

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

**КОНСУЛЬТАТИВНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ СУПРОВІД
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-
ПЕДАГОГІЧНИХ КОНСУЛЬТАЦІЙ**

Посібник

За редакцією А. Г. Обухівської

Київ – 2016

УДК 376:159.922.761

ББК 88.48.2

К-65

*Рекомендовано до друку Радою Українського науково-методичного
центру практичної психології і соціальної роботи
(протокол №11 від 17.12.2015 р.)*

Авторський колектив: Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Луценко І. В.,
Обухівська А. Г., Супрун Г. В., Якимчук Г. В.

За редакцією: **Антоніни Григорівни Обухівської**, кандидата
психологічних наук, старшого наукового
співробітника, завідувачки лабораторією
методичного забезпечення Українського науково-
методичного центру практичної психології і
соціальної роботи

К65 **Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій** : посіб. / Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Луценко І. В. та ін. ; за ред. А. Г. Обухівської. – К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. – 247 с.

У посібнику висвітлюються питання актуальні для діяльності сучасних психолого-медико-педагогічних консультацій. Головними напрямками діяльності названих установ системи освіти є консультування різних категорій населення з питань розвитку, здобуття освіти дітей з особливими освітніми потребами, а також супровід їхньої навчальної діяльності в освітньому процесі. Основою консультативної діяльності виступає психолого-педагогічне вивчення дитини, за результатами якого вибудовується педагогічна стратегія. Зміст посібника містить методики діагностики молодшого дошкільного та підліткового віку та особливості підтримки названої категорії дітей в навчальній діяльності.

Посібник адресовано працівникам психолого-медико-педагогічних консультацій, практичним психологам, корекційним педагогам (дефектологам), студентам відповідної фахової спеціалізації.

ISBN 978-617-7118-23-6

© Жук Т.В., Ілляшенко Т.Д., Луценко І.В.,
Обухівська А.Г., Супрун Г.В., Якимчук Г.В.

© УНМЦ практичної психології і соціальної
роботи

ЗМІСТ

Передмова	3
Розділ I. консультативно-діагностичний супровід в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій	8
1.1. Поняття супроводу і його реалізація в діяльності ПМП консультацій	8
1.2. Види супроводу в діяльності ПМП консультацій	9
1.3. Психолого-педагогічне вивчення як вид супроводу в діяльності ПМП консультацій	13
Розділ II. Розвиток поглядів на диференційну діагностику відхилень в інтелектуальному розвитку дітей.	24
Розділ III. Психолого-педагогічне вивчення відхилень в інтелектуальному розвитку дітей молодшого дошкільного віку	49
3.1. Психологічні засади діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку дітей молодшого дошкільного віку	49
3.2. Вимоги до добору завдань методики	53
3.3. Опис методик вивчення розумового розвитку дітей молодшого дошкільного віку	54
3.4. Інтерпретація особливостей виконання діагностичних завдань дітьми з різним станом інтелектуального розвитку та результатами порівняльного аналізу	72
Розділ IV. Психолого-педагогічне вивчення підлітків у психолого-медико-педагогічній консультації	124
4.1. Завдання для психолого-педагогічного вивчення підлітків.	126
4.2. Аналіз і оцінка виконання діагностичних завдань підлітками з різним інтелектуальним розвитком.	139
4.3. Аналіз особливо складних випадків обстеження інтелектуального розвитку підлітків.	208
Розділ V. Психолого-педагогічне вивчення дітей з аутизмом в психолого-медико-педагогічних консультаціях	214

Використана література	236
Рекомендована література	244

Передмова

Психолого-медико-педагогічним консультаціям в психологічній службі системи освіти України належить особлива роль. Головна місія їх функціонування реалізується в наданні різнобічної допомоги дітям з атиповими проблемами загального психічного розвитку та дітям з передумовами ризику виникнення порушень у розвитку та поведінці. При цьому слід зазначити, що названі установи не замінюють собою жодних навчальних чи лікувальних закладів. В них не лікують і не навчають у повному значенні цих слів. Проте завдяки особливому складу фахівців консультації готові до тривалого і професійного супроводу насамперед батьків, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також педагогів, учнями чи вихованцями яких вони будуть; спеціалістів органів освіти, соціального захисту населення, служб у справах дітей. Тут вони можуть знайти вирішення багатьох питань, що стосуються розвитку, навчання і виховання дітей з різноманітними порушеннями, що зумовлюють їх «нестандартність».

У межах повноважень і змісту діяльності психолого-медико-педагогічні консультації можуть надавати допомогу і підтримку у різних видах роботи і напрямках діяльності. Головними серед них слід виокремити: різнопланове консультивання, консультативно-методичний супровід сім'ї (психологічна підтримка батьків), експертна оцінка особливостей психічного розвитку дитини, проведення індивідуальних корекційно-розвиткових занять, домашній супровід дітей з тяжкими і складними формами порушень у розвитку, які не відвідують навчальні заклади, участь у роботі Консиліумів навчальних закладів, сприяння впровадженню інклюзивного навчання тощо. Ця інформація повніше розкрита в Розділі I цього посібника.

Відповідно до чинного законодавства у сфері освіти України щодо таких дітей застосовуються терміни «діти з порушеннями психофізичного розвитку», «діти з особливими освітніми потребами».

За неповними даними психолого-медико-педагогічних консультацій станом

на 2016 рік серед загальної кількості дитячого населення України (6 671 817) дітей з порушеннями в розвитку близько 10 відсотків (680783). Це, насамперед, діти з порушеннями в руховій (порушення опорно-рухового апарату), сенсорній (порушення зору, слуху) чи психічній (емоційно-вольові, гіпердинамічні, комунікативні та інтелектуальні порушення) сферах.

Наявність названих порушень може негативним чином позначатись на перебігу психічного розвитку дитини, призвести до «своєрідної зміни його напрямку» (за Н. Я. Семаго). Наслідком такої «зміни» може бути відставання, уповільнення, затримка або відхилення від загальноновизнаного у суспільстві, як нормативний або умовно нормативний, розвиток, а в подальшому – соціально-психологічна дезадаптація і недостатня суспільна інтеграція.

Провідною базовою потребою дітей з особливими освітніми потребами, так само як і їхніх однолітків, є необхідність у розвитку і навчанні. Однак реалізація освітніх потреб дітей з порушеним розвитком, а відтак і їхня суспільна адаптація, значною мірою залежить від врахування в освітньому процесі їхніх індивідуальних особливостей розвитку і, зокрема, інтелектуальних можливостей, ступеня збереження когнітивного і соціального функціонування та вчасно розпочатої корекційно-розвиткової допомоги.

Для забезпечення ефективної навчально-корекційної діяльності дітей з особливими освітніми потребами визначальним є експертна оцінка особливостей їхнього психічного розвитку, зокрема – стану інтелектуальних можливостей, ступеню їх збереження на фоні індивідуальних порушень.

В системі освіти психолого-медико-педагогічні консультації виконують функцію вищої експертної служби в оцінці психічного розвитку дитини. Експертна оцінка психічного розвитку – це збір і інтеграція даних, котрі можуть бути отримані в ході спеціального психолого-педагогічного вивчення дитини.

Право психолого-медико-педагогічних консультацій на такого роду експертну діяльність закріплено в наступних нормативно-правових документах:

п. 6 ст. 18 Закону України «Про загальну середню освіту»; п. 4 ст. 33 Закону України «Про дошкільну освіту»; п. 4. Наказу Міністерства освіти і науки

України, Міністерства охорони здоров'я України «Про затвердження порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу» від 27.03.2006 р. № 240/165; п. 3.1 Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 15 вересня 2008 року N852, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 22 грудня 2008 року за N1219/15910; п.п. 3.2, 3.5 «Типового Положення про дитячий будинок-інтернат», затвердженого наказом Міністерства праці та соціальної політики України 02.04.2008 № 173, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 23 липня 2008 року за № 675/15366; п.п. 3.2, 3.5 «Положення про навчально-реабілітаційний центр», затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України» 16.08.2012 N 920, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 05 вересня 2012 р. за N 1502/21814.

Вивчення і оцінка психічного розвитку дитини в консультації здійснюється на основі професійної діагностики можливостей дитини до розвитку, визначення її особливих освітніх потреб та оптимальних шляхів і належних засобів їх задоволення.

Кінцевим результатом експертного вивчення є:

а) визначення типу порушеного розвитку (типологічної норми, діагнозу) на основі узагальнення виявлених своєрідних і властивих певному варіанту відхилень індивідуального розвитку;

б) співвіднесення типологічного варіанту розвитку з навчальною програмою до «Державного стандарту початкової загальної середньої освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку»;

в) формулювання психолого-педагогічного висновку та рекомендацій для вчителів і батьків.

Висновок психолого-медико-педагогічної консультації є рекомендаційним і не має сили припису, проте має універсальний характер, оскільки визначає першочергові завдання розвитку і навчання, оптимальні умови здобуття освіти (тобто визначає належні засоби організації освітнього процесу, необхідні умови

психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності) і є підставою для спеціалістів відповідних органів управління освітою для забезпечення дитині визначених умов в тому навчальному закладі, в якому вона здобуватиме освіту.

В діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій одним з найскладніших і визначальним для долі дитини є оцінка стану психічного розвитку, а саме диференційна діагностика інтелектуальних порушень. У зв'язку з цим велике значення має діагностичний інструментарій, який застосовується у цьому процесі.

У зв'язку з цим значне місце в посібнику відведено питанням, що пов'язані з організацією психолого-педагогічного вивчення дитини, аналізу підходів до діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку.

Доробок попередніх досліджень цієї проблеми опубліковано в спеціальному посібнику, що містить в собі уніфіковану методику діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів [72]. Методика впроваджена в практику і користується попитом у широкого кола фахівців.

Змістом цього посібника є результати нових досліджень проблеми діагностики інтелектуального розвитку дітей, які були отримані за період виконання планового наукового дослідження співробітниками лабораторії методичного забезпечення психолого-медико-педагогічних консультацій у період з 2014 по 2016 рік.

Цей посібник містить оригінальні методики дослідження інтелектуального розвитку молодших дошкільників (Розділ III) та підлітків (Розділ IV), що не мають сенсорних порушень. Змістом кожної методики є опис завдань, дидактичного матеріалу, характеристики різних видів допомоги, інструкцій, ходу дослідження. Далі подається порівняльний якісний аналіз виконання кожного діагностичного завдання досліджуваними з різним станом розвитку інтелекту, який конкретизується як «норма», «затримка психічного розвитку», «розумова відсталість». В роботі також подається характеристика особливостей навчованості молодших дошкільників з нормальним інтелектом і таких, які мають проблеми у розвитку. Такі ж дані містяться і стосовно підлітків.

Характеристики складових навчваності певною мірою поповнюють дані спеціальної психології про типологічні особливості дітей досліджуваних категорій з відхиленнями в розвитку, забезпечують практиків необхідними відомостями з метою диференційної діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку.

У зв'язку із зростанням кількості дітей з аутизмом та спектру аутизму в Розділі V посібника представлено актуальні для практики діагностики особливостей розвитку дітей з названими порушеннями регламентації, яких слід дотримуватися у процесі їх психолого-педагогічного вивчення.

РОЗДІЛ І

КОНСУЛЬТАТИВНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ СУПРОВІД В ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОНСУЛЬТАЦІЙ

1.1. **Поняття супроводу і його реалізація в діяльності ПМП консультацій**

Супровід – це новітня освітня технологія, яка активно впроваджується у зміст діяльності всіх потенційних надавачів послуг тим категоріям споживачів, котрі їх потребують. Саме слово «супроводжувати» означає «йти поруч» як супутник або супроводжуючий. У буквальному перекладі супровід означає «сприяння», «допомога». М. Р. Бітянова супровід розглядає як метод і ідеологію роботи фахівця. Ціль супроводу, на думку автора – це створення у рамках об'єктивної ситуації, що склалася, максимально сприятливих умов для розвитку і навчання особистості. Проте при цьому мислиться не будь яка допомога, а така її форма, що дозволяє свободу і відповідальність вибору оптимального варіанта самостійного вирішення актуальної проблеми.

Супроводжуючими можуть виступати як окремі фахівці так і установи системи освіти, які можуть виступати як ресурсні центри послуг, що сприятимуть провідній цілі супроводу – бути корисним впродовж певного часу.

Психолого-медико-педагогічним консультаціям (скорочено – ПМП консультації) в системі освіти України належить особлива роль. Вони часто стають **першими осередками супроводу** батьків на шляху вирішення ними життєво значущих проблем, пов'язаних з розвитком і здобуттям освіти їхньої дитини, яка має порушення психофізичного розвитку.

Зміст діяльності названих консультацій багатоаспектний, передбачає широкий діапазон функцій і напрямків. Зокрема, провідними функціями консультацій є: консультаційна, методична, психолого-педагогічна, корекційно-розвивальна, прогностична, профілактична, інформаційно-аналітична, просвітницька. Названі функції реалізуються в таких напрямках практичної роботи як виявлення та облік дітей з порушеннями психофізичного розвитку (за

новітньою термінологією – з особливими освітніми потребами), організація якомога ранньої допомоги для них; психолого-педагогічне вивчення; консультування різних груп населення; проведення індивідуально-корекційної роботи з дітьми та їхніми батьками; створення банків даних про кількості дітей з вадами психофізичного розвитку за різними видами порушень тощо.

Згідно нової редакції Положення, що регламентує діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій, вони мають статус методичних установ. Це відповідає фаховим компетентностям фахівців, які називаються консультантами, і входять до кадрового складу психолого-медико-педагогічних консультацій. Кожний з них має свою вузьку педагогічну спеціалізацію відповідно до виду порушень психофізичного розвитку і готовий до надання навчально-методичної допомоги дітям, здійснення підтримки батькам.

Володіючи знаннями про механізми порушеного розвитку, вони мають уявлення про ланцюги психолого-педагогічних деформацій психічного розвитку та адекватні педагогічні технології і корекційні засоби, які здатні забезпечити продуктивний корекційно-розвитковий ефект.

1.2. Види супроводу в діяльності ПМП консультацій

У межах передбачених функцій **основними видами супроводу** фахівців консультацій є **консультування та експертна оцінка** психічного розвитку дитини.

Різнобічне консультування – основна форма діяльності сучасних консультацій і спрямоване на допомогу різним групам споживачів у вирішенні широкого кола питань, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб дітей мало захищених груп. Консультації надаються не лише батькам, але й педагогам, учнями чи вихованцями котрих є такі діти; спеціалістам органів управління освітою, котрі координують питання щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими потребами та з інвалідністю; служб у справах дітей. Такі консультації мають різний зміст в залежності від того, кому вони адресовані.

Так, для батьків за результатами психолого-педагогічного вивчення

формулюються висновки про особливості розвитку, навчання і виховання їхніх дітей, визначаються особливі освітні потреби щодо змісту, методів, прийомів, належних засобів і пристосувань у навчально-(ре)абілітаційному процесі; надаються пояснення труднощів засвоєння знань, сильних сторін психічного розвитку, ролі і значення «батьківської педагогіки», розробляються стратегії сімейного виховання, демонструються заняття з метою навчання педагогічних технологій.

Серйозна увага в роботі консультацій приділяється самим батькам. Пам'ятаючи, що більшість із них перебувають у стресовій ситуації, переживаючи проблеми власної дитини, їм пропонується індивідуальні консультації з психологом, організуються «святкові зустрічі», спеціальні тренінги.

В кожній консультації є бібліотека з проблем розвитку дітей, методичні матеріали для організації корекційно-розвиткових занять.

Новітньою формою супроводу дітей – відвідувачів консультацій є **проведення індивідуальних навчально-корекційних** занять. Види таких занять розрізняються метою їх здійснення:

1) попереднє цілеспрямоване вивчення особливостей пізнавальної діяльності дитини, яка готується до проходження діагностичного обстеження, її здатності до взаємодії у навчальній ситуації;

2) навчально-діагностичне вивчення навчованості дитини для оцінки потенційних можливостей навчатися за певним типом програми;

3) вивчення актуального рівня знань, умінь, навичок дитини для встановлення етапу, класу, найближчих завдань навчання;

4) тривале пробне навчання (до двох тижнів) для поглибленого вивчення труднощів, темпу, обсягу і якості засвоєння дитиною знань за певною навчальною програмою і уточнення психолого-педагогічних висновків;

5) корекція окремих недоліків психічного розвитку (наприклад, моторики, мовлення, слухового сприймання), прогалин навчальної діяльності, формування особистості;

6) демонстраційні заняття, спрямовані на розкриття спеціальних методів,

засобів і прийомів корекційно-розвивальної роботи з дитиною, для батьків, які хочуть самотійно навчати дитину удома;

7) психокорекційні заняття і тренінги для батьків, які виховують дітей з важкою психофізичною патологією;

8) організація (за потреби) індивідуально-корекційних занять.

В консультаціях для педагогів з'ясовуються труднощі, специфічні особливості розвитку, природа їх виникнення у їхніх вихованців; визначається навчальна програма, методи навчання, ведеться ознайомлення з корекційними програмами, методичними посібниками, належними технічними засобами і пристосуваннями тощо, необхідними в умовах індивідуального, інтегрованого чи інклюзивного навчання.

Істотну **допомогу** психолого-медико-педагогічні консультації надають **спеціалістам органів управління освітою** завдяки аналітичній діяльності. Вони формують банки даних про кількості дітей за видами порушень психофізичного розвитку, вивчають тенденції в їх домінуванні, рівень доступу до здобуття освіти, достатність і різноманітність форм надання освітніх послуг в регіоні. Завдяки такій обґрунтованій інформації створюються умови для вчасного і гнучкого реагування виконавчої влади щодо задоволення особливих потреб таких дітей, запровадження інклюзивної освіти.

Таким чином, формується новий імідж психолого-медико-педагогічних консультацій. Вони стають осередками консультаційної, інформаційної, навчально-методичної допомоги у вирішенні широкого кола питань, пов'язаних з їх розвитком, навчанням і соціально-педагогічною реабілітацією дітей з вадами розвитку та їхнім батькам безпосередньо в місцях їхнього проживання; спрямовані на підтримку дітей зазначеної категорії і захист права на здобуття ними якісної освіти. Девізом їх діяльності є: кожній дитині рівні можливості у реалізації освітніх потреб. У підтримці таких дітей провідним мотивом є максимальна реалізація індивідуального потенціалу розвитку кожної дитини та її соціальна інтеграція.

Законодавчо закріпленою є участь психолого-медико-педагогічних

консультацій у супроводі навчальної діяльності інтегрованих та інклюзивних форм здобуття освіти дітьми з порушеннями в розвитку. Крім визначення навчальної програми, методів та інших заходів фахівці консультацій у разі потреби мають допомагати педагогам в розробці індивідуальної програми навчання для дитини, яка навчається в індивідуальній чи інклюзивній формі.

Видами діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій у контексті сприяння впровадженню інклюзивного навчання є наступні:

- 1) виявлення, облік дітей і аналіз даних про їх кількості та домінування за видами порушень у розвитку;
- 2) психолого-педагогічне вивчення;
- 3) консультивання педагогів та інших;
- 4) фаховий супровід навчання дитини;
- 5) участь у складанні Індивідуального навчального плану (ІНП);
- 6) складання індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю;
- 7) створення фонду навчально-методичних посібників, програм тощо;
- 8) участь у тематичних семінарах, психотренінгах, круглих столах, моніторингових дослідженнях.

Так, виявлення дітей та обґрунтовані дані про їх кількість мають істотне значення насамперед для початку організації інклюзивного навчання в певному регіоні, визначення навчальних закладів, які виявлять ініціативу щодо запровадження інклюзивного навчання. У такому разі органам управління освітою та адміністрації школи важливо мати максимально точну інформацію про своєрідність психофізичних порушень у дітей, які стануть учнями їхнього навчального закладу, для здійснення необхідних підготовчих заходів, пов'язаних із забезпеченням безбар'єрного доступу, методичного і технічного оснащення навчального процесу таких дітей відповідно до їхніх потреб, без яких неможлива якісна освіта .

Одним із способів сприяння впровадженню таких форм навчання є **створення в консультаціях наочно-методичного фонду**, який складається з навчальних програм, наочно методичних матеріалів, навчально-методичних

посібників, наукових розробок, порад, технічних пристроїв. У межах повноважень і за змістом діяльності фахівцями консультацій передбачається надання різнопланових за змістом роз'яснень та порад, пов'язаних з розвитком, навчанням та вихованням дітей, які мають певні труднощі пізнавальної діяльності та поведінки або інтелектуального розвитку.

Крім цього фахівці консультацій відповідно до проекту Положення про **Консиліум навчального закладу**, в якому навчаються діти з відхиленнями в розвитку, беруть активну участь в організації його роботи, є також членами команди супроводу як вчитель-дефектолог, **складають Індивідуальну програму розвитку і в окремих випадках ведуть моніторинг динаміки розвитку і навчальної діяльності дитини в освітньому процесі.**

1.3. Психолого-педагогічне вивчення як вид супроводу в діяльності ПМП консультацій

У навчально-виховному процесі такі діти потребують обов'язкового врахування індивідуальних особливостей їхнього розвитку, зумовлених станом психічного здоров'я, і створення в освітньому процесі сприятливих умов для максимально повної реалізації їх потенціалу когнітивного розвитку.

У зв'язку з цим названі консультації в своїй діяльності спрямовані на розв'язання виключно педагогічних цілей. Насамперед це стосується таких видів їх роботи:

- експертної оцінки стану психічного розвитку дитини;
- консультативно-інформаційної роботи з батьками щодо особливостей розвитку їхньої дитини;
- фахової допомоги педагогам щодо навчальної програми, використання належних педагогічних технологій в освітньому процесі дитини з певним видом психофізичного порушення.

Формою реалізації названих цілей в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій є психолого-педагогічне вивчення дитини. Це один з найскладніших видів роботи у структурі консультування. Відбувається таке

вивчення на спеціальному засіданні і по суті являє собою комплексне діагностичне обстеження дитини. Під час його здійснюється експертна оцінка розвитку дитини, стан сформованості пізнавальних процесів, зокрема, розумових дій та операцій, властивих їй індивідуальних особливостей засвоєння знань, важливих для постановки освітніх цілей та планування педагогічної стратегії.

Відповідно до Положення за результатами психолого-педагогічного вивчення батькам надається документ, який має назву «Витяг з протоколу засідання психолого-медико-педагогічної консультації» з відповідним висновком та рекомендаціями. Названий документ відповідно до нормативно-правових актів, що діють у сфері освіти, є підставою для надання дитині визначених освітніх послуг.

Психолого-педагогічне вивчення – надзвичайно відповідальний вид діяльності консультантів психолого-медико-педагогічних консультацій і без перебільшення – ключовий момент в житті дитини. На підставі цього вивчення здійснюється діагностика і дається оцінка проблем дитини, особливостей її психічного розвитку, пов'язаних з цим здатностей до навчання та робиться прогноз її майбутньої соціально-трудової реалізації.

Як правило діагностичне засідання відбувається в умовах високого нервово-емоційного напруження. У зв'язку з цим робота консультантів в них належить до несприятливих для здоров'я та особливо важких умов праці. Вона вимагає від них не тільки високого кваліфікаційного рівня, широкої освіченості, але й психологічної готовності та професійного дотримання деонтологічних принципів спілкування, вияву високих морально-етичних особистісних якостей, доброзичливості і толерантності у ставленні до людей, у вирішення долі яких вони втручаються. Не секрет, що проходження такого обстеження батьками, діти яких мають проблеми розвитку, сприймається драматично, вони переживають, якими будуть висновки фахівців. Не рідкі випадки, коли батьки або особи, які їх замінюють, до певного часу не приймають факту неповносправності своєї дитини, а висновки і рекомендації фахівців консультації вважають хибними, можуть бути нестриманими, по різному виражати свою незгоду.

У зв'язку з цим до здійснення психолого-педагогічного вивчення фахівці консультацій ретельно готуються, дотримуються базових прав дитини та їхніх батьків. Отже, проведення його передбачає:

1) згоду батьків (осіб, які їх замінюють) з обов'язковою їх присутністю, на засадах добровільності, що підтверджується їхньою письмовою заявою, яка зберігається в консультації;

2) відкритість процесу обстеження – батьки (особи, які їх замінюють) мають можливість спостерігати весь процес, з ймовірністю брати активну участь в обстеженні дитини та обговоренні результатів;

3) колегіальність засідання, тобто за участі групи фахівців, які є членами діагностичного засідання, на чолі з головою засідання. Дотримання колегіальності під час діагностичного обстеження в психолого-медико-педагогічних консультаціях дозволяє зменшити долю суб'єктивізму фахівців в оцінці особливостей розвитку дитини. Одноосібність вивчення та формулювання психолого-педагогічного висновку з подальшим наданням батькам дитини Витягу із засідання окремим фахівцем в діяльності консультації не дозволяється;

4) комплексність вивчення і оцінювання його результатів – потребує інформації попередніх обстежень дитини різними фахівцями і обов'язковість даних власного психолого-педагогічного вивчення. Мета такого підходу – забезпечення достатньої різнобічної інформації для аналізу індивідуальних особливостей дитини з урахуванням медичних, логопедичних, педагогічних, психологічних даних, зафіксованих у відповідних розділах «Картки стану здоров'я і розвитку дитини», в інших документах та співвіднесення їх з даними власного вивчення;

5) спілкування рідною мовою дитини, реалізуючи її право на збереження власної культури;

б) комфортність умов обстеження для взаємодії дитини з дорослим; з огляду на це консультантами має використовуватись адекватний діагностичний інструментарій з урахуванням віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я та психологічного стану дитини; найбільш доцільною формою виконання

різноманітних за змістом завдань має бути ігрова;

7) пролонгованість терміну вивчення в залежності від складності порушень та стану дитини;

8) детальне консультування батьків щодо особливостей психічного розвитку їхньої дитини, її особливих освітніх потреб, належних методів навчання, поінформування щодо навчальних закладів та форм, в яких можливе здобуття нею освіти.

Процедура психолого-педагогічного вивчення в психолого-медико-педагогічній консультації строго визначена, передбачає дотримання наукових принципів, має свої процедурні вимоги та поетапну послідовність.

Організаційна структура процедури психолого-педагогічного вивчення починається вже з моменту першого контакту батьків з фахівцями консультації тобто первинного консультування, що відбувається перед колегіальним засіданням. Первинне консультування в діяльності ПМП консультацій означає зустріч (бесіду) батьків з одним із фахівців консультації, котрий за освітньою спеціальністю найбільш готовий до оцінки проблем дитини. Під час таких зустрічей конкретизуються: запит батьків, зміст їхніх скарг щодо проблем розвитку дитини, які їх непокоять, соціальна ситуація розвитку дитини, інформація про неї на основі спостереження за її поведінкою, провідна проблема дитини. У рамках первинного консультування таких зустрічей може бути від однієї до декількох в залежності від складності порушень у дитини.

Результатом первинного консультування може бути:

а) з'ясування проблеми, труднощів через пояснення батьками (особами, які їх замінюють) стану дитини і, можливо, й надання рекомендацій щодо особливостей виховання і розвитку;

б) розгляд наданих документів, медичних довідок, попереднє передбачення причин труднощів дитини, пропозиція пройти психолого-педагогічне вивчення в консультації, надання бланку «Картки стану здоров'я і розвитку дитини» і заповнення її формальної частини;

в) за умови, коли дитина не перебуває в навчальному закладі, у рамках

первинного консультування здійснюється попереднє педагогічне, логопедичне, психологічне вивчення дитини бажано профільним фахівцем або психологом консультації її з метою заповнення відповідних розділів «Картки стану здоров'я і розвитку дитини»;

г) узгодження з батьками дати проведення діагностичного засідання.

У разі потреби батькам за результатами первинного обстеження може бути надана довідка відповідно до змісту їх запиту.

Власне психолого-педагогічне вивчення складається з низки послідовних етапів. Нижче конкретизуємо зміст кожного з них.

1. Оформлення заяви від батьків – дозволу на використання персональних даних (у день засідання або під час первинного консультування).

2. Надання інформації про дитину. Представлення головою засідання і розгляд та аналіз його членами даних зазначеної вище «Картки стану здоров'я і розвитку дитини» і інших документів. На основі отриманої інформації відбувається планування самого ходу обстеження тобто попереднє (гіпотетичне) означення провідної проблеми дитини. При цьому стисло визначається:

– мета експертної оцінки (формулювання діагностичного завдання – що саме буде оцінюватись, наприклад, стан мовленнєвого розвитку чи стан інтелектуальних можливостей);

– діагностичні засоби (які завдання будуть використовуватись);

– фахівець, який вестиме вивчення дитини.

3. Запис належної інформації в Журналі обліку дітей.

Цей етап проводиться членами засідання, батьки не запрошуються безпосередньо перед психологічним обстеженням.

4. Запрошення батьків з дитиною до діагностичної кімнати. Встановлення контакту з дитиною. Найбільш надійними способами налагодження початкового контакту і включення дитини у взаємодію з незнайомим дорослим визнано невербальний або мінімально вербалізований та:

– дії (ігри) з реальними предметами (іграшками),

– дії з наочно-образними матеріалами, що передбачають знайомі з досвіду

дитини дії: ідентифікацію (ототожнення), співвіднесення, моделювання, групування, класифікацію).

Психолого-педагогічне вивчення дитини рекомендовано здійснювати у технології діагностико-навчального підходу, що передбачає:

- постійний, але мінливий за способом встановлення контакт з дитиною;
- гнучке використання засобів вивчення за складністю виконання та розумною достатністю їх кількості;
- постійне позитивне стимулювання (підкріплення), дозоване і гнучке (наперед продумане за змістом і послідовністю) варіювання мір допомоги.

Предметом вивчення дитини мають бути особливості її взаємодії та навчваність – здатність засвоювати нові дії та знання, діяти по аналогії тощо. При цьому вивчення здійснює один фахівець, інші члени засідання спостерігають і фіксують власні спостереження.

4. Обмін думками членів засідання щодо результатів спостережень: аналіз та якісна характеристика виконання завдань, стану моторики, комунікації, особливостей пізнавальної діяльності, виокремлення сильних та слабких сторін розвитку, загальна оцінка стану когнітивного функціонування. Висловлення пропозиції щодо навчальної програми та особливостей (форми) реалізації освітніх потреб. Найчастіше відбувається в присутності батьків.

5. Колегіальне формулювання психолого-педагогічного висновку та рекомендацій (за відсутності батьків).

6. Повідомлення змісту Витягу батькам, роз'яснення їм причин труднощів психічного розвитку дитини, обґрунтування наданих рекомендацій, висловлення передбачень щодо необхідних шляхів соціально-педагогічної реабілітації. Надання інформації батькам про навчальні заклади та форми, в яких дитина може здобувати освіту, отримувати рекомендовані освітні послуги. Надання Витягу із протоколу засідання батькам, дата отримання якого фіксується в Журналі видачі документів.

Однією з найбільш радикальних змін в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій є відхід від медичного змісту висновків тобто діагнозу,

шифрів, і перехід до їх формулювання у контексті психолого-педагогічної термінології, а не медичного діагнозу.

Висновок, який в новій редакції Положення визначено як психолого-педагогічний, є документом, який в компактній (стислій) формі розкриває психолого-педагогічну картину проблем дитини, на основі оцінки здатності до засвоєння знань визначає навчальну програму і методи навчання і виховання, вказує на провідні напрямки корекційно-педагогічного впливу.

Це пов'язано, по перше, з тим, що консультації є установами освіти, тому закономірно в своїй діяльності ставлять освітні цілі і завдання. При цьому медичні дані лікарів для фахівців консультацій дуже важливі, вони є одним з орієнтирів в проблемах дитини, допомагають глибше розуміти специфіку і механізми порушеного розвитку, прогнозувати його динаміку, визначати системи корекційно-розвивального впливу. Названі параметри являють собою психолого-педагогічний аспект проблем і тому потребують організації адекватних суто педагогічних та психологічних заходів. Для педагогів висновок консультації з точним означенням проблем дитину в психолого-педагогічних поняттях є ключовим для побудови і реалізації ними педагогічної стратегії, вибору і застосування адекватних педагогічних технологій.

Склад і кількість фахівців колегіального засідання не є постійним, за різних обставин можуть змінюватись в залежності від робочої доцільності. Оптимальним складом групи є п'ять фахівців: три учителі-дефектологи, логопед, олігофренопедагог, сурдопедагог (тифлопедагог), профільний лікар (офтальмолог, отоларинголог, невролог, психіатр), практичний психолог.

Для визначення робочої доцільності важливими є фактори, що впливають на продуктивність здійснення обстеження. Одним з таких факторів є визначеність чи невизначеність контингенту дітей, які мають проходити діагностичне обстеження. В залежності від названих факторів група фахівців може складатися або з 5 осіб, або 8 осіб. Так, у випадку, коли відомо, що вивчатися будуть діти одного виду (типу – за М. М. Семаго) порушень, наприклад, з порушеннями зору, склад групи фахівців може бути оптимальним тобто з 5 фахівців з обов'язковою

участю консультантів відповідної спеціалізації: тифлопедагог (у разі його відсутності – лікар офтальмолог), а також практичний психолог, логопед, олігофренопедагог, за потреби – лікар психіатр.

У випадку невизначеності проблем дітей група фахівців повинна бути максимально повною, складатися із консультантів усіх вузьких спеціальностей, здатних до розпізнання специфічних симптомокомплексів порушень у розвитку дитини і визначення освітніх потреб і належних пристосувань, необхідних для психолого-педагогічної реабілітації.

Другим важливим фактором, який впливає на продуктивність вивчення дитини, є місце проведення колегіального засідання: стаціонарне (у спеціально призначеному і відповідним чином оснащеному приміщенні) чи виїзне (у навчальному закладі, вдома). Якщо обстеження проходить стаціонарно, особливо за наявності вікна одностороннього бачення (дзеркала Гезелла) чи (і) аудіо-відеотехніки, що максимально забезпечують психологічну комфортність умов, при яких члени колегіального засідання та фахівець, який здійснює вивчення, дитина та її родичі знаходяться в різних кімнатах, склад групи може бути максимальним. На виїзних засіданнях в навчальному закладі – кількість групи фахівців допускається з 5 осіб; в умовах сім'ї – з 3 осіб.

Із членів діагностичного засідання ситуативно визначається голова засідання, про що вказується в протоколі.

Істотне значення має просторове розміщення дитини і дорослого, який проводить обстеження. Необхідно продумати такий ракурс їх розміщення, щоб дитина могла добре бачити своїх батьків, але максимально була б віддалена від інших учасників засідання, яких бажано розміщувати за її спиною або принаймні збоку. Таке розташування зменшує відчуття їх присутності та ризик відволікання.

Особливо важливою вимогою до проведення психолого-педагогічного вивчення є обов'язкове ведення протоколу обстеження у «Книзі протоколів колегіальних засідань (назва, наприклад, Полтавської обласної) психолого-медико-педагогічної консультації». Форма його ведення близька до класичної. Проте при цьому мають місце деякі специфічні застереження.

Перше. Протокол засідання в психолого-медико-педагогічних консультаціях бажано вести в рукописному варіанті з огляду на необхідність максимального повного фіксування індивідуальних особливостей поведінки і характеристик виконання діагностичних завдань.

Друге. Під час одного засідання ведеться один протокол, в якому у рубриці «Порядок денний: психолого-педагогічне вивчення дітей» послідовно фіксуються усі діти, котрі пройшли обстеження за зазначеною датою, і *за визначеною примірною схемою* (див. рис 1.1.). Закінчується протокол підписами голови та секретаря засідання.

Схема ведення протоколу засідання ПМПК	
Номер протоколу засідання та дата його проведення.	
Голова засідання:	
Секретар:	
Присутні члени колегіального засідання, їх підписи.	
Порядок денний: психолого-педагогічне вивчення дітей тощо.	
Порядковий номер запису дитини (збігається з реєстраційним номером запису дитини в журналі обліку дітей), прізвище, ім'я, вік дитини на час вивчення.	
Слухали: (батьків, осіб, які їх замінюють, супроводжуючих).	
Хід обстеження:	
- назви (умовні, робочі) завдань (запитань бесіди), що пропонуються дитині, інструкції;	
- відповіді на запитання дитини, види наданої допомоги, стислі оцінки та якісна характеристика процесу виконання діагностичних завдань, здатностей до засвоєння знань.	
Спільне формулювання членами засідання психолого-педагогічного висновку .	
Психолого-педагогічний висновок та рекомендації.	
Ухвалили:	
Одноголосно _____	
Проти _____	
Особлива думка _____	
Голова засідання _____	
	(прізвище, ім'я, по батькові) (підпис)
Секретар _____	
	(прізвище, ім'я, по батькові) (підпис)

Рис. 1.1. Схема ведення протоколу

Третє. В протоколі засідання може бути розглянуто до 12 (10) справ дітей. Це зумовлено необхідністю забезпечення кожній дитині якісне психолого-

педагогічне вивчення, яке потребує достатньої тривалості часу на його здійснення. Таким чином, у межах восьмигодинного робочого дня на обстеження однієї дитини випадає в середньому 60 хвилин. Проте часові регламентації в діяльності консультації не можуть бути жорстко фіксованими, бо повністю залежать від стану здоров'я дитини, складності її проблем тощо. Практика свідчить, що тривалість обстеження однієї дитини має відбуватися протягом достатнього часу: щонайменше від 30 хвилин до 1,5 години. В умовах дефіциту часу існує не лише надзвичайно висока ймовірність припуститись помилки в оцінці потенційних можливостей дитини, але й неможливість сформулювати достовірний і обґрунтований психолого-педагогічний висновок та рекомендації, які мають стати основою для організації подальшого навчально-виховного процесу. Обмеженість часу, поспішність в діях консультантів у більшості випадків негативно позначаються на спілкуванні з батьками, викликають у них невдоволення і недовіру. Тимчасом вони мають право на отримання повної інформації щодо численних запитань, які можуть у них виникати. Тому в процедурі психолого-педагогічного вивчення неприпустимо нехтувати прикінцевою бесідою з батьками (особами, які їх замінюють) щодо проблем їхньої дитини, їхньої ролі в її розвитку і вихованні в умовах сім'ї, позашкільного середовища.

Четверте. Для забезпечення легкого доступу до інформації про дітей, які пройшли вивчення в консультації, слід особливо дбати, щоб порядковий номер їх запису в Книзі протоколів збігався з реєстраційним номером запису дитини в Журналі обліку дітей.

П'яте. Протокол являє собою відображення безпосередніх робочих моментів з поступовим розгортанням ходу обстеження. Цей документ має бути насичений деталями, якісними оцінками процесу виконання, що відображають провідне порушення. Особливо ретельно в протоколі необхідно фіксувати прийоми допомоги дорослого та реакції на них дитини. Фіксація змісту протоколу допускає скорочення, використання символів (наприклад, знаку «+» чи «-» у разі правильного чи неправильного виконання завдання), коротких оцінок, коментарів,

підкреслень, особливе виділення здатностей, проявів, важливих для характеристики стану дитини та розпізнання механізмів і структури порушеного розвитку. Дозволяються також акуратні виправлення випадкових, поспішних узагальнень чи оцінок тощо.

Від організації, дотримання процедурних моментів, поведінки учасників засідання залежить якість психолого-педагогічного вивчення, переконливість заключних висновків та рекомендацій. Членам діагностичного засідання належить зробити усе, щоб батьки повірили їм, побачили позитивну перспективу, сприйняли від них допомогу. Увагу батьків необхідно загострювати на доленосному значенні для дитини цілеспрямованої професійної підтримки, пояснювати віддалені наслідки нездійсненої вчасно корекційно-педагогічної роботи, намагаючись викликати у них усвідомлену відповідальність за нехтування порадами фахівців, проводити просвітницьку роботу, залучати до партнерської взаємодії.

При цьому вони безперечно мають знати, що згідно законодавства ніхто не має права силою, без їхньої згоди помістити дитину в будь-який навчальний заклад. Остаточне рішення про місце здобуття освіти їхньої дитини приймають саме вони – батьки (або особи, які їх замінюють), після того, як усвідомлять для себе його необхідність.

Відповідно до п. 4.7 нині чинного Положення про психолого-медико-педагогічні консультації зазначається, що «висновок центральної, республіканської, обласних, районних (міських) консультацій має рекомендаційний характер». Це свідчить про те, що він не має сили припису. Батьки мають право як врахувати надані рекомендації, так і відмовитись від них. Психолого-медико-педагогічні консультації у разі відмови батьків від Витягу, його їм не нав'язують, але складають акт про відмову. При цьому Витяг не анулюється, а зберігається у справі дитини.

РОЗДІЛ II

РОЗВИТОК ПОГЛЯДІВ НА ДИФЕРЕНЦІЙНУ ДІАГНОСТИКУ ВІДХИЛЕНЬ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

Ідеї психолого-педагогічного вивчення дітей з відхиленнями психічного розвитку з'явилися в середині 19 століття в діяльності лікарів психіатрів і розвивались у зв'язку з усвідомленням необхідності розвитку, навчання і виховання таких дітей.

Відомі різні методи дослідження психічного розвитку. **Найперші спроби вивчення дітей здійснювались у формі спостережень, природного чи спеціально організованого експерименту, бесіди, вивчення продуктів діяльності.**

Так, в Італії П. Піццолі було розроблено детальну і доволі громіздку програму з великою кількістю завдань для експериментального дослідження інтелектуального розвитку дітей, що здійснювалось з допомогою спеціальних наборів предметів і пристосувань. Ця програма передбачала вивчення і оцінку багатьох параметрів розвитку дитини: координації рухів, просторових і часових уявлень, різних видів пам'яті, асоціацій, імітаційних здібностей, мислення тощо, але не містила вказівок на критерії інтелектуальної недостатності [3; 36].

В Німеччині з'явилася програма Т. Цігена для виявлення розумового відставання, в яку входили завдання на оцінку пам'яті, визначення понять, розуміння суджень, розв'язання арифметичних задач.

В Америці Н. Норсуорті, Х. Годдар розробили комплексний підхід у дослідженні психічного розвитку дітей, який включав оцінку різних параметрів: росту, об'єму легень, деяких рухових навичок, координації, пам'яті, особливостей асоціативних та інших процесів, хоча критерії цієї оцінки залишались не визначеними [3; 36].

В 1910 р. з'явилася робота німецького вченого В. Вейгандта, в якій викладена система дослідження розумового розвитку, що базувалася на спостереженнях за різними проявами психічної діяльності, в умовах, наближених

до природних [36]. Фіксувались способи дії дитини з іграшками, реальними предметами, особливості зорової, слухової, тактильної чутливості, мовлення.

Спільною рисою названих програм дослідження дітей була відсутність чітких оцінок для розрізнення розумової нездатності та нормального розумового розвитку.

В практичній діяльності в цілях відбору дітей з порушеннями розвитку ці програми дослідження виявилися не ефективними.

Перші спеціальні методи дослідження психічного розвитку були розроблені в кінці 19 століття у вигляді тестів, які **утвердили психометричний підхід** в оцінці розумового розвитку дитини [3; 9].

В цілях відбору тести вперше використав психолог Альфред Біне в 1905 році, котрий разом з психіатром Томасом Сімоном за дорученням Міністерства освіти Франції, створив вимірювальну шкалу розуму. При цьому вони розв'язували завдання порівняти рівень розвитку нормальних дітей і дітей з розумовою відсталістю з метою відмежування перших від других та виведення тих, які мають недостатній психічний розвиток, із звичайних шкіл до спеціальних класів. Задля цього шляхом численних емпіричних проб було підібрано комплекс завдань, які давали можливість виявити у дитини загальний інтелектуальний потенціал. В доборі завдань Біне керувався твердженням: про те, що тестів має бути багато. Це твердження базувалося на розумінні інтелекту як недиференційованого пучка тенденцій, в центрі якого лежить здатність до міркування. Оскільки ця здатність виявляється в тій чи іншій мірі у всіх актах мислення, то розумніша дитина в будь-якому випадку під час виконання тестових завдань буде попереду, вважав Альфред Біне.

Такий підхід базувався на пануючій у той час методологічній концепції фатальної генетичної детермінації розумових здібностей дитини, яка фактично ігнорувала такі могутні чинники розвитку, як умови життя, навчання та виховання.

Основним діагностичним показником психометричного методу обстеження виступає «розумовий рівень», інтелектуальний коефіцієнт (IQ), який розглядався

в диференційній психології як відносно стабільна протягом усього життя величина і служить головним критерієм відбору дітей в різні типи навчальних закладів.

На початку ХХ століття психометричний метод набув широкого розповсюдження, тести знайшли своє практичне втілення не лише в Європі, але й в Америці та Росії.

Тестометричний підхід (психометричний) був не єдиним способом діагностики психічного розвитку у дітей. Поряд з тестами Біне розроблялися інші діагностичні системи, призначені для оцінки порушень розумового розвитку.

Особливе місце в розвитку психологічної діагностики посідає методика, розроблена відомим російським психіатром Г. І. Россолімо [9; 36; 61]. За оцінкою В. І. Лубовського ця методика була набагато прогресивнішою і мала значно більші можливості, ніж метрична шкала Біне-Сімона. Г. І. Россолімо виходив не з емпіричного випадкового добору завдань, а з певних уявлень про структуру психіки, в якій виділив три сфери: психічний тонус, пам'ять та вищі процеси. В кожній сфері, в свою чергу, ним виділялись (не завжди правомірно) окремі психічні процеси, котрих виявилось одинадцять. До кожного з них пропонувалося 10 завдань, результати яких оцінювались у балах. Одержані показники відмічались на спеціальному бланку-графіку. Це давало ламану лінію, названу «психологічним профілем». Крім цього були розроблені нормативні показники для обстежуваних різного віку, що давало можливість встановити відхилення від норми. Метою такого дослідження було не виявлення сумарного кількісного показника, а відображення рівня і співвідношення розвитку та стану психічних процесів. Це була перша спроба якісно-кількісного аналізу структури інтелекту, хоча сама його структура була представлена досить неповно і однобічно.

Обстеження за цією методикою (програмою) Г. І. Россолімо вважав лише одним із способів діагностики, який доповнював клінічне обстеження. Велике значення він надавав анамнестичним даним і бесіді з дитиною. Збір анамнезу він проводив за детально розробленою схемою, яка містила біля 200 пунктів і називалася «Планом дослідження дитини».

Критикуючи діагностичну систему Г. І. Россолімо, Л. С. Виготський вважав неприпустимим ставлення до пам'яті, уваги, мислення, які є якісно своєрідними психологічними функціями, як до рівнозначних у процесі розумового розвитку. Він зазначав, що в цій діагностиці при загальному підрахунку, який визначає розвиток дитини, одиниці уваги прирівнюються до одиниць пам'яті, наче в голові наївного школяра кілометри складаються з кілограмами в одну загальну групу.

Методика «Психологічний профіль» Г. І. Россолімо була досить громіздкою, її використання займало багато часу, але з точки зору одержання різноманітних показників функціонування психічних процесів вона була, безперечно, значно повноціннішою та ефективнішою у порівнянні з тестами А. Біне. Однак, у практиці відбору дітей з порушеннями в розвитку ця методика широкого розповсюдження не набула. Очевидно, тут зіграв роль міжнародний авторитет тестів Біне, які заповнили усі країни світу. Ці тести прості за змістом і зручні в обробці одержаних даних. Вони неодноразово зазнавали модифікації та вдосконалення, ставали вихідним матеріалом для інших (Біне-Термен, Станфорд-Біне, Термен-Мерілл) [3; 9; 54].

Незважаючи на хибну теоретичну позицію – погляд на інтелект як спадковий загальний потенціал (Біне), здатність до абстрактного мислення (Термен), що змінюються за життя лише кількісно, тести виявились досить живучими. Тому розвиток психологічної науки, поява нових даних про хід психічного розвитку, збільшення знань про мислення (роботи А. Валлона у Франції, Ш. Бюллер в Австрії, Ж. Піаже в Швейцарії), які стверджували вже принципово іншу думку про розумовий розвиток, мало вплинули на практику діагностики інтелектуальної діяльності. Розвивалась вона лише у розробці нових оригінальних тестів. Серед них найбільш відомими стали «Матриці Равена», «Шкала Векслера», тест інтелекту Р. Амтхауера.

Найбільшої популярності після тестів Біне набула шкала Д. Векслера, яка широко застосовувалась у практиці відбору аномальних дітей. В цих тестах добір завдань також має емпіричний характер. Але, на відміну від системи Біне, завдання в них дані не в хронологічній щодо віку послідовності, а поділені

функціонально на дві групи (вербальні й невербальні, або субтести дії), кожна з яких містить серії задач. В цілому завдання в тестах Векслера значно різноманітніші. Завдання кожного типу мають варіанти, розташовані у порядку вікової трудності [3; 22; 8].

Тести Векслера дають можливість визначати розумовий коефіцієнт та коефіцієнт обдарованості. За цією системою обчислюються не лише сумарний загальний інтелектуальний показник, але й окремо сумарні показники за вербальними субтестами і субтестами дій. Це дозволяє дати більш глибоку якісну характеристику рівня розумового розвитку обстежуваної дитини. Але, як і у Біне, система Векслера є чисто феноменологічною і виходить з уявлень про розвиток як простий кількісний ріст.

За оцінкою К. М. Гуревича [55]. методична розробка шкали Векслера дуже досконала. Однак, як і всі психологічні тести, вона виявляє відмінності між вибірками людей за ступенем їх належності до певної культури. Глибокий аналіз змістовної сторони інформації, яка одержується за допомогою тестів, привів багатьох авторів до розуміння, що тести (в тому числі і тести Векслера) вимірюють не інтелект, а суму знань, набуту індивідом в конкретній соціокультурній групі. Вона не спрямована на з'ясування диференційних рис окремої особистості, і не ставить перед собою завдання розкрити, чому деякі досліджувані не справляються із завданнями методики.

Питання правомірності використання психометричної системи для вирішення завдань діагностики відхилень у розвитку як в нашій країні, так і за рубежем, вже давно не є дискусійним [26; 33].

Певний час предметом дискусій головним чином було питання про коефіцієнт інтелектуальності як адекватного показника ступеня розвитку інтелекту (Л. В. Занков) та прогностичну значущість тестів. В результаті таких обговорень визрівали думки про необхідність активного пошуку підвищення прогностичної валідності інтелектуальних тестів [46]. У зв'язку з цим Р. Б. Кеттел пропонує поряд з інтелектом розглядати особистісні й мотиваційні характеристики індивідів [9].

У цьому плані значний інтерес викликає дослідження А. Валлона [26], який справедливо надавав великого значення розвитку особистості дитини, яку розглядав як цілісне утворення, що інтегрує в ході розвитку пізнавальні і афективні процеси. Спираючись на виділення певних стадій розвитку, які в значній мірі відображають особливості афективних, емоційних утворень, він будував діагностику не на порівнянні математичних характеристик інтелектуального дефекту з певним рівнем розумового розвитку, а на виділенні порушень, під якими розумів ступінь інтеграції і координації функціональних систем.

Р. Заззо у своєму дослідженні, ґрунтуючись на ідеї гетерохронії в темпі розвитку психічних функцій, одержав відповідні типи профілів, які визначаються характером і ступенем розходження між різними сторонами розумового розвитку. Засобом встановлення цих розходжень були тести, однак інтерпретація результатів спиралась вже і на якісний аналіз процесу тестування (оцінка динаміки пізнавальної активності, змін афективного стану досліджуваного в ході експерименту, ставлення до завдання, типи помилок і т.ін.). В цьому схожість методу Р. Заззо з патопсихологічним експериментом.

А. Анастасі та інші психологи пропонують доповнювати результати тестування відомостями біографічного характеру, спостереженням за поведінкою і навіть висувають вимогу врахування умов розвитку дитини [3].

В роботах німецьких авторів, присвячених діагностиці аномалій розвитку, поряд з клінічним, патопсихологічним вивченням дитини велика увага приділялась ретельному дослідженню мікросоціуму (близьких родичів, осіб, які в тій чи іншій мірі здійснювали вплив на формування особистості дитини). При цьому різноманітні діагностичні (в тому числі і психометричні) методики, які використовувались авторами, слугували в більшій мірі для попередньої орієнтації перед складанням цілісної програми обстеження досліджуваного.

В Америці Е. Хейссерман розробила для діагностики відхилень у розвитку метод «педагогічної оцінки» або «структурного дослідження дитини», особливістю якого є якісний аналіз самого процесу виконання проби-завдання, а

не його результату [71]. Змістом методу є низка проб, кожна з яких не виходить за межі природного психолого-педагогічного експерименту.

Розроблені автором критерії оцінок дій дитини дозволяють не лише констатувати якість виконання проби, але й визначати структурний аналіз дефектів психічної діяльності. Задумом методу Е. Хейссерман є також визначення прогнозу щодо розвитку дитини.

Метод педагогічної оцінки є значним внеском у розвиток психодіагностики. Водночас слід зазначити, що використання його потребує тривалого часу і тому застосування його в умовах одноразового дослідження дитини, як це має місце, наприклад, в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій, неможливе.

Особлива ситуація склалася в Росії, а отже, і в Україні з огляду на обставини розвитку її державності.

У двадцяті роки перед країною постало завдання загальної освіти для всіх, у тому числі й для дітей з відхиленнями в розвитку. Саме відкривалась широка мережа спеціальних шкіл. Це вимагало вдосконалення діагностики і застосування її методів.

В країні розгорнулася дослідницька і практична робота в галузі тестування. Такими розробками займалися багато психологів: П. П. Блонський, А. Н. Бернштейн, Л. А. Квінт, А. П. Нечаєв, А. М. Шуберт [53;82]. Їх зусилля спрямовувались як на розробку нових тестів, так і на перевірку й адаптацію тестів Біне-Сімона, вдосконалення тестів Г. І. Россолімо.

У практику відбору дітей міцно ввійшли тести Біне-Сімона в перекладі А. М. Шуберт та інші тести, в тому числі розроблені вітчизняними авторами.

Водночас із інтенсивним впровадженням тестів в педагогічну практику наростало критичне ставлення до них. Радянські психологи висловлювали серйозні застереження щодо їх застосування, відмічали неоднаковий рівень розуміння тестових завдань дітьми різних країн, неоднорідність і нерівнозначність завдань у наборах, підкреслювали, що тестові випробування є контрольно-допоміжним засобом педагогічного обліку і мають застосовуватися з

надзвичайною обережністю [53; 54]. П. П. Блонський в книзі «Трудные школьники», піддаючи критиці принципи тестометричного підходу, на фактичному матеріалі довів безпідставність положення про незмінність інтелектуального коефіцієнта, про його незалежність від навчання. Деякі вчені виявились категоричними противниками тестів взагалі. На їх думку результати тестування здатні характеризувати лише елементарні психічні процеси, а не рівень розумового розвитку.

Тести часто ставали робочим інструментом в руках некваліфікованих людей, які не мали достатніх знань з психології та про особливості аномального розвитку. В 30-ті роки використання тестів набрало загрозливого характеру. В результаті тестування багато дітей з нормальними потенційними можливостями розвитку інтелекту оцінювались як розумово відсталі і направлялись в допоміжні школи, кількість яких не виправдано зростала.

У зв'язку з цим відомою Постановою ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року «О педологических извращениях в системе наркомпросов» практика використання тестів була засуджена і призупинена.

Психологія, яка в ці роки так інтенсивно почала розвиватися, зазнала серйозної критики, розвиток її як науки було блоковано, проблеми діагностики психічного розвитку надовго перервані. Це на довгі роки загальмувало дослідницький пошук у цьому напрямку.

Як бачимо тести виявились зручним знаряддям вимірювання. Однак внутрішня сутність тестування, тобто теоретичне обґрунтування явищ психічної діяльності, що становить предмет психодіагностики, залишається невизначеною і є не такою досконалою, як його форма. У більшості тестів розвиток дитини визначається в кількісних одиницях (коефіцієнт розвитку, індекс розвитку, показник глобального віку), у деяких судження про розвиток визначається в якісних характеристиках відповідності чи невідповідності нормі.

Кількісна оцінка створює можливості порівняти, чи відповідає розвиток обстежуваної дитини показникам нормального розвитку відповідного віку. Однак в диференційній діагностиці кількісний показник для оцінки розумових

здатностей дитини виявився непридатним, оскільки вікові характеристики навіть нормальних дітей різних країн та культур не збігаються, є нестабільними і дійсні лише в певному соціальному оточенні (Дебре, Мессе, Скрібнер, Лоллер, Манова-Томова) [53; 39]. Сам по собі факт зниження рівня розвитку не дає підстав для пояснення причин відставання та встановлення діагнозу. Тому застосування психометричних шкал не може бути беззастережним і повсюдним, потребує адаптації нормативних критеріїв оцінювання до динаміки розвитку дітей країни-користувача запозичених тестів або розробки чи встановлення власних.

Внаслідок згаданої вище «Постанови» сталися суттєві зміни в підходах до відбору дітей в спеціальні школи. **На зміну тестометричному прийшов комплексний підхід**, який законодавчо був закріплений у Положенні про відбір дітей до спеціальних шкіл. Були також розроблені основні принципи цього підходу. Він був зорієнтований на одержання комплексу різнобічних даних про дитину в ході діагностичного обстеження.

Передбачалось, що одним із компонентів комплексного підходу мала стати психологічна діагностика, а її результати повинні були розглядатися і мали значення лише в сукупності з іншими даними.

Комплексний підхід вимагав всебічного вивчення і оцінки особливостей розвитку дитини, що охоплює не лише інтелектуальну, пізнавальну діяльність, але й поведінку, емоції, рівень оволодіння навичками, а також стан зору, слуху, рухової сфери, неврологічний статус, історію розвитку.

Цей підхід спрямований на системний розгляд порушень, на якісний аналіз як дефекту, так і можливостей дитини. Якісний аналіз даних став сутністю психологічного експерименту, в якому, спираючись на дані про закономірності розвитку та особливості патологічно зміненої психіки, моделювались різні види реальної психічної діяльності, передбачалась творча участь експериментатора, гнучкість його стратегії і тактики в застосуванні різноманітних методик та прийомів в процесі дослідження. За оцінкою О. Л. Рубінштейна якісний аналіз результатів застосування діагностичних методик, висунутий як протиставлення чисто кількісному підходу в оцінці психічних даних, властивому для класичного

тестування [63].

Системність вивчення стала провідним методологічним принципом радянської психології в цілому і дефектології, зокрема.

Необхідність якісного аналізу, який дозволяв би з'ясувати потенційні можливості дитини і прогнозувати подальший розвиток, відстоювалась як в теоретичних працях, особливо в патопсихології та нейропсихології, так і в практичних посібниках з відбору дітей з порушеннями психофізичного розвитку до спеціальних шкіл (Л. С. Виготський, Б. В. Зейгарник, О. Р. Лурія, С. Я. Рубінштейн, Ю. Ф. Поляков та ін.) [12; 33; 63].

В реальній практиці відбору дітей з відхиленнями в розвитку в спеціальні школи склалася ситуація, яка не відповідала вимогам комплексного підходу.

Положення про роботу відбіркових психолого-медико-педагогічних комісій (ПМПК) передбачало, що до них повинно входити багато фахівців: психоневролог, психіатр, отоларинголог, офтальмолог, хірург-ортопед, логопед, вчитель-дефектолог, психолог.

Проте практика показала, що найслабшою ланкою комплексного підходу виявилось саме психологічне дослідження, вірніше сказати – воно найчастіше не здійснювалося. Однією з причин цього була відсутність у складі відбіркових комісій психологів. Обстеження дітей, як правило здійснювалось логопедом чи вчителем-дефектологом, які далеко не завжди володіли навіть найбільш відомими психологічними методиками. Ті, що використовувались, вибирались довільно, безсистемно, діагностичне рішення часом приймалось на підставі невиправдано малої кількості проб-завдань, оскільки в існуючих посібниках того часу ніяких рекомендацій щодо добору методик, їх достатньої кількості та даних про діагностичну значущість окремих з них не містилося. Такий стан зумовлений відсутністю єдиної системи методик, зорієнтованих на певні цілі і контингент дітей.

В наявних посібниках, монографіях, методичних листах А. Н. Бернштейн, Г. М. Дульнева, О. Р. Лурії, С. Д. Забрамної, М. П. Кононової, М. С. Певзнер, С. Я. Рубінштейн, призначених переважно для використання в процесі

обстеження в тогочасних медико-педагогічних комісіях (МПК), дається набір окремих методик, вибраних з різних систем тестів, або тих, що використовувались в якихось дослідженнях, ставляться їм певні вимоги до техніки їх проведення, але ніяких нормативів, критеріїв або хоча б зразкових еталонних характеристик (описів виконання всіх завдань дітьми, що розвиваються нормально) не наводиться [32; 27; 64].

В згаданих посібниках пропонується лише опис методик, який частіше всього супроводжується досить нечіткими оціночними характеристиками можливих особливостей виконання і невизначеними вказівками щодо оцінки результатів. Тому різні дослідники, переслідуючи діагностичну мету, не лише ґрунтувалися на даних різних методів (що не так суттєво), але й по-різному ставилися до одних і тих же експериментальних фактів, здійснюючи їх оцінку на підставі власного індивідуального досвіду, тобто на суб'єктивно-емпіричному рівні. Продуктивність діагностичного обстеження й оцінка його даних цілком залежала від рівня компетенції членів медико-педагогічних комісій, їх установок, досвіду роботи з дітьми з порушеннями в розвитку, обсягу знань специфічних проявів поведінки і когнітивного функціонування дітей з певною формою психічного недорозвитку.

Суттєвим недоліком названих вище посібників є відсутність будь-яких поправок у відповідності до віку обстежуваної дитини. Хоча віковий діапазон дітей, які направляються для діагностичного обстеження, досить широкий, вікові особливості виконання проб-завдань в них практично не враховуються.

Умови відбіркових комісій, головним чином дефіцит часу, не дозволяли використовувати ці методики в достатньому обсязі і дотримуватися вказаних регламентацій. Як виявляється на практиці психологічна частина обстеження дитини зводилась фактично до констатації кінцевого результату за окремими методиками і іноді до неправомірно узагальнених хибних висновків. У цьому зв'язку дані тестологічного дослідження, у порівнянні із вказаною формою застосування психологічних методик з метою діагностики, за оцінкою І. О. Коробейникова, дають, очевидно, більш широку та достовірну інформацію

[28].

Так, широкою популярністю в роботі відбіркових ПМПК тривалий час користувався «Наглядный материал для психолого-медико-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях» (автор Забрамна С. Д.). У цьому наборі міститься 129 завдань і визначенні функції, котрі можуть бути досліджені з їх допомогою. Водночас, в ньому відсутня чітка віднесеність певного завдання до функції, яка вивчається, немає ключа для інтерпретації одержаних даних. Отже, використання цього матеріалу передбачає довільність як в його застосуванні, так і в поясненні способів виконання. Успіх застосування такої методики значною мірою залежить від досвіду та фахової компетенції експериментатора.

Найвідчутнішими недоліки практичної діагностики, здійснюваної в руслі комплексного підходу, стали в період 70-х років у зв'язку з необхідністю відбору дітей із ЗПР та диференціації відхилень у розвитку дошкільників, мережа спеціальних закладів для яких почала зростати.

Як правило, розумова відсталість, що характеризується багатьма своєрідними особливостями психічних функцій, які вказують на ознаки органічного ураження центральної нервової системи, серйозних труднощів в процесі діагностики не викликає. Ступінь вираженості психічних порушень при затримці психічного розвитку представлена не так грубо, як при олігофренії, однак цілком достатньо для того, щоб бути серйозною перешкодою в засвоєнні навчального матеріалу в звичайних школах.

За даними спеціальних досліджень (Т. О. Власова, Т. В. Єгорова, К. С. Лебединська, Т. Д. Пускаєва та ін.) серед учнів початкових класів масових шкіл значний відсоток (від 30% до 50 %) учнів, що не встигають, виявляють ознаки затримки психічного розвитку [2].

Аналогічні дослідження, зроблені під керівництвом В. М. Лупандіна, в яких здійснено вивчення невстигаючих учнів загальноосвітніх шкіл. Узагальнюючи результати даного дослідження і класифікуючи варіанти суміжних форм розумової відсталості В. М. Лупандін відмічає, що чим легше виражена

інтелектуальна недостатність, тим складнішим стає психологічний аналіз, тим більш зростає роль інших методів.

Ще більшу актуальність набуває значення цих висловлювань стосовно визначення станів психологічного недорозвитку у дошкільному віці, де, як правило, відсутня інформація про хід засвоєння дитиною шкільних знань, що є характерним для школярів, і недостатньо накопичено наукових знань про якісні характеристики психічного недорозвитку при різних його формах.

Отже, для комплексного підходу характерна так звана симптоматична психодіагностика, яка спирається на зовнішні ознаки розвитку. Провідними показниками відхилень у розумовому розвитку за ним є клінічна симптоматика порушень центральної нервової системи та здобутки поточного розвитку дитини (знання, практичний досвід).

Недоліки комплексного підходу полягають у тому, що клінічні показники недостатнього функціонування центральної нервової системи у дитини не мають однозначного зв'язку із станом її розумового розвитку. Основні психофізіологічні прояви дітей, які мають не грубі порушення (легка розумова відсталість чи затримка психічного розвитку), переважно є такими, як і в нормі. Орієнтація на клінічну симптоматику є доцільною у випадках, коли йдеться про розмежування грубих порушень (тяжка чи обтяжена додатковими ускладненнями легка розумова відсталість), які можуть супроводжуватися неврологічними та сенсомоторними розладами.

Крім цього з дефектологічних досліджень відомо, що рівень сформованості знань, умінь, навичок дітей з порушеннями психофізичного розвитку істотно залежить від мікросоціальних умов виховання, до яких, зокрема, належить вчасність встановлення порушень у розвитку та надання корекційної допомоги. Несприятливі умови життя (гіпер- чи гіпоопіка, педагогічна занедбаність, відсутність адекватної корекційної допомоги) можуть негативно позначитися навіть на розвитку нормальної дитини – збіднюють, уповільнюють його, зумовлюють відставання згідно середньовікових показників. Для дітей з психофізичними порушеннями мікросоціальні чинники мають визначальну роль:

За сприятливих умов сприяють подоланню недоліків розвитку та максимальній реалізації потенційних можливостей; за несприятливих – ускладнюють його, породжують додаткові недоліки, визначені, Л. С. Виготським як вторинні, третинні тощо дефекти. Вони спотворюють справжню картину розвитку дитини, призводять до хибного тлумачення психолого-педагогічних проявів. Так, негрубо виражена інтелектуальна недостатність, яка характерна для ЗПР, основними психолого-педагогічними проявами може збігатися із схожими станами у дітей: педагогічною занедбаністю, загальним недорозвитком мовлення, неускладненою легкою розумовою відсталістю. Тому при слабо виражених відхиленнях діагностичне значення проявів недорозвитку стає бідним і багатозначним. За таких умов лікарська симптоматика та незадовільний рівень знань стають малоінформативними, а продуктивність діагностичного обстеження, оцінка його результатів цілком залежить від досвіду членів ПМПК і здійснюється на суб'єктивно-інтуїтивному рівні. В оцінці розвитку домінувала фактично педагогічна симптоматика недоліків розвитку, яка виявляла стан актуального розвитку (часто низький) дитини, наявність якого саме собою не визначає можливостей дитини, не дає підстав для прогнозу.

Це обумовило перегляд набутого досвіду психодіагностики і стало поштовхом до пошуку нових методів діагностування для задоволення потреб диференційної діагностики.

Зокрема, одночасно з комплексним підходом почав формуватися новітній підхід в психодіагностиці відхилень у розвитку – **нейропсихологічний** (50-70 роки ХХ століття). Цей підхід базується на нейропсихологічних дослідженнях хворих з локальними ураженнями головного мозку. Результати таких досліджень дозволили описати різні типи порушень навчання при ураженнях різних мозкових структур і тим самим заклали основи диференційного підходу до вивчення труднощів шкільного навчання, пов'язаних з мозковою дисфункцією, якій останнім часом надається велике значення в виникненні шкільної неуспішності.

Диференційна нейропсихологічна діагностика базується на Лурієвській концепції про три функціональні блоки мозку (А. Р. Лурия, 1973 р.). Із

спеціальних досліджень відомо, що різні структури мозку, їх взаємодія і, як наслідок, різні психічні функції досягають повного розвитку в різному віці (Е. Г. Семирницька, 1985; Ю. В. Микадзе, 2002; В. М. Астапов, 2008) [5]. Це може зумовлювати нерівномірність розвитку дитини, коли «парціальне відставання одних функцій недостатньо компенсується іншими функціями з більш високим рівнем розвитку».

Провідними завданнями нейропсихологічного вивчення дитини є виявлення специфіки несформованості (дефіцитарності) психічних функцій на різних етапах онтогенезу і особливостей їх компенсації, дослідження динаміки розвитку вищих психічних функцій (ВПФ), встановлення причин і розробки методів профілактики і корекції шкільної неуспішності.

В наш час в усьому світі має місце різке збільшення популяції школярів, які не мають клінічних діагнозів, але мають не різко виражену симптоматику дисфункцій мозкових структур. Вони ніби перебувають на межі між нормою і патологією, демонструючи умовно-нормативний розвиток і явні ознаки дизадаптивної поведінки (надмірна рухливість, психічна виснажуваність, невропатії, емоційно-вольова нестійкість тощо), що зумовлює труднощі навчання – свого роду «нижньо-нормативний тип розвитку» (К. Гуревич). Ці діти складають групу «ризикую» патологічного розвитку у наступні періоди. Дисфункції або незрілість у дітей різних ділянок головного мозку приводить до відповідних порушень вищих психічних функцій. При цьому симптоматика До несприятливих проявів дизадаптації у таких дітей, крім неуспішності в шкільних дисциплінах, відносяться негативізм, труднощі контактів з однолітками або дорослими, відмова від відвідування навчального закладу, страхи, підвищена збудливість або загальмованість.

Останнім часом нейропсихологічний підхід набув широкої популярності у зв'язку із помітним збільшенням випадків амбидекстрії, ліворукості, лівосторонніх моторних і сенсорних домінувань у дітей. У таких дітей має місце множинна неврологічна симптоматика і специфічні труднощі просторового, моторного, мовленнєвого функціонування, довільної уваги тощо. Вони можуть стати

причиною можливої шкільної неуспішності [68].

У цьому зв'язку зростає актуальність раннього прогнозування і корекції девіацій (змін) розвитку. Особливо велике значення має нейропсихологічна оцінка специфіки (профілю) латеральних переваг в дошкільному віці з метою виявлення відставання в розвитку передумов навчальних навичок, когнітивних і регуляторних здібностей. Нейропсихологічні методики дозволяють не тільки виявити порушені ланцюги психічної діяльності, але й той первинний радикал, який лежить в їх основі, і ті структури головного мозку, недостатність яких відіграє вирішальну роль у їх виникненні. Це забезпечує вчасне і цілеспрямоване застосування корекційних педагогічних впливів та надання необхідних рекомендацій і знань (Н. Семаго, М. Семаго, 2005) [65;66].

Нейропсихологічні методи все ширше використовують в роботі з дітьми з системними порушеннями мовлення. Насамперед це діти з загальним недорозвитком мовлення і затримкою психічного розвитку (Т. А. Фотекова, 2007 [15;77]).

Отже нейропсихологічні методи є ефективними для розпізнання труднощів і організації корекційної допомоги дітей із «м'яко» вираженими порушеннями, здатних за умови відсутності фахової підтримки спотворити розвиток й призвести до дезадаптації. Такими методами володіє незначна кількість фахівців, які володіють знаннями онтогенезу, а саме морфо- і функціогенезу різних форм психічної діяльності і механізмів їх функціонування в нормі і патології. Це окрема кваліфікація, що потребує специфічної і довготривалої підготовки, досконалих нейропсихологічних та психофізіологічних знань про структуру мозку і його функції, які лежать в основі психічних процесів, і навчуваності. В Україні кількість нейропсихологів (клінічних психологів) недостатньо. Тому, незважаючи на зростаючу потребу, можливості отримання нейропсихологічного обстеження обмежені, доступні переважно в крупних містах.

Крім нейропсихологічного, паралельно з комплексним складалися умови для виникнення **нового підходу – навчально-діагностичного експерименту**. Основу його заклали планомірні наукові дослідження в галузі дефектології,

організовані на порівняльному аналізі. Предметом вивчення таких досліджень стали різні аспекти психічного розвитку дітей з різними порушеннями. Такий підхід істотно збагатив спеціальну психологією знаннями про специфічні особливості, типові для психічного розвитку певної категорії.

Так, в методичних рекомендаціях, що вийшли пізніше (Венгер О. А., Вигодська Г. Л., Леонгард Е. І.), вже дається не лише опис методик, порядок їх застосування, але й виділяються критерії оцінки та зразки-характеристики дітей з різними формами недорозвитку психіки, але суміжними за ступенем тяжкості: імбецилів, дебілів, дітей з шизофренічною та епілептичною деменцією; з порушеним зором, мовленням, слухом, руховими дефектами в порівнянні з нормою; в якості діагностичних даних використовуються особливості діяльності і поведінки [11; 18; 57].

За оцінкою В. І. Лубовського такі характеристики є кроком уперед, однак вони склалися на основі емпіричних даних і не могли слугувати надійними критеріями для практичного використання в психолого-медико-педагогічних консультаціях з метою диференційної діагностики [36].

На підставі переосмислення знань про загальні та специфічні особливості розвитку дітей з порушенням інтелекту відбувався активний пошук та наукове обґрунтування тих психічних функцій, які в найбільшій мірі могли б репрезентувати саме відхилення у розумовому розвитку дитини.

Велике значення для розвитку поглядів щодо диференційної діагностики інтелектуальних порушень належить науковим дослідженням дітей із затримкою психічного розвитку у порівнянні з розумовою відсталістю та нормою.

Внаслідок цього поряд з психометричним та комплексним почали накопичувались дані щодо застосування нового підходу – діагностико-навчальний. Основним методом його став навчальний експеримент, об'єктом оцінювання – потенційні можливості подальшого розвитку дитини. Новий підхід розглядався як засіб якісної та кількісної оцінки розумового розвитку чи окремих його компонентів в експериментальних умовах оволодіння дитиною новими знаннями чи формування у неї певних способів дій.

В останні десятиліття, як в патопсихології, так і в дослідженнях дитячої та педагогічної психології з'явилися перспективні психодіагностичні розробки., які спиралися на ідеї Л. С. Виготського про зону найближчого розвитку [12]. Встановлено, що найбільш релеватним показником для розрізнення потенційних можливостей дітей з різним станом розумового розвитку є їхня здатність до навчуваності.

В дитячій патопсихології широко відомою стала методика навчально-діагностичного експерименту, розробленою А. Я. Іванової [21]. Цінність згаданої методики полягає в суворій регламентації втручання експериментатора в роботу досліджуваного і в можливостях кількісної оцінки результатів, що спирається на якісний аналіз пізнавальної діяльності.

За цим же принципом побудована методика розгорнутого констатуючого і навчального експерименту Т. В. Єгорової [59]. Ці методики дозволяють оцінити найближчий потенційний рівень розвитку дитини.

Значний вклад у вивчення закономірностей психічного розвитку та його діагностування, розроблених у руслі вище описаного підходу, внесли наукові ідеї З. І. Калмикової, Н. І. Непомнящої, Н. А. Менчинської [49; 42].

Найбільш близьким до завдань патопсихологічної діагностики є дослідження Н. І. Непомнящої, яке реалізує принцип системно-структурного підходу в аналізі психічної діяльності дитини.

Особливий інтерес представляють також роботи А. Бустаманте, В. Варданян, побудовані на відомій теорії П. Я. Гальперина про поетапність формування розумових дій, які знайшли своє відображення в оригінальних методичних розробках й дають цінну інформацію для диференційної діагностики затримки психічного розвитку [36].

Новий напрямок в психологічній діагностиці, заснований на вивченні основних типів пізнавальних дій (перцептивних, інтелектуальних) у дітей дошкільного віку і визначенні в балах рівня оволодіння цими діями, представляють дослідження, проведені під керівництвом Л. А. Венгера [11].

В них з'ясовано деякі нормативні характеристики розвитку нормальної

дитини, які відображають критерії її готовності до навчання у школі. Такі дані мають особливу цінність для діагностики інтелектуального розвитку дитини.

Згадані психологічні дослідження внесли суттєвий вклад в розробку загальних теоретико-методологічних засад психологічної діагностики відхилень у розвитку. Методики, що в них використовувались, спрямовані на встановлення відмінностей між нормальною і дитиною з відхиленням у розвитку, диференціацію дітей з різними формами порушень. В них зроблена спроба виразити встановлені якісні відмінності між дітьми кількісними показниками.

Однак використання названих експериментальних методик у вигляді робочого засобу експрес-діагностики був проблематичним. Деякі з них потребують багато часу, ретельного дотримання техніки проведення. Так, для дослідження дитини з допомогою методики А. Бустаманте, потрібно два тижні, що є нереальним в умовах психолого-медико-педагогічних консультацій. Більшість цих методик спрямовані на дослідження дітей лише шкільного віку.

Поряд з розгортанням направлених психологічних досліджень в цілях діагностики відхилень у розвитку намітилась тенденція до повернення тестів як засобу диференційної діагностики інтелектуальних можливостей у дітей з різними видами відхилень у розвитку. Під керівництвом В. І. Лубовського були організовані дослідження з метою перевірки можливості використання найбільш поширених тестів. Зокрема Г. Б. Шаумаров [78] в спеціальному дослідженні перевіряв можливість діагностування порушень розвитку за сумарними показниками тестів Векслера. Встановлено, що в порівнянні з даними ПМПК вони часто дають більш точний результат у визначенні рівня розумового розвитку. Однак в цілому Г. Б. Шаумаров дійшов висновку, що тести Д. Векслера не мають диференційно-діагностичної цінності і не можуть бути рекомендовані як засіб діагностики затримки психічного розвитку та розумової відсталості.

Так само в дослідженні К. Новакової використовувалась низка субтестів із тестової діагностичної методики Термен-Мерілл (інша назва Станфорд-Біне), була розроблена адаптація чеського (1962) варіанту цих тестів [44]. З'ясовано, що лише деякі вербальні завдання цієї методики виявляються дієвими. Крім того

з'ясувалося, що застосування цих тестів вимагає надзвичайно серйозного підходу до їх перегляду, адаптації та рестандартизації.

В дослідженні Е. Ф. Замбацявічене використовується адаптація деяких завдань із тесту Амтхауера, які також пристосовані для практичної діагностики в цілях відбору розумово відсталих дітей в допоміжні школи. Подібну спробу здійснили Л. П. Переслені, О. М. Мастюкова, Л. Ф. Чупров.

Водночас в науково-пошукових дослідженнях вчених-дефектологів московської школи (Г. В. Єгорової, В. І. Лубовського, А. С. Яссман, Т. В. Розанової, Н. В. Яшкової, Л. І. Тигранової), на основі порівняльного аналізу, як правило трьох категорій досліджуваних, розроблено ряд вдалих діагностичних методик [57; 59]. Вони є зразком методик добре обґрунтованих з теоретичних позицій і безпосередньо налаштованих на вирішення завдань диференційної діагностики. Кожна з них здатна виявляти значущі відмінності між дітьми окремих категорій у порівнянні з нормою.

Однак з їх допомогою можуть встановлюватись лише деякі сталі, але розрізнені характеристики певних дефектів. Здобута завдяки їм інформація є недостатньою для диференційної діагностики інтелектуального порушення. Адже, щоб не припуститися помилки у визначенні потенційних інтелектуальних можливостей, необхідно спиратися на комплекс показників, що охоплюють різні сфери психічної діяльності. Щоб ці методики стали робочим інструментом в психолого-медико-педагогічних консультаціях, їх необхідно включити в набір методик, який давав би більш-менш повне уявлення про основні важливі особливості дітей з нормальним і порушеним розумовим розвитком. Крім цього, зазначені методики потребують перевірки на більш широкому контингенті досліджуваних.

В дослідженнях українських вчених також розгорталось поглиблене вивчення особливостей порушень в інтелектуальній сфері дітей у межах певних категорій (Борщевська Л. В., Вавіна Л. С., Ілляшенко Т. Д., Замша А. В., Обухівська А. Г., Синьова Є. П., Сак Т. В., Соботович Є. Ф., Стадненко Н. М., Тищенко В. В., Шевцов А. Г., Шеремет М. К., Хохліна О. П.). Завдяки усталеній

традиції організації наукових досліджень на основі порівняльного аналізу схожих станів істотно поповнюються наукові знання, які підтверджують раніше встановлені специфічні особливості інтелектуальної діяльності дітей у межах одного й того ж виду (за сучасними визначеннями – типу) порушення. Для цих досліджень характерне психолого-педагогічне вивчення саме специфічних особливостей мислення, які є типовими для дітей з певним видом (типом) порушень, і як вони змінюються під впливом навчання. Вони дають можливість інтенсифікувати корекційно-педагогічну роботу з цими категоріями дітей, спираючись на чіткі уявлення про їхні потенційні можливості розвитку і, зокрема, поповнюють психодіагностику відхилень конкретними критеріями оцінки інтелектуальної діяльності у дітей різних форм дизонтогенезу.

В кінці ХХ та початку ХХІ століття відмічається значне піднесення інтересу до питань психодіагностики, зумовлене активізацією діяльності шкільних психологів та законодавчим введенням їх до складу психолого-медико-педагогічних консультацій. В літературі з'являється низка посібників, в яких подаються різноманітні діагностичні методики, тести, проби. В них автори намагаються певним чином систематизувати відомі вже методичні розробки з метою задоволення професійних потреб практичних психологів. На жаль, деякі з них без будь-якого теоретичного обґрунтування рекомендуються для диференціації інтелектуальних можливостей дітей з відхиленнями у розвитку.

У 80-90 роках вчені намагалися розробити спеціальні комплекси діагностичних методик для диференціації дітей за станом розумового розвитку. Такими спробами були роботи Н. М. Стадненко, І. О. Коробейникова, М. О. Шивирьова. Зокрема, методика І. О. Коробейникова [28], викладена у вигляді рекомендацій щодо психологічного обстеження дітей у період передшкільної диспансеризації. В цей діагностичний комплекс включено 8 відомих діагностичних завдань, спрямованих на дослідження різних сторін пізнавальної діяльності: мислення, пам'яті, уваги, просторових уявлень, навчованості. З метою визначення стану дитини оцінювались не лише результати виконання включених до набору завдань, але й особливості афективно-

особистісної сфери дитини, які виявляються в процесі її діяльності. Автором виділено 25 показників, які були піддані ретельній квантифікації та цифровій формалізації (в балах). На їх підставі створено експериментальну схему якісно-кількісного аналізу психічної діяльності. Ця робота має важливе значення як зразок якісно-кількісної оцінки результатів дослідження і його практичного втілення. Добір же завдань в єдиний комплекс, на нашу думку, не можна вважати доцільним, оскільки особливості пам'яті, уваги, особистості мають важливе значення для індивідуалізації процесу навчання, але в умовах експрес-діагностики, де здійснюється розмежування різних станів, їх недостатньо.

Найбільш повну наукову розробку та практичну реалізацію навчального-діагностичного експерименту досягнуто в роботах Н. М. Стадненко [71; 72].

Спираючись на відому концепцію Л. С. Виготського Н. М. Стадненко зазначає, що наявність більш широкої зони найближчого розвитку у конкретної дитини є надійнішою ознакою успішності навчання, ніж актуальний рівень її досягнень (знань, умінь). Саме цим і визначається діагностична значущість цього показника – зони найближчого розвитку – для оцінки розумових здатностей дитини і перспектив її розвитку.

У відповідності до цього на основі наукового аналізу передових ідей психологів, саме З. І. Калмикової, В. А. Крутецького, С. Ф. Жуйкова, Н. Ф. Менчинської та осмислення практичного досвіду розмежування дітей за станом їх розумового розвитку нею визначено, що предметом психодіагностичного вивчення дітей з відхиленнями в розумовому розвитку має бути навчуваність [42; 49].

Як інтегральний показник розумового розвитку навчуваність виявляється передусім у здатності до засвоєння нових знань, умінь, способів дій і може бути конкретизована в якісних проявах сформованості її структурних компонентів, таких як: узагальненість, усвідомленість, гнучкість, самостійність, стійкість мислення. Завдання навчального діагностичного експерименту полягають у з'ясуванні особливостей навчуваності, її продуктивності в цілому. В спеціальному експериментальному дослідженні А. Г. Обухівської було підтверджено, що при

кожному стані розумового розвитку (норма, затримка психічного розвитку, розумова відсталість) особливості навчуваності мають свої якісні характеристики, які достатньо точно репрезентують різні форми інтелектуальних порушень [47].

Аналізуючи проблеми діагностики і розвиваючи ідей передових вчених-дефектологів (Лубовський В. І., Розанова Т. В.) Н. М. Стадненко наголошує, що в процесі психодіагностичного дослідження дитини вивченню підлягає весь процес виконання завдання, оскільки особливості діяльності дитини в процесі діагностики мають не менше значення, ніж фіксація факту досягнення чи недосягнення позитивного результату. Характеристика особливостей перебігу виконання, яка об'єктивується в особливостях контакту дитини з дорослим, прийому завдання, способах орієнтування в ньому, вибору адекватного способу розв'язання діагностичної проби, критичності дій, в здатності використання мір допомоги, дає досліднику достатню кількість інформації для якісного аналізу порушених функцій і точного розпізнання стану інтелектуального розвитку дитини.

Відповідно до цих ідей під керівництвом Н. М. Стадненко розроблено діагностичну експрес-методику для практичного застосування саме в умовах роботи психолого-медико-педагогічних консультацій. Перевагою цієї методики є цілеспрямований, обґрунтований добір проб-завдань в діагностичний комплекс. Включені до набору завдання прості й зручні у користуванні, доступні й привабливі за змістом та формою здійснення (ігрова), дають можливість залучати до їх виконання дітей з різним ступенем тяжкості порушень [72].

Запропонований комплекс завдань містить в собі різні за складністю, але однотипні за характером виконання завдання, що забезпечує можливість оволодіння дитиною певною мислительною операцією і переносу способу дії в аналогічні умови, а отже вияв здатності до самонавчуваності. Всі завдання методики передбачають виявлення особливостей навчуваності за всіма її компонентами (узагальненість, гнучкість, самостійність, стійкість, усвідомленість мислення). Принциповим для цієї методики є організація процесу обстеження, в основі якої є щільна взаємодія дитини й дорослого, коли дитину заохочують,

підтримують, відповідним чином направляють практичні дії, сприймання, активізують мислення. Завдяки такій організації діяльності дитина, яка має порушення в інтелектуальній сфері, одержує можливість здійснювати недоступні самотійному виконанню дії із сторонньою допомогою. Таким чином вдається компенсувати недосконалість мисленнєвої діяльності дітей з вадами психофізичного розвитку, нівелювати вплив несприятливих умов розвитку, що ускладнили чи порушили його.

Практичне застосування цієї методики показало, що з її допомогою здобувається змістовна інформація про особливості мисленнєвої діяльності обстежуваних дітей, зокрема здатності до узагальнення істотного в матеріалі, яка в структурі інтелектуальних порушень є провідною ознакою і визначає продуктивність навчуваності в цілому.

Ця методика розрахована для психолого-педагогічного вивчення відхилень в інтелектуальному розвитку дітей у діапазоні старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Навчуваність – це сукупність тих інтелектуальних якостей людини, від яких за наявності і відносній рівності інших необхідних умов: мінімуму елементарних знань, позитивного ставлення до навчання – залежить продуктивність навчальної діяльності [49].

Отже, в результаті історичного огляду розвитку практики діагностики дітей з вадами психофізичного розвитку, наукового аналізу відповідних їм методів та критеріїв оцінки інтелекту, виділено чотири провідні підходи, що історично склалися. Це психометричний, комплексний, нейропсихологічний та діагностико-навчальний. Запити сучасної диференційної діагностики найбільш задовольняє діагностико-навчальний підхід. Основними умовами здійснення діагностичного вивчення дитини за ним є навчально-діагностичний експеримент, об'єктом вивчення – потенційні можливості дитини, предметом вивчення – інтегральна здатність дитини до засвоєння нових знань – навчуваність, критеріями оцінки – особливості навчуваності. До них належать: узагальненість, самотійність, гнучкість, стійкість, усвідомленість, критичність мислення та здатність до

використання засвоєних знань і умінь, досвіду для розв'язання аналогічних задач.

Ідеї діагностико-навчального підходу покладені нами в основу розробки нових оригінальних методик: діагностики інтелектуальних порушень у дітей з відхиленнями в розвитку молодшого дошкільного та підліткового віку. Відповідні принципи розробки методик, опис комплексів завдань, організація процедури обстеження, міри допомоги та інтерпретація отриманих даних подані в Розділах III та IV посібника.

РОЗДІЛ ІІІ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ВІДХИЛЕНЬ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Психологічні засади діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку дітей молодшого дошкільного віку

У розробці методики вивчення відхилень інтелектуального розвитку дітей четвертого року життя (молодшого дошкільного віку) ми виходили з концептуального положення про те, що найбільш достовірним показником для диференціації порушень розвитку у цьому віці є навчваність (Л. С. Виготський, В. І. Лубовський, А. І. Іванова, І. О. Коробейников, Н. М. Стадненко, А. Г. Обухівська).

Стосовно досліджуваних обраного нами віку вибір саме навчваності діагностично значущим показником розумового розвитку є найбільш доцільним та адекватним. Він узгоджується з віковими особливостями психічного розвитку молодших дошкільників. Адже на початку дошкільного віку досвід, знання, уміння лише накопичуються і являються природно обмеженими, суто розумові дії лише формуються і мають виразну вікову специфіку. Навички практичної взаємодії з довкіллям та спілкування з дорослим знаходяться в стадії становлення. При цьому визначальне значення мають мікросоціальні умови, в яких виховується дитина. За сприятливих обставин розвиток здійснюється у відповідності до певного середньовікового рівня, за несприятливих – з відставанням щодо нього, при порушеннях розвитку середньовікових норм практично не існує: можливості розвитку дитини цілком визначаються якісною своєрідністю порушення психофізичного розвитку та системою превентивно-розвивального навчання.

З наукових досліджень (Проскура . В., Венгер Л. А.) відомо, що істотним надбанням цього періоду життя дитини є сформованість дій сприймання та дій наочно-дійового й наочно-образного мислення. На основі активного розглядання, обмацування, вслуховування, просторового комбінування діти молодшого

дошкільного віку здатні не лише розпізнавати, ідентифікувати між собою, моделювати об'єкти сприймання, але й в уявному плані, тобто на мисленнєвому та зоровому рівнях здійснювати перцептивний аналіз, порівняння, узагальнення, що виявляється в уміннях систематизувати, групувати, класифікувати предмети за зовнішніми ознаками (кольором, формою, величиною, матеріалом, просторовими зв'язками) та елементарними смисловими значеннями (функціональним призначенням, родо-видовими відношеннями).

У названих перцептивних діях розкривається доступний молодшому дошкільному віку рівень узагальненості мислення, який складає ядро навчованості і ґрунтується на розвитку і вдосконаленні провідного для даного віку психічного процесу – сприймання.

У своєму інтегральному вигляді дії перцептивного узагальнення складають **внутрішній компонент навчованості**, готовність дитини до розв'язання доступних її віковій практичних і логічних задач, до оволодіння новими знаннями, системою сенсорних еталонів, способів орієнтування тощо.

Істотне значення для розумового розвитку молодших дошкільників має також сформованість навичок взаємодії дитини й дорослого в процесі діяльності, усвідомлення нею значення ролі дорослого в процесі пізнання навколишнього світу. В нашій інтерпретації особливості взаємодії дитини й дорослого, що об'єктивуються в процесуальних **складають зовнішній компонент навчованості**.

Саме завдяки взаємодії дорослого й дитини, співпраці їх в різноманітних видах діяльності та життєвих ситуаціях розвиваються і вдосконалюються всі складові навчованості. В особливостях же контакту дитини й дорослого, в навичках їх взаємодії між собою розкриваються як реальні, так і потенційні можливості розумового розвитку дитини. Коли дитину заохочують, підтримують, відповідним чином організують практичні дії, направляють сприймання, активізують мислення, вона одержує можливість здійснювати недоступні самотійному виконанню дії із сторонньою допомогою. Таким чином вдається компенсувати недостатню самотійність інтелектуальної діяльності, властиву

дітям цього віку, й нівелювати негативний вплив несприятливих умов розвитку, що ускладнили чи порушили його.

Передумовами співробітництва є позитивне ставлення дитини до дорослого, визнання нею значущості ролі останнього в акті взаємодії та сформованість навичок спілкування з ним: вміння слухати, орієнтуватися на вимоги, виконувати вказівки, наслідувати дії, реагувати на зауваження, використовувати набуті в сумісній діяльності знання та досвід для розв'язання аналогічної задачі.

Сформованість навичок взаємодії розкривається в адекватності, раціональності та продуктивності практичних дій дитини в ході виконання нею проб-завдань і об'єктивується в таких характеристиках цього процесу:

- особливостях прийому завдання;
- обдумування та вибору способу розв'язання логічної задачі;
- характерних труднощах та достатніх мірах допомоги для їх подолання, характеристика працездатності;
- здатності аргументації результату виконання;
- а також у співвідношенні активності дорослого та дитини.

На початку дошкільного віку такі дії ще не досконалі, вони лише формуються, в процесі цього формування відбувається поступовий перехід дитини від практичного орієнтування до перцептивного, а згодом – мисленнєвого, тобто в умі, за допомогою згорнутих логічних дій.

Якісні характеристики внутрішнього та зовнішнього компонентів навчованості мають критеріальне значення для оцінки інтелектуальних можливостей дітей молодшого дошкільного віку. Від їх сформованості у дітей залежить успішність виконання ними діагностичних завдань. У зв'язку з цим означені дії виступають предметом вивчення в процесі виконання ними комплексу діагностичних завдань. З'ясування специфічних особливостей функціонування їх є суттєвим для якісної характеристики відставання чи відхилень розвитку дітей. У разі окремих порушень розвитку зовнішні прояви навчованості часто дозволяють виявити збережені потенційні можливості. Так, наприклад, при тяжких порушеннях мовлення (алалія, дизартрія, заїкання, а також

ДЦП) формування перцептивних дій (внутрішній компонент навчуваності) істотно ускладнюється, уповільнюється згідно вікових норм, картина загального розвитку спотворюється, може спонукати до хибних висновків. У таких випадках визначальним критерієм потенційних можливостей виступають особливості взаємодії з дорослим.

Названі показники покладені в основу якісного аналізу одержаних експериментальних даних, який спирався на врахування виділених нами процесуальних характеристик діяльності та складових навчуваності:

– **узагальненості мислення** виступали особливості здійснення перцептивних та наочно образних дій під час виконання завдань різної складності (під кутом зору закладених в них узагальнень), узагальненість способу дії, темп виконання завдання;

– **глибина мислення** оцінювалась здатністю дитини збагнути смисл завдання, вимоги дорослого, встановити узагальнююче значення зразків, схем, символів, вміння діяти зосереджено, заглиблено, раціонально і цілеспрямовано;

– **гнучкість мислення** розкривалась в здатності дитини змінити попередній спосіб дії в залежності від зміни умов задачі, надану допомогу, здатності встановити нову суттєву ознаку у вмінні дитини спиратися одразу на дві суттєві ознаки в процесі розподілу об'єктів;

– **стійкість мислення** досліджуваних визначалась здатністю утримувати в свідомості актуалізовані істотні ознаки, орієнтуватися на закладні в змісті завдань наочні опори: малюнки-зразки, схеми, знаки-символи, еталони;

– **усвідомленість мислення** оцінювалась адекватністю практичних дій вимогам завдання та вмінням дитини пояснити їх;

– за основу оцінювання **самостійності мислення** бралася міра втручання експериментатора в процесі виконання завдання для досягнення позитивного результату: доступність самостійного виконання експериментального завдання, сприйнятливність (чутливість) до допомоги, ступінь (міра) розгорнутості допомоги, яка стала продуктивною для подолання труднощів; необхідність у керівництві процесом виконання завдання експериментатором.

Основним методом дослідження був індивідуальний навчальний експеримент. Процес навчання полягав у поетапному наданні дитині різноманітних мір допомоги, організації її діяльності. Результати вивчення фіксувались в протоколах, які доповнювались даними спостереження та вивчення особових справ дитини.

Експеримент проходив в дошкільних закладах м. Києва: загальноосвітньому № 118, спеціальних – № 801 (для дітей із затримкою психічного розвитку), № 569 (для розумово відсталих) та в Центральній психолого-медико-педагогічній консультації. Дослідженням охоплено 120 дошкільників молодшого дошкільного віку, серед яких дітей без сенсорних порушень було 100 дітей: 30 розумово відсталих, 30 із ЗПР, 60 з нормальним розумовим розвитком.

3.2. Вимоги до добору завдань методики

1. Для включення в методику добирались лише завдання, виконання котрих передбачало розгорнутість процесу виконання. Комплекс невербальних завдань склали завдання наочно-дійового типу, виконання яких передбачає послідовність однотипних перцептивно-орієнтувальних дій, що створювало умови для використання різного роду пошукових спроб, практичного орієнтування, самонавчання в оволодінні способу дії.

2. Матеріал до завдань складали знайомі з досвіду дітей предмети та їх зображення. Передумовою їх виконання мало бути впізнавання і розрізнення об'єктів сприймання та спонтанно набуті «житейські поняття», елементарні знання про їх призначення. Це забезпечувало дітям доступність завдань самостійному виконанню або у співпраці з дорослим. У виборі змісту завдань важливим було намагання нівелювати (або мінімізувати) залежність виконання завдань від віку, освітнього рівня, навчальних знань. У зв'язку з цим виключалась можливість використання тих із них, виконання яких потребувало спеціальних знань та навичок.

3. Суть логічних дій, закладених в змісті діагностичних завдань, полягала переважно в систематизації об'єктів за їх зовнішніми ознаками, в умінні

використовувати зразки, еталони, здійснювати ідентифікацію, дії моделюючого характеру, встановлювати схожість і відмінність, виділяти істотні ознаки, здійснювати перцептивне узагальнення та групування. Це дії інтелектуального типу, рівень сформованості їх у дитини є показником для оцінки її інтелектуального розвитку.

4. Додатковими якісними показниками, які характеризують перебіг процесу виконання діагностичних завдань і повинні враховуватись в оцінці стану інтелектуального розвитку дитини є: спосіб дій дитини, довільність сприймання, вміння оперувати зразками, емоційні вияви, висловлювання, навички самоконтролю, особливості взаємодії з дорослим, працездатність.

5. Всі завдання методики передбачають різні міри допомоги, що надаються у порядку, спрямованому на поступове спрощення складності завдання на різних етапах його виконання – як на етапі включення дитини у процес виконання, так і на етапі орієнтування в умовах задачі і виборі способу розв'язання.

3.3. Опис методик вивчення розумового розвитку дітей молодшого дошкільного віку

Завдання на дослідження просторових уявлень. умінь діяти цілеспрямовано, самостійно, навичок співпраці з дорослим (вміння слухати, орієнтуватися на вимоги, виконувати вказівки, наслідувати дії, використовувати допомогу).

Завдання 1. Панель-вкладка (типу дошки Сегена)

Зміст: заповнення заглибин на панелі у вигляді геометричних фігур (класична форма) відповідними вкладками.

Матеріал: дошка з прорізами та вкладки у вигляді геометричних фігур (трикутник, квадрат, коло, півкуля, ромб). Панель білого кольору, фігурки-вкладки різнокольорові, що робить їх контрастними щодо один одного та панелі.

Задача для досліджуваного полягає в ідентифікації (відповідності) форми вкладки та відповідної заглибини на панелі.

Дитині пропонують панель та окремі фігури до неї і заохочують її (жестом,

словами) до розміщення на панелі.

Здійснювані дитиною дії проходять у плані наочно-дійового мислення. Логічні дії – дії сприймання, виділення ознак, на їх основі ідентифікації окремих вкладок та форми заглибини.

Міри допомоги:

1) зразок способу дії – заповнення експериментатором однієї-двох заглибин,
2) керівництво діями вибору та співвіднесення впродовж усього виконання завдання;

3) якщо дитина має значні труднощі у заповненні прорізей, їй пропонується повторне виконання завдання (без допомоги).

Можливі варіанти виконання.

1. Самостійне правильне безпомилкове співвіднесення форм на рівні зорового орієнтування.

2. Виконання завдання з раціональними пробами, практичним примірюванням в ході орієнтовно-пошукових дій, які завершуються правильним результатом.

3. Виконання завдання після демонстрації зразка способу дії, наявність неадекватних дій, силових прийомів.

4. Виконання завдання у співпраці з дорослим, під його активним контролем дій дитини.

5. Повторне виконання завдання, яке завершується:

а) якісно кращим виконанням;

б) таким самим.

Завдання на дослідження просторових уявлень, умінь діяти цілеспрямовано, самостійно, навичок співпраці з дорослим.

Завдання 2. Гра «Поштова скринька»

Зміст: проштовхування об'ємних фігур у відповідні прорізи скриньки. Спрямоване на дослідження у дітей просторових уявлень, їх довільність та узагальненість.

Матеріал: а) пластикова коробка – скринька, яка має кришку з отворами у вигляді геометричних фігур: багатогранник, трикутник, прямокутник, напівсфера, квадрат; б) 2 набори геометричних фігур. Отвори скриньки сконструйовані таким чином, що об'ємна фігура може бути проштовхнута лише у відповідний їй отвір і ніякий інший.

Міри допомоги:

1) зразок способу дії стосовно однієї з пар фігур (бажано найважчої, у даному разі це трикутники). Для цього дитині пропонують взяти таку ж фігуру, як у експериментатора і після того, як це зробить експериментатор, проштовхнути в отвір;

2) керівництво процесом проштовхування впродовж всього процесу виконання завдання;

3) якщо дитина мала труднощі (виконання з допомогою 2) їй пропонується повторне виконання.

Можливі варіанти виконання завдання

1. Самостійне виконання завдання.
2. Виконання, яке супроводжується раціональними пошуковими діями (примірювання, без силових прийомів) і завершується правильним результатом.
3. Виконання завдання з допомогою – демонстрацією способу дії.
4. Сумісне з експериментатором виконання завдання.
5. Повторне виконання завдання:
 - а) з якісно кращим результатом виконання;
 - б) без ознак наочності.

Завдання на дослідження цілісності сприймання, сформованість перцептивних образів.

Завдання 3. Складання малюнка із частин

Зміст завдання: перцептивне моделювання цілісного образу предмета із частин.

Матеріал: 2 малюнки, на одному зображені овочі (помідор і огірок), на другому іграшка (літак). До кожного з них додаються набори карток, які являють собою частини розрізаного малюнка (4 частини), та додаткові зображення (пароплав, капуста з морквою).

Хід обстеження.

Перед дитиною викладають 4 частини одного з малюнків (наприклад, овочів) і пропонують назвати, що на них зображено. Якщо дитина відповіді не дає, їй пропонують інше завдання: «Склади частини разом так, щоб вийшов якийсь малюнок». Якщо дитина правильно складає малюнок, їй знову пропонується його назвати.

Якщо дитина не може самостійно скласти малюнок, їй послідовно надається така **допомога**:

1) Викладають 3 цілісних зображення (літак, пароплав), одне з яких відповідає розрізним карткам, і пропонують вибрати (впізнати) серед них той, що представлений на окремих частинках. Вибране дитиною самостійно чи з допомогою експериментатора цілісне зображення надається їй як наочна опора для відтворення із частин.

2) Пропонують дитині наложити окремі частини на цілісне зображення і таким чином відтворити його. Потім відтворити його поза зразком.

3) Сумісне з експериментатором відтворення дитиною цілісного зображення із частин з наступним самостійним відтворенням його без опори на зразок.

Після відтворення цілісного зображення одного з малюнків пропонується набір частин іншого зображення (літак) в тій же послідовності виконання завдання.

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Самостійне відтворення зображення.
2. Відтворення зображення методом накладання з наступним відтворенням цілісного зображення.
3. Сумісне виконання завдання дитини з експериментатором з опорою на цілісне зображення предмета.

Завдання на дослідження сформованості перцептивних дій: ідентифікації, співвіднесення; цілеспрямованість діяльності, .

Включає два. Завдання прості за способом виконання, цікаві за змістом (пробуджують емоційне ставлення), ґрунтуються на спонтанних знаннях дітей про довкілля, відбивають їх обізнаність, здатність використовувати ці знання в цілеспрямованій діяльності.

Завдання 4. Повна ідентифікація предметних малюнків

Матеріал: велика картка із 12 зображеннями (тигрень, листок, чапля, песик, прапорець, візок, вишні, левеня, півник, павук на павутинні, теля, морква). Ці ж самі зображення представлені на 12 окремих картках, які дитині необхідно накласти на відповідні зображення великої карти.

З допомогою цього завдання перевіряють володіння словником, знання назв окремих об'єктів. З цією метою по закінченню практичних дій, або під час їх здійснення, дитину спонукають до називання зображень. Фіксують кількість слів-назв, доступних дитині.

Міри допомоги:

- 1) зразок способу дії;
- 2) сумісне виконання завдання;

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Повне правильне виконання завдання. Володіння більшістю слів-назв зображень.

2. Виконання завдання з помилками в ідентифікації зображень, відволіканням, поганим зосередженням на практичних діях, яке поєднується з недостатнім володінням слів-назв.

3. Виконання, що характеризується труднощами ідентифікації зображень, наявністю маніпулювання з малюнками, недостатнє володіння назвами предметів, або їх відсутність.

Завдання 5. Ідентифікація зображень тварин

Матеріалом до нього є 10 зображень на великій карті на окремих картках. Зображення на великій карті представлені в двох горизонтальних рядах під якими відведене місце для розміщення окремих карток.

У порівнянні із попереднім завданням є складнішим:

а) за способом дії – місце розташування маленьких карток регламентоване, вимагає дотримання правила – розміщувати окремий малюнок в заданій клітині великої карти (за зразком);

б) за змістом зображень – зображення на великій карті та на окремих картках не тотожні в художньому вияві дії персонажів, наприклад, котик сидить – котик бавиться клубком, півень стоїть – півень кричить; за рівнем вербалізації – залежить від правильної оцінки дії персонажа (стоїть – іде, лежить – іде, стоїть – кричить, стоїть – біжить, стоїть – пасеться, летить – сидить на квітці, вирина – пірнає.

Хід виконання: дитині пропонується велика картка, увага її зосереджується на зображеннях тварин, потім надаються окремі картки.

Інструкція: «У кожного малюнка є своє місце. Знайди, куди їх необхідно покласти».

В протоколі фіксується, як дитина орієнтується в завданні, як швидко засвоює правило – окремі картки не накладати зверху на зображення, як це мало місце у попередньому завданні, а розташовувати під ним. Після закінчення дій, або в ході їх здійснення, дитину просять назвати дію тварини.

Допомога:

- 1) зразок способу дії стосовно 1-2 зображень;
- 2) спонукання до вербалізації: «Цей котик що робить? А цей? Дивись, ця собачка стоїть, а ця?»;
- 3) допомога у виборі зображень та правильності його співвіднесення із заданим на великій картці.

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Самостійне виконання завдання з правильною інтерпретацією дії тварин.

2. Виконання завдання з окремими помилками, які виправляються самостійно з правильною інтерпретацією дій тварин.

3. Виконання завдання з помилками, які виправляються самостійно, але з недостатнім розрізненням дій тварин та їх вербалізацією.

4. Виконання завдання після зразка способу дії стосовно 1-2 зображень, допомога в вербалізації дій тварин.

5. Виконання завдання під активним керівництвом дорослого. Без вербалізації різниці в діях тварин.

6. Повторне виконання завдання:

а) якісно краще виконання завдання;

б) виконання без ознак навчуваності.

Завдання 6. Робоча назва «Садиба»

Заповнення фрагментів сюжетного малюнка за смисловими зв'язками. Запозичене із наочного матеріалу С. Д. Забрамної.

Матеріал: сюжетний малюнок (будинок, біля нього собача будка, фруктові дерева, клумба, на подвір'ї – дитяча коляска), на ньому залишені спеціальні пусті місця у вигляді кружечків, які повинні заповнюватися маленькими кружками (8 штук), на яких подані фрагменти, яких не вистачає на сюжетному малюнку (димохід, собака, яблуко, груша, качка, пташка, квітка, дитина). Матеріал модифіковано одним фрагментом: замість зображення kota, який сидить на даху, ми використали зображення димоходу.

Дитині слід проаналізувати зображену ситуацію, співвіднести вилучені фрагменти сюжету з їх місцем розташування на сюжетному малюнку і заповнити пусті місця. Виконання цього завдання вимагає функціонування логічних наочно-образних дій: виділення ознак, співвіднесення їх з конкретною ситуацією.

Хід виконання. Дитині пропонують сюжетний малюнок із словами: «Бачиш, тут забули намалювати. Я тобі дам маленькі малюночки, закрій ними білі кружки. Вийде красива картинка».

Якщо дитина діє адекватно, її просять пояснити, чому качечку необхідно

розмістити в озері, пташку – в небі тощо.

Допомога:

1) зразок способу дії з актуалізацією доцільності зв'язку (здійснюється стосовно одного з фрагментів);

2) керівництво процесом співвіднесенням кожного фрагмента з конкретною сюжетною ситуацією.

Можливі варіанти виконання завдання:

1. Самостійне послідовне заповнення фрагментів сюжету окремими картинками. Правильна інтерпретація зв'язку.

2. Виконання завдання з пошуко-орієнтованими діями, помилками, які виправляють самостійно в ході здійснення практичних дій.

3. Виконання завдання з помилками, які виправляються з допомогою у вигляді зразка способу дії та вербалізації зв'язку.

4. Виконання завдання під керівництвом експериментатора. Явище втрати завдання, недостатнє усвідомлення суті зв'язку фрагмента та малюнка з ситуацією сюжету. Маніпулятивні дії.

5. Повторне виконання завдання:

а) якість виконання краща;

б) якість виконання без ознак навчуваності.

Завдання на дослідження умінь довільного сприймання, здатності послідовно, розчленовано аналізувати конкретні ситуації, бачити в них значущі, смислоутворюючі зв'язки, враховуючи їх, використовувати логічні дії, уміння користуватися зразками, зв'язати з ними власні практичні дії.

Завдання 7. Знайди пару «Взуття»

Матеріал: а) велика карта із 12 зображеннями взуття (боти, черевики, туфлі), яке відрізняється між собою зовнішнім виглядом і представлено однією одиницею з пари; поряд зображено пустий квадрат, який являється місцем для розміщення окремих карток; б) на 12 окремих картах зображено другу одиницю

взуття із заданої пари.

Кожну одиницю взуття на карточках необхідно розташувати у відповідному ракурсі щодо заданого зразка, як праве і ліве (дзеркальне розташування).

Інструкція: знайди пару кожному черевичку.

За допомогою цього завдання вивчається диференційованість сприймання дітей; вміння порівнювати предмети, встановлювати спільність і відміни між ними, просторові відношення, здатність до цілеспрямованих дій, стійкість навички самоконтролю.

Допомога:

1) зразок виконання (одна пара взуття), з фіксацією уваги дитини на ідентичності предметів взуття однієї пари за видом (туфлі), зовнішнім виглядом, особливостями розташування. Організація сприймання;

2) керування процесом вибору і поєднання зображень стосовно до 3 предметів;

3) сумісне виконання завдання;

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Самостійне правильне виконання завдання. Допустимі самостійні практичні орієнтувальні проби з позитивним результатом.

2. Виконання завдання з помилками і правильне його закінчення після організації сприймання.

3. Виконання, що характеризується труднощами диференціації предметів і співвіднесення їх заданим зразком без ознак навчованості впродовж усього процесу поєднання.

4. Повторне виконання завдання:

а) з якісно кращим результатом виконання;

б) без ознак навчованості.

Завдання 8. Робоча назва «Фізкультурники»

Зміст завдання – розподіл множини зображень фізкультурників у різних позах у відповідності до фіксованого зразка.

Матеріал: а) велика картка, на якій зображено 4 фізкультурники (зліва, по вертикалі) у різних гімнастичних позах, які визначаються положенням рук (вверх – в сторони) та ніг (разом – в сторони), фігурки фізкультурників виконують роль фіксованих зразків; б) 20 окремих карток, на яких схематично зображено різноманітні пози (по 5 однакових до кожного зразка).

Задача: аналіз зображень, диференціація їх та розподіл відповідно до зразків.

Допомога:

1) зразок виконання по одній картці до кожного зразка (вертикальний ряд клітин карти – схеми);

2) звуження обсягу сприймання і спрощення таким чином завдання диференціації. Задля цього половина великої картки (два нижні ряди позицій) закриваються смужкою картону і дитині пропонується лише частина окремих карток, необхідних для заповнення клітин двох верхніх рядів (фактично завдання виконується в два етапи);

3) керівництво практичними діями дитини впродовж всього процесу виконання завдання.

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Самостійне правильне виконання завдання.
2. Виконання завдання з пробами, помилками в процесі орієнтовно – пошукових дій, котрі завершуються правильним кінцевим результатом.
3. Виконання завдання з допомогою зразка.
4. Виконання завдання в два етапи у зв'язку з обмеженням кількості об'єктів сприймання.
5. Виконання під керівництвом експериментатора.
6. Повторне виконання завдання:
 - а) виконання завдання з ознаками навчваності;
 - б) виконання без ознак навчваності.

Завдання 9. Робоча назва «Блюда і фрукти»

Співвіднесення множини предметів із заданими фіксованими зразками.

Зміст завдання – відтворення множини предметів у відповідному змістовному та просторових відношеннях до зразка.

Матеріал:

а) велика картка, розділена по вертикалі на дві частини, по горизонталі – на 4 ряди. У лівій частини кожного горизонтального ряду подані 4 зразки: блюда різного кольору (зелене, жовте, червоне, синє), на яких розміщені яблука й груші у різному їх поєднанні та просторовому розташуванні;

б) окремі вирізані з картону предмети (4 блюда, 8 фруктів), ідентичні тим, що задані у зразках.

Завдання дитині полягає у точному відтворенні зразків за допомогою окремих деталей.

Інструкція: покласти так само, як у мене блюда і фрукти на них.

Допомога:

- 1) зразок способу дії відповідно до одного зразка;
- 2) детальний аналіз зразка, фіксація уваги дитини на точності відображення зразка як за змістом (поєднання фруктів), так і за просторовим розташуванням;
- 3) керівництво процесом вибору та розташуванням деталей.

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Самостійне точне виконання завдання.
2. Самостійне виконання завдання, але неточно щодо просторового розміщення деталей.
3. Виконання завдання після і демонстрації зразка способу дії.
4. Виконання завдання з допомогою у просторовому розташуванні деталей.
5. Виконання завдання в сумісній діяльності з експериментатором.
6. Повторне виконання завдання:
 - а) виконання завдання з ознаками навчованості;
 - б) виконання завдання без ознак навчованості.

Завдання на дослідження здатності дитини здійснювати перцептивні

узагальнення за зразками-еталонами.

Завдання 10. Класифікація геометричних фігур за зразками-еталонами

Матеріал: три види еталонів у вигляді картонних смужок, серед яких 2 пофарбовані в зелений та червоний кольори – еталон кольору, 2 довгі смужки, на яких наклеєні геометричні фігури (круг, прямокутник), 2 смужки різної величини – еталон величини. Набір геометричних фігур відповідно двох кольорів, двох форм, різного розміру (великі – маленькі).

Інструкція: «Розклади фігури на ці смужки».

Допомога:

- 1) зразок способу виконання завдання – викладання по одній із фігур на кожен смужку з пропозицією продовжити;
- 2) актуалізація назв основних ознак;
- 3) повідомлення ознаки класифікації: «Розклади сюди всі такі, а сюди такі».

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Самостійне безпомилкове виконання завдання.
2. Виконання з орієнтовно-пошуковими діями, помилкові рішення, які самостійно виконуються.
3. Виконання завдання після надання зразка способу дії.
4. Виконання завдання з допомогою актуалізації суттєвих ознак, закладених в еталонах.
5. Виконання завдання після повідомлення ознак класифікації.
6. Повторне виконання завдання:
 - а) виконання завдання з ознаками наочності;
 - б) виконання завдання без ознак наочності.

Завдання 11. «Яблучка». Класифікація однорідних зображень за чітко означеною суттєвою ознакою – розміром

Матеріал:

- а) велика карта розділена навпіл вертикальною лінією. В лівому куту кожної

частини великої карти міститься зображення яблук, на одній стороні - велике, на іншій – маленьке;

б) окремі картки із зображенням яблук, різних за розміром. Кількість яблук має бути значною (у нашому випадку їх 26). Це дає можливість оцінити стійкість мислення дитини, усвідомленість дій узагальнення.

Інструкції: «У тебе є багато яблук. Їх потрібно розкласти на великій картці: одні ось сюди, а інші – сюди (показують). Подумай, які яблучка куди підходять».

Допомога:

1) зразок способу виконання (по дві картки на обидві частини великої карти);

2) порівняння яблук-зразків та вербалізація суттєвої ознаки ;

3) повідомлення суттєвої ознаки: «Вибери і поклади до маленького яблучка всі маленькі, а до великого – великі»;

4) управління процесом вибору, постійне нагадування про суттєву ознаку, повернення уваги до зразка.

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Самостійна класифікація без будь-яких утруднень з поясненням підстави узагальнення.

2. Виконання завдання в процесі орієнтовно-пошукових дій, які закінчуються правильним результатом і поясненням підстави класифікації.

3. Виконання завдання з допомогою зразка з самостійним поясненням підстави класифікації.

4. Виконання завдання після вербалізації узагальнюючих слів (велике-маленьке).

5. Виконання завдання після повідомлення підстави класифікації.

6. Виконання завдання під контролем експериментатора.

Для обстеження дітей з вадами слуху кількість дидактичного матеріалу дещо зменшують за рахунок вилучення 12 окремих карток із зображенням великих (6) та маленьких (6) зображень предметів.

Після ознайомлення із малюнками досліджуваному жестами пропонують розкласти маленькі картки із зображенням яблук на дві частини карти-схеми.

Допомога:

- 1) зразок способу виконання, експериментатор викладає картки на кожен частину карти-схеми;
- 2) звуження обсягу сприймання, експериментатор дає дитині по одній маленькій карточці і стимулює до класифікації;
- 3) порівняння предметів на маленьких картках, експериментатор пропонує дитині накласти зображення маленького яблук на велике;
- 4) сумісна діяльність, привернення уваги до зразка.

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Самостійне правильне виконання завдання на рівні зорового порівняння об'єктів за розміром. Можливі помилки, які дитина виправляє в процесі роботи.
2. Виконання завдання з окремими помилками, які дитина виправляє після зауваження експериментатора.
3. Правильне виконання завдання після демонстрації способу дії (експериментатор викладає другий малюнок на відповідну частину карти-схеми).
4. Виконання завдання здійснюється разом з експериментатором, який керує діями дитини.
5. Повторне виконання завдання:
 - а) якість виконання з ознаками навчованості;
 - б) виконання без ознак навчованості.

Завдання 12. Класифікація множини предметів за розміром «Посуд»

Матеріал:

- а) велика карта, яка поділена вертикальною лінією на дві частини, в лівій частині міститься зображення «мами» з великою каструлею в руках, у правій – «дочки» з маленькою каструлею;
- б) набір окремих карток, на яких зображені різні за розміром предмети хатнього вжитку: 2 каструлі, 2 розливні ложки, 2 щітки, 2 тарілки, 2 совочки.

Інструкція: знайди, де мамині речі, а де речі дівчинки».

По закінченню практичних дій, дитину просять узагальнити результат класифікації (вербалізувати суттєву ознаку).

Допомога:

- 1) демонстрація зразка способу дії;
- 2) з'ясування відмін у зображенні зразків з метою актуалізації суттєвих для узагальнення ознак;
- 3) повідомлення підстави класифікації предметів.

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Самостійне правильне виконання з поясненням підстави класифікації.
2. Виконання завдання з пробами та помилками, які виправляються в ході практичних дій, з правильною вербалізацією результату класифікації.
3. Виконання завдання з допомогою зразка способу дії і актуалізації суттєвої ознаки.
4. Виконання завдання після повідомлення суттєвої ознаки.
5. Сумісне з експериментатором виконання завдання. Труднощі узагальнення кінцевого результату.
6. Повторне виконання завдання:
 - а) якість виконання з ознаками навчуваності;
 - б) виконання без ознак навчуваності.

Завдання 13. Завдання на дослідження здатності дітей спиратися в практичній діяльності на 2 ознаки. Робоча назва «Палатка»

Зміст завдання полягає в класифікації геометричних фігур різної форми (круг, квадрат, трикутник) та розміру (великі і маленькі) за наочними зразками.

Матеріал:

а) велика карта-схема, на якій по вертикалі розташовані зображення предметів: м'яча, носовичка, намету, які виступають предметними зразками геометричних фігур, представлених на окремих картках двох розмірів;

б) по горизонталі ця ж карта поділена на великі й маленькі клітини, які відповідають розмірам окремих карток.

Для правильного розв'язання завдання дитині необхідно заповнити клітини карти-схеми геометричними фігурами у відповідності до форми заданих предметних зразків та розміру клітин схеми.

Інструкція: «У тебе багато карток, всіх їх необхідно розмістити на великій карті. Знайди кожній картці своє місце».

Дитині необхідно самостійно співвіднести геометричні фігури з формою предметних зразків та розміром клітин карти-схеми.

Допомога:

1) увагу дитини зосереджують на предметних зразках (одному з них з'ясовують, на яку геометричну фігуру схожий малюнок;

2) зосередження уваги дитини на формі предметів зразків та розмірів клітин, з'ясовують різницю в розмірі геометричних фігур: «Ці фігури наче м'ячики (схожі на м'яч). Великі підходять до великої клітини, а маленькі – до малої».

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Самостійне правильне виконання завдання з правильним звітом.
2. Виконання завдання з пробами та помилками, самостійним виправленням їх.
3. Виконання завдання, з помилками, які виправляються після зосередження уваги на предметах або на розмірах клітин (в залежності від характеру помилки).
4. Виконання завдання, що характеризується багатьма помилками, втратою завдання.
5. Повторне виконання завдання:
 - а) з виявом ознак навчваності;
 - б) без ознак навчваності.

Завдання 14. Класифікація множини парних предметних малюнків

Зміст завдання – розподіл предметних малюнків одночасно за двома ознаками (функціональними призначенням предметів та розміром).

Матеріалом служать:

а) велика карта, поділена вертикальними лініями на 4 частини. У першій та четвертій частинах по вертикалі розташовані парні, але різні за розміром предмети: 2 замки, 2 піджаки, 2 каструлі, 2 столи, 2 песики;

б) окремі картки (10 штук) із зображеннями парних, але різних за розміром предметних малюнків, пов'язаних з малюнками великої картки функціональними призначенням: ключі, вішалки, кришки, стільці, будки.

Інструкція: «На цій карті біля кожного малюнка є вільне місце. Сюди необхідно покласти малюки на окремих картках. Знайди, куди який малюнок підходить».

Допомога:

1) організація сприймання дитини з допомогою запитань, спрямована усвідомлення зв'язку між предметами (стосовно однієї пари). «Що це намальовано? (замок). Що підходить до замка? (ключ). Поклади»

2) зразок способу виконання завдання;

3) сумісний вибір та встановлення зв'язку між предметами;

4) повідомлення суттєвої ознаки – підстави для класифікації.

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Самостійне правильне виконання з узагальненням результату.

2. Виконання завдання з помилками, які виправляються в процесі практичних дій самостійно. Правильний звіт.

3. Виконання завдання з допомогою зразка, але без вербалізації зв'язку між предметами.

4. Виконання завдання після повідомлення підстави поділу.

5. Виконання під керівництвом експериментатора.

6. Повторне виконання завдання:

а) якість виконання з ознаками навчуваності;

б) виконання без ознак навчуваності.

Завдання 15. Класифікація об'єктів за знаками-символами. Робоча назва «Де

чії речі»

Зміст завдання – розподіл на 4 групи множини різноманітних предметів за знаками-символами, які у даному разі мають узагальнююче значення. Завдання дитині зводиться до виділення цих узагальнюючих знаків-символів і усвідомлення їх значущості для ряду об'єктів.

Матеріал:

а) велика карта, розділена на 4 частини горизонтальною і вертикальною лініями, в кожній з них зображено фігурку дитини, на одязі якої міститься знак-символ (кружок, квадрат, літера та трикутник);

б) на окремих картках намальовані різні речі з цими ж знаками (4 рушники, 4 повітряні кульки, 3 портфелі, 2 торбинки).

Інструкція: «Знайди і роздай дітям їх речі».

Допомога:

1) фіксація уваги дитини на правильно і неправильно здійсненому розподілі без пояснення причини (тобто без фіксації уваги на знаках-символах).

2) зразок способу дії – викладання по 1 кульці до кожного зображення.

3) привернення уваги досліджуваних до знаків-символів на одязі у зображених дітей, але без фіксації цих же знаків на окремих речах.

Повторення інструкції і стимуляція до нового розподілу.

4) управління процесом розподілу всієї множини предметів.

Можливі варіанти виконання завдання.

1. Самостійний правильний розподіл предметів з поясненням способу дії.
2. Виконання завдання з пробами і помилками, орієнтовно-пошуковими діями, які самостійно виправляються. Правильний звіт про власні практичні дії.
3. Виконання завдання з допомогою зразка способу дії. Правильний звіт.
4. Виконання завдання з допомогою в усвідомленні ролі знаків-символів.
5. Сумісний вибір предметів розподілу та їх співвіднесення із зразками. Явище втрати завдання. Недостатнє усвідомлення ролі зразків, відсутність вербалізації результату.

6. Повторне виконання завдання:

- а) з ознаками навчуваності;
- б) без ознак навчуваності.

3.4. Інтерпретація особливостей виконання діагностичних завдань дітьми з різним станом інтелектуального розвитку та результатами порівняльного аналізу.

Завдання 1. Панель-вкладка (типу дошки Сегена)

Експеримент показав, що це завдання належить до нескладних за способом виконання для дітей з нормальним розумовим розвитком. Основні розумові дії – ідентифікація та співвіднесення форм фігур з прорізами панелі доступна дітям молодшого дошкільного віку.

Відмінності між дітьми в межах норми при виконанні цього завдання виявилися переважно у:

- особливостях встановлення контакту з експериментатором;
- освоєнні ними ситуації взаємодії з ним;
- в рівні орієнтування та способі виконання завдання.

Більшість з них (близько 74%) з особливим задоволенням знаходили таку ж фігуру (ідентифікація) і розміщували її на панелі. Вони сприймають запропонований матеріал та пропозицію розкласти фігури стримано, дещо насторожено. Безпосередньому включенню дитини у виконання завдання передують як правило дворазове виголошення інструкції та емоційна стимуляція до практичних дій: «Дивись яка цікава гра. Давай сховаємо фігурки».

Це свідчить про те, що вже на етапі сприймання інструкції та наочного матеріалу ці діти усвідомлюють завдання, яке перед ними постає. В їх зосередженості на інструкції експериментатора виявляється намагання зорієнтуватися у її вимогах. Дуже часто їхнім практичним діям передують етап ознайомлення з матеріалом – «робоча пауза», під час якої діти на рівні зорового співвіднесення співвідносять деталі з панеллю. Їм притаманна самостійність, але й, водночас, обережність у виборі перших двох фігур та їх розміщенні на панелі,

стосовно ж решти 3-х – спостерігається помітне прискорення темпу розкладання, яке відображається у високому рівні зорового сприймання.

При цьому діти починають проявляти зовнішні ознаки послаблення напруження: посміхаються, полегшено зітхають, на обличчі з'являється вираз задоволення. Власний успіх піднімає їх емоційний тонус, провокує висловлювання типу: «Все», «Я закінчив», «Я вже зробив», «Я вмію так гратися».

Частина дітей з нормальним розвитком виявляє практичне орієнтування в умовах задачі. Це виявляється в тому, що вони беруть одну з фігур і послідовно підносять її до прорізей фактично приміряючи в такий спосіб її форму з формою заглибини, іноді злегка накладають (приміряють) не випускаючи з рук, без намагання силою її туди помістити. Отже дії співвіднесення цієї групи дітей ще не набули високого рівня довільності, хоча й відбуваються як логічна (наочно-образна дія, але з опорою на раціональну дію – перцептивно-практичне примірювання, що свідчить про ще недостатню сформованість довільності просторового сприймання.

Дітям з нормальним розвитком зразок, як допомога, був потрібний незначній кількості дітей, головним чином щоб подолати надмірну скутість, сором'язливість, які зумовлювали труднощі встановлення контакту на початку взаємодії з дорослим. Далі виконання відбувалося за однією з описаних схем.

Аналіз виконання завдання 1 дітьми із затримкою психічного розвитку (ЗПР) дозволив виділити такі основні його особливості:

труднощі (скутість, сором'язливість) контакту, які дозволяють їм включитися в практичну діяльність;

недосконалість орієнтування;

потреба в організації виконавської діяльності, в стимуляції й скеруванні пошуково-порівняльних дій: «Бери фігурку. Знайди, де така ж дірочка? Поклади. Бери іншу фігурку. Давай подивимось, чи підходять сюди. Шукай, де її місце?» і т. ін. та в постійному емоційному підкріпленні її успіху: «Молодець. Вірно сховав фігурку».

Фактично експериментатор у такий спосіб навчав дитину орієнтуватися в

наочному матеріалі, застосувати практично-пошукові дії, яких їм бракувало. Названі особливості взаємодії необхідні були впродовж процесу виконання завдання. Однак при повторному його виконанні помітними ставали зміни, що було результатом наочності дитини у процесі з дорослим.

Наприклад, **Артур Б.**, після двох разів виголошення інструкції не включався у виконання завдання, продовжував уважно дивитися на експериментатора. Після заохочення: «Бери фігурку, яку тобі хочеться», взяв трикутник, але не розміщує його на панелі, і не обводить його поглядом, тобто ні зорового, ні практичного орієнтування не здійснює. Експериментатор почав знову стимулювати його до практичного співвіднесення: «Давай знайдемо, де такий же отвір? Шукай очками, куди сховаємо трикутник? Знайшов?» Експериментатор знов перехоплює спрямований погляд дитини на відповідну форму заглибини підсилює вибір позитивним схваленням: «Молодець. Покажи пальчиком. Вірно. Ось вона. Поклади туди фігурку. Тепер бери іншу. Яку хочеш взяти?» Помітивши, що погляд дитини зупиняється на кружечку, знову підтримує її вибір: «Бери кружечок. Куди він підходить? Вже знайшов очами? Молодець. Поклади. Правильно сховав».

По закінченню розкладання в такий спосіб хлопчикові запропоноване повторне виконання завдання: «Ти вже навчився, як розкладати, а зараз сам все швидко зроби, а я тобі іншу гру підготую».

Повторне виконання хлопчика відбувалося самотійно, без стимуляції діяльності, жваво, а головне, адекватно і без помітних примірювальних дій, переважно на рівні зорового співвіднесення, тобто продуктивне навчання в даному разі відбулося як за зовнішніми так і внутрішніми його компонентами.

Серед розумово відсталих досліджуваних спостерігаються дві групи дітей за особливостями взаємодії з дорослим.

Одні з них діють подібно до дітей із ЗПР, тобто потребують організації практично-пошукової діяльності та постійного контролю їх дій. Однак, на відміну від дітей із ЗПР розумово відсталим властиві помилки у співвіднесенні фігур, застосування виразних силових прийомів. Тобто контролюючі та організуючі

зусилля дорослого мало поліпшують якість виконавської діяльності дитини, способу її діяння. Стимуляція, виражена словами: «Пошукай очками, покажи пальчиком», як правило не мала правильного результату. Такі діти зовнішню організацію діяльності сприймали, але реагували на зауваження «не правильно», «не підходить», своєрідно. Це зупиняло їх дії, але подальше діяння не покращувалось. Повторне виконання завдання ніяких позитивних змін в уміннях дитини не відображало.

Інша група розумово відсталих дітей з самого початку виявила помітну нечутливість до організаційно-контролюючих впливів експериментатора. Вони не зважали на його зауваження, поради, стимуляцію і не наслідували способу дії. Тому і при повторному виконанні завдання вони залишалися безпорадними, часто полишали його виконувати, відволікалися, тягнулися до інших предметів, тобто виявили ознаки несформованості цілеспрямованої діяльності в цілому.

Завдання 2. «Поштова скринька»

Експеримент показав, що ігровий матеріал названого завдання є принадливим для дітей молодшого дошкільного віку. Завдяки цьому у всіх категорій досліджуваних це завдання привертало увагу, забезпечувало відносну стійкість інтересу, викликало бажання діяти. Однак сам процес виконання його був в них важчим у порівнянні із завданням «Панель-вкладка». Це підтверджують кількісні дані, які свідчать про зменшення кількості дітей, які його виконали повністю самостійно (у нормі – 32, у ЗПР - 0, у розумово відсталих – 0).

Особливість виконання цього завдання полягає в тому, що навіть при самостійному його виконанні діти з нормальним розумовим розвитком виявляють раціональні практично-пошукові дії, які завершувались позитивним результатом. Тобто діти діяли таким чином: брали одну з об'ємних фігур і послідовно підносили її до різних отворів кришки скриньки, іноді при цьому намагалися проштовхнути її силою в отвір, але натикаючись на перешкоду, відмовлялись від цього і продовжували практичний огляд її силові проби, поки не встановлювали ідентичність отвору і форми фігур.

Об'ємність фігур ускладнювала перцептивний аналіз та співвіднесення форми отвору і основи фігури, що вимагає більш високого рівня сформованості перцептивного аналізу та його довільності. Тому для розв'язання практичної задачі діти використали більш доступні їм елементарні раціональні дії для пошуку ідентичності – перцептивне примірювання та практичні проби. Аналіз протоколів обстеження виявив, що вони присутні у виконанні майже всіх дітей з нормальним розумовим розвитком. Індивідуальні відмінності між ними виявились у кількості названих пошукових проб у однієї дитини. У одних вони присутні при співвіднесенні більшості об'ємних фігур, у інших – лише однієї з них. У нашому випадку це трикутник. Він є найскладнішою для проштовхування фігурою, що зумовлено необхідністю врахувати просторове співвідношення частин об'єктів. Такі уміння у молодшому дошкільному віці знаходяться у стадії формування.

Крім названих особливостей більшості дітей з нормальним розумовим розвитком необхідна була допомога у вигляді зразка способу дії. Завдяки йому вони сміливішими у власній активності. Крім цього допомога їм була потрібна для встановлення правильного просторового ракурсу об'ємної фігури трикутника. Причому це робив експериментатор у повітрі, далі дитина самостійно справлялася з проштовхуванням.

При обстеженні дітей із ЗПР з'ясувалося, що частина з них теж використовувала раціональне перцептивне примірювання, але поряд з цим у них дуже часто виявлялося намагання проштовхнути фігури силоміць, тобто діяння методом проб і помилок. Це потребувало активного втручання експериментатора. На відміну від норми цій категорії дітей надання зразка потрібне було стосовно більшості фігур.

Аналіз труднощів дітей із ЗПР показав, що вони пов'язані з недостатньо сформованими уявленнями. Виявилось це в тому, що ці діти, як правило, вірно співвідносили об'ємну фігуру з аналогічним отвором кришки. Однак проштовхнути фігуру в скриньку їм не вдавалося через те, що вони неправильно встановлювали просторове положення об'ємної фігури, що складала основну трудність і зумовило застосування силових прийомів проштовхування.

Наприклад, **Денис К.**, 3 р. 7 міс., охоче береться до виконання завдання. Підносить кубок до відповідного отвору, опускає його в скриньку, виявляє задоволення від позитивного результату. Наступну фігурку (напівсферу) теж вірно підносить до отвору, але намагається опустити її в скриньку, не дбаючи про її просторове положення, що заважає проштовхуванню. Експериментатор зауважує: Не поспішай, поверни фігурку правильно, тоді вона опуститься в отвір. Денис збуджується ще більше, замість правильного встановлення просторового ракурсу, и збільшує силу для її проштовхування. Тоді експериментатор піднімає другу таку ж саму фігурку і каже: «Візьми ось так» (при цьому не опускаючи демонструє проштовхування її в отвір). Денис зосереджено спостерігає, але не зрозумівши, як необхідно розвернути фігуру, знову починає діяти безрезультатно. Експериментатор повторно демонструє хлопчикові, як правильно встановити просторове положення об'ємної фігури, привертає його увагу до її основи, наголошуючи таким чином на необхідності враховувати конфігурацію основи і отвору. Після такого пояснення Денису вдалося проштовхнути напівсферу. Передбачаючи труднощі дитини і намагаючись їх зняти, експериментатор контролює наступні дії дитини, вибирає наступною фігурою трикутник і, стимулюючи до сумісних дій, знову демонструє правильне просторове положення, намагається від хлопчика такого ж і забезпечує позитивний результат: «Давай ось цей сховаємо в скриньку. Де такий же? Вірно. Дивись як його треба взяти. А тепер ось так опустимо. Візьми як я. Тепер ти опусти. Добре. Бери інший». Далі Денису самотійно вдалося проштовхнути багатогранник і прямокутник, але з незначним стимулюванням. При повторному виконанні завдання хлопчикові також знадобилася допомога при проштовхуванні трикутника. З іншими фігурами він справився завдяки вербальному контролю експериментатора дій дитини: «не поспішай», «поверни фігурку правильно», «не тисни, а крути і шукай як треба взяти фігуру правильно».

Дітям із розумовою відсталістю виконання цього завдання доступне лише з розгорнутою допомогою експериментатора – організацією діяльності і наслідування дій дорослого. Позитивний результат проштовхування як правило

досягався ними не усвідомлено, завдяки випадковим пробам.

Характерним для розумово відсталих дітей є відсутність самостійних раціональних практичних дій (примірювання, практичний огляд), зосередженості при поясненні і демонстрації способу дії. Вони діють застосовуючи надмірні силові прийоми без будь-якого намагання встановити відповідність між отворами у кришці скриньки та фігурками.

Навчально-контролюючи дії експериментатора виявилися мало продуктивними, бо лише завдяки наслідуванню вони досягають позитивного результату. При цьому досвід взаємодії з дорослими не узагальнюється, вони й при повторному виконанні завдання діють хаотично, не усвідомлено, без раціональних проб, а лише методом проб і помилок.

Завдання 3. Складання малюнка із частин

Експериментальне вивчення можливості виконання завдання дітьми молодшого дошкільного віку показало, що дітям із нормальним розумовим розвитком доступно в різній мірі. Це зумовило широту індивідуальних відмінностей у його виконанні цими досліджуваними.

Спільним для них є те, що вони намагаються самостійно відтворити цілісний образ предмета із частин, допускаючи при цьому одну-дві помилки у поєднанні окремих фрагментів між собою.

Серед пред'явлених для вибору малюнків вони без помилково встановлюють відповідне цілісне зображення і з його допомогою одні з них здатні виправляти невірно поєднані частини, а інші не бачать власних помилок самостійно, не можуть з ними впоратись, роблять це під контролем дорослого або методом відтворення через накладання на малюнок-опору. При цьому нормальні діти поглядом звертаються до опори-малюнка, час-від часу шукають в ньому підтвердження власним практичним діям, не залежно від їх результативності.

В експерименті встановлено також, що назвати за окремими частинами предмет може лише менше половини досліджуваних, інші ж при цьому мовчать, що свідчить про недостатньою усвідомленість ними уявного образу.

Проте цілісне зображення серед інших правильно встановлюють всі досліджувані з нормальним інтелектом і майже всі називають його відповідним словом.

При складанні другого малюнка помітною є навчувальність дітей, що знайшло відображення у зростанні темпу й результативності відтворення нового образу.

Так, **Алина Т.**, 3 р. 3 міс., одержавши частини літака, довго їх по-різному комбінує, крутить, притуляє одну до одної, в результаті верхні дві складає правильно, а нижню праву частину поєднує з лівою невірно. Експериментатор зосереджує її увагу на краях частин і правильне їх поєднання у 3-х, що створює суцільну білу смужку-рамку, яка через неправильне поєднання 4-ї частини переривається. Дівчинка пояснень не сприймає і розвернути фрагменти малюнка самотійно не може. Однак на запитання «Ти вгадала, що тут намальовано?» дає адекватну відповідь: «Літає, у-у-у (показує жестом)».

Далі експериментатор пропонує їй вибрати зображений предмет серед 4-х малюнків, що вона легко і без вагань зробила. На прохання назвати, мовчить. Експериментатор називає сам необхідне слово: «Літак», на що вона радісно киває головою.

Після розглядання і стимуляції до виправлення помилок, робить це лише після прямої вказівки: «Поклади правильно оцю частинку».

Одержавши набір фрагментів нового малюнка овочів, сама повідомляє: «О, помідорчик, їсти» і зразу ж починає складати цілісне зображення. Знову припускається помилок (дві нижні частини поєднує протилежними сторонами). Невідповідність відчуває, задумалась, зосереджено стала вдивлятись у фрагменти малюнків, потім почала переводити погляд з малюнка на експериментатора, намагаючись одержати чи то оцінку, чи підтвердження власним діям. Експериментатор зосереджує її на малюнку-опорі, саме в нижній його частині: «Дивись ось тут». Цього виявилось досить, щоб дівчинка змінила взаєморозташування частин.

Отже відмічається раціоналізм, критичність, усвідомленість, здатність використовувати допомогу.

Для дітей із ЗПР характерні виразні труднощі у відтворенні цілого образу

предмета за окремими його частинами. Вони, як правило, тривало і безрезультатно об'єднують і роз'єднують їх. При цьому встановлені лише поодинокі випадки, коли діти здогадувались, образ якого предмета вони створюють і називали його відповідними словами «літак», «помідор».

Цікаво, що подібно до дітей з нормальним розумовим розвитком, діти із ЗПР теж безпомилково ідентифікували окремі фрагменти малюнка із його цілісним зображенням, тобто вибирали серед інших і називали його.

Проте на відміну від дітей з нормальним розумовим розвитком у досліджуваних із ЗПР існує помітне розходження між здатністю впізнати цілісний предмет за окремими фрагментами малюнка і здатністю змоделювати його з допомогою цього малюнка. Очевидно тут дається взнаки недосконалість просторових уявлень дітей із ЗПР, відставання у їх формуванні.

Наявність у полі зору опори-зразка істотно не впливала на здійснення ними практичних дій. Складалося враження, що, впізнавши предмет, діти, ніби забували про малюнок-опору. Зосереджуючись на процесі комбінування частин, вони поглядом не звертались до зразка, не звіряли з ним свої дії. Однак, відмічено, що в межах поєднання частин вони виділяли і орієнтувалися на спільні лінії (прямі, округлі).

Найбільш ефективними мірами допомоги їм були відтворення зображення методом накладання на малюнок-опору під контролем і з допомогою дорослого.

Особливістю діяльності дітей із ЗПР, яка відображає їх відставання у розвитку, є наявність подібних же труднощів при складанні нового набору частин і відтворення цілісного образу. Як правило лише зовнішньо дії їх поліпшувалися: вони уважали до контрольних-спрямовуючих вказівок експериментатора, активніше використовували допомогу, однак це відбувалося в межах сумісної взаємодії дитини і дорослого. Здатність самостійно скласти новий образ, спираючись на малюнок-опору, істотно не змінювалась.

Аналіз протоколів обстеження розумово відсталих дітей досліджуваного віку показав, що відтворення цілісного образу предметів за 4-ма його фрагментами їм майже не доступна. Переважна більшість цієї категорії

досліджуваних практично не приймала завдання.

Так, **Вова В.**, 4 р. 6 міс., появу карток сприймає без будь-яких емоцій. Завдання скласти малюнок не стимулює практичної діяльності, він не починає навіть маніпулювати ними. На цілісному малюнку впізнає літак, називає це слово, однак це не стало йому опорою у складанні малюнка. Він роздивляється по сторонах, картинкою стукає об стіл. Робота з ним припиняється.

У кращих випадках розумово відсталі діти, впізнавши предмет, включаються у відтворення цілісного образу в сумісній діяльності з експериментатором і під його контролем. Однак поза малюнком-опорою і самотійно не шукають жодної відповідності між окремими фрагментами малюнка, поєднують їх механічно (покласти разом), не бачать в цих діях для себе ні привабливості, ні змісту.

Відставання розумово відсталих дітей виявляється у відсутності аналізуючого сприймання, нездатності бачити спільні елементи зображення у різних фрагментах, невмінням користуватися підказками, зразками у несформованості просторових уявлень.

Завдання 4. Повна ідентифікація предметних малюнків

Експериментальним дослідженням встановлено, що виконання завдання на співвіднесення і встановлення тотожності між окремими предметами є достатньо легким для виконання дітьми молодшого дошкільного віку з нормальним розумовим розвитком. Це підтверджують кількісні дані. Майже 94% з цієї категорії досліджуваних виконали його повністю самотійно. Решта 6% дітей припускалися помилок головним чином через те, що вони недостатньо чітко диференціювали між собою окремі зображення тварин. Зокрема, тигреняти, левеняти, іноді плутали зображення цих тварин з зображенням песика. В результаті цього вони робили помилки, закриваючи не тією картою названих тварин. Це відображало лише недостатню обізнаність деяких дітей із зовнішнім виглядом цих тварин, виконавські ж дії їх залишалися активними, адекватними, цілеспрямованими, підпорядкованими інструкції і вимогам експериментатора.

Індивідуальні відмінності дітей з нормальним розумовим розвитком виявились не тільки в різних знаннях щодо тваринного світу, але й в оволодінні словником. Як правило діти називали із 12 зображень не менше 6. Особливістю нормальних дітей є те, що коли вони не знали, як назвати зображений об'єкт, вони як правило мовчали.

Темп виконання цього завдання дітьми з нормальним розумовим розвитком помірний, достатній, при цьому вони завжди уважні, зосереджені, заглиблені у процес вибору. Найбільш типовим для них є такий спосіб діяння: дитина бере малюнок, вдивляється в нього, переводить погляд на велику карту із зображенням і викладає у відповідне місце. Отже, діти беруть будь-яке зображення, яке до них ближче, роздивляються його. Потім знаходять, де воно розміщене на великій картці і поєднують між собою.

У досліджуваних із групи дітей із затримкою психічного розвитку теж досить високий відсоток тих, які самостійно виконали це завдання (68%). Але 32% їх довго не могли вирішити, як необхідно діяти. Вони брали в руки окреме зображення, розглядали його і відклали в бік замість того, щоб розкласти на великій картці.

У зв'язку з цим їм надавався зразок способу дії. Як правило, одного показу дітям було недостатньо, щоб продовжувати далі самостійно. Подібно до норми у дітей із ЗПР теж траплялися помилки в ідентифікації зображень на підставі недостатньої диференціації ними тварин за зовнішнім виглядом. Однак траплялися у них помилки й іншого роду – неадекватне поєднання, що очевидно можна пояснити епізодичною втратою завдання, відволіканням на наступний об'єкт дії. Однак, у відповідь на зауваження експериментатора вони виправляли ці помилки.

На відміну від норми у дітей із ЗПР виявився значно біднішим словник крім «левеняти», «тигряття», «павука», «прапорця», «візка», «вишень» в активному володінні цих дітей відсутні і інші слова-назви: «курча», «морква», «теля». Іноді вони неточно називали зображення: замість «павук» – «жук», «муха», замість слова «теля», говорили «му», «корівка», «курча» – «пташка», «горобець»; замість

«півень» – «курка».

Доступним виявилось виконання цього завдання і багатьом розумово відсталим дітям. Однак від інших категорій досліджуваних їх відрізняють специфічні особливості виконання: переважній більшості виконання цього завдання було доступне лише завдяки організації і контролю їх практичної діяльності експериментатором. Самостійні ж дії цих дітей або з самого початку, або всередині виконання характеризуються неадекватністю. Тобто, діти приймали завдання – розкласти малюнки, але при цьому далеко не завжди дбали про змістовну сторону власних дій – встановлювати ідентичність зображень. У зв'язку з цим вони часто неправильно їх поєднували: на листочок клали «візок», «моркву» на «теля» і т. ін., порушуючи при цьому навіть зовнішній бік розкладання – клали не зверху на зображення, а розміщували поряд, внизу, не дбаючи про ряди і відповідні клітини.

Такий спосіб дій дитини свідчить про значний недорозвиток логічних дій елементарного типу: перцептивного аналізу, встановлення тотожності, цілеспрямованості діяльності в цілому.

Завдання 5. Ідентифікація зображень тварин

Виконання завдання дітьми з нормальним розумовим розвитком супроводжувалося виявом позитивного емоційного ставлення у дітей до зображених персонажів на малюнках, яке підтримувало у них інтерес до змісту завдання, сприяло зосередженості, заглибленості дітей у процес діяльності.

Аналіз кількісних даних свідчить, що це завдання більшістю дітей з нормальним розумовим розвитком виконується самостійно (82%). Їм притаманне активне орієнтування в матеріалі, що виражається в зоровому огляді зображень на великій карті з попереднім переведенням погляду на маленькі картки. Вони швидко схоплюють вимогу – правило, яке міститься в інструкції – розкласти маленькі картки в пусті клітини під аналогічним зображенням. В процесі розгляду дуже ретельно його дотримуються. Цим дітям властива вибірковість сприймання: одні з них відштовхуються від зображень на великій карті, тому послідовно

добирали маленькі картки строго у тій послідовності, яка задана на великій картці, інші – від зображень на маленьких картках. У цьому разі заповнення клітин відбувалось у відповідності до змісту зображених персонажів, що було свідченням довірливості перцептивних дій. Іноді ці діти допускали помилки в доборі малюнків. При цьому цікавою виявилась реакція на зауваження експериментатора: «Неправильно». Діти швидко забирали невідповідний малюнок і тут же шукали йому заміну – правильне рішення. Слід зауважити, що помилки у виборі дітей з нормальним розумовим розвитком траплялися зрідка і часто виглядали як результат надмірної заглибленості у аналізі матеріалу і частковою втратою у зв'язку з цим самоконтролю в процесі розподілу карток. Спонування до вербалізації дій персонажів: «Хто це?», «Що він робить?», показало, що всі нормальні діти розрізняють дії більшості персонажів, крім риб (виринає-пірнає). У цьому віці діти дії риб позначали одним словом «плаває».

Індивідуальні відмінності в межах груп досліджуваних з нормальним розумовим розвитком найбільше виявилися в оцінці саме дій персонажів та в здатності їх вербалізувати. У здатності ж до співвіднесення образів персонажів вони були однорідні.

На відміну від норми із ЗПР виявились не такими ретельними в дотриманні місця розташування маленьких карток. Частина з них намагалися діями так, як в попередньому завданні (стереотипно), накладати відповідні зображення зверху, нехтуючи призначеними для цього клітинами на великій картці. Однак після одного-двох зауважень такі дії у них гальмувалися і вони починали чіткіше дотримуватися правила розподілу.

У виконанні дій співвіднесення у дітей із ЗПР спостерігаються від 1 до 4 помилок, виправлення яких, як і у дітей з нормальним розвитком, відбувається самостійно, але вибір відповідних персонажів відбувається довше. Ці діти триваліше орієнтуються в матеріалі, розглядають окремі зображення, шукають їм аналоги, що свідчить про уповільненість темпу сприймання у дітей із ЗПР. Тому в цілому діти із ЗПР більше втрачають часу на виконання цього завдання.

У порівнянні з нормою діти із ЗПР суттєво відрізняються за рівнем

вербалізації дій персонажів. По-перше, вони довго оцінювали зображену дію (не впізнали її). Як правило після запитання: «Що робить цей котик? а що цей?» наступала тривала пауза, під час якої дитина намагалась оцінити (впізнати) дії названих персонажів, з'ясувати різницю в них і знайти їм відповідні словесні визначення. Саме останнє складало для дітей із ЗПР найбільшу трудність, стосовно багатьох пар персонажів вони не могли виразити відповідними словами різницю в діях багатьох персонажів, що відбувалось у їх відповідях. Так, **Сергій П.,** 4 р. 4міс.: «Котик сидить – цей стоїть» замість «бавиться клубком»; «півник стоїть» («півник кричить, співає» не визначає словом), «корова» (визначення діям не дає: пасеться-стоїть); «муха (замість «оса») сидить», тут «рибки» плавають.

Розумово відстали діти теж емоційно сприймають завдання розкласти зображення тварин. При цьому вони як правило, інертно намагаються розкласти зображення зверху, а не у спеціально призначених клітинах під зображеннями. При чому ті діти, які мали цю тенденцію, такі намагання зберігали впродовж усього процесу виконання завдання. Тому вони потребували зовнішнього контролю їх дій, постійного нагадування правила-вимоги, зосередження уваги на пустих клітинах. Крім цього розумово відсталі діти потребують контролю і в акті співвіднесення між собою відповідних персонажів. В самостійних діях вони, емоційно сприймаючи зображених персонажів, розглядають їх, спонтанно, без стимуляції до цього, називають, кого вони впізнали і часто цим обмежуються. Без зовнішнього контролю і стимуляції дій вони не втримують завдання, втрачають його, перестають шукати такий же на великій картці, можуть відкласти вбік, поза карткою, беруть нову картку, називають новий персонаж і знову відкладають і т. ін. Складається враження, що вони забули, що необхідно робити з картками, але повторення інструкції лише зрідка направляло їх дії, які знову швидко змінювались простими маніпуляціями.

Щоб домогтися співвіднесення персонажів експериментатору необхідно керувати процесом вибору і розділу карток, тобто найбільш ефективною умовою виконання цього завдання для розумово відсталих дітей є постійна взаємодія

дорослого і дитини, де дорослий стимулює, направляє і вибір, і співвіднесення персонажів, тобто забезпечує здійснення основних логічних дій дитини, в інших обставинах (ослаблення контролю, самостійність виконання) розумово відстала дитина перестає діяти за правилом-вимогою, задовольняється безладним викладанням на великій картці або поза нею маленьких карток.

Завдання на оцінку та вербалізацію дій персонажів розумово відстали діти майже не приймають. Лише в поодиноких випадках вони здатні означити дію одного з персонажів, різницю в них могли встановити і вербалізувати, лише коли їм задавали запитання, які стосувались безпосередньо вказаних персонажів: «Ця корівка що робить? Ця лисичка що робить? а ця?» і далеко не всіх. Це складне завдання експериментатора розумово відсталі діти намагались замінити простішим: замість назвати дію, називають тварину, яка стала об'єктом сприймання. Це пов'язане з тим, що в одних випадках вони не диференціювали дії, не порівнювали тварин за цією ознакою, в інших – не володіли відповідними словами, тобто не мали засобів для вербалізації дії. У зв'язку із слабкістю аналітико-синтетичної діяльності ЦНС і несформованістю аналізуючого сприймання, його недиференційованістю, вони не усвідомлюють, не помічають відмінностей в деталях зображень, які символізують про характер дії.

Завдання 6. Заповнення фрагментів сюжетного малюнка за смисловими зв'язками. Робоча назва «Садиба»

Переважає більшість дітей з нормальним розумовим розвитком (80%) самостійно й безпомилково виконує це завдання. При цьому спостерігається стійка заглибленість дітей у процес включення окремих фрагментів малюнка у цілісне зображення, помірний і спокійний темп виконавських дій. Все це зумовлено послідовною орієнтацією цих досліджуваних у наочному матеріалі, усвідомленістю ними дій вибору та співвіднесення, що об'єктивувалося в правильному результаті виконання завдання.

Безпосереднім практичним діям дошкільників з нормальним розумовим розвитком завжди передувала орієнтовна «робоча» пауза. Під час її діти на рівні

зорової орієнтації «вивчали» сюжет, розглядали кружечки з вилученими фрагментами сюжету, поглядом шукали їм місце на великій карті. Такі дії дітей свідчили про те, що вони спочатку в уявному плані встановлювали, де саме мають розміщуватися відсутні деталі, і лише після цього практично реалізували свої уявлення.

Зрідка ці досліджувані припускалися помилок, неправильно включаючи окремі фрагменти малюнків у цілісний сюжет. Найчастіше це стосувалося «яблука» й «груші», місце розташування яких на відповідних деревах вони плутали, та «птаха», якого вони або розміщували на дереві (замість фруктів), або не наважувались де-ніде помістити і довго тримали в руках, продовжуючи зоровий пошук і не встановлюючи місця для нього зображення.

Аналіз цих помилок показав, що вони мають своє пояснення і являються суб'єктивно обґрунтованими. Якщо помилки в розміщенні фруктів зумовлені недостатньою диференціацією уявлень молодших дошкільників про фрукти, то труднощі включення фрагмента із зображенням «птаха» зумовлене з недостатньою довільністю дій сприймання, які в одних випадках виникали у зв'язку з тим, що дитина ніби випускала з поля зору верхню частину сюжетного малюнка (небо), або піддавалася впливу власного досвіду споглядання сюжетних малюнків, внаслідок чого розміщувала «птаха» на дереві, або не знаходила йому місця через те, що помилково сприймала пустий кружок «у небі» як «сонечко», яке зазвичай має місце в дитячих малюнках.

Названі помилки досліджувані з нормальним розумовим розвитком виправляли самостійно або після стимуляції до перегляду: «Пошукай інше місце».

Експеримент показав, що в можливостях пояснити вибір і розміщення фрагментів діти з нормальним розумовим розвитком мають істотні індивідуальні відмінності. На фоні правильного виконання завдання лише в половини з них 52% актуалізувались необхідні слова, які обґрунтовували вибір. Так, **Оленка К.**, 3р.6міс. на запитання експериментатора: «Чому ти сюди поклала квіти (ляльку, собаку)?» відповідає однослівно: «Ростуть, катати, сидить в будці, літає, груша». При цьому одні з цих слів дійсно підтверджували зв'язок фрагмента з сюжетом, а

інші називають предмет, вербалізувати ж зв'язок не можуть і залишають запитання без відповіді.

Отже, діти молодшого дошкільного віку ще не мають достатніх мовленнєвих засобів для пояснення здійснюваних логічних дій.

Аналіз протоколів обстеження дітей із ЗПР виявив наявність у багатьох із них емоційного поживлення при сприйманні сюжету та його фрагментів. Іноді це супроводжувалось мовленнєвою активністю – діти спонтанно вербалізували зображення: «собачка», «лебідь» («гусак»), «ляля», «пташка», «дим» (замість «димар»), «квіти», «яблуко». При цьому більшість дітей із ЗПР лише розглядала наочний матеріал, деякі з них при цьому брали в руки кружечки, але не розміщували їх на цілісному зображенні, а одразу відкладали вбік. Така поведінка дітей свідчила про наявність у них інтересу до змісту зображеного і водночас виражала спосіб орієнтування дитини в об'єктах сприймання. Все це відображало недостатню сформованість дій сприймання, їх довільність. Якщо в нормі зосередженість на об'єктах сприймання виявилась у загальній стриманості емоцій, рухів, мовленнєвої активності, в зовні пасивному зоровому огляді, то у дітей із ЗПР вона виявлялась у наявності ознак зовнішньої уваги: придивляння, піднесення до очей, промовляння вголос, в руховому та мовленнєвому поживленні під час розглядання, що в цілому відображало емоційно-вольову незрілість цієї категорії досліджуваних.

Після такої орієнтації і одержання інструкцій діти із ЗПР, як правило, одразу бралися до практичних дій, які знову за змістом були орієнтовними, а не виконавськими, тобто не узгоджувалися із змістом інструкції. Вони продовжували активний аналіз об'єктів сприймання, іноді здійснювали дії, але без додаткової стимуляції не наважались їх розміщувати на великій картці. Повторення інструкції і вербальна організація включення 1-2 фрагментів малюнка в цілісний сюжет забезпечувало самостійне продовження дій вибору та співвіднесення.

Встановлено, що у дітей із ЗПР значно частіше трапляються помилки щодо місця розташування фрагментів сюжету. Ці діти вагалися у визначенні місця більшої кількості предметів. Крім зазначених вище при аналізі виконання

завдання дітьми з нормальним розвитком вони неправильно викладали «гусака», «димар».

Дії цих дошкільників були нечіткими, «блукаючими», характеризувалися багатьма перестановками, примірюваннями. Тому окремі правильні поєднання часто виглядали як випадкові. Однак при правильному розташуванні фрагментів діти могли їх самостійно міняти на правильне, були чутливими до зауважень типу: неправильно, пошукай краще. В результаті яких ретельніше шукали місце включення фрагмента у сюжет.

Особливістю дітей із ЗПР з недостатньо чітким виконанням завдання було помітне покращення якості їх виконавських дій при повторному виконанні. У цих випадках діти вже не вдавалися до орієнтовних дій, темп вибору і співвіднесення фрагментів у них помітно скорочувався, практичні дії дитини зовнішньо ставали чіткішими, організованими й безпомилковими. Це свідчило про навчуваність дитини: спосіб дії узагальнювався, усвідомлювався вибір, відпадала потреба в допомозі та зовнішній організації їх діяльності.

Стимуляція до пояснення зв'язку фрагмента з місцем його включення у сюжет у більшій половині досліджуваних із ЗПР, подібно до норми, викликала вербалізацію, але при цьому вони часто задовольнялися називанням предмета включення, ехололічно повторювали за експериментатором необхідні слова. Так, Віта Т., 3 роки 5 міс., у відповідь на запитання: «Чому ти сюди квіточки поклала?» відповіла: «Квіточки, поклала. Тут. Квіточки». «Чому собачку сюди поклала?» – відповіла: «Собачку, тут, поклала».

Якщо в нормі адекватність включення фрагмента у сюжет діти підтверджували переважно словами, що означали дію (катати, літає, росте, плаває), яка за смислом об'єднувала між собою об'єкт включення і місце його розташування в сюжеті, то діти із ЗПР найчастіше вживали слова – назви об'єктів сприймання, назвати ж спільну за значенням дію вони не могли. Це свідчило про недостатність мовленнєвого розвитку дітей, бідність актуалізації слів, що належать до одного семантичного поля зв'язків.

Однак, деякі діти із ЗПР при цьому розуміли вимогу експериментатора і

своєрідно обґрунтовували кожне конкретне включення. Підтвердженням усвідомленості ними вибору фрагмента були жести – діти вказували пальцем на великій карті озеро, клумбу, будку, коляску, фрукти на деревах, тобто на безпосереднє місце включення фрагмента і додавали: «тут теж квіточки», «тут вода, річка». Таким чином ці діти здатні були хоч і неточно, конкретно-ситуативно, але виразити розуміння ними задачі і правильність власних дій.

Аналіз перебігу виконання завдання на включення фрагментів малюнка у цілісний сюжет у розумово відсталих дошкільників виявив диференційно значущі особливості.

Вивчення протоколів обстеження показало, що ця категорія досліджуваних найчастіше індивідуально ставилась до нового матеріалу. Сама по собі поява його по-різному впливала на цих дітей. В одних із них вона одразу викликала бажання діяти. В таких випадках діти брали в руки кружечки-фрагменти малюнків, 1-2 сек., вдивлялися в них, відкладали в сторону або стукали об стіл, перевертали, зсовували разом, нюхали. Отже ці діти були маніпулятивні за змістом, позбавлені аналізуючого та орієнтувального смислу, здійснювалися ізольовано, без намагання співвіднести з сюжетом. Як правило, розумово відстали дошкільники ніби не помічали велику карту, не обстежували її поглядом. У інших дітей цієї категорії досліджуваних поява завдання ніякої активності не викликала. Вони бездіяльно спостерігали за експериментатором, не реагуючи на виголошену ним інструкцію і не приймаючи задачу, довго не включалися у її виконання. Отже, ні продуктивного ознайомлення з наочним матеріалом, ні активного послідовного аналізу фрагментів малюнків та зображеної ситуації вони не здійснювали.

Після відповідної стимуляції до дій та надання допомоги розумово відсталі діти включалися у огляд і розподіл. Однак найчастіше це була лише зовнішня дія, яка задовольняла вимогу експериментатора, означену словами: візьми і поклади. Але змістовна сторона цих дій – аналіз фрагментів та співвіднесення їх з місцем включення у сюжетну ситуацію ними не забезпечувалась. У зв'язку з цим більшість їхніх поєднань була неадекватною смислу. Розумово відсталі діти потребують розгорнутої допомоги, спрямованої як на стимуляцію і організацію

адекватних виконавських дій, так і на аналіз і співвіднесення відповідних фрагментів, тобто на здійснення самої розумової дії.

Необхідність постійного контролю експериментатором дій розумово відсталих дітей – своєрідна особливість цих досліджуваних. Відсутність його призводить до втрати ними завдання та орієнтації на смисл сюжетної ситуації.

Суттєвою ознакою порушеного розумово розвитку у дітей є непродуктивність сумісних дій дитини й дорослого. Якщо діти з нормальним розумовим розвитком та відставанням у ньому (ЗПР) під час взаємодії з експериментатором оволодівають необхідними вміннями, схоплюють суть включення фрагментів у сюжетну ситуацію, внаслідок чого їм стають доступнішими дії аналізу і співвіднесення об'єктів сприймання, то розумово відсталим дітям короткотривалих умов, експериментального навчання недостатньо для формування перцептивних узагальнень. Повторне виконання завдання розумово відсталими дошкільниками якісно не покращується. Отже, ні за зовнішніми, ні за внутрішніми компонентами навчуваність у них не відбувається.

Своєрідним виявились дані, щодо можливостей розумово відсталих дітей пояснити доцільність здійснених разом з експериментатором включень. Практично така задача цим досліджуваним недоступна. Вони досить часто її залишають непоміченою, ніяк не відгукуються на таку пропозицію, не намагаються будь-що говорити, складають малюнки «в порядок» і вважають роботу закінченою.

Завдання 7. Знайди пару «Взуття»

Це експериментальне завдання легко сприймається дітьми з нормальним розумовим розвитком молодшого дошкільного віку. Однак, повністю правильне безпомилкове виконання його зустрічається у них у незначній кількості –15%. При цьому встановлено, що це були діти старшої вікової групи від 3,10 до 4,5 років.

Найбільш типовим виконанням для досліджуваних з нормальним

розумовим розвитком було таке. Дитина на самому початку виконання робить помилки, які були переважно трьох типів:

- 1) накладання маленької картки (одиниці взуття) безпосередньо на зразок на великій карті, нехтуючи пустою клітиною поряд із ним;
- 2) неправильний ракурс розташування маленької картки в клітині по відношенню до зразка (боком, в перевернутому вигляді);
- 3) неточний добір пари.

В названих помилках відображається оволодіння дії дітьми безпосередньо в ході виконання цього завдання.

Після уточнення вимог інструкції (викладати лише в пустих клітинах), фіксації уваги на ідентичності пар взуття (знаходити точно такий само) та організації вибору та співвіднесення 1-3 одиниць взуття дитина входить в ситуацію, засвоює спосіб дії і далі діє правильно з різною мірою самостійності до завершення виконання. В ході виконання завдання у деяких дітей виявились дії раціонального примірювання – дитина підносила маленьку картку до зразка, звіряла з ним предмет і, або відкладала, шукала, який точніше підходить, або залишала, переконавшись, що взуття належить до однієї пари.

Особливістю нормальних дітей є те, що вони усвідомлювали роль зразка, весь час тримали його в полі зору, звіряли з ним свої дії, приміряли до нього одиниці взуття на маленьких картках.

Для дошкільників з нормальним розумовим розвитком характерною являється здатність на якісне вищому рівні виконати завдання повторно. При цьому, як правило вони діють охоче, в достатньому темпі, уважно вдивляються в зображення, активно звіряються із зразком, стійко керуються з ним в самостійній діяльності впродовж всього процесу виконання і швидко реагують на зауваження експериментатора, його підказки, шукають і виправляють помилки.

Все це підтверджує високу здатність до навчваності, формування у них навичок раціонального діяння, в основі якого лежать розумові дії перцептивного аналізу, порівняння та узагальнення.

Дошкільників із ЗПР, у порівнянні з нормою, відрізняє велика кількість

помилки усіх типів, описаних нами вище при аналізі виконання завдання дітьми з нормальним розвитком. Найчастіше ці діти помиляються у встановленні тотожності одиниці взуття та в просторовому його розташуванні відносно зразка. Це свідчить про недостатню стійкість перцептивних образів (константність) та розумових дій аналізу та порівняння, що не дозволяє багатьом з них встановлювати дрібні відмінності у зовнішньому вигляді взуття.

Крім цього для них характерною є недостатність орієнтації на зразки, уміння звірятися з ним, контролювати власні дії примірянням до зразка. Привертання уваги дитини із ЗПР до зразка, утримання його у полі зору забезпечувало успішність виконання завдання.

На відміну від норми темп виконання цього завдання дітьми із ЗПР є повільним, але під кінець його у багатьох із них відмічається підвищення якості вибору та розподілу взуття на пари, що з одного боку є результатом навчаності, а з другого – зменшення кількості об'єктів вибору, що у зв'язку з недосконалістю розвитку сприймання дітей із ЗПР, зокрема його вузькістю обсягу, складало суб'єктивну трудність вибору відповідних зображень.

При повторному виконанні цього завдання у більшості досліджуваних із ЗПР досить помітними стають ознаки навчання: у них зникали помилки, пов'язані з недосконалістю просторового орієнтування, значно зменшувалась кількість помилкового добору пар взуття, які виправлялися на рівні організації сприймання та привертання уваги до зразка.

Подібно до дітей з нормальним розвитком при повторному виконанні завдання дітьми із ЗПР помилки у них зустрічалися переважно на початку виконання. Очевидно це пов'язано з необхідністю орієнтуватися у великому колі об'єктів сприймання. По мірі зменшення їх кількості знімалась трудність вибору, у дітей чіткішими ставали практичні дії, підвищувався самоконтроль, орієнтація на зразок, що в цілому позначалося на прискоренні темпу виконання завдання.

Аналіз протоколів обстеження показав, що це завдання самостійному виконанню розумово відсталих дітей мало доступне. Розкладаючи маленькі картки вони не дбають про тотожність вибору. Крім цього навіть механічну дію –

розкласти картки у відповідні клітини великої карти вони самостійно неспроможні це зробити, не дбають про розкладання в окремі клітини, а просто переміщують на велику карту всі маленькі картки, безладно їх там розташовують і не зважають на розподільні лінії. Лише завдяки ретельному і послідовному контролю дій дітей дорослим, організації сприймання і вибору, співвіднесення із зразком в сумісній діяльності вдається досягти позитивного результату.

Самостійно ці досліджувані нездатні здійснювати цілеспрямований, раціональний пошук відповідних об'єктів не бачать дрібних відмінностей у деталях зображень, можуть поєднувати між собою навіть взуття різного виду, які різко відрізняються між собою за зовнішнім виглядом (черевики і туфлі).

Це свідчить про значний недорозвиток у розумово відсталих дітей молодшого дошкільного віку дій сприймання та елементарних розумових дій (перцептивного аналізу, ідентифікації, співвіднесення та узагальнення). Ця категорія досліджуваних не розуміє значення зразків, у процесі самостійної практичної діяльності, вони не звертаються до них, не порівнюють з ними одиниці взуття на окремих картках. У них обмежені навички цілеспрямованої діяльності. Вони не приймають задачу, не втримують в свідомості вимоги. Сумісна діяльність дитини й експериментатора не забезпечує їй усвідомлення внутрішнього смислу практичних дій. Тому при повторному виконанні завдання у розумово відсталих дітей спостерігаються ті ж самі особливості його перебігу, які їм були властиві з самого початку. У розумово відсталих дітей при повторному виконанні завдання часто спостерігаються ознаки спаду інтересу до такого роду практичних дій, вони відволікаються, просять іншу гру, намагаються уникнути малозрозумілої і важкої для них діяльності, іноді зовсім відмовляються продовжувати розподіл карток.

Завдання 8. Класифікація множини символічних зображень за зразками («Фізкультурники»)

Завдання на класифікацію множини символічних зображень за зразками є одним із найскладніших завдань діагностичного комплексу для виконання дітьми

молодшого дошкільного віку.

Успіх його виконання залежав від сформованості у дитини дій сприймання, уміння аналізувати, розрізняти відмінності в символічно-схематичних об'єктах сприймання, узагальнювати їх, втримувати в свідомості виділені ознаки і керуватися ними у власній практичній діяльності, здатності оперувати одночасно великою кількістю об'єктів сприймання (20 одиниць).

Для досліджуваних з нормальним розумовим розвитком показовим є період орієнтування в наочному матеріалі. Як правило ці діти довго розглядали картки-схеми, намагаючись збагнути їх символічне значення, встановити зв'язок між ними і зразками, відмінності гімнастичних поз.

Така затяжна орієнтація зумовлена особливостями матеріалу і змістом самого завдання. До них належить: 1) велика кількість об'єктів аналізу, 2) маловиразність відмінностей та їх двомірність (кожну схему слід аналізувати за двома ознаками – позицією рук і ніг символічних чоловічків), 3) варіативність гімнастичних поз (всього – 4). Це створювало об'єктивну складність виконання цього завдання.

У зв'язку з цим самостійне виконання завдання дітьми з нормальним розумовим розвитком завжди супроводжувалося помилками у визначенні і співвіднесенні поз. Особливість ходу його виконання полягала у взаємодії дитини й дорослого, в результаті якої діти практичним шляхом продовжували вивчати умови задачі, відбирати правильні рішення, навчатися способу дії. Така взаємодія відбувалася на рівні заперечення чи схвалення експериментатором вибору дитини, перевірки цього правильності через співвіднесення із зразком. Оволодінню способом дії сприяла повторюваність елементів поз (по 5 ідентичних у кожному ряду).

Незважаючи на складність оволодіння способом дії дошкільників з нормальним розумовим розвитком виявляли стійкість практично-пошукових дій, зосередженість в процесі оцінки, вибору та співвіднесення символічних чоловічків-схем, причому без ознак втомлюваності. Примітною особливістю перебігу процесу виконання цього завдання у дітей з нормальним розумовим

розвитком було поступове зменшення потреби в контрольно-направляючих прийомах експериментатора, міри його втручання в практичні дії дітей. Крім цього у більшості з них відмічалось прискорення темпу виконавських дій під кінець виконання, що було виявом навчуваності.

Якщо на цьому етапі виконання у них траплялися помилки, то діти здатні були знайти в ряду однорідних поз неправильні рішення і змінити їх на правильні.

При затримці психічного розвитку спостерігається недостатнє усвідомлення дітьми символів-схем чоловічків і їх зв'язку із малюнками-зразками, що в нормі схоплювалося дитиною самостійно. Показником цього нерозуміння було нерозуміння дитиною задачі, невміння за картою-схемою зобразити відповідну позу. Тому цим дітям необхідна допомога, спрямована на осмислення цього зв'язку і символіки карток-схем. Ефективним засобом задля цього було надання дитині зразка способу дії. Експериментатор викладав по 1 символу-схемі до кожного з малюнків-зразків на великій карті з відповідним аналізом, який зводився до того, що увага дитини фіксувалася на положенні ніг та рук та їх ідентичності на малюнку-зразку і символі-схемі. Для закріплення розуміння та диференціації поз дитину просили позою власного тіла передати задані в схемах зображення: «Зроби як на цій маленькій картці. Покажи, який хлопчик-фізкультурник теж так стоїть».

Такі пояснення та практичне відтворення поз самою дитиною істотно впливало на диференціацію зображень, значно підвищувало орієнтування дитини в наочному матеріалі. Труднощі диференціації поз дітьми із ЗПР пов'язані з тим, що вони орієнтувались лише на одну якусь ознаку – позу рук чи ніг.

Названі труднощі дітей із ЗПР змушували експериментатора дбати про звуження поля вибору, що досягалось шляхом закривання смужкою картону частини великої карти і вилучення відповідної кількості наочного матеріалу (маленьких карток). Згодом друга половина великої карти знову відкривалася і виконання завдання продовжувалось. Завдяки цьому діти засвоювали спосіб дії і повторне його виконання, у частини цих дітей виявляло помітні позитивні зрушення в якості вибору і співвіднесення символів-схем, в більш усвідомленому

орієнтуванні на зразок.

Виконання цього завдання як одного з найскладніших пов'язане з інтелектуальним напруженням дитини, тому у більшості дітей із ЗПР схильних до астенії, досить швидко виявляються ознаки втомлюваності, що позначається на якості виконавських дій. Вони починають частіше помилятися, складається враження, що вони «заплуталися», спостерігається спад інтересу. Діти починають відволікатися, іноді втрачають завдання, позіхають, іноді відмовляються від продовження роботи.

Розумово відсталі діти з самого початку не виявляють інтересу до виконання цього завдання. Вони не розуміють його, не можуть деференціювати символи-схеми, не можуть їх зобразити власними руками. Цьому їх необхідно спеціально вчити, згодом вони не можуть власну позу співвіднести із малюнками фізкультурників. В сумісній діяльності ці діти можуть вибирати символ-схему із вузького кола об'єктів сприймання, керуючись правилом: «Дивись сюди (вказує експериментатор), шукай такий само». Тобто в умовах, коли розумова дія відбувається лише на рівні ідентифікації. В експериментальних умовах розумово відсталі діти не здатні оволодіти способом дії. Особливості цих дітей виявляються в обмеженості перцептивного аналізу, недостатній зосередженості на виконавській діяльності, у відсутності стійкості мислення, здатності користуватися малюнками-зразками.

Завдання 9. Співвіднесення множини предметів із заданими фіксованими зразками «Блюда і фрукти»

Експеримент показав, що успішність виконання завдання на співвіднесення множини предметів за заданими зразками залежать від здатності дитини 1) здійснювати елементарні логічні дії у плані сприймання, 2) сформованості навичок цілеспрямованої діяльності, 3) сформованості уявлень про зовнішні ознаки (колір, форма, просторові відношення), 4) стану дрібної моторики.

Аналіз обстеження показав, що виконання цього завдання доступне всім досліджуваним з нормальним розумовим розвитком. Діти швидко схоплювали

задачу, яка формувалася в інструкції, добре орієнтувались в об'єктах сприймання, послідовно і зосереджено виконували необхідні дії, відповідно до фіксованих зразків, співвідносили блюда за кольором, потім розміщували на них фрукти.

Встановлено, що під кутом зору адекватності способу дій та сформованості елементарних логічних дій, досліджувані виявились відносно однорідною групою і виявляли достатню сформованість дій перцептивного аналізу, співвіднесення, узагальнення. Водночас їм характерні значні індивідуальні відмінності у формуванні просторових уявлень та стану дрібної моторики. Це конкретизувалося у здатності цих досліджуваних розміщувати «фрукти» на «блюдах» у певному просторовому відношенні щодо одне до одного на моторному оперуванні дрібними деталями («фруктами») наочного матеріалу.

Характерною особливістю виконання цього завдання нормальними дітьми було те, що вони правильно відтворювали зразок у плані добору «блюд» за кольором, їх розташування у призначених для них клітинах на великій карті, але мали труднощі у розподілі «фруктів». Слід зазначити, що в доборі фруктів за видом (яблуко-яблуко), (яблуко-груша) і їх комбінуванні за кольором, ці діти помилялися лише зрідка. Такі помилки тут же виправлялися завдяки зауваженням експериментатора і проханню перевірити, чи все робиться правильно. Діти, як правило, без особливих зусиль встановлюють названі невідповідності, орієнтуючись на зразок. Однак, майже всі досліджувані цієї категорії мали труднощі в просторовому розміщенні «фруктів» щодо одне одного на «блюді». Такі помилки важко ними виправлялися, в такому разі недостатньо було зосередження уваги на зразку встановлення просторового ракурсу вимагало тонкого аналізу просторових відношень, що є очевидно віковою трудностю молодших дошкільників, пов'язаною з ще недостатньою сформованістю такого роду просторових уявлень. Експериментатору доводилось особливо зосереджувати увагу дітей на особливостях взаєморозташування «фруктів», стимулювати їх до примірювання на зразку з наступним самостійним його відтворенням. При цьому серед цієї категорії досліджуваних чимало таких, у яких недостатньо розвинена дрібна моторика, їм важко маніпулювати маленькими за

розміром деталями, якими є «фрукти», вони неточні в цих руках, незграбні, при цьому відмічається дрижання рук, предмети падають і т. ін. Однак в цілому розумово повноцінні діти добре осмислюють ситуацію, застосовують адекватні дії, реагують на зауваження, усвідомлено використовують допомогу, підказки експериментатора.

При повторному виконанні цього завдання відмічається значне покращення виконавських дій дитини, вони працюють заглиблено, напружено і цього разу особливо дбайливо ставляться до взаєморозташування і комбінування «фруктів» на «блюдах», постійно звіряючись поглядом із зразком. За рахунок цього більшість із них позбавляються багатьох помилок, властивих їм на попередньому етапі виконання завдання. Однак недосконалість тонкого аналізу просторових відношень, просторового моделювання зв'язків між «фруктами» та становлення довірливості дрібних рухів і при повторному виконанні цього завдання залишаються. Це необхідно віднести за рахунок вікових особливостей розвитку молодших дошкільників.

Особливості виконання цього завдання досліджуваними із ЗПР виявили значні можливості цих дітей. Встановлено, що у них часто зустрічаються помилки у співвіднесенні із зразком «блюду» за кольором, що в принципі не властиво нормі. Причина цього – сильний вплив безпосереднього враження дітей від сприймання яскравих і привабливих для них деталей наочного матеріалу. Це в цілому звужує орієнтувальну діяльність цих дітей. Надмірно зосереджуючись на спогляданні блюду, які стають домінантним об'єктом діяльності, вони тимчасово перестають орієнтуватися на зразок. Після зауваження експериментатора діти із ЗПР здатні самостійно виправити такі помилки, звертаючись до зразка і контролюючи їх із допомогою власні практичні дії.

У всіх дітей із ЗПР мають місце помилки у розподілі «фруктів». Аналіз їх встановив, що вони в них різнопланові: стосуються добору за видом, за кольором, за просторовим взаєморозташуванням. Виправлення ними цих помилок утруднене. Діти довго не можуть зрозуміти, чого від них добивається експериментатор, не бачать тонких відмінностей між зразком і власним

поєднанням «фруктів». Допомога у вигляді активізації примірювання також є малоефективною: правильно відтворивши на зразку взаємоположення «фруктів» діти із ЗПР не можуть самостійно його змоделювати поза зразком. Це їм вдається лише в сумісній діяльності з експериментатором. Цікаво, що при повторному виконанні цього завдання у дітей із ЗПР майже зникали помилки в розподілі за кольором «блюду», зменшується кількість помилок у поєднанні «фруктів» за видом та кольором. Важливо, що діти із ЗПР, подібно до норми, усвідомлюють спосіб власних дій, працюють адекватно, цілеспрямовано, дуже зосереджено, активно зв'язуючись із зразком. Однак моторна незграбність та недиференційованість просторових уявлень про зв'язки і відношення між окремими предметами залишаються стійкими особливостями їх діяльності і майже не піддаються навчанню.

Виконання завдання на співвіднесення множини предметів за фіксованими зразками розумово відсталими дошкільниками виявляє властиві для них особливості пізнавальної діяльності.

Встановлено, що самостійно виконати це завдання ці діти неспроможні. Одні з них за вербальною інструкцією зовсім не включаються у процес виконання. Вони безладно перебирають деталі наочного матеріалу, перевертають, стукають, зсовують разом; іноді маніпулюючи ними навіть не зосереджуються на них поглядом. Інші діти намагаються розкласти окремі деталі (найчастіше це «блюда») на великій карті, але без врахування відповідності за зразком (ідентифікація за кольором). Іноді можуть діяти неадекватно, бо, знайшовши місце для «блюду», «фрукти» викладають безсистемно на зразках або на інших частинах великої карти, часом залишають ці деталі («фрукти») наочного матеріалу поза увагою, ніби забувають про них або «граються» ними ізольовано – здійснюють з ними різноманітні маніпуляції, залишаючи без уваги і велику карту, і «блюда», вважаючи свою роботу завершеною.

Щоб включити розумово відсталу дитину у відтворення зразків, їм необхідна планомірна допомога, покрокова стимуляція і організація діяльності (диктант дій) впродовж усього ходу виконання. При цьому необхідно постійно

утримувати увагу дитини на зразках, вчити до них звертатися («Дивись, як тут!»), у разі необхідності.

Особливість діяльності розумово відсталих дошкільників виявилась і в тому, що вони відтворюють і практично моделюють лише один із зразків (на великій карті задано 4 їх варіанти). Діти часто не виявляють зацікавленості в продовженні взаємодії з дорослим, відволікаються, відвертаються, тягнуться до інших предметів, встають. Примітно, що у випадках повторного виконання цього завдання воно пов'язане супроводжується у розумово відсталих дітей з тими ж труднощами і описаними вище особливостями перебігу процесу виконання. Отже ніяких позитивних зрушень у здатності до перцептивного вибору, співвіднесення, узагальнення, моделювання, диференціації просторових уявлень, в умінні використовувати зразки, у розвитку довільності уваги в результаті сумісної діяльності розумово відсталої дитини з дорослим не відбувається.

Моторне оперування наочним матеріалом природно є недосконалим у цих досліджуваних, характеризується уповільненням чи поспішними діями, неточністю й незграбністю рухів, недбалістю. Їх не бентежить зовнішня сторона розташування деталей, вони в цьому некритичні, помилок такого роду не помічають і не намагаються точно відтворити зразок, як це спостерігається в нормі і при ЗПР.

Завдання 10. Класифікація геометричних фігур за зразками-еталонами

Класифікація геометричних фігур за зразками-еталонами доступна дітям молодшого дошкільного віку з нормальним розумовим розвитком. Після інструкції вони декілька секунд на рівні зорового сприймання знайомляться з наочним матеріалом, послідовно переводячи погляд з фігур на смужки-еталони і навпаки.

Під час таких орієнтувально-обстежувальних дій діти аналізують наочний матеріал, осмислюють спільність ознак, та зв'язок між смужками-еталонами і геометричними фігурами. Прийняття рішення про спосіб класифікації відбувається у них в уявному плані. Серед цієї групи досліджуваних

зустрічаються діти, які виявляють нерішучість, довго не можуть наважитись на групування, чекають заохочення, підтримки. Очевидно це пов'язане з труднощами вибору ними підстави для класифікації. Повторна інструкція, підбадьорення та стимуляція до практичних дій словами: «Бач, які смужки парні, давай покладемо на них фігурки, дивись, куди яка підходить» сприяло включенню цих дітей у виконання завдання.

Кількісні дані підтверджують, що 94% дітей з нормальним розумовим розвитком самостійно виконують його правильно. Решта 6% починали виконувати його невірно. Після зауваження експериментатора: «Ні, неправильно ти поклав. Подивись ще, сюди ця не підходить» вони переглядали свої дії. Отже, оцінка роботи дітей експериментатором спонукала їх до переосмислення способу групування, яке завершувалось правильним рішенням.

Встановлено, що у молодших дошкільників з нормальним розумовим розвитком не однаково легко актуалізуються спільні ознаки, задані в наочному матеріалі. Так, найбільш легко встановлювалась ними спільність фігур за кольором, за цією підставою вони класифікували фігури найуспішніше. Дещо з більшими зусиллями встановлювалась ними спільність предметів за формою, найважча ж – за величиною.

Актуалізація спільних ознак в наших експериментальних умовах залежала від усвідомлення дітьми значення зразків-еталонів та тієї символіки, яка в них наочно задавалась. Отже, успіх класифікації фігур значною мірою залежав від здатності дитини «прочитати» закладену в зразку-еталоні і інформаційну про характер ознаки і зрозуміти алгоритм заданого в них розподілу.

Якщо в еталонах кольору та форм ці ознаки представлені досить виразно через інтенсивне пофарбування та схематичне зображення форм, то в довгій і короткій смужках (еталон величини) спільна ознака вгадувалась опосередковано, через переосмислення різної довжини смужок, що розшифровувалось досліджуваними важче, ніж в двох перших випадках. Однак емоційно забарвлена фіксація уваги експериментатора на різниці в них завдяки словам: «Подивись на ці смужки. Ця он яка (інтонаційний натяк на великий розмір), а ця ось якесенька»

(інтонаційний натяк на малий розмір) та актуалізація у зв'язку з цим ключових слів (велика і мала смужки) завжди спрацьовувала і допомагала дитині встановити саме ту спільну ознаку, на яку направлений еталон-зразок. Експеримент показав, що у деяких дошкільників з нормальним розумовим розвитком наявні труднощі «прочитування» (схоплення) символічного смислу зразків-еталонів, однак усвідомлення їх завжди забезпечувало цим дітям узагальнення фігур за цією ознакою, тобто в них швидко встановлювався зв'язок між характером еталона і актуалізацією відповідної ознаки в окремих фігурах як підстави для класифікації. Особливістю дошкільників з нормальним розумовим розвитком є те, що сам процес розподілу фігур відбувався чітко, без вагань і ознак негативного впливу на узагальнення інших перцептивних ознак, які в кожному випадку були другорядними і від яких дитині необхідно було абстрагуватися.

Встановлено, що діти з нормальним розумовим розвитком неоднорідні у можливостях вербалізації результату узагальнення, тобто у здатності назвати одним словом ту спільну ознаку, яка стала підставою для класифікації фігур за еталонами. Це завдання для багатьох з них виявилось складнішим, ніж сама класифікація. Однак з різною мірою допомоги, акцентуванні на словах «всі-всі які» у переважній більшості дітей з нормальним розвитком вдавалося актуалізувати необхідні словесні визначення: великі-маленькі квадрати-кружки, червоні-зелені. Цікаво, що в цій ситуації найшвидше актуалізувались слова для визначення результату узагальнення за кольором і за величиною, важче – за формою.

Більшість дітей із ЗПР (65%) класифікація геометричних фігур за зразками-еталонами теж доступна і не викликала якихось особливих труднощів. Однак, у тих із них, у яких ці труднощі виявились (35%) вони важче піддавались усуненню.

Аналіз труднощів дітей із ЗПР показав, що вони не схоплювали символіку смужок-еталонів, а тому ніяк не могли визначитися з вибором підстави для класифікації. Найчастіше такі труднощі у них виникали при класифікації за еталонами величини, рідше за еталонами форми, класифікація за кольором ніякими труднощами у них не супроводжувалась.

При цьому діти по-особливому себе поводити: розкладали фігури невпевнено, вагаючись, ніби примірюючись, весь час поглядом звертались до експериментатора, а не до зразка, чекаючи від нього оцінки власних дій; в ході групування фігур міняли підставу (по типу ланцюгових асоціацій, описаних Л. С. Виготським). Допомога експериментатора, спрямована на аналіз зразків заради усвідомлення дітьми закладених в них уявлень про узагальнену в еталоні спільну ознаку, часто проходять у них триваліше, ніж в нормі, важче актуалізуються ключові слова для диференціації уявлень про величину та форму. Примітним для характеристики дітей із ЗПР є те, що актуалізовані в такий спосіб уявлення про перцептивні ознаки дітей не ставали відправними для узагальнення геометричних фігур за цією ж ознакою. Тобто між еталоном і геометричними фігурами не встановлювався зв'язок, який є фактично механізмом переносу матеріалізованого в еталоні уявлення про суттєву для класифікації перцептивну ознаку на самі геометричні фігури та створення алгоритму узагальнення. Роль такого механізму в роботі з дітьми із ЗПР відіграв зразок, як додатково матеріалізоване уявлення про спільну ознаку, притаманну всім геометричним фігурам. Завдяки зразку діти із ЗПР долали наявні у них труднощі класифікації. Примітно, що при повторному виконанні цього завдання більшість цих дітей вже обходилася без зразка, тобто виходила на вищий рівень класифікації. При завданні назвати відповідними словами фігури на смужках, у багатьох дітей із ЗПР знову виникали труднощі незалежно від успішності класифікації. Найчастіше при цьому вони називали послідовно ознаки, які безпосередньо сприймали, а не спільну, що стала підставою для поєднання фігур.

Практичний розподіл фігур за зразками-еталонами є більш доступною діяльністю для дошкільників із ЗПР, ніж вербалізувати результат цієї діяльності, тобто дітям молодшого дошкільного віку із ЗПР важко в слові-назві відобразити спільну ознаку, що вказує на недостатню закріпленість узагальнених образів сприймань у мовленні цих дітей.

Класифікація геометричних фігур за еталонами-зразками розумово відсталим дошкільникам мало доступна. В цій діяльності досить виразно

виявились специфічні особливості їх пізнавальної діяльності. Зразки-еталони і геометричні фігури вони не пов'язують між собою. Різноманітні смужки для них найчастіше служать місцем розташування фігур, а не наочними орієнтирами в практичній діяльності. Вони не розуміють їх символічної функції. Разом з тим розумово відсталих дітей при класифікації фігур за еталонами кольору робить по 1-2 правильним розподілам, які фактично є результатом не розумових, а перцептивних дій (ідентифікації). Ці діти не здатні до кінця правильно завершити це завдання і швидко втрачають його у зв'язку з неможливістю абстрагуватися від притаманних їм ознак. Втрата завдання у розумово відсталих дітей може виявлятися і в тому, що вони перестають розподіляти фігури на 2 смужки, а розміщують їх лише на одній з них. Навіть зразок суттєво не впливає на якість здійснюваних ними групуваннях. Виклавши до зразка під контролем експериментатора 1-2 фігури, вони знову втрачали завдання, не усвідомлюючи ролі як еталонів, так і зразка, а також спільності фігур за однією з трьох можливих перцептивних ознак. При цьому встановлено, що деякі з них розрізняють фігури за окремими ознаками, і можуть за вибором дати такий само, або за словом (дай червоний, круглий, великий). Однак узагальнювати фігури за цими ж ознаками не можуть. Повторне здійснення класифікації не відображає будь-яких якісних змін у виконанні ними цього завдання.

Завдання 11. Класифікація однорідних предметів за чітко означеною суттєвою ознакою «Яблучка»

Як показав експеримент для дітей з нормальним розумовим розвитком процес виконання завдання на класифікацію однорідних предметів за величиною є одним із легких, яке приймається і виконується ними із задоволенням. У 96% випадків воно виконується ними повністю самостійно і правильно. Решта 4% дітей допускають неправильні співвіднесення, які очевидно можна пояснити недостатньою довільністю уваги і усвідомлення дитиною інструкції, недосконалістю їх зорового орієнтування. Такі помилки як правило, виправляються ними після незначної організації діяльності, порівняння зразків та

вербалізації суттєвої ознаки.

Особливість виконання цього завдання дітьми з нормальним розумовим розвитком є, по-перше, стійкість мислення, що виражалась в здатності дитини впродовж всього процесу виконання утримувати в свідомості умову задачі, пам'ятати актуалізовані поняття (великі-маленькі) і керуватися ними і наочними зразками до завершення практичних дій. По-друге, цій категорії досліджуваних властиве прискорення темпу розподілу предметів, незважаючи на велику кількість об'єктів вони легко з ними справляються.

По закінченню класифікації нормальні діти завжди вербалізували результат узагальнення і відповідали на запитання: «То як ти розкладав? Які яблучка тут, а які тут?» словами-назвами «великі і маленькі», які диференціювали їх уявлення про таку ознаку предметів, як величину.

Діти із ЗПР також легко включалися і осмислено діяли впродовж всього процесу класифікації. Однак, у порівнянні з нормою, серед них виявлено значно більшу кількість дітей, виконання яких спочатку характеризувалося помилками, які також слід віднести за рахунок недостатньої орієнтації в задачі. Подібно до норми такі помилки долалися завдяки порівнянню яблук, наданих для зразка на великій карті та актуалізації узагальнюючих слів (великий-маленький). Актуалізація ключових слів відіграла істотну роль в діяльності цих досліджуваних; з їх допомогою діти контролювали власні практичні дії, усвідомлювали спосіб дії, сутність поставленого перед ними завдання. Деякі з них вголос промовляли ці слова і здійснювали цілеспрямований пошук, вибір та співвіднесення зображень із зразком.

Особливістю дітей із ЗПР був звичайний помірний, іноді дещо уповільнений темп виконання цього завдання. Але діяли діти раціонально: брали зображення яблучка, роздивлялись його, звіряли поглядом із зразком і розміщували у відповідних частинах великої карти. Кількість яблук-зображень не впливала на вибір, діти знали, чого хотіли, усвідомлюючи підставу класифікації, чітко її дотримувались у виконавських діях. Подібно до норми більшість дітей із ЗПР були спроможні назвати результат узагальнення.

Незважаючи на легкість цього завдання для виконання розумово відсталі діти самостійно справитись з ним не можуть. Оскільки здатність до узагальнення у цих дітей різко знижена, то в своїй практичній діяльності вони керуються не узагальнюючими словами «великий-маленький», а безпосереднім враженням від зображення «яблучок», які мали різноманітні дрібні відмінності і не мали істотного значення, але в практичних діях відволікали дитину від зразка. При цьому розумово відсталі діти могли методично повторювати ключові слова, супроводжували ними практичні дії, але таке промовляння ніяк не впливало на узагальнення, не допомагало дитині утримувати в свідомості спосіб дії.

Серед розумово відсталих дітей є частина дітей, які правильно починають діяти, але по мірі віддалення від зразка втрачають завдання, особливо під кінець розподілу ці діти зовсім перестають орієнтуватися на зразок, на актуалізовані слова, ніби забувають, як треба діяти, іноді починають всі зображення викладати лише на одній з частин великої карти.

Цікаво, що такі завдання при розподілі розумово відсталими дітьми досить одноманітного матеріалу за однією ознакою спостерігаються і при повторному виконанні його, і у випадках, коли експериментатор контролює дії дитини, нагадуючи їй спосіб розподілу: маленькі до маленького яблучка, а великі до великого.

Отже, недостатня узагальненість мислення розумово відсталих дітей виявляється втраті завдання, в ослабленні узагальнюючої ролі в їх діяльності.

Завдання 12. Класифікація множини предметів (посуд) за розміром

Кількісні дані виконання завдання на класифікацію множини предметів за розміром («посуд») дошкільниками з нормальним розумовим розвитком свідчать, що більшість цих досліджуваних (85%) виконує його самостійно правильно. Причому одні з них, орієнтуючись на зоровому рівні в наочному матеріалі і керуючись інструкцією та заданими на великій карті зразками, здатні без сторонньої допомоги осмислити ситуацію, виділити суттєву ознаку і відповідно до цього виконати практичні дії.

Вибір об'єктів розподілу у них на початку виконання завдання часто відбувався повільно, зосереджено, діти дещо напружено й заглиблено діяли, що виражало інтенсивне інтелектуальне напруження.

Інші діти з нормальним розумовим розвитком починали діяти з предметами, недостатньо усвідомлюючи суттєву ознаку, але здатність керуватися зразком допомагала їм хоч на рівні раціонального практичного пошуку правильно здійснити класифікацію. У таких дітей було багато вагань, примірювань, окремих помилок і переміщень. В ході виконання дій вони ніби доусвідомлювали спосіб дії його прихований смисл і під кінець розподілу «посуду» між мамою і дочкою виправляли всі неправильні рішення. У деяких дітей з нормальним розумовим розвитком недостатність власного орієнтування вдавалося компенсувати завдяки допомозі у вигляді порівняння із з'ясуванням відмінностей у зображеннях зразка. Якщо нормальна дитина з'ясувала для себе цю відмінність, вона стійко пам'ятала про неї впродовж всього виконання, самостійно знаходила і виправляла наявні помилки і швидко завершувала розподіл.

Як правило, вербалізація результату узагальнення відбувалася швидко, діти розуміли поставлене перед ними завдання і точно відтворювали узагальнюючі наочну ситуацію слова: «У мами великий посуд, а у дівчинки маленький».

Раціональність і осмисленість дій нормальних дітей чітко виявлялась в таких діях: вони брали в руки одразу два предмети посуду одного виду (тарілки, розливні ложки, совочки і т. ін.) і потім розташовували їх на різних половинах великої карти відповідно до зразка; або дитина брала предмет, дивилась на нього, потім переводила погляд на зразок і приймала рішення, куди його покласти.

Наведемо приклад недостатнього осмислення виконання завдання дошкільником з нормальним розумовим розвитком. **Максим П.**, 3 р. 8міс. вислухавши інструкцію і одержавши наочний матеріал, довго розглядає його. Експериментатор стимулює його до практичних дій словами: «Впізнав, які там речі намальовано?» й послідовно актуалізує в нього назви речей, зображених на маленьких картках. Після цього хлопчик знову залишається бездіяльним. Тоді експериментатор пропонує йому вибрати, що йому більше подобається серед

«посуди»: «Що тобі подобається? Візьми в руки.» Він бере дві тарілки. Експериментатор: «Де чия тарілка, вгадав?». Хлопчик киває головою і підкладає зображення до зразків. Експериментатор схвалює поведінку дитини і пропонує всі так розкладати. Хлопчик бере розливні ложки, підносить до очей, шкрябає одну з них, ніби знімає бруд, викладає на велику карту, але плутає місця розташування. Експериментатор одразу втручається і застерігає: «Ні, так буде неправильно. Подумай ще». Максим змінює розміщення зображень на великій карті, бере совочки, викладає правильно, потім правильно викладає тарілки, але щітки кладе разом на одну половину карти, тут же забирає, розподіляє на різні половини, але знову неправильно, бо в цей час не орієнтується на зразок. Після стимуляції до перегляду швидко виправляє помилки. Полегшено зітхає. Результат узагальнення одразу називає вірно. Повторює виконання бездоганно вірно, у прискореному темпі.

Особливості дітей із ЗПР при виконанні завдання класифікацію множини предметів виявились перш за все в недостатньому самостійному осмисленні наочно заданої ситуації. У зв'язку з цим вони на початку роботи неправильно розподіляють «посуд», що змушує експериментатора втрутитися в процес виконання. При цьому експериментатор намагався довести до свідомості дитини, що учасниками ситуації є мама та дочка і у кожної з них свої речі (або тьотя і дівчинка, в залежності від слів, які актуалізувалися у дитини). Більшості дітей із ЗПР такої фіксації було достатньо для осмислення ситуації, далі дитина діяла відповідно до неї. Однак серед цієї групи досліджуваних спостерігаються діти, які захоплювалися безпосереднім розглядом конкретних речей, переставали орієнтуватися на зразок і плутали місця розташування «речей». Зауваження експериментатора з цього приводу коригували дії дітей.

Повторне виконання цього завдання дітьми із ЗПР завжди було кращим за якістю, вони більше не вагалися, не плутались у розташуванні предметів, усвідомлено, в помірному темпі виконували необхідні практичні дії.

У частини дітей із ЗПР спостерігалися труднощі в актуалізації узагальнюючих слів. При завданні назвати одним словом, які речі у мами, а які у

дівчинки, ці діти замість слів з узагальнюючим значенням починали послідовно називати всі об'єкти сприймання. Лише після повторного звертання до зразка і актуалізації розумової дії операції порівняння, вони називали результат його відповідними словами-визначеннями.

Розумово відсталі діти самостійно встановити принцип поділу «посуду» не можуть. Це пов'язано з тим, що вони не здатні без сторонньої допомоги проаналізувати наочну ситуацію, порівняти персонажів, встановити відмінність між ними і встановити зв'язок між зразком та предметами.

Крім цього вони не бачать парності предметів, тому спонтанно ніколи не беруть в руки одразу по дві речі одного виду. Без контролюючо-направляючих дій експериментатора розумово відсталі дошкільники не здатні виконати це завдання, розкладають його без будь-якого врахування відмінностей, іноді ігнорують необхідність розташування речей на двох половинках великої карти. Замість цього складають десь в одному місці, або розміщують картки на великій картці, нечітко, нехтуючи розподільною лінією (посередині). Отже вони не дотримуються навіть зовнішньої вимоги розподілу. Іноді серед цієї групи досліджуваних траплялися правильні групування, як правило це стосувалося 1-2 речей, які за ситуативно-змістовною стороною були найбільш близькі до зразка: каструлі, миски. По мірі віддалення від зразка дати переставали на нього орієнтуватися, а тому решту предметів розподіляли без будь-якої відповідності.

Ефективною допомогою цим дітям був аналіз зразка, усвідомлення його смислу та актуалізація узагальнюючих слів. Це розкривало дитині спосіб дій, але далеко не завжди розумово відсталі діти здатні тривало його дотримуватися. Виклавши 1-2 речі, вони знову переставали використовувати одержані знання і викладали предмети безладно. Лише під контролем експериментатора вони здатні здійснити відповідний розподіл. Однак узагальнення способу дії при цьому у них не виникає. При повторному виконанні цього ж завдання вони не можуть безпомилково застосувати одержаний в сумісній з дорослим діяльності досвід і знову виявляють описані особливості діяльності.

Наведемо приклад виконання завдання розумово відсталою дитиною.

Денис Р., 4 р. Зміс., після інструкції серед зображень речей бере велику каструлю (ідентифікація із зразком) і кладе її до дівчинки (невірно). Експериментатор заперечує йому і каже: «Давай подивимося, кому ця каструля більше підходить. Знайди ще одну каструлю». Хлопчик знаходить маленьку каструлю і тоді експериментатор зосереджує його увагу одразу на двох предметах, стимулюючи до порівняння з наступним співвіднесенням речей із зразком. Денис правильно розподілив ці речі. Далі бере щітку (велику) і знову розміщує її там, де мають бути маленькі речі. Експериментатор знову повторює аналіз, разом з дитиною вербалізує результат порівняння щіток: одна велика, а друга маленька. Будь-які спроби не контролювати розумові і практичні дії дитини призводили до неправильного результату. У зв'язку з цим описаним вище способом експериментатор разом з хлопчиком розклав усі зображення. Потім запропонував йому відтворити щойно пророблені дії. Денис спромігся правильно розкласти лише каструлі, далі знову розкладає невірно, без врахування зразка. При цьому вербальна фіксація зразка експериментатором: який весь час промовляв: «Клади маленький до маленького, а великий до великого» не втримувала дитину на суттєвій ознаці. Повторюючи слідом за експериментатором ці слова, хлопчик продовжував маніпулювати малими картками.

Завдання 13. Класифікація зображень геометричних форм за опредмеченими зразками. Робоча назва «Палатка»

За нашими даними 65% досліджуваних з нормальним розумовим розвитком завдання на класифікацію геометричних форм за опредмеченими зразками виконують самостійно. При цьому вони діють послідовно, виважено, кожного разу обдумуючи вибір і співвіднесення конкретних геометричних фігур. Дитина брала маленьку картку, впізнавала, що на неї зображено, переводила погляд на велику карту і знаходила на ній місце розташування геометричної фігури. Характерно, що нормальні діти найчастіше здійснювали класифікацію, відштовхуючись від схематичного зображення геометричної фігури на маленькій картці, яке першим потрапляло їй до рук, тобто виявляла досить високий рівень

довільності сприймання і розумових дій аналізу, порівняння, узагальнення, враховують всі суттєві ознаки: і форму, і величину.

Нормальні дошкільники самостійно осмислювали наочну ситуацію, встановлювали зв'язок між маленькими картками і зразками на великій карті, розуміли значення зразків, їх узагальнюючу роль.

Однак є серед цієї категорії досліджуваних діти, які не виявляють достатнього рівня усвідомленості смислової значущості елементів наочного матеріалу: зразків та схем. Але в ході здійснення інтуїтивно-пошукових дій вони осмислюють ситуацію і встановлюють необхідні зв'язки. Виражається це в тому, що дитина діє, допускаючи помилкові рішення, але по мірі розв'язання наочно-образної задачі наштотувались на неправильні поєднання і змінювали їх на правильні.

Особливістю виконання завдання дітьми з нормальним розвитком є критичність мислення, що виражалось у здатності дитини помітити невідповідність попереднього рішення умовам задачі. Примітно, що діти при цьому не залишались байдужими, вони переживали, виявляли нерішучість, тобто мали конфліктні почуття, не усвідомлюючи, як необхідно діяти правильно. Вони поглядом звертались до експериментатора, чекаючи на його схвалення чи заперечення і відповідно до його реакції діяли далі.

Аналіз помилок цих дітей показав, що найчастіше вони стосувались маленьких за розміром фігур, які не співвідносили з відповідними клітинами на карті-схемі. Це можна пояснити частковою втратою орієнтації на зразок. Спочатку дитина засвоює відповідність фігур за формою і узагальнює її за цією ознакою, стикаючись з іншою ознакою – різною величиною фігур і маленьких клітин карти – схеми, вони переключаються на іншу ознаку, зосереджуються на ній і випускають із виду попередню ознаку.

Повторюваність ситуацій сприяє узагальненню способу дії і формуванню навички орієнтуватися на дві ознаки одночасно.

Повторне виконання цього завдання завжди проходить на значно кращому якісному рівні, з прискоренням темпу і з усвідомленим вибором об'єктів

класифікації. По закінченню практичних дій і на вимогу пояснити: «Чому тут необхідно було покласти всі кружки», ці діти завжди вказували (вербально чи жестом) на опредмечений зразок (м'яч, хустка, палатка); виявляючи таким чином осмисленість власних практичних дій, яка виконала у дитини чи до практичних дій, чи в ході їх здійснення.

Дітей із ЗПР від норми відрізняє недостатня осмисленість наочної ситуації в період первинної орієнтації в матеріалі на початку розв'язання задачі. У зв'язку з цим вони з самого початку допускають помилки як у класифікації за змістом, так і за величиною. Для їх виконання характерні тривалі паузи, коли дитина виявляла нерішучість, при виборі місця для чергового зображення. Ці діти, як і їх нормальні однолітки, здатні були самостійно встановити наявні у них помилки. Однак на відміну від норми, вони виявляли при цьому значно виразнішу нерішучість, невпевненість, безпорадність. Усвідомленість того, що вона зробила щось неправильно, демобілізувало її, вона нездатна була самостійно справитися з ситуацією. В подібних ситуаціях ефективним прийомом допомоги було доброзичливе підбадьорення експериментатором та стимуляція дитини до осмислення нею правильних рішень, нагадування про предмети-зразки, повертання уваги до різної величини клітин: «Ти зробиш усе правильно. Ось тільки подивись, що у тебе намальовано. Впізнав? Назви. Молодець. Ось тут ти правильно положив фігурку. І це правильно, а це помилка. Зараз виправимо. Шукай, який підходить».

Спостереження показало, що в подібних випадках діти із ЗПР намагались замість вилучення неправильного рішення чи заміни його на правильне знімали всі маленькі картки і виявляли бажання розпочати все спочатку. Слід зазначити, що наступні дії цих дітей були вірними. Отже, діти із ЗПР недостатньо усвідомлюють значення обох ознак на етапі обдумування та прийняття рішення про спосіб виконання завдання. Лише в практичній діяльності вони доходять правильного висновку і допомагає у цьому здатність дитини оцінити окремі невідповідності умовам задачі (критичність мислення), що дає поштовх до переосмислення наочної ситуації, усвідомлення значущості ролі зразків та схем.

Однак серед дітей із ЗПП є частина дітей, які потребують більш розгорнутої допомоги: аналізу умов завдання, ретельнішої орієнтації в матеріалі, з метою усвідомлення значення двох ознак для успішного виконання цього завдання. Так **Саша З.**, 3 р. 8 міс., починає розкладати зображення по вертикалі, встановивши їх зв'язок із зразками на підставі однакової форми, при цьому іншу ознаку – величину фігур він не усвідомлює як суттєву, тому до «палатки» поклав у велику клітину малий трикутник. Експериментатор, сподіваючись на практичне доосмислення ситуації, стимулює хлопчика розкласти по горизонталі, що приводило до необхідності врахувати розмір зображення фігур у зв'язку з наявністю маленьких клітин. Але Саша в першому горизонтальному ряду біля великого круга розміщує маленький (помилка), наступну фігуру знову вибирає маленький круг (правильно), відповідно великий круг кладе неправильно, розміщуючи в маленькій клітинці. Експериментатор, стимулюючи дитину до перегляду здійсненого розподілу, просить: «Подивись, ти тут все правильно зробив?», що не дає позитивного результату, бо хлопчик домінантно керується відповідністю фігур за формою, відповідає: «Так, м'ячики». Далі експериментатор починає організовувати сприймання дитини таким чином, щоб вона усвідомила різницю фігур за розміром. Вказуючи на носову хустку, експериментатор запитує: «Що це?» Хлопчик каже: «Телевізор». Експериментатор: «Які сюди покладеш фігурки?». Відповідь: «Квадратики». Експериментатор: «Вони всі однакові?». Хлопчик обводить поглядом наочний матеріал, вибирає всі квадрати і розкладає їх на схемі-карті у правильному порядку. Отримавши схвальну оцінку, береться до трикутників. Але першим кладе маленький трикутник (помилка), далі великий (правильно) і відповідно маленький (правильно) і знову великий (неправильно). Експериментатор привертає увагу хлопчика до середнього ряду фігур, просить назвати фігури, а саме порядок їх розміщення: великий, великий, маленький, маленький. Потім наголошує, що це правильне виконання, а трикутники він поклав неправильно. Після короткої паузи хлопчик скидає всі трикутники, повільно викладає їх у правильному порядку. Із задоволенням і посмішкою каже: «Все». Експериментатор просить ще раз перевірити, чи всі

фігури покладені правильно. Хлопчик не зосереджується на кружках, а запитально дивиться на дорослого. Тоді експериментатор пропонує подивитись на кружки. Хлопчик переводить погляд на верхній ряд, оглядає його і інші ряди, знімає всі кружки і повільно й зосереджено викладає їх у правильному порядку. В кінці підсумовує: «Там м'яч намальований».

Розумово відсталих дошкільників при виконанні цього завдання відрізняють такі особливості: характер помилок, відсутність «конфліктних переживань» з приводу неправильного розташування фігур, нездатність самотійно встановити й виправити помилки.

Саме ці діти роблять при виконанні цього завдання найбільше помилок. При самотійному розподілі у них всі геометричні фігури розкладаються невірно. Це означає, що ці діти не усвідомлюють значення зразка і не орієнтуються на нього в практичних діях. Варіантом не усвідомлення ролі зразка для класифікації є розміщення в горизонтальному ряду неоднорідних за формою зображень, чого ніколи не зустрічається при ЗПР та нормі.

Одним з кращих варіантів виконання цього завдання розумово відсталими дошкільниками було правильне співвіднесення фігур по вертикалі, коли дитина правильно викладала зображення (великий кружок, квадрат і трикутник), бо орієнтувалася на зразок, розуміла смисл співвіднесення у зв'язку з їх просторою близькістю. Однак другий ряд викладання характеризується втратою цієї орієнтації і помилками класифікації за формою.

Спостереження показали, що розумово відсталі діти не помічають неправильних варіантів виконання, не розуміючи їх суті, не переживають цього. Тому на відміну від норми із ЗПР для їх діяльності не характерні паузи «спотикання» об невідні розташування фігур. Навіть пряма вказівка експериментатора на помилку не активізує їх перевірочні дії, не стимулює до перегляду і пошуку правильних відповідностей.

Щоб розумово відстала дитина змогла виправити помилки, їй необхідно було зосередити на зразках, особливостях схеми клітин на великій карті, тобто повністю розкрити закодований в зразках та схемі смисл класифікації. Такої

пояснювальної роботи вони потребували майже кожного нового зображення. Спосіб дії при цьому у них не узагальнюється, вони діяли не усвідомлюючи суттєві ознаки. Підтвердженням цього є дані звіту про виконану роботу: розумово відсталі діти не можуть пояснити свій вибір і відповіді на конкретні запитання: «Як ти здогадався, чому потрібно покласти кружки разом?» не дають. Іноді вони ехолалічно повторюють звернені до них слова експериментатора: «здогадався», «дивився», ніяким чином не ув'язуючи їх із зразками-малюнками.

Завдання 14. Класифікація множини парних предметів за функціональним призначенням та розміром

Це завдання є одним із складних у діагностичному комплексі, що замовляється необхідністю врахувати у процесі його виконання одночасно дві істотні ознаки (розмір і функціональне призначення) і спиралося на елементарні уявлення молодших дошкільників про навколишнє оточення. Виконання його залежало від уміння дитини осмислювати зв'язки між об'єктами сприймання, сформованості у них довільної уваги та здатності її розподіляти.

Як показав експеримент всі досліджувані з нормальним розумовим розвитком в кінцевому рахунку виконували його правильно, але з різною мірою самостійності.

Здійсненню практичних дій цими досліджуваними завжди передувала зорова орієнтація в наочному матеріалі. Вони зосереджено розглядали предмети, зображені як на великій карті, так і на окремих картках, і часто починали діяти лише після такого вивчення та повторення інструкції. В протоколах обстеження дітей відмічається повільність перебігу виконання, що пояснюється обдумуванням дитиною кожної конкретної ситуації вибору. Та, незважаючи на це, вони припускалися помилок, які полягали в тому, що діти плутали розмір предметів спорідненої функції (вішалок, стільців, наприклад), але за функціональним зв'язком вони всі предмети співвідносили вірно (замки-ключі). Після зауваження експериментатора, такі помилки швидко виправлялися. Очевидно названі помилки можна розглядати як наслідок недостатньої уваги, яка

в цьому віці активно формується. Така недосконалість психічних процесів молодших дошкільників позначається на здатності їх оперувати одночасно двома ознаками, що безпосередньо пов'язане із умінням одночасно розподіляти увагу на два значимі для розв'язання наочної задачі об'єкти сприймання. При заглибленні дитини і аналіз і осмислення зв'язку між функціонально пов'язаними предметами (піджак-вішалка) створювалась домінанта сприймання і уваги, діти зосереджуються на врахуванні якось одної ознаки і випускають із виду іншу. В таких випадках недоліки довільної уваги дітей вдавалося компенсувати зосередженням на помилках.

Перевірка розуміння функціонального зв'язку між об'єктами сприймання показала, що діти його розуміють і навіть можуть словесно означити, називаючи слова, що означають спільну дію: замикати, вішати, ставити, закривати, живуть.

Досліджуваних із ЗПР при виконанні цього завдання характеризує, по-перше, недостатній рівень орієнтування в наочному матеріалі на рівні зорового сприймання. Вони переважно практичним шляхом намагались встановити зв'язок між зразками і близькими до них з функцією предметами. У зв'язку з цим вони послідовно підносили, ніби приміряючи, одну з маленьких карток до предметів-зразків на великій карті, шукаючи таким чином відповідальність між ними, в результаті чого або самотійно, або з допомогою експериментатора знаходили їй місце. Примітно, що у дітей із ЗПР значно частіше, ніж в нормі, виявляються помилки у співвіднесенні зображень за розміром. З'ясувалось, що цим досліджуваним значно важче вдається виправити ці помилки, вони їх довго не усвідомлюють. В таких випадках привертання уваги, що є типовим для норми, було малоефективною мірою допомоги. Лише пряме спонукання до порівняння: «Подивись, які тут каструлі? Так, одна велика і одна маленька. А кришки до них ти вірно поклав?» – забезпечувало перегляд попереднього розподілу і виправлення помилок. По-друге, у дітей із ЗПР спостерігаються різноманітні неточності у розташуванні маленьких карток в призначених для них клітинах. В одних випадках вони обидві розкладали біля зразка, розташовуючи їх вертикально одна над одною; в інших – накладали зверху на зразок, нехтуючи

клітинами, розміщували в клітинах в клітинах в неправильному просторовому ракурсі. Рухи їх при цьому були незграбними, неточними, діти не дотримувалися розподільних ліній, малі картки у них часто падали, губилися.

При повторному виконанні цього ж завдання у дітей із ЗПР відмічаються помітні позитивні зрушення. Помилки зникали, особливо помітно навчуваність виявлялась у просторових уявленнях дітей, описані вище особливості способу дій у дітей із ЗПР зазнавали якісних змін. З'ясування розуміння функціонального зв'язку між предметами показало, що діти із ЗПР, як і нормальні, теж його усвідомлюють, однак мають менше засобів для його словесного оформлення. Завдання вербалізувати функціональний зв'язок вони приймають, але для їх визначення у них актуалізуються слова з різним значенням: які означають спільну дію (накривати кришкою каструлю), дію одного з предметів (стоїть – стілець) чи ситуацію, яка об'єднує предмети (шаф, вішалка, піджак), (двері – замок, ключ; кімната – стіл і стілець), або повторюють одне чи обидва слова-назви об'єктів сприймання (будка – собака, кришка). Такі відповіді відображають особливості розвитку мовлення дітей із ЗПР, свідчать про лексичну і семантичну збідненість їх словника.

Самостійне виконання цього завдання розумово відсталим дошкільникам молодшого дошкільного віку не властиве. Це стає можливим завдяки організаційно-контролюючим діям експериментатора, який щодо кожної пари предметів разом із дитиною послідовно з'ясовує, який предмет до якого зразка підходить?. Якщо процесом вибору і розподілу не керувати, то вони всі картки викладають безладно і без урахування істотної ознаки.

Цікаво, що деякі з них можуть встановити зв'язок між окремими предметами, найчастіше це стосувалося собаки і будки, замка і ключів. При цьому діти поєднували між собою названі зображення, зовсім не орієнтуючись на розмір предметів і дотримуючись просторового розташування малюнків в спеціальних заданих на великій карті клітинах.

Характерно, що виклавши правильно за наслідуванням картки щодо однієї пари зображень, при розподілі інших вони знову повторювали свої помилки.

Експериментатору необхідно було навчати їх не тільки добору карток за спільною функціональною ознакою та розміром, але й за способом їх розташування на карті, який у них довго не узагальнювався.

Особливості розумово відсталих досліджуваних виявились і в тому, що при повторному виконанні цього завдання помітними стають ознаки навчуваності в усвідомленості зв'язку між функціонально спорідненими предметами. Майже всі вони правильно відтворювали цей зв'язок між предметами, але при цьому не дбали про відповідність їх за розміром, тобто навчалися розподіляти предмети лише за однією функціональною ознакою. В орієнтації на розмір при цьому ніяких зрушень не відмічалось.

Спонування до вербалізації зв'язку предметів за функціональною ознакою виявило, що розумово відсталі діти здатні назвати лише 1-2 ознаки. В наших умовах це стосувалось «замка і ключа» – закривати, «каструлі і кришки» – теж закривати. Стосовно інших пар предметів слова-назви, що означають спільну функцію, у них не актуалізуються. Натомість ці діти ехोलалічно відтворювали назви предметів, які вони безпосередньо сприймали: будка-собака, піджак-вішалка, стіл-стілець.

Завдання 15. Класифікація предметів за знаками-символами. Робоча назва «Де чії речі?»

Завдання на класифікацію об'єктів за знаками-символами виконується частиною досліджуваних з нормальним розумовим розвитком (45%) без особливих труднощів. Однак решта дітей встановлюють зв'язок між знаками-символами на зразках великої карти і такими ж на окремих зображеннях практичним шляхом у процесі взаємодії з дорослим, коли експериментатор без фіксації уваги на знаках-символах схвалював або заперечував вибір дитиною речі. Особливістю дітей з нормальним розвитком є той факт, що подібних підкріплень їм потрібно не багато (до 3), щоб вони збагнули внутрішню логіку розподілу речей. Частина дітей встановлювала значущість символу і його узагальнюючу роль після надання зразка способу дії, який підсилював значущість знаків і

забезпечував стійкість і усвідомленість розподілу речей. Осмисленість діяльності нормальних дітей виражалось у тому, що по закінченню практичних дій вони могли в тій чи іншій мірі пояснити свій спосіб дії, відповідаючи на запитання: «Як ти здогадався, де чи речі? Куди ти дивився?». В таких випадках діти, у яких достатній був рівень мовленнєвого розвитку, відповідали: «Я дивився на букву (трикутник, кружок) (Галя П., 4 роки 1 міс.; Валя С., 4 роки 5 міс.; Коля Р., 3 роки 9 міс.). Інші просто вказували пальцем на знак-символ на одному із зразків, що підтверджувало розуміння ними суті задачі. Цікаво, що діти з нормальним розумовим розвитком завжди помічали нерівну кількість речей (4 кульки, 2 торбинки, 3 рушнички), дивувалися іноді запитували про це.

Серед досліджуваних із ЗПР рідко зустрічаються діти, які одразу усвідомлювали значення знаків-символів. Подібно до норми, більшість із них встановлюють узагальнюючу роль знаків у процесі взаємодії з дорослим через схвалення і заперечення їх вибору. Найчисельніша серед них група дітей, яким необхідний зразок способу дії (60%). Причому у деяких з них і в таких випадках траплялися помилки. Це свідчить про недостатню усвідомленість цими дітьми як знаків-символів так і ролі зразків. Однак в ході практичних дій ці діти ніби дозрівали в усвідомленні знаків-символів і їх узагальнюючої ролі. Особливістю дітей із ЗПР є той факт, що повторне виконання ними цього ж завдання завжди є кращим за якістю. Причому ті з них, які спочатку працювали за зразком, відмовлялись від нього і відтворювали самостійно всі необхідні дії. Отже усвідомленість смислу розподілу забезпечувала цим дітям стійкість мислення і раціональність дій. Розуміння смислу розподілу «дитячих речей» у дітей із ЗПР, подібно до норми реалізувалося в можливостях в той чи інший спосіб (вербально чи через жест) виразити це розуміння.

Особливості виконання цього завдання розумово відсталими дітьми виявилось в тому, що вони самостійно не встановлювали зв'язок між знаком-символом на зразках та на окремих «речах», вони їх не виокремлювали і процесі взаємодії з дорослим. Більше того, зразок мало що вносив у діяльність розумово відсталої дитини. Працюючи за зразком, вони не могли збагнути узагальнюючої

ролі ні знаків-символів, ні зразків способу дії, після адекватного вибору 1-2 речей вони втрачали орієнтацію на зразки, розподіляли «речі», які на них справляли сильніше враження, наприклад, всі кульки «віддавали одному з хлопчиків». Фіксація уваги розумово відсталого дитини на знаках-символах, їх аналіз і співвіднесення з «речами» тимчасово впливало на дії дитини. Однак таке зосередження уваги: «Дивись сюди, знайди мішечок з трикутником» було необхідно майже щодо кожної «речі», без нагадування розумово відсталі діти самостійно не фіксувалися на зразках, збивалися на маніпулятивні дії, ніби забували про знаки-символи, тобто не втримували в свідомості суттєву ознаку не оперували нею в практичній діяльності.

Аналіз повторного виконання цього завдання розумово відсталих дітей виявив, що у багатьох з них намітилися позитивні зрушення в адекватному виборі декількох «речей». Вони в принципі менше робили помилок, активніше реагували на зауваження експериментатора, виправляли помилки, але в кінцевому рахунку все одно втрачали завдання. Що ж до пояснення способу дії, то з'ясувалося, що ця категорія досліджуваних до цього найменше здатна. По-перше цьому заважає значний недорозвиток мовлення; по-друге ці діти таке завдання часто не розуміють, у відповідь на запитання мовчать. Очевидно в сумісній діяльності вони на інтуїтивно-практичному рівні навчаються враховувати знак-символ, але узагальнююче його значення повністю збагнути не можуть. Тому навіть адекватним жестом не можуть засвідчити своє розуміння, що спостерігалось дуже часто у дітей з нормальним розвитком та із затримкою.

Висновки

1. Низький рівень актуального розвитку дитини не завжди збігається з його можливостями до навчованості і не може виступати підставою для оцінки потенційних можливостей розвитку.
2. Для диференціації відхилень у розумовому розвитку особливості навчованості виступають значущим показником.
3. При затримці психічного розвитку, розумовій відсталості мають місце

типові якісні характеристики навчваності, які об'єктивуються в ступені узагальненості, глибині, гнучкості, самостійності, стійкості усвідомленості мислення.

4. Якісні характеристики складових навчваності репрезентують структуру певного порушення і виступають критеріями диференціації стану розумового розвитку.

5. При різних станах розумового розвитку вік дитини не однаково позначається на ефекті навчваності. За наявності відхилень у розвитку більшої ваги набуває структура порушення.

6. Найбільш виразні відмінності між дітьми з різним станом розумового розвитку виявляються:

- в особливостях контакту, в наявності і характеристиках інтересу, в адекватності та характері емоційних реакцій;

- особливостях орієнтування в умовах задачі і прийняття рішення про спосіб розв'язання її, в уміннях цілеспрямовано діяти, в раціональності і адекватності дій;

- в рівні узагальненості мислення, в здатності виділяти ознаки і в повноті їх врахування при розв'язанні практичних, перцептивних чи елементарних логічних задач;

- в здатності змінювати спосіб дії в залежності від зміни вимог, інструкції;

- в чутливості до допомоги, у мірах її розгорнутості;

- в умінні утримувати завдання в свідомості до кінця виконання, орієнтуватися на зразки;

- в критичному ставленні до власних дій та помилок, у здатності переглянути помилки і більше їх не повторювати;

- у темпі виконавської діяльності;

- в особливостях працездатності;

- у співвідношенні активності дорослого і дитини;

- в здатності до переносу (використання) набутого досвіду співпраці (умінь) в аналогічну ситуацію.

Названі показники складають основу якісного аналізу одержаних даних, який ґрунтується на оцінці виділених нами процесуальних характеристик діяльності та складових навчуваності.

Використання розробленої методики в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій України підтвердило її практичну цінність. Завдяки їй вдається включити дітей з різним станом інтелектуального розвитку у процес діагностичного навчання і виявити особливості навчуваності, притаманні дітям зі збереженим інтелектом, із затримкою психічного розвитку та розумовою відсталістю.

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНСУЛЬТАЦІЇ

Психологічне обстеження підлітків у психолого-медико-педагогічній консультації методично досі залишається забезпеченим найменше. Певною мірою це зумовлено тим, що основним контингентом відвідувачів консультації є діти дошкільного віку і молодшого шкільного. Діти підліткового віку приходять до консультації рідше. Така тенденція у цілому повинна розглядатися як позитивна, адже чим раніше виявляються порушення у розвитку і навчанні дитини, тим ефективнішою буває надана їй допомога. Проте це аж ніяк не дає підстав зменшувати увагу до оснащення консультації методичними засобами психолого-педагогічного вивчення підлітків, оскільки, по-перше, менша чисельність дітей цієї вікової категорії серед обстежуваних консультацією відносна і насправді майже щодня доводиться мати справу хоч з одним підлітком, по-друге, підлітки є особливо складним контингентом, коли у кожної дитини виявляється ціла низка взаємопов'язаних проблем.

Перше звернення до психолого-медико-педагогічної консультації з дітьми підліткового віку (після закінчення початкової школи) потрібно розглядати як запізніле, коли дитина протягом тривалого часу не отримувала необхідної їй психолого-педагогічної допомоги у навчанні і розвитку, що негативно позначалося на здобутті нею знань і вмінь та формуванні розумових дій і операцій у процесі їх засвоєння. Порівняно з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку підлітки, що приходять до консультації, виявляють значно глибшу педагогічну занедбаність. Вона суттєво змінює співвідношення первинних і вторинних порушень, які зумовлюють ті чи інші недоліки їхньої пізнавальної діяльності і особистості. Часто соціально-педагогічна занедбаність відіграє значно більшу роль у виникненні у підлітка відхилень від вікової норми психічного розвитку, ніж виявлені первинні порушення, які свого часу могли б бути успішно скоригованими.

Своєрідною є і структура порушень психічного розвитку підлітків, які відвідують консультацію. Досвід показує, що вони мають більш чи менш виражені відхилення від вікової норми у сформованості пізнавальної діяльності. Проте причиною, яка спонукає батьків і педагогів шукати допомоги у психолого-медико-педагогічній консультації, є поглиблення соціальної дезадаптації, яка стає дедалі виразнішою, проявляється у порушенні поведінки підлітка, що робить його «незручним» у сім'ї і школі. Здебільшого такі порушення є наслідком тривалого неуспішного навчання й у зв'язку з цим обмеження загальної обізнаності, викривлення інтересів, спілкування, самооцінки, розлади соціальної адаптації в цілому.

Обґрунтовуючи методичні засади та добираючи конкретний діагностичний інструментарій для вивчення особливостей інтелектуального розвитку підлітків, ми виходили із усталених уявлень про характерні для підліткового віку досягнення у сформованості мисленнєвої діяльності, насамперед поглиблення розвитку словесно-логічного мислення. У цей віковий період мислення із конкретно-понятійного стає абстрактно-понятійним, мисленнєві операції стають більш формалізованими, узагальненими, взаємопов'язаними та взаємозворотніми. Внаслідок цього вони можуть бути застосованими до пізнання будь-якого матеріалу [12; 13; 29; 41; 42; 70].

Отже, здатність оперувати поняттями без опори на сприймання конкретних предметів чи їх зображень, а також абстрактними поняттями, міркувати, робити умовиводи стає ознакою, яка відрізняє мислення підлітка від мислення дітей молодшого віку. У зв'язку з цим у переліку діагностичних завдань, які пропонуються для вивчення пізнавальної сфери підлітків, переважають такі, що передбачають оперування словесно-логічним матеріалом: розуміння змісту оповідань з підтекстом різної складності, визначення суттєвих ознак у ряді понять, уміння знаходити аналогічні зв'язки між різними поняттями, встановлення взаємозворотніх відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі, побудова дедуктивних умовиводів. Оповідання й інші словесно-логічні завдання відомі у психологічній літературі і використовуються

як вправи для розвитку пізнавальної діяльності школярів [4] або для вивчення відхилень у психічній діяльності дорослих і підлітків [6]. Проте відмінності у їх виконанні обстежуваними не розглядалися, що й дало підставу для продовження дослідження на контингенті підлітків.

Поряд з цими завданнями використовуються і такі, що потребують виконання мисленневих дій і операцій на наочному матеріалі. Зокрема використовується класифікація геометричних фігур, яка уже стала класичною у вивченні гнучкості мисленневих дій дитини, що значною мірою позначається на якості її пізнавальної діяльності у цілому. Це завдання входить до відомої експрес-методики для вивчення інтелектуального розвитку молодших школярів і почасти старших дошкільників [72].

Діагностичні завдання для вивчення пізнавальної діяльності підлітків, які тут пропонуються, не є цілісним комплексом, який необхідно виконувати обов'язково весь, дотримуючись певної послідовності. Успішність їх виконання підлітком не передбачає кількісної оцінки і оцінюється тільки якісно за критеріями, які будуть розглянуті далі. **Важливим показником інтелектуальних можливостей обстежуваного є використання ним допомоги у разі виникнення труднощів. Здатність продуктивно використовувати допомогу виявляє навчуваність.**

Навчуваність [20; 47] розкриває співвідношення між актуальним інтелектуальним розвитком і потенційними можливостями його розвитку, які з різних причин не реалізувалися сповна і за сприятливих умов певною мірою проявляються. Тому якість використання допомоги – важливий критерій для диференціації особливостей інтелектуального розвитку обстежуваного [47].

4.1. Завдання для психолого-педагогічного вивчення підлітків

Завдання 1. Розуміння оповідань з підтекстом

Розуміння оповідання є складним завданням. Воно вимагає напруженої мисленневої діяльності для встановлення логічних зв'язків між зображеними

предметами, явищами, подіями, яка не можлива без достатнього мовленнєвого розвитку, роботи уявлень і уяви, а також обізнаності з дійсністю, яка відображена в оповіданні. Саме розуміння підтексту, тобто внутрішнього, прямо не вираженого змісту, потребує цілісного розуміння усього сказаного в тексті, узагальнюючого мислення.

Крім того потрібна достатня автоматизація навичок читання, яка дозволяє зосереджуватися на змісті читаного.

Зміст завдання: розкрити розуміння підтексту оповідання у процесі відповідей на поставлені запитання.

Стимульний матеріал: коротке оповідання, надруковане на аркуші паперу, яке за власним вибором вголос чи про себе читає обстежуваний. Якщо техніка читання виявляється не достатньою, текст може прочитати психолог. Текст оповідання увесь час знаходиться перед обстежуваним. До нього з власної ініціативи чи за пропозицією психолога обстежуваний може звертатися у міру потреби під час побудови відповіді на поставлені запитання. Це виключає труднощі розуміння, пов'язані з не достатнім володінням фактичним матеріалом через недоліки запам'ятовування, неуважність тощо. Таким чином, на нашу думку, виразніше виступає саме здатність працювати з текстом, проникати у його зміст.

Хід обстеження: обстежуваний читає оповідання та відповідає на поставлені запитання, які виявляють розуміння ним підтексту.

Якщо у обстежуваного виникають труднощі під час відповідей на поставлені запитання, можливі такі **види допомоги:**

- 1) пропозиція ще раз прочитати текст;
- 2) послідовні запитання для актуалізації змісту оповідання та встановлення причиново-наслідкових зв'язків у ньому;
- 3) послідовні запитання за фабулою оповідання та виявлення адекватності її відтворення обстежуваним;
- 4) переказ психологом оповідання з наголосом на суттєвих деталях для полегшення розуміння змісту оповідання обстежуваним.

У кожному окремому випадку не можна передбачити детально зміст і послідовність запитань, які ставляться перед підлітком для надання йому допомоги у розумінні змісту оповідання, оскільки вони залежать від особливостей труднощів, які виявляє обстежуваний, необхідності деталізувати запитання. Тому у кожному випадку між психологом і обстежуваним виникає дещо інший діалог, у якому незмінною залишається мета – виявлення можливості читача зрозуміти підтекст. Отже, незмінним залишається і ряд вузлових запитань.

У залежності від здатності підлітка оволодіти змістом оповідання з його підтекстом, мірою самостійності та ефективності використання різних видів допомоги виокремлюються такі **рівні його розуміння**:

1. Самостійне повне розуміння оповідання, що виявляється у правильних відповідях на поставлені запитання. Сюди включається і розуміння після повторного читання тексту, оскільки зосередженість під час першого читання могла бути порушена різними обставинами, не пов'язаними із здатністю обстежуваного осмислити прочитане. Саме друге читання сприяє інтенсивній аналітико-синтетичній діяльності завдяки виявленню не помічених раніше суттєвих для розуміння підтексту деталей. Тому у разі виникнення труднощів під час відповідей на запитання, насамперед потрібно запропонувати дитині прочитати оповідання ще раз.

2. Розуміння оповідання з допомогою запитань, що актуалізують суттєві деталі для встановлення пропущених обстежуваним причинно-наслідкових зв'язків у ньому і сприяють цілісному осмисленню його змісту.

3. Розуміння оповідання завдяки різним видам допомоги, включно з допомогою послідовного відтворення фабули, іноді з переказом її психологом та детальними запитаннями, які дозволяють обстежуваному просуватися в осмисленні змісту тексту і зробити відповідний висновок. Часто така робота над розумінням оповідання є спільною діяльністю обстежуваного і психолога. Проте вона має виключно важливе значення, оскільки виявляється міра здатності підлітка до логічних висновків. **Саме на цьому рівні розуміння оповідання, на нашу думку, проходить межа, яка дозволяє в одному випадку говорити про**

низьку норму інтелектуального розвитку, в іншому – про прояви розумової відсталості.

Пропонується п'ять оповідань різної складності. Якщо підліток виявляє добре розуміння змісту складніших двох-трьох оповідань, легші можуть не використовуватись. Натомість підлітку, для якого розуміння складного оповідання становить великі труднощі, доцільно дати легше оповідання, яке виявить його можливості логічного мислення. Одразу легше оповідання можна давати підлітку, який у процесі обстеження виявляє низькі можливості пізнавальної діяльності.

Оповідання 1

Галка і голуби

Галка почула про те, що голубів добре годують, вибілилась і влетіла у голуб'ятню. Голуби її прийняли як свою, нагодували. Проте галка не втрималась і закричала по-галчачому. Тоді голуби її прогнали. Вона повернулась було до галок, але ті теж її не прийняли.

Потрібно відповісти на запитання:

- 1) Чому галки не прийняли галку?
- 2) Яку пораду можна дати галці?

Запитання для надання допомоги у розумінні змісту тексту:

- 1) Чому голуби прийняли галку як свою?
- 2) Чому голуби прогнали галку?
- 3) Чому галки теж прогнали галку?
- 4) Яку пораду можна дати галці?

Оповідання 2

Мурашка і голубка

Мурашка хотіла напитися і спустилася до струмка. Набігла хвиля, підхопила мурашку і та почала тонути. Мимо пролітала голубка. Вона побачила, що мурашка тоне, і кинула їй у струмок гілочку. Мурашка вибралася на ту гілочку і врятувалась.

Другого дня мурашка побачила, що мисливець хоче піймати голубку в

сітку. Вона підповзла до нього і вкусила за ногу. Мисливець скрикнув від болю і впустив сітку. Голубка пурхнула і полетіла.

Відповісти на запитання:

- 1) Чому вдалося врятуватися і мурашці, і голубці?
- 2) Який висновок можна зробити з цього оповідання? (Що хотів сказати автор цим оповіданням?)

Запитання для надання допомоги у розумінні підтексту:

- 1) Як удалося врятуватися мурашці?
- 2) Чому мисливець не зміг упіймати голубку?
- 3) Чому мурашка вкусила мисливця?

Оповідання 3

Розумна ворона

Схотілося вороні напитися. У дворі стояв глечик з водою, але води у ньому було тільки на самісінькому дні, і ворона ніяк не могла її дістати. Тоді вона почала кидати у глечик камінці і кидала доти, поки змогла напитися.

Відповісти на запитання: Чому в оповіданні ворону назвали розумною?

Запитання для надання допомоги у розумінні підтексту:

- 1) Чому ворона не могла дістати води?
- 2) Для чого вона почала кидати камінці у глечик?
- 3) Що сталося з водою, коли у глечик накидали камінців?

Оповідання 4

Два лісники

Один лісник ішов на пенсію. Йому на зміну прислали молодого. Старий показував молодому лісникові господарство. Зайшла мова про самовільне рубання лісу.

- Тихо, – перебив молодий лісник, – хтось ліс рубає.
- Старий прислухався: «Тук-тук-тук!» – чулося у лісі.
- Та це ж дятел, засміявся старий лісник.
- Ну то й що? – образився молодий. – А якщо дятел, то хіба у нього не можна сокиру відібрати?

Відповісти на запитання: Що можна сказати про молодого лісника? Чи годився він у лісники?

Запитання для надання допомоги у розумінні підтексту:

- 1) Про що говорили лісники?
- 2) що почулося у лісі?
- 3) Що сказав молодий лісник?
- 4) Що йому відповів і чому засміявся старий лісник?
- 5) А що на це сказав молодий лісник? Чи знав він, хто такий дятел? Чи годиться він у лісники?

Оповідання 5

Помилка

Пасажир, лягаючи спати у вагоні, попросив кондуктора розбудити його у Фастові і при цьому попередив, що він неохоче прокидається і може сперечатися, чинити опір. Але він просив на це не зважати і висадити його силою. Кондуктор так і зробив. Пасажир довго сварився, не хотів виходити, але все-таки його висадили.

Проїхали ще кілька станцій. Схоплюється один пасажир і спросоння запитує:

- Яка станція?
- Козятин, – відповіли йому
- Ой лишенько! Я ж просив висадити мене у Фастові!

Відповісти на запитання:

- 1) Чому оповідання називається «Помилка»?
- 2) Хто зробив помилку?

Запитання для надання допомоги у розумінні підтексту:

- 1) Про що просив пасажир кондуктора, лягаючи спати?
- 2) Чи виконав прохання кондуктор?
- 3) А що то був за пасажир, який схопився і питав, яка станція? То хто ж зробив помилку?

Завдання 2.

Зміст завдання. Знаходження суттєвих ознак поняття серед ряду несуттєвих.

Стимульний матеріал. Вісім понять, надрукованих на аркуші паперу. До кожного з них у дужках дано перелік різних понять, серед яких є два суттєвих:

- 1) Сад (рослини, садівник, собака, паркан, земля);
- 2) Річка (берег, риба, рибалка, водорості, вода);
- 3) Місто (автомобіль, будинок, натовп, вулиця, велосипед);
- 4) Сарай (сіно, коні, дах, скот, стіни);
- 5) Куб (кути, креслення, сторона, камінь, дерево);
- 6) Гра (карти, гравці, штрафи, покарання, правила);
- 7) Читання (очі, книга, малюнок, друк, слово);
- 8) Війна (літак, гармати, бої, гвинтівки, солдати).

Інструкція та хід дослідження. На цьому аркуші надруковано ряди слів. У кожному рядку є основне слово, воно знаходиться поза дужками. Серед тих, що в дужках, потрібно вибрати два, які є суттєвими, тобто такими, без яких названий основним словом предмет бути не може. Інші слова теж мають відношення до основного слова, але вони несуттєві.

Обстежуваний читає ряди слів, знаходячи у дужках суттєві. Якщо у нього виникають труднощі і він не може почати виконання завдання або не знаходить суттєвих слів, йому надається допомога.

Зміст допомоги:

1) психолог аналізує перший ряд слів разом з обстежуваним, говорячи: «Ось у нас основне слово «сад». Давай подумаємо, без яких ознак, наведених у дужках, саду не може бути, а без яких можна обійтися. Чи може бути сад без рослин? А без садівника? А без собаки? Далі передбачається, що обстежуваний засвоїв спосіб дії і самостійно використовує, знаходячи суттєві ознаки наступних понять;

2) актуалізація та уточнення способу дії (у разі помилкового його використання) під час пошуку суттєвих ознак наступного поняття: повторення запитань, аналогічних наведеним вище.

Проявом навчуваності є зростання самостійності у виявленні суттєвих ознак наступного поняття, що свідчить про здатність підлітка оволодіти логічним міркуванням.

Завдання 3.

Зміст завдання. Встановлення зв'язку між поняттями, аналогічного наведеному у зразку.

Стимульний матеріал. На аркуші зліва наведена пара слів, які перебувають у певному смисловому зв'язку. Справа над ризкою знаходиться слово, яке пов'язане з одним із наведених під ризкою так само, як у зразку.

1) Кобила	корова
_____	_____
Лоша	пасовище, роги, молоко, теля, бугай
2) Дерево	рука
_____	_____
Сучок	сокира, рукавиця, нога, робота, палець
3) Ніж	стіл
_____	_____
Сталь	виделка, дерево, стілець, їжа, скатерть
4) Птах	людина
_____	_____
Гніздо	пташеня, робітник, звір, дім
5) Ложка	виделка
_____	_____
Каша	масло, ніж, тарілка, м'ясо, посуд
6) Ковзани	човен
_____	_____
Зима	лід, ковзанка, весло, літо, річка
7) Вуха	зуби
_____	_____
Чути	бачити, лікувати, роги, щітка, жувати

8)	Чай	суп
	Цукор	вода, тарілка, сіль, ложка
9)	Дощ	мороз
	Парасолька	полиця, холод, сани, зима, шуба
10)	Корок	камінь
	Плавати	плавець, тонути, граніт, возити, каменярь

Інструкція та хід виконання завдання.

Зліва над рисою і під рисою надрукована пара слів. Між ними є певний смисловий зв'язок. Виявивши його, потрібно зайти аналогічний зв'язок між надрукованим справа над рисою словом і одним із тих слів, що надруковані під рисою.

Обстежуваний читає пару слів зліва як зразок, встановлює смисловий зв'язок між ними, а потім знаходить справа під рисою одне із слів, яке перебуває у такому самому зв'язку із словом над рисою.

Якщо у обстежуваного виникають труднощі у встановленні аналогії, надається допомога.

Можливі види допомоги.

1. Психолог допомагає встановити відношення між словами у зразку та пропонує знайти таке саме відношення між словом над рисою і одним із слів, даних під рисою. Оскільки у кожній наступній парі слів смисловий зв'язок щоразу інший, успішне продовження виконання завдання можливе за умови, що обстежуваний оволодів узагальненим способом дії.

2. Якщо узагальнення не достатнє, потрібна допомога у встановленні відношення між кожною наступною парою слів у зразку та пошуку відповідного відношення між словами справа. Зростання здатності самостійно знаходити аналогії у кожному наступному ряді слів демонструє навчуваність, готовність

обстежуваного оволодіти подібними логічними операціями.

3. Якщо труднощі встановлення аналогій значні і обстежуваний робить помилки, виникає потреба у більшій допомозі: називанні логічного зв'язку між парою слів у зразку та пропозиція знайти аналогічний зв'язок між словами справа.

Виникнення будь-якого утруднення під час встановлення аналогій, насамперед, потребує з'ясування, чи знає обстежуваний значення слів у зразку.

Завдання 4. Побудова умовиводів

Зміст завдання. Побудова дедуктивних умовиводів.

Стимульний матеріал.

На бланку дано п'ять завдань на побудову дедуктивних умовиводів: два перші завдання передбачають стверджувальний висновок із двох тверджень, три наступні – заперечний. У кожній групі задач перша – зразок для розв'язання наступних; вона побудована на відомому дітям матеріалі і щоб її розв'язати необхідно обрати одну з альтернативних відповідей. Використання ж досвіду розв'язання першої задачі під час розв'язання наступних залежить від здатності дитини абстрагуватися від конкретних умов і усвідомити спосіб дії.

1. Усі восьмилітні діти навчаються у школі.

Віті вісім років.

Вітя навчається у школі.

Вітя не вчиться у школі.

(Обрати правильну відповідь, пояснити вибір).

2. Усі рослини мають коріння.

Дуб – рослина.

Дуб....

(Зробити самостійний висновок)

3. Усі учні другого класу уміють писати.

Петрик не вміє писати.

Петрик – учень другого класу.

Петрик – не учень другого класу.

(Обрати правильну відповідь, пояснити вибір).

4. Усі птахи дихають легенями.

Карась дихає зябрами.

Карась...

(Зробити самостійний висновок)

5. Усі комахи мають по шість ніг.

У павука вісім ніг.

Павук...

(Зробити самостійний висновок)

Інструкція та хід виконання завдання.

Прочитати два речення та зробити з них висновок. Обстежуваним вписуються відповідні судження чи підкреслюються обрані з двох наведених та пояснюється їх вибір. Це дає змогу з'ясувати, наскільки свідомо відповідь, особливо тоді, коли потребувалася допомога.

Види допомоги.

1) Якщо після того, як обстежуваний ознайомиться з умовою задачі й зволікає з відповіддю або дає поспішну, неправильну, йому пропонують ще раз уважно прочитати (в окремих випадках – прослухати) умову задачі.

2) Коли є труднощі у розв'язанні наступного завдання, обстежуваному можна запропонувати уважно розглянути розв'язок попереднього і зробити так само.

3) У разі неефективності попередньої допомоги, психолог дає розгорнутий спосіб міркування: «Якщо усі рослини мають коріння, а дуб теж рослина, то й дуб...».

Усвідомлення учнем способу дії визначається тим, як він будує свою

відповідь: робить умовивід чи посилається на емпіричний досвід. Особливо показовими щодо цього є четверте і п'яте завдання. В одному з них потрібно зробити висновок, що карась не є птахом, тимчасом як обстежуваному достовірно відомо, що карась є рибою. Якщо отримавши допомогу у розв'язанні цього завдання, дитина робить наступний правильний умовивід, є підстави вважати, що певною мірою спосіб дії засвоюється, оскільки у життєвому досвіді павуків часто відносять до комах.

Завдання 5. Визначення взаємозворотніх відношень між даними величинами та розміщенням предметів у просторі

Завдання входить до складу експрес-методики для вивчення інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку. Під час виконання цього завдання значна частина молодших школярів демонструвала ще не достатнє усвідомлення й узагальнення відношення зворотності і потребувала різних видів допомоги. У зв'язку з цим становлять інтерес зміни, які відбуваються у його усвідомленості і точності формулювання у підлітковому віці. Різні недоліки у розв'язанні цього завдання свідчить про відставання інтелектуального розвитку підлітків від вікової норми.

Зміст завдання: встановлення відношення між величинами і розміщенням предметів у просторі, протилежні до даних.

Стимульний матеріал: судження, що послідовно висловлюються психологом.

1. Олівець коротший від лінійки. А лінійка...?
2. Кавун важчий від яблука. А яблуко..?
3. Вітя вищий від Сашка. А Сашко..?
4. Шафа стоїть зліва від ліжка. А ліжко..?
5. Стіл стоїть під лампою. А лампа...?

Хід дослідження: психолог висловлює судження та просить обстежуваного висловити протилежне.

Інструкція: Слухай мене уважно. Я говорю: «Олівець коротший від лінійки, а лінійка від олівця?». І так далі.

Допомога: висловлення психологом розгорнутого зразка міркування: « Якщо олівець коротший від лінійки, то лінійка від олівця буде...»

Завдання 6. Класифікація геометричних фігур

Завдання також входить до експрес-методики для вивчення інтелектуального розвитку молодших школярів. Воно належить до складних завдань, яке ставить високі вимоги до такої базової характеристики мисленнєвої діяльності як гнучкість (здатність відволікатися від одного способу дій і знаходити інший). Вона повинна проявлятися й у підлітків, зазнаючи більших чи менших вікових змін у якості виконання завдання.

Зміст завдання: трикратне групування тих самих фігур, які мають три ознаки (колір, форма, розмір).

Стимульний матеріал: вісім фігур двох кольорів. З них великий і маленький квадрати та великий і маленький круги червоного кольору і такий самий набір фігур синього кольору.

Хід дослідження: перед обстежуваним викладають усі фігури і пропонують поділити їх на дві групи так, щоб у кожній групі вони були чим-небудь схожими. Після успішного поділу обстежуваного просять пояснити свої дії та виконати поділ ще іншим способом. Після другого поділу пропонується знайти ще третій спосіб та поділити фігури. Якщо обстежуваний не знаходить способу групування фігур, йому надається допомога.

Інструкція: розглянути фігури та поділити їх на дві групи так, щоб у кожній були чим-небудь схожі. Після правильного поділу: а тепер скласти усі фігури разом та знайти поділ на дві групи за іншою ознакою. І т.д.

Види допомоги:

1) порівняння двох фігур, які відрізняються за однією ознакою, наприклад, демонструють два великих квадрати різного кольору і запитують обстежуваного, чим вони відрізняються. Якщо названо два кольори, фігури кладуть до всіх інших та просять виконати поділ. Ця допомога актуалізує ознаку поділу, хоча вона психологом прямо не називається;

2) зразок виконання – початок утворення груп (у різні сторони кладуть по

дві фігури за певною ознакою та пропонують продовжити групування);

3) повідомлення ознаки групування (поклади в одну групу усі сині, а у другу усі червоні фігури).

4.2. Аналіз і оцінка виконання діагностичних завдань підлітками з різним інтелектуальним розвитком

Діагностичні завдання апробувались на учнях п'ятих, шостих, сьомих і восьмих класів рядових загальноосвітніх шкіл, які мали строкатий контингент учнів щодо успішності, умов сімейного виховання. Серед обстежуваних дітей було чимало таких, які виховуються у сім'ях з низьким соціальним статусом, часто неблагополучних, де вихованню дітей не приділяється належної уваги. Багато дітей мали досить низькі навчальні досягнення. Саме такий контингент підлітків був наближений до того, який відвідує психолого-медико-педагогічну консультацію через різні проблеми, пов'язані з низькою успішністю та порушенням поведінки. Це дало можливість виявити особливості розв'язання завдань підлітками з низькою нормою інтелектуального розвитку, з ознаками педагогічної занедбаності, невисокою загальною обізнаністю та успішністю у навчанні і порівняти їхнє виконання завдань з виконанням тих самих завдань дітьми із встановленою легкою розумовою відсталістю. Такими були учні шостих, сьомих і восьмих класів школи для дітей з розумовою відсталістю, у яких встановлена і підтверджена тривалим вивченням легка розумова відсталість.

Розуміння оповідань з підтекстом.

Як показала апробація розуміння оповідань, це завдання є досить складним для значної частини підлітків. При цьому у межах підліткового віку 10-11 років і 12-14 років виявлені деякі несуттєві для характеристики рівня інтелектуального розвитку відмінності. Так, діти, які щойно закінчили початкову школу, п'ятикласники, схильні старанно переказувати порядок подій у прочитаному тексті, хоча на поставлені запитання часто дають відповідь, яка виявляє розуміння підтексту. Імовірно, що тут позначається методика навчання читання у початковій

школі, де переказу прочитаного надається великого значення і діти звикли до цієї вимоги. Деякі діти віддають перевагу читанню вголос. Тимчасом старші підлітки, за окремими винятками, читають про себе й у міру своїх можливостей одразу відповідають на поставлені запитання.

Щодо якості розуміння оповідань, то відмінності залежать не стільки від віку, скільки від загального психічного розвитку, зокрема, сформованості словесно-логічного мислення, й успішності навчання, широти обізнаності.

Вікові відмінності у підлітків з досить низьким інтелектуальним розвитком і шкільною успішністю мало позначаються на якості розуміння оповідань: учні п'ятих і восьмих класів терплять ті ж самі труднощі і навіть часто мають не достатню техніку читання. Очевидно, крім загальної педагогічної занедбаності, систематично низької успішності навчання тут проявляється і спосіб отримання інформації багатьма сучасними дітьми через засоби, де переважає зображення, а не текст (телебачення і такі комп'ютерні програми, яким віддають перевагу підлітки з невисокими інтелектуальними запитами). Таким чином, ці діти не мають нагоди вправлятися у читанні і розумінні тексту.

Зупинимося на аналізі розуміння окремих оповідань та можливостях їх використання у діагностичному обстеженні підлітків.

Найскладнішим є оповідання «Галка і голуби», яке самотійно, на високому рівні узагальнення підтексту розуміє порівняно невелика частина кращих учнів, з досить широкою ерудицією й умінням побудувати міркування. Діалог з приводу прочитаного у таких випадках буває лаконічним. Наприклад:

1. Микита К., учень п'ятого класу, 11 р. 3 міс. Педагог характеризує його як дитину з добрим запасом знань, ерудованого, але схильного порушувати поведінку. Щоб не відволікався, сидить на першій парті. Сам хлопець говорить про себе, що любить поговорити на уроці. Легко і приязно спілкується. Обрав читання вголос. Читає швидко з відповідними інтонаціями. Далі відбувся такий діалог:

- Як ти гадаєш, чому галки не прийняли галку, коли вона повернулася?
- Бо вона була перефарбована, її не впізнали.

- А яку пораду можна дати галці?
- Бути собою.

Як видно з наведеного прикладу, зроблений обстежуваним висновок відображає узагальнення усього змісту оповідання.

Іноді потреба у додаткових запитаннях виникає не як допомога обстежуваному зрозуміти підтекст, а як засіб пересвідчитись, що висновок зроблено із включенням усіх логічних зв'язків у тексті. Тому такий варіант розуміння оповідання відноситься до вищого рівня.

Наприклад: **Оксана В.**, учениця сьомого класу, 13 р. 7 міс., достатні навчальні досягнення, охоче спілкується. Читає оповідання про себе. Дівчина гарно, узагальнено сформулювала розуміння підтексту, але у процесі діалогу виникла потреба з'ясувати, чи включено у хід міркування важливу деталь – «ворона вибілилась». Тому діалог подовшився за рахунок додаткового запитання:

- Чому галки не прийняли галку, коли вона повернулася до них?
- Вона стала не тим, ким є. Вона зрадила їх.
- А як вони дізналися, що та галка не така, як усі?
- Вона вибілилась.
- Для чого?
- Щоб бути такою, як голуби.
- Яку пораду можна дати галці?
- Щоб бути таким, яким ти є.

Значна частина дітей, достатньо розуміючи зміст оповідання, робить менш узагальнений висновок: він тлумачиться як зрада, а не як небезпека не бути самим собою. У таких випадках деталь «вибілилась» виявляється зайвою, хоча легко актуалізується з допомогою навідного запитання і поглиблює висновок. Наприклад: **Андрій Т.**, учень п'ятого класу, 11 р. 10 міс. Характеризується як здібний учень, але дуже невпевнений, часом маскується під бравату. Травмований розлученням батьків. Батько намовляє хлопчика проти матері, яка одружена вдруге. Оповідання читає вголос, гарно, виразно. Далі відбувся такий діалог:

- Як ти гадаєш, чому галки не прийняли галку, коли вона повернулася?

- Я вважаю, що галки її не прийняли, бо вона хотіла йти до голубів.
- А чого ж її голуби прогнали?
- Бо закричала по-галчачому.
- І що вони тоді зрозуміли?
- Вони зрозуміли, що це галка.
- А галки чому не прийняли? *Подивились і не прийняли...*
- Вона була як голуб. Вона вибілилась.
- А чому не прийняли білу?
- Думали, що вона не галка.
- Яку пораду дамо галці?
- Не фарбуватися і бути зі своїми.

Як бачимо, тут обстежуваний спочатку не взяв до уваги суттєву деталь «галка вибілилась» і тому зробив висновок, що її не прийняли свої за зраду («бо хотіла йти до голубів»). Хлопчику було достатньо наголосу «Подивились і не прийняли», щоб він включив деталь у формулювання висновку.

В окремих випадках актуалізація деталі «вибілилась» не впливає на загальний висновок. Наприклад, **Олександра Г.**, учениця шостого класу, 13 р., дещо хвороблива, часто пропускає уроки. Педагоги характеризують як досить здібну, ерудовану. Сім'я дбає про дитину.

Текст прочитала швидко, про себе. Далі відбувся такий діалог:

- Чому голуби галку спочатку прийняли, а потім прогнали?
- Вони прийняли її за свою...
- А як їй вдалося зробити так, щоб прийняли за свою?
- Вона вибілилась.
- А чому ж її потім прогнали?
- Бо вона не втрималась і від радощів закричала по-своєму.
- А чого ж її потім свої галки не прийняли?
- Тому що вона зрадила і пішла до голубів.
- *А вони могли й не знати, що вона до голубів ходила, але чогось не*

прийняли. Подивились і прогнали.

- Бо вона була біла.
- А яку пораду можна дати галці?
- Не треба зраджувати своїх.

Очевидно часте пропускання деталі «вибілилась» зумовлене не стільки нездатністю проаналізувати усі наявні у тексті логічні зв'язки, скільки надміру актуальною для підлітка «зрадою своїх» («хотіла йти до голубів»), і тоді згадана деталь виявляється не значущою, залишаючись поза увагою. І навіть у тих випадках, коли навідні запитання дозволяють обстежуваному включити її у загальний контекст, кінцевий висновок може залишатися незмінним. Про здатність обстежуваного більш чи менш повно аналізувати логічні зв'язки у тексті, можна судити із успішності використання допомоги для розуміння значення пропущених деталей.

Зазначимо, що часто на висновку з прочитаного оповідання, навіть за умови розуміння контексту, виразно позначається проекція власних установок обстежуваного, його моральних оцінок. Наприклад: «Просто, потрібно було не кричати, а подумати. А потім, якщо хотіла до галок повернутись, треба було подумати, щоб змити білу фарбу» (Дмитро К., 8 клас, 14 р. Встановлення змісту оповідання відбувалося з допомогою послідовних запитань психолога).

Наведені рівні самостійного розуміння цього оповідання чи з окремими додатковими запитаннями, які легко актуалізують пропущені деталі і дозволяють обстежуваному зробити більш-менш узагальнюючий висновок, **виявлено у третини усіх обстежених підлітків**. Для більшості підлітків розуміння оповідання «Галка і голуби» складає такі труднощі, які навіть з різнобічною допомогою не завжди дозволяють прийти до повноцінного висновку. Серед цих дітей є значна частина таких, розвиток яких відстає від вікової норми і потребує з'ясування його причин.

Половина усіх обстежуваних підлітків, які навчаються у загальноосвітній школі, самостійно розуміють підтекст оповідань «Два лісники» і «Помилка».

Наприклад:

1. **Віталій К.**, учень п'ятого класу, 10 р. 2 міс. Учень із середньою і достатньою успішністю, з невисокою навчальною мотивацією. З приводу оповідання «Два лісники» на запитання дав такі відповіді:

- Що б ти сказав про молодого лісника?
- Він був тупим.
- Чому?
- Не знав, що таке дятел.

2. **Дмитро К.**, учень восьмого класу, 14 р., успішність і загальний розвиток середні.

- Що можна сказати про молодого лісника?
- Що він дурний. Він не подумав, Мабуть біологію не вчив (сміється) і подумав, що дятел із сокирою.

Частина підлітків потребує допомоги, яка часто обмежується пропозицією чи навіть проханням самого обстежуваного прочитати текст ще раз. Очевидно, досить динамічний сюжет оповідань потребує достатньої концентрації уваги. Тому не достатня зосередженість під час першого читання часто не дозволяє усвідомити взаємозв'язок подій.

Наприклад, **Оксана В.**, учениця сьомого класу, 13 р. 7 міс., достатні навчальні досягнення, охоче спілкується. Після першого прочитання змісту оповідання «Два лісники» не зрозуміла. Спочатку на запитання: «Що можна сказати про молодого лісника?» відповідає невпевнено:

- Мудрим...А...
- Молодий лісник?
- Я трошки не зрозуміла.
- Прочитай ще раз
(читає)
- А! Він не додумався, що дятел – це птах.
- То годиться він у лісники?
- Ні.

Особливо часто потреба у повторному прочитанні виникає у процесі розуміння оповідання «Помилка». Наприклад, **Валерій К.**, учень восьмого класу, з середньою успішністю, за характеристикою педагогів має непогані здібності. Лікувався з приводу вегето-судинної дистонії, емоційно лабільний. Оповідання «Помилка» читав тричі, кожного разу самостійно удосконалюючи розуміння зображених подій:

- Це як до мого села їхати.
- А чому оповідання називається «Помилка»? Хто тут помилився?
- Помилку... Мабуть, пасажир...
- Почитай ще раз. (читає)
- А! Кондуктор.
- А яка у нього була помилка?
- Що він мав пояснити пасажиру...
- Ти ще гарненько почитай. (Хлопець читає, сміється). То хто зробив помилку?
- Кондуктор. Він висадив не того пасажира.

Повторне читання, яке приводить до розуміння підтексту і не потребує інших видів допомоги, може бути пов'язаним з випадковими обставинами, що відволікли увагу обстежуваного. Частіше ж – це прояв індивідуальних особливостей уваги, пам'яті, темпу перебігу мисленнєвої діяльності чи навіть звички не робити інтелектуального зусилля доти, поки не актуалізується у цьому потреба. Усе це дає цінну інформацію про індивідуальність обстежуваного, що може позначатися на його шкільній успішності. Але в цілому такі варіанти процесу і результату розуміння оповідань свідчать про здатність встановити логічні зв'язки у тексті і позитивно характеризують мисленнєві здібності.

Значна частина підлітків до більш чи менш повного розуміння підтексту усіх трьох складніших оповідань може прийти тільки з допомогою детальних запитань, які організують аналіз послідовності подій, іноді – переказу психологом окремих частин тексту, на які обстежуваним не було звернуто достатньо уваги. Такі труднощі виникають переважно у підлітків з невисокою в цілому успішністю

у навчанні, яку пов'язують більше з неорганізованістю, низькою навчальною мотивацією, позашкільними інтересами (спорт, різні гуртки чи просто проведення часу за різними іграми, спілкуванням з ровесниками). Часто вони демонструють і недосконалу техніку читання, що свідчить про нечасте звернення до читання. Цим підліткам властиве нерівномірне розуміння усіх наведених тут оповідань. Переважно вони демонструють успішне розуміння двох простіших оповідань: «Мурашка і голубка» і «Розумна ворона». Проте на відміну від підлітків з кращим загальним розвитком і шкільною успішністю, які виявляють високий рівень узагальнення підтексту і досить легко будують висловлювання, їхні висновки є менш досконалими. Порівняємо кілька висновків щодо оповідання «Мурашка і голубка»:

1. «Робиш добро – добро й повертається» (**Микита К.**, 5 клас, 11 р., дитина з хорошим загальним розвитком, добре навчається),

2. «Я тут бачу борг дружби» (**Ася Д.**, 7 клас, 12 р., успішно навчається, з багатою уявою і артистичними здібностями),

3. «Якщо навіть людини не знаєш, то ти маєш їй допомогти. І вона вчить, щоб ми допомагали всім і були добрими» (**Дмитро К.**, 8 клас, 14 р., середній учень),

4. «Треба завжди допомагати іншим і не бути байдужим» (**Микола О.**, 8 клас, 13 р., соціально і педагогічно занедбаний підліток з низькою успішністю).

Трапляється, що підтекст одного із числа складніших оповідань розуміється цілком успішно, в той час як розуміння інших, іноді простіших, викликає великі труднощі і потребує чималої допомоги. Наприклад: **Денис Р.**, учень восьмого класу, 13 р. 2 міс. Дуже низька успішність – 4-5 балів. Рано пішов до школи. Умови домашнього виховання дуже тяжкі: батьки п'ють, сваряться, синові уваги не приділяють. Цілком задовільно, відповідаючи на послідовні запитання, відтворив зміст оповідань «Галка і голуби», «Два лісники». і «Мурашка і голубка». У короткому діалозі продемонстрував успішне розуміння оповідання «Помилка»:

– Чому оповідання називається «Помилка»? Хто зробив помилку?

- Кондуктор.
- А в чому була помилка?
- Він переплутав пасажирів і силою висадив не того.

Тимчасом оповідання «Розумна ворона» викликало великі труднощі, спотворилися уявлення про описані події:

- Чому ворону назвали розумною?
- Тому що вона подумала залізити у глечик і побачила там воду на дні і ніяк не могла її дістати. Вона почала кидати камінці і почала пити.
- Як їй це вдалося?
- Ну...
- От накидала камінців і змогла напиться. Чому?
- А вона... камінці таку гору зробили. Вона на неї стала і напилась.
- Вона прямо в глечик стала?
- Не знаю.

Очевидно, що непродуктивне фантазування хлопчика пов'язане з відсутністю у нього знань про те, що вода піднімається, коли у неї накидати камінців. Згадаймо, що це учень з дуже низькою успішністю, у нього немає шкільних знань і в цілому не достатня загальна обізнаність через соціальну і педагогічну занедбаність. Нерозуміння того, що відбулося з водою, траплялося саме у дітей з низькою обізнаністю і шкільною успішністю. В одних випадках вони пояснювали розумність ворони тим, що «вона кидала камені, щоб розбити глечик, а потім випити воду», в інших – «вона хотіла напиться і кидала камінці, а тоді вона ловила краплини». Тимчасом переважна більшість підлітків демонструвала саме знання, отримані у школі: «Розумна, тому що вона кидала камінці у глечик, а коли кидаєш якусь масу, вода піднімається», «кмітлива, бо за законами фізики, якщо предмет потрапляє у якусь місткість, то він виштовхує воду наверх по закону Архімеда». Іноді слабші учні спочатку вдаються до переказу змісту прочитаного, але на запитання висновки роблять правильно.

Наприклад: **Сашком С.**, учень 5 класу, 10 р. 6 міс., успішність низька, соціально і педагогічно занедбаний. На запитання «Чому ворону назвали

розумною?» переказує оповідання без спотворень змісту, але не даючи відповіді. Тільки на пряме запитання: «Чому вороні вдалося напитися?» відповідає правильно: «Бо вода трошки піднялась».

Різна, часом полярна, якість розуміння оповідань частиною обстежуваних свідчить про недостатність використання всього одного оповідання, особливо, коли показники його розуміння виявилися низькими. Потрібно використовувати кілька оповідань і про інтелектуальні можливості робити висновок за кращим результатом. У таких випадках виникає досить аргументів для висновку про загальний розвиток обстежуваного, та його пов'язаність з обставинами навчання і виховання.

Особливий інтерес для нас становлять дуже низькі показники розуміння усіх оповідань окремими підлітками, які навчаються у загальноосвітній школі. Як правило, їх виявляють діти з низькими навчальними досягненнями, з переконливими доказами соціальної і педагогічної занедбаності, фізично ослаблені, іноді обтяжені різними хронічними захворюваннями. У багатьох з них, навіть у восьмикласників, дуже низька техніка читання, яка не дозволяє зосередитись на змісті читаного. Тому серед інших видів допомоги цим дітям у розумінні оповідання доводиться читати психологові, а часом і звертатися до переказу послідовності подій з наголосами на суттєвих деталях. І навіть за цих умов багатьох з них досить важко підвести до розуміння підтексту оповідання. **Саме у таких випадках важливо знайти відмінності між розумінням оповідань підлітками, інтелектуальний розвиток яких все-таки вкладається у межі низької, обтяженої різними негативними факторами норми, включаючи й не кориговану своєчасно затримку психічного розвитку, і достовірно розумово відсталими.** З цією метою зробимо порівняльний аналіз кількох типових прикладів розуміння оповідань цими двома категоріями дітей.

1. Данило Ю., учень п'ятого класу, 12 р. 7 міс. Пішов до школи у вісім років, старший від однокласників на два роки. Дуже низька успішність. Педагогом відзначено особливо погане читання і письмо. Фізично ослаблений. Має хронічне шлунково-кишкове захворювання. Умови домашнього виховання

вкрай несприятливі: мама веде аморальний спосіб життя, пиячить, про хлопчика не дбає.

Запропоновані оповідання вирішив читати про себе, читав дуже довго. З'ясування розуміння оповідань потребувало різнобічної допомоги.

1. 1. Оповідання «Галка і голуби»

– Як ти гадаєш, чому галки не прийняли галку, коли вона до них повернулася?

– (після паузи) Тому що галка почала годувати голубів. А вони її...

Оскільки виявилось, що хлопець не зрозумів подій, відображених в оповіданні, психолог переказує їх близько до тексту:

– Дивись, як було: галка почула, що голубів добре годують, *вибілилась* (на цьому слові зроблено наголос) і влетіла до голубів. Голуби її прийняли як свою, нагодували. Потім галка не втрималась і закричала по-галчачому. Голуби її прогнали. Вона повернулася до своїх галок, а ті теж її не прийняли. Чому?

– ? (Обстежуваний далі мовчить).

– Ну, давай подумаємо: що зробила галка, щоб голуби її прийняли?

– Вона залетіла...

– А що ж вона зробила перед тим, як залетіти, щоб її прийняли як свою?

– Побілилась.

– Правильно, Вона зробилась біленькою, як голубка. А чому ж вони її потім прогнали?

– Тому що вона закричала.

– Так, закричала по-своєму і голуби зрозуміли, що це не голубка. Тоді вона повернулася до своїх. А вони її теж не прийняли. Чому?

– Тому що вона обдурила їх. Вона хотіла їсти і побілилася.

– Так, побілилася. А коли вона прилетіла до галок білою, вони що подумали?

– Що не галка.

– Яку б ми їй пораду дали?

– (після паузи) Щоб вона стала, як вона була.

2. Оповідання «Мурашка і голубка»

– Що нам хотіли сказати цим оповіданням?

– Мурашка... (зупиняється, а потім починає вголос читати оповідання.

Читає погано: повільно, деякі слова поскладово, з неправильними наголосами і паузами).

– Чому мурашка не потонула?

– Вона вилізла на гілочку.

– А хто їй кинув гілочку?

– Голубка.

– То що ж мурашці допомогло врятуватися?

– Що голубка кинула гілочку.

– Так, голубка їй допомогла. А потім голубку хотів спіймати мисливець у сітку. І що зробила мурашка?

– ?... починає читати: «другого дня мурашка побачила... і вкусила мисливця за ногу».

– Так, мисливець скрикнув і впустив сітку. А голубка пурхнула і полетіла.

Що ж їй допомогло врятуватися?

– Мурашка вкусила за ногу мисливця.

– То який же ми зробимо висновок? Що нам хотіли сказати цим оповіданням?

– Хотіли сказати, що голубка допомогла врятуватися мурашці, а мурашка голубці.

3. Оповідання «Розумна ворона»

– Чому сказали: розумна ворона?

– Тому що вона хоче напиться...

– Так, хотіла напиться і не змогла, бо води було тільки на самому дні. І далі що було?

Читає усе по тексту до «почала кидати камінці»)

- Для чого вона їх кидала?
- Бо хотіла дістати води і кидала камінці.
- Чому ж вона дістала, якщо накидала камінців?
- Коли тягар важчий, ніж вода, вона піднімається.

4. Оповідання «Два лісники»

- Що б ми сказали про цього молодого лісника?
- Про молодого лісника можна подумати, що він каже: «у лісника можна відібрати сокиру».

– Ні. Ось слухай, як було (далі психолог переказує близько до тексту) То що ми подумаємо про цього молодого лісника?

- ?
- Можна у дятла сокиру відібрати?
- Ні.

5. Оповідання «Помилка»

- Хто тут помилився?
- Водій.
- Не водій, а кондуктор. А в чому була його помилка?
- Тому що пасажир попрохав, щоб йому сказали на Фастові висадити...а він не висадив.

– А кого ж він висадив?

– Він висадив другого.

Розуміння цього оповідання потребувало найменше допомоги. Труднощі тут виявлялися тільки у формулюванні висловлювання. Імовірно, що розгорнуто сформулювати причиново-наслідкові зв'язки в оповіданні обстежуваному було б важко, але сказане ним свідчить про розуміння описаної ситуації.

Підведемо підсумок розуміння оповідань обстежуваним підлітком у цілому. Намагаючись прочитати оповідання, хлопчик виявляє дуже низьку техніку читання і це, безумовно, знижує можливості зрозуміти зміст прочитаного. Відповіді на поставлені запитання свідчать, що самостійне читання у переважній

більшості випадків не забезпечує обстежуваному уявлення про послідовність подій і логічний зв'язок між ними. Після розповіді послідовності подій психологом відповіді на запитання стали продуктивнішими, хоча потребували великої деталізації запитань, що зрештою і привело обстежуваного до задовільних, адекватних змісту оповідань, висновків. Звернемо увагу, що після переказу психологом зображеної ситуації відповіді хлопця стають адекватними, такими, що виявляють розуміння ним основних логічних зв'язків.

Привертають увагу труднощі обстежуваного у побудові висловлювання: його відповіді переважно короткі. Помітні труднощі будувати відповідь на основі доказового мислення, яке потребує охоплення міркуванням змісту усього прочитаного. Відсутність цілісного уявлення ситуації призводить до тавтології у відповіді, яка виникає через усвідомлення тільки окремої деталі (наприклад: хлопець запам'ятав фрагмент тексту «Схотілось вороні напитися» і на запитання «Чому ворону назвали розумною?» відповідає: «Тому що вона хоче пити»). Детальне змалювання психологом обставин і послідовні запитання раптово дають розгорнуту правильну відповідь: «Коли тягар важчий, ніж вода, вона піднімається». Отже, допомога, яка надавалася обстежуваному для розуміння змісту оповідань, була ефективною і дозволяла йому з більшими чи меншими труднощами просуватись у встановленні смислових зв'язків. Позитивно характеризує інтелект хлопчика і досить самостійне розуміння останнього оповідання «Помилка». Можливо, воно пов'язане з близьким обстежуваному досвідом.

Ще одна особливість, яка позитивно характеризує інтелект хлопця: попри всі труднощі розуміння більшості оповідань обстежуваний не виходить за межі контексту, не робить неадекватних привнесень.

Зрештою, поведінка хлопця під час обстеження адекватна обставинам, що виникають: неможливість правильно відповісти на запитання усвідомлюється, викликає ніяковість, пригнічення і разом з тим готовність скористатися допомогою та поліпшити свою відповідь.

Виявлені особливості процесу і результату розуміння оповідань підлітком,

дають підставу зробити висновок, що можливості інтелектуального розвитку хлопчика не набули адекватного розвитку через тривалу і тяжку педагогічну занедбаність, на тлі якої дуже несприятливу роль відіграли труднощі формування шкільних навичок письма і читання, своєчасно не коригованих. Усе це призвело до затримки психічного розвитку.

2. **Дарина З.**, учениця сьомого класу, 13 р. 5 міс. Інвалід дитинства через хворобу нирок. У початковій школі і п'ятому класі була на індивідуальній формі навчання. З шостого класу почала відвідувати школу. Зі слів педагога, активна, але нічого не навчена. Мама (батько помер) нічого не може дати дитині для розвитку. Оповідання читає вголос, демонструючи непогану техніку читання.

Розуміння оповідань потребувало розширеного діалогу із застосуванням усіх видів допомоги.

1. Оповідання «Галка і голуби».

- Чому галки не прийняли галки?
- ? (розгублено мовчить). Далі запитання ставились послідовно відповідно до зображених подій.
- Чому голуби прийняли галку?
- Тому що...вони думали, що вона нагодована.
- Ні, вони її прийняли, щоб нагодувати. Читай ще. (Дівчинка читає про себе). Щоб її голуби прийняли, вона щось зробила.
- Вибілилась.
- А чому ж потім прогнали?
- Тому що вона закричала.
- Так, вона закричала по-своєму і вони зрозуміли, що вона не голуб. А чому ж її не прийняли галки , коли вона повернулася?
- Тому що вони...вона була не голубом.
- Вона прилетіла від голубів до галок і її прогнали. Чому?
- Тому що вона була у голубів.
- *А вони можливо і не бачили, що вона була у голубів, а чомусь прогнали?*

- (Після паузи). Вона була нагодована.
- Ні вони подивились на неї і подумали, що вона чужа. А чому вони так подумали?
- ? (без відповіді)
- Вона вибілилась і прилетіла до голубів, а коли її прогнали, повернулась до своїх. І її теж прогнали. Чому?

- Бо всі галки чорні.
- Яку б ми пораду дали галці?
- Щоб вона... ну... перебілилась в чорне.

2. Оповідання «Мурашка і голубка» (Читає вголос досить швидко)

- Що нам хотіли сказати цим оповіданням?
- Не можна кидати своїх друзів.
- То їх же й не покинули...
- Що треба допомагати.

3. Оповідання «Розумна ворона»

- Чому ворону назвали розумною?
- Бо... ну... Я думаю, що... Ну... Якщо кидати у глечик камінці, то він розіб'ється. А води не буде.
- А вона кидала у глечик камінці і все ж таки напилася. Як їй це вдалося?
- Вона розбила. Ну... глечик розбився, вона й напилася.

4 Оповідання «Два лісники» (Читає тихенько вголос)

- Що б ти сказала про молодого лісника?
- Молодого... Що він безрукий.
- Чому?
- Тому що... Тому що старий сказав, що дятел рубає. А молодий засміявся.
- Ні, засміявся старий.
- А! Образився молодий.
- Так. І сказав, що коли дятел, то хіба у нього не можна сокиру відібрати.
- Ну, да...

- І що б ти про нього сказала, годився він у лісники?
- Ні.
- Чому?
- Тому, що дай сокиру, він усе перерубає.

5. Оповідання «Помилка»

- Хто зробив помилку?
- Другий пасажир.
- А яку він зробив помилку?
- Він не попередив кондуктора.
- А перший що робив?
- А перший.. ну... перший він...
- Слухай, як було (далі психолог розповідає близько до тексту послідовність подій). Схоплюється пасажир і кричить: «Я ж просив розбудити мене у Фастові!» В чому ж тут справа?
- Ну, просто забув попередити другий пасажир.
- А кого ж висадили?
- Першого.

Наведений приклад розуміння оповідань ще менш успішний, ніж попередній. Дівчина фактично не зрозуміла трьох оповідань. Інші двоє викликали великі труднощі як у розумінні, так і в побудові висловлювання. але розгорнуті форми допомоги (переказ психологом послідовності подій з наголосом на суттєвих деталях, навідні запитання) все-таки використовувалися і привели до адекватного висновку. Звернемо увагу, що неспроможна скористатися змістом оповідання «Два лісники», дівчинка знаходить поширений у побуті штамп, який характеризує непридатність людини для дорученої їй справи.

Нерозуміння оповідань яскраво свідчить про вкрай вузьку загальну обізнаність і відсутність шкільних знань, відсутність навички вправління в інтелектуальній діяльності. Очевидно, тут негативну роль відіграла індивідуальна форма навчання протягом багатьох років через хворобу. У цих умовах у дівчинки

було дуже мало можливостей здобувати знання, отже, і розвивати мисленнєві здібності.

А тепер розглянемо кращі зразки розуміння оповідань серед усіх обстежених підлітків з розумовою відсталістю. Саме тому **вони становлять інтерес для виявлення таких якісних ознак, які відрізняють їх від дуже низького рівня розуміння оповідань дітьми, що відстають від вікової норми інтелектуального розвитку головним чином через глибоку педагогічну занедбаність, а в окремих випадках, ймовірно, й через не кориговану вчасно затримку психічного розвитку і специфічні труднощі формування шкільних навичок.**

1. **Влад П.** Учень шостого класу, 15 р. 10 міс. Прийшов до спеціальної школи у третій клас з четвертого класу загальноосвітньої школи. Успішність середня. Медичний діагноз: легка розумова відсталість резидуально-органічного генезу, ускладнена афективними розладами. Педагоги відзначають часті зміни настрою від ейфорії до скарг на однокласників і педагогів. Здатний діяти за першим спонуканням. Ставлення до себе і своїх вчинків некритичне. Сім'я приділяє увагу хлопцеві, дбає про його розвиток.

Під час бесіди з психологом балакучий, багатослівний. Розповідає про те, що багато читає, бо його бабуся працює у бібліотеці. Некритичний. Схотів, щоб оповідання прочитав йому психолог. Після читання відбувся діалог одразу орієнтований на детальне з'ясування розуміння зображених подій.

– Чому голуби прогнали галку?

– Галка – це дівчина.

– Ні, галка – це така пташка. Вона вибілилась і полетіла до голубів, бо там добре годують. Її нагодували, А потім вона закричала по-своєму і її прогнали. Чому?

– Бо закричала.

– А тоді вона повернулась до своїх галок і її теж прогнали. Чому?

– Тому що вона закричала.

– Ні, вона уже не кричала. А її чомусь не прийняли.

- Може вона була така біла, а галки ж чорні.
- Правильно.
- Вони подумали, що це якась інша птиця.
- Так. І що їй тепер робити, як поводитись?
- Гарно, ввічливо. А вона закричала. Треба було сидіти тихо
- Так, з голубами треба було сидіти тихо. А коли прилетіла до галок, чому її прогнали?

- Вони подумали, що вона не їхня і стали виганять.
- Чому?
- Не можна кричати.

2. Оповідання «Мурашка і голубка».

- Що нам хотіли сказати у цьому оповіданні?
- Що мурашка почала тонути, а стояла голубка. Вона б її могла підхопити і врятувати.
- Вона ж її і врятувала. Я тобі ще раз прочитаю, а ти уважно слухай (психолог читає епізод з мурашкою). Що ж сталося?
- Мурашка така маленька, а голубка велика, кинула гілочку, бо мурашка може померти і потонути, а голубка така велика, кинула гілочку і врятувала.
- А що ж було другого дня?
- ? (хлопчик не запам'ятав, що було далі і потрібно було прочитати другий епізод ще раз)
- Все зрозумів! Мурашку врятувала голубка і тепер вона їй віддячила. Якщо тебе захистили, то й ти повинен захищати, (Далі багатослівна розповідь, що треба чинити добре, захищати).

3. Оповідання «Розумна ворона»

- Чому сказали, що ворона розумна?
- У неї такий дзьоб маленький і вона не могла напиться. Вона тоді почала кидати камінчики.
- А якщо кидати камінчики, то чому тоді можна напиться?

- Може глечик розбився?
- Ні, вона кидала помаленьку, глечик не розбився.
- Вода піднялась.

4. Оповідання «Два лісники»

- Що можна сказати про молодого лісника?
- Мало знав лісництво.
- А звідки це видно?
- Він був молодий.

5. Оповідання «Помилка»

- Як ти гадаєш, хто зробив помилку?
- Кондуктор, звичайно.
- А яку він зробив помилку?
- Пасажир просив, щоб висадили у Фастові. Кондуктор висадив у Козятині.

А той каже: Я ж просив у Фастові.

- Ти тут трошки не зрозумів. У Фастові когось висадили.
- Другого може. З ним їхав друг. Вони були близнюки, і кондуктор висадив не того.

Підводячи підсумок розуміння оповідань цим підлітком, одразу зазначимо, що на відміну від двох попередніх обстежуваних, він багато і охоче говорить, проте розмова його не завжди стосується обговорюваної теми. Особливо важливо відзначити неконтекстні привнесення з добре засвоєного досвіду навчання і виховання, які замінюють аналіз дійсної ситуації. Це спостерігалось під час обговорення змісту більшості оповідань. Так, під час відповіді на запитання з приводу оповідання «Галка і голуби» найактуальнішим для обстежуваного виявилось те, що галка закричала. Цим пояснюються і подальші невдачі персонажа, бо поводитись треба «гарно, ввічливо. А вона закричала. Треба було сидіти тихо». При цьому після наполегливих запитань актуалізована здогадка «може вона стала така біла?» ніякою мірою не позначилася на розумінні оповідання в цілому. Навіть зрозумівши, що галку свої прогнали, бо «подумали,

що вона не їхня і стали виганять», все-таки завершує висновок затвердженим з самого початку «Не можна кричати». Очевидно, що і виникнення в уяві обстежуваного замість пташки дівчини пов'язане з актуальним дівочим ім'ям Галка, недоречність якого у контексті оповідання не помічається. Зауважимо, що слово «галка» викликало уявлення про людину у багатьох обстежуваних, в оточенні яких, очевидно, була дівчина Галка.

Неконтекстні привнесення спостерігались і під час діалогу з приводу оповідання «Помилка». На зауваження психолога, що у Фастові когось-таки висадили, хлопець припускає, що це був другий пасажир, і впевнено заявляє, що з першим пасажиром «їхав друг. Вони були близнюки, і кондуктор висадив не того». Ця відповідь свідчить про нерозуміння обстежуваним дійсних подій і про впевненість у правильності своєї відповіді. У розуміння оповідання «Мурашка і голубка» так само привносились відомі хлопцеві знання, не суттєві для контексту: («Мурашка така маленька, а голубка велика, кинула гілочку, бо мурашка може померти і потонути, а голубка така велика, кинула гілочку і врятувала»).

Нарешті, відповіді за оповіданням «Два лісники» формально були правильними, але їх обґрунтування обмежилось посиланням на те, що лісник був молодим.

2. Ольга Н., учениця восьмого класу спеціальної школи для розумово відсталих дітей. 15 р. 2 міс. Медичний діагноз: легка розумова відсталість. До спеціальної школи прийшла у п'ятий клас. До того змінила дві загальноосвітні школи. З педагогічної характеристики: навчальні досягнення 8-9 балів. Уявлення про предмети і явища адекватні. Мислення конкретно-образне з елементами логіки. Техніка читання висока, зміст розуміє, може переказати.

Запропоноване оповідання «Галка і голуби» читає охоче. Демонструє високу техніку читання, але паузи робить не в кінці речень, а довільно. Створюється враження, що дівчинка поглинута самим процесом читання без достатньої уваги до змісту читаного. З'ясування розуміння оповідання відбулося у такому діалозі:

– Як ти думаєш, чому галки не прийняли галку?

- Тому що її добре годували.
 - Ти мабуть трошки не зрозуміла, як там було. Я тобі допоможу. Слухай.
(Далі слідує переказ психологом подій, що відбулися з галкою.) І знов запитання:
 - Чому ж галки не прийняли галку?
 - ? (дівчина мовчить)
 - А чому голуби спочатку прийняли?
 - Вони нагодували її.
 - А чому ж потім прогнали?
 - Бо вона не втрималась і закричала.
 - Ну тоді вона полетіла до своїх, а ті теж не прийняли. Чому ж вони не прийняли?
 - ? (Мовчання)
 - Чим вона була не така, як усі галки?
 - Бо вона була людина, а вони звірі. І вона закричала...ну у неї був не такий голос, як у них, а як у людини, і вони зрозуміли, що це не голуб.
 - То галка була людина?
 - Так.
 - А як же вона могла літати, якщо людина?
- Дівчинка розгублено мовчить і на цьому бесіда припинена.
- 2. Оповідання «Мурашка і голубка»**
- Про що нам тут розповідають?
 - Що мурашка хотіла напитись і спустилась до струмка. Потім набігла хвиля і вона підхопила мурашку.
 - А хто її врятував?
 - Мурашка.
 - Ні, мурашка тонула, а хто її врятував?
 - Голубка.
 - А що вона зробила?
 - Вона мимо пролітала і схопила.

– Прочитай ще раз.

(Після читання) – Отже голубка кинула мурашці гілочку, щоб вона на неї вилізла і врятувалась. Що ж було другого дня?

– Мурашка підповзла і вкусила за ногу.

– То хто ж врятував голубку?

– Мурашка.

– То про що ж нам тут розповідають?

– ?

3. Оповідання «Розумна ворона»

– Чому сказали, що ворона розумна?

– Бо почала кидати камінці і кидала доти, поки змогла напиться. (Дослівно повторює прочитане)

– А чому могла напиться, коли камінців накидала?

– ?

– Що сталося з водою, коли накидала камінців?

– ?

4. Оповідання « Два лісники».

– Годився молодий лісник у лісники?

– (Після довгої паузи) Годився.

– Молодий лісник знав, хто такий дятел?

– Ні.

– А що він подумав?

– Що хтось ліс рубає.

– А дятел насправді хто?

– Птиця.

5. Оповідання «Помилка»

– Як ти гадаєш, хто тут помилився?

– Кондуктор.

– А як він помилився?

- Тому що пасажир попросив, щоб висадили у Фастові, а проїхали далі
- Але ж він когось у Фастові висаджував.
- Людей.

У даному випадку розуміння оповідань обстежуваною ще нижче, ніж у першому прикладі, Фактично дівчина не зрозуміла змісту жодного оповідання і не встановила причиново-наслідкового зв'язку ні в одному епізоді на відміну від попереднього обстежуваного, який після невдалої відповіді на навідні запитання все-таки іноді знаходив правильну «Може вона була така біла, а галки ж чорні» (про галку), «Може глечик розбився? – Ні, вона кидала помаленьку, глечик не розбився. – Вода піднялась» («Розумна ворона»). Так само, як і попередній обстежуваний, дівчина уявляла галку людиною, що свідчить про повне спотворення прочитаного змісту. Суттєвою є характерна для багатьох обстежуваних з розумовою відсталістю особливість – **висока техніка читання, яка не пов'язана з можливостями зрозуміти зміст прочитаного.**

Важливо зауважити, що в окремих випадках розуміння оповідань з підтекстом розумово відсталим підлітком може бути цілком задовільним, навіть кращим, ніж у випадках глибокої педагогічної занедбаності. Очевидно, в таких випадках розумова відсталість справді легка, мало виражена і виявляється вона тільки у процесі застосування цілого ряду завдань, виконання яких підтверджує чи заперечує розумову відсталість. Наведемо такий випадок розуміння оповідань, щоб пізніше порівняти його з виконанням інших завдань та знайти підтвердження правильності встановленого діагнозу.

3. Ніна Х., учениця восьмого класу спеціальної школи для розумово відсталих дітей, 16 р. 10 міс. Медичний діагноз: легка розумова відсталість. До спеціальної школи прийшла у сьомий клас. Перед тим два роки навчалася за програмою для дітей із затримкою психічного розвитку у школі для дітей з психоневрологічними захворюваннями. Отже, як бачимо, спочатку у дівчинки була встановлена затримка психічного розвитку і тільки пізніше після тривалого спостереження у процесі навчання прийшли до висновку про легку розумову відсталість.

З педагогічної характеристики: «навчальні досягнення 9-10 балів. Техніка читання висока, зміст розуміє. У поведінці не врівноважена, іноді агресивна, намагається домінувати».

Під час обстеження охоче спілкується. Оповідання читає сама, швидко, з правильною інтонацією.

1. Оповідання «Галка і голуби»

Відбувся такий діалог.

- Чому галки не прийняли галку?
- Тому що вона кричала.
- Дивись, як було: галка почула, що голубів добре годують, вибілилась і полетіла до них. Вони її прийняли як свою, нагодували. А тоді вона не втрималась і закричала по-галчачому. Вони почули і прогнали. Тоді вона прилетіла до своїх галок, а вони її теж прогнали. Чому вони її прогнали?

- Бо у голубів була.
- *А вони могли про це і не дізнатися.*
- Бо вона ж пофарбована.
- Ага, пофарбована і на них не схожа стала. Молодець, ти добре сказала. То яку ж тепер дати пораду галці?
- Краще змити ту фарбу і бути зі своїми.

2. Оповідання «Мурашка і голубка»

- Про що нам тут розповідають?
- Що голубка врятувала мурашку, а мурашка її.

3. Оповідання «Розумна ворона».

- Чому ворону назвали розумною?
- Вона кидала камінці. Хотіла води напиться, але не змогла дістати.
- А якщо накидати камінців...
- То можна напиться.
- А чому?
- Тому що вода піднімається.

4. Оповідання «Два лісники».

- Як ти думаєш, що можна сказати про молодого лісника?
- Що він розумний, не хотів, щоб ліс рубали.
- Але чи може дятел дерева рубати?
- Ні, тільки стукать.
- А молодий лісник каже: «Якщо дятел, то хіба у нього не можна сокиру відібрати» То він годився у лісники чи ні?
- Ні.

5. Оповідання «Помилка»

- Хто зробив помилку?
- помилився кондуктор.
- А як він помилився?
- Не розбудив у Фастові і вчинив погано.
- Він же у Фастові когось висадив?
- Людину одну.
- Не ту?
- Угу.

Отже, дівчина у цілому прийшла з різними видами допомоги до адекватного розуміння трьох оповідань, хоча підсумкові судження не мали ознак узагальненого висновку. Спостерігався пошук адекватнішої відповіді з ознаками доказовості («Бо вона ж пофарбована») після навідного запитання, яке заперечувало попередню відповідь.

Не було привнесень за винятком однієї деталі «Не розбудив у Фастові і *вчинив погано*», де проявилася характерна для розумової відсталості схильність користуватися добре затвердженими у процесі виховання і навчання оцінками «добре-погано», що в обговорюваному випадку було недоречно.

Отже, у цілому виявлених недоліків у розумінні оповідань цією обстежуваною дівчиною не достатньо для переконливого підтвердження у неї розумової відсталості. Більш обґрунтовані висновки можливі у процесі розв'язання нею інших пізнавальних завдань та порівняння його успішності з

успішністю підлітків з глибокою педагогічною занедбаністю.

Висновки

Розуміння оповідань з підтекстом підлітками дає багатий матеріал про їхній загальний психічний розвиток, зокрема, сформованість словесно-логічного мислення, загальну обізнаність.

Разом з тим розуміння оповідань є дуже складним завданням для більшості підлітків. Розуміння їх підтексту на високому рівні узагальнення властиве підліткам зі сформованим відповідно віку словесно-логічним мисленням, широкою обізнаністю, досить високими шкільними знаннями і навичками. Більша частина підлітків з числа тих, що мають низькі навчальні досягнення і ознаки педагогічної занедбаності, під час розуміння підтексту оповідань терпить значні труднощі і потребує більшої чи меншої допомоги. Головним чином вона полягає у послідовній постановці запитань по тексту, зокрема й таких, що дозволяють виправити помилкові судження, звернутися до доказових міркувань. При цьому не зафіксовано суттєвих відмінностей у труднощах розуміння підтексту оповідань підлітками у віковому діапазоні 10-11 років і 12-13 років і старших.

Суттєве значення для розуміння оповідання має друге і навіть третє прочитання тексту. Тому найпершою допомогою є пропозиція прочитати текст ще раз, що часто дозволяє підлітку самостійно зрозуміти його зміст. З огляду на це виправданою є можливість обстежуваного у міру потреби звертатися до тексту, який увесь час знаходиться перед ним. Це дозволяє у процесі обстеження виключити похибки, пов'язані з увагою і запам'ятовуванням, і зосередитись на здатності підлітка скористатися своїми мисленневими можливостями, обізнаністю.

Значна частина підлітків з низькою успішністю у навчанні і ознаками педагогічної занедбаності виявляє низьку техніку читання, що суттєво перешкоджає зрозуміти зміст прочитаного. У таких випадках для з'ясування справжньої здатності обстежуваного зрозуміти зображену в оповіданні ситуацію доцільно звертатися до читання тексту, а іноді переказу окремих епізодів,

психологом.

Велика варіативність у розумінні оповідань підлітками, форми необхідної їм допомоги дає багатий матеріал для диференціації їхнього інтелектуального розвитку у межах норми.

Для диференціації нормального (хоч і з ознаками низької норми, не коригованої затримки психічного розвитку) інтелектуального розвитку і легкої розумової відсталості потрібно орієнтуватися на якість використання обстежуваним допомоги, а не на самостійне розуміння підтексту.

Для підлітків з легкою розумовою відсталістю, насамперед, характерні дуже обмежені можливості використання наданої допомоги. Навіть у тих випадках, коли навідні запитання актуалізують суттєву деталь у тексті, вона не стає засобом для подальшого просування у розумінні його змісту і не дає можливості підвести підлітка до висновку.

Важливою ознакою легкої розумової відсталості є привнесення обстежуваним власного досвіду, несуттєвого для розуміння змісту оповідання, та «застрягання» на ньому замість аналізу конкретного змісту. Часті грубі спотворення уявлень про персонажів.

Для підлітків з легкою розумовою відсталістю характерна зосередженість на техніці читання, яка часом буває надзвичайно високою, проте вона демонструє читання заради читання, а не розуміння змісту читаного. У більшості випадків про нерозуміння змісту тексту свідчать довільно розставлені паузи, а не в кінці речення, неправильні наголоси тощо.

Нарешті, як для диференціації нормального інтелектуального розвитку підлітків, так і для відмежування його від легкої розумової відсталості, не можна робити висновки з розуміння одного оповідання. Так само і розуміння оповідань потребує поєднання з іншими методичними засобами для обґрунтованого висновку про особливості інтелектуального розвитку підлітка.

Насамкінець зазначимо, що тільки ретельний якісний аналіз розуміння оповідань дозволяє провести диференціацію низької норми і легкої розумової відсталості. Посилання на самі тільки кількісні показники неодмінно приведе до

зарахування у число розумово відсталих дітей, які через соціальну і педагогічну занедбаність виявляють надзвичайно низький рівень розуміння оповідань.

Виконання завдання 2. Знаходження суттєвих ознак поняття серед несуттєвих.

Порівняльний аналіз виконання цього завдання підлітками з різним інтелектуальним розвитком виявив значні труднощі у встановленні двох суттєвих ознак запропонованих понять. Усі випадки правильного виконання завдання належать дітям з нормальним інтелектуальним розвитком і вони становлять меншість. Серед підлітків з розумовою відсталістю був випадок повністю правильного виконання завдання однією дівчиною (див нижче). Проте це не типовий випадок і висновок про легку розумову відсталість обстежуваної потребує окремого обговорення після виконання нею ряду різних завдань.

Більшість підлітків з інтелектуальним розвитком у межах норми потребують різної, часом досить розгорнутої, допомоги у виконанні завдання. Наприклад, **Назар С.**, учень п'ятого класу, 11 р. Зі слів педагога, «здібності є, але бажання вчитися немає». Після повідомленої інструкції перше поняття розглядається як зразок. Психолог називає слово «сад» і запитує: «Які два слова серед названих є головними, без яких саду не буває?» Обстежуваний називає: «Земля, рослини». Далі відбувся такий діалог:

- Далі знаходь слова, без яких річки не буває.
- Берег, вода (зупиняється, очікуючи наступного запитання).
- А без чого не буває міста?
- Без будинків і вулиці.
- Правильно. А що потрібно, щоб був сарай?
- Стіни і дах.
- Добре. Виконуй далі.
- Куб – кути і креслення.
- Кути – добре, але креслення... Подумай, що потрібно, щоб був куб.
- Сторона.

- А що потрібно, щоб була гра?
- Правила, карти.
- А хіба грають тільки в карти? Буває й інша гра.
- Гравці.
- Правильно, треба, щоб було кому грати. Виконуй далі.
- Війна – солдати, бої.

Наведений приклад є типовим для більшості підлітків як передпідліткового віку(10-11 років), так і старших (12-14 років). Певні вікові відмінності спостерігались у перебігу виконання завдання: молодші підлітки (учні п'ятого класу) здебільшого потребують організаційної допомоги, очікуючи після кожної правильної відповіді наступного запитання психолога, яке актуалізує умову завдання, наприклад: «А без чого не може бути річки?» і т.д. Старші підлітки часто приймають завдання більш узагальнено і продовжують виконувати його самостійно, що не виключає помилкових рішень і допомоги для їх виправлення. Разом з тим, вони роблять меншу кількість помилок, часто одну-дві на початку виконання завдання, коли ще тільки встановлюється спосіб дії

Особливий інтерес для диференціації особливостей інтелектуального розвитку підлітків становлять випадки виконання завдання на дуже низькому рівні.

Наприклад, **Данило Ю.** (див. виконання попереднього завдання), який виявив дуже низькі показники розуміння оповідань з підтекстом, так само мав дуже великі труднощі у знаходженні суттєвих ознак поняття.

Прослухавши інструкцію, хлопчик не починає виконувати завдання, поки психолог не запитує:

1.
 - Що потрібно, щоб був сад?
 - Земля, садівник.
 - Ну сидить собі садівник на землі, а де ж сад? Що треба, щоб був сад?
 - Треба земля і садівник,
 - От я й кажу, якщо посадити на землі садівника, то саду не буде. Чого не

вистачає?

– Рослин.

2.

– А що треба, щоб була річка? Два слова.

Хлопець підкреслює слово «річка»

– Ні, треба не це слово підкреслювати, а два ті, що в дужках. Без чого не буває річки?

– Берег.

– Правильно, а друге слово?

– Водорості.

– Ну от берег, водорості лежать, а де ж річка?

– Вода.

3.

– Тепер ти навчився, кажи сам: що треба, щоб було місто?

Обстежуваний довго мовчить потім називає: – Будинок.

– Добре, а друге слово?

– Місто.

– Ні, це те слово, до якого ми добираємо два у дужках. От у нас уже є «будинок», а тепер треба ще друге слово, без якого міста не буває.

– Натовп.

– Ну, натовп може зібратися і на полі...

– Вулиця.

4.

– Які два слова треба, щоб був сарай?

– Сіно і стіни.

– Стіни треба, а сіно не обов'язково, у сараї може бути і щось інше.

– Дах.

5.

– Куб. Без чого не буде куба?

- Кути.
- Так, підкреслюй А друге слово яке?
- Сторони.

6.

- Гра. Що треба, щоб була гра, Треба два слова.
- Гравці.
- Правильно, а друге слово..?
- Правила.

7.

- Війна. Без чого не буває війни?
- Без гвинтівок і солдатів.
- А колись у давнину ще й гвинтівок не було, а війна була.
- Гармати.

Далі на пропозицію подумати, що краще підійде, хлопець називає «бої».

Як видно з наведеного прикладу, обстежуваний дуже довго не міг зрозуміти змісту завдання і постійно потребував нагадування його змісту, робив численні помилки і виправляв їх завдяки розгорнутій допомозі, яка стимулювала уявлення ознак, необхідних для того чи іншого предмета. Позитивним можна назвати те, що допомога сприймалася певною мірою цілеспрямовано і таким чином знаходилося необхідне слово.

Наведений приклад дуже низького рівня виконання завдання є скоріше винятком і не типовий для підлітків навіть з низькою нормою інтелектуального розвитку. Тому висновок щодо стану інтелекту цього обстежуваного можна буде зробити після порівняльного аналізу виконання ним ряду завдань.

Не менш цікавими як для оцінки особливостей інтелектуального розвитку обстежуваних, так і для діагностичної цінності самого завдання, є успішне виконання його підлітками з вкрай низькою успішністю і показниками розуміння оповідань з підтекстом. Було кілька таких випадків, серед яких найяскравішим є приклад виконання завдання **Дариною 3**. (див. виконання попереднього завдання). Прослухавши інструкцію, дівчинка перепитала: «тільки два слова?»

Отримавши ствердну відповідь, вона називає «рослини», садівник» і шукає третє слово. Після цього їй було нагадано, що більше слів називати не можна. Далі відбувся такий діалог.

- Якщо є «рослини» і «садівник». То мабуть він їх у кошику тримає?
- Треба «рослини» і «земля».
- Ну тепер ти навчилася, виконуй далі.
- Берег і вода.

Над наступним завданням задумується, потім питає: «А що таке «місто»?»

- Місто російською мовою буде «город».
- Будинок і вулиці.

Так само дівчина не знала, що означає слово «скот», а після пояснення швидко визначила суттєві ознаки поняття «сарай»:

- Дах, стіни.

Решту понять дівчина добирає без нагадування, правильно.

Отже, після навчання способу виконання завдання, обстежувана легко його засвоює і успішно застосовує далі. Окремі труднощі були пов'язані із незнанням значення деяких слів. Після їх пояснення швидко знайдено два визначальні поняття, що свідчить про обмеженість словника, знань і уявлень про довкілля, але не про інтелектуальні можливості дівчини.

Для підлітків з розумовою відсталістю характерним є не достатнє усвідомлення його змісту. Тому обстежувані мало керуються інструкцією, починаючи називати більше двох слів. Наприклад, **Владислав П.**, учень шостого класу спеціальної школи для розумово відсталих дітей, 15 р., вислухавши завдання, називає суттєвою ознакою саду садівника. На зауваження психолога, що це слово не підходить, бо сад може бути і без садівника, та повторне запитання, без чого сад не може бути, відповідає: «без рослин» і зупиняється.

Психолог: «Вони ж повинні на чомусь рости...»

Обстеж.: «На землі»

На запитання, без чого не буває річки, швидко починає перераховувати: «Без риби, без берега, без води». Після зауваження, що потрібно тільки два слова,

без яких не буває річки, продовжує називати: « без берега, без водоростей...»

Так само називалася більша кількість слів для визначення інших понять, що свідчить про мало усвідомлену умову завдання. **Це найвиразніша особливість виконання завдання підлітками з легкою розумовою відсталістю.**

Ще одна особливість – менш ефективне використання допомоги: часто обстежуваний на зауваження щодо неправильного обраного слова та пропозицію знайти, «без чого не буває...» продовжує обирати невідповідні слова, аж поки не залишиться єдине – правильне. Так само виникають труднощі виключення зайвого із помилково обраних трьох слів, що як уже зазначалося, є дуже характерною помилкою у цієї категорії підлітків, яка свідчить про мало усвідомлену умову завдання. Наприклад, **Дмитро Н.**, учень восьмого класу спеціальної школи для розумово відсталих дітей, 16 р., увесь час забуває, що потрібно обирати два слова, «без яких не буває...», і називає до слова «місто» три: «автомобіль», «велосипед», «вулиця». На пропозицію виключити якесь одне слово виключає «вулиця».

Разом з тим підлітки з розумовою відсталістю часто роблять правильний вибір визначальних слів, хоча й значно менше, ніж діти з низьким розвитком інтелекту у межах норми. Так, якщо перші в середньому роблять чотири-шість неправильних виборів із можливих семи, то другі – тільки два-три. Але це кількісна, а не якісна оцінка відмінностей у виконанні завдання, яка має допоміжне значення для висновку про особливості інтелектуального розвитку обстежуваного. Очевидно, випадки правильного добору підлітками з легкою розумовою відсталістю двох слів, які є визначальними для поняття, зумовлені тим, що виникає можливість спиратися не на ланцюжок міркувань, а на уявлення, особливо коли у процесі надання допомоги ставляться конкретні запитання: «Що потрібно, щоб був сарай?», «без чого не буває річки?».

Нарешті розглянемо випадок успішного виконання завдання дівчиною, яка має діагноз легкої розумової відсталості.

Ніна Х. (див. виконання попереднього завдання). Прослухавши інструкцію, потребує певної організаційної допомоги: психолог послідовно називає кожне із

понять, до якого обстежувана правильно знаходить по два суттєві поняття. Становить інтерес порівняння успішності виконання цього завдання з результатами виконання інших завдань, що буде зроблено далі.

Висновки.

Відмінності у виконанні завдання на встановлення двох суттєвих понять, які визначають задане поняття, між підлітками з низькою нормою інтелектуального розвитку та легкою розумовою відсталістю найбільше проявляються у здатності адекватно прийняти його умову. Якщо перші адекватно приймають завдання, а труднощі терплять у визначенні суттєвих ознак поняття, то другі не достатньо усвідомлюють зміст завдання. Допомога, якої потребують обидві категорії дітей, полягає у повторенні умови та підкріпленні її запитаннями: «Що потрібно, щоб був (була)...» або «Без чого не буває...» після кожного названого поняття. Це значно полегшує завдання, виключаючи необхідність утримувати узагальнену умову, і обмежує його актуалізацією уявлення про конкретний предмет. Діти з низькою нормою інтелектуального розвитку здебільшого ефективно використовують цю допомогу і виправляють помилки. Частина підлітків з легкою розумовою відсталістю буває спроможною правильно назвати суттєві ознаки предмета, інша – робить ті ж самі помилки, ще виразніше демонструючи нерозуміння поставленого перед ними завдання.

Здатність частини підлітків з легкою розумовою відсталістю назвати дві суттєві ознаки хоч би окремих понять робить його менш значущим для диференціації особливостей інтелектуального розвитку підлітків серед інших завдань. Проте в системі інших завдань його виконання дає цінну інформацію про інтелектуальні можливості підлітка. Особливо значущим воно буває у випадках успішного виконання його дітьми з дуже низькими показниками навчальних досягнень і виконання інших завдань, що дає матеріал для більш тонкої інтерпретації особливостей інтелектуального розвитку обстежуваного і діагностичної значущості самого завдання.

Завдання 3. Встановлення зв'язку між поняттями, аналогічного наведеному у зразку.

Завдання на встановлення зв'язку між поняттями, аналогічного наведеному у зразку, є доволі складним порівняно з попереднім. Його виконання потребує, по-перше, виявлення щораз іншого змістового зв'язку між двома поняттями, даних як зразок, по-друге, застосування виявленого взаємозв'язку для утворення нової пари понять. Усе це ставить високі вимоги до усвідомленості і узагальненості знайденого способу дії та такої базової характеристики мисленнєвої діяльності, як гнучкість, яка суттєво диференціює інтелектуальні здібності у межах норми. Особливо негативні показники цих властивостей мислення важливі для діагностики розумової відсталості.

Порівняльний аналіз виконання цього завдання підлітками різного віку з інтелектуальним розвитком у межах норми виявив значні відмінності у його успішності: від повного самостійного виконання до окремих помилок, які виправлялися з більш чи менш розгорнутою допомогою. Кращими зразками успішності встановлення аналогій можна вважати відсутність помилкових дій чи легкі утруднення в одному – двох випадках із десяти, для подолання яких достатньо допомоги в зосередженні уваги обстежуваного на умові завдання та актуалізації способу дії, іноді – в аналізі зразка встановлення відношення між першою парою понять. Повністю безпомилкове виконання завдання трапляється не часто і властиве підліткам з високим інтелектуальним розвитком і виробленими навичками розумової праці, які убезпечують від випадкових помилок через імпульсивність, коливання уваги тощо. Частішими є окремі утруднення, подолання яких свідчить про здатність обстежуваного керуватися засвоєним способом виконання завдання. Розглянемо кілька таких прикладів.

Роман С., учень п'ятого класу, 11 років. Педагогами характеризується як досить здібний, але без достатньої мотивації навчання, буває неуважний.

Потребував підкріплення інструкції розгорнутим аналізом відношення між першою парою понять:

- 1.

– Потрібно спочатку подумати, який зв'язок між кобилою і лошам: кобила лошати – мама. А тепер шукаємо, що так само відноситься до корови, як лоша до кобили.

– Теля.

2.

– Тепер дивись далі.

– Нога

– Дерево – сучок. Знаєш, що таке сучок?

– Знаю.

– Ну от, була гілочка, її зрубали і залишився невеликий відросточок.

– Палець потрібно.

Далі всі аналогії встановлюються правильно, крім однієї, коли замість поняття «літо» обстежуваний називає «річка». Для допомоги розкрито відношення у зразку: «Ковзани бувають взимку, а човен?»

– Літо.

Отже, з наведеного прикладу видно, що хлопчик потребував допомоги у виробленні способу дії, яким він надалі керувався, за винятком одного випадку, коли потрібне було повторне демонстрування зразка для встановлення аналогії.

Оксана В., учениця сьомого класу, 13 р., досить успішно навчається.

Після прослуханої інструкції одразу починає виконувати завдання і правильно самостійно встановлює аналогію «корова – теля». Далі запитує: «Щоб так само відносилось, як у зразку?» Отримавши ствердну відповідь, швидко називає: «Палець», продовжує правильно встановлювати аналогії, але помиляється, назвавши відношення «суп – вода» замість «суп – сіль». Для допомоги було зауважено: «Ти ж подивись на зразок». Після цього дівчина швидко називає «сіль» і далі продовжує встановлювати аналогії правильно.

Як бачимо, порівняно з попереднім обстежуваним дівчина значно швидше і легше засвоює спосіб дії та одразу самостійно і успішно працює.

Звернемо увагу на те, що у наведених прикладах завдання виконувалися підлітками різного віку. Виявлені відмінності певною мірою є віковими. Вони

відображають процес становлення словесно-логічного мислення у межах підліткового віку: молодші підлітки (10-11 років) потребують більшої допомоги у виробленні способу дії, який залишається менш узагальненим і усвідомленим і тому протягом виконання завдання часом потребує підкріплення. Старші підлітки спосіб виконання завдання засвоюють більш узагальнено і усвідомлено, тому й зроблені з різних причин помилки виправляють самостійно, керуючись засвоєною інструкцією. Усе це торкається підлітків, розвиток яких відбувається відповідно віку.

Як уже зазначалося, у підлітків з високою нормою розвитку, вікові відмінності помітні менше, оскільки такі діти уже у передпідлітковому віці виконують завдання легко, без будь-яких труднощів.

Добре розвинені і успішні підлітки не є типовим контингентом, який відвідує психолого-медико-педагогічну консультацію. Практично для нас найбільшу цікавість становлять підлітки, які приходять до консультації із загальноосвітньої школи через труднощі у навчанні і стан розвитку інтелектуальних здібностей яких потребує диференціації з розумовою відсталістю й іншими порушеннями. На порівнянні особливостей виконання завдання такими дітьми та тими, у яких достовірно встановлена розумова відсталість, ми далі й зупинимося.

Переважна більшість обстежених підлітків-учнів загальноосвітньої школи, які мають низькі навчальні досягнення, під час встановлення аналогій терплять значні труднощі і потребують різних видів допомоги.

Розглянемо виконання цього завдання хлопчиком, особливості виконання завдань яким розглядалися вище. **Данило Ю.** (див. виконання попередніх завдань).

Після інструкції детально пояснюється як приклад взаємозв'язок понять «кобила – лоша»:

1.

– Кобила – мама лошатку. А ось тут є корова і щось до неї потрібно підібрати так само, як до кобили лоша.

– Теля.

2.

– Що відноситься до руки так, як дерево до сучка?

– Сокира.

– Що таке сучок, знаєш?

– Ні.

– У дерева, коли зламали гілочку, залишився такий відросточок – сучок. А у руки що є?

– Палець.

3.

– ніж – сталь, а що до стола підійде так само, як сталь до ножа?

Скатерть.

– Ніж зроблено зі сталі, а стіл...?

– Дерево.

4.

– Птах – гніздо . А до людини що підходить?

– Дім.

5.

– Ложка – каша. Виделка..?

– Тарілка.

– Ложкою їдять кашу, виделкою..?

– М'ясо.

6.

– Ковзани – зима. Човен..?

– Ковзанка.

– Чому ж ковзанка? Ковзани бувають взимку, а човен..?

– Літо

7.

– Вуха – чути. Зуби..?

– Жувати.

8.

– чай – цукор. Суп..?

– Вода.

– У чай кладуть цукор, а в суп що?

– Сіль.

9.

– Дощ – парасолька. А коли мороз..?

– Сани.

– Від дощу захищаються парасолькою. А від морозу..?

– Шуба

10.

– Корок – плаває А камінь...?

З'ясовується, що хлопчик не знає, що таке корок. Після пояснення відповідає: – Тоне.

Наведений приклад є одним з найгірших зразків виконання завдання. Насамперед, хлопчик у переважній більшості випадків не може послідовно виконати міркування – ланцюжок логічних дій: встановити логічний зв'язок між парою понять та перенести цей спосіб дії, встановлюючи аналогічний зв'язок між парою нових понять. Проте він безпомилково використовує розкритий психологом логічний зв'язок між поняттями-зразком для побудови аналогічного відношення. Про певною мірою усвідомлений спосіб виконання завдання свідчить і те, що дві найочевидніші аналогії встановлені самостійно.

Підліткам, які виконували це завдання з подібними труднощами, властива обмеженість у розумінні значення понять. Найчастіше такими є: «кобила», «лоша», «сучок», «корок». Крім у цілому збідненого уявлення про навколишній світ та обмеженість словника, тут також проявляється інтерференція української і російської мови: часте використання російських слів.

Низький рівень виконання цього завдання виявлено й у старших підлітків, які відзначаються дуже низькою успішністю.

Олена С., 13 р. 6 міс., учениця сьомого класу. Розвиток дівчинки педагоги характеризують як «низько-середні», обмежені знання і уявлення про навколишній світ. Прийшла у новий дитячий колектив у шостому класі, негативно сприйнята однокласниками через порушення вимови, що викликає насміхання. У сім'ї троє дітей. Батько загинув, Мати мало приділяє уваги дітям. Дівчинка негативно ставиться до своєї сім'ї.

Прослухавши інструкцію, самостійно почати працювати не може. Логічний зв'язок між поняттями зразка встановлювала, відповідаючи на запитання:

1.

– Ким доводиться лоша кобилі?

– Дитина.

– А кобила лошати?

– Мама.

– Отже, у зразку відношення: мама – дитина. А тепер знайди, що до корови так само відноситься.

– Теля.

2. Що таке сучок, не знає. Після пояснення встановлює правильно аналогічне відношення: рука – палець

3. Самостійно продовжувати виконання завдання не може. На запитання, який зв'язок між ножем і сталлю, не відповідає. Після названого психологом зв'язку знаходить аналогічний зв'язок між столом і деревом. Далі після виразно прочитаних відношень «птах – гніздо», «Ложка – каша», вуха – чути», самостійно знаходить аналогічні пари понять. Решту відношень встановлювала тільки після того, як психологом було розкрито відношення між поняттями у зразку, наприклад, «У чаї розчиняють цукор, а в супі?», «Ковзани бувають взимку, а човен?», «Від дощу захищаються парасолькою, а від морозу?»

Отже, певною мірою умову завдання дівчина зрозуміла, про що свідчить кілька самостійно проведених аналогій. Труднощі головним чином полягали у встановленні менш очевидних відношень та здійсненні вибору з різних понять для встановлення аналогічного відношення. Як і в попередньому прикладі, виявлено

нерозуміння понять «сучок», «корок».

Так само, як і під час виконання попереднього завдання, були випадки успішного встановлення аналогій підлітками з вкрай низькою успішністю і дуже низькими показниками розуміння оповідань з підтекстом, що становить особливий інтерес для пояснення труднощів у навчанні підлітка. Розглянемо особливо яскравий випадок виконання цього завдання **Дариною З.** (див. виконання попередніх завдань).

Прослухавши інструкцію, дівчина одразу встановлює аналогію між поняттям «кобила – лоша» і «корова – теля». Далі усі аналогії встановлювала правильно, самостійно, з роздумами за винятком тих випадків, коли не знала значення слів. Такими були «сталь», «сучок», «корок». Проте, з'ясувавши значення слова, аналогію проводила без труднощів.

Для порівняння розглянемо можливості встановлення аналогій підлітками з легкою розумовою відсталістю. З цією метою наводимо два приклади найуспішнішого виконання завдання обстежуваними цієї категорії, яким виповнилося 14 – 16 років.

1. Світлана К., 14 р., учениця восьмого класу школи для розумово відсталих дітей, починаючи з першого класу. Медичний діагноз – розумова відсталість легкого ступеня. Педагоги її характеризують як ученицю з середніми навчальними досягненнями. Достатньо сформовано сприймання, конкретно-образне мислення, добре розвинена механічна пам'ять.

Після прослуханої інструкції не починає виконувати завдання. З'ясовується, що дівчина не знає, хто така кобила. Після пояснення, що так називають коней жіночого роду, що кобила народжує лоша і вона йому – мама. «А тепер спробуємо знайти, що так само відноситься до корови, як лоша до кобили». – «Молоко».

Далі з'ясовується, що обстежуваній не відоме і поняття «сучок». Після пояснення, що це така паличка на дереві, яка залишилася від зламанної гілочки, і потрібно знайти щось схоже, що так само відноситься до руки, відповідає: «Нога».

Далі психолог розкриває відношення між поняттями у зразку і пропонує

знайти щось подібне.

- Ніж зроблено зі сталі. Що доберемо до стола?
- Стілець.
- Птах живе у гнізді, а людина..?
- Дім.
- Ложкою їдять кашу, а виделкою..?
- М'ясо.
- Ковзани бувають взимку, а човен..?
- Річка.
- Вухо – чути, а зуби..?
- Жувати.
- У чай – цукор, а в суп..?
- Сіль.
- Коли дощ, потрібна парасолька, а коли мороз..?
- Холод.

Що таке корок, дівчина не знає. Після пояснення відповідає: «Тонути».

2. Владислав К., 14 р., учень шостого класу школи для дітей з розумовою відсталістю, де навчається з четвертого класу. Навчальну програму засвоює з великими труднощами. Медичний діагноз – легка розумова відсталість. Недорозвиток мовлення II-III рівня. Виховує бабуся.

Після прослуханої інструкції завдання не виконує. У процесі надання допомоги з встановлення логічного зв'язку між поняттями «кобила – лоша» з'ясовується, що хлопець не знає значення обох понять. Детальне пояснення дозволило обстежуваному знайти аналогічне відношення – «теля». Так само не знав він і поняття «сучок». Після детального пояснення аналогічне відношення встановити не міг, назвав «рука – рукавиця». Після розкритого відношення: «Ніж зроблено зі салі» правильно знаходить відповідне відношення до поняття «стіл» – «З дерева». Далі після розкритого відношення у зразках називає кілька аналогій правильно.

- Птах живе у гнізді, а людина?
- Дім.
- Ложкою їдять кашу, а виделкою,,?
- М'ясо.
- Ковзани бувають взимку, а човен..?
- Літо.
- Вухо – чути, а зуби...?
- Лікувати.
- Вухом – чують, а зубами...?
- Щітка.
- У чай кладуть цукор, а в суп...?
- Сіль.
- Коли дощ, потрібна парасолька, а коли мороз...?
- Сани.

Нарешті, після пояснення слова «корок», якого хлопець не знав, він правильно відповідає: «Тоне».

Як зазначалося, наведені зразки виконання цього завдання є кращими. Проте, на відміну від найменш успішних зразків у дітей, які мають багато недоліків інтелектуального розвитку через педагогічну занедбаність, парціальні розлади формування шкільних навичок тощо, підлітки з розумовою відсталістю неспроможні усвідомити зміст завдання і фактично його не приймають. Про це свідчить неможливість перенести розкрите психологом відношення між поняттями у зразку на пошук аналогічного. Кілька правильно встановлених відношень є відповіддю на конкретне питання («Ложкою їдять кашу, а виделкою..?», «Птах живе у гнізді, а людина..?») щодо речей, добре відомих цим дітям із повсякденного досвіду, а не міркуванням для встановлення аналогії. Засвоєні стереотипи в інших випадках приводять до неправильних відповідей. Наприклад, більшість підлітків до поняття «зуби» добирають поняття «лікувати» або «щітка», які є актуальнішими для них, ніж поняття «жувати», і воно

обиралось у поодиноких випадках. Саме це свідчить про не усвідомлений спосіб дії, що і не дозволяє обстежуваному скористатися допомогою – розкриттям логічного зв'язку між поняттями у зразку – і перенести його в аналогічні умови.

3. Нарешті, розглянемо виконання завдання **Ніною Х.** (див. виконання попередніх завдань) , яка попереднє завдання виконувала цілком успішно, не типово для решти обстежуваних з легкою розумовою відсталістю.

На відміну від попереднього завдання, це завдання дівчина виконувала вкрай не успішно. Після інструкції і встановлення , що лоша доводиться кобилі дитиною, на пропозицію знайти слово, яке так само відноситься до слова «корова», дівчина називає : «молоко».

Значення поняття «сучок їй було не відоме. Після пояснення до слова «рука» добирає слово «нога». Далі психолог розкриває логічний зв'язок між поняттями-зразками, дуже полегшуючи обстежуваній завдання:

- Ніж зроблено із сталі, а стіл..?
- Стілець.
- Птах живе у гнізді, а людина..?
- Дім.
- Ложкою їдять кашу, а виделкою..?
- Тарілка.
- Ковзани бувають взимку, а човен..?
- Весло.
- Вухо – чути, а зуби..?
- Лікувати.
- У чай – цукор, а в суп..?
- Вода.
- Коли дощ, беруть парасольку, а коли мороз..?
- Шуба.

Слова «корок» дівчина не знала. Після пояснення до слова «камінь» добирає слово «каменярь». Отже, крім двох випадків правильних відповідей, які фактично

не були міркуванням для встановлення аналогій, а простими відповідями на поставлені запитання про добре знайомі речі, обстежувана навіть після наданої розгорнутої допомоги не усвідомлює завдання.

Висновки.

Підводячи підсумок аналізу виконання завдання «Аналогії» підлітками різних категорій, можна зробити висновок про його діагностичну значущість, оскільки, «ставлячи під навантаження» мисленнєві можливості обстежуваних, воно добре диференціює якісно різні варіанти інтелектуального розвитку підлітків у межах норми та легку розумову відсталість. Так само, як і під час оцінки виконання попередніх завдань, найсуттєвішим є аналіз труднощів, які виникають у обстежуваних, та можливості їх подолання з різними видами допомоги.

Підлітки з різним рівнем інтелектуального розвитку у межах норми адекватно приймають поставлене перед ними завдання. Спостерігаються деякі відмінності в узагальненості й усвідомленості способу дії між молодшими і старшими підлітками. Старші підлітки спосіб виконання завдання, іноді сформований під час аналізу зразка, застосовують для знаходження аналогій між наступними парами понять. При цьому не виключені окремі помилки, які порівняно легко усуваються після пропозиції звернути увагу на відношення між парою понять у зразку.

У молодших підлітків спосіб дії часто залишається менш усвідомленим і узагальненим. Тому вони менш самостійні у виконанні завдання і потребують періодичної актуалізації способу подальших дій. Така допомога полягає у називанні наступної пари понять та нагадуванні, що потрібно утворити подібне відношення. Ця допомога у цілому залишає обстежуваному можливість повністю виконати міркування для встановлення аналогії.

Суттєво полегшує завдання допомога у встановленні змістового зв'язку між поняттями у зразку, яка залишає обстежуваному тільки знайти для аналогічного зв'язку відповідне поняття до заданого. Такої допомоги потребує багато підлітків з низьким рівнем загальної обізнаності і сформованості мисленнєвих дій через різні причини, що призводять до глибокої педагогічної занедбаності і труднощів у

навчанні. Проте названий вид допомоги, як правило, допомагає обстежуваному успішно скористатися допомогою і утворити нову пару понять з аналогічним змістовим зв'язком. Характерне незнання значення ряду понять як прояв низької загальної обізнаності.

На відміну від педагогічно занедбаних підлітки з легкою розумовою відсталістю неспроможні усвідомити спосіб дій, яких вимагає виконання цього завдання. Тому навіть розкритий змістовий зв'язок між поняттями у зразку не є для них дієвою допомогою. У переважній більшості випадків обстежуваний називає нову пару слів не за аналогією, а за найбільш відомим з побуту зв'язком («зуби – лікувати», «зуби – щітка» і т. ін.). З цієї причини іноді трапляються правильні відповіді на прямо поставлене запитання: «Птах живе у гнізді, а людина де живе?».

Особливої уваги заслуговують випадки успішного виконання цього завдання підлітками на тлі вкрай неуспішного виконання ряду інших завдань, що вимагає особливо ретельного порівняльного аналізу особливостей інтелектуального розвитку обстежуваного і оцінки діагностичних можливостей самого завдання.

Завдання 4. Побудова умовиводів.

Виконання завдання на побудову умовиводу найбільшою мірою демонструє сформованість у підлітка абстрактно-понятійного мислення, коли мисленнєві операції стають формалізованими і стають інструментом пізнання нового, що часто суперечить емпіричному досвіду.

Апробація цього завдання виявила його складність для багатьох підлітків. Повністю самостійно і усвідомлено його виконують як молодші підлітки, так і старші з високим загальним розвитком і достатніми навчальними досягненнями. Взаємозв'язок між успішністю навчання і виконання завдання високий. При цьому у старших підлітків частіше спостерігається більша формалізованість і узагальненість сприйняття умови завдання, що дозволяє їм швидко застосовувати необхідний спосіб дій в аналогічних умовах. Молодші підлітки, у цілому

правильно виконуючи усі дії, потребують певної опори на співпрацю з психологом. Наприклад: **Микита К.**, 11 р. 5 міс., учень п'ятого класу, педагогами характеризується як учень з хорошим запасом знань, ерудований. Після повідомлення інструкції виникає пауза. Щоб допомогти обстежуваному зорієнтуватися у способі виконання завдання, психолог читає перше підзавдання-зразок. Далі відбувся такий діалог:

- Який із двох висновків тут буде правильним?
- Вітя навчається у школі.
- Чому ти так вирішив?
- Бо всі діти восьми років навчаються у школі.
- А тепер уже немає зразка. Потрібно самому зробити висновок.

Хлопець читає два речення і робить висновок: «Дуб має коріння, бо дуб – це рослина».

Так само, як перший зразок, був прочитаний зразок із заперечним висновком, після чого обстежуваний без труднощів послідовно сформулював висновок: «Петрик не учень другого класу, бо усі учні другого класу уміють писати»; «Карась – це не птах»; «Павук – не комаха».

Зовсім не потребувала допомоги **Христина Г.**, 13 р., учениця сьомого класу, яка педагогами характеризується як хороша учениця з високим загальним розвитком. Прослухавши інструкцію, одразу правильно і послідовно виконує усі п'ять підзавдань без нагадування і запитань психолога.

Значна частина молодших підлітків потребує різних видів допомоги, яку вони використовують з різною мірою усвідомленості виконуваних дій і відтворення їх в аналогічних умовах. Під час використання допомоги у багатьох дітей виразно спостерігається успішне засвоєння способу дії у процесі навчання. Наприклад: **Андрій Т.**, 11 р. 10 міс., учень п'ятого класу. Педагогами характеризується як здібний, але дуже невпевнений. Травмований розлученням батьків, які втягують у свій конфлікт сина. Прослухавши інструкцію, не починає виконувати завдання. Психолог читає сам судження і пропонує обрати правильне із двох запропонованих. Хлопець обирає правильний висновок: «Вітя навчається».

– «Поясни, чому ти обираєш цей висновок» - «Бо у вісім років усі діти ходять до школи, а Віті уже вісім». Далі судження читає психолог і запитує: «Який висновок ми можемо зробити про дуб?» – «Дуб – це ...» – «Треба робити висновок тільки з того, що нам сказано. Усі рослини мають коріння, туб – теж рослина, то дуб..?» – «Має коріння». Заперечний умовивід із двох запропонованих хлопець обирає правильно. Проте висновок про карася знов викликав труднощі. Прослухавши судження, обстежуваний трохи розгублено запитує: «Писати «дихає»?» . – «Ні, слухай ще раз (читає). А тепер треба зробити висновок, належить він до птахів чи ні». – «Ні, він - не птах». Оскільки обстежуваний скористався фактично повною підказкою, було важливо переконатися, використовував він свій емпіричний досвід, чи засвоїв спосіб побудови умовиводу. Тому йому було запропоновано пояснити, чому правильний висновок, що карась – не птах. Під час відповіді хлопець спирався на прочитані судження: «Тому, що він дихає зябрами, а не легенями». Останній умовивід уже не викликав труднощів. Підліток одразу відповів: «Павук – не комаха, бо має вісім, а не шість ніг».

У старших підлітків спостерігається більша поляризація у здатності побудови умовиводів: порівняно з молодшими підлітками серед них значно більша кількість може виконати завдання самостійно, інші – терплять різні труднощі і часом потребують розгорнутої допомоги. Розглянемо кілька прикладів у міру збільшення потреби обстежуваних у допомозі.

Оксана В. (див. виконання попереднього завдання), учениця сьомого класу, 13 р., досить успішно навчається. Після прослуханої інструкції швидко обирає правильний висновок із запропонованих двох у першому підзавданні: «Вітя навчається» – «Чому ти обрала цей висновок?» – «Бо всі діти восьми років навчаються». – «Переходимо до другого завдання. Тут уже потрібно самостійно зробити висновок». Після прочитаних двох суджень обстежувана відповідає: «Дуб – це рослина». Психолог як допомогу демонструє побудову міркування: «Усі рослини мають коріння, а дуб теж рослина, то який висновок з цих двох тверджень ми зробимо?» – «У дуба є коріння». Далі дівчина самостійно читає наступні підзавдання і робить правильні висновки: «Петрик не учень другого

класу, бо не вміє писати», «карась – не птах», «павук – не комаха».

Значно більші труднощі виявив **Дмитро К.**, 14 р., учень восьмого класу. Педагоги характеризують його як розумного хлопця, але з невротичними проявами, лікувався від вегето-судинної дистонії. Невпевнений і ховається за бравадою. Після читання інструкції виявляє ознаки не достатньої зорієнтованості у завданні. Тому психолог читає перше підзавдання і запитує, який з висновків потрібно обрати. – «Це залежить, скільки йому років.» – «Тут сказано, що вісім.» – «Вітя навчається». Далі психолог читає наступні судження, з яких обстежуваний робить правильний самостійний висновок: «Дуб має коріння». Так само легко підліток обрав і заперечний висновок у третьому навчальному підзавданні: «Петрик – не учень другого класу». Проте наступне заперечне судження побудувати не зміг, відповів: «Карась – риба... ні – живе у воді». Після того, як психолог запропонував уважно розглянути побудову попереднього судження, хлопець вигукнув: «А! Карась – не птах». Останнє заперечне судження будував без труднощів, засвоївши спосіб дії: «Павук – не комаха».

Певна частина старших підлітків, які відзначаються низькими навчальними досягненнями, будує умовиводи з такими труднощами, які дозволяють певною мірою засвоювати спосіб дії тільки у співпраці з психологом. Наприклад, **Дарина З.** (див. виконання попередніх завдань), прослухавши інструкцію, виявляє невпевненість, очікує подальших дій психолога. Психолог читає перше підзавдання і пропонує обрати з двох даних суджень. Дівчина відповідає: «Вітя не навчається». Після деякого роздуму виправляє помилку: «А! Вітя навчається». – «Чому ти так гадаєш?» – «Бо вісім років». – «Ну, от тепер ти вже навчилася. Дивимося далі. Тут уже немає вибору, потрібно зробити висновок самостійно». Психолог читає судження. Дівчина відповідає: «Дуб – не рослина.» – «Ну як же? Тут сказано, що дуб – рослина, що усі рослини мають коріння, то й дуб..?» – «Не має коріння». – «Слухай уважно: якщо усі рослини мають коріння, а дуб – теж рослина, то який зробимо висновок?» – «Дуб має коріння». У третьому підзавданні обстежувана знов обрала правильну відповідь і пояснила її. Самостійне міркування про карася знов викликало труднощі, дівчина відповіла:

«Дихає зябрами». – «Тут же сказано, що дихає зябрами. Слухай ще раз: усі птахи дихають легенями, а карась дихає зябрами, то карась – не...» – «не птах». З останніх суджень, прочитаних психологом, зробила самостійний висновок: «Не комаха» і пояснила: «Бо має вісім ніг».

Як і під час виконання попередніх завдань, для нас найбільший інтерес становить порівняння найменш успішних випадків виконання цього завдання підлітками, які з різних причин відстають у розвитку пізнавальної діяльності від визнаних вікових норм і мають низькі навчальні досягнення, та тих, що мають встановлену легку розумову відсталість. З цією метою продовжуємо спостерігати виконання завдання на побудову умовиводів **Данилом Ю.** (див. виконання попередніх завдань).

У першому навчальному завданні, прослухавши два судження, прочитані психологом, обирає висновок «Вітя навчається...» – «Чому ти зробив такий висновок?» – «Тому що...». Далі сформулювати пояснення не зміг.

Виконуючи друге завдання, спочатку сказав: «Дерево». Після цього психолог демонструє розгорнуте міркування: «Якщо усі рослини мають коріння, а дуб – теж рослина, то дуб...?» – «Коріння».

Із запропонованих висновків третього підзавдання хлопець обирає неправильне судження «Петрик – учень другого класу» (зауважимо, що цей учень, маючи труднощі у формуванні навичок письма і читання, й у п'ятому класі має великі недоліки письма і читання. Імовірно, що у другому класі він справді писати не вмів. Отже, обираючи висновок, він міг виходити з емпіричного досвіду, а не усвідомлено користуватися засвоєним міркуванням).

Четверте підзавдання не виконано, обстежуваний користувався емпіричним досвідом і відповів: «Карась – риба». Намагання підвести до виправлення помилки з допомогою демонстрації розгорнутого міркування успіху не мали.

Виконуючи останнє підзавдання, хлопець формулює висновок: «Павук – восьминіг». На запитання психолога: «Якщо комахи мають по шість ніг, а у павука вісім ніг, то він комаха чи не комаха?» відповів «Комаха». Отже, надана обстежуваному допомога була дуже мало ефективною. Певною мірою вона

привела до позитивного висновку у другому підзавданні, але спосіб дії не був засвоєний і не переносився на виконання інших завдань. Фактично завдання на побудову умовиводів цьому підлітку було мало доступним.

А тепер розглянемо апробацію цього завдання під час обстеження підлітків із встановленою легкою розумовою відсталістю. Як і можна було очікувати, жоден з обстежуваних завдання не виконав. Проте інтерес становить порівняння особливостей неуспішного виконання цього завдання підлітками з розумовою відсталістю та тими, що мають відставання у сформованості словесно-логічного мислення з інших причин.

Порівняємо кращий і гірший зразки виконання цього завдання підлітками з легкою розумовою відсталістю.

Ніна Х., учениця восьмого класу спеціальної школи для розумово відсталих, яка деякі завдання виконувала значно краще від інших підлітків з розумовою відсталістю (див. виконання попередніх завдань). Після інструкції психолог читає перше під завдання і пропонує обрати одну з відповідей. Дівчина обирає правильну відповідь: «Вітя навчається» – «Чому ти обрала цю відповідь?» – «Бо йому вісім років».

З прочитаних психологом наступних суджень обстежувана висновку не зробила. Тому була надана допомога у вигляді розгорнутого міркування: «Якщо усі рослини мають коріння, а дуб – теж рослина, то й дуб...» – «Дерево».

У третьому підзавданні знов обрана правильна відповідь: «Не учень, бо не вмів писати».

Наступне завдання і після розгорнутого міркування, продемонстрованого психологом, не виконано – дівчина відповіла: «Карась не риба, а тварина».

Нарешті, виконання останнього підзавдання так само з розгорнутою допомогою у побудові міркування продемонструвало нерозуміння дівчиною його суті. Вона відповіла: «Павук – тварина і лазить по стіні».

Гірший зразок виконання завдання на побудову умовиводів, яскравіше демонструє неспроможність обстежуваного включитися у контекст розгорнутого міркування. **Владислав К.** (див. виконання попереднього завдання) отримував

розгорнуту допомогу у побудові усіх міркувань, але скористатися ними не зміг. Пояснення навіть однієї формально правильно обраної відповіді показує, що він виходить не із сформульованих суджень, а з власного досвіду: «Вітя навчається» – «А чому ти так вирішив?» – «Бо як не навчатиметься, не буде нічого знати». Після демонстрації психологом другого розгорнутого міркування відповів: «Дуб дерев'яний.» У третьому міркуванні з двох запропонованих висновків обирає неправильний, знов-таки виходячи із добре засвоєних настанов дорослих: «Петрик учень, бо як не буде писати, то не вмітиме нічого робити».

Четверте, розгорнуте психологом міркування, завершує висновком: «Карась – риба». П'яте міркування не зміг завершити будь-якою відповіддю. Тільки після прямого запитання «То павук комаха чи не комаха?», відповів: «Комаха».

Аналіз виконання цього завдання іншими обстеженими підлітками з легкою розумовою відсталістю переконує, що і формально правильні висновки, і неправильні – усі пов'язані з особистим досвідом підлітка, а не з розгорнутим перед ним міркуванням, зміст якого залишається їм незрозумілим. Чим багатослівніший підліток, тим виразніше його пояснення своїх дій розкриває незрозуміння ним поставленого завдання. Типовими є такі пояснення: «Вітя навчається, бо усі діти повинні навчатися», «Петрик – учень, бо навчається у другому класі», «Петрик – учень, бо він ще не навчився», «Якщо не вміє писати, то учень першого класу», «Павук комаха, бо плете павутину». «Не комаха, бо комахи менші». Значна частина обстежених цієї категорії через не достатньо розвинене мовлення не дає ніяких пояснень, відповідаючи одним словом в умовах вибору: «Навчається – не навчається», «Учень – не учень», «Комаха чи не комаха». Неспроможність пояснити навіть правильний вибір обстежуваним не дає підстав вважати завдання виконаним.

Висновки.

Апробація завдання на побудову умовиводів показала, що воно є досить складним для підлітків з інтелектуальним розвитком у межах норми і не доступним для підлітків з легкою розумовою відсталістю. Це завдання становить

інтерес для вивчення особливостей інтелектуального розвитку підлітків різного віку у межах норми. Усвідомлено побудовані умовиводи свідчать про високий рівень інтелектуального розвитку підлітка. Як правило, такі підлітки успішно навчаються за винятками конфлікту інтересів, девіацій поведінки, які перешкоджають реалізації інтелектуальних здібностей у процесі навчання.

У переважної більшості молодших підлітків (10-11 років) під час виконання завдання спостерігається процес становлення здатності логічно міркувати як вищої форми словесно-логічного мислення, завдяки якій виникає можливість відкривати нові знання. Такі діти успішно використовують допомогу у формі зразка розгорнутого міркування, продемонстрованого психологом. Не достатньо узагальнений і усвідомлений спосіб дії проявляється у потребі допомоги під час переходу від стверджувального до заперечного висновку. Проте свідченням успішності засвоєного досвіду є правильний висновок у наступному аналогічному завданні та його обґрунтування відповідним міркуванням.

Старші підлітки частіше демонструють більшу узагальненість і усвідомленість побудови логічного міркування, виконуючи завдання самостійно або у разі виникнення труднощів, з допомогою рекомендації скористатися способом попереднього міркування.

Проте, як серед молодших підлітків, так і серед старших значна частина терпить чималі труднощі під час побудови умовиводів. Як правило, це учні з низькими навчальними досягненнями та ознаками своєчасно не коригованих затримки психічного розвитку чи окремих порушень формування шкільних навичок, тривалої педагогічної занедбаності. Саме стан інтелектуального розвитку таких підлітків потребує диференціації з легкою розумовою відсталістю. У таких випадках слід орієнтуватися хоча б на елементарні прояви використання розгорнутої допомоги аж до пропозиції вибору із двох запропонованих відповідей, сформульованих психологом. Не типовим для легкої розумової відсталості є вибір правильної відповіді з наступним поясненням, яке виявляє розуміння змісту висловленого міркування (наприклад: «бо не дихає легенями», «бо має вісім ніг»). Не характерною для легкої розумової відсталості є поведінка,

яка виявляє усвідомлення обстежуваним своєї неспроможності, відсутність переконано висловлених безглузких висновків, натомість – спроба оперувати знаннями, здобутими з висловлених психологом суджень (наприклад, «павук – восьминіг»). Зауважимо, що відсутність жодного правильного висновку з усіх п'яти суджень навіть з використанням різною мірою розгорнутої допомоги завжди свідчить про суттєве відставання підлітка в інтелектуальному розвитку. Воно може бути спричинене своєчасно не коригованою затримкою психічного розвитку різного генезу, не коригованими порушеннями розвитку мовлення тощо. В усіх таких випадках про стан пізнавальної діяльності обстежуваного можна зробити обгрунтованіший висновок на основі аналізу виконання ним ряду завдань різного змісту.

Завдання 5. Визначення взаємозворотніх відношень між величинами та розміщенням предметів у просторі.

Це завдання входить до складу відомої експрес-методики діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Тривале вивчення його виконання дітьми 6-10 років показало, що воно досить легко виконується уже шести-семилітніми дітьми з високим інтелектуальним розвитком. Проте більша частина дітей цього віку потребує допомоги у вигляді зразка розгорнутого міркування, що свідчить про не достатньо сформований і узагальнений спосіб дії. Часто вживається неточне загальне поняття «більший» замість диференціації: «довша», «важчий», «нижчий». Встановлено, що більші труднощі становить визначення взаємозворотнього відношення між розміщенням предметів у просторі. Якщо зворотність між величинами діти з ознаками педагогічної занедбаності, із затримкою психічного розвитку спроможні встановити з розгорнутою допомогою, припускаючись названих вище неточностей у визначеннях, то відношення між розміщенням предметів у просторі часто виявляється їм не доступним. Діти з легкою розумовою відсталістю це завдання не приймають, не розуміючи його змісту.

Апробація завдання на підлітках показала, що воно придатне для

диференціації розвитку пізнавальної діяльності дітей цього віку, а труднощі, які виникають у них мають свої особливості. Насамперед, зазначимо, що певні недоліки у виконанні цього завдання виникають однаковою мірою як у молодших, так і у старших підлітків, які мають труднощі у навчанні та виявляють ознаки педагогічної занедбаності. За винятком окремих випадків, на яких детальніше зупинимося пізніше, у всіх підлітків з розвитком пізнавальної діяльності у межах норми сформоване уявлення про взаємну зворотність відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі і узагальнений спосіб виконання завдання. Характерні недоліки, пов'язані не стільки з порушеннями розуміння зворотності відношень скільки з недоліками розвитку мовлення, а саме – з бідністю словника і не достатньою диференційованістю понять. Тому зберігаються ті самі помилки, що й у значно молодших дітей: відсутність диференціації понять «довша», «важчий», «нижчий» і заміна їх загальним поняттям «більший». Часте спотворення слів, очевидно, пов'язане з інтерференцією української і російської мови, наприклад: «длинніша», «тяжкіший», «над стілом».

У окремих підлітків трапляються помилки під час виконання завдання, які пов'язані не тільки з мовленнєвими недоліками, але й з не достатньо сформованими уявленнями про зворотність відношень. Часом трапляється заміна поняття, що означає відносність («довша», «важчий»), на безвідносне («важкий», «низький»), а також труднощі визначення взаємного розміщення предметів у просторі. У всіх таких підлітків відзначається дуже нерівномірний розвиток пізнавальної діяльності і великі труднощі у навчанні. Майже завжди виявляються фактори, що їх зумовили: різні захворювання у тому числі й центральної нервової системи, не коригована вчасно затримка психічного розвитку різного генезу. Наприклад, **Данило Ю.** (див. виконання попередніх завдань) виконував завдання так: «1.Лінійка більша, чим олівець. 2. Кавун важче. 3.Сашко менше. 4.Ліжко зліва. 5. Лампа на столі...ні, під столом» На пропозицію психолога подумати, як лампа може бути під столом, коли стіл стоїть під лампою, відповів: «Ой, ні, вище...над столом». Подібні труднощі з визначенням просторових відношень мав

Микола О., 11 р. 7 міс., учень п'ятого класу. Зі слів педагога, хлопчик хотів би добре навчатися, але не може, хворий на гідроцефалію. Спочатку відповів «лампа на столі», потім, трохи подумавши – «під столом». Прослухавши ще раз умову, сказав: «Зверху».

Увесь перелік названих вище помилок зробила під час виконання завдання **Дарина З.** (див. виконання попередніх завдань), послідовно назвавши: «довша, більше, низький, зліва, під столом... ні, під стелею».

Підлітки з легкою розумовою відсталістю спроможні прийняти завдання, але його виконання свідчить про відсутність у них узагальненого поняття про зворотність відношень. Натомість використовуються конкретні уявлення, які іноді забезпечують формально правильні відповіді під час визначення окремих відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі. Про оперування конкретним уявленням, а не узагальненим способом дії, свідчать пояснення, які часто дають обстежувані. Наприклад, **Женя П.**, 14 р., учень шостого класу спеціальної школи для дітей з розумовою відсталістю. Медичний діагноз: органічне ураження головного мозку з інтелектуально-мнестичним зниженням до рівня легкої розумової відсталості. Результати виконання завдання такі: « 1. Лінійка довша. Є на двадцять сантиметрів і є на десять, усякі є.» 2. «важчий» (про кавун). 3. «менший» (про Сашка). 4. «зліва» (про розміщення ліжка відносно шафи). 5. «Під столом» (про розміщення лампи відносно стола).

Ще яскравіше оперування конкретними уявленнями, а не узагальненим поняттям, проявилось у обстежуваної **Ніни Х.**, виконання завдань якою викликає особливий інтерес через великі відмінності в їх успішності (див. виконання попередніх завдань). Про відношення між олівцем і лінійкою сказала таке: «Лінійка може бути на сорок, п'ятдесят сантиметрів». Друге відношення: «Яблуко маленьке, а кавун великий і важкий». Третє відношення: «Менший... брат менший». Просторові відношення визначені: «зліва», «уверху». Отже, дівчина правильно уявляє лінійку довшою від олівця, кавун важчим від яблука, одного з хлопців відповідно меншим (хоча точніше було б – «нижчий») і навіть розміщення лампи відносно стола, але це не пов'язано з поняттям про взаємне

відношення, а є відображенням сприймання конкретних предметів і їх порівняння. Правильне визначення «зліва» часто зустрічається у підлітків з легкою розумовою відсталістю. Очевидно, воно зумовлено добре засвоєним штампом «справа – зліва».

Висновки

Виконання підлітками завдання на встановлення взаємозворотніх відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі добре диференціює легку розумову відсталість та недоліки інтелектуального розвитку у межах норми.

У підлітків, як молодших, так і старших, поняття про взаємозворотність відношень сформоване. Переважна більшість із них виконує завдання без труднощів. Не залежно від віку недоліки виконання завдання виявляють підлітки зі стійкими труднощами у навчанні, пов'язаними з соціально-педагогічною занедбаністю, часто обтяженою різними хворобливими станами дитини, специфічними порушеннями формування шкільних навичок, найчастіше зумовленими логопедичними проблемами. Саме інтелектуальний розвиток цієї категорії підлітків потребує диференціації з легкою розумовою відсталістю. У цих підлітків, на відміну від підлітків з легкою розумовою відсталістю, поняття зворотності відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі у цілому сформоване. Проте недоліки виконання завдання проявляються у не достатній диференційованості називання відношень «довший – коротший», «важчий – легший», «нижчий – вищий» і заміна їх більш загальним поняттям «більший – менший» Цей недолік, на нашу думку, зумовлений мовленнєвими проблемами підлітків, а саме – вкрай збідненим словником, у якому не достатньо точних понять, що негативно позначається і на формуванні словесно-логічного мислення. Недоліками мовлення, очевидно, зумовлені і грубіші помилки, які часом трапляються: заміна поняття відносності на безвідносне поняття «малий» замість «менший» і т. ін.). Можливі окремі помилки у визначенні просторового відношення, які підліток здатен виправити, скориставшись допомогою.

У підлітків з легкою розумовою відсталістю виразно виступає не

сформованість поняття відносності величин і взаємного розміщення предметів у просторі. Специфічні пояснення своїх визначень, які дають підлітки цієї категорії з достатнім розвитком мовлення, свідчать про те, що обстежувані оперують конкретними уявленнями, а не поняттям відносності.

Завдання 6. Класифікація геометричних фігур.

Класифікація геометричних у різних модифікаціях широко використовується під час вивчення інтелектуального розвитку дітей різного віку. Трикратний поділ кругів і квадратів двох різних кольорів і розмірів використовується в експрес-методиці діагностики інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку. Без змін вона апробувалася і на підлітках різного віку.

Виконання завдання на класифікацію геометричних фігур мало залежить від загальної обізнаності обстежуваного, оскільки потребує оперування загальновідомим перцептивним матеріалом. Тому виразно спостерігаються особливості мисленнєвої діяльності. Завдання ставить високі вимоги до динамічності мисленнєвих дій і операцій: аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування і узагальнення. Класифікація фігур трьома способами вимагає від обстежуваного здатності швидко знаходити щораз нову підставу поділу їх на дві групи, що передбачає гнучкість мислення. Цей показник є однією із найсуттєвіших характеристик мисленнєвої діяльності і визначає навчованість як основну передумову здобуття досвіду й інтелектуального розвитку в цілому.

Апробація завдання показала, що успішність його виконання мало залежить від віку дітей, починаючи з молодшого шкільного віку і закінчуючи старшими підлітками.

Серед випадків самостійної класифікації геометричних фігур трьома способами суттєве значення має ступінь усвідомленості обстежуваним своїх дій, що виявляється у особливостях їх пояснення, часом – у запитаннях, з якими обстежуваний звертається до психолога у процесі виконання завдання. Зразком цілком самостійного усвідомленого способу дій є таке виконання завдання.

Микита К., 11 р. 5 міс., учень п'ятого класу, зі слів педагогів – ерудований, з хорошим запасом знань, проте поведінка має певні ознаки гіперактивності. Сам про себе сказав: «Люблю поговорити». Завдання виконав швидко, поділивши фігури і назвавши підставу поділу, спочатку «великі і маленькі», потім «квадрати і круги» і нарешті «червоні і сині».

Про певною мірою інтуїтивний спосіб поділу фігур свідчить виконання завдання **Оксаною В.**, ученицею сьомого класу, яка з поясненням поділила фігури на «червоні і сині». Другий поділ, практично правильний, спочатку не був пояснений і тільки після запитання «За якою ознакою поділено?» відповіла: «Круги і квадрати». Перед третім поділом спитала: «Тільки на дві частини?». Одержавши відповідь: «Так, на дві, щоб чимось відрізнялись», ділить на «великі і маленькі». Отже, у обстежуваної не склався узагальнений спосіб дії перед початком виконання завдання. Тому кожен наступний поділ виконувався без достатньої впевненості у його доцільності, що й зумовило запитання.

Отримано багато варіантів виконання завдання з різними труднощами. Їх подолання потребувало різних форм допомоги, які в окремих випадках були не достатньо ефективними.

Розглянемо типовий приклад досить успішного виконання завдання, у процесі якого виразно виступають роздуми, здогадка і наступний успішний крок, нарешті – потреба елементарної допомоги і успішне завершення. **Віталій К.**, 10 р. 2 міс., учень п'ятого класу, характеризується як здібний, але складний у поведінці, розбещений батьківською вседозволеністю. Спочатку поділив фігури на чотири групи, попарно об'єднавши великі й маленькі круги і квадрати. Після зауваження, що потрібно не чотири, а дві групи, після невеликої паузи ділить на дві групи за кольором і зупиняється. Після роздумів вигукує: «А! Круги і квадрати!» і виконує другий поділ. Перед третім поділом пауза виявилась дуже тривалою і закінчилася найпростішою допомогою: демонстрацією психологом двох фігур різного розміру і однакових за формою і кольором. Допомогою обстежуваній скористався успішно і виконав третій поділ за розміром.

Поділ фігур на чотири групи є дуже поширеним недоліком у класифікації

геометричних фігур, який свідчить про недостатність аналізу і узагальнення, коли обстежуваний обмежується порівнянням фігур за двома ознаками, не враховуючи третю, що й приводить до утворення чотирьох груп.

Значніші труднощі і теж типові виявились у **Софії Т.**, 11 р. 3 міс., учениця п'ятого класу, яку характеризують як старанну, але з помірними здібностями. Виконуючи завдання, спочатку безсистемно розклала фігури. На запитання, чим вони відрізняються, відповіла: «Кольором». – «Але ж скрізь є різного кольору. Якщо кольором відрізняються, то як треба розкласти?» Знов ділить на дві групи, у яких є той самий колір. – «Нам же потрібно, щоб фігури відрізнялися за кольором. Які у нас тут кольори є?» – «Червоні і сині» – «Так і треба поділити». Після цього дівчина виконує поділ фігур за кольором. На пропозицію поділити фігури іншим способом обстежувана каже: «Їх ще можна поділити за розміром». Одержавши схвалення, ділить, але утворює чотири групи. – «А треба дві. Якщо ділимо за розміром, які можна об'єднати?» Після цього утворила дві групи правильно. Перед третім поділом надовго задумується. – «Допомогти, чи ти сама уже знаєш, як треба ділити?» – «Знаю. Тут квадрати, а там круги». У даному випадку виразно спостерігається певна ригідність мислення, що проявляється у труднощах абстрагування суттєвих ознак: називаючи ознаку (колір чи розмір), дівчинка все-таки не може відокремити її від інших ознак і використовувати як єдину підставу утворення двох груп. Тимчасом досвід поділу фігур за кольором і розміром з допомогою дозволив обстежуваній останній поділ виконати самостійно, що можна вважати ефектом навчання.

Нарешті, проаналізуємо виконання завдань підлітками, яких ми виокремлюємо серед інших обстежуваних через надмірні труднощі чи великі розбіжності в успішності виконання різних завдань, що особливо ускладнює висновки про особливості їхнього інтелектуального розвитку.

Дарина З. (див. виконання попередніх завдань), прослухавши інструкцію, одразу не зрозуміла. Після паузи запитує: «Щоб вони...?» – «Щоб чим-небудь відрізнялися». Дівчина не починає працювати. Запропонована допомога – порівняння двох фігур за кольором – «Чим ці фігури відрізняються?» –

«Кольором» – «Так можна і поділити». Проте обстежувана за кольором не ділить, натомість каже: «Можна ще маленький і великий» – «Добре, діли». Але утворено чотири групи. – «Треба ж дві. Де одна група, де друга?» – «Сині і червоні». Очевидно, дівчина пригадала ознаки, раніше продемонстровані психологом, проте практично цими ознаками не скористалась, а об'єднуючи фігури, утворила дві групи за ознакою, яку перед тим назвала сама, – за розміром. – «Тут у нас які?» – «Великі і маленькі». – «Ще яким способом можна поділити?» – «За кольором». Поділила. Виконуючи третій поділ, знов утворила чотири групи, «Як об'єднаємо, щоб було дві?» Об'єднує. – «Чим відрізняються?» – «Квадрати і круги». Як бачимо, тут спостерігається не достатня усвідомленість завдання і навіть труднощі скористатися названими психологом ознаками фігур. Натомість дівчина поступово знаходить інші ознаки і, успішно використовуючи допомогу у подоланні не достатнього їх узагальнення, продовжує поділ фігур.

Данило Ю. (див. виконання попередніх завдань) не зовсім зрозумів завдання, не починає працювати. Психолог надає допомогу, розкладаючи у різні сторони по дві фігури різного кольору. Проте обстежуваний не продовжує класифікацію. Психолог завершує розподіл фігур і пояснює: «В одну купку ми поклали усі сині, а в другу – усі червоні, поділили за кольором. Тепер давай знайдемо інший спосіб». Хлопчик розподіляє фігури на дві групи за розміром, але, як виявляється, без достатнього усвідомлення відмінності між ними, бо пояснює інакше, не абстрагуючи розміру як суттєвої ознаки: «Тут усі круглі і квадратні і тут круглі і квадратні». Психолог пояснює відмінність між групами і пропонує виконати третій поділ. Витримавши паузу, пропонує допомогу, розкладаючи у різні боки по дві фігури різної форми. – «Продовжуй сам далі». Хлопець розкладає решту фігур і називає: «кругле і квадратне». Отже, у обстежуваного основна проблема була у розумінні інструкції і усвідомленні способу поділу фігур: практичні дії здійснювалися трохи успішніше, ніж їх усвідомлення і пояснення. Зауважимо, що цей підліток має особливі труднощі з письма і читання, тобто пов'язані з мовленням.

Серед підлітків з легкою розумовою відсталістю частина не розуміє

поставленого перед ними завдання, розкладаючи усі фігури підряд. У таких випадках допомога буває неефективною. Інша частина підлітків завдання розуміє частково і, виконуючи його, робить характерні помилки. Не усвідомлюється можливість поділу фігур різними способами. Тому іноді, виконавши поділ одним способом, переважно за кольором, обстежувані не можуть переключитися на інший спосіб навіть у тих випадках, коли їм надається допомога – початок утворення груп – і продовжують повторювати попередній поділ. Усі підлітки, які спроможні певною мірою включитися у виконання завдання, тяжіють до утворення чотирьох груп замість двох, обмежуючись порівнянням фігур. Наприклад, обстежуваний, вислухавши інструкцію, запитує: «Круг до круга?». Після ствердної відповіді розкладає усі фігури на чотири групи і пояснює неможливість утворити одну групу з кругів: «Бо по розміру не підходить». Нарешті, усі підлітки з легкою розумовою відсталістю терплять великі труднощі у поясненні своїх дій. Навіть успішно виконана дія залишається здебільшого не поясненою.

Названі типові труднощі спостерігаються навіть у випадках найуспішнішого виконання завдання. **Світлана К.**, 14 р., учениця восьмого класу спеціальної школи для дітей з легкою розумовою відсталістю, у якій навчається з першого класу. Навчальні досягнення – 8-9 балів. Відзначається добре розвинена механічна пам'ять. Дівчина активна, але дуже залежна як від позитивного, так і негативного впливу оточення.

Прослухавши інструкцію, запитує: «По одному розкласти?» – «Ні, треба, щоб було дві купки». Дівчина починає розкладати, але утворює чотири групи. «У тебе вийшло чотири. Давай об'єднаємо. Які покладемо разом?» Способу об'єднання фігур обстежувана не знайшла, тому психолог утворює дві групи за кольором і запитує: «Тут у нас які?» – «Червоні». – «А тут?» – «Сині». – «То ми поділили за якою ознакою?» – «Червоні і сині». – «Тепер поділимо другим способом: уже не за кольором, а якось інакше». Дівчина запитує: «Ще одним?» – «Так. Поділи». Обстежувана не починає поділу і психолог пропонує допомогу, розклавши по дві фігури у різні сторони за формою: «А ти тепер продовжуй». –

«Сині до синіх?» – «Ні, тепер другим способом». Дівчина продовжує розкладання фігур за формою. – «У нас тут які?» - «Круглі, а тут квадратні». – «А тепер спробуємо ще третім способом поділити» – «Сині до синіх?» – «Ні, ось дивись, чим відрізняються ці дві фігурки?» – психолог показує великий і маленький круги однакового кольору. – «Вони круглі». – «Це чим схожі, а чим відрізняються?» Дівчина не розуміє запитання, що підтверджує встановлену трудність знаходження відмінності і розуміння поняття «відрізняються». Психолог називає відмінність: «Тут велика і маленька. Так і поділи». Обстежувана виконує поділ фігур на великі і маленькі. Отже, самостійно класифікація фігур жодним способом не була виконана. Дівчина не розуміє можливості поділу фігур кількома способами, а назвавши колір груп, утворених психологом, щоразу повторює цю ознаку на пропозицію утворити інші групи. Проте позитивним є те, що вона спроможна назвати ознаки утворених психологом груп, успішно практично продовжила утворення груп за формою і скористалася прямою вказівкою поділити фігури на великі і малі.

Нарешті розглянемо виконання завдання **Ніною Х.** (див. виконання попередніх завдань), яка вирізняється з-поміж інших підлітків з легкою розумовою відсталістю дуже не рівномірною успішністю виконання завдань. Самостійно почати поділ фігур не змогла. Була надана допомога – початок утворення груп за кольором. Дівчина продовжила поділ, але не назвала, за якою ознакою поділені фігури. Психолог підводить підсумок: «Ми поділили фігури за кольором. Тут у нас сині, а тут – червоні. Так? А тепер спробуй поділити другим способом». Дівчина не починає працювати. Психолог знов надає допомогу, розкладаючи у різні сторони по дві фігури за формою, і пропонує продовжити поділ. Обстежувана решту фігур намагається поділити за кольором. Далі допомога виявилась неефективною і виконання завдання було припинено. Таким чином, обстежувана виявила низький рівень виконання завдання, продемонструвавши типові для легкої розумової відсталості недоліки мисленнєвої діяльності.

Висновки.

Класифікація геометричних фігур трьома способами становить значні труднощі для підлітків з інтелектуальним розвитком у межах норми. Повністю виконують завдання тільки діти з високим інтелектуальним розвитком, який здебільшого відповідає і високим навчальним досягненням. Більшість підлітків терпить різні труднощі, які долає з різними видами допомоги. Достатньо успішним можна вважати самостійний поділ фігур двома способами і ефективне використання допомоги під час третього поділу.

Підлітки з низькими навчальними досягненнями, які потребують з'ясування недоліків розвитку їхньої пізнавальної діяльності і часто диференціації їх з легкою розумовою відсталістю, мають значні труднощі у виконанні завдання. Найчастіше вони проявляються у поділі фігур на чотири групи замість двох, що пов'язано із труднощами оперування трьома ознаками і абстрагування та узагальнення однієї з них. Натомість обстежувані зупиняються на порівнянні за однією ознакою. Труднощі класифікації зростають з кожним наступним поділом, що свідчить про певну ригідність мисленневих процесів і не достатню усвідомленість способу дії. Недоліки усвідомлення виконуваних практичних дій часто пов'язані з недоліками розвитку мовлення і словесно-логічного мислення, що проявляється й у звіті.

Недоліки того ж самого змісту властиві й кращим зразкам класифікації геометричних фігур підлітками з легкою розумовою відсталістю. Відрізняються вони яскравішою вираженістю і стійкістю, яка виявляється у дуже обмежених можливостях використання допомоги. Тому у більшості випадків завдання не достатньо усвідомлюється, а практичні дії обмежуються поділом фігур на чотири групи, що за умови не достатнього використання допомоги виключає інші способи поділу. Іноді вдається поділ фігур за однією ознакою без пояснення. Значна частина підлітків з легкою розумовою відсталістю змісту завдання не розуміє зовсім і обмежується довільним розкладанням фігур, утворенням з них візерунків тощо.

Отже, відмінності між гіршими зразками виконання класифікації

геометричних фігур «проблемними» підлітками з інтелектуальним розвитком у межах низької норми і підлітками з легкою розумовою відсталістю виявляються головним чином у якості використання допомоги. Якщо перші, часом з великими труднощами, все-таки, використовуючи допомогу, просуваються в усвідомленні завдання і виконанні практичних дій, то другі зупиняються на виконаній певній дії і, неспроможні скористатися допомогою, стійко її повторюють.

Загальні висновки.

Апробація завдань для вивчення особливостей інтелектуального розвитку підлітків показала, що за складністю вони відповідають поставленим завданням і диференціюють якість їх виконання: від успішного самостійного до проявів різних труднощів, які долаються різною мірою і з різним обсягом допомоги. У цілому труднощі обстежуваних під час виконання завдань є більшими, ніж можна було очікувати. Тільки порівняно невелика частина підлітків з високим рівнем інтелектуального розвитку, який здебільшого виявляється й у високих навчальних досягненнях, виконує усі завдання рівномірно успішно і самостійно. Більша частина підлітків стикається з різної міри труднощами і потребує допомоги для їх подолання. Значні труднощі під час виконання усіх завдань терплять підлітки з невисокими навчальними досягненнями, зумовленими різними причинами: від порушень у структурі інтересів і навчальної мотивації до відхилень від оптимального рівня загального психічного розвитку через мікросоціальну і педагогічну занедбаність, затримку психічного розвитку різного генезу, окремі специфічні порушення формування шкільних навичок, а в окремих випадках – не виявлену вчасно розумову відсталість. Саме представники цієї категорії підлітків стають відвідувачами психолого-медико-педагогічної консультації з метою уточнення особливостей їхнього розвитку та отримання рекомендацій щодо створення умов для подальшого отримання ними освіти і соціальної адаптації у цілому. Тому диференціація особливостей інтелектуального розвитку підлітків-відвідувачів консультації практично буде у межах більших чи менших труднощів виконання ними діагностичних завдань, а не успішності чи неуспішності.

Успішність виконання різних завдань окремими обстежуваними не однакова, оскільки вони різні за складністю і торкаються різних сторін інтелектуального розвитку обстежуваного. Більше того, іноді трапляються випадки, коли з нез'ясованих причин складніше завдання виконується успішніше, ніж простіше. Тому більш-менш вичерпну картину стану інтелекту обстежуваного може дати тільки використання ряду як однотипних, так і різноспрямованих завдань. Порівняльний аналіз успішності виконання окремих завдань підлітком дає можливість оцінити стан різних пізнавальних функцій обстежуваного та зробити обґрунтований висновок про особливості його інтелектуального розвитку і дати відповідні психолого-педагогічні рекомендації.

Різна успішність виконання завдань обстежуваним може ускладнювати висновки щодо його розвитку. Водночас такі випадки загострюють увагу на причинах більших чи менших труднощів у виконанні кожного із завдань і тим самим дозволяють виразніше побачити його діагностичні можливості.

Великі труднощі складає для обстежуваних підлітків розуміння оповідань з підтекстом. Розуміння оповідання з підтекстом є дуже складним процесом, який потребує участі широкого діапазону психологічних особливостей обстежуваного: загальну обізнаність, сформованість мислення і мовлення, уяви і уявлення, інтереси і систему ставлень особистості, включаючи моральні. Саме з включеністю у процес розуміння оповідання багатьох аспектів психічного розвитку пов'язаний у цілому досить низький рівень виконання цього завдання учнями загальноосвітньої школи з невисоким загальним розвитком, педагогічною і соціальною занедбаністю, яка, насамперед негативно позначається на формуванні шкільних навичок, загальної обізнаності, розвитку мислення і мовлення, а також особистості. Разом з тим залежно від змісту оповідання, його близькості досвіду обстежуваного можливі значні відмінності у розумінні різних оповідань. Тому у процесі обстеження підлітків доцільно використовувати кілька оповідань. Розуміння оповідань як діагностичне завдання може дати дуже багато відомостей про розвиток обстежуваного, проте багато факторів, які впливають на успішність розуміння його змісту, залишають не достатньо диференційованими

причини труднощів у його виконанні. Тимчасом у значної частини обстежуваних ці труднощі настільки суттєві, що постає питання про грубі порушення пізнавальної діяльності аж до легкої розумової відсталості. Щоб спростувати його чи підтвердити, потрібне застосування інших завдань зі специфічною спрямованістю на виявлення особливостей сформованості мисленневих процесів. Фактично такими є усі наступні завдання, проте – з деякими відмінностями. Найбільш показовим щодо сформованості словесно-логічного мислення є виконання завдань на встановлення аналогічних зв'язків між поняттями і побудову умовиводів. У найбільш «чистому» вигляді здатність логічно міркувати виявляється саме у процесі побудови умовиводів. Встановлення аналогічних зв'язків, крім досить великого навантаження на мисленнєві процеси, потребує певної обізнаності, розвитку словника. Останнє досить виразно виступає у тих труднощах, які часто виявляють обстежувані.

Дуже чутливим до мовленнєвого розвитку є завдання на встановлення взаємозворотніх зв'язків між величинами і розміщенням предметів у просторі, під час виконання якого підлітки з інтелектуальним розвитком у межах норми у переважній більшості випадків демонструють володіння поняттям взаємозворотності, але часто не точно вживають визначення. Зазначимо, що це завдання успішно виконують діти з кращим розвитком уже на початку шкільного навчання.

Завдання на знаходження двох суттєвих ознак поняття порівняно з попередніми значно простіше, оскільки успішність його виконання, хоч і потребує певної обізнаності, проте іноді може забезпечуватися уявленнями замість логічних міркувань. Очевидно, ця особливість завдання дозволяє його частково, а в окремих випадках і повністю, виконувати підліткам з легкою розумовою відсталістю.

Окреме місце займає завдання на класифікацію геометричних фігур. Це єдине серед усіх завдань, яке виконується на перцептивному рівні, хоча у якості його виконання велику роль відіграє пояснення обстежуваним своїх дій, що демонструє їх усвідомленість. Завдання виявляє таку базову характеристику

особливостей інтелектуального розвитку, як гнучкість мисленнєвих процесів. Як виявилось, воно мало залежить від віку. Підлітки з невисоким інтелектуальним розвитком виконують його з тими самими труднощами, що й діти на початку шкільного навчання.

Нарешті, зазначимо, що труднощі у виконанні діагностичних завдань дітьми передпідліткового віку (10-11 років) і старших (12-14 років) не мають суттєвих відмінностей і свідчать про не достатньо сформоване словесно-логічне мислення і відсутність позитивної його динаміки у значної частини підлітків. Це дозволяє зробити припущення, що різні причини, зокрема, педагогічна занедбаність, затримка психічного розвитку різного генезу, специфічні труднощі формування шкільних навичок, які зумовлюють відставання пізнавальної діяльності дитини у дошкільному та молодшому шкільному, почасти – передпідлітковому (10-11 років) віці, надалі призводять до чимдалі більшого гальмування розвитку вищих форм мисленнєвої діяльності і залишають їх недорозвиненими. Набуваючи певного життєвого досвіду, такі підлітки не досягають розвитку логічного мислення, яке відповідає усталеним уявленням про його особливості у цієї вікової категорії дітей. Відмінності між виконанням інтелектуальних завдань цими підлітками і тими, що мають легку розумову відсталість, часто вдається знайти завдяки якісному аналізу виконання цілого ряду завдань, **особливо – здатності використовувати різні види допомоги і виявляти ознаки навчуваності**. Використання психометричних методів діагностики [3; 8; 9] щодо цих дітей дає великий ризик отримати показники, які лежать за межами норми, хоча якісно вони не відповідають критеріям визначення розумової відсталості. Зауважимо, що на небезпеку застосування психометричних методів дослідження під час диференціації розумової відсталості та низького інтелектуального розвитку дітей, зумовленого іншими причинами, насамперед глибокою соціально-педагогічною занедбаністю, вказують ряд дослідників [36; 78; 72].

У цілому апробовані діагностичні завдання можуть забезпечити обстеження стану інтелекту підлітків та у поєднанні з аналізом історії їх розвитку, соціального оточення і умов навчання забезпечити обґрунтовані психолого-педагогічні

висновки і рекомендації.

4.3. Аналіз особливо складних випадків обстеження інтелектуального розвитку підлітків.

У процесі аналізу виконання діагностичних завдань підлітками виявлено кілька особливо складних випадків щодо висновків і рекомендацій. З огляду на це зупинимося на детальному їх обговоренні.

1. Ніна Х., учениця восьмого класу спеціальної школи для дітей з розумовою відсталістю (див. витяг із характеристики та детальний опис виконання завдань), яка два перших завдання – розуміння оповідань і знаходження суттєвих ознак поняття серед несуттєвих – виконувала з не властивою підліткам цієї категорії успішністю. Зазначимо, що успішність розуміння оповідань дівчиною на тлі у цілому досить низьких показників виконання цього завдання більшістю обстежених підлітків була відносною: значно вищою від дуже обмеженого розуміння та специфічних помилок дітей з легкою розумовою відсталістю і мало відрізнялася від результатів виконання цього завдання багатьма підлітками з інтелектуальним розвитком у межах невисокої норми.

Як позитивне можна відзначити досить високу техніку читання, правильно інтонованого. Крім того у дівчини достатньо сформоване мовлення, яке дозволяє їй вести діалог з психологом з приводу прочитаного. Відповідаючи на поставлені запитання, вона виявила цілком адекватне розуміння двох найкоротших і найпростіших оповідань: «Мурашка і голубка» і «Розумна ворона». На запитання відповідала поширеними реченнями. Труднощі розуміння оповідання «Галка і голуби» були досить типовими для багатьох обстежених підлітків з інтелектуальним розвитком у межах норми. Незважаючи на хорошу техніку читання, дівчина не зрозуміла послідовності подій і взаємозв'язку між ними. Після розповіді оповідання психологом близько до тексту вона досить успішно відповідала на запитання і навіть знайшла пояснення, чому галки не прийняли галку («Бо вона ж пофарбована»), та знайшла цілком слушну пораду їй «змити ту

фарбу і бути зі своїми». Два останні оповідання обстежувана зрозуміла частково, хоча й не виявила грубого спотворення їх змісту, що теж часто спостерігалось серед підлітків з невисоким загальним розвитком. Насторожувало тільки недоречне зауваження, що кондуктор, який не розбудив пасажира, «вчинив погано». Такі привнесення у розуміння змісту оповідання у підлітків з інтелектуальним розвитком у межах норми не зустрічалися.

Цілком успішним було виконання завдання на знаходження суттєвих ознак поняття серед несуттєвих: обстежувана швидко і правильно називала суттєві ознаки кожного поняття, яке послідовно називав психолог. Зазначимо, що безпомилково це завдання виконали окремі кращі учні загальноосвітньої школи, а серед підлітків з розумовою відсталістю таких не було.

Усі наступні завдання виконувалися або з великими труднощами, або виявилися не доступними для розуміння їх суті. Так, завдання на встановлення зв'язку між поняттями, аналогічного наведеному у зразку, дівчина не зрозуміла. Незважаючи на застосування полегшеного його варіанта, коли психолог повідомляв смисловий зв'язок у зразку і залишалось тільки знайти аналогічний, було названо правильно тільки кілька найочевидніших («Птах живе у гнізді, а людина? – «Дім»).

Зовсім не доступними виявились умовиводи. Дівчина змогла тільки вибрати правильні висновки із суджень-зразків, зміст яких був добре відомий із повсякденного шкільного життя. Про неможливість робити висновки із нових повідомлень свідчать подальші безглузді відповіді: «Карась не риба, а тварина», «Павук тварина і лазить по стінах».

Завдання на встановлення взаємозворотніх відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі виконувалося типово для легкої розумової відсталості: використовувалися конкретні уявлення про окремі предмети, а не поняття про зворотній зв'язок між ними.

Нарешті, під час класифікації геометричних фігур було тільки продовжено розпочате психологом утворення двох груп за кольором. Проте, маючи достатні мовленнєві можливості висловитись, дівчина не змогла, не усвідомлюючи змісту

поділу. Це підтверджується і тим, що знов-таки розпочатий психологом поділ фігур за формою, обстежувана намагалась продовжувати за кольором і не змогла скористатися допомогою для зміни підстави поділу.

Пояснення розбіжностей у виконанні двох перших завдань і чотирьох останніх потрібно шукати в особливостях самих завдань. Так, розуміння оповідання з підтекстом, як уже зазначалося, включає участь широкого переліку психологічних особливостей обстежуваного, серед яких можуть бути і такі, що сприяють успішності виконання конкретного завдання, наприклад, збіг досвіду обстежуваного і закладеного в оповіданні змісту. Крім того, у випадку, який ми тут розглядаємо, дівчина, як для легкої розумової відсталості, має досить добре сформоване мовлення, і загальну обізнаність та відповідні уявлення. Це дало їй змогу, **скориставшись уявленнями**, досить успішно відповідати на запитання за змістом кількох оповідань і правильно називати суттєві ознаки добре відомих їй предметів і явищ. Коли ж дійшло до завдань, виконання яких виявляло саме **якості мислення, зокрема, його гнучкість, здатність оперувати словесно-логічними категоріями**, яскраво виступили ознаки легкої розумової відсталості. Зазначимо, що названі позитивні сторони психічного розвитку дівчини ускладнювали встановлення дійсного її стану та визначення відповідної програми навчання і розвитку: вона прийшла до спеціальної школи для дітей з розумовою відсталістю тільки у сьомий клас, перед тим не успішно навчаючись за програмою загальноосвітньої школи і два роки – за програмою для дітей із затримкою психічного розвитку.

Для порівняння розглянемо два випадки найменш успішного виконання завдань учнями загальноосвітньої школи.

2. Данило Ю. (див. витяг із характеристики та опис виконання усіх завдань) під час дослідження розуміння оповідань виявив дуже низьку техніку читання, яка не дозволяла йому орієнтуватися у змісті прочитаного. Замість відповіді на запитання він знову починав читати текст, намагаючись знайти відповідь, але не досягав успіху. Тому психолог розповідав оповідання близько до тексту. Після цього хлопець давав короткі відповіді, часто одним словом, на детальні

запитання. Фактично більше доводилося говорити психологові, змальовуючи той чи інший епізод, і це дозволяло обстежуваному поволі дійти адекватного висновку. Таким способом було досягнуто розуміння змісту усіх оповідань Серед них найменш з'ясованим залишився зміст четвертого оповідання «Два лісники» через дуже обмежені висловлювання. Зате останнє оповідання «Помилка», розуміння якого у багатьох підлітків викликало труднощі, Данило зрозумів одразу, не потребуючи навіть детальних запитань. Імовірно, що його зміст був найближчий до досвіду хлопця.

Наступне завдання, яке попередня обстежувана виконала без помилок, Данило виконував з найбільшими труднощами серед усіх обстежених підлітків, що навчаються у загальноосвітній школі: він не зовсім чітко зрозумів завдання, бо час від часу серед двох обраних слів називав і ключове слово, до якого потрібно було знайти два визначальних, здебільшого обирав слова неправильно, хоча на зауваження реагував адекватно і часто поліпшував результат.

Виконання завдання «Аналогії» потребувало суттєвої допомоги – називання логічного зв'язку між словом-зразком. На відміну від попередньої обстежуваної хлопець таку допомогу використовував успішно і правильно знаходив слова з аналогічним зв'язком.

Мало зрозумілим обстежуваному виявилось завдання на побудову умовиводів. Тільки в одному випадку після допомоги у вигляді розгорнутого міркування він дав правильну відповідь, усвідомленість якої не була переконливою з огляду на те, що у побудові наступних міркувань ефект навчуваності не виявився: усі вони були неправильними. Як позитивне можна відзначити те, що неправильні висновки не були зовсім безглуздими. Не вміючи зробити висновок із двох суджень, хлопець, наприклад, назвав павука «восьминіг».

Уявлення про взаємозворотні відношення між величинами і розміщенням предметів у просторі у цілому у Данила сформовані. Недоліки виявились у властивих багатьом обстежуваним неточним називанням понять: «більша» замість «довша», «менший» замість «нижчий». Неправильно назвавши розміщення лампи

відносно стола («під столом»), після репліки психолога («як так може бути?») виправив помилку: «Ой, ні! Вище, над столом».

Виконуючи завдання на класифікацію геометричних фігур, не одразу зрозумів його зміст. Тому перший поділ фігур за кольором психолог виконав як демонстрацію зразка. Практично виконавши поділ фігур за величиною, обстежуваний виявив не достатню усвідомленість своїх дій і не назвав спосіб поділу. Останній поділ виконано і названо після допомоги психолога в утворенні груп за формою.

Отже, майже всі завдання Данило виконував із суттєвими труднощами, які свідчили про значні недоліки у сформованості мисленнєвих дій і операцій, особливо – словесно-логічного мислення, недоліки розвитку мовлення та недостатні навички читання і розуміння тексту. На момент обстеження інтелектуальний розвиток хлопця відстає від норми і не може забезпечити успішного засвоєння програми загальноосвітньої школи. Разом з тим виявлені недоліки розвитку не дають підстав говорити про легку розумову відсталість, оскільки обстежуваний адекватно реагує на свої труднощі і здатен певною мірою використовувати допомогу для поліпшення результатів виконання завдань, а його помилки не є такими грубими, як у випадку розумової відсталості.

Причиною такого стану, на нашу думку була затримка психічного розвитку з особливо вираженим відставанням формування мовлення на тлі соматичної ослабленості і педагогічної та мікросоціальної занедбаності. Про ранні прояви відставання хлопчика у розвитку свідчить початок навчання його у школі у вісім років. Проте під час шкільного навчання, незважаючи на труднощі у навчанні, особливо – у формуванні навичок письма і читання, спеціальна корекційна допомога йому не була надана, що і привело до стійкого і незворотного відставання у загальному психічному розвитку.

3. Дарина З. (див. витяг із характеристики і результати виконання завдань). Результати обстеження дівчини цікаві тим, що вони відзначаються великими розбіжностями у якості виконання різних завдань. Проте, на відміну від дівчини з легкою розумовою відсталістю, найгіршим було розуміння оповідань. Маючи

достатню техніку читання, вона майже зовсім не зрозуміла їх змісту за винятком одного, найлегшого («Мурашка і голубка»), виявляла труднощі побудови висловлювання і обмеженість знань (не знала, що вода піднімається, якщо у глечик накидати камінців). Не достатня загальна обізнаність, обмеженість словника, труднощі побудови висловлювання спостерігалися і під час виконання усіх інших завдань. Наприклад, під час виконання завдання «Аналогії» виявилось, що обстежувана не знає, що таке сталь, що з неї зроблено ніж. Не знала вона також значення слів «сучок», «корок», але дізнавшись, досить успішно знаходила аналогічні відношення. У цілому порівняно з розумінням оповідань виконання решти завдань було значно успішнішим і виявляло достатні мисленнєві здібності дівчини, які не були реалізовані в умовах тривалої індивідуальної форми навчання через соматичне захворювання і відсутності мікросоціального середовища, сприятливого для формування загальної обізнаності, світоглядних уявлень, особистості. Стан дитини, яка після таких неякісних умов навчання і розвитку повернулася до навчання в класі, влучно охарактеризовано класним керівником: «Активна, але нічого не навчена».

Два останні приклади виявленого відставання підлітків в інтелектуальному розвитку дає підстави для негативного прогнозу щодо успішності їхнього подальшого навчання. Саме такі підлітки часто стають відвідувачами психолого-медико-педагогічної консультації. Тимчасом тривала педагогічна занедбаність, відсутність протягом багатьох років шкільного навчання необхідної дитині педагогічної корекції призводять до уже незворотніх негативних якостей її пізнавальної діяльності. За таких умов можливості консультації у допомозі вирішення подальшої долі підлітка обмежені хіба що рекомендацією інклюзивного навчання за індивідуальним навчальним планом.

РОЗДІЛ V

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОНСУЛЬТАЦІЯХ

На початку нашої роботи доцільно коротко зупинитись на історичному аспекті терміну «аутизм» для більш точного та професійного використання його в практиці роботи консультантів психолого-медико-педагогічних консультацій.

На сьогодні в українській та світовій науковій спільноті (медичній та психологічній) продовжуються дискусії щодо змісту поняття аутизм та можливих причин його формування. Відповідно, змінюється думка щодо ефективних педагогічних та психологічних методів навчання, виховання та медичної допомоги дітям та дорослим з аутизмом.

Багатозначність терміна аутизм спричинена його історією. Термін аутизм «прийшов» з медицини, де зазнав певного розвитку. У 1911 році швейцарський психіатр Е. Блейлер вперше використав поняття аутизм у значенні провідного симптому складної психіатричної хвороби (шизофренія). Цей симптом характеризувався глибоким порушенням взаємодії особи з реальністю.

В 1938 році педіатр та психіатр Ганс Аспергер (Австрія) використовував термін «аутична психопатія» в своїх лекціях з дитячої психології. Описані ним ознаки були визнані окремим синдромом (синдром Аспергера) лише в 1981 році.

Вже у 1943 році дитячий психіатр Лео Каннер (США) публікує свою першу працю про нову категорію дітей з порушеннями афективного контакту, які він визначив як аутичні порушення. Такі розлади розвитку були означені терміном «ранній дитячий аутизм».

Як бачимо, термін «аутизм» з назви симптому (ознаки) переходить в розряд назви стану (порушення розвитку). Це і сьогодні спричиняє певну плутанину понять і тлумачень. До того ж, цей термін є медичним, а психологія та педагогіка оперує своїм термінами.

У спеціальній психології, зокрема, вживають термін «розлади аутистичного спектра». Це пов'язано з тим, що кількість та якість проявів цього стану дуже

широка. Спостерігаються порушення у таких сферах: соціальна взаємодія та соціальна комунікація, сфера поведінки, інтересів та діяльності.

У педагогіці, за світовим досвідом, доречно говорити про труднощі в оволодінні шкільними навичками, труднощі в міжособистісному спілкуванні та мовленнєві особливості у дітей з розладами аутистичного спектра. Подібні труднощі мають також діти з іншими особливостями розвитку (логопедичні, інтелектуальні).

Піонери вивчення проблем аутизму (Г. Аспергер та Л. Каннер) та інші численні та поважні дослідники зауважували на труднощах у сфері емоційного контакту, соціальної взаємодії у дітей та дорослих з аутизмом. Саме особливості формування та розвитку контакту з іншою незнайомою особою у дітей з аутизмом спричиняє широке коло непорозумінь та міфів відносно цих дітей. Відсутність достовірної інформації (як і в будь-якій сфері) породжує страх та бажання уникати ситуацій взаємодії з дітьми з аутизмом.

Здатність оперувати спеціальними професійними термінами без запозичень та плутанини є ознакою професіоналізму. Нерозуміння та небажання змін штовхає фахівця «сховатись» за ширму терміну. Змінити таку ситуацію допоможе готовність подивитись глибше та прагнення знайти аналоги термінів дотичної наукової галузі та власної професійної сфери. Педагог, який зустрічається з дитиною з аутизмом у своїй роботі, має бути готовим оволодівати новими прийомами і методами, бути готовий до змін, до самоосвіти та саморозвитку.

Порушення механізмів сприймання та обробки сенсорної інформації; здатності наслідувати акти і дії дорослого, ідентифікувати власний емоційний стан та стан іншої людини; обмежені інтереси в ігровій діяльності та спонтанній активності; висока виснажуваність, чутливість до сенсорних навантажень – усе це сукупність чинників, що перешкоджають успішному розвитку навчованості, здатності дитини з аутизмом оволодівати знаннями і навичками в умовах традиційного навчально-виховного процесу (дошкільний навчальний заклад, школа). Сучасні наукові дослідження поруч з обмеженнями також описують сформовані ресурсні психічні функції, що утворюють неповторні особливості

психічної організації дітей з аутизмом. До них відносять наступні вміння та здатності (за Т. Скрипник):

- специфічність сприймання довкілля: наявність певних стійких домінант серед усього розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів;
- незвичність системи сигналів для комунікації з іншими, власна мова;
- схоплення інформації від людини без прямого погляду на неї, завдяки периферійному зору, вибірковість у ставленні до людей;
- кмітливність, переважання невербального інтелекту;
- любов до порядку і завершеності, здатність зрозуміти чітко визначені алгоритми і правила і постійно дотримуватися;
- високорозвинена механічна пам'ять;
- вміння орієнтуватися за візуальними стимулами: малюнками, картинками, піктограмами, графіками тощо;
- здатність зацікавитися чимось незвичним;
- тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, з ким і як можна себе поводити;
- розвинений музичний слух;
- уміння чітко орієнтуватися у просторі і часі.

У нашій роботі з дітьми дошкільного віку, які мають труднощі у сфері соціальної взаємодії та комунікації та яким встановлено діагноз «аутизм», можна було спостерігати конкретні прояви описаних вмінь та здатностей.

Зупинимось на конкретних прикладах.

Специфічність сприймання довкілля, наявність певних стійких домінант з усього розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів.

Тихон, 6 років . Хлопчик прийшов у дошкільний заклад у 6 років, до цього часу перебував на домашньому вихованні. У власному активному мовленні окремі односкладові, двоскладові слова, які хлопчик вимовляє дуже тихо та за наполегливих вимог дорослого (мами). Самостійно може голосно вигукувати окремі звуки, пищати.

Під час освоєння нового простору спортивного залу хлопчик активно пересувається по всьому простору перші 2 хвилини. Рухається вільно, наближається до віддалених ділянок. Піднімається на верхівку спортивної стінки 2 рази, щоб заглянути у верхнє віконечко та роздивитись, що знаходиться у сусідньому приміщенні. Після другої спроби хлопчик розуміє, що вхід у це приміщення знаходиться поруч (вбудована комора). Одразу пробує відкрити двері – береться за ручку. Зачинено. Знову піднімається по спортивній стінці вгору, розглядає у вікно суміжне приміщення, оглядається на дорослих. Спускається, проходить до іншого кінця залу, зупиняється біля вікна, дивиться на вулицю. Повертається до сухого басейну, бере з нього кульки, кидає на підлогу таким чином, щоб вони котились. Повертається до басейн, бере ще 4 кульки. По 1 та по 2 котить кульки по килиму. Погляд спрямований на кульки. Зосереджений, рухи точні, самостійні. Не залучає дорослих до своєї діяльності. Через 2 хвилини прямує до спортивної стінки, піднімається вгору, заглядає у вікно. Спускається вниз, іде до вхідних дверей та озирається на маму.

Спостереження дає можливість побачити, що Тихон надає перевагу зоровому сприйняттю рухомих об'єктів, потребує достатньої рухової активності, що допомагає йому освоїти нове приміщення.

Андрій, 6 років. Відвідує дошкільний заклад 2 роки. Мовлення відсутнє. Користується вигуками як комунікативним інструментом.

Швидко рухається у просторі спортивного залу. Заходить до сухого басейну, лягає, перевертається з боку на бік, озирається на дорослого. Встає, підходить до вікна, дивиться на вулицю. Повертається в басейн, лягає, деякий час лежить на боці. Встає і прямує до спортивної стінки. Піднімається вгору і дивиться у вікно. Спускається, підходить до дверей комори, намагається відкрити. Знову піднімається вгору і зазирає у вікно, озирається на дорослого. Спускається вниз та одразу прямує до мата, який лежить на підлозі. Підстрибує на ньому 2 рази. Йде до ящика з квасолею. Сідає на коліна, занурює туди руки, нахиляється. Проводить руками в квасолі декілька раз. Встає. Йде до басейна.

Поведінка Андрія дає змогу зробити висновок, що хлопчик надає перевагу

специфічним тактильним стимулам та потребує достатньої рухової активності.

Ярослав, 6 років. Мовлення відсутнє. У садочку 3 роки.

Хлопчик малорухливий, маленького зросту. Під час вільного часу надає перевагу звуковим іграшкам, особливо тим, які відтворюють музичні звуки. Ярослав постійно носить їх біля вуха, не випускає з рук, усміхається, коли чує знайомі мелодії. Спостерігається виразно знижена потреба у фізичній активності: він може довго не сходити з місця, доки дорослий не підійде та візьме за руку.

Очевидним є домінування потреби у слухових стимулах для цієї дитини.

Наявність незвичної системи сигналів для комунікації з іншими.

Ярослав, 6 років. Особливий засіб комунікації – зміна відстані між дитиною і дорослим, фізичний вплив на дорослого (дряпання).

Для того, щоб привернути увагу дорослого, хлопчик наближається без встановлення та підтримки зорового контакту. Якщо дорослий не реагує на наближення, Ярослав легенько торкається його руки. Якщо знову не настає бажаної для дитини реакції, хлопчик шкребе пальчика по руці дорослого.

Альоша, 4 роки. Особливий засіб комунікації - зміна відстані між дитиною і дорослим.

Для демонстрації своєї прихильності, бажання вступити у взаємодію з дорослим, хлопчик повільно зменшує відстань між собою і дорослим. Робить це дуже повільно, тому не одразу можна зрозуміти, що відбувається. Таку спробу Альоша повторює ще 1 раз (якщо дорослий не реагує). Якщо реакція знову відсутня, хлопчик наближається до виходу, до дверей. Торкається їх, торкається ручки (саму ручку не бере).

Саша, 5 років. Особливий засіб комунікації – фізичне наближення до бажаного предмета, швидкий погляд на дорослого.

Хлопчик сидить за столиком. Ліворуч від нього на підлозі стоїть велика вантажна машина. Дорослий говорить: «Ти можеш гратись тією іграшкою, яка тобі подобається» (на столику перед хлопчиком стоїть іграшковий посуд, ведмедик). Саша дивиться на одрослого, трохи опускає погляд і схиляє голову в

сторону. Дорослий нічого не робить. Через час повторює свої слова. Сашко повільно рухається на стільчику: посувається ліворуч в бік машинки. Рухи повільні, розтягнуті, невиразні. Увесь час дивиться повз дорослого. Дорослий повторює слова. Сашко швидко спрямовує погляд на дорослого і дивиться кілька секунд. Опускає очі і знову ворушиться на стільчику: витягує ліву ногу, по нозі вирівнює руку, простягає її вниз. Знову спрямовує прямий та швидкий погляд на дорослого.

Сашко взяв машинку лише після того, як дорослий сказав: «Я бачу, ти хочеш грати машинкою. Візьми її».

Саша, 5 років. Особливий засіб комунікації – утворення звукових сигналів предметами оточення.

Мама скаржилась, що хлопчик дома часто голосно стукає дверима на кухні. Після тривалого спостереження та аналізу результатів, ми прийшли до висновку: таким чином Саша кликав маму до спілкування, до спільного перебування в кімнаті, до взаємодії (перегляд його мультфільму, слухання його музики).

Схоплення інформації без цілеспрямованого сприймання предмету завдяки периферійного зору.

Саша, 5 років.

У кімнаті знаходиться два столики. Один стоїть біля вікна. На ньому лежать кубики, ведмедик. Інший стіл знаходиться біля вхідних дверей праворуч. На ньому стоять літачок, маленька машинка. Під столом лежить м'яч.

Хлопчик заходить до кімнати (несміливо). Дорослий каже: «Саша, прохось. Тут є різні іграшки. Ти можеш погратись з тим, що тобі подобається». Хлопчик прямує до столика біля вікна, зупиняється біля нього, поглядає на дорослого, мовчки стоїть. Через кілька секунд дорослий повторює інструкцію. Саша дивиться на кубики, переводить погляд на дорослого. Дорослий повторює слова і супроводжує їх вказівним жестом на стіл. Саша сідає за стіл одразу бере до рук кубики. Уважно і тривалий час грається ними (розглядає, переставляє, складає їх разом). Потім відбувається гра з машиною. Після того дорослий запитує: «Саша, а

де тут м'яч?» хлопчик одразу повертається назад, підходить до столика біля дверей, підходить до м'яча, бере його в руки йде, б'є у підлогу. Очевидно, що він помітив м'яч з самого початку і запам'ятав про його наявність у кімнаті.

Важливо, що діти цього віку з розумовою відсталістю часто потребують цілеспрямованих дій дорослого для сприймання предметів оточення, особливо тих, що знаходяться поза полем їх безпосередньої уваги (необхідно застосовувати вказівний жест, слова, підводити дітей до предметів). Також суттєвим є зауваження про те, що така особлива уважність дітей з аутизмом часто спостерігається стосовно улюблених предметів, іграшок.

Ілля, 6 років.

Улюблена іграшка хлопчика – нанизані на шнурок різнокольорові кільця від пірамідок. У понеділок після вихідних хлопчик у більшості випадків знаходив улюблену іграшку, яку прибирали або приховували, прикладали іншими речами (м'якими іграшками на диванчику, між кубиками, за іграшковим столиком). Ілля помічав найменшу деталь своєї іграшки – частину шнурка або одного з кольорових кілець. А якщо не знаходив на видному місці, завжди зазірав у тумбочку для іграшок, іграшкову шафу.

Кмітливість, переважання невербального інтелекту.

Деякі дошкільники з аутизмом проявляють значну кмітливість і винахідливість у побутових ситуаціях (отримання бажаного предмета, улюблених продуктів).

Вихователя часто розповідають, як такі діти максимально швидко встигають з'їдати свій хліб та усіх сусідів за обіднім столом.

Від батьків часто можна почути про такі ситуації:

– він самостійно дістає з холодильника улюблений йогурт, голубці (хлопчик 4 років)

– він самостійно знаходить у шафі серед однакових DVD диск з його улюбленим домашнім відео та включає його. Знайде серед підписаних однаковим маркером дисків свій з улюбленими мультфільмами, дитячими пісеньками

(хлопчик 5 років)

найбільшого успіху такі діти мають у ситуації отримання бажаного від матері. Мама швидко і легко навчаються зчитувати, розуміти, передбачати і миттєво задовольняти потреби дитини. Малюку варто швидко поглянути на маму, чи в бік бажаного предмета, повернути голову, неголосно щось вимовити, завмерти і перестати рухатись, наблизитись до мами впритул навіть без зорового контакту. Варіантів способів повідомити про своє бажання у дітей з аутизмом безліч. Але у кожної дитини це свій індивідуальний сталий репертуар.

Любов до порядку і завершеності, здатність розуміти чітко визначені алгоритми і правила, здатність їх дотримуватись.

Ця властивість дітей з аутизмом широко ілюструється в психологічних джерелах. Ми хочемо звернути увагу на такий аспект.

Уважність батьків, їх творчий підхід до таких особливостей дитини може стати рушійною силою для розвитку теплих стосунків з дитиною та формуванню комунікативних навичок (здатність до діалогу, монологічне мовлення). Підтвердженням цього може стати наступник випадок.

Яслав, 5 років.

Хлопчик цікавиться пристроями, технікою та приладами. Це заохочує мама: багато розповідає і пояснює йому. Ярослав у 4,5 роки знає будову трансформатора, назви усіх його частин. Дуже любить кататись на фунікулері. Але робить він це у незвичний спосіб. У фунікулері працює два вагони: правий і лівий. Кожен з них позначений відповідними літерами (П, Л) на передній панелі. Ярослав любить їздити лише в лівому вагоні. Тому на нижній платформі (біля Поштової площі) разом з татом він чекає саме лівий вагон і тільки на ньому піднімається вгору. Там довго любить розглядати панораму стародавнього Подолу, яка розміщена у фойє. Потім знову очікує лівий вагон, на якому спускається вниз. До того, Ярослав любить довго роздивлятися гальмівні колодки фунікулера, які мають вигляд великих металевих пружин.

Ці збережені функції мають стати надійною опорою, фундаментом, який

будуть використовувати усі дорослі, дотичні до виховання і навчання дитини з аутизмом. Тільки включення індивідуальної мотивації та доступних форм активності, сформованих умінь такої дитини стане першим кроком до формування з нею успішних соціальних стосунків. Загально визнаним фактом є будь-яке навчання та виховання можливе лише завдяки та через соціальну взаємодію, діалог «дорослий-дитина», «дитина-дитина».

Таким чином, очевидним є той факт, що діти з аутизмом надають перевагу певним сенсорним враженням (зоровим, слуховим, тактильним чи кінестетичним), тобто мають особливості сенсорної у незвичний спосіб комунікують та взаємодіють з батьками та іншими дорослими.

Підвищення якості роботи психолого-медико-педагогічних консультацій потребує вдосконалення існуючих форм, методів та нових процедур/технологій роботи з дітьми з аутизмом. Актуальним є питання психолого-педагогічного вивчення таких дітей. Сучасна психологічна наука володіє широким діагностичним інструментарієм, в тому числі з вивчення особливостей розвитку осіб з аутизмом. Але використання цих матеріалів має свої перешкоди: переважна частина методик є іншомовними; частина методик має клінічну спрямованість (встановлення медичного діагнозу); вітчизняні психодіагностичні розробки не мають широкого поширення, невідомі широкому загалу спеціалістів; доступні методики є великим за обсягом, що перешкоджає їх широкому використанню; упередженість суспільної думки щодо особливостей поведінки, розвитку та можливостей навчання та виховання дітей з аутизмом.

Діти з аутизмом за своїми особливостями поведінки та пізнавальними можливостями дуже різні. Серед них можна зустріти таких, які вільно володіють мовленням, але використовують його неефективно. Також трапляються діти абсолютно безмовні та зі значними інтелектуальними обмеженнями. Останній перегляд DSM–V (діагностичне та статистичне керівництво із психічних розладів, США) визначає центральними порушеннями при аутистичному розладі в наступних сферах психічного розвитку: стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії.

У дітей дошкільного віку соціальна взаємодія є складовою частиною спілкування під час діяльності (М. Лісіна, Б. Скіннер). Тому ми звернулись до існуючого досвіду діагностики процесу спілкування. Аналіз та узагальнення вітчизняних та закордонних наукових джерел дозволив нам виокремити параметри, за якими можна здійснювати оцінку особливостей та рівня розвитку соціальної взаємодії дошкільників з аутизмом під час спільної діяльності: реагування на ім'я, відповідь на соціальну посмішку, повернення уваги, ініціативність, чутливість до дій дорослого (очікування дій з предметами, очікування соціальних дій), емоційне включення дитини у спілкування з дорослим та однолітками (прагнення відтворити зразок дій, орієнтування на оцінку дорослого, мовленнєвий супровід діяльності), контакт під час взаємодії (зоровий, тактильний, вербальний, фізичне наближення/віддалення). В основу цього узагальнення було взято такі діагностичні інструменти: CARS, ADOS, діагностика психічного розвитку дітей дошкільного віку (О. Смирнова, Л. Галігузова, Т. Єрмолова, С. Мещерякова, 2007), вивчення відхилень в розумовому розвитку старших дошкільників (Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, 2006).

Відповідно ми уточнили показники обраних параметрів та їхні критерії оцінювання. Розглянемо їх нижче.

Параметр «реагування на ім'я». Показники параметру: повернення дитини в бік дорослого після називання її імені, зоровий пошук джерела звуку, утримання зорового контакту на обличчі дорослого. Критерії оцінювання: дитина повертається в бік дорослого та дивиться в очі, який називає її по імені якнайменше після 1 спроби; дитина повертається в бік дорослого та дивиться в очі, який називає її по імені якнайменше після 3 спроби, дитина не повертається в бік дорослого, який називає її по імені навіть після 4 спроби.

Параметр «відповідь на соціальну посмішку». Показник параметру: дитина побачивши посмішку на обличчі дорослого, усміхається у відповідь. Критерії оцінювання: дитина усміхається у відповідь на посмішку дорослого впродовж 2 секунд/найближчого часу, дитина усміхається у відповідь на посмішку дорослого

впродовж 4 секунд певного часу або після другої спроби дорослого, дитина усміхається у відповідь на посмішку дорослого впродовж тривалого часу/ більше 6 секунд або після третьої спроби дорослого, дитина не усміхається у відповідь на посмішку дорослого після 4 спроб.

Параметр «привернення уваги». Показник параметру: відповідь дитини на привертання уваги дорослим. Критерії оцінювання: дитина реагує на слова дорослого та здійснює пошукові зорові дії, дитина реагує на слова та погляд дорослого та дивиться в означеному поглядом напрямі; дитина реагує на вказівний жест та слова дорослого та дивиться в означеному жестом напрямі, дитина не реагує на жодний зі способів привертання уваги дорослим.

Параметр «ініціативність у взаємодії та спілкуванні». Показник дитина вербально, жестами, мімікою та фізичними діями привертає увагу дорослого до бажаного об'єкту чи до бажаної спільної предметної/соціальної дії. Критерії оцінювання: дитина активно доступними способами демонструє різні способи контакту (вербальний, зоровий, фізичне наближення, вказівний жест), дитина проявляє ініціативу під час одного виду спільної дії з дорослим (переважно, предметні дії), дитина несміливо проявляє ініціативу, переважно слідує за ініціативою дорослого, дитина не проявляє ініціативи до включення дорослого до своєї діяльності.

Параметр «чутливість до дій дорослого». Показники очікування дій з предметами (1), очікування соціальних дій (2). Критерії оцінювання: 1 – дитина різними способами виражає бажання повторити дію з предметом (вербально, жестом), дитина несміливо виражає бажання повторити дію з предметом (тихо говорить, використовує невиразні жести), дитина не виражає бажання повторити дію з предметом (самостійно наближується до предмета з метою розпочати з ним дію), дитина демонструє байдужість та ні в який спосіб не виражає бажання повторити дію з предметом; 2 – дитина різними способами виражає бажання повторити соціальну взаємодію (вербально, жестом, фізично наближується), дитина несміливо виражає бажання повторити соціальну взаємодію (тихо говорить, використовує невиразні жести), дитина не виражає бажання повторити

соціальну взаємодію (фізично наближується до дорослого , використовує невиразні чи не функціональні жести з метою розпочати соціальну взаємодію), дитина демонструє байдужість та ні в який спосіб не виражає бажання повторити соціальну взаємодію.

Параметр «емоційне включення дитини у спілкування з дорослим». Показники: прагнення відтворити зразок дій (1), орієнтування на оцінку дорослого (2), мовленнєвий супровід діяльності (3). Критерії оцінювання: 1 – дитина робить спроби повторити дію дорослого до повного відтворення зразка; дитина робить кілька спроб відтворити зразок, але не доводить правильну дію до кінця; дитина робить спробу відтворити зразок, але в цілому діє по-своєму, дитина ігнорує зразок, діє по-своєму; 2 – дитина наполегливо вимагає оцінки дорослого та враховує її у своїх діях; дитина шукає оцінки дорослого, але не завжди враховує її у своїх діях; дитина радіє похвалі та засмучується від засудження , але не корегує свої дії під впливом оцінки; дитина не орієнтується на оцінку дорослого; 3 – дитина активно користується мовленням, дитина рідко використовує мовлення, дитина не супроводжує дії мовленням.

Параметр «контакт під час взаємодії». Показники: засоби (зоровий, тактильний, вербальний) та зміст. Критерії оцінювання: дитина доцільно використовує зоровий, тактильний, вербальний види контакту під час взаємодії; дитина надає перевагу якомусь одному засобу встановлення та підтримання контакту; дитина епізодично контактує з дорослим, користуючись одним засобом; контакт з дитиною змістовний, відповідно до діяльності; контакт з дитиною змістовний, але ускладнений сором'язливістю, нерішучістю; контакт з дитиною поверховий, епізодичний, зміст якого часто змінюється впродовж взаємодії з дорослим; контакт з дитиною практично не встановлюється, змістом якого є враження від різноманітних подразників.

У дітей з аутизмом у кожній сфері психічного розвитку можуть спостерігатись наступні прояви, що стануть якісними характеристиками, оцінки соціальної взаємодії дитини (таблиця 1).

Таблиця 1

Параметр	Показники	Якісна характеристика
Реагування на ім'я	<ul style="list-style-type: none"> - повернення дитини в бік дорослого після називання її імені - зоровий пошук джерела звуку, утримання зорового контакту на обличчі дорослого. 	<ul style="list-style-type: none"> - дитина повертається в бік дорослого та дивиться в очі, який називає її по імені якнайменше після 1 спроби; - дитина повертається в бік дорослого та дивиться в очі, який називає її по імені якнайменше після 3 спроби; - дитина не повертається в бік дорослого, який називає її по імені навіть після 4 спроби.
Відповідь на соціальну посмішку	<ul style="list-style-type: none"> - дитина побачивши посмішку на обличчі дорослого, усміхається у відповідь 	<ul style="list-style-type: none"> - дитина усміхається у відповідь на посмішку дорослого впродовж 2 секунд/найближчого часу; - дитина усміхається у відповідь на посмішку дорослого впродовж 4 секунд певного часу або після другої спроби дорослого; - дитина усміхається у відповідь на посмішку дорослого впродовж тривалого часу/ більше 6 секунд або після третьої спроби дорослого; - дитина не усміхається у відповідь на посмішку дорослого після 4 спроб
Привернення уваги (спільна увага)	<ul style="list-style-type: none"> - відповідь дитини на привертання уваги дорослим 	<ul style="list-style-type: none"> - дитина реагує на слова дорослого та здійснює пошукові зорові дії; - дитина реагує на слова та погляд дорослого та дивиться в означеному поглядом напрямі; - дитина реагує на вказівний жест та слова дорослого та дивиться в означеному жестом напрямі, - дитина не реагує на жодний зі способів привертання уваги дорослим.
Ініціативність у взаємодії та спілкуванні	<ul style="list-style-type: none"> - дитина вербально, жестами, мімікою та фізичними діями привертає увагу дорослого до бажаного об'єкту чи до бажаної спільної предметної/соціальної дії 	<ul style="list-style-type: none"> - дитина активно доступними способами демонструє різні способи контакту (вербальний, зоровий, фізичне наближення, вказівний жест); - дитина проявляє ініціативу під час одного виду спільної дії з дорослим (переважно, предметні дії); - дитина несміливо проявляє ініціативу, переважно слідує за ініціативою дорослого; - дитина не проявляє ініціативи до включення дорослого до своєї діяльності.
Чутливість до дій дорослого	<ul style="list-style-type: none"> - очікування дій з предметами (1), - очікування соціальних дій (2). 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 – дитина різними способами виражає бажання повторити дію з предметом (вербально, жестом); - дитина несміливо виражає бажання повторити дію з предметом (тихо говорить, використовує невиразні жести); - дитина не виражає бажання повторити дію з предметом (самостійно наближується до предмета з метою розпочати з ним дію); - дитина демонструє байдужість та ні в який спосіб не виражає бажання повторити дію з предметом; - 2 – дитина різними способами виражає бажання повторити соціальну взаємодію (вербально, жестом,

		<p>фізично наближується);</p> <ul style="list-style-type: none"> - дитина несміливо виражає бажання повторити соціальну взаємодію (тихо говорить, використовує невиразні жести); - дитина не виражає бажання повторити соціальну взаємодію (фізично наближується до дорослого, використовує невиразні чи не функціональні жести з метою розпочати соціальну взаємодію); - дитина демонструє байдужість та ні в який спосіб не виражає бажання повторити соціальну взаємодію.
Емоційне включення дитини у спілкування з дорослим	<ul style="list-style-type: none"> - прагнення відтворити зразок дій (1), - орієнтування на оцінку дорослого (2), - мовленнєвий супровід діяльності (3). 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 – дитина робить спроби повторити дію дорослого до повного відтворення зразка; дитина робить кілька спроб відтворити зразок, але не доводить правильну дію до кінця; - дитина робить спробу відтворити зразок, але в цілому діє по-своєму, дитина ігнорує зразок, діє по-своєму; - 2 – дитина наполегливо вимагає оцінки дорослого та враховує її у своїх діях; дитина шукає оцінки дорослого, але не завжди враховує її у своїх діях; - дитина радіє похвалі та засмучується від засудження, але не корегує свої дії під впливом оцінки; дитина не орієнтується на оцінку дорослого; - 3 – дитина активно користується мовленням, дитина рідко використовує мовлення, дитина не супроводжує дії мовленням.
Контакт під час взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> - засоби (зоровий, тактильний, вербальний) та зміст контакту 	<ul style="list-style-type: none"> - дитина доцільно використовує зоровий, тактильний, вербальний види контакту під час взаємодії; - дитина надає перевагу якомусь одному засобу встановлення та підтримання контакту; - дитина епізодично контактує з дорослим, користуючись одним засобом; - контакт з дитиною змістовний, відповідно до діяльності; - контакт з дитиною змістовний, але ускладнений сором'язливістю, нерішучістю; - контакт з дитиною поверховий, епізодичний, зміст якого часто змінюється впродовж взаємодії з дорослим; - контакт з дитиною практично не встановлюється, змістом якого є враження від різноманітних подразників.

Суттєві обмеження в сферах соціальної взаємодії та комунікації майже унеможливають процес вивчення/діагностики. Також ці обмеження стають чинником формування хибних/неточних висновків щодо актуального стану розвитку та можливостей дитини з аутизмом оволодівати знаннями та навичками.

Для всебічного вивчення особливостей психічної організації дитини з аутизмом, спостереження за її особистісними проявами доцільно дотримуватись певної процедури. Така процедура включає в себе декілька етапів, що мають свою мету, форму реалізації та інші особливості.

Перший етап (перша зустріч).

Цілі. Передусім важливо уточнити, прояснити запит батьків, їх очікування та потребу в консультуванні. Можливо сім'я потребує лише додаткового інформування з якоїсь проблематики. Якщо батьки прийшли для запису на колегіальне засідання та повідомляють про вже ідентифікований психічний статус «дитячий аутизм», консультант для уточнення особливостей поведінки дитини пропонує батькам заповнити стандартизовані опитувальники CARS та CHAT. Це можна зробити безпосередньо під час першого спілкування з батьками: дати опитувальники для заповнення на руки (якщо батьки прийшли з дитиною). Можна запросити їх на попередню зустріч (якщо спілкування відбувається дистанційно – по телефону). Таким чином цілями першого етапу також можуть бути: запис на першу зустріч; дистанційне вивчення особливостей дитини завдяки відповідям батьків в опитувальниках; збір інформації про особливості психологічного розвитку дитини (які є труднощі у побуті та в навчальному закладі, які інтереси та уподобання дитини, в який спосіб дитина заповнює свій вільний час, як грається на самоті, чого боїться дитина).

Другий етап (колегіальне засідання).

Цілі. Вивчення особливостей соціальної комунікації та взаємодії дитини, рівня її навчованості; визначення типу навчальної програми та форми навчання; формулювання висновку та рекомендацій батькам та педагогам та повідомлення його батькам (особам, що їх замінюють).

Психолого-педагогічне вивчення дитини з аутизмом під час колегіального засідання може спиратись на існуючу процедуру психодіагностичного вивчення за методикою Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обухівської, але мати окремі

відмінності.

У зв'язку з тим, що сфера соціальної взаємодії та комунікації у дітей з аутизмом не формується типово, то існуючі способи встановити контакт та побудувати традиційний процес спілкування значно ускладнюються. Консультант на початку психолого-педагогічного вивчення повинен витратити час на формування контакту з дитиною.

Зупинимось на особливостях процедури проведення психолого-педагогічного вивчення дитини з аутизмом під час колегіального засідання психолого-медико-педагогічної консультації.

По-перше, умовно можна виділити три блоки процесу психолого-педагогічного вивчення та спостереження за дитиною: 1-й – період входження / адаптація / при звичаєння дитини до простору/приміщення (може тривати 2-3 хвилини, відбувається зниження першого почуття страху, тривоги, напруження); 2-й – період самостійних активних проявів дитини, актуалізація її інтересів відносно наявних ігрових предметів, дидактичних матеріалів, людей (дитині дається час для прояву індивідуальної активності, без стимуляції дорослого); 3-й – період взаємодії дорослого і дитини (якщо на попередньому етапі дитина чимось цікавиться, дорослий робить спроби приєднатись до її активності; якщо дитина веде себе пасивно, дорослий змінює характер впливу середовища, шукаючи ті об'єкти, що викликають у дитини спонтанну активність; вступає з дитиною в діалог); 4-й – період завершення взаємодії (цінність цього періоду полягає в спостереженні за формами та способами дитини завершити гру, взаємодію з дорослим чи об'єктом). На кожному етапі можна виокремити наступні категорії для спостереження та якісного оцінювання консультантами.

На першому етапі цілеспрямовано спостерігаємо за проявами домінуючої емоції; реакцію на новий незнайомий простір, об'єкти на людей; реакцію на цілеспрямоване вербальне звернення до дитини (перша хвилина присутності дитини в приміщенні засідання).

На другому етапі цілеспрямовано спостерігаємо за особливостями інтересів, цікавості дитини до об'єктів простору (які саме предмети чи іграшки її цікавлять,

як саме вона з ними взаємодіє), до людей (хто саме, як взаємодіє).

На третьому етапі цілеспрямовано спостерігаємо за особливостями реагування дитини на цілеспрямовану взаємодію з дорослим; здатність підтримувати запропонований спосіб взаємодії; здатність імітувати, наслідувати дії дорослого; спосіб виконання та реагування на вказівку, прохання, пропозицію дорослого; спосіб комунікації з дорослим (прохання про допомогу під час утруднень, використання руки дорослого як інструменту).

Для визначення типу навчальної програми, форми навчання, які є оптимальними для конкретної дитини з аутизмом, консультанти повинні впродовж психолого-педагогічного вивчення розпізнати та виокремити не стільки/ не тільки дефіцитні, а, що найважливіше, – сформовані/ ресурсні характеристики в наступних сферах розвитку: соціальна взаємодія; способи комунікації; здатність наслідувати/ імітувати дії та способи дії; домінуючий психічний стан під час взаємодії з дорослим; працездатність, втомлюваність, динаміка пізнавальної активності.

Формою реалізації зазначених етапів можуть стати створення ігрових ситуацій на традиційну тематику, з використанням традиційного ігрового обладнання. Ми пропонуємо наступні ігрові ситуації «Знайомство», «Машинка», «М'яч», «Чаювання», «Мильні кульки», «Сюрприз», «Лялька».

Реалізація процедури психолого-педагогічного вивчення дитини з аутизмом в умовах колегіального засідання психолого-медико-педагогічної консультації передбачає вирішення наступних завдань: створення відповідного простору для проведення психолого-педагогічного вивчення дитини (удосконалення, переобладнання існуючого); наявність матеріалів для фіксації результатів спостереження за особливостями поведінки дитини під час усіх етапів для подальшого аналізу та формулювання психолого-педагогічного висновку та рекомендацій (бланки спостережень).

Ми пропонуємо наступну форму протоколу спостереження, в якому консультант робить помітку «+/-» навпроти тієї якісної характеристики, що спостерігає в реальному часі.

ПРОТОКОЛ

запису результатів спостереження за особливостями поведінки дитини з аутизмом під час психолого-педагогічного вивчення

Параметр спостереження	Прояви дитини з аутизмом	Відмітки про наявність (+/-)
1	2	3
Контакт	<ul style="list-style-type: none"> - уникає зорового контакту (дивиться скоса) - уникає дорослого (відходить, збільшує відстань у просторі) - уникає тактильного контакту - скутість, емоційна напруженість, тривога; - епізодичний зоровий контакт, виражена емоційна напруженість, домінування інтересу до предметів - відсутність зорового контакту, стійкий емоційний негативізм, протесні реакції, відсутність інтересу до дорослого та до предметів 	
Імітація	<ul style="list-style-type: none"> - імітує ігрові дії частково, не одразу (після 3 демонстрації зразка) - не імітує ігрові дії (виконує свої дії без врахування зразка; цікавиться іншими іграшками, предметами) 	
Комунікація (невербальна/ вербальна)	<ul style="list-style-type: none"> - не використовує невербальні засоби комунікації - видає незвичні звуки - не використовує соціальні жести «так», «ні» - стереотипно використовує вокалізацію, слова, фрази - ехолалія - відсутні навички діалогового мовлення - неадекватне інтонування, тембр голосу - жорстка вибірковість у тематичному вербальному репертуарі 	
Соціальна взаємодія	<ul style="list-style-type: none"> - не отримує задоволення від взаємодії з дорослим у парі - не виявляє ініціативи до взаємодії - не дотримується правил взаємодії у парі з дорослим - проявляє цікавість до предметів оточення ніж до людей 	

<p>Моторика (володіння тілом)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - голосно сміється, значно збільшується моторна активність, складно закінчити гру - хода навшпиньки - скутість рухів - млявість - незграбність - механістичність рухів - однотипність проявів - незвична поза тіла - повторювані рухи п'ястями рук 	
<p>Рівень активності</p>	<ul style="list-style-type: none"> - надмірно активна, збуджена - млява, пасивна 	
<p>Емоційний відгук</p>	<ul style="list-style-type: none"> - стримані мімічні прояви - позитивно реагує на заохочення вербальне, дотикове - приймає допомогу дорослого / підказку (зразок дії, слово, спонукальний жест) - не проявляє емоційного відгуку на заохочення - застиглий вираз обличчя - напруженість, неадекватність - демонструє байдужість до ігрової ситуації - виявляє роздратованість під час очікування, намагається задовольнити своє бажання - не прагне поділитись своїм інтересом з дорослим - складно втішити, заспокоїти та переключити дитину на інший вид взаємодії - тривожиться, боїться - прояви агресії, само агресії (кусає, б'є себе) 	
<p>Особливі поведінкові прояви</p>	<ul style="list-style-type: none"> - істеричні реакції на заборону - повторювані незвичні рухи, розгойдування, розкручування, трясіння предметами (мотузкою, папером), постукування, підкидання 	

Формулювання психолого-педагогічного висновку та надання рекомендацій педагогам та батькам відбувається відповідно до існуючого алгоритму, визначеного в нормативних документах, що регулюють зміст діяльності психолого-педагогічних консультацій. Але його змістове наповнення може мати наступні особливості:

Вид провідного порушення: якісні порушення психічного розвитку у соціальній, комунікативній та регулятивній сферах.

Характеристика загального психічного розвитку, зокрема розумового: нерівномірний розвиток інтелекту; невербальний інтелект значно переважає вербальний.

Особливості когнітивних функцій (увага, сприймання, пам'ять, мислення): гіперфокус (звуженість) уваги, жорстка вибірковість сприймання довкілля; розвинена оперативна та механічна пам'ять; здатність до запам'ятання мовних кодів (жестів, або піктограм).

Стан розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності: складнощі використання вербальних або невербальних засобів для комунікації; стереотипне використання вокалізації, слів, фраз, ехолалії.

Особливості емоційної сфери (невротичність, здатність до саморегуляції): відсутність емоційного відгуку, гіпомімія, нестійкість настрою, виражена тривожність, страх; прояви агресії/самоагресії; виснажуваність; знижена працездатність; дефіцит самоконтролю.

Стан розвитку соціальних навичок: здатність виконувати завдання завдяки комплексній (або однієї із різновидів: підказка, показ, розгорнута інструкція) допомозі, підказки: фізичної словесної, візуальної; відсутність імітації соціальних дій.

Сформованість моторики: гіпер- або гіпоактивність, розлади тонічної регуляції; недостатня сформованість загальної моторики; відсутність моторної імітації.

Особливі поведінкові прояви: аутостимуляція, стереотипії, польова

поведінка; недостатня сформованість адаптивних процесів; поведінкові стереотипії.

Специфічні застереження: епілептичні випадки.

Зміст рекомендацій за результатами психолого-педагогічного висновку може бути наступного змісту:

I. Напрямок задоволення освітніх потреб:

– навчання за програмою для дітей з легкою розумовою відсталістю, із затримкою психічного розвитку, з важкими порушеннями мовлення тощо;

– корекційно-розвиткова робота.

Корекційно-розвиткові заняття для дітей з розумовою відсталістю, які мають розлади аутичного спектра.

1. Розвиток психомоторики (гармонізувати психофізіологічний статус; збагачувати руховий репертуар; тренувати психомоторні функції та властивості (координованість, статична і динамічна рівновага, спритність, витривалість).

2. Сенсорний розвиток, сенсорна інтеграція (розвивати моторну імітацію, збагачувати чуттєвий досвід, формувати полісенсорне сприймання, коригувати сенсорну гіперчутливість, розвивати відчуття ритму, (структурування середовища і діяльності), розвивати дрібну моторику та зорово-моторну координацію).

3. Соціально-комунікативний розвиток (розвивати здатність виконувати соціальні норми та правила поведінки, підпорядковуватися інструкціям, формувати комунікативні вміння, у тому числі невербальні, стимулювати розвиток мовлення (активний та пасивний словниковий запас), формувати соціально-побутові навички).

Корекційно-розвиткові заняття для дітей із затримкою психічного розвитку, які мають розлади аутичного спектра

1. Розвиток психомоторики. Вдосконалювати психомоторні функції та властивості (координованість, статична і динамічна рівновага, спритність, влучність, витривалість).

2. Соціально-комунікативний розвиток (формувати здатність до

наслідування ланцюга дій, формувати здатність до підтримки та ініціювання соціальної взаємодії, формувати комунікативні уміння та навички діалогу, стимулювати розвиток зв'язного мовлення, розвивати навички соціальної поведінки і компетентності, розвивати здатність брати участь у соціально-рольових іграх).

3. Емоційно-мотиваційний розвиток (розвивати довільність психічних функцій, розвивати та гармонізувати емоційну сферу, формувати емоційну саморегуляцію, розширювати інтереси (долання стереотипів), формувати пізнавальну та навчальну мотивацію).

II. Форма навчання (колективна, індивідуальна, інклюзивна, інтегрована).

III. Необхідність в додатковій роботі, супроводі (логопеда, психолога, реабілітолога, соціального педагога, служб у справах дітей).

IV. Потреба у належних засобах, пристосуваннях (гімнастика для очей, освітлення робочого місця).

V. Визначення кількості годин на тиждень для проведення корекційно-розвиткових занять (від 3 до 8 годин) за умов інклюзивного навчання.

Використана література

1. М-СНАТ. Модифицированный скрининговый тест на аутизм для детей раннего возраста : [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа до ресурсу: cwf.com.ua/images/stories/503/early-intervention-for-children-with-autism-spectrum-disorders-clinical-protocol.pdf.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под. ред. К. С. Лебединской. – М. : Педагогика, 1982. – 128 с.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.:ил. – (Серия «Мастера психологи»).
4. Ануфриев А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики, Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 1997. – 224 с.
5. Астапов В. М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2008. – 256 с. : ил. – (Серия «Хрестоматия»).
6. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека / науч. ред. И. А Полищук, А. Е. Видренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Здоровье, 1979. – 124 с.
7. Борисова Е. М. Современные тенденции развития психодиагностики. Психологическая наука и образование / Е. М. Борисова. – 1997. – №1.
8. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с. : ил. – (Серия « Учебник нового века»).
9. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов / Отв. ред. С. Б. Крымский. – К. : Наук. думка, 1989. – 200 с.
10. Василевская В. Я., Краснянская И. М. Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы в процессе работы с наглядным

материалом. / В. Я. Василевская, И. М. Краснянская // Известия АПН РСФСР. – М., 1955. – вып. 68.

11. Венгер Л. А., Пилюгина Е. Г. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер, Е. Г. Пилюгина. – М. : Просвещение, 1988.

12. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – (Сочинения в 6 т. / Л. Выготский; т. 5).

13. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с. – (Сочинения в 6 т. / Л. Выготский; т. 3).

14. Гезелл А. Умственное развитие ребенка: Методика диагностики умственного развития ребенка от рождения до шести лет / А. Гезелл. – М., 1930.

15. Глозман Ж. М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева. – СПб. : Питер, 2006. – 80 с. : ил. – (Серия «Детскому психологу»).

16. Головина Т. И. Группировка и анализ изображений сходных зоологических объектов умственно отсталыми учащимися / Т. И. Головина // Сб. Умственное развитие учащихся вспомогательных школ. – М. : АПН РСФСР, 1961.

17. Грибова О. Е. Прием научного моделирования как средство изучения рече вых нарушений / О. Е. Грибова // Дефектология, 2001. – №1.

18. Диагностика умственного развития дошкольников / Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с. : ил.

19. Дьяченко О. М. К проблеме диагностики умственного развития детей дошкольного возраста (3-7 лет) / О. М. Дьяченко // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1.

20. Зейгарник Б. В. Патология мышления / Б. В. Зейгарник – М. : МГУ, 1962.

21. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития

детей / А. Я. Иванова. – М. :МГУ, 1976. – 98 с.

22. Измерение интеллекта детей: Пособие для психолога-практика. Ч.1. Человеческий интеллект и его измерение: теория и практика / Под ред. Ю. З. Гильбуха. – К.: РОВО «Укргазполиграф», 1992. – 133 с.

23. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник / За ред. Т. Лормана, Дж. Деппелер, Д. Харві. – Київ, 2010.

24. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / Кол. авторів; за заг. ред. С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 236 с.

25. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. – Київ, 2009. – С. 23.

26. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. – СПб. : «Речь», 2003. – 240 с.

27. Кононова М. П. Руководство по психологическому исследованию психически больных детей школьного возраста / М. П. Кононова – Москва, 1963. – 176 с.

28. Коробейников И. А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста / Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1980.

29. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988.

30. Лебединский В. В. Задачи патопсихологической диагностики в детском возрасте / В. В. Лебединский // О диагностике психического развития личности. – Таллин, 1974. – С.48-53.

31. Лебединський В. В. Нарушення психического развития у дітей / В. В. Лебединский. - М. : Изд-во МГУ, 1985.

32. Левченко И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Збрамная,

Т. А. Домбровская и др. / Под. ред.. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.

33. Леонтьев А. Н. О диагностических методах психологического исследования школьников / А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов. – М. : Советская педагогика, 1968. – №7. – С. 65-77.

34. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.

35. Липкина А. И. Анализ и синтез при познании предметов учащимися вспомогательной школы / А. И. Липкина // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. – М. : АПН РСФСР, 1953.

36. Лубовский В. И. Психологические проблемы аномального развития детей / В. И. Лубовский – М. : Педагогика.1989. – 104 с.

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

38. Луценко І. В. Організація та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців у інклюзивному навчальному закладі / І. В. Луценко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. - № 2(74). – С. 35-45.

39. Манова-Томова В. Психологическая диагностика раннего возраста / В. Манова-Томова. – Киев, 1978.

40. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей Пособие по практической психологии / Т. Д. Марцинковская. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1977. – 176 с. : ил.

41. Менчинская Н. А. О некоторых принципиальных вопросах диагностики умственного развития / Н. А. Менчинская // О диагностике психического развития личности. – Таллин, 1974. – С. 65-77.

42. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989.

43. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України,

Національної академії педагогічних наук України від 23.06.2011 № 623/61 "Про внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації", зареєстрований у Міністерстві юстиції 06.12.2011 за № 1407/20145.

44. Новакова К. Особенности динамики ранних видов мыслительной деятельности как диагностический показатель умственного развития школьников: Автореферат дис. канд. психол. наук. – М., 1983.

45. О диагностике психического развития личности / Сб. науч. трудов / науч. ред. В. И. Лубовский. и др. – Таллин, 1974. – 145 с.

46. О педагогическом изучении учащихся вспомогательной школ /Под ред. Л. В. Занкова. – М. : АПН РСФСР, 1953.

47. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників Автореферат канд. дисерт. – Київ, 1998. – 19 с.

48. Обухівська А. Г. Процедура експертної оцінки розвитку дитини в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій /Антоніна Григорівна Обухівська // Науково-практичний журнал «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів». – 2015.- №1. – С.27-33.

49. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Сб. науч. трудов / науч. ред. З. И. Калмыкова. – М, 1975.

50. Програма розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко» / За ред. О. Л. Кононко. – К. : Кобза», 2004.

51. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольников. / Под. редакцией проф. Л. А. Венгера. – К. : Рад. шк., 1985. – 128 с.

52. Проскура О. В. Як учити найменших / О. В. Проскура, Л. О. Шибицька. – К. : Рад. школа, 1982. – 86 с. : іл.

53. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред.. К. М. Гуревича.

54. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под. ред.

М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. – СПб. : Питер, 2007. – 652 с. : ил.

55. Психологические исследования процесса диагностики // Межвузовский тематический сборник. Ярославль: Ярославский государственный университет, 1985. – 151 с.

56. Психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей раннього дошкільного віку: Навчально-методичний посібник / За науковою редакцією Л. О. Федорович / Укладачі О. В. Гнітій, І. В. Макаренко, Л. О. Федорович. – Кременчук : Християнська Зоря, 2010. – 217 с.

57. Развитие логического мышления детей с не достатками слуха : Кн. Для учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 64. – с.: ил.

58. Ресурсный класс для детей с аутизмом в детском саду или школе – с чего начать? : [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа до ресурсу:<http://outfund.ru/resursnyj-klass-dlya-detej-s-autizmom-v-detskom-sadu-ili-shkole-s-chego-nachat/>

59. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т. В. Розанова. – М. : «Педагогика», 1978.

60. Романчук О. Розлади аутистичного спектра: запитання, відповіді. / Олег Романчук. – Львів : 2006. – 126 с.

61. Россолимо Г. И. Общая характеристика психологических профилей психически недостаточных детей и больных нервными и душевными болезнями / Г. И. Россолимо. – Москва, 1911. – 106 с.

62. Рубинштейн С. Л. Основы психологи / С. Л. Рубинштейн. – М., 1935.

63. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

64. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: Практическое руководство / С. Я. Рубинштейн. – Москва, 1970. – 214 с.

65. Семаго М. М. Организация и содержание психолога специального образования: Методическое пособие / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : АРКТИ,

2005. – 336 с. - (Библиотека психолога-практика).

66. 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. ил.

67. Синопис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків / перекл. з англійської; упор. та наук. ред. Леся Підлісецька. – Львів : Видавництво Українського католицького університету, 2014. – 112 с. – (Серія «Психологія. Психіатрія. Психотерапія»).

68. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

69. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія / Тетяна Вікторівна Скрипник. – К. : Фенікс, 2010. – 368 с.

70. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.

71. 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.

72. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2006. – 144 с.

73. Стадненко Н. М. Некоторые особенности понимания картин учащимися вспомогательной школы / Н. М. Стадненко // Доклады АПН РСФСР. – 1958. – №1.

74. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж. И. Шиф. – М. : АПН РСФСР, 1961.

75. Усанова О. Н. Дети с проблемами психического развития / О. Н. Усанова – М. : НПЦ «Коррекция», 1995. – 208 с.

76. Ушинский К. Д. Собрание починений / К. Д. Ушинский. – М. : АПН РСФСР, 1949.

77. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. В. Фотекова, Т. В. Ахутина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 176 с.

78. Шаумаров Г. Б. К оценке значения интеллектуальных тестов в диагностике и изучении развития детей с интеллектуальной недостаточностью / Г. Б. Шаумаров // Дефектология. – 1979. – №6.

79. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник / Марія Швед. – Львів : Український католицький університет, 2015. – 360 с.

80. Шилова Т. А. Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении / Т. А. Шилова. – М. : Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1995. – 84 с.

81. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф // Психологическая наука в СССР. – М. : АПН РСФСР, 1960.

82. Шуберт А. М. Метрическая скала Бине и Симона: Пособие для испытания умственной одаренности / А. М. Шуберт. – Москва, 1927.

Рекомендована література

1. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» від 5 червня 2014 року №1324 [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>
2. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 06.07.2010 № 2442 [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2442-17>
3. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 №2628-III [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
4. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 18.05.12 № 1/9-384 [Електронний ресурс] : Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/
5. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» від 25.09.2012 № 1/9-675 [Електронний ресурс] : Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/
6. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Е. А. Данілавічуте, С. В. Литовченко. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 192 с.
7. Левченко И. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И. Левченко, В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008.
8. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних

зкладах з інклюзивним навчанням» від 28.09.2012 № 1/9-694 [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/31601/

9. Освіта дітей з аутизмом : від міфу до реальності: навчально-наочний посіб. / Укладач – Тетяна Скрипник – К. : Гнозіс, 2014.

10. Островська О. К. Аутизм: проблеми психологічної допомоги / Катерина Олексіївна Островська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с. – (Навчальний посібник).

11. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15.08.2011 № 872[Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>

12. Постанова Кабінету Міністрів України від 5 жовтня 2009 року № 1124 «Про затвердження Положення про Центр розвитку дитини» Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1124-2009-%D0%BF>

13. Раннє втручання для дітей з розладами спектру аутизму. Клінічний протокол. // Електронний ресурс. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <http://cwf.com.ua/images/stories/503/early-intervention-for-children-with-autism-spectrum-disorders-clinical-protocol.pdf>.

14. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві / Олег Романчук. – Львів, 2008. – 334 с.

15. Романчук О. Розлади аутистичного спектра: запитання, відповіді / Олег Романчук. – Львів, 2006. – 126 с.

16. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія / Тетяна Вікторівна Скрипник. – К. : Фенікс, 2010. – 368 с.

17. Янушко Е. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Елена Янушко. – М. : Теревинф, 2013. – 110 с.

ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ КОМБІНОВАНОГО ВИКОРИСТАННЯ

Авторський колектив

ЖУК Тамара Василівна, ІЛЛЯШЕНКО Тамара Дмитрівна,
ЛУЦЕНКО Інна Василівна, ОБУХІВСЬКА Антоніна Григорівна, СУПРУН Ганна
Володимирівна, ЯКИМЧУК Ганна Василівна

За редакцією:

Обухівська А.Г., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
завідувачка лабораторії методичного забезпечення психолого-медико-
педагогічних консультацій Українського науково-методичного центру практичної
психології і соціальної роботи

**Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми
потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : посіб.
/ Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Луценко І. В. та ін. ; за ред. А. Г. Обухівської. –
К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. – 247 с.**

Один електронний оптичний диск (CD-ROM)
Підписано до друку 21.12.2016. Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Умовн. друк. арк. 30,5
Обсяг 1,4 Мб
Тираж 100 пр. Зам. № 21/12.

Видавець і виготовлювач:

Український НМЦ 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