

Національна академія педагогічних наук України
Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи
ГО «Всеукраїнська асоціація практикуючих психологів»

Обухівська А.Г., Ілляшенко Т.Д., Жук Т.В., Задорожня О.Г., Якимчук Г.В.

Методичні та організаційні питання діагностико-консультативної діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій

Методичні рекомендації

УНМЦ практичної психології і соціальної роботи
Київ
2017

УДК 376:159.922.761
ББК 88.48.2

О26

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Українського науково-методичного центру практичної психології і
соціальної роботи (протокол №7 від 19.10.2017 р.)*

Автори:

Обухівська А.Г., Ілляшенко Т.Д., Жук Т.В., Задорожня О.Г., Якимчук Г.В.

Рецензенти:

Ярмола Н.А., старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук;

Острова В.Д., старший науковий співробітник лабораторії прикладної психології освіти Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України, кандидат психологічних наук

О26 Обухівська А. Г.

Методичні та організаційні питання діагностико-консультативної діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій / А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко, Т. В. Жук та ін. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 78 с.

ISBN 978-617-7118-30-4

Методичні рекомендації розроблено в ході виконання наукового дослідження «Вдосконалення науково-методичного забезпечення діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій в умовах соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами», номер державної реєстрації 0117U000161.

Видання містять в собі розгорнуті характеристики психолого-педагогічного вивчення дітей дошкільного та шкільного віку з різним станом інтелектуального розвитку, отримані за результатами спеціально організованого спостереження. Особливості перебігу процесу виконання експериментальних завдань піддаються детальному порівняльному аналізу, виділяються найбільш типові характеристики в діях дітей з типовим розвитком, затримкою психічного розвитку, порушенням інтелектуального розвитку, які стають індикаторами їх розрізнення. Ці матеріали полегшать читачам осмислення інформації, яку вони будуть отримувати під час вивчення дитини і складання комплексної оцінки її розвитку.

Методичні рекомендації розраховано на педагогів інклюзивних класів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, практичних психологів навчальних закладів, студентів – майбутніх корекційних педагогів.

ISBN 978-617-7118-30-4

УДК 376:159.922.761
ББК 88.48.2

© Обухівська А.Г., Ілляшенко Т.Д., Жук Т.В.,
Задорожня О.Г., Якимчук Г.В., 2017
© УНМЦ практичної психології і соціальної
роботи, 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....5

**I. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ПИТАННЯ ЕКСПЕРТНОЇ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ РОЗВИТКУ
ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**.....8

1.1. Побудова психолого-педагогічного висновку і
рекомендацій за результатами психолого-
педагогічного вивчення дітей.....11

**II. ХАРАКТЕРИСТИКА ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ДІТЬМИ
З РІЗНИМ СТАНОМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
ШКІЛЬНОГО ВІКУ**.....19

2.1. Ступені інтелектуального порушення у дітей.....19

2.2. Виконання завдань дитиною з порушенням
інтелектуального розвитку легкого ступеня.....21

2.3. Діти із затримкою психічного розвитку.....30

2.3.1. Виконання завдання дитиною із затримкою
психічного розвитку.....32

2.3.2. Особливості виконання пізнавальних завдань
дітьми з церебральним паралічем.....39

**III. ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ
ВИКОНАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ
ДОШКІЛЬНИКАМИ З РІЗНИМ СТАНОМ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**.....47

3.1. Відмінності у особливостях самостійного

ЗМІСТ

3

виконання завдань дітьми з різними станом інтелектуального недорозвинення.....	49
3.2. Відмінності у особливостях виконання дітьми завдань, що виконуються з допомогою дорослого.....	52
3.3. Якісна оцінка виконання екпериментальних завдань.....	68
3.4. Ранжування показників виконання діагностичних завдань дітьми з різним станом розумового розвитку.....	71
ЛІТЕРАТУРА.....	75

ПЕРЕДМОВА

Реформування освіти в Україні передбачає зміну підходів в освіті дітей з особливими освітніми потребами, а саме розвиток інклюзивного та інтегрованого навчання, забезпечення реалізацію права таких дітей на здобуття освіти в загальноосвітньому просторі, що стало одним з пріоритетів розвитку держави.

Важливим напрямком реформування освіти визначено створення інклюзивно-ресурсних центрів (далі – центр, ІРЦ) на базі існуючих досі психолого-медико-педагогічних консультацій. Створення таких центрів в Україні ініційовано громадянським суспільством і закріплено в Законі України «Про освіту», Постанові Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [2, 13].

Провідними завданнями названих нових установ освіти, як і їх попередників, є:

- проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну та загальну середню освіту, у тому числі у професійно-технічних навчальних закладах, в умовах інклюзивного навчання;
- забезпечення системного кваліфікованого супроводу (супроводження) їхнього освітнього процесу;
- надання психолого-педагогічної допомоги учням та консультативно-методичної допомоги вчителям інклюзивних шкіл тощо.

Впровадження інклюзивного навчання в систему освіти – це складний за змістом і організацією процес. Крім забезпечення здобуття освіти дитиною з особливими освітніми потребами разом з однолітками у найближчому за місцем проживання закладі освіти інклюзивне навчання передбачає отримання нею якісної освіти, що означає «відповідність результатів навчання вимогам,

встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг» [2, п. 29, Ст. 1, Розділ I].

Особливістю освітньо-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його максимальна індивідуалізація і корекційна спрямованість. В кожному окремому випадку необхідне розуміння не лише причин виникнення характерних проявів в предметно-практичній, ігровій діяльності таких дітей, але й способів надання допомоги. Без врахування індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності таких дітей досягнення належних освітніх результатів є сумнівним.

Тим часом досвід корекційної педагогіки переконує, що більшість дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інтелектуальними порушеннями, успішно реалізують свій природний потенціал розвитку, набувають належних знань, соціального досвіду і стають рівноправними членами суспільства. Проте відбувається це тоді, коли в освітньому процесі забезпечуються організаційно-педагогічні умови, зорієнтовані на особливості психофізичного розвитку кожної дитини, гнучке врахування їх в навчально-пізнавальній діяльності, індивідуальне планування, особлива увага і допомога. При цьому велике значення має професійна компетентність педагогів інклюзивних класів щодо освітніх потреб своїх вихованців, оскільки вони найчастіше не мають корекційної освіти.

Особлива роль у процесі інклюзивного навчання належить практичному психологу закладу освіти чи інклюзивно-ресурсного центру [6].

Основними функціями психолога освітнього закладу є створення сприятливих умов для збереження фізичного і психічного здоров'я дітей, забезпечення емоційного благополуччя та ефективного розвитку здібностей кожної дитини. Діяльність його передбачає участь у педагогічному процесі в цілому і здійснення індивідуальної роботи з дітьми, спрямованої на профілактику і корекцію відхилень у розвитку. Як фахівець, саме психолог є найбільш компетентним щодо психологічного вивчення когнітивних і особистісних особливостей дитини, оцінки потенційних можливостей (трудно-

щів) засвоєння ними знань, обґрунтування необхідності адаптацій чи модифікацій навчального матеріалу, визначення типу освітньої програми тощо. Завданням практичного психолога є допомога у налагодження продуктивної взаємодії в педагогічному колективі, організації команди супроводу дітей з особливими потребами, роботи консиліуму освітнього закладу, який виявляє навчальні потреби учня, визначає та реалізує належні і додаткові втручання, оцінює їх ефективність.

Серйозної уваги зобов'язаний надавати практичний психолог підтримці батькам. Найбільшу потребу у спілкуванні з психологом як правило мають батьки, діти яких мають тяжкі порушення (ускладнення) розвитку і особливо, коли це діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Часто батьки не визнають такого факту, не усвідомлюють «найкращих інтересів дитини» і тому заперечують організацію навчання за індивідуальним навчальним планом, іншою програмою тощо.

Викладені в цьому посібнику матеріали на конкретних прикладах виконання нескладних експериментальних завдань демонструють особливості проявів інтелектуального розвитку у дітей при різних станах: типовому розвитку, затримці психічного розвитку та порушенні інтелектуального розвитку.

Наведені характеристики дітей здійснено у порівняльному плані. В них аналізуються і виокремлюються ті особливості інтелектуальних дій дитини, які стають значущими для розрізнення схожих між собою інтелектуальних порушень. В оцінці розвитку дитини з особливими освітніми потребами така інформація є ключовою для визначення освітньої програми, розробки індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, організації системи корекційно-розвиткової роботи. Адже індивідуальне планування є базовим завданням в процесі інклюзивного навчання і, зрештою, є запорукою успішного навчання. При цьому важливо знати сильні і слабкі сторони діяльності дитини, причини навчальних труднощів, щоб вчасно варіювати педагогічне втручання.

I. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ПИТАННЯ ЕКСПЕРТНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Освітньо-пізнавальна діяльність дитини з будь-яким порушенням в розвитку відрізняється від такої ж діяльності звичайної дитини, оскільки вона має свій особливий зміст, різючу своєрідність перебігу і потребує особливої організації і способів її реалізації.

Показником якості освіти таких дітей є подолання або послаблення недоліків розвитку, формування належних знань, умінь та навичок, а також зменшення соціально-психологічної дезадаптації під впливом спеціальної корекційної допомоги.

Освітні потреби дітей з особливими потребами зумовлені різними видами порушень психофізичного розвитку, які, в залежності від сфери ураження психіки (сенсорна, моторна, фізична, психічна), характеру, тяжкості його та часу ушкодження, різною мірою можуть негативно позначатися на загальному психічному розвитку дитини, створюючи несприятливі умови для подальшого розвитку, навчання та соціальної взаємодії. Різноманітність і складність таких порушень породжують специфічні особливості індивідуального розвитку дитини, уповільнюють, а то й спотворюють його, викликають нетипові пізнавальні труднощі, реакції на контакт, поведінку тощо.

За наявності порушень психофізичних порушень різного виду часто негативного впливу зазнає інтелектуальний розвиток дитини, який є основою засвоєння знань, умінь, навичок, формування соціального досвіду. У зв'язку з цим оцінка особливостей саме інтелектуального функціонування дитини з особливими освітніми потребами є ключовим аспектом у комплексній психолого-педагогічній оцінці її розвитку. Педагогу важливо орієнтуватися в

характері інтелектуальних труднощів дитини, їх глибині, стійкості, ступені збереження передумов розвитку та можливостях відновлення. Результати такої оцінки є доленосними для дитини, визначальними для вибору програми навчання, особливостей організації психолого-педагогічної допомоги відповідно до потенційних можливостей психофізичного розвитку.

Відповідно до Положення про інклюзивно-ресурсний центр провідним завданням названої установи є «проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, в тому числі коефіцієнта її інтелекту, розроблення рекомендацій щодо програми навчання, особливостей організації психолого-педагогічної допомоги відповідно до потенційних можливостей психофізичного розвитку дитини» [11, п. 8]. Регламентація цього процесу детально представлена в розділі «Організація проведення комплексної оцінки» (пп. 11–37).

У названому нормативно-правовому документі закріплено командний підхід в організації освітнього процесу і психолого-педагогічний супровід як новітню освітню технологію підтримки дитини в умовах інклюзивного навчання. Психолого-педагогічний супровід – це комплексний педагогічний підхід, який забезпечується групою педагогів закладу освіти, котрі беруть безпосередню участь в освітньому процесі дитини і на основі планомірних спостережень вживають ефективні заходи (адаптації і модифікації) з організації індивідуалізованої підтримки [23].

Навчальна діяльність дітей з особливими освітніми потребами базується на корекційно-розвитковій роботі, що спрямована на корекційно-компенсуюче перетворення різних психічних функцій і задоволення особливих освітніх потреб дитини у відповідності до наявних у неї порушень розвитку. Бажаним результатом такої навчальної діяльності має стати соціальна компетентність і успішна інтеграція дитини у суспільне життя.

Якість освітнього процесу значною мірою залежить від знань педагогів про індивідуальні особливості своїх учнів і уміння здійснювати диференційований підхід до них.

У цьому процесі відповідальна роль належить практичному

психологу. В його діяльності домінують індивідуальні форми роботи з дітьми. Завдяки всебічній діагностиці він отримує дані по характер і динаміку психічного розвитку, про особливості особистості дитини, стан її здоров'я, психоемоційне благополуччя. Особливо інформативними в роботі психолога є планомірні спостереження, опитування педагогів та батьків, психолого-педагогічне вивчення за спеціальними методиками. У такий спосіб створюється можливість отримання найбільш об'єктивних характеристик особистісного та пізнавального розвитку, важливих для просвітницької діяльності з педагогами та батьками.

Першим етапом супроводу розвитку дитини є збір інформації про неї. Це первинна діагностика соматичного, психічного, психоемоційного здоров'я. З цією метою використовується широкий спектр різних методів. Серед них: ознайомлення з анамнестичними даними, анкетування батьків і педагогів, спостереження у вільній діяльності (ігровій, трудовій, навчальній) тощо.

Наступний етап – проведення поглибленого або диференційованого діагностування, з метою уточнення причини різних навчальних труднощів дитини, особливостей поведінки, що виникають у процесі її взаємодії із шкільним оточенням. Під час такого вивчення ведеться протоколювання особливостей процесу перебігу виконання завдань, доручень, спостережень з метою подальшого аналізу та узагальнення отриманих результатів (підготовка до психолого-педагогічного консилиуму).

Під час вивчення індивідуальних особливостей учня, його можливостей і потреб, рівня сформованості пізнавальних процесів і дій предметом аналізу психолога мають бути також:

- співвідношення інтелектуального розвитку дитини і вікової норми;
- оцінка розвитку когнітивної сфери;
- особливості емоційно-вольової сфери;
- індивідуально-типологічні особливості;
- стан працездатності та темпу розумової діяльності;
- особливості навчуваності під час виконання досі незнайомих предметно-практичних завдань ігрового змісту.

У такий спосіб психолог виявляє фактори, що зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності дитини, її спілкування та соціальної адаптації, а також ті резерви, на які можна базуватися у корекційно-розвивальній роботі.

Обстеження пізнавальної діяльності учня повинно передувати будь-яким іншим психологічним дослідженням, щоб з'ясувати труднощі та обмеження, які можуть виникати під час виконання діагностичних завдань і призводити до неправильного тлумачення отриманих результатів.

1.1. Побудова психолого-педагогічного висновку і рекомендацій за результатами психолого-педагогічного вивчення дітей

У цьому розділі ми зупинимося на змістових питаннях висновків і рекомендацій, які надаються дитині на основі її психолого-педагогічного вивчення з метою експертної оцінки її розвитку. Це – важливий документ, який відображає зміст особливих освітніх потреб дитини і виступає обґрунтуванням необхідної їй навчальної програми і основою для побудови індивідуального плану педагогічної роботи в умовах інклюзивного навчання. Тому у висновку і відповідних йому рекомендаціях, насамперед, відображаються типові для того чи іншого порушення розвитку особливості дитини. Мова піде, зокрема, про затримку психічного розвитку, порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня, особливості розвитку яких порівнюються з типовим. Хоча сьогодні встановлення діагнозу є прерогативою медичного закладу, на практичного психолога освітнього закладу чи інклюзивно-ресурсного центру покладене відповідальне завдання – дати розгорнуту картину тих психологічних особливостей дитини, які визначають її освітні потреби. При цьому важливо показати як недоліки, які потрібно враховувати й у міру можливого коригувати, так і ті особливості, які можуть стати опорними у педагогічній роботі з дитиною та забезпечити її успішне просування у загальному психічному розвитку, засвоєнні знань і соціальній адаптації.

Кожне порушення розвитку дитини має комплекс своїх особливостей, які, по-перше, дозволяють його ідентифікувати, по-друге, виробити план дій, спрямованих на задоволення її освітніх потреб і отримання якісної освіти.

Практичний психолог, зосереджуючи свою діяльність на педагогічних проблемах, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб дитини, більше виходить не з медичного діагнозу, а з того набору її психологічних особливостей, з якими потрібно буде працювати педагогам, батькам. Здебільшого ці особливості збігаються з ознаками, що характеризують той чи інший медичний діагноз. Проте психолого-педагогічні висновки і рекомендації у цьому випадку мають іншу мету, вони більш індивідуалізовані і дають ширшу картину пізнавальної сфери дитини, її поведінкових особливостей і особистості в цілому. Не виключені випадки, коли результати психолого-педагогічного обстеження дитини не зовсім збігаються з медичним діагнозом і виникає потреба рекомендувати дитині іншу навчальну програму з пролонгованим терміном вивчення, щоб пересвідчитися у забезпеченості усіх умов для якнайкращої реалізації її можливостей навчання і розвитку.

У переважній більшості випадків основний діагноз поєднується з іншими порушеннями, органічного походження чи набутими у результаті психосоціальної депривації, педагогічної занедбаності, різних захворювань. Тому кожна обстежувана дитина має свій набір як ознак порушень, що відповідають певному медичному діагнозу, так і ряд психологічних особливостей, які створюють її неповторну індивідуальність. Усе це повинно знайти відображення у висновку і рекомендаціях, які впливають з процесу обстеження дитини, зафіксованому у протоколі. Саме протокол фахівця повинен відображати важливі характерні прояви діяльності дитини у процесі виконання нею завдань, наближених до навчальних за змістом, хоча здебільшого представлених у невимушеній, ігровій формі.

Надаючи великого значення протоколові обстеження дитини як важливому документу, на якому будується висновок і рекомендації щодо її педагогічних потреб, далі розглядатимемо приклади

обстеження дітей з тими чи іншими порушеннями, зафіксованими у медичному діагнозі, та на основі виявлених психологічних особливостей аргументовані висновки і рекомендації.

Приклади обстеження психічного розвитку дітей переважно даються на матеріалі використання відомої вітчизняної «Методики діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів», розробленої колективом авторів під керівництвом Н. М. Стадненко, чи окремих завдань, які вона включає [20]. Методика побудована на основі навчального експерименту. Основне її призначення – визначення особливостей інтелектуального розвитку дитини. Дійсно, з'ясування інтелектуальних можливостей дитини є вихідним за будь-яких порушень розвитку, і, насамперед, цим обумовлена доцільність використання названої методики. Проте як така, що передбачає індивідуальну роботу психолога з дитиною, вона дає можливість спостерігати багато якісних характеристик її поведінки, ситуативного стану і тому допомагає встановлювати причинові залежності між об'єктивними результатами виконання завдань та факторами, які могли на них позначитися.

Важливі відомості для оцінки особливостей психічного розвитку дитини дає спостереження її поведінки і взаємодії з психологом під час розв'язання нею пізнавальних завдань. Часом врахування цих особливостей може мати суттєве значення для психологічного висновку і прогнозу подальшого розвитку дитини та визначення стратегії педагогічної роботи з нею.

Спостерігаються особливості міжособистісного контакту, інтерес до запропонованих завдань та адекватність їх прийняття (розуміння змісту завдання, готовність його виконувати), впевненість чи нерішучість під час їх виконання, темп роботи, стійкість уваги, працездатність, реакція на успіх і невдачу.

Особливості міжособистісного контакту мають надзвичайно важливе значення як для з'ясування якостей пізнавальної діяльності дитини, так і в цілому рис її особистості, певних порушень у цій сфері, що має неабияке значення для побудови педагогічної роботи з нею.

Міжособистісний контакт може встановлюватися легко, неви-

мушено: дитина охоче й адекватно відповідає на запитання та виконує пропозиції психолога, не відволікаючись. Здебільшого такий контакт властивий дітям з типовим розвитком, врівноваженим у поведінці. Так можуть поводитися і діти із затримкою психічного розвитку, якщо зміст спілкування і завдання доступні їм за складністю.

Спілкування з дитиною може ускладнюватися через не достатньо сформовану довільність поведінки, надмірну імпульсивність. У такому випадку, адекватно сприймаючи ситуацію спілкування і розуміючи зміст завдань, вона швидко переключається на сторонні асоціації, може звернутися із запитаннями, які виходять за контекст спілкування, або розповідає щось своє. Проте завдяки достатньому інтелектуальному розвитку така дитина здатна успішно продовжити виконання завдання, якщо дорослий допомагає їй повернутися до розпочатої справи, не дає відволікатися. Це типова поведінка дітей з гіперактивним розладом і збереженими інтелектуальними можливостями. Виявлені такі особливості дитини мають суттєве значення для рекомендацій щодо педагогічної роботи з нею.

Якісно інший контакт може встановлюватися так само легко, але формально, у дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Дитина охоче береться до виконання завдання, фактично так і не зрозумівши його змісту. Після певних маніпуляцій з дидактичним матеріалом, вона його полишає і звертається із запитаннями, які не пов'язані із змістом роботи, наприклад: «Дайте подивитись другий малюнок», «А коли ви покажете цей малюнок?».

Часто трапляються асоціативні висловлювання на зразок: «У моєї бабусі теж є собачка», каже дитина, дивлячись на малюнок, де зображені тварини. «Зісковзання» на подібні асоціації властиві й дітям з гіперактивним розладом, проте з допомогою психолога вони легко повертаються до виконання завдання і діють адекватно, поки якийсь інший подразник не відволіче їх знову. Відволікання через нерозуміння завдання, фактичне його неприйняття, швидко підтверджується неспроможністю дитини діяти адекватно.

Крім зазначених варіантів контакту буває такий, який встанов-

люється поступово. Особливо це властиво дітям з досвідом невдач у навчанні, який вони болісно переживають і бояться усякого «екзаменування», випробування. Спочатку дитина скована, пасивна, сором'язлива, на запитання відповідає неохоче, на дидактичний матеріал дивиться наче крадькома і не поспішає братися до виконання завдання. Продуктивнішим стає контакт, коли психолог продемонструє виконання одного із завдань і далі лагідно і впевнено переконає дитину, що вона і сама може правильно діяти. Такий контакт для його підтримки потребує постійного заохочення у вигляді схвальних оцінок дій дитини: «Правильно», «Молодець!», «О, як ти добре вмієш!» Інтелектуальні можливості дітей з такою поведінкою під час їх обстеження можуть бути різними. Надмірна нерішучість, досвід невдач часом поєднується з цілком достатніми інтелектуальними можливостями дитини, що підтверджується суттєвим поліпшенням виконання завдань у міру досягнення успіху і схвальної оцінки. Дуже характерна така поведінка для дітей із затримкою психічного розвитку, які зазвичай бувають достатньо критичними і болісно переживають свої труднощі у формуванні шкільних навичок та розв'язанні пізнавальних завдань.

Пасивність, нерішучість можуть проявляти і діти з розумовою відсталістю, проте у них позитивна стимуляція значно менше позначається на успішності подальшого виконання завдань.

Зрештою, контакт може бути ускладненим реакціями протесту, негативізму, аутистичними проявами. У таких випадках дитина вередує, відвертається від психолога або встає, ходить по кімнаті, зачіпає різні речі, інколи плаче, не реагує на дидактичний матеріал, розкидає його. Трапляється також, що дитина уперто мовчить, не реагує ні на лагідне звернення, ні на найяскравіші іграшки. Так поводяться діти з різними поведінковими порушеннями, що ускладнюють соціальний контакт, не залежно від рівня інтелектуальних можливостей.

Важливим показником під час діагностики відхилень у розвитку дитини є її працездатність, яка має зв'язок з темпом роботи.

Вивчення великої кількості дітей з різним розвитком свідчить, що працездатність і темп роботи під час виконання діагностичних

завдань у них може бути різним. Врахування цих особливостей є суттєвим для оцінки умов реалізації інтелектуальних можливостей дитини.

У більшості дітей темп роботи помірний, рівномірний протягом усього обстеження. Він здебільшого властивий дітям з нормальним інтелектуальним розвитком і регуляцією поведінки. У цих дітей виразно помітний період роздумів, перш ніж зробити певну дію. У міру звикання до умов обстеження, після вдалого виконання кількох завдань вони часто набирають швидшого темпу і успішніше працюють.

Іноді темп роботи залишається помірним і незмінним й у дітей з порушенням розумового розвитку без ускладнень в емоційно-вольовій сфері. Проте вони суттєво відрізняються від дітей з нормальним розвитком за якістю виконання завдань.

Виконуючи завдання, діти працюють надто повільно протягом усього обстеження і не залежно від складності завдання. Це зумовлено індивідуальними особливостями дитини і не повинно відбиватися на оцінці успішності її діяльності, якщо завдання виконуються правильно. Проте таку особливість важливо відмітити у висновках і рекомендаціях, бо її необхідно буде обов'язково врахувати під час побудови індивідуальної роботи з дитиною.

Частина дітей виявляє ознаки астенії, швидкої втомлюваності, отже – зниженої працездатності. Такі діти після короткотривалого досить успішного виконання завдань починають працювати дедалі менш успішно, а часом втрачають працездатність настільки, що подальше обстеження стає не можливим. Зазвичай чим складніші завдання, тим швидше уповільнюється темп і продуктивність роботи. Ознаки надмірної втомлюваності і низької працездатності часто виявляються у дітей із затримкою психічного розвитку. Саме ця причина, зумовлена церебрастенічним синдромом чи ранньою і тривалою соматичною ослабленістю, часто є провідною у виникненні відставання дитини у розвитку. Іноді подібні розлади працездатності трапляються й у дітей, розвиток яких в цілому відповідає віковій нормі, і виникають проблеми в успішності їхнього навчання, що потребують відповідних медичних і педагогічних заходів. У

їхньому анамнезі здебільшого виявляються тривалі захворювання чи інші причини, що спричиняють астенізацію і виступають фактором ризику щодо відставання дитини у навчанні і розвитку. Тому прояви розладу працездатності потрібно фіксувати у висновках і рекомендаціях для врахування їх у педагогічній роботі з дитиною.

Потребує фіксації і занадто швидкий темп роботи під час виконання завдань дитиною. Як позитивний чи негативний прояв він оцінюється залежно від продуктивності роботи. Дуже швидкий темп, який поєднується з високою продуктивністю діяльності може оцінюватися як індивідуальна особливість, що не тягне за собою негативних наслідків, хоча повинна враховуватися у рекомендаціях щодо індивідуального підходу до дитини у педагогічному процесі. Частіше ж швидкий темп буває проявом імпульсивності, яка веде до помилкових дій під час виконання завдань, і є ознакою недоліків саморегуляції, властивих дітям з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги.

Повільність через невпевненість чи дезорганізовані і надто поспішні дії бувають властиві дітям тривожним, для яких ситуація є такою, що трамує під час обстеження. У таких випадках дуже виразною буває реакція на успіх, похвалу, після якої дитина раптом демонструє значно успішніше виконання завдання. Зазвичай це діти з нормативним розвитком чи затримкою психічного розвитку. Вони достатньо критичні, схильні до тривожного очікування невдач і з болісною реакцією на них. Усі ці особливості дитини доцільно фіксувати, бо вони є значимими для побудови індивідуального підходу до неї.

Отже, попри обов'язкове з'ясування особливостей пізнавальної діяльності дитини розгорнуте спостереження і фіксація особливостей її поведінки і взаємодії з психологом дає можливість виявити багато суттєвого для визначення особливостей її освітніх потреб. Якісна характеристика поведінки дитини під час розв'язання пізнавальних завдань є особливо значущою під час вивчення дітей з порушенням емоційно-вольової сфери, зокрема, гіперактивного розладу, з порушеннями сфери аутизму та інших.

У багатьох випадках буває доцільним використання не цілісної

експрес-методику, а окремих завдань, часом доповнення їх іншими, аналогічними, чи простішими, які можуть бути особливо показовими для певного стану дитини. Зрозуміло, що у всіх випадках велике значення має співвіднесення отриманих результатів експертного обстеження дитини у психолога інклюзивно-ресурсного центру та його психолого-педагогічної характеристики, наданої навчальним закладом, а також вивчення анамнезу, особливо відомостей про особливості поведінки дитини, наданих батьками.

II. ХАРАКТЕРИСТИКА ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ДІТЬМИ З РІЗНИМ СТАНОМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Ступені інтелектуального порушення у дітей

Можливості психофізичної та соціальної реабілітації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку найбільше визначаються ступенем його вираженості тобто тяжкістю органічного ураження матеріальної основи психічної діяльності – головного мозку. Згідно сучасної міжнародної класифікації хвороб X-го перегляду діти за ступенем вираженості інтелектуального порушення розподіляються на чотири основні стани (групи): глибокого, тяжкого, помірного і легкого ступеня [3, С. 249-251] Найтяжче органічне ушкодження мають діти з порушенням інтелектуального розвитку глибокого ступеня. У них найнижчий рівень психічного розвитку. При такому ступені інтелектуального недорозвинення обмеженими є не тільки психічні, але й фізичні функції. При найбільш тяжких формах у дітей спостерігається різке фізичне недорозвинення, у них не формуються навіть навички сидіння. Кортикальні функції дітей з таким ступенем ураження настільки грубо порушені, що навіть найпростіші умовні рефлекси виробляються у них з великими труднощами. Вони дуже обмежені у розумінні і виконанні інструкцій. У більшості з них мова формується лише у вигляді вимовляння окремих звуків, деякі з них вимовляють слова і фрази, але змісту їх не розуміють. Діти з інтелектуальними порушеннями глибокого ступня не можуть засвоювати системні знання. Такі діти перебувають або на домашньому утриманні, або в дитячих будинках-інтернатах четвертого профілю Міністерства праці і соціальної політики України.

Діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня мо-

жуть мати більш високий рівень фізичного розвитку. Це теж група дітей, самостійне функціонування яких повністю виключається. Багато з таких дітей навчаються ходити, однак їхні рухи характеризуються загальмованістю і некоординованістю. Ці діти часто не можуть виконати ізольовану дію: підняти одну руку, закрити око тощо. Значні відхилення спостерігаються у психічній діяльності таких дітей. Різке недорозвинення процесів аналізу і синтезу ускладнює пізнання об'єктивної дійсності, засвоєння і зберігання знань. У них не формується мова як засіб спілкування, вони здатні розуміти лише елементарні комунікативні засоби. Навички самообслуговування виробляються у них обмежено і потребують тривалих тренувань. Основний напрям роботи з цією категорією дітей – побутова орієнтація, вироблення соціальних навичок: самообслуговування, елементарної взаємодії з дорослим, розвиток засобів мовлення і вміння ними адекватно користуватися. Більшість таких дітей і досі перебувають у дитячих-будинках третього профілю в системі соціального захисту.

Порівняно легшим стан мають діти з інтелектуальним порушенням помірного ступеня. Від попередньої групи дітей вони відрізняються вищою здатністю до формування мовлення (побутовий рівень) і особливо навичок самообслуговування та засвоєння деяких елементарних знань і трудових навичок. Однак, сприймаючи навколишнє, вони не здатні до його повноцінного розуміння, формування і застосування соціального досвіду. Низький рівень розумового розвитку позбавляє їх можливості і в дорослому віці жити без опіки, самостійно. Для них також передбачені заклади соціального захисту – дитячі будинки-інтернати другого профілю. Тут їх навчають елементарній грамоті, лічбі, але це навчання здійснюється на основі можливостей кожної дитини. Головна ціль такого навчання – соціально-побутова адаптація, орієнтація у довкіллі (що для чого потрібне) та елементарно-трудова реабілітація (вміти використовувати предмети за належністю).

Діти з інтелектуальним порушенням легкого ступеня є кількісно найбільш поширеною групою і становлять близько 75-78 від-

сотків від усіх дітей цієї нозології [3, С. 248]. За умови відсутності додаткових порушень, що ускладнюють інтелектуальну недостатність, а також ранньої і адекватної організації корекційно-розвивальних заходів, соціальний прогноз розвитку цих дітей найбільш благополучний. Вони засвоюють мову і здатні її використовувати у щоденному спілкуванні. Більшість із них досягає цілковитої самостійності в навичках самообслуговування, можуть оволодіти базовими знаннями та навичками у спеціальних школах, здатні до нескладної праці і простих професій. Оскільки більшість дітей з інтелектуальним порушенням легкого ступеня є соматично здоровими, вони не мають статусу дитини з інвалідністю, (згідно катанестичних досліджень) завдяки системній трудовій реабілітації в школі досить успішно інтегруються у самостійне суспільне життя: працюють, утворюють сім'ї, виховують дітей.

Далі зупинимось детальніше на аналізі особливостей пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальним порушенням легкого ступеня з огляду на їх найбільшу поширеність у популяції дітей з порушеннями розумового розвитку і найбільшу вірогідність їх навчання в інклюзивних умовах.

2.2. Виконання завдань дитиною з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня

Аналіз суттєвих проявів інтелектуального порушення, які відображаються у висновках психолого-педагогічного обстеження дитини, далі дається на використанні повного обсягу завдань зазначеної вище експрес-методики. Доцільність їх застосування виправдана, коли йдеться про відмежування порушень інтелектуального розвитку легкого ступеня від затримки психічного розвитку, тяжкого мовленнєвого порушення, а то й соціально-педагогічної занедбаності. Вивчення тяжчих інтелектуальних порушень потребує вибіркового використання завдань експрес-методики та, виходячи з труднощів, з якими стикається дитина під час їх виконання, застосовувати ще простіші завдання, які виявляють

здатність до елементарного порівняння, узагальнення.

В усіх випадках особливої уваги потребує виявлення навчаності. Тому доцільно широко застосовувати повторне виконання того самого завдання після спільного його виконання разом з психологом, що є актом навчання, та оцінювати зміни у самостійності дій дитини, які відбулися. Іноді корисно давати аналогічне завдання на іншому дидактичному матеріалі.

Денис К., 6 років 2 місяці. Відвідує підготовчу групу загальноосвітнього дошкільного навчального закладу. Вихователі відзначають значне відставання хлопчика у розвитку, особливо в оволодінні навичками читання і рахунку. У нього низький інтерес до змісту занять, на яких він перебуває формально, бо неспроможний самостійно виконати навчальне завдання у повному обсязі. Його пізнавальна діяльність потребує постійного контролю та допомоги з боку вихователів. В ігровій діяльності хлопчик віддає перевагу рухливим іграм, а в творчих, сюжетно-рольових іграх бере пасивну участь. Мама недоліків сина не помічає.

ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ:

Блок 1. Дослідження просторових уявлень та просторового орієнтування (завдання 1-3).

1. **«Панель»** (накладання на фігуру-зразок на панелі ідентичної фігури, розрізаної симетрично на дві частини).

Працює зосереджено, дії виконує адекватно, але дуже повільно: вибирає одразу по дві фігури, довго обертає їх у руках, намагається розповідати про щось, що не має відношення до завдання, приязно посміхається. Мовлення мало зрозуміле, спотворене дефектами вимови. Завдання виконує правильно. Добираючи частини деталей, схожих між собою, напевно не усвідомлює відмінностей і тому перепитує: «Сюди?». Оцінено у 4 бали.

2. **«Будиночок»** (складання за зразком фігури, розрізаної на чотири частини).

Самостійно складає замість одного два окремі «будиночки». Зразок-схема не впливає на зміст практичних дій хлопчика: він знову повторює складання двох «будиночків», не звертаючи

уваги на надану допомогу. Наполеглива вимога психолога добре роздивитися зразок викликає розгубленість хлопчика: він не розуміє, чого від нього хочуть, безладно перекладає деталі, але відтворити фігуру не може. Після послідовного накладання з допомогою психолога деталей на зразок, складає два квадрати, але побудувати «дах» йому не вдається. Завершили складання фігури разом з психологом. Повторити виконання завдання самостійно не зміг. Виконання завдання оцінено в 1 бал.

3. **«Кораблик»** (ускладнений варіант складання фігури за зразком).

У цілісному зразку не впізнає кораблика. На запитання «Що це?» відповіді не дає. Завдання сконструювати такий самий кораблик приймає, починає припасовувати одну до одної три деталі: «човник», одне «вітрило» і «прапорець». Власними діями і результатом задоволений, оскільки різниці між зразком і утвореною ним фігурою не бачить. Повторно до зразка не звертається. Допомога у вигляді демонстрації розкресленого зразка дій хлопчика не змінює. Модель кораблика була відтворена у процесі спільної діяльності з психологом. Після цього повторно відтворити конструкцію зміг тільки накладаючи на зразок-схему окремі деталі. При цьому помилявся в ідентифікації положення «вітрил». Виконання завдання оцінено в 1 бал.

Блок 2. Дослідження узагальнення змістовного матеріалу з опорою на наочність (завдання 4-7).

4. **Групування предметів за функціональними ознаками** (визначення функціональних зв'язків між парами зображень).

Зображення усіх предметів назвав правильно (крім сачка), але поєднував їх у пари безглуздо: щітку з замком, нитки з сачком, пензлики з ранцем, чоботи з фарбами, зайчика з метеликом. Лише одну пару предметів – молоток та гвіздки – поєднав правильно. Таке поєднання предметів свідчить про те, що хлопчик просто маніпулює картками і не бере до уваги змісту зображеного. Після зауваження, що правильно поєднані лише гвіздки та молоток, і пояснення, чому їх треба покласти разом, хлопчик під контролем психолога дуже повільно, невпевнено, при по-

стійному нагадуванні про функцію предмета («Навіщо людям цей предмет? Що ним роблять?») поєднав правильно усі предмети і назвав функціональні зв'язки. Але після цього самостійно, безпомилково повторно відтворити групування не зміг, втрачав завдання, відволікався, припиняв дії. Під час пояснення способу дії з'ясувалося, що мовлення у хлопчика розвинене не достатньо: йому важко не лише побудувати поширене речення, але й повторити його за психологом. Виконання завдання оцінено у 2 бали.

5. Групування предметів за родовими ознаками.

Практичні дії хлопчика під час виконання цього завдання доцільніші, ніж попереднього. Однак так само спостерігалася невпевненість, потреба у постійній підтримці дорослого: підказці, керівництві вибором відповідних карток. Завдяки цій допомозі завдання було виконане практично. Вербалізуючи результат практичних дій, хлопчик назвав лише одне узагальнююче слово «одяг», для означення деяких пар предметів використовував одну назву у множині: «вишні», «чоботи», «собаки» або просто називав кожний предмет окремо, не усвідомлюючи тим самим їхньої спільності. Виконання завдання оцінено у 2 бали.

6. «Четвертий – зайвий».

Завдання виявилось не доступним обстежуваному: він не зміг збагнути підставу для виключення зайвого предмета з групи однорідних в обох підзавданнях: відкладав то одне то друге зображення, не розуміючи вимог психолога. Оцінено в 0 балів.

7. «Гра-праця».

Одержавши завдання, розкладає сюжетні малюнки на декілька груп, з цікавістю розглядає їх, називає персонажів та їх дії. Після цього хлопчику було надано зразок групування у вигляді чотирьох сюжетних малюнків, що репрезентували різні групи дітей за змістом їх дій. Однак така допомога виявилася не ефективною: хлопчик продовжував безладно розкладати малюнки, не враховуючи суттєвої ознаки для поділу. Другий вид допомоги у вигляді аналізу зображених на малюнках дій (грається, працює) також виявився неефективним. Навіть після повідомлення диференціюючи ознак («Сюди поклади усіх діток, які граються, а сюди тих,

що працюють») обстежуваний потребував керівництва вибором певних малюнків. Психологові постійно доводилося з'ясувати: «Що намальовано? Що діти роблять? Куди покласти? Де у нас діти, котрі граються?». Спільне з психологом виконання завдання оцінено в 1 бал.

Блок 3. Узагальнення наочного матеріалу на основі перцептивних дій (завдання 8-9).

8. Встановлення системи у заданому ряді знаків.

Завдання сприймається хлопчиком охоче. Він промовляє: «Я знаю, як викладати: тут рисочка, тут крапочка». Перший етап виконання завдання, що зводився до відтворення повного зразка системи, здійснює правильно. Дуже ретельно відтворює просторове розміщення відповідних карток, дбає, щоб вони відповідали заданим на зразку відстаням. Вголос промовляє: «Ось крапка, рисочка, крапка, рисочка». Але на другому етапі виконання завдання, коли дається одне поєднання (рисочка-крапка), обстежуваний, відтворивши його, далі виявляє повну безпорадність і безладно кладе картки, які потрапляють під руку. Отже, принцип чергування знаків хлопчиком не усвідомлений. Далі чергування знаків відбувається фактично під диктовку психолога. Повторно, вагаючись і постійно перепитуючи: «Так?», «Сюди?» він продовжив ряд. При цьому контролював власні дії промовлянням: «Рисочка, крапка, рисочка, крапка». На третьому етапі, де подається повна нова система знаків, хлопчик викладає систему, засвоєну на попередньому етапі, тобто замість двох рисочок і однієї крапки чергує рисочку – крапку. Під керівництвом психолога відтворив новий зразок, але зміну у чергуванні знаків не усвідомив, тому четвертий етап завдання, де подається лише одне поєднання системи знаків, виявилось для нього не доступним. Виконання завдання оцінено в 1 бал.

9. Класифікація геометричних фігур.

Геометричні фігури називає кубиками. Різницю у їх формі бачить. Завдання розкласти фігури на дві групи одразу не сприймає, продовжує перебирати їх у руках, називає колір: червоний, синій. Допомога у вигляді розкладання по одній фігурі у різні сто-

рони розуміння завдання не покращила. Після надання зразка розподілу за кольором добирає по одній фігурі того самого кольору і форми, що й зразок, А далі не знає, як діяти і припиняє виконання завдання. Отже, колір як ознаку, яку потрібно абстрагувати від інших ознак фігур, хлопчик не усвідомив. Завершено поділ з допомогою психолога, проте результат поділу не пояснює. Другий поділ також здійснює під керівництвом психолога за зразком Узагальнити результат практичних дій і цього разу не зміг. У відповідь на спонукання психолога: «Дивись, тут у нас усі-всі прямокутники, а ці як звуться?» недоречно відповідає: «Зелені», хоч такого кольору серед набору фігур не було. Третій спосіб поділу почав робити лише після повідомлення підстави класифікації: «Сюди поклади великі, а сюди маленькі», проте, працюючи, втрачав завдання, потребував нагадування суттєвої ознаки Після такого спільного з психологом виконання завдання, самостійно повторив його і вербалізував результат: «Великі – маленькі». Виконання завдання оцінено у п'ять балів: за перший і другий поділ по 2 бали, за третій – 1 бал.

Блок 4. Вивчення здатності розкривати причиново-наслідкові зв'язки у наочно зображеній ситуації (завдання 10-11).

10. «Нісенітниця».

Одержані такі пояснення: 1) «Тут риби, вони тут не живуть, живуть у воді»; 2) «Треба йому (сніговику) паличку дати, а це неправильно». Психолог: «Що неправильно?», Денис: «Соняшник». Психолог: «Чому неправильно, що соняшник намальовано?» Денис: «А тут листочок туди...» Психолог: «Яка тут пора року?». Відповіді не отримано. Отже, розуміння ситуації відсутнє. 3) «Все неправильно, дядя неправильно, це неправильно (показує на пісок), квіти неправильно намальовано». Ситуацію не розуміє. Підсумкова оцінка виконання завдання – 1 бал.

11. Розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків.

Першу серію малюнків інтерпретує так: «Жаба побігла до нього (має на увазі лелеку)». Психолог: «А хто це?» Денис: «Курка, вона взяла колечко. Жаба впала. Потім жаба взяла в руки колечко». Психолог: «Що хотів зробити лелека, коли побачив жабку?».

Денис: «Колечко вкрати. Жаба дала колечко лелеці, а дочка сидить на дзьобі». Отже, суті дій персонажів хлопчик не розуміє, не пов'язує між собою окремі дії. Навідні запитання не допомагають зрозуміти зображене.

Розповідь за другою серією малюнків: «Собаки доганяють зайця, а заєць побіг сюди, до другого зайця. Собаки його в бочку посадили (якась незрозуміла асоціація). А потім: ту-ту-ту... барабанить». Осмислення зображених подій досягти не вдається. Отже, завдання в цілому хлопчику не доступне і його виконання оцінюється у 0 балів.

Блок 5. Дослідження інтелектуальної діяльності дитини на вербальному матеріалі (завдання 12-14).

12. Розуміння змісту оповідання з підтекстом.

У прослуханому тексті не орієнтується, не запам'ятовує подій, персонажів. Повторює за психологом окремі слова: «Таня, мама, лікар». Хто захворів не розуміє. На запитання: чи правильно діяла дівчинка, коли хотіла випити мамині ліки, відповідає: «Правильно». Психолог: «Хто захворів?» Денис: «Дівчинка Таня». Психолог повторює оповідання, але розуміння його змісту хлопчиком не поліпшилось, повторює: «Таня захворіла, ліки треба пити». Виконання завдання оцінено в 0 балів.

13. Визначення взаємозворотніх відношень між даними величинами і розміщенням предметів у просторі.

Завдання слухає уважно. На запитання відповідає: «Олівець пише, а лінійка не пише». Оцінка 0 балів. 2) «Кавун важкий, а яблуко - ні». Оцінено в 1 бал, оскільки певною мірою хлопчик інтуїтивно відчуває різницю між вагою предметів. 3) «Сашко великий, а Вітя маленький» (1 бал). 4) «Шафа так, а диван так» (показує жестом протилежне розташування речей). Оцінено одним балом. 5) Замість відповіді киває головою, погоджуючись. На вимогу відповіді каже: «На стелі лампа» (0 балів). Отже, в цілому розуміння зворотності між величинами і розміщенням предметів у просторі хлопчику фактично не доступне. У виконанні трьох із п'яти завдань було виявлене таке розуміння відношень, яке можна тлумачити як часткове, інтуїтивне. Тому з певною умовністю

виконання завдання оцінено у 3 бали.

14. **Словник (Тлумачення значення слів).**

Отримані такі визначення: 1) «Черевики – вдягати» (0,25 бала); 2) «Ніж – різати» (0,5 бала); 3) «Велосипед – кататись» (0,5 бала); 4) «Капелюх – одягати» (показує на голову) (0,5 бала); 5) «Парасолька – дощ іде, беруть і йдуть» (0,5 бала); 6) «Гвіздок – забивати» (0,25 бала); 7) «Лист – щоб писати» (0,25 бала); 8) «Бензин – заливати у машину» (0,5 бала); 9) «Осел – бігає» (0,25 бала); 10) «Розгойдуватися – на качелях» (0,5 бала); 11) «Замок – живуть, королева» (0,5 бала); 12) «Кусати – людей кусати» (0,25 бала); 13) «Хутро» (повторює слово)» (0 балів); 14) «Ввічливий (повторення слова)» (0 балів); 15) «З'єднати» (повторення слова) (0 балів); 16) «Герой – солдат» (0 балів); 17) алмаз; 18) стамеска; 19) досада; 20) мікроскоп – останні чотири слова без відповіді.

У цілому за виконання цього завдання хлопчик набирає 4,25 бала.

Сумарний результат за виконання усіх діагностичних завдань у Дениса дорівнює 25,25 балам. Такий показник властивий дітям з порушенням інтелекту легкого ступеня. Для якісної оцінки діяльності дитини у процесі виконання завдань, зокрема, того позитивного, що може стати опорою для корекційної роботи з нею, важливо звернути увагу на таке. Коли хлопчик розумів суть завдання, він працював зосереджено, уважно і з задоволенням. У порівняно нескладних завданнях, які вимагали функціонування елементарних інтелектуальних дій – ідентифікації фігур, вибору форм та співвіднесення їх з відповідними зразками, еталонами, (завд. 1, 8), хлопчик здатен діяти досить успішно. Тому, співвідносячи деталі фігур з відповідними цілісними їх зображеннями, здійснюючи репродуктивну дію відтворення системи знаків за повним зразком, він діяв майже самостійно, свідомо, зосереджено й уважно. Отже, він здатен до цілеспрямованої діяльності. У нього сформоване позитивне емоційне ставлення до взаємодії з дорослим, установка на виконання завдань. Він охоче сприймає кожне завдання, в його діяльності не спостерігається негативізму, а навпаки, зацікавленість у здійсненні певних дій. Не зважаючи

на труднощі, які щораз виникають, він продовжує зберігати доброзичливість до дорослого і готовність продовжувати співпрацю. З другого боку, обстеження показало, що самостійність Дениса навіть під час виконання найпростіших завдань надзвичайно низька і майже повністю залежить від зовнішнього контролю. Виконуючи правильно практичні дії, він виявляв невпевненість, прагнув підтримки та допомоги.

Значним недоліком інтелектуальної діяльності досліджуваного є невміння користуватися зразками. Під час побудови конструкцій («Будиночок», «Кораблик») з'ясувалося, що він не завжди розуміє значення зразка, самостійно не звертається до нього як до наочної опори для здійснення власних дій, не звіряє результат своєї діяльності з ним. Лише під час спільних дій з дорослим він певною мірою починає користуватися зразком, приміряючи до нього окремі деталі, намагаючись відтворити задані моделі. Проте певний успіх був мало усвідомленим, про що свідчать труднощі повторного виконання того самого завдання.

Особливістю пізнавальної діяльності Дениса є невміння використовувати свої знання: знаючи функціональне призначення предметів, у практичних діях він поєднує їх неправильно. У процесі виконання пізнавальних завдань хлопчиком виявилися труднощі утримувати у свідомості поставлене завдання: йому постійно потрібно нагадувати, що потрібно робити. Ще однією особливістю, властивою для розумової відсталості, виявилась надзвичайна негнучкість мисленневих процесів хлопчика, їх стереотипність: виконавши одне завдання, він так само виконує й інше, яке має інший зміст (завд. 8).

Можливості інтерпретувати зображені ситуації у дитини різко обмежені. Денис зміг тільки збагнути безглуздість однієї ситуації, яка збіглася з його досвідом. Інші ж завдання: складніші нісенітниці, зміст серій малюнків та оповідання виявились за межами його розуміння.

Характерною особливістю психічної діяльності Дениса є значний недорозвиток мовлення, пов'язаний з недорозвитком пізнавальної сфери в цілому. Його мовлення збіднене і лексично, і за

можливостями побудови зв'язного висловлювання.

Отже, у пізнавальній діяльності дитини виявлено цілий комплекс порушень, характерних для дітей з порушенням інтелекту легкого ступеня: недорозвиток узагальненості мислення, усвідомленості власних практичних дій, інертність психічних процесів, швидка втрата завдання та потреба у сторонньому контролі та організації практичних дій, невміння користуватися елементарними знаннями, зразками як засобами здійснення відповідних розумових дій, обмеженість розуміння смислових ситуацій та здатності вербально-логічного міркування, значний недорозвиток мовлення.

Для забезпечення подальшого розвитку хлопчиків потрібна система корекційно-педагогічної роботи у процесі навчання за програмою для дітей дошкільного віку з інтелектуальним порушенням легкого ступеня.

2.3. Діти із затримкою психічного розвитку

Висновок про затримку психічного розвитку у дитини, яка відрізняється, насамперед, від інтелектуального порушення легкого ступеня, повинен обґрунтовувати саме цей стан і показати типові й індивідуальні особливості конкретної дитини. Тому висновок складається з таких блоків показників.

1) Перелік ознак, типових для інтелектуальної діяльності дитини із затримкою психічного розвитку, які виявлено і зафіксовано у протоколі під час її психолого-педагогічного обстеження. Такими є показники здатності дитини до узагальнення як основи розвитку вищих форм мислення. Саме ця властивість інтелектуальної діяльності зближує дітей означеної категорії з тими, що мають типовий розвиток, відповідний вікові. Завдяки цій властивості діти із затримкою психічного розвитку за сприятливих умов «вирівнюються» або достатньо компенсуються для задовільного навчання і повноцінної соціальної адаптації. Разом з тим дитина із затримкою психічного розвитку розв'язує пізнавальні завдання із значно більшими труднощами, ніж дитина з типовим розвитком, бо потенцій-

ні можливості розвитку її мислення не реалізовані і відстають від вікової норми: залишаються недорозвиненими усі мисленнєві дії і операції, зокрема порівняння, абстрагування ознак та їх узагальнення, знижена гнучкість мислення – здатність переключатися на інший спосіб дії, важче актуалізуються необхідні для розв'язання завдання знання через їх обмеженість, невпорядкованість і не достатню осмисленість знов-таки через недорозвиненість мислення. Попри усі ці недоліки у дитини із затримкою психічного розвитку завжди можна виявити здатність поліпшити результати розв'язання пізнавального завдання після наданої їй допомоги. І це суттєва ознака таких дітей, яка свідчить про достатню навчуваність. Таким чином, з одного боку, виявляються труднощі інтелектуальної діяльності, а з другого – можливості її удосконалення завдяки виявленій навчуваності. Ці суттєві для затримки психічного розвитку показники, виявлені на матеріалі розв'язання пізнавальних завдань, обов'язково повинні знайти відображення у висновках.

2) Іншою групою показників є ті недоліки, які іноді називають передумовами розвитку інтелекту: знижена активність, працездатність, емоційно-вольова незрілість (прояви інфантилізму), іноді – сенсомоторні порушення, які проявляються у недоліках сприймання та труднощах відтворення зображень, що негативно позначається на виробленні навичок письма і читання, звуженість загальної обізнаності, яка найбільше проявляється у виконанні завдань, пов'язаних із мовленням. Недоліки загального розвитку мовлення більшою чи меншою мірою виражені у всіх дітей із затримкою психічного розвитку: обмеженість словника, відсутність у ньому зазвичай відомих дітям відповідного віку узагальнюючих понять, назв предметів, труднощі побудови зв'язного висловлювання. Названі тут недоліки психічного розвитку не однаковою мірою властиві дітям цієї категорії. Тому виявлення їх має особливе значення для побудови індивідуальної педагогічної роботи з дитиною.

3) Нарешті, діти із затримкою психічного розвитку дуже часто мають супутні розлади: прояви гіперактивного розладу з дефіцитом уваги, елементи розладів спектру аутизму та інші. Вони обов'язково фіксуються у висновках, бо мають дуже важливе значення для

рекомендацій щодо корекційної роботи з дитиною. Тут може поставати питання про те, до якої категорії порушень віднести дитину. У таких випадках зважають на перевагу тих чи інших проявів порушення у неї та на доцільність певної програми з обов'язковим врахуванням виявлених у неї особливих освітніх потреб.

2.3.1. Виконання завдання дитиною із затримкою психічного розвитку

Дівчинка семи років, учениця підготовчого класу спеціальної школи для дітей із затримкою психічного розвитку. Одна із слабких учениць класу. До вступу у школу виховувалась в дитячому будинку.

Охоче погоджується виконувати завдання, емоційний контакт з психологом добрий: працюючи, часто невпевнено, із запитанням поглядає, говорить мало.

ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ:

Блок 1. Дослідження просторових уявлень та просторового орієнтування (завдання 1-3).

1. **«Панель»** (накладання на фігуру-зразок на панелі ідентичної фігури, розрізаної симетрично на дві частини).

Починає працювати невпевнено, із запитанням поглядає на психолога. Іноді плутає схожі за формою фігури, але виправляє помилку. Виконання завдання оцінено у 3 бали.

2. **«Будиночок»** (складання за зразком фігури, розрізаної на чотири частини).

Працює повільно. Склала два чотирикутники і задумалась над чотирикутниками, зробила кілька невдалих проб і зупинилась. На пропозицію приміряти трикутники до зразка навмання прикладає фігури з усіх боків, не розуміючи, що їх треба покласти на зразок. Складає спочатку «дах» із трикутників і обережно підтягує до нього складені раніше квадрати. Виконання оцінено у три бали.

3. **«Кораблик»** (ускладнений варіант складання фігури за зразком).

Враховуючи труднощі виконання попереднього завдання, дається зразу розкреслений зразок.

Починає складання фігури із прапорця і щогли: «ось паличка». Потім намагається прикласти «вітрило» з гострокутного трикутника, але невдало і замінює його на прямокутний. Другий трикутник – «вітрило» кладе одразу правильно. Нарешті, знаходить «човник» і прикладає його внизу. Виконання оцінено у 4 бали.

Блок 2. Дослідження узагальнення змістовного матеріалу з опорою на наочність (завдання 4-7).

4. **Групування предметів за функціональними ознаками** (визначення функціональних зв'язків між парами зображень).

Зразу бере зображення чобіт і каже: «Черевиків немає», відкладаючи вбік. (Очевидно, у дівчинки виник намір утворювати пари за родовими ознаками). Задумалась. Далі бере зображення книги і кладе до портфеля, ключ – до замка, бере гвіздки і нерішуче зупиняється. «Що це» – питає психолог. Дівчинка без відповіді кладе гвіздки до молотка. Бере у руки зображення пензликів, запитально дивиться на психолога. Психолог: «Що це?» Дівчинка не відповідає, відкладає зображення в сторону, бере сачок і нерішуче кладе до метелика. Пояснення виконаних дій відбувається за запитаннями про кожну утворену пару окремо. «Що це? Для чого ти їх поклала разом?». Відповідь: «Забивати» – «А зайчик з морквою?». – «Щоб їв». – «А це?» (Замок з ключем) – «Щоб відкривати і закривати». Так пояснено усі правильно утворені пари. Нарешті з'ясовується, що дівчинка не знає, що таке сачок і палітра. Після пояснення утворила відповідні пари правильно. Виконання завдання оцінено у 3 бали.

5. Групування предметів за родовими ознаками.

Завдання прийнято і повільно виконується правильно. Пояснення утворених пар можливе тільки за окремими запитаннями. Здебільшого називаються окремо предмети без узагальнюючого слова, що їх об'єднує: перша пара – «одяг», друга – «стіл і стілець», третя – «кішка і собака», четверта – «овочі», п'ята – «взуття», шоста – «ялинка і дерево», сьома – «машина». Виконання завдання оцінено у 3 бали.

6. «Четвертий – зайвий».

З першої групи зображень мовчки забирає капусту. На прохан-

ня пояснити свою дію мовчить. З другої групи забирає відро: «Бо з нього поливають». Решту предметів називає по одному, не об'єднуючи узагальнюючим словом. У зв'язку з майже повною відсутністю пояснення практичних дій виконання завдання оцінено у 2 бали.

7. «Гра – праця» (групування множини зображень).

Поволі розкладає зображення на дві групи, але безсистемно. На прохання пояснити свої дії мовчить. Надана допомога: початок групування (по два зображення у кожній групі): «Розглянь, що намальовано тут і що тут». Мовчить, не починаючи працювати. Психолог: «Тут грають чи працюють?» – «Грають». «А є ще такі малюнки, де грають? Знайди їх і поклади сюди». Дівчинка поволі вибирає потрібні зображення. Так само утворюється і друга група. Виконання завдання оцінено в 1 бал.

Блок 3. Узагальнення наочного матеріалу на основі перцептивних дій (завдання 8-9).

8. Встановлення системи у заданому ряді знаків.

Перший ряд продовжує правильно. Другий ряд продовжує так само, як і перший. Після вказаної помилки виправляє її. Різницю між системою знаків у обох рядах пояснює правильно: «Тут дві (вказує на рисочки), а тут одна». Оцінка виконання завдання – 5 балів.

9. Класифікація геометричних фігур.

Завдання прийнято і одразу правильно виконується поділ на круги і квадрати з поясненням: «Круги-квадрати». На пропозицію поділити фігури ще іншим способом працювати не починає. Після паузи психолог пропонує допомогу – порівняння двох великих різнокольорових квадратів: «Дивись, чим вони відрізняються?» Очевидно, дівчинці не зрозуміле запитання «Чим відрізняються?» і вона продовжує мовчати. Тоді психолог розкладає по дві фігури однакового кольору у різні боки і пропонує продовжити розкладання. Дівчинка правильно продовжує роботу і називає утворені групи: «Червоні – сині». Третій поділ починається з допомоги – порівняння двох фігур за величиною (великий і маленький сині круги). Дівчинка відмінностей між ними не знаходить: «Обидва сині» Після накла-

дання фігур одна на одну нарешті каже: «Велике і маленьке», але поділу не починає. Психолог продовжує групування, але дівчинка участі не бере. Тільки після пропозиції розкласти окремо великі і маленькі фігури виконує дію, але пояснює: «Сині і червоні» (Тут виявляється велика ригідність мислення – труднощі переключитися з попередньої підстави поділу на іншу, навіть не зважаючи на виконані практичні дії, які залишаються не достатньо усвідомленими). Таким чином, успішність виконання завдання знижується з кожним поділом. У цілому було набрано 8 балів (5+2+1).

Блок 4. Вивчення здатності розкривати причиново-наслідкові зв'язки у наочно зображеній ситуації (завдання 10-11).

10. Нісенітниця.

Практично дівчинка знаходить невідповідність у зображеннях, але пояснення настільки обмежені, що можна тільки здогадуватися про розуміння нею нісенітниць. Психолог показує зображення зі сніговиком і питає: «Що тут не так намальовано?». Дівчинка вказує на сніговика і відповідає: «Це не потрібно». На запитання: «Чому?» відповіді немає.

Розглядаючи друге зображення, дівчинка сказала: «Так не буває». З приводу третього зображення – «Так не роблять». Зважаючи на те, що у виконанні цього завдання головним було з'ясування розуміння дитиною невідповідності зображень, а не якості мовлення, воно було оцінене у 3 бали.

11. Розуміння прихованого змісту двох серій сюжетних малюнків.

Після демонстрації зображень першої серії дівчинка мовчить, не зважаючи на заохочення розповідати. Після паузи психолог починає з'ясовувати, чи орієнтується дівчинка в ситуації. Під час послідовних запитань відбувся такий діалог: «Що робила Жаба?» – «Котила коло». – «А що було потім?» – «Побачила лелеку». – «А що робив лелека?». – «Хотів з'їсти». – «Чи з'їв?». – «Ні». – «Чому?» – «Бо вона отак коло (показує)». – «Що можна сказати про цю Жабку? Якою вона виявилася?» – «Молодець». Розуміння цієї серії оцінено у 3 бали, бо дівчинка самостійно зорієнтувалася у змісті зображень, що можна було виявити тільки завдяки постановці ряду

послідовних запитань.

У розумінні другої серії малюнків труднощі виявилися глибшими, бо дівчинка не зорієнтувалася у змісті самих зображень. Тому допомога полягала не тільки у постановці запитань за змістом зображеного, але й у організації розглядання малюнків. «Хто тут зображений?» – «Собаки погнались за зайцем» – «А що було потім?» – відповіді немає. «Дивись, ось на цьому малюнку є той зайчик, що втікав? Де він?» Дівчинка знаходить і показує на другому малюнку зайчика, що втікав. «А тепер давай подивимося на третій малюнок, Де тут той зайчик, що втікав? Що він робить?» – «Взяв другого зайчика». – «І що він з ним зробив?». Відповіді немає. «Дивись на цей (четвертий) малюнок. Де тут той зайчик, що втікав?» Дівчинка довго дивиться і нарешті вказує «Ось». – «Чого він там сидить?» – «Щоб не з'їли» – «А чому вони тепер не з'їдять?» – «Бо думають неживий». – «Що можна сказати про цього зайчика?» – «Молодець».

Отже, максимально розгорнута допомога в організації сприймання змісту малюнків і побудові відповідей на запитання виявилася продуктивною: дівчинка зрозуміла зміст зображеного. До того ж в обох випадках вона оцінює дії персонажів однаково: «Молодець», що свідчить про певне, хоч і не достатньо усвідомлене узагальнення змісту обох серій.

Загальна оцінка виконання цього завдання – 4 бали.

Блок 5. Дослідження інтелектуальної діяльності дитини на вербальному матеріалі (завдання 12-14).

12. Розуміння змісту оповідання з підтекстом.

Дівчинка, прослухавши оповідання, на перше запитання (чи правильно вчинила Таня?) відповіла, заперечно покрутивши головою. На друге запитання (Чи хорошою дівчинкою була Таня?) відповіла одним словом: «Погана». Пояснити свою відповідь не змогла і далі діалог виявився неможливим. Виконання завдання оцінено у 3 бали.

13. Визначення взаємозворотніх відношень між даними величинами та розміщенням предметів у просторі.

Завдання виявилось не доступним: дівчинка не зрозуміла його

змісту.

14. Словник (Тлумачення значення слів).

Спочатку дівчинка не зрозуміла завдання. Щоб їй допомогти, було наведено приклад відповіді на запитання: «Черевики – це взуття», і далі поставлене запитання: «А що таке ніж?» Дівчинка тихенько відповіла: «Різати». Далі були отримані такі відповіді: «велосипед – їхати» (0,25 бала) «парасолька – щоб дощик не йшов» (0,5 бала), «гвіздок – забивати молотком» (0,5 бала), «лист – писати» (0,5 бала), «бензин – у машину заливати» (0,5 бала), «осел – возити» (0,25 бала), «розгойдуватися – кататися» (0 балів), «замок» – без відповіді, «кусати – собака кусає» (0,5 бала), «хутро – з ведмедя» (0,5 бала). Далі слова: ввічливий, з'єднати, герой, алмаз, досада, мікроскоп залишилися без відповіді. Загальна кількість балів – 4.

Таким чином, виконуючи завдання, дівчинка набрала в цілому 45 балів. Така кількість балів більше характерна для дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Проте аналіз діяльності і поведінки дитини під час обстеження дає підстави все-таки розглядати цей випадок як досить тяжку затримку психічного розвитку у зв'язку з комплексом негативних факторів, серед яких, очевидно, є й порушення у функціонуванні центральної нервової системи, а також глибока мікросоціальна занедбаність. Особливу увагу привертає затримка мовленнєвого розвитку. Це виразно позначилося на особливостях виконання багатьох завдань. Деякі завдання виконувалися практично правильно, але без пояснення виконаних дій. Особливо дефіцит мовлення виявився під час виконання завдань на встановлення причинно-наслідкових залежностей. З тих окремих висловлювань, які були отримані, можна судити, що зміст демонстрованих ситуацій дівчинці доступний, отже, здатність логічно мислити у неї збережена. Разом з тим особливості інтелектуальної діяльності дитини не дають підстав віднести невеликі виконання пізнавальних завдань виключно за рахунок мовленнєвого недорозвитку. Так, привертає увагу виражена інтелектуальна пасивність, обмежена здатність самостійно працювати, виконуючи ряд послідовних дій. Це особливо виразно

виявилось під час утворення функціональних та родових пар, коли потрібна була стимуляція та організація не тільки мовлення, але й практичних дій. Тим часом емоційна підтримка та надання допомоги в організації діяльності у багатьох випадках були ефективнішими, ніж зазвичай буває у дітей з інтелектуальним порушенням. Усе це свідчить про достатню навчуваність як потенціал розвитку за відповідних педагогічних умов.

Нарешті, на користь затримки психічного розвитку, а не інтелектуального порушення, свідчать і особливості поведінки дівчинки під час виконання завдань та спілкування з психологом: протягом усього обстеження її реакції були адекватними, у неї не було проявів некритичності, натомість часто виявлялась невпевненість у власних діях та бажання отримати підтримку і схвалення.

Отже, ми розглянули досить складний випадок порушення інтелектуального розвитку дитини, коли необхідно диференціювати затримку психічного розвитку і порушення інтелекту, не обмежуючись кількісними показниками виконання завдань, а враховуючи цілий комплекс якісних проявів пізнавальної діяльності і спілкування, що зрештою і дозволило зробити висновок на користь затримки психічного розвитку.

Корекція виявлених порушень пізнавальної діяльності дитини потребує тривалої і систематичної педагогічної роботи на основі програми для дітей із затримкою психічного розвитку, але з врахуванням індивідуальних особливостей дівчинки. Вона потребуватиме великої індивідуальної роботи, оскільки через пасивність і обмежену можливість виконувати самостійно ряд послідовних дій буде мало продуктивною під час фронтальної роботи з класом. Особливої уваги потребує робота логопеда у взаємодії з педагогом над мовленнєвим розвитком дитини.

Досить серйозні труднощі викликає диференціація стану розумового розвитку, зокрема затримки психічного розвитку, коли він ускладнений іншим порушенням: мовленнєвим, дитячим церебральним паралічем.

2.3.2. Особливості виконання пізнавальних завдань дітьми з церебральним паралічем

Діти з церебральним паралічем є особливо складним контингентом для психолого-педагогічного вивчення та побудови системи психолого-педагогічної роботи з ними, оптимальної для їхнього навчання, розвитку і соціальної адаптації. Різні форми церебрального паралічу дають різну картину порушення психічних функцій, зумовлених ураженням центральної нервової системи. Відомо, що серед дітей цієї категорії 30-40 % дітей мають порушення інтелектуального розвитку різного ступеня тяжкості.

У більшості дітей достатні передумови для розвитку понятійного мислення, проте їхній психічний розвиток ускладнений порушенням рухових функцій, значною астенізацією, зумовленою хворобливим ураженням центральної нервової системи, і соціальними факторами – вихованням в умовах обмеженого спілкування часто кількома близькими дорослими і дефіцитом спілкування з ровесниками, що досі ще трапляється дуже часто, а також у цілому звуженням простору для пізнання навколишнього світу, знов-таки через рухові обмеження. Тому якщо дитина з церебральним паралічем виявляє передумови навіть високого рівня інтелектуального розвитку, вона потребує великої індивідуальної уваги для подолання негативного впливу усіх перелічених факторів.

Усім дітям з церебральним паралічем властива нерівномірність сформованості різних пізнавальних функцій, дисгармонійність інтелектуального розвитку. Особливо вразливою є невербальна складова інтелекту: сенсомоторні функції – різні види відчуттів та відповідні їм сприймання, уявлення, зокрема, просторові, сенсомоторна координація. Це ті функції, які найближче пов'язані з органічними ураженнями мозку, хоча вираженість сенсорних порушень не має прямого зв'язку з тяжкістю рухових розладів.

Найсуттєвішими для пізнання властивостей предметів і явищ навколишнього світу і подальшого розвитку дитини є зорові, слухові, тактильні, кінестетичні відчуття та сприймання. Усі вони тісно пов'язані з руховими функціями, які у дітей з церебральним

паралічем порушені. Тому й формування названих функцій у цих дітей відбувається неповноцінно. Так, недорозвиненість зорового сприймання, як уже зазначалося, пов'язане з недорозвиненістю руху очей та порушеннями фіксації погляду. Крім того, запізнений розвиток предметних дій не дозволяє дитині активно розглядати предмети, що зумовлює запізніле формування зорових образів уявлення і впізнавання знайомих предметів. З цих же причин є труднощі у формуванні уявлення про форму, величину й застосування цих еталонів у пізнанні навколишнього предметного світу.

У деякої частини дітей порушується дотикове або тактильне сприймання і кінестетичне відчуття – відчуття власних рухів. Усе це разом зумовлює труднощі розпізнавання предметів під час їх обмацування, що також обмежує різноманітність вражень від предметного світу.

Великим досягненням психічного розвитку дитини є узгодженість руху руки і очей, що дозволяє їй активно діяти з предметами і керувати своїми рухами. У дітей з церебральним паралічем ця здатність формується з труднощами і зумовлює відставання їхнього загального розвитку. Зокрема, це позначається на труднощах малювання, конструювання, а також письма і читання: їм важко утримувати поглядом рядок під час читання, навчатися писати палички, елементи літер.

З порушеннями зорово-моторної координації тісно пов'язані порушення просторових уявлень і просторового орієнтування. Діти з такими порушеннями часто не можуть визначити праву і ліву сторони, не орієнтуються у схемі власного тіла, не можуть показати його частини. Погано вони орієнтуються й у взаємному розміщенні предметів, а тому і довго не засвоюють понять «вгорі», «поряд», «під», «над», «справ», «зліва», «позаду». Навіть у шкільному віці діти плутають ці поняття, не можуть ними керуватися у практичних діях.

Недоліки зорово-моторної координації і просторового орієнтування роблять дітей безпорадними під час засвоєння навичок самообслуговування. Вони плутають праве і ліве взуття, не можуть зав'язати шнурки навіть при достатньому володінні рухами рук,

неправильно одягають сорочку, плутаючи її верхню й нижню сторони. Можуть виникати у них труднощі з орієнтуванням у приміщенні. Так, уже в шкільному віці дитина може не знаходити свою парту в класі, не може сама пройти в їдальню.

Отже, недоліки формування сенсорних функцій зумовлюють у дітей з церебральним паралічем серйозні перепони до конкретно-чуттєвого пізнання світу. Це виявляється у запізнілому і недостатньо інтенсивному розвитку предметних дій, за допомогою яких дитина пізнає властивості предметів. У результаті затримується формування уявлення про колір, форму, величину та здатності диференціювати предмети за цими ознаками, а також розрізнати їх на дотик, орієнтуватись у взаємному розташуванні.

Більш збереженим буває вербальний інтелект: здатність до класифікації, оперування поняттями, логічними міркуваннями, тобто словесно-логічне мислення. Разом з тим, сформований на неповноцінній конкретно-чуттєвій основі та в умовах обмеженого спілкування, вербальний інтелект цих дітей має ознаки дисгармонійності. Слово у них часто не достатньо наповнене реальним змістом, за яким стоять часом дуже неточні уявлення. Усі недоліки сприймання, характерні для дітей з церебральним паралічем, негативно відбиваються на формуванні уявлень, а особливо – уяви. Тому уявлення й уява є найслабшими ланками в структурі інтелекту цих дітей.

Заслугує уваги ще одна особливість інтелектуальної діяльності цих дітей, яку іноді називають енергетичною. Вона пов'язана з працездатністю центральної нервової системи і виявляється у якостях уваги, пам'яті. Достатня концентрація уваги та обсяг пам'яті, зокрема, оперативної, є суттєвою умовою успішного розв'язання інтелектуальних завдань, оскільки від якості цих психічних функцій залежить утримання у свідомості умови завдання, актуалізація необхідних знань для його розв'язання, можливість протягом певного часу виконання ряду розумових і практичних дій.

Хвороблива ослабленість центральної нервової системи дітей з церебральним паралічем спричинює недоліки пам'яті й уваги і це негативно позначається на перебігу їхньої інтелектуальної діяль-

ності. Іноді погане самопочуття, втомленість не дозволяють дитині з достатнім інтелектуальним розвитком впоратися із завданням, зазвичай доступним дітям з інтелектуальним порушенням.

Отже, з'ясування дійсного стану інтелекту дитини з церебральним паралічем, виявлення сильних і слабких його боків – справа не проста, але необхідна для побудови педагогічної роботи з нею, яка відповідає особливостям її освітніх потреб. На жаль, труднощі обстеження такої дитини часто зумовлюють помилкове встановлення інтелектуального порушення різного рівня.

Дуже показовим щодо особливостей інтелектуального розвитку дитини з церебральним паралічем, які можуть призводити до помилкових висновків, є психолого-педагогічне вивчення хлопчика молодшого шкільного віку, на якому далі детально зупинимось.

Ярослав, 9 років. Спастичний тетрапарез (подвійна диплегія). Не ходить, пересувається у візку (возить мама), відносно непогано володіє руками, хоча користується переважно однією – правою. Вільно розмовляє. Перед вступом до школи у хлопчика було констатовано порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня. Рекомендовано навчання за відповідною програмою. Ярослав навчається у реабілітаційному центрі, який відвідує з мамою.

З метою психологічного вивчення з хлопчиком проведено кілька занять.

Уже на першій зустрічі Ярослав охоче вступає в розмову. Зміст розмови і поведінка хлопчика одразу дали підстави засумніватись у правильності встановленого йому діагнозу.

Обстеження почалося з виконання простих завдань на співвідношення предметів і їх зображень за формою, величиною, конструювання на площині, що виявило значні труднощі у перцептивній діяльності хлопчика. Так, під час заповнення отворів у панелі відповідними фігурами Ярослав знаходив потрібну серед них, але з великими труднощами відшукував відповідне положення фігури до отвору. Під час складання малюнка з трьох розрізаних частин одразу здогадався, що має бути кораблик, але припасувати окремі його частини одну до одної йому було дуже важко.

Типові труднощі перцептивної діяльності, що є характерними

для дітей з церебральним паралічем, виявив хлопчик під час виконання найпростішої класифікації предметів за величиною: потрібно було розкласти в різні боки вирізані з картону яблочки – більші і менші. Після навідних питань хлопчик знайшов ознаку для поділу – величину. Але, розкладаючи «яблочки», він увесь час помилявся. Довелося розглядати з ним разом кожне яблочки окремо, прирівнюючи його до більшого і до меншого. Після цього Ярослав робив кілька правильних дій, потім знов помилявся.

Стало зрозумілим, що у нього нестійке уявлення, пов'язане з труднощами сприймання. Тому він може правильно класифікувати «яблочки», коли одночасно бачить більше й менше. Коли ж доводилось брати навмання якесь одне, то він не уявляв: велике воно чи мале. Виконуючи це завдання повторно, Ярослав уже навчився дивитися на зразок і порівнювати з ним обране «яблочки».

Таким чином з'ясувалося, що у хлопчика недостатньо розвинені перцептивні дії. Тому навіть прості завдання, в яких потрібно на рівні сприймання, а ще тяжче – на рівні уявлення ознак предмета, – виконувати дії порівняння, аналізу, подумки виокремлюючи частини цілого, становили для нього великі труднощі. Очевидно, що за не достатньо уважного обстеження хлопчика ці труднощі зумовили помилковий висновок.

Разом із тим у процесі тривалішого й уважнішого вивчення хлопчик виявив непогану навчувальність: досить активно використовував допомогу (навчився користуватися зразком) і вдруге давав кращі результати, яким дуже радів.

Ще одне позитивне зрушення відбулося вже на другому занятті. На вимогу психолога, який виявив доброзичливу твердість, хлопчик почав працювати обома руками, став активнішим, впевненішим. Тепер уже виконувалися завдання, які крім перцептивних дій потребують використання різних знань про навколишнє, логічних міркувань. Вони виявилися для Ярослава значно легшими.

Тимчасом після вправлення у порівнянні предметів на рівні сприймання він навчився долати свої труднощі. Наприклад, щоб вирішити, більше перед ним зображення чи менше, хлопчик спочатку шукав для нього відповідну пару, а потім упевнено відносив

їх до певного класу. Це було суттєвим показником, що у хлопчика достатньо інтелектуальних можливостей для подолання недоліків сприймання й уявлення. Очевидно, що раніше, у вікову пору активного формування цих функцій з ним працювали недостатньо.

На третьому занятті вже і психолог, і Ярослав були впевнені, що йому під силу й складніші завдання. Справді, класифікуючи зображення за умовним зразком за величиною і формою, хлопчик сам придумав, куди класти велике, а куди маленьке. З формою трохи помилявся, але легко скористався допомогою. Цінним було й те, що він міг пояснити свої дії. На запитання психолога: «А як ти здогадався, куди які малюнки покласти?», відповів: «Подивився на зразок». – «А чому тут квадрат?» На останнє питання не зумів відповісти, і довелося з психологом розглядати всі предмети квадратної форми. Після цього аналогічне відношення дуже добре пояснив сам: «Бо м'ячик круглий і все останнє теж кругле».

Труднощі перцептивної діяльності виявилися і в рахунку: хлопчик не міг охопити поглядом множину зображень і перераховував їх по одному пальчиком.

Чим більшу роль у виконанні завдання відігравали знання про навколишні предмети й явища, логічні міркування, тим легше їм було Ярославу розв'язувати. Він успішно пояснив функціональні зв'язки між предметами, знайшов аналогії, класифікував зображення за умовними позначеннями, правильно знайшов підставу для поділу множини малюнків: «Тут діти граються, а тут – працюють». Нарешті, гарно, з інтонаціями розповів казку близько до тексту, демонструючи тим самим достатню пам'ять.

Взагалі, в спілкуванні Ярослав був емоційний, критичний, доброзичливий, дуже радів своїм успіхам. Виявляючи ознаки не досить стійкої уваги і стомлюваності, властиві дітям з церебральним паралічем, хлопчик усе-таки на заняттях ставав чимдалі активнішим і за наказом психолога включав у роботу другу, слабшу руку.

Отже, перед нами випадок зовсім не порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня, а приклад дисгармонійного формування у дитини з церебральним паралічем пізнавальних функцій: несформованість сприймання і пов'язаного з ним уявлення, труд-

нощі рахунку і значно краще розвинене логічне мислення.

Зрозуміло, що така дисгармонійність інтелектуального розвитку дуже ускладнює процес навчання хлопчика, і йому, справді, багато що з програми загальноосвітньої школи було б не під силу. Разом із тим обмежувати його навчання програмою для дітей з порушенням інтелектуального розвитку недоцільно і навіть шкідливо для його подальшого розвитку.

В усіх таких випадках діти потребують навчання за індивідуальним планом на основі програми для дітей із затримкою психічного розвитку та великої уваги, спрямованої на подолання недоліків перцептивного розвитку. Зрозуміло, що над перцептивним розвитком усіх дітей з церебральним паралічем треба наполегливо працювати у дошкільному віці.

Отже, розглянутий приклад добре ілюструє всю складність психолого-педагогічного вивчення дітей з церебральним паралічем та складання висновку і рекомендацій щодо їх навчання, яке забезпечило б реалізацію потенційних можливостей їхнього розвитку і подальшої соціальної адаптації. Часто, як і в наведеному прикладі, одного сеансу заняття з дитиною може бути не достатньо. Тому в усіх випадках, коли залишається сумнів щодо справжнього стану інтелекту дитини та її освітніх потреб, необхідно продовжувати її вивчення, призначаючи повторну зустріч у психолого-медико-педагогічній консультації чи у співпраці з практичним психологом навчального закладу, який вона відвідує, спостерігати за динамікою успішності виконання нею ряду завдань.

Висновок повинен, насамперед, містити показники пізнавальної діяльності дитини, які обґрунтовують розмежування порушення інтелектуального розвитку різного ступеня тяжкості і збережені передумови розвитку пізнавальної діяльності. На користь останніх свідчить переважання успішності виконання завдань, які виявляють здатність дитини до узагальнення, логічних міркувань, над перцептивними, які, ймовірно, виявлятимуть більшою чи меншою мірою типові для дітей з церебральним паралічем труднощі. Важливо відмітити також можливості дитини користуватися мовленням чи в інший спосіб демонструвати хід своїх міркувань під час

виконання завдань, якщо мовлення утруднене через дизартрію, обмеження словника та ін.

Дуже важливо виявити і зафіксувати у висновках навчуваність під час використання дитиною допомоги та повторного виконання того самого чи ідентичного завдання. Для цього потрібно мати достатній перелік завдань на перцептивному матеріалі, а також побудованих на використанні логічних дій та міркувань на наочному і словесно-логічному матеріалі різної складності. Не менш важливе свідчення про збережений інтелект дитини дають особливості її спілкування з психологом: адекватність відповідей на запитання, реакцій на успіх і невдачу тощо.

У висновках повинна відображатись працездатність дитини та особливості проявів втом, що є важливою передумовою побудови індивідуального плану педагогічної роботи з нею.

Особливе значення має складання рекомендацій для батьків, які проводять багато часу з дитиною і, набувши певних педагогічних знань і вмій, можуть багато зробити для її розвитку. Таким батькам будуть дуже корисними демонстраційні заняття у психолого-медико-педагогічній консультації.

ІІІ. ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИКОНАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ДОШКІЛЬНИКАМИ З РІЗНИМ СТАНОМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Особливості інтелектуальної діяльності дитини, її знання і уміння, сформованість розумових дій найбільш повно розкривається під час виконання нею різноманітних пізнавальних завдань. У зв'язку з цим головним завданням практичного психолога є обов'язкове включення кожної дитини у процес взаємодії, виконання доступних її віку завдань. При цьому об'єктом оцінки має бути не кінцевий результат – виконала дитина завдання чи ні, а особливості діяльності дитини на різних етапах його здійснення. Завдяки цьому здобувається широка інформація про особливості перебігу мисленнєвої діяльності конкретної дитини і встановлюються серед них своєрідні прояви, найбільш притаманні тій чи іншій категорії дітей [23].

Показовими для диференціації пізнавальних можливостей дітей можуть бути: 1) особливості прийому завдання, які розкриваються в реакціях дитини на появу наочного матеріалу, у формах її включення у процес розв'язання логічної задачі; 2) способи і рівні орієнтування у завданні: вербальний, на рівні зорового сприймання, практично-пошуковий, маніпулятивний; 3) наявність і характер помилок, ставлення до них дитини, спосіб виправлення; 4) чутливість до сприйняття допомоги; 5) особливості працездатності, темп виконання завдань, наявність інтересу, його коливання; 6) особливості звітування про здійснені дії; 7) особливості переносу отриманого досвіду (виконання аналогічного завдання).

Оскільки найбільш активним періодом оцінки можливостей дитини до навчання у школі є старший дошкільний вік далі зупинимось на якісній характеристиці особливостей перебігу процесу

виконання дітей саме цього віку – шостого року життя, які мають затримку психічного розвитку чи порушення інтелектуального розвитку у порівнянні з типовим розвитком.

Порівняльна характеристика здійснена на матеріалі простих і широко відомих в практиці дошкільних психологів засобів психолого-педагогічного вивчення дітей. Це завдання на:

1. Узагальнення зображень за функціональними ознаками. Матеріал: смужка із зображеннями черевиків, метелика, молотка, замка, пилки, монет, фарб, катушки з ниткою та окремі картки із зображеннями щітки, сачка, цвяхів, ключа, дерев'яної колоди, гаманця, пензликів, голки.

2. Узагальнення предметів за родовими ознаками. Матеріал – 16 зображень: 8 на довгій смужці (яблуко, сорочка, каструля, автомобіль, сокира, кінь, шапка, ліжко) та 8 на окремих картках (груша, спідниця, сковорідка, автобус, пилка, корова, капелюх, шафа).

3. Виключення четвертого зайвого. Матеріал – два набори предметів: 1) вів-ця, коза, заєць, капуста; 2) зелений огірок, зелений виноград, жовтий лимон, зелене відро.

4. Узагальнення послідовності у заданому ряду знаків. Матеріал: чотири смужки, на одній зображена повна система знаків, де чергується тире і крапка, на другій також подана повна система, але чергування знаків запропоноване інше, а саме тире-тире-крапка. На третій смужці подано початок ряду знаків у вигляді одного тире та однієї крапки; на четвертій зображено початок іншого чергування: тире-тире-крапка. До них додаються окремі картки із зображенням крапок і тире.

5. Співвіднесення форм за предметними зразками. Матеріал: велика карта-схема і окремі картки із зображенням певних форм різної величини (круг, квадрат, трикутник). На великій карті по вертикалі розташовані зображення предметів і м'яча, носовичка, намета, які виступають зразками форм; по горизонталі ця ж карта схеми поділена на великі й маленькі клітини.

6. Класифікація множини сюжетних малюнків за істотною ознакою (діти граються і працюють).

7. Класифікація геометричних фігур із зміною підстави групування. Матеріал: два набори геометричних фігур, у кожному по вісім фігур. Набір №1 – трикутники і прямокутники великі і маленькі за розміром, сині і жовті за кольором. Набір №2 – квадрати і кружки великі і маленькі за розміром, червоні і зелені за кольором.

3.1. Відмінності у особливостях самостійного виконання завдань дітьми з різним станом інтелектуального недорозвинення

Існує хибне уявлення про дітей з порушеннями розумового розвитку, яке відображається в уявленнях, що ці діти легко розпізнаються, не мають знань, не вміють виконувати завдання. Проблема виявляється в тому, що при різних порушеннях розвитку у дітей виявляються схожі особливості, які часом і фахівцям буває тяжко диференціювати.

Розпізнання інтелектуального порушення у дітей утруднене тим, що окремі пізнавальні завдання можуть успішно розв'язуватись не тільки дітьми з нормальним інтелектом, але й із затримкою психічного розвитку та з порушеннями інтелекту.

Проте і за умови правильного виконання завдань перебіг його у дітей з різними інтелектуальними можливостями може відбуватися по-різному. Виявляється це у емоційних проявах дітей, у їхньому ставленні до завдань, самої діяльності і власних успіхів, у формі прийняття дитиною завдання.

Так, для дітей з нормальним інтелектуальним розвитком показовим є адекватність і стриманість поведінки та емоційних реакцій. Вони з інтересом зустрічають появу наочного матеріалу, розглядають його, чекаючи інструкцій. При цьому вони виявляють зовнішню зосередженість, зібраність, деяку настороженість в очікуванні наступної роботи, що свідчить про їхню готовність до інтелектуального напруження. За завданням дорослого ці діти називають зображені предмети, дії персонажів на малюнках, ознаки

геометричних фігур. У випадках, коли вони не впізнають чогось чи не розуміють, як необхідно діяти, запитують: «Що це? Як ми будемо гратися?».

Усім дітям з нормальним розумовим розвитком достатньою формою прийняття завдань і включення у їх виконання є вербальна. Одні з них починають правильно виконувати завдання одразу після надання інструкції. Процес орієнтування в умовах задачі і прийняття рішення про спосіб її розв'язання у цієї частини дітей згорнуті. Інші – рішення про спосіб виконання завдання приймають переважно після «робочої» орієнтувальної паузи, яка відбувається у них на рівні зорового сприймання – попереднього тривалого розглядання.

У дошкільників із затримкою психічного розвитку у ставленні до завдань часто спостерігається деяка емоційна нестриманість. Виявляється це у загальному пошкваленні, безпосередності поведінки, підвищеній мовленнєвій та руховій активності у зв'язку з одержанням дидактичних матеріалів. Отримавши його, ці діти не чекають вказівок, а самі починають безсистемно називати те, що сприймають, повідомляючи при цьому усе, що знають про предмети: «Це шафа, це груша», цікавляться: «Малюнки наклеєні? Фігури з чого зроблені?» або й передбачають, як їх можна використати: «Можна будиночки такі зробити» (із геометричних фігур трикутника та прямокутника), «Я знаю, ми будемо будувати будинки, або робити гараж», «Можна узор викласти (сніговика, ялинку)». При цьому деякі з них одразу беруться до роботи і подекуди, навіть всупереч запереченням, намагаються відтворити задумане. Подібні особливості поведінки у дітей безумовно є адекватними. Вони вказували пізнавальну активність, готовність дитини до співпраці з дорослим і одночасно є свідченням незрілості регулятивних функцій, недостатньої сформованості у неї навичок самоконтролю, що й виявляється у дещо підвищених емоційних реакціях та безпосередності поведінки. Проте саме орієнтування цих дітей у наочному матеріалі є непродуктивними. Розглядаючи його, вони часто не впізнають зображені предмети, неправильно називають кольори і форму. Більшість із них мало бачить різних ознак, тому

не можуть самостійно охарактеризувати предмети за зовнішніми ознаками. Для того, щоб дитина зрозуміла завдання і включилася у його виконання, її необхідно певним чином підготувати: актуалізувати істотні ознаки, назвати їх, встановити між ними зв'язки. Необхідність такої попередньої допомоги дорослого дітям з відставанням та із затримкою психічного розвитку зумовлена тим, що їхні сенсорні уявлення та знання ще недостатньо узагальнені і усвідомлені, а дії сприймання не набули довільності. Тому після одержання інструкції і не усвідомлюючи, як виконувати завдання, діти із затримкою розвитку найчастіше вдаються до практично-пошукових дій. Це раціональні дії, які виявляються у практичному примірюванні схожих предметів, у різноманітному їх комбінуванні, які відбивають намагання інтуїтивно-практичним шляхом встановити спосіб розв'язання мисленнєвої задачі. Результатом таких спроб у дітей із ЗПР є правильне виконання завдання.

Дітей порушенням інтелектуального розвитку від тих, які розвиваються нормально або мають ЗПР, відрізняє своєрідне ставлення до запропонованого матеріалу. Поява малюнків у одних із них зовсім не викликає емоційного відгуку чи зацікавленості, вони часто залишаються пасивними щодо них; у других – провокує безпосередні практично-маніпулятивні дії. Не чекаючи пояснень, вони починають перебирати предмети, перекладати їх з місця на місце, нюхають, перевертають, збирають гіркою чи в рядок, іноді щось конструюють, викладають візерунки тощо. Деякі можуть про щось запитувати, але їх запитання як правило стосуються сторонніх тем і неадекватні ситуації: «Коли моя мама прийде?», «Ти будеш нас учити?».

Відповіді на запитання, які стосувалися змісту дидактичного матеріалу, показали, що ці діти не впізнають значної кількості зображень у завданнях на встановлення функціональних і родових зв'язків, не розуміють дій персонажів і неправильно їх визначають у сюжетних малюнках, а тому і не узагальнюють (завдання «Працюють – граються»), самостійно не порівнюють фігури за перцептивними ознаками, хоч достатньо їх розрізняють. Про це свідчить правильний вибір за зразком: «Дай такий самий».

Діти з порушенням інтелектуального розвитку мають обмежений словник для визначення та диференціації перцептивних ознак і, водночас, допускають широку генералізацію у застосуванні відомих їм слів-назв: словом «червоний» можуть назвати і зелений, і жовтий; «чорний» – синій, зелений; словом «кубик» називають і квадрат, і трикутник. Тобто наявні у них слова-визначення ознак не завжди предметно співвіднесені. Для цих дітей є характерним стереотипне відтворення слів, засвоєних ними раніше (наприклад, на заняттях з конструктивної діяльності: трикутник – дах, прямокутник – «стінка»).

Особливістю дошкільників з порушенням інтелекту легкого ступеня, котрі включаються у виконання завдання, є відсутність орієнтувальних робочих пауз і раціональних пошукових спроб. Вони включаються у виконання завдання за вербальною інструкцією лише у тих випадках, коли зміст їх або спосіб виконання добре їм знайомим. Тоді виконання фактично зводиться до відтворення раніше набутих умінь. Якщо така дитина не має відповідних навичок, завдяки яким завдання одразу виконується нею правильно, то вона не обдумує подальші дії, здійснює маніпулятивно-хаотичний перебір малюнків, фігур, який закінчується розкладанням без будь-якого урахування спільності ознак.

3.2. Відмінності у особливостях виконання дітьми завдань, що виконуються з допомогою дорослого

За умови, що виконання завдань здійснюється з труднощами і вимагає втручання дорослого, відмінності дітей з різним інтелектуальним розвитком виявляються у **кількості помилок**, які вони допускають, **їх характері, ставленні до них, у способах виправлення, у мірах допомоги**, якими вони здатні скористатися, щоб досягти правильно результату.

У дошкільників з нормальним інтелектуальним розвитком, під час виконання діагностичних завдань, теж зустрічаються помилки. Але у порівнянні з дітьми з відхиленнями у розвитку, їх у них тра-

пляється небагато. Так, наприклад, у завданні на встановлення послідовності знаків у них зустрічалось 1-2 помилки у просторовому розміщенні рисок, діти ж із ЗПР та з порушенням інтелекту нерідко всі тире розташовували вертикально, тобто неправильно. Така особливість цих дітей пов'язана із недорозвиненням у них сприймання простору. У зв'язку з цим для них характерним є неправильне просторове розташування предметних малюнків. Вони можуть боком або у перевернутому вигляді викладати зображення предметів, наприклад, каструлі, сковорідки, автобуса, коня, чого не трапляється у дошкільників з типовим розвитком.

Цікаво що, діти з нормальним інтелектуальним розвитком і ті, що мають порушення у ньому, по-різному реагують на такі помилки. Так, дітям з нормальним розвитком достатньо одноразової фіксації уваги на них, щоб дитина їх більше не повторювала і, більше того, ретельно слідкувала за правильним, положенням паличок у подальшій роботі. Дітям із ЗПР фіксації уваги на таких помилках часто недостатньо. Тому подібні помилки у них можуть повторюватись багато разів на фоні правильного виконання завдання по суті.

Однак відмінність між дітьми з різним інтелектуальним розвитком виявляється не стільки в кількості допущених помилок, скільки в їх характері та способі виправлення.

Якщо проаналізувати помилки, яких припускаються діти, то виявляється, що в завданнях з прихованим логічним змістом (функціональні, родові зв'язки, множина сюжетних малюнків) вони можуть бути різного роду: логічно обґрунтовані та безглузді. Типовими помилками, що відносяться до логічно обґрунтованих, є, наприклад, поєднання зображень сорочки та шафи замість сорочки та спідниці, капелюха й сорочки, каструлі й груші тощо. В таких сполученнях предметів діти вбачають певний сенс. До безглузвих помилок відносяться поєднання типу; сокира-корова, корова-автомобіль, кінь-шапка, шафа-сокира, вони відбивають недостатнє розуміння дітьми принципу поєднання предметів парами. Дошкільникам з нормальним розумовим розвитком властиві переважно логічно обґрунтовані помилки. У дошкільників із ЗПР зустрічаються помилки як логічно обґрунтовані, так і безглузді. Для дошкільників

з порушенням інтелекту характерні помилки переважно безглузлого характеру.

Дошкільники з нормальним розумовим розвитком та більшість із ЗПР, припускаючись помилок, здатні самостійно їх виправити безпосередньо в ході практичних дій, або коли їм вказують на неправильність виконання чи стимулюють до самоперевірки: «У тебе є помилки», «Подивись, чи все у тебе вірно». Дітям з порушенням інтелектуального розвитку, як правило, це недоступно. Розглянемо деякі приклади.

Оксана Н., 5 років 6 місяців, дівчинка з нормальним розумовим розвитком. У завданні на встановлення родових зв'язків після одержання інструкції довго не починає діяти, розглядає малюнки, потім правильно встановлює зв'язок між фруктами, одягом, посудом, транспортом. Далі припустилася помилок, поєднавши шафу з сокирою, пилку з ліжком, корову з шапкою. Малюнок із зображенням капелюха, що залишився, нерішуче піднесла до коня, задумалась, потім сказала: «Ой, щось не так! і поспіхом переклала капелюха до шапки, корову до коня. Ще раз проглянула малюнки, поєднала сокиру з пилкою. Після цього назвала всі одержані групи предметів узагальнюючими словами.

Саша Ц., 6 років, 3 місяці, діагноз ЗПР. Після інструкції якийсь час розглядав малюнки, потім сам назвав усі зображення предметів, але групувати їх ніяк не наважувався. Після повторної інструкції і стимуляції до дій зображення ліжка підклав до шафи, потім помилувався, підклавши капелюха до сорочки, корову до каструлі, припинив дії, задумався. Взявши зображення сковорідки і послідовно підносячи його, ніби приміряючи, до зображень на великій картці, шукає їй місце. Знайшов, взяв малюнок корови, переклав його до коня. Потім довго шукав місце спідниці, теж знайшов і зробив відповідні переміщення. Так само, цього разу з великим поспіхом, переклав капелюха до шапки. Решту малюнків теж розмістив правильно. Узагальнюючими словами назвав 5 пар предметів: меблі, одяг, посуд, фрукти, інструменти. Транспорт визначив словом «машини», інші просто назвав без означення спільності.

Олена З., 6 років 8 місяців, дівчинка з порушенням інтелекту-

ального розвитку. Після вербальної інструкції по черзі бере окремі малюнки і намагається ретельно викласти їх в ряд під основною картою (завдання на встановлення функціональних зв'язків), але при цьому зовсім не переймається доцільністю їх поєднання, виявляючи задоволення від своїх практичних дій і стимулюючи дорослого до схвалення: «Тьотю, я правильно кладу?». На негативну відповідь не зважає, продовжує так само викладати малюнки. Їй надається зразок дій з відповідними поясненнями: «Ось сачок, він для того, щоб метелика ловити. Де метелик? Поклади сачок до метелика». Після правильної дії дівчинку заохочують: «Вірно. Сачком метеликів діти ловлять». Після цього, вказуючи на зображення молотка, дорослий послідовно починає керувати її діями: «Ось молоток. Що роблять молотком?» Дівчинка відповідає: «Забивають цвяхи». Потім їй пропонують знайти цвяхи і покласти до молотка. Після цього Олені пропонується діяти самостійно. Дівчинка продовжує дії, але знову без врахування внутрішнього зв'язку між предметами. Лише під постійним контролем її дій дорослим вона змогла завершити необхідні поєднання. Після закінчення такої сумісної роботи Олені було запропоновано виконати це ж завдання ще раз. Однак і повторне виконання завдання вона знову здійснила з багатьма помилками і для їх виправлення їй була потрібна допомога дорослого.

Слід зазначити, що у випадках, коли помилки у дітей логічно обґрунтовані, вони важче піддаються виправленню. Вкладаючи у поєднання малюнків певний зміст, дітям важко оцінити їх як помилкові, бо вони їм знаходять пояснення. Так, Коля Є., 5 років, діагноз ЗПР. Капелюх розмістив біля машини. На запитання, чи підходять ці малюнки один до одного, відповів: «Підходять, водію капелюх потрібний». **Юра Г.**, 5 років 3 місяці, діагноз ЗПР. До ліжка підклав спідницю і пояснив: «Нехай на ліжку полежить, щоб не зім'ялась». **Вова Л.**, 5 років 7 місяців, діагноз ЗПР, поєднавши корову з каструлею, пояснює: «Доїти корову треба в каструлю».

Наведені приклади відповідей дітей свідчать про усвідомлення ними власних практичних дій, вони поєднують предмети між собою не довільно, а, ґрунтуючись на спільності ситуації. Фікса-

ція уваги дітей з нормальним інтелектом та із ЗПР на наявність у них безглузвих помилок викликає у них збентеження, ніяковість, сміх. Такі реакції дітей свідчать про збереження у них критичності мислення. Виявом критичності мислення у дітей є також особливий – «конфліктний» почуття, які виникають у них, коли вони самі виявляють помилки у своїй роботі. Так, класифікуючи фігури за зразками-малюнками деякі з них у ході практичних дій самостійно наштовхуються на різницю в розмірах клітин на картці-схемі і окремих карток із зображеннями геометричних фігур, на невідповідність викладених ними форм малюнкам-зразкам. В результаті створюється ситуація, яка викликає у цих дітей розгубленість, сумнів, прикрість, розчарування, збентеження і бажання знайти правильний розв'язок. Такі переживання дітей у більшості випадків мобілізують мисленнєву діяльність, стимулюють їх до пошуку успішного розв'язку завдання.

Іноді трапляється, що названі конфліктні переживання можуть навіть призвести до парадоксальних реакцій у цих дітей, зумовлювати спад у них інтересу до завдання та мисленнєву активності. Встановивши невідповідність здійснених ними сполучень, одні з них припиняють пошук, другі виявляють розгубленість, пригніченість, чекають підтримки дорослого, запитують: «Як треба зробити?», «У мене не виходить», «Я не вмію гратися в таку гру, мені ніхто ще не показував», або й зовсім намагалися уникнути виконання, заявляли: «Я більше не хочу» (у мене голова болить). Такі реакції на результати своєї діяльності є особливо характерними саме для дітей із затримкою психічного розвитку.

Дошкільники з порушенням інтелекту самостійно не здатні знаходити помилки у своїй роботі, вказівка ж дорослого на їх наявність їх не бентежить, вони залишаються емоційно байдужими і не намагаються щось переглянути у своїй роботі. У відповідь на запитання: «Подивись, чи все у тебе вірно?», вони, як правило, відповідають ствердно: «Так». Зауваження про те, що завдання виконано невірно або про те, що в роботі є помилки, не стимулює їх до самоперевірки. Для того, щоб дитина з інтелектуальним порушенням виправила помилки, їй необхідно на них безпосередньо

вказати і пояснити, в чому вони полягають. Найчастіше вони залишаються задоволеними будь-яким результатом своєї діяльності, не усвідомлюючи недоречностей і невідповідностей.

Особливості інтелектуальної діяльності, здатність до здійснення мисленнєвих дій та операцій у дітей найповніше розкриваються у сприйнятливості до допомоги, спрямованої на здійснення різного рівня узагальнень – основної розумової операції, яка необхідна для виконання всіх завдань. Зауваження дорослого, стимуляція до самоконтролю, безпосередні вказівки на помилки – це прийоми цілеспрямованої організації сприймання дитини, активізації саме тих ознак предметів чи знань про них, які виступають ключовими для вибору підстави для здійснення розумових дій (систематизації, класифікації, групування). Вибір же способу розв'язання пізнавальної задачі, необхідні узагальнення, самі практичні дії вона здійснювала самостійно.

Серед мір допомоги, яка безпосередньо спрямована на здійснення дитиною узагальнення, є порівняння і вимога вербалізувати істотні для класифікації ознаки тих предметів, які поєднувалися дитиною вірно. Осмислення принципу зробленого нею правильного поєднання однієї пари предметів допомагало їй збагнути сутність його і перенести на групування решти об'єктів.

Наприклад, *Марина К.*, 5 років 10 місяців, дівчинка з нормативним розвитком, в завданні на встановлення зв'язку за родовими ознаками розклала малюнки лише після того, як двічі вислухала інструкцію, але при цьому припустилася помилки, поєднавши разом спідницю й шапку, грушу з ліжком, капелюха з сорочкою, шафу з яблуком. Зауваження про помилки, а потім вказівка на них збентежили дівчинку, вона почервоніла, але не усвідомлюючи суті поєднання, не наважувалась щось змінити. Після запитання: «Як можна назвати одним словом каструлю і сковорідку» (правильно здійснене нею поєднання) Марина спочатку повторила ці назви, а потім, згадавши, сказала: «А, та це ж посуда!» Експериментатор показав на неправильно утворену пару предметів (яблуко, шафа) і запитав: «А ці предмети одним якимсь словом назвати можна?». Дівчинка поспіхом переставила малюнки, правильно сполучаючи

між собою зображення, відповіла: «Овочі, ой ні, це ті ... фрукти». Капелюх і сорочку Марина означила оловом «одяг», не сумніваючись у правильності визначення. На прохання пошукати, можливо, до сорочки щось краще підходить, виправляє помилку і називає родове поняття: «Одяг, а це – одяг на голову, називається головні убори». Крім цих предметів правильно означила меблі, тварин, транспорт. Щодо інструментів визначення не дала, сказала: «Не знаю, як це все одним словом назвати».

Оленка К., 6 років 4 місяці, діагноз ЗПР. Самостійно всі зображення поєднала неправильно (завдання на встановлення функціональних зв'язків): черевики з сачком, метелик з колодою, фарби з цвяхами, пилку з голками, замок зі щіткою, молоток з ключами, нитки з пензликами. У відповідь на питання «Як ти вважаєш, ти правильно розклала малюнки?» стискає плечима, переглядає свою роботу, ніяковіє, мовчить. Запитання щодо функції замка допомогло їй усвідомити суть поєднання і виправити помилки. На запитання «Навіщо людям замок?» дівчинка відповідає: «Двері закривати» і додає: «А що, ключ до замка треба?». Бере відповідну картку, змінює місце її розташування і знову запитує: «То що: черевики до щітки? Так? Щоб чистити, коли вони брудні будуть?» Після цього самостійно, мовчки виправила неправильно згруповані предмети і відповідно назвала всі функціональні зв'язки.

Толя Г., 6 років 1 місяць, хлопчик з нормальним розумовим розвитком. Одержавши завдання на класифікацію геометричних фігур, перший раз швидко здійснив розподіл фігур за кольором, зробив вірний підсумок власним діям: «Сюди я всі сині положив, а сюди всі жовті, щоб однакові були». На прохання змінити підставу класифікації, тобто розкласти по-іншому, відповів: «Я не знаю, як по-другому». Експериментатор показав йому два сині прямокутники різного розміру і запитав: «Чим відрізняються ці фігури?». Толя відповів вірно: «Один великий, а другий маленький». Експериментатор схвалив відповідь дитини і запропонував: «Ось тепер розклади по-іншому». Хлопчик використав щойно названу ним у порівнянні ознаку і, не вагаючись, здійснив розподіл, в кінці дав правильний звіт.

Подібна допомога надавалась і в завданні на класифіка-

цію множини сюжетних малюнків. Багато дошкільників у цьому завданні не можуть самостійно встановити спільне у діях зображених персонажів. З метою актуалізації необхідних знань експериментатор, вказуючи на певний сюжетний малюнок, запитував, що робить хлопчик (дівчинка, діти) і таким чином домагався вербалізації в узагальненому вигляді провідної дії: грається чи працює. Вербалізація ключової ознаки ставала імпульсом до самостійного узагальнення решти зображень.

Здатність використати актуалізовані в такий спосіб знання виявилась значущим показником для характеристики дітей різних категорій. Така допомога найбільш ефективна для дітей з нормальним розвитком і для частини дітей із затримкою психічного розвитку. Для дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку актуалізація ключової ознаки виявляється непродуктивною допомогою. Їх знання про предмети формальні і не стають дієвим засобом для узагальнення. Називаючи істотні ознаки, ці діти не усвідомлюють їх спільності: слабкість узагальнюючої функції слова робить цих дітей нечутливими до такого виду допомоги.

Другим видом допомоги, який надавався дітям, був зразок. Уміння ним скористатися теж виявляється значущим для характеристики розумового розвитку дитини.

Надання зразка, як допомога для виправлення помилок, передбачався у багатьох завданнях. У деяких із них зразок є у змісті наочного матеріалу. Серед тих, що пропонуються нами, це завдання на класифікацію фігур за малюнками-зразками і завдання на встановлення послідовності знаків.

Більшість труднощів дітей, які розвиваються нормально, долаються ними на вербальному рівні завдяки мінімальним підказкам. Зразок виконання завдання в роботі з ними застосовується рідко, лише у відносно складних для дітей дошкільного віку завданнях і є найбільш масивною допомогою. Таким завданням є, наприклад, класифікація геометричних фігур. Необхідність у застосуванні зразка під час його виконання виникає у зв'язку із зміною підстави класифікації, особливо третім способом.

Так, **Юля В.**, 5 років 10 місяців, з нормальним розумовим ро-

звітком. Перший раз самостійно класифікує фігури за формою. Звітується спочатку невірно (називає послідовно кольори фігур), але після порівняння одержаних груп узагальнює результат: «Тут усі трикутники, а тут тільки прямокутники». Задачу змінити підставу класифікації не зрозуміла – відтворює попередній спосіб групування за формою, але змінивши при цьому місце розташування груп. Актуалізація наступної істотної ознаки через порівняння відповідної пари геометричних фігур не забезпечила дівчинці достатнього усвідомлення спільності нової ознаки – вона спочатку почала розкладати фігури з урахуванням їх різниці у кольорі, однак, втратила її, розклала фігури на 4 групи, поєднавши разом ті з них, у яких збігалися колір та форма. Щоб подолати виявлену у дівчинки слабкість абстрагування, їй було надано зразок групування, котрий забезпечив стійкість мислення. Вона правильно розподілила фігури і відзвітувалася про здійснені дії. Третій спосіб класифікації здійснила з такою ж допомогою.

Така допомога також є ефективною у завданні на класифікацію сюжетних малюнків за ознакою – діти граються і працюють. Вона забезпечує усвідомлення дітьми відмінностей у діях зображених персонажів. Так, **Марина С.**, 6 років 2 місяці, отримавши завдання, намагається групувати малюнки, по-різному комбінуючи їх між собою. Завдяки вербалізації ознак не вдалось актуалізувати провідні дії в узагальненому виді (працюють – граються), дівчинка називає лише конкретну дію (возить, складають, лікує, замість грається), тому їй був запропонований зразок, завдяки якому вона, після короткотривалої орієнтовної паузи швидко розподілила малюнки на необхідні групи, дала повний правильний звіт: «Ці діти працюють, а ці просто граються». Як бачимо, усвідомленість суттєвої ознаки у дівчинки зростала в ході безпосередніх дій, в кінцевому результаті вона вийшла на рівень вербально-логічного узагальнення.

Характерним для дітей з нормальним інтелектом є розуміння ролі зразка. Вони на нього орієнтуються, у разі необхідності повертаються до нього, здійснюють примірювальні проби.

Діти із ЗПР потребують зразка як виду допомоги значно частіше. В роботі з ними доводиться вдаватися до такої допомоги не

тільки у складних для виконання завданнях, але й у відносно простих. Як і діти з нормальним розвитком вони його активно використовують. Зразок допомагає їм збагнути істотні ознаки в наочному матеріалі, утримувати на них увагу і зрештою виконати правильно завдання. Наприклад, **Анастасія Ш.**, 5 років 2 місяці, діагноз ЗПР, одержавши малюнки (завдання на встановлення родових зв'язків) змогла лише правильно назвати зображені предмети, але як діяти з ними далі не зрозуміла, довго сиділа бездіяльно, потім сказала, ще вона не вміє в таку гру гратися. Дорослий, надаючи їй допомогу, підкладає зображення груші до яблука і говорить: «Бачиш, груша підходить до яблука, бо це фрукти. До інших малюнків ти сама знайди пару». Дівчинка вибрала сковорідку, але довго вагалась, куди її покласти, чекаючи підтримки. На запитання: «Як ти вважаєш, куди слід покласти сковорідку?», дівчинка пальчиком показала на каструлю. Схваливши дії дитини, дорослий далі сам подає їй зображення і навідними запитаннями: «А це куди ми покладемо?» – стимулює її до дії.

Завдяки такому дробленню завдання дівчинка справилась з ним. Звітуючись, назвала найбільш уживані узагальнюючі слова: меблі, посуд, фрукти, одяг. Предмети, які відносяться до транспорту, тварин визначила через спільну функцію: «Їздять», «Бігають».

Оскільки труднощі дітей із затримкою психічного розвитку зумовлені не тільки недостатньою довільністю психічних процесів та розумових дій, але й слабкістю узагальнення взагалі, тому деяким з них зразок необхідний ще й як зовнішня опора для здійснення узагальнення. Орієнтуючись на нього вони краще утримували у свідомості завдання (що робити) і спосіб його виконання (як робити).

Незважаючи на недостатність узагальнення, діти із ЗПР не обмежувались маніпулюванням об'єктами класифікації навіть тоді, коли не розуміли завдання, шукали правильне рішення через примірювання, накладання, вагання, нерішучість, продуктивно використовували допомогу у формі навідних стимулюючих запитань. Цим вони істотно відрізнялися від дітей з інтелектуальним порушенням. Характерною особливістю дітей із ЗПР є те, що зразок виступає для них основною формою включення у сумісну з до-

рослим діяльність і способом організації їхніх практичних дій.

Більшості дітей з порушенням інтелекту саме завдяки зразку вдається включитися у виконання завдання. Однак, включення їх у відповідні практичні дії далеко не завжди забезпечує позитивний результат, тобто стійкість мислення. Виявилось, що цей вид допомоги на якийсь час допомагає актуалізувати у свідомості дитини суттєву ознаку, але засобом здійснення узагальнення він не стає – вони втрачають завдання, збиваються на маніпулятивні дії. Дошкільники з порушенням інтелекту не усвідомлювали повною мірою роль зразка, тому найчастіше сприймають його появу не як допомогу, а як нове завдання, потребуючи при цьому додаткових пояснень.

На відміну від дошкільників з нормальним інтелектом та із ЗПР, діти з порушенням інтелекту самостійно майже ніколи не звертаються до зразка повторно, щоб звірити з ним правильність здійснюваних дій, забувають про нього і швидко втрачають орієнтацію на нього. Наприклад, *Оксана С.*, 7 років, діагноз – порушення інтелектуального розвитку. Завдання розкласти на дві групи геометричні фігури прийняла з радісним емоційним піднесенням, говорячи при цьому: «Я умію гратися». Взяти одну з фігур і почала рухати її по столу, щось зображуючи. За вербальною інструкцією включається у виконання завдання, самостійно розкладає фігури за кольором. Нову інструкцію: «Розклади фігури по-іншому» не враховує у свої діях, знову намагається відтворити попереднє групування, однак, втративши завдання, викладає фігури в рядок. Порівняння фігур і з'ясування їх відмін за новою ознакою (формою) не коригує її дій, дівчинка продовжує розкладати фігури довільно, без будь-якої орієнтації на спільність ознак. Появу зразка сприймає байдуже, не розуміє, як необхідно діяти у відповідності до нього, підкладає фігури без урахування закладеної у зразку істотної ознаки. Завдяки порівнянню вдалося з'ясувати різницю у формі фігур зразка, потім – встановити спільність між фігурами зразка та тих, які необхідно співвіднести з ними: «Вірно, тут у нас трикутник, а тут прямокутник. Подивись, у тебе є прямокутники? Покажи». Лише після таких дій і повторення інструкції з опорою на зразок (Покла-

ди сюди всі такі, а сюди такі) Оксана здійснила групування, але в його процесі її увагу довелось постійно утримувати на зразку: «Де ще такий? Знайди. Як зветься ця фігура? Де у нас ще такі?» Третій спосіб групування дівчинка здійснила під таким же керівництвом.

Ця особливість дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня спостерігається також при виконанні відносно легких за змістом завданнях. Так, у завданні на узагальнення за функціональними зв'язками ця ж дівчинка діє таким самим чином, як і при виконанні попереднього. Після інструкції «Знайди, куди який малюнок підходить» бере одну за одною картки розглядає їх і безладно підкладає до зображень великої карти, примовляючи: «Так, так», захоплюючись при цьому самим процесом викладання, деякі із зображень – в неправильному просторовому ракурсі. Дівчинці надали зразок виконання, підклавши щітку до черевика і запитали: «чому до черевиків підходить щітка?», на що вона відповіла: «Щоб чистити». Допомога та схвалення відповіді привели до правильного самостійного вибору нею ще двох зображень, далі вона втрачає внутрішній сенс поєднання малюнків і знову викладає їх без урахування функціональної доцільності. Завершити групування змогла лише в сумісній діяльності, в якій її дії скеровувалися запитаннями: «Що це?», «Що з ним робити?».

Значущою особливістю дошкільників з порушенням інтелекту, яка відрізняє їх від дітей, що розвиваються нормально та мають затримку психічного розвитку, є те, що найбільш ефективною допомогою для них є повідомлення ознаки узагальнення і демонстрація способу дії, тобто повне розкриття суті завдання, наприклад: «Сюди поклади всі великі, а сюди всі маленькі фігури. Фактично – наслідування. Проте навіть така допомога деяким із них не забезпечує стійкості мислення: вони втрачають завдання, перестають орієнтуватися на суттєву ознаку. Для того, щоб вони утримували завдання, необхідно постійно нагадувати цю ознаку. Ще частіше така міра допомоги є необхідною для дітей з більш тяжкими станами – помірного та тяжкого ступеня.

Особливої уваги заслуговує аналіз здатності дітей орієнтуватися на зразки, які подані безпосередньо у змісті завдання. У цій

здатності між дошкільниками з різним інтелектуальним розвитком існують суттєві для діагностики розумового розвитку відмінності. Це підтверджують особливості виконання таких завдань як співвіднесення форм за зразками-малюнками (завдання 5) та узагальнення послідовності знаків (завдання 4), в яких уміння дитини користуватися закладеними в них зразками було визначальним для досягнення позитивного результату.

Закономірно, що найбільш підготовленими до самостійного використання таких зразків є діти з нормальним розумовим розвитком. Виконуючи названі завдання, вони усвідомлюють значення зразків, час від часу зупиняються на них поглядом і зв'язують з ним свої дії. Завдяки цьому переважна більшість цих дітей самостійно досягають правильного результату. Серед дітей із затримкою психічного розвитку таких дітей теж досить багато. У дітей з інтелектуальними порушеннями під час виконання таких завдань мають місце специфічні особливості.

Різна сформованість проаналізованих вище умінь зумовила також відмінності між дошкільниками у здатності виправити в своїй роботі помилки після зосередження їхньої уваги на зразках.

Наприклад, *Bima K.*, 5 років 4 місяці, дівчинка з нормальним розумовим розвитком, співвідносячи за формою і розміром геометричні фігури (великі і маленькі кружки, квадрати, трикутники) з відповідними малюнками-зразками (завдання 5), із захопленням розподіляла картки на схемі з урахуванням лише різниці у розмірі фігур. При цьому другу ознаку – форму – до уваги не брала, а отже здійснювала практичні дії без орієнтації на зразки-малюнки. Зауваження, в якому увага дівчинки приверталась до зразків: «Подивись, там є якісь малюнки. Назви їх», виявилось досить, щоб дівчинка усвідомила їх роль, правильно виконала завдання і пояснила спосіб дії: «Тому що тут намет, носовик і м'яч, а тут схожі на них фігурки: кружки, квадрати, трикутники, одні великі, а другі маленькі».

Таким чином, привернення уваги дитини до малюнків-зразків забезпечувало дітям з нормальним розумовим розвитком усвідомлення їх доречності, а співвідносний аналіз вони здійснювали самостійно. З такою ж допомогою долають труднощі виконання

цього завдання і діти із ЗПР.

Наприклад *Сава Г.*, 5 років 2 місяці, діагноз ЗПР, після інструкції розклав картки на карті-схемі лише з урахуванням їх різниці у розмірі. Зосередження його уваги на зображенні м'яча: «Скажи, який у нас м'яч?», виявилось достатнім, щоб здійснити необхідні узагальнення за формою. На це хлопчик вигукнув: «А, я зрозумів: усі кружки будуть сюди, а тут оці (показує на квадрати і відповідний зразок). Далі дуже швидко виконав необхідні дії».

На відміну від дітей із ЗПР та з нормальним розумовим розвитком дошкільникам із інтелектуальним порушенням спонукання до співвідносного аналізу не забезпечує стійкість практичних дій. Деякі з них не можуть одночасно враховувати дві суттєві ознаки. Активне абстрагування у цих дітей настільки слабке, що стикаючись з новою ознакою (у даному разі з розміром клітин та фігур), вони, як правило, перестають орієнтуватися на зразок і далі діють з урахуванням лише якоїсь однієї ознаки. Правильно здійснити класифікацію ці діти можуть завдяки зовнішньому контролю їхніх практичних дій дорослим впродовж усього виконання..

Так, *Мишко С.*, 6 років 6 місяців, діагноз – порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня. Розкладає картки по вертикалі, забезпечуючи відповідність геометричних фігур формі предметів-зразків. При цьому робить помилки, викладаючи невідповідні за розміром фігури. У другому вертикальному ряді втратив орієнтацію на зразки і почав викладати картки довільно, турбуючись лише про те, щоб усіх їх розмістити на великій карті, нехтуючи розміром клітин. Після зосередження уваги хлопчика на малюнках-зразках і встановлення схожості за формою зображень та фігур він виклав кружки в ряд, але їх відповідність розміру клітин ігнорував (виклав кружки у такому по-рядку: великий, маленький, великий, маленький замість двох великих та двох маленьких). Після зауваження: «Подивись, тут і маленькі і великі кружечки, знайди їм місце», Мишко правильно змінив розташування кружків. У другому горизонтальному ряду, почавши правильно групування за формою, втратив цю ознаку, щойно усвідомивши іншу. Після актуалізації нової (розміру) і в маленьких клітинах розмістив трикутни-

ки (мали бути квадрати), орієнтуючись тепер лише на розмір фігур та клітин. Помилки самостійно не знайшов. Увагу хлопчика зосередили на правильно викладених кружках: «Тут ти всі правильно положив: великі у велику клітинку, а маленькі у маленькі. Так треба й інші розкласти. Вибери всі квадрати, а тепер розклади їх». Після такого пояснення завдання хлопчик здійснив правильно групування квадратів. Розкладаючи трикутники знову втратив завдання, виправив помилки завдяки втручанню дорослого. В кінці дав примітивний, але усвідомлений звіт – вказуючи на малюнки-зразки, сказав: «Сюди ці підходять, м'ячики, а сюди кубики (квадрати), а сюди оці (мав на увазі трикутники)».

Недостатнє розумінням значення зразків та несформованість уміння ними користуватися негативно позначається на якості виконання ними завдання на відтворення послідовності знаків у заданій системі. Серед цієї категорії дошкільників дуже мало зустрічається дітей, котрі здатні правильно відтворити задану систему вже на першому етапі. Навіть у роботі за повним зразком у цих дітей траплялися помилки. Більшість із них навчаються це робити тобто копіювати зразок, після двох-трьох спроб, але при цьому вони не виходять на рівень осягнення заданої в ньому системи. Особливості дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку виявляються і у тому, що навчившись відтворювати певну послідовність (наприклад, тире-крапка), вони відтворювали її, ігноруючи зразки запропонованої нової послідовності (тире-тире-крапка). При цьому характерно, що, чим краще дитина з порушенням інтелектуального розвитку засвоює систему знаків на попередньому етапі, тим важче їй опанувати нову послідовність. Причиною цього є притаманна цим дітям стереотипність мислення.

Діагностично цінним показником для диференціації станів при порушенні інтелектуального розвитку є усві-домленість дитиною здійснюваних нею дій, розуміння нею суті завдання. Вона може виявлятися: а) в адекватності практичних дій змісту завдання, б) у попередньому (допрактичному) вербальному узагальненні дій, які необхідно здійснити; в) у поясненні способу дії по закінченню

виконання завдання (словесний звіт).

Для оцінки розумового розвитку важливим є не лише спосіб вираження розуміння дій, але й етап, на якому він виявляється.

У дітей, які розвиваються типово, зустрічаються усі три види усвідомленості. Найчастіше вона виявляється в адекватності дій та правильному звіті по закінченню виконання. Цікаво, що досить часто у них спостерігається здатність до випереджувального узагальнення, своєрідного до практичного мисленнєвого передбачення розв'язку логічної задачі.

Для діти із ЗПР найтипovим способом виявлення усвідомленості завдання та способу його розв'язання є пояснення результату щойно виконаного завдання. Однак, для пояснень дітей із ЗПР власних дій характерні примітивність, неточність висловлювань, що відбиває недостатню повноту усвідомлення, обмеженість їх знань і бідність мовленнєвого розвитку. Діти, здатні до випереджувального узагальнення, серед них зустрічаються зрідка.

Характерною особливістю дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку є те, що усвідомленість власних практичних дій виявляється у них переважно в адекватності практичних дій вимогам інструкції. Вони неспроможні дати звіт про власні дії навіть при правильному їх здійсненні. В кінцевому результаті більшість з них не може назвати суттєву ознаку, яка була підставою для класифікації, визначити відмінність у способі дії, на різних етапах виконання завдання, аргументувати їх доцільність. Деякі з них при цьому мовчать, інші – просто називають об'єкти, які безпосередньо сприймають, або їх окремі ознаки.

Та невелика кількість дітей, яким мовне опосередкування було доступне, висловлювалися примітивно, часто однослівно, або застосовували характерні жести замість відповідних слів, наприклад, для визначення функції окремих предметів (пилки, щітки, ключа, голки). В поодиноких випадках дошкільники з порушенням інтелекту виявляли здатність до осмисленого способу дії, що відбувалося в ході інтуїтивно-орієнтовних спроб.

3.3. Якісна оцінка виконання експериментальних завдань

Оцінка якості виконання діагностичних завдань дітьми здійснюється на основі таких критеріїв, як самостійність та продуктивність використання допомоги. В цих критеріях відображається не тільки рівень обізнаності дитини, її здатність оперувати наявними знаннями, але й потенційні можливості подальшого розвитку, навчуваність.

Виходячи із зазначених критеріїв, можна виокремити такі якісно різні рівні виконання завдань від повного самостійного до все більше керованого дорослим.

1. Самостійне правильне виконання на рівні зорового співвіднесення з поясненням своїх дій.

2. Виконання з раціональними пробами і помилками, які самостійно або з незначною допомогою виправляються, пояснюються дії.

3. Виконання після демонстрації зразка способу дії.

4. Виконання спільно з дорослим, який постійно контролює дії дитини, вказує на помилки, ставить навідні запитання і т. ін.

5. Повторне виконання завдання, яке завершується:

- а) якісно кращим результатом;
- б) без ознак навчуваності.

Перші три рівні виконання завдань можна вважати успішними, бо вони свідчать про те, що

- по-перше, дитина володіє достатніми знаннями і уявленнями про навколишній світ;
- по-друге, у неї достатньо сформовані мисленнєві дії і операції, завдяки яким вона ефективно використовує наявні знання у процесі розв'язання пізнавальних завдань;
- по-третє, вона здатна свідомо приймати завдання і планувати свої дії та оцінювати їх правильність, що дозволяє їй помічати власні помилки та виправляти їх;

- по-четверте, дитина уміє взаємодіяти з дорослим, продуктивно використовуючи його допомогу для удосконалення своїх подальших дій, що свідчить про високу навчуваність.

Можуть бути випадки, коли у дитини виявляється недостатня обізнаність, певні труднощі у володінні перцептивним матеріалом та ін. Але за умови високої навчуваності вона, використовуючи допомогу, швидко просувається вперед, виявляє ознаки самонавчання, самостійно з пришвидшенням темпу розв'язує дедалі складніші завдання.

Якщо дитина потребує допомоги протягом усього виконання завдання, здійснює недоцільні дії, маніпулює з наочним матеріалом і потребує постійної допомоги у виборі і актуалізації необхідних знань (четвертий рівень), то це вказує на певне відставання її в розвитку, що виявляється, насамперед, в несформованості перцептивних дій, в труднощах оперування відомим уже матеріалом.

Саме після такого рівня виконання завдання виникає доцільність пропонувати дитині виконати його ще раз, уже самостійно. Якщо їй це вдається краще, ніж минулого разу, і допомоги потрібно уже менше, то є підстави вважати, що вона засвоїла певний досвід.

Про значне зниження навчуваності свідчить повторне виконання завдання з тими ж самими труднощами. В таких випадках потрібна тривала і систематична робота з дитиною, починаючи з найпростіших завдань і вправ, які вона може розв'язати, та поступово, в міру навчання ускладнювати їх.

Звичайно, різні завдання можуть виконуватися дитиною з різною успішністю. Висновки про її інтелектуальні можливості ґрунтуються на проявах найбільшої успішності. Проте, про особливості інтелектуального розвитку не можна судити з виконання одного чи двох завдань, особливо, якщо вони виконуються на низькому рівні. В таких випадках потрібно розв'язувати простіші завдання, щоб переконатися, який рівень їх складності доступний дитині.

Іноді буває, що після правильного виконання складного завдання простіше виконується гірше, або й зовсім не виконується. Це може бути пов'язаним із змістом матеріалу, який дитині мало відомий. Частіше ж таке явище пов'язане з втомленістю дитини.

Це особливо характерно для дітей із затримкою психічного розвитку, яким властива уже низька психічна витривалість: від інтелектуальних навантажень вони швидко втомлюються. Не раз доводилося спостерігати дитину, яка в першій половині дня була досить продуктивна у виконанні завдань, а в другій не могла виконати жодного, навіть значно простішого.

Досить своєрідно проявляються особливості навчованості дітей з різними станом розумового розвитку, які виявляються в якісно різних характеристиках її складових. Так, для характеристики узагальненості мислення дитини показовими є направленість мислення на узагальнення істотного в матеріалі, ступінь абстрагованості ознак і рівень узагальнення, що виявляється у доступності завдань певної складності, проявах самонаучіння, темп виконання. Глибина мислення оцінюється здатністю проникнути в суть матеріалу, що сприймається, збагнути закладені в ньому зв'язки; протилежною якістю такого мислення є його поверховість, орієнтація на зовнішні ознаки, встановлення випадкових зв'язків між ними. Критерієм гнучкості мислення виступає ступінь змінюваності мислительної діяльності у відповідності до ситуації, здатність переходити від однієї системи дій до іншої; протилежною характеристикою гнучкого мислення виступає його інертність, що виявляється у стереотипності дій, схильності до шаблону, у труднощах переходу від одних дій до інших. Показником стійкості мислення є можливість більш-менш тривало орієнтуватися на виділені істотні ознаки, зразки; труднощі орієнтації на вимоги, ознаки, зразки, необґрунтована зміна орієнтації під впливом випадкових асоціацій, втрата завдання – показники нестійкості мислення. Усвідомленість мислення визначається раціональністю дій, співвідношенням між інтуїтивно-практичним і словесно-логічним компонентами мислення і виявляється у здатності пояснити спосіб дії. Критерієм оцінки самостійності мислення є міра втручання дорослого у процес виконання завдання і чутливість дитини до допомоги.

Отже, щоб скласти думку про особливості інтелектуального розвитку дитини, потрібно хоча б кілька занять, на яких розв'язується по два-три завдання різного змісту і складності.

3.4. Ранжування показників виконання діагностичних завдань дітьми з різним станом розумового розвитку

Для кращого орієнтування практичного психолога в значимих показниках для діагностики інтелектуальних порушень далі наводимо їх виокремлено і у певній послідовності: від якісно вищого рівня до нижчого із вказівкою на ймовірну співвіднесеність їх із станом розумового розвитку у дитини.

1. *Особливості контакту:*

- встановлюється легко, невимушено (норма);
- встановлюється поступово, характеризується скованістю, сором'язливістю (затримка психічного розвитку);
- ускладнений труднощами взаємодії, реакціями протесту, негативізму;
- аутизмом (порушення інтелектуального розвитку).

2. *Наявність інтересу :*

- виразний, стійкий, (норма);
- стимулює діяльність, сприяє самостійному виконанню необхідних дій, які виконуються із задоволенням, захопленням, бажанням (норма, затримка психічного розвитку);
- недостатньо виразний, нестійкий, виявляється переважно як реакція на привабливість використовуваного матеріалу, у разі труднощів згасає (затримка психічного розвитку, порушення інтелектуального розвитку);
- поверховий, невиразний, слабо стимулює діяльність, компенсується завдяки контролюючим діям дорослого (порушення інтелектуального розвитку);
- байдужість до взаємодії з дорослим, до наочного матеріалу, часті відволікання, маніпуляції, готовність перервати дії (порушення інтелектуального розвитку).

3. *Адекватність та характер практичних дій, емоційних проявів:*

- адекватні, регульовані, стримані; дитина очікує вказівок, пояснень, постановки задачі; діє відповідно до одержаної інструкції (норма, затримка психічного розвитку);

- зовнішні емоційні вияви адекватні, але недостатньо регульовані; імпульсивний, говіркий, ставить запитання, висловлюється стосовно дидактичного матеріалу; в цілому усвідомлює ситуацію, очікує вказівок дорослого і діє згідно настанов (затримка психічного розвитку);

- зовнішні емоційні вияви адекватні, очікує вказівок дорослого, виявляє невпевненість, нерішучість, потребує заохочень, похвали, підтримки (затримка психічного розвитку);

- безпосередність емоцій, порушення дистанції, поведінка регульована в межах ситуації; маніпуляції наочним матеріалом, відтворення раніше засвоєного досвіду (порушення інтелектуального розвитку);

- неадекватні дії з наочним матеріалом, стукає, перевертає, нюхає; не чекає інструкції (порушення інтелектуального розвитку).

4. *Особливості обдумування завдання:*

- діє правильно після короткої орієнтувальної паузи; аналіз умов задачі, вибір способу дії здійснюється на рівні зорової орієнтації (норма);

- діє правильно без попереднього видимого обдумування (норма);

- обдумує наступні дії під час виразної, тривалої орієнтації; діє зосереджено і заглиблено, спосіб виконання обирає на рівні зорового орієнтування (норма, затримка психічного розвитку);

- обдумує дії під час орієнтувальної паузи, здійснює практичні проби пошукового змісту (примірювання, накладання) (затримка психічного розвитку);

- діє з наочним матеріалом без попереднього обдумування і урахування суттєвих ознак, зразків, еталонів, не шукає зв'язку між ними (порушення інтелектуального розвитку);

- починає діяти правильно, втрачає завдання, збивається на неправильне виконання (порушення інтелектуального розвитку).

5. *Міра самостійності, навички цілеспрямованої діяльності:*

- виконує всі дії самостійно, зосереджено, уважно (норма);
- потребує додаткової стимуляції для включення у процес виконання: повторення інструкції, виділення їх основних компонентів, спрощення завдання, варіювання форми пред'явлення (затримка психічного розвитку);

- потребує заохочень, схвалення, нагадування інструкції у зв'язку із зниженим темпом роботи, невпевненістю, нерішучістю, недостатньою усвідомленістю дій (затримка психічного розвитку);

- цілеспрямована діяльність ускладнена імпульсивністю, слабким зосередженням уваги, високою відволікаемістю, синдромом рухової розгальмованості, потребує стороннього контролю власних дій (порушення інтелектуального розвитку);

- самостійно не працює, цілеспрямованість діяльності порушена; потребує постійного контролю дій у зв'язку із втратою завдання, неусвідомленістю способу виконання (порушення інтелектуального розвитку).

6. *Особливості критичності, виправлення помилок:*

- припускається окремих помилок, самостійно знаходить їх і виправляє (норма);

- припускається різноманітних помилок, знічується, ніяковіє, соромиться безглузких помилок; встановлює невідповідності під час виконання завдання, виявляє «конфліктні переживання» за умови неправильно обраного способу розв'язання завдання, здатна до перегляду способу дії (затримка психічного розвитку);

- припускається багатьох помилок, встановлення їх ускладнене, потребує вказівки на них або допомоги у виправленні (затримка психічного розвитку);

- припускається помилок, виправлення доступне лише із значною допомогою (порушення інтелектуального розвитку).

7. *Особливості працездатності* (зміни у темпі перебігу виконання завдання, якості здійснюваних дій, ознаки втомлюваності):

- темп помірний, з прискоренням під час виконання наступного завдання, відсутність ознак втомлюваності (норма);

- темп уповільнений, але рівномірний з виявом нерізко виражених ознак втомлюваності: позіхання, протирання очей (нор-

ма, затримка психічного розвитку);

- темп помірний чи уповільнений з виразними ознаками астеничного синдрому, спад інтересу, зниження чутливості до підказок, допомоги, реакції невдоволення на пред'явлення нових завдань (затримка психічного розвитку);

- зниження темпу виконання завдання, погіршення якості роботи, інертність, косність мислення, слабке переключення в діях (порушення інтелектуального розвитку).

8. *Особливості складових навчованості:*

- самостійно встановлює істотні ознаки у матеріалі різного змісту, діє адекватно у відповідності з інструкцією, усвідомлює значення зразків, схем, орієнтується на них впродовж всього виконання, легко змінює спосіб дії, актуалізує і застосовує знання, аргументовано пояснює результат виконання завдання, працює з прискоренням темпу (норма);

- встановлює істотні взаємозв'язки у наочному матеріалі шляхом раціональних проб, пошуковим діям, підхоплює мінімально розгорнуті підказки, відповідно до вимог завдання застосовує нові способи дії, орієнтується на зразки, дотримується правил, критичність в оцінці власної успішності, усвідомленість мислення виникає як післядія, прояви наочності: підвищення чутливості до допомоги, зростання самостійності, якості і темпу виконання аналогічних завдань, пояснення результату власних практичних дій (затримка психічного розвитку);

- маніпулювання наочним матеріалом, відтворення власного практичного досвіду без урахування вимог інструкції, неусвідомлення ролі зразків, відмінностей у властивостях об'єктів сприймання, перехід до дій за асоціаціями, потреба у допомозі, спрямованій на здійснення узагальнення, відсутність аргументованих пояснень досягнутого результату, незмінний темп виконання без ознак наочності (порушення інтелектуального розвитку).

ЛІТЕРАТУРА

1. Ілляшенко Т. Д. Дитина з гіперактивним розладом у навчальному закладі. Психологічний супровід / Т. Д. Ілляшенко. – К. : Редакція загальнопед. газет, 2017. – 70 с.

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – № 38-39. – С. 380.

3. Дитяча психоневрологія / Л. О. Булахова, О. М. Саган, С. М. Зінченко та ін. ; За ред. Л. О. Булахової. – К. : Здоров'я, 2001. – 496 с.

4. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н. ; Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. – СПб. : «Речь», 2003. – 240 с.

5. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : [Електронні дані] / авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, І. В. Луценко та ін. ; За ред. А. Г. Обухівської. – К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см. – 247 с.

6. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем (дошкільний і молодший шкільний вік) : Методичні рекомендації працівникам реабілітаційних центрів / За редакцією Т. Д. Ілляшенко ; [автори: Гриценко Л. І., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г., Романенко О. В., Скрипка Н. С.]. – Київ : Духовна вісь, 2009. – 240 с.

7. Луценко І. В. Командний підхід у супроводі учнів з особливими освітніми потребами / Луценко І. В. // Заступник директора школи. – 2015. – № 9. – С. 4-12.

8. Обухівська А. Г. Вивчення дитини з порушеннями спектру аутизму в діяльності психолого-медико-педагогічних консульта-

цій) // Індивідуальна програма навчання дітей із спектром аутистичних порушень: освітні, соціальні та медичні послуги : матер. Всеукраїн. наук.-практ. семінару з міжнародною участю (3-4 липня 2013 р., Львів). – Львів : Тріада плюс. – С. 8-23.

9. Обухівська А. Г. Вивчення особливостей розумового розвитку дітей з ТПМ в психолого-медико-педагогічних консультаціях // Новітні медико-психолого-педагогічні технології діагностики, запобігання і подолання мовленнєвих розладів : матер. II Міжнар. наук.-практич. конф. (1-2 жовт. 2009 р., Полтава). – Полтава : Фірма «Техсервіс», 2009. – С. 144-150.

10. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / А. Г. Обухівська. – Київ, 1998. – 19 с.

11. Обухівська А. Г. Методичні рекомендації з окремих аспектів діяльності практичних психологів і консультантів ПМПК [Електрон. дані] / А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко, Л. Є. Андрусишина. – К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см. – 56 с.

12. Планування спрямоване на кожного учня : посібник з розроблення та впровадження навчальних планів / Міністерство освіти, громадянства та молоді провінції Манітоба ; пер. з англ. – К. : Паливода А. В., 2012. – 86 с.

13. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» // Кабінет Міністрів України: [сайт]. – Текст. дані. – Київ, 2017. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>

14. Психолог в дошкільному закладі : Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т. В. Лаврентьевой. – М. : ГНОМ и Д, 2004. – 144 с.

15. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі / Антоніна Обухівська, Тамара Ілляшенко, Тамара Жук. – К. : Редакція загальнопед. газет, 2012. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

16. Семаго М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования : Метод. пособ. / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : АРКТИ, 2005. – 336 с. – (Библиотека психолога-практика).

17. Семаго М. М. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения : метод. пособ. / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Н. А. Ратинова, О. Д. Ситковская ; под. общей ред. М. М. Семаго. – [2-е изд.]. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 128 с.

18. Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с., с ил.

19. Стадненко Н. М. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся / Н. М. Стадненко, Т. Д. Илляшенко, А. Г. Обуховская, Т. В. Жук. – К. : Освіта, 1991. – 95 с.

20. Стадненко Н. М. Методика диагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. – [2-е вид., перероб., допов.]. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2006. – 36 с. : Дидактичний матеріал: комплект А і Б (45 арк.).

21. Стадненко Н. М. Психологічна готовність до навчання у школі дітей шестилітнього віку / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. – [2-е вид., перероб., допов.]. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2006. – 52 с. : Картки (14 с.).

22. Стадненко Н. М. Нариси з олігофренопсихології : навч. посіб. / Н. М. Стадненко, М. П. Матвеева, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2002. – 186 с.

23. Сучасні технології збереження здоров'я учнів у діяльності психологічної служби і психолого-медико-педагогічних консультацій : [Посіб.] / авт. кол.: А. Г. Обухівська, Т. В. Жук, О. А. Зеленько та ін. ; за ред. А. Г. Обухівської – К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016 – 218 с.

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

Автори:

Обухівська Антоніна Григорівна
Ілляшенко Тамара Дмитрівна
Жук Тамара Василівна
Задорожня Оксана Григорівна
Якимчук Ганна Василівна

Методичні та організаційні питання
діагностико-консультативної діяльності
психолого-медико-педагогічних консультацій

Методичні рекомендації

Оригінал-макет Мельник А.А.

Видано коштом
ГО «Всеукраїнська асоціація практикуючих психологів»
Розповсюджується безкоштовно

Підписано до друку 08.12.2017. Формат 60x84/16
Один електронний оптичний диск (CD-ROM).
Об'єм даних 0,8 Mb. Тираж 100 пр. Зам. 12-17
Умовн. друк. арк. 4,5

Видавець і виготовлювач:
УНМЦ практичної психології і соціальної роботи,
01032, м. Київ, бульвар Т. Шевченка, 27-а,
тел/факс 252-70-11, e-mail: UCAP@ukr.net
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої справи ДК №4537 від 07.05.2013



**Український
науково-методичний центр
практичної психології
і соціальної роботи**

Тел./ факс: +38(044) 252-70-11
www.psyua.com.ua,
E-mail: UCAP@ukr.net
пров. Віто-Литовський, б. 98-А,
м. Київ, Україна, 03045



**Громадська організація
«Всеукраїнська асоціація
практикуючих психологів»**

[https://www.facebook.com/ Всеукраїнська-асоціація-практикуючих-психологів](https://www.facebook.com/Всеукраїнська-асоціація-практикуючих-психологів)
-310001562473635/
E-mail: ngo_uaap@ukr.net