

**ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА ПОРУШЕНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ
СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

ЗАВДАННЯ (ДВОХСТОРОННЄ)

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ	10
1.1.Розвиток інтелектуальної сфери особистості	10
1.2.Психологічна характеристика та стадії розвитку інтелектуальної сфери молодших школярів	13
1.3.Специфіка порушень інтелектуальної сфери особистості	17
Висновок до розділу I.....	22
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ	23
2.1.Етапи проведеного дослідження та характеристика вибірки досліджуваних.....	23
2.2.Характеристика основних методик дослідження	24
2.3.Аналіз отриманих результатів	29
Висновок до розділу II	36
РОЗДІЛ III. ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ДОПОМОГА МОЛОДШИМ ШКОЛЯРАМ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ	37
3.1.Психокорекційна розвивальна програма порушень інтелектуальної сфери учнів молодших класів.....	37
3.2.Аналіз отриманих результатів формувального експерименту	41
3.3.Психологічні рекомендації розвитку та навчання молодших школярів з порушенням інтелектуальної сфери.....	44
Висновок до розділу III	48
РОЗДІЛ IV. БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ, ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ	49
4.1.Безпека життєдіяльності - важливий чинник сталого людського розвитку	49
4.2.Соціально-економічне значення охорони праці	52
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	59
ДОДАТКИ	67

ВСТУП

Актуальність теми. Українська новітня система освіти постійно змінює вдосконалює освітню парадигму, здійснює активний пошук шляхів, створення новітніх напрямів та технологій, методик навчального і виховного процесів. Чіткою ознакою сучасності є трансформація та вдосконалення наявного змісту освіти на кожному її рівні. Постійно відбувається зміна, вдосконалення нормативно-законодавчої бази, проводиться гуманізація взаємовідносин в освітньому середовищі і відповідно виникає потреба в черговому вдосконаленні навчального процесу, виховного і розвитку дітей які мають особливі освітні потреби (ООП), одне з визначальних місць серед яких посідають діти з порушеннями інтелектуальної сфери – мають різний ступінь тяжкості розумової відсталості. Це зумовлено стійкою тенденцією розповсюдження новітніх різновидів поєднання порушень на фоні, або й в багатоманітні інтелектуальних порушень, вагомим зростанням кількості дітей із даними порушеннями в закладах спеціальної освіти і інклюзивної (Н. Андрійчук, Ю. Богінська, В. Бондар, Ю. Волчелюк, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, Ю. Найда, В. Синьов, Н. Софій, М. Супрун, М. Таланчук, В. Тищенко, Т. Швалюк, А. Шевцов, М. Шишков Д. Шульженко, Р. Штутте та ін.).

В усі часи розвитку суспільства була актуальна проблема розумового розвитку дітей і відповідно вимагала постійних досліджень у науковців. Зумовлено це постійним збільшенням вимог до всієї системи освіти, яка потребує зосередження уваги на ключових проблемах навчання, а саме, особистісного розвитку учня, його беззаперечного прогресу та успіху у навчанні, максимальній реалізації його потенціалу. В сучасному суспільстві виникає потреба у всебічно розвиненій особистості, якій притаманна гнучкість та оригінальність мислення, самостійність, ініціативність, спроможність протягом всього життя працювати та навчатись.

Дуже важливим етапом у формуванні в учнів інтелектуальних вмінь постає початкова школа, протягом якого закладаються засади подальшої освіти, вміння вчитися та розвитку людини. Відповідно це потребує спеціально організованого процесу навчання та виховання молодших школярів з врахуванням природної дитячої допитливості та адекватним розвитком її пізнавальних процесів, здібностей.

Дослідження які були проведенні останніми роками підкреслюють тривожну тенденцію збільшення числа дітей з ООП (особливими освітніми потребами) в яких спостерігаються відхилення у фізичному та психічному здоров'ї. Ці відхилення виникають під дією різних факторів: біологічних, екологічних, соціальних, психологічних, а також їх сукупністю в різноманітному поєднанні.

Зростаюче громадське занепокоєння за стан та обстановку в школі дітей з особливостями психічного розвитку, підкреслення потреби в посиленні психолого-педагогічного впливу на збереження психічного та фізичного здоров'я, поліпшення його ставлять одним з позачергових завдань обґрунтованого створення адекватної системи навчання та виховання цих дітей у школі.

Перед науковцями психологами, педагогами, дефектологами вже давно гостро постала проблема порушень інтелектуальної сфери молодших школярів. Як діагностувати та корегувати ці порушення першими почали досліджувати дефектологи, зокрема Н. Бастун, В. Бельтюков, І. Бех, Т. Вісковатова, Л. Виготський, Т. Власова, Б. Зейгарник, Т. Ілляшенко, К. Лебединський, Р. Левіна, В. Лубовський, І. Марковська, М. Певзнер, Т. Сак, В. Синьов, С. Тарасюк, Н. Ципіна, Н. Шматко та інші.

В межах загального психолого-педагогічного напрямку цю проблему вивчали такі науковці як Т. Андрющенко, В. Безпалько, А. Богуш, С. Гончаренко Т. Карабанова, Н. Максимова, Є. Мілютіна, Л. Носкова, В. Піскун, О. Пехота, В. Ямницький та інші, розробку методів компенсуючого навчання проводили Г. Кумаріна, А. Маркова, Є. Мастюкова та інші,

К. Корольова, М. Раттер та інші вели пошук засобів реабілітації інтелектуальної працездатності дітей.

І. Агафонова, Г. Балл, М. Безруких, І. Бех, С. Громбах, П. Горностаї, І. Дубровіна, Н. Коцур, В. Степанов, Т. Титаренко, А. Фурман та інші вивчаючи психологічну готовність дитини до школи, певні труднощі навчання у школі також акцентували увагу на дослідженні методів корекції порушень психічного розвитку у періоді дитинства.

Останні дослідження акцентують увагу на вивченні питань психокорекційної роботи з дітьми у яких є порушення психічного розвитку враховуючи умови постчорнобильської катастрофи (Ж. Вірна, Т. Завадська, Л. Засєкіна, О. Киричук, Ж. Ламбуцька, М. Чепа та інші). І. Зязюн, О. Куц, В. Моляко, С. Савдальов, М. Скок, С. Семенова у своїх дослідженнях підкреслюють організаційно-методичну основу важливості фізкультурно-оздоровчих вправ для дітей котрі проживають в зонах підвищеної радіації.

О. Богініч, Г. Касаткіна, О. Лісова, Н. Фоміна у своїх працях розглядають роль фізичних вправ різноманітного спрямування у розвитку поєднуючи рухову діяльність і психіку дошкільників та молодших школярів. Цікавими є дослідження, які акцентують увагу на ролі психомоторики в покращенні інтелектуальної діяльності дітей (І. Агафонова, Є. Балашова, А. Пивовар, В. Клименко, Л. Козіброда, Н. Корсакова, Ю. Мікадзе, П. Неділько, Т. Павлюк, С. Присяжнюк).

Діти з порушеннями інтелектуальної сфери є найчисельнішою групою серед потребуючих ООП (особливих освітніх потреб). Вони великою мірою складають контингент учнів, переважно початкової школи, котрі є не встигаючими в навчально-виховному процесі.

Тому своєчасна психологічна корекція цих особливостей в розвитку дітей дозволяє одночасно розв'язати проблему шкільного невстигання та попередження правопорушень учнів. Багато науковців надають дані статистики які дозволяють стверджувати, що більше половини неповнолітніх учнів правопорушників характеризуються зниженим рівнем інтелектуального

розвитку. Науковці вказують на причини досить очевидного взаємозв'язку: маючи труднощі у навчанні дитині важко знайти своє місце у школі, вона починає шукати його на вулиці, прагне самоствердження і знаходить його в асоціальній поведінці.

Досить складною особливістю, що характеризує розвиток дитини є інтелектуальні порушення. Вони виступають системним порушенням пізнавальної діяльності дитини та мають зворотній та незворотній характер. Зворотнім порушенням є затримка психічного розвитку (ЗПР), а незворотнім – олігофренія. Однією з першопричин появи цих інтелектуальних порушень постає органічне ураження головного мозку, а саме кори, яке носить непрогресуючий характер і тому діти з даними порушеннями здатні до пізнавального розвитку, однак з великими труднощами та поступово. Тому ця особливість дитини дає можливість її розвитку та життя в суспільстві з власними перспективами.

Найчастіше питання розвитку та соціальної адаптації дітей які мають порушення інтелектуальної сфери вирішуються за допомогою виховання та навчання, і залежать від них. Такі діти спроможні в межах своїх можливостей опанувати програму і розвиватися. Їм під силу навчитися розуміти та здійснювати елементарні практичні доручення. Однак їм потрібно більше часу, докласти більше зусиль (допомога дорослого) ніж іншим дітям.

Вивчення особливостей проведення корекційної роботи саме з учнями початкової школи з порушеннями інтелектуальної сфери дозволить ефективніше та швидше надавати психологічну допомогу даній категорії дітей та мінімізувати (нейтралізувати) негативні зміни особистості.

Мета дослідження: вивчити специфіку психокорекційної допомоги учням молодшого шкільного віку які мають порушення інтелектуальної сфери та застосовувати отримані результати для уникнення негативних змін особистості даної категорії школярів.

Згідно з метою нашого дослідження запропоновано такі завдання:

1. Зробити теоретичний та методологічний аналіз літератури та наукових джерел щодо проблеми особливостей проведення психокорекції з учнями початкової школи які мають порушення інтелектуальної сфери.

2. Здійснити підбір вибірки та провести експериментальне дослідження особливостей проведення психокорекції з молодшими школярами які мають порушення інтелектуальної сфери.

3. Встановити ефективність застосування психокорекційної програми для опанування навчальної програми та інтелектуального розвитку молодших школярів які мають порушення інтелектуальної сфери.

4. Запропонувати психологічні рекомендації батькам та вчителям щодо навчання і розвитку учнів початкової школи з порушеннями інтелектуальної сфери.

Об'єктом дослідження є молодші школярі в яких спостерігаються порушення інтелектуальної сфери.

Предметом дослідження є особливості проведення психокорекції з учнями початкової школи з порушеннями інтелектуальної сфери.

Гіпотеза дослідження: молодші школярі з порушеннями інтелектуальної сфери спроможні в межах своїх можливостей опанувати програму і розвиватися. Їм під силу навчитися розуміти та здійснювати елементарні практичні доручення. Однак їм потрібно більше часу, докласти більше зусиль (допомога дорослого) ніж іншим дітям та вчасно надана психокорекційна допомога.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, порівняння та узагальнення, систематизація, синтез, комплексної системи діагностики та корекції інтелектуальної сфери учнів молодших класів.

- емпіричні: клінічний аналіз, психолого-педагогічний аналіз, спостереження, аналіз бесід, опитування вчителів-логопедів, анкетування, методи математичної статистики, психолого-педагогічні експерименти, тестування.

Експериментальна база дослідження: дослідження проводилось в Тернопільській початковій школі № 3 до складу якої входить дошкільний підрозділ, респондентами виступили 18 учнів третього класу з порушеннями інтелектуальної сфери.

Теоретична і практична значимість роботи: в кваліфікаційній роботі розглянуто різні підходи до тлумачення поняття порушення інтелектуальної сфери, зокрема розглянуто порушення інтелектуального розвитку молодших школярів, експериментально доведено що молодші школярі з порушеннями інтелектуальної сфери спроможні в межах своїх можливостей опанувати програму і розвиватися. Однак вони потребують особливого підходу та певного часу. Запропоновано психологічні рекомендації розвитку та навчання молодших школярів з порушенням інтелектуальної сфери. Отриманні результати можна використовувати при роботі з даною категорією дітей.

Структура та обсяг роботи. Робота складається з вступу, чотирьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 74 найменування та 5 додатків. Робота викладена на 67 сторінках друкованого тексту, вміщує 14 таблиць та 9 рисунків.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Розвиток інтелектуальної сфери особистості

Зазвичай під цілями виховання вбачали формування у дитини бажаних властивостей особистості та якостей характеру. Сьогодні багатьом стає безсумнівним, що досягти ці цілі можливо тільки тоді, коли паралельно з прямими впливами на учнів організуються і непрямі впливи, які розглядаються як створення умов і стимуляція внутрішніх можливостей розвитку вихованців. Отже, розглядати виховні цілі потрібно в набагато ширшому контексті, як напрямки або «сфери», які поряд з цілями включають розгляд процесів, певних механізмів і умов досягнення цих цілей.

Науковці виділяють декілька напрямів особистісного розвитку та саморозвитку, а саме: інтелектуальна сфера, мотиваційно-моральна сфера, емоційно-вольова сфера, професійно-практична, індивідуально-психологічна. Нас цікавить саме розвиток інтелектуальної сфери особистості.

Розвиток інтелектуальної сфери завбачає формування систематичності понять, послідовних операцій і творчих здібностей. Десь до середини ХХ ст. рівень інтелектуального розвитку у дитини оцінювали за допомогою концепції розвитку логічних операцій розробленої та запропонованої Ж. Піаже [10]. На його думку, інтелект дитини формується через інтеграцію та збільшення складності елементарних сенсомоторних схем, які носять рефлекторну природу, коли адаптуються до навколишньої дійсності. Ж. Піаже виокремив чотири ключові періоди розвитку інтелекту (див. табл. 1.1.).

Також досить популярною була теорія розвитку понятійного мислення розроблена та запропонована Л. С. Виготським [5].

Він виокремлював два головних рівні мислення: рівень життєвих та рівень наукових понять.

Так життєві поняття народжуються завдяки вдосконаленню конкретних операції узагальнення.

Таблиця 1.1.

Стадії інтелектуального розвитку дитини

Стадія	Вік	Характерна поведінка
Сенсомоторна	Від народження до 1,5–2 років	Малюки пізнають світ тільки через певні дії: хапання, смоктання, кусання та через роздивляння
Доопераційна	Від 2 до 7 років	Маленькі діти формують поняття та використовують символи, такі як мова. Ці поняття обмежені їх особистим досвідом. На цій стадії діти мають дуже обмежені, іноді «магічні» уявлення про причини та наслідки та відчувають труднощі при класифікації об'єктів або подій.
Конкретних операцій	Від 7 до 11–12 років	Діти починають мислити логічно, класифікувати об'єкти за декількома ознаками та оперувати математичними поняттями. На цій стадії діти досягають розуміння самозбереження
Формальних операцій	Від 12 років і старше	Підлітки здібні провести аналіз, рішення логічних задач, як конкретного так і абстрактного змісту, вони можуть систематично обдумувати всі можливості, будувати плани на майбутнє або нагадувати минуле.

Перший прийом узагальнення був найменованій синкретичним. Він притаманний дітям 2-3-років. Тут об'єкти в групу сполучаються випадковим, ситуативним способом. Другий прийом узагальнення був найменованим комплексним. Він притаманний для дітей 4-6 річного віку. Поняття-комплекси мали змогу формуватися за правилом загального імені, за принципом додатковості, чи за принципом послідовних пов'язаних асоціативно ознак. Третій прийом узагальнення ґрунтується на розумінні єдиної для всіх предметів цієї групи загальної ознаки. Він притаманний дітям 7-9 років. Цей різновид життєвих понять дістав назву «передпоняття», оскільки сильно нагадував прийом наукового узагальнення. Сама відмінність передпоняття від наукового поняття лише в тому, що в наукових поняттях завжди за базу беруться істотно

вагомі ознаки, то власне життєві поняття ґрунтуються на зовні очевидній, наочній ознаці.

Зараз для дослідження рівня інтелектуального розвитку застосовуються найрізноманітніші теорії та методики інтелекту: Г. Ю. Айзенка, Дж. Гілфорда, Дж. Равена, Д. Векслера, Р. Б. Кеттела [15]. Власне розвиток інтелектуальної сфери також передбачає, окрім розвитку інтелектуальних операцій та понять також і вміння використовувати мислення в практичних ситуаціях, в навчанні чи професійній діяльності. Включення мислення в процес навчання відбувається за рахунок формування в учнів загально навчальних, пізнавальних, комунікативних і практично діяльнісних вмінь.

Державний стандарт початкової загальної освіти (в редакції 2020 року) передбачає, що учень вже до закінчення початкової школи повинен оволодіти такими пізнавальними універсальними учбовими вміннями:

- користуватися спостереженнями для одержання інформації про властивості досліджуваного об'єкта;
- проводити згідно з запропонованим планом експеримент (маленьке нескладне дослідження) для виявлення властивостей об'єкта вивчення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та взаємозалежності об'єктів межи собою;
- робити висновки за результатами здійсненого спостереження, та проведеного дослідження;
- встановлювати причини для порівняння досліджуваних категорій, робити висновки на основі отриманих результатів;
- вміти об'єднувати певні частини об'єкта (чи об'єктів) за якоюсь ознакою;
- встановлювати істотні ознаки для класифікації, здійснювати класифікацію простих об'єктів;
- застосовувати знаково-символічні засоби та за їх допомогою подавати інформацію, створювати прості моделі досліджуваних об'єктів;

- осмислено застосовувати опорні міжпредметні поняття та терміни, що відтворюють зв'язки і взаємозалежності між об'єктами, різноманітними явищами, процесами довколишнього світу (в межах вивченого).

Також до переходу у середню школу необхідно навчити учня організовувати свою навчальну та побутову діяльність. Найбільш необхідними вміннями в цьому віці є: вміння виконувати за зразком та використання найпростішого алгоритму, вміння самостійно визначати послідовність власних дій, а також вміння проконтролювати та оцінити результати власних дій. Важливим також є формувати в учня як комунікативних так і організаційних вмінь. Таких як вміння домовлятися, проводити розподіл роботи, об'єктивно оцінити власний вклад у спільний результат діяльності.

1.2. Психологічна характеристика та стадії розвитку інтелектуальної сфери молодших школярів

Розвиток особистості в онтогенезі піддається тим же законам, які спрацьовують у всяких явищах, що розвиваються: єдність та протиборство протилежностей, зміна кількісних змін на якісні і в зворотній бік, стрибкоподібний характер трансформацій, сталість стадій і етапів розвитку. Але ці закони є достатньо своєрідними, відповідно до специфіки процесу розвитку кожної людини саме як особистості. Наприклад, науковці говорячи про розвиток психіки дитини виділяють етапи посиленої, швидкої акумуляції якісних змін та про етапи росту дитини її розвитку.

Розвиток особистості – є результатом взаємодії як біологічного так і соціального факторів, а також її особистої активності, себто технічно розвиток дитини обумовлений взаємодією біологічних показників, соціального оточення, власної активності. Також саме ці фактори є актуальними та дієвими коли мова йде про розвиток інтелектуальних здібностей дитини.

Молодший шкільний вік виступає етапом життя та розвитку власне особистості дитини від 6-7 років до 10. Саме в цей час розвиток психіки у кожної дитини відбувається в основному базуючись на провідній діяльності, тобто навчанні. Молодший шкільний вік виступає важливим етапом для формування в дитини відношення до навчання як до відповідальної діяльності, як до праці яка має суспільну цінність. За цей час дитина опановує значний обсяг знань, вмінь та навичок, збагачує досвід власної соціальної поведінки, формуються перші, більш-менш стійкі її ціннісні орієнтації, розвиваються вищі почуття – моральні, інтелектуальні, естетичні [15].

Важливою у відображенні специфіки розвитку інтелекту в молодшого школяра виступає провідна діяльність, яка характеризує індивідуальність та якісні особливості розвитку в конкретному віці. Всесвітньо відомий психолог, науковець О.М. Леонтьєв таким чином трактує це поняття: «Провідна діяльність – не є простою діяльністю, що найчастіше спостерігається в конкретний період розвитку дитини, на яку припадає найбільше часу. А провідна діяльність виступає такою діяльністю, розвиток якої обумовлює найвирішальніші зміни психічних процесів та психологічні особливості особистості дитини в конкретному етапі її власного розвитку. Саме у молодшого школяра цією діяльністю виступає навчання, яке складає базис інтелектуального розвитку» [44].

Інтелектуальний розвиток в основному здійснюється у школі. Проявляється він вмінням орієнтуватися в оточуючому середовищі, здатністю адекватно його відображувати та змінювати, мислити, навчатися, активно пізнавати світ, набувати соціального досвіду; здатність вирішувати завдання, самостійно приймати рішення, мудро діяти і передбачати [56, с. 146].

Провідною діяльністю в учнів початкової школи постає учіння, однак значне місце в житті дітей все ж займає гра. Відомий психолог, науковець К. Д. Ушинський зауважував, існує суттєва відмінність учбової діяльності від ігрової, так для дитини перехід від гри власне до учіння виступає важливою подією її життя. Яка тісно зв'язана з утворенням нових мотивів. Однак, це

зовсім не означає, що гру необхідно виключити з діяльності та життя школяра. У навчанні учнів молодших класів, зокрема першокласників, безумовно в повній мірі використовуються сама гра та ігрові дії різного характеру.

Для молодших школярів дуже важливо, що гра продовжує залишатися в їх житті і як вид діяльності ще й продовжує розвиватися. Якщо вчитель та батьки вміють використовувати гру молодших школярів, то вона може стати додатковим засобом організації навчального процесу та його покращення, підвищити пізнавальну активність учнів, сприяти розвитку та формуванню здібностей [21].

Процес розвитку учнів молодших класів супроводжується покращенням роботи органів чуття; нечіткість сприймання поступово стає точнішим, увага перетворюється з мимовільної на довільну. Молодшим школярам притаманне наочно-образне мислення та пам'ять, тому все що необхідно для занять у школі та й сама школа має бути яскравою, красивою а розповідь вчителя цікавою, емоційною та доступною.

Цей віковий етап характеризується активізацією діяльності другої сигнальної системи, яка виступає фізіологічною основою розвитку мовлення. Учні молодших класів все глибше починають усвідомлювати слова, в них виникає абстрактне мислення, вдосконалюються процеси пізнання, інтелектуальні операції, якість розуму, прийоми запам'ятовування та інші пізнавальні психічні особливості особистості. Процес пізнання характеризується не тільки розвитком інтелекту, але й розвитком особистості в цілому та її вольових рис.

Розвиток молодшого школяра, його пізнавальної діяльності проявляється в тому, що діти поступово опановують чимраз досконаліші способи відображення оточуючої дійсності. Вони вчаться спостерігати, виділяти найважливіше, запам'ятовувати його, а при потребі свідомо відтворювати необхідну їм інформацію. Процес розвитку дітей характеризується поступово оволодіння вмінням порівняння та групування споріднених речей, роздумувати,

формулювати висновки виходячи з тих явищ за якими спостерігають, і саме головне критично їх перевіряти [28, с. 38].

Широта зацікавлень молодших школярів виявляється в тому, що їх приваблюють явища довколишнього життя, які не охоплює навіть програма середньої школи (цікаві сюжети з книг, історії з кінофільмів тощо).

Однак зацікавленість школярів недостатньо ефективна, бо самостійно не підтримує навчальну діяльність, їх інтереси не стійкі, ситуативні, швидкоплинні, без допомоги вчителя згасають, забуваються, а навчальний матеріал та завдання нерідко швидко викликають втому та набридають учням.

Також учні мало усвідомлюють їх, нездатні аргументувати що і чому їм подобається з даного предмету, інтереси слабоузагальнені, охоплюють один або декілька навчальних предметів об'єднаних лише за їх зовнішніми ознаками. Молодші школярі орієнтуються на результат учіння замість орієнтуватися на прийоми навчальної діяльності і тому до завершення початкової школи в них часто не сформований інтерес до подолання труднощів [39, с. 78].

Загальна характеристика розвитку учнів молодших класів та їх поведінки відображена в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Психічний розвиток молодшого школяра

Структури розвитку	Характеристика розвитку
Фізична	<ul style="list-style-type: none"> • короткозорість; • під час праці низько схиляє голову до парти; • дуже міцно тримає олівець, натискаючи на кінчик; • виконує письмову роботу дуже акуратно та охайно; • часом напружена, любить обмежений простір; • відчуває багато страхів, реальних і уявних.
Соціальна	<ul style="list-style-type: none"> • занурюється в себе, уникає спілкування; • часом насуплена, пригнічена, похмура або сором'язлива; • відчувається так, ніби ніхто її не любить; • почуття постійно змінюються; • потребує відчуття безпеки, впорядкованості; • покладається на вчителя; вимагає допомоги, підтримки; • не любить помилятися або ризикувати; • сумлінна; серйозна; • утримує в порядку парту, кімнату; • має сильні вподобання й антипатії.

Структури розвитку	Характеристика розвитку
Мовна	<ul style="list-style-type: none"> • хороший слухач; • точно висловлюється; • любить розмови віч-на-віч; • швидко розширює свій словниковий запас; • цікавиться значенням слів; • любить відправляти листи, застосовувати шифри.
Пізнавальна	<ul style="list-style-type: none"> • любить повторювати вивчене, задане; • потребує завершеності, відчуває потребу закінчувати розпочату справу; • любить працювати повільно, часто наодинці; • може класифікувати спонтанно; • любить, щоб їй читали; • проявляє зростаючу здатність до відображення; • постійно робить виправлення, прагне вдосконалити виконану роботу; • полюбляє маніпуляційні та настільні ігри; • прагне довідатись, як що влаштоване; • любить відокремлювати одне від одного.
Моторика	<ul style="list-style-type: none"> • письмо, малювання, робота з числами становлять малу частину занять; • діти працюють, низько схилившись головою до парти, часто примружуючи одне око; • часте примушування їх копіювати з дошки може призвести до перевтоми очей; • ефективність роботи під час тиші в класі; • безперервні, спокійні періоди роботи чергуються з маленькими послабленнями в поведінці; • діти надають перевагу іграм на дошці, ніж у спортивному залі.

Таким чином, простеживши загальну характеристику розвитку молодшого школяра, можемо констатувати, що людська природа продукує всю палітру умов необхідних для якісного розвитку його інтелектуальної сфери.

Також необхідно звертати увагу на поведінку учня в процесі виконання завдань та ставлення його до роботи.

1.3. Специфіка порушень інтелектуальної сфери особистості

Інтелектуальні порушення виступають досить складною особливістю специфічного розвитку дитини. Загальновідомо, що інтелектуальні порушення характеризуються системністю порушень пізнавальної діяльності, і мають

зворотний характер, тобто ЗПР (затримка психічного розвитку), а також незворотний характер або олігофренія. Однією з перших причин появи отаких інтелектуальних порушень виступає органічне пораження кори головного мозку, яке носить непрогресуючий характер, і тому діти даної категорії придатні до хоч і повільного пізнавального розвитку, однак зазнають значних труднощів. Ця особливість дитини в ніякому разі не обмежує її власні можливості розвиватися, жити в суспільстві та мати власні перспективи [47].

За результатами статистики в світі 92% дорослих людей з порушеннями інтелектуальної сфери проживають окремо від своїх родичів і тільки 8% проживають в установах інтернатного типу [14].

Порушення інтелекту або розумова відсталість характеризується як стійкий стан послаблення, тимчасової затримки або недостатнього розвитку психіки, якому притаманні порушення пізнавальних (когнітивних), мовленнєвих та моторних, зокрема, соціальних навичок на тлі чітко видимих емоційних порушеннях.

Загалом виділяють два види розумової відсталості такі як олігофренія та деменція.

Олігофренія є стійким, незворотнім порушенням психічного розвитку в якому переважає інтелектуальна криза через вродженні або набуті в ранньому дитинстві (десь до двох років) поражень кори головного мозку. Також олігофренія характеризується тотальною пораженістю в цілому мислення та темпу власне психічних процесів.

Деменція або божевілля виникає коли мозок поражений у віці після двох років, і коли більшість мозкових структур вже сформовані.

Признаки порушень розумового розвитку виявляються не лише в психічній сфері, а і в моторній активності: деяке відставання в самому розвитку статичних функцій та кінеститичних функцій, а також недостатня цілеспрямованість власна координація рухів, дефіцит тонкої моторики, зокрема і міміки, і пантоміміки [25].

Також необхідно відрізнати від олігофренії власне затримку психічного

розвитку яка взагалі є якісно інакшим станом. Коли мова йде про затримку психічного розвитку, то дитина здатна до навчання. Можливості розвитку інтелекту можуть бути високими та дитина може досягти власного вікового ступеня розвитку лише за умови усунення причини затримки психічного розвитку.

Синдром минаючого божевілля характеризується станом швидкої втрати вже набутих, отриманих навичок праксису, також мови, чепурності, ходьби який виникає при гострих соматичних захворюваннях. Даний стан може спостерігатися від декількох днів аж до місяця часу, але після лікування від загального захворювання всі попередньо втрачені навички поновлюються.

Також можна співставити аутизм та порушення інтелектуального розвитку або розумову відсталість. Вони дещо схожі, однак і мають відмінності. Діти аутисти мають нерівномірний розвиток власне нервової системи, також психічних функцій, тоді як діти розумово відсталі, відповідно до визначення, характеризуються затримкою одночасно у всіх сферах (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3.

Вікові етапи та порушення інтелектуальної сфери

Вікові періоди	Порушення інтелектуального розвитку (олігофренія)
До 1 року	Затримка розвитку психомоторики, сповільнене формування зорових і слухових умовних рефлексів, недостатність емоційно-вольових реакцій, затримка появи емоційних реакцій на докільця (близьких людей), домінування в'ялості, сонливості.
1 рік	Відставання розвитку мовлення, запізнення вимови перших слів, відсутність фразового мовлення, дефекти вимови. Відсутність уваги до іграшок, інших предметів, досить пізно з'являються перші дії з предметами — хапання та маніпуляції, що пов'язано з розвитком сприймання.
2 роки	Ускладнене засвоєння навичок самообслуговування.
3 роки	Гра має вигляд беззмістовної одноманітної маніпуляції предметами. Контакт із ровесниками епізодичний, нестійкий.

Вікові періоди	Порушення інтелектуального розвитку (олігофренія)
4-6 років	Пізнавальна пасивність, знижений інтерес до навколишнього світу. Немає диференційованого інтересу до інтелектуальної форми ігрової діяльності, ігри нецілеспрямовані, наслідувальні; мало диференційовані чи відсутні вищі нервові емоції: співчуття, прив'язаність; недостатній для віку запас знань, умінь, бідне фразове мовлення.
7 - 11 років	Недостатність абстрактного мислення; домінування конкретно-ситуативного мислення з низьким рівнем або відсутністю узагальнення, неможливість виділити основні ознаки предметів і явищ.
12 років і старші	Недостатність абстрактного мислення, незрілість особистості, яка виявляється в некритичності, нездатності самостійно приймати правильне рішення в складних життєвих ситуаціях, низький рівень домагань, залежність поведінки від зовнішніх обставин і від власних афектів, імпульсивність вчинків.

До 1999 року, допоки Україна не перейшла на Міжнародну класифікацію хвороб внас виділяли три типи інтелектуального недорозвитку: найбільш легка дебільність, середнього ступеня імбецильність та найважча ідіотія.

Міжнародна класифікація хвороб, охорони здоров'я (МКХ-10) за ступенем порушення та зниження інтелекту в олігофренії виділяють чотири типи: найпростіша легка розумова відсталість; більш складніша помірна розумова відсталість; значна важка розумова відсталість; найбільш важка глибока розумова відсталість.

Взагалі діти з легкою та помірною ступеню розумової відсталості є найбільш численною клінічною групою дітей які мають загальне психічне недорозвинення. М.С. Певзнер пропонує класифікувати дітей поділом на п'ять типів олігофренії (див. табл. 1.4.).

Таблиця 1.4.

Класифікація та характеристика форм олігофренії

Форма олігофренії	Характеристика форми
Неускладнена форма	Дитина характеризується врівноваженістю основних нервових процесів. Відхилення в пізнавальній діяльності не супроводжуються у неї грубими порушеннями аналізаторів. Емоційно-вольова сфера відносно збережена. Дитина здатна до цілеспрямованої діяльності, однак лише в тих випадках, коли завдання їй зрозуміле і доступне. В звичній ситуації її поведінка не має різких відхилень.

Олігофренія, що характеризується нестійкістю емоційно-вольової сфери за типом збудливості або загальмованості	Психоемоційні порушення виразно проявляються у змінах поведінки і зниженні працездатності.
Олігофренія з порушенням функцій аналізаторів	Дифузне ураження кори поєднується з більш глибокими ураженнями тієї чи іншої мозкової системи. Діти додатково мають локальні дефекти мовлення, слуху, зору, опорно-рухового апарату.
Олігофренія з психопатоподібною поведінкою	У дитини відзначається різке порушення емоційно-вольової сфери. На першому плані у неї виявляється недорозвинення особистісних компонентів, зниження критичності щодо себе й оточуючих, розгальмування потягів. Дитина схильна до невиправданих афектів.
Олігофренія з вираженою лобовою недостатністю	Порушення пізнавальної діяльності поєднуються в дитини зі змінами особистості згідно з лобовим типом з різкими порушеннями моторики. Такі діти є млявими, безініціативними, беспорядними, їхнє мовлення багатослівне, беззмістовне, має наслідувальний характер. Діти не здатні до психічного напруження, цілеспрямованості, активності, слабо враховують ситуацію.

Даний поділ дає бачення особливостей протікання різних нервово-психічних процесів саме в дітей, що мають різні синдроми.

Дуже важливо щоб фахівці правильно встановили ступінь порушення інтелектуального розвитку у дитини, адже це дає встановити здатність до сприйняття учбового матеріалу, можливість підбору та розробки психокорекційних та розвивальних вправ, підібрати форми та методи навчання, та й взагалі створити відповідні умови. Бо успіх дитини з порушеннями інтелектуальної сфери у вихованні, навчанні, соціальній адаптації перш за все залежить від точної оцінки її потенціалу та можливостей, від знань психологічних особливостей такої дитини, від застосування належних методів психолого-педагогічної роботи.

Таким чином, можемо стверджувати, що переважно легка форма порушень інтелектуального розвитку дає можливість людям засвоїти трудові та професійні навички, досягти умовної адекватності та самостійності власної поведінки в нормальному оточенні, адаптуватися до самих звичайних умов людського життя.

Висновок до розділу I

В даному розділі ми здійснили теоретичний та методологічний аналіз літератури та наукових джерел щодо проблеми особливостей проведення психокорекції з учнями початкової школи які мають порушення інтелектуальної сфери.

Встановили, що до переходу у середню школу необхідно навчити учня організовувати свою навчальну та побутову діяльність. Найбільш необхідніми вміннями в цьому віці є: вміння виконувати за зразком та використання найпростішого алгоритму, вміння самостійно визначати послідовність власних дій, а також вміння проконтролювати та оцінити результати власних дій. Важливим також є формувати в учня як комунікативних так і організаційних вмінь. Таких як вміння домовлятися, проводити розподіл роботи, об'єктивно оцінити власний вклад у спільний результат діяльності.

Міжнародна класифікація хвороб, охорони здоров'я (МКХ-10) за ступенем порушення та зниження інтелекту в олігофренії виділяють чотири типи: найпростіша легка розумова відсталість; більш складніша помірної розумова відсталість; значна важка розумова відсталість; найбільш важка глибока розумова відсталість.

Таким чином, можемо стверджувати, що переважно легка форма порушень інтелектуального розвитку дає можливість людям засвоїти трудові та професійні навички, досягти умовної адекватності та самостійності власної поведінки в нормальному оточенні, адаптуватися до самих звичайних умов людського життя.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

2.1. Етапи проведеного дослідження та характеристика вибірки досліджуваних

Метою нашого дослідження є доведення гіпотези, що молодші школярі з порушеннями інтелектуальної сфери спроможні в межах своїх можливостей опанувати програму і розвиватися. Їм під силу навчитися розуміти та здійснювати елементарні практичні доручення. Однак їм потрібно більше часу, докласти більше зусиль (допомога дорослого) ніж іншим дітям та вчасно надана психокорекційна допомога.

Дослідження проходило в чотири етапи на кожному з яких вирішувались свої завдання.

Перший етап передбачав проведення теоретичного та методологічного аналізу наукових джерел щодо вивчення та трактування інтелектуальної сфери особистості її складових, специфіки молодшого шкільного віку, порушень інтелектуальної сфери учнів молодших класів. Провівши аналіз складових інтелектуальної сфери особистості та порушень інтелектуальної сфери молодших школярів ми підібрали ряд методик для діагностики розвитку інтелектуальної сфери в учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями. Всі відібрані нами методики є валідними та надійними і тривалий час використовуються практичними психологами в наданні психологічної допомоги.

На другому етапі було проведено експериментальне дослідження, здійснений аналіз об'єктивних даних отриманих на основі проведеної діагностики порушень інтелектуальної сфери учнів молодшої школи, відбувся підбір психологічної корекційно-розвивальної програми для надання психологічної допомоги даній категорії дітей.

Власне **на третьому етапі** надавалась психологічна допомога молодшим школярам щодо психологічної корекції порушень їх інтелектуальної сфери. Психокорекційна програма складалась з 12 занять, кожне заняття включало 8-9 вправ і тривало до 40 хвилин. Загалом програма реалізується протягом 3 місяців, тобто 1 заняття на тиждень, що обумовлено особливостями особистості даної категорії учнів.

І на четвертому етапі ми встановити ефективність застосування психокорекційної програми для опанування навчальної програми та інтелектуального розвитку молодших школярів які мають порушення інтелектуальної сфери та розробили психологічні рекомендації батькам та вчителям щодо навчання і розвитку учнів початкової школи з порушеннями інтелектуальної сфери.

Дослідження проводилось в Тернопільській початковій школі № 3 до складу якої входить дошкільний підрозділ, респондентами виступили 18 учнів третього класу з порушеннями інтелектуальної сфери.

2.2. Характеристика основних методик дослідження

Для забезпечення виконання поставлених у нашому дослідженні завдань ми підібрали методики які найбільш точно та ефективно дозволять провести психологічну діагностику молодших школярів з порушеннями інтелектуальної сфери. Ці методики є валідними, надійними, апробованими, багато років використовуються практичними психологами для надання психологічної допомоги та дозволять нам перевірити ефективність нашої психокорекційної програми, а також дозволять довести або спростувати гіпотезу нашого дослідження.

З метою дослідити одну з складових інтелектуальної сфери, а саме пам'ять ми використовували «методику запам'ятовування десяти слів» автором якої є О. Лурія. Дана методика дозволяє визначити обсяг короткочасної та

відстроченої пам'яті. Тут використовується набір з 10 слів котрі не пов'язані за змістом і які містять один або два склади. На 1 етапі експериментатор повільно та чітко зачитує слова, а дітям пропонується уважно слухати та після завершення читання експериментатором одразу в будь якому порядку повторити ті слова які вони запам'ятали. Коли дитина правильно відтворює слово, то в протоколі проставляється знак «+» навпроти відповідного слова. На 2 етапі експериментатор знову повільно та чітко зачитує слова, а дітям пропонується уважно слухати та після завершення читання експериментатором одразу в будь якому порядку повторити ті слова які вони назвали перший раз і ті які запам'ятали зараз. Разом відбувається таких 5 спроб. Ніяких нових інструкцій не проводиться та не допускається жодних розмов з боку дитини оскільки це може відволікти увагу та погіршити результат. Після п'яти спроб роблять перерву на 50-60 хвилин і знову пропонують дитині пригадати та назвати слова і доповнюється протокол (див. додаток А).

Проводиться інтерпретація результатів дослідження (див. табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Рівні розвитку пам'яті

Рівні	Характеристика оцінювання
Низький	після першого озвучування слів дитина запам'ятала 2 із них, після 5-го повторення – 5.
Середній	першого разу дитина повторила 3-4 слова, на п'ятій – до 7-ми слів.
Добрий	перший раз дитина повторила 5-6 слів, п'ятій – до 8-ми слів.
Високий	перший раз дитина повторила 7-10 слів, п'ятій – 9-10 слів

Для того щоб отримати результати об'єму короткочасної зорової пам'яті ми використали методику «запам'ятай малюнки». В даній методиці дитині пропонують уважно подивитись на малюнок де зображено 9 фігур спробувати запам'ятати їх. Після цього дитині пропонують наступний малюнок на якому зображено 9 фігур з попереднього та ще 6 нових фігур і просять щоб вона

показала усі 9 фігур з першого малюнка. Період показу першого малюнка складає 30 секунд, потім показують другий. Експеримент триває до того часу, поки дитина не назве усі 9 фігур, але не довше 90 секунд (див. додаток Б).

Інтерпретація результатів відбувається наступним чином (див. табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

Рівень розвитку короткочасної зорової пам'яті

Рівень розвитку	Кількість балів	Час виконання
дуже високий	10 балів	дитина впізнала на картинці всі дев'ять зображень, показаних їй на першій картинці, витративши на це менше 45 сек.
високий	8-9 балів	дитина впізнала на картинці 7-8 зображень за час від 45 до 55 сек.
середній	6-7 балів	дитина впізнала 5-6 зображень за час від 55 до 65 сек.
	4-5 балів	дитина впізнала 3-4 зображення за час від 65 до 75 сек.
низький	2-3 бали	дитина впізнала 1-2 зображення за час від 75 до 85 сек.
дуже низький	0-1 бал	дитина не впізнала на картинці жодного зображення протягом 90 сек. і більше.

Для того щоб дослідити у респондентів швидкість розподілу та переключення уваги, а також її обсяг та стійкість ми застосували тест «коректурна проба». Ми запропонували досліджуваним роздивитись таблицю у якій зображені різні фігури та якнайшвидше розставити позначки по різних фігурах відповідно до запропонованого зразка. При цьому зразок знаходиться постійно перед школярем. Дитина розпочинає роботу та завершує її за командою експериментатора, а він дає команду про завершення лише коли досліджуваний завершує перегляд десятого рядка, тобто дитина переглянула та опрацювала 100 знаків. Також експериментатор фіксує час та кількість допущених помилок при виконанні завдання. Щоб отримати дані щодо працездатності школяра експериментатор що 30 секунд виставляє кольоровим олівцем оцінки на бланку, однак заздалегідь попереджає про це дитину. Згодом

підсумовується за кожні 30 секунд скільки дитина переглянула знаків і на основі отриманих даних будується графік продуктивності. По вертикалі відображаємо кількість знаків що переглянула дитина протягом кожних 30 секунд, і в горизонталі відповідно часові відрізки по 30 секунд, тобто час витрачений на виконання завдання (див. додаток В).

Інтерпретація результатів відображена у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Рівень розподілу та переключення уваги, її обсягу та стійкість

Рівні	Хід виконання завдання
Низький	завдання виконувалося понад 10 хв, помилки майже в кожному рядку, їх кількість більше 20.
Середній	витрачений час до 7 хв, помилок до 10.
Вище середнього	витрачений час до 6 хв, допущено 3-4 помилки.
Високий	витрачений час до 5 хв, допущено 1-2 помилки.

Зокрема, необхідно будуючи графік працездатності звертати увагу на саму криву: якщо на завершені роботи вона має тенденцію до певного зростання, приблизно в половині роботи висота лінії рівномірна, а на початку роботи спостерігається невеличке спадання, то ця крива працездатності нормальна.

Якщо протягом всієї довжини спостерігаються різкі коливання кривої працездатності, а ближче до завершення роботи вона знижується це свідчить про швидке виснаження уваги та потреби звернутися по допомогу до спеціаліста.

Наступним нашим завданням було визначити рівень розумового розвитку учнів молодших класів з порушеннями інтелектуальної сфери. І для його вирішення ми використали стандартизовану методику Е. Замбацявічене яка саме дозволяє визначити рівень інтелектуального розвитку учнів молодших школярів. Дана методика сконструйована на базі певних методик Р. Амтхауера, а саме його тесту структури інтелекту який містить дев'ять субтестів, що вимірюють мовленнєві, математичні здібності, просторову уяву та пам'ять і застосовується для групового дослідження дітей 12 років та старших.

Саме для молодших школярів автор розробив чотири субтести які містять 40 завдань вербального характеру, що ґрунтуються на матеріалі програм початкових класів.

Перший субтест містить завдання, де досліджуваним потрібно диференціювати в предметах чи явищах суттєві, основні ознаки від другорядних, несуттєвих. Отримані результати даного субтесту дозволяють скласти загальне враження про запас, об'єм знань досліджуваного.

У другому субтесті завдання виступають вербальним варіантом виключення понять, зокрема п'ятого зайвого. Отримані дані по цій методиці дозволяють говорити про рівень володіння досліджуваним операціями мислення абстрагування та узагальнення, тобто його здатністю виокремлювати суттєві ознаки запропонованих предметів або явищ.

Третій субтест містить завдання які потребують умовиводів зроблених за аналогією. Для того щоб досліджуваному легко їх виконувати йому потрібно вміти помічати логічні зв'язки та взаємозалежності між поняттями.

Четвертий субтест дозволяє встановити вміння досліджуваного до узагальнень. Тут необхідно запропонувати поняття яке об'єднує два слова, які містяться у кожному завданні субтесту.

Кожне завдання має свою вагову оцінку в балах, яка залежить від ступеня його складності. Загальні результати по кожному з субтестів інтерпретуються шляхом сумування балів по всіх десяти завданнях. У першому, другому та третьому субтестях вірні відповіді зазначені курсивом, а в четвертому субтесті відображені в дужках (див. додаток Д).

Оцінювання результатів в цілому за даною методикою проводиться шляхом підрахунку в балах усіх вірних відповідей по кожному завданню та кожному субтесту. Досліджуваний школяр може отримати такі максимальні бали: за виконання завдань першого та другого субтестів по 26 балів, завдань третього субтесту 23 бали та завдань четвертого субтесту 25 балів. І відповідно загальна максимальна кількість балів по всій методиці за чотирма субтестами може скласти 100 балів (див. табл. 2.4.).

Рівень розумового розвитку

Рівні	Кількість балів
високий рівень розумового розвитку	80–100 балів
середній рівень	60–79 балів
недостатній (нижчий за середній) рівень розвитку	40–59 балів
низький рівень розвитку	20–39 балів
дуже низький рівень	менший за 20 балів

Проводячи інтерпретацію та аналіз результатів потрібно не тільки враховувати загальний рівень розумового розвитку, а також важливість кожної з складових у кінцевому результаті.

Також дуже важливо є здійснити оцінку гармонійності розвитку інтелектуальних вмінь які ми діагностуємо з метою виокремлення параметрів які суттєво покращують чи навпаки погіршують кінцевий результат.

2.3. Аналіз отриманих результатів

Отримавши результати нашого експериментального дослідження інтелектуальної сфери в учнів початкової школи ми почали їх інтерпретувати по кожній з методик які нами описані у параграфі 2.2. Як було зазначено дослідження проводилось в Тернопільській початковій школі № 3 до складу якої входить дошкільний підрозділ, респондентами виступили 18 учнів третього класу з порушеннями інтелектуальної сфери. Ми здійснили інтерпретацію отриманих результатів по кожному учню та по всіх чотирьох методиках. Після цього отримані результати звели у таблицях та побачили узагальнені рівні розвитку досліджуваних.

Здійснивши інтерпретацію отриманих даних з методики запам'ятовування десяти слів ми отримали результати по одній із складових інтелектуальної сфери, а саме пам'яті (див. табл. 2.5.).

Рівні розвитку пам'яті за методикою запам'ятовування десяти слів

Рівні	Характеристика оцінювання	Кількість учнів	
		осіб	%
Низький	після першого озвучування слів дитина запам'ятала 2 із них, після 5-го повторення – 5.	4	22
Середній	першого разу дитина повторила 3-4 слова, на п'ятий – до 7-ми слів.	11	61
Добрий	перший раз дитина повторила 5-6 слів, п'ятий – до 8-ми слів.	3	17
Високий	перший раз дитина повторила 7-10 слів, п'ятий – 9-10 слів	0	0

Як бачимо з відображених у таблиці результатів отриманих за методикою запам'ятовування десяти слів 22% досліджуваних учнів молодшого шкільного віку мають низький рівень розвитку пам'яті, 61% учнів нашої вибірки притаманний середній рівень розвитку пам'яті за даною методикою, 17% молодших школярів характеризуються добрим рівнем розвитку пам'яті і 0% – мають високий рівень розвитку пам'яті за методикою запам'ятовування десяти слів. Графічно дані результати відображенні на рисунку 2.1.

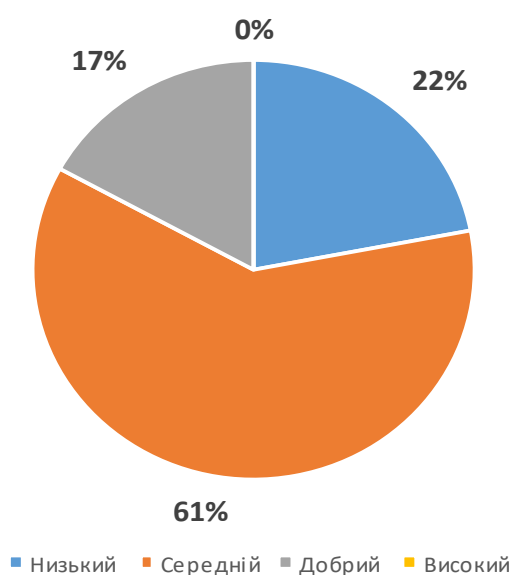


Рис. 2.1. Результати рівнів розвитку пам'яті за методикою запам'ятовування десяти слів

З рисунку 2.1. ми можемо чітко побачити, що переважній більшості наших учасників експерименту, молодших школярів, притаманний середній рівень розвитку такої складової інтелектуальної сфери як пам'ять за методикою запам'ятовування десяти слів, що складає 61% і відповідає 11 учням. Тоді як за цією методикою високий рівень пам'яті не спостерігається ні в одного учня, що відповідає 0%. Однак, ще 17% молодших школярів володіють добрим рівнем розвитку пам'яті, що відповідає 3 учням.

Дальше ми провели інтерпретацію отриманих результатів за методикою «запам'ятай малюнки», яка дозволяє виміряти об'єм короткочасної зорової пам'яті. Зведені дані по всіх учасниках експерименту представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Рівень розвитку короткочасної зорової пам'яті

Рівень розвитку	Кількість балів	Час виконання	Кількість учнів	
			осіб	%
дуже високий	10 балів	дитина впізнала на картинці всі дев'ять зображень, показаних їй на першій картинці, витративши на це менше 45 сек.	0	0
високий	8-9 балів	дитина впізнала на картинці 7-8 зображень за час від 45 до 55 сек.	3	16
середній	6-7 балів	дитина впізнала 5-6 зображень за час від 55 до 65 сек.	8	44
	4-5 балів	дитина впізнала 3-4 зображення за час від 65 до 75 сек.	6	34
низький	2-3 бали	дитина впізнала 1-2 зображення за час від 75 до 85 сек.	1	6
дуже низький	0-1 бал	дитина не впізнала на картинці жодного зображення протягом 90 сек. і більше.	0	0

З таблиці можемо бачити, що результати дослідження наступні: один молодший школяр отримав низький рівень розвитку по даній методиці визначення короткотривалої зорової пам'яті, і це складає 6%; троє наших

досліджуваних отримали високий рівень розвитку короткотривалої зорової пам'яті і це становить 16%; 14 учасників експерименту отримали середній рівень розвитку короткотривалої зорової пам'яті, і це відповідно – 78%.

Графічно отримані результати відображенні на рисунку 2.2.

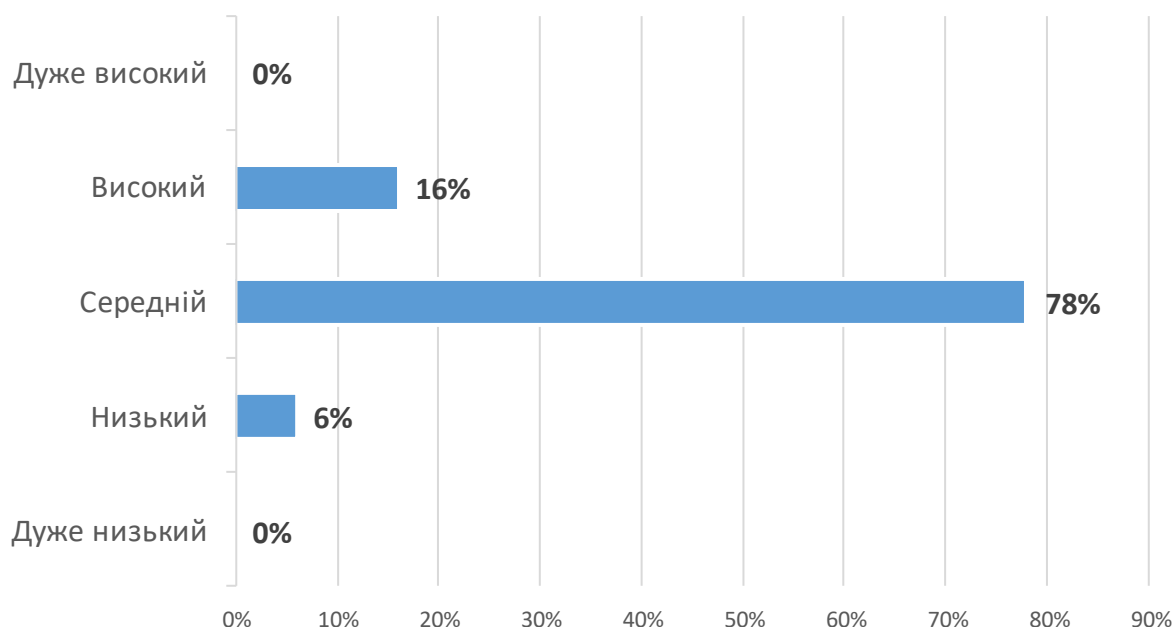


Рис. 2.2. Рівень розвитку короткочасної зорової пам'яті

Як відображено на рисунку 2.2. 78% відсотків (14 осіб) отримали за даною методикою середній рівень щодо розвитку короткострокової зорової пам'яті. Тоді як дуже високого та дуже низького рівнів розвитку короткострокової пам'яті не отримав жоден учасник експерименту.

Високий рівень розвитку короткострокової зорової пам'яті отримало троє школярів, що становить 16%, а низький рівень – один учень, що відповідно становить 6%.

Наступною ми проводили інтерпретацію отриманих результатів за методикою тест «коректурна проба» яка дозволяє виміряти у респондентів швидкість розподілу та швидкість переключення уваги, а також її обсяг та стійкість. Отримані результати згрупували та висвітлили у таблиці 2.7.

Рівень розподілу та переключення уваги, її обсяг та стійкість

Рівні	Хід виконання завдання	Кількість учнів	
		осіб	%
Низький	завдання виконувалося понад 10 хв, помилки майже в кожному рядку, їх кількість більше 20.	2	11
Середній	витрачений час до 7 хв, помилок до 10.	12	67
Вище середнього	витрачений час до 6 хв, допущено 3-4 помилки.	4	22
Високий	витрачений час до 5 хв, допущено 1-2 помилки.	0	0

З таблиці 2.7. видно, що більшість респондентів мають середній рівень розподілу та переключення уваги, її обсягу та стійкості 12 осіб, відповідно 67% всіх досліджуваних; 4 особи мають рівень вище середнього 22%. Низький рівень розподілу та переключення уваги, її обсягу та стійкості спостерігається у двох осіб, що складає 11%, а високого рівня не виявлено в жодного досліджуваного 0%.

Графічно дані результати відображені на рисунку 2.3.

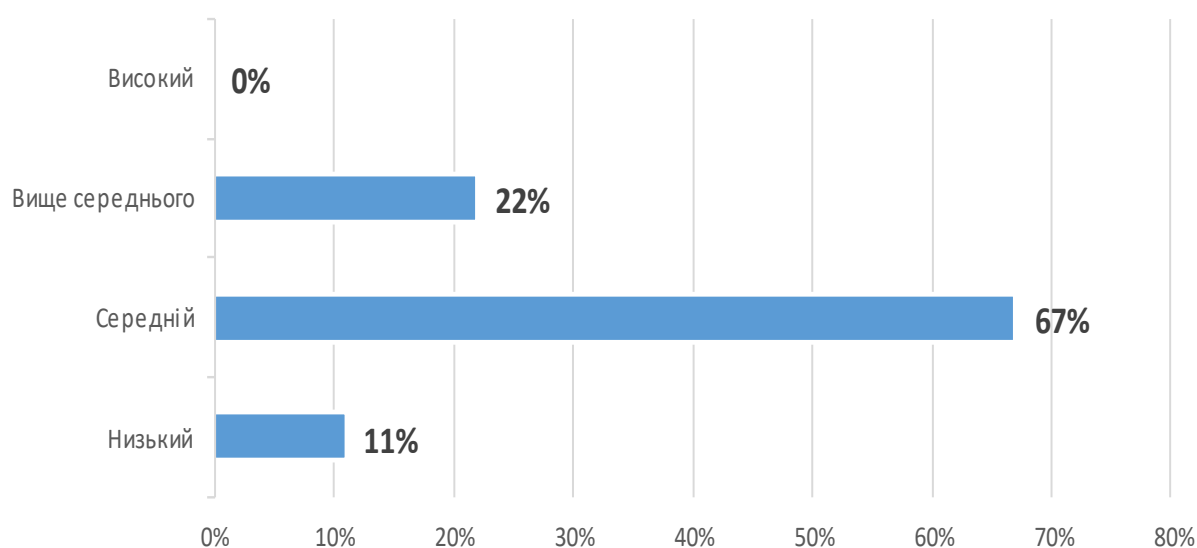


Рис. 2.3. Рівень розподілу та переключення уваги, її обсяг та стійкість

Як відображено на рисунку 2.3. майже всі учасники експерименту мають середній рівень та вище середнього розподілу та переключення уваги, її обсягу та стійкості, що разом становить 89% та відповідно 16 осіб. Також інформативним для нас є те, що у двох осіб спостерігається низький рівень розподілу та переключення уваги, її обсягу та стійкості, а високий рівень не спостерігається в жодної особи. Дані результати відображають та підтверджують і без того відомий нам факт, що наші досліджувані в тій чи іншій мірі мають порушення інтелектуальної сфери.

Наступним кроком нашого дослідження стало визначення рівня розумового розвитку учнів молодших класів з порушеннями інтелектуальної сфери. Для цього ми обрали стандартизовану методику Е. Замбацявічене яка саме дозволяє визначити рівень інтелектуального розвитку учнів молодших школярів. Проаналізувавши отримані дані за цією методикою та здійснивши їх інтерпретацію ми отримали наступні результати (див. табл. 2.8.).

Таблиця 2.8.

Рівень розумового розвитку

Рівні	Кількість балів	Кількість учнів	
		осіб	%
високий рівень розумового розвитку	80–100 балів	0	0
середній рівень	60–79 балів	9	50
недостатній (нижчий за середній) рівень розвитку	40–59 балів	7	39
низький рівень розвитку	20–39 балів	2	11
дуже низький рівень	менше за 20 балів	0	0

З даної таблиці зрозуміло, що половина наших досліджуваних (9 осіб) мають середній рівень розумового розвитку – відповідно 50%. Досить великий відсоток (39%) складають респонденти з недостатнім рівнем розвитку (нижче середнього), що становить семеро осіб. І лише двоє осіб (11%) характеризуються низьким рівнем розвитку.

Графічно дані результати відображені на рисунку 2.4.

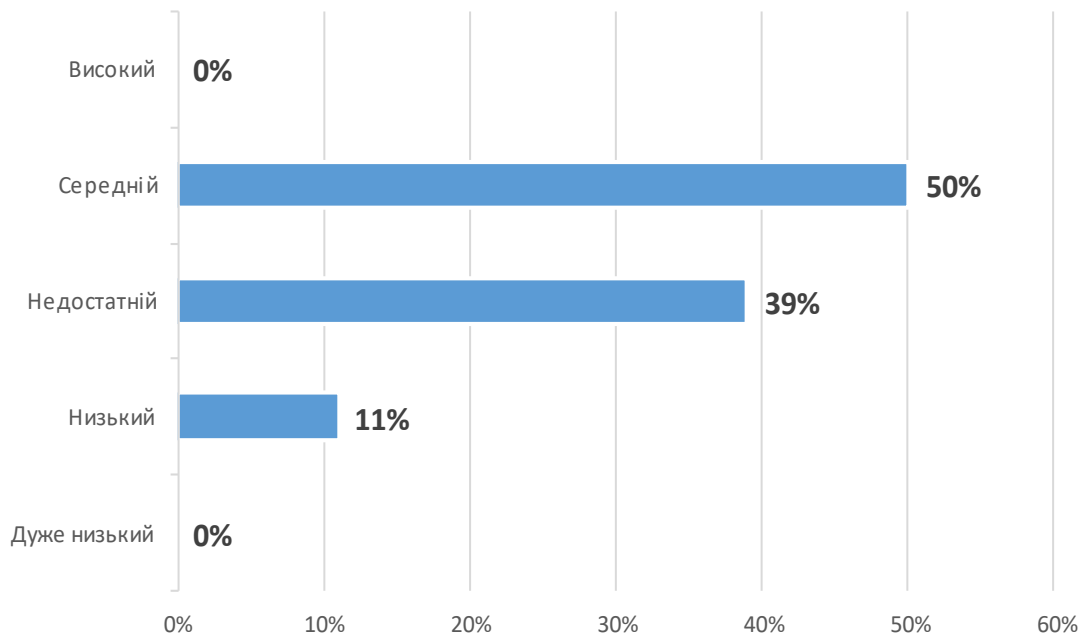


Рис. 2.4. Результати дослідження рівня розумового розвитку

Як відображено на рисунку і по цій методиці більшість досліджуваних молодших школярів мають середній та недостатній (нижче середнього) рівні розумового розвитку, що складає 89% та 16 осіб. Водночас в даній вибірці досліджуваних не виявлено осіб з високим чи дуже низьким рівнем розумового розвитку (0%). Таким чином, на основі отриманих результатів можемо стверджувати, що наша вибірка є приблизно однорідною, не спостерігаються школярі з яскраво вираженими показниками ані високого рівня розумового розвитку, ані дуже низького. Відповідно можна зробити припущення, що запропонована нами психокорекційна програма дозволить молодшим школярам з порушеннями інтелектуальної сфери в межах своїх можливостей опанувати програму і розвиватися. Вони зможуть навчитися розуміти та здійснювати елементарні практичні доручення. За умови тривалої психокорекційної допомоги, докладанні значних зусиль у навчанні та психолого-педагогічної роботи з дорослими.

Висновок до розділу II

В даному розділі ми описали результати нашого емпіричного дослідження, зокрема, охарактеризували базу експериментального дослідження, вибірку досліджуваних, запропонували методики для вирішення поставлених завдань та власне результати самого констатувального експерименту.

Дослідження проходило в чотири етапи на кожному з яких вирішувались свої завдання.

Перший етап передбачав проведення теоретичного та методологічного аналізу наукових джерел щодо вивчення та трактування інтелектуальної сфери особистості її складових, специфіки молодшого шкільного віку, порушень інтелектуальної сфери учнів молодших класів.

На другому етапі було проведено експериментальне дослідження, здійснений аналіз об'єктивних даних отриманих на основі проведеної діагностики порушень інтелектуальної сфери учнів молодшої школи, відбувся підбір психологічної корекційно-розвивальної програми для надання психологічної допомоги даній категорії дітей.

Третій та четвертий етапи емпіричного дослідження будуть описані у третьому розділі.

РОЗДІЛ III. ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ДОПОМОГА МОЛОДШИМ ШКОЛЯРАМ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ

3.1. Психокорекційна розвивальна програма порушень інтелектуальної сфери учнів молодших класів

Після проведення констатувального експерименту, обробки та інтерпретації результатів нашого дослідження для виконання поставлених завдань емпіричного дослідження та спростування або підтвердження запропонованої гіпотези ми перейшли до третього етапу експерименту. З учнями молодшої школи ми провели психокорекційну розвивальну роботу використовуючи психокорекційну розвивальну програму саме для даної категорії дітей які мають порушення інтелектуального розвитку.

Мета нашої програми розвинути пізнавальні процеси, сформувати комунікативні навички також вміння, виховувати моральні якості. Відповідно до мети програми були сформульовані завдання: розвинути увагу, зокрема, такі її властивості як концентрація, обсяг, переключення та розподіл; розвинути довільну увагу; розвинути пам'ять; розвинути слухове зосередження; розвинути мислення, зокрема, швидкість самого мислення та розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, класифікації та узагальнення); розвинути тонку моторику пальців рук; розвинути дисциплінованість та організованість; виховувати моральні якості; сформувати вміння знімати м'язове та емоційне напруження.

У своїй програмі ми передбачили використання дидактичних методів (розвивають пізнавальні процеси); виховних (формують моральні якості, запобігають негативним психічним станам); графічних вправ та пальчикових ігор (розвивають координацію рухів, дрібну моторику рук); релаксаційних (знижують психоемоційне та м'язове напруження); рефлексію заняття.

В загальному програма містить 12 занять, кожне з них триває 40 хвилин та проводиться раз на тиждень.

Дана психокорекційна розвивальна програма має сприяти позитивним змінам щодо розвитку у школяра пізнавальних процесів та таким чином сприяти розвитку його інтелектуальної сфери. Через вимоги до написання такого роду кваліфікаційної роботи бакалавра, зокрема обмеженість кількості сторінок, тут наведемо тільки тематичний план психокорекційної програми (див. табл. 3.1.).

Таблиця 3.1.

Тематичний план психокорекційної розвивальної програми порушень інтелектуальної сфери учнів молодших класів

№	Тематичний план	Дата провед.	Примітки
	<i>Заняття 1</i>		
1	Розвиток дрібної моторики рук		
2	Розвиток слухової пам'яті		
3	Розвиток зорового сприйняття та уваги, навичок орієнтуватися в просторі		
4	Розвиток концентрації, стійкості, розподілу та переключення уваги		
5	Розвиток операцій виключення, узагальнення		
6	Розвиток вміння робити умовиводи		
7	Виховання моральних якостей		
8	Профілактика негативних психічних станів		
9	Зняття психоемоційного напруження		
	<i>Заняття 2</i>		
1	Розвиток дрібної моторики рук		
2	Розвиток зорової пам'яті		
3	Розвиток уваги, цілісності сприйняття		
4	Розвиток слухової уваги та слухового сприйняття		
5	Розвиток вміння диференціювати суттєві ознаки предметів від другорядних		
6	Розвиток словесно-логічного мислення		
7	Розширення словникового запасу		
8	Зняття психоемоційного напруження		
	<i>Заняття 3</i>		
1	Розвиток дрібної моторики рук		
2	Розвиток слухової пам'яті		
3	Розвиток зорового сприйняття та уваги.		
4	Розвиток сприйняття часу, навичок		

№	Тематичний план	Дата провед.	Примітки
	орієнтуватися в часі		
5	Розвиток операцій виключення, узагальнення		
6	Розвиток вміння робити умовиводи		
7	Виховання моральних якостей		
8	Профілактика негативних психічних станів		
9	Зняття психоемоційного напруження		
	Заняття 4		
1	Розвиток дрібної моторики рук		
2	Розвиток зорової пам'яті		
3	Розвиток уваги, цілісності сприйняття		
4	Розвиток слухової уваги та слухового сприйняття		
5	Розвиток вміння диференціювати суттєві ознаки предметів від другорядних		
6	Розвиток словесно-логічного мислення		
7	Розширення словникового запасу		
8	Зняття психоемоційного напруження		
	Заняття 5		
1	Розвиток дрібної моторики рук		
2	Розвиток слухової пам'яті		
3	Розвиток зорового сприйняття та уваги, навичок орієнтуватися в просторі		
4	Розвиток концентрації, стійкості, розподілу та переключення уваги		
5	Розвиток операцій виключення, узагальнення		
6	Розвиток вміння робити умовиводи		
7	Виховання моральних якостей		
8	Профілактика негативних психічних станів		
9	Зняття психоемоційного напруження		
	Заняття 6		
1	Розвиток дрібної моторики рук		
2	Розвиток зорової пам'яті		
3	Розвиток уваги, цілісності сприйняття		
4	Розвиток слухової уваги та слухового сприйняття		
5	Розвиток вміння диференціювати суттєві ознаки предметів від другорядних		
6	Розвиток словесно-логічного мислення		
7	Розширення словникового запасу		
8	Зняття психоемоційного напруження		
	Заняття 7		
1	Розвиток дрібної моторики рук		
2	Розвиток слухової пам'яті		
3	Розвиток зорового сприйняття та уваги.		
4	Розвиток сприйняття часу, навичок		

№	Тематичний план	Дата провед.	Примітки
	орієнтуватися в часі		
5	Розвиток операцій виключення, узагальнення		
6	Розвиток вміння робити умовиводи		
7	Виховання моральних якостей		
8	Профілактика негативних психічних станів		
9	Зняття психоемоційного напруження		
	Заняття 8		
1	Розвиток дрібної моторики рук		
2	Розвиток зорової пам'яті		
3	Розвиток уваги, цілісності сприйняття		
4	Розвиток слухової уваги та слухового сприйняття		
5	Розвиток вміння диференціювати суттєві ознаки предметів від другорядних		
6	Розвиток словесно-логічного мислення		
7	Розширення словникового запасу		
8	Зняття психоемоційного напруження		
	Заняття 9		
1	Розвиток дрібної моторики рук		
2	Розвиток слухової пам'яті		
3	Розвиток зорового сприйняття та уваги, навичок орієнтуватися в просторі		
4	Розвиток концентрації, стійкості, розподілу та переключення уваги		
5	Розвиток операцій виключення, узагальнення		
6	Розвиток вміння робити умовиводи		
7	Виховання моральних якостей		
8	Профілактика негативних психічних станів		
9	Зняття психоемоційного напруження		
	Заняття 10		
1	Розвиток дрібної моторики рук		
2	Розвиток зорової пам'яті		
3	Розвиток уваги, цілісності сприйняття		
4	Розвиток слухової уваги та слухового сприйняття		
5	Розвиток вміння диференціювати суттєві ознаки предметів від другорядних		
6	Розвиток словесно-логічного мислення		
7	Розширення словникового запасу		
8	Зняття психоемоційного напруження		
	Заняття 11		
1	Розвиток дрібної моторики рук		
2	Розвиток слухової пам'яті		
3	Розвиток зорового сприйняття та уваги.		
4	Розвиток сприйняття часу, навичок		

№	Тематичний план	Дата провед.	Примітки
	орієнтуватися в часі		
5	Розвиток операцій виключення, узагальнення		
6	Розвиток вміння робити умовиводи		
7	Виховання моральних якостей		
8	Профілактика негативних психічних станів		
9	Зняття психоемоційного напруження		
	Заняття 12		
1	Розвиток дрібної моторики рук		
2	Розвиток зорової пам'яті		
3	Розвиток уваги, цілісності сприйняття		
4	Розвиток слухової уваги та слухового сприйняття		
5	Розвиток вміння диференціювати суттєві ознаки предметів від другорядних		
6	Розвиток словесно-логічного мислення		
7	Розширення словникового запасу		
8	Зняття психоемоційного напруження		

Діти з порушеннями інтелектуальної сфери є найбільш чисельнішою групою серед осіб, що потребують особливої допомоги у навчанні та вихованні. Такі діти вирішальною мірою характеризують контингент молодших школярів, однак при своєчасній та тривалій психологічній корекції здатні засвоювати в силу своїх особливостей шкільну програму та досягати певного розвитку.

3.2. Аналіз отриманих результатів формувального експерименту

Після проведення психокорекційної програми ми знову провели всі чотири запропоновані нами методики, щоб порівняти результати констатувального та формувального експериментів та отримати підтвердження чи спростування ефективності психокорекційної розвивальної програми. Отримані порівняльні результати констатувального та формувального експериментів по всіх чотирьох методиках відображені на рисунку 3.1.; 3.2.; 3.3.; 3.4.

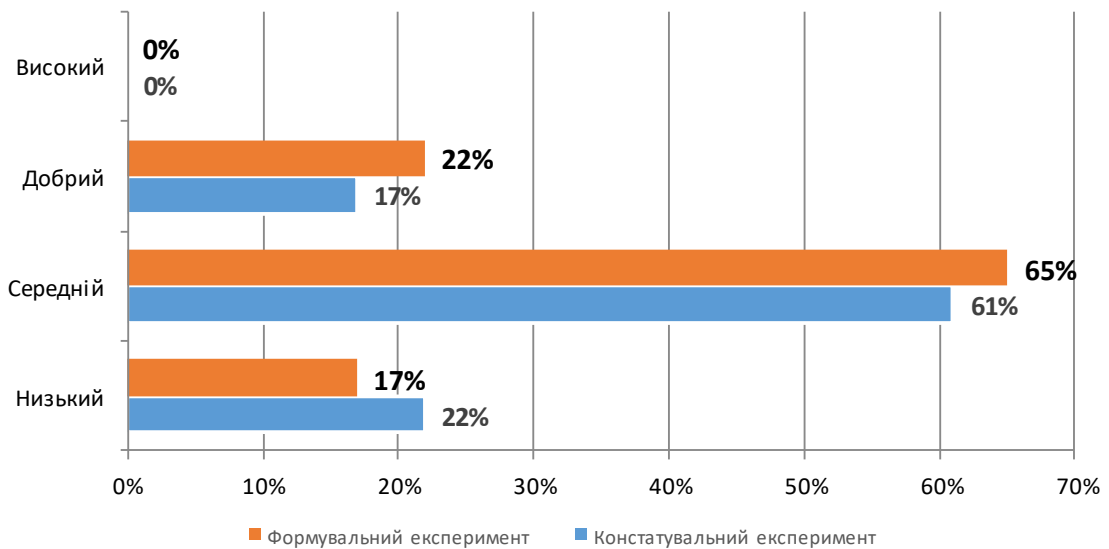


Рис. 3.1. Порівняння результатів констатувального та формувального експериментів за методикою запам'ятовування десяти слів

Як відображено на рисунку за даною методикою відбулися зміни, а саме знизився відсоток низького рівня та збільшився середнього і доброго, а це означає, що один учень перейшов на середній рівень, один на добрий відповідно.

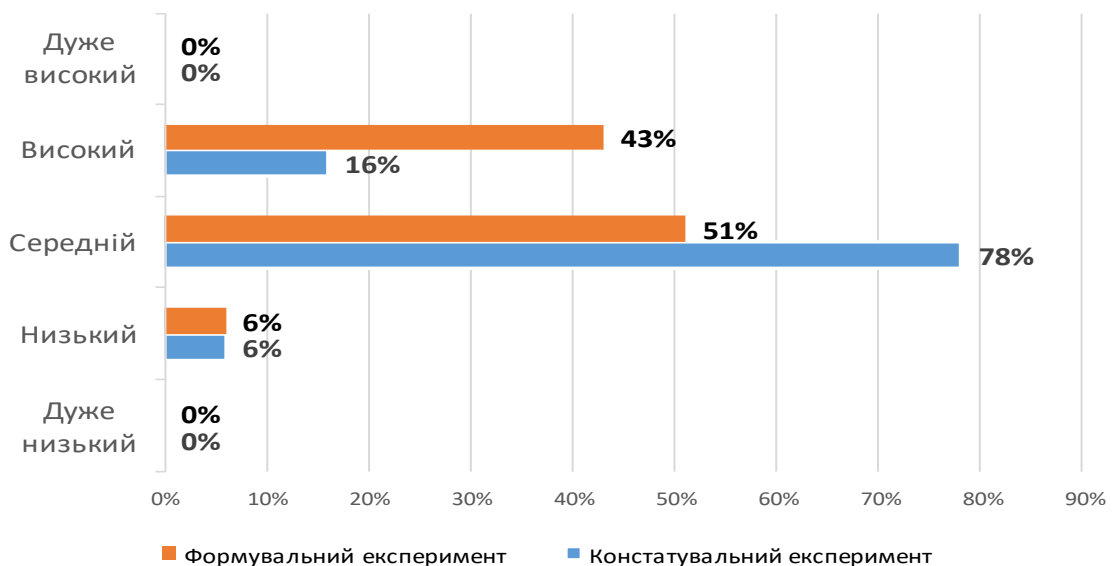


Рис. 3.2. Порівняння результатів констатувального та формувального експериментів за методикою рівень розвитку короткотривалої зорової пам'яті

Результати отримані за даною методикою також свідчать про позитивні зміни оскільки знизився відсоток середнього рівня розвитку короткотривалої зорової пам'яті, однак збільшився показник високого рівня у п'ятьох учнів.

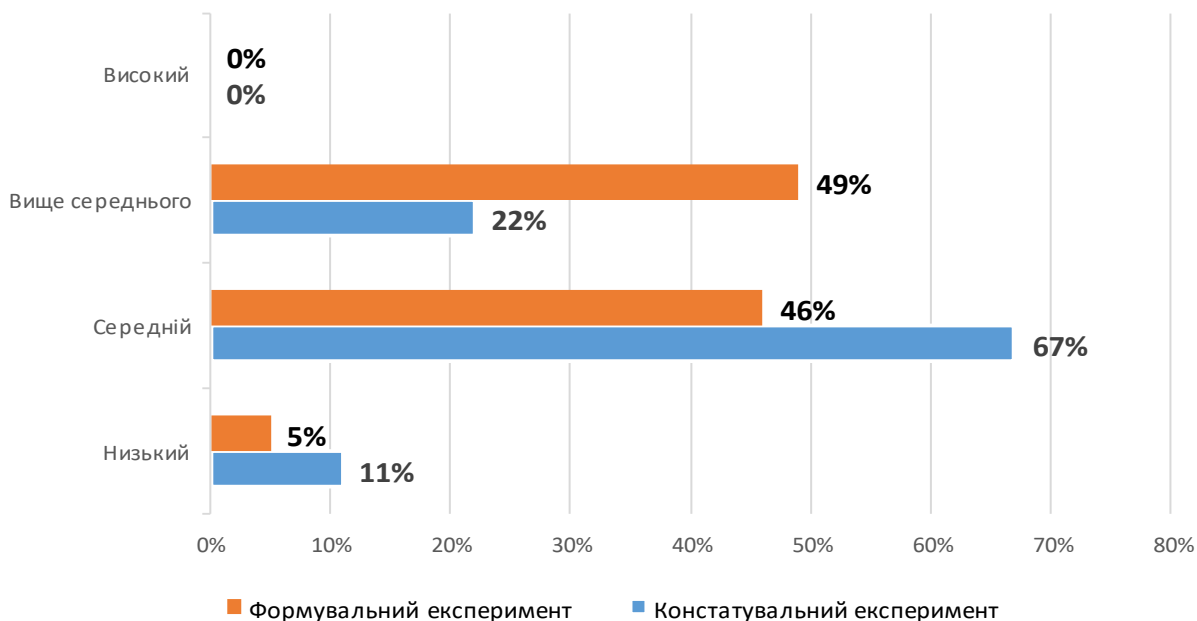


Рис. 3.3. Порівняння результатів констатувального та формувального експериментів за методикою рівень розподілу та переключення уваги, її обсяг та стійкість

За цією методикою ми також спостерігаємо зростання показників на рівні вище середнього на 27% (5 осіб) та зменшення показників на рівні низький до 5% (1 особа).

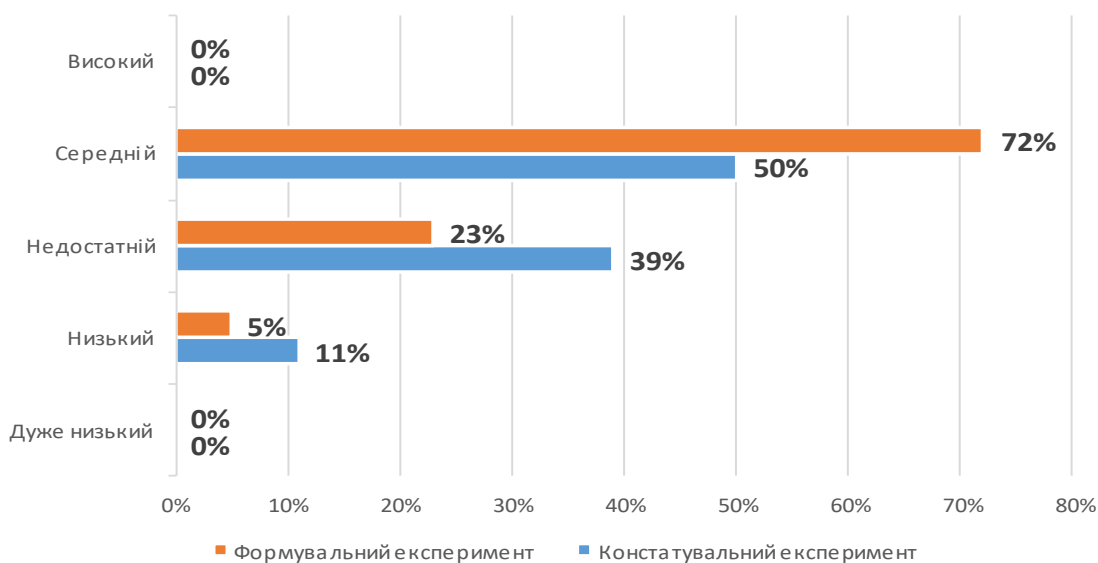


Рис. 3.4. Порівняння результатів констатувального та формувального експериментів дослідження рівня розумового розвитку

За результатами отриманими по цій методиці також спостерігається зниження низького та недостатнього рівнів розумового розвитку на 6% (1 особа) та 16% (3 особи) відповідно. І одночасно спостерігається зростання показників середнього рівня розумового розвитку на 22% (4 особи).

Загалом підводячи підсумки констатувального та формувального експериментів за всіма чотирьома методиками спостерігається покращення результатів дослідження, що в свою чергу підтверджує нашу гіпотезу, що молодші школярі з порушеннями інтелектуальної сфери спроможні в межах своїх можливостей опанувати програму і розвиватися. Їм під силу навчитися розуміти та здійснювати елементарні практичні доручення. Однак їм потрібно більше часу, докласти більше зусиль (допомога дорослого) ніж іншим дітям та вчасно надана психокорекційна допомога.

3.3. Психологічні рекомендації розвитку та навчання молодших школярів з порушенням інтелектуальної сфери

Організуючи навчальну діяльність дітей які мають порушення інтелектуальної сфери дуже важливо створити умови для забезпечення можливості засвоєння знань але з опорою на ті функції мозку дитини які збереглися, тобто на той рівень інтелектуальних здібностей. Всю психолого-педагогічну роботу необхідно зорієнтувати на максимальний розвиток загальних соціально-адаптаційних резервів, можливість соціалізації дитини, сформувати навички самообслуговування, міжособистісного спілкування, вироблення адекватної власної соціальної поведінки (див. рис. 3.5).



Рис. 3.5. Пріоритетність вибору цілей

Безпека дитини, її життя. Деякі діти можуть мати проблемну поведінку і певним чином нашкодити собі або іншим дітям, то в першу чергу вчителі мають над цим працювати.

Організація системи комунікації і дорослих і дітей з дитиною. Необхідно спостерігати чи учні володіють вербальною мовою, чи використовують жести і на якому рівні, чи просять допомоги і як її просять.

Навички самообслуговування. Формувати елементарні соціально необхідні кожній дитині навички самообслуговування. Їх можна формувати саме в індивідуальній програмі для кожної дитини.

Академічні навички. Необхідно розуміти, що всі діти різні і приходять до школи з різним багажем знань, тому для опанування академічними цілями їм потрібен певний час, і в кожного цей час різний.

Завжди необхідно ставити мету яка буде досяжною. Наші рекомендації ми розмістили в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Рекомендації щодо навчання та розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

<p>Облаштування фізичного середовища</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Режим дня має враховувати підвищену втомлюваність дітей, швидку виснажливність центральної нервової системи, схильність до патологічних реакцій на надмірне навантаження. Доцільно закінчувати заняття, коли діти втомились. • Відповідно до можливостей дітей, визначати оптимальний темп навчання. • Матеріал подавати в доступній формі, спрощувати подачу нового матеріалу. • Забезпечувати постійний контроль за виконанням завдання, оскільки учні мають схильність до відволікання та втрати напрями діяльності. • Сприяти розвитку навичок самостійної роботи. • Зменшувати об'єм і обсяг завдань. • Використовувати позитивні стимули: заохочення, мотивувати до навчання засобами наочності; послуговуватися спеціальними підручниками, зміст яких адаптований до особливих освітніх потреб дітей. • Використовувати позитивне підкріплення: усмішка, кивок голови чи плескання по спині, похвала за правильні дії. • Розміщувати дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, у класі неподалік від учителя з метою надання необхідної підтримки й контролю. Пропонувати безпечне місце, звідки діти могли б спостерігати за діяльністю інших.
--	--

<p>Розвиток мовленнєво-комунікативної сфери</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Мовлення вчителя має бути чітким та емоційно насиченим. • Вчити дітей розуміти й виконувати практичні завдання за словесною інструкцією, яка містить прохання, розпорядження чи настанову. • За потреби дещо уповільнювати темп мовлення та повторювати інструкції до завдань. • Тісна співпраця з учителем-логопедом для закріплення скоригованих навичок мовлення. • Добір завдань, під час яких діти мають можливість засвоїти нові слова. Робота з розвитку мовлення у дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, повинна проводитись у безпосередньому зв'язку з особистісним розвитком дітей, зокрема з формуванням уявлень про себе й навколишній світ.
<p>Розвиток когнітивної сфери</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Сприймання: поділ складного матеріалу на частини; зменшення об'єму завдання та збільшення часу для його усвідомлення; уповільнення темпу викладання матеріалу; використання наочності, активізація знань дітей; порівняння сприйнятого зі зразком. • Увага: допомога в перевірці правильності виконаних дій; формування навичок самоконтролю; навчання вмінню порівнювати свої роботи зі зразком; застосування наочного матеріалу; чергування видів діяльності (більш складні завдання чергувати з більш легкими). • Пам'ять: використовувати мінімальну кількість нових термінів, понять на одному уроці; подавати новий матеріал малими порціями; багаторазово повторювати матеріал, інструкції щодо виконання вправ; надати учневі додаткові роз'яснення щодо виконання завдання; закріплювати вивчений матеріал з опорою на наочність, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування; урізноманітнювати прийоми й види робіт на закріплення вивченого матеріалу, застосувати дидактичні ігри; надавати більш складний новий матеріал після засвоєння вже вивченого матеріалу. • Мислення: зменшувати обсяг матеріалу, спрощувати інформацію для засвоєння; в навчанні застосовувати отримані знання на практиці; поділяти складні теми на частини; поступово формувати вміння порівнювати, використовувати план, інструкцію, схеми тощо; формувати вміння виділяти різні аспекти предметів і явищ; вчити міркувати вголос про способи та послідовність виконання завдань; при викладанні навчального матеріалу спиратись на переважне конкретно-наочне мислення дитини, для цього застосовувати зрозумілу яскраву наочність (предметні картинки, рахунковий матеріал, малюнок-схему до задачі тощо).

	<ul style="list-style-type: none"> • Інтелектуальна сфера: врахувати індивідуальну працездатність дітей відповідно до їх можливостей; урізноманітнювати методи і прийоми навчання; створювати умови, які стимулюватимуть учнів до навчання і запобігають виникненню втоми; спиратись на більш розвинені здібності дітей у подоланні недостатності інтелектуальної сфери.
Розвиток емоційно-вольової сфери	<p>Коригувати емоційні стани дітей, формувати вміння управляти своїми емоціями.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Запобігати виникненню роздратувань. • Миттєво реагувати на агресивну поведінку, організовувати паузи, щоб заспокоїти дітей. • Залучати дітей до міжособистісної взаємодії у дитячому колективі "учень — учень" та до взаємодії "учитель — учень". • Позитивно оцінювати навіть найменші досягнення дітей, хвалити за старанність, радіти їх успіху. • Навички у таких дітей формуються повільно. Новий або незвичайний спосіб діяльності може спричиняти незадоволення, а інколи й протест. Під впливом невдач у них швидко розвивається негативне ставлення до навчальної діяльності.
Навчальна діяльність	<ul style="list-style-type: none"> • Модифікувати/адаптувати зміст освіти до особливих освітніх потреб дітей, що полягає у зменшенні обсягу та спрощенні характеру матеріалу тощо. • Використовувати наочність у процесі навчання. Для дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, наочність має бути конкретною, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання об'єктів. • Уповільнювати процес навчання. Здійснювати повідомлення інформації з урахуванням уповільненості сприймання вербальної інформації, надавати більше часу для обдумування відповіді та запису. • Повторюваність у навчанні. Утім, це не означає механічне повторення одного й того ж матеріалу.

Таким чином, при психолого-педагогічній роботі з учнями що мають порушення інтелектуального розвитку в навчальному процесі необхідно адаптовувати тематичний план, констатувати навчальні досягнення та продумати психокорекційні та розвивальні цілі, узгодити їх з індивідуальним планом навчання. Розробляти уроки потрібно базуючись на тематичному плані але з врахуванням єдності специфічних індивідуальних цілей, завдань конкретного учня та власне загального змісту заняття.

Висновок до розділу III

В цьому розділі ми описали власне третій та четвертий етапи нашого дослідження на яких надавалась психологічна допомога молодшим школярам щодо психологічної корекції порушень їх інтелектуальної сфери. Психокорекційна програма складалась з 12 занять, кожне заняття включало 8-9 вправ і тривало до 40 хвилин. Загалом програма реалізується протягом 3 місяців, тобто 1 заняття на тиждень, що обумовлено особливостями особистості даної категорії учнів; ми встановили ефективність застосування психокорекційної програми для опанування навчальної програми та інтелектуального розвитку молодших школярів які мають порушення інтелектуальної сфери та розробили психологічні рекомендації батькам та вчителям щодо навчання і розвитку учнів початкової школи з порушеннями інтелектуальної сфери.

Діти з порушеннями інтелектуальної сфери є найбільш чисельнішою групою серед осіб потребуючих особливої допомоги у навчанні та вихованні. Такі діти вирішальною мірою характеризують контингент молодших школярів, однак при своєчасній та тривалій психологічній корекції здатні засвоювати в силу своїх особливосте шкільну програму та досягати певного розвитку.

Загалом підводячи підсумки констатувального та формувального експериментів за всіма чотирьома методиками спостерігається покращення результатів дослідження, що в свою чергу підтверджує нашу гіпотезу, що молодші школярі з порушеннями інтелектуальної сфери спроможні в межах своїх можливостей опанувати програму і розвиватися. Їм під силу навчитися розуміти та здійснювати елементарні практичні доручення. Однак їм потрібно більше часу, докласти більше зусиль (допомога дорослого) ніж іншим дітям та вчасно надана психокорекційна допомога.

РОЗДІЛ IV. БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ, ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ

4.1. Безпека життєдіяльності - важливий чинник сталого людського розвитку

Головним питанням теорії і практики безпеки життєдіяльності є питання підвищення рівня безпеки, що вимагає проведення ідентифікації (виявлення) та оцінювання наслідків негативного впливу небезпек на життєдіяльність.

Небезпеки – це явища, об'єкти, процеси, що за певних умов і в певний час здатні завдати шкоди здоров'ю і життю людини або суспільству в цілому.

Потенційними джерелами небезпек є всі об'єкти, системи, предмети, які мають енергію, хімічні та біологічні активні компоненти або властивості, які не відповідають умовам життєдіяльності людини. За своєю природою небезпеки бувають: *потенційні* (приховані), *перманентні* (постійні, безперервні), *тотальні* (загальні, всеохоплюючі). Отже, у світі немає місця і часу, де і коли б людині не загрожували небезпеки. Раніше джерелами небезпек були явища природи, тваринний світ тощо. З часом з'явилися небезпеки, створені самою людиною (антропогенного походження).

Небезпека може завдати шкоду людині лише в тому разі, коли вона *проявляється* (наприклад, наїзд автомобіля на людину). Проявлення небезпеки спричиняє дію окремих факторів, що можуть завдати шкоди.

Фактор (лат. *factor* – діючий) – причина, рушійна сила, властивості будь-якого процесу, що визначають його характер чи окремі його риси.

За рівнем негативних наслідків розрізняють шкідливі, небезпечні, уражуючі фактори.

Шкідливі фактори можуть викликати захворювання чи зниження працездатності людини як у неприхованій, так і в прихованій формі.

Небезпечні фактори викликають за певних умов травми чи раптове погіршення здоров'я (головний біль, погіршення чи втрату зору, слуху, зміну психологічного і фізичного стану і т. ін.).

Уражуючі фактори здатні викликати не тільки травми, але й спричинити загибель людини.

Такий розподіл факторів досить умовний, залежно від обставин один і той же фактор може спричинити захворювання, травму чи загибель людини.

Негативні наслідки у разі проявлення небезпеки можливі за таких умов:

- небезпека реально існує;
- людина перебуває в зоні дії окремих факторів;
- людина не має достатньо ефективних засобів захисту або діє неадекватно ситуації.

Прояв небезпек відбувається з певних причин. *Причина* – це збіг обставин, унаслідок яких проявляється небезпека та виникають ті чи інші негативні наслідки: нервові потрясіння, травми, хвороби, що спричиняють інвалідність, а іноді й смерть людини. Таким чином утворюється ланцюг «*небезпека – причина – наслідки*». Розірвавши ланцюг (тобто ліквідувавши причину), можна уникнути проявлення небезпеки і, відповідно, наслідків.

Саме в цьому полягає забезпечення БЖД – недопущення проявлення небезпек з негативними наслідками.

Отже, **БЖД** – такі умови, норми життя та праці людей, параметри навколишнього середовища, за яких з відповідною ймовірністю виключається проявлення небезпек з негативними наслідками.

З метою визначення і спрямування заходів щодо попередження прояву небезпек і зниження розміру негативних наслідків складають таксономію та номенклатуру небезпек.

Таксономія небезпек – класифікація та систематизування небезпек за окремими ознаками, наприклад за походженням (природні, антропогенні), за сферою проявлення (техногенні, соціальні, екологічні, побутові, виробничі), за характером дії на людину (механічні, енергетичні, хімічні, біологічні,

психологічні, активні, пасивні), за наслідками дії на людину (захворювання, травми, загибель), за структурою факторів (прості, складні, похідні), за часом проявлення (імпульсивні, кумулятивні).

Номенклатура небезпек – перелік назв, термінів, систематизованих за окремими ознаками, наприклад в алфавітному порядку, за ймовірністю проявлення з негативними наслідками та ін. В окремих випадках складається номенклатура небезпек для конкретних об'єктів (підприємств, цехів, професій, місць праці і т. ін.).

Слід підкреслити велике значення людського фактора у виникненні небезпек та їх проявленні у процесі взаємодії з навколишнім середовищем. Цю взаємодію прийнято визначати формулою (системою) «людина –техніка – середовище» (ЛТС).

Втручаючись у природне середовище та застосовуючи технічні засоби, не завжди враховують негативні наслідки цього: забруднення середовища понад допустимі норми, порушення технологічного процесу, нераціональне використання енергоресурсів тощо.

Уже тепер природа не в змозі нейтралізувати результати антропогенного впливу, що призводить до втрати потрібних компонентів природного середовища або використання деяких з них із невідповідними параметрами, що призводить до зниження рівня безпеки ЖД. Чим вищий рівень безпеки ЖД у суспільстві, тим більше людського ресурсу включається до сфери діяльності, більше залучено засобів виробництва, вищий морально-психологічний стан у суспільстві, і, відповідно, більший національний прибуток, вищий рівень життя людей. Отже, заходи забезпечення БЖД у сучасних умовах становлять один із важливих напрямів діяльності окремої людини і суспільства в цілому в підтриманні сталого розвитку людства.

Людський фактор також виявляється у соціальній сфері. Джерелом окремих небезпек у суспільстві є певні групи людей: наркомани, носії небезпечних хвороб, алкоголіки та ін. Економічна, політична, військова та інші

види діяльності людей призводять чи можуть призвести до воєн, голоду, геноциду та інших негативних наслідків.

На частку діяльності людини припадає від 40 до 80 % причин виникнення небезпек (аварій, катастроф, епідемій тощо). Це ще раз підтверджує аксіому БЖД: будь-яка діяльність людини потенційно небезпечна [3; 7].

4.2. Соціально-економічне значення охорони праці

Соціальне значення охорони праці полягає у сприянні зростанню ефективності суспільного виробництва шляхом безперервного вдосконалення та покращення умов праці, підвищення його безпеки, зниження виробничого травматизму і захворюваності. Нормалізація умов праці, виключення або зведення до мінімуму рівня професійних захворювань і травматизму дозволяють знизити втрату працездатності й тим самим підвищити продуктивність праці, а також зменшити економічні втрати підприємства, викликані соціальними виплатами на компенсацію втраченого здоров'я працюючих [3; 8].

Таким чином, соціальне значення охорони праці проявляється у впливі на зміну трьох основних показників, що характеризують рівень розвитку суспільного виробництва:

1. Зростання продуктивності праці за рахунок:

- скорочення внутрішньозмінних простоїв шляхом попередження передчасного стомлення, а також зниження числа або ліквідації мікротравм, обумовлених несприятливими умовами праці. Попередження передчасного стомлення за допомогою раціоналізації умов праці, введення оптимальних режимів праці та відпочинку й інших заходів на підприємствах сприяє збільшенню ефективного використання робочого часу. Цьому сприяє і ліквідація мікротравм, тому що кожна з них супроводжується втратою до 2-х годин робочого часу;

- скорочення цілодобових втрат робочого часу в результаті зниження рівня або ліквідації тимчасової непрацездатності через виробничий травматизм, професійну й загальну захворюваність. Цей показник має важливе значення для промислового виробництва, де кожна травма сьогодні, за даними статистики, супроводжується втратою працездатності в середньому більш ніж на 26 днів.

2. Збереження трудових ресурсів і підвищення професійної активності працюючих за рахунок:

- поліпшення стану здоров'я працюючих і збільшення середньої тривалості їхнього життя шляхом поліпшення умов праці, що також супроводжується збільшенням виробничого стажу працюючих при підтриманні їхньої високої трудової активності;

- підвищення професійного рівня внаслідок зростання кваліфікації і майстерності у зв'язку зі збільшенням виробничого стажу;

- можливості використання залишкової трудової активності, великого практичного досвіду й професійних знань пенсіонерів по старості й інвалідів на доступних для них видах робіт і забезпеченні відповідних їх фізичним можливостям умов праці.

3. Збільшення сукупного національного продукту за рахунок поліпшення зазначених вище показників [5; 135 - 136].

Економічне значення охорони праці визначається ефективністю заходів щодо поліпшення умов і підвищення безпеки праці і є економічним вираженням соціальної значущості охорони праці. У зв'язку з цим економічне значення охорони праці оцінюється зміною соціальних показників за рахунок впровадження заходів щодо поліпшення умов праці. Зокрема, результати охорони праці ведуть до збільшення продуктивності праці, фонду робочого часу, зменшення плинності кадрів, зниження непродуктивних витрат часу й праці, зменшення витрат на пільги та компенсації за несприятливі умови праці, скорочення видатків, пов'язаних з виробничим травматизмом та захворюваністю працівників тощо[2; 8].

1. Підвищення продуктивності праці має досягатися за рахунок:

-збільшення працездатності. Наприклад, на підприємствах одним з основних шкідливих виробничих факторів є надлишки теплоти. Цей фактор, що визначає мікрокліматичні умови праці у робочій зоні, істотно впливає на працездатність й продуктивність праці. При температурі повітря на робочих місцях 26 – 30 °С працездатність людини становить усього 20 - 50% її рівня при температурі 18°С. Для багатьох підприємств також характерні низькі рівні освітленості на робочих місцях через наявність в них однобічного бічного природного освітлення, захаращеності цехів великогабаритним устаткуванням й недостатнім доглядом за освітлювальними пристроями. При незадовільному освітленні (в 2 - 4 рази нижче норми) продуктивність праці знижується на 4 - 8 %, та завдається велика шкода органам зору;

- попередження стомлення. Усяке відхилення умов праці на робочих місцях від санітарно-гігієнічних нормативів змушує організм людини додатково витратити енергію для протидії несприятливому впливу шкідливих виробничих факторів. Так, наприклад, при інтенсивності шуму на робочому місці 90 дБА робітник у середньому витрачає на 20 % більше фізичних зусиль і нервово-психологічного навантаження для того, щоб зберегти рівень виробітку, який він забезпечує при інтенсивності шуму 70дБА, значна шкода завдається органам слуху;

- підвищення ефективності використання устаткування й фонду робочого часу за рахунок зниження внутрішньозмінних простоїв через погіршення самопочуття від умов праці й мікротравм. При комплексному впливі на робітника одночасно декількох шкідливих виробничих факторів. Ці простой можуть становити 20-40% цілодобових втрат, обумовлених виробничим травматизмом і захворюваністю;

- підвищення злагоженості в роботі при нормалізації психологічного клімату внаслідок поліпшення умов праці.

2. Зниження непродуктивних витрат часу й праці. Ці витрати складаються через несприятливі умови праці, обумовлені організацією робочих місць без урахування вимог ергономіки. Звичайно непродуктивні витрати часу й праці, що

збільшують трудомісткість робіт, пов'язані з необхідністю виконання зайвих рухів, фізичних зусиль, нервово-психологічних навантажень, з прийняттям незручних поз внаслідок невдалого розташування органів керування устаткуванням, конструктивного оформлення робочих місць й одержання зайвої інформації.

3. Збільшення фонду робочого часу. Воно має бути отримане за рахунок скорочення цілодобових втрат через неявку на роботу в результаті виробничої травми або захворювання. Умови праці істотно впливають не тільки на професійну захворюваність, але й на виникнення та тривалість загальних захворювань. 25 - 30% загальних захворювань на виробництві пов'язано з несприятливими умовами праці. Результати досліджень свідчать, що перевищення припустимої температури повітря в робочій зоні виробничих приміщень на 1 °С супроводжується збільшенням втрат робочого часу через серцево-судинні захворювання в середньому на 4,1 дні в розрахунку на 100 робітників, а перевищення припустимого рівня шуму на робочому місці на 10-20 дБА збільшує тривалість тимчасової непрацездатності з тієї ж причини в середньому на 2-7 днів на 100 працюючих.

4. Економія витрат на пільги й компенсації за роботу в несприятливих умовах праці. Такі пільги й компенсації, як скорочений робочий день й додаткова відпустка, пов'язані зі значними трудовими втратами й супроводжуються виплатами великих грошових сум за фактично не відпрацьований час. Інші різновиди пільг і компенсацій (підвищені тарифні ставки, пільгові пенсії, лікувально-профілактичне харчування, безкоштовна видача молока) також супроводжуються витратою значних коштів. Створення умов праці, що відповідають вимогам охорони праці, дозволяє повністю або частково скасувати ці пільги й компенсації, що дає значну економію витрат.

5. Зниження витрат через плинність кадрів за умовами праці. Із загального числа осіб, які звільнилися за власним бажанням, близько 21% становлять особи, не задоволені умовами праці. На деяких підприємствах особливо висока плинність кадрів серед зайнятих важкою фізичною працею.

Плинність робочої сили завдає істотної шкоди підприємствам, тому що особи, які звільняються, деякий період часу працюють зі зниженою продуктивністю, а прийняті замість них нові робітники вимагають виробничого навчання. Процес звільнення і наймання також супроводжується витратами коштів. У цілому по народному господарству плинність кадрів завдає значні економічні втрати, тому що кожен, хто звільнився, займаючись працевлаштуванням на нове місце, при переході з одного підприємства на інше в середньому не працює близько одного місяця [8].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дослідження проходило в чотири етапи на кожному з яких вирішувались свої завдання.

На першому етапі нашого дослідження ми здійснили теоретичний та методологічний аналіз літератури та наукових джерел щодо вивчення та трактування інтелектуальної сфери особистості її складових, специфіки молодшого шкільного віку, порушень інтелектуальної сфери учнів молодших класів, особливостей проведення психокорекції з учнями початкової школи які мають порушення інтелектуальної сфери. Встановили, що до переходу у середню школу необхідно навчити учня організовувати свою навчальну та побутову діяльність. Найбільш необхідніми вміннями в цьому віці є: вміння виконувати за зразком та використання найпростішого алгоритму, вміння самостійно визначати послідовність власних дій, а також вміння проконтролювати та оцінити результати власних дій. Важливим також є формувати в учня як комунікативних так і організаційних вмінь. Таких як вміння домовлятися, проводити розподіл роботи, об'єктивно оцінити власний вклад у спільний результат діяльності.

Міжнародна класифікація хвороб, охорони здоров'я (МКХ-10) за ступенем порушення та зниження інтелекту в олігофренії виділяють чотири типи: найпростіша легка розумова відсталість; більш складніша помірною розумова відсталість; значна важка розумова відсталість; найбільш важка глибока розумова відсталість.

Таким чином, можемо стверджувати, що переважно легка форма порушень інтелектуального розвитку дає можливість людям засвоїти трудові та професійні навички, досягти умовної адекватності та самостійності власної поведінки в нормальному оточенні, адаптуватися до самих звичайних умов людського життя.

На другому етапі було проведено експериментальне дослідження, ми охарактеризували базу експериментального дослідження, вибірку

досліджуваних, запропонували методики для вирішення поставлених завдань та власне результати самого констатувального експерименту, провели аналіз об'єктивних даних отриманих на основі проведеної діагности порушень інтелектуальної сфери учнів молодшої школи, відбувся підбір психологічної корекційно-розвивальної програми для надання психологічної допомоги даній категорії дітей.

Третій та четвертий етапи нашого дослідження передбачали надання психологічної допомоги молодшим школярам щодо психологічної корекції порушень їх інтелектуальної сфери. Психокорекційна програма складалась з 12 занять, кожне заняття включало 8-9 вправ і тривало до 40 хвилин. Загалом програма реалізується протягом 3 місяців, тобто 1 заняття на тиждень, що обумовлено особливостями особистості даної категорії учнів; ми встановити ефективність застосування психокорекційної програми для опанування навчальної програми та інтелектуального розвитку молодших школярів які мають порушення інтелектуальної сфери та розробили психологічні рекомендації батькам та вчителям щодо навчання і розвитку учнів початкової школи з порушеннями інтелектуальної сфери.

Діти з порушеннями інтелектуальної сфери є найбільш чисельнішою групою серед осіб потребуючих особливої допомоги у навчанні та вихованні. Такі діти вирішальною мірою характеризують контингент молодших школярів, однак при своєчасній та тривалій психологічній корекції здатні засвоювати в силу своїх особливосте шкільну програму та досягати певного розвитку.

Загалом підводячи підсумки констатувального та формувального експериментів за всіма чотирьома методиками спостерігається покращення результатів дослідження, що в свою чергу підтверджує нашу гіпотезу, що молодші школярі з порушеннями інтелектуальної сфери спроможні в межах своїх можливостей опанувати програму і розвиватися. Їм під силу навчитися розуміти та здійснювати елементарні практичні доручення. Однак їм потрібно більше часу, докласти більше зусиль (допомога дорослого) ніж іншим дітям та вчасно надана психокорекційна допомога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева С. М. Психолінгвістическіе основи обученія діалогіческому взаємодієванню. Педагогіческіе науки. 2008. № 3. С. 69-71.
2. Андрусішина Л. До питання про диференційну діагностику в логопсихології. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. № 4. С. 23-27.
3. Андрусішина Л. Є. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць. 2007. Вип. 4. С. 18-23.
4. Ахутіна Т. В., Засыпкина К. В., Романова А. А. Анализ смысловой стороны речи у детей 5-7 лет с точки зрения концепции речемышления Л. С. Выготского. Система языка и языковое мышление / под ред. Е. Ф. Кирова и Г. М. Богомазова. Москва : Либроком, 2009. С. 162-173
5. Баклан Г. Л. Сучасні засоби розвитку інтелектуальної сфери молодших школярів. Таврійський вісник освіти. 2017. № 1 (57). С. 170-177.
6. Баль Н. М. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2010. № 14. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/apko_2010_1_4.pdf (дата звернення: 08.03.2022).
7. Березуцький В. В., Васьковець Л. А., Вершиніна Н. П. та ін. Безпека життєдіяльності : навчальний посібник / за ред. проф. В. В. Березуцького. Харків : Факт, 2005. 348 с.
8. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
9. Бегун В. В., Науменко І. М. Безпека життєдіяльності (забезпечення соціальної, техногенної та природної безпеки) : навч. Посібник. Київ : 2004. 328 с.

10. Блажко Л. В. Організаційно-педагогічні умови використання аудіовізуальних засобів навчання викладачами інститутів післядипломної освіти. URL: <http://tme.umo.edu.Ua/docs/6/11blappe.pdf>. (дата звернення: 08.03.2022).
11. Блеч Г. О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (Програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). Київ, 2012. 96 с.
12. Бойчук Ю. Д., Коваленко В. Є., Туренко Н. М., Хребтова Н. П. Спеціальна та інклюзивна освіта : словник-довідник. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. 258 с.
13. Боряк О. Аналіз результатів логопедичного обстеження мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE". 2016. 2 (6), Vol. 5, pp. 40-44.
14. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.
15. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
16. Будяк Л. В. «Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник». Черкаси : Вид. ЧНУ, 2009. 183 с.
17. Вавіна Л., Малярчук А. Вчимося правильно читати: Букварик. Київ: Літера ЛТД, 2006. 128 с.
18. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. Москва : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. 384 с.

19. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. Москва : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 с.
20. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам.-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
21. Гаврилова Н. С. Класифікація порушень артикуляційної моторики. Актуальні питання корекційної освіти. 2016. Випуск № 7. URL: [http://aqce.com.ua/download/publications/44/41 .pdf](http://aqce.com.ua/download/publications/44/41.pdf) (дата звернення: 07.05.2022).
22. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2011. 200 с.
23. Геращенко С. І. Стан сформованості монологічного мовлення у розумово відсталих учнів 7-9 класів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. № 19. С. 25-28.
24. Гладуш В. А. Особливості формування іміджу професії корекційного педагога. : Імідж сучасного педагога. Полтава, 2014. № 4 (143). С. 3–7.
25. Голуб Н. М. Використання наочності в логокорекційній роботі з молодшими школярами із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 10. С. 32-39.
26. Голуб Н. М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально- методичний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. Ч. 1. Вид. 1-е. 384 с.
27. Гопіченко О. М., Пінчук Ю. В. Про походження деяких помилок писемного мовлення на заміну літер. Діти з обмеженими фізичними та розумовими можливостями в системі корекційного навчання і виховання: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 1997. С. 117-118.

28. Данілавічюте Е. Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. Теорія та практика сучасної логопедії. 2014. Вип. 1. 168 с.
29. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: навчальний посібник. Рівне: Зелент, 2001. 156 с.
30. Єременко І. Г. Матеріали дослідження процесу навчання у допоміжній школі. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія. Кам'янець-Подільський, 2004. С. 157-160.
31. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2006. 22 с.
32. Загальна психологія / [підручник] / за заг. ред. академіка С. Д. Максименка. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
33. Зикеев А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 176 с.
34. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
35. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2006. 320 с.
36. Касьянов М. А., Ревенко Ю. П., Медяник В. О. та ін. Безпека життєдіяльності : навчальний посібник. Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. 284 с.
37. Ковальчук В. А., Попова О. М. Навчання дошкільників з порушенням інтелекту мовленнєвому спілкуванню. Теорія і практика олігофренопедагогіки. 2008. Вип. 3. С. 141-147.
38. Коломієць Ю. В., Дерев'янка Н. О. Особливості префіксально- дієслівного словотвору у мовленні молодших школярів із ТПМ. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія

19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 17. С. 98-102.
39. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 249 с.
40. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-тім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 502 с.
41. Корекційно-розвивальні програми для учнів підготовчого, 1-4 класів з порушеннями розумового розвитку. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzvne-navchannya/korekciini_programv/7-kor-programi-dlva-ditei-z-rv.pdf (дата звернення: 07.11.2021).
42. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі. Київ. : КМПУ ім. Б.Грінченка, 2003. 272 с.
43. Логопедія. Підручник / за ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 376 с.
44. Луцько К. В., Фомічова Л. І., Мороз Б. С. Концептуальні підходи до розвитку інструментальних технологій навчання дітей з порушеннями слуху та мовлення. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Сучасні технічні засоби реабілітації й навчання дітей з вадами слуху та мовлення. 2002. Вип. 3. 152 с.
45. Макаренко І. В. Особливості логопедичної роботи з учнями початкових класів допоміжної школи. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2011. № 14 (225), ч. II. URL: <http://www.logopedu.cjom.ua> (дата звернення: 08.10.2021).
46. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ : ДІА, 2016. 308 с.
47. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями

- мовлення: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 502 с.
48. Марченко І. С. Проблема формування зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Наукові записки: зб. статей НПУ імені М. П. Драгоманова. 2000. Ч. 1. С. 198-205.
49. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
50. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
51. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д., Жук Т. М. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. Київ : Редакції загальнопед. газет, 2012. 128 с.
52. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2001. 82 с.
53. Практикум з психології : навчальний посібник / укладачі : Г. М. Дубчак, Н. Г. Рудюк. Чернівці : Рута, 2006. 360 с.
54. Проскурняк О. І., Коваленко В. Є. Діагностика інтелектуальних порушень: керівництво до проведення психолого-педагогічного обстеження дітей з тотальним психічним недорозвиненням для студентів спеціальності «Спеціальна освіта». Харків, 2016. 128 с.
55. Профілактика оптичної дисграфії: навчально-методичний посібник / Укл. І. С. Марченко, Т. В. Кобилякова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 101 с. 9.
56. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та слуху. Колектив авторів: Вавіна Л. С., Глушенко К. О., Засенко В. В., Софійчук С. О. та інші / за ред. Л. С. Вавіної Київ : Науковий світ, 2009. 168 с.
57. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді / В. В. Рибалка // Психологія особистісно-орієнтованої професійної підготовки

- учнівської молоді : науково-методичний посібник. – Київ, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – С. 80–90.
58. Рудакова Д. І. Дидактична гра – дієвий засіб активізації пізнавальної активності учнів. 2005. № 16-18. 7-13 с.
59. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Москва, 2009. 324 с.
60. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2007. 160 с.
61. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Пляди», 2011. 168 с.
62. Сак Т. В. Психолого-педагогічні умови реалізації державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. № 29. С. 239-244.
63. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома. Психотехнические упражнения. Коррекционные программы. Москва, 1995. 240 с.
64. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Ч.І.. Київ : Леся, С. 102 – 128.
65. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. 2. Навчання і виховання дітей. Київ : Вид- во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
66. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Київ : Знання, 2008. 365 с.
67. Співаковський О. В., Петухова Л.Є., Коткова В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: Навчально- методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон. 2011. 267 с.
68. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів : Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д. Г., 2006. 36 с.

69. Сухомлинский В. А. Об умственном воспитании / Сост. М.И. Мухин. Київ : Радянська школа, 1983. 354 с.
70. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Київ : Радянська школа, 1988. 272 с.
71. Тищенко В. В. Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 1999. 225 с.
72. Чекаль Л. М. Інновації у роботі вчителя початкових класів. *Виклики і реалії НУШ*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Львів, Україна, 14 квітня 2020 року). Львів : Центр прогресивної освіти «Генезум», 2020. С. 157- 164.
73. Шеремет М. К., Боряк О. В. Неврологічні основи логопедії: навч. посіб. Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. 252 с.
74. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник. Київ : Либідь, 2006. 264 с.