

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Психолого-педагогічний факультет
Кафедра практичної психології

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Кваліфікаційна робота студентки
групи ЗППм-24
ступінь вищої освіти: магістр
спеціальності 053 Психологія
Резник Карини Ігорівни

Керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
Шестопалова Олена Петрівна

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Резник Карина Ігорівна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавав(ла) і не одержував(ла) недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомлений(а). Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

(підпис)



ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	9
1.1 Особливі освітні потреби : контекст психологічного розуміння	9
1.2 Психологічна характеристика та особливості інклюзивної освіти та навчання дітей з ООП (на прикладі дітей дошкільного віку з ментальними порушеннями)	12
1.3 Психологічні умови успішного навчання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами	17
Висновки до розділу 1	20
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ	21
2.1. Організація та процедура дослідження	21
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження	25
Висновки до розділу 2	36
РОЗДІЛ 3. АБРОБАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКІВ З ООП (ПІДГОТОВЧА ГРУПА ДЗО)	39
3.1. Методичні засади корекційно-розвиткової програма для дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах організації психолого-педагогічного супроводу	39
3.2. Практичні рекомендації щодо створення умов розвитку та корекції внутрішніх резервів розумово відсталих дітей	49
Висновки до розділу 3	51

ВИСНОВКИ	4
	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	57
ДОДАТКИ	62

ВСТУП

Демократична стратегія розвитку сучасної України передбачає захист прав і свобод усіх громадян незалежно від віку і статі. Кожна людина повинна мати рівний доступ до усіх сфер життя, можливості реалізації своїх унікальних здібностей та потенціалу. Це стосується і сфери освіти, яка повинна бути відкритою для кожної дитини незалежно від особливостей її розвитку та індивідуальних потреб. Кожна дитина має невід'ємне право на освіту, закріплене міжнародними документами, такими як «Загальна декларація прав людини» [9; 20], «Конвенція ООН про права дитини» [20] та «Конвенція про права осіб з інвалідністю» [21]. Забезпечення доступу до освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є не лише державним обов'язком, але й моральною відповідальністю суспільства, адже саме освіта є фундаментом для розвитку особистості та успішної інтеграції в соціум.

Реформа сучасної освіти, що базується на гуманістичних засадах підкреслює цінність кожної дитини, незалежно від особливостей її розвитку. Нові принципи НУШ передбачають рівний доступ до освіти всіх дітей, реалізацію особистісно-центрованого навчання та впровадження методів та технологій інклюзії. Відмова від розділення дітей за певними особливостями психофізичного розвитку, яка домінувала в освіті тривалий час, ініціює завдання організації навчання з урахуванням особливих освітніх потреб. У зв'язку з цим, перед науковою спільнотою постала необхідність дослідження психологічних особливостей освіти дітей з ООП та визначення умов ефективного супроводу в процесі навчання та адаптації до освітнього середовища.

Проблемам соціалізації та інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище присвячені праці Д. Александрова [1], В. Бондар [5], Н. Денисенко [13], В. Засенко [15], А. Колупаєвої [17], І. Кучманич [24], Л. Опанасенко [25], Н.

Тараджук [13], З. Шевців [42], Н. Ярмоли [14] та ін. Незважаючи на те, що це питання зародилось в лоні педагогіки, воно представляє значний дослідницький інтерес і для психологічної науки. Різні його аспекти вивчались в роботах Н. Атаманчук [3], О. Волошина [8], З. Гуріної [11], С. Іноземцевої [16], О. Кононко [22], А. Обухівської [30] та ін.. Напрацювання науковців значно розширило потенціал розуміння проблеми як з теоретичної, так і практичної точок зору, проте виявило низку проблем, зокрема тих, що стосуються психологічних чинників успішності навчання дітей з особливими освітніми потребами. Підхід до феноменології психологічної детермінації результативної освіти зазначеної категорії на сьогоднішній момент не отримав достатнього концептуально - емпіричного оформлення.

Актуальність проблеми, необхідність її вивчення саме в психологічному контексті обумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: «Психологічні умови успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами». Необхідність її теоретико-практичного дослідження спричиняється запитами суспільства, завданнями національної освітньої політики, що визначає завдання продуктивної соціалізації та гармонійного розвитку дітей з ООП.

Мета дослідження – здійснити теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних умов успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами (на прикладі розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку).

Мета роботи обумовила постановку наступних **завдань**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми інклюзії дітей з особливими освітніми потребами в контексті психолого–педагогічного знання.
2. Визначити психологічні особливості розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю як суб'єктів особливих освітніх потреб.
3. Виявити найбільш оптимальні психологічні умови ефективності навчання дітей з особливими освітніми потребами.

4. Організувати та провести емпіричне дослідження на виявлення психологічних детермінант успішності навчання здобувачів освіти з ООП. Опрацювати діагностичні дані статистичними методами.

5. З урахуванням результатів обстеження розробити та перевірити ефективність програми розвитку та корекції внутрішніх ресурсів, як психологічних умов успішної інклюзії дітей з ООП.

Об'єкт дослідження – корекційна спрямованість навчання дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Предмет дослідження – психологічні умови корекційної спрямованості навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами (на прикладі дітей дошкільного віку з ментальними проблемами).

Виконання завдань дослідження передбачають застосування різних методів науково – психологічного пізнання:

– *теоретичні*: аналіз матеріалу, порівняння даних, узагальнення психологічних положень проблеми, представлених у сучасній науці;

– *емпіричні*: спостереження (з фіксацією у протоколі), психодіагностика рівня розумового розвитку та готовності до шкільного навчання за наступними критеріями успішності навчання.

- для діагностики стійкості пізнавальної активності використано метод «Методику визначення розумової працездатності» З. Дошиціної;
- для вивчення здатності самостійно використовувати засвоєні знання та вміння на практиці використано методику «Лабіринт»;
- для визначення мотивів навчання використано модифікована методика «Навчально-ігровий майданчик» (О. Белової), сформованої на матеріалі Р. Wilson, I. Long (2018) «Дерево з чоловічками»;

– *математичні*: методи первинної математичної статистики.

Теоретико-методологічні основи дослідження : концепції та публікації Н. Макарчук, А. Висоцької, О. Чеботарьової, Г. Блеч, І. Бобренко в контексті розробки сучасних програмно-методичних комплексів та

дидактичних засад спеціальної освіти для дошкільників з інтелектуальними порушеннями в Україні. Їхні праці формують сучасну концепцію корекційно-розвиткової роботи в умовах дошкільних закладів; дослідження О. Хохліної психолого-педагогічних особливостей розумово відсталих дітей, методологічні основи їхнього навчання та виховання.

Практична значимість даного дослідження розкривається в тому, що отримані теоретичні дані можуть скласти наукову основу для розвитку інклюзивної освіти як соціального середовища, визначення його ресурсів та умов ефективності. Результати роботи можуть бути використані при організації процесу навчання, проведенні корекційно – розвивальної роботи або психологічного супроводу здобувачів освіти з ООП.

Організація і база дослідження. Дослідження проводилось на базі комунального закладу БНРЦ (багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру) Криворізької міської ради Дніпропетровської області протягом грудня 2024 - травня 2025 року. Вибірка - 31 дитина дошкільного віку (5,5-7 років) з особливими освітніми потребами (з ментальними проблемами).

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури, що містить 51 найменування. Загальний обсяг роботи становить 68 стор., Робота містить 3 таблиці, 5 рисунків, 2 додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1 Особливі освітні потреби : контекст психологічного розуміння

Державна політика в сфері освіти, яка в сучасних умовах знаходиться в стані реформування, акцентує увагу на доступності кожної дитини до якісної освіти. Концепція особливих освітніх потреб виникла на противагу практиці дискримінації дітей з відхиленнями у розвитку і підкреслила необхідність впровадження нової освітньої системи.

Термін «особливі освітні потреби» виник в педагогічній науці в кінці 60-х років ХХ ст. Його засновником вважають німецького педагога Д. Шметца, який зосереджував увагу на можливій невідповідності вимог школи та умов навчання освітнім можливостям учнів [47]. Дослідник зауважував, що школа зосереджена на досягненні уніфікованих навчальних цілей та реалізації відповідних програм, а тому здебільшого «запрограмована» на «середнього» учня, який відповідає встановленим стандартам виховання та розвитку. У зв'язку з цим виникає проблема навчання дітей, які в силу особливостей психофізичного розвитку відхиляються від загальноприйнятих норм. Вихід із такої ситуації Д. Шметц бачив не в корекції порушених функцій та поповненні дефіциту знань і навичок, що часто набуває надмірно інтенсивного характеру, а в трансформації самого процесу навчання. В сучасних умовах термін «особливі освітні потреби» має міждисциплінарний характер і використовується в різних галузях знань.

У психологічному контексті використання дефініції ООП пов'язане із дослідженням процесів цілеспрямованої активності суб'єктів освіти, направлених на передачу і засвоєння культурно-історичного досвіду,

формування системи учбових дій і всебічний розвиток особистості. Її теоретичним підґрунтям виступають закономірності виконання діяльності та загальні концепції функціонування потребово-мотиваційної сфери особистості, представлені у вітчизняній психології. Так, С. Максименко вважає, що потреби є відображенням нужди, яка полягає у спонуканні психічної активності індивіда до постановки мети та завдань для отримання результату [27]. Виходячи із концептуального розуміння потребово-мотиваційної феноменології, ООП можна тлумачити як систему спонук, що обумовлюється специфікою біологічного та психічного розвитку дітей, яка їх характеризує з точки зору спрямованості на засвоєння знань в спеціально створених умовах.

На думку Н. Ярмоли та ін., під особливими освітніми потребами розуміється нетиповий характер освітніх стосунків, що спричиняється труднощами освоєння освітніх програм, нестачею (або надлишком) інформаційних об'єктів, необхідних для оволодіння визначеними компетенціями [14, с. 454].

3. Шевців підкреслює, що дефініція «особливі потреби» використовується по відношенню до тих індивідів, які в силу специфіки психофізичного розвитку потребують спеціальної допомоги та підтримки, з метою розкриття потенціалу та унікальних можливостей кожного» [42, с. 155]. Поняття «особливі освітні потреби» у психології розглядається як специфічні вимоги, які виникають у дітей або дорослих у зв'язку з особливостями їхнього розвитку, стану здоров'я, інтелектуальних, емоційних чи соціальних потреб. Їх задоволення уможливлюється за рахунок створення індивідуальної програми навчання, пристосування матеріалу до потреб і можливостей за умови систематичного психолого-педагогічного контролю.

На думку науковців [15; 18; 19], особливі освітні потреби вирізняються від звичайних потреб в освіті необхідністю впровадження системи додаткових послуг і ресурсів, а саме: спеціально підготовленого персоналу

(психологи, дефектологи, логопеди), що супроводжує дітей в процесі навчання і надає їм допомогу у задоволенні потреб в освіті; матеріально-технічного забезпечення (розроблені програми і дидактичні матеріали, різноманітні засоби навчання, у тому числі корекційні); систематичної корекційно-розвивальної роботи та постійного психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти.

В дослідженнях Н. Ярмоли, Л. Коваль-Бардаша та ін.. зроблена класифікація ООП на окремі групи: 1) ті, що стосуються специфічної організації навчання; 2) ті, що обумовлюються труднощами засвоєння програмного матеріалу; 3) ті, що пов'язані з ускладненим характером виконання соціальної функції здобувача освіти і міжособистісними стосунками в середовищі [14].

Носієм особливих освітніх потреб є дитина з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ), внаслідок чого виникає необхідність їх інтеграції в конкретну інклюзивну групу. До цієї категорії належать [25; 35]: діти з дефектами слуху (глухі, слабочутні); діти з дефектами зору (сліпі, слабозорі); діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР, розумово відсталі); діти з гіперактивністю та дефіцитом уваги; діти з порушенням моторних функцій (фізично обмежені); діти з раннім аутизмом; ВІЛ інфіковані.

Зазначимо, що «діти, які мають особливі освітні потреби» - це не тільки ті, хто страждає від психічних і фізичних порушень, але також і ті, які їх не мають, а «попали» в цю групу, внаслідок дії соціальних чинників або несприятливих (травматичних) життєвих обставин: «діти вулиці», «діти, що належать до етнічних груп», «діти з стійкими поведінковими розладами», «діти переселенці».

І. Кучманич [24; 25] вважає, що до дітей з ООП, які потребують спеціальної допомоги, належать особи із труднощами у сфері: спілкування та міжособистісних відносин; процесів мислення та засвоєння інформації; поведінки та її самоконтролю; соціалізації та адаптації; інтелектуального

розвитку; фізичного розвитку; виконання навчальної діяльності (дискалькулія, дислексія).

Розвиток дитини з ООП відбувається у відповідності до нормативних закономірностей онтогенезу [3]. На думку Н. Тарапаки, Л. Кашуби індивідуальні особливості дітей, які через вроджені або набуті розлади психофізичного здоров'я мають відхилення від умовної норми, становлять категорію дітей із особливими освітніми потребами [41]. Неоднорідність складу дітей з ООП ставить завдання їх відмежування, що визначається не лише важливістю діагностики та корекції недоліків психічного розвитку, а й необхідністю реалізації їх потенційних можливостей в процесі засвоєння знань.

1.2 Психологічна характеристика та особливості інклюзивної освіти та навчання дітей з особливими освітніми потребами (на прикладі дітей дошкільного віку з ментальними порушеннями)

Інклюзивна освіта є формою спільного навчання здорових дітей та дітей з ОМЗ у масових закладах з орієнтацією на індивідуальні запити та внутрішні ресурси кожного. Основна її ідея – це навчання дітей з ООП не в окремих спеціалізованих установах, а звичайних (загальноосвітніх або дошкільних) закладах, де вони мали б змогу навчатися зі своїми ровесниками. Причому, як зауважує В. Бондар, «інклюзія, як спільна освіта реалізується із одночасним впровадженням корекційних заходів, які б підвищували почуття повноцінності у групах» [5, с. 26].

На думку Н. Левун [26] інклюзивна освіта дітей з ООП сприяє: рівності у доступі до знань, навичок і можливостей розвитку; подоланню бар'єрів соціальної нерівності, які обмежують самореалізацію дітей з ОМЗ; формуванню інклюзивного суспільства, що враховує потреби кожної

людини; озброєнню знаннями, необхідними для вирішення життєвих завдань.

Якісна інклюзивна освіта передбачає створення спеціальних умов для дітей різних вікових категорій, зокрема дошкільного віку і з різними порушеннями, наприклад ментальними порушеннями. Проте, слід зазначити, що для дітей з розумовою відсталістю може бути впроваджена і практика спеціальної освіти, суб'єктами якої є діти із глибокими порушеннями інтелекту. Слід зазначити, що наразі цю категорію дітей рекомендується називати «дитина з ментальними порушеннями».

Далеко не всі дошкільнята розвиваються у відповідності до цієї норми. Внаслідок генетичних факторів, пологових травм, ускладнень пренатального розвитку, дії несприятливих умов середовища, хронічних захворювань тощо, з'являються певні порушення у роботі центральної нервової системи, які можуть бути кваліфіковані як розумова відсталість (олігофренія: дебіли, імбецили, ідіоти (в залежності від глибини інтелектуального дефекту)) [37]. Відповідно до міжнародної класифікації хвороб (МКХ -10) розумова відсталість тлумачиться як стан, обумовлений вродженим або рано набутим недорозвиненням психіки, вираженою недостатністю інтелекту, що ускладнює або робить цілком неможливим адекватне соціальне функціонування індивіда [28]. На думку Л. Васермана, розумову відсталість констатують у тих випадках, коли зафіксовано патологію головного мозку і нервової системи, яка обумовлює стійкість порушення інтелекту [48].

Головною особливістю розумово відсталих дітей є відставання розвитку пізнавальних процесів, внаслідок чого вони не мають повноцінної можливості сформувати адекватне і повне уявлення про дійсність [37; 48]. Перцептивні функції вирізняються пригальмованим темпом сприйняття інформації, спотвореним розумінням про навколишній світ, що призводить до станів дезорієнтації. Увага характеризується домінуванням мимовільності, слабкою концентрацією та нестійкістю, проблемами переключення та

розподілу, невеликим обсягом. Вони зосереджуються на тих стимулах, які викликають емоційний відгук, що може бути враховано при організації навчального процесу. З порушенням інтелектуального розвитку дошкільнята мають труднощі мнемічної діяльності, що проявляються в низькому рівні запам'ятовування, його механічності і ускладненні логічного опосередкування матеріалу. Діти, зазвичай, користуються простими асоціаціями і не в змозі побудувати складні аналогії, мають проблеми із відтворенням, часто не можуть згадати. Образна пам'ять переважає над словесно-логічною.

Внаслідок деструктивних процесів в центральній нервовій системі значно страждає процес мислення. Воно характеризується ригідністю, бідністю і простотою понятійного апарату. Домінує наочно-дійове мислення, як найбільш рання форма. Проте, навіть і воно, виявляє відставання у темпі розвитку, що проявляється у труднощах дій з конкретними предметами. У них виявляється низький рівень обізнаності, недорозвиненість розумових дій та операції (аналіз, синтез, порівняння), а вищі форми мислення (абстрактно-логічне, критичне або теоретичне) взагалі вважаються малодоступними. Вони засвоюють поняття на низькому рівні узагальнення іноді чисто механічно запам'ятовуючи їх визначення. Дітям важко встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти внутрішні суттєві ознаки та встановлювати закономірності. Темп розвитку мовлення різко уповільнений, мовленнєва активність недостатня, а лексикон бідний, з переважанням іменників в називній формі. Дитина рідко бере участь у розмовах, не задає питань, а на запитання відповідає однозначно.

Зазначені особливості розвитку створюють підстави для кваліфікації розумово відсталих дошкільнят в категорію дітей з ООП. Навіть в самому визначенні розумової відсталості міститься вказівки на те, що її найпершою ознакою є порушення пізнавальної діяльності, яке виступає об'єктивною

підставою для створення особливих програм та умов задоволення потреб в освіті таких дітей.

Н. Пахомова підкреслює, що процес навчання дітей цієї категорії супроводжується проблемами, які пов'язані з: низьким рівнем успішності, пов'язаним з недостатністю розвитку психічних, в першу чергу, пізнавальних функцій; ускладненням процесу інтеграції у співтовариство однолітків та вчителів [32].

У дослідженнях Н. Макачук, А. Висоцької зазначається, що мотиви розумово відсталих дошкільнят пов'язані із задоволенням нижчих потреб, погано усвідомлюються і є нестійкими [12]. Часто спостерігається зміна мотиву на іншу, більш знайому та емоційно привабливу діяльність, їх бідність та утрудненість опосередкування відповідно мети. Процес самостійної організації учіння з постановкою свідомої мети і визначення етапів її досягнення взагалі є мало реальним. Під час занять спостерігається підвищена психічна стомлюваність, коливання працездатності, нестабільність емоційних реагувань, страждає якість виконання навчальних завдань, спостерігаються коливання настрою.

Обмеження у когнітивній, емоційно-вольовій та мотиваційній сферах розумово відсталих дітей обумовлюють існування особливих освітніх потреб зокрема в: організації спеціальних умов стимуляції когнітивного розвитку, використанні технологій активізації розумових здібностей і мотиваційної спрямованості.

На думку Н. Ярмоли та ін., по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами особливо гостро постає питання створення спеціальних умов навчання, які організуються у відповідності до фізичних, психічних, інтелектуальних чи сенсорних порушень або інших факторів, що впливають на їхню здатність засвоювати освітній матеріал у загальних умовах [14]. Їхня психологічна характеристика включає індивідуальні особливості розвитку емоційно-вольової сфери, когнітивних процесів, особистісних якостей та

поведінки. В дослідженнях М.Плахтій, Я. Куралової, зазначається, що наприклад у аутистів спостерігається «емоційна бідність» і ригідність емоційного реагування [33].

Особливості когнітивного розвитку залежать від типу та ступеня порушень [37]. Зазвичай спостерігаються сповільнене засвоєння інформації, більше часу для розуміння та запам'ятовування нового матеріалу; труднощі з концентрацією уваги (СДУГ), її нестійкість та швидке виснаження; зниження обсягу короткотривалої або довготривалої пам'яті, проблеми формування раціональних мнемічних дій; нерівномірний розвиток мислення, наприклад у деяких дітей може бути розвинене конкретне мислення, але виникають труднощі з абстрактними поняттями чи логічними операціями. Діти з ООП можуть мати порушення мовлення, наприклад, складних інструкцій чи теоретичних понять [33]. В роботах О. Кочерги зазначається, що у дітей з ЗПР мовлення носить змістовно спрощений характер, спостерігаються проблеми у синтаксичній, семантичній, лексичній, комунікативній та регулятивній функціях [23].

В цілому, як підкреслює В. Засенко, дитина з ООП розглядається як повноцінний суб'єкт освіти, що формується у відповідності до власних можливостей, здібностей, інтересів в умовах міжособистісної взаємодії [15]. Це означає, що для навчання таких дітей мають бути розроблені спеціальні гнучкі освітні стратегії а зміст навчальних програм має бути адаптований або модифікований до можливостей дітей здобувати знання.

Впровадженні сучасних корекційно-розвивальних технологій в залежності від виду та глибини порушення передбачає експертну оцінку і психолого-педагогічну підтримку у вигляді роботи команди супроводу (асистента вчителя, психолога, корекційного та соціального педагога, логопеда, реабілітолога, дефектолога).

На думку Н. Макарчук, А. Висоцької, інклюзія розумово відсталих дітей вирішує проблеми їх навчаюваності і спрямована на розширення

можливостей інтелекту [12]. Допомога дітям з легкими розумовими порушеннями полягає у створенні умов для досягнення оптимальних навчальних результатів та збереження психологічного благополуччя.

У процесі розробки індивідуальної освітньої траєкторії великого значення має зміст програми і методи навчання. Педагог (асистент, тьютор та ін.) повинен пояснювати матеріал в доступній формі, надавати чіткі вказівки та конкретні приклади, розвивати вміння працювати самостійно, постійно контролювати хід виконання роботи і моніторити зміни у навчальних досягненнях [13]. Навчання дітей з ООП, зокрема розумово відсталих, може здійснюватись як в загальних, так і корекційних групах і вимагає значних зусиль усіх суб'єктів інклюзивної взаємодії, спрямованих на збереження та примноження як фізичного, так і психічного здоров'я. Інтегрованість таких дітей в інклюзію або спеціальну (корекційну) освіту, визначається глибиною порушення, зафіксованого у різних параметрах дизонтогенезу.

1.3 Психологічні умови успішного навчання дітей дошкільного віку з ментальними порушеннями при підготовці до школи

Організація інклюзивного простору, визначення найбільш сприятливих умов реалізації траєкторії навчання передбачає визначення змісту і спрямованості потреб та їх кваліфікації саме як особливих. Для цього потрібно провести діагностику дитини, з метою визначення особливостей розвитку та специфіки ООП.

Діагностична процедура включає [3;5]: аналіз індивідуальних особливостей розвитку та функціонування дитини з особливими освітніми потребами, підготовлений на основі комплексної оцінки, проведеної медичними працівниками, психологами, педагогами та батьками, з акцентом

на специфіку основних психічних процесів, станів і характеристик; аналіз соціальної ситуації розвитку, умов проживання та сімейних стосунків; прогнозування імовірних труднощів, що можуть виникати під час засвоєння навчального матеріалу освітніх програм; експертну оцінку освітніх потреб, що і буде визначати індивідуальний освітній маршрут.

Комплексна експертна оцінка проводиться спеціалістами інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) і містить в собі показники: фізичного розвитку (загальна чи обмежена активність, моторика, можливість пересуватися); мовленнєвого розвитку (відповідність норм чи наявність мовленнєвої патології); інтелектуального розвитку (повноцінність чи неповноцінність функціонування сенсорно-перцептивних, мисленнєвих, мнемічних та імажинативних процесів); загально сформованості дитини як суб'єкта навчання його навченості і відповідності освітнім критеріям; розвитку афективно-вольової сфери дитини (здатності чи нездатності до внутрішніх зусиль та вольового самоконтролю); соціалізованості та адаптованості (уявлення про соціальні норми та уміння їх відтворювати на рівні власної поведінки; відповідність-невідповідність соціальним очікуванням, особливості міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими) [2; 8; 35]. Адекватно визначені та враховані особливі освітні потреби кожного дозволять, по-перше, підвищити їхню здатність до навчання та пізнання; по-друге, збільшити продуктивність спілкування та педагогічної взаємодії з вчителем; організовувати продуктивну роботу та забезпечити активну позицію на заняттях. Комплексна експертна оцінка ООП виступає об'єктивною підставою для визначення умов організації ефективної освіти для дітей зазначених категорій.

Узагальнення наукового матеріалу дозволяє встановити, що ефективне навчання дітей з особливими освітніми потребами залежить як від педагогічних, так і психологічних умов.

Педагогічні умови відображають організацію та зміст освітнього середовища, включають освітню програму, спроектовану та адаптовану з урахуванням особливостей психофізичного розвитку та індивідуальних можливостей; використання спеціальних методів та засобів навчання та виховання, дидактичних матеріалів, технічних та наочних ресурсів тощо [17; 18; 19].

Результати досліджень, проведених З. Шевців, довели дієвість інтерактивних і практичних методів, особливо для дітей з ЗПР; навчання через досвід і дію (моделювання, експерименти, рольові ігри), що сприяє кращому засвоєнню знань; ефективність прийому розділення складних завдань на простіші, з поступовим підвищенням рівня складності тощо [43]. Створення індивідуальної освітньої траєкторії для дітей з ООП передбачає впровадження різних технологій (дистанційного, проблемного, програмованого навчання тощо); регламентацію та тривалість занять, графік навчального процесу і корекційних процедур; постійний моніторинг учбових досягнень тощо. Психологічний супровід дітей з ООП передбачає діяльність фахівців, в першу чергу психолога, спрямовану на їх підтримку в процесі здобуття знань. Н. Денисенко, Д. Тарадюк зауважують, що успішність освітнього маршрута дитини з ООП залежить не лише від роботи педагога (тьютора, вихователя, дефектолога, асистента та ін..), але і психолога, його компетентності в розумінні психологічних засад інклюзивної чи спеціальної освіти [13]. С. Іноземцева, О. Нагорна та ін. зазначають, що корекційно-розвивальна робота з дітьми з ООП включає [16; 29]: розробку та реалізацію системи корекційно - розвивальних занять, спрямованих на подолання порушень розвитку і труднощів у навчанні; аналіз параметрів розвитку вищих психічних функцій, пізнавальної, емоційно-вольової, комунікативної, мотиваційної та особистісної сфер дитини; формування способів регуляції поведінки та емоційних станів; забезпечення сприятливих умов для ефективної адаптації та інтеграції дітей у суспільство.

Висновки до розділу I

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив актуальність і необхідність її дослідження у зв'язку із збільшенням кількості дітей з ООП, які повинні мати вільний доступ до освіти. Навчання дітей з ООП реалізується в межах інклюзивної, інтегрованої чи спеціальної освіти в залежності від психофізичних особливостей і спрямоване на компенсацію недоліків розвитку, зменшення особистісної редукції та збільшення рівня психологічного благополуччя. Навчання дітей з ООП охоплює широкий спектр потреб, пов'язаних із фізичними, когнітивними, соціальними чи емоційними труднощами, які впливають на здатність індивіда навчатися. Освітні потреби вирізняються розгорнутою класифікацією, що і визначає зміст інклюзії, який забезпечується шляхом створення індивідуальної траєкторії навчання та розвитку, адаптації або модифікації програм та дидактичного матеріалу, наданням психолого-педагогічної та корекційно-розвивальної допомоги. Особливість цієї освіти полягає в її особистісно – орієнтованому характері; врахуванні індивідуальних особливостей кожної дитини для забезпечення її повноцінної участі у здобутті освіти; постійній допомозі з боку батьків та спеціалістів інклюзії. Це особлива форма взаємодії результатом якої є збільшення потенціалу можливостей до засвоєння знань умінь та навичок, вирішення проблеми «не навченості» та реалізації освітнього маршруту у спеціально створених умовах. Навчання дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно важливим, проте достатньо складним процесом. Якість інклюзивної освіти залежить від організації навчання, реалізації індивідуального підходу та постійного психологічного супроводу; передбачає стимуляцію розумової активності, вплив на мотивацію і самосвідомість дитини з ООП.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ

2.1. Організація та процедура дослідження.

Дослідження проводилось на базі комунального закладу БНРЦ (багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру) Криворізької міської ради Дніпропетровської області протягом грудня 2024 - травня 2025. Вибірка - 31 дитина дошкільного віку (5,5-7 років) з особливими освітніми потребами (розумово відсталі). За результатами діагностики (шкали А.Біне-Т.Сімона, Б.Пробста) досліджуваних віднесено до легкого (IQ - 50-69 балів) ступеню зниження інтелекту

У процесі організації емпіричної частини нашого дослідження враховувалися наступні фактори:

- діагностика розумової відсталості (для подальшої організації успішного навчання) повинна бути комплексною, заснованою на оцінці інтелектуальних, адаптаційних, поведінкових навичок;
- діагностика повинна включати декілька ключових методів (спостереження, бесіда, психологічне тестування, клінічний огляд);
- діагностика має спиратися на висновки інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ).

Врахування цих факторів надасть можливість для створення подальших умов успішного навчання дітей з ООП: побудові індивідуального освітнього маршруту, адаптації до навчання з урахуванням психофізичних можливостей дитини, корекційної спрямованості навчання з розвитком навичок самостійності, соціальної адаптації, постійного стимулювання

пізнавальної активності, використання наочності, психоедукаційних заходів для батьків та вихователів.

Для організації успішності навчання дітей з ООП, нами було виокремлено наступні критерії:

1. Стійкість пізнавальної активності.
2. Здатність самостійно використовувати засвоєні знання та вміння на практиці
3. Мотивація до навчальної діяльності.
4. Швидкість та якість засвоєння матеріалу.

Відповідно, для збору необхідної інформації використано наступні методи та методики.

1. Формалізоване спостереження у процесі гри, навчання (з фіксацією у протоколі). Такий метод дає можливість визначити наявність пізнавальної діяльності та мотивацію до неї, особливості проявів пізнавальних процесів.

Для розробки бланку протоколу (дивись ДОДАТОК А). використано рекомендації з психодіагностики І.Галяна, Р.Павелківа та Л.Турищевої [10; 32; 42]. Бланк протоколу розроблено за методом семантичного дифенценціалу.

Представлено основні критерії вираженості готовності до навчання (мінімальний та максимальний), шкала оцінювання від 1 до 5 балів.

До сфери спостереження віднесено такі критерії:

- інтерес до навчальних занять;
- тривалість пізнавального інтересу;
- увага;
- особливості сприймання, відчуття;
- особливості мислення, мовлення;
- пам'ять;

- сформованість внутрішньої позиції школяра;
- особливості учбової взаємодії.

Деталізований опис прояву критеріїв надавав можливість максимально точно оцінювали вираженість означених критеріїв.

Саме спостереження дозволяє своєчасно визначити відхилення у розвитку когнітивної, емоційної, мотиваційної сфер (для подальшої розробки індивідуальних корекційних програм), готовність до подальшого шкільного навчання. У процесі спостереження можна визначити ключові етапи когнітивного розвитку, соціальної взаємодії, також фіксувати проблеми у поведінці та навчанні. Результати спостереження практичного психолога за дітьми з особливими освітніми потребами бажано поєднувати з результатами спостереження вихователів, батьків, педіатра, логопеда, бесідами з цими фахівцями.

2.Бесіда. Це досить ефективний метод роботи з розумово відсталими дітьми. Він дозволяє визначити їх інтереси, потреби через вербальну комунікацію, що вплине на подальше навчання таких дітей. Правильно сформульовані питання, довірливі відношення, доброзичливість сприяють відвертим відповідям. Метод бесіди також активізує мислення, дає можливість отримання більше щирих відповідей ніж у стандартизованих тестах. Методом бесіди збиралася додаткова інформація у батьків, вихователів.

3.Психодіагностика рівня розумового розвитку та готовності до шкільного навчання за виокремленими вище критеріями успішності навчання.

- Відсутність стійкості пізнавальної діяльності - ключова ознака розумової відсталості. Визначення стійкості пізнавальної активності допоможе запобігти діагностичних помилок, диференціювати розумову відсталість від інших станів, що важливо для вибору адекватних методів подальшого навчання та виховання. Для діагностики стійкості пізнавальної активності використано метод «Методику визначення розумової працездатності»

3.Доощиціної (дивись Додаток В). Дитині пропонується таблиця з

різноманітними фігурами, у якій потрібно закреслювати ялинки та зірочки за фіксованим часом (2,5 хвилин). Результати оцінюються за формулами ($S=0,5Nn/t$): кількість переглянутих картинок, допущених помилок). S більше 1 - високий рівень працездатності; S від 0,5 до 1,0 - середній; S менше 0,5 - низький.

- Здатність самостійно використовувати засвоєні знання та вміння на практиці вивчалася комплексно. За допомогою спостереження фіксувалася емоційна реакція, поведінка досліджуваних у процесі виконання завдання (зосередженість, хвилювання); оцінювалася здатність до розуміння інструкцій для виконання завдання, прояви самоконтролю та вміння доводити справу до кінця. Використано методику «Лабіринт» [50, с. 204], яка спрямована на визначення здатності дотримуватися правил розв'язання задачі, зацікавленість, наполегливість, результативність, витривалість досліджуваних. Дитині пропонуються малюнки з лабіринтами (різного ступеню складності), олівець та інструкцію. Ліміт часу на один лабіринт - 1 хвилина. Максимальна кількість помилок, які можна допустити - 5. Безпомилкове виконання - високий рівень здатності працювати самостійно за інструкцією, 1 помилка - середній рівень, більше 2-х помилок у кожному лабіринті - низький.

- Мотивація до навчальної діяльності у дітей з розумовою відсталістю дозволяє визначити рівень їх пізнавальної активності, перевагу зовнішніх чи внутрішніх мотивів, силу вольової регуляції у процесі виконання завдання. Визначити мотиви навчання можна за допомогою модифікованої методики «Навчально-ігровий майданчик» (О. Белової), сформованої на матеріалі P.Wilson, I. Long (2018) «Дерево з чоловічками» [51]. Дитині пропонується розглянути картинку з зображенням фігурок дітей на гральному майданчику та вибрати подібного для неї персонажу, персонажу, на якого вона б хотіла бути схожою. Вибори дозволяють виокремити такі види мотиваційної спрямованості як: пізнавально-активну (3 бали), соціально-адаптовану (2

бали), внутрішньо-позиційну (1 бал). За загальною кількістю балів підраховується рівень мотиваційної спрямованості (5-6 балів - високий; 3-4 бали - середній; 0-2 - низький)

- Швидкість та якість засвоєння матеріалу, продуктивність розумової діяльності, наочності дозволяють визначити характерні особливості пізнавальних процесів (стійкість переключення уваги, труднощі сприймання, механічності пам'яті, активність розумової діяльності), моторні порушення (регуляція скоординованих дій, складності у виконанні ритмічних завдань). Означений критерій оцінювався шляхом спостереження та фіксувався у протоколі.

2. Математичні: статистичні методи (первинна математична статистика). Цей метод математичної статистики використовують для виявлення статистично значущих відмінностей для оцінки ефективності впровадження психолого-педагогічного супроводу (корекційно-розвивальної програми).

На констатувальному етапі вивчалася психолого-педагогічна документація, проводилися консультації з психологом закладу, логопедом, лікарем-дефектологом. Враховувались індивідуальні особливості дитини, сімейне та соціальне середовище. На формувальному - перевірялася ефективність упровадженої програми.

Діагностика проводилася комплексно, у емоційно комфортних умовах, дозволяла визначити рівень не тільки зони актуального розвитку, а й зони найближчого для подальшої організації успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Психодіагностика готовності до успішного шкільного навчання дошкільників з розумовою відсталістю важлива з таких причин:

- дозволяє виявити рівень розумового, соціального, емоційного розвитку дитини, що у майбутньому полегшить розробку траєкторії індивідуального навчання для кожної;
- визначає психологічну, мотиваційну готовність до навчання, здатність до продуктивного спілкування, що прискорює процес адаптації майбутнього школяра до нових освітніх умов;
- комплексність діагностики дозволяє виокремити причини розумової відсталості, обрати найбільш ефективні підходи для подальшого навчання та виховання.

Саме тому нами використано різноманітні методи збору інформації. Одним з основних було спостереження за вибіркою дітей у процесі гри, спілкування, навчальних занять. Результати оцінювалися за оцінками шкал розробленого нами протоколу (рис.2.1.). Слід зазначити, що у процесі спостереження ми враховували поведінкові явища, тому що не завжди легко виокремити чітку відмінність між нормою та патологією. Результати спостереження враховували обумовленість поведінки конкретною ситуацією та деякими індивідуальними особливостями досліджуваних дошкільників (негативізм, тривожність, імпульсивність).

У досліджуваних групах спостерігалися наступні особливості, а саме: зниження інтересу до навчальних занять, незначна тривалість пізнавального інтересу. Якщо на початку занять діти з зацікавленістю розглядали яскравий дидактичний матеріал, ілюстрації на дошці, іграшки, які «завітали» на заняття, то у процесі заняття, вони починали відволікатися, без дозволу вставати, демонструвати втрату інтересу до предметів. Дії з предметами у них були імпульсивні, не пов'язані з пізнавальною задачею. У ігрових вправах спостерігалася стереотипність, формальність дій, нерозуміння навіть стислих, емоційних інструкцій вихователя.

Також низьку оцінку на шкалі (1-2 бали) можна поставити, спостерігаючи за властивостями уваги, особливостями сприймання,

мислення, мовлення, пам'яті у процесі виконання таких завдань, як «Знайди відмінності», «Виключи зайве», «Знайди пару», «Хто сховався на картинці».

Увага виключно мимовільна, нестійка, з постійним відволіканням на найменші подразники (іграшка сусіда, поява нової людини у ігровій кімнаті, звук у коридорі). При виконанні завдань, дітям важко виокремити елементи, розподілити увагу між двома картинками у процесі пошуку пари. Вибірковість уваги спрямована на те, що знайоме та цікаве. Прояви довільності при виконанні завдання впізнавання (картинки міняли місцями, потрібно покласти їх на місце) не спостерігалися.

Сприймання - загальмоване, мало диференційоване, вибіркове. Так, завдання «перелічити, що ми бачимо за вікном» продемонструвало незначну кількість названих об'єктів. Досліджувані важко орієнтуватися у незвичній ситуації, показаній на картинці (діти заблукали у лісі), у незнайомій місцевості у парку на прогулянці.

Їм складно виділити головного героя у казці, побачити зв'язок між об'єктами («хто допомагає герою казки?»), помітити та назвати деталі («кого зустрів герой казки?», «який він?»). Дещо загальмоване сприймання форми. Зокрема, це проявлялося у здібностях до конструювання, де спостерігали недостатню сформованість предметно практичних дій, розвиненість дрібної моторики рук.

Складності у дошкільників з розумовою відсталістю - у впізнаванні схематичних зображень предметів (схеми дерева, м'яча), назві основних геометричних фігур. Погано виокремлюють східні звуки (кішка-мішка-фішка-діжка), закінчення слів, що гальмує у подальшому засвоєнні граматичних норм. Практично для всіх було притаманно нерозуміння інструкції вихователя.

Такі ж складності з розумінням інструкції вихователя спостерігалися у виконанні завдань щодо активізації мислення та мовлення. Здатність до групування (класифікації) предметів виконувалася хаотично, без потреби у

виділенні деталей. Два різні завдання («знайти пару» - «що тут зайве») виконували аналогічно, демонструючи нездатність переключитися на нове завдання. Проявляли ускладнення у процесі пошуку «зайвого», поєднуючи предмети за неіснуючою ознакою. Наприклад, завдання знайти зайве у групі слів «ялинка, дуб, осина, тюльпан, липа» закінчувалося відповіддю «ялинка, тому що вона колюча». Але за вказівкою вихователя на іншу, більш суттєву ознаку, досліджувані виправлялися.

Ускладнення завдань знижувало пізнавальну активність, інтерес, продуктивність. Наприклад, не виконали завдання знайти зайве у групі слів «пароплав, човен, самокат, яхта». Зайве у групі «кішка, собака, ведмідь, корова, курка» орієнтувалося на місця, де ці тварини бувають («дома, у бабусі у дворі, у лісі»). Вибір «зайвого» був стихійним, з орієнтиром на несуттєві ознаки, зі складністю пояснення.

Скоріше за все, причина таких помилок - недостатня диференціювання видових та родових понять, складність у розширенні їх обсягу.

Досить важко було зробити класифікацію, узагальнити предмети. Зокрема, набір «сукня, сорочка, светр, шкарпетки» не називався одним словом «одяг», а мав - відповідь: «Це у мене у шафі». Тобто, досліджувані не можуть виділити суттєві ознаки предметів однієї категорії, поєднати за такою ознакою, назвати одним, узагальнюючим словом.

При виконанні завдання розділити набір різноманітних картинок на купки «що їх поєднує», спостерігалось перекладання картинок методом «проб та помилок». Узагальнювали за конкретними або ситуативними ознаками, спираючись на неіснуючі ознаки. В основному увага спрямовувалася на зовнішні ознаки (колір, розмір).

Найскладніше для всіх досліджуваних була операція порівняння, яка потребувала активізації абстрактного мислення. У завданні «знайти відмінності та подібність» вказувалася частина якогось предмету, а не

зображення у цілому. Крім того, дошкільники не могли вербалізувати свої дії, давали нелогічні пояснення. Над кожним завданням роздумували досить тривалий час (до 2-3 хвилин).

У мовленні - краще за все сформована пасивна лексика, найгірше - граматика, логічність висловлювань. Спостерігалася складність у побудові речень, загальмованість була при відповідях на основні та уточнюючі питання. Досліджувані вживали мало прикметників, тому виказування були однотипними, «сухими», без відтінків думки. Їх замінювали знаменники: «пішов туди», «був там». На прохання виділення слів з мови оточення («що сказала вихователька») - також не могли відповісти. Це одна з основних причин затримки у мовленнєвому розвитку, підтвердження - незадовільний рівень розуміння інструкцій при виконанні будь-яких завдань.

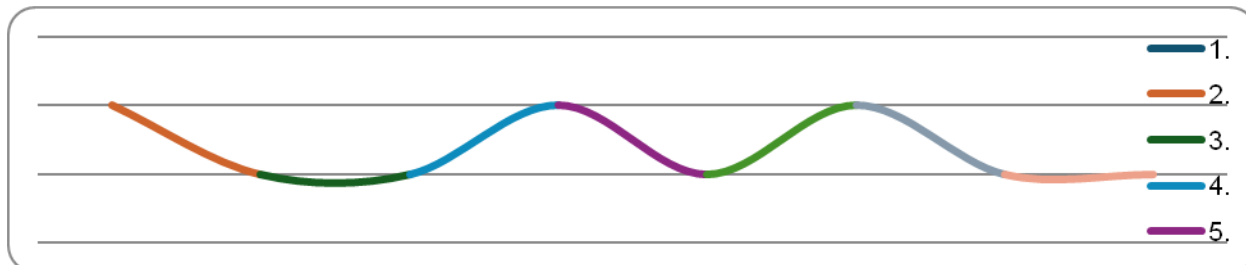
Складності запам'ятовування фіксувалися при виконанні завдання на опосередковане запам'ятовування (картинка-слово). Процес відтворення («пригадування») слова - назва картинки, яку вибрали з психологом (а не слова, з ним пов'язаного). Досліджуваним було важко встановлювати зв'язки між зображенням на малюнку та словом, яке потрібно запам'ятати. Частіше за все вони не здатні самотійно підібрати відповідний малюнок до слова, ще складніше для них пояснити зв'язок між картинкою та словом.

Важливим у нашому емпіричному дослідженні було спостереження за взаємодією, як основою успішної адаптації до шкільного навчання. Досліджуваним створили спеціальну ситуацію («сумісне ліплення сюжетної картинки на тему казки «Колобок»). У процесі виконання завдання дошкільники надавали перевагу однотипним діям, потребували деталізованої інструкції, контролю, повторення завдання вихователем. Крім того, дошкільники не могли домовлятися, реагувати на партнера, корегувати свою діяльність в залежності від дій партнера.

Спостерігалася конфліктність, нездатність поступалися, жадібність. У мовленнєвій поведінці - нерозгорнута взаємодія зі стандартними

виказуваннями (повідомлення, питання, відповідь), без уточнення та коментарів. В основному працювали мовчки, швидко втрачали інтерес, кидали почате, відмовлялися продовжувати сумісну діяльність, штовхалися. На прохання вихователя допомогти товаришу, реагували слабо, можливо з причин недостатнього рівня розумових здібностей, досвіду взаємодії. Ті, хто пробував «допомогти» товаришу у парі, демонстрував шаблоні вказівки, скопійовані у вчителя.

Тобто, спостереження надало можливості не тільки зафіксувати рівень розвитку основних пізнавальних процесів, а й визначити готовність до шкільного навчання за виокремленими критеріями успішності навчання. Після опрацювання результатів спостереження створювалися персональні профілі досліджуваних (рис.2.1.), на яких наочно представлено основні проблемні місця розумового, соціального розвитку, взаємодії, пізнавальної активності.



Примітка. 1 - інтерес до заняття; 2 - тривалість пізнавальної діяльності; 3 - увага; 4 - сприймання; 5 - мислення, мовлення; 6 - пам'ять; 7 - позиція школяра; 8 - учбова взаємодія.

Рис. 2.1 Приклад індивідуального профілю досліджуваного (за результатами спостереження)

Наявність таких профілів, на нашу думку, полегшить розробку подальшої корекційної роботи з категорією розумово відсталих дітей.

Рівень розвитку розумової працездатності за «Методикою визначення розумової працездатності» З.Дощиціної представлений на рис 2.2 та у ДодаткуВ.

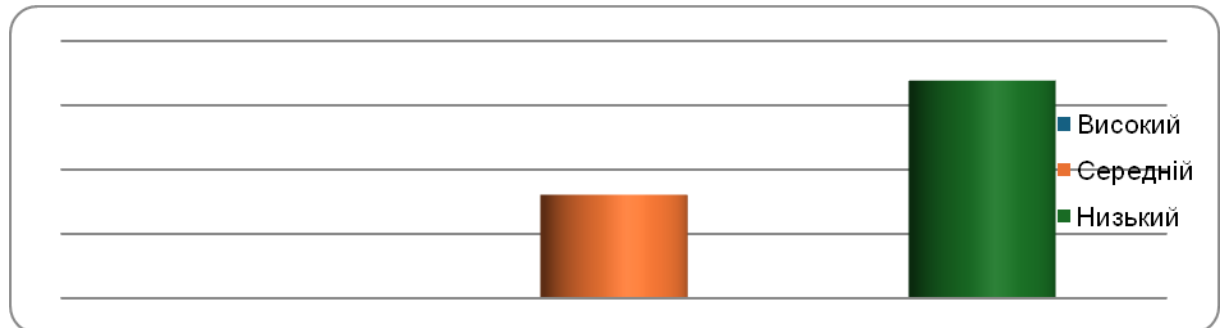


Рис.2.2. Рівень розумової працездатності (n=35)

Високого рівня розумової працездатності не спостерігалось у процесі виконання завдання; середній рівень було виявлено у 10 осіб (32,2%); низький - у 21 досліджуваного (67,7%).

Досліджувані з низьким рівнем розумової працездатності погано почували себе у відносно тривалій, однотонній діяльності (незважаючи на перерви), яка вимагала зосередженості. Вони довго не могли приступити до виконання завдання, проявляли надмірну рухливість, метушливість, губили необхідні для завдання речі, не слухали інструкції до кінця, відволікалися на інші стимули. У трьох досліджуваних з низькими показниками працездатності спостерігалася знижена чутливість як до схвалення, так і до зауважень (схвалення не викликало бажання повторити дії, зауваження не стримувало безпосередніх імпульсів).

Розумова працездатність вимагала концентрації, переключення, розподілу уваги, яка була досить низького рівня, але спостерігалася підвищена втомлюваність, помилки (пропуски, неправильні закреслення) у виконанні складних та багатозадачних видів діяльності. На це могло також могло вплинути повільне засвоєння нових знань та навичок, які потребували багаторазових повторень.

Наступним кроком дослідження було визначення здатності досліджуваних самостійно виконувати завдання, рівня їх самоконтролю.

Сучасна система освіти дітей з ООП передбачає оволодіння здобувачами освіти базовими учбовими діями (які забезпечують свідоме відношення до навчання, сприяють подальшому становленню майбутнього учня як суб'єкта усвідомленої активної діяльності на доступному рівні). Відповідно, самоконтроль - регулятивна базова учбова дія, що сприяє успішній організації та самоорганізації учбової діяльності. Самоконтроль - міжпредметна компетентність, яку потрібно виявляти та розвивати комплексно.

Для діагностики здатності самостійно виконувати завдання, контролювати його хід, було запропоновано виконати завдання «Лабіринт», результати якого представлені на рис.2.3.

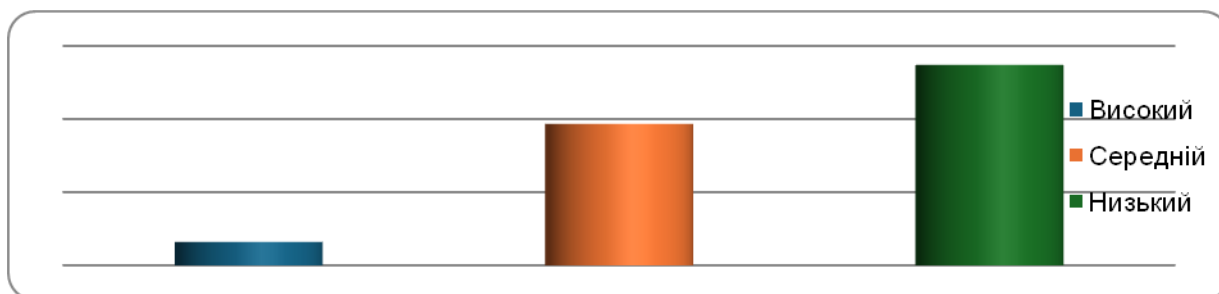


Рис.2.3. Результати діагностики самостійності та самоконтролю (методика «Лабіринт»).

У процесі виконання двоє досліджуваних (6%) продемонстрували високий рівень самостійності у діяльності та самоконтролю; 12 осіб (38,7%) - середній, 17 (54,8%) - низький.

Такі показники детермінуються низьким пізнавальним інтересом, слабкою мотивацією до пізнання нового з причин невміння прогнозувати, планувати дії, орієнтуватися у учбовій задачі, що було зафіксовано у процесі спостереження. Дошкільникам важко знаходити та коригувати помилки,

вони неуважні, демонструють незавершеність дій у завданні, мають слабкий самоконтроль.

Досліджувані з низькими показниками у психодіагностиці допустили такі помилки: відривали олівець від малюнку (заборонено правилами), пересікали лінії, заходили у глухі кути з подальшими складностями повернення назад. Дошкільники часто відволікалися з причин складності у сприйманні та відтворенні просторово-зорових образів, демонстрували нездатність правильно відновити напрям ліній, орієнтуватися по зразку. Також фіксувався низький рівень наочно-схематичного мислення, при якому складно використовувати схематичні зображення для орієнтиру у ситуації.

Крім того, дошкільникам з ООП було важко порівнювати зроблене ними з яскравим, зрозумілим еталоном, що демонструвався вихователем (правильно заповнений лабіринт), самостійно виокремити та виправити зроблені помилки.

По закінченню виконання завдання пропонувалася перевірка роботи сусіда, перевірка була поверхневою та закінчувалася оцінкою «зробив не зробив», без деталізації. Досліджувані взагалі не могли ефективно працювати у парах.

Вміння самостійно виконувати завдання, розвинена саморегуляція - найважливіша здібність для подальшого успішного навчання. Наші досліджувані продемонстрували такі недоліки у цих показниках:

- частковий (або взагалі відсутній) орієнтир на вимоги (інструкції) дорослих;
- імпульсивність, ситуативність поведінки у процесі пошуку виходу з лабіринту;
- неуважність у виконанні інструкцій вихователя («не перетинати сусідні лінії»);

- поганий орієнтир у виокремленні етапів роботи («спочатку подивитися на початок руху, потім починаємо рух, потім орієнтуватися на кінцевий вихід»);
- складності порівняння як зі зразком (низький рівень операційного контролю), так і з результатом (низький рівень підсумкового контролю);
- відсутність при виконанні завдань раціонального пошуку, перевага шаблонних дій (хаотичні дії, інтуїтивні рухи). Всі зроблені дії та операції не поєднані одна з одною;
- миттєва втрата інтересу у результаті невдач, прагнення запобігати труднощів, долати їх. Перепони на шляху досягнення бажаного (зайшов у глухий кут) викликають афективні реакції, які призводять до відмови від мети закінчення завдання, переключення на іншу діяльність;
- схильність таких дітей до енергозатратності, що швидко виснажує нервову систему, провокує змореність.

Невід'ємною складовою будь-якої успішної діяльності є мотивація до неї. У процесі спостереження зафіксовано переважає зовнішню мотивацію до діяльності, у якій провідну роль грає зовнішня атрибутика, потреба гратися, важлива оцінка діяльності іншими, схвалення. Але навчальна (шкільна) мотивація не сформована. У процесі занять, зокрема, спостерігалось переміщення мотиву на більш знайому задачу або процес діяльності, невміння поставити мету, усвідомити її.

Переважали мотиви зі стимуляцією вихователя, в основному не спостерігався стійкий інтерес, а дещо викривлене уявлення щодо необхідності вчитися робило мотивацію досліджуваних підпорядкованою зовнішнім стимулам, а не внутрішнім потребам.

Вид мотивації діагностували за допомогою модифікованої методики «Навчально-ігровий майданчик» (О. Белової), сформованої на матеріалі Р. Wilson, I. Long «Дерево з чоловічками». Результати діагностики за цією методикою представлені на рис.2.4.

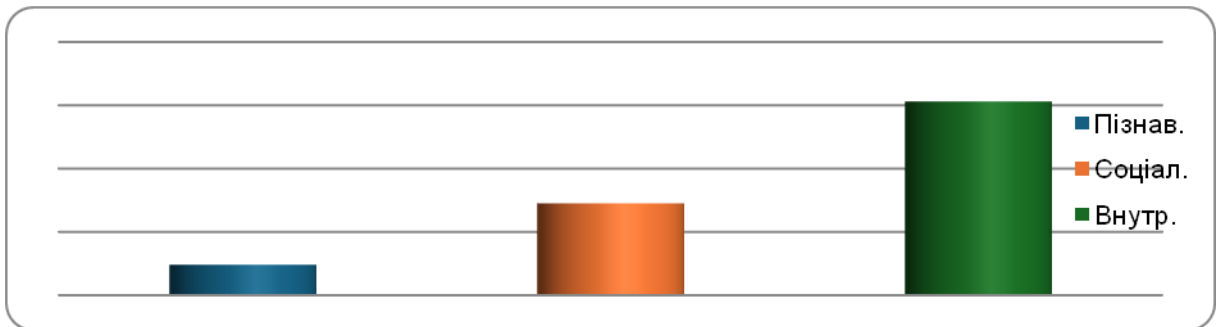


Рис. 2.4. Мотиваційна спрямованість дошкільників з ООП

Мотивація пізнавального спрямування та активності проявилася у 3 дошкільників (9,6%). Вони впевнено на малюнку вибрали фігурку, яка читає книгу, пише у зошиті, але рівень вираженості такої мотивації - середній.

Соціально-адаптована мотивація у 9 осіб (29%): при цьому, високого рівня вона у 3 досліджуваних, середнього у 4 досліджуваних; 2 досліджувані мають низький рівень вираженості такого мотиву.

Вибір такого мотиваційного спрямування пояснюємо прагненням засвоїти соціальні норми, правила, вміння, необхідних для успішної взаємодії з оточенням. Вибір картинок з допомогою іншому перейти через річку, поспілкуватися на лавці допомагає відчувати себе комфортно у колективі, адаптуватися до умов, сприяє формуванню позитивного емоційного стану, знижує тривожність. Це полегшує майбутню адаптацію та може підвищити ефективність навчання.

Утім, спостерігалися примітивні висловлювання дітей на тему спілкування. Вони містили лише констатацію факту знаходження з іншими дітьми, без виразного емоційного забарвлення. У грі та взаємодії на прогулянці досліджувані з такою мотивацією не особливо ініціювали контакти, були мовчазні, не бажали бути у центрі уваги (можливо, з причин низького рівня сформованості соціальних потреб). Також спостерігалася деяка імпульсивність, порушення контролю за своєю поведінкою, ситуативна

подразливість, неслухняність, що також піддає сумніву перевагу у них соціально-адаптованої мотивації.

Внутрішньо-позиційну мотивацію високого та середнього рівня спостерігаємо у 19 осіб (61,2%) високого рівня.

За визначенням авторки методики, це свідчення зосередження дошкільників на собі, спонука до ігрової (а не навчальної) діяльності: дивитися у екран, сидіти на самоті, гратися без інших. Додаткова бесіда з цією групою досліджуваних, результати попередньої діагностики переконала нас у :

- заниженої (чи взагалі відсутності) зацікавленості у навчальній діяльності, процесі пізнання нового;
- слабкості сили волі, саморегуляції;
- швидкої втомлюваності;
- ситуативності (в залежності від виду діяльності) мотивації;
- схильності до безпосереднього реагування на ситуацію, у якій вона знаходиться.

Підсумовуючи, зазначимо: розумова відсталість – явище незворотне, але при правильно організованому медичному, психологічному, корекційному, педагогічному супроводі (у спеціально створених умовах), можлива позитивна динаміка у навчанні.

Висновки до розділу 2

Дослідження проводилось на базі комунального закладу БНРЦ (багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру) Криворізької міської ради Дніпропетровської області протягом грудня 2024 - травня 2025. Вибірка - 31 дитина дошкільного віку (5,5-7 років) з особливими освітніми потребами (розумово відсталі). За результатами діагностики (шкали А.Біне-

Т.Сімона, Б.Пробста) досліджуваних віднесено до легкого (IQ - 50-69 балів) ступеню зниження інтелекту

Для організації успішності навчання дітей з ООП, нами було виокремлено наступні критерії:

1. Стійкість пізнавальної активності. Для діагностики стійкості пізнавальної активності використано метод «Методику визначення розумової працездатності» З.Дошиціної. У результаті діагностики виокремлено: високого рівня пізнавальної активності не спостерігалось у процесі виконання завдання; середній - у 10 осіб, 32,2%; низький у 21 досліджуваного, 67,7%.

2. Здатність самостійно використовувати засвоєні знання та вміння була виміряна методикою «Лабіринт», яка допомогла визначити здатність дотримуватися правил розв'язання задачі, зацікавленість, наполегливість, результативність, витривалість досліджуваних. У процесі виконання 2 досліджуваних продемонстрували високий рівень (6%) самостійності у діяльності та самоконтролю; 12 осіб - середній (38,7%), 17 - низький (54,8%).

3.3. Мотивація до навчальної діяльності встановлена за допомогою модифікованої методики «Навчально-ігровий майданчик» (О. Белової),

«Дерево з чоловічками». Мотивація пізнавального спрямування та активності проявилася у 3 дошкільників, це 9,6%, але рівень вираженості такої мотивації - середній. Соціально-адаптована мотивація у 9 осіб (29%): при цьому, високого рівня вона у 3 досліджуваних, середнього у 4 досліджуваних; 2 особи мають низький рівень вираженості такого мотиву. Внутрішньо-позиційну мотивацію високого та середнього рівня спостерігаємо у 19 осіб (61,2%) високого рівня.

4. Швидкість та якість засвоєння матеріалу. Означений критерій оцінювався шляхом спостереження та фіксувався у протоколі.

Крім того, спостереження (з оцінкою по шкалі у протоколі) дало можливість визначити наявність пізнавальної діяльності та мотивацію до неї,

особливості проявів пізнавальних процесів, особливості учбової взаємодії, рівень сформованості позиції школяра.

РОЗДІЛ 3.

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА ПРОГРАМА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Методологічні засади програма розвитку та корекції дітей дошкільного віку з ментальними порушеннями в умовах організації психолого-педагогічного супроводу

Розвиток і корекція внутрішніх резервів дітей (особливо на етапі підготовки до шкільного навчання) потрібна з наступних причин:

- розвиток когнітивних здібностей, мовлення, уваги, пам'яті, мислення, моторики дозволяє максимально компенсувати наявні порушення, покращити якість життя дитини;
- формування навичок самообслуговування, комунікації, поведінки покращує процес соціалізації, полегшує пристосування до життя, суспільства;
- послаблення недоліків у психофізичному розвитку дозволяє розкрити прихований потенціал такої дитини, активізувати її внутрішні резерви;
- формування вмінь, необхідних для навчання підвищує шанси на інтеграцію у суспільство, подальше працевлаштування;
- індивідуальна траєкторія психологічного супроводу розвитку та корекції дитини з ООП дозволяє врахувати індивідуально-типологічні особливості кожної дитини, побудувати ефективну програму її розвитку та підтримки.

Соціалізація дитини з розумовими розладами залежить від раннього початку корекційно-розвивального впливу, у який залучені різні фахівці психолого-педагогічного супроводу при активній участі батьків. Комплексність, інтегративність, системність корекційно-розвивальної роботи

забезпечує позитивні результати у процесі підготовки дитини до успішного шкільного навчання.

Психологічний супровід (у вигляді комплексної програми підготовки дитини з ООП до успішного навчання у школі) повинен відповідати таким вимогам (дивись таблицю 3.1.).

Таблиця 3.1.

Вимоги до розробки корекційно-розвивальних програм роботи з дітьми з ООП

Вимоги до створення та упровадження корекційно-розвивальної програми	Сутність
<i>Системність, цілеспрямованість, комплексність</i>	У процесі корекції та розвитку повинні бути задіяні медики, психологи, педагоги, дефектологи. Програма повинна включати діагностику, корекцію, навчання, соціальну адаптацію. Потрібна інтеграція різноманітних форм та методів роботи.
<i>Індивідуалізація</i>	Програми корекції та розвитку враховують рівень розвитку, структуру порушень, ступень вираженості порушень розумового розвитку, особливості нервової діяльності, мотивації, емоційно-вольової сфери. У процесі корекції повинна відбуватися адаптація програм з врахуванням змін, стану, досягнень дитини
<i>Гуманність, повага</i>	Це ключові принципи навчання дітей з ООП. Вони забезпечують повагу до дитини, враховують її унікальність, знижують ризики емоційних травм, сприяють доланню почуття самотності, тривожності, соціальної ізоляції.
<i>Залучення батьків, вихователів</i>	Залучення спеціально підготовленого близького оточення до розвитку та корекції дітей з ООП дасть можливість безперервного впливу на процес, покращить соціалізацію, емоційне благополуччя.
<i>Моніторинг ефективності</i>	Дозволяє об'єктивно оцінювати досягнення кожної дитини, своєчасно корегувати індивідуальну траєкторію розвитку, виявляти та попереджувати вторинні порушення поведінки, емоційного стану (як

	слідства порушень процесу навчання).
--	--------------------------------------

У результаті емпіричного дослідження нами було визначено основні труднощі у розвитку дітей з розумовою відсталістю: низький рівень розвитку мислення, слабка пам'ять, труднощі у процесі сприймання, звуження обсягу уваги, її мала стійкість, складності у розподіленні, недиференційованість та фрагментарність уявлень, примітивність уяви, недорозвиненість мовлення, відсутність готовності до шкільного навчання.

Порушення емоційно-вольової сфери проявилися у примітивності інтересів, потреб, мотивів, слабкості прагнень, сугестивності, недостатній ініціативі. У поведінці спостерігалися прояви гіперактивності, агресивності. Отримані данні стали базою для проектування комплексної програми навчання досліджуваних з врахуванням таких підходів як:

- рефлексивно-діяльнісного;
- особистісно-орієнтованого;
- гуманістичного;
- системного.

Відповідно, нами було розроблено комплексну програму підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання (дивись таблицю 3.2.). Ефективність програми була перевірена у експериментальній групі (група $n=3$).

Мета програми: сформувати мотиваційно-пізнавальну базу готовності дітей з ментальними порушеннями до шкільного навчання.

Очікувані результати: сформована мотивація до навчання, покращення комунікативних навичок в навчальному процесі, розвиток навичок самостійності, активізація пізнавальної активності.

Для досягнення мети було проаналізовано та систематизовано результати емпіричного дослідження, створено експериментальну групу (3 дитини) з

врахуванням психофізичних, реальних можливостей, рівня готовності дошкільного навчання. Для кожної дитини розроблено індивідуальну траєкторію підготовки дошкільників до навчання, визначено систему оцінок досягнень дитини.

Несприятливі умови, у яких перебуває наша країна, не дали можливість працювати з усією вибіркою досліджуваних, а лише з трьома дітьми та їх батьками. Досліджувані, залучені до корекційно-розвиткової роботи мали низький рівень розумової працездатності, відсутність мотивації, відчували складність у самостійному виконанні завдань.

Але результати роботи з трьома досліджуваними (які були залучені до експерименту упровадження комплексної програми) перевірялися нами, результати порівнювалися з даними первинної діагностики.

Програма передбачала поєднання зусиль практичного психолога, який працює з означеним контингентом, вихователів, батьків. Для дошкільників заплановано проведення 11 занять у офлайн режимі по 35 хвилин. Для вихователів та батьків по 3 зустрічі по 90 хвилин.

Наповнюваність кожного заняття була з врахуванням рекомендацій Міністерства освіти України (від 12.04.2013 № 1/11-6940) та передового освітнього досвіду. Програма відповідала всім вимогам до створення та упровадження подібних програм (таблиця 3.1.).

Таблиця 3.2.

Корекційно-розвиткова програма підготовки дітей з ментальними порушеннями до навчання в школі

№	Зміст програми	К-сть занять, тривалість
Блок корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками		
1.	<u>Організаційний етап.</u> Формування груп (по 3 дитини), розробка індивідуальної траєкторії навчання (за результатами діагностики), створення відповідних умов для занять	1 заняття X 35 хвилин
2.	<u>Мотиваційний етап.</u> Формування інтересу до занять, шкільного навчання, потреби стати школярем	1 заняття X 35 хвилин
3.	<u>Етап розвитку комунікативних навичок.</u> Розвиток здатності взаємодіяти з однолітками, дорослими, вміння працювати у групі, встановлювати відношення.	2 заняття X 35 хвилин
3.	<u>Етап емоційно-вольової готовності.</u> Формування навичок самостійно виконувати завдання, долати труднощі, керувати своїми емоціями, розвивати довільність, стійкість уваги, вміння переносити засвоєні знання у нові умови.	3 заняття X 35 хвилин
4.	<u>Етап розвитку пізнавально-розумової активності.</u> Розвиток пізнавальних процесів: мислення, пам'яті, сприймання, елементарних знань та вмінь	3 заняття X 35 хвилин
5.	<u>Етап рефлексивного аналізу.</u> Аналіз змін, які відбулися на кожному етапі, моніторинг динаміки змін.	1 заняття X 35 хвилин
Блок роботи з вихователями		
1.	«Освітній марафон». Зустріч вихователів з фахівцями (психологом, педіатром, логопедом, дефектологом, психіатром) з метою оновлення (поповнення) знань щодо	2 заняття X 90 хвилин

	специфіки процесу підготовки до навчання дітей з ООП	
2.	«Між нами, вихователями...». Обмін досвідом роботи з дітьми з розумовою відсталістю на етапі підготовки їх до навчання.	1 заняття X 90 хв.
Блок роботи з батьками		
1.	Інтерактивна лекція з практикумом «Дитина з ООП – це дитина, яка потребує трішки більше уваги»	2 заняття X 90 хвилин
2.	«Клуб прогресивних батьків» з обміном досвідом взаємодії з дитиною з розумовою відсталістю.	1 заняття X 90 хв.

Так, на *організаційному етапі* були створені всі умови для безпечних та комфортних занять (безбар'єрне архітектурне середовище, адаптовані меблі, наочність, індивідуальний супровід). У експериментальній групі було 3 дитини зі схожими особливостями розвитку, завдання були у зоні помірної складності, відповідали можливостям дитини.

На *мотиваційному етапі* (як і на інших) заняття приводилися у ігровій формі («Подорож у долину знань», «Хто швидше збере наплічник для школи», «Якби я був вчителем...»). На занятті створювалася ситуація успіху, після участі у інтерактивах, дошкільники отримували символічні нагороди, дозволялася самостійність вибору (теми малюнка, набору предметів для школи) з врахуванням власного досвіду.

Слід зазначити, що у структуру кожного заняття входило розподілення дії на операції (алгоритмізація), яка допомагала самостійно виконати якесь завдання. Цей прийом спрощував проведення аналізу складної дії, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, запам'ятовування послідовності операцій.

Багаторазове повторення (як провідний метод навчання дітей з розумовою відсталістю) також покращувало запам'ятовування.

Етап *розвитку комунікативних навичок* був насичений простими, наочними, цікавими завданнями, які включали елементи наслідування, рольової взаємодії, емоційного відгуку.

Наприклад, гра «Привіт, друже!», під час якої потрібно було по-різному здоровкатися з товаришами (руками, носиками, п'яточками, ліктями, вушками).

Гра «Попроси іграшку у хлопчика-жадоби» допомагала розвивати вміння звертатися з проханням, домовлятися.

Гра «Вгадай тваринку», під час якої учасники імітували поведінку та звички тварин, за якими потрібно було вгадати, що це за тварина, визначити у якому вона настрої, описати її.

Корисною та ефективною була сумісна діяльність (ліплення, малювання, складання простих пазлів). Вона розвивала дрібну моторику, комунікативні навички, здатність працювати разом

На етапі *емоційно-вольової готовності* було використано багато роздаткового матеріалу з зображенням основних емоцій, які потрібно було назвати, показати самому, вгадати у однокласників, розподілити по групах («сумні», «веселі», «погані»). Потім завдання ускладнювалися: «покажи, як злякався котик», «посміхнися, як сонечко», «порадій, як зайчик», пояснити як відчуваєш себе у різних станах. Досліджуванам пропонувалося розказати, які емоції він відчуває частіше, чому.

Завдання на саморегуляції дозволяли розслабитися (гра «Втікаємо від злості», «Перетворюємося на скелю, хмаринку, повітряну кульку»); покращити зосередженість уваги, довільність поведінки (гра «Ой, хто тут зайвий», «Знайди помилку на дошці», «Розклади зернятка по кошикам», «Вийди з лабіринту»). Ефективними для контролю над власними емоціями була музикотерапія.

Основним був *етап розвитку пізнавальної активності*, здатності самостійно виконувати завдання, перевіряти отримані знання на практиці.

Зазвичай, на її розвиток впливають зміст матеріалу, методи навчання, організаційні форми, особистість вихователя. Ймовірність підвищення рівня пізнавальної активності пов'язана з принципом цікавості (як предиктору у створенні позитивного фону заняття, основи для розвитку мислення, пам'яті, мовлення).

З цією метою пропонувалися завдання «Подивись уважно на...визнач, з чого складається..., які бувають....?». Через практичні вправи тренувалося зорове, слухове, тактильне сприймання (назвати з заплющеними очима предмет, знайти потрібний предмет серед інших у «чарівному мішечку», додати потрібний елемент до малюнку, підібрати потрібний колір).

Для розвитку просторового орієнтування упроваджувалися фізхвилинки («повернися наліво-направо», «пострибай прямо-убік», «торкнися лівого плеча товариша» тощо).

Для розвитку мислення дітям надавалися загадки з яскравими ознаками предметів («Висить груша, а не з'їси», «Сто одежинок без застібок», «Пухнаста, руда, бо гілкам стрибає, горішки збирає!», «Не гавкає, не кусає, а дім обороняє»), обговорювати, як вони знайшли відповіді пропонувалося придумати свою загадку. Рівень складності поступово підвищувався («якого каміння немає у морі», «від чого качки плавають»), загадки орієнтувалися на досвід дитини.

На продемонстрованих картинках шукали невідповідності у зображенні, їх потрібно було пояснити. Важливу роль відігравали завдання на аналіз, узагальнення, порівняння, співставлення («Як можна назвати ці предмети одним словом», «Що тут зайве, що схоже»).

Для активізації мислення активно використовували мовлення. Робота з роздатковим матеріалом передбачала вербалізацію («Що тут головне», «Це добре чи погано», «Як ще можна назвати цей предмет»). Робота по розвитку мовлення передбачала:

- навчання задавати питання та відповідати на них;

- аналізувати (уголос) предмети (пластилінову фігурку, іграшку тощо): впізнавати їх, називати, казати про його призначення, називати його колір, основні деталі.

Відомо, що ефективну основу для навчання такої дитини дає активізація сенсорних каналів отримання інформації (так зване, сенсорне навчання). Тому у процесі упровадження комплексної програми слід виконувати відповідну кількість рухових та пізнавальних завдань з опорою на сенсорну інформацію, з постійною перевіркою дитиною правильності виконання рухів через проприоцептивні та тактильні відчуття (пальчикова гімнастика, рухи рук, ізольований рух кожного пальця тощо).

Ефективним прийомом підвищення пізнавальної активності була дидактична казка, вона використовувалася як опора для пояснення нового, так і для поновлення отриманих знань. Казка сприяє формуванню емоційного настрою, підвищує працездатність, дає можливість повернутися до повторення матеріалу. Нами використовувалися казки, створені за наступним алгоритмом:

- розповідь про казкову країну, де живе герой (буква, іграшка, тварина);
- руйнування благополуччя країни, поява злих сил;
- звернення до дитини «треба терміново допомогти герою, це можеш зробити тільки ти зі своїми знаннями, бажанням».

Наповнена таємницею казка, відсутність рішення активізує мислительну діяльність, стимулює ініціативу будь-якої дитини-дошкільника.

Також проводилася робота з розвитку пам'яті, уяви («Уяви, що ти – велетень», «Пройдись як ведмідь», «Як веде себе блискавка»). Відомо, що при проблемах інтелектуального розвитку для дитини дошкільного віку складною є опора в навчанні на мислительну та мовленнєву діяльність. Тому потрібна особлива увага на розвиток саме цих пізнавальних процесів.

Зважаючи на те, що самооцінка дітей з розумовою відсталістю формується з запізненням, обмежена негативною реакцією на зауваження

інших, надзвичайно складно розвинути навички рефлексії у таких дітей. Їм важкодоступні вербальні оцінки своїх станів, знань, змін (все проявляється на рівні простих емоційних реакцій), зазвичай відсутня зацікавленість у власних досягненнях та складнощах. Тому *на останньому (рефлексивному) етапі* за допомогою ігрових методів та наочності («смайликів», тематичних картинок) оцінювалися власні емоції та настрої інших (приводилася емоційна рефлексія).

Пропонувалися питання: «Що ти запам'ятав сьогодні цікавого?», «Що тобі сподобалось (не сподобалось), чому?», «Тобі було важко, коли?». Батькам також пропонувалося продовжувати розвиток процесу рефлексії у звичайному повсякденному спілкуванні.

Потрібним та важливим компонентом реалізації нашої програми вважаємо залучення до психоедукаційної роботи вихователів та батьків.

Їм не тільки пропонувалися результати новітніх наукових та науково-популярних досліджень проблеми порушень розумового розвитку у дитини-дошкільника (підготовлені фахівцями), а також рекомендувалися нові ефективні методи прискорення процесу адаптації дитини до майбутнього шкільного навчання. Утім, надзвичайно потужним джерелом інформації є також власний, перевірений практикою досвід взаємодії з особливими дітьми, яким ділилися батьки та вихователі.

Після залучення групи з трьох досліджуваних (та їх батьків) до участі у комплексній програмі, ми максимально наблизили рівень їх розвитку до їх вікової норми: підвищилася зацікавленість у заняттях, працездатність; збільшилася тривалість самостійної роботи з завданням.

Про позитивну динаміку свідчать бесіди з батьками, які позитивно оцінили проведені зустрічі. Вони підкреслили важливість надання їм зрозумілої, стислої інформації щодо своєрідності їх дітей, ознайомлення методам роботи з розвитку самостійності у виконанні завдань, підвищення

мотивації, рекомендації щодо розвитку пізнавальних процесів: мислення, пам'яті, сприймання, елементарних знань та вмінь.

Потрібною та своєчасною була зустріч з фахівцями (психологом, дефектологом, логопедом) - зазначили вихователі, запрошені до участі у експерименті. Їм дали можливість поділитися власним досвідом та послухати колег.

3.2. Оцінка результативності програми

Після упровадження програми ми перевірили її ефективність. У процесі спостереження ми оцінювали по 5-бальній шкалі показники вираженості готовності до навчання досліджуваних, які на емпіричному етапі демонстрували їх відсутність. Результати представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Контрольні показники (середні по групі) готовності до навчання досліджуваних до та після упровадження корекційно-розвиткової програми

Показник готовності до навчання	ДО (оцінка у балах)	ПІСЛЯ (оцінка у балах)	Висновки
Інтерес до заняття	1	4	Підвищився. Зафіксовано менше відволікань. Досліджувані задають питання.
Тривалість пізнавальної діяльності	1	4	. Адекватна реакція на невдачі, прояв мотивації до додаткових завдань. Не відволікаються на сторонні подразники.
Увага	1	3	Менше відволікаються, краще концентруються на представленій наочності (до 20хв.). Можуть переключатися на різні види діяльності.
Сприймання	1	3	Виконують Інструкції з візуальними

			підказками.
Мислення, мовлення	1	2	Краще розуміють інструкції. Покращилися когнітивні навички (рахунок, впізнавання цифр, форм, літер). З'явилося вміння порівнювати. Переказують прості тексти. Пробують формулювати думки.
Пам'ять	1	3	Покращилася вербально-логічна та образна пам'ять. Запам'ятовують та демонструють прості дії. Краще запам'ятовують вірші.
Учбова взаємодія	1	4	Покращилася взаємодія з однолітками, дорослими. Знизилася конфліктність

Ретестова перевірка по визначенню розумової працездатності
 3. Дошціною показала такі результати (дивись рис. 3.1.)

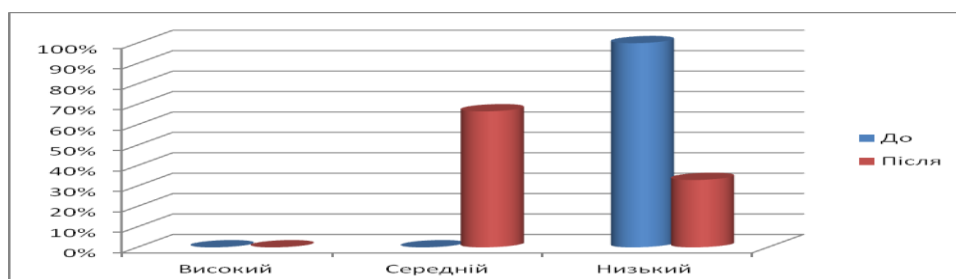


Рис.3.1. Контрольний зріз рівня розумової працездатності (n=3)

Так, до упровадження програми всі досліджувані мали низький рівень розвитку розумової працездатності (на рівні 0,2-0,4), після упровадження програми - 2 дітей підвищили показники до 0,5-0,7 (середній рівень), 1 дитина підвищила результати низького рівня з 0,2 до 0,4 балів.

Спостерігалася ефективність сенсорного сприймання (диференціація сенсорних еталонів, виділення ознак предметів); розширився обсяг знань, покращилася пам'ять, знизився рівень неуважності.

Досліджувані перебували у доброму настрої, з задоволенням виконували вказівки психолога, дотримувалися норм та правил занять, стали більш розкуті у спілкуванні.

Порівняння даних спостереження, зафіксованих у протоколі ДО та ПІСЛЯ залучення експериментальної групи до корекційно-розвивальної програми, продемонструвало такі зміни.

Підвищився показник зацікавленості у заняттях (з 1 до 4 балів оцінювання); збільшилася тривалість часу навчальної діяльності (з 1 до 4); покращилася зосередженість уваги (було 1, стало 3); значно зріс рівень продуктивності сприймання (з 1 до 3); мислення (1 – 2), пам'яті (1 – 3). Змінилася якість взаємодії: досліджувані були спокійнішими, доброзичливішими.

Зрозуміло, що перевірка ефективності програми потребує збільшення вибірки, що ми плануємо робити у подальшій професійній діяльності.

Висновки до розділу 3

Підготовка дитини з ООП для успішного навчання у школі потребує організованого психолого-педагогічного супроводу.

З цією метою нами розроблена комплексна програма корекції та розвитку дитини з ООП на етапі підготовки її до шкільного навчання.

Програма відповідала наступним вимогам: системності, цілеспрямованості, комплексності, індивідуального підходу, гуманності, поваги. До упровадження програми було залучено батьків та вихователів.

Ефективність програми була перевірена на експериментальній групі (кількість досліджуваних - 3).

Мета програми: сформувати мотиваційно-пізнавальну базу готовності дітей з розумовою відсталістю до шкільного навчання.

Очікувані результати: сформована мотивація до навчання, покращення комунікативних навичок (як предиктор успішної соціалізації), сформовані навички самостійності, активізована пізнавальна активність.

Програма складалася з блоку занять з дошкільниками, які мають розумову відсталість, їх батьками, вихователями. Програма була орієнтована на підвищення мотивації, розвиток пізнавальної активності здатності самостійно виконувати завдання.

Після упровадження програми була проведена контрольна перевірка готовності до навчання, яка продемонструвала появу зацікавленості у заняттях, покращення когнітивних процесів (уваги, пам'яті, сприймання, мислення), позитивну динаміку у взаємодії з однолітками та дорослими.

ВИСНОВКИ

Кваліфікаційна робота присвячена проблемі дослідження психологічних умов успішної інклюзії дітей з особливими освітніми потребами, що відповідає засадам гуманізації і рівноправності навчання відповідно до принципів НУШ. Мета дослідження – здійснити теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних умов успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами (на прикладі розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку).

У ході дослідження було здійснено теоретичний аналіз проблеми інклюзії дітей з особливими освітніми потребами в контексті психолого-педагогічного знання, визначено психологічні особливості розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю як суб'єктів особливих освітніх потреб.

В теоретичному розділі нашої роботи представлено психологічний аналіз феномену особливі освітні потреби, виявлено характеристики розвитку та особливості інклюзії дітей з ООП (на прикладі розумово відсталих дітей дошкільного віку); визначено умови організації освітнього середовища, що забезпечують успішність навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Зазначено, що розвиток дитини з ООП відбувається у відповідності до нормативних закономірностей онтогенезу, їм, як і звичайним дітям, властиві потреба у провідній діяльності, у фізіологічному комфорті, у спілкуванні, визнанні, самореалізації, приналежності до суспільства, відстоюванні своєї індивідуальності, характеризується віковими кризами, появою новоутворень та залежить від оточення. Проте, існують специфічні особливості у розвитку дітей з ООП, що обумовлюються вадами здоров'я, є наслідком порушень когнітивних, сенсорних, емоційно-вольових функцій та є підставою для їх

диференціації за визначеними ознаками, рівня розвитку порушень, організації відповідного психолого-педагогічного супроводу.

У кваліфікаційній роботі виявлено найбільш оптимальні психологічні умови ефективності навчання дітей з особливими освітніми потребами: побудова індивідуального освітнього маршруту, адаптація навчання з врахуванням психофізичних реальних можливостей дитини, корекційна спрямованість навчання з розвитком навичок самостійності, соціальної адаптації, постійне стимулювання пізнавальної активності, використання наочності.

Організовано та проведено емпіричне дослідження на виявлення психологічних детермінант успішності навчання здобувачів освіти з ООП. Діагностичні дані опрацьовано статистичними методами.

Дослідження було проведено на базі комунального закладу БНРЦ (багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру) Криворізької міської ради Дніпропетровської області (грудень 2024-травень 2025 року). Вибірка - 31 дитина дошкільного віку (5,5-7 років) з особливими освітніми потребами (розумово відсталі), які за результатами діагностики (шкали А.Біне-Т.Сімона, Б.Пробста) було віднесено до легкого (IQ - 50-69 балів) ступеню зниження інтелекту. На початку дослідження на основі опрацювання науково-теоретичних джерел було виокремлено відповідні критерії готовності такої категорії дітей до успішного навчання.

- стійкість пізнавальної активності. Для діагностики стійкості пізнавальної активності використано метод «Методику визначення розумової працездатності» З.Дошиціної. У результаті діагностики виокремлено: високого рівня пізнавальної активності не спостерігалось у процесі виконання завдання; середній - у 10 осіб, 32,2%; низький у 21 досліджуваного, 67,7%;

- здатність самостійно використовувати засвоєні знання та вміння була виміряна методикою «Лабіринт», яка допомогла визначити здатність дотримуватися правил розв'язання задачі, зацікавленість, наполегливість,

результативність, витривалість досліджуваних. У процесі виконання 2 досліджуваних продемонстрували високий рівень (6%) самостійності у діяльності та самоконтролю; 12 осіб - середній (38,7%), 17 - низький (54,8%);

- мотивація до навчальної діяльності встановлена за допомогою модифікованої методики «Навчально-ігровий майданчик» (О. Белової), «Дерево з чоловічками». Мотивація пізнавального спрямування та активності проявилася у 3 дошкільників, це 9,6%, але рівень вираженості такої мотивації - середній. Соціально-адаптована мотивація у 9 осіб (29%): при цьому, високого рівня вона у 3 досліджуваних, середнього у 4 досліджуваних; 2 особи мають низький рівень вираженості такого мотиву. Внутрішньо-позиційну мотивацію високого та середнього рівня спостерігаємо у 19 осіб (61,2%) високого рівня;

- швидкість та якість засвоєння матеріалу. Означений критерій оцінювався шляхом спостереження та фіксувався у протоколі.

Крім того, спостереження (з оцінкою по шкалі у протоколі) дало можливість визначити наявність пізнавальної діяльності та мотивацію до неї, особливості проявів пізнавальних процесів, особливості учбової взаємодії, рівень сформованості позиції школяра.

З урахуванням результатів обстеження розроблено та перевірено ефективність комплексної програми корекції та розвитку внутрішніх ресурсів, як психологічних умов успішної інклюзії дітей з ООП. Вибірка - 3 досліджуваних з низькими показниками розумової працездатності, зацікавленості у пізнавальній діяльності.

Мета програми: сформувати мотиваційно-пізнавальну базу готовності дітей з розумовою відсталістю до шкільного навчання.

Програма передбачала поєднання зусиль практичного психолога, який працює з означеним контингентом, вихователів, батьків. Для дошкільників

заплановано проведення 11 занять у офлайн режимі по 35 хвилин. Для вихователів та батьків по 3 зустрічі по 90 хвилин.

На основі проведеного дослідження відбулася контрольна перевірка готовності до шкільного навчання у процесі спостереження та ре тестової перевірки розумової працездатності. Спостерігалася позитивна динаміка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александров Д. В. Освітні потреби населення в контексті розширення інформаційного простору. *Український соціум*. 2011. № 1. С. 7–14.
2. Аніщук А. М. Актуальні проблеми дошкільної та інклюзивної освіти: навч. посібн. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 268 с.
3. Атаманчук Н. М. Психологічна готовність дітей з особливими потребами до школи в умовах інклюзивної освіти. *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 11 – 15.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн..2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
5. Бондар В.. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти*. 2004. Вип. 1. С. 24 – 28.
6. Бочелюк В.Й. Психологія людини з обмеженими можливостями : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
7. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2010. 20 с.
8. Волошин О. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами. Психологічна готовність педагогів. *Психолог* 2015. № 7/8. С. 74–76.
9. Всесвітня декларація прав на освіту http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl1990.shtml (дата звернення 3. 01. 25).
10. Галян І.М. Психодіагностика : навчальний посібник. Київ: Академвидав. 2009. 463с.
11. Гуріна З. В. Психологічний супровід адаптації дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Психологічні науки. 2015. Вип. 128. С. 81-84.

12. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб. / Н.О. Макаруч, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч., І.В. Бобренко, І.В. Гладченко. Київ : Центр учбової літератури. 2014. 337 с.
13. Денисенко Н. Г., Тараджук Д. О. Функції тьютора як педагога в системі професійної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 66. С. 55 – 59.
14. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с
15. Засенко В. В. Освіта «особливих» дітей: стан і перспективи розвитку. *Педагогіка і психологія..* 2016. № 4. С. 19 – 23.
16. Іноземцева С. В. Організація психолого-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в середніх навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2009. 21 с.
17. Колишкін О.В. Корекційна освіта. Вступ до спеціальності : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2022. 392 с.
18. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : САММІТ- книга, 2008. 270 с.
19. Колупаєва А.А. Сучасна інклюзивна парадигма в освіті дітей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 57–63
20. Конвенція про права дитини
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення 5.01. 24)
21. Конвенція про права інвалідів
http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability. (дата звернення 3. 01. 25)
22. Кононко О. Простір «Я» як психологічна проблема для дітей з особливими потребами. *Дошкільне виховання*. 2010. № 4. С. 3-7.

23. Кочерга О. В. Психофізіологія дітей з особливими потребами. Київ : Алатон, 2012. 128 с.
24. Кучманич І. М. До питання генези особливих освітніх потреб дитини в умовах сім'ї. Трансформаційні зміни особистості студентської молоді засобами професійної освіти : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Миколаїв, 17 квітня 2018 р.). Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського. Миколаїв : ІЛПОН, 2018. С. 23–25.
25. Кучманич І. М., Опанасенко Л. А. Феномен освітніх потреб: психологічний аспект проблеми. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя : Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 22–23 лютого 2018 р.). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми : Вид-во СумДПУ 2018. С. 366–368.
26. Левун Н.І. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти та характеристика інклюзивного освітнього середовища. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія : Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 40 (2). С. 110-114
27. Максименко С. Д. Теорія психології нужди (життєвої енергії). *Проблеми сучасної психології*. Вип. 25. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 7–23.
28. Міжнародний класифікатор хвороб. Всесвітня організація охорони здоров'я. <https://geneva.mfa.gov.ua/posolstvo/2612-who> (дата звернення 27. 12. 24)
29. Нагорна О. Б. Особливості корекційно – виховної роботи дітей з особливими потребами. Рівне: РДГУ. 2016. 141 с.
30. Обухівська А. Г. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

31. К. О. Островська, Х. В. Качмарик, Л. Р. Дробіт Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра. Навчальний посібник, 2017. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 124 с.
32. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
33. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія : навчальний посібник. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
34. Плахтій М., Куралова Я. Психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами аутичного спектру. Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. 2017. № 2. С. 152 – 157.
35. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство Україна», 2019. 300с.
36. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року) / За заг. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля. Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. 248 с.
37. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18#Text>
38. Розумова відсталість: епідеміологія, чинники ризику, профілактичні заходи / В. Г. Деркач [та ін.]. Чернівці : Веселка. 2005. 136 с.
39. Савченко Ю. Особливості інклюзивної дошкільної освіти. *Наука. Освіта. Молодь*. 2021, Ч. 2. С. 130 – 133.
40. Саламанська декларація. Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення 25.12. 24).
41. Тарапака Н.В., Кашуба Л.В. Інклюзія в дошкільлі: розвиток дітей із психофізичними вадами в умовах реалізації Базового компонента дошкільної освіти : Навчально-методичний посібник. Кіровоград, 2013. 140 с.
42. Туріщева Л.В. Діти з особливостями розвитку у звичайній школі. Серія «психологічна служба школи». Харків: Основа, 2011. 111с.

43. Шевців З. М. Теоретичні основи інклюзивної педагогіки. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 13 (1). Рівне : РДГУ, 2016. С. 152–155.
44. Armstrong F. Teaching mentally retarded children. *The Journal of Social Psychology*, 2004. No 116 (2). P. 211– 219.
45. Boon R., & Spencer V. Best practices for the inclusive classroom. Texas: Prufrock Press Inc., 2010. 342 p.
46. Deutsch D. Smith Special Education. New York: Routledge Farmer, 2004. 160p.
47. Hodgkinson A. Inclusive and special education in the English educational system : historical perspectives, recent developments and future challenges *Research in Education*. 2010. No 73. P. 15–29.
48. Shmets D. The need to implement inclusive education. Centre Toronto, 1989. 75 p.
49. Wasserman E. L. Intellectual development disorders in modern medical classifications. *Defectology: journal*. 2020. No. 3. P. 31–40.
50. Терлецька Л.Г. Вікова психологія та психодіагностика : підручний. Київ: Видавничий дім «Слово». 2013.
51. Методика «Навчально-ігровий майданчик. Дерево з чоловічками» Р. Wilson, I. Long. (модифікована О. Беловою). URL: DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-65>

ДОДАТКИ

Додаток А

Протокол спостереження за особливостями розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю як суб'єктів особливих освітніх потреб

Прізвище, ім'я _____

Дата спостереження _____

Сфера спостереження	Мінімальна вираженість	Шкала оцінювання прояву 1 2 3 4 5	Максимальна вираженість
1.Інтерес до навчальних занять	Не проявляє інтересу, капризує не хоче закінчувати гру	1 2 3 4 5	З зацікавленістю реагує на пропозицію виконувати певні навчальні завдання, охоче виконує запропоновані завдання
2.Тривалість пізнавального інтересу	Втрачається після виконання перших завдань (невдач)	1 2 3 4 5	Підтримується завдяки спеціальним, цікавим, різноманітним, адаптованим завданням
3.Увага	Постійне відволікання Складність переключення підсилена реакція на будь-які подразники, гіперактивність імпульсивність, нездатність до завершення завдань, незначний обсяг виконаного)	1 2 3 4 5	Здатність сконцентруватися на завданнях вихователя, переключатися на нові вправи, не відволікатися, посидючість спостережливість
4.Особливості сприймання, відчуття	Розлади відчуття різномодальності. Поверхневе предметне сприймання нездатність визначити деталі нерозуміння інструкцій незацікавленість у наочності Неточне розпізнавання кольорів, відсутність виокремлення своєрідних ознак об'єктів.	1 2 3 4 5	Узагальнене сприймання Розуміння інструкцій зацікавленість у наочності вміння визначати властивості предметів, здатність використовувати знання на практиці. Диференційованість зорового сприймання.
5.Особливості мислення, мовлення	Переважає наочно-дійового мислення, визначення переважно фізичних властивостей предметів, малий обсяг знань, низький рівень обізнаності, спостережливість Малий словниковий запас	1 2 3 4 5	Наочно-образне мислення здатність встановлювати логічну послідовність, роздуми за допомогою суджень, поняття евристичність. Достатній словниковий запас.

6.Пам'ять	Перевага мимовільного	1 2 3 4 5	Елементи довільного
	запам'ятовування (яскравих емоційно насичених предметів подій). Труднощі пригадуванням. Малий обсяг. Нездатність користуватися мнемонічними прийомами		запам'ятовування. Розвинена образна та логічна пам'ять. Здатність пов'язувати нові знання з відомими раніше. Ефективне використання мнемонічних прийомів
7.Сформованість внутрішньої позиції школяра	Відсутність поняття про поведінку у освітньому середовищі. Нездатність долати труднощі. Незацікавленість навчальній діяльності.	1 2 3 4 5	Зацікавленість у новій провідній діяльності - учбовій. Активна позиція на заняттях. Хороший настрій у процесі навчання. Наявність мотивації до пізнання нового.
8.Особливості учбової взаємодії	Низький рівень розвитку мовно поведінки, байдуже відношення до результату діяльності відсутність взаємодопомоги орієнтир на свої бажання	1 2 3 4 5	Орієнтир на партнер зацікавленість у виконанні завдання разом, потреба допомогти товаришу, зрозуміла доречна мовна поведінка

Додаток В.

Таблиця «сирих» балів визначення рівня розумової працездатності за методикою З. Дошціної (досліджуваний, бал)

1. 0,5 - середній	11. 0,4 низький	21 середній
2. 0,2 низький	12. 0,6 середній	22 0,2 низький
3. 0,2 низький	13. 0,4 низький	23 0,4 низький
4. 0,2 низький	14. 0,3 низький	24 0,3 низький
5. 0,3 низький	15. 0,4 низький	25 0,4 низький
6. 0,6 середній	16. 0,6, середній	26 0,2 низький
7. 0,3 низький	17.. 0,4 низький	27 0,4 низький
8. 0,7 середній	18. 0,2 низький	28. 0,7 середній
9. 0,3 низький	19. 0,8 середній	29 0,6 середній
10. 0,4 низький	20. 0,3 0,7 середній	30 0,4 низький