

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВОЙТЮК ІРИНА ВІКТОРІВНА

УДК 376-056.31-053.41:159.955]:74(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**КОРЕКЦІЯ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ЗАСОБАМИ НЕТРАДИЦІЙНОЇ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Дисертація містить результат власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ І.В. Войтюк

Науковий керівник – Синьов Віктор Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України.

Київ – 2020

АНОТАЦІЯ

Войтюк І. В. Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2020.

Дисертаційну працю присвячено проблемі корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Теоретичний аналіз наукової літератури дав підстави виокремити п'ять основних підходів до визначення проблеми порушення інтелектуального розвитку: медичний, дефектологічний, педагогічний, психологічний, психолого-педагогічний. На основі узагальнення цих наукових підходів розумову відсталість розкрито як групу патологічних станів, що характеризується порушенням системної взаємодії між інтелектуальною та афективними сферами пізнавальної діяльності, що виявляється в загальному психічному недорозвитку з домінантним інтелектуальним дефектом та ускладненнями в соціальній адаптації.

У ході дослідження з'ясовано, що психолого-педагогічний підхід до вивчення питань розумової відсталості в науковій літературі є визначальним та універсальним, що забезпечує дослідження особистісних характеристик дитини; домінування індивідуального підходу та широке застосування надбань гуманістичної парадигми; орієнтація сучасної науки на три принципи: гуманізації, фундаменталізації та інтеграції.

У межах цього підходу, охарактеризовано особливості мислення у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями: порушення усіх розумових операцій; зниження активності розумових процесів, не активність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; мовленнєвий недорозвиток; мислення формується в умовах

неповноцінного чуттєвого пізнання; обмеженість практичної діяльності; найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий; неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань; некритичність мислення; слабка регулююча роль мислення; низька мотивація розумової діяльності; значні відставання у темпі розвитку тощо. Доведено, що такі базові психічні властивості як креативність, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки й безпека, самосвідомість та самооцінка, які характерні для дитини з типовим розумовим розвитком, не є сформованими у дитини з інтелектуальними порушеннями, а саме: гальмуються пізнавальні процеси – пам'ять, сприйняття, мислення, погано розвинене мовлення, є суттєвий недорозвиток моторики.

Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями передбачає цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її в суспільство із залученням до усіх сфер життєдіяльності та навіть сприяти повній компенсації (частковому чи повному) інтелектуального дефекту.

Нетрадиційну зображувальну діяльність у дисертації розглянуто як дієвий засіб для формування та корекції мислення дітей з інтелектуальними порушеннями; використовується як елемент психокорекції, впливаючи тим самим і на якість вербального контакту. Використання нетрадиційних технік зображувальної діяльності допомагає дитини зорієнтуватися у просторі, оцінити властивості предметів, скорегувати сенсорний розвиток; значно впливає на операційні компоненти мислення, на ефективність вирішення наочно-образних завдань; формування позитивної самооцінки дитини; на звільнення від негативних почуттів; мотивації інтересу до інтелектуальної діяльності, до пізнання світу та мистецтва.

Для дослідження реального стану розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розроблено критеріально-діагностичний інструментарій організації констатувального етапу дослідження стану мислення цієї категорії дітей, який включав критерії, показники розвитку мислення, методики діагностики мислення. Виокремлено наступні критерії мислення дітей старшого дошкільного віку: операційно-діяльнісний, мотиваційно-пізнавальний та емоційно-критичний.

Операційно-діяльнісний критерій визначено за допомогою таких показників, як: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, абстрагування, узагальнення; здатність до переносу дій в нові умови при вирішенні наочно-дієвих задач; рівень та особливості сформованості наочно-дієвого та наочно-образного мислення. Основними показниками *мотиваційно-пізнавального критерію* виступили мотивація, пізнавальний інтерес, цілеспрямованість, динаміка втомлюваності, вплив наростання втоми на діяльність, комунікабельність, виконання дій за зоровим зразком. Показниками *емоційно-критичного критерію* є емоційна реакція на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу; критичність; вплив позитивних/негативних емоцій на подальшу діяльність; темп роботи, уважність.

Результати діагностики актуального стану мислення дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі дослідження засвідчили низький рівень його сформованості, що свідчить про необхідність розроблення комплексного та ефективного програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей з інтелектуальними порушеннями, спрямованого на роботу з корекції, оптимізації та профілактики розвитку їх мислення.

На основі отриманих діагностичних даних та з урахуванням специфіки мислення дошкільників з інтелектуальними порушеннями розроблено програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Впровадження та апробація програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності здійснювалася за трьома основними напрямками: робота з батьками, педагогами та дітьми. Головна мета такої роботи – залучення батьків та вихователів до системної взаємодії з професіоналами, створення єдиного простору закладу дошкільної освіти й родини задля забезпечення гармонійної корекції вихованців та їхнього подальшого інтелектуального та психічного розвитку. Впровадження програмно-методичного комплексу передбачало системність, повторюваність, послідовність та систематичність корекційної роботи.

Запропонований програмно-методичний комплекс містить такі блоки: *діагностичний* (проводився з метою систематичного моніторингу за розвитком мисленням дітей та оцінки результативності комплексу). Означений блок включав: початкову, основну та кінцеву діагностику); блок *психолого-педагогічної корекції* передбачав здійснення безпосереднього корекційного впливу на дитину з метою максимальної стимуляції усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), підвищення рівня сформованості мислення.

Психолого-педагогічна корекція здійснювалася у три етапи: пропедевтичний, основний, завершальний. Метою *пропедевтичного етапу* стала підготовка дитини до групової роботи. Для цього етапу основною стала індивідуальна форма роботи. Другий *етап основний*, що представлено у програмно-методичному комплексі корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями «Основна корекційно-виховна робота з розвитку мислення» відбувався у формі групових корекційно-психотерапевтичних занять. Метою другого етапу було формування продуктивної діяльності, активізація ініціативності, пізнавальних мотивів; подолання пасивного сприйняття дійсності; підвищення рівня наочно-дійового та наочно-образного мислення; максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність

мислення). Етап корекційно-виховної роботи з розвитку мислення містив у собі 20 розроблених типових корекційних занять. Частота повторень презентованих занять визначалась рівнем оволодіння нетрадиційними техніками зображувальної діяльності.

Експериментальну перевірку програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності здійснено шляхом його впровадження у освітній процес закладів дошкільної освіти. Завершальний етап складався з проведення повторного діагностування за розробленою на констатувальному етапі методикою виявлення рівнів сформованості мислення старшого дошкільника з інтелектуальними порушеннями, оцінки ефективності експериментальної роботи.

Перевірку рівнів сформованості мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями здійснено через діагностику дітей експериментальної та контрольної груп. Для визначення статистично значущих змін у рівнях показників, які були досліджені до та після формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах, застосовано коефіцієнт кутового перетворення Фішера (ϕ^* -критерій). Розрахунок критерію здійснювався за допомогою програмного комп'ютерного пакета математико-статистичної обробки емпіричних даних IBM SPSS Statistics.

Отриманні дані засвідчили дієвість програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення визначеної категорії дітей з інтелектуальними порушеннями, у більшості дошкільників експериментальної групи відбулися якісні зміни у рівнях сформованості мислення, а саме було виявлено таку позитивну динаміку: зменшилась кількість порушень поведінки, конфліктів з однолітками та дорослими, сформувались нові елементарні уявлення про адекватне обґрунтування поєднання предметів в одну групу; діти демонстрували більше можливостей до аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування, узагальнення; здатність до переносу дій у нові

умови при вирішенні наочно-дійових задач; зріс рівень сформованості наочно-дієвого та наочно-образного мислення; зросла мотивація, сформувався пізнавальний інтерес. Діти експериментальної групи демонстрували цілеспрямованість, комунікабельність при виконанні завдань; емоційна реакція на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу стала більш адекватною; у дітей можна було спостерігати елементи критичного мислення; збільшився темп роботи, зросла уважність.

У дітей контрольної групи відбулись незначні зміни в рівнях сформованості мислення, а деякі показники визначених критеріїв навіть погіршились, що засвідчує той факт, що відсутність спеціально організованої психолого-педагогічної корекції, спрямованої на розвиток мислення, з часом може призвести до погіршення психічного та інтелектуального розвитку дитини.

Експериментальна робота підтвердила ефективність запропонованого нами програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що вперше: систематизовано та класифіковано теоретичні підходи до корекції мислення у дитячому віці; створено діагностичний інструментарій та методику, спрямовану на визначення сучасного стану сформованості мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями з врахуванням його критеріїв та рівнів; розроблено програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями; уточнено та поглиблено наукові уявлення про зміст та особливості застосування нетрадиційної зображувальної діяльності як засобу корекції розвитку дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями; подальшого розвитку набули: закономірності, принципи, методи та прийоми корекції розвитку дітей старшого дошкільного віку, положення про зміст та особливості вдосконалення їх психолого-педагогічного супроводу.

Практичне значення дослідження полягає: в розробці програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності; критеріїв та рівнів сформованості для оцінки мислення старшого дошкільника з інтелектуальними порушеннями; практичних рекомендацій батькам та вихователям щодо застосування нетрадиційної зображувальної діяльності як засобу корекції розвитку зазначеної категорії дітей.

Отримані результати можуть бути використані: для підготовки та підвищення кваліфікації психолого-педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти зі спеціальною та інклюзивною формами навчання; при розробленні навчально-методичних посібників для студентів, які навчаються за спеціальностями психологічного та педагогічного профілю; на відповідних курсах у системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців за спеціальністю 016 Спеціальна освіта; у подальших наукових дослідженнях, спрямованих на корекцію розвитку дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями; практичними психологами та олігофренопедагогами для психолого-педагогічної корекції мислення та поведінки дітей з особливими потребами.

Ключові слова: мислення, корекція, нетрадиційні техніки зображувальної діяльності, діти старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Список публікацій здобувача

1. Войтюк І. В. Проблема корекції мислення розумово відсталих дітей у психічно-педагогічній літературі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2012. Вип. 21. С. 344-348.
2. Войтюк І. В. Образотворче мистецтво як засіб корекційного навчання розумово відсталих дошкільників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. Вип. 23. С. 28-31.

3. Войтюк І. В. Своєчасне правильне виявлення патологій – перший успішний крок до корекційного навчання розумово відсталих дошкільників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 43-48.
4. Войтюк І. В. Малювання – графічна промова розумово відсталих дошкільників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 25. С. 33-37.
5. Войтюк І. В. Розвиток творчих здібностей засобами нетрадиційної зображувальної діяльності у розумово відсталих старших дошкільників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 26. С. 45-49.

Статті у монографіях

1. Irina Voityuk. Theoretical and methodological analysis of the problem of intellectual development of personality in psychological and pedagogical literature. The XXI century education: realities, challenges, development trends: collective monograph / Ed.: prof. Hanna Tsvietkova – Hameln : Inter GING, 2020. – 658 с. Hameln, 2020. С. 153-172. <https://doi.org/10.192219/978-3-946407-09-6>.

Статті у зарубіжних виданнях

1. Irina Voityuk. Peculiarities of thinking of the children of the elderl y preschool age with disorders of intellectual development. German Science Herald. 2019. № 4. P. 7-13. <https://dwherold.de/onewebmedia/2019/4-2019/7-13%20 Voityuk.pdf> Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus.
2. Irina Voityuk. Non-traditional technique of multiple activities as a means of correction of the thought of older preschools. 2019. № 4. С. 95-100. Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus.

Матеріали конференцій

1. Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2013);
2. VI Міжнародна науково-практична конференція «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (Київ, 2013);
3. IX Східно – та Центральноевропейська регіональна конференція з питань альтернативної комунікації (Київ, 2013);
4. I Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми комплексної корекції аутистичних порушень» (Київ, 2016);
5. II Міжнародна конференція з проблем аутизму «Відчиняючи двері» (Київ, 2017);
6. III Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (Київ, 2017);
7. Всеукраїнський науково-методичний семінар «Інноваційні технології в дошкільній освіті України: забезпечення психологічного благополуччя дитини» (Київ, 2014);
8. Регіональний науково-практичний семінар «Арт-терапія в практичній діяльності спеціального психолога» (Київ, 2017).

SUMMARY

Voytiuk I.V. Correction of thinking of children of senior preschool age with intellectual disturbances of development by means of non-traditional pictorial activity. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences on a specialty 13.00.03 – correctional pedagogics. – National Dragomanov Pedagogical University, Kyiv, 2020.

Dissertation is devoted to the problem of correction of thinking of children of senior preschool age with intellectual disturbances by means of non – traditional pictorial activity.

Theoretical analysis of the scientific literature gave grounds to identify five main approaches to determining the problem of intellectual disability: medical, defectological, pedagogical, psychological, psychological and pedagogical.

Based on the generalization of these scientific approaches, mental retardation is revealed as a group of pathological conditions characterized by impaired systemic interaction between intellectual and affective spheres of cognitive activity, manifested in general mental retardation with a dominant intellectual defect and complications in social adaptation.

The study revealed that the psychological and pedagogical approach to the study of mental retardation in the scientific literature is decisive and universal, which provides a study of the personal characteristics of the child; the dominance of the individual approach and the widespread use of the achievements of the humanistic paradigm; orientation of modern science on three principles: humanization, fundamentalization and integration.

Within this approach, the features of thinking in older preschool children with intellectual disabilities are characterized: violation of all mental operations; decreased activity of mental processes, inactivity in search of a solution, indifference to the result and the process of solving even a game problem; speech underdevelopment; thinking is formed in the conditions of defective sensory cognition; limited practical activities; the most preserved type of thinking – visually effective; unconsciousness and chaotic actions in the process of solving problems; uncritical thinking; weak regulatory role of thinking; low motivation of mental activity; significant lags in the pace of development, etc. It is proved that such basic mental properties as creativity, initiative, independence and responsibility, arbitrariness, freedom of behavior and security, self-awareness and self-esteem, which are characteristic of a child with typical mental development, are not formed in a child with intellectual disabilities, namely: cognitive inhibition. processes – memory, perception, thinking, poorly developed speech, there is a significant underdevelopment of motility.

Correction of thinking of older preschool children with intellectual disabilities involves targeted corrective, differentiated learning and education with

psychotherapeutic effect, maximum stimulation of all mental operations (analysis, synthesis, generalization, comparison, critical thinking), cultural growth of the child in a rich, full educational environment to ensure its successful entry into society with involvement in all spheres of life and even to promote full compensation (partial or complete) of the intellectual defect.

Non-traditional pictorial activity in the dissertation is considered as an effective tool for the formation and correction of thinking of children with intellectual disabilities; used as an element of psychocorrection, thereby affecting the quality of verbal contact. The use of non-traditional techniques of painting helps the child to navigate in space, to assess the properties of objects, to adjust sensory development; significantly affects the operational components of thinking, the effectiveness of solving visual problems; formation of a positive self-esteem of the child; to release from negative feelings; motivation of interest in intellectual activity, knowledge of the world and art.

To study the real state of thinking of older preschool children with intellectual disabilities developed criterion-diagnostic tools for organizing the statement stage of the study of thinking of this category of children, which included criteria, indicators of thinking, methods of diagnosing thinking. The following criteria of thinking of older preschool children are singled out: operational-activity, motivational-cognitive and emotional-critical.

Operational-activity criterion is determined by such indicators as: analysis, synthesis, comparison, classification, abstraction, generalization; the ability to transfer actions to new conditions in solving visually effective problems; level and features of formation of visually effective and visually figurative thinking. The main indicators of the motivational-cognitive criterion were motivation, cognitive interest, purposefulness, dynamics of fatigue, the impact of increasing fatigue on activity, sociability, performance of actions on the visual model. Indicators of the emotional-critical criterion are the emotional reaction to remarks, difficulties, failure, praise; criticality; the influence of positive / negative emotions on further activities; pace of work, attentiveness.

The results of diagnostics of the current state of thinking of older preschool children at the ascertaining stage of the study showed a low level of its formation, which indicates the need to develop a comprehensive and effective program-methodical complex of correctional and educational work to develop thinking of children with intellectual disabilities. and prevention of the development of their thinking.

Based on the obtained diagnostic data and taking into account the specifics of thinking of preschoolers with intellectual disabilities, a program-methodical complex of correctional and educational work on the development of thinking for older preschool children by means of non-traditional pictorial activity has been developed.

Introduction and approbation of program-methodical complex of correctional and educational work on development of thinking for children of senior preschool age by means of non-traditional pictorial activity was carried out in three main directions: work with parents, teachers and children. The main purpose of such work is to involve parents and educators in systematic interaction with professionals, to create a single space of preschool education and family to ensure the harmonious correction of students and their further intellectual and mental development.

The introduction of the program-methodical complex provided for systematic, repetitive, consistent and systematic correctional work.

The proposed program-methodical complex contains the following blocks: diagnostic (conducted for the purpose of systematic monitoring of the development of children's thinking and evaluation of the effectiveness of the complex). The specified block included: initial, basic and final diagnostics); the block of psychological and pedagogical correction provided for the implementation of direct corrective action on the child in order to maximally stimulate all mental operations (analysis, synthesis, generalization, comparison, critical thinking), increase the level of formation of thinking.

Psychological and pedagogical correction was carried out in three stages: propaedeutic, basic, final. The purpose of the propaedeutic stage was to prepare the child for group work. For this stage the basic became the individual form of work.

The second stage is the main, which is presented in the program-methodical complex of correctional and educational work on the development of thinking of older preschool children with intellectual disabilities «Basic correctional and educational work on the development of thinking» took place in the form of group correctional and psychotherapeutic classes. The purpose of the second stage was the formation of productive activity, activation of initiative, cognitive motives; overcoming passive perception of reality; increasing the level of visual-action and visual-image thinking; maximum stimulation of all mental operations (analysis, synthesis, generalization, comparison, critical thinking).

The stage of correctional and educational work on the development of thinking included 20 developed typical correctional classes. The frequency of repetitions of the presented classes was determined by the level of mastering non-traditional techniques of painting.

Experimental verification of the program-methodical complex of correctional and educational work on the development of thinking of older preschool children with intellectual disabilities by means of non-traditional pictorial activity was carried out by its introduction into the educational process of preschool institutions. The final stage consisted of re-diagnosis according to the method developed at the ascertainment stage to identify the levels of formation of thinking of a senior preschooler with intellectual disabilities, to assess the effectiveness of experimental work.

Checking the levels of thinking of older preschool children with intellectual disabilities was carried out through the diagnosis of children in the experimental and control groups. To determine statistically significant changes in the levels of indicators that were studied before and after the formative experiment in the control and experimental groups, the Fisher angular transformation coefficient (φ^* – criterion) was used. The calculation of the criterion was performed using a software computer package for mathematical and statistical processing of empirical data IBM SPSS Statistics.

The obtained data testified to the effectiveness of the program-methodical complex of correctional and educational work on the development of thinking of a certain category of children with intellectual disabilities, in most preschoolers of the experimental group there were qualitative changes in peers and adults, formed new elementary ideas about the adequate justification of the combination of subjects in one group; children showed more opportunities for analysis, synthesis, comparison, classification, abstraction, generalization; the ability to transfer actions to new conditions in solving visual-action problems; the level of formation of visually effective and visually figurative thinking has increased; increased motivation, formed cognitive interest.

The children of the experimental group demonstrated purposefulness, sociability in performing tasks; emotional reaction to remarks, difficulties, failures, praise became more adequate; elements of critical thinking could be observed in children; the pace of work increased, attention increased.

In the children of the control group there were slight changes in the levels of thinking, and some indicators of certain criteria even worsened, as evidenced by the fact that the lack of specially organized psychological and pedagogical correction aimed at developing thinking can lead to deterioration of mental and intellectual development.

Experimental work confirmed the effectiveness of our proposed program and methodological complex of correctional and educational work on the development of thinking of older preschool children with intellectual disabilities.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that for the first time: theoretical approaches to the correction of thinking in childhood are systematized and classified; created diagnostic tools and methods aimed at determining the current state of formation of thinking of older preschoolers with intellectual disabilities, taking into account its criteria and levels; the program-methodical complex of correctional-educational is developed work on the development of thinking of older preschoolers with intellectual disabilities; clarified and deepened scientific ideas about the content and features of the use of non-

traditional painting as a means of correcting the development of older preschool children with intellectual disabilities violations; further development were: patterns, principles, methods and techniques of correction of the development of older preschool children, provisions on the content and features of improving their psychological and pedagogical support.

The practical significance of the study is in the development of program-methodical complex of correctional and educational work on the development of thinking of older preschool children with intellectual disabilities by means of non-traditional pictorial activity; criteria and levels of formation to assess the thinking of a senior preschooler with intellectual disabilities; practical recommendations to parents and educators on the use of non-traditional painting activities as a means of correcting the development of this category of children.

The obtained results can be used: for training and advanced training of psychological and pedagogical staff of preschool education institutions with special and inclusive forms of education; in the development of teaching aids for students majoring in psychological and pedagogical profile; on the relevant courses in the training system, retraining and advanced training of specialists in the specialty 016 Special education; in further research aimed at correcting the development of older preschool children with intellectual disabilities; practical psychologists and oligophrenic educators for psychological and pedagogical correction of thinking and behavior of children with special needs.

Key words: thinking, correction, non-traditional painting techniques, children of senior preschool age with intellectual disabilities.

List of applicant's publications

1. Voytiuk I. V. The problem of correction of thinking of mentally retarded children in the mental and pedagogical literature. Scientific journal of the National Dragomanov Pedagogical University. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology. 2012. Vip. 21. pp. 344-348.
2. Voytiuk I. V. Fine arts as a means of correctional education for mentally retarded preschoolers. Scientific journal of the National Dragomanov

Pedagogical University. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology. 2013. Vip. 23. pp. 28-31.

3. Voytiuk I. V. Timely correct detection of pathologies – the first successful step towards correctional training of mentally retarded preschoolers. Scientific journal of the National Dragomanov Pedagogical University. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology. 2013. Vip. 24. pp. 43-48.
4. Voytiuk I. V. Drawing – graphic speech of mentally retarded preschoolers. Scientific journal of the National Drahomanov Pedagogical University. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology. 2014. Vip. 25. pp. 33-37.
5. Voytiuk I. V. Development of creative abilities by means of non-traditional pictorial activity in mentally retarded senior preschoolers. Scientific journal of the National Drahomanov Pedagogical University. Series 19. Correctional pedagogy and psychology. 2014. Vip. 26. pp. 45-49.

Articles in monographs

1. Irina Voityuk. Theoretical and methodological analysis of the problem of intellectual development of personality in psychological and pedagogical literature. The XXI century education: realities, challenges, development trends: collective monograph / Ed .: prof. Hanna Tsvietkova – Hameln: Inter GING, 2020. – 658 p. Hameln, 2020.S. 153-172. <https://doi.org/10.192219/978-3-946407-09-6>.

Articles in foreign publications

1. Irina Voityuk. Peculiarities of thinking of the children of the elderl and preschool age with disorders of intellectual development. German Science Herald. 2019. № 4. R.7-13. <https://dwherold.de/onewebmedia/2019/4-2019/7-13%20Voityuk.pdf> The journal is included in the international scientometric database Index Copernicus.
2. Irina Voityuk. Non-traditional technique of multiple activities as a means of correction of the thought of older preschools. 2019. № 4. pp. 95-100. The journal is included in the international scientometric database Index Copernicus.

Conference proceedings

1. International scientific-practical conference «Correctional education: history, modernity and prospects of development» (Kamyanets-Podilsky, 2013);
2. VI International scientific-practical conference «Modern preschool: realities and prospects» (Kyiv, 2013);
3. IX Eastern and Central European Regional Conference on Alternative Communication (Kyiv, 2013);
4. I International scientific-practical conference «Actual problems of complex correction of autistic disorders» (Kyiv, 2016);
5. II International Conference on Autism «Opening the Door» (Kyiv, 2017);
6. III International Congress of Special Pedagogy, Psychology and Rehabilitation «Inclusion in the new Ukrainian school: the challenges of today» (Kyiv, 2017);
7. All-Ukrainian scientific-methodical seminar «Innovative technologies in preschool education in Ukraine: ensuring the psychological well-being of the child» (Kyiv, 2014);
8. Regional scientific-practical seminar «Art therapy in the practice of a special psychologist» (Kiev, 2017).

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	21
ВСТУП.....	22
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	29
1.1. Проблема інтелектуальних порушень особистості в психолого-педагогічній літературі	29
1.2. Психологічні властивості та особливості мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	46
1.3. Закономірності, принципи, методи та прийоми корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	62
1.4. Нетрадиційна зображувальна діяльність як засіб корекції мислення дітей старшого дошкільного віку	74
Висновки до першого розділу.....	87
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	91
2.1. Організаційно-методичні засади констатувального етапу дослідження розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями	91
2.2. Критерії та показники сформованості мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями	95
2.3. Результати дослідження актуального стану мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження.....	106
Висновки до другого розділу	135
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС КОРЕКЦІЇ МИСЛЕННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З	

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ	
НЕТРАДИЦІЙНОЇ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	138
3.1. Теоретико-методичне забезпечення корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	138
3.2. Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження	144
3.3. Зміст програмно-методичного комплексу корекційно-розвивальної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку	147
3.4. Аналіз узагальнених результатів формувального етапу дослідження ...	179
Висновки до третього розділу.....	194
ВИСНОВКИ	199
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	203
ДОДАТКИ.....	230

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

НІР	– група дітей старшого дошкільного віку з типовим інтелектуальним розвитком
ІІР	– група дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку
КГ	– контрольна група дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями
ЕГ	– експериментальна група дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями
МКЗ 10	– міжнародна класифікація захворювань десятого перегляду
МКФ	– міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я

ВСТУП

Актуальність теми. Наразі є важливим розв'язання завдання успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у соціальну реальність нашої країни. У центрі цієї проблематики – старший дошкільник з інтелектуальними порушеннями. Саме науково обґрунтована корекція мислення такої дитини, психолого-педагогічний супровід її розвитку забезпечує підґрунтя створення передумов навчальної діяльності, успішної соціалізації дошкільників з інтелектуальними порушеннями та виводить на перший план потребу кардинально нового ставлення й підтримки такої дитини на етапі дошкільного дитинства у системі виховання – спеціального, інклюзивного та інтегрованого.

Отже, на сьогодні в системі дошкільної освіти України набуває все більшого значення питання інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями у заклади дошкільної освіти.

Про це свідчать нормативно-правові документи щодо соціалізації та навчання дітей з особливими освітніми потребами: Лист МОН України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» (2015), Наказ МОН України «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі» (2015), Наказ МОН України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017), Наказ МОН України «Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти» (2019). Представлені нормативні документи є доказом необхідності прискіпливої уваги до дітей з інтелектуальними порушеннями. Проблеми корекційного навчання та виховання таких дітей на різних етапах становлення психокорекційної педагогіки та психології в Україні були предметом вивчення багатьох науковців

(В. Бондар, Л. Вавіна, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, І. Єременко, М. Козленко, Н. Коломинський, М. Матвєєва, Г. Мерсіянова, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Стадненко, М. Супрун, К. Турчинська, О. Хохліна, Д. Шульженко та ін.).

Принципи корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями було закладено в працях Л. Виготського та знайшли своє продовження в дослідженнях О. Граборова, Г. Дульнєва, І. Єременка, Л. Занкова, В. Лубовського, В. Синьова, І. Соловйова, Ж. Шиф.

Теоретико-практичні аспекти досліджень у галузі спеціальної дошкільної педагогіки і психології щодо впливу раннього розвитку інтелектуального компоненту на подальше навчання дітей з особливими потребами у школі досліджували Л. Венгер, Г. Вигодська, О. Катаєва, І. Кузава, Є. Леонгард, Є. Стребєлєва, М. Шеремет та ін.

Дослідженням про позитивний коригуючий вплив образотворчого мистецтва на пізнавальну діяльність дітей з інтелектуальною недостатністю присвячено праці: Т. Головіної, Н. Гордієнко, І. Дмитрієвої, Г. Мерсіянової, Г. Плешканівської, С. Трикоз та ін.

Проте, в науковій літературі майже не висвітлено питання корекції мислення старших дошкільників засобами нетрадиційної зображувальної діяльності, що й зумовило вибір теми дослідження: **«Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідницької роботи кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 8 від 07.04.2011 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 29. 11.2011 р.).

Мета дослідження полягає у розробці та впровадженні теоретично обґрунтованого та експериментально перевіреного програмно-методичного комплексу для корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз сучасного стану проблеми інтелектуальних порушень старших дошкільників та визначити основні підходи до її вивчення.

2. Розкрити корекційно-виховний потенціал нетрадиційної зображувальної діяльності та методику її використання для поліпшення розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку.

3. Розробити критеріально-діагностичний інструментарій організації констатувального етапу дослідження та визначити актуальний стан мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями на основі вивчення сформованості його критеріїв.

4. Обґрунтувати та експериментально перевірити програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушенням засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Об'єкт дослідження: виховання дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, спрямоване на поліпшення процесів їх розвитку та соціалізації.

Предметом дослідження є програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи, спрямованої на розвиток мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні* - аналіз, синтез, порівняння та узагальнення науково-теоретичних джерел з проблеми дослідження з метою визначення основ вивчення стану питання корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями та перспективних напрямів її вирішення;

- *емпіричні* - спостереження, бесіди з метою збору психолого-педагогічної інформації про особливості мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями; психодіагностичні тести для отримання кількісно-якісних показників мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями; психолого-педагогічні експерименти констатувального та формувального характеру для визначення структури, особливостей, критеріїв та рівнів мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями та перевірки ефективності реалізації програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників.

– *статистичні* - визначення відсоткової представленості показників, що відповідали певним рівням критеріїв мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями та типовим інтелектуальним розвитком, порівняння отриманих результатів за параметричним критерієм ϕ Фішера (для залежних і незалежних вибірок).

Теоретико-методологічною базою дослідження є філософські та психолого-педагогічні концепції про гуманізм, дитиноцентрованість, соціальне значення освіти, єдність науки і практики у дослідженні її проблем (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сухомлинський, М. Ярмаченко та ін.), взаємозв'язки біологічного та соціального факторів у розвитку людини, наявність і взаємодія загальних і специфічних закономірностей соціалізації, навчання та виховання дітей з нормативним та порушеним розвитком (Л. Виготський, І. Єременко, Г. Костюк, С. Максименко, І. Моргуліс, В. Синьов та ін.), забезпечення рівних прав усіх дітей на якісну освіту з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей шляхом розвитку різних форм організації освіти – інклюзивних та спеціальних

(В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава, М. Шеремет та ін.), сутність компенсаторно-корекційного спрямування навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (Є. Синьова, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко, М. Ярмаченко та ін.), суб'єктно-особистісний мультидисциплінарний підхід до кадрового забезпечення інклюзивної та спеціальної освіти (С. Миронова, Н. Пахомова, Л. Руденко, Д. Супрун, Л. Фомічова та ін.), корекційно-компенсаторний та психотерапевтичний потенціал естетичного виховання, його зв'язок з розумовим вихованням дітей, у яких є особливі освітні потреби (Т. Головіна, І. Грошенков, І. Дмитрієва, Г. Мерсіянова, С. Трикоз, К. Щербакова та ін.).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше*: систематизовано та класифіковано теоретичні підходи до корекції мислення у дитячому віці; створено діагностичний інструментарій та методику, спрямовану на визначення сучасного стану сформованості мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями з врахуванням його критеріїв та рівнів; розроблено програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями;

уточнено та поглиблено наукові уявлення про зміст та особливості застосування нетрадиційної зображувальної діяльності як засобу корекції розвитку дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями;

подальшого розвитку набули: закономірності, принципи, методи та прийоми корекції розвитку дітей старшого дошкільного віку, положення про зміст та особливості вдосконалення їх психолого-педагогічного супроводу.

Практичне значення дослідження полягає в розробці: програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності; критеріїв та рівнів сформованості для оцінки мислення старшого дошкільника з інтелектуальними порушеннями; практичних рекомендацій батькам та вихователям щодо застосування

нетрадиційної зображувальної діяльності як засобу корекції розвитку старшого дошкільника з інтелектуальними порушеннями.

Отримані результати можуть бути використані: для підготовки та підвищення кваліфікації психолого-педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти зі спеціальною та інклюзивною формами навчання; при розробленні навчально-методичних посібників для студентів, які навчаються за спеціальностями психологічного та педагогічного профілю; на відповідних курсах у системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців за спеціальністю 016 Спеціальна освіта; у подальших наукових дослідженнях, спрямованих на корекцію розвитку старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями; практичними психологами та олігофренопедагогами для психолого-педагогічної корекції мислення і поведінки дітей з особливими потребами.

Результати дослідження реалізовано у діяльності закладів дошкільної освіти № 474 Управління освіти Дніпровської районної в м. Києві державної адміністрації (довідка про впровадження № 97 від 03.08.2020 р.); № 100 «Казка» Управління освіти Дарницької районної в м. Києві державної адміністрації (довідка про впровадження № 16/8 від 12.08.2020 р.); № 481 Управління освіти Дніпровської районної в м. Києві державної адміністрації (довідка про впровадження № 91 від 17.09.2020 р.); № 261 Управління освіти Дніпровської районної в м. Києві державної адміністрації (довідка про впровадження № 1 10/10 від 11.09.2020 р.); комунальних закладів «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садочок) комбінованого типу № 11 «Струмочок»» Слов'янської міської ради Донецької області (довідка про впровадження № 1-10/10 від 11.09.2020 р.); «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садочок) комбінованого типу № 25 «Дюймовочка»» Слов'янської міської ради Донецької області (довідка про впровадження № 19 від 10.09.2020 р.); «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садочок) комбінованого типу № 54 «Золота рибка»» Слов'янської міської ради Донецької області (довідка про впровадження № 77 від 11.09.2020 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях різних рівнів: Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2013); VI Міжнародна науково-практична конференція «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (Київ, 2013); IX Східно - та Центрально європейська Регіональна конференція з питань альтернативної комунікації (Київ, 2013); I Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми комплексної корекції аутистичних порушень» (Київ, 2016); II Міжнародна конференція з проблем аутизму «Відчиняючи двері» (Київ, 2017); III Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (Київ, 2017); а також на наукових семінарах: Всеукраїнський науково-методичний семінар «Інноваційні технології в дошкільній освіті України: забезпечення психологічного благополуччя дитини» (Київ, 2014); Регіональний науково-практичний семінар «Арт-терапія в практичній діяльності спеціального психолога» (Київ, 2017); засіданнях кафедри психокорекційної педагогіки факультету спеціальної та інклюзивної освіти.

Публікації. Основні результати дослідження представлені у 8 публікаціях автора, з них: 1 стаття в колективній монографії; 2 статті у зарубіжних виданнях; 5 статей у наукових фахових виданнях України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (305 найменувань) та додатків. У тексті міститься 20 таблиць, 29 рисунків, 1 формула. Загальний обсяг дисертації становить 330 сторінок, з них основного тексту – 185 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Проблема інтелектуальних порушень особистості в психолого-педагогічній літературі

У світлі євроінтеграційних процесів, підсилення гуманістичних тенденцій освіти та виховання підростаючого покоління, що відбуваються в сучасній Україні, особливої ваги набирає навчання та соціалізація дітей з особливими освітніми потребами. Рівень цивілізованості країни визначається саме ставленням до «особливих» дітей, до їхніх потреб, психолого-педагогічної корекції та супроводу.

Відповідно до даних ООН, у світі налічується приблизно 450 мільйонів людей з явними порушеннями психічного та фізичного розвитку. Дані всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) свідчать, що народжуваність дітей з вадами розвитку у світі досягає 13%. Серед них 3% дітей народжуються з недоліками інтелекту, 10% – з іншими фізичними та психічними вадами розвитку, а всього у світі налічується майже 200 мільйонів дітей з обмеженими можливостями [49,34]. Отже, проблема навчання та виховання дітей з порушенням інтелектуального розвитку (розумово відсталих дітей) не втрачає своєї актуальності та масштабності, особливо на теренах України, яка переживає своє політичне та соціально-економічне становлення.

Конституція України, міжнародні нормативні документи: «Загальна декларація прав людини» (1948 р.); «Конвенція ООН про права дитини» (1989 р.); «Конвенція ООН про права інвалідів» (2006 р.); наказ МОН України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти» (від 01.10.2010 № 912) спрямовані на забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами, на створення умов для успішної адаптації та інтеграції у суспільство на основі застосування особистісно орієнтованих

методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Для ґрунтового, неупередженого, якісного аналізу проблеми звернемося до історії питання. Проблеми соціалізації, навчання розумово відсталих дітей викликають великий інтерес у фахівців нашої країни протягом останніх 80-ти років. Так, не можна обминути увагою фундаментальні, блискучі праці відомих науковців із питань корекційного навчання та виховання дітей-олігофренів на різних етапах розвитку олігофренопедагогіки (В. Бондаря, Л. Вавіної, Л. Виготського, О. Граборова, Г. Дульнєва, І. Єременка, Л. Занкова, Х. Замського, В. Карвяліс, М. Козленко, Н. Коломінського, В. Лубовського, О. Лурія, С. Миронової, С. Мирського, Г. Мерсіянової, Ж. Намазбаєвої, Б. Пінського, В. Синьова, К. Турчинської, О. Хохліної, Ж. Шиф та ін.).

Порушення поведінки розумово відсталих дітей досліджували З. Абушева, Е. Альбрехт, Ю. Бистрова, Л. Виготський, О. Гаврилов, С. Єрсова, В. Ковальов, А. Лічко, С. Мнухін, А. Обухівська, М. Певзнер, Л. Руденко, В. Синьов, Г. Сухарєва, Л. Шипіцина тощо.

Не можна не згадати ґрунтовні дослідження щодо впливу нейропсихологічної патології на поведінку, становлення моральної свідомості, розумово відсталих дітей (переважно підліткового віку) Ю. Бистрової, О. Вержиховської, І. Григорьєвої, О. Ляшенко, В. Ерніязової.

Агресивну поведінку у розумово відсталих дітей, розглянуто А. Бандурою, Р. Бероном, Г. Бреславом, М. Гулдінгом, Л. Руденко, Т. Сак, Т. Смирновою, А. Маллер, Н. Макачук, М. Мельниченко, І. Фурмановим, Г. Цікото, D. Dollard, L. Eron, M. Lefkowitz та ін., як гіперактивну – М. Алворд, О. Григоренко, І. Марценківським, Т. Марютіною, М. Меданос, О. Касатіковою, С. Клеменс, О. Перепада, О. Романчук, Н. Стадненко, О. Стребелевою, Е. Тейлор, М. Федоренко, Ю. Шевченко, Л. Ясюковою, R. Barkley, L. Coelho, L. Pressman.

Не дивлячись на широку представленість проблеми у науковій літературі, малодослідженим залишається корекція мислення у дітей з інтелектуальними

порушеннями саме старшого дошкільного віку як одного із сенситивних періодів для подальшого формування особистості.

Історичний ретроспективний аналіз теорій про розумову відсталість свідчить про те, що ця проблематика вивчалася представниками багатьох наук: медиками, психологами, генетиками, соціологами, екологами, дієтологами, юристами. Саме цим пояснюється різноманітна палітра термінів щодо дефініції «розумова відсталість», «інтелектуальні порушення» та спроб її визначення. Л. Шипіцина намагаючись обмежити «термінологічний хаос» визначень «розумова відсталість» наводить приклади різнобарвності та багатогранності існуючих понять: «...слабоумство, олігофренія, психічна відсталість, психічний недорозвиток, психічна субнорма, психічна дефіцитарність, особлива дитина, інтелектуальна недостатність тощо». Аналізуючи історію становлення та розвитку поняття «розумова відсталість» не можна обійти увагою той факт, що вчення про розумову відсталість сягає глибини століть. Як підкреслюють дослідники [225,с.49] «перший опис вродженого слабоумства, для позначення якого тоді найчастіше використовувався термін «ідіотія», було розроблено в кінці XVIII століття». «Ідіотію» як одну з форм психічного захворювання, різновид психозу, що зводиться до порушення функцій розуму або почуттів, на початку XX століття визначив Ф. Пінель.

Поняття «слабоумство» докладно було описано Ж. Ескіролем у 1838 році, який чітко розмежував вроджене та придбане слабоумство. Вчений вперше відокремив розумову відсталість від психічних захворювань. Розумова відсталість за визначенням Ж. Ескіроля – це стійкий стан, наслідок порушення розвитку, що обов'язково супроводжується інтелектуальним дефектом. Ж. Ескіроль вперше відокремив два види розумової відсталості: олігофренію та деменцію [275].

Теоретико-методологічні засади розуміння природи розумової відсталості було сформульовано корифеями дефектологічної думки: І. Гугенбюлем, Є. Сегеном, Ж. Ітарою, Ж. Деморою, О. Декролі, Б. Менелем [275].

Академік В. Синьов, аналізуючи клінічні дослідження розумової відсталості у XIX – на початку XX століття, визначає два напрями розуміння сутності слабоумства. Представники першого, клінічного напрямку Б. Морель, Ф. Гальтон, Д. Бурневіль займалися дослідженням причин аномального розвитку. Цікаво, що Б. Морель, Ф. Гальтон у 90% головним фактором розумової відсталості вважали спадковість [275]. На їх думку, розумова недостатність обов'язково призводить до соціальної неповноцінності. Отже, таких осіб треба обов'язково ізолювати від суспільства та не дозволяти їм народжувати дітей. Розумову відсталість як процес дегенерації, розпад людської особистості визначають В. Сольє, Ж. Вуазен, В. Маньян. На цій основі з'являється теорія «моральної ефективності», за якої аморальність та розумова відсталість мають спільну спадкову етіологію.

Термін «олігофренія» (недоумкуватість) перший раз з'являється в теорії Е. Крепеліна в 1915 році, яка стає визначальною для розв'язання проблеми розумової відсталості. Вчений зробив спробу об'єднати усі клінічні форми вродженої недоумкуватості, синтезувавши дефініції з різними клінічними картинами, етіологією та морфологічними змінами. Отже, Е. Крепелін поєднав у терміні «олігофренія» стани, що мають загальну патогенну основу – тотальну затримку психічного розвитку, застосовувавши при цьому клінічний метод [275].

Другий напрям, за В. Синьовим, щодо визначення сутності розумової відсталості має назву психолого-педагогічний. Його представники А. Біне, Т. Сімон [23], Г. Трошин [255], Г. Россалімо [216]. вирішували завдання розробки принципів відбору розумово відсталих дітей з метою виявлення їх у звичайних школах і направлення у спеціальні класи. Важливим є той факт, що підхід цих науковців (А. Біне та Т. Сімона) ґрунтувався на уявленні про психічний розвиток як про процес вроджених властивостей. Розумово відстала дитина, на думку цих представників психолого-педагогічного напрямку, розвивається повільніше та не проходить усіх стадій розвитку, які характерні для нормальної дитини [23].

Не можна залишити поза увагою здобутки медико-природничих наук

наприкінці XIX – початку XX ст. (про пластичність вищої нервової діяльності, її компенсаторних можливостей при її органічних поразках) та їх яскравих представників В. Бехтерева [20], І. Павлова [194], І. Сікорського [224] та ін., що створили методологічне підґрунтя для розвитку корекційного допоміжного навчання.

Взагалі на початку XX ст. у працях К. Грачова [62], О. Граборова [60], В. Кащенко [108] було закладено основи сучасної вітчизняної олігофренопедагогіки.

Науковець М. Супрун у своєму фундаментальному докторському дослідженні відзначає, що «1923 року в найбільших містах України (Київ, Катеринослав (Дніпропетровськ), Одеса, Харків) були створені лікарсько-педагогічні кабінети. Їхню роботу у Києві очолив А.В. Владимирський, у Катеринославі – І. Левінсон, в Одесі – М. Тарасевич, а в Харкові – І. Аплер та ін. Ці первинні осередки педагогічної науки і практики здійснювали вивчення питань нервово-психічної гігієни дитинства; вивчення всіх категорій дефективних дітей; надавали лікарсько-педагогічну консультацію педагогам спеціальних закладів освіти; розробляли систему методів та форм навчання і виховання аномальних дітей; проводили постійну підготовку кадрів дефектологів та педологів» [244, с. 163].

Зі створенням у 1925 році Експериментального дефектологічного інституту на чолі з Л. Виготським починається новий етап розвитку і корекційної педагогіки, і соціальної психології, що стало початком класичних наукових досліджень в різних галузях спеціальної педагогіки. Л. Виготський основним дефектом при розумовій відсталості називає нездатність опанування власної поведінки. Вчений вбачав сутність розумової відсталості в порушенні системної взаємодії між інтелектуальною та афективною сферами. Фундаментальним та визначальним є положення Л. Виготського про складну будову дефекту. Порушення нервової діяльності зумовлює появу первинних відхилень на стадії натурального розвитку. Вторинний дефект (недостатність вищих психічних функцій) виникає на основі первинного через несприятливі

соціальні умови. Визначальним для нашого дослідження є положення Льва Семеновича про те, що організація відповідних спеціальних умов виховання запобігає вторинним відхиленням. Вчений встановлює закономірність: чим раніше буде встановлений діагноз і надана спеціальна допомога, тим краще буде динаміка розвитку (Л. Виготський) [43]. Оптимістично звучить теза Л. Виготського про те, що дефект не можна сприймати виключно з негативного боку, тільки як недолік. Певна вада, вважає вчений, викликає в організмі сили, спрямовані на її подолання. Ці сили іноді забезпечують не лише компенсацію, а й надкомпенсацію дефекту.

Узагальнюючи ґрунтовні напрацювання медичних, психолого-педагогічних наук можна дійти висновку, що на сучасному етапі можна виокремити п'ять підходів [208, с. 16-19] щодо розумової відсталості. Їх сутність та зміст представлено в Таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Наукові підходи до вивчення питань розумової відсталості в психолого-педагогічній науці

Науковий підхід	Сутність підходу	Представники
<i>Медичний підхід</i>	Розуміння розумової відсталості не як хвороби, а як особливого стану, що виникає у дитини в результаті порушення певних систем організму	Ж. Ітар, П. Кабаніс, Ф.Пінель педагогів (В. Айрленда, І. Вайзе, Ж. Демора, О. Декролі, М. Монтессорі, Е. Сегена). психіатрів (В. Антонова О. Баликіна, О. Бернштейна, В. Бехтерева, В. Кащенко, П. Кащенко, П. Ковалевського, О. Кожевникова, С. Корсакова, І. Мержеєвського, В. Сербського)
<i>Дефектологічний підхід</i>	дослідження аномального розвитку дитини з подальшим розробленням технологій навчання та виховання за різних патологій розвитку. Основа дефектологічного підходу – це ідея корисності людини, згідно з якою виховні впливи спрямовувалися на виховання активного та соціально корисного члена суспільства	Д. Азбукін, П. Бельський, П. Блонський, Е. Бейн, Р. Боскіс, А. Володимирський, Л. Виготський, В. Гандер, О. Граборов, К. Грачова, Г. Дульнева, А. Елізарова-Ульянова, Л. Занкова, В. Кащенко, Б. Коваленко, А. Крогіуса, Н. Кузьміна-Сиром'ятникова, М. Лаговський, К. Лебединський, О. Лурія, А. Мещерякова, Н. Морозова, Л. Нейман, Н. Нікашина, Л. Новикова, М. Певзнер, М. Постовська, П. Почапін, Б. Преображенський, О. Рау, Н. Рау, Ф. Рау, В. Селіхова, І. Соколянський, Д. Фельдберг.

Продовж. табл. 1.1

Науковий підхід	Сутність підходу	Представники
<i>Педагогічний підхід</i>	Зосереджено увагу на технологіях навчання, виховання й адаптації розумово відсталої дитини до суспільних норм, правил і потреб. Робиться акцент на здатності дітей із розумовою відсталістю до регуляції діяльності, подолання перешкод, що виникають у процесі її виконання, визначенні психологічних умов формування дитини як активного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності	Л.Занков, В. Лубовський, О. Лурія, М. Певзнер, В. Петрова, Б. Пінський, С. Рубінштейн, І. Соловійов, Г. Сухарев, Ж. Шиф
<i>Психологічний підхід</i>	Дослідження психічних процесів, специфіки емоційного та естетичного розвитку, вивчення емоційної та мотиваційної сфер, поведінкових реакцій дітей із розумовою відсталістю	Е. Євлахова, М. Зверева, А. Липкіна, І. Белякова, Г. Запрягаєва, С. Лієпіна, В. Петрова, В. Сумарокова, Ж. Шиф О. Агавелян, Т. Власової, М. Колбай, В. Лубовського, Н. Непомнящої, Л. Переслені
<i>Психолого-педагогічний підхід</i>	Дослідження особистісних характеристик дитини, домінування індивідуального підходу та широке застосування надбань гуманістичної парадигми, орієнтація сучасної науки на три принципи – гуманізації, фундаменталізації та інтеграції.	Н. Белопольська, Г. Дєєва, І. Коробейников, Ю. Матасов, Л. Меднікова, В. Паладій, О. Слепович, Л. Уфімцева

Усі ці підходи, представлені в Таблиці 1.1, наочно демонструють еволюцію поглядів на розумову відсталість індивіда. Людство зробило величезний крок від розуміння розумової відсталості як душевної хвороби, яка характеризується нездатністю до пізнання світу й себе, як повна відсутність здатності до вольових дій, як недорозвиток людської особистості до розуміння останньої «...як особливого стану, що виникає в дитини в результаті порушення певних систем організму людини, як моральний недорозвиток, як аномальний розвиток особистості» [208, с. 19].

Але не зважаючи на активний розвиток теорій про розумову відсталість, олігофренію ці дефініції все ж не мали чітких кордонів. Так, Є. Блейдер наголошував на труднощах обмеження недорозвинення психіки при олігофренії від психічної норми. Але знаходилися вчені (Е. Сеген) [275], які намагалися, навіть успішно, дати клінічну картину та опис ідіотії та імбецильності, а головне – створили авторську систему лікувальної та педагогічної корекції.

Багаточисленні праці стосуються вироблення критеріїв недорозвинення, що було викликано потребою, необхідністю всебічного визначення, об'єктивного аналізу розумової відсталості. А. Тредгольд [305] розробив критерії для діагностики олігофренії. На початку їх було три: інтелектуальний, біологічний та соціальний. Але потім вчений перестав брати до уваги інтелектуальний критерій, пояснюючи це тим, що інтелектуально неповноцінні діти суттєво пізнається за успішністю. Визначальним він вважав соціальний критерій. На сьогодні науково не обґрунтовано, що соціальна компетенція є єдиним критерієм розумової відсталості.

Вже раніше згадувані А. Біне та Т. Сімон [23] запропонували три ступені відсталості. А. Біне належить спосіб оцінки психічної неповноцінності для дітей відповідно віку.

На думку В. Штерна, необхідно визначати рівень розвитку за допомогою інтелектуального коефіцієнту. Останній виражається у відсотках відношенням розумового віку дитини, визначеного за допомогою тесту, до її біологічного віку. За визначенням В. Штерна інтелектуальний коефіцієнт ідіота становить до 20%; імбецила – до 50 %; дебіла – до 70 % [275].

Не можна обійти увагою методику психологічної діагностики Г. Россолімо. Він виділяв три сфери психічної діяльності: психічний тонус (увага та воля), пам'ять (різні її види) і вищі процеси (різні форми мислення) [216].

Неможливість зупинитися на одному критерії розумової відсталості, змушують вчених шукати шляхи розпізнання та діагностики неповноцінності. У 1941 році Е. Долл визначив шість критеріїв розумової відсталості:

1) соціальна некомпетентність; 2) розумовий недорозвиток; 3) відсталість загального розвитку; 4) стійкість стану; 5) конституційне походження відсталості; 6) інкурабельність (*incurabilitas*; лат. *incurabilis* невиліковний; син.) стану психічного недорозвитку [297].

Слід згадати С. Гаррара та Дж. Ричмонда, які виокремили два важливих критерія розумової відсталості: 1) низький рівень інтелектуальних функцій; 2) порушення адаптивної поведінки [275].

У кінці ХХ століття Т. Джордан навів 15 різноманітних підходів до визначення розумової відсталості, що свідчить про велику різноманітність та розбіжність презентованої категорії [275].

Уся багатогранність аналізованих підходів до критеріїв розумової відсталості значно збагатила уявлення про розумову відсталість, але на думку Л. Шипіциної «практично жоден (з запропонованих критеріїв) не може служити діагностичним цілям» [275].

На сьогоднішній день визначення рівня інтелектуальної недостатності вимірюється шляхом психометричного тестування та підрахунку інтелектуального коефіцієнту IQ (відповідність психічного віку до паспортного). МКБ ВОЗ визначило чотири типи інтелектуальної недостатності:

- психічна норма – 100-70;
- легкий ступінь розумової відсталості – 69-50;
- помірний (середня) ступінь – 49-35;
- тяжкий (різко виражений) – 34-20;
- глибокий ступінь – 20 та нижче.

Останні психолого-педагогічні дослідження науковців, що займаються проблемою розумової відсталості, вирізняються багатогранністю та повною масштабністю наукового пошуку. Основні визначення дефініції, що досліджується, у психолого-педагогічних дослідженнях узагальнено в Таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Аналіз основних визначень дефініції «розумова відсталість» в психолого-педагогічній літературі.

Автор	Сутність поняття «розумова відсталість»
Л. Виготський	Труднощі переходу з натуральної на культурної стадії психічного розвитку. Це виявляється в неповноцінній системній взаємодії мовлення та мислення, через що мислення залишається конкретним, а мовлення не набуває когнітивної та регулятивної функцій. Основний дефект – нездатність опанування власної поведінки, сутність розумової відсталості – порушення системної взаємодії між інтелектуальною та афективною сферами [43].
С. Рубінштейн	Стійке порушення пізнавальної діяльності внаслідок органічної поразки головного мозку [220].
М. Певзнер	Вид недорозвинення складних форм психічної діяльності, який виникає при поразці зачатку або органічної поразки центральної нервової системи на різних етапах внутрішньоутробного розвитку ембріона або на ранньому етапі життя дитини [197].
Г. Сухарєва	Група різноманітних станів за етіологією та патогенезу хворобливих станів, що об'єднані однією загальною ознакою: усі вони являє криничним виявом дізонтogeneзу головного мозку(іноді і всього організму в цілому) [246] .
В. Ковальов	Група різноманітних станів, різного ступеня та по самим різноманітними причинами, що порушують адекватне віку функціонування індивіда в суспільстві внаслідок дефекту пізнавальних здібностей.
В. Лубовський	Група вроджених або набутих у ранньому віці (переважно до 3-х років) змін у станах психіки, що характеризуються загальними клінічними ознаками ураження кори головного мозку, що має дифузний характер [153, с. 99 – 102].
А. Палій	Вроджене або набуте недорозвинення когнітивних функцій, кількісні й якісні характеристики якого можуть дуже відрізнятися [195, с. 47].
В. Сорокін	Стан загального недорозвинення психіки [228].
Д. Ісаєв	Сукупність етіологічно різних спадкових, вроджених або рано набутих стійких не прогресуючих синдромів загальної психічної відсталості, що виявляються в ускладненні соціальної адаптації через переважаючий інтелектуальний дефект [102].

Продовж. табл. 1.2

Автор	Сутність поняття «розумова відсталість»
В.Синьов	Виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку. Наявність трьох ознак: органічне дифузне пошкодження головного мозку; системне порушення інтелекту; виразності та незворотності цього порушення [226].
МКБ-10	Стан затриманого або неповного розвитку психіки, який в першу чергу характеризується порушенням здібностей, що виявляється в період дозрівання психіки та забезпечує загальний рівень інтелектуальності тобто когнітивних, мовленнєвих, моторних та соціальних здібностей
Л. Шипіцина	1) інтелектуальне функціонування на значно низькому рівні; 2) погіршення адаптації, тобто низька особистісна ефективність у своїй культурній групі через незадовільність соціальних умінь та відповідальності, труднощі спілкування, невмілого повсякденного обслуговування, недостатньої особистісної незалежності та самостійності [275].
Г. Алимов	специфічний психічний стан, за якого пізнавальний розвиток індивіда обмежений певним рівнем функціонування центральної нервової системи. Це атиповий розвиток, якому притаманні дисфункції як пізнавальної сфери, так і сфери емоцій, поведінки, волі, фізичного розвитку в цілому цілому [7,с. 87 88].

Як бачимо з інформації представленої в Таблиці 1.2, дослідники роблять акцент на тому, що розумова відсталість – неоднорідний стан, вона має багаточисленні причини виникнення, пов'язані з порушенням розвитку в періоді дозрівання. Деякі визначення представленої дефініції мають багато спільного в підходах.

Разом з тим підкреслимо, що більшість проаналізованих досліджень не повністю висвітлюють питання розумової відсталості. Залишається відкритим питання корекції мислення розумово відсталих індивідів, зокрема старших дошкільників. Зазначимо, що вивчення технологій корекції мислення розумово відсталих дошкільників становить великий науковий і практичний інтерес. Ми приєднуємося до визначення Л. Шипіциной, яка уточнюючи дефініцію Г. Сухарєвої вважає, що:

- психічний недорозвиток, обумовлений генетичними впливами, не потрібно змішувати з дізонтогеніями;
- спадкові механізми, що ведуть до інтелектуального недорозвитку, принципово відрізняються від тих, що стоять на перешкоді гармонійному дозріванню протягом вагітності або після народження;
- дефект не тільки передумов інтелекту, але й особистості в цілому не є абсолютною ознакою психічного недорозвитку;
- психічний недорозвиток може бути обумовлений переважаючою поразкою більш давніх новоутворень, що стоять на перешкоді накопичення досвіду та навчання [275, с. 17].

Отже, узагальнюючи наукові підходи до представленої проблеми, доходимо висновку, що розумова відсталість це – група патологічних станів, що характеризується порушенням системної взаємодії між інтелектуальною та афективними сферами пізнавальної діяльності, що виявляється в загальному психічному недорозвитку з домінантним інтелектуальним дефектом та ускладненнями в соціальній адаптації.

Розглянемо, яким чином у сучасній медикопсихолого-педагогічній науці розкриваються причини, форми, типи, види та ознаки розумової відсталості.

Причини розумової відсталості різноманітні. Їх чітке визначення впливає на діагностику та розуміння сутності останньої. Науковці виділяють дві основних групи причин розумової відсталості: екзогенні та ендогенні. До *ендогенних причин* відносяться несприятливі генні та хромосомні мутації. У цій багаточисленній групі у дітей може бути помірний та легкий ступінь розумової відсталості [275], але переважають тяжкий та глибокий ступені недорозвинення взагалі та недорозвинення головного мозку. Екзогенних причин дуже багато: хронічні захворювання матері під час вагітності (гіпертонія, діабет, серцево-судинні захворювання, гепатит, алкоголь, куріння, вживання наркотиків та ін.); патологічна вагітність та патологічні пологи; інфекції під час вагітності; підвищена радіоактивність біосфери.

Аналіз останніх публікацій свідчить про те, що багато вчених виокремлюють ще одну причину розумової відсталості. Це так би мовити, соціальний чинник, точніше кажучи асоціальні умови розвитку дитини в родині. Справа в тому, що в перші роки життя дитини (до 3-х років) навіть мінімальні пошкодження, інфекції можуть негативно та несприятливо позначитися на розвитку мислення, інтелекту дитини. Розвиток мозку, як відомо, інтенсивно продовжується ще три роки після народження малюка. На перше місце висувається соціальне благополуччя родини, коли дорослі повинні забезпечити безпечну життєдіяльність дитини. Головне – створити атмосферу захищеності, психологічного комфорту, запобігати падінням, внаслідок яких може статися забій головного мозку; фізичним травмам як результату фізичного покарання дорослих, що знаходяться в стані афекту. За даними Л. Шипіциною [275], в бідних, асоціальних родинх більше випадків легкої розумової відсталості. Цікаво, що тяжкі та глибокі ступені розумової відсталості приблизно рівномірно розподіляються серед інших прошарків населення.

Приєднуючись до точки зору багаточисленних вчених ми вважаємо, що несприятливі умови життєдіяльності дитини є одним з домінантних чинників та причин психічної депривації. Неувага до розвитку дитини, педагогічна занедбаність, незадоволення базових потреб малюка в любові, захищеності, підтримці, емоційна глухота дорослих, авторитаризм, що на межі жорстокості, – все це негативно впливає на загальний та розумовий розвиток дитини. Наслідки психічної депривації можуть бути різноманітними та непередбачуваними: запізнення в розвитку мовлення, відхилення у формуванні особистості, агресивна поведінка, низький рівень інтелекту, аутизм, легкий ступінь розумової відсталості.

Останнім часом ми є свідками фундаментальних зрушень в медичних, психологічних та педагогічних дослідженнях щодо форм розумової відсталості. Разом з традиційним поглядом на природу цього порушення (як результату органічної поразки головного мозку) все більше дослідників надають перевагу

соціокультурним чинникам та адаптації дітей до навколишнього середовища. На цьому фоні серед клінічних форм розумової відсталості виокремлюють олігофренію та деменцію. Так, у дослідженнях Є. Мастюкова [166] та Л. Шипиціної [275] олігофренію визначено як вияв ранньої дезонтогенії головного мозку з перевагою недорозвинення лобної кори головного мозку. Також вона включає декілька груп внутрішньо утробних стійких інтелектуальних порушень, що обумовлені внутрішньоутробним недорозвитком головного мозку. Іншою формою розумової відсталості вважається деменція, яку трактують як нерівномірну недостатність різноманітних пізнавальних функцій, що можуть виявитися після періоду нормального інтелектуального розвитку. Характерними ознаками деменції вважаються яскраво виражені порушення розумової працездатності, пам'яті, уваги, регуляції поведінки, мотивації, особистісні та емоційні порушення. Великий внесок в теорію олігофренії зробила М. Певзнер [197], яка запропонувала авторську патогенетичну класифікацію олігофренії, наочно презентувавши співвідношення етіопатогенезу та клінічних проявів інтелектуального дефекту. Сутність, причини, форми та ступені розумової відсталості представлені на Рис. 1.1.

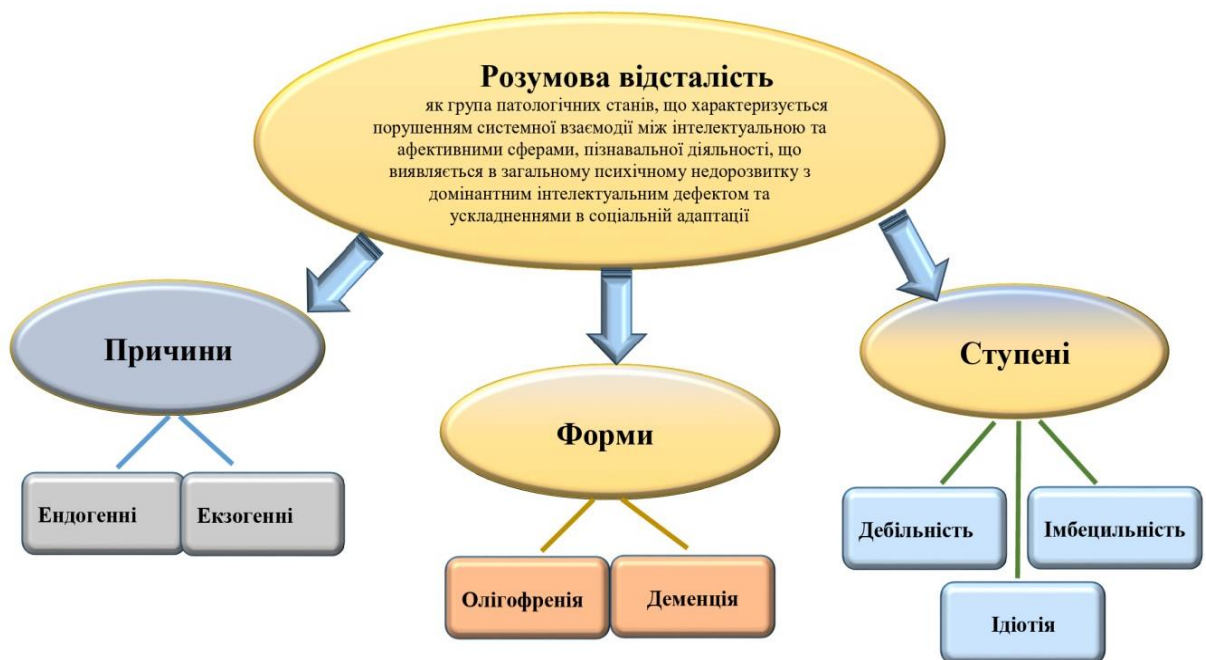


Рис. 1.1 Сутність, причини, форми та ступені розумової відсталості

Нами зроблено спробу, на основі аналізу літератури, узагальнити симптоматику розумової відсталості в Таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Симптоми розумової відсталості

Ступінь розумової відсталості	Характеристика ступеня розумової відсталості
<i>Легка розумова відсталість (IQ 65-50)</i>	Мовлення: слово не використовується як засіб спілкування повною мірою; характерні фонетичні спотворення, відставання активного словника від пасивного, перевантажений штампами; труднощі у передачі інформації; рідко використовуються прикметники, прийменники. Увага: нецілеспрямована, вимагає великих зусиль для її концентрації, фіксації, нестійка, характеризується високим ступенем відволікання. Мислення: конкретне, обмежене безпосереднім досвідом, некритичне, непослідовне, залежить від миттєвих потреб, слабо виражена роль мислення в поведінці, відсутність планування своєї активності по етапах. Пам'ять: затримка в запам'ятовуванні, нестійкість, нечіткість відтворення, недорозвинення логічного опосередкованого запам'ятовування; механічна пам'ять може бути збереженою та навіть непогано сформованою. Емоції: недостатньо диференційовані, неадекватні (може бути бурхлива радість або неутримання гніву та агресії) Почуття: з великими труднощами формуються високі почуття (естетичні, моральні, гностичні тощо) Поведінка: слабкість спонукань, недостатня ініціатива, невміння контролювати свої спонукання, слабкість соціальних та особистісних мотивів, сугестивність та упертість, дії не цілеспрямовані, імпульсивні, відсутня боротьба мотивів. Психомоторний розвиток: затримка темпу розвитку локомоторних функцій, непродуктивна та нецілеспрямована послідовність, занепокоєння рухів, незграбність, погано сформовані тонкі та точні рухи, жестикуляція та міміка. Соціальна адаптація: незалежність у сфері догляду за собою, можуть оволодіти практичними та домашніми навичками. Можливе працевлаштування у сфері практичної діяльності, включаючи некваліфіковану працю. Можуть оволодіти професіями маляра, тесляра, слюсаря, швачки тощо. У сільській місцевості легкий ступінь розумової відсталості сам по собі може не викликати труднощів пристосування до суспільства, але яскраво виражено обмеження рольових функцій у суспільстві.

Продовж. табл. 1.3

Ступінь розумової відсталості	Характеристика ступеня розумової відсталості
<i>Помірна розумова відсталість (IQ 49-35)</i>	Мовлення: повільний розвиток розуміння та використання мовлення, обмежений розвиток мовлення з дефектами, недорікувата та аграматична. Словниковий запас: бідний, складається зі слів та виразів, що часто використовуються. Увага: порушена, нестійка, така людина схильна до відволікання, що обмежує досягнення будь-якої мети. Навіть ігрова діяльність утруднена. Мислення: конкретне, непослідовне, тугорухоме, не здатність до створення абстрактних понять. Пам'ять: недорозвиток, наявність механічного запам'ятовування. Емоції: можуть бути доброзичливими, привітними, або злосливими та агресивними. Почуття: перешкоди у формуванні високих почуттів Поведінка: відрізняється великим спектром – від доброзичливості до упертості та лінощів. Можуть спостерігатися імпульсивні неочікувані дії, нестримана сексуальність. Психомоторний розвиток: страждають координація, точність, темп рухів. Останні загальмовані, незграбні, що перешкоджає формуванню механізму бігу та не дозволяє навчитися стрибати. Труднощі в оволодінні навичками, що потребують тонких рухів пальців. Соціальна адаптація: незалежність проживання досягається у рідких випадках, але такі люди мобільні, фізично активні, здатні до простої фізичної праці (при умові ретельного формулювання завдань, забезпеченні кваліфікованого контролю), спілкування з іншими людьми. Оптимальний вихід для таких людей – життя в родині.
<i>Тяжка розумова відсталість (IQ 35-20)</i>	Мовлення: серйозний недорозвиток, мінімальне використання для спілкування Увага: порушена, нестійка. Мислення: дуже конкретне, ригідне, немає здатності до узагальнення. Пам'ять: можуть виокремлювати людей, які гарно до них ставляться. Емоції: елементи соціалізації емоцій. Почуття: не розвинені. Поведінка: не керована. Психомоторний розвиток: недорозвинення психомоторних функцій, неврологічні патології: паралічі, парези тощо. Соціальна адаптація: не можуть існувати самостійно, потребують постійної допомоги та підтримки

Продовж. табл. 1.3

Ступінь розумової відсталості	Характеристика ступеня розумової відсталості
<i>Глибока розумова відсталість (IQ нижче 20)</i>	Мовлення: розуміння та використання мовлення обмежено. Замість мовлення окремі нечленороздільні звуки. Увага: не розвинена. Мислення: відсутність здатності до елементарних процесів мислення. Пам'ять: не розвинена. Емоції: не розвинені. Почуття: не розвинені. Поведінка: має примітивний характер. Психомоторний розвиток: рухові реакції хаотичні, нецілеспрямовані, можна спостерігати стереотипні розгойдування без причини. Соціальна адаптація: повна залежність від оточуючих

Аналіз останніх досліджень, публікацій свідчить про те, що на сьогоднішній день існує більше двадцяти видів систематики розумової відсталості. Традиційно розумову відсталість розподіляли за глибиною інтелектуального дефекту на три ступені:

- 1) дебільність – легка ступінь розумової відсталості;
- 2) імбецильність – середня ступінь розумової відсталості;
- 3) ідіотія – (важка ступінь розумової відсталості).

Межі нашого дослідження не дозволяють нам розкрити багаточисленні характеристики систематики. Ми обмежимося лише тим, що зазначимо, що класифікація розумової відсталості МКБ 10 ВОЗ (1994) у розділі «Розумова відсталість» презентована таким чином:

- легка розумова відсталість;
- помірна розумова відсталість;
- тяжка розумова відсталість;
- глибока розумова відсталість;
- інша розумова відсталість;
- не уточнена розумова відсталість;
- мінімальні поведінкові порушення або їхня відсутність;

- значні поведінкові порушення, що потребують уваги та лікування;
- інші поведінкові порушення;
- поведінкові порушення не визначені.

У представленій класифікації розумової відсталості, як бачимо, враховані усі різноманітні чинники, ступінь вираженості інтелектуального дефекту.

Отже, підсумовуючи усе вищезгадане, зазначимо, що існують п'ять основних підходів до визначення поняття, що досліджується: медичний, дефектологічний, педагогічний, психологічний та психолого-педагогічний. Узагальнюючи наукові підходи до представленої проблеми, доходимо висновку, що порушення інтелектуального розвитку (розумова відсталість) це – група патологічних станів, що характеризується порушенням системної взаємодії між інтелектуальною та афективними сферами пізнавальної діяльності, що виявляється в загальному психічному недорозвитку з домінантним інтелектуальним дефектом та ускладненнями в соціальній адаптації.

1.2. Психологічні властивості та особливості мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки, соціальних змін в нашій українській державі, актуалізується потреба в переосмисленні ставлення суспільства до проблем дитинства. Дитиноцентризм – пріоритетний напрямок та принцип української освітньої політики, бо саме повага до потреб дитини, визнання цінності та значущості дошкільного дитинства може забезпечити нашій країні входження до європейського освітянського товариства, ефективно вплинувши на євроінтеграційні процеси. Ставлення до дитинства – показник цивілізованості країни, рівня її розвитку та потенційних можливостей. Особливої гостроти набувають в цих умовах проблеми інклюзивної освіти, бо на думку Іоніна Л. «Суспільство повинне надати будь-якій людині право вибору виду освіти в залежності від його інтересів, потреб,

можливостей; повинна бути забезпечена широта пропозиції в галузі освіти» [99].

Сьогодні на перший план виходить « ... розробка методологічних і теоретичних основ впровадження інноваційних освітніх програм і технологій, орієнтованих на якісне вдосконалення процесу соціалізації осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Найбільш пріоритетним і закономірним напрямком цієї роботи виступає інтегрована (інклюзивна) освіта – процес спільного навчання звичайних і нетипових дітей, встановлення між ними більш тісних взаємин у процесі їх виховання в колективі масової школи» [116]. У цьому ракурсі суттєво зростає цінність та важливість дошкільного дитинства, яке повинно бути якомога повноцінним та гармонійним саме у дітей з особливими освітніми потребами, у дітей з інтелектуальними порушеннями. «...дитинство – це період народження і становлення особистості з її майбутніми духовними і моральними цінностями, період пізнання соціуму і її величності Людини; відкриття дитиною царини Життя на планеті Земля в усьому його розмаїтті. З усіма його позитивними і негативними проявами; це перші кроки навчання; це жаждоба знань, це перші радощі, перші розчарування і перші сльози... Це нарешті, фундамент становлення громадянина і патріота своєї країни» – вважає академік А. Богуш [26]. Це стосується і до дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Рання діагностика відхилень у розумовому розвитку в період дошкільного дитинства розкриває багато потенційних можливостей для попередження інтелектуальних порушень та організації комплексної корекційної психолого-медико-педагогічної реабілітаційної роботи, що сприятиме найбільш адекватній соціальній адаптації та інтеграції таких дітей в соціум. На сьогоднішній день в Україні робиться спроба переосмислити та змінити ставлення до дітей з особливими потребами. Доказом цього процесу є низка прийнятих законів України («Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї»; «Національна програма «Діти України»; внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх

послуг; Постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2015 № 530 «Про внесення змін до «Положення про дошкільний навчальний заклад»; наказ МОН України від 01 жовтня 2010 року «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» тощо). Не зважаючи на цей великий доробок захищеність дитинства, дошкільників з особливими освітніми потребами в Україні має більше декларативний характер. Про це свідчать дослідження сучасних українських науковців: І. Беха [18], А. Богуш [26], Н. Гавриш [52], В. Липи [146], О. Мамічевої [163], Т. Поніманської [205], В. Синьова [225]. Інклюзивна освіта повинна ефективно сприяти реалізації прав осіб з особливими освітніми потребами на людську гідність і рівноправність в отриманні освіти. Умови масового закладу дошкільної освіти, розширюють коло і спрямованість спілкування дитини з інтелектуальними порушеннями, сприяють соціальній адаптації та інтеграції в суспільство. В. Липа наводить такий приклад: «Позитивний вплив умов масової школи доводять «... багаторічні спостереження педагогів–практиків за дітьми з розумовою відсталістю. Рівень успішності дітей, які потрапили в спеціальну школу після 1-2 років навчання в масовій, розвиток інтегрованої освіти незрівнянно вище, ніж у школярів, які відразу опинилися в спеціальному навчальному закладі» [146]. У цьому ракурсі доцільно згадати слова Л. Виготського, який наполягав на інтегрованому навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями: «...глибоко антипедагогічним є правило, згідно з яким ми, з метою зручності, підбираємо однорідні колективи розумово відсталих дітей. Роблячи це, ми йдемо не тільки проти природної тенденції в розвитку цих дітей, але, що набагато важливіше, ми позбавляємо розумово відсталі дитини колективної співпраці і спілкування з іншими дітьми, які стоять вище за нього, посилюємо, а не полегшуємо найближчу причину, яка зумовлює недорозвинення його вищих функцій» [44, с. 209].

Отже, корекційне навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями потрібно розпочинати з перебудови поглядів на дошкільне дитинство, на інтегровану освіту, яка ще зустрічає опір в суспільства та серед сучасного батьківства. Об'єктивним є той факт, що «... Дитяче співтовариство

сприймається лише як сукупність людей, яких повинно виховувати, навчати й впливати за допомогою соціально значущих засобів. Очевидним є серйозний дефіцит уваги, поваги до дитини. Гідність дитини не береться до уваги; їй відмовлено у праві бути особистістю; цінність сьогодення дитини є незначною...» – вважають вчені [26, с. 49].

Перед тим, як розглянути психологічні особливості дітей з порушенням інтелектуального розвитку, зупинимося на психологічній характеристиці мислення, як відображення суб'єктивної реальності особистості. Мислення, на думку багатьох вчених (Л. Столяренко, С. Самигін, В. Столяренко [233]), найбільш узагальнена та опосередкована форма психічного відображення, що встановлює зв'язки та відношення між об'єктами, які пізнаються. Основними функціями мислення є розширення меж пізнання за допомогою чуттєвого сприйняття. Мислення як наукову дефініцію дуже різноманітно презентовано в науковому тезаурусі. У словнику аналітичної психології мислення визначається як (Thinking; Denken) розумовий процес інтерпретації того, що сприйнято. У типологічній моделі Юнга мислення є собою однією з базових функцій, яка використовується для психологічної орієнтації [237].

З точки зору філософії (Новітній філософський словник) мислення категорія, яка позначає процесуальність функціонування свідомості (пізнавальна діяльність) – традиційний предмет філософствування [186].

У тлумачному словнику психіатричних термінів мислення представлено як засноване на розкритті зав'язків, відносин, опосередкувань, узагальнене пізнання об'єктивної реальності (Рубинштейн С. Л., 1940) [254], це відображення суттєвих зав'язків та відносин між об'єктами дійсності. Мислення специфічне, тому що воно може вийти за межі безпосередньо даного.

Медичний словник трактує мислення як опосередковане, абстрактне, узагальнене пізнання явищ зовнішнього світу, їх сутності та існуючих між ними зв'язків, що здійснюється шляхом мисленнєвих операцій [169].

Педагогічний словник трактує мислення як опосередковане віддзеркалення зовнішнього світу, яке спирається на враження від реальності і

дає можливість людині в залежності від засвоєних ним знань, умінь і навичок правильно оперувати інформацією, успішно будувати свої плани і програми поведінки [257].

У Великому енциклопедичному словнику аналізована дефініція представлено як найвищий ступінь людського пізнання. Мислення дозволяє отримувати знання про такі об'єкти, властивості та відносини реального світу, які не можуть бути безпосередньо сприйняті на чуттєвій щаблі пізнання. Форми і закони мислення вивчаються логікою, механізми його протікання – психологією та нейрофізіологією [29].

Завдання мислення – розкриття зав'язків між предметами, виявлення зав'язків та виокремлення їх від випадкових збігів. Мислення оперує поняттями та приймає на себе функції узагальнення та планування [233, с. 123].

Отже, мислення – пізнавальний процес, розвиток творчих здібностей людини, що формуються та розвиваються в процесі трудової діяльності. Мислення розгортається як процес вирішення завдань різної складності, в яких є умови та вимоги, де важливу роль відіграють мотиви та емоції. У сучасній психолого-педагогічній науці мислення вивчається в контексті міжособистісних відносин людей, їхнього виховання та навчання. Основними критеріями мислення науковці вважають наступне: проблемність (здатність знаходити труднощі та шляхи їхнього вирішення); системність (вміння враховувати причини, що впливають на результат); випередження (здатність передбачувати наслідки своїх рішень); професіоналізм (вміння активно використовувати свої фахові знання); гнучкість (здатність використовувати протилежну точку зору); аналітичність (вміння відрізняти думки від фактів); безінерційність (вміння приймати рішення незалежно від досвіду та знань); оперативність (вміння швидко реагувати на зміну обставин); методичність (вміння послідовно, не відволікаючись від мети, усвідомлювати ситуацію) [222, с. 133].

Розвиток мислення дитини дошкільного віку відбувається поступово, під час її предметної діяльності та спілкування, засвоєння суспільного досвіду. Наочно-дієве, наочно-образне та словесно-логічне мислення – послідовні

сходинки інтелектуального розвитку дитини. Як вважає Л. Столяренко, «Загально вироблені засоби використання предметів і є ті перші знання (узагальнення), які дитини засвоює за допомогою дорослого та суспільного досвіду» [233, с. 124].

Наочно-дієве мислення – вид мислення, що спирається на безпосереднє сприйняття предметів, реальне перетворення в процесі дій з предметами.

Наочне-образне мислення – вид мислення, що характеризується опорою на уявлення та образи; функції наочно-образного мислення пов'язані з конкретною ситуацією та змінами в ній, що людина бажає отримати у результаті своєї діяльності. Великий вплив на розвиток мислення має мовлення.

Наочно-дієве мислення – це найбільш рання форма мислення, що виникає в дитини вже на першому-другому році життя, ще до розвитку мовлення малюка. Дитина вступає у предметно-практичне спілкування з іншими людьми, насамперед зі своїми близькими.

На етапі *наочно-образного мислення* відбувається вже перше елементарне узагальнення. Ці узагальнення здійснюються дитиною на основі емоційно яскравих частковостей, що є домінантною уваги дитини. До узагальнень такого типу долучаються асоціації. Наочно-образне мислення яскраво виявляється у дошкільнят 4-6 років, а наочно-дієве мислення зберігається, але вже не є вирішальним, зв'язок мислення та практичних дій не є таким тісним прямим та безпосереднім як це було раніше. Отже, старший дошкільник з типовим інтелектуальним розвитком мислить лише наочними образами та ще не володіє поняттями. Вчені розрізняють дві стадії мислення: допонятійне та понятійне. У дошкільника мислення відрізняється від мислення дорослої людини та знаходиться на допонятійній стадії. Судження дитини одиничні та стосуються лише конкретного предмету. Більшість суджень, як підкреслюють вчені (Л. Столяренко) [233], це судження за схожістю, або судження за аналогією, тому що головну роль на цьому етапі відграє пам'ять. Специфічною особливістю мислення дитини дошкільного віку є егоцентризм. Дитина до п'яти років не може подивитися на себе боку, не може правильно зрозуміти

ситуації, що не співпадає з її точкою зору. Особливостями дитячої логіки, відповідно до егоцентризму, є наступне: *нечутливість до протиріч*; *синкретизм* (тенденція пов'язувати все зі всім); *трансдукція* (перехід від часткового до загального, обминаючи загальне); відсутність уявлень про збереження кількості. При умові типового інтелектуального розвитку відбувається закономірність – йде заміна допонятійного мислення (конкретні образи) понятійним (абстрактним) мисленням (компоненти – поняття, формальні операції).

У цьому ракурсі треба згадати фундаментальні, класичні узагальнення Л. Виготського, який виділяв п'ять етапів при переході до формування понять. Ми зупинимося тільки на трьох етапах, що стосуються групи дошкільного віку.

I етап (дитина 2-3 років): синкретизм дитячого мислення;

II етап (дитина 3-4 років): виникає ланцюжок попарної схожості;

III етап (дитина 6-8 років): дитина може поєднати групу предметів за схожістю, але не може усвідомити та назвати ознаки, що характеризують цю групу [46].

Отже, мислення дитини розвивається від конкретних образів до досконалих понять, що позначаються словом. Що стосується мислення дітей з інтелектуальними порушеннями, то ми дотримуємося точки зору прихильників якісного наукового напрямку в галузі вивчення розумової відсталості. Заслужовують на увагу наукові дослідження вченого Г. Трошина (1915), який займався вивченням особливостей нормальних та розумово відсталих дітей та підлітків. У результаті багаточисленних спостережень та експериментів Г. Трошин прийшов до висновків щодо загального процесу розвитку (закономірності та особливості) як нормальних так і аномальних дітей:

- розвиток нормальних та аномальних дітей відбувається однаково;
- у розвитку нормальних та аномальних дітей є суттєва різниця;
- ця різниця полягає в строках та засобах розвитку: нормальні діти у порівняно короткий строк проходять усі стадії розвитку філогенетичного розвитку;

- революція ненормальних дітей проходить дуже повільно, вони проходять не усі стадії, а тільки низькі, не доходячи до вищих;
- у залежності від стадії, на якій зупинився розвиток, можна розрізнити декілька ступенів патологічного недорозвитку (ідіотизм, імбецильність, відсталість) [255].

Презентовані закономірності та принципи розвитку є основою нашого подальшого аналізу особливостей психічного та розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Для неупередженого аналізу мислення розмово відсталих дітей спочатку треба розібратися з мисленням старших дошкільників з типовим інтелектуальним розвитком. Ми вже зупинялися на тому, що мислення має свої сходинки: від наочно-дієвого та наочно-образного до словесно-логічного. С. Рубінштейн описуючи особливості мислення дошкільників в нормі вважає, що основними його ознаками є *узагальнення та опосередковане мислення* [220]. Вчений вважає, що усі операції порівняння, узагальнення, множення, ділення дитина у більшості випадків створює сама. Головне в цьому процесі – допомога дорослого. Тобто дорослий організовує для дитини серію вправ, які виконує дитина, орієнтується в них. На наступному етапі дошкільник повинен сформулювати ці завдання вербально. Отже, поступово дитина підходить до того етапу, коли вона може здійснювати ці завдання, складні дії «у розумі». Таким чином, головною сходинкою такого переходу практичної дії до дії «у розумі» є виконання цієї дії у словесному плані. А для цього дитина повинна володіти усіма видами мовлення.

У нашому дослідженні ми (відповідно до предмету дослідження) акцентуємо свою увагу на старших дошкільниках з легким ступенем розумової відсталості (дебільності), тому що: 1) це найчисленніша група дітей, що в майбутньому вплине на кількість вибіркової сукупності; 2) за умови відсутності додаткових порушень та ранньої, адекватної організації корекційно-розвивальних заходів можливо досягти вельми позитивних зрушень в мисленні та формуванні соціальних навичок таких дітей.

Проаналізуємо мислення дитини з інтелектуальними порушеннями. У такої дитини можемо спостерігати дуже низький рівень розвитку мислення, що пояснюється нерозвиненістю мовлення. Така дитина погано сприймає мову дорослих, зміст казок, оповідань, не може повноцінно брати участь у різноманітних іграх. Коли має яскраво виражений дефект сприймання, дуже збіднілу скарбничку уявлень про навколишній світ. Наприклад, М. Нудельман, описуючи бідність, фрагментарність, скудність, знебарвленість уявлень дітей з порушенням інтелектуального розвитку, акцентує увагу на тому, як різноманітні об'єкти втрачають у свідомості таких дітей оригінальність, індивідуальність, стають схожими [187].

С. Рубінштейн робить ґрунтовний висновок щодо розвитку розумово відстало дитини: бідність наочних та слухових уявлень, суттєво обмежена ігрова діяльність, предметні дії, погано розвинене мовлення – позбавляє дитину тої необхідної бази на якій повинно розвиватися мислення [220].

На думку Я. Шевцевої, яка досліджувала особливості порушень психомоторного розвитку дітей «...основними характерними «ядерними» ознаками вищої нервової діяльності дітей з порушенням інтелекту є наступні:

1. Слабкість процесів збудження і гальмування, оскільки слабкість замикальної функції кори головного мозку ускладнює формування нових умовних зв'язків, тобто є причиною повільного темпу навчання РВД; слабкість активного внутрішнього гальмування обумовлює погану якість диференціювання умовно-рефлекторних зв'язків.
2. Часте виникнення, охоронного гальмування («фазові» стани – за І. Павловим).
3. Інертність нервових процесів.
4. Порушення взаємодії першої й другої сигнальних систем [273].

Для корекції мислення дітей з порушенням інтелектуального розвитку є вельми значущим аналіз та знання причин, що зумовили цей недорозвиток. На основі аналізу праць практичних психологів (А. Обухівської, Т. Ілляшенко, Т. Жук) [191], що займаються цією проблемою, ми проаналізували причини,

що впливають на ступінь розумової відсталості та особливості поведінки таких дітей. Для наочності та структурованості аналізу представимо презентовані чинники у Таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Особливості поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями від причин, що його викликали

Причини порушення інтелектуального розвитку	Особливості поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями
1. Травма головного мозку	Інтелектуальний дефект виражений не суттєво. Притаманна надзвичайно швидка втомлюваність, нестійкість уваги, забудькуватість і труднощі запам'ятовування. Низька здатність до засвоєння та накопичення знань та інтелектуального напруження, звідси – бажання уникнути цього напруження. Такі діти важко виховуються. Вони можуть, за рахунок втомлюваності ставати дратівливими, нестриманими, не знаходити засоби комунікації з дорослими та однолітками.
2. Енцефаліт	Властиві різні патологічні зміни емоційно-регулятивних функцій. Діти, які перенесли цю хворобу дуже дратівливі та запальні, гіперактивні, мають нестійкий настрій. На подразники реагують дуже активно та швидко, разом з тим мають повільний темп мислення. Висока навіюваність. В окремих випадках діти можуть демонструвати малорухливість, мляву одноманітну моторику, мають погане мовлення
3. Епілепсія	Повільний перебіг усіх психічних процесів: повільно сприймають навчальний матеріал, говорять, думають дуже повільно. Інертність психічної діяльності, дуже важко переключити на інший вид діяльності, що зумовлено порушенням рухливості основних нервових процесів_збудження та гальмування
4. Шизофренія	Властиві аутистичні риси, непродуктивне мислення та фантазування. Такі діти погано орієнтуються в просторі та часі. Знижена здатність до узагальнення та абстрагування. Бідність словника, схильність до нових беззмістовних словоутворень. Емоційна тупість виявляється у відгородженні від навколишнього, замкненості, уникненні контактів, негативізмі.

Таким чином, проблеми мислення у таких дітей перш за все обумовлені властивостями їхньої як нервової системи, так і характером причин, що викликали недорозвиток інтелектуальної сфери. Слабкість функцій кори головного мозку обумовлює уповільнений темп формування та слабкість нових нейронних зв'язків. Як результат – проблеми процесу мислення.

На думку сучасних науковців для *мислення* дітей з інтелектуальними порушеннями характерні наступні ознаки:

- порушення усіх розумових операцій (в більшій мірі абстрагування, узагальнення);
- зниження активності розумових процесів, не активність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі ;
- недорозвиток мовлення;
- формування мислення в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання;
- обмеженість практичної діяльності;
- найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий;
- неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань;
- некритичність мислення;
- слабка регулююча роль мислення;
- низька мотивація розумової діяльності;
- значне відставання у темпі розвитку;
- погана орієнтація у просторі, можливість оцінки властивостей предметів та відношень між ними;
- конкретність та ситуативність мислення;
- слабкість узагальнень;
- відсутність можливостей вирішення наочно-образних задач [53; 278].

Грунтовну характеристику мислення дає академік В. Синьов. Він вважає, що сповільненість та інертність перебігу нервових процесів детермінує низьку продуктивність та застиглість пізнавальної діяльності дітей з порушенням інтелектуального розвитку [226, с. 193]. Цікаву закономірність підкреслюють усі дослідники, що займалися цією проблемою (В. Синьов [225], Н. Морозова [175], Г. Дульнев [76], Б. Пінський [201]) – дитина з інтелектуальними порушеннями швидко втомлюється від роботи, що потребує інтелектуальних зусиль, і навпаки протягом тривалого часу може виконувати нецікаві, монотонні завдання без залучення інтелектуальних зусиль. Знайти раціональний шлях

вирішення проблеми така дитина часто не в змозі, тому що її мислення характеризується застиглістю. Конкретність та ситуативність мислення виявляється у тому, що дитина може виділити лише ті властивості предметів та явищ, дію яких вона може певним чином відчувати. Знижена критичність мислення призводить до того, що вона не помічає допущених помилок. Пізнавальні інтереси не сформовані, для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні психічна пасивність, що відображається в рідкому зверненні до дорослих із запитаннями.

Як відомо, операційний аспект мислення представлений наступними операціями: аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням, абстрагуванням. Схарактеризуємо ці операції у дитини з інтелектуальними порушеннями. Аналіз як операція мислення – виокремлення складових, ознак та властивостей предметів, що у розумово відсталих дітей характеризується бідністю, непослідовністю, коли істотні ознаки плутаються з другорядними.

Синтез, як відомо, зворотна операція аналізу, теж є недостатньою. Дитина з інтелектуальними порушеннями може отримати неповне, неточне уявлення про предмет та не правильно поєднати ознаки цього предмету.

На основі операцій аналізу та синтезу розвивається операція порівняння (виділення спільних та відмінних ознак предметів та явищ). Ця операція дається з великими труднощами дітям з порушенням інтелектуального розвитку. Вони не можуть сформулювати критерії порівняння, виділяють малу кількість відмінностей між подібними предметами та явищами, подібність приймають за тотожність. Як підкреслює В. Синьов, таким дітям легше визначати ознаки відмінності, ніж ознаки подібності. Усі проаналізовані операції дітей з інтелектуальними порушеннями (аналіз, синтез, порівняння) відрізняються хаотичністю. Але найбільшою мірою у дітей з інтелектуальними порушеннями є проблеми з операціями на абстрагування (виокремлення істотних для певної ситуації властивостей об'єкта від неістотних) та узагальнення (об'єднання предметів та явищ, що мають істотні спільні ознаки, до однієї категорії). Дослідженню цих операцій значну увагу було приділено Н. Стадненко [241] у

свої роботах. Вона дійшла висновку, що існує чотири рівні узагальнень у дітей з порушенням інтелектуального розвитку (нульовий; ситуативний, узагальнення-угрупкування, понятійне узагальнення). Межі нашого дослідження не дозволяють нам описати ці рівні більш детально. Вони достатньо повно представлені в науково-педагогічній літературі [227, с. 200]. Зазначимо тільки, що у дітей означеної категорії трапляються всі описані рівні узагальнення. Це залежить від вікової категорії дитини, її досвіду, виразності порушення інтелекту. В. Синьов наголошує, що «...дитина, яка володіє понятійними узагальненнями, при ускладненні завдання «сповзає» на примітивніше ситуативне. Таким чином, усі названі рівні узагальнення можна спостерігати в однієї дитини, але в різних ситуаціях» [227, с. 200]. Отже, аналіз наукових праць (Г. Дульнєва [75], Л. Занкова [88], Н. Морозової [175], Б. Пінського [201], В. Синьова [225], Н. Стадненко [230]) з презентованої проблеми, веде до висновку, що характерними ознаками мислення дитини з інтелектуальними порушеннями є: розпливчатість, недиференційованість понять, неможливість вийти за межі безпосереднього конкретного досвіду.

Теоретичний аналіз розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями було здійснено в рамках системного підходу, що включав характеристики не тільки мислення, а й психічних властивостей такої дитини.

Базовими характеристиками таких дітей (А. Богуш) [26] є такі психічні властивості, як: креативність, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки й безпека, самосвідомість та самооцінка. Спробуємо проаналізувати характерні властивості та ступінь розвитку дитини-дошкільника з нормальним розвитком та дитини з інтелектуальними порушеннями. Результати порівняльної характеристики представлені в Таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

**Порівняльна характеристика базових психічних властивостей дітей
старшого дошкільного віку**

Психічні властивості	Характеристика психічних властивостей у типових дітей	Характеристика психічних властивостей у дітей з інтелектуальними порушеннями.
Креативність	Здібність дитини до творчого розв'язання будь-яких проблем, що виникають у різноманітних життєвих та навчальних ситуаціях; здатність до створення нового оригінального продукту.	Зниження темпів розвитку сприймання, становлення перцептивних дій лише починається, що значно ускладнює формування креативності, без спеціального навчання продуктивна діяльність не формується.
Ініціативність	Показники розвитку творчого інтелекту дитини, що виявляється в ігровій, продуктивній, художньо-мовленнєвій діяльності	Загальмована ініціативність, пасивне сприйняття дійсності, заниженість пізнавальних мотивів. До кінця дошкільного віку основна діяльність не ігрова, а предметна. У грі спостерігається стереотипність, формальність дій. Мовлення відірвано від діяльності. Пасивний словник значно перевищує активний
Самостійність та відповідальність	Своєрідна форма дитячої активності, яка відображає актуальний рівень розвитку особистості (Л. Виготський)	Загальмована самостійність, передусім формуються навички самообслуговування, предметні дії характеризуються не сформованістю та недосконалістю
Довільність	Вміння управляти своєю поведінкою відповідно до вимог, правил, норм поведінки (Л. Виготський, О. Запорожець)	Мають труднощі у регуляції поведінки, долати перешкод, завершенні розпочатої справи, не виникає потреби в управлінні своєю поведінкою
Свобода поведінки та безпека	Обережність, передбачливість, почуття міри, відчуття безпеки, дотримання соціально-детермінованих правил та заборон.	Мимовільна, польова поведінка, не спостерігається супідрядність мотивів, одномоментні бажання, відсутність передбачливості
Самосвідомість та самооцінка	Образ власного «Я»; усвідомлення свого місця у системі суспільних відносин; прагнення до здійснення суспільно значущої та суспільно оцінної поведінки.	Після чотирьох років перші вияви самосвідомості, це виражається у негативних реакціях на зауваження, осудження, невдачу.

Отже, порівняння характеристики дітей старшого дошкільного віку в нормі та з інтелектуальними вадами розвитку свідчить про те, що психічний та

розумовий розвиток таких дітей дуже ускладнюються без корекційної освіти. У дитини з інтелектуальними порушеннями всі психічні процеси відбуваються дуже повільно, без активної мотивації до будь-якого виду діяльності, до навколишнього, до соціальних явищ; дослідники підкреслюють пасивне ставлення таких дітей до своїх однолітків, дорослих, самих себе.

Такі базові психічні властивості як креативність, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки й безпека, самосвідомість та самооцінка, які характерні для дошкільника з типовим розумовим розвитком, не є сформованими у дитини з інтелектуальними порушеннями. Гальмуються пізнавальні процеси: пам'ять, сприйняття, мислення, погано розвинене мовлення, є суттєвий недорозвиток моторики.

На доказ цього наведемо узагальнення Є. Мастюкова щодо основних ознак розумової відсталості дитини:

1. Переважання тотального інтелектуального недорозвитку з ієрархією інтелектуального дефекту, тобто при недорозвитку всіх нервово-психічних функцій є домінантна стійка недостатність абстрактних форм мислення;
2. Інтелектуальний дефект, який співвідноситься з порушеннями моторики, мовлення, сприйняття, пам'яті, уваги, емоційної сфери, довільних форм поведінки. В усіх цих сферах має місце типова для олігофренії ієрархія дефекту, тобто більш пізніше сформовані компоненти довільності та регуляції всіх цих функцій залишаються недостатньо сформованими;
3. Недорозвиток пізнавальної діяльності при умові розумової неповноцінності відображений у недостатності логічного мислення, порушенні рухливості психічних процесів, інертності узагальнення, порівняння предметів та явищ навколишньої дійсності за суттєвими ознаками, у неможливості розуміння переносного сенсу прислів'їв та приказок;
4. Уповільнений темп мислення та інертність психічних процесів, що визначає відсутність можливості перенесення засвоєного в нові умови;

5. Недорозвиток мислення впливає на протікання усіх психічних процесів: пам'яті, мислення, уваги. Страждають передусім усі функції відволікання та узагальнення, порушуються компоненти психічної активності, пов'язані з аналітико-синтетичною діяльністю мозку. У емоційно-вольовій сфері це проявляється в недорозвитку складних емоцій та довільних форм поведінки [166].

Отже, психолого-педагогічний аналіз літератури свідчить про те, що недорозвинення мислення дітей старшого дошкільного віку впливає усі сфери розвитку дитини: продуктивної діяльності особистості, мовлення та спілкування. Засвоєння навичок самообслуговування відбувається повільно та незадовільно. Запізно з'являється фразове мовлення, що характеризується достатньо збіднілим словниковим запасом, відсутністю розгорнутих відповідей, неможливістю складання розповідей за картинкою. Запас побутових відомостей є недостатнім. Нерозуміння та не усвідомлення понять кольору та числа. Ігрова активність є примітивною та має ознаки наслідування встановлення контактів з іншими дітьми. Немоżliвість, нерозуміння правил гри, інтересів, мотивів інших дітей. Поганий розвиток та диференціація почуттів, затримка розвитку жалості, співчуття, розуміння болю та страждань іншої людини.

Теоретичний аналіз особливостей мислення та психічних процесів дітей старшого дошкільного віку дав змогу констатувати, що діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються слабкістю та невірноваженістю нервових процесів; порушеннями пластичності та рухливості нервової системи; мимовільністю, нестійкістю та невеликим обсягом уваги; порушенням відчуттів різної модальності, як наслідок викривленим сприйманням об'єктів і ситуацій; усі психічні процеси, що характерні для дитини з типовим інтелектом (креативність, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки й безпека, самосвідомість та самооцінка) відбуваються дуже повільно, без активної мотивації до будь-якого виду діяльності, до навколишнього, до соціальних явищ; дослідники підкреслюють пасивне ставлення таких дітей до своїх однолітків, дорослих, самих себе; порушеннями

зорового та просторового сприйняття; невеликими обсягами пам'яті (труднощами при запам'ятовуванні та відтворенні матеріалу); загальмованою ініціативністю, пасивним сприйняттям дійсності, заниженістю пізнавальних мотивів; основна діяльність не ігрова, а предметна; у грі спостерігається стереотипність, формальність дій; мовлення відірвано від діяльності; пасивний словник значно перевищує активний; мають труднощі у регуляції поведінки, долати перешкод, завершенні розпочатої справи, не виникає потреби в управлінні своєю поведінкою.

Мислення у старшого дошкільника з інтелектуальними порушеннями відрізняється наступними особливостями: порушення усіх розумових операцій (насамперед абстрагування, узагальнення); зниження активності розумових процесів, не активність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; недорозвиток формування мовлення; мислення в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання; обмеженість практичної діяльності; найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий; неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань; некритичність мислення; слабка регулююча роль мислення; низька мотивація розумової діяльності; значні відставання у темпі розвитку; погана орієнтація у просторі, неможливість оцінки властивостей предметів і відношень між ними; конкретність та ситуативність мислення, слабкість узагальнень; відсутність можливостей вирішення наочно-образних задач.

Отже, в результаті теоретичного аналізу психічного та розумового розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, з'ясовано, що без спеціального корекційного навчання цей розвиток буде недостатнім та буде значно відхилятися від розвитку дошкільників з типовим інтелектом.

1.3. Закономірності, принципи, методи та прийоми корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Діти з інтелектуальними порушеннями є найскладнішою та дуже важкою категорією дітей, що потребує інтеграції в сучасний освітній простір. У таких

дітей, як було проаналізовано в попередніх підпунктах дослідження, соціалізація та адаптація до життя відбувається дуже не просто. На думку сучасних психологів «...кожна така дитина потребує спеціальної програми й методики навчання, участі в навчальному процесі необхідних фахівців, зокрема дефектологів, та певної обережності у виборі форм інтеграції: повної, часткової, спеціального класу...» [191, с.41].

Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями ускладнюються тим, що у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями ураження мозку є поширеним, дифузним. А це в свою чергу означає, що недорозвиненим є весь головний мозок, або значна його частина. Отже, можемо говорити про тотальність порушень не тільки у пізнавальних процесах, а у емоційно-вольовій сфері та у сфері формування особистості.

Перед тим як охарактеризувати нетрадиційну зображувальну діяльність, спробуємо неупереджено розібратися в сутності та змісті корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

У словнику-довіднику з корекційної педагогіки та спеціальної психології знаходимо наступне визначення: «Корекція – система медико-психологічних заходів, що спрямовані на виправлення або послаблення недоліків у психофізіологічному розвитку» [236].

У великому психологічному словнику зазначається, що «психологічна корекція (психокорекція) – це один із видів психологічної допомоги, спрямований на виправлення індивідуальних особливостей психологічного розвитку особистості за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу і на формування психологічних якостей, необхідних для покращення її соціалізації та адаптації до мінливих життєвих обставин [29].

Загально відомий Д. Ельконін вважав, що основними завданнями корекції розвитку дитини є дві речі: корекція відхилень в психічному розвитку на ґрунті створення оптимальних можливостей та умов для розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу дитини та профілактика небажаних тенденцій

особистісного та інтелектуального розвитку. Вчений виокремлював дві форми корекції: симптоматичну та казуальну. Перша спрямована на симптоми відхилень у розвитку, друга – на джерела та причини відхилень. При цьому автор наголошував на пріоритеті корекції казуальної спрямованості, пояснюючи це тим, що симптоматична форма корекції іноді недостатня у зв'язку з тим, що симптоми відхилень у розвитку можуть мати різну природу, причини та психологічну структуру порушень у розвитку дитини [284].

Аналіз положень сучасної дефектології [5; 23; 50; 55; 59; 67; 79] свідчить про те, що корекцію розглядають як систему спеціальних комплексних заходів педагогічного впливу, що спрямовані на подолання або згладжування дефектів розвитку пізнавальної діяльності та фізичного розвитку дитини, на різноманітну специфіку дітей з відхиленнями в інтелектуальному розвитку. Це пояснюється тим, що будь-який дефект негативно впливає на усю соціальну повноцінність дитини. У цьому ракурсі корекційна робота ні в якому випадку не повинна зводитися до механічного тренування або набору спеціальних вправ. Вона повинна бути системною та охоплювати увесь освітній процес спеціального освітнього закладу. Отже, корекційному впливу повинні піддаватися усі форми та види роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Зміст корекційної роботи, на думку сучасних авторів [39; 53; 67; 84; 160; 162; 170], це – програма оптимальної, цілеспрямованої педагогічної, психологічної, медичної діяльності і навіть, самоосвіти дітей, спрямована на подолання та послаблення недоліків психічного та фізичного розвитку дітей. Розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями це не саморозвиток успадкованих здібностей, а результат організованого впливу середовища. Для нашого дослідження є вельми важливим, актуальними та знаковими погляди Л. Виготського, які спрямували подальший пошук шляхів, закономірностей, принципів корекційного навчання презентованої категорії дітей старшого дошкільного віку та визначили пріоритетні напрямки розвитку корекційної педагогіки на десятиліття вперед. Так, Л. Виготський сформулював низку важливих положень, що відображають закономірності розвитку аномальної

дитини:

- системність побудови людської психіки, яка означає, що порушення однієї її ланки призводить до кардинальних змін у функціонуванні всієї системи;
- виокремлення зони актуального та найближчого розвитку дитини;
- твердження ідентичності основних чинників, що зумовлюють розвиток аномальних та нормальних дітей;
- виокремлення в розвитку аномальної дитини первинних та вторинних відхилень, та визначення на цій основі важливих напрямків корекційної навчально-виховної роботи;
- зміна у дитини з розумовою відсталістю співвідношення між афектом та інтелектом [46].

Для нас є вельми важливим у теорії Л. Виготського, що не заперечуючи біологічної природи дефекту, вчений вважав, що біологічний дефект, який викликав розумову відсталість, набуває у процесі розвитку дитини чітку соціально-середовищну та культурну обумовленість. Отже, якість цього середовища (повноцінне, неповноцінне) та культурного виховання є вельми значущим для розвитку особистості та мислення дитини з інтелектуальним дефектом. Воно може сприяти повній компенсації інтелектуального дефекту (при умові відповідного виховання) або призводити до подальшого ускладнення, обтяження та в перспективі до подальшої структуалізації. На думку вченого останнє виражається у вторинному дефекті в вигляді недорозвинення вищих психічних функцій (культурного примітивізму), третинних ускладнень – недорозвитку волі, «влади афекту над інтелектом», нашарувань четвертого порядку – недорозвиток особистості в цілому, а також ускладнень п'ятого, шостого порядків тощо [43].

Теорію Л. Виготського значно розширили сучасні педагоги та психологи Р. Боскіс [35], Т. Власова [41], Л. Головчиц [58], С. Зикова [94], Ю. Кулагіна [134], Р. Левіна [141], В. Лубовський [154], Н. Малофєєва [159], А. Обухівська [189], Т. Ілляшенко [95], В. Синьов [227] та інші, що дозволило розробити

методики, спрямовані на диференційоване навчання, виховання різних категорії аномальних дітей, в тому числі з порушенням інтелектуального розвитку.

Важливим моментом корекції мислення дітей з інтелектуальними порушеннями є діяльність. Тільки в активній діяльності можливі позитивні зрушення. Цю тезу відстоював славнозвісний С. Рубінштейн. Вчений вважав, що «будь яка спроба вихователя «внести» у дитину пізнання та моральні норми, обминаючи його власну діяльність, підриває підґрунтя здорового розумового та морального розвитку дитини та виховання його особистісних властивостей та якостей» [218].

На думку О. Грабова, автора основ олігофренопедагогіки, корекція мислення дітей з інтелектуальним дефектом повинна включати оздоровчу роботу, свідомість навчання, індивідуальний підхід до дитини, структурну простоту навчального матеріалу, наочність та працю [60].

Корекцію як основу та особливість допоміжного навчання, розглядає Г. Дульнев. Він вважає, що корекційний вплив процесів навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями найбільш ефективний тоді, коли він орієнтований на формування у дітей вищих форм психічної діяльності, логічного мислення, причинного обґрунтування їхньої предметно-практичної діяльності, мотивів їхньої трудової діяльності. Цікава думка вченого щодо розвитку дітей з інтелектуальними вадами: він під впливом корекційно-виховного навчання йде так би мовити зверху вниз—від виправлення недоліків найбільш складного, пізніше сформованого у дитини психічного процесу (логічного мислення) до виправлення недоліків інших форм психічної діяльності [75].

На думку академіка В. Синьова завдання корекції – забезпечення можливості адаптації дитини шляхом розвитку вищих психічних функцій, оптимізації ситуації розвитку, формування різних видів діяльності [227].

Низка вчених, що займалися цієї проблемою, підкреслюють важливість корекційного впливу формуванням практичних навичок та вмінь. Корекційні педагоги, психологи вважають, що успіх адаптації дитини з порушенням

інтелектуального розвитку до соціуму залежить від ступеня вираженості порушень окремих психічних процесів та функцій, від вікових та компенсаторних можливостей дитини, від характеру медико-педагогічного впливу. Ось чому важлива діагностична та корекційна робота на ранньому етапі онтогенезу. Чим раніше виявлено порушення, тим ефективніше його подолання. Старший дошкільний вік – сенситивний період розвитку дитини, в якому можливе просування та позитивна динаміка розвитку з опорою на потенційні можливості дошкільника.

Аналіз усієї різнобарвної палітри поглядів на корекцію мислення дітей з порушенням інтелектуального розвитку приводить нас до висновку, що це поняття достатньо широко та глибоко опрацьовано фахівцями вікової психології та педагогіки. Але найбільш детально воно розкрито у дослідженнях із спеціальної педагогіки, де дефініція «корекція» – основоположне поняття.

З позицій корекційної педагогіки, корекція мислення дітей з інтелектуальними порушеннями – це повне або часткове виправлення або пом'якшення недоліків розвитку дитини з метою соціалізації їх у суспільство та задоволення потреб дитини у розвитку. Корекція інтелектуальних недоліків може здійснюватися на спеціально організованих заняттях переважно індивідуальних.

Отже, більшість дослідників вважають корекцію передусім психологічною й педагогічною допомогою та підтримкою дітям з порушенням інтелектуального розвитку. Узагальнюючи існуючі погляди щодо корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами зазначимо, що корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями – це цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її у суспільство з залученням до усіх сфер життєдіяльності та навіть сприяти повній компенсації

(частковому чи повному) інтелектуального дефекту .

Корекційна робота з такими дітьми повинна мати системний комплексний характер в якій повинні бути задіяними фахівці різних напрямів: педагоги-дефектологи, логопеди, вихователі та медики. Корекція мислення дітей з порушенням розумового розвитку, психологічна допомога таким дітям повинна охоплювати і дорослих (вихователів, батьків), і дітей – всіх учасників освітнього процесу. У процесі корекційної роботи потрібно точно та правильно підібрати методи корекції відповідно до індивідуальних та психологічних особливостей кожної окремої дитини при умові врахування усієї клінічної картини патології, особливостей розвитку дітей та прогнозування діяльності.

Така корекційна робота вимагає уточнення її принципів, що впливають на її ефективність. Зазначимо, що основу останніх було закладено в працях насамперед Л. Виготського та знайшли свої продовження в ідеях Л. Занкова, І. Соловйова, Г. Дульнєва, Ж. Шиф, В. Лубковського, В. Синьова та ін.

Класифікація В. Синьова, який найбільш змістовно описав принципи корекційної роботи:

- принцип єдності діагностики та корекції – полягає в тому, що корекції передуює діагностика, яка спрямована на вивчення структури дефекту. У процесі корекції здійснюється уточнення діагнозу. Рання діагностика та корекція відхилень у розумовому розвитку дітей є головною умовою їхнього ефективного навчання та виховання, попередження у таких дітей більш тяжких процесів порушення та соціальної депривації;
- принцип толерантності – створення атмосфери доброзичливості, довірливості, оптимістичного прогнозування результатів розвитку дитини;
- принцип емпатії – вихованець приймається таким, яким він є, не порівнюючи його з іншими;
- принцип діяльнісного підходу – головним засобом корекції є організація активної діяльності дитини у співробітництві з дорослим;
- принцип зони найближчого розвитку – корекційна робота проводиться

тільки в цій зоні, оскільки робота з дошкільником за її межами не буде мати корекційного ефекту;

- принцип індивідуальності психічного розвитку – новий крок у навчанні та вихованні не робиться доти, доки дитина не засвоїла опрацьований матеріал бо це веде до сповільнення розвитку;
- принцип «замінюючого онтогенезу» – корекція має розпочинатися від тієї точки відліку, після якої розпочалось відхилення від ідеальної програми розвитку та відтворювати усі закономірності останнього;
- принцип нормативності – орієнтація на еталон розвитку на певному віковому етапі, загальні закономірності формування тієї чи іншої психічної функції в онтогенезі;
- принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини – корекційна робота має проходити в руслі провідної діяльності та основних психологічних інновацій того вікового періоду (в нашому випадку старшого дошкільного віку), в якому перебуває дитина. Ефективність корекції залежить від врахування інтересів дитини, її характеру, темпераменту;
- принцип врахування структури дефекту конкретної дитини та особливостей її соціальної ситуації розвитку;
- принцип «зверху донизу» – створення умов для розвитку вищих психічних функцій, за рахунок яких будуть компенсовані недоліки елементарних психічних процесів;
- принцип випереджувального характеру корекції, врахування найближчої перспективи;
- принцип системності – корекція повинна бути спрямована на усунення причин відхилень у розвитку;
- принцип урахування компенсаторних можливостей індивіда та його ставлення до власного дефекту;
- принцип забезпечення позитивної мотивації до розвитку та самовдосконалення [225, с. 83].

Отже, представлені принципи передбачають побудову освітнього процесу на основі врахування дефекту кожної дитини, опору на позитивні моменти психіки та поведінки, індивідуалізацію та диференціацію змісту, темпу, навчання та виховання як пропедевтичного періоду, так і безпосередньо навчання.

Науковці, що досліджували розвиток саме дітей старшого дошкільного віку (А. Катаєва, Є. Стреблева) [106; 240] вважають, що специфіка навчання таких дітей полягає не тільки в особливих словесних, наочних та практичних методах, а й у організації навчального процесу. Вони пропонують наступні принципи побудови навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку:

- часта зміна видів діяльності. При умові частої зміни діяльності увага дитина, яка є нестійкою та короткочасною, знову залучається, і це дає можливість знову продовжувати заняття;
- повторюваність програмного матеріалу. Таким дітям необхідна значно більша кількість повторювань, ніж дітям з типовим інтелектом. Це повторення повинно бути відображено в різних ситуаціях, на нових предметах, що дозволить підтримувати інтерес до занять та забезпечуватиме формування перенесення знань на інший матеріал;
- перенесення отриманих знань, інформації, способів дій на інший матеріал;
- ігрова форма занять. Головним є створення позитивної атмосфери, ставлення до завдань та вправ, створення ігрової задачі, в якій досягнення ігрового результату веде до засвоєння програмного матеріалу.

Таким чином, зміст корекційної роботи із дітьми старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями – це програма оптимальної, цілеспрямованої, психолого-педагогічної діяльності зі своїми принципами, засобами та прийомами.

Основними, домінантними методами корекції мислення дітей старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями є, на думку фахівців, синтез словесних, наочних та практичних методів. При чому наведені вище методи

застосовуються з врахуванням специфіки розвитку таких дітей. Так, потрібно пам'ятати, що мовлення у таких дітей формується із запізненням. Це означає, що на перших етапах корекції мовлення не може слугувати основним засобом передачі дитині суспільного досвіду. Як висновок, словесні методи не можуть бути ведучими на перших етапах навчання старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Але з іншого боку вони не можуть бути повністю виключеними з корекційного впливу. Підґрунтям корекції мислення старших дошкільників на цьому етапі їхнього розвитку є наочні та практичні методи з врахуванням специфіки розвитку дітей ці методи розкривають великі можливості образотворчої діяльності для корекції мислення таких дітей, про що мова піде в наступному розділі. Підкреслимо, що використовуючи наочні методи, педагогу необхідно пам'ятати, що увага таких дітей нестійка, тому в полі зору повинні бути тільки ті предмети, що відповідають меті заняття. Усе інше буде відволікати увагу дітей.

Отже, наочність треба використовувати вельми обережно. При використанні практичних методів навчання старших дошкільників необхідно правильно та грамотно обирати засоби передачі дитині суспільного досвіду: словесний опис або словесна інструкція, демонстрація (наслідування), взірць, жестова інструкція, сумісні дії дорослого та дитини.

Таким чином, при корекції мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями необхідно системно використовувати наочні, словесні та практичні методи навчання, але мовлення повинно підключатися поступово.

У старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями, на думку О. Грабова спостерігається нерішучість, невпевненість, важкість в прийнятті рішень [61]. Тому дуже важливо та необхідно під час навчання таких дітей та корекції їхнього мислення застосовувати певні прийоми, що сприяють активній соціалізації такої дитини в суспільство. Правильно організована робота зі старшими дошкільниками може дати вельми позитивні результати.

Основними прийомами корекції мислення дітей з інтелектуальними

порушеннями В. Синьов та О. Кочерга вважають наступне:

- контакт очей – дивитися у вічі один одному бо дитина має потребу використовувати цей контакт для емоційного підживлення. Лагідний, розуміючий погляд дорослого зменшує страхи, зміцнює почуття впевненості в собі;
- фізичний контакт – торкання дитини, прогладжування по голівці, легкі обійми;
- пильна увага – важлива потреба кожної дитини, небайдуже ставлення, турбота, готовність допомогти;
- дисципліна – вміння дотримуватися певного алгоритму діяльності, виконувати взяті на себе зобов'язання [130].

Закономірності, принципи, методи, форми корекції мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями представлено на Рис. 1.2.

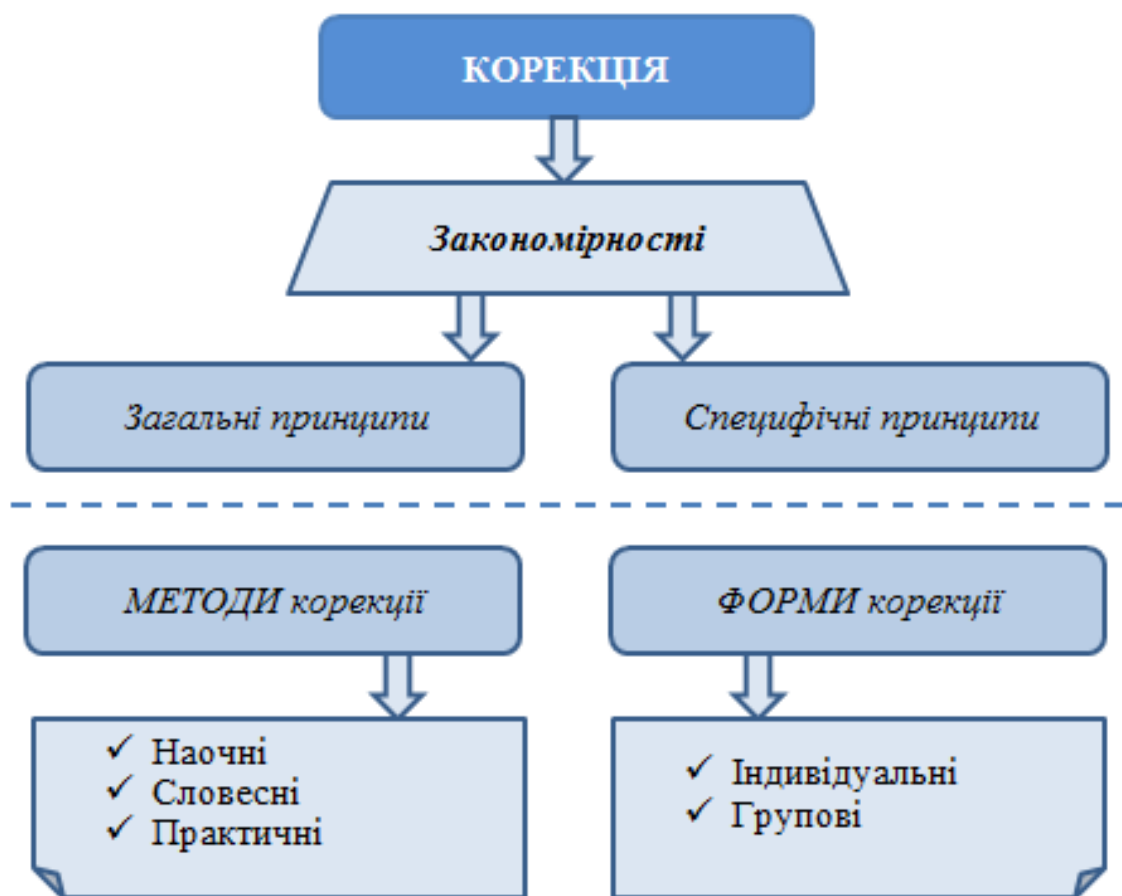


Рис. 1.2 Закономірності, принципи, методи, форми корекції мислення старших дошкільників

Отже, в результаті аналізу сутності та змісту корекції мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями маємо наступні висновки:

- корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями – це цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її в суспільстві з залученням до усіх сфер життєдіяльності та навіть сприяти повній компенсації (частковому чи повному) інтелектуального дефекту;

- основними принципами навчання є принципи: єдності діагностики та корекції, толерантності, емпатії: вихованець приймається таким, яким він є, не порівнюючи його з іншими; діяльнісного підходу; зони найближчого розвитку; індивідуальності психічного розвитку; «замінюючого онтогенезу»; нормативності; врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини; «зверху донизу»; створення умов для розвитку вищих психічних функцій; випереджувального характеру корекції, врахування найближчої перспективи; системності; урахування компенсаторних можливостей індивіда та його ставлення до власного дефекту; забезпечення позитивної мотивації до розвитку та самовдосконалення;

- специфічними принципами корекції дітей старшого дошкільного віку є часта зміна видів діяльності; повторюваність програмного матеріалу; перенесення отриманих знань, інформації, способів дій на інший матеріал; ігрова форма занять;

- основними методами корекції є наочні, словесні та практичні методи навчання. Їхнє використання повинно враховувати специфіку розвитку старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

1.4. Нетрадиційна зображувальна діяльність як засіб корекції мислення дітей старшого дошкільного віку

У попередніх підрозділах було проаналізовано специфічні особливості розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями. На ґрунті теоретичного аналізу ми дійшли висновку, що у таких дітей наочно-образне мислення характеризується відставанням в темпах розвитку. Ця категорія дітей не вміє самостійно узагальнювати досвід повсякденної дії з предметами, у них відсутні навички усвідомлення ситуації, що потребує використання загальноприйнятого знаряддя, та веде до відсутності переносу засобу дії. У дітей з інтелектуальним порушенням розвитку фактично відсутня справжня спроба, вони повторюють одні й ті ж самі дії, що виявляються не продуктивними. У них не виникає потреба в усвідомленні ситуації шляхом аналізу своїх дій у зовнішньому мовленні. Останнє призводить до недостатнього зв'язку між практичними діями та словесними їх позначеннями. Отже, маємо реальний розрив між дією дитини та словом: досвід дії не зафіксований у слові, не узагальнений, тому образи та уявлення у такого дошкільника формуються повільно та фрагментарно. Старші дошкільники з інтелектуальними порушеннями не вміють вирішувати наочно-образні завдання, тому що у них слабкий або відсутній зв'язок між дією, словом та образом. Разом з цим страждає і формування логічного мислення. У цих умовах розвитку неабиякого значення набуває своєчасне формування наочних форм мислення, які якісно та суттєво можуть змінити пізнавальну діяльність дитини та позитивно вплинути на розвиток мислення дитини, забезпечивши ефективну підготовку до шкільного навчання та соціалізації у суспільство.

Для нашого дослідження важлива теза про те, що мислення дитини формується під час різноманітних видів діяльності (предметної, ігрової), спілкування, в єдності з опануванням мовлення.

Саме тому актуальним є пошук ефективних засобів корекції мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями, які б дозволили нівелювати основні труднощі на шляху до формування мислення (труднощі в

осмисленні завдань, погано розвинене рефлексивне «Я», не усвідомлення свого емоційного стану, труднощі у вербалізації своїх проблем та переживань, підвищена тривожність [15; 16; 50; 57; 110; 107; 135; 162] та корегувати відразу кілька основних видів операцій мислення. Ці всі завдання, представлені в логічний єдності, можуть реалізуватися під час нетрадиційної зображувальної діяльності.

У педагогічній та психологічній практиці нетрадиційну зображувальну діяльність розглядають як сукупність методик, що побудовані на застосуванні та використанні нетрадиційних технік малювання, які за допомогою стимулювання креативних проявів дітей з інтелектуальними порушеннями, дозволяють здійснити корекцію мислення та сприйняття дійсності, розширення обріїв емоційної, вольової, мотиваційної сфер [178; 203].

Тема «мистецтво та діти» завжди приваблювала увагу дослідників. Вплив мистецтва на особистість вивчали філософи (Ю. Борєв [32], М. Каган [104], Л. Столович [232], С. Раппопорт [213], Ю. Кривцун [132], В. Федорук [263]); психологи (Л. Виготський [44], А. Леонтьєв [145], В. Мухіна [177], А. Запорожець [89], С. Рубінштейн [220], Б. Тєплов [249], Т. Якобсон [293]); вчені в галузі спеціальної педагогіки (О. Боровик [34], Л. Виготський [47], О. Гаврілушкіна [50], Л. Головчиц [58], Т. Егорова [79], Є. Єкжанова [80], В. Горшкова [63], І. Грошенков [64] та інші).

Дослідженням впливу мистецтва на особистість дитини, застосування арт-терапії як засобу психокорекції у роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби, нетрадиційними техніками малювання займалися такі вчені, як: О. Бабяк [13], Л. Виготський [43], О. Гаврілушкіна [50], І. Гладченко [54], О. Граборов [60], Т. Головіна [57], Ж. Демор [303], Ж. Декролі [112], В. Дихта-Кіфф [72], О. Єкжанова [80], І. Ільченко [97], М. Кисельова [110], М. Крет [131], Л. Лебедева [135], О. Мамічева [162], О. Медведєва [168], В. Мухіна [177], О. Половіна [203], В. Синьов [227], О. Хохліна [269], М. Федоренко [262], Д. Шульженко [282] та ін.

Педагогічний аспект художньо-естетичного виховання в дошкільній

педагогіці представлений у роботах Н. Вершиніної [37], Н. Ветлугіної [91], О. Дронової [73], Т. Комарової [120].

Дошкільне дитинство малюка з проблемами розвитку характеризується не – досконалістю психічних процесів, емоційно-вольової, сенсорної сфер, відставанням розвитку мовлення, несформованою ігрової діяльністю. Про це свідчать роботи О. Боровіка [33], О. Гарілушкіної [50], Л. Головчиц [58], Є. Єкжанової [80], Є. Стреблевої [240]. Але разом з тим, у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є можливості для активного виявлення своїх здібностей у будь-якому виді образотворчого мистецтва.

Сучасний етап розвитку психолого-педагогічної науки характеризується тим, що вчені все більше приділяють увагу та розкривають потенційні можливості мистецтва для розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Так, вплив окремих видів мистецтва на корекцію різноманітної недостатності емоційно-вольової, сенсорної, інтелектуальної сфер у дитини з різними типами розумової відсталості вивчають О. Боровік [33], О. Гаврілушкіна [50], І. Грошенков [64], Є. Єкжанова [80], І. Єрмоменко [83], Є. Медведєва [167].

Використанню мистецтва у психотерапевтичній практиці присвячені роботи С. Березки [16], О. Боровіка [33], Н. Вершиніної [37], Є. Медведєвої [168], А. Хіля [266], І. Шаляпіна [271], Л. Шульги [281], Я. Юрківа [287], П. Якобсона [293].

Отже, як бачимо на сьогоднішній день є багаточисленні спроби дослідити вплив мистецтва на формування та розвиток особистості дитини, але недостатньо дослідженим залишається напрямок корекції мислення старшого дошкільника з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

На важливості зображувальної діяльності для дитини дошкільного віку наголошує знаний фахівець О. Гаврілушкіна. Вона вважає, що у дошкільному віці найбільший вплив на особистість дитини саме зображувальна діяльність. Але взаємозв'язок зображувальної діяльності із загальним психічним розвитком дітей дає змогу використовувати останню в діагностичних цілях, а в

дефектології в якості дієвого засобу корекції психіки аномальної дитини [50].

Л. Терлецька наголошує на терапевтичному та корекційному ефекті на дитину з особливими освітніми потребами через мистецтво. Вона доводить, що завдяки мистецтву можна навчити дитину виражати свої почуття, позитивно відчувати світ, сприяти розвитку мислення, сформувати почуття внутрішнього контролю та особистої гідності [251].

Вчені роблять акцент на різниці між традиційними методиками корекції та корекції засобами зображувальної діяльності. Справа в тому, що остання використовує «мову» візуальної та пластичної експресії. А це є вельми важливим для дітей з порушенням інтелектуального розвитку, для яких вербальні знаки є ще не зовсім зрозумілими (досвід дії не зафіксований у слові, не узагальнений), а кінестичні, невербальні засоби сприймаються більш природньо [167]. Крім того, слід пам'ятати, що зображувальна діяльність має цілющу терапевтичну функцію. Через продукт діяльності старші дошкільники з інтелектуальними порушеннями за допомогою корекційного педагога, психолога мають можливість стверджуватися особистісно; успішно персоніфікувати себе з однолітками; у них формується бажання, потреба поділитися своїми успіхами; усвідомити свою самоцінність, стимулювати рефлексію. Нетрадиційна зображувальна діяльність допомагає компенсувати порушення емоційного фону дитини, подолати дисгармонійну самооцінку дитини, створює різноманітні умови, які потребують від дитини усвідомлено виявляти себе в цій діяльності.

Використання нетрадиційних технік малювання відрізняється домінантою психотерапевтичної функції і не має протипоказань для їх застосування у дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Як пише О. Половіна «...малювання – це перший досвід вираження дитиною свого ставлення до навколишнього світу. Малювання за допомогою використання нетрадиційних технік дає дітям безліч позитивних емоцій, розкриває можливість використання добре знайомих їм предметів як художнього матеріалу, дивує своєю непередбачуваністю. Незвичайні способи відображення дійсності так захоплюють дітей, що образно

кажучи розгортається справжнє полум'я творчості» [203].

Пріоритетність, визначальність саме нетрадиційної зображувальної діяльності у формуванні мислення дошкільників з інтелектуальними порушеннями зумовлено тим, що даний вид мистецтва завжди передбачає позитивний результат: «Адже діти з різними образотворчими здібностями, використовуючи нетрадиційні техніки малювання, легко досягають гарного зображення, що не завжди можливо за умови використання звичайних засобів зображення (пензлика, олівця), які вимагають від дітей технічних навиків у малюванні та оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками» [203].

Використання нетрадиційної зображувальної діяльності для корекції мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку має свої переваги, адже головним принципом роботи є індивідуальний підхід, що враховує компенсаторні можливості кожної окремої дитини. Унікальність застосування нетрадиційних видів зображувальної діяльності ще й і в тому, що вона створює у дитини бажання стверджувати самоцінність свого «Я», що знаходить своє відображення у результатах художньої діяльності. Відповідно до поглядів представників концепції творчого раціонального підходу В. Бехтерева, І. Сеченова, В. Петрушина [19] мистецтво стимулює інтелектуальні та емоційні ресурси особистості.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі найбільш часто виокремлюють такі функції терапії мистецтвом: компенсаторна, психофізична, психотерапевтична, психологічна та соціально педагогічна. Розглянемо більш детально кожен функцію щодо можливості корекції мислення дошкільника з порушенням інтелектуального розвитку.

Компенсаторна функція мистецтва полягає в гармонізації особистості через розвиток здібностей самовираження та самосвідомості. Фахівці вважають [168, с. 59], що розширення цих процесів пов'язано з продуктивним характером мистецтва – створенням естетичного продукту, що об'єктивує у собі почуття, переживання та здібності особистості. Щодо теми нашого дослідження, компенсаторна функція мистецтва забезпечує:

- корекцію мислення старших дошкільників та дозволяє ретельніше опрацьовувати можливості та реалізовувати природні потенціали наочно-дійового мислення, а на його основі формувати наочно-образне мислення з наочно-образними завданнями використовуючи, наприклад, нетрадиційні техніки малювання;
- компенсаторну корекцію, на основі гуманістичного підходу, психічного та фізичного здоров'я дитини, а саме: регуляцію психосоматичного напруження, імпульсивності, надмірної збудженості та активності, які можуть супроводжувати дошкільника та негативно впливати на розвиток мислення дитини;
- комунікативну корекцію, коли. Завдяки образотворчій діяльності дитина має можливість отримати та закріпити досвід адекватного та емоційного виразу образу, засвоїти правила поведінки та спілкування з однолітками та дорослими, практично розвиватися та формуватися як суб'єкт спілкування;
- корекцію мовлення спілкування з мистецтвом, що є універсальним засобом розвитку мовленнєвої функції. Таке спілкування активно залучає дитину до ціннісного та діалогічного мислення та мовлення.

Психотерапевтична функція мистецтва – це підґрунтя для розвитку в старших дошкільників доброзичливості, формування нових моделей поведінки, зниження психофункціональної напруги та психологічних проблем. Мистецтво, образотворча діяльність відновлюють психічну рівновагу, формують соціально-адаптивні процеси, отже цілісно впливають на світ дитини з особливими освітніми потребами.

Психофізична функція терапії мистецтвом забезпечує корекцію мислення, позитивно впливаючи на серцево-судинну, рухову, дихальну та центральну нервову системи. Про це свідчать дослідження В. Бехтерева [20], І. Догеля [68], І. Сеченова [234], І. Тарханова [248]. Позитивні емоції, що виникають у старшого дошкільника від спілкування з мистецтвом, забезпечують лікувальний вплив на психосоматичні процеси дитячого організму, сприяють

зняттю напруги, мобілізують резервні сили особистості, зумовлюють її творчість у всіх галузях культури, мистецтва, науки та життя.

Соціокультурна функція мистецтва – «засвоєння світу» та розвиток особистості, що набуває виняткового значення у розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Мистецтво встановлює особливі відносини зі світом – творчо відображає, переробляє та моделює за допомогою специфічних засобів; розширює свободу особистості та здійснює засвоєння дійсності за допомогою духовних людських цінностей; єднає пізнавальне та ціннісно-оцінне; мистецтво моделює контекст реальності на рівні художньої мови, культури та життєвого досвіду [32]. На важливості соціокультурної функції мистецтва наголошували представники зарубіжної педагогіки Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, Е. Коффер-Ульбріх та вчені-медики, психологи Л. Виготський, О. Грабов, В. Кащенко, В. Бехтерев, І. Тарханов [168].

Отже, за допомогою мистецтва, а в нашому випадку нетрадиційним технікою зображувальної діяльності, може бути здійснена активна соціалізація та корекція мислення старшого дошкільника з проблемами інтелектуального розвитку. Мистецтво поєднує в собі взаємодії пізнавальних, соціальних та суб'єктних пластів розвитку; йому належить особлива роль у перетворення особистості та творчій реалізації її як суб'єкта культури; починаючи з самого раннього віку дитини, мистецтво входить у дитячий світ через знаки, образи поступово розширюючи його суб'єктний вираз, стимулює пізнавальну, розумову та соціальну активність.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження дозволив нам виділити та підібрати види нетрадиційних технік малювання залежно від основних операційних розладів мислення та їх проявів у дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку, які представлено в Таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

**Нетрадиційні техніки малювання для корекції мислення у дітей
старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями**

Особливості мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями	Види нетрадиційних технік малювання для корекції
Порушення усіх розумових операцій(аналіз, синтез, узагальнення)	Аплікація з яєчної шкаралупи з розписом зображення аквареллю, малювання сірниковими коробками, відтиснення поролоном, відтиснення «печатками» з картоплі, малювання жорстким напівсухим пензлем, колаж
Зниження активності розумових процесів (не активність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі)	Плямографія з розбризком, плямографія, малювання повітряними кульками
Мовленнєвий недорозвиток	Малювання долонькою, кулачком, малювання пальчиками, пучком олівців
Обмеженість практичної діяльності	Відтиснення поролоном, відтиснення зім'ятим папером (тканиною), малювання ногами
Неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань	Живопис із розлитих фарб; відбиття листям, кольоровий клей, малювання харчовою плівкою
Не критичність мислення	Монотипія предметна монотипія пейзажна, чарівні кульки
Погано орієнтуються у просторі, не можуть оцінити властивості предметів і відношення між ними	Малювання мильними бульбашками, відтиснення «печатками» з картоплі, фроттаж
Порушення регуляції власної поведінки	Малювання мильними бульбашками, набризок звичайний, малювання ногами
Переважаання негативних емоційних станів (занепокоєння, роздратування, тривожність)	Малювання восковою крейдою (свічкою) з прописуванням аквареллю, малювання мильними бульбашками, ниткографія, техніка «чарівного» малюнка, малювання ногами

У Таблиці 1.6 презентовані основні техніки нетрадиційної зображувальної діяльності та вид особливостей інтелекту для корекції мислення у дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку. Перш ніж перейти до характеристики змістового наповнення нетрадиційної зображувальної діяльності, зупинимося на особливостях процесу формування зображувальної діяльності у дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку. Так, знаний фахівець у цьому питанні О. Гаврілушкіна вважає, що процес формування зображувальної діяльності складається з трьох етапів:

Пропедевтичний етап: дітей навчають сприймати різноманітні зображення, ознайомлюють з матеріалами та засобами зображувальної

діяльності, розвивають зорово-рухову координацію. У цей період вихователь багато малює, ліпить та будує для дітей, мотивуючи їх до особистісної активності у зображувальній діяльності. До кінця першого року навчання діти досягають рівня примітивних зображень. Отже, на цьому етапі використовуються дії дітей за наслідуванням дорослого за простим взірцем;

- *Період засвоєння умінь зображувати різноманітні предмети.* Предметне малювання, ліпка, апплікації проводять тільки з натури (маються на увазі нові предмети, яких не було в зображувальному досвіді дитини). Показ засобів та послідовності виконання на цих заняттях не проводиться. Діти малюють, ліплять, наклеюють на основі обстеження (цілеспрямованого аналізу предмету), який здійснюється під керівництвом вихователя. Дітей вчать виокремлювати основні частини, бачити в предметі форму, колір, розташування предметів. Усі ці якості та особливості, що було виділено в процесі обстеження, відображаються у слові, а потім у зображенні. Важливе значення надається сприйняттю дитини предмета в цілому, формування позитивного емоційного ставлення до цього предмету та діяльності, завдяки чому збагачується та поліпшується якість виконаних дітьми зображень. На цьому етапі дітей вчать аналізувати об'ємні та площинні зразки;

- *Періоди розвитку сюжетного малюнку малювання та ліплення.* У цей час дітей навчають попередньому плануванню, визначенню задумів, порівнянню зображень, оцінці власних робіт та робіт своїх товаришів. Суттєво розширюється тематика зображувальної діяльності. Дітей мотивують до відображення в малюнках змісту сюжетно-рольових ігор оповідань, казок, знайомих віршів [51, с.32].

Підкреслимо, що успішність роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності залежить від методів навчання, адекватності підбору видів нетрадиційного малювання, від врахування індивідуальних та особистісних можливостей кожної конкретної дитини. Характеристика видів нетрадиційної зображувальної діяльності відповідно до етапів її формування

представлено в Таблиці 1.7.

Таблиця 1.7

Характеристика видів нетрадиційної зображувальної діяльності відповідно до етапів її формування

Етапи формування зображувальної діяльності за О. Гаврілушкіною	Вид нетрадиційної зображувальної діяльності
<i>Пропедевтичний етап</i>	Спостереження за діяльністю дорослого; малювання пальчиками; відбиток «печатками» з картоплі; малювання долоньками; відтиснення зім'ятим папером, поролоном, сірниковою коробкою
<i>Засвоєння умінь зображувати різноманітні предмети</i>	Тичок жорстким напівсухим пензлем; друк поролоном; друк пробками; воскові крейди + акварель; свічка + акварель; відбитки листя; малюнки з долоньки; малювання ватяними паличками; чарівні мотузочки.
<i>Розвитку сюжетного малюнку малювання та ліплення</i>	Малювання піском; малювання мильними бульбашками; малювання м'ятим папером; кляксографія з трубочкою; монотипія пейзажна; друк за трафаретом; монотипія предметна; кляксографія звичайна; пластилінографія; малювання ногами

Як видно з Таблиці 1.7, кожному етапу розвитку в дошкільному дитинстві повинні відповідати нетрадиційні техніки зображувальної діяльності.

Різнманітність видів нетрадиційної зображувальної діяльності робить її доступною для дошкільників з інтелектуальними порушеннями. До основних видів нетрадиційної зображувальної діяльності відносять: відбиття листям; малювання долонькою, кулачком; малювання жорстким напівсухим пензлем; відтиснення «печатками» з картоплі; відтиснення поролоном; відтиснення зім'ятим папером (тканиною); малювання сірниковими коробками; малювання пальчиками; плямографія; плямографія з розбризком; ниткографія; набризк звичайний; живопис із розлитих фарб; монотипія предметна; монотипія пейзажна; чорно-білий граттаж; кольоровий граттаж; фроттаж; малювання восковою крейдою (свічкою) з прописуванням аквареллю; малювання мильними бульбашками; аплікація з яєчної шкаралупи з розписом зображення аквареллю; колаж; техніка «чарівного» малюнка; малювання ногами;

малювання на вологому папері, малювання зібганим папером, повітряними кульками.

Отже, нетрадиційні техніки зображувальної діяльності є дуже дієвим засобом для формування та корекції мислення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Цей засіб можна використовувати як елемент психокорекції, впливаючи тим самим і на якість вербального контакту. Корекція мислення за допомогою малюнка здійснюється через проекцію індивідуальних відчуттів дитини, відображає ставлення дошкільника до оточуючих, а головне – до себе. Використання нетрадиційних технік зображувальної діяльності допомагають дитині зорієнтуватися у просторі, оцінити властивості предметів, скорегувати сенсорний розвиток; значно впливають на операційні компоненти мислення (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння), на ефективність вирішення наочно-образних завдань; на формування позитивної самооцінки дитини; на звільнення від негативних почуттів; мотивацію інтересу до інтелектуальної діяльності, до пізнання світу та мистецтва. Слід підкреслити, що самі по собі техніки нетрадиційної зображувальної діяльності мають психотерапевтичну, корекційну дію, яка позитивно впливає на увесь розвиток дитини з особливими освітніми потребами і на розвиток мислення зокрема. Дослідники підкреслюють, що головними корекційними механізмами терапії мистецтвом, а конкретно засобами нетрадиційною зображувальною діяльністю, є сублімація (вираження негативних почуттів та емоцій (зокрема й агресії) у соціально прийнятій формі катарсис (прорив, очищення та вивільнення від деструктивних переживань), проекція (перенесення особистісних якостей на малюнок) Т. Ільницька, І. Ільченко [97], М. Киселева [110], Л. Лебедева [135], І. Лисенкова [148]. Нетрадиційна зображувальна діяльність є не тільки засобом корекції мислення, а й «...сприяють розвитку уяви, викликають позитивні емоції, розвивають творчі здібності завдяки гарантованому позитивному результату» [203]. Цей засіб корекції мислення сприяє:

- розвитку дрібної моторики руки тактильного сприйняття;

- розвитку просторового, наочно-образного мислення; просторової орієнтації на аркуші паперу, окоміру та зорового сприйняття;
- розвитку уваги, уяви, посидючості та творчості;
- гнучкості щодо роботи з різним матеріалом, навичок контролю і самоконтролю;
- формуванню естетичних почуттів;
- розвитку самосприйняття та самоповаги;
- розвитку комунікативних здібностей.

Усі види нетрадиційної зображувальної діяльності можуть бути пасивними (передбачають процес споглядання дитиною дій дорослого; мотивація дошкільника до особистісної активності у зображувальній діяльності) та активними (передбачає вміння виокремлювати основні частини, бачити в предметі форму, колір, розташування предметів на основі цілеспрямованого аналізу предмету, створення продукту мистецтва). За формою проведення занять нетрадиційної зображувальної діяльності виділяють групову та індивідуальну форми, а також структуровану (має чітку визначену мету, тему, план проведення заняття) та неструктуровану (вільну). Вибір форми проведення залежить від рівня розвитку дитини та її специфічних особливостей, а також від проблематики, що потребує психокорекції [192].

На думку фахівців, нетрадиційна зображувальна діяльність повинна ґрунтуватися на наступних засадах:

- відсутність традиційного показу способу зображення та зразку вихователя;
- використання моделей, алгоритмів, схем, конструкцій для природного опанування процесом зображення;
- постійна позитивна оцінка діяльності дитини та індивідуальне використання дружніх порад;
- проведення занять лише за наявності у дітей бажання творити [203].

Ще важливий момент використання нетрадиційної зображувальної діяльності – це дотримання правил безпеки: матеріали мають бути

нетоксичними, потрібно уважно слідкувати за тим, щоб дитина не нашкодила собі. Особлива увага звертається на формування охайності та навичок самообслуговування: дитині пропонується допомога у прибиранні після такої діяльності та помити руки, що є вельми важливим для формування особистості дітей з порушенням інтелектуального розвитку та для її успішної соціалізації у суспільство.

Основними зображувальними матеріалами для нетрадиційної зображувальної діяльності є: фарби (гуаш, акварель), харчові барвники, білило, олія, крейдочки, олівці, фломастери, пензлики різних номерів, поролон, губки, штампки, палітра, ватман, папір для малювання, шпалери, дерев'яні дощечки, береста, мольберти, штучне скло, нитки, коктейльні трубочки, свічки, зубні щітки, тички, висушені суцвіття.

Нетрадиційні техніки зображувальної діяльності в роботі зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями можна використовувати з метою корекції мислення, його діагностики, формування позитивного ціннісного ставлення до себе, до дорослих, до однолітків, подолання труднощів особистісного розвитку.

Отже, нетрадиційна зображувальна діяльність є універсальним засобом корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та передбачає формування досвіду вираження ставлення до довкілля, до себе, оптимістично прогнозувати подальше формування особистості.

Висновки до першого розділу

На основі теоретичного аналізу проблеми порушення інтелектуального розвитку особистості в психолого-педагогічній літературі існує п'ять основних підходів до визначення поняття, що досліджується: медичний, дефектологічний, педагогічний, психологічний та психолого-педагогічний.

Визначено, що психолого-педагогічний підхід вивчення питань розумової відсталості в науковій літературі, є визначальним та універсальним, що забезпечує дослідження особистісних характеристик дитини; домінування індивідуального підходу та широке застосування надбань гуманістичної парадигми; орієнтація сучасної науки на три принципи: гуманізації, фундаменталізації та інтеграції.

Узагальнюючи наукові підходи до представленої проблеми, зроблено висновок, що *розумова відсталість це – група патологічних станів, що характеризується порушенням системної взаємодії між інтелектуальною та афективними сферами, пізнавальної діяльності, що виявляється в загальному психічному недорозвитку з домінантним інтелектуальним дефектом та ускладненнями в соціальній адаптації.*

З'ясовано, що мислення у старшого дошкільника з інтелектуальними порушеннями відрізняється наступними особливостями: порушення усіх розумових операцій (насамперед абстрагування, узагальнення); зниження активності розумових процесів, не активність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; мовленнєвий недорозвиток; мислення формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання; обмеженість практичної діяльності; найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий; неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань; некритичність мислення; слабка регулююча роль мислення; низька мотивація розумової діяльності; значні відставання у темпі розвитку; погана орієнтація у просторі, неможливість оцінити властивості предметів і відношення між ними; конкретність та ситуативність мислення, слабкість узагальнень; відсутність можливостей вирішення наочно-образних задач.

Доведено, що такі базові психічні властивості як креативність, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки й безпека, самосвідомість та самооцінка, які характерні для дошкільника з типовим розумовим розвитком, не є сформованими у дитини з порушенням розумового розвитку. Гальмуються пізнавальні процеси: пам'ять, сприйняття, мислення, недорозвиток мовлення, є суттєвий недорозвиток моторики.

На основі узагальнення існуючих поглядів щодо корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами, уточнено дефініцію «корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку». Визначено, що *корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку – це цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її в суспільство із залученням до усіх сфер життєдіяльності та навіть сприяти повній компенсації (частковому чи повному) інтелектуального дефекту.*

З'ясовано, що основними принципами навчання є принципи: єдності діагностики та корекції, толерантності, емпатії: вихованець сприймається таким яким він є, не порівнюючи його з іншими; діяльнісного підходу; зони найближчого розвитку; індивідуальності психічного розвитку; «замінюючого онтогенезу»; нормативності; врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини; «зверху донизу»; створення умов для розвитку вищих психічних функцій; випереджального характеру корекції, врахування найближчої перспективи; системності; урахування компенсаторних можливостей індивіда та його ставлення до власного дефекту; забезпечення позитивної мотивації до розвитку і самовдосконалення;

Специфічними принципами корекції мислення дітей старшого дошкільного віку визначено: часта зміна видів діяльності; повторюваність

програмного матеріалу; перенесення отриманих знань, інформації, способів дій на інший матеріал; ігрова форма занять.

Установлено, що основними методами корекції є наочні, словесні та практичні методи навчання. Їхнє використання повинно враховувати специфіку розвитку старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку.

З'ясовано, що нетрадиційна зображувальна діяльність – дуже дієвий засіб для формування та корекції мислення дітей з інтелектуальними порушеннями. Він використовується як елемент психокорекції, впливаючи тим самим і на якість вербального контакту. Корекція мислення за допомогою малюнка здійснюється через проєкцію індивідуальних відчуттів дитини, відображає ставлення дошкільника до оточуючих, а головне – до себе. Використання нетрадиційних технік зображувальної діяльності допомагають дитини зорієнтуватися у просторі, оцінити властивості предметів, скорегувати сенсорний розвиток; значно впливає на операційні компоненти мислення (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння), на ефективність вирішення наочно-образних завдань; формування позитивної самооцінки дитини; на у звільнення негативних почуттів; мотивації інтересу до інтелектуальної діяльності, до пізнання світу та мистецтва.

Зміст першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Войтюк І. В. Проблема корекції мислення розумово відсталих дітей у психічно-педагогічній літературі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 21. С. 344-348.
2. Войтюк І. В. Образотворче мистецтво як засіб корекційного навчання розумово відсталих дошкільників. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 28-31.
3. Войтюк І. В. Своєчасне правильне виявлення патологій – перший успішний крок до корекційного навчання розумово відсталих

дошкільників. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 43-48.

4. Irina Voityuk. Theoretical and methodological analysis of the problem of intellectual development of personality in psychological and pedagogical literature. The XXI century education: realities, challenges, development trends: collective monograph / Ed.: prof. Hanna Tsvietkova – Hameln : Inter GING, 2020. – 658 с. Hameln, 2020. С. 153-172. <https://doi.org/10.192219/978-3-946407-09-6>.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Організаційно-методичні засади констатувального етапу дослідження розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями

Дослідження мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями є невід'ємною складовою психолого-педагогічного супроводу дітей. Сучасна діагностика інтелектуальних порушень старших дошкільників є фундаментом для здійснення подальшої ефективної психологічної та педагогічної корекційної роботи.

Тому необхідним було створення комплексних організаційно-методичних засад організації констатувального етапу дослідження мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Як уже було зазначено в першому розділі, мислення у старшого дошкільника з інтелектуальними порушеннями характеризується наявністю таких особливостей, як: порушення усіх розумових операцій (більшою мірою абстрагування, узагальнення); зниження активності розумових процесів, пасивність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; недорозвиток мовлення; найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий; значні відставання у темпі розвитку; погана орієнтація у просторі, неспроможність оцінити властивості предметів і відношення між ними; конкретність та ситуативність мислення, слабкість узагальнень; відсутня можливість вирішення наочно-образних задач тощо. Тому основною метою констатувального етапу нашого дослідження стало вивчення стану та наявного рівня мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку; визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості мислення цієї категорії дітей та вибір відповідних методик діагностики.

У дослідженні взяло участь 234 особи: 24 педагогів, 10 практичних

психологів, 43 батьки та 157 дітей, з них 50 дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР) та 107 дітей з інтелектуальними порушеннями (ІПР) легкого ступеня. Забезпечення принципу достовірності та надійності отриманих даних вибірку дітей було розділено на дві групи – експериментальну та контрольну. Кількість дітей старшого дошкільного віку в експериментальній групі (ІПР ЕГ) – 53 та в контрольній (ІПР КГ) – 54.

Дослідження особливостей поведінкових розладів у дітей інтелектуальними порушеннями охопило дошкільників таких навчальних закладах дошкільної освіти № 474 Управління освіти Дніпровської районної в м. Києві державної адміністрації (довідка про впровадження № 97 від 03.08.2020 р.); № 100 «Казка» Управління освіти Дарницької районної в м. Києві державної адміністрації (довідка про впровадження № 16/8 від 12.08.2020 р.); № 481 Управління освіти Дніпровської районної в м. Києві державної адміністрації (довідка про впровадження № 91 від 17.09.2020 р.); № 261 Управління освіти Дніпровської районної в м. Києві державної адміністрації (довідка про впровадження № 1 10/10 від 11.09.2020 р.); комунальних закладів «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садочок) комбінованого типу № 11 «Струмочок»» Слов'янської міської ради Донецької області (довідка про впровадження № 1-10/10 від 11.09.2020 р.); «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садочок) комбінованого типу № 25 «Дюймовочка»» Слов'янської міської ради Донецької області (довідка про впровадження № 19 від 10.09.2020 р.); «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садочок) комбінованого типу № 54 «Золота рибка»» Слов'янської міської ради Донецької області (довідка про впровадження № 77 від 11.09.2020 р.). В основу розробки методики констатувального етапу дослідження було покладено передусім розуміння сутності досліджуваного явища, а саме: розумова відсталість – це група патологічних станів, яка характеризується порушенням системної взаємодії між інтелектуальною та афективними сферами пізнавальної діяльності, що виявляється в загальному психічному недорозвитку з домінантним інтелектуальним дефектом та ускладненнями в соціальній

адаптації. На констатувальному етапі експериментального дослідження визначено такі завдання:

- створення матеріального, кадрового, методичного, фінансового, мотиваційного, організаційного забезпечення експерименту;
- вивчення початкового стану та актуального рівня мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку.

У дисертаційному дослідженні використані такі методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових даних у галузі педагогіки, корекційної педагогіки та спеціальної психології з метою визначення теоретико-методологічних засад дослідження;
- *емпіричні*: діагностування дітей з порушенням інтелектуального розвитку та дітей з типовим інтелектуальним розвитком для визначення рівня сформованості стану мислення старших дошкільників;
- *статистичні*: визначення відсоткової представленості показників, що відповідали певним рівням критеріїв мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями та типовим інтелектуальним розвитком, порівняння отриманих результатів за параметричним критерієм φ^* -Фішера (для залежних і незалежних вибірок).

Метод спостереження використано для первинного збору психолого-педагогічної інформації про особливості мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку. Спостереження здійснювалося систематично, під час проведення експериментальної роботи у закладах дошкільної освіти, у різних умовах професійної діяльності.

Метод бесіди допомагав виявити та уточнити інформацію про сутнісні ознаки інтелектуального розвитку старших дошкільників. Саме на основі вербальної комунікації (з дітьми, батьками, педагогами, психологами) отримувалася психолого-педагогічна інформація про особливості, суттєві ознаки мислення дітей та їхній розвиток. Означений метод дозволив з'ясувати потрібні дані, уточнити сутність корекційного впливу, забезпечити можливість успішної адаптації та подальшого розвитку дитини з інтелектуальними вадами.

Анкетування дозволило обстежити велику кількість респондентів і провести за модифікованими та розробленими нами анкетами констатувальний та контрольний експерименти. Анкетування батьків та педагогів використовувалося для вивчення рівнів критеріїв мислення старших дошкільників, його гнучкості, оперативності. Відповідно отриманий матеріал піддавався статистичному опрацюванню й аналізу.

Метод психодіагностичних тестів використано для отримання кількісно-якісних показників мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями розвитку. Під час проведення психодіагностичних тестів дотримано такі основні вимоги: наявність логічно обґрунтованого комплексу апробованих тестових завдань, чітка стандартизація, валідність інструменту виміру, наявність системи оцінювання та інтерпретації отриманих результатів, жорстка регламентація процедури обстеження.

Метод експертних оцінок ми використовували як процедуру отримання емпіричних даних від спеціально відібраних експертів за ознаками їхнього професійного статусу – психологів, корекційних педагогів, олігофренопедагогів, вихователів, асистентів вихователів, які надавали необхідну інформацію про загальний розвиток та мислення старших дошкільників.

Статистичні методи використано для обробки експериментальних даних. Основна мета застосування – підвищення обґрунтованості висновків з приводу впровадження корекційного програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності, оцінка значущості та спрямованості змін, що відбуваються у процесі корекційної роботи, виявлення основних чинників, що впливають на цей процес. Завдяки статистичним методам здійснено вимірювання випадкових величин й обґрунтування розрахункових методів, виявлено статистично значущі відмінності між рівнями мислення старших дошкільників.

2.2. Критерії та показники сформованості мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями

Рівень мислення старших дошкільників варто розглядати як процес, своєрідну форму пізнання дійсності зовнішнього світу, в якій відображено індивідуальні особливості дитини, що в свою чергу проявляються в розумових операціях, видах, формах, якостях мислення. Особливості розвитку мислення визначають за допомогою критеріїв, показників та ознак.

Для того, щоб критерій став ідеальним засобом визначення рівня мислення старшого дошкільника, він повинен бути розгорнутим, розчленованим на одиниці виміру – показники та ознаки. Ми вважаємо, що «критерій» – мірило для визначення, оцінки явища, його суттєва ознака. А «показник» розуміємо як емпіричне поняття, на основі якого визначають засіб виміру, що конкретизує критерій. Отже, як компоненти критерію, ознаки виступають у формі конкретних, типових і стійких проявів якостей мислення особистості дитини.

Ми визначаємо критерії мислення старших дошкільників на основі визначення сутності та структури досліджуваного феномену, розуміння мислення як найвищого ступеня людського пізнання, як опосередкованого віддзеркалення зовнішнього світу, що спирається на враження від реальності та дає можливість людині в залежності від засвоєних нею знань, умінь і навичок правильно оперувати інформацією, успішно будувати свої плани і програми поведінки. Так, критеріями мислення старшого дошкільника *визначено операційно-діяльнісний, мотиваційно-пізнавальний та емоційно-критичний*.

Основними показниками означених критеріїв стали наступні: оперативність, системність, гнучкість, аналітичність, критичність, швидкість, емоційно-пізнавальна спрямованість, проблемність мислення. Зазначимо, що специфічність розвитку мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку можна визначити лише під час діагностики в них цих ознак.

Виходячи з теоретичного аналізу сучасних наукових досліджень стосовно особливостей розвитку мислення дітей старшого дошкільничого віку з

інтелектуальними порушеннями, нами розроблено критеріально-діагностичний інструментарій, який об'єктивно та достовірно відображає сутність та зміст констатувального етапу дослідження: розкриває критерії з відповідними показниками та методики діагностики мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями (Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Критеріально-діагностичний інструментарій організації констатувального етапу дослідження стану мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями

Критерії розвитку мислення старших дошкільників	Показники розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями	Методики діагностики мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями
<i>Операційно-діяльнісний</i>	Аналіз, синтез, порівняння, класифікація, абстрагування, узагальнення; здатність до переносу дій у нові умови при вирішенні наочно-дієвих задач; рівень та особливості сформованості наочно-дієвого та наочно-образного мислення; рівень виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності	- тест Д. Векслера; - методика «Розрізані малюнки (модифікований варіант)», - методика «Склади коло (розробка Л. Фатіхової)», - методика «Виключення предметів, що не підходять до групи (модифікований варіант)», - методика «Скласти пейзаж, натюрморт, композицію».
<i>Мотиваційно - пізнавальний</i>	Мотивація, пізнавальний інтерес, цілеспрямованість, динаміка втомлюваності, вплив наростання втоми на діяльність, комунікабельність, виконання дій за зоровим зразком.	- тест Д. Векслера; - методика «Підбери фігуру до предмету» (модифікований варіант методики Л. Венгера); - вправи: «Праксис поз за зоровим зразком», кінетичний праксис «Кулак-долоня-ребро».
<i>Емоційно-критичний</i>	Емоційна реакція на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу; критичність; вплив позитивних/негативних емоцій на подальшу діяльність; темп роботи, уважність.	– тест Д. Векслера; –методика розуміння сюжетних малюнків (Д. Ісаєв); –кольоровий тест М. Люшера

Розглянемо більш детально діагностичний інструментарій дослідження кожного критерію інтелектуального розвитку старших дошкільників.

Операційно-діяльнісний критерій відображає спроможність до аналізу,

синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування, узагальнення; здатність до переносу дій у нові умови при вирішенні наочно-дійових задач; рівень та особливості сформованості наочно-дієвого та наочно-образного мислення. Аналіз наукових праць Г. Дульнєва [75], Л. Занкова [88], Д. Ісаєва [101], Н. Морозової [175], Б. Пінського [201], В. Синьова [226], Н. Стадненко [241]. веде до висновку, що характерними ознаками мислення дитини з порушенням інтелектуального розвитку є розпливчатість, недиференційованість понять, неможливість вийти за межі безпосереднього конкретного досвіду, складності в операціях узагальнення, класифікації, аналізу, синтезу.

Основним тестом, що застосовувався в експериментальному дослідженні був тест Д. Векслера (Додаток А). Шкала інтелекту WISC була запропонована Д. Векслером для оцінки інтелектуального розвитку дітей 5-15 років; відноситься до психометричних методик, за допомогою яких визначається показник розумового розвитку у вигляді інтелектуального коефіцієнта (IQ). Серед переваг психометричного підходу можна назвати стандартність процедури обстеження, чіткість критеріїв оцінки та інтерпретації результатів, наявність числового показника інтелектуального розвитку, об'єктивність (незалежність результатів від досвіду і особистості психолога).

Тест Д. Векслера складається з 12 субтестів, кожен з яких спрямований на дослідження окремих інтелектуальних функцій. Субтести об'єднані у дві шкали: вербальну та невербальну. Кожен з них містить батарею однорідних завдань, розташованих у порядку зростання труднощів. За тестом визначаються повний, вербальний та невербальний інтелектуальний коефіцієнти. Урахування віку при обчисленні інтелектуального коефіцієнту забезпечують нормативні таблиці, якими оснащена методика. Якщо повний інтелектуальний коефіцієнт знаходиться у діапазоні від 0 до 20, діагностується розумова відсталість у ступені ідіотії. Якщо IQ становить 20-50, це є ознакою імбецильності, 50-70 – дебільності. IQ від 70 до 90 свідчить про низьку інтелектуальну норму, 90-110 – про середній розумовий розвиток. При високому інтелектуальному розвитку дитина набирає 110-130, а при обдарованості – більше 130.

I с/т – “Загальна обізнаність” – визначає обсяг знань і відомостей про

оточуюче.

II с/т – “Тямущість” – виявляє характер уявлень про морально-етичні норми та правила поведінки.

III с/т – «Арифметичний субтест» виявляє ступінь оперування чисельним матеріалом, оцінюються як правильність виконання так і витрачений час. Використовується для діагностики понятійного мислення. Нами не використовувався.

IV с/т – “Порівняння понять” – виявляє рівень узагальнення, здатність до абстрагування.

V с/т – “Словник” – визначає словниковий запас і вміння виділяти суттєве, а також диференціювати абстрактні та конкретні ознаки.

VI с/т – “Лічба” – характеризує короткочасну та оперативну пам’ять.

VII с/т – “Спостережливість” – оцінює рівень зорової пам’яті та здатність уваги до концентрації.

VIII с/т – “Послідовні картинки” – оцінює рівень логічного мислення – вміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки.

IX с/т – “Кубики Кооса” – виявляє ступінь сформованості просторових уявлень, особливості конструктивного мислення.

X с/т – “Розрізнені картинки” – визначає аналітико-синтетичні здібності на рівні сприйняття, а також просторові уявлення.

XI с/т – “Кодування” – характеризує розумову працездатність (темп, обсяг роботи, яка виконується при обмеженому проміжку часу, здатність до перемикавання уваги).

XII с/т – “Лабіринти” – виділяє характер зорово-моторної координації та здатність планувати діяльність. Нами не використовувався.

Практичне використання шкали Векслера ми скоротили до 10 субтестів (виключено було субтести «Арифметичний» та «Лабіринти»).

Перші п’ять вербальних субтестів оцінювалися за відповідями досліджуваної категорії дітей з інтелектуальним порушенням. Останні п’ять невербальних – за діями дітей з матеріалом і не вимагали словесної відповіді.

Вербальні субтести дають уявлення про запас знань дітей, здібності до

збереження їх протягом тривалого часу, культурні інтереси та загальноосвітній рівень досліджуваних, про судження, що стосуються їхнього життєвого та соціального досвіду, соціальні оцінки. Вербальні завдання дають можливість судити про оперативність мислення, про концентрацію уваги, цілеспрямованість, контроль і деякі інші особливості діяльності. Ці методики також дозволяють отримувати відомості про понятійне мислення, рівень логічних абстракцій, вміння виділяти суттєве.

Невербальні завдання спрямовані на оцінку зорового сприйняття та праксису, зорово-моторної координації, а також точності та швидкості реакції. За допомогою цих завдань можна оцінити психомоторний розвиток, зорову пам'ять, здатність до навчання і активність досліджуваного, перцептивно-концептуальну здібність, конструктивне, критичне мислення. За результатами невербальних субтестів у визначеній мірі можна робити висновки про специфічні особливості мислення, а також про особистість старшого дошкільника, його вмотивованість, пізнавальний інтерес, цілеспрямованість, динаміку втомлюваності, комунікабельність.

За допомогою методик «Розрізані малюнки (модифікований варіант)»; «Склади коло» (розробка Л. Фатіхової) [285]; «Виключення предметів, що не підходять до групи» (модифікований варіант) визначалися такі показники як: здатність до переносу дій у нові умови при вирішенні наочно-дійових задач; рівень та особливості сформованості наочно-дієвого та наочно-образного мислення.

При виконанні методики «Розрізані малюнки» (модифікований варіант) дитині пропонується послідовно скласти частини розрізаних малюнків. Частини складаються перед дитиною в такому порядку, щоб їх можна було б не тільки здвинути, а й привести до потрібного стану. У всіх випадках фігури, що розташовані перед дитиною, не називаються. Інструкція педагога жестова та вербальна: «Склади ці частини та подивись, що у тебе вийде». Оцінка результатів методики відбувається за допомогою протоколу фіксації результатів методики «Розрізані малюнки (модифікований варіант)». Якщо дитина діє за допомогою зорової відповідності та адекватно виконує завдання

на відповідність складання частин малюнків у ціле, то її результат оцінюється відповідно до кількості частин, з яких складається розрізаний малюнок. Малюнок, що складений з 2-х частин – 2 бали; з трьох – 3 бали; з чотирьох – 4 бали; з п'яти – 5 балів; з шести – 6 балів. Максимальна кількість балів за складання усіх картинок дорівнює 20. У випадку, коли використовуються спроби, результат виконання зменшується на 0,5 бали. Використання допомоги експериментатора зменшує результат на 0,5 бали за кожний передбачений методикою вид допомоги. Оцінка результатів тесту здійснюється за трьома рівнями. Більш детальніше тест презентований у додатку Б.

За допомогою методики «Склади коло» (розробка Л. Фатіхової) [285] вивчали рівень та особливості сформованості наочно-дієвого та наочно-образного мислення, здатність до переносу дій у нові умови при вирішенні наочно-дійових задач. Методика містить у собі завдання, за яким дитина повинна скласти подібну фігуру за зразком (коло) спочатку з двох частин (2 кола), потім з 3-х частин (2 кола), з чотирьох частин (2 кола), з п'яти (2 кола), з шести (2 кола). Завдання дитині надаються послідовно. Оцінка результатів відбувається відповідно до рівня складності та незвичайності розрізу для дитини. Максимальна кількість балів складає 21. Як і у попередній методиці, використання допомоги експериментатора зменшує результат на 0,5 бали за кожен передбачений методикою вид допомоги. У випадку, коли жоден з видів допомоги не призводить до позитивного результату, роботу оцінюють у 0 балів. Оцінка результатів тесту здійснюється за чотирма рівнями. Рівні та види допомоги представлено у додатку Б. Результати обстеження старшого дошкільника обов'язково фіксуються у протоколах.

«Виключення предметів, що не підходять до групи» (модифікований варіант на основі розробки Л. Фатіхової). Методика спрямована на вивчення здібностей дитини старшого дошкільного віку бачити в об'єктах навколишньої дійсності суттєві ознаки, робити на цій основі необхідні узагальнення, встановлювати схожість і відмінність між зоровим сприйманням зображення. Методика містить стимульний матеріал, що складається з 10 серій яскравих малюнків-таблиць. На кожній з таблиць зображено по чотири предмети, один з

яких істотно відрізняється від інших. Перед дитиною кладуть таблицю і кажуть: «Розглянь таблицю. На ній чотири предмети. Три предмети схожі між собою. Їх можна назвати одним словом. Четвертий предмет до них не підходить. Назви (покажи) невідповідний предмет». Для підтвердження свідомого ставлення дитини до розв'язання завдання, педагог пропонує їй відповісти на запитання: «Чому ти вважаєш, що це зайве (це не підходить)?». Оцінка результатів здійснюється за трьома рівнями. Рівні та види допомоги, протоколи опитування дитини представлено у додатку Г.

Аналіз та інтерпретація даних, отриманих за операційно-діяльнісним критерієм репрезентовано в підрозділі 2.2 «Результати дослідження мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження». Вивчення результатів тесту Д. Векслера та методик «Розрізані малюнки» (модифікований варіант), «Склади коло» (розробка Л. Фатіхової), «Виключення предметів, що не підходять до групи» (розробка Л. Фатіхової) презентовано в додатках Б; В; Г.

Мотиваційно-пізнавальний критерій і його показники відбивають мотивацію, пізнавальний інтерес, цілеспрямованість, динаміку втомлюваності, комунікабельність старшого дошкільника при виконанні завдань. За даними досліджень Л. Гільмушаріфовой, Г. Дульнєва, Є. Мастюкова, Н. Морозової, Б. Пінського, В. Синьова для старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями розвитку характерна низька мотивація розумової діяльності. Рівні означених показників нами визначалися за допомогою тесту Д. Векслера та методики «Підбери фігуру до предмету» (модифікований варіант методики Л. Венгера) (додаток Б). Методика проводилась індивідуально. Дитині було створено комфортні умови, чітко та спокійно надавалась інструкція.

Тест Д. Векслера дозволяє дати не тільки кількісну, але й якісну оцінку різних інтелектуальних функцій, а саме: *комунікабельність у процесі всього обстеження; пізнавальний інтерес до кожного субтесту; цілеспрямованість; динаміка втомлюваності; вплив наростання втоми на діяльність.*

При аналізі результатів виконання означеного тесту враховувались як кількісні, так і якісні параметри, що відображають структуру інтелектуального

розвитку дитини. Особливого значення це набуває, якщо IQ знаходиться на межі двох рівнів. Критерії якісної оцінки особливостей відображені у Таблиці 2.2.

Методика «Підбери фігуру до предмету» (модифікований варіант методики Л. Венгера) використовувалася нами з метою активізації мотивації предметно-практичної діяльності дитини (розкладання предметних малюнків у відповідності до форми абстрактних фігур-еталонів), вивчення рівня сформованості перцептивних дій; виявлення здатності співвідносити предмет з еталоном та рівня сформованості знань про форми; визначення здатності до переносу засвоєної перцептивної дії в нові умови.

Таблиця 2.2

Критерії якісної оцінки особливостей інтелектуальної діяльності

№	Показник	Критерії оцінки	Прояви
1	Комунікабельність у процесі всього обстеження	висока	у спілкуванні проявляє ініціативу
		середня	спілкується вільно
		низька	соромиться, є напруженим
2	Пізнавальний інтерес до кожного субтесту	високий	задає запитання пізнавального характеру; якщо щось не виходить, просить, щоб показали; проявляє інтерес до змісту завдань
		середній	захоплюється змістом завдань у ситуації успіху
		низький	завдання виконує з неохотою
3	Цілеспрямованість у кожному субтесті	ставлення до інструкції	а) розуміє – не розуміє
			б) приймає – не приймає
			в) утримує – втрачає
4	Темп роботи, уважність у кожному субтесті	швидкий: а) без помилок; б) з помилками	завдання виконуються швидко, без тривалих пауз
		середній: а) без помилок; б) з помилками	темп роботи відповідає віковій нормі
		сповільнений: а) без помилок; б) з помилками	велика кількість тривалих пауз, рухи повільні
5	Динаміка втомлюваності	швидка	відмічається поява ознак втоми
		відповідає віковій нормі	

Продовж. табл. 2.2

№	Показник	Критерії оцінки	Прояви
6	Вплив наростання втоми на діяльність	руйнування діяльності	не в змозі виконувати навіть прості завдання
		збереження діяльності	може мобілізуватись і продовжувати працювати майже з такою ж продуктивністю
		зниження продуктивності	темп сповільнюється, збільшується кількість помилок та відволікань
7	Критичність у процесі всього обстеження	усвідомлює помилки	помічає помилки і намагається їх виправити
		не усвідомлює помилки	думає, що все виконує правильно
8	Емоційна реакція на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу у процесі всього обстеження	негативна стенічна	засмучується
		негативна астенічна	агресія
		амбівалентна	байдужа
		радісна стенічна	задоволення
		радісна астенічна	бурхлива радість
9	Вплив позитивних/негативних емоцій на подальшу діяльність у процесі всього обстеження	не впливає	в активності дитини нічого не змінюється
		активізує	стає активнішою
		руйнує	не може продовжувати працювати
10	Локус контролю: інтрапунітивний; екстрапунітивний	оцінка себе	фіксація позаситуативних висловлювань з наступним аналізом

Кількісний аналіз передбачав встановлення відповідності якості виконання завдання кількості одиниць вимірювання приписування: 6-9 балів, якщо завдання виконано без помилок; 3-8 бали – за наявності однієї помилки; 1 бал – 2-х і більше помилок; 0-4,5 бали, якщо дитина зовсім не виконала завдання.

Якісний аналіз передбачав визначення таких груп дошкільників:

- дошкільники з нормальним розвитком – 6-9 балів;
- дошкільники із затримкою психічного розвитку – 3-8 балів;
- дошкільники з розумовою відсталістю – 0-4,5 бали.

Метою методики «Праксис поз за зоровим зразком» було вивчення здібностей дитини відтворювати зображені на малюнку фігури з пальців. Для дитини із НІР педагог повторює показ фігур з пальців 3 рази. Інструкція:

«Розглянь уважно малюнки. Зараз ми з тобою спробуємо пограти пальчиками. Дивись уважно на мої пальці і повторюй за мною». Оцінка результатів здійснювалася за такою схемою: 2 бали – дитина безпомилково виконала завдання; 1 бал – дитина під час виконання завдання зробила 1-2 помилки; 0 балів – дитина під час виконання завдання зробила більше 2-х помилок. Максимальна кількість балів за завдання – 2 бали.

Сутність методики вивчення кінетичного праксису «Кулак-долоня-ребро» полягала у наступному. Дитині пропонувалося почергово повторити за педагогом вправи. При цьому, змінювалися лише фігури пальців у нерухомій позиції руки. Двічі корекційний педагог виконує разом із дітьми (НІР), 5 разів із дітьми з ІПР повільно та мовчки, потім пропонує дитині зробити самій і в пришвидшеному темпі. Потім дитина виконує те ж саме, але з зафіксованим язиком. Почергово обстежуються обидві руки. Інструкція: «Стеж уважно за моїми руками і спробуй виконати так само». Оцінка результатів здійснювалася у такий спосіб: 2 бали – безпомилкове виконання завдання; 1 бал – 1-2 помилки; 0 балів – більше 2-х помилок. Максимальна кількість балів за завдання складає 2 бали.

Результати аналізу та інтерпретації даних, отриманих за презентованими методиками представлені в підрозділі 2.2 «Результати дослідження стану мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями розвитку на констатувальному етапі дослідження». Повний огляд методики «Д. Векслера» та методики «Підбери фігуру до предмету» (модифікований варіант методики Л. Венгера) презентовано у додатку Б.

Емоційно-критичний критерій відображає такі показники мислення як емоційна реакція на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу; критичність; вплив позитивних/негативних емоцій на подальшу діяльність; темп роботи, уважність; локус контролю. Довільна регуляція поведінки старшого дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку суттєво ускладнена за даними Н. Макарчук, Л. Прохоренко, О. Прокопенко, І. Татьянчикової. Таким дошкільникам важко контролювати власні вчинки, адекватно реагувати на зауваження, труднощі, тощо. Для дітей з порушенням інтелектуального

розвитку характерно низький рівень критичності, переважання зовнішнього локусу контролю (А. Душка, О. Мамічева, Н. Подоляк) [77; 163].

Цей критерій діагностували за допомогою тесту Д. Векслера, що описаний вище, методики розуміння сюжетних малюнків (Д. Ісаєв) [101] та кольорового тесту М. Люшера.

Тест Д. Векслера представлений вище, тому ми не будемо на ньому зупинятися.

Методика розуміння сюжетних малюнків (Д. Ісаєв) має за мету виявлення розуміння дитиною змісту та сенсу сюжетних малюнків, здатності на основі аналізу та синтезу зробити найпростіше узагальнення. Під час проведення цієї методики є можливість спостерігати за емоційною реакцією дитини на безглуздість зображення (сміх, посмішка, здивування), визначити запас уявлень про навколишнє середовище.

Емоційний стан дитини з інтелектуальними порушеннями розвитку впливає на всі процеси становлення особистості й на мислення у тому числі.

Отже, для діагностики емоційного стану старших дошкільників ми використовували кольоровий тест М. Люшера (додаток Е). На основі послідовності вибору певних кольорів дитиною ця діагностика дозволяє оцінити загальний емоційний стан дитини, рівень нервово-психічної стійкості, виявити внутрішньоособистісні конфлікти, схильності до певних емоційних станів (наприклад, депресії) та афективних реакцій.

Обробка та інтерпретація результатів відбувалися на основі кількісного та якісного аналізу. На підставі зробленого дитиною послідовного вибору кольорових переваг розраховувався показник сумарного відхилення (СВ) від аутогенної норми, що відповідає певній зоні емоційності:

$20 \leq \text{СВ} \leq 32$ – зона переважання негативних емоцій (домінування в дитини поганого настрою та переживань);

$10 \leq \text{СВ} \leq 19$ – зона нормального емоційного стану (наявність різної палітри почуттів (радість, сум) залежно від обставин навколишньої дійсності);

$0 \leq \text{СВ} \leq 9$ – зона переважання позитивних емоцій (дитина весела, щаслива, налаштована оптимістично, перебуває в стані ейфорії).

Інтерпретація та результати діагностики дітей за тестом Д. Векслера, методиками розуміння сюжетних малюнків (Д. Ісаєв) та кольоровим тестом М. Люшера, представлені в підрозділі 2.2. «Результати дослідження стану мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку на констатувальному етапі дослідження». Повний огляд тесту Д. Векслера та методики «розуміння сюжетних малюнків (Д. Ісаєв) [101] та кольоровим тестом М. Люшера презентовано в додатках Б; Е.

Охарактеризовані організаційно-методичні засади змісту та проведення констатувального етапу дослідження мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями розвитку дозволяють нам розглянути та діагностувати мислення дитини, визначити сутність та зміст корекційної роботи зі старшими дошкільниками, накреслити програму оптимальної, цілеспрямованої, психолого-педагогічної діяльності зі специфічними принципами, засобами та прийомами. Такий підхід дає можливість констатувати факт наявності порушень інтелектуального розвитку і, разом з тим, з'ясувати шляхи його корекційного впливу.

Детально розглянемо результати констатувального етапу дослідження за кожним критерієм у наступному підрозділі.

2.3. Результати дослідження актуального стану мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження

Результати діагностики актуального стану мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження містять діагностичні дані за такими критеріями: операційно-діяльнісний, мотиваційно-пізнавальний, емоційно-критичний.

Операційно-діяльнісний критерій розвитку мислення старших дошкільників визначався за допомогою таких показників як: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, абстрагування, узагальнення; здатність до переносу дій у нові умови при вирішенні наочно-дійових задач; рівень та особливості сформованості наочно-дієвого та наочно-образного мислення.

Основним тестом, який ми обрали для діагностики стану операційно-діяльнісного критерію був тест Д. Векслера. Як ми підкреслювали вище, відноситься до психометричних методик, за допомогою яких визначається показник розумового розвитку у вигляді інтелектуального коефіцієнта (IQ). Урахування віку при обчисленні інтелектуального коефіцієнту забезпечують нормативні таблиці, якими оснащена методика. Якщо повний інтелектуальний коефіцієнт знаходиться у діапазоні від 0 до 20 – діагностується розумова відсталість у ступені ідіотії. Якщо IQ становить 21-50 – це є ознакою імбецильності, 51-70 – дебільності. IQ від 71 до 90 свідчить про низьку інтелектуальну норму, 91-110 – про середній розумовий розвиток. При високому інтелектуальному розвитку дитина має коефіцієнт 111-130, а при обдарованості – більше 130. Результати актуального стану мислення старших дошкільників на констатувальному етапі дослідження за тестом Д. Векслера представлено в Таблиці 2.3.

корекційного педагога, неодноразового повторення інструкції.

Таблиця 2.3

Результати актуального стану мислення старших дошкільників за операційно-діяльнісним критерієм (тест Д. Векслера)

Показники IQ	НІР n=50	ІІР ЕГ n=53	ІІР КГ n=54
Від 0 до 20, розумова відсталість у ступені ідіотії	-	-	-
Від 21-50, розумова відсталість у ступені імбецильності	-	-	-
Від 51 до 70, розумова відсталість у ступені дебільності	-	3 / 5,60%	4 / 7,41%
Від 71 до 90, низька інтелектуальна норма	-	49 / 92,50%	48 / 88,89%
Від 91 до 110, середній розумовий розвиток	27 / 54,00%	1 / 1,90 %	2 / 3,70 %
Від 111 до 130, високий розумовий розвиток	23 / 46,00%	-	-

При виконанні тесту розвитку розумових операцій за тестом Д. Векслера, діти з НІР продемонстрували в основному високий рівень розвитку мислення (операції узагальнення, порівняння, аналізу, синтезу) – 46,00 % та середній

рівень розвитку мислення у 54,00 %. Низького рівня в цій групі не було виявлено. Діти з ІПР ЕГ та ІПР КГ повільно, з великими труднощами виконували завдання, деякі зовсім не розуміли інструкцію дорослого. Для цих груп дітей у 92,50 % ЕГ та 88,89 % КГ характерний низький рівень розвитку означених операцій. І тільки 1,9 % ЕГ та 3,7 % КГ показали середній рівень на межі з низьким рівнем. Ці діти під час тестування потребували додаткового мовленнєвого супроводу. Візуалізація отриманих результатів за методикою Векслера представлена на Рисунку 2.1.

Подальша обробка результатів також припускала знаходження відмінностей між представленістю показників IQ у дітей з НІР та з ІПР. Порівняльний аналіз ми здійснювали за допомогою критерію ф-Фішера (див. Табл. 2.4.).

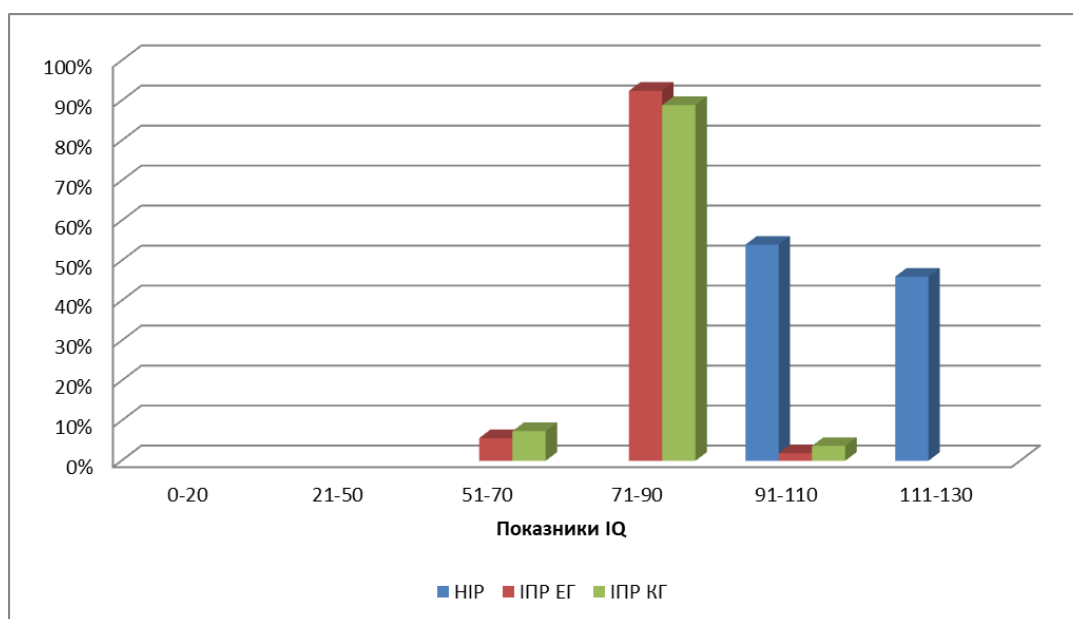


Рис. 2.1 Розподіл показників інтелекту у вибірках дітей з ІПР та НІР

Критерій ф-Фішера (формула 1) показав статистично значущі відмінності у представленості середніх показників IQ у дітей з інтелектуальними порушеннями та у дітей, в яких розумовий розвиток відповідає нормі ($\varphi_{\text{ЕГ/НІР}}=6,97$ і $\varphi_{\text{КГ/НІР}}=6,43$; $p \leq 0,001$).

$$\varphi = 2(\arcsin \sqrt{P_1} - \arcsin \sqrt{P_2}) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (2.1)$$

Кількість дітей експериментальної і контрольної груп майже не

розрізнялася за всіма показниками представленості градацій розвитку інтелекту.

Результати за методикою «Розрізані малюнки» дозволили визначити рівень розвитку наочно-дієвого мислення, здібності до співвідношення частини та цілого, виявлення здатностей до перцептивного моделювання та переносу дій в нові більш складні умови. Аналіз даних є підставою для наступних висновків:

- усі діти з групи НІР розуміють завдання та діють адекватно, показуючи третій рівень виконання завдання. Під час виконання тесту вони використовували метод зорового співвідношення; метод спроб та помилок дошкільники цієї групи використовували під час виконання ускладнених завдань, тобто при збільшенні кількості розрізів (малюнки з 5-6 частин);

- діти старшого дошкільного віку з ІІР ЕГ та ІІР КГ демонстрували різний рівень здатності до синтезу малюнків, що були розрізаними. Так, у ІІР ЕГ лише 1,9 % та у ІІР КГ 3,7 % дітей презентують середній рівень виконання завдання, певна частина взагалі нездатна виконати завдання (І рівень виконання). Інші ІІР ЕГ (98,1%) та ІІР КГ (96,29%) активно використовували метод спроб, що відповідає ІІ рівню виконання завдання.

Але, використовуючи цей метод недосконало, діти цієї категорії швидко відволікалися на безцільну маніпуляцію з частинами малюнків. Якщо говорити про показники, то можна віднести до ІІІ-го рівня зорового співвідношення, діти з легким ступенем інтелектуального порушення виконували лише примітивне завдання на синтез картини з двох частин. Для інших завдань вони потребували допомоги дорослого в більшій чи в меншій мірі. Узагальнені результати представлено в Таблиці 2.5.

Через те, що низький рівень представлений в основному показниками дітей з інтелектуальними порушеннями, а високий рівень – показниками дітей з нормальним інтелектуальним розвитком, ми вважали за потрібне зробити порівняльний аналіз відсоткових показників представленості середнього рівня у досліджуваних групах (див. Табл. 2.6.).

Таблиця 2.4

Порівняння частотних розподілів показників IQ у дітей з старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР) (за методикою Векслера)

Показники IQ	ІПР ЕГ (n=53)	ІПР КГ (n=54)	φ	ІПР ЕГ (n=53)	НІР (n=50)	φ	ІПР КГ (n=54)	НІР (n=50)	φ
Від 51 до 70, розумова відсталість у ступені дебільності	5,6%	7,41%	0,38						
Від 71 до 90, низька інтелектуальна норма	92,4%	88,89%	0,63						
Від 91 до 110 середній розумовий розвиток	1,9%	3,7%	0,57	1,9%	54%	6,97 ***	3,7%	54%	6,43 ***

Примітка: *** – $p \leq 0,001$

Таблиця 2.5

Результати виконання методики «Розрізані малюнки» за операційно-діяльнісним критерієм

Рівні успішності	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	НІР n=50
Низький	52 / 98,1 %	52 / 96,29 %	-
Середній	1 / 1,9 %	2 / 3,7 %	8 / 16,00 %
Високий	-	-	42 / 84,00%-

Таблиця 2.6

Порівняння представленості середніх показників за методикою «Розрізані малюнки» у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з типовим інтелектуальним розвитком (НІР)

Рівень викон.	ІПР ЕГ n=53	НІР n=50	φ	ІПР КГ n=54	НІР n=50	φ	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ
Серед.	1/ 1,9 %	8 / 16,0%	2,77 **	2 / 3,7 %	8 / 16,0%	2,22*	1/ 1,9 %	2 / 3,7 %	0,57

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Отже, як й у попередніх порівняльних процедурах, відмінності між показниками дітей, що мали нормальний інтелектуальний розвиток та дітьми з низьким рівнем інтелекту знов відповідали високій статистичній значущості ($\phi_{EG/HP} = 2,77$; $p \leq 0,01$ і $\phi_{KG/HP} = 2,22$; $p \leq 0,05$).

Методика «Склади коло (розробка Л. Фатіхової) була спрямована на виявлення рівня сформованості наочно-дієвого мислення та здатності до переносу дій у нові умови при вирішенні наочно-образних завдань більш складного рівня. Дошкільники з HP під час виконання тесту продемонстрували IV та III рівні. 82% дітей ($n=41$ із 50) цієї групи виконували завдання на рівні зорового співвідношення (IV рівень). 18% дітей ($n=9$ із 50) виконували тест адекватно задачі, що була поставлена, при цьому діючи у наочно-дієвому плані методом спроб (III рівень). Взагалі дошкільники цієї групи виконують усі кола з традиційними розрізами на рівні зорового співвідношення (IV рівень), при ускладненні завдання (нетрадиційні розрізи) демонструють як III так і IV рівні, тобто залежно від складності завдань та кількості розрізів використовують синтезування або користуються зоровим співвідношенням, або методом спроб. У діяльності цих дітей чітко можна прослідкувати здатність до переносу засвоєного способу дій на новий етап завдання.

Дошкільники ІІР ЕГ та ІІР КГ можуть в деяких випадках скласти коло тільки з двох частин. За умови ускладнення завдання таким дітям потрібна допомога. Слід додати, що ця допомога має різний результат. Так, 74,8 % дітей ($n=80$ із 107) складає коло з багаточисленними помилками та спробами під пильною увагою та патронатом дорослого (четвертий та п'ятий вид допомоги), використовує нераціональні прийоми вирішення задачі, що відповідає II рівню виконання завдання. 25,2 % дітей ($n=27$ із 107) демонструє нульовий результат навіть при умові навчання, що відповідає I рівню виконання завдання. Отже, ці дошкільнята не розуміють з самого початку зміст завдання, використовують в діяльності нецілеспрямовані маніпуляції. В окремих випадках діти навіть не починають виконувати завдання.

Однією з діагностичних методик, що відображає стан операційно-діяльнісного критерію є методика «Виключення предметів, що не підходять до групи» (модифікований варіант, додаток Г). Метою цієї методики було дослідження здатності бачити в об'єктах суттєві ознаки та робити на цій основі необхідні узагальнення; виявляти здібність встановлювати схожість та відмінність між зображеннями, що сприймаються зором.

Діти з групи НІР 78% (n=39) розуміли завдання та швидко знаходили предмет, що не підходить до певного виду завдань. Дошкільнята цієї групи не потребували уточнення інструкції. Вони плавно переходили від одного узагальнення до іншого. Лише 22% дітей (n=11) не завжди називали узагальнююче слово, при цьому завжди зверталися до аргументації, тобто узагальнювали предмети за суттєвими ознаками. У деяких серіях діагностичної методики під час виникнення труднощів діти вдавалися до допомоги дорослого (стимулююча допомога). Ця група дітей демонструвала ІІІ рівень виконання завдання.

Діти з ІІР ЕГ та ІІР КГ часто не розуміли завдання, демонстрували І рівень його виконання (повне нерозуміння дитиною інструкції). Таких дітей було 34,6% (n=37 із 107). Усі узагальнення вони робили за несуттєвими ознаками, що не мали навіть формалізованого характеру. Ще зустрічається випадки, коли при зовнішньо правильному узагальненні діти надавали неадекватну аргументацію об'єднання, демонструючи при цьому ІІ рівень виконання завдання. Таких дітей відзначалося 65,6% (n=70). Зауважимо, що всі види допомоги не дали результатів.

Серед показників, за якими оцінювався рівень виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності у дітей з порушенням інтелектуального розвитку виділяємо: правильну композиційну виразність малюнка; вміння складати композицію за заданим сюжетом; вміння складати композицію для натюрморту з реальних предметів. Для визначення рівня виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями ми використовували показники достатнього, середнього і

низького рівня.

Достатній рівень. До даного рівня ми співвідносимо дітей, які демонструють самостійність при виконанні завдань. Відображає особистісний досвід зображувальної діяльності. Планує майбутню зображувальну діяльність (вже самостійно). Досягає рівня примітивних зображень. Вміє відокремлювати основні частини, бачить форму, колір, розташування елементів. Позитивно сприймає предмет в цілому. Виявляє в об'єктах різноманітні властивості, називає їх, адекватно позначає словом їх відсутність, абстрагує і утримує в пам'яті одночасно одну, дві чи три властивості, узагальнює об'єкти по одному, двох або трьох властивостях з урахуванням наявності або відсутності однієї з них. Відновлює низку цифр за певним принципом, знаходить зайве слово, малюнок. Запам'ятовує, утримує та виконує інструкцію.

Середній рівень – у дітей даного рівня досить добре сформовані технічні навички, але простежується неточність рухів руки, регуляції сили і швидкості, ритмічності. Дитина використовує вибірково засоби виразності. Задум його робіт досить нестійкий. У змісті його малюнка переважають предмети, рідше явища, простежуються елементарні зв'язки між ними, є сюжет. Отримане зображення практично завжди збігається з реаліями. Дітям, властива непряма підтримка педагога. Свій малюнок їм завжди подобається. Демонструє адекватну поведінку, відсутність негативних реакцій. Накопичує досвід практичних дій з дискретними (предметами, іграшками) та неперервними (пісок, вода, крупа) множинами. Має уявлення про ігрові вправи та нетрадиційні техніки зображувальної діяльності. Виконує серію рухів для розвитку дрібної моторики (разом з дорослим, за наслідуванням, за зразком). Намагається за запитаннями педагога оцінювати власні рухи, має уявлення про ігрові вправи. За допомогою педагога намагається орієнтуватися в просторі кімнати. Розуміє прохання-команди, позитивно-емоційно ставиться до занять.

Низький рівень – на цьому рівні у дітей погано розвинені технічні навички. Рухи руки і очі не скоординовані. Засоби виразності

використовують за рахунок допомоги педагога, або, навпаки нехтуючи нею. Задум дітей в даному випадку нестійкий з низки причин: вплив сторонніх подразників, невміння намалювати об'єкт, невдале зображення. Зміст малюнка погано виражено. Зображення часто не збігається з реаліями. У цілому, у дітей даного рівня відсутня самостійність, йому постійно потрібна допомога.

Узагальнені результати визначення рівня виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями представлено в Таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Рівень виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) на етапі констатувального експерименту

Рівні виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ
<i>достатній рівень</i>	-	-	
<i>середній рівень</i>	37,7 %(n=20)	31,5 % (n=15)	0,67
<i>низький рівень</i>	62,3% (n=33)	68,5 % (n=39)	0,68

Дані отримані в результаті проведеної експериментальної роботи показали, що на її початковому етапі дітей з достатнім рівнем виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності ні в експериментальній (ІПР ЕГ n=53), ні в контрольній групі (ІПР КГ n=54) немає. У презентованих вибірках представлені діти з середнім рівнем ІПР ЕГ 37,7 % (n=20); ІПР КГ 31,5 % (n=15) та з низьким рівнем ІПР ЕГ 62,3% (n=33) та ІПР КГ 68,5 % (n=39). Це ще раз підкреслює важливість корекційної роботи з розвитку інтелекту та підвищення рівня виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності

За результатами констатувального експерименту було визначено рівні операційно-діяльнісного критерію: достатній, середній, низький, нульовий.

Достатній рівень характеризується високими (110-130%) показниками розумового розвитку за тестом Д. Векслера, а саме: високим рівнем виконання операцій аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення; здатністю швидко та оперативно співвідносити частини та цілого; здатністю до перцептивного моделювання та переносу дій у нові більш складні умови; високим рівнем сформованості наочно-дієвого мислення та здатності до переносу дій у нові умови при вирішенні наочно-образних завдань більш складного рівня; яскраво виражена здібність встановлювати схожість та відмінність між зображеннями, що сприймаються зором.

Для середнього рівня операційно-діяльнісного критерію характерні середні показники IQ (від 90 до 110%) розумового розвитку за тестом Д. Векслера, а саме: виконання операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення свідчать про середній рівень розвитку мислення дітей; дошкільник в змозі скласти малюнок, при цьому активно використовуючи метод спроб та діючи в наочно-образному плані адекватно виконувати поставлене завдання, вміння за функціональними ознаками змістовно узагальнити предмети.

Низький рівень операційно діяльнісного критерію відповідає низькій інтелектуальній нормі IQ (від 70 до 90%). Для цього рівня характерні низькі показники розвитку означених операцій аналізу синтезу, узагальнення, порівняння; важко і повільно виконують завдання, часто втомлюються, потребують допомоги дорослого; розуміють інструкцію дорослого, намагаються скласти фігуру, але дії не продуктивні, хаотичні; часто не вірно обирають узагальнення, роблять неадекватне обґрунтування під час поєднання предметів в одну групу.

Нульовий рівень характеризується розумовою відсталістю у ступені дебільності (IQ від 50 до 70%) за тестом Д. Векслера, а саме: не сформованістю наочно-дієвого-образного мислення; ускладненим розвитком можливостей до перцептивного моделювання; не розвиненою здатністю до співвідношення частини та цілого та їхнього просторового розташування; не вмінням

переносити дії в нові, більш складні умови при вирішенні наочно-дійових задач; нерозумінням завдання, що ставить педагог, використання в діяльності нецілеспрямованих маніпуляцій; не здатністю бачити в об'єктах суттєві ознаки, робити на цій основі необхідні узагальнення; не здатністю до встановлення схожості та відмінності між зображенням, що сприймається зором.

Зазначимо, що діти з НІР взагалі демонстрували показники достатнього (82%) та середнього рівня (18%) інтелектуального розвитку, а з ІІР – низький рівень (98,1%). У дітей групи ІІР ЕГ – 1,9% та у дітей групи ІІР КГ – 3,8%. Результати представлено в Таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Рівні сформованості операційно-діяльнісного критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями та з нормотиповим інтелектуальним розвитком на констатувальному етапі дослідження

Рівні	НІР n=50	ІІР ЕГ n=53	ІІР КГ n=54
<i>Достатній</i>	41 / 82,0%	-	-
<i>Середній</i>	9 / 18,0 %	1 / 1,9 %	2 / 3,71 %
<i>Низький</i>	-	52 / 98,1 %	52 / 96,29 %
<i>Нульовий</i>	-	-	-

На нашу думку, більш чітке і наочне уявлення про особливості розвитку операційно-діяльнісного критерію мислення у дітей з порушенням когнітивно-розумових процесів могло б надати узагальнене порівняння емпіричних даних таких дітей (ІІР) з даними дітей, що мають нормальний інтелектуальний розвиток (НІР) за частотою показників середнього рівня (див. Табл. 2.9).

Як і у попередніх порівняльних процедурах, відмінності між показниками дітей, що мали нормальний інтелектуальний розвиток та дітьми з низьким рівнем інтелекту знов відповідали високій статистичній значущості ($\phi_{EG/НІР}=3,04$; $p \leq 0,001$ і $\phi_{КГ/НІР}=2,49$; $p \leq 0,01$).

Таблиця 2.9

Представленість середніх показників операційно-діяльнісного критерію у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР)

Рівень викон.	ІПР ЕГ n=53	НІР n=50	φ	ІПР КГ n=54	НІР n=50	φ	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ
Серед.	1/ 1,9 %	9 / 18,0%	3,04 ***	2 / 3,71 %	9 / 18,0%	2,49 **	1/ 1,9 %	2 / 3,71 %	0,57

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Нижче на діаграмах співвідношення рівневих показників операційно-діяльнісного критерію у дітей з відхиленнями (ІПР – об'єднана група) та нормотиповим розвитком інтелекту (НІР) наочно простежуються особливості представленості показників середнього рівня в обох групах: середній рівень інтелекту у дітей з НІР зустрічається дуже рідко, порівняно із представленістю показників достатнього рівня, а в дітей з ІПР – порівняно із представленістю показників низького рівня.

Мотиваційно-пізнавальний критерій, як наголошувалося вище, діагностувався за допомогою тесту Д. Векслера, методики «Підбери фігуру до предмету» (модифікований варіант методики Л. Венгера, додаток Б) та методики «Праксис поз за зоровим зразком» (Додаток Д) .

Зупинимося докладніше на результатах тесту Д. Векслера.

Дані, отримані в ході констатувального етапу дослідження, були піддані якісному та кількісному аналізу.

Оцінка мотиваційно-пізнавального критерію відбувалася за якісними показниками тесту Д. Векслера, а саме: комунікабельність у процесі всього обстеження; пізнавальний інтерес до кожного субтесту; цілеспрямованість; динаміка втомлюваності; вплив наростання втоми на діяльність.



а)



б)

Рис.2.2 Представленість показників середнього рівня операційно-діяльнісного критерію у дітей з нормальним інтелектуальним розвитком та з інтелектуальними порушеннями

Так, комунікабельність у процесі всього обстеження у дітей контрольної та експериментальної групи (діти з порушенням інтелектуального розвитку) практично не відрізнялася. Більшість (73,4 %) дітей демонстрували низький рівень комунікабельності: сором'язливість, напруження під час спілкування. Лише 26,6% дітей демонстрували середній рівень спілкування. Діти з нормальним інтелектуальним розвитком (НІР) у більшості демонстрували (78%) нормальний та високий рівень комунікабельності (див. Табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Розподіл показників комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР)

Рівні комунікації	ІПР n=107	НІР n=50
<i>низький</i>	73,4% (n=79)	22,0% (n=11)
<i>середній</i>	26,6% (n=28)	54,0% (n=27)
<i>високий</i>		24,0% (n=12)

Загалом низький рівень пізнавального інтересу до кожного субтесту показали 78,5 % дітей як контрольної, так і експериментальної груп (ІПР). Лише 21,5% дітей обох груп захоплюється змістом завдань у ситуації успіху. Діти з нормотиповим інтелектуальним розвитком демонстрували середній та високий рівень пізнавального інтересу 83% (див. Табл. 2.11).

Цілеспрямованість у кожному субтесті, що виявлялася у ставленні дитини до інструкції, проявила себе у наступних показниках групи ІПР: 55,14% дітей зовсім не розуміли інструкцій дорослого та потребували неодноразового повторення; 15% – не сприймали інструкцію; 29,9% дошкільників розуміла й сприймали інструкцію дорослого. Діти з групи НІР у 65 % розуміли й сприймали інструкцію дорослого на високому рівні. У 35% випадках трохи розгублювалися, але відразу виправлялися та виконували завдання успішно. Низького та нульового рівнів, при виконанні завдання, взагалі не спостерігалось (див. Табл. 2.12).

Таблиця 2.11

Розподіл показників пізнавального інтересу у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР)

Рівні пізнавального інтересу	ІПР n=107	НІР n=50
<i>низький</i>	78,5% (n=84)	-
<i>середній</i>	21,5% (n=23)	60% (n=30)
<i>високий</i>	-	23% (n=20)

Таблиця 2.12

Розподіл показників цілеспрямованості у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР)

Цілеспрямованість у кожному субтесті	ІПР n=107	НІР n=50
<i>нульовий</i>	15,0% (n=16)	-
<i>низький</i>	55,14% (n=59)	-
<i>середній</i>	29,9% (n=32)	35% (n=70)
<i>високий</i>	-	65% (n=30)

Поява ознак втомлюваності (показник «динаміка втомлюваності») швидко відмічалася у 76,6% дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Лише у 23,4% таких дітей динаміка втомлюваності відповідала віковій нормі. У дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком відповідала віковій нормі у 80% випадків, а 20 % дітей демонстрували швидку втомлюваність (див. Табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Розподіл показників втомлюваності у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР)

Динаміка втомлюваності	ІПР n=107	НІР n=50
швидка втомлюваність	76,6% (n=82)	20% (n=10)
відповідність віковій нормі	23,4% (n=25)	80% (n=40)

Цікаві результати за показником «вплив наростання втоми на діяльність». Руйнування діяльності, тобто неспроможність виконувати навіть прості завдання показали 32,7% опитаних контрольної та експериментальної груп. Зниження продуктивності, коли під час виконання завдання, темп сповільнюється та збільшується кількість помилок, продемонстрували 45,8%. Збереження діяльності спостерігаємо у 21,5% випадків у ІПР. Діти з групи НІР демонстрували зниження продуктивності діяльності у 26% випадків. Збереження діяльності демонструють діти групи НІР у 50 %, а у свою чергу зниження продуктивності – у 24% (див. Табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Розподіл показників динаміки продуктивності у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР)

Динаміка продуктивності	ІПР n=107	НІР n=50
руйнування діяльності	32,7% (n=35)	24% (n=12)
зниження продуктивності	45,8% (n=49)	26% (n=13)
збереження діяльності	21,5% (n=23)	50% (n=25)

До показників мотиваційно-пізнавального критерію розвитку мислення у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями ми також віднесли показник «виконання дій за зоровим зразком». Оцінка моторних навичок є важливою, тому що в дошкільному віці за образним висловом вчених «рука веде мозок», тобто розвиток дрібної моторики дитини позитивно та ефективно впливає на розвиток мислення дошкільника та може відображати його рівень сформованості. Отже цей показник є невід’ємним у формуванні мислення старшого дошкільника. Вправи на виконання дій за зоровим зразком викликали неабияку складність у дітей. Дітям без порушень інтелектуального розвитку (НІР) треба було витратити певний час (декілька хвилин) на усвідомлення та запам’ятовування пози. Кінцевий результат був позитивним: завдання було виконано правильно, без помилок. Більшість дітей цієї групи показали високий рівень виконання цієї вправи (94%). Діти з ІПР ЕГ та ІПР КГ взагалі не продемонстрували високого рівня виконання вправи. Середній рівень виконання вправи показали діти (43%), яким було складно відтворити пози, наприклад, поєднати великий та безіменний пальці, висунути мізинець тощо. Діти досягали результатів методом спроб та помилок. Експериментатору потрібно було по декілька разів показувати позу, дошкільники з ІПР експериментальної та контрольної груп тільки з п’ятого шостого разу підбирали правильну позу. Низький рівень виконання завдання був притаманний в основному дітям з ІПР ЕГ та ІПР КГ (57%). Ці діти не в змозі були повторити позу без допомоги дорослого. Більш того, діти просторово не

могли зорієнтуватися та правильно відобразити позу. Це не дивлячись на те, що інструкцію експериментатор повторював тричі (див. Табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Розподіл показників виконання дій за зразком у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР)

Рівні виконання дій за зразком	ІПР n=107	НІР n=50
<i>високий рівень</i>	-	94% (n=47)
<i>середній рівень</i>	43%(n=46)	6% (n=3)
<i>низький рівень</i>	57% (n=61)	-

Під час виконання завдань методики «Праксис поз за зоровим зразком», а конкретніше – вправи «кулак-долоня-ребро» діти із НІР в основному демонстрували високий та середній рівень (відповідно 52% і 38%). У дітей з ІПР ЕГ та ІПР КГ домінував низький рівень (відповідно 64,15 % і 64,81 %), при якому дошкільники збивалися, потребували додаткового повторення; середній рівень продемонстрували 35,85 % та 35,19 % відповідно, високого рівня взагалі не спостерігалось. Ці групи дітей потребували постійної додаткової пізнавальної мотивації та підтвердження правильності виконання кожної пози корекційного педагога. Одержані показники відображені у Таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Представленість показників за методикою «Кулак-долоня-ребро»

Рівень виконання	НІР n=50	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54
<i>високий</i>	52% (n=26)	-	
<i>середній</i>	38% (n=19)	35,85% (n=19)	35,19% (n=20)
<i>низький</i>	10% (n=5)	64,15% (n=34)	64,81% (n=34)

Доцільним у нашому дослідженні було порівняння показників відсоткової представленості середнього та низького рівнів, отриманих у контрольній та експериментальній групах дітей з порушенням інтелектуального розвитку, а також із представленістю таких самих показників у групі дітей з нормальним розвитком інтелекту. Порівняльний аналіз ми здійснювали за допомогою критерію ϕ -Фішера (див. Табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Порівняння показників представленості середнього та низького рівнів у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР) (за методикою «Кулак-долоня-ребро»)

Рівні успішності	ІПР ЕГ (n=53)	ІПР КГ (n=54)	φ	ІПР ЕГ (n=53)	НІР (n=50)	φ	ІПР КГ (n=54)	НІР (n=50)	φ
<i>низький рівень</i>	64,15% (n=34)	64,81% (n=35)	0,06	64,15% (n=34)	10% (n=5)	6,16 ***	64,81% (n=35)	10%	6,25 ***
<i>середній рівень</i>	35,85% (n=19)	35,19% (n=19)	0,08	35,85% (n=19)	38% (n=19)	0,22	35,19% (n=19)	38%	0,30

Примітка: *** – $p \leq 0,001$.

Порівняльний аналіз відсоткових показників успішності виконання завдання виявив статистично значущі відмінності лише серед представленості низького рівня у групах дітей з ІПР та НІР (відповідно 64,15% та 64,81% проти 10%; $p \leq 0,001$). Показники представленості низького та середнього рівнів в експериментальній та контрольній групах ІПР майже не відрізнялися між собою. Отже, на початку експерименту відмінностей між експериментальною та контрольною групою нами не було виявлено.

Результати тестування та спостереження дозволили охарактеризувати рівні сформованості мотиваційно-пізнавального критерію у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями: достатній, середній та низький.

Достатній рівень сформованості мотиваційно-пізнавального критерію характеризується високим рівнем комунікабельності у процесі всього обстеження у спілкуванні проявляє ініціативу; дитина задає запитання пізнавального характеру, якщо щось не виходить, просить, щоб показали, проявляє інтерес до змісту завдань; розуміє, приймає та утримує в пам'яті інструкцію; динаміка втомлюваності відповідає віковій категорії; в змозі зберегти діяльність та демонструє здатність мобілізуватись і продовжувати працювати майже з такою ж продуктивністю; дитина безпомилково виконує завдання за зоровим зразком та завдання «Кулак-долоня-ребро».

Середній рівень мотиваційно-пізнавального критерію відповідає наступним ознакам: комунікабельність у процесі всього обстеження на середньому рівні; під час виконання кожного субтесту захоплюється змістом завдань у ситуації успіху; приймає інструкцію; відмічається поява ознак втоми; зниження продуктивності (темп сповільнюється, збільшується кількість помилок та відволікань); дитина під час виконання завдання за зоровим зразком та завдання «кулак-долоня-ребро», робить 1-2 помилки.

Низький рівень мотиваційно-пізнавального критерію характеризується низьким рівнем комунікабельності (дитина соромиться, є напруженою); Пізнавальний інтерес до кожного субтесту є низьким (завдання виконує з неохотою, не виявляє інтерес до запитань дорослого); низький рівень цілеспрямованості, втрачає інформацію щодо інструкції педагога; швидка динаміка втомлюваності; часто можна спостерігати руйнування діяльності (не в змозі виконувати навіть прості завдання); дитина під час виконання завдання за зоровим зразком та завдання «кулак-долоня-ребро» робить більше 2-х помилок.

За результатами усіх методик, за допомогою яких вивчався рівень розвитку мотиваційно-пізнавального критерію інтелекту, нами була побудована узагальнена таблиця низьких, середніх та високих показників, отриманих у групах дітей з порушенням в інтелектуальному розвитку та з нормальним розвитком. Нами також були проаналізовані відмінності у вираженості відсоткових показників між зазначеними групами досліджуваних (див. Табл. 2.18).

Таблиця 2.18

**Рівні сформованості мотиваційно-пізнавального критерію розвитку
мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними
порушеннями на констатувальному етапі дослідження**

	ІПР ЕГ n=53	ІПР n=50	φ	ІПР КГ n=54	ІПР n=50	φ	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ
<i>Серед. рівень</i>	28,30% (n=15)	48,0% (n=24)	2,07 **	25,93 (n=14)	48,0 (n=24)	2,36 **	28,30% (n=15)	25,93% (n=14)	0,27
<i>Низьк. рівень</i>	71,70% (n=38)	10,0% (n=50)	6,97 ***	74,07 (n=40)	10,0 (n=5)	7,26 ***	71,70% (n=38)	74,07% (n=40)	0,26

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$ *** – $p \leq 0,001$.

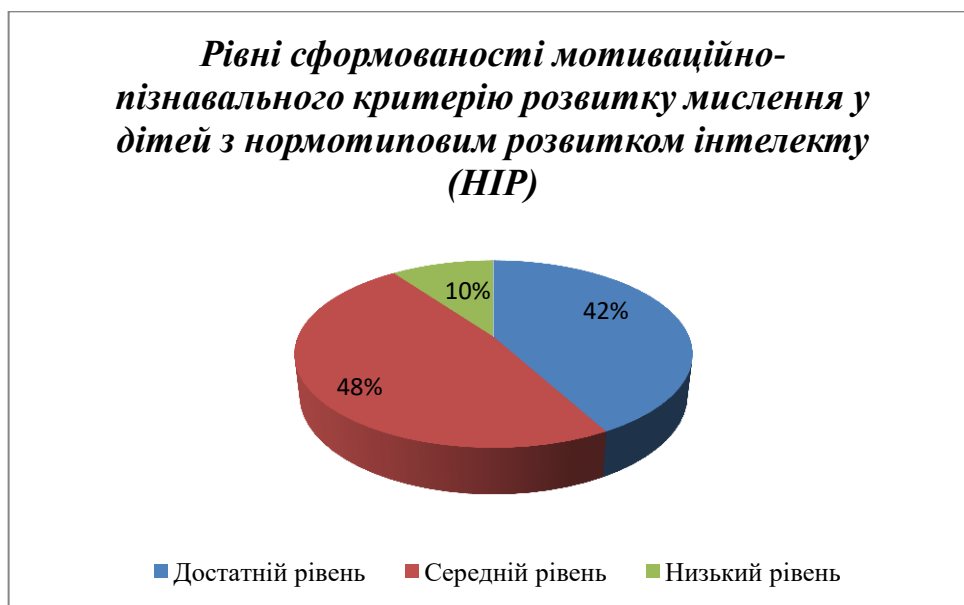
Відмінності у вираженості відсоткових показників, що відповідали певному рівню у порівнювальних групах дітей, також визначалися за допомогою критерію ϕ -Фішера. Нами були виявлені статистично значущі розбіжності у відсотковій представленості показників середнього ($\phi_{\text{ЕГ/НІР}}=2,07$ і $\phi_{\text{КГ/НІР}}=2,36$; $p \leq 0,01$) та низького рівнів ($\phi_{\text{ЕГ/НІР}}=6,97$ і $\phi_{\text{КГ/НІР}}=7,26$; $p \leq 0,001$), отриманих відповідно у дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку (ІПР) та у дітей, що не мали проблем у розвитку інтелекту (НІР). Отже, серед дітей з відхиленнями в інтелектуальному розвитку більше зустрічалося тих, хто мав низькі показники вираженості мотиваційно-пізнавального критерію ($\phi=6,97$; $p \leq 0,001$). У експериментальній та контрольній групах дітей з ІПР на початку експерименту спостерігалася значна відстороненість від процесу навчання, низька пізнавальна активність, відсутність зацікавленості у результатах діяльності.

Нижче на діаграмах співвідношення рівневих показників мотиваційно-пізнавального критерію у дітей з відхиленнями (ІПР об'єднана група) та нормотиповим розвитком інтелекту (НІР) наочно простежується особливості представленості показників середнього та низького рівнів в обох групах: середній рівень інтелекту у дітей з НІР зустрічається приблизно у 50% спостережень, а в дітей з ІПР – приблизно четверта частина від всіх інших показників (низьких).

Результати дослідження емоційно-критичного критерію розвитку мислення старших дошкільників визначали за допомогою показників, а саме: емоційна реакція на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу; критичність; вплив позитивних/негативних емоцій на подальшу діяльність; темп роботи, уважність; локус контролю.

Якісні показники емоційно-критичного критерію визначали за допомогою спостережень під час виконання тесту Д. Векслера. Емоційна *реакція на похвалу* в процесі всього обстеження у групи дітей НІР 84,0% – радісна стенічна, діти відчують задоволення від стимуляції діяльності. 16,0% дітей цієї групи демонструють радісну астенічну реакцію (бурхливу радість). Це

пояснюється особливостями темпераменту дитини та специфікою соціалізації. Амбівалентної реакції на похвалу не було виявлено. Реакція на зауваження у цих дітей (68,0%) негативна стенічна, тобто дитина засмучується при труднощах, неспіху. Амбівалентна – у 16 % дітей, і у 14 % спостерігається негативна астенічна реакція (агресивна).



а)



б)

Рис.2.3. Представленість показників середнього та низького рівнів мотиваційно-пізнавального критерію у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим інтелектуальним розвитком та з інтелектуальними порушеннями розвитку

У дітей – ІПР ЕГ та ІПР КГ емоційна реакція на похвалу зустрічається амбівалентна 43,0 %, радісна стенична – 31,78% і радісна астенічна – 25,23 %.

Реакція на труднощі та неуспіх у дітей цієї групи амбівалентна у 45,79%, негативну астенічну агресивну реакцію можна спостерігати у 31,78 % дітей. І тільки 22,43 % дітей засмучуються при труднощах у виконанні завдань.

За показником «критичність» у процесі виконання завдань було отримано наступні дані У ІПР 88% дітей помічають помилки та намагаються їх виправити, а 12% дітей думають, що все виконують правильно, не помічаючи своїх помилок. У дітей з ІПР ЕГ та ІПР КГ картина протилежна – 98,13 % дітей не помічають своїх помилок, і лише 1,87% можуть усвідомити свої помилки.

За показником «Темп роботи, уважність у кожному субтесті» діти групи ІПР показали швидкий та середній темп без помилок – 76%, з помилками – 24%. Дошкільники з ІПР ЕГ та ІПР КГ при виконанні субтестів продемонстрували велику кількість тривалих пауз, з повільними рухами, помилками (82,24%) і лише 17,76% дошкільників наближалися до середнього рівня (див. Табл. 2.19).

Таблиця 2.19

Порівняння показників емоційних реакцій у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (ІПР)

Емоційні реакції		ІПР n=50	ІПР (ЕГ+КГ) n=107	φ
На похвалу	радісна стенична	84,0% (n=42)	31,78%т(n=34)	6,55***
	амбівалентна	-	43,0% (n=46)	
	радісна астенічна	16,0%(n=8)	25,23% (n=27)	1,34
На зауваження	негативна стенична	68,0% (n=34)	22,43% (n=24)	5,57***
	амбівалентна	16,0% (n=8)	45,79% (n=49)	3,88***
	негативна астенічна	14,0% (n=7)	31,78% (n=34)	2,52**
критичність		88,0% (n=44)	1,87% (n=2)	12,64***
Уважність у кожному тесті, без помилок		76,0% (n=38)	17,76% (n=19)	7,28***

Примітка: ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

Отже, результати порівняльного аналізу, що здійснювався за допомогою критерію ϕ -Фішера, підтвердив статистичні відмінності у проявах емоційних реакцій у дітей з нормальним інтелектуальним розвитком та з порушеннями інтелекту: діти з ЕГ ІПР та КГ ІПР значно більше за своїх однолітків відрізнялися проявами амбівалентних ($\phi=3,88$; $p \leq 0,001$) та негативних астенічних ($\phi=2,52$; $p \leq 0,01$) реакцій на зауваження. Діти з нормальним інтелектуальним розвитком значно більше за своїх однолітків із порушеннями інтелектуальної діяльності проявляли радісну емоційну реакцію на похвалу ($\phi=6,59$; $p \leq 0,001$), негативну емоційну на зауваження ($\phi=5,57$; $p \leq 0,001$), були більш критичними під час виконання завдання ($\phi=12,64$; $p \leq 0,001$) та не робили помилок ($\phi=7,28$; $p \leq 0,001$).

Для об'єктивного аналізу емоційно-критичного критерію ми застосовували кольоровий тест М. Люшера, що відображає особливості емоційного фону дитини. Аналіз результатів представлений в (Таблицях 2.20 та 2.21).

Таблиця 2.20

Результати діагностики у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР) за кольоровим тестом М. Люшера

Переважаюча зона емоційного стану	НІР n=50	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54
<i>Негативний емоційний стан</i>	4% (n=2)	50,94% (n=27)	46,29% (n=25)
<i>Нормальний емоційний стан</i>	48% (n=24)	24,53% (n=13)	27,77 % (n=15)
<i>Позитивний емоційний стан</i>	48% (n=4)	24,53% (n=13)	25,93 % (n=14)

Отже, як видно з таблиці 2.21 у дітей з НІР переважає позитивний (48 %) та нормальний (48 %) емоційний стан. Негативний емоційний стан виявлено у 4 % дітей цієї групи.

У старших дошкільників з ІПР ЕГ та ІПР КГ приблизно однакова картина: за методикою М. Люшера у цих дітей було діагностовано переважання негативний емоційний стан – 50,94 % дітей старшого дошкільного віку з

порушенням інтелектуального розвитку в експериментальній та в 46,29 % дошкільників у контрольній групі. Під час проведення діагностики поведінка цих дітей характеризувалася занепокоєністю та тривожністю. Переважно нормальний емоційний стан (наявність і позитивних, і негативних емоцій) зафіксовано у 24,53 % дітей ЕГ та у 27,7 % КГ. Позитивний емоційний стан констатовано в 24,53% дітей ЕГ та у 25,93 % КГ.

Якісна оцінка виконання тесту відбувалася на основі інтерпретації кольору зі значеннями кольорових пар. Варіативна представленість кольорів у тесті Люшера досить широка, тому ми проаналізуємо найбільш яскравий вибір дітей, що є притаманним для кожної з груп, що досліджуються та розкривають емоційно-критичний критерій та є важливим для нашого дослідження.

Таблиця 2.21

Порівняння переважаючих показників емоційних станів у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР) (за методикою М. Люшера)

Переважаючий емоційний стан	ІПР ЕГ n=53	НІР n=50	φ	ІПР КГ n=54	НІР n=50	φ	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ
Негативний емоц. стан	50,94% (n=27)	4% (n=2)	6,01***	46,29% (n=25)	4% (n=2)	5,55***	50,94% (n=27)	46,29%	0,48
Нормальний емоц. стан	24,53% (n=13)	48% (n=24)	2,51**	27,77% (n=15)	48% (n=24)	2,15*	24,53% (n=13)	27,77%	0,38
Позитивний емоц. стан	24,53% (n=13)	48% (n=24)	2,51**	25,93% (n=14)	48% (n=24)	2,15*	24,53% (n=13)	25,93%	0,17

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$ *** – $p \leq 0,001$.

Діти з НІР найчастіше обирали пару (34 %) «жовтий та фіолетовий», що характеризується жагою пригод, домінуючою фантазією; «жовтий та червоний» (32 %), для якої притаманним є активність, пошук нового, що здатне дати дитині задоволення; «Жовтий та синій» (36 %) – ця кольорова пара спрямована на здобуття любові інших. У дітей цієї групи переважають позитивні емоції. Дитина може і радіти, і сумувати. Зазвичай дитина весела, щаслива, налаштована оптимістично, причин для тривоги немає, адаптація відбувається нормально. Результати діагностики дітей старшого дошкільного віку за

кольоровим тестом М. Люшера презентовано в (Таблиці 2.22).

Кольорову пару «сірий та червоний», яка свідчить про імпульсивність та необдуманість дій, обрало 11,32 % дітей старшого дошкільного віку ІПР ЕГ та 9,26 % – у ІПР КГ.

Невпевненість та брак рішучості, яким відповідає кольорова пара «сірий та жовтий» діагностовано у 11,4% дошкільників з ІПР ЕГ та в 8,3% ІПР КГ. Емоційна залежність (кольорова пара – «синій та жовтий») притаманна 20,75% досліджуваним експериментальної та 20,37% контрольної групи.

Таблиця 2.22

Результати діагностики у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (ІПР) за кольоровим тестом М. Люшера

	ІПР (n=50)	ІПР ЕГ (n=53)	ІПР КГ (n=54)
жовтий+фіолетовий	34, %		
жовтий+червоний	32 %		
жовтий+синій	36%	20,75%	20,37%
сірий+червоний		11,32%	9,26%
синій+коричневий		50,94%	42,59%
чорний+зелений		35,85%	31,48%
чорний+сірий		37,74%	33,33%
сірий + жовтий		11,4%	8,3%
синій + жовтий		20,75%	20,37%

Кольорова пара «синій та коричневий», що характеризується пасивною прихильністю, коли відчуття спокою та безпеки можна досягти лише усунувши стан фізичного дискомфорту та забезпечивши увагу з боку інших, наявна в 50,94% ІПР ЕГ та в 42,59% ІПР КГ.

Вибір «чорний та зелений», що свідчить про впертість, нетерплячість та щирі впевненість у своїй правоті, була обрана 35,89% дошкільників з ІПР ЕГ та в 31,48% ІПР КГ.

В обох групах були наявні діти, які обрали кольорову пару «чорний та сірий», що свідчить про їхню ізоляцію та повну незалученість. Відсоток таких дошкільників ІПР ЕГ склав 37,74%, а в ІПР КГ – 33,33%.

Методику розуміння сюжетних малюнків (Д. Ісаєв) використовували для спостереження за емоційною реакцією старших дошкільників на безглуздий малюнок (показник емоційно-критичного критерію). Основною метою було з'ясування розуміння змісту та сенсу сюжетних малюнків, аналіз емоційних реакцій на безглуздість зображення (сміх, посмішка, здивування).

Діти з НІР (90 %) емоційно, бурхливо реагували на презентовані малюнки, можна було прослідкувати і здивування, і гумор. У дітей цієї групи виникала купа запитань до педагога.

Діти з ІІР ЕГ (37,74%) та ІІР КГ (35,19%) спокійно реагували на малюнки не розуміючи їхньої сутності. У 45,5 % дітей взагалі не було ніякої реакції навіть після запитань дорослого: «Що відображено на малюнку? Що переплутав художник?».

За результатами емпіричного дослідження було визначено рівні емоційно-критичного критерію мислення дітей старшого дошкільного віку.

Так, *достатній рівень* характеризувався адекватною емоційною реакцією на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу у процесі всього обстеження; усвідомленням помилок (помічає помилки і намагається їх виправити); позитивні/негативні емоції на подальшу діяльність у процесі всього обстеження активізують діяльність дитини; завдання виконуються швидко, уважно, без тривалих пауз, в основному без помилок; оцінює себе; локус контролю: інтрапунітивний.

Середній рівень емоційно-критичного критерію мислення дітей старшого дошкільного віку відрізнявся амбівалентною, радісною стенічною іноді негативною стенічною емоційною реакцією на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу; здатністю до розуміння та усвідомлення своїх помилок та намаганням їх виправити; емоції не впливають на подальшу діяльність дитини у процесі всього обстеження (в активності дитини нічого не змінюється); темп роботи, уважність у кожному субтесті і відповідає віковій нормі, іноді з помилками; фіксація позаситуативних висловлювань з наступним аналізом засвідчує, внутрішній локус контроль.

Низький рівень означеного критерію характеризувався негативними астенічними, радісними астенічними реакціями на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу у процесі всього обстеження; не усвідомленням своїх помилок (дитина думає, що думає, що все виконує правильно); позитивні/ негативні емоції негативно впливають на подальшу діяльність навіть до руйнування цієї діяльності, коли дитина не може продовжувати працювати; темп роботи, уважність у кожному субтесті сповільнений, з помилками, велика кількість тривалих пауз, рухи повільні, неуважність; виявляються такі характеристики як невірноваженість, імпульсивність, недовіра.

Нульовий рівень характеризується амбівалентною (байдужою) емоційною реакцією на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу у процесі всього обстеження; відсутністю критичності до себе, до своїх помилок, які дитина не усвідомлює та не розуміє; на цьому рівні дошкільник демонструє або беземоційну реакцію, або агресивну, імпульсивну поведінку, що негативно впливає на діяльність; темп роботи відрізняється великою кількістю тривалих пауз, рухи повільні, відсутність уваги приводить до помилок; локус контролю має екстернальну (зовнішню) спрямованість, додаткові запитання приводять до агресивних дій або реакція залишається індиферентною. Узагальнені результати сформованості емоційно-критичного критерію представлено в Таблиці 2.23.

Таблиця 2.23

Рівні сформованості емоційно-критичного критерію розвитку мислення у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР) на констатувальному етапі дослідження

Рівні	НІР n=50	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54
<i>Достатній</i>	34% (n=17)	3,77% (n=2)	7,41% (n=4)
<i>Середній</i>	54% (n=27)	37,74% (n=20)	37,04% (n=20)
<i>Низький</i>	12% (n=6)	58,49% (n=31)	55,56% (n=30)
<i>Нульовий</i>	-	-	-

Результати, представлені в Таблиці 2.22, свідчать, що в жодній групі не було констатовано нульового рівня сформованості емоційно-критичного критерію розвитку мислення у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Достатній та середній рівень притаманні в основному групі дітей НІР достатній рівень – 34 %, середній рівень – 54 %). Невисокий відсоток дітей цієї групи продемонстрували низький рівень (12 %) емоційно-критичного критерію. Дещо інша картина з групами дітей ІПР ЕГ та ІПР КГ. Для них характерними є середній (ІПР ЕГ – 37,74 %; ІПР КГ– 37,04 %) та низький (ІПР ЕГ– 58,49 %; ІПР КГ– 55,56 %) рівні емоційно-критичного критерію при наявній перевазі низького рівня. Разом з тим, в цих групах було виявлено достатній рівень сформованості емоційно-критичного критерію (ІПР ЕГ– 3,77 %; ІПР КГ–7,41 %).

Таблиця 2.24

Порівняння показників емоційно-критичного критерію мислення у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормотиповим інтелектуальним розвитком (НІР)

Рівні	ІПР ЕГ n=53	НІР n=50	φ	ІПР КГ n=54	НІР n=50	φ	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ
<i>достатній</i>	3,77% (n=2)	34% (n=17)	4,32 ***	7,41% (n=4)	34% (n=17)	3,53 ***	3,77% (n=2)	7,41% (n=4)	0,82
<i>середній</i>	37,74% (n=20)	54% (n=27)	1,66 *	37,04% (n=20)	54% (n=27)	1,74*	37,74% (n=20)	37,04% (n=20)	0,07
<i>низький</i>	58,49% (n=31)	12,0% (n=6)	5,25 ***	55,56% (n=30)	12,0% (n=6)	4,97 ***	58,49% (n=31)	55,56% (n=30)	0,31

Примітка: ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Результати порівняльного аналізу, що здійснювався за допомогою критерію φ-Фішера, засвідчили статистичні відмінності ($p \leq 0,001$) між показниками емоційно-критичного критерію мислення дітей з різним рівнем інтелекту. Високі й середні показники значно частіше зустрічалися у групі дітей з нормальним розвитком інтелекту, низькі – у групах дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Також було підтверджено, що на початку експерименту показники емоційно-критичного критерію мислення в контрольній та експериментальній групах з ІПР не відрізнялися між собою.

Наочне співвідношення рівневих показників емоційно-критичного критерію мислення у дітей з відхиленнями (ІПР – об’єднана група) та нормотиповим розвитком інтелекту (НІР) було відображено на (Рис. 2.4).

У діаграмі простежуються особливості емоційно-критичного критерію у дітей, що відрізняються за показниками інтелекту: середній та високий рівні емоційно-критичного критерію інтелекту серед дітей з НІР зустрічається у 88% випадках, а у дітей з ІПР – менше, ніж у 50 % від представлених низьких показників.



а)



б)

Рис.2.4 Співвідношення рівнів емоційно-критичного критерію мислення у дітей з нормотиповим розвитком інтелекту та з інтелектуальними порушеннями розвитку

Висновки до другого розділу

Визначено організаційно-методичні засади констатувального етапу дослідження розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями до яких увійшло вивчення стану та наявного рівня мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями; визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку та вибір відповідних методик діагностики; обґрунтовано використання теоретичних та емпіричних методів дослідження.

Розроблено критеріально-діагностичний інструментарій організації констатувального етапу дослідження стану мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями, який включав критерії, показники їх розвитку мислення, методики діагностики мислення цієї категорії дітей. Виокремлено наступні критерії мислення старшого дошкільника: операційно-діяльнісний, мотиваційно-пізнавальний та емоційно-критичний.

Операційно-діяльнісний критерій визначали за допомогою таких показників, а саме: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, абстрагування, узагальнення; здатність до переносу дій в нові умови при вирішенні наочно-дієвих задач; рівень та особливості сформованості наочно-дієвого та наочно-образного мислення, рівень виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності. Основними показниками *мотиваційно-пізнавального критерію* виступили: мотивація, пізнавальний інтерес, цілеспрямованість, динаміка втомлюваності, вплив наростання втоми на діяльність, комунікабельність, виконання дій за зоровим зразком. Показниками *емоційно-критичного критерію* є: емоційна реакція на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу; критичність; вплив позитивних/негативних емоцій на подальшу діяльність; темп роботи, уважність.

З метою психодіагностичного дослідження стану мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями ми підібрали методики для

діагностики презентованих критеріїв. Для вивчення *операційно-діяльнісного критерію* було використано тест Д. Векслера, методика «Розрізані малюнки» (модифікований варіант), методика «Склади коло» (розробка Л. Фатіхової), методика «Виключення предметів, що не підходять до групи (модифікований варіант)». Вивчення *мотиваційно-пізнавального критерію* здійснювалося за допомогою методики Д. Векслера та методики «Підбери фігуру до предмету» (модифікований варіант методики Л. Венгера). *Емоційно-критичний* досліджувався за допомогою тесту Д. Векслера, методики розуміння сюжетних малюнків (Д. Ісаєв) та кольорового тесту М. Люшера.

На констатувальному етапі дослідження виявлено наступні результати дослідження актуального стану мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку: більшість досліджуваних старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями розвитку характеризуються низьким та частково середнім рівнем за операційно-діяльним критерієм розвитку мислення. Так, діти з НІР взагалі демонстрували показники достатнього (82%) та середнього рівня (18%) інтелектуального розвитку, а з ІІР – низький рівень (ІІР ЕГ – 98,1%, ІІР КГ – 96,29%). Середній рівень інтелекту у дітей з НІР зустрічався дуже рідко порівняно із представленістю показників достатнього рівня (18% проти 82%), а в дітей з ІІР – порівняно із співвідношенням показників низького рівня (2,8% проти 97,19%).

За показниками мотиваційно-пізнавального критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку домінували середній та низький рівні. Нами були виявлені статистично значущі розбіжності у відсотковому співвідношенні показників середнього ($\phi_{\text{ЕГ/НІР}}=2,07$ і $\phi_{\text{КГ/НІР}}=2,36$; $p \leq 0,01$) та низького рівнів ($\phi_{\text{ЕГ/НІР}}=6,97$ і $\phi_{\text{КГ/НІР}}=7,26$; $p \leq 0,001$), отриманих відповідно у дітей з порушенням в інтелектуальному розвитку (ІІР) та у дітей, що не мали проблем у розвитку інтелекту (НІР). Отже, серед дітей з відхиленнями в інтелектуальному розвитку більше зустрічалося тих, хто мав низькі показники вираженості мотиваційно-пізнавального критерію ($\phi=6,97$; $p \leq 0,001$). У експериментальній та контрольній групах дітей з ІІР на початку експерименту

спостерігалася значна відстороненість від освітнього процесу, низька пізнавальна активність, відсутність зацікавленості у результатах діяльності.

Порівняння показників емоційно-критичного критерію мислення у дітей з порушенням інтелектуального розвитку (ІПР КГ та ІПР ЕГ) та дітей з нормальним інтелектуальним розвитком (НІР) засвідчили статистичні відмінності ($p \leq 0,001$) між показниками емоційно-критичного критерію мислення дітей з різним рівнем інтелекту. Високі й середні показники значно частіше зустрічалися у групі дітей з нормальним розвитком інтелекту, низькі – у групах дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Також було підтверджено, що на початку експерименту показники емоційно-критичного критерію мислення в контрольній та експериментальній групах з ІПР не відрізнялися між собою.

Результати діагностики актуального стану мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження засвідчили низький рівень його сформованості, що свідчить про необхідність розроблення комплексного та ефективного програмно-методичного комплексу корекційно-розвивальної роботи з розвитку мислення цієї категорії дітей, спрямованого на роботу з корекції, оптимізації та профілактики розвитку мислення старших дошкільників.

Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Войтюк І. В. Малювання – графічна промова розумово відсталих дошкільників. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 25. С. 33-37.
2. Войтюк І. В. Розвиток творчих здібностей засобами нетрадиційної зображувальної діяльності у розумово відсталих старших дошкільників. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. 2014. Вип. 26. С. 45-49.

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС КОРЕКЦІЇ МИСЛЕННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ НЕТРАДИЦІЙНОЇ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Теоретико-методичне забезпечення корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Аналіз отриманих експериментальних даних у ході констатувального етапу дослідження засвідчив наявність низького рівня мислення дітей з порушенням інтелектуального розвитку у старшому дошкільному віці та специфічних особливостей мислення таких дітей, що відрізняється порушенням усіх мислинєвих операцій, а саме: в більшій мірі абстрагування, узагальнення; зниження активності розумових процесів, не активність у пошуках рішення, байдужістю до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; мовленнєвим недорозвиток; не критичність мислення; найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий; неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань; слабка регулююча роль мислення тощо.

Враховуючи все вище згадане та результати констатувального експерименту, при розробці програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності було використано такі наукові засади: закономірності формування особистості у дошкільному дитинстві Л. Артемова, А. Богуш, Л. Божович, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Кононко, Г. Костюк, Т. Поніманська [9; 25; 27; 46; 52; 124; 204]; положення про аномальний розвиток дитини з подальшим розробленням технологій навчання та виховання за різними патологіями розвитку Д. Азбукін, П. Блонський, А. Володимирський, Л. Виготський, В. Гандер, О. Граборов, К. Грачова, Г. Дульнєва, Л. Занкова, В. Кащенко [2; 35; 40; 43; 60; 62; 75; 87; 109]; положення про здатність дітей із розумовою відсталістю до регуляції діяльності, подолання перешкод, що виникають у процесі її виконання, визначенні психологічних умов формування дитини як активного суб'єкта

навчально-пізнавальної діяльності Л. Занков, В. Лубовський, О. Лурія, М. Певзнер, Б. Пінський, С. Рубінштейн, І. Соловйов, Г. Сухарев, Ж. Шиф [88; 151; 156; 197; 201; 219; 239; 246; 277]; вчення про позитивний коригуючий вплив образотворчого мистецтва на пізнавальну діяльність дітей з інтелектуальною недостатністю Т. Головіна [57], О. Граборов [60], І. Дмитрієва [67], Г. Дульнєв [75], К. Щербакова [274] та ін.).

У дослідженнях Т. Головіної [57], І. Дмитрієвої [67], В. Липи [146], К. Щербакової [274] наголошується на тому, що за допомогою малювання, наочних засобів можна активізувати інтелектуальну діяльність дітей з порушенням мислення. Так, І. Дмитрієва наголошує на тому, що під час образотворчої діяльності: «... активізується порівняльна діяльність, що є необхідною умовою правильного вирішення розумового завдання. використання різних видів мистецтва в їх взаємодії може значно підсилити корекційний ефект художньо-естетичних впливів» [67, с. 89].

Суттєвим моментом для нашого дослідження є точка зору відомих вчених Т. Головіної [57], Г. Грошенкова [64], І. Дмитрієвої [67], І. Єременко [81] К. Щербакової [274] стосовно того, що у дітей з порушенням інтелектуального розвитку є наявне бажання проявити себе в різноманітних видах художньо-естетичної діяльності. При цьому дитина не завжди адекватно усвідомлює свої можливості, особливо у молодших класах, виконання практично-творчих робіт характеризується низькою якістю, відсутністю самостійності та спроможності використовувати минулий досвід, проявляти уяву, фантазію. Згадаємо, щоперша спроба науково обґрунтувати накопичений досвід у практиці роботи з естетичного виховання учнів допоміжної школи належить автору відомого збірника «Естетичне виховання в допоміжній школі» Т. Головіній [57], у якому вона висвітлює питання формування естетичного сприймання, художнього смаку й доступних учням з інтелектуальними порушеннями елементів творчості у процесі занять малюванням, музикою, ручною працею тощо. Авторка наголошує на корекційному значенні естетичного виховання.

І. Грошенков наголошує на значному впливі на формування дітей з

порушенням інтелектуального розвитку творів образотворчого мистецтва – картин, художніх ілюстрацій, скульптур, зразків народного декоративно-вжиткового мистецтва: «Ознайомлення розумово відсталих учнів із образотворчим мистецтвом розширює їхній кругозір, учить бачити, розуміти й оцінювати прекрасне... Через образи мистецтва вдається показати дітям багатство і різноманітність форм і барв навколишнього світу, їх відповідність змісту твору» [64, с. 11-12].

Ми розділяємо оптимістичне прогнозування дослідниці І. Дмитрієвої: «...особливості психічного розвитку розумово відсталих учнів значно ускладнюють їхній особистісно-естетичний розвиток, але вони не є стабільними. Майже всі літературні джерела з цього питання свідчать про те, що під впливом цілеспрямованої корекційно-виховної роботи в школярів виявляється позитивна вікова динаміка розвитку особистісно-естетичних якостей» [67, с. 98]. Наголошуючи на тісному взаємозв'язку мислення та творчості дослідниця стверджує, що «Будь-який творчий акт естетичний за своєю природою, а тому для нього є характерними асоціативність, образність, художнє бачення та ін. Це естетичний аспект творчості. Творчість також передбачає вміння переробляти отриману інформацію: порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, конкретизувати, зіставляти, аналогізувати, комбінувати раніше відомі знання та уміння, способи та прийоми. Це інтелектуальний аспект творчості» [67, с. 53].

Відомий вчений І. Єременко виділяє пізнавальну, виховну й естетичну функції мистецтва, наголошуючи на тому, що пізнавальна функція полягає в компенсації недостатності розвитку вищих психічних процесів. Так, він стверджує, що: «У творах мистецтва оживають перед школярем яскраві картини життя людей різних часів, країн і континентів, їхні вдачі, звичаї, настрої й переживання, справи, думки й ідеали, набуваючи гранично наочної очевидності» [82, с. 218].

Отже, оптимістично звучить теза І. Дмитрієвої про те, що: «...результати наукових досліджень і практичних досягнень в галузі естетичного виховання розумово відсталих школярів свідчать, що за дотримання певних дидактичних

умов діти з обмеженими інтелектуальними можливостями здатні сприймати, відчувати та відображати сигнали естетичної інформації, але для цього слід застосовувати спеціальні засоби корекційно-педагогічного керівництва» [67, с. 128].

При розробці програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності ми керувалися авторським визначенням, що було окреслено у розділі I, а саме: корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку – це цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її в суспільство із залученням до усіх сфер життєдіяльності та навіть сприяти повній компенсації (частковому чи повному) інтелектуального дефекту.

Основний акцент у запропонованому програмно-методичному комплексі зроблено на системності та комплексності. Як підкреслювалося вище, корекція мислення дітей з порушенням розумового розвитку, психологічна допомога таким дітям повинна охоплювати і дорослих (вихователів, батьків), і дітей – всіх учасників освітнього процесу. У цьому процесі корекційної роботи потрібно точно та правильно підібрати методи корекції відповідно до індивідуальних та психологічних особливостей кожної окремої дитини при умові врахування усієї клінічної картини патології, особливостей розвитку дітей та прогнозування діяльності.

У процесі розробки завдань керувалися поєднанням дидактичних, комп'ютерних ігор та інноваційних корекційних технологій, включаючи авторські розробки та адаптований основний матеріал.

В основу розробки програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності покладено такі принципи: цілеспрямованості; принцип діяльнісного

підходу; зони найближчого розвитку; індивідуального та диференційованого підходу; єдності діагностики та корекції; врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини; випереджального характеру корекції.

Принцип *цілеспрямованості* у роботі дав змогу за допомогою визначеного рівня розвитку мислення дитини створити основу для формування програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності, визначення етапів його реалізації та способів досягнення передбачуваного результату. Принцип *діяльнісного підходу*, відповідно до якого головним засобом корекції є організація активної діяльності дитини у праці з дорослим. Принцип *зони найближчого розвитку* передбачає, що корекційна робота проводиться тільки в цій зоні, оскільки робота з дошкільником за її межами не буде мати корекційного ефекту. Принцип *індивідуального та диференційованого підходу* враховує різновиди інтелектуальних порушень дітей та їх вікових особливостей, що є підґрунтям для розробки індивідуальних завдань та інструкцій. Принцип *єдності діагностики та корекції*, за яким неможливо створити та проводити ефективну корекційну роботу не знаючи інформації про кожну дитину та рівень розвитку досліджуваної проблеми. Принцип *врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини* передбачає проведення корекційної роботи в руслі провідної діяльності та основних психологічних нововведень для дітей старшого дошкільного віку. Ефективність корекції залежить від врахування інтересів дитини, її характеру, темпераменту. Принцип *випереджального характеру корекції* враховує найближчу перспективу розвитку мислення дитини.

Використовуючи мистецтво для розвитку мислення старших дошкільників ми орієнтувалися на компенсаторну концепцію мистецтва, засновником якої був автор психоаналізу З. Фрейд. Великий вчений стверджував, що саме мистецтво знімає напругу, запобігає неврозам, за допомогою мистецтва можуть бути задоволені глибинні людські бажання. Слід підкреслити, що ідея компенсаторної функції мистецтва розширилася з появою

гуманістичного підходу у психотерапії та психології. Представники цієї школи (Р. Ассаджолі, А. Маслоу, К. Роджерс, Є. Фромм, В. Франкл) [275] робили акцент на нових формах досвіду, що веде до нової якості свідомості, інтелекту. Методологічним підґрунтям створення інтегрованої системи занять в межах програмно-методичного комплексу корекційно-розвивальної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями стали ідеї впливу музики та рухів, які розроблялися Г. Валковою, В. Еркеманом, В. Ляпидевським, Б. Шостак, Н. Туговою, В. Селіверстовим [167] та іншими дослідниками. Дослідники розкрили можливості музики та рухів як реабілітаційної методики для дітей з особливими потребами. В решті решт, не можна не процитувати Л. Виготського, який стверджував: «Культурні форми ведення – єдиний шлях виховання ненормальної дитини. Цей шлях є створення обхідних шляхів розвитку там, де він здається неможливим на прямому шляху» [47, с. 134].

При створенні та впровадженні програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями було створено полі художнє корекційно-виховне середовище. Під останнім ми розуміємо частину освітнього простору, що включає в себе функції, процеси, результати становлення та розвитку цієї категорії дітей, що реалізуються через нетрадиційні техніки зображувальної діяльності та інші види мистецької діяльності. Поліхудожнє корекційно-виховне середовище – це, в даному випадку, синтез предметних, культурних, соціально-особистісних взаємин дитини, однолітків, дорослих, що спрямовані на розвиток інтелекту дошкільника, реалізацію всіх можливостей дитини як суб'єкта через мистецьку діяльність, на соціально-особистісне становлення та дорослішання при умові забезпечення психічного здоров'я.

У формуальному експерименті дисертаційного дослідження були використані такі методи: емпіричні: спостереження, аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення отриманих даних для порівняння та підтвердження ефективності запропонованого програмно-методичного комплексу; статистичні: математична обробка експериментальних даних методом

порівняння отриманих результатів за параметричним критерієм F^* -Фішера (для залежних і незалежних вибірок), бальна система обробки отриманих даних.

3.2. Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження

Результати теоретичного та емпіричного аналізу проблеми розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями привели нас до висновку, що вельми актуальним є розроблення та апробація корекційного програмно-методичного комплексу розвитку мислення цієї категорії дітей засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Відповідно, **метою** формувального етапу нашого дослідження стали теоретичне обґрунтування, розробка, впровадження та оцінка ефективності програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Задля реалізації поставленої мети було визначено такі завдання:

1. На основі нетрадиційних засобів зображувальної діяльності розробити програмно-методичний комплекс, що спрямований на корекцію мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.
2. Підвищити рівень мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями за допомогою засобів нетрадиційної зображувальної діяльності.
3. Порівняти динаміку рівня розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями до і після впровадження програмно-методичного комплексу.
4. Впровадити програмно-методичний комплекс розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності у освітній процес закладів дошкільної освіти.
5. Перевірити ефективність впровадження програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної

діяльності з урахуванням використання класичних, новітніх та авторських технологій для розвитку мислення.

На формувальному етапі здійснювалася реалізація розроблених теоретико-методичних засад розвитку мислення старших дошкільників та авторського програмно-методичного комплексу. На аналітико-узагальнювальному етапі відбувалися обробка й аналіз отриманих результатів, фактів, їхня інтерпретація згідно з розробленою програмою та методикою. Головний акцент робився на тому, що експеримент повинен відповідати принципу достовірності, а це означає, що в експерименті брала участь оптимальна кількість випробуваних; зверталася увага на достовірність методик дослідження; отримані результати статистично оброблялися. Результати констатувального та контрольного етапів експерименту аналізувалися, порівнювалися, оцінювалися, узагальнювалися та на їх основі робилися висновки про ефективність впровадження програмно-методичного комплексу. Зазначимо, що в процесі проведення експерименту постійно аналізувалися отримані проміжні результати з вихідним рівнем розвитку мислення. Психолого-педагогічна діагностика мала початковий, поточний та кінцевий етапи. Відповідно до неї уточнювався та корегувався хід нашого дослідження. Під час проведення експерименту ми орієнтувалися на такі основні критерії оцінювання результативності розвитку мислення старших дошкільників:

- наявність науково обґрунтованої програми реалізації експерименту (визначення проблеми, постановка мети й завдань, розроблення основних етапів експерименту);
- наявність продуктів експериментальної діяльності (розроблення нових прийомів, методик, технологій, форм);
- розроблення й впровадження методик відстежування процесу та результату експерименту [196, с. 34].

Отже, розроблені нами структурно-логічні етапи дослідження відображають основні фази організації та проведення експерименту.

Програмно-методичний комплекс апробований у наступних дошкільних закладах освіти: № 474 Управління освіти Дніпровської районної в м. Києві

державної адміністрації (довідка про впровадження № 97 від 03.08.2020 р.); № 100 «Казка» Управління освіти Дарницької районної в м. Києві державної адміністрації (довідка про впровадження № 16/8 від 12.08.2020 р.); № 481 Управління освіти Дніпровської районної в м. Києві державної адміністрації (довідка про впровадження № 91 від 17.09.2020 р.); № 261 Управління освіти Дніпровської районної в м. Києві державної адміністрації (довідка про впровадження № 1 10/10 від 11.09.2020 р.); комунальних закладів «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садочок) комбінованого типу № 11 «Струмочок»» Слов'янської міської ради Донецької області (довідка про впровадження № 1-10/10 від 11.09.2020 р.); «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садочок) комбінованого типу № 25 «Дюймовочка»» Слов'янської міської ради Донецької області (довідка про впровадження № 19 від 10.09.2020 р.); «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садочок) комбінованого типу № 54 «Золота рибка»» Слов'янської міської ради Донецької області (довідка про впровадження № 77 від 11.09.2020 р.). Формувальний експеримент тривав протягом трьох років з використанням різних форм роботи: індивідуальної, групової. Вихователі, асистенти вихователів, корекційні педагоги, олігофренопедагоги отримали програмно-методичний комплекс та впроваджували його на місцях.

Корекція з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку здійснювалася в трьох напрямках: робота з вихователями, робота батьками та робота з дітьми. Схематично це представлено на Рис. 3.1. та 3.2. Оцінка стану сформованості мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями після застосування програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей цієї категорії засобами нетрадиційної зображувальної діяльності проводилася за допомогою розробленого критеріально-діагностичного інструментарію, що був розроблений на етапі організації та проведення констатувального етапу дослідження, який представлено у другому розділі дисертаційного дослідження. Відповідно до цього обчислення результатів проводилося аналогічно до констатувального етапу експерименту.



Рис. 3.1 Напрями роботи з дорослими з корекції інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку

3.3. Зміст програмно-методичного комплексу корекційно-розвивальної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку

Враховуючи результати констатувального експерименту, особливості розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку, нами було розроблено програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Уточнюючи визначення презентованої дефініції зазначимо, що програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників – це система комплексної, цілеспрямованої, особистісно-орієнтованої, міжсуб'єктної взаємодії дитини старшого дошкільного віку, дорослого та однолітків в художній діяльності, у художньому

корекційно-розвивальному середовищі, завдяки якому створюються унікальні, сприятливі умови для інтелектуального розвитку, пізнання культури в емоційно-практичній формі, засвоєння загальнокультурних цінностей, формування індивідуальної неповторності дитини та корекції психічного здоров'я.

Як підкреслювалося вище, на формувальному етапі дослідження робота здійснювалась за трьома основними напрямми, а саме: робота з батьками, педагогами та дітьми. Це пояснюється тим, що жодні корекційні, виховні впливи не дадуть результатів, якщо не залучати батьків та вихователів до системної взаємодії з професіоналами, головною метою якої є створення єдиного простору закладів дошкільної освіти й родини задля забезпечення гармонійної корекції вихованців та їхнього подальшого інтелектуального та психічного розвитку. Більш того, якщо не працювати з батьками та вихователями, не підтримувати систему корекційних впливів, це негативно впливає на дитину, нівелюючи усю попередню корекційну роботу. Усі три види роботи презентовані вище, передбачають системність, повторюваність, послідовність та систематичність корекційної роботи. Зупинимось на них докладніше.

Корекційна робота з батьками та вихователями.

Основна мета програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями у напрямку роботи з вихователями та батьками – створення єдиного *гармонійного корекційного простору* закладу дошкільної освіти та сім'ї дитини з порушенням інтелектуального розвитку. Основними завданнями такої роботи з батьками та вихователями було:

- ✓ залучити сучасні сім'ї до тісної співпраці з вихователями, олігофренопедагогами та, психологами;
- ✓ під час корекційної роботи створити ефективну взаємодію педагогів та батьків задля найбільш толерантного та коректного впливу на розвиток мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку;

- ✓ створити умови для всебічного вивчення індивідуальних та психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями;
- ✓ забезпечити батьків науково-педагогічними знаннями щодо специфіки розвитку дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями та сучасними формами та методами корекційного впливу на таких дітей засобами нетрадиційних технік малювання;
- ✓ розробити систему занять та заходів для батьків, дітей, педагогів з використанням позитивного сімейного досвіду щодо розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційних технік малювання.

Корекційні педагоги, вихователі, психологи були ознайомлені з сутністю та змістом програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку. Була проведена робота з детального роз'яснення видів, типів нетрадиційної зображувальної діяльності як засобу корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Під час експериментального впровадження програмно-методичного комплексу ми мотивували і педагогів, і батьків до подальшої спільної взаємодії з метою розвитку мислення цієї категорії дітей.

Акцентуємо увагу на тому, що для педагогів було розроблено практичні рекомендації щодо елементів та специфіки впровадження програмно-методичного комплексу корекційно-розвивальної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями під час освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Для педагогів проводилися спеціальні тренінги, що мали на меті сформувати компетентності при застосовуванні методів з нетрадиційними техніками малювання для роботи з дошкільниками, які мають порушення інтелекту, а саме: «Нетрадиційні техніки малювання», «Ізотерапія», «Музикотерапія», «Казкотерапія». Кожна тема розглядалась протягом двох сеансів тренінгів, тривалість тренінгу складала 4 години. Участь у тренінгах

брали вихователі, дефектологи та психологи, які були задіяні в експериментальному дослідженні.

Результатом такої роботи з батьками та педагогами повинно було стати створення гармонійного корекційного простору в якому було б комфортно і дітям, і батькам, і педагогам; об'єднання зусиль закладу дошкільної освіти і родини, що спрямовані на розвиток мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Робота з батьками реалізовувалася в межах програмно-методичного комплексу за такими етапами:

- ознайомлення батьків з закладом дошкільної освіти, позитивне налаштування на подальшу співпрацю;
- соціально-педагогічне дослідження родини (анкетування, бесіди, інтерв'ю з приводу становлення дитини старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями);
- просвітницька діяльність з приводу психолого-педагогічних особливостей розвитку дитини старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями;
- спільна діяльність заснована на використанні нетрадиційних технік малювання, як засобу корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями;
- підведення підсумків взаємодії педагогів та батьків, корекційного впливу з метою корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Основними напрямками роботи з батьками при реалізації програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями були:

- залучення батьків до освітнього процесу закладу дошкільної освіти;
- визначення, уточнення проблем, потреб, з якими зустрічаються батьки та педагоги при вихованні дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями;

- проведення спільних заходів з дітьми та батьками з використанням нетрадиційних технік малювання;
- психолого-педагогічне консультування сучасних батьків;
- педагогічна просвіта.

Програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями передбачав використання як традиційних (групових та індивідуальних), так і нетрадиційних форм роботи з родинами.

Під час формувального експерименту ми застосовували наступні традиційні форми роботи з родинами дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями: спостереження, анкетування, бесіди, виставки дитячих робіт, що виконані за допомогою нетрадиційних технік малювання, семінари-практикуми, конференції батьківського досвіду, круглі столи, дні відкритих дверей, батьківські збори. Так, наприклад, спостереження застосовувалося і короткочасне, і довготривале для того, щоб зрозуміти, яким шляхом прямувати далі з цією конкретною дитиною, збирати відомості про розвиток дитини шляхом споглядання, намагаючись не втручатися в життя сім'ї, не обережними діями не відштовхнути дорослих від перспективної взаємодії.

Бесіда – традиційна форма роботи з родиною, під час якої ми намагалися обмінятися думками з батьками, почути та відчувати усі проблеми та труднощі, що виникають під час виховання дитини з особливими освітніми потребами. Ми використовували як групові, так і індивідуальні бесіди, які налаштовували батьків на подальшу ефективну взаємодію з педагогами, допомагали батькам відкритися, не залишатися зі своєю проблемою один на один, бути відвертими, не соромитися своєї проблеми.

Анкетування допомогло нам більше дізнатися інформації про родину дитини, уточнити особливості спілкування в родині, специфіку ставлення до дитини, до її недоліків, потреб та запитів. Анкети для батьків склалися за принципом доступності, зрозумілості, з врахуванням особливостей родини.

Виставки дитячих робіт – дієвий засіб взаємодії з сучасними батьками. Коли батьки бачать, що їх дитина починає діяти, малювати, поступово удосконалюючи свої навички, виникає надія на те, що не все загублено для такої дитини, що є можливість корегувати розвиток мислення та дрібну моторику дитини. Результати роботи з такою категорією дітей демонструємо дорослим в урочистій формі, присвячуючи їх до сезонів, свят. Наприклад: «Золота осінь», «Наші гарні дошкільнята», «Що можуть наші пальчики!», «Цікавинки природи», «Хованки» тощо.

Групові консультації – на них запрошуємо батьків, що мають спільні, схожі запитання, проблеми. За допомогою таких консультацій ми мали змогу допомогти батькам засвоїти певні знання та уміння щодо їхньої особливої дитини; зняти психологічну напругу, відчуття «катастрофи», що може виникати у батьків таких дітей.

Батьківські збори – на них обговорюються завдання на рік, оголошуються результати освітньої та виховної роботи, заплановані заходи; запрошуються фахівці з олігофренопедагогіки, корекційні педагоги, психологи, медики. Можуть виступити батьки, що мають досвід подолання проблем та труднощів з розвитку мислення дитини старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями за допомогою не традиційних технік зображувальної діяльності.

Семінари-практикуми – дають можливість молодим, недосвідченим батькам набути навичок, прийомів практичного спілкування та співпраці з дитиною старшого дошкільного віку, що має порушення інтелектуального розвитку. Така форма роботи дозволяє батькам засвоїти нетрадиційні форми зображувальної діяльності та практикувати їх не тільки в закладі дошкільної освіти, але й і вдома застосувати на практиці.

Круглий стіл – дискусійна робота з батьками, на якій висвітлюються важливі питання розвитку мислення дошкільнят. У своєму експерименті ми робили акцент на аналізі педагогічних ситуацій, прийомах роботи з нетрадиційними техніками малювання. Теми різноманітні, спрямовані на формування аналітико-синтетичних процесів у дітей. Так, наприклад важливими темами для «круглого столу» були такі: «Як мотивувати

дошкільника», «Як підготувати дитину до школи», «Як виховати маленького чомучку», «Дитина з особливими потребами: бути не поруч, а разом», «Психологічні особливості дітей з порушенням інтелектуального розвитку», «Шляхи подолання агресивності та вередливості», «Долаємо перешкоди – зростаємо як батьки».

Формувальний експеримент був насичений інтерактивними нетрадиційними формами взаємодії з батьками: реалізація сумісних проєктів, створення батьківської кімнати, брифінги, «батьківська скринька», «телефон довіри», створення групи на ФБ тощо.

Проектна діяльність сприяє взаємодії педагогів та батьків, поглибленню батьківського досвіду. Теми ми обирали наступні: «Малюючи розвиваємо інтелект», «Привчаємося міркувати», «У гостях у казки: критично мислимо», «Рука веде мозок: розвиток дрібної моторики». Завдяки проєктній роботі батьки відкриваються іноді зовсім з іншого боку, набираючись досвіду, дорослі можуть самі давати поради батькам дітей, що тільки приєдналися до спільноти закладу дошкільної освіти. Більше того, ефективним та дієвим засобом узагальнення батьківського досвіду став альбом, що створений за ініціативою батьків «Наші нестандартні діти: поради, шляхи подолання проблем».

Брифінги – максимальна активізація батьківської аудиторії, мотивуємо дорослих до розвитку своїх неординарних дошкільнят. Як відомо, багатьом батькам важко усвідомити та прийняти той факт, що їхня дитина не така як усі. Завдяки таким брифінгам зникає відчуття унікальності та неможливості розв’язання сімейної проблеми (іноді трагедії). На такі брифінги запрошували обов’язково психологів, лікарів, корекційних педагогів, які допомагали підтримати та надати допомогу батькам.

Батьківська кімната – спеціально створений освітній простір для самоосвіти батьків, де є спеціальна науково-популярна література, каталог фільмів, відеороликів, аналіз попереднього батьківського досвіду з подолання та корекції мислення дошкільнят.

Сторінка на ФБ – враховуючи, що сучасні батьки – це люди, які гарно володіють гаджетами, ми створили закриту групу, в якій відомі педагоги,

психологи, дають відповіді на (іноді анонімні) запитання, що турбують дорослих, та які вони не можуть, або не хочуть озвучувати при всіх батьках, при вихователів. У цій групі батьки можуть висловити свої побажання, звернутися по допомогу.

Виставка спільної творчості дітей та батьків нетрадиційними технікам малювання – дієва, позитивна форма роботи, що дозволяє підвести підсумки, побачити успіхи дітей, отримати задоволення від результатів малювання. Головне те, що ми відмовилися від конкурсів на найкращий малюнок. Бажання батьків та дітей побачити свої малюнки на виставці, ситуація успіху – головне в корекційній роботі.

Напрями роботи з дітьми.

Це визначальний та найголовніший етап нашого експерименту. Презентований напрям роботи передбачав реалізацію програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Усі вправи та заняття зі старшими дошкільниками були розроблені з урахуванням тих психологічних властивостей та особливостей мислення таких дітей які описані в п.п. 1.2.

Зміст формувального експерименту передбачав серію корекційно-розвивальних завдань та диференційних корекційно-спрямованих завдань, розрахованих на роботу з усіма структурними елементами кожного компонента мислення (мотиваційний, операційний, емоційний). Усі завдання розроблені та призначені для дітей старшого дошкільного віку з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку, запропоновані авторські розробки занять за завдань з використанням нетрадиційних технік малювання.

Метою напряму роботи з дітьми у межах програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників була психолого-педагогічна корекція мислення дитини, а саме зростання рівня сформованості наочно-дійового, наочно-образного, елементів логічного мислення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників засобами нетрадиційної зображувальної діяльності включав кілька основних блоків:

1. *Діагностичний* – проводився з метою систематичного моніторингу за розвитком мисленням дітей та оцінки результативності комплексу. Означений етап включав: початкову, основну та кінцеву діагностику.

Комплексна діагностика проводилась перед початком та в кінці проведення комплексу (початкова та кінцева). На цьому етапі використовувалися наступні методи діагностики: збір анамнезу дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, спостереження за поведінкою дітей, проєктивні та тестові методики. Ці методи були спрямовані на визначення рівня сформованості основних компонентів мислення дитини (мотиваційний, операційний, емоційний). Поточна психодіагностика проводилась на кожному занятті (на початку та по завершенні) за допомогою експрес-діагностики «Мій настрій». Особливу увагу було сконцентровано на аналізі продуктів творчості дітей (малюнки, поробки), їхній поведінці під час виконання завдань на кожному занятті (настрій, висловлювання).

Об'єктивність отриманих даних на діагностичному етапі забезпечувалася при умові дотриманням загальних принципів діагностики та з урахуванням специфіки розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

2. *Блок психолого-педагогічної корекції* передбачав здійснення безпосереднього корекційного впливу на дитину з метою максимальної стимуляції усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), підвищення рівня сформованості мислення.

Корекційний вплив здійснювався на основі розробленої нами моделі психолого-педагогічної корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності. Схематично модель зображено на (Рис. 3.2).

З рисунка видно, що психокорекційний вплив на дитину, психолого-педагогічна корекція здійснювалася у три етапи: пропедевтичний, основний, завершальний. Схематично цей напрям корекції представлений у додатку Ж.

Метою пропедевтичного етапу стала підготовка дитини до групової роботи. Для цього етапу основною є індивідуальна форма роботи. Основні завдання, які ми вирішували та реалізовували під час пропедевтики:

- симптоматична психолого-педагогічна корекція, яка спрямована на зняття труднощів у регуляції поведінки, доланні перешкод, виникненні потреби в управлінні своєю поведінкою, психолого-педагогічна корекція особистісних специфічних рис, що заважають старшому дошкільнику почувати себе комфортно в групі;
- формування основних психічних властивостей (ініціативність, самостійність та відповідальність, довільність, свобода поведінки та безпека), що необхідні для подальшої групової роботи з розвитку мислення засобами нетрадиційної зображувальної діяльності, знайомство з основними її видами для застосування на етапі групової роботи.

Індивідуальна робота, її сутність та зміст визначалася на ґрунті індивідуальної діагностики розвитку мислення, психічних процесів кожної дитини та спілкування з батьками. Структура індивідуальних занять була традиційна та включала такі елементи: підготовчий (привітання, активізація уваги, формування пізнавальних мотивів); основний (корекційно-розвивальні вправи на розвиток мислення засобами нетрадиційної зображувальної діяльності); завершальний (підсумки та прощання).

Індивідуальні заняття, що проводилися на пропедевтичному етапі, були спрямовані на подолання замкненості, тривожності, агресивності, зняття негативних реакцій на зауваження, осудження, невдачу. На цьому етапі ми практикували не тільки методи нетрадиційної зображувальної діяльності, а й елементи музикотерапії, психогімнастики, ігрові технології, казкотерапію.

Другий етап психолого-педагогічної корекції, що представлено у програмно-методичному комплексі корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями відбувався у

формі групових корекційно-виховних занять. Метою другого етапу було формування продуктивної діяльності, активізація ініціативності, пізнавальних мотивів; подолання пасивного сприйняття дійсності; підвищення рівня наочно-дійового та наочно-образного мислення; максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення).

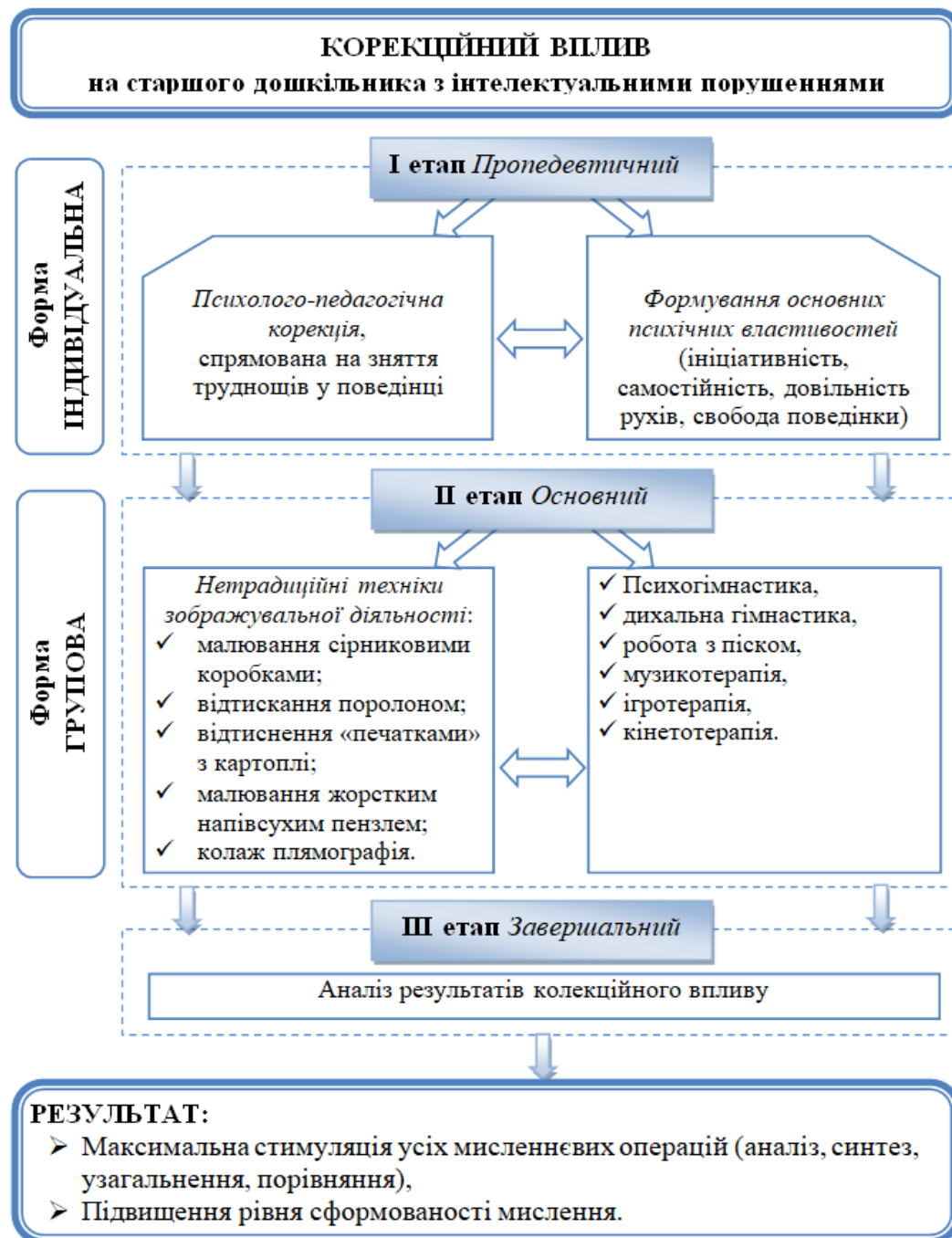


Рис. 3.2 Корекційний вплив на старшого дошкільника з інтелектуальними порушеннями

Представлений етап корекційно-виховної роботи з розвитку мислення

містив у собі 20 розроблених типових корекційно-психотерапевтичних занять. Частота повторень презентованих занять визначалась рівнем оволодіння нетрадиційними техніками зображувальної діяльності.

Заняття проводилося з групою дітей 3-6 осіб. Кожне заняття мало корекційну, виховну та розвивальну мету. Заняття охоплювало не тільки вправи на розвиток мислення старшого дошкільника, але й мало психотерапевтичний ефект (хвилинки релаксації, дихальна гімнастика, вправи на розвиток самоконтролю, зорово-моторну координацію, розвиток слухо-мовленнєвої пам'яті). У експериментальній групі, де проводився формувальний експеримент, брали участь 53 дитини з інтелектуальними порушеннями. На кожному занятті ми намагалися керуватися наступними цілями та завданнями, які визначено відповідно до основних показників та особливостей мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Корекційні:

- корекція (зростання) темпів розвитку сприймання, становлення перцептивних дій;
- корекція, що спрямована на формування потреб в ініціативності, подолання пасивного сприйняття дійсності, підвищення пізнавальних мотивів;
- корекція навичок самообслуговування, формування предметних дій;
- корекція самооцінки;
- корекція регуляції поведінки, долаття перешкод, завершення розпочатої справи;
- корекція міжособистісних взаємин дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

Розвивальні завдання та цілі передбачали:

- розвиток умінь в управлінні своєю поведінкою; навичок та вмінь керувати своїми бажаннями,
- розвиток основних мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування, узагальнення;
- розвиток конструктивної поведінки у проблемній ситуації;

- розвиток навичок релаксації;
- розвиток умінь взаємодіяти з іншими;
- розвиток здатності до переносу дій в нові умови при вирішенні наочно-дійових задач.

Виховні цілі:

- формування моральних життєвих поглядів та цінностей;
- засвоєння правил та норм поведінки в колективі;
- повага до загально-прийнятих правил. Підтримувати порядок навколо себе;
- підтримка дружніх взаємин з дітьми в різних видах та формах активності;
- виявлення ініціативи під час групової взаємодії з іншими, поблажливо ставитися до чужих ініціатив;
- аналіз власних вмінь (що я вмію) та їх застосування (допомагати собі та іншим);
- виявлення ініціативи в пізнавальному та конструктивному планах (хочу спробувати, хочу побачити, хочу зізнатись, хочу навчитись).

Типові корекційно-психотерапевтичні заняття мали свою чітку структуру та відповідно презентовані вище завдання та цілі. Але обов'язковими стали традиційні елементи занять, що допомагали налаштувати дитину на подальшу роботу, зняти напруження, тривожність, можливу агресивність. Цьому сприяли такі вправи-ритуали на початку заняття: «Я прийшов», «Хвилинка для привітання», «До зустрічі», «Чарівний клубочок», «Добра тварина», «Дружба починається з усмішки», «Казковий вітерець», «Торбинка сміху» (Додаток 3). Саме ці вправи, які повторювалися на кожному занятті допомагали корекційному педагогу, психологу створити позитивну атмосферу на занятті, налаштувати дитину на подальшу роботу, закріпити успіхи та бажані якості.

На кожному занятті проводилася експрес-діагностика емоційного стану дитини «Мої почуття» на початку та в кінці заняття для моніторингу настрою почуттів старшого дошкільника.

Пальчикова гімнастика: «Котик та півник», «Гості», «Ранок», «На

млинці», «Пароплав», «Коза», «На роботу», «Хлопчик-мізинчик», «Другий пальчик — то бабуся», «Задрімав мізинчик трішки», «Черепаха», «Доброго ранку», «Спечем хлібчик», «Туки-токи, туки-токи»; вправи на розвиток здатності утримувати ритмічний ряд та відтворювати його, вправи на розвиток дрібної моторики дитини «Знайди кришечку за розміром», «Сортер», ««Підбери потрібну за кольором пробку», «Сортування камінців (круп)», «Намисто для мами», «Кольоровий пісок», «Прищіпки в кошику» є вельми необхідними для розвитку дрібної моторики дитини, що позитивно впливає на розвиток мислення (Додаток Л).

Вправи на розвиток слухової, зорової пам'яті були обов'язковими елементами інтегрованих корекційно-виховних занять: «Запам'ятай свою позу», «Запам'ятай малюнки», «Крамниця», «Запам'ятай та намалюй», «Повторюй за мною» (Додаток К).

Важливими елементами занять були вправи на активізацію уваги: «Що змінилося», «Торт», «Вивчи і знайди», «Порівняння предметів», «Знайди схожі», «Що лежить у торбинці», «Чотири стихії», «Знайди однакові предмети», «Селектор», «Переплети ліній» (Додатки К; Л; М; П).

Зміна видів діяльності, своєрідний відпочинок дитини відбувався під час рухливих ігор, які були в структурі кожного заняття. Ми використовували такі рухливі ігри: «Ранкова гімнастика», «Заборонений рух», «Пантоміма», «Карлики та велетні», «Злови м'яч», «Швидко візьми, швидко поклади», «Коза і вовк», «Діти і півник», «Бджілки», «Миші водять хоровод», «Сонечко і дощик», «У ведмедя у бору», «Знайди собі пару» (Додаток Н).

На інтегрованих корекційно-виховних заняттях використовувалися елементи психогімнастики та дихальної гімнастики, що сприяло зняттю напруги у дошкільників, тренування виразності жестів, виразу різноманітних почуттів, вміння керувати своїм тілом, розслаблятися, релаксації: «Віддай», «Подив», «Сердитий дідусь», «Тінь», «Егоїст», «Хочеться спати», «Сніжинки», «Мамі усміхаємось», «Я – квітка», «Я – сонце», «Я – хмаринка», «Я – дощик». Дихальна гімнастика було представлено наступними вправами: «Де пахне?», «Вушко», «Маятник головою», «Долонька», «Потяг», «Кішка», «Обійми плечі»,

«Помпа», «Великий маятник» (Додатки К; М).

Обов'язковим елементом інтегрованих корекційно-виховних занять були вправи на розвиток мислення, уяви, вміння групувати предмети за певними ознаками, розвиток почуття гумору, сприяння розвитку емоційної сфери: «Покажи по-різному», «Що підходить?», «Хто більше?», «Спійманка», «Що плаває, що тоне?», «Що трапилось?», «Яким буває?», «Пошук спільного», «Хто ким буде?», запитання на визначення мети, «Назви одним словом», «Знайди вирізані клаптики», «Яка іграшка?», «Вчимося уявляти послідовність дій», «Давай поміркуємо», «Домалюй малюнок», «Збери картинку», «Чого на світі не буває», «Склади речення», «Намалюй, що ти уявив», «І добре, і погано» (Додаток П).

Основну частину корекційно-виховних занять було присвячено різноманітними вправам, дидактичним іграм, морально-етичним бесідам, психологічним етюдам, які відображали основний сенс, зміст та мету заняття. Так, наприклад, серія ігор: «Будь уважним», «Порівняння предметів», «Знайди схожі», «Знайди помилки», «Добери за кольором», «Люстерко», «Орнамент», «Веселе триборство», «Знайди однакові предмети», «Відгадай» розвивають увагу, що пов'язана з координацією слухового та рухового аналізаторів; уяву, вчать орієнтуватися на форму та колір; закріплювати вміння добирати фігури; тренують переключення уваги і швидкість мисленнєвих процесів; розвивають стійкість уваги; гнучкість сприйняття; здатність до узагальнення. Дидактичні ігри «Загадкова скарбничка», «Малювання носом», «Мисливці за мильними бульбашками», «Друзі в коло», «Дивні слова» допомагали під час експериментальної роботи створювати дружні взаємини з дітьми в різних формах та активностях. Використання аудіо-казок «Сильний лев та маленьке кошеня», «Лисиця і рак», «Жабка - мандрівниця», «Як серед птахів виникла дружба», «Мудрі казки тітоньки Сови», «Язиката Феська» сприяли формуванню моральних якостей, позитивного ставлення до інших людей, подоланню проявів агресивності та егоцентризму, допомагали малечі емпатійно усвідомлювати навколишню дійсність (Додаток П).

Особливу увагу у змісті занять було приділено вправам та іграм на

розвиток дрібної моторики. Такі вправи як «Сортування камінців (круп)» (сортування за кольором, формою, розміром); дидактична гра «Намисто для мами», «Кольоровий пісок», «Ігри з прищипками», «Назви овочі», «Ігри-шнурівки» не тільки зміцнюють і розвивають дрібну моторику, а зорovo – моторну координацію, але й сприяють розрізненню предметів за формою, кольором і матеріалом, розвиткові концентрації уваги, формуванню навичок посидючості, акуратності, дитячої творчості, формуванню почуття прекрасного, навчанню прийомам роботи за зразком і створення власного виробу. Отже, дрібна моторика – це здатність дітей та дорослих виконувати точні і дрібні рухи не тільки кистями, але й пальцями рук і ніг, завдяки скоординованим діям таких систем організму, як: кісткова, нервова і м'язова.

Добре розвинена дрібна моторика рук і пальців дозволяє дітям виконувати величезну кількість різноманітних процесів – від елементарних жестів в ранньому дитинстві (скажімо, захоплення іграшкою) до більш складних рухів в старшому віці (зокрема письмо та малювання). Нагадаємо, що на думку психологів, педагогів, саме дрібна моторика безпосередньо пов'язана з розвитком усіх пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, мислення й мови. Саме тому в нашому програмно-методичному комплексі велику увагу було приділено саме цим вправам.

Зазначимо, що щоденні заняття на формування скоординованих і точних рухів пальців і рук є підґрунтям для тренування уваги, спостережливості, координації, а головне мислення. Нами було використано так звану Су-Джок терапію, – ефективну, безпечну та просту у використанні методику масажу, самомасажу, розвитку дрібної моторики. За допомогою їжачків, кульок, кілець потрібно масажувати пальці, що підвищує енергетичний потенціал дитячого організму, збагачує знання дитини про своє тіло та розвиває тактильну чуттєвість, а головне – сприяє формуванню та корекції мислення.

Як підкреслювалося у п.п. 1.4., нетрадиційна зображувальна діяльність є універсальним засобом корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та передбачає формування досвіду вираження ставлення до довкілля, до себе, здатність оптимістично

прогнозувати подальше формування особистості, її розвиток мислення та дрібної моторики. Нетрадиційна зображувальна діяльність займає основну частину інтегрованих корекційних занять, що складають основу розробленого програмово-методичного комплексу. Зупинимось на ній докладніше.

Малювання долонькою, кулачком

Матеріал: широкі блюдця з гуашшю, пензлі, щільний папір будь-якого кольору, серветки.

Техніка виконання: Долоньку, кулачок чи пальчик опускають у гуаш і прикладають до аркуша паперу, щоб зробити відбиток. Цей відбиток домальовують пензлями, аби отримати зображення птаха, дерева, метелика тощо. Після роботи руки слід витерти серветкою та помити з милом.

Ефект від такої техніки неперевершений: без зайвих зусиль дитина отримує певну форму, яка може слугувати основою цікавого образу. Наприклад, відбиток долоньки зі щільно притиснутими пальчиками – квітка ромашки, з розчепіреними – чарівна пташечка тощо. Деталі можна домальовати пензликом або пальчиками. Дошкільник отримує задоволення від процесу малювання, а також від того, що її діяльність позитивно оцінюють, дитина має змогу фантазувати. Виявляти ініціативу, творчість.

Відтиснення «печатками» з картоплі

Матеріал: блюдце з гуашшю, папір будь-якого кольору й розміру «Печатка» з картоплі (розрізана навпіл картоплина з вирізаною у формі геометричної фігури, квітки тощо серединою).

Техніка виконання: «печатку» з картоплі вмочають у фарбу і роблять відтиски на аркуші паперу.

Колективна робота відтиснення «печатками» з картоплі передбачала корекцію мислення, тривожності та агресії, зняття психоемоційної та фізичної напруги, формування вміння працювати колективно, розвиток креативності та дрібної моторики. Ця техніка – змога для дитини самоствердитися, проявляти ініціативу в пізнавальному та конструктивному аспектах.

Відтиснення поролоном

Матеріал: блюдце або пластикова коробочка, в яку вкладена штемпельна подушка з тонкого поролону, просоченого гуашшю, папір будь-якого кольору й розміру, шматочки поролону (замість поролону можна взяти пінопласт або гумку).

Техніка виконання: До штемпельної подушки, змоченої фарбою, слід притиснути шматок поролону і зробити ним відтиск на аркуші паперу.

Для того, щоб змінити колір відтисків, необхідно використовувати додаткове блюдце зі штемпельною подушкою, змоченою фарбою іншого кольору. При використанні цієї техніки пропонується часткове використання пензлика, яким можна домальовувати деталі (крапки, лінії, цяточки), поступово можна замінювати його повним застосуванням для досягнення певного зображення. Можна запропонувати дитині пензлики різних номерів та вмочуючи їх у фарбу отримувати різноманітні за розміром мазки, лінії, зигзаги, плями, що перетворюються в казкових персонажів. Такий досвід дитини старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку згодом стане основою для опанування прийомами обведення контуру та стане основою уміння зафарбовування предмету не виходячи за його контур.

Відтиснення зім'ятим папером (тканиною)

Матеріал: блюдце або пластикова коробочка, в яку вкладена штемпельна подушка з тонкого поролону, просоченого гуашшю, папір будь-якого кольору і розміру, зім'ятий шматочок паперу або тканини.

Техніка виконання: Зім'ятий папір чи шматочок тканини слід притиснути до штемпельної подушки, змоченої фарбою, після чого зробити ним відтиск на аркуші паперу.

У старшому дошкільному віці досвід дитини під час малювання розширюється за рахунок ускладнення можливих технік нетрадиційної зображувальної діяльності та збільшення матеріалів для отримання зображень. Через декілька занять за допомогою нетрадиційних технік малювання, можна запропонувати дитині користуватися різноманітними фарбами (акварель, гуаш), Важливо навчити дитини з інтелектуальними порушеннями розвитку користуватися палітрою – дерев'яною або пластиковою дощечкою для фарб.

Малювання пальчиками

Матеріал: блюдце з гуашшю, папір будь-якого кольору й розміру, серветки.

Техніка виконання: пальчик опускають у гуаш і наносять на аркуш паперу крапки, плями тощо залежно від задуму: ягоди, кетяги, квіти; хаотично заповнюють аркуш кольоровими плямами – малювання настрою або фактури кори дерев, поверхні річки, хутра тварин.

Після роботи руки слід витерти серветкою та вимити. Презентована техніка малювання з задоволенням сприймається дітьми з інтелектуальними порушеннями розвитку, закріплюється позитивне ставлення один до одного, до малювання, налаштовуються на спільну співпрацю.

Плямографія

Матеріал: папір, туш або рідко розведена гуаш у блюдці, пластикова ложечка або широкий пензель № 7–10.

Техніка виконання: пластиковою ложечкою набирають рідку фарбу та виливають її на аркуш, роблячи пляму.

Обертаючи аркуш, розмазують пляму – утворюється хаотичне зображення. Потім аркуш накривають зверху іншим аркушем, притискаючи його. Далі знімають верхній аркуш, визначають, на що схоже утворене зображення. За бажанням домальовують елементи зображення, яких бракує. Ця техніка сприяє розвитку здатності до переключення уваги, розвиває загальну моторику, концентрацію, зосередженість.

Плямографія з розбризком

Матеріал: папір, туш або рідко розведена гуаш у блюдці, пластикова ложечка або широкий пензель № 7–10.

Техніка виконання: пластиковою ложечкою набирають рідку фарбу та виливають її на аркуш, роблячи невелику пляму (крапельку).

Після цього через трубочку соломинку дмухають на утворену пляму, обертаючи при цьому аркуш. Навколо плями утворюються бризки. Цю техніку можна використовувати при умові, що дітям вдалося ознайомитися, оволодіти попередніми техніками. Отже, для дітей з порушенням інтелектуального розвитку потрібно поступово розширювати спектр технік малювання: набризк,

ниткографія, кляксографія, трафарет тощо. Прямографія з розбризком розвиває стійкість уваги, фантазію, зорове сприймання, образну пам'ять. Під час виконання цієї техніки у дитини з інтелектуальними порушеннями розвитку є можливість встановлювати смислові зв'язки між предметами. Саме така креативна, вільна діяльність надає дитині впевненості у своїх силах, гальмує механізми агресії, має психотерапевтичний ефект.

Набризк звичайний

Матеріал: аркуш картону, гуаш, шматочок картону, жорсткий пензель, зубна щітка або грудний аерограф, шаблони з природного матеріалу або трафарети з картону.

Техніка виконання: на пензель набирають фарбу і злегка вдаряють ним об картон або пальчик вільної руки, тримаючи над поверхнею аркуша, до якого прикладений шаблон чи трафарет.

Фарба розбризкується, заповнюючи проріз трафарету чи простір аркуша навколо шаблону. Для розбризкування фарби можна також використовувати зубну щітку, яку потрібно тримати вниз щетиною, і пальцем рухати щетину, постійно витираючи палець від краплин фарби. Ця техніка виконується за допомогою вихователя, або психолога. Вона більш складна та потребує допомоги та уваги дорослого до дитини з інтелектуальними порушеннями розвитку.

Техніка «Ебру»

Матеріал: широкі блюдця з водою, спеціальні фарби для малювання, серветки.

Техніка виконання: на пензель набирають фарбу для малювання на воді та торкаються поверхні води, на якій вони залишаються та утворюють унікальні абстрактні малюнки, які простим натисканням переміщуються на папір і створюють готові картини.

Ця нетрадиційна техніка зображувальної діяльності має потужний релаксаційно-заспокійливий ефект, а також є діагностичним матеріалом для розуміння емоційного стану дітей. Більш того, у даній техніці кожен дошкільник має змогу створити справжній шедевр, навіть, якщо зовсім не вміє малювати, що підкреслює значимість кожної дитини. Дана техніка

використовувались як в окремому, так і в колективному малюванні, допомагає розвивати впевненість і точність руки, концентрацію та стійкість уваги, мислення.

Малювання мильними бульбашками

Матеріал: гуаш двох кольорів по одній чайній ложці, папір, шампунь (1 ст. ложка), склянка вода (100 г), трубочка-соломинка для напоїв.

Техніка виконання: у склянці з водою слід розвести фарбу та додати шампунь.

Опустити в склянку трубочку-соломинку й дмухати через неї до утворення кольорової піни. Зверху на кольорові бульбашки слід прикласти аркуш паперу для отримання відбитка. Так можна робити кілька разів, бульбашки утворюватимуть різні сполучення кольорів. Зображення можна домалювати пензлем, фломастерами або чорною тушшю. Ця техніка розвиває увагу, спостережливість, сприймання предметів, дрібну моторику, логічне мислення.

Монотипія предметна

Матеріал: папір будь-якого кольору і розміру, пензлі, гуаш або акварель.

Техніка виконання: аркуш паперу складають навпіл.

На одному боці малюють половину зображення предмета (об'єкти для малювання обирають симетричні). Поки фарба не висохла, аркуш знову складають навпіл для отримання відбитка. Потім зображення можна прикрасити, опрацьовуючи його деталі, щоразу так само складаючи аркуш. За допомогою цієї техніки діти вчаться виділяти частину від цілого, розвивається просторова уява, мислення, креативне сприйняття дійсності.

Відбиття листям

Матеріал: папір, підсушене чи опале листя різних дерев, гуаш, пензлі.

Техніка виконання: різні за формою листочки дерев покривають фарбами за допомогою пензля, потім прикладають їх до аркуша паперу забарвленою стороною для отримання відбитків.

Стебла листочків можна домальовувати пензлем. Прожилки слід провести за допомогою тоненького пензля, злегка змоченого чистою водою.

Дітей захоплює ця нетрадиційна техніка малювання, розширяючи їх уявлення про природу, пори року, розвиваючи логічне мислення та підсилюючи мотивацію до такого виду діяльності водночас гальмуючи негативні емоційні стани.

Малювання жорстким напівсухим пензлем

Матеріал: широкі блюдця з гуашшю, пензлі, щільний папір будь-якого кольору, серветки.

Техніка виконання: на пензель набирають густу фарбу (воду майже не використовують), після чого дотиками пензля до аркуша паперу заповнюють весь аркуш, контурний малюнок або шаблон.

Виходить імітація фактури пухнастої або колючої поверхні. Презентована техніка ефективно впливає на розвиток мислення, за її допомогою дитина з інтелектуальними порушеннями може опанувати різні способи пізнання властивостей і якостей предметів, малюнків, об'єктів дійсності, навчатися конструктивно діяти виконуючи спільні завдання.

Малювання сірниковими коробками

Матеріал: порожні закриті сірникові коробки, блюдце з гуашшю, папір будь-якого кольору й розміру.

Техніка виконання: вертикальну поверхню сірникової коробки змочують у фарбі, налитій у блюдце (воду майже не використовують), після чого роблять відбитки на аркуші паперу, заповнюючи ними весь аркуш або певну частину.

Виходить імітація фактурності цегляної поверхні. Дітям подобається така техніка, завдяки якій дошкільнята можуть опанувати різні способи пізнання оточуючого (аналізування, структурування, вимірювання, змішування), формуються навички експериментування з різними матеріалами та фарбами, стимулюється пізнавальний інтерес, бажання самостійно виконати малюнок, дізнатися про щось невідоме.

Отже, використання нетрадиційних технік зображувальної діяльності, як засобу розвитку мислення на основі позитивних емоцій, ґрунтується на

розумінні того, що малювання – це перший досвід вираження дитиною, підкреслимо, саме дитиною, свого ставлення до навколишнього світу; це можливість скорегувати недоліки розвитку, виховання, педагогічної занедбаності креативним, неповторним шляхом, збагачуючи внутрішній світ дитини, розкриваючи її зону найближчого розвитку, надаючи нові можливості для опанування реальності. Нетрадиційна зображувальна діяльність дає дітям безліч позитивних емоцій, має ефективний психотерапевтичний ефект, регулює негативні емоційні прояви старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку; розкриває можливості використання різноманітних предметів як художнього матеріалу, вчить дитину аналізувати власні вміння, проявляти ініціативу в пізнавальному та конструктивному аспектах (хочу спробувати, хочу побачити, хочу дізнатись, хочу навчитись).

Саме такий нестандартний спосіб відображення дійсності може прискорити розвиток мислення, пам'яті, уваги та сформувати внутрішню мотивацію до креативного засвоєння дійсності. У нашому дослідженні ми робимо акцент саме на нетрадиційних техніках зображувальної діяльності, тому що це завжди передбачає позитивний результат, створюючи величезне, потужне підґрунтя для подолання інтелектуального недорозвитку.

Адже дитини старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку, використовуючи нетрадиційні техніки зображувальної діяльності, можуть досягти гарного зображення, що не завжди можливо за умови використання звичайних засобів зображення (пензлика, олівця), які вимагають від дітей розвитку дрібної моторики, оволодіння певними мисленнєвими операціями, знаннями, вміннями і навичками. Нетрадиційні техніки зображувальної діяльності сприяють розвитку просторового, наочно-образного мислення; просторової орієнтації на аркуші паперу; окоміру та зорового сприйняття; розвитку уваги, уяви, посидючості та творчості; гнучкості щодо роботи з різним матеріалом, навичок контролю і самоконтролю; розвитку комунікативних здібностей.

«Пальчикова палітра», малювання долоньками, трафаретне малювання, монотипія, плямографія, техніка розбризкування, малювання мильними

бульбашками, техніка «чарівного» малюнка, малювання по вологому папері, малювання зібганим папером, повітряними кульками – це власний перспективний шлях розвитку, адаптація до навколишньої дійсності, спосіб самовираження, подолання агресії та емоційної нестійкості, стресу та тривоги старшого дошкільника з інтелектуальними порушеннями, можливість сублімації через творчість передавати на папері власні емоції, експериментувати, стати креативним та неповторним.

Основним засобом розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку було визначено нетрадиційні техніки зображувальної діяльності. Але в своїх інтегрованих корекційних заняттях ми використовували цікаві елементи музикотерапії, роботи з піском, ознайомлення з картинами. Зупинимося на цьому докладніше.

Робота з піском «Така різна природа» допомагала при діагностиці для діагностики наявних дитячих проблем формуванню комунікабельності, креативності, уяви, бажанню брати участь у спільній діяльності, а також формування вмінь аналізувати власні дії. Більше того, у дитини під час цієї роботи були задіяні усі аналізатори, що позитивно впливає на корекцію пізнавальної та мисленнєвої діяльності. На початку гри з піском вихователь, корекційний педагог знайомить дітей з цікавою діяльністю та пропонує познайомитися з піском доторкнувшись до нього по черзі пальцями то однієї, то другої руки, потім усіма пальцями одночасно – «Вітаються пальчики». Потім долонька вітається з піском (діти торкаються піску всією долонькою). Наступне привітання ручки радіють піску (діти перетирають пісок між пальцями). Діти виконують вправу «Їдуть ведмежата» (діти кулачками та долоньками з силою натискають на пісок). Наступна вправа «Повзуть змійки» (діти виводять хвилясті рухи). На цьому етапі можна запропонувати дітям обговорити властивості піску (пісок теплий, «тече» скрізь пальці, піщинки приємно лоскочуть). Далі можна продовжити роботу з мокрим піском. Педагог поливає пісочок. Діти торкаються піску. Вихователь пропонує порівняти відчуття від сухого та від мокрого піску. Старші дошкільники разом з вихователем приходять до висновку, що на мокрому піску краще малювати, ліпити.

Наступний етап роботи з піском – малювання. Дітям пропонується виконати прості малюнки на піску паличками: намалювати рівну, хвилясту, ламану лінію, одним пальчиком, кількома, усією долонькою, кулачком, намалювати чоловічка, рибку, грибочок, квітку, улюблену ляльку. Малювання можна зробити і тематичним, наприклад, гра «Залишаємо незвичайні сліди»: Вихователь може запропонувати чарівні перетворення. Він малює декілька кружечків, а діти домальовують картинку.

Дієвий поштовх на розвиток мислення, активізацію пізнавальної діяльності, корекцію емоційного стану дає знайомство з живописом. Саме суб'єктивне сприймання художнього твору має неповторний вплив на дитячий мозок, розвиваючи вміння бачити розумне, прекрасне в природі, в довкіллі. Корекційному педагогу, вихователю варто створити «...умови для сприйняття краси, щоб вона вразила дитину, пройшла крізь усі органи відчуття, викликала радість, насолоду, натхнення, назавжди залишила свій слід у душі» [203] Для того, щоб дитина захопилася та відчула усю красу живопису, потрібно розпочинати огляд картини з мовчазного споглядання. Під час корекційної роботи ми використовували репродукції відомих художників (в залежності від мети та сутності занять) Н. Базелюк «Польові квіти», Н. Ткачук «Троянди», А. Матисс «Червоні риби», О. Дарчук «Риби», Х. Родрігес «Золота рибка № 9», Н. Барашкова «Рибки», П'єр-Огюст-Ренуар «Жінка з парасолькою в саду», Клод Моне «Бульвар капуцинов в Парижі», «Враження від сонця», Е. Дега «Балерина» тощо. Для ознайомлення з картинами можна запропонувати дітям ігрові прийоми. Наприклад, перетворитися в колір, відтворити його настрій, розсміятися вголос, посміхнутися лагідно жовтим та заспокоїтися зеленим.

Музика позитивно впливає на розвиток дитини, особливо з порушенням інтелекту. У програмно-методичному комплексі корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями нами було використано музикотерапію як допоміжний засіб корекції інтелекту дітей старшого дошкільного віку. Так, інтегровані корекційні заняття з використанням нетрадиційних технік зображувальної діяльності обов'язково проводилися з використанням музичних творів, що були спеціально підібрані

відповідно до мети та сутності занять. Хвилинки відпочинку, релаксації супроводжувалися музикою, яка заспокоювала та налаштовували дітей на креативну діяльність, закріплюючи позитивні емоції та відчуття. Наприклад, під час проведення інтегрованих занять було використано наступні музичні твори: Ж. Оффенбах «Казки Гофмана», Й. Штраус «Казки Віденського лісу», Н. Леві «Маленький вальс». А. Калмикова «Про маму», К. Дебюсси «Гра води», «Дівчина з волоссям кольору льону», М. Равель «Болеро», твори А. Моцарта, П. Чайковського та інших відомих композиторів.

При проведенні інтегрованих корекційних занять з розвитку інтелекту старших дошкільників, ми орієнтувалися на специфічне сприйняття творів зображувальної діяльності, що виявляється у недосконалоості таких компонентів, як диференційованість, вибірковість, циклічність, усвідомленість, точність. Причиною труднощів у спілкуванні з музичними творами є недосконалість психічних функцій сприйняття, його недеференційованість, зниження темпу, підвищена активність, імпульсивність, слабка концентрація уваги. Але ми на власному досвіді впевнилися, що труднощі у спілкуванні з мистецтвом на етапі сприйняття з інтелектуальними порушеннями розвитку можна подолати при умові організації корекційної підтримки, використанні нетрадиційних технік зображувальної діяльності, в процесі взаємодії з педагогами.

Оволодіння знаковою системою взаємодії зі світом через мистецтво, знайомство з нетрадиційними техніками зображувальної діяльності на ранніх стадіях онтогенезу, зумовлює для дитини з інтелектуальними проблемами розвитку до успіху при переході від спонтанної активності знакового виразу до культурної форми, тим самим потужно впливаючи на інтелектуальний розвиток дитини. При цьому визначальну роль відіграє дорослий створюючи полікультурне корекційне середовище. Середовище, на думку Л. Виготського, слугує основним джерелом розвитку дитини, виконує роль своєрідного пускового механізму, який гальмує, або навпаки підсилює внутрішні процеси розвитку психіки дитини, особистості [46, с. 46].

Отже, нетрадиційні техніки зображувальної діяльності, музикотерапія та інші види мистецтва, що долучаються до корекційної роботи, не тільки допомагають в подоланні різних труднощів, але й виступають могутнім засобом, поштовхом до інтелектуального розвитку, формування самосвідомості, внутрішнього світу дитини, його «Я-концепції». Мистецтво має потужні потенційні можливості для покращення та корекції дитячої особистості тому, а саме:

- здійснює регулюючий та катарсичний вплив на дитину, допомагає зняти напругу, емоційно її врівноважує;
- формує пізнавальну мотивацію завдяки успішності в продуктивних видах діяльності та визнанні продукту творчості новими оточуючими дитину людьми;
- задовольняє ціннісно-орієнтаційні, комунікативні, рефлексивні потреби, забезпечує емоційно-чуттєвий та креативний розвиток особистості дитини в найбільш зрозумілій та близькій для неї емоційно-практичній формі та створює умови для самореалізації, саморуку та саморозвитку.

Компонентами поліхудожнього корекційно-виховного середовища було визначено просторово-предметний та соціально-особистісний. Перший (просторово-предметний) включає в себе художній простір (групи закладу дошкільної освіти), «культурну зону», де дитина може функціонувати в мистецтві (художня, музично-рухова, зона живопису та художньої праці). До цього компоненту відносяться предмети, що надають дитині сенсорний досвід та розвивають дитину (фарби, папери, олівці, пензлі, палички, пальчиковий театр, іграшки тощо), витвори мистецтва.

Другий компонент (соціально-особистісний) забезпечує створення єдності інтелектуально-емоційного простору дитини та дорослого, досвід позитивної комунікації; вирішення завдань розвитку інтелекту дитини завдяки:

- доброзичливості, позитивності у відносинах та співпраці психолога-дитини, педагога-дитини, дитини-дитини;
- знаттю напруги, недовіри, розкриття свого «Я» дитини;

- встановленню взаємозв'язку між фахівцями, батьками дитини та його внутрішнім світом;
- вмінню діагностувати, розвивати та допомагати долати труднощі на шляху розвитку особистості такої дитини;
- стимулюванню пізнавально-мотиваційних механізмів розвитку особистості, комунікативно-рефлексивних процесів.

При проведенні інтегрованих корекційно-розвивальних занять у створеному поліхудожньому корекційно-виховному середовищі, ми орієнтувалися на наступні принципи:

- соціальної обумовленості художнього середовища, який забезпечує можливість задоволення та розвитку потреб суб'єктів корекційного процесу у безпеці, любові, повазі, педагогічній підтримці, у визнанні з боку дорослого, підтвердження цінності кожної дитини;

- персоналізації художнього середовища, що дозволяє враховувати заздалегідь виявлені за допомогою діагностики типові, індивідуальні відмінності між дітьми, форми їхнього прояву у комунікативних, емоційних та творчих відношеннях, Індивідуалізація середовища зумовлює створення міні-середовища, де дитина відчуває фізичну та емоційну безпеку;

- символічності та інформативності, що забезпечує можливість семіотичного розвитку, вміння бачити, розрізняти, усвідомлювати символіку навколишнього світу та культури;

- раціональності та емоційної насиченості, що дає змогу привласнити позитивний емоційний досвід взаємодії з мистецтвом, допомагає адекватно відображати свої почуття та переживання. Підкреслимо, що для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, заняття в корекційному поліхудожньому середовищі не повинні бути перевантажені, перенасичені;

- діалогічності, що реалізує різноманітні діалоги: мови мистецтв, дитини та мистецтва, дитини та дорослого, діалог дитини зі своїм «Я»;

- свободи, творчого вираження, що забезпечує дитині самостійність: здатність сприймати, комбінувати, досліджувати, обирати мету засоби, дії, висловлювати свою точку зору з приводу подій, дій своїх та іншої людини.

Інтегровані корекційно-виховні заняття, на яких були застосовані нетрадиційні техніки зображувальної діяльності, мали на меті задіяти усі сфери: когнітивну, особистісну, афективну, комунікативну, творчу. При цьому особливий і дуже важливий момент – забезпечення емоційного комфорту, позитивних вражень та відчуттів.

Нетрадиційні техніки зображувальної діяльності, різні види мистецтва одночасно забезпечували вплив на усі зорові, слухові, тактильні органи сприйняття. Отже, старший дошкільник з інтелектуальними порушеннями розвитку отримав можливість глибоко зануритися у світ кольорів, звуків, слів та рухів. Цей процес підкріплювався різноманітними методами педагогічної діяльності дорослого (педагога, психолога), що були спрямовані на взаємодію з дітьми, батьками.

Супровід образотворчої діяльності засобом нетрадиційних технік малювання дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями потребує фахової майстерності педагога, психолога. Вибір форми організації такої діяльності залежить від індивідуальних особливостей, інтересів, бажань, настрою, матеріальних умов. Педагогічний інструментарій організації корекційно-виховної роботи з розвитку мислення цієї категорії дітей складається з методів, які варіюються педагогом, а саме:

Інформаційно-рецептивні методи: інтерактивні методи, спрямовані на отримання дитиною інформації за допомогою різних рецепторів-аналізаторів (зорового, слухового, нюхового, смакового, тактильно-рухового), які забезпечують різнобічність і повноту світосприйняття.

Репродуктивні методи: дії поруч з педагогом, вправляння у техніках, наслідування способів дій у ситуаціях вибору (задуму, теми, змісту, формату, матеріалів, способів зображення, виражальних засобів та деталей).

Евристичні методи: вибір, експериментування з матеріалом, маніпулювання матеріалом, обговорення.

Педагогічна методика супроводу нетрадиційних технік малювання на інтегрованих заняттях передбачала:

- розвиток інтересу до пізнавальної діяльності, малювання,

- оцінювального ставлення дитини до цієї діяльності; збереження феномену дитячої творчості;
- ознайомлення із зображувальними матеріалами та їхніми можливостями для створення малюнка;
- ознайомлення з різноманітними й живописними техніками та збагачення досвіду творчих дій дитини з різними матеріалами;
- стимулювання прагнення досягти стану емоційного задоволення від процесу та результату малювання, як поштовху до активізації інтелектуальної діяльності.

При проведенні інтегрованих корекційно-виховних занять, ми визначили правила для педагога:

- відмова від сталих стереотипів щодо наявності зразка та відтворення його дітьми;
- надання можливості дітям вільно експериментувати з творчим матеріалом, робити відкриття, випробовувати свої ідеї, виражати свої емоції, уникати звичайного показу зображення об'єктів;
- позитивна оцінка кожної роботи, оскільки вона неповторна;
- мотивація до виконання малюнку, створення позитивного настрою за допомогою психогімнастики, емоційних вправ, дидактичних ігор, музики;
- проведення заняття в стані творчого піднесення та за наявності бажання творити;
- формування особливого небайдужого ставлення до «приладдя художника», якими дитина користується для створення неповторних малюнків;
- партнерство дорослого, що створює відповідні умови, надихає кожну дитину на вільну творчість, непомітно спрямовуючи її на позитивний результат.

Нами було розроблено структуру інтегрованих корекційно-виховних занять з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями з урахуванням диференційованого підходу до кожної групи дітей, які брали участь в експериментальній роботі, були розроблені та

адаптовані окремі завдання та інструкції, запропоновані власні авторські та модифіковані розробки різноманітних завдань з використанням інноваційних прийомів та технік зображувальної діяльності (Додаток Р) .

Наведемо декілька прикладів структури інтегрованих корекційно-виховних занять з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

ЗАНЯТТЯ 1.

Мета: розвиток творчої уяви, логічного мислення, дрібної моторики, створення позитивної, доброзичливої атмосфери взаємодії; мотивації для подальшої роботи; зняття психоемоційної напруги, розвиток комунікативності, доброзичливості, емпатії.

Обладнання: картини із зображенням дощичку; піктограми з емоціями; широкі блюдця з гуашшю, пензлі, щільний папір будь-якого кольору, серветки.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Давай знайомитись»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Задання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми). Праксис за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Дощик».

Дихальна гімнастика «Літній дощик» (з хустинкою в руках під музичний супровід).

3. Інтелектуальний блок:

Вправа «Знайди тінь тваринок»; гра «Сороконіжка»; гра «Австралійський дощ»

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання пальчиками «Літній дощик» (під музичний супровід).

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Я – дощик», вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 2.

Мета: розвиток творчої уяви, логічного мислення, дрібної моторики, вчити зосереджуватися на сприйнятті цілого, вичленяти в зображенні окремі

контури об'єктів, розподіляти й переключати увагу, аналізуючи зовнішній вигляд, колір об'єкту.

Обладнання: альбомний аркуш з зображенням контуру їжака; піктограми з емоціями; широкі блюдця з гуашшю, пензлі, щільний папір будь-якого кольору, серветки.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Чарівний клубочок»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми); пальчикова гімнастика «Гості», психогімнастика «Усміхнись» (з хустинкою в руках під музичний супровід).

3. Інтелектуальний блок

Вправа «Четвертий зайвий», дидактична вправа «Знайди мене», вправа для гармонізації роботи півкуль мозку «Парад», фізкультхвилинка «Їжачок».

4. Мистецький блок:

Малювання жорстким напівсухим пензлем «Їжачок» (підготовка звірів до зими).

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Сонячні промінці», вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 3.

Мета: розвиток творчої уяви, логічного мислення, дрібної моторики, вчити зосереджуватися на сприйнятті цілого, удосконалювати вміння встановлювати подібність за суттєвими та несуттєвими ознаками, вміння знаходити суттєвий зв'язок між предметами.

Обладнання: картина із зображенням дерева, папір, підсушене чи опале листя різних дерев, гуаш, пензлі.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Чарівний клубочок», вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Задання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми); гра на розвиток тактильного сприймання та уяви «Що це?»; дихальна гімнастика «Вушко».

3. Інтелектуальний блок

Вправа «Знайди відмінності», дидактична вправа «Загадкові малюнки», вправа для гармонізації роботи півкуль мозку «Змійка», фізкультхвилинка «Листя», психодинамічна медитація «Зачарована фігура».

4. Мистецький блок:

Нетрадиційна техніка зображувальної діяльності: відбиття листям «Моє улюблене дерево восени», вправа для зняття емоційного напруження «Дерево»

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Дерево»; вправа «Мій настрій».

У повному обсязі усі інтегровані заняття програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями представлені в додатку Р.

Отже, організована таким чином система корекційно-виховних занять з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями охоплює всі складові освітнього процесу збільшуючи ефективність психокорекційного впливу.

3.4. Аналіз узагальнених результатів формувального етапу дослідження

Виходячи з теоретико-методичної концепції розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями, результатів діагностики актуального стану їх мислення на констатувальному етапі дослідження засвідчено низький рівень його сформованості та уточнено на цій підставі критерії для оцінки рівня розвитку мислення цієї категорії дітей. Для цього проведемо аналіз результатів підсумкового етапу формувального експерименту, що дозволить здійснити узагальнення й відповідну інтерпретацію отриманих результатів наприкінці дослідження.

З метою підвищення рівня мислення дітей старшого дошкільного віку з

порушенням інтелектуального розвитку нами було розроблено та впроваджено програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

При впровадженні цього програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення діти експериментальної групи, а також їхні батьки та педагоги активно отримували психолого-педагогічну допомогу, основним засобом корекційної роботи були нетрадиційні техніки зображувальної діяльності, а в контрольній групі виховний процес здійснювався за планом без стороннього втручання.

З метою апробації та визначення ефективності розробленого програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями нами було проведено контрольну діагностику експериментальної та контрольної групи, здійснено аналіз динаміки рівня сформованості мислення старших дошкільників до й після впровадження програмно-методичного комплексу.

Порівнюємо та проаналізуємо результати, отримані за діагностикою всіх критеріїв мислення на констатувальному та контрольному етапах дослідження. Для визначення статистично значущих змін у розподілі показників-критеріїв інтелектуального розвитку до та після формульованого експерименту в контрольній та експериментальній групах застосовано коефіцієнт кутового перетворення Фішера (ϕ^* -критерій). Цей інструмент є параметричним статистичним методом, може застосовуватися до емпіричних даних, виражених у номінативній шкалі (щодо відсоткових розподілів ознаки), на одній і тій самій вибірці в різних умовах (випадок зв'язних вибірок), тобто повністю відповідає вимогам дослідження.

Розрахунок критерію здійснювався за допомогою програмного комп'ютерного пакета математично-статистичної обробки емпіричних даних IBM SPSS Statistics на двох рівнях значущості: $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$.

У підрозділі 2.2 сформульовано критерії, за допомогою яких ми вважали можливим оцінити рівень мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями:

Операційно-діяльнісний критерій – віддзеркалює основні розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, абстрагування, узагальнення, відображає здатність до переносу дій в нові умови при вирішенні наочно-дійових задач; характеризує рівень та особливості сформованості наочно-дієвого та наочно-образного мислення.

Мотиваційно-пізнавальний критерій – його показники відбивають мотивацію до інтелектуальної діяльності, пізнавальний інтерес до навколишнього світу, цілеспрямованість при виконанні завдань, відображають динаміку втомлюваності, рівень комунікабельності дитини при виконанні завдань.

Емоційно-критичний критерій – характеризує емоційну реакцію на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу, критичність, вплив позитивних або негативних емоцій на діяльність дитини, темп роботи, уважність.

Розроблені критерії виявляють сутнісні характеристики розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями і є достатніми, ґрунтовними для їхнього визначення в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Результати педагогічного дослідження дозволили нам визначити чотири основні рівні розвитку мислення старших дошкільників: достатній, середній, низький, нульовий і за поданим змістовним наповненням аналізувати індивідуальні зрушення, що відбувалися із дітьми під час корекційної роботи.

Розглянемо більш детально результати за кожним критерієм, що були одержані на контрольному етапі дослідження.

Суттєві якісні та кількісні зміни відбулись за результатами діагностики рівня сформованості операційно-діялісного критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку в експериментальній групі.

Кількісні показники динаміки рівня сформованості операційно-діялісного критерію дітей з інтелектуальними порушеннями в експериментальній та контрольній групах за результатами експертної оцінки наведено у Таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Динаміка розвитку сформованості операційно-діяльнісного критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ЕГ і КГ) на контрольному етапі дослідження

Рівень розвитку	ІПР ЕГ n=53		φ	ІПР КГ n=54		φ	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ
	до	після		до	після		після	після	
Достатній	-	-		-	-		-	-	
Серед. рівень	1,9% (n=1)	32,07% (n=17)	4,77 ***	3,71% (n=2)	5,6% (n=3)	0,47	32,07% (n=17)	5,6% (n=3)	3,75 ***
Низьк. рівень	98,1% (n=52)	67,92% (n=36)	4.82 ***	96,29% (n=52)	94,4% (n=51)	0,47	67,92% (n=36)	94,4% (n=51)	3,76 ***
Нульовий	-	-		-	-		-	-	

Примітка: ***- $p \leq 0,001$

Достатній рівень сформованості операційно-діяльнісного критерію розвитку мислення в дітей як експериментальної, так і контрольної групи залишились сталими. Це пояснюється складністю та довготривалістю формування навичок аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення; здатності швидко та оперативно співвідносити частини та цілого; труднощами формування здатності до перцептивного моделювання та переносу дій у нові більш складні умови.

Результати контрольного діагностування дітей з експериментальної групи засвідчили збільшення показників середнього рівня сформованості операційно-діяльнісного критерію розвитку мислення – з 3,71% до 5,6%. Після впровадження програмно-методичного комплексу розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності діти демонстрували вміння здійснювати операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; здатність складати малюнки, використовуючи метод спроб та діючи в наочно-образному плані; адекватно виконувати поставлене завдання, показувати навички змістовного узагальнювання предметів за функціональними ознаками. За спостереженнями експертів діти з експериментальної групи почали краще виконувати поставлене завдання, частіше реагувати на зауваження дорослого, корегуючи власну поведінку.

Низький рівень сформованості операційно-діяльнісного критерію розвитку мислення в експериментальній групі зменшився з 98,1% до 67,92%, а

в контрольній – з 96,29% до 94,4%. Зменшилась кількість порушень поведінки, конфліктів з однолітками та дорослими, сформувались нові елементарні уявлення про адекватне обґрунтування поєднання предметів в одну групу. Значущі зміни за φ^* -критерієм Фішера були виявлені на рівні $p \leq 0,001$ стосовно дітей експериментальної групи з низьким рівнем сформованості операційно-діяльнісного критерію розвитку мислення ($\varphi=4,82$).

На основі спостереження за виконанням нетрадиційних технік зображувальної діяльності було виявлено розподіл показників виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності у дітей інтелектуальними порушеннями, що представлений в Таблиці 3.2.

У результаті проведеного дослідження було виявлено, що нетрадиційні техніки малювання дійсно роблять позитивний вплив на розвиток інтелекту дитини старшого дошкільного віку, сприяють розвитку моторики, формуванню таких психічних функцій, як уява, пам'ять, зорове сприйняття та мислення.

Таблиця 3.2

Розподіл показників виконання нетрадиційних технік зображувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями (ІПР КГ та ІПР ЕГ) на контрольному етапі дослідження

Рівень розвитку	ІПР ЕГ n=53		φ	ІПР КГ n=54		φ	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ
	до	після		до	після		після	після	
Достатній	-	-		-	-		-	-	
Серед. рівень	37,7 % (n=20)	68,0% (n=36)	3,18 ***	31,5 % (n=17)	38,8% (n=21)	0,79	68,0% (n=36)	38,8% (n=21)	3,07 ***
Низьк. рівень	62,3% (n=33)	32,0% (n=17)	3,17 ***	68,5 % (n=37)	61,2% (n=33)	0,79	32,0% (n=17)	61,2% (n=33)	3,06 ***

Примітка: *** – $p \leq 0,001$

Динаміка розвитку формування операційно-діяльнісного критерія мислення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (ЕГ і КГ) на контрольному етапі дослідження наочно представлена у діаграмі, що подається нижче (див. рис. 3.3). Зазначимо, що у цій діаграмі, як і в наступних діаграмах ми показуємо динаміку змін лише середніх показників, тому що їх збільшення автоматично призводить до зменшення низьких показників. Показники високого (або достатнього) та нульового рівнів в

вибірках дітей з інтелектуальними порушеннями діяльності зовсім не спостерігалися.

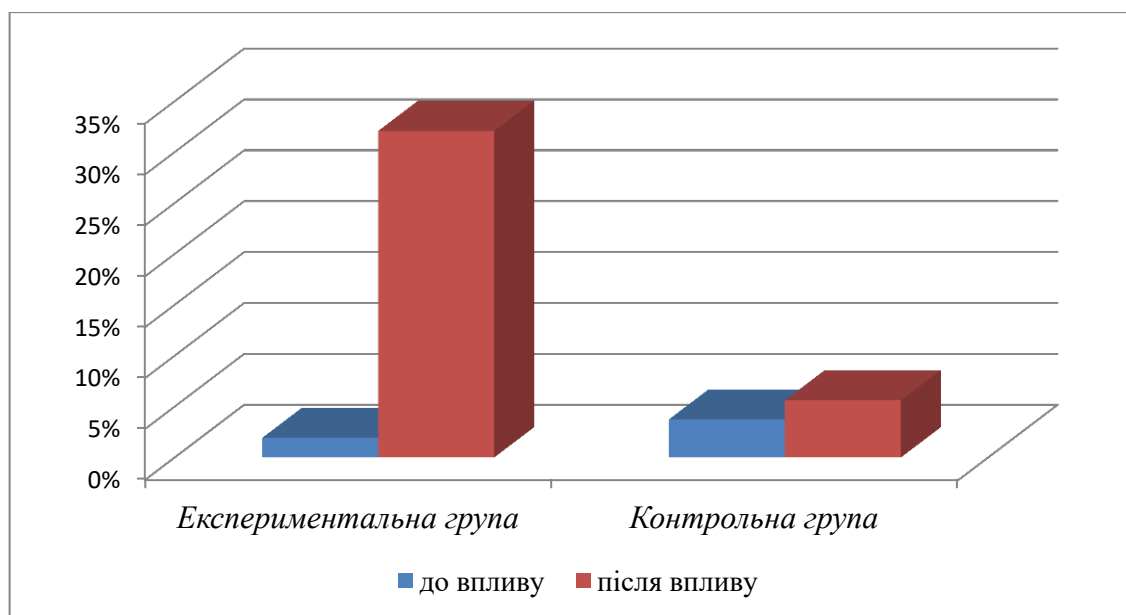


Рис. 3.3 Представленість показників середнього рівня операційно-діяльнісного критерію мислення у дітей експериментальної та контрольної груп з інтелектуальними порушеннями на констатувальному (до впливу) та контрольному (після впливу) етапах дослідження

За результатами повторної діагностики сформованості мотиваційно-пізнавального критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку кількість дітей, які мають достатній рівень розвитку цього критерію, не збільшилась у жодній з груп. Кількість дошкільників, що мають середній рівень сформованості мотиваційно-пізнавального критерію, збільшилась в експериментальній групі з 28,3 % до 47,17 %, а в контрольній – лише з 25,93 % до 27,78 %. Діти експериментальної групи, які на констатувальному етапі не змогли виконати завдання, під час контрольного дослідження впоралися із завданнями тестів за допомогою дорослого (хоча й зробили значну кількість помилок). Порівняння показників експериментальної групи з розподілами показників контрольної групи за даним критерієм інтелектуального розвитку відмінності досягли рівня статистичної значущості ($p \leq 0,05$) (див. Табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Динаміка розвитку сформованості мотиваційно-пізнавального критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ЕГ і КГ) на контрольному етапі дослідження

Рівень розвитку	ІПРЕГ n=53		φ	ІПРКГ n=54		φ	ІПР ЕГ n=53	ІПРКГ n=54	φ
	до	після		до	після		після	після	
Достатній	-	-		-	-		-	-	
Серед. рівень	28,30% (n=15)	47,17% (n=25)	2,02*	25,93% (n=14)	27,78% (n=15)	0,22	47,17% (n=25)	27,78% (n=15)	2,09*
Низьк. рівень	71,70% (n=38)	52,83% n=28	2,02*	74,07% (n=40)	72,22% (n=39)	0,21	52,83% n=28	72,22% (n=39)	2,09*
Нульовий	-	-		-	-		-	-	

Примітка: * – $p \leq 0,05$

З таблиці видно, що значущі зміни ($p \leq 0,05$) відбулися в експериментальній групі, які мають середній та низький рівень розвитку самоконтролю. Результати контрольного експерименту засвідчили збільшення кількості дітей, які під час обстеження демонстрували середній рівень комунікабельності, захоплення змістом завдань у ситуації успіху, розуміння інструкції. Разом з тим, у дітей відмічалися ознаки втоми та зниження продуктивності під час виконання тестів (темп сповільнювався, збільшувалася кількість помилок та відволікань); під час виконання завдання за зоровим зразком та завдання «кулак-долоня-ребро» більшість дітей робила по 1-2 помилки. Підкреслимо, що вагомою залишилась потреба у контролі дорослого, залежність результатів від його оцінок та допомоги.

Зміни у поведінці досліджуваних можна було спостерігати й під час перебігу контрольного етапу дослідження. Діти ЕГ не лише почали робити менше помилок, але й менше користувались підказками дорослого; вони проговорювали вголос дію, яку потрібно було виконати, потребували меншої кількості повторень інструкції перед початком роботи, ніж у контрольній групі.

У контрольній групі теж спостерігалось зменшення кількості дітей з низькими показниками критерію (з 74,07 % до 72, 22 %) та збільшення кількості дітей з середніми показниками (з 25,93 % до 27,78 %), проте зміни не відповідали статистичній значущості.

Одержані результати наочно представлені у діаграмі, що подається

нижче.

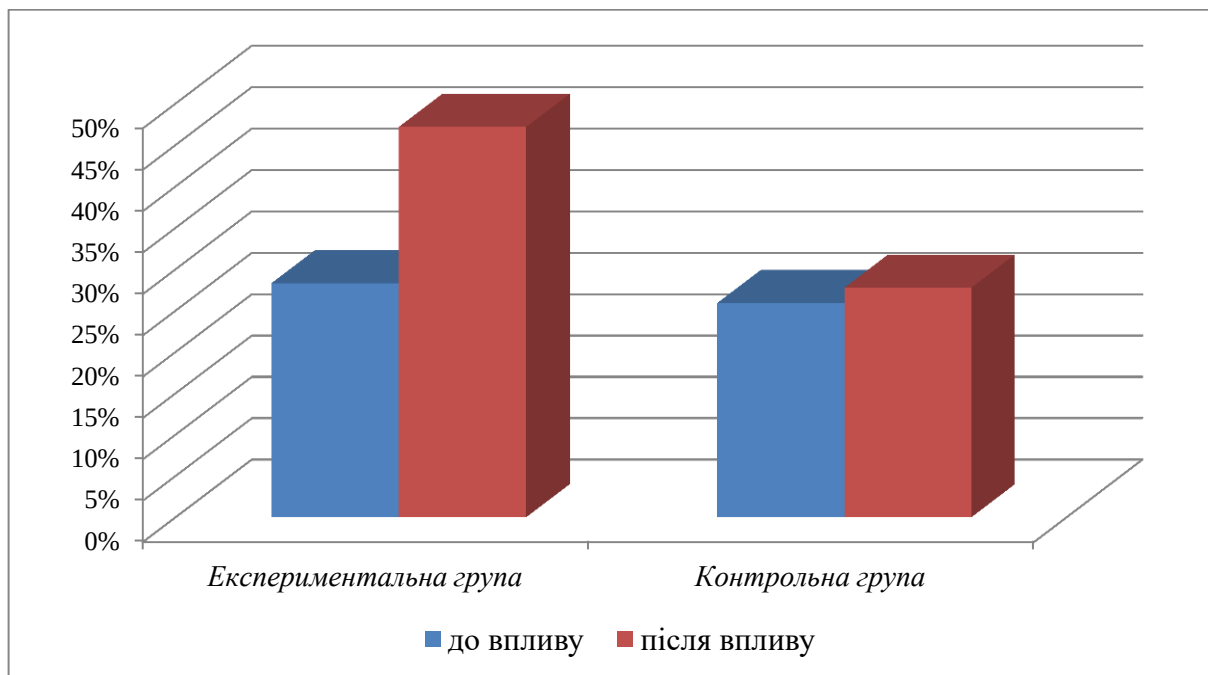


Рис. 3.4 Представленість показників середнього рівня мотиваційно-пізнавального критерію мислення у дітей експериментальної та контрольної груп з інтелектуальними порушеннями на констатувальному (до впливу) та контрольному (після впливу) етапах дослідження.

Наступним критерієм інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, що підлягав детальному аналізу після проведення корекційної роботи, виступив емоційно-критичний. Особливості цього критерію як на констатувальному, так і на етапі контрольної діагностики було проаналізовано за найбільш важливими для дослідження інтелектуального розвитку показниками: емоційна реакція на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу; критичність; вплив позитивних/негативних емоцій на подальшу діяльність; темп роботи; уважність.

Як було проаналізовано у п.п. 2.2., якісні показники емоційно-критичного критерію визначали за допомогою спостережень під час виконання тесту Д. Векслера.

У дітей з ІПР ЕГ та ІПР КГ на констатувальному етапі дослідження емоційна реакція на похвалу в 43 % випадків була амбівалентною, у 31,78 % – радісною стенічною та радісною астенічною – у 25,23 %.

Реакція на труднощі та неуспіх у дітей цієї групи була амбівалентною у 45,5%; негативна астенічна агресивна реакція спостерігалася у 32,2 % дітей; 22,3% дітей показали засмучення при труднощах, що виникали під час виконання завдань.

За показником «критичність» у процесі виконання завдань було отримано такі дані: 98,13 % дітей з ІПР ЕГ та ІПР КГ не помічали своїх помилок, і, відповідно, лише 1,87 % усвідомлювали власні помилки. На контрольному етапі дослідження дані суттєво змінилися. Було зафіксовано збільшення кількості дітей з експериментальної групи, у яких відзначалося критичне ставлення до результатів виконаної роботи (37,7%). У контрольній групі (ІПР КГ), де не впроваджувався програмно-методичний комплекс розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності, картина істотно не змінилася.

Значні зміни у позитивний бік під час контрольного експерименту спостерігалися і за показником «Темп роботи, уважність у кожному субтесті»: у дітей з групи з ІПР ЕГ значно скоротилися паузи під час виконання завдань та кількість помилок. Середній рівень темпу виконання завдань продемонстрували 47,2% дітей. Дошкільники з групи ІПР КГ при виконанні субтестів продовжували демонструвати велику кількість тривалих пауз з повільними рухами і помилками (83,3%); лише 16,8% дітей наближалися до середнього рівня.

До об'єктивного аналізу емоційно-критичного критерію ми застосовували кольоровий тест Люшера на констатувальному та контрольному етапах дослідження, що відображає особливості емоційного фону дитини. Аналіз результатів представлений в Таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати діагностики дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями за кольоровим тестом Люшера на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження

Переважаюча зона емоційного стану	ІПР ЕГ n=53		φ	ІПР КГ n=54		φ	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ
	до	після		до	після		після	після	
Негативний стан	49,06% (n=26)	13,21% (n=7)	4,15 ***	44,4% (n=24)	46,3% (n=25)	0,20	13,21% (n=7)	46,3% (n=25)	3,89 ***
Нормальний стан	26,41% (n=14)	49,05% (n=26)	2,43 **	27,8% (n=15)	29,63% (n=16)	0,21	49,05% (n=26)	29,63% (n=16)	2,07 *
Позитивний стан	24,53% (n=13)	37,8% (n=20)	1,48	27,8% (n=15)	24,07% (n=13)	0,45	37,8% (n=20)	24,07% (n=13)	1,55

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Отже, як видно з Таблиці 3.4. дітей старшого дошкільного віку з ІПР ЕГ та ІПР КГ була приблизно схожа картина на констатувальному етапі дослідження: за методикою Люшера у цих дітей було діагностовано переважання негативного емоційного стану в 49,06% – в експериментальній та в 44,4% – у контрольній групах. Під час проведення діагностики поведінка цих дітей характеризувалася занепокоєністю та тривожністю. Переважання нормального емоційного стану (наявність і позитивних, і негативних емоцій) було зафіксовано у 26,41% дітей ЕГ та у 27,8% КГ. Позитивний емоційний фон констатувався в 24,53% дітей з ЕГ та у 24,07 % дітей з КГ.

На етапі контрольного експерименту картина дещо змінилася. Так, у дітей з ІПР ЕГ негативний емоційний стан спостерігався лише у 13,21% випадках, а у ІПР КГ – у 46,3%. Нормальний емоційний стан спостерігався у 49,05% респондентів ІПР ЕГ на контрольному етапі. У ІПР КГ тільки у 29,63% дітей було констатовано нормальний емоційний стан. Позитивний емоційний стан було констатовано у 37,8% у дітей з ІПР ЕГ. Серед дошкільників з ІПР КГ лише 24,07% продемонстрували позитивний емоційний настрій.

Якісна оцінка виконання тесту відбувалася на основі інтерпретації кольору зі значень кольорових пар. Проаналізуємо найбільш яскраві вибори

дітей з кожної досліджуваної групи.

Діти з ІПР ЕГ стали обирати пару «жовтий та фіолетовий» – 24,53%, що характеризується жагою пригод, домінуючою фантазією; пару «жовтий та червоний» – 23,4 %, для якої притаманним є активність, пошук нового, що здатне дати дитині задоволення; «жовтий та синій» – 15,09 % ця кольорова пара спрямована на здобуття любові інших. У дітей цієї групи було констатовано перевагу позитивних емоцій.

Кольорову пару «сірий та червоний», яка свідчить про імпульсивність та необдуманість дій, на етапі констатувального експерименту обрало 11,32% дітей старшого дошкільного віку ІПР ЕГ та 9,26% – у ІПР КГ. На етапі контрольного експерименту у ІПР ЕГ ці дані змінилися: зменшився відсоток дітей цієї групи, що обирають пару «сірий та червоний», до 5,66%. У ІПР КГ картина значно не змінилася, домінувала презентована пара – 11,11%.

Невпевненість та брак рішучості, яким відповідає кольорова пара «сірий та жовтий», діагностовано на етапі констатувального експерименту у 11,4% дошкільників з ІПР ЕГ та в 8,3% ІПР КГ. На етапі контрольного – у ІПР ЕГ зафіксовано зменшення кількості дітей, що обирають цю пару – до 7,54%, а у ІПР КГ залишилася картина без змін.

Якщо на етапі констатувального експерименту в обох групах були наявні діти, які обрали кольорову пару «чорний та сірий», що свідчить про їхню ізоляцію та повну незалученість (відсоток таких дошкільників ІПР ЕГ склав 37,74%, а в ІПР КГ – 33,3%), то на етапі контрольного у ІПР ЕГ відсоток таких дітей зменшився до 21,1%, а у ІПР КГ практично не змінився.

Емоційну реакцію на безглуздий малюнок ми діагностували за допомогою тесту розуміння сюжетних малюнків (Д. Ісаєва). Основною метою було з'ясування розуміння змісту та сенсу сюжетних малюнків, аналіз емоційних реакцій на безглуздість зображення (сміх, посмішка, здивування). Діти з ІПР 90% емоційно, бурхливо реагували на презентовані малюнки, можна було прослідкувати і здивування, і гумор. У дітей цієї групи виникало багато запитань до педагога.

Якщо на етапі констатувального експерименту діти з ІПР ЕГ (37,74%) та ІПР КГ (37,04%) спокійно реагували на малюнки не розуміючи їхньої сутності, а у більшій половині дітей з порушеннями в інтелектуальній сфері взагалі не було ніякої реакції навіть після запитань дорослого: «Що відображено на малюнку? Що переплутав художник?», то на етапі контрольного – 62,26% ІПР ЕГ респондентів критично стали реагувати на презентовані малюнки: вже прослідковувався гумор, відзначалася активна реакція. У ІПР КГ розподіл показників в основному залишився без змін (середні показники зменшилися з 37,04% до 35,19%). Зазначимо, що змінам піддалися лише середні показники (у бік збільшення) та низькі показники (у бік зменшення). Показники достатнього рівня і в експериментальній, і в контрольній групах залишилися майже без змін. Тому, як і раніше під час аналізу результатів формувального експерименту, ми акцентували увагу лише на особливостях змін середніх показників. Порівняльний аналіз середніх показників, одержаних в експериментальній групі (див. Табл. 3.4.) до та після проведення корекційної роботи, показав статистично-значущі відмінності ($\varphi=2,56$; $p\leq 0,01$). Отже, наприкінці експерименту серед дітей експериментальної групи значно збільшилася кількість тих, хто розумів зміст та сенс сюжетних малюнків, зріс відсоток дітей, які змогли вже на основі аналізу та синтезу зробити найпростіше узагальнення. Наприкінці експерименту зону нормального емоційного стану демонстрували 49,05% дітей ІПР ЕГ (див. Табл. 3.3), картина в ІПР КГ практично не змінилася – 29,63% (було 27,8 %). Відповідно до загального об'єму експериментальної вибірки, наприкінці експерименту значно зменшилася кількість дітей, у яких фіксувалися показники низького рівня сформованості емоційно-критичного критерію розвитку мислення – з 58,49% до 28,3%; порівняльний аналіз показників низького рівня до та після експериментального впливу показав відмінності, що відповідали рівню статистичної значущості ($\varphi=3,19$; $p\leq 0,001$).

Зазначимо, що порівняння результатів, одержаних наприкінці експерименту в експериментальній та контрольній групах, також підтвердило

ефективність апробації запропонованого нами програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку: у експериментальній групі середні показники значно перевищували такі показники у контрольній групі ($\varphi=2,84$; $p\leq 0,01$), а кількість низьких показників – значно поступалася ($\varphi=3,07$; $p\leq 0,001$).

Кількісні результати динаміки сформованості емоційно-критичного критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку на констатувальному та контрольному етапі в обох групах представлені в Табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості емоційно-критичного критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження

Рівні	ІПР ЕГ n=53		φ	ІПР КГ n=54		φ	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ
	до	після		до	після		після	після	
Достатній	3,77% (n=2)	9,5% (n=5)	1,21	7,41 (n=4)	7,41% (n=4)	0	9,5% (n=5)	7,41% (n=4)	0,39
Середній	37,74% (n=20)	62,26% (n=33)	2,56 **	37,04% (n=20)	35,19% (n=19)	0,19	62,26% (n=33)	35,19% (n=19)	2,84 **
Низький	58,49% (n=31)	28,3% (n=15)	3,19 ***	55,56% (n=30)	57,40% (n=31)	0,19	28,3% (n=15)	57,40% (n=31)	3,07 ***
Нульовий	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Примітка: ** – $p\leq 0,01$; *** – $p\leq 0,001$.

Динаміка розвитку формування емоційно-критичного критерію мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ЕГ і КГ) на контрольному етапі дослідження наочно представлена у діаграмі, що подається нижче (див. Рис. 3.5).

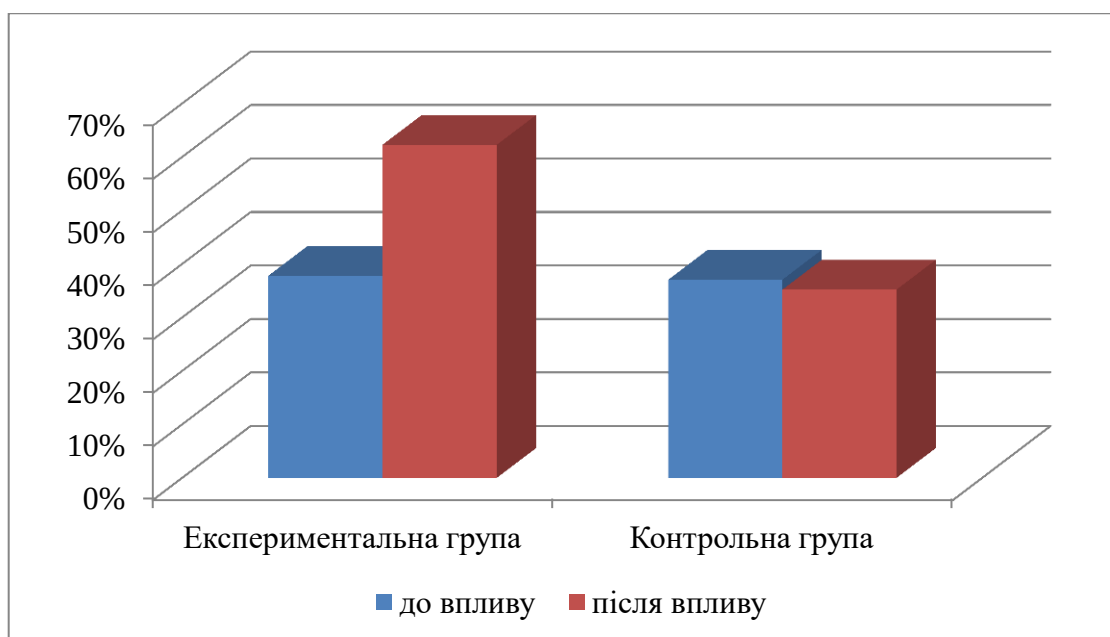


Рис. 3.5 Динаміка показників середнього рівня емоційно-критичного критерію мислення у дітей експериментальної та контрольної груп з порушеннями в інтелектуальній діяльності на констатувальному (до впливу) та контрольному (після впливу) етапах дослідження

Ми визнали за необхідне наочно представити результати за всіма критеріями розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку, що мають певні відхилення від норми. На діаграмі узагальнено представлені показники дітей з експериментальної та контрольної груп, що брали участь у дослідженні.

Цікаві результати контрольного експерименту представлено в Таблиці 3.5. Так, достатнього рівня не було констатовано за операційно-діяльнісним та мотиваційно-пізнавальним критеріями. Це можна пояснити складністю, неоднозначністю процесів корекції мислення у дітей старшого дошкільного віку. Показники емоційно-критичного критерію на достатньому рівні продемонстрували діти як ІПР ЕГ (9,5%) так і ІПР КГ (7,41%).

Суттєві відмінності відзначалися між показниками середнього рівня (й відповідно низького рівня) в контрольній та експериментальній групах за всіма критеріями мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку. Так, за *операційно-діяльнісним критерієм мислення* в експериментальній та контрольній групах відмінності у представленості середніх показників за критерієм ϕ -Фішера дорівнювали $\phi=2,56$, що

відповідало рівню статистичної значущості $p \leq 0,01$; за *мотиваційно-пізнавальним критерієм* відмінності дорівнювали $\varphi = 2,09$, що відповідало рівню статистичної значущості $p \leq 0,05$; за *емоційно-критичним критерієм* відмінності дорівнювали $\varphi = 2,84$, що відповідало статистично значущому рівню $p \leq 0,01$.

Таблиця 3.6

Порівняння показників усіх критеріїв мислення у дітей експериментальної та контрольної груп з інтелектуальними порушеннями на контрольному етапі дослідження

	<i>операційно-діяльнісний критерій</i>			<i>мотиваційно-пізнавальний критерій</i>			<i>емоційно-критичний критерій</i>		
Рівні	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ	ІПР ЕГ n=53	ІПР КГ n=54	φ
	після	після		після	після		після	після	
Достатній	-	-		-	-		9,5% (n=5)	7,41% (n=4)	0,39
Середній	32,07% (n=17)	5,6% (n=3)	2,56 **	47,17% (n=25)	27,78% (n=15)	2,09 *	62,26% (n=33)	35,19% (n=19)	2,84 **
Низький	67,92% (n=36)	94,4% (n=51)	3,19 ***	52,83% n=28	72,22% (n=39)	2,09 *	28,3% (n=15)	57,40% (n=31)	3,09 ***
Нульовий	-	-	-	-	-		-	-	-

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,05$; *** – $p \leq 0,001$.

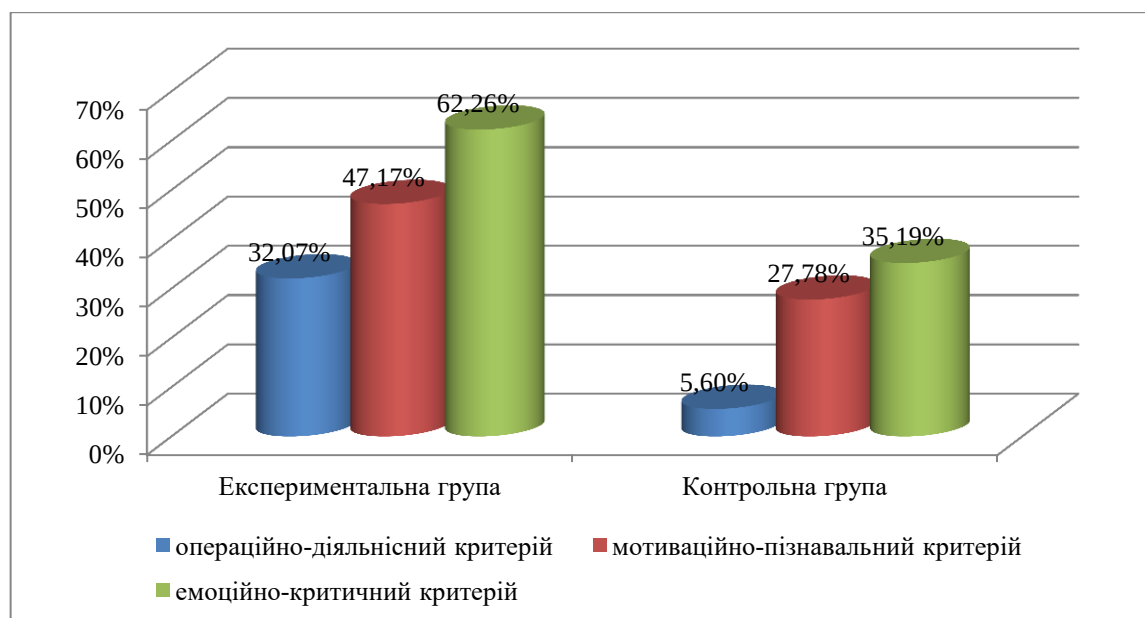


Рис. 3.6 Порівняння показників середнього рівня усіх критеріїв мислення у дітей експериментальної та контрольної груп з інтелектуальними порушеннями на контрольному етапі дослідження

Отже, як бачимо з Таблиці 3.6 та Рис. 3.6, співвідношення середніх показників за всіма критеріями мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями з експериментальної групи значно перевищують такі критерії у дітей з контрольної групи. Ефективність розробленого нами програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями була підтверджена саме показниками контрольного експерименту. У результаті апробації програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників, діти з експериментальної групи стали значно відрізнятися від однолітків з контрольної групи набутими навичками самоконтролю, комунікації; сформованою здатністю до переносу дій у нові умови при вирішенні наочно-дієвих задач; зріс рівень сформованості наочно-дієвого та наочно-образного мислення; у дітей експериментальної групи значно зросла мотивація, пізнавальний інтерес, цілеспрямованість, емоційна реакція на зауваження, труднощі, неуспіх, похвалу стала більш адекватною.

Висновки до третього розділу

Узагальнені результати констатувального експерименту дозволили виявити низку проблем щодо дослідження актуального стану мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Більшість досліджуваних характеризувалися низьким та частково середнім рівнем за операційно-діяльнісним критерієм розвитку мислення. Так, діти з НІР взагалі демонстрували показники достатнього (82 %) та середнього рівня (18 %) інтелектуального розвитку, а з ІІР – низький рівень (ІІР ЕГ 98,1 %, ІІР КГ – 96,29 %). Середній рівень інтелекту у дітей з НІР зустрічався дуже рідко порівняно із показниками достатнього рівня (18 % проти 82 %), а в дітей з ІІР порівняно із показниками низького рівня (2,8 % проти 97,19 %). Все це зумовило необхідність створення та впровадження програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи розвитку мислення для дітей старшого

дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності. Програмно-методичний комплекс – це цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її в суспільство із залученням до усіх сфер життєдіяльності та навіть сприяти повній компенсації (частковому чи повному) інтелектуального дефекту. Впровадження та апробація програмно-методичного комплексу здійснювалася за трьома основними напрямками: робота з батьками, педагогами та дітьми. Головною метою такої роботи – є залучення батьків та вихователів до системної взаємодії з професіоналами, створення єдиного простору закладу дошкільної освіти й родини задля забезпечення гармонійної корекції вихованців та їхнього подальшого інтелектуального та психічного розвитку. Впровадження програмно-методичного комплексу передбачало системність, повторюваність, послідовність та систематичність корекційної роботи.

Програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності включала кілька основних блоків: *діагностичний* (проводився з метою систематичного моніторингу за розвитком мисленням дітей та оцінки результативності комплексу. Означений блок включав: початкову, основну та кінцеву діагностику); блок *психолого-педагогічної корекції* передбачав здійснення безпосереднього корекційного впливу на дитину з метою максимальної стимуляції усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), підвищення рівня сформованості мислення. Психолого-педагогічна корекція здійснювалася у три етапи: пропедевтичний, основний, завершальний. Метою пропедевтичного етапу стала підготовка дитини до групової роботи. Для цього етапу основною стала індивідуальна форма роботи. Другий етап психолого-

педагогічної корекції, що представлено у програмно-методичному комплексі корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку «Основна корекційно-виховна робота з розвитку мислення» відбувався у формі групових корекційно-психотерапевтичних занять. Метою другого етапу було формування продуктивної діяльності, активізація ініціативності, пізнавальних мотивів; подолання пасивного сприйняття дійсності; підвищення рівня наочно-дійового та наочно-образного мислення; максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення). Етап корекційно-виховної роботи з розвитку мислення містив у собі 20 розроблених типових корекційно-психотерапевтичних занять. Частота повторень презентованих занять визначалась рівнем оволодіння нетрадиційними техніками зображувальної діяльності.

Після проведеної на формувальному етапі дослідження корекційної роботи суттєві якісні та кількісні зміни відбулись за результатами діагностики рівня сформованості усіх критеріїв розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в експериментальній групі. Так, результати контрольного діагностування дітей з експериментальної групи засвідчили збільшення показників середнього рівня сформованості операційно-діяльнісного критерію розвитку мислення – з 3,71 % до 5,6 %. Низький рівень сформованості операційно-діяльнісного критерію розвитку мислення в експериментальній групі зменшився з 98,1 % до 67,92 %, а в контрольній – з 96,29 % до 94,4 %. Зменшилась кількість порушень поведінки, конфліктів з однолітками та дорослими, сформувались нові елементарні уявлення про адекватне обґрунтування поєднання предметів в одну групу. Значущі зміни за φ^* -критерієм Фішера були виявлені на рівні $p \leq 0,001$ стосовно дітей експериментальної групи з низьким рівнем сформованості дисциплінованості ($\varphi=4,82$).

За результатами повторної діагностики сформованості мотиваційно-пізнавального критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку

кількість дітей, які мають достатній рівень розвитку цього критерію, не збільшилась у жодній з груп (ні в контрольній, ні в експериментальній). Кількість дітей, які мають середній рівень сформованості мотиваційно-пізнавального критерію, збільшилась в експериментальній групі з 28,3 % до 47,17 %, а в контрольній – лише 25,93 % до 27,78 %. Діти експериментальної групи, які на констатувальному етапі не змогли виконувати завдання, під час контрольного дослідження справилися із завданнями тестів за допомогою дорослого (хоча й допустили значну кількість помилок). Порівняння показників експериментальної групи з розподілами показників контрольної групи за даним критерієм інтелектуального розвитку відмінності досягли рівня статистичної значущості ($p \leq 0,05$). Кількісні результати динаміки сформованості емоційно-критичного критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями на констатувальному та контрольному етапах значно відрізнялися від початкового зрізу. Зазначимо, що змінам піддалися лише, середні показники (у бік збільшення) та низькі показники (у бік зменшення). Показників достатнього рівня у експериментальній та контрольній групах залишилася майже без змін.

Підсумовуючи результати корекційної роботи і сформованості емоційно-критичного критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку зазначимо, що значні зміни відбулися у дітей ППР ЕГ на середньому рівні розвитку мислення. Порівняльний аналіз середніх показників, одержаних в експериментальній групі до та після проведення корекційної роботи, показав статистично-значущі відмінності ($\varphi=2,56$; $p \leq 0,01$). Отже, наприкінці експерименту серед дітей експериментальної групи значно збільшилась кількість тих, хто розумів зміст та сенс сюжетних малюнків, зріс відсоток дітей, які змогли вже на основі аналізу та синтезу зробити найпростіше узагальнення. Відповідно до загального об'єму експериментальної вибірки, наприкінці експерименту значно зменшилась кількість дітей, у яких відзначалися показники низького рівня сформованості емоційно-критичного критерію розвитку мислення – з 58,49% до 28,3%; порівняльний аналіз показників

низького рівня до та після експериментального впливу показав відмінності, що відповідали рівню статистичної значущості ($\varphi=3,19$; $p\leq 0,001$).

Суттєві відмінності відзначалися між показниками середнього рівня (й відповідно низького рівня) в контрольній та експериментальній групах за всіма критеріями мислення старшого дошкільника. Так, за *операційно-діяльнісним критерієм мислення* в експериментальній та контрольній групах відмінності у середніх показниках за критерієм φ -Фішера дорівнювали $\varphi=2,56$, що відповідало рівню статистичної значущості $p\leq 0,01$; за *мотиваційно-пізнавальним компонентом* відмінності дорівнювали $\varphi=2,09$, що відповідало рівню статистичної значущості $p\leq 0,05$; за *емоційно-критичним критерієм* відмінності дорівнювали $\varphi=2,84$, що відповідало статистично значущому рівню $p\leq 0,01$.

Зміст третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

Статті у зарубіжних виданнях

1. Irina Voityuk. Peculiarities of thinking of the children of the elderl y preschool age with disorders of intellectual development. German Science Herald. 2019. № 4. P.7-13. [https://dwherold.de/onewebmedia/2019/4-2019/7-13%20 Voityuk. pdf](https://dwherold.de/onewebmedia/2019/4-2019/7-13%20Voityuk.pdf)
Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus.
2. Irina Voityuk. Non-traditional technique of multiple activities as a means of correction of the thought of older preschools. 2019. № 4. С. 95-100. Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus.

ВИСНОВКИ

Теоретико-експериментальне дослідження проблеми корекції мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності та аналіз результатів констатувального та формувального етапів дослідження дозволили зробити такі висновки:

1. Виокремлено п'ять основних підходів до визначення проблеми порушення інтелектуального розвитку: медичний, дефектологічний, педагогічний, психологічний, психолого-педагогічний. На основі узагальнення цих наукових підходів «інтелектуальні порушення» розкрито як групу патологічних станів, що характеризуються порушеннями системної взаємодії між інтелектуальною та афективними сферами, особливостями пізнавальної діяльності, що виявляються в загальному психічному недорозвитку з домінантним інтелектуальним дефектом та ускладненнями в соціальній адаптації.

Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями – це цілеспрямоване на поліпшення розвитку дитини диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її в суспільство з залученням до різних сфер активної та адекватної життєдіяльності.

2. Розкрито корекційно-розвивальний потенціал нетрадиційної зображувальної діяльності. З'ясовано, що нетрадиційна зображувальна діяльність є дієвим засобом для розвитку та корекції мислення дітей з інтелектуальними порушеннями, використовується як елемент психокорекції, впливаючи тим самим і на якість вербального контакту. Нетрадиційні техніки зображувальної діяльності допомагають дитини зорієнтуватися у просторі, оцінити властивості предметів, скоригувати сенсорний розвиток; значно

впливають на операційні компоненти мислення, на ефективність вирішення наочно-образних завдань; формування позитивної самооцінки дитини; на позбавлення від негативних почуттів; мотивації інтересу до інтелектуальної діяльності, до пізнання світу та мистецтва, до креативності.

3. Розроблено критеріально-діагностичний інструментарій організації констатувального етапу дослідження стану мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями, який включав критерії, показники розвитку мислення старших дошкільників, методики діагностики мислення. Виокремлено наступні критерії мислення старшого дошкільника: операційно-діяльнісний, мотиваційно-пізнавальний та емоційно-критичний.

Досліджено актуальний стан мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями на основі вивчення сформованості його критеріїв. Виявлено наступні результати: більшість досліджуваних старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями характеризуються низьким та частково середнім рівнем за операційно-діялісним критерієм розвитку мислення.

За показниками мотиваційно-пізнавального критерію розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку домінували середній та низький рівні. Нами були виявлені статистично значущі розбіжності у відсотковій представленості показників середнього ($\phi_{\text{ЕГ/НІР}}=2,07$ і $\phi_{\text{КГ/НІР}}=2,36$; $p \leq 0,01$) та низького рівнів ($\phi_{\text{ЕГ/НІР}}=6,97$ і $\phi_{\text{КГ/НІР}}=7,26$; $p \leq 0,001$), отриманих відповідно у дітей з порушенням в інтелектуальному розвитку (ПІР) та у дітей, що не мали таких порушень (НІР).

Порівняння показників емоційно-критичного критерію мислення у дітей з порушенням інтелектуального розвитку та дітей з нормальним інтелектуальним розвитком засвідчили статистичні відмінності ($p \leq 0,001$) між показниками емоційно-критичного критерію мислення дітей з різним рівнем мислення. Високі й середні показники значно частіше зустрічалися у групі дітей з нормальним розвитком інтелекту, низькі – у групах дітей із інтелектуальними

порушеннями. Результати діагностики актуального стану мислення старших дошкільників засвідчили низький рівень його сформованості.

4. Визначено, що програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників представляє цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимально стимулює усі мисленнєві операції (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), стимулює культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її в суспільство із залученням до різних сфер життєдіяльності.

Впровадження та апробація програмно-методичного комплексу розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності здійснювалися за трьома основними напрямками: робота з батьками, педагогами, дітьми. Головною метою роботи є залучення батьків та вихователів до системної взаємодії з професіоналами, створення єдиного простору закладу дошкільної освіти й родини задля забезпечення гармонійної корекції вихованців та їхнього подальшого інтелектуального становлення. Впровадження програмно-методичного комплексу передбачало системність, повторюваність, послідовність та систематичність корекційної роботи.

5. Апробація розробленого програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями засвідчила його доцільність та ефективність. Суттєві відмінності відзначалися між представленістю показників середнього рівня (й відповідно низького рівня) в контрольній та експериментальній групах за всіма критеріями мислення старшого дошкільника. За *операційно-діяльнісним компонентом мислення* в експериментальній та контрольній групах відмінності у представленості середніх показників за критерієм ϕ -Фішера дорівнювали $\phi=2,56$, що відповідало рівню статистичної значущості $p \leq 0,01$; за *мотиваційно-пізнавальним компонентом* відмінності дорівнювали $\phi=2,09$, що

відповідало рівню статистичної значущості $p \leq 0,05$; за *емоційно-критичним компонентом* відмінності дорівнювали $\varphi = 2,84$, що відповідало статистично значущому рівню $p \leq 0,01$.

Представлене дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективами для подальшого вивчення є розроблення системи діагностики та психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями пізнавального і поведінкового розвитку на ранніх етапах онтогенезу з урахуванням можливостей забезпечення позитивної динаміки з допомогою спеціального естетично-дидактичного матеріалу як традиційного (наприклад, фольклорного), так і нетрадиційного характеру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агавелян О. К. Некоторые вопросы социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы. *Дефектология*. 1974. № 1. С. 62-67.
2. Азбукин Д. И. Исторический очерк подготовки педагогов-дефектологов. *Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты)* : в 2 томах : учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений / Под ред. Л. С. Волковой и В. И Селиверстова. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 1997. Т. II. С. 579-585.
3. Азбукин Д. И. Подготовка педагогов-дефектологов за рубежом и у нас. *Вопросы дефектологии*. 1928. № 1. С. 8-12.
4. Азбукин Д. И. Умственная отсталость детей и как с ней бороться. Москва : Изд-во Главсоцвоса, 1924. 16 с.
5. Актуальные проблемы олигофрении : [сб. науч. тр.] / Г. О. Алимов, О. А. Васюк, Н. Н. Субко, О. Е. Щекин. Москва : Медицина, 1975. 262 с.
6. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2011. Вип. II. 288 с.
7. Алімов О. Ф., Афанасьєва Н. Є. Психологічне консультування в екстремальних та кризових умовах : [навчальний посібник]. Харків : УЦЗУ, 2008. 122 с.
8. Артемова Л. В. Соціалізація дитини в родині. *Дошкільне виховання*. 2004. № 3. С. 3-5.
9. Артемова Л. В. Реалії та перспективи розвитку дошкільної освіти України в контексті ключових позицій Болонської декларації. *Вісник Глухівського державного національного педагогічного університету ім. О. Довженка*. 2010. Вип. 16. С. 10-14.
10. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб.заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 248 с.

11. Ассаджиоли Роберто. Психосинтез. Принципы и техники / Пер. с англ. Е. Перовой. Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 416 с.
12. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук ; Авт. кол-в: Богуш А. М., Бєленька Г. В., Богініч О. Л. [та ін.]. Київ, 2012. 26 с.
13. Бабяк О. О. Методичні рекомендації: Формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Київ, 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebam/navchalni-programi> (дата звернення: 20.10.2020).
14. Безруких М. М. Дети, которых не понимают взрослые. *Дошкольное воспитание*. 2002. № 5. С. 8-14.
15. Березка С. В. Особливості застосування арт-терапії у роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2018. № 1. С. 208-214.
16. Березка С. В. Аналіз ефективності застосування арт-терапевтичних методів для психокорекції дітей з порушенням інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2018. № 3. С. 206-211.
17. Бернацька О. Б. Стан виховання вчинкової самостійності учнів 9-12 років інтернатних закладів. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія : Педагогіка. 2014. Т. 245, Вип. 233. С. 73–78.
18. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : «Букрек», 2018. 296 с.
19. Бехтерев В. М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства (в связи с постановкой его в Педологическом институте). *Дефектология*. 2003. № 5. С. 77–84.
20. Бехтерев В. М. О деятельности Психо-неврологического Института, как высшего пед. учреждения и его роли в педагогическом строительстве

- (Доклад представлен в Петрограде 6 октября 1920 г. для конференции по образованию). *Вопросы изучения и воспитания личности*. 1921. №3. С. 135–146.
21. Біла І. М. Розвиток художнього сприймання у дошкільному віці. *Практична психологія і соціальна робота*. 2014. № 1. С.4-8.
 22. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 137 с.
 23. Бине А. Ненормальные дети. Руководство при приеме ненормальных детей в специальные классы: [монография] / Бине А., Симон Т; пер. с франц. Москва : Изд-во Сабашниковых, 1911. 196 с.
 24. Блеч Г. О., Бобренко І. В., Висоцька А. М., Гладненко І. В., Макарчук Н. О., Міненко А. В., Трикоз С. В., Чеботраьова О. В. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників : нав.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 337 с.
 25. Богуш А. М. Дошкільна лінгвопедагогіка: теорія і практика. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 226 с.
 26. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : монографія. Кам'янець-Подільський : «Друкарня «Рута», 2018. 392 с.
 27. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва, 1968. С. 152-464.
 28. Большая психологическая энциклопедия. Москва : Эксмо, 2007. 544 с.
 29. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 3-е издание, доп. и перераб. Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 672 с.
 30. Бондар В. І. Спеціальна освіта в Україні: погляди в майбутнє. Київ, 2004. С. 29–114.
 31. Бондар В. І. Партнерство науки і недержавних організацій як умова гуманізації освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : [наук.-метод. зб.] / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка.

- Київ, 2005. Вип. 6. 440 с.
32. Боров Ю. Б. Эстетика. 4-е изд. Москва : Политиздат, 1988. 496 с.
 33. Боровик О. В. Коррекционно-развивающие возможности детского рисования. *Обруч*. 1999. №1. С. 42-43.
 34. Боровик О. В. Развитие воображения : методические рекомендации. Москва : ООО «ИГЛ «РОН», 2000. 112 с.
 35. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушением слуха : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 128 с.
 36. Бухаріна К. Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 6-7 лет с ОНР и ЗПР : методическое пособие. Москва : Издательство ВЛАДОС, 2018. 192 с.
 37. Вершинина Н. А. Методика обучения дошкольников изобразительной деятельности как научная дисциплина: социологическая модель развития : монография. Санкт-Петербург : ООО Издво «ЛЕМА», 2008. 141 с.
 38. Ворона В. Формування батьківської компетентності засобами арт-терапії. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2016 . №7. С. 37-41.
 39. Владимирский А. В. Дефективная личность в идее социального воспитания. *Просвещение и искусство*. 1922. № 2–3. С. 54–66.
 40. Владимирський А. В. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві. *Шлях освіти*. 1927. № 10. С. 144–147.
 41. Власова Т. А., Певзне М. С. О детях с отклонением в развитии. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1973. 175 с.
 42. Вороніна М. Єдиний корекційний простір для дошкільників з особливими потребами. *Дитячий садок. Управління*. 2015. № 1. С. 26-28.
 43. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Москва : Просвещение. 1960. 498 с.
 44. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 5. Основы дефектологии. 368 с.
 45. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 3. Проблемы развития психики. 368 с.

46. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. Москва : Просвещение. 1995. 527 с.
47. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва : Искусство, 1965, 576 с.
48. Гавриленко Г. Розвиток емоційно-вольової сфери у дітей з легкою розумовою відсталістю. Психокорекційний комплекс. *Психолог*. 2013. № 9. С. 50-56.
49. Гаврилов О. В. Деякі аспекти організації роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю в республіці Польща. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський : «Медобори-2006», 2011. С. 33-42.
50. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Москва : Просвещение, 1985. 55 с.
51. Гаврилушкина О. П., Головчиц Л. А., Егорова М. А. Психологические аспекты специального образования и новых коррекционных программ айти технологий. *Психологическая наука и образование*. 2001. №1. С. 79-88.
52. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : [навч.-метод. посіб.]. Київ : Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. 120 с.
53. Гильмушарифова Л. В. Формирование мыслительной деятельности детей с нарушением интеллекта. *Педагогика: традиции и инновации* : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2013. С. 145-149. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4640/> (дата обращения: 22.03.2019).
54. Гладченко І. В., Висоцька А. В., Супрун М. О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навчально-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. URL: <http://www.ispukr.org>. (дата звернення: 22.03.2019).
55. Глуханюк Т. Допомога сім'ї, в якій росте дитина з порушенням інтелекту. *Психолог*. 2012. № 20. С. 33–36.
56. Голінська Т. М. Зміст, форми і методи арт-терапевтичного впливу на особистість дитини. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 5. С. 13-16.

57. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. Москва : Педагогика, 1974. 145 с.
58. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. Москва : ВЛАДОС, 2001. 304 с.
59. Головчиц Л. А. Игра в жизни детей с нарушениями слуха. *Дошкольное воспитание аномальных детей*. Москва : Просвещение, 1993. С. 92-105
60. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике : уч. пособ. [для студ. и учит.-дефектол.]. Москва : Учпедгиз, 1961. 354 с.
61. Граборов А. Н. Социально-бытовые условия и биологические особенности воспитанников вспомогательных школ: [препр. НИИ дефектологи]. Київ, 1950. 22 с.
62. Грачева Е. К. Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка : метод. пособ. [для персонала спец. учрежд.]. Москва ; Ленинград : Учгиз, 1932. 88 с.
63. Горшкова В. В. Роль художественной деятельности в формировании личности школьников. *Взаимодействие искусств в педагогическом процессе*. Ленинград : ЛГПИ. 1989. С. 68-72.
64. Грошенко И. А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе : [учеб. пособ. для дефектол. фак. пед. ун-тів. Москва : Просвещение, 1982. 168 с.
65. Давыдова Г. И. 22 занятия по рисованию для дошкольников. Нетрадиционные техники. Москва : Издательство СКРИПТОРИЙ 2003, 2018. 112 с.
66. Дефектологічний словник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП «Леся», 2011. 528 с.
67. Дмитриева И. В. Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в старших класах допоміжної школи : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03. Київ, 2009. 388 с.
68. Догель И. Влияние музыки на человека и животных. Казань, 1897. 141 с.
69. Катаева А. А., Стреблева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш учеб. заведений. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС,

2005. 207 с.

70. Микляева Н. В., Микляев Ю. В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений. / под ред. В.И.Селиверстова. Москва : гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2008. 263 с.
71. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.- метод зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ : Науковий світ, 2004. Вип. 5. 372 с.
72. Дихта-Кірфф В. Формування креативності у дітей старшого дошкільного віку: методичний посібник. Київ : «Майстер книг», 2018. 145 с.
73. Дронова О. О. Проблема художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку у сучасному медіа-просторі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 13(1). С. 85-95.
74. Дульнев Г. М. Вступительная статья : Алексей Николаевич Граборов. *Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике*: уч. пособие [для дефектологов]. Москва : Учпедгиз, 1961. С. 3–10.
75. Дульнев Г. М. О значении намерения для точности и полноты воспроизведения текста (сравнительное исследование умственно отсталых, глухонемых и нормальных детей). *Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей* / науч. ред. Л. В. Занков и И. И. Данюшевский. Москва : Учпедгиз, 1940. С. 38–70.
76. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе : психолого-педагогическое исследование: уч. пособие [для учит. вспом. школ]. Москва : Педагогика, 1969. 216 с.
77. Душка А. Л. Проблеми корекції недоліків розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення в умовах дошкільної спеціальної освітньої установи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. № 23(2). С. 210-218.
78. Душка А. Л. Дитячо-батьківські відносини як фактор успішного розвитку дитини. *Науковий вісник Південноукраїнського національного*

- педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. 2011. № 11-12. С. 262-271.*
79. Егорова Т. В., Лони́на В. А., Розанова Т. В. Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей. *Дефектология*. 1975. № 4. С. 3-15.
 80. Екжанова Е. А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с различным уровнем умственной недостаточности. Санкт-Петербург : Сотис, 2002. 256 с.
 81. Єременко І. Г. Досвід вивчення моральних уявлень в учнів допоміжної школи. Наукові записки НДПІ УРСР. Київ : Рад. школа, 1961. Т. XXIII. С. 95-124.
 82. Єременко І. Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі. Київ : Рад. шк., 1970. 51 с.
 83. Еременко И. Г. Монографическое исследование в педагогике. Методы педагогических исследований / науч. ред. А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев. Москва : Педагогика, 1979. С. 215–254.
 84. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика : уч. пособ. [для учит. вспом. школ и студ.-дефектологов]. Київ : Вища шк., 1985. 328 с.
 85. Загальна декларація прав людини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015 (дата звернення: 12.09.2020).
 86. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучение с древних времен до середины 20 века. Москва : НПО Образование, 1995. 400 с.
 87. Занков Л. В. О коррекционно-воспитательной работе в специальных школах. *Учебно-воспитательная работа в специальных школах*. Москва : Учпедгиз, 1944. Вып. 1. С. 3–10.
 88. Занков Л. В. О начальном обучении : уч. пособие [для студ. и учителей]. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1963. 168 с.
 89. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1986. 320 с.
 90. Засенко В. В., Колупасєва А. Л. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й

- охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20-29.
91. Зацепина М. Б. Роль Н. А. Ветлугиной и А. В. Кенеман в становлении и развитии теории художественного и эстетического воспитания детей. *Современное дошкольное образование: теория и практика*. 2009. № 5. С. 23-25.
 92. Зейгарник Б. В. Патопсихология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 208 с.
 93. Зиновьева М. В. Взаимосвязь детско-родительских отношений и ненормативного поведения детей дошкольного возраста. *Психологическая наука и образование*. 2000. № 3. С. 35
 94. Зыкова М. А. Активизация речевого общения глухих школьников младших классов в совместной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Московский государственный педагогический университет. Москва, 2000. 15 с.
 95. Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Як навчати дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Київ : Ніка-Центр, 2003. 68 с.+ 14 арк. іл.
 96. Ільницька Т. Арт-терапія як ефективний метод реабілітації пацієнтів із захворюваннями психіки. *НейроNEWS*, 2015. № 10. С. 6-10.
 97. Ільченко І. С. Арт-терапія : навчальний посібник для студентів. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. 150 с.
 98. Иванов Е. С., Шипицина Л. М. Биологические и социальные факторы в формировании нарушения поведения у детей и подростков. *Межвузовский сборник научных трудов*. Ленинград, 1989. С. 81-97
 99. Ионин Л. Диффузные формы социальности (к антропологии культуры). *Социологические чтения*. Москва, 1997. Вып. 2. С. 50-89.
 100. Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.
 101. Исаев Д. Н., Колосова Т. А. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков : учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов. Санкт-Петербург : КАРО, 2012. 176 с.

102. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей. Ленинград : Изд-во «Медицина», 1982. 224 с.
103. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 366 с.
104. Каган М. С. Системный подход к комплексному изучению искусства. *Методологические проблемы современного искусства*. Вып. 3. Ленинград, 1980. С. 44-51.
105. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
106. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
107. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. Москва : «БУК-МАСТЕР», 1993. 191 с.
108. Кащенко В. П., Крюков С. Н. Воспитание-обучение трудных детей: из опыта санатория-школы : метод. пособ. [для персонала спец. завед.]. Москва : Тип. Арнольдо-Третьяковского учил. глухонемых, 1913. 54 с.
109. Кащенко В. П., Мурашев Г. В. Исключительные дети: их изучение и воспитание : уч. пособ. [для персонала спец. завед.]. Москва : Гос. изд.-во, 1929. 125 с.
110. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 160 с.
111. Клинические основы дошкольной коррекционной педагогики и специальной психологии : сборник программ нормативных курсов для высших учебных заведений / Под общ. Ред. В.И. Селиверстова. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 176 с.
112. Коджаспирова Р. М. Історія освіти і педагогічної думки: таблиці, схеми, опорні конспекти. Москва, 2003. С. 145.
113. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Москва : Медицина, 1995.

560 с.

114. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: уч. пособ. [для дефектологов-практиков и студ.]. Киев : Рад. шк., 1978. 87 с.
115. Коломинский Я. Л., Панько Е. А., Игумнов С. А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 480 с.
116. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 457 с.
117. Колупаєва А. А., Савчук А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібник. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
118. Колупаєва А., Найда Ю., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. *Директор школи. Шкільний світ*. 2011. № 10. С. 1.
119. Колупаєва А. А., Наконечна Л. В. Сучасна інклюзивна парадигма в освіті дітей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 57-63.
120. Комарова Т. С. Теория и практика обучения изобразительной деятельности в детском саду : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Москва, 1979. 35 с.
121. Конвенція про права дитини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 20.09.2020).
122. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 20.09.2020).
123. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. Системний підхід. Київ : Стилос, 2000. 336 с.
124. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості в дошкільному дитинстві : навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ : Освіта, 1998. 225 с.
125. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення

- дошкільника : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07. Київ, 2001. 37 с.
126. Кононко О. Л. Умови розвитку в ранньому онтогенезі цілісного світобачення. *Науковий вісник Кременець. обласного гуманітарно-педагогічного ін-ту ім. Т. Шевченка*. Сер. : Педагогіка. 2013. Вип. 2. С. 85–91.
 127. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : посібник / Т. Жук, Т. Ілляшенко, І. Луценко [та ін.]; за ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.
 128. Корекційні програми на допомогу практичному психологу ДНЗ / уклад. О. Марінушкіна, Г. Замазій. Харків : вид. група «Основа», 2008. 204 с.
 129. Корекційні заняття психолога з дітьми 4-6 років / упорядник Т. Ш. Червонна. Київ : Шк. світ, 2009. 128 с.
 130. Кочерга О. В. Психофізіологія дітей з особливими потребами. Київ : Редакції газет дошкільної та початкової освіти, 2012. 128 с.
 131. Крет М. Мій світ у гармонії : арттерапевтичне заняття. *Психолог*. 2017. № 9–10. С. 6–8.
 132. Кривцун О. А. Искусство и мир человека. Москва : Знание, 1986. 106 с.
 133. Крутій К. Л. Методика проведення індивідуальних занять з мовленнєво-пасивними дітьми дошкільного віку. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС. ЛТД», 2003. 320 с.
 134. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. Москва : Изд-во УРАО, 1997. 176 с.
 135. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 256 с.
 136. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностическая карта. *Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития*. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 50–60.
 137. Лебединский В. В. Нарушение психического развития у детей : учеб.

- пособие. Москва : Изд-во МГУ, 1985. 167 с.
138. Лебединский В. В. Общие закономерности психического дизонтогенеза. *Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития*. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 129-149.
 139. Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция Москва : Изд-во МГУ, 1990. 197 с.
 140. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия» 2006. 144 с.
 141. Левина Р. Е. О перестройке принципов анализа речевых нарушений у детей. *Спец. Школа*. Москва, 1963. Вып. 2. С. 65-73.
 142. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. Москва, 1968. С. 67.
 143. Леонтьев А. А. Психология общения : пособие для доп. образования. Москва : Смысл, 1997. 365 с.
 144. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность (Вопросы советского языкознания). Москва : Просвещение, 1969. 214 с.
 145. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / под ред. Давыдова В. В. Москва : Педагогика. Т. 2. 1983. 318 с.
 146. Липа В. А. Коррекционные цели в специальном обучении : монография. Славянск : изд-во Б.И. Маторина, 2016. 238 с.
 147. Литвин І. Групові заходи в роботі з батьками. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2016. №7-8. С. 48-51.
 148. Лисенкова І. П. Використання арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми передшкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 95-97.
 149. Лист МОН «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» : від 13 листопада 2018 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-shodo-organizaciyi-diyalnosti-inklyuzivnih-grup-v-zakladah-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 20.08.2020).
 150. Ллімос Г. Дивовижні вироби. Папір. Харків : «Клуб сімейного дозвілля»,

2006. 32 с.

151. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). Москва : Педагогика, 1978. 224 с.
152. Лугінець Н. Тренінг батьківської ефективності. *Психолог.* 2007. № 13-15. С. 88-96.
153. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Москва : Педагогика, 1989. 102 с.
154. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей. *Дефектология.* 1971. №6. С.15–19.
155. Лубовский В. И., Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов. Москва : Педагогика, 1963 224 с.
156. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Москва : Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1962. 504 с.
157. Лурия А. Р. Внимание и пам'ять. Москва : Изд-во МГУ, 1975. 105 с.
158. Максимова Н. Ю., Милютин Е. Л., Пискун В. М. Основы детской патопсихологии: учебное пособие. Киев : НППЦ Перспектива, 1999. 432 с.
159. Малофеев Н. Н. Современный этап развития специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития. *Дефектология.* 1997. №4. С. 3–15.
160. Малофеев М. М. Модернізація національної системи спеціальної освіти: виклик ХХІ століття (досвід Росії). *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. Київ : Науковий світ, 2004. Вип. 5. С. 35–39.
161. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Воспитание детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 208 с.
162. Мамічева О. В., Березка С. В. Особливості психокорекції дітей з розладами аутистичного спектру засобами арт-терапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ, 2018. № 35.

С. 120-126.

163. Мамічева О. В. Діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дітей : навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. 256 с.
164. Мариничева Г. С., Ворно М. Ш. Умственная отсталость. Патология психического развития. Неврологическая помощь детям и взрослым. 2012. URL: http://www.nevromed.ru/consultations/psychology/papers_nps/pat_psi/. (дата звернення: 18.09.2020).
165. Мастюкова Е. М. О расстройствах памяти у детей с нарушениями речи. *Дефектология*. 1972. № 5. С. 12–17.
166. Мастюкова Е. М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи. *Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития* / [сост. и общая редакция В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе]. Санкт-Петербург : Питер, 2002. С. 236-250.
167. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб.заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 248 с.
168. Медведева Е. А. Формирование личности ребенка с проблемами личностного развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. Москва : Институт консультирования и системных решений, 2009. 269 с.
169. Медичний словник. URL: https://issuu.com/iend/docs/slovnuk_medu4nuy/6 (дата звернення: 5.10.2019).
170. Мерсіянова Г. М., Трикоз С. В. Образотворча діяльність у дошкільних закладах. Старша група. Перше півріччя. Малювання, ліплення, аплікація, конструювання. Навчальне видання. Київ: Літера ЛТД, 2011. 47 с.
171. Методи вивчення психічного розвитку дитини дошкільника / за ред. С. Є. Кулачівська, Т. О. Піраженко, Л. Г. Подоляк. Київ : Світич, 2003. 40 с.

172. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. 304 с.
173. Миронова С. П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 11–14.
174. Мирский С. Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе : уч. пособ. [для учителей и студ. пед. учеб. завед.]. Москва : Просвещение, 1980. 184 с.
175. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. Москва : Просвещение, 1969. 280 с.
176. Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с различными нарушениями в развитии : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. Москва : Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2015. 262 с.
177. Мухіна В. С. Возрастная психология. Москва : Академия, 1997. 432 с.
178. Мухіна В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. Москва : Педагогика, 1981. 240 с.
179. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.
180. Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі : Наказ МОН від 31 грудня 2015р. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS26143> (дата звернення: 18.08.2020).
181. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. *Відомості Верховної Ради*. 2017. №30. Ст. 322.
182. Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти: Наказ МОН № 873 від 21.06.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0403-19#Text> (дата звернення:

20.09.2019).

183. Намазбаева Ж. И. Эмоции и переживания у умственно отсталых школьников. *Совершенствование коррекционной работы с аномальными детьми* Алма-Ата, 1989. С. 62-66.
184. Неверовська І. Арт-педагогіка та арт-терапія з дітьми з особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2012. № 19. С. 43 – 47.
185. Никитина А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование. Конспекты занятий : пособие для воспитателей и заинтересованных родителей. Санкт-Петербург : КАРО, 2016. 90 с.
186. Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. Минск : Книжный Дом. 2003. 1280 с. (Мир энциклопедий).
187. Нудельман М. М. Методы исследования воображения аномальных детей. Москва : Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1978. 68 с.
188. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребёнком : руководство для родителей / пер. с англ. Н. Л. Холмогоровой. Москва : Теревинф, 2004. 240 с.
189. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.08 / Ін-т дефектології АПН України. Київ, 1998. 19 с.
190. Обухівська А. Г. Діти з порушеннями психофізичного розвитку : проблеми й освітні потреби. *Психолог довкілля* : всеукраїнська газета. 2009. № 1. С. 42-47.
191. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т., Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі : [посібник]. Київ : Редакція загальнопедагогічних газет, 2012. 126 с.
192. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учебное пособие. Москва : Сфера, 2002. 510 с.
193. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / под ред. Л. Носковой. Москва : Педагогика. 1984. 144 с.

194. Павлов И. П. Избранные произведения. Москва : Изд-во АН СССР, 1949. 470 с.
195. Палій А. А. Диференціальна психологія. Київ, 2020. 954 с.
196. Панасенко Е. Класифікація гіпотез експериментальних досліджень у педагогічній науці та практиці радянської доби. *Вісн. Прикарпат. ун-ту : Педагогіка*. 2011. Вип. XL. Ч. 2. С. 48 – 52.
197. Певзнер М. С. Дети-олигофрены. Москва : Просвещение. 1959. 486 с.
198. Певзнер М. С. Причины умственной отсталости / [под ред. А. И. Дьячкова]. Москва : Учпедгиз, 1960. 77 с.
199. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика : учебное пособие. Москва : Владос, 2000. 176 с.
200. Піддубна Н. Г., Кошелєв О. Л., Зубцов Д. Е. Алгоритм математичної обробки результатів психолого-педагогічного дослідження. Слов'янськ : СДПУ, 2005. 72 с.
201. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы : уч. пособ. [для учителей и студ. пед. учеб. завед.]. Москва : Просвещение, 1962. 127 с.
202. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с.
203. Половіна О. Педагогічний супровід образотворчої діяльності дітей: розширюємо можливості, збагачуємо досвід. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. № 9. С. 45-49.
204. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку : [монографія]. Рівне : РДГУ, 2006. 352 с.
205. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : Академвидав, 2015. 448 с.
206. Поніманська Т. І., Дичківська І. М. Дошкільна педагогіка : практикум : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Слово, 2007. 351 с.
207. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти : Наказ МОН № 912 від 01.10.2010. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 14.09.2019).

208. Прокопенко О. А. Психологічні особливості емоційно-вольової саморегуляції підлітків з розумовою відсталістю: дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.08 / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2013. 200 с.
209. Психічний розвиток дитини-дошкільника / упоряд. С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір, Т. О. Піраженко. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
210. Психологічне здоров'я дошкільників / уклад. Т. Прищепа. Харків : вид. група «Основа», 2010. 239 с.
211. Психология поведения: избранные психологические труды / под ред. И. М. Сеченов, М. Г. Ярошевский. Москва : Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный институт, 1995. 320 с.
212. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг.ред. А. Колупасової. Київ : ТОВ ВПЦ Літопис-XX, 2010. 363 с.
213. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю. Как построено и как функционирует произведение искусства. Москва : Советский художник, 1978. 240 с.
214. Рау М. Ю. Обучение изобразительному искусству дошкольников с недостатками развития слуха и ЗПР : метод. пособие Москва : Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2014. 143 с.
215. Розвивальні ігри з водою та піском / упоряд. Н. Юрченко. Харків : вид. група «Основа», 2010. 207 с.
216. Россолимо Г. И. Краткий метод исследования умственной отсталости : метод. пособ. [для учителей и педологов]. Москва : Тип-я: Я. Г. Саганова, 1914. 14 с.
217. Россолимо Г. И. По поводу первого международного съезда по педологии. *Вопросы педагогической патологии в семье и школе* / ред. Владимирский А. В. [и др.]. Санкт-Петербург : Школа и жизнь, 1912. С. 87–95.

218. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / [отв. ред. Е. В. Шорохова]. Москва : Педагогика, 1976. 416 с.
219. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Знание, 1979. 720 с.
220. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1986. 192 с.
221. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью : учебное пособие : пер. с польск. / Науч. ред. М. Пшичек. Санкт-Петербург : Речь. 2006. 276 с.
222. Рысь Ю. И., Степанов В. Е., Ступницкий В. П. Психология и педагогіка : учебное пособие для студентов вузов. Москва : Академический проект, 1999. 308 с.
223. Самыгин С. И., Столяренко Л. Д. Психология управления : учебное пособие. Ростов на Дону : Изд-во «Феникс», 1997. 512 с.
224. Сикорский И. А. Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. С отчетом о деятельности за 1905-й и 1906-й годы. Киев : Лито-типография т-ва И.Н. Кушнарёв, 1906. 58 с.
225. Синьов В., Матвеева М., Хохліна О. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
226. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олегофренопедагогіка : підручник. Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олегофренопедагогіки). Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.
227. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олегофренопедагогіка : підручник. Частина ІІ. Навчння і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 224 с.
228. Сорокин В. М. Специальная психологія. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 216 с.
229. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших

- школярів та страших дошкільників. Кам'янець- Подільський : Вид-во «Абетка», 1998. 144 с.
230. Стадненко Н. М., Матвєєва М. П., Обухівська А. Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський : Інформ. вид-во Кам'янець-Подільського держ. ун-ту, 2002. 200 с.
 231. Старовойтов А. В. Змістові та процесуальні особливості арт-терапії. *Практична психологія та соціальна робота*, 2008. № 5. С. 70–72.
 232. Столович Л. Н. Жизнь. Творчество. Человек. Москва : Политиздат, 1985. 415 с.
 233. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика : учебник. Ростов на Дону : Феникс, 2009. 636 с.
 234. Сеченов И. Рефлексы головного мозга. *Медицинский вестник*, 1863, № 47, стр. 461-484; № 48, стр. 493-512. URL: http://www.bio.bsu.by/phha/downloads/sechenov_reflexi_golovnego_mozga.pdf (дата звернення: 20.05.2020).
 235. Словник психологічних термінів / за ред. С. І. Рясенко. Київ : Держсоцслужба, 2006. 260 с.
 236. Словник-довідник з корекційної педагогіки та спеціальної психології. URL: <https://www.google.com.ua/search?client=opera&q=корекция&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8> (дата звернення 3.05.2029).
 237. Словник аналітичної психології мислення. URL: <https://7promeniv.com.ua/slovnyk-analitychnoi-psykholohii.html> (дата звернення 3.05.2029).
 238. Соловьев И. М. О так называемом «психическом насыщении» и его особенностях у умственно отсталых детей. *Умственно отсталый ребенок*. Москва : Издатрус, 1935. С. 97-175.
 239. Соловьева О. В. Обратная связь в межличностном общении. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1992. 188 с.
 240. Стребелева Е. А. Закрепина А. В. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. *Дефектология* 2005.

№ 1. С. 3-10.

241. Стадненко Н. М., Матвєєва М. П., Обухівська А. Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.
242. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. Кам'янець- Подільський: вид-во «Абетка», 1998. 144 с.
243. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Психологічна готовність до навчання дітей 6 річного віку (методика діагностики та корекційно-розвиткові заняття). Кам'янець-Подільськ : Український науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи, 2006. 52 с.
244. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : [монографія]. Київ : Вид-во Паливода А.В., 2005. 326 с.
245. Супрун Г. Особливості вивчення міжособистісних стосунків у дошкільників із розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 2. С. 76–82.
246. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста. Москва : Медицина, 1974. 320 с.
247. Татъянчикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ. 2015. 436 с.
248. Тарханов И. О влиянии музыки на человеческий организм. СПб, 1893, 62 с.
249. Теплов Б. Избранные труды. Москва : Педагогика, 1985. Т.1. 328 с.
250. Терещенко Л. Діти групи ризику у ДНЗ. *Практичний психолог : дитячий садок*. 2013. № 7. С. 4–7.
251. Терлецька Л. Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології : навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово». 2016. 128 с.
252. Тищенко Л. А. Організація корекційно-виховної роботи з дошкільниками

- із помірною розумовою відсталістю у спеціальному дошкільному навчальному закладі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 244–246.
253. Ткач Р. М. Сказкотерапия детских проблем. Москва : Сфера, 2008. 118 с.
254. Тлумачний словник психіатричних термінів URL: <https://studfile.net/preview/5343078/page:32/> (дата звернення: 15.05.2019).
255. Трошин Г. И. Детская ненормальность за последние сто лет : учебное пособие [для учителей спец. учеб. завед.] Москва : Т-во И.Д. Сытина, 1911. 68 с.
256. Турчинская К. М. Профориентация во вспомогательной школе : учебное пособие [для учителей-олигофренопедагогов и студ. пед. учеб. завед.]. Київ : Рад. шк., 1976. 128 с.
257. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко ; [гол. ред. С. Головка]. Київ : Либідь, 1997. 373,
258. Упражнения по социализации для развития речи детей 3-4 лет / Авт.- сост. Ю.А. Афонькина, Н.А. Кочугова. Москва : АРКТИ, 2017. 96 с.
259. Фатеева А. А. Рисуем без кисточки. Ярославль : Академия развития, 2009. 96 с.
260. Федоренко М. В., Шарук В. В. Основні види психологічної корекції синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 95-99.
261. Федоренко М. В., Кахно Н. Ю. Шляхи оптимізації диференційної діагностики порушень психічного розвитку у дітей в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 90-95.
262. Федорченко Т., Потапова О. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей. Запоріжжя : ТанDEM, 2008. 236 с.
263. Федорук В. С. искусство и социальная активность личности : автореф. дисс... канд. филос. наук. Киев. 1976. 24 с.
264. Фромм Э. Анатоми человеческой деструктивности. Москва : Республика, 1994. 447 с.

265. Хардіна Н. Емоційно-експерсивні вправи. *Дошкільне виховання*. 2004. № 10. С.17-20.
266. Хіля А. В. Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Вінниця, 2017. 22 с.
267. Херсонський Б. Г. Психодіагностика мислення. Одеса : Студія «Негоціант», 2003. 236 с.
268. Хохліна О. П. Удосконалення спеціальної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. Київ : Науковий світ, 2004. Вип. 5. С. 51–54.
269. Хохліна О. П. Корекційно-розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: теоретичний аспект проблеми. *Виховання людей з особливими потребами*. 2004. № 1(3). С. 291-295.
270. Хохліна О. П. Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальному навчальному закладі: теоретичний аспект проблеми. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2011. № 23(234). С. 211-220.
271. Шаляпина И. А. нетрадиционное рисование с дошкольниками. 20 познавательных-игровых занятий. Москва : ТЦ Сфера, 2017. 64 с.
272. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
273. Шевцова Я. В. Особливості порушень психомоторного розвитку у розумово відсталих молодших школярів : автореф. дис. ... канд. псих. наук / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2015. 20 с.
274. Щербакова К. В. Формирование графических навыков как средство коррекции практических трудовых действий у учащихся младших классов вспомогательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кира Викторовна Щербакова. Киев, 1976. 23 с.
275. Шипицина Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе.

- Социализация детей с нарушением развития. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 477 с.
276. Шишова І. О., Ращул А. Б. Особливості роботи з батьками дошкільників, які мають проблеми розвитку. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2012. № 101. С. 381–387
277. Шиф Ж. И. Психологические вопросы обучения аномальных детей. *Основы обучения и воспитания аномальных детей*. Москва : Просвещение, 1965. С. 139–153.
278. Шиф Ж. И. К вопросу о конкретности мышления детей-олигофренов. *Проблемы психологии умственно отсталых детей* : [материалы XVIII международного психологического конгресса] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Л. И. Солнцевой. Москва, 1966. С. 20–24.
279. Штіль С. Казкотерапія на заняттях із дітьми з особливими потребами. Дошкільний вік. *Дефектолог*. 2009. № 4. С. 24–39.
280. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы [Текст] / В. Штерн ; пер. с нем.: М. И. Шпильрейн, В. А. Ребеко ; Российская Академия Наук, Институт психологии. Москва : Наука, 1998. 336 с.
281. Шульга Л. М. Барвіста радість (Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях з малювання). Запоріжжя : ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2007. 280 с.
282. Шульженко Д. І. Етична та психокорекційна складові інклюзивної системи навчання учнів із інтелектуальними та аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр.* / за ред. В. М. Синьова. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. № 35. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. С. 173–180.
283. Шульженко Д. І. Корекційно-педагогічні та психокорекційні тенденції реабілітаційного процесу дітей з порушенням розвитку: світовий досвід та реалії його застосування в Україні. URL: http://www.shodinki.com/publ/materiali_dshulzhenko/shulzhenko/2-1-0-30 (дата звернення: 10.09.2020).

284. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*. 1971. № 4. С. 6-20.
285. Фатихова Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа : ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М. А. Шолохова», 2011. 80 с.; 65 карт.
286. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души : пер. с нем. Москва : Канон, 1995. 336 с.
287. Юрків Я. І. Арттерапевтичні методики як засіб реабілітації розумово відсталих дітей. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2007. № 2. С. 59–66.
288. Яковлева Н. Г. Психологическая помощь дошкольнику. Санкт-Петербург : Валерии СПД ; Москва : ТЦ Сфера, 2002. 112 с.
289. Яценко Т. В. Діагностика психічного розвитку дітей дошкільного віку: методичний посібник. URL: <http://blanki-ua.com.ua/other/2033/index.html> (дата звернення: 10.09.2020).
290. Яценко Т. С. Глузман А. В., Мелоян А. Е., Туз Л. Г. Глубинная психология. Агрессия: психодинамическая теория и феноменология : монография / под ред. Т. С. Яценко. Київ : Вища шк.-XXI, 2010. 271 с.
291. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. Москва : Искусство, 1964. 86 с.
292. Якобсон П. М. Чувства, их развитие и воспитание. Москва : Знание, 1976. 64 с.
293. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. (Психологический очерк). Москва : Просвещение, 1966. 291 с.
294. Яковенко А. О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання : дис....канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 330 с.
295. Barkley R. A. Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain Dev.* 2003. 25. P. 77-83.

296. Coelho L., Chaves E., Vasconcelos S., Fonteles M., De Sousa F., Vi-ana G. Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children: neurobiological aspects, diagnosis and therapeutic approach. *Acta Med. Port.* 2010. 23 (4). P. 689-96.
297. Doll E. A. (Ed.) The Oseretsky Tests of Motor Proficiency Minneapolis, 1959.
298. Dollard D. Frustration and Aggression. New Haven? 1939. 234 p.
299. Eron L. D., Walder L. O., Lefkowitz M. M. Social class, parental punishment for aggression and child aggression. *Child Development*. 1963. 34. P. 849-867.
300. Knell E. R. Tourette's syndrome and attention-deficit Hyperactivity disorder: evidence for a genetic relationship. *Psychiatry*. 1993. Vol.54. № 9. P. 331-337.
301. Roman T., Rohde L. A., Hutz M. H. Polymorphisms of the dopamine transporter gene: influence on response to methylphenidate in attention deficit-hyperactivity disorder. *American Journal of Pharmacogenomics*. 2004. Vol. 4 (2). P. 83-92.
302. Pressman L. J. Effects of family environment and parental psychopathology on impairment in ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2006. № 45. P. 346-354.
303. Pierre Rijlant. Jean Demoor, 1867-1941. Institut Solvay de Physiologie, 1941.
304. Strauss A. A., Lethinen L. C. Psychopatology and education of brain injured child. Plen. Press, N.Y., 1947. 325 p.
305. Tredgold A. P. Mental Deficiency. London, 1987.

ДОДАТКИ

Додаток А

ШКАЛА ВИМІРУ ІНТЕЛЕКТУ Д. ВЕКСЛЕРА (WISC).

Шкали інтелекту Д. Векслера – група найбільш відомих та широко застосованих тестів інтелекту. Розроблені американським психологом Дж. Векслером. Перша шкала інтелекту була розроблена в 1939 році (Шкала Векслер-Бельв'ю). Найбільшу відомість отримали шкали інтелекту для дорослих (WAIS, 1955 р.) та для дітей (WISC, 1949 р.). Існують скорочені варіанти шкали (WIP), що складаються з окремих субтестів повної шкали.

Шкала WAIS призначена для дослідження осіб у віці 16-64 рр., та містить 11 субтестів, які складають вербальну (субтести 1-6) та невербальну (7-11) шкали.

Субтест 1 – «Загальна освіченість», виявляє запас відносно простих знань. Складається з низки питань про предмети та явища оточуючого світу.

Субтест 2 – «Загальна роздумливість», оцінює повноту розуміння сенсу виразів, здатність до суджень, розумінню суспільних норм. Складається з завдань, в яких досліджуваному пропонують дати відповідь про свої дії в певних ситуаціях.

Субтест 3 – «Арифметичний субтест», оцінює концентрацію уваги, легкість оперування числами. Досліджуваному пропонують вирішити серію математичних задач.

Субтест 4 – «Встановлення схожості», оцінює здатність до формування понять, класифікації, абстрагування, порівняння. Досліджуваний повинен встановити та охарактеризувати схожість між парою понять.

Субтест 5 – «Словниковий субтест», направлений на вивчення вербального досвіду (розуміння та вміння визначати зміст слів). Досліджуваному пропонується пояснити значення ряду понять.

Субтест 6 – «Повторення цифрових рядків», направлений на дослідження оперативної пам'яті та уваги. Досліджуваному необхідно прослухати і повторити низку цифр спочатку в прямому, а потім в зворотному порядку.

Субтест 7 – «Завершення картинок», вивчає особливості зорового сприйняття, спостережливості, здатність відрізняти суттєві деталі. Досліджуваний повинен відшукати на картинках певну деталь, якої не вистачає.

Субтест 8 – «Субтест послідовності картинок», виявляє здатність до організації фрагментів в логічне ціле, до розуміння ситуації та прогнозування подій. Кожну серію картинок, піддослідний повинен розмістити в певній логічній послідовності.

Субтест 9 – «Субтест кубики Коса», направлений на вивчення сенсомоторної координації, здатності до синтезу цілого з частин. Досліджуваному пропонують відтворити декілька зразків малюнків (орнаментів) з червоно-білих кубиків.

Субтест 10 – «Субтест складання фігур», направленість ідентична субтесту 9. Досліджуваному пропонують скласти цілісні фігури з їх розрізнених частин, без вказівки на те, що це може бути.

Субтест 11 – «Шифровка», вивчає ступінь засвоєння сенсомоторних навичок, уваги. Досліджуваному необхідно вписувати певні символи під відповідні цифри, згідно наведеного ключа.

Шкала інтелекту WISC була запропонована Д. Векслером для оцінки інтелектуального розвитку дітей 5-15 років. На відміну від попередньої шкали, вона містить 12-й субтест невербальної шкали – «Лабіринти», в якому піддослідному потрібно знайти шлях до виходу в намальованих лабіринтах.

Обробка результатів тесту містить вирахування результатів по вербальним та невербальним субтестам, їх переклад (за допомогою спеціальних таблиць) до шкалірованих оцінок, а тих, в свою чергу, до відповідних коефіцієнтів IQ (вербального, невербального та загального).

Нижче наведений російськомовний варіант дитячої шкали інтелекту Векслера WISC-R.

СУБТЕСТ 1.

Інструкція: дитину просять відповісти на низку запитань. Усі запитання задаються в певній послідовності. Діти, які молодші 8 років, у них є підозра на розумову відсталість, розпочинають роботу із завданням № 1, а старші 8 років нормотиповим інтелектом – із завданням № 4 (при успішному рішенні завдань 4-6, їм автоматично нараховуються бали за перші три завдання; при помилці – вони повертаються до завдань 1-3). При п'яти неправильних відповідях підряд, обстеження по субтесту припиняється. За необхідності, можна попросити дитину пояснити відповідь детальніше. За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал. Максимальна кількість балів по субтесту – 30.

1. Скільки у тебе вух? (2, пара).
2. Як називається цей палець? (показується вказівний).
3. Скільки ніг у собаки? (4).
4. Від яких тварин ми отримуємо молоко? (корови, кози, вівці, верблюди, коні).
5. Що треба зробити, щоб закип'ятити воду? (поставити на плиту, нагрівати).
6. У яких магазинах продають цукор? (у продовольчих).
7. Скільки копійок в гривні? (100).
8. Скільки днів у тижні? (7).
9. Хто перший полетів у космос?
10. Скільки предметів складають дюжину? (12).
11. Назви чотири пори року (зима, весна, літо, осінь).
12. Який колір має рубін? (червоний).
13. Як розпочинається точка горизонту, де сідає сонце? (захід).
14. Для чого людині шлунок? (переварювати їжу).
15. Чому нафта або рослинна олія плавають у воді на її поверхні? (вони легші за воду).
16. Хто написав «Наталку Полтавку»? (опера).
17. Що святкують 14 жовтня? (День захисника України).

18. Як розшифровується АТС? (автоматична телефонна станція).
19. Який середній зріст дорослої людини ? (150-180 см).
20. Де знаходиться Чилі? (у Південній Америці).
21. Скільком кілограмам дорівнює пуд? (16 кг).
22. Як називається столиця Греції? (Афіни).
23. З чого ми отримуємо скипидар? (із смоли дерев).
24. Скільки приблизно кілометрів від Києва до Варшави? (800-1000 км).
25. Які люди відзначають свій день народження раз на чотири роки? (що народилися 29 лютого).
26. Хто відкрив Південний полюс? (Амундсен).
27. Що таке барометр? (прилад для виміру тиску).
28. Що таке ієрогліф (знак якого-небудь східного письма).
29. Хто такий Чингисхан? (відомий монгольський полководець, завойовник).
30. Що таке конфіскація? (вилучення майна у власність держави за вироком суду).

СУБТЕСТ 2.

Інструкція: дитину просять дати відповіді на низку запитань. Тестування припиняється після трьох неправильних відповідей підряд. Кожна відповідь може бути оцінена в 2-1-0 балів, залежно від змісту відповіді (2 бали – якщо справляється з ситуацією сам, дає максимально повну за змістом відповідь, наводячи 2 аргументи, 1 бал – якщо перекладає рішення ситуації на інших, дає часткову відповідь, наводити лише 1 аргумент). Максимальна оцінка – 28 балів.

1. Що треба робити, якщо ти поріжеш палець? (Приклад: 2 бали – забинтую, використаю ліки, 1 бал – скажу про це мамі, вчительці, піду до лікаря, 0 балів – плакатиму).
2. ... якщо ти втратив чужий м'яч або ляльку?
3. ... якщо тебе послали в магазин за хлібом, а хліб закінчився?
4. ... якщо хлопчик, який набагато менше тебе, стане битися з тобою?
5. ... якщо побачиш потяг, що наближається до пошкоджених рейок?
6. Чому краще будувати будинки з цегли, ніж з дерева?

7. Навіщо злочинців тримають у в'язниці?
8. Чому коли тоне корабель, першими рятують жінок і дітей?
9. Чому за дорогу річ краще розплачуватися великими грошима, ніж дрібними?
10. Чому, в принципі, краще переказати гроші у фонд милосердя, ніж просто подати прохачеві на вулиці?
11. Чому для зайняття посади прем'єр-міністра необхідно пройти обговорення в парламенті (Верховній Раді)?
12. Чому у виробництві одягу використовується бавовняне волокно?
13. Для чого ми обираємо депутатів у Верховну Раду?
14. Чому потрібно завжди виконувати свої обіцянки?

СУБТЕСТ 3.

Інструкція: дитину просять вирішити низку завдань. Завдання 1-13 зачитуються випробовуваному вголос, а 14-16 – називаються на картках для самостійного прочитання. Завдання 1-3 пред'являються дітям, які молодші 8 років або у яких є підозра в розумовій відсталості. Дітям, які старші 8 років і не підозрюваним у відсталості – розпочинати із завдання № 4 (якщо вони впораються із завданнями 4-5, їм автоматично нараховуються бали за завдання 1-3; якщо в завданнях 4-5 є помилка, випробовуваним задаються завдання 1-3). На рішення кожної задачі відводиться строго певний час, після закінчення якого тестування припиняється. У завданнях 1-3 використовуються кубики Коса. При трьох неправильних відповідях підряд тестування по субтесту припиняється. Відповіді оцінюються в 0-1 балів. Максимальна кількість балів – 16.

1. Розташуйте 9 кубиків в ряд перед випробовуваним і попросіть пальцем злічити їх усі (45 сек.).
2. Розташуйте 9 кубиків в ряд перед випробовуваним і скажіть: «Прибери усі кубики окрім чотирьох, залиш 4 кубики». (45 сек.).
3. Розташуйте 9 кубиків в ряд перед випробовуваним і скажіть: «Тепер прибери усі кубики окрім семи, залиш 7 кубиків». (45 сек.).
4. Якщо я розріжу яблуко навпіл, то скільки частин отримаю? (30 сек., 2).

5. У Вані було 4 гривні, а мама дала йому ще 2. Скільки гривень у Вані? (30 сек., 6).
6. У Толі було 6 кульок, і він купив ще 8 кульок. Скільки всього кульок у Толі? (30 сек., 14).
7. У кіоскера було 12 газет, 5 газет він продав. Скільки газет залишилося? (30 сек., 7).
8. Кожен зошит коштує 7 гривень. Скільки коштує 3 зошити? (30 сек., 21).
9. У продавця було 25 пляшок молока, 11 з них він продав. Скільки пляшок залишилося? (30 сек., 14).
10. У чотирьох хлопчиків були 72 копійки. Вони поділили їх між собою порівну. Скільки копійок стало у кожного? (30 сек., 18).
11. Робітник заробив 36 рублів (гривен). Йому платили по 4 гривні. в годину. Скільки годин він пропрацював? (30 сек., 9).
12. Якщо ти купиш три десятки гумок по 30 копійок, то скільки копійок здачі ти отримаєш з 1 гривня? (60 сек., 10).
13. Від якого числа, 36 складають дві третини ($\frac{2}{3}$)? (30 сек., 54).
14. Якщо 3 зошити коштують 5 гривні, то скільки коштуватимуть 24 зошити? (60 сек., 40).
15. Припустимо, що змінилася оплата проїзду в таксі. Тепер за перші півкілометра потрібно платити 3 рублі, а за кожні подальші півкілометра – 2 рублі. Скільки коштує поїздка на таксі в 4 км? (120 сек., 17).
16. Коля і Юрко стали грати в шашки на фантики. На початок гри у кожного було по 27 фантиків. Вони домовилися, що у кінці кожної партії програвший віддаватиме третину ($\frac{1}{3}$) усіх наявних у нього фантиків. Коля виграв перші 3 партії. Скільки фантиків залишилося у Юрка? (120 сек., 8).

СУБТЕСТ 4.

Інструкція: дитину просять дати відповіді на низку запитань. Завдання 1-4 пред'являються дітям, які молодші 8 років або які мають підозру в розумовій відсталості. Правильна відповідь оцінюється в 1 бал. За наявності не менше двох правильних відповідей можна переходити до завдань 5-16. Діти, які старші

8 років і які мають підозру у відсталості, відразу розпочинають роботу із завдання № 5 (при цьому їм автоматично нараховуються бали за попередні 4 завдання). Відповідь оцінюється в 2-1-0 балів, залежно від повноти відповіді. Випробування припиняється після 3 неправильних відповідей підряд.

«Заверши те, що я тобі зараз скажу».:

1. Лимони – кислі, а цукор ... (солодкий).
2. Ти ходиш ногами, а кидаєш ... (руками).
3. Хлопчики зростають в чоловіків, а дівчатка в ... (жінок).
4. Ніж і шматок скла обоє ... (гострі).
5. Слива – персик (Приклад оцінки : 2 бали – вони є фруктами; 1 бал – вони круглі, у них є кісточки, 0 балів – вони маленькі, смачні тощо).
6. Кішка – мишка.
7. Пиво – вино.
8. Рояль – скрипка.
9. Папір – вугілля.
10. Кілограм – кілометр.
11. Ножиці – сковорідка.
12. Гора – озеро.
13. Сіль – вода.
14. Свобода – справедливість.
15. Перший – останній.

СУБТЕСТ 5.

Інструкція: дитину просять пояснити значення нижченаведених слів. Діти, які молодші 8 років які мають підозру в розумовій відсталості розпочинають роботу із завдання № 1 (при п'яти неправильних відповідях підряд – випробування припиняється). Правильна відповідь оцінюється в 2 бали, невірні – 0 балів. Випробовувані, які старші 8 років нормотиповим розвитком у відсталості розпочинають роботу із завдання № 6. Завдання оцінюються в 2-1-0 балів, залежно від повноти відповіді. Якщо хоч би в одному із завдань 6-10 він дає відповідь, що оцінюється в 2 бали, йому автоматично

нараховуються бали за завдання 1-9. Якщо в цих завданнях він не дає повноцінної відповіді (на 2 бали) – повернутися до попередніх завдань. Дослідження припиняється при п'яти неправильних відповідях підряд. Максимальна кількість балів – 80.

1. Велосипед (Приклад оцінки : 2 бали – засіб пересування, на ньому їздять, крутять ногами, у нього є кермо тощо; 0 балів – з нього падають, мені збираються купити велосипед тощо).
2. Ніж.
3. Капелюх.
4. Лист.
5. Парасолька.
6. Подушка.
7. Цвях.
8. Віслюк.
9. Хутро.
10. Алмаз (Приклад оцінки : 2 бали – коштовний камінь, 1 бал – він дорогий, виблискує на сонці, 0 балів – камінь, алмазне кільце).
11. З'єднати.
12. Лопата.
13. Меч.
14. Неприємність.
15. Хоробрий.
16. Нісенітниця.
17. Герой.
18. Азартна гра.
19. Нітрогліцерин.
20. Мікроскоп.
21. Долар.
22. Байка.
23. Купол.
24. Шпигунство.

- 25.Строфа.
- 26.Ізолювати.
- 27.Блискітки.
- 28.Харакірі.
- 29.Відступити.
- 30.Нещастя.
- 31.Баласт.
- 32.Катакомби.
- 33.Близький.
- 34.Богомол.
- 35.Венера.
- 36.Асептика.
- 37.Рухомість.
- 38.Інертний.
- 39.Нехтувати.
- 40.Лихословити.

СУБТЕСТ 6.

Інструкція до першої частини субтесту. Дитині говорять: «Зараз я назву тобі низку цифр. Слухай їх уважно, а коли я закінчу, повтори їх у тому ж порядку». Потім – прочитати слова з лівої колонки (швидкість – 1 слово в секунду). Якщо випробовуваний правильно відтворив порядок цифр, йому нараховують 1 бал і переходять до наступного ряду. Якщо він відтворений невірно – дати такий же ряд з правої колонки (якщо і він відтворюється невірно, випробування припинити). Максимальна кількість балів – 9 балів.

Основний ряд	Дубль-ряд
3,8,6	6,1,2
3,4,1,7	6,1,5,8
8,4,2,3,9	5,2,1,8,6
3,8,9,1,7,4	7,9,6,4,8,3
5,1,7,4,2,3,8	9,8,5,2,1,6,3
1,6,4,5,9,7,6,3	2,9,7,6,3,1,5,4
5,3,8,7,2,4,6,9,1	4,2,6,9,1,7,8,3,5

Інструкція до другої частини субтесту: «Тепер я назву тобі нові цифри, але цього разу ти повинен їх повторити з кінця, тобто назвати їх в зворотньому порядку. Наприклад 2 і 7 – 7 і 2». За кожен правильну відповідь –1 бал. При невдачі в основному завданні, дати дубль-ряд (випробування припинити, якщо і він відтворений невірно). Максимальна кількість балів – 8.

Основний ряд	Дубль-ряд
2,5	6,3
5,7,4	2,5,9
7,2,9,6	8,4,9,3
4,1,3,5,7	9,7,8,5,2
1,6,5,2,9,8	3,6,7,1,9,4
8,5,9,2,3,4,2	4,5,7,9,2,8,1
6,9,1,6,3,2,5,8	3,1,7,9,5,4,8,2

СУБТЕСТ 7.

Інструкція: «Зараз я покажу тобі декілька картинок, на кожній з яких пропущена якась частина. Скажи мені, що саме пропущено». Картка показується не більше 15 секунд. Якщо на перші дві картки дитина не відповідає, можна пояснити, починаючи з 3-ьої картки. При чотирьох неправильних відповідях підряд випробування припиняється.

СУБТЕСТ 8.

Інструкція: дитину просять розставити картинки в необхідній послідовності. Дітям, які молодші 8 років які мають підозру в розумовій відсталості спочатку надаються картинки А, В, С, D («Собака», ліміт – 75 сек.; «Мати» – 75 сек.; «Потяг» – 60 сек.; «Зважування» – 45 сек.). Завдання оцінюються в 2-1-0 балів. При двох неправильних відповідях підряд випробування припиняється.

Дітям, які старші 8 років з нормотиповим розвитком відразу пред'являються завдання 1-7. Якщо дитина правильно вирішила завдання «Пожежа» і «Злодій», йому автоматично нараховуються 8 балів за завдання А - D. При оцінці необхідно врахувати, що завдання 3-7 мають альтернативні

варіанти відповідей. Випробування припиняється при двох неправильних відповідях підряд. У наведеній таблиці зазначаються оцінки за рішення завдань залежно від зайнятого часу.

Завдання	Ліміт (сек.).	Бали в залежності от часу (сек.)			
		4	5	6	7
«Пожежа»	45	16-45	11-15	6-10	1-5
«Злодій»	45	16-45	11-15	6-10	1-5
«Фермер»	45	16-45	11-15	6-10	1-5
«Пікнік»	45	16-45	11-15	6-10	1-5
«Соня»	60	21-60	16-20	11-15	1-10
«Садівник»	75	31-75	21-30	16-20	1-15
«Дош»	75	31-75	21-30	16-20	1-15

СУБТЕСТ 9.

Інструкція: перед випробовуванням викладаються кубики Коса так, щоб верх був одного кольору, і просять викласти орнамент, який зображено на картці. Дітям, які молодші 8 років і які мають підозру розумовій відсталості називаються картки А і В (при правильному вирішенні – нараховується 4 бали). Дітям, які старші 8 років і нормотиповим розвитком спочатку називається картка З (за рішення з 1-ої спроби нараховується 2 бали, з 2-ої спроби – 1 бал; при цьому автоматично нараховується 4 бали за завдання А-В). Після цього можна переходити до завдань 1-7. При двох помилках підряд випробування припиняється. У наведеній таблиці зазначаються оцінки за рішення завдань 1-7 залежно від зайнятого часу.

СУБТЕСТ 10.

Інструкція: дитину просять «скласти усі деталі разом». Кожна складена фігура оцінюється залежно від витраченого часу, а також від типу допущених помилок.

Типові помилки у фігурах:

«Людина» – переплутані ліва і права ноги – 3 бали;

– ноги перевернуті – 3;

- ноги приєднані до рук – 2;
- немає ніг – 2;
- зібраний тільки тулуб – 1.

Завдання	Ліміт (сек)	Бали			
		4	5	6	7
1	75	21-75	16-20	11-15	1-10
2	75	21-75	16-20	11-15	1-10
3	75	26-75	21-25	16-20	1-15
3	75	21-75	16-20	11-15	1-10
5	150	66-150	46-65	36-45	1-35
6	150	81-150	66-80	56-65	1-55
7	150	91-150	66-90	56-65	1-55

«Кінь» – перевернутий живіт – 5 балів;

- немає живота – 4;
- ноги переплутані – 4;
- перевернуті і живіт, і ноги – 3;
- переплутані передні і задні частини – 2;
- немає живота, переплутані ноги – 2;
- з'єднання двох частин – 1.

«Обличчя» – перевернуте око – 5 балів;

- немає деталей з волоссям – 5;
- немає носа – 4;
- немає рота і підборіддя – 4;
- неправильне приєднання волосся – 1;
- немає нічого, окрім приєднання до обличчя подборіддя – 1.

«Авто» – за пропуск цілісного вертикального сегменту – знімається 2 бали;

- пропуск одного елементу – знімається 1 бал;
- правильне з'єднання двох елементів – зараховується 1 бал.

Фігура	Ліміт (сек.) .	Бали в залежності від часу (сек.).					
		4	5	6	7	8	9
Людина	120	21-120	6-20	11-15	1-10	---	---
Кінь	180	---	---	31-	21-30	16-20	1-15
Обличчя	180	---	---	180	46-70	36-45	1-15
Автомобі ль	180	---	---	71- 180 46- 180	31-45	26-30	1-15

«Підбери фігуру до предмета»**(модифікований варіант методики Л. А. Венгера)**

Методика 6. Підбери фігуру до предмета (модифікований варіант методики Л.А. Венгера)

Методика призначена для дітей дошкільного віку.

Ця методика була описана Л. А. Венгером, застосовувалася і видозмінювалася багатьма дослідниками. Найбільш відповідною для виконання дітьми з інтелектуальними порушеннями варіантом методики є, на наш погляд, методика О. Н. Усанової, що передбачає використання яскравого стимульного матеріалу та активізацію предметно-практичної діяльності дитини (розкладання випробовуваним предметних картинок до тих, що відповідають їм за формою абстрактним фігурам-еталонам). Додатково до методики О. Н. Усанової, де застосовуються еталони геометричних форм, незвичних для сприйняття дитини і тому що представляють труднощі для оперування ними навіть в наочно-дієвому плані, ми розробили дві серії експериментальних завдань, геометричні форми в яких звичні для сприйняття дитини: коло, трикутник, квадрат, овал, прямокутник, трапеція. Ці серії пред'являються дитині спочатку як менш складні, а потім у міру зростання розуміння випробовуваним експериментального завдання, пропонують важче завдання – еталони методики О. Н. Усанової.

Мета:

- 1) вивчення рівня сформованості перцептивних дій;
- 2) виявлення здатності співвідносити предмет з еталоном, рівня сформованості знань про форми;
- 3) виявлення здатності до перенесення засвоєної перцептивної дії в нові умови.

Стимульний матеріал:

- 1) картки з предметними зображеннями:

а) перша серія: кавун, м'яч, сонце, кубик, телевізор, вікно, дах, ялинка, пірамідка; б) друга серія: цеглина, шафа, книга, огірок, яйце, диня, відро, квітковий горщик, фартух;

б) третя серія: крісло, вантажівка, коляска, чашка, кошик, шапочка, груша, лампочка, матрешка, піраміда, перець, ракета;

2) 10 силуетних еталонів форм.

Хід дослідження

Перед дитиною викладаються еталони форм і дається інструкція: «Треба розкласти відповідні до фігурок картинки. Ось так (на прикладі двох картинок демонструється принцип угруповання)». Далі дитині за допомогою жестів пропонується продовжити роботу самостійно.

Серії пред'являються послідовно.

Оцінка результатів:

I рівень – дитина не розуміє інструкцію, не виконує завдання або нецілеспрямовано маніпулює картинками.

II рівень – дитина розуміє інструкцію, проте невірно співвідносить предметні зображення з еталонами їх форм, припускається помилки.

III рівень – дитина виконує завдання повністю правильно, використовуючи метод проб, тобто діє шляхом накладення.

IV рівень – безпомилкове зорове співвідношення дитиною предметних зображень з еталонами їх форм.

Види допомоги:

1. Якщо дитина діє відповідно до першого рівня виконання, інструкція дається у більш розгорнутій формі, зміст завдання уточняється, супроводжується вираженими жестами: «До круга треба покласти предмети округлої форми (експериментатор обводить еталон рукою), до квадрата – квадратної».
2. При реєстрації II рівня виконання завдання, дитині говорять: «Неправильно, подумай ще».
3. Випробовуваному пропонують накласти еталон на зображення, тобто «приміряти» фігуру-еталон до предметних зображень. При цьому функцію

того, що приміряється на двох картинках виконує експериментатор, потім пропонує зробити те ж саме дитині.

4. Випробовуваному показують, як проводити додатково, тобто навчають, після чого пропонують продовжити те, що приміряється самостійно.

Ці види допомоги можуть називається в кожній серії залежно від того, розуміє дитина завдання або ні.

За безпомилкове виконання завдання на рівні зорового співвідношення оцінка – 3 бали. Таким чином, максимальна сума балів по трьох серіях складе 9 балів. Використання проб зменшує цю оцінку на 0,5 балу. Кількість допомоги, що пред'являється, також знижує бал оцінювання – кожен вид допомоги зменшує суму балів на 0,5 балу.

**Протокол фіксації результатів дослідження
з методики «Підбери фігуру до предмета»**

ПІБ дитини _____ Вік: _____
Група: _____ Дата дослідження: _____

№ серії	Характер виконання	Рівень виконання	Види та кількість допомоги	Бали
1				
2				
3				
Підсумкова оцінка				

Аналіз результатів

Групи дітей	Бали
Дошкільнята з нормотиповим розвитком	6-9
Дошкільнята із затримкою психічного розвитку	3-8
Дошкільнята з інтелектуальними порушеннями	0-4,5

Дошкільнята, що нормально розвиваються, виконують це завдання досить успішно, особливо першу і другу серію. При виконанні завдання діти керуються зоровим співвідношенням. Відзначається чітка тенденція до перенесення дітьми засвоєної дії від першої серії до другої. Деякі труднощі у дитини можуть викликати завдання третьої серії, з нетрадиційними еталонними

фігурами. Проте навіть тут дітям потрібно назвати тільки стимулюючу допомогу, рідше – пряму, у вигляді використання дії того, що приміряється.

Дошкільнята із затримкою психічного розвитку розуміють поставлене перед ними діагностичне завдання та найчастіше показують III рівень виконання завдання (правильно співвідносять предмети з еталонами «методом проб»), рідше демонструють II рівень виконання (припускаються помилок у дії співвідношення). Таким чином, діти із затримкою психічного розвитку потребують другого і третього видів допомоги. Дошкільнята цієї групи характеризуються схильністю адаптувати положення картки із зображенням предмета під стимулюючу фігуру. Так, вони можуть розташувати шафу лежачи, шапку в перевернутому вигляді тощо. Діти із затримкою психічного розвитку переносять засвоєний в першій серії спосіб діяльності на завдання другої серії, яку вони виконують швидше і продуктивніше. Завдання третьої серії викликають більші труднощі, ніж перші дві, у зв'язку з нестандартністю еталонних фігур.

Діти дошкільного старшого віку з інтелектуальними порушеннями не завжди розуміють інструкцію при першому пред'явленні, у зв'язку з чим потребують надання першого виду допомоги – подачі експериментатором більш розгорнутої інструкції. Частина дітей цієї групи показує I рівень виконання завдання, інша частина – II рівень. Дошкільнята цієї групи починають використовувати те, що приміряється після неодноразового навчання, тобто застосування четвертого виду допомоги. Проте навіть в умовах того, що при цьому спостерігаються помилки в співвідношенні предметів і еталонних фігур. Так само як і у дітей із затримкою психічного розвитку, у дітей з розумовою відсталістю найбільші труднощі викликають завдання третьої серії.

Методика 8. Склади коло (розробка Л. Ф. Фатіхової)

Методика розроблена за принципом методики В. Г. Петрової та призначена для дітей дошкільного віку.

Мета:

- 1) виявлення рівня і особливостей сформованості наочно-дієвого мислення;
- 2) виявлення здатності до перенесення дії в нові умови при рішенні наочно-дієвих завдань складнішого рівня.

Стимулюючий матеріал: цілісний круг, зразок № 1 діаметром 10 см нейтрального сіро-блакитного кольору, такі ж круги-трафарети, розділені лініями на 2, 3, 4, 5, 6 частин різних форм і, відповідно, частини кругів, розрізані по цих лініях. Матеріал включає по два круги, розділених на дві, три, чотири, п'ять, шість частин.

Методика передбачає послідовне ускладнення завдань на комбінування за рахунок збільшення кількості частин в крузі (від 2 до 6) і варіативного їх просторового розташування. Таким чином, матеріал представлений кругами з традиційними розрізами, тобто розрізаними по діагоналі (2а, 3а, 4а, 5а, 6а) і з нетрадиційними розрізами (2б, 3б, 4б, 5б, 6б).

Хід дослідження

Завдання полягає в тому, що, дивлячись на круг, що лежить перед очима, є зразком, випробовуваний повинен скласти таку ж фігуру спочатку з двох частин, (2 круги), потім з трьох (2 круги), з чотирьох (2 круги), з п'яти (2 круги), з шести (2 круги). Усі круги називаються послідовно. Круг 2а використовується для пояснення завдання і при підрахунку балів не враховується.

Оцінка результатів:

I рівень – випробовуваний не розуміє завдання, що стоїть перед ним, не осмислює інструкцію, хаотично маніпулює частинами фігури або взагалі не приступає до виконання завдання.

II рівень – випробовуваний розуміє інструкцію і намагається скласти фігуру, проте діє непродуктивно, застосовує нераціональні прийоми при рішенні задачі, що стоїть перед ним.

III рівень – дитина виконує завдання адекватно поставленому завданню, при цьому він діє в наочно-дієвому плані, застосовуючи метод проб.

IV рівень – дитина виконує завдання на рівні зорового співвідношення.

Якщо на якомусь етапі експерименту завдання виявляється для дитини непосильним, він показує I або II рівні виконання, йому послідовно пропонуються наступні види допомоги:

5. При першому рівні виконання завдання інструкція уточнюється, супроводжується жестами.
6. При другому рівні виконання дається сигнал про невірне виконання завдання: «неправильно, подумай ще».
7. Дитині називаються круг-трафарет, розділений лініями на 2, 3, 4, 5, 6 частин так, щоб зображені частини відповідали тим деталям, які називаються випробовуваному. При цьому виді допомоги дитині пропонується скласти круг, орієнтуючись на зорове співвідношення, тобто не дозволяється накладати частини розрізного круга на круг-трафарет.
8. У тих випадках, коли назва розкресленого зразка не сприяє успішному виконанню завдання, дитині пропонують накласти наявні у нього частини круга на частини круга-трафарету, що відповідають їм, тобто виконати завдання, використовуючи наочно-дієве мислення. Потім випробовуваний повинен з тих же частин скласти круг поза кругом-трафаретом.
9. У ситуації неуспіху дитини при використанні попередніх видів допомоги експериментатор сам накладає частини на зразок, потім спонукає до цього дитину, після чого дитина повинна сама скласти круг.

Оцінка результатів

Оцінка робиться виходячи з рівня складності і незвичності, розрізу для дитини. Круг 2а не оцінюється, оскільки має повчальну мету, сприяє розумінню дитиною сенсу завдання, дозволяє йому вникнути в процес діяльності. Завдання

2б оцінюється в 1 бал. Круги 3а, 4а, 5а, 6а мають звичний для дитини розріз, виконання цих завдань оцінюється в 2 бали. Оскільки круги 3б, 4б, 5б, 6б складніші для синтезування, їх виконання оцінюється в 3 бали.

Отже, максимальна кількість балів складає 21 бал. Якщо випробовуваний діяв на основі зорового співвідношення, кількість балів не зменшується. Використання проб зменшує результат за кожен синтезований круг на 0,5 бала. За кожен вид допомоги кількість балів за круг також зменшується на 0,5 бала. Коли жоден з видів допомоги не призводить до позитивного результату, робота дитини оцінюється в 0 балів.

Протокол фіксації результатів дослідження з методики

«Склади коло»

ПІБ дитини _____ Вік: _____

Група: _____ Дата дослідження: _____

№ кола	Характер діяльності дитини	Види та кількість допомоги	Бали
2б			
3а			
3б			
4а			
4б			
5а			
5б			
6а			
6б			
Підсумкова оцінка			

Аналіз результатів

Групи дітей	Бали
Дошкільнята, що нормально розвиваються	14-21
Дошкільнята із затримкою психічного розвитку	10,5-18,5
Дошкільнята з розумовою відсталістю	5,5-13,5

Методика 10. Виключення предметів, що не підходять до групи
(модифікований варіант)

Методика призначена для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Мета:

- 1) досліджувати здатність бачити в об'єктах їх істотні ознаки, робити на цій основі необхідні узагальнення;
- 2) виявити здатність встановлювати схожість і відмінність між зорово сприйнятими зображеннями.

Стимулюючий матеріал: таблиці, що включають зображення чотирьох предметів, серед яких один зайвий.

Серія 1: чашка, тарілка, картопля, ложка.

Серія 2: лінійка, портфель, зошит, м'яч.

Серія 3: стіл, стілець, шафа, шуба.

Серія 4: помідор, яблуко, огірок, морква.

Серія 5: двері, стіл, стілець, шафа.

Серія 6: літак, птах, автобус, вантажівка.

Серія 7: вовк, заєць, білка, кішка.

Серія 8: курка, гусак, собака, качка.

Серія 9: метелик, горобець, сова, дятел.

Серія 10: лялька, сукня, шкарпетки, футболка.

Хід дослідження

На кожній з таблиць зображено по чотири предмети, одні з яких істотно відрізняється від інших. Перед дитиною кладуть таблицю і говорять: «Розглянь таблицю. На ній чотири предмети. Три предмети схожі між собою. Їх можна назвати одним словом. Четвертий предмет до них не підходить. Назви (покажи) непідходящий предмет». Щоб зрозуміти, чи дійсно за винятком предмета стоїть вірне обґрунтування, задається запитання: «Чому ти вважаєш, що це зайве (це не підходить?)».

Оцінка результатів:

I рівень – повне нерозуміння дитиною інструкції і завдання (0 балів), що стоїть перед ним.

II рівень – розуміння дитиною поставленої перед ним мети, проте невірний вибір основи узагальнення або зовні правильне виключення, але неадекватне обґрунтування об'єднання об'єктів в одну групу при пошуку зайвого (0 балів).

III рівень – змістовне узагальнення об'єктів (за функціональними ознаками), що супроводжується обґрунтуванням свого вибору для об'єднання об'єктів (2 бали).

Види допомоги

1. При першому рівні виконання уточнення інструкції експериментатор дає детальніше роз'яснення ходу рішення : «Подивися на таблицю. На ній чотири предмети. Три з них однакові. Один до них не підходить. Покажи цей предмет. Скажи, чим він відрізняється від інших»;
2. При другому рівні виконання завдання дитини просять назвати об'єкти, зображені на таблиці (у разі виникнення труднощів експериментатор називає дитині об'єкти таблиці сам), після цього дитину знову просять назвати непідходящий предмет.
3. Експериментатор спонукає дитину за допомогою додаткових запитань до виділення функціональних ознак або віднесення об'єктів до якої-небудь групи. Далі випробовуваного знову просять виділити непідходящий предмет.

Максимальна кількість балів за виконання 10 серій методики складає 20 балів. За кожен вид допомоги, що називається, від загальної кількості балів віднімається 0,5 бала.

Протокол фіксації результатів дослідження
з методики «Виключення предметів, що не підходять до групи «

ПІБ дитини _____ Вік: _____

Група: _____ Дата дослідження: _____

№ серії	Обрана картинка	Пояснення вибору	Види та кількість наданої допомоги	Бали
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
Підсумкова оцінка				

Аналіз результатів

Групи дітей	Вік	Бали
Дошкільнята з нормотиповим розвитком	Дошкільний	16-20
	Молодший шкільний	17,5-20
Дошкільнята із затримкою психічного розвитку	Дошкільний	4-10
	Молодший шкільний	14-20
Дошкільнята з розумовою відсталістю	Дошкільний	0-6
	Молодший шкільний	6-12

«Праксис поз за зоровим зразком»

Вправи на діагностику рівня сформованості кінетичного та кінестетичного праксису Кінестетичний праксис.

Завдання № 1

«Праксис поз за зоровим зразком». Методика виконання: Вчитель-логопед пропонує дитині почергово виконати зображені на малюнку пози пальців. Почергово обстежуються обидві руки. Після виконання кожної пози дитина вільно кладе руку на стіл. Для дитини із ЗНМ III рівня вчитель-логопед повторює показ поз пальців 3 рази. Інструкція: «Розглянь уважно малюнки. Зараз ми з тобою спробуємо пограти пальчиками. Дивись уважно на мої пальці і повторюй за мною». Оцінка результатів за балами. 2 бали – дитина безпомилково виконала завдання; 1 бал – дитина під час виконання завдання зробила 1-2 помилки; 0 балів – дитина під час виконання завдання зробила більше 2-х помилок. Максимальна кількість балів за завдання – 2 бали.

Завдання № 2 «Оральний праксис».

Методика виконання: Вчитель-логопед пропонує дитині, спостерігаючи за логопедом, виконати запропоновані артикуляційні та мімічні вправи. Для дитини із ЗНМ III рівня вчитель-логопед показує артикуляційні та мімічні вправи 3 рази. Вправи для виконання: посмішка, витягування губ у трубочку, висунути язик прямо, підняти язичок до носа, облизати язичком спочатку верхню, а потім нижню губу, нахмуритися, підняти брови.

Інструкція: «Зараз ми з тобою спробуємо пограти в гру «гримаси». Дивись уважно на моє обличчя і повторюй за мною».

Оцінка результатів за балами: 3 бали – дитина безпомилково виконала завдання; 2 бали – дитина під час виконання завдання зробила 1-2 помилки; 1 бал – дитина під час виконання завдання зробила більше 2-х помилок; 0 балів – дитина не змогла виконати завдання. Максимальна кількість балів за завдання – 3 бали. Максимальна кількість балів за кінестетичний праксис – 5 балів. Праксис поз за зоровим зразком.

Методика для діагностики особливостей емоційного стану

Кольоровий тест М. Люшера

Обладнання:

вісім кольорових карток:

- 1 – синя;
- 2 – зелена;
- 3 – червона;
- 4 – жовта;
- 5 – фіолетова;
- 6 – коричнева;
- 7 – чорна;
- 0 – сіра.

Для проведення тесту перед обстежуваним кладуть кольорові картки у випадковому порядку.

Інструкція: «Подивись уважно на картки, розкладені перед тобою, обери ту, що тобі найбільше подобається. Цю картку ми відкладемо. Потім поглянь на ті картки, що залишилися, обери наступну найприємнішу за кольором. Повторюй цю процедуру, доки не залишиться одна, остання картка».

У міру відбирання карток у протоколі фіксується номер кожної з них.

Порядок вибору дитини	1	2	3	4	5	6	7	8
Колір								

Обробка та інтерпретація результатів На підставі зробленого дитиною послідовного вибору кольорових переваг розраховується показник сумарного відхилення від аутогенної норми (СВ).

Для того, щоб його отримати, необхідно:

- 1) для кожного з 8 кольорів визначити різницю між його номером у виборі дитини і номером в аутогенній нормі;

2) скласти ці різниці, не враховуючи знаку отриманого числа.

У Таблиці 1. наведено приклад розрахунку СВ для зробленого дитиною вибору: 5 2 3 7 1 0 6 4. (Тобто дитина обрала кольори в такій послідовності: перший – фіолетовий, що має цифровий символ «5», другий – зелений, що має цифровий символ «2», третій – червоний, що має цифровий символ «3» тощо. Різниця між місцем кольору в аутогенній нормі та місцем кольору у виборі дитини розраховується шляхом віднімання з більшого числа менше число, не змінюючи знак отриманого числа: $3 - 1 = 2$, $8 - 2 = 6$, $3 - 2 = 1$ тощо).

Потім, вираховуючи різницю, необхідно додати отримані числа, це і є значення СВ. $СВ = 2 + 6 + 1 + 3 + 0 + 1 + 1 + 4 = 18$

Таблиця 1

Колір	Червоний	Жовтий	Зелений	Фіолетовий	Синій	Коричневий	Чорний	Сірий
Цифровий символ кольору	3	4	2	5	1	6	0	7
Місце кольору в аутогенній нормі	1	2	3	4	5	6	7	8
Місце кольору у виборі дитини	3	8	2	1	5	7	6	4
Різниця між місцем кольору в аутогенній нормі та місцем кольору у виборі дитини	2	6	1	3	0	1	1	4

Кожний з отриманих показників СВ може належати до однієї з трьох зон і відповідним чином інтерпретований.

Зона 2 ($20 < СВ < 32$). Перевага негативних емоцій. У дитини домінує поганий настрій та переживання, необхідно з'ясувати їх причини. Це свідчить про порушення адаптаційного процесу, про наявність проблем, які дитина не може подолати самостійно, а тому потребує психологічної допомоги. Необхідно зрозуміти причини виявленого в дитини стану та спланувати надання допомоги.

Зона 3 ($10 < СВ < 18$). Емоційний стан у нормі. Дитина може і радіти, і

сумувати, причин для тривоги немає, адаптація відбувається нормально.

Зона 4 ($0 < СВ < 8$). Перевага позитивних емоцій. Дитина весела, щаслива, налаштована оптимістично, перебуває в стані ейфорії.

Обробка та інтерпретація результатів

Необхідно брати до уваги значення певного кольору, які описав М. Люшер.

Сірий (0) – безбарвний, нейтральний. Кожний, хто ставить його на перше місце, хоче відмежуватися, залишаючись вільним від певних зобов'язань, ні в чому не брати участі. У цій позиції сірий колір є спробою виправити обставини, спричинені тривогою, яку символізують відкинутий колір або ж кольори. Якщо сірий колір на першому місці, то зазвичай це пов'язано з небажанням людини бути втягнуеною в що-небудь, наступним є бажання, у якому людина не хоче зізнаватися, або ж, можливо, не усвідомлює його. Якщо сірий колір на останньому місці, то людина «хоче пояснити все», не сприймає неучасті, відчуває, що має право брати участь у всьому, що відбувається навколо неї. У результаті цього ті, хто оточує, можуть вважати таку людину набридливою, надто цікавою та настирливою. Усі, хто відкидає сірий, беруть на себе всю повноту відповідальності за те, що відбувається навколо них, бажають використати кожную можливість на своєму шляху до мети, не можуть дозволити собі відпочити, аж доки не досягнуть мети. Зазвичай сірий колір займає шосту позицію в числовому ряді. До початку ряду він переміщується, коли людина перебуває в астеничному стані, стані виснаження, стресу, наприклад, перед іспитами.

Синій (1) – повний спокій, задоволення, безтурботність, потреба в емоційному спокої, мирі, гармонії, задоволеності або ж фізіологічна потреба у відпочинку. Потреба в спокійному впорядкованому оточенні, вільному від безладдя та обмежень, за якого події відбуваються плавно, згідно з традицією, тією чи тією мірою, взаємини при цьому безтурботні й вільні від суперечок. Потреба відчуття довіри до інших, взаємини обопільної довіри. Якщо синій займає 6, 7 або 8-е місце, то це означає, що потреба в спокої та взаємній довірі

залишається незадоволеною, що дає поштовх до тривоги, яка є тим сильнішою, чим далі від початку розміщений синій колір. Емоційні взаємини, що існують, відкидаються, оскільки вони не відповідають тим високим вимогам, які до них висунуті, вони вважаються нудними або обтяжливими, і від цього тягаря необхідно звільнитися. Синій колір при цьому означає «розрив пут» або ж бажання їх розірвати. Наслідком цього є неспокійна поведінка, душевне збудження, що може призвести до часткової втрати здатності зосереджуватися.

Зелений (2) – наполегливість, напруження. Це честолюбство, самоствердження, жага високого престижу у конфронтації з реалізованими надіями та очікуваннями (що очікуються від жовтого). Це діяльність, цілеспрямованість, воля, завзятість, твердість, постійність, опірність. Висока оцінка свого «Я», що містить усі форми володіння, бажання підвищити впевненість щодо власної цінності, спроба завзято відстоювати свої претензії; символізує гордість, суворість характеру, автократичні тенденції, можливість керувати іншими, спрямовувати їх, відчуття переваги. Це скрупульозність в уточненні фактів, точність пам'яті, ясність викладення, здатність до критичного аналізу, логічна послідовність. Пошук шляхів покращення життя для себе й інших – покращення стану здоров'я, більша тривалість і корисність життя. У цьому разі людина діє як реформатор, відданий покращенню життєвих умов. Прагнення до торжества її поглядів і переконань; поведінка виправдовується думкою, що саме вона є носієм основних і абсолютних принципів. Зводячи себе на п'єдестал, людина починає моралізувати й повчати інших. Жага визнання, збереження своєї позиції, незважаючи на опір і протидію. Ті, хто ставить зелений колір на 6, 7, 8 місця, зазвичай відчувають, що опір, який чиниться, послаблює його, а брак визнання змушує сумніватися в достоїнствах. Це викликає напруження та спричиняє страждання, відчуття тягаря аж до болю в грудях. Чим далі від початку ряду зелений колір, тим сильнішим є бажання звільнитися від тиску зовні. Утрата здатності до опору й наполегливості, тривога через утрату своєї репутації й позиції може призвести до вироблення звички перекладати власну вину на інших, посилює критичне ставлення аж до

сарказму та зневажливості. Часто компенсація досягається, коли зелений колір замінюється на червоний або жовтий та синій. У поєднанні з червоним – це свідчення ще більшої запальності, підвищення кров'яного тиску, змін у серцево-судинній системі. Вибір жовтого кольору – це стан «виходу зі скрути», компенсація, що рідко буває адекватною й зводиться до спроб відвернути увагу (подорожі, нові захоплення тощо). Заміна зеленого на синій – усвідомлення надії на спокій, позбавлення напруження.

Червоний (3) – означає бажання, цілеспрямованість, численні схильності. Прагнення отримувати результати, досягати успіху, жадібне бажання всього того, що може сприяти насиченості буття й повноті досвіду. Це імпульс, воля до перемоги, усі форми життєствердження від революційно-перетворювальної до сексуальної. Потяг до активної дії, спорту, боротьби, змагання, еротики, ініціативи в усьому. При відкиданні червоного виявляється фізична та нервова виснаженість, порушення серцевої діяльності. Ті, хто відкидають червоний колір, перебувають у стані надзвичайного збудження, легко дратуються, відчують ситуацію, коли їх «оточили з усіх боків», питання, які неможливо розв'язати. Це оточення сприймається як небезпечне й таке, що неможливо контролювати. Відкидання червоного – «пошук захисту» від усього, що може згодом збуджувати, виснажувати й послаблювати. Неприйняття червоного та надання переваги зеленому створюють ситуацію безпорадності, зазвичай трапляється, коли людина намагається подолати нервові та фізичні виснаження, що зустрічається доволі рідко.

Жовтий (4) – розкутість, звільнення від проблем та обмежень, нестримна експансивність. Особи, які надають перевагу жовтому кольору, можуть час від часу бути зразками працьовитості, оскільки їхні зусилля фрагментарні. Надання переваги жовтому – це бажання свободи й надія й очікування великого щастя. При цьому передбачається наявність незначного чи навіть серйозного конфлікту, від якого необхідно звільнитися. Ця надія на щастя в різноманітних формах спрямована в майбутнє. Це рух уперед, до нового, сучасного, такого, що розвивається, але ще не сформувалося. Це сильне бажання уникнути

наявних труднощів, знайти вихід, що дасть звільнення; іноді схильність до «змін заради змін», досягнення бажання бути значущим, мати повагу може потрапити у «пастку залежності».

Фіолетовий (5) – суміш синього й червоного, зберігаються властивості обох кольорів. Вибір фіолетового пов'язаний зі станом емоційної нестійкості, коли важко відрізнити дійсність від уяви. Особливий стан потреби тонкого розуміння з боку партнера. Потреба у схваленні, бажанні подобатися іншим своєю чарівністю, манерами. Чуттєвість, витонченість, потреба в тому, щоб зайва відвертість не обтяжувалася зайвою відповідальністю. Потреби в торжестві та інтуїтивному розумінні часто і не переносяться на предмети, ніж на людей, звідси – до естетичного чуття, здатності до незалежних оцінок, підвищеної схильності до занять, пов'язаних із вільними професіями, найчастіше до науки.

Коричневий (6) – чим ближче до початку ряду, тим більший прояв фізичної скрутності. Люди, які не мають дому, де вони могли розміститися й почуватися в безпеці, надають перевагу цьому кольору. Утрата надії на безпеку та фізичну задоволеність, відсутність місця, де можна було б почуватися в безпеці, відсутність тих земних благ, якими спроможні оточити себе люди з більшою вдачею, часто ставлять коричневий колір на початок ряду. Для таких людей характерна наявність підвищеної потреби у відчутті фізичної легкості та чуттєвого задоволення, бажання вийти із ситуації, що викликає почуття дискомфорту: небезпека, фізична недуга, конфліктна атмосфера або існування проблем, з якими людина не може впоратися (чи вона вважає, що не може впоратися). Люди, які відкидають коричневий колір, вважають, що вони створені з твердішого матеріалу, ніж решта: зазвичай їх характеризує бажання виділятися. Стадність та взаємозалежність – не для них, вони йдуть шляхом залежності від тіла.

Чорний (7) – заперечення кольору як такого. Це абсолютна межа, за якою життя припиняється, виникає ідея небуття, зникнення. Чорний – це «ні», на противагу білому – «так». Білий – чистий аркуш, на якому буде написана

історія; чорний – це кінець, після якого більше нічого нема. Отже, чорний символізує відмову, повне зречення або неприйняття, впливає на всі кольори, що входять із ним до однієї групи, підкреслюючи та посилюючи їхні властивості. Той, хто віддає перше місце чорному, бажає зректися всього через упертий протест проти стану, що існує, за якого він відчуває, що все не так, як належить, повстає проти долі, схильний діяти необачно й безрозсудно. Якщо чорний опиняється на другому місці, то зазвичай людина вважає, що готова відмовитися від усього, окрім того, що подане в тесті кольором, який займає першу позицію. Якщо чорному передує синій, то очікується, що порушена гармонія й емоційне занепокоєння зможуть становити абсолютний спокій. Якщо чорному передує жовтий, то очікується, що край незгодам буде покладено якоюсь різкою, можливо, навіть катастрофічною дією, дійсною зміною в ході подій. Якщо чорному передує червоний, то очікується, що задоволення підвищених бажань компенсує те, чого бракує.

Інтерпретація вибору кольору зі значень кольорових пар

01 СІРИЙ та СИНІЙ – спокій або період поновлення сил; розрахунок на те, що, не зв'язуючи себе жодними зобов'язаннями, дочекаєшся спокою.

02 СІРИЙ та ЗЕЛЕНИЙ – захисна перевага, обачливість у справах, що пов'язані зі збереженням свого становища та власними інтересами, а також небажання знизити самоповагу, що могло б статися в разі тісного контакту з іншими. За такого кольорового вибору почуття переваги найчастіше виявляється в завуальованій формі.

03 СІРИЙ та ЧЕРВОНІЙ – імпульсивність або необдумані дії. Сірий, передуючи червоному, приховує імпульсивні дії, в основі яких – надія, що можна не зв'язувати себе з якоюсь відповідальністю й не бути втягнутим у якісь наслідки.

04 СІРИЙ та ЖОВТИЙ – невпевненість і брак рішучості. За стіною сірого приховані й нібито втрачаються у присмерку надії, прагнення і шляхи розв'язання проблем перетворюються на нерішучі пошуки.

05 СІРИЙ та ФІОЛЕТОВИЙ – обережна чуттєвість. Бажання бути

емоційно поєднаним з іншими людьми, але відкритий прояв не допускається, тому всі поняття є проблемними й здійснюються дуже обережно.

06 СІРИЙ та КОРИЧНЕВИЙ – виснаження і втомленість. Бажання уникнути будь-яких проблем і хвилювань, дозволити організму нормалізуватися.

07 СІРИЙ та ЧОРНИЙ – повна ізоляція. Людина вважає, що ситуація, яка склалася, огидна, і не хоче мати з нею нічого спільного. Намагається відмежуватися від усього, що може якось на неї впливати, хоче, щоб усі дали їй спокій.

08 СИНІЙ та ЗЕЛЕНИЙ – замкнута акуратність. Чуттєвість і тонкий розум зумовлюють схильність до порядку й педантичності, методичності. Точність і акуратність можуть межувати з надмірною скрупульозністю та педантизмом.

09 СИНІЙ та ЧЕРВОНИЙ – емоційне задоволення, спільне підприємництво. Здатність залишатися у злагоді з оточуючими, співробітництво з ними сприяє обопільній вигоді, взаємній організації. Гармонії та співробітництву надається більше значення, ніж активності. Передбачається, що співробітництво і взаєморозуміння надають діяльності продуктивності.

10 СИНІЙ та ЖОВТИЙ – емоційна залежність. Бажання розуміти інших і бути корисним самому, а також спрямованість у майбутнє викликає поведінку, що має на меті завоювати прихильність оточуючих.

11 СИНІЙ та ФІОЛЕТОВИЙ – естетична сприйнятливість. Спокій і задоволення можуть бути досягнуті через замилювання прекрасним, естетичним, прагнення до ідеалізованих взаємин.

12 СИНІЙ та КОРИЧНЕВИЙ – чуттєва легкість та пасивна прихильність. Відчуття спокою та безпеки можна домогтися, лише усунувши стан фізичного дискомфорту та забезпечивши увагу з боку інших.

13 СИНІЙ та ЧОРНИЙ – абсолютний спокій, чорний колір підсилює потребу в спокої, символізує відмову від усього, що йде за чорним.

14 ЗЕЛЕНИЙ та СИНІЙ – точність, логічність і потреба довести свою

правоту превалюють над чуйним синім, тому акуратність та методичність здебільшого спрямовані на підвищення самоповаги. Прагнення до керівництва та порядку може складати враження «керівництва». Обидва кольори концентричні, створюють замкнуту групу.

15 ЗЕЛЕНИЙ та ЧЕРВОНИЙ – цілеспрямована діяльність або контрольована ініціатива. Мета діяльності: підвищення авторитету, лідерство, керування, контроль.

16 ЗЕЛЕНИЙ та ЖОВТИЙ – вимога визнання та честолобство. Прагнення, спрямовані на підвищення поваги і у власних очах, і в очах інших, завоювання їх визнання.

17 ЗЕЛЕНИЙ та ФІОЛЕТОВИЙ – гнучкість самоствердження або безвідповідальне зачарування. Приємна манера поведінки, мета якої – завоювання довіри та прихильності інших, не пов'язуючи себе жодними зобов'язаннями й не беручи на себе жодної відповідальності.

18 ЗЕЛЕНИЙ та КОРИЧНЕВИЙ – потреба у фізичному полегшенні, вимога спокою. Самозбереження можливе, якщо умови, викликані сором'язливістю, будуть усунені.

19 ЗЕЛЕНИЙ та ЧОРНИЙ – уперта нетерпимість або пристрасне захоплення власною правотою. Будь-яка спроба інших вплинути рішуче відкидається.

20 ЧЕРВОНИЙ та СІРИЙ – імпульсивність або необдуманість дій. Діяльність заради діяльності, її результатам не приділяється достатньо уваги, робиться замало спроб приховати свої дії.

21 ЧЕРВОНИЙ та СИНІЙ – колективне підприємництво або емоційне задоволення. Більша увага приділяється діяльності, а не співробітництву чи гармонії. Уважається, що правильна діяльність завжди сприятиме гармонії.

22 ЧЕРВОНИЙ та ЗЕЛЕНИЙ – цілеспрямована діяльність або контрольована ініціатива, людина діє і виявляє ініціативу швидше задля задоволення, ніж заради того, щоб інші були про неї високої думки.

23 ЧЕРВОНИЙ та ЖОВТИЙ – експансивна діяльність, опанування нових

сфер. Дія заради самої дії, що спрямована на нове дослідження.

24 ЧЕРВОНИЙ та ФІОЛЕТОВИЙ – сприйнятливість до подразників або реактивність. Бажання та дії, що спрямовані на об'єкти, що збуджують, захоплюють, мета цих дій: зачарувати інших.

25 ЧЕРВОНИЙ та КОРИЧНЕВИЙ – чуттєве задоволення або потурання власним бажанням. Активність обмежується через небажання непокоїти організм та спричиняти йому якісь незручності.

26 ЧЕРВОНИЙ та ЧОРНИЙ – надмірні бажання та драматизація. Звичайна для червоного кольору повнота бажань підсилюється чорним.

27 ЖОВТИЙ та СІРИЙ – невпевненість і брак рішучості. Потреба у якомусь виході, але відмежування стіною сірого відтинає все те, що, можливо, було б виходом. Тому важко розпізнати, які обставини доцільно взяти на себе.

28 ЖОВТИЙ та СИНІЙ – емоційна незалежність із надією на любов та розуміння, тому дії спрямовані на те, щоб здобути любов інших.

29 ЖОВТИЙ та ЗЕЛЕНИЙ – вимога визнання та честолобство, що пов'язано не так із потребою заслужити повагу у власних очах, як з надією на те, що, якщо не послаблювати пильність та обережність, то нові шляхи визнання відкриються самі.

30 ЖОВТИЙ та ЧЕРВОНИЙ – експансивна діяльність, спрямована назовні, опанування нових сфер. Два найяскравіші ексцентричні кольори створюють дуже активну та спрямовану назовні групу. Діяльність контролюється меншою мірою, оскільки пошук нового й такого, що здатне дати задоволення, робить її більш поверховою та експериментальною.

31 ЖОВТИЙ та ФІОЛЕТОВИЙ – принадна сила фантазії та жага пригод. Надія і прагнення передаються через зачарованість, уяву та фантазію, наслідком чого є відірвана від життя жага пригод.

32 ЖОВТИЙ та КОРИЧНЕВИЙ – повна безпека або необмежена свобода; відчуття, що вихід полягає у фізичній легкості та свободі від будь-яких проблем і побоювань.

33 ЖОВТИЙ та ЧОРНИЙ – раптова криза або раптові рішення; середини

немає; можливе «так» або «ні». Вихід має бути знайдений, і тому наявні спроби до запальності та свавілля.

34 ФІОЛЕТОВИЙ та СІРИЙ – обережна чуттєвість до атмосфери та оточення в поєднанні з бажанням захисту від яких-небудь тривожних впливів.

35 ФІОЛЕТОВИЙ та СИНІЙ – естетична сприйнятливість, добре розвинене почуття прекрасного та естетичного.

36 ФІОЛЕТОВИЙ та ЗЕЛЕНИЙ – гнучкість самоствердження зі значним наголосом на чарівності та небажання брати на себе відповідальність, яку накладають близькі взаємини.

37 ФІОЛЕТОВИЙ та ЧЕРВОНИЙ – сприйнятливість до подразників, зачарованість усім, що хвилює та збуджує.

38 ФІОЛЕТОВИЙ та ЖОВТИЙ – приадна сила фантазії або жага пригод. Майбутнє має хвилювати і збуджувати.

39 ФІОЛЕТОВИЙ та КОРИЧНЕВИЙ – чуттєвість та хтивість, зачарованість тим, що дає насолоду тілу: смачна їжа, предмети розкоші, прекрасний одяг.

40 ФІОЛЕТОВИЙ та ЧОРНИЙ – потреба в емоційній залученості, потреба усвідомлювати себе частиною чогось.

41 КОРИЧНЕВИЙ та СІРИЙ – виснаження і стомлення. Першочергова роль спокою і свободи від усього, що могло б викликати фізичне роздратування. Необхідні запобіжні заходи, що б дали змогу організму нормалізуватися. Підкреслюється необхідність уваги та турботи з боку інших.

42 КОРИЧНЕВИЙ та СИНІЙ – чуттєва легкість або пасивна прихильність. Велике значення надається м'якому ставленню.

43 КОРИЧНЕВИЙ та ЗЕЛЕНИЙ – потреба у фізичному полегшенні, але сила волі мобілізована на те, щоб подолати труднощі, що існують, наслідком чого є значне напруження; необхідність у спокійній обстановці.

44 КОРИЧНЕВИЙ та ЧЕРВОНИЙ – чуттєве задоволення або потурання власним бажанням. Червоний колір підкреслює прагнення до умов, за яких досягається почуттєве задоволення.

45 КОРИЧНЕВИЙ та ЖОВТИЙ – повна безпека або необмежена свобода. Найбільша перевага надається відчуттю фізичної легкості, йому поступається навіть надія на майбутнє; задовольняється вільним від проблем існуванням.

46 КОРИЧНЕВИЙ та ФІОЛЕТОВИЙ – чуттєвість та хтивість, найбільше акцентуються фізичні відчуття.

47 КОРИЧНЕВИЙ та ЧОРНИЙ – самоприниження; відчуття безцільності, відмова від усього, окрім чуттєвого задоволення.

48 ЧОРНИЙ та СІРИЙ – ізоляція, повна незалученість. На думку людини, ситуація, що склалася, є огидною, тому вона не бажає мати з нею нічого спільного. Намагається відмежуватися від усього, що може хоч якось впливати. Бунтує проти ситуації загалом; бажає, щоб їй дали спокій.

49 ЧОРНИЙ та ЗЕЛЕНИЙ – уперта нетерплячість або пристрасна впевненість у своїй правоті. Бунт, як наслідок – самоствердження, свідчить про зухвалу впертість та сильний вплив на себе власних поглядів.

50 ЧОРНИЙ та ЧЕРВОНИЙ – надмірне бажання або драматизація. Діяльність ґрунтується на бунті, призводить до запальності та екстремальної поведінки, мета якої – задоволення надмірних бажань

51 ЧОРНИЙ та ЖОВТИЙ – раптова криза або свавільні рішення. Два полюси темряви з чорним бунтом проти долі, за якої – жовта надія на розв'язання проблем, викликає крайні дії та рішення. Можливе вдавання до крайніх заходів.

52 ЧОРНИЙ та ФІОЛЕТОВИЙ – потреба в емоційній залученості. Бажання, щоб усе перебувало у відповідності або злитті, не допускаючи жодних поступок та компромісів.

53 ЧОРНИЙ та КОРИЧНЕВИЙ – самоприниження; акцентується бунт проти ходу подій.

Напрямок корекційної роботи з дітьми

Корекційний вплив на дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку

Етапи корекційно-розвивальної роботи	Завдання корекційно-розвивальної роботи	Орієнтовані показники розвитку	Форми корекційної роботи	Спрямованість корекційної роботи
Пропедевтичний	Симптоматична психолого-педагогічна корекція, яка спрямована на зняття труднощів у регуляції поведінки, долати перешкод, виникненні потреби в управлінні своєю поведінкою, психолого-педагогічна корекція особистісних специфічних рис, що заважають старшому дошкільнику почувати себе комфортно в групі. Формування основних психічних властивостей (ініціативність, самостійність та відповідальність, довільність, свобода поведінки та безпека), що необхідні для подальшої групової роботи з розвитку мислення засобами нетрадиційної зображувальної діяльності, знайомство з основними видами останньої для застосування на	- Розуміє мовленнєву інструкцію, пов'язану з образотворчою діяльністю, виділяє один і багато предметів з предметної множини; - наслідують вербальну (словесну) або невербальну (жестову) форму відповіді; - демонструє адекватну поведінку, відсутність негативних реакцій; - накопичує досвід практичних дій з дискретними (предметами, іграшками) та неперервними (пісок, вода, крупа) - має уявлення про ігрові вправи та нетрадиційні техніки зображувальної діяльності;	Індивідуальні заняття , структура яких була традиційна та включала такі елементи: підготовчий (привітання, активізація уваги, формування пізнавальних мотивів); основний (корекційно-розвивальні вправи на розвиток мислення засобами нетрадиційної зображувальної діяльності); завершальний (підсумки та прощання). Елементи: музикотерапії, психогімнастики, ігрові технології, казкотерапія. Нетрадиційні техніки зображувальної діяльності: малювання пальчиками, долоньками; відтиснення «печатками» з картоплі; малювання долонькою,	- Подолання замкненості, тривожності, агресивності, зняття негативних реакцій на зауваження, осудження, невдачу; - формування позитивно-емоційного відношення до заняття; - формування вміння орієнтуватися у предметних діях; - формування посидючості, уваги; - формування зорового тактильно-рухового сприймання; - формування вміння сприймати, розрізняти, виділяти предмети за кількісними ознаками; - формування вміння аналізувати, порівнювати;

	етапі роботи	групової	- виконує серію рухів для розвитку дрібної моторики (разом з дорослим, за наслідуванням, за зразком); - намагається за запитаннями педагога оцінювати власні рухи, має уявлення про ігрові вправи. - за допомогою педагога намагається орієнтуватися в просторі кімнати; - розуміє прохання-команди, позитивно-емоційно ставиться до занять.	кулачком	- збагачувати пасивний словниковий запас; - формування вміння виконувати за наслідуванням різні рухи кінцівками та пальцями рук, прослідковуючи за допомогою зорового аналізатора; - розвиток емоційного ставлення до почутого та відтвореного; - формування вміння аналізувати інформацію педагога. - стимулювання активності та самостійності під час ігор з педагогом та іншими дітьми; - розвиток емоційного сприймання.
Основний	Формування продуктивної діяльності, активізація ініціативності, пізнавальних мотивів; подолання пасивного сприйняття дійсності; підвищення рівня наочно-дійового та наочно-образного мислення; максимальна стимуляція усіх мисленнєвих		- Виявляє в об'єктах різноманітні властивості, називає їх, адекватно позначає словом їх відсутність, абстрагує і утримує в пам'яті одночасно одну, дві чи три властивості, узагальнює об'єкти по	Групові інтегровані корекційно-психотерапевтичні заняття. Заняття охоплювало: а) вправи на розвиток мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями; б) психотерапія (хвилинки релаксації, дихальна	- Розвиток емоційного ставлення до почутого та відтвореного; - розвиток розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння; - формування навичок самокон-тролю; - стимулювання мовленнєвої

	операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення). Цілі Корекційні: - корекція (зростання) темпів розвитку сприймання, становлення перцептивних дій; - корекція, що спрямована на формування потреб в ініціативності, подолання пасивного сприйняття дійсності, підвищення пізнавальних мотивів; - корекція навичок самообслуговування, формування предметних дій; - корекція самооцінки; - корекція регуляції поведінки, додання перешкод, завершення розпочатої справи; - корекція міжособистісних взаємин дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Розвивальні завдання та цілі передбачали: - розвиток умінь в управлінні своєю поведінкою; навичок та вмінь керувати своїми бажаннями, - розвиток основних	одному, двох або трьох властивостях з урахуванням наявності або відсутності однієї з них; - відновлює низку цифр за певним принципом, знаходить зайве слово, малюнок; - запам'ято-вує, утримує та виконує Інструкцію; - за допомогою дефектолога показує та називає одиничні та парні частини тіла та обличчя.	гімнастика, вправи на розвиток самоконтролю, зорово-моторну координацію, розвиток слухомовленнєвої пам'яті); в) робота з піском; г) музикотерапія; д) кінезіологічні вправи, комунікативна гра, Су-Джок терапія Нетрадиційні техніки зображувальної діяльності: тичок жорстким напівсухим пензлем. друк поролоном; друк пробками; воскові крейди + акварель; свічка + акварель; відбитки листя; малюнки з долоньки; малювання ватяними паличками; чарівні мотузочки.	активності в процесі виконання рухових вправ (використання вербальних та невербальних засобів); - формування особливого небайдужого ставлення до «приладдя художника», якими дитина користується для створення неповторних малюнків; - стимулювання активності та самостійності під час зображувальної діяльності з педагогом та іншими дітьми; - мотивація до виконання малюнку, створення позитивного настрою за допомогою психогімнастик і, емоційних вправ, дидактичних ігор, музики; - формування вміння виявляти в об'єктах різноманітні властивості, називати їх, адекватно позначати словом їх відсутність; - формування вміння абстрагувати і
--	---	---	--	---

	милітнесвіх операцій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування, узагальнення; - розвиток конструктивної поведінки у проблемній ситуації; - розвиток навичок релаксації; - розвиток умінь взаємодіяти з іншими - розвиток здатності до переносу дій в нові умови при вирішенні наочно-дійових задач. Виховні цілі: - формування моральних життєвих поглядів та цінностей; - засвоєння правил та норм поведінки в колективі; - поважати загально прийняті правила, підтримувати порядок навколо себе; - підтримувати дружні взаємини з дітьми в різних видах та формах активності; - проявляти ініціативу під час групової взаємодії з іншими, поблажливо ставитися до чужих ініціатив; - аналізувати власні вміння(що я вмію) і де їх застосувати (допомагати собі та іншим); - виявляти ініціативу			утримувати в пам'яті одночасно одну, дві чи три властивості; -вміння узагальнювати об'єкти по одному, двох або трьох властивостях з урахуванням наявності або відсутності однієї з них; - розвиток емоційного сприймання; - формування вміння орієнтуватися у просторі, починати та закінчувати рухи одночасно з музикою; - виховання позитивного ставлення до виконуваної ігрової, зображувальної діяльності; - виховання спритності та самостійно-сті; - розвиток усвідомленості сприйняття образно-вербальної інформації; - формування потреби контролювати та оцінювати власні рухи; - виховання навичок правильної поведінки, дисципліновано
--	--	--	--	---

	в пізнавальному та конструктивному планах (хочу спробувати, хочу побачити, хочу зізнатись, хочу навчитись).			сті.
Заклю- чий	Максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння), підвищення рівня сформованості мислення Інтегровані, корекційно-розвивальні заняття, нетрадиційні техніки зображувальної діяльності, музикотерапія та інші види мистецтва, що включаються в корекційну роботу та виступають могутнім засобом, поштовхом до інтелектуального розвитку, формування самосвідомості, внутрішнього світу дитини, його «Я-концепції». Використання мистецтва як потужної потенційної можливості для покращення та корекції дитини з інтелектуальними порушеннями розвитку. Створення підґрунтя для переходу на рівень сюжетного та тематичного малювання,	- Демонструє самостійність при виконанні завдань; – відображає особистісний досвід зображувальної діяльності; - планує майбутню зображувальну діяльність (вже самостійно); - досягає рівня примітивних зображень. Вміє відокремлювати основні частини, бачить форму, колір, розташування елементів; – позитивно сприймає предмет в цілому; - виявляє в об'єктах різноманітні властивості, називає їх, адекватно позначає словом їх відсутність, абстрагує і утримує в пам'яті одночасно одну, дві чи три властивості, узагальнює об'єкти по одному, двох або	Контрольна діагностика експериментальної та контрольної груп, здійснення аналізу динаміки рівня сформованості мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями до й після впровадження програмно-методичного комплексу.	- Регуляція та катарсичний вплив на дошкільника, зняття напруги, емоційно врівноваження дитини; - формування пізнавальної мотивації завдяки більш успішності в продуктивних видах діяльності та визнанні продукту творчості новими оточуючими дитину людьми; - задоволення ціннісно-орієнтацій-них, комуніка-тивних, рефлексивних потреб, забезпечення емоційно-чуттєвого та креативного розвитку особистості дитини в найбільш зрозумілій та близькій для дошкільника емоційно-практичній формі та створення умов для самореаліза-ції, саморуху,

	ліплення, аплікації, виконання завдань за особистісним смислом.	трьох властивостях з урахуванням наявності або відсутності однієї з них; - відновлює ряд цифр за певним принципом, знаходить зайве слово, малюнок; - запам'ятовує, утримує та виконує інструкцію.		саморозви-тку.
--	---	---	--	----------------

Ритуали початку заняття

«Чарівний клубочок»

Діти сидять на стільцях або на килимі, утворюючи коло. Вихователь передає клубок ниток дитині, яка намотує нитку на палець і при цьому говорить лагідне слово, або добре побажання, або лагідно називає дитину, що сидить біля неї, на ім'я, або вимовляє «чарівне ввічливе слово» тощо. Потім передає клубок наступній дитині, поки не дійде черга до вихователя.

«Добра тварина»

Діти стають у коло та беруться за руки. Вихователь тихим голосом говорить: «Ми – одна велика добра тварина. Давайте послухаємо, як вона дихає!» Усі прислухаються до свого дихання, дихання сусідів. «А зараз послухаємо разом!» Вдих – всі роблять крок вперед, видих – крок назад. «Так не тільки дихає тварина, так само рівно б'ється її велике добре серце». Стукіт – крок вперед, стукіт – крок назад і т.і.

«Дружба розпочинається з усмішки»

Сидячі у колі, діти беруться за руки дивляться сусіду в очі і мовчки посміхаються одне одному.

«Компліменти»

Усі беруться за руки, сидячи у колі. Дивлячись в очі сусіду, треба сказати йому декілька добрих слів, за щось похвалити. Той, хто приймає комплімент, киває головою і говорить: «Спасибі, мені дуже приємно!» Потім він вимовляє комплімент своєму сусідові. Якщо виникають певні труднощі, вихователь може зробити комплімент або запропонувати сказати щось «смачне», «солодке», «квіткове» тощо.

Під час ритуалу вихователь знаходиться у колі разом з дітьми, показує приклад, підказує, підбадьорює, налаштовує дітей.

«Чарівний м'ячик»

Діти сидять на стільцях або на килимі по колу. Педагог передає м'ячик дитині, той говорить ласкаве слово, або ласкаво називає ім'я дитини що сидить поруч,

або говорить добрі побажання і т. і. Потім передає м'ячик наступній дитині по колу.

«Казковий вітерець»

Діти сидять по колу повернувшись один до одного спиною. Педагог ніжно і акуратно погладжує попереду сидячу дитину по спині, він наступного і т. д.

«Добре вітання»

Сидячі в колі діти по черзі без слів вітаються один з одним.

«Улюблена іграшка»

Зазвичай діти серед усіх іграшок в групі виділяють одну (дають їй ім'я, розмовляють з нею), тоді можна розпочинати заняття з того, що всі діти по черзі говорять слова вітання (діти не повинні повторюватися).

«Торбинка сміху»

Вихователь читає вірша, діти виконують дії, про які йдеться у вірші
О. Пархоменко

За смішинкою смішинку

Знов складаю я в торбинку.

До торбинки поспішіть –

Хай торбинка посмішіть!

Сміх – здоров'я, сміх – для всіх,

Посміятися не гріх.

Регочіть собі, нівроку,

Тільки, цур, не в час уроку!...

Закличка до початку заняття

Я усіх дітей гукаю,

Та до себе закликаю!

Будемо ми разом грати,

Заняття час вже починати.

Ритуали закінчення заняття

«Коло друзів»

Стоячи або сидячи у колі, всім узятися за руки, потиснути їх, подивитися по черзі одне на одного.

«Естафета дружби»

Узятися за руки і передавати, як естафету, рукостискання. Розпочинає вихователь: «Я передам вам свою дружбу, і вона йде від мене до Маші, від Маші до Саші (і т.д.) і, нарешті, знову повертається до мене. Я відчуваю, що дружби стало більше, оскільки кожний з нас додав частинку своєї дружби. Хай же вона вас не покидає і гріє. До побачення!».

«Сонячні промінці»

Простягнути руки вперед і з'єднати їх в центрі кола. Тихо постояти у такій позі, намагаючись відчути себе теплим сонячним промінцем.

«Розпускання бутона»

Учасники стоять в колі, взявшись за руки. Під команду педагога всі рухаються всередину кола, де сідають. Педагог: «Уявіть, що ми всі один бутон квітки, яка повільно починає розпускатися з початком дня». Діти встають і розходяться. «Кожен з вас – пелюстка цієї єдиної квітки. Квіти приносять людям радість і щастя. Я сподіваюся, що і ви будете радувати своїх рідних і друзів. До наступного заняття «.

Примовка

Всі ми дружні хлоп'ята.

Ми хлоп'ята – дошкільнята.

Нікого ми не скривдимо,

Нікого не образимо.

Як спілкуватися, ми знаємо.

Нікого в біді не залишаємо.

Не відняти, а просити.

Разом ми хороші діти.

Хай усім щаститиме, сонце всім світитиме!

Закличка на кінець заняття

Ось скінчилась наша гра.

Все, прощатись нам пора.

Будемо завтра зустрічатись,

В нові ігри будемо гратись.

Психогімнастичні вправи**Котик спить**

Дорослий зачитує вірш дітям:

Захотілось котику спати,
Кулачками тре оченята.
Зачекай, мій котику, трішки,
Постелю для тебе я ліжко.
Але мій мисливець завзятий
Вже не міг на ніжках стояти.
Він повільно впав на підлогу,
Розкидавши руки і ноги.
Я його хотіла підняти,
Але став мій котик як з вати.
Уві сні непомітно він диха,
Тільки носом посапує тихо.

Діти слухають вірш і зображують стомленого котика: лягають на підлогу, потягуючись, і починають рівно, спокійно дихати. Вихователь підходить до них, підіймає руки («лапки») одного, другого, але руки падають, мов ватні.

Сніжинки

Дану психогімнастичну вправу краще виконувати під музичний супровід.

Психолог читає текст, діти виконують рухи відповідно до його змісту.

«Подув вітерець. (Діти – «сніжинки» кружляють під жваву музику.) Та ось вітерець затихає, музика уповільнюється, сніжинки ледве рухаються і нарешті лягають на землю. (Діти присідають, опускають руки, схиляють голову, ніби заснули). Навколо тихо...».

Мамі усміхаємось

Психолог співає пісеньку «Мамі усміхаємось». Діти слухають пісню і повторюють рухи за психологом:

Ой, лади, лади, лади, (Плескають у долоні)

Не боїмося води, (Розводять руки долонями догори)

Чисто умиваємось – ось так! (Гладять свої щоки)

Мамі посміхаємось – ось так! (Опускають руки і посміхаються).

Смачні цукерки

В одного з дітей у руках – уявна коробка з цукерками. Він пригощає по черзі дітей. Діти беруть по одній цукерці, дякують, потім розгортають цукерку та куштують. По виразу їхніх обличчя одразу видно, що частування смачне.

Міміка: жувальні рухи, посмішка, вираз насолоди, задоволення.

Зайчики

Психолог читає вірш М. Познанської. Діти виконують рухи відповідно до його змісту:

В лісі сніг.

У лісі звірі.

Ось зайчатка скачуть сірі.

Сірі їстоньки хочуть,

Сірі з холоду тремтять.

Бідні зайчики голодні.

Ще не снідали сьогодні.

Виразні рухи: стрибають, ніби гріються; долонями плескають себе по плечах, щуляться; притискають руки до живота.

Міміка: лоб зморщений, брови зведені, губи злегка надуті, кутики губ опущені.

Сердитий дідусь

Психолог читає текст, діти мімікою відображують настрій дідуся.

«До дідуся в село приїхав Петрик і одразу пішов гуляти. Дідусь розсердився, що Петрик вийшов за хвіртку. А якщо з лісу вибіжить вовк? Що станеться з онуком?»

Міміка: насуплені брови, стиснуті губи.

Лисеня боїться

Психолог читає текст, діти рухами відтворюють його зміст.

«Лисеня гуляло біля струмка і раптом побачило на протилежному березі свою маму. Але воно ніяк не наважиться ввійти у воду (перебігти через місток, перестрибнути). Вода холодна, та й глибоко тут».

Виразні рухи: поставити одну ногу вперед на носочок, прибрати її (наче пробувати холодну воду). Повторити цей рух кілька разів.

Слоненя шукає маму

Психолог читає текст, діти мімікою відтворюють емоції слоненяти.

«Прокинулось маленьке слоненя. Потягнулося, стало на ніжки, озирнулося, а мами нема. Кликало воно маму, плакало. Потім вирішило йти її шукати. Звірі, яких воно зустрічало, показували малому дорогу, і нарешті на великій галявині слоненя побачило свою маму.

Як воно зраділо, як стрибало, як вони обіймалися і танцювали разом. Мама дала синочку оберемок смачних соковитих листочків, які назбирала для нього. Слоненя їсть і вдячно посміхається».

Я – квітка

Психолог читає текст, діти рухами відтворюють його зміст.

«Я – квітка. Я зовсім легенька. Я повільно-повільно расту, піднімаюсь. Я прокидаюсь від чудового сну. Я розкриваю свої тоненькі, ніжні пелюстки, я вмиваю пелюстками обличчя.

Я – квітка. Мої пелюстки граються з вітром. Вони танцюють із ним, кружляють у вальсі. Я танцюю і дарую свої пахощі небу, сонцю, землі і людям».

Я – сонце

Психолог читає текст, діти рухами відтворюють його зміст.

«Я – маленьке сонечко. Я прокидаюсь, вмиваюсь. Я розчісую свої промені й підіймаюсь вільно і урочисто.

Я – велика куля. У мене багато тепла і світла. Я – велике сонце. Я дарую своє тепло всім: небу, хмаринкам, річкам, полям, людям. Я вдихаю тепло, доброту, мудрість, щедрість.

Я перетворююся на тоненький сонячний промінець. Я лечу на Землю і пірнаю в м'яке зелене листя, я купаюся у голубих хвилях моря, я граюся у білій піні».

Я – хмаринка

Психолог читає текст, діти рухами відтворюють його зміст.

«Я – хмаринка. Я велика, м'яка, пухнаста. Мені легко й вільно. Я пливу в блакитному небі. Мої руки легкі, вони допомагають мені рухатися.

Я підіймаю вгору очі і вдихаю світло всім своїм тілом. Я наповнююся світлом. Я стаю світлішою, добрішою, красивішою».

Я – дощик

Психолог читає текст, діти рухами відтворюють його зміст.

«Я – дощик. Я випливаю з великої хмарки і лечу на землю. Я маленька прозора краплинка дощу. Мені приємно кружляти в повітрі серед інших краплинок.

Я – дощик. Я опускаюся на землю і кричу їй: «Вітаю!». Мене підхоплює легкий вітерець і я співаю йому: «Ві-та-ю!». Я напуваю гарненьку квіточку, торкаючись її руками.

Я вмиваю її і стаю зовсім маленькою краплинкою. Я м'яко опускаюся в обійми теплої землі, і вона з полегшенням зітхає».

Голка і нитка

Діти стають один за одним. Перша дитина – голка. Вона бігає, міняючи напрям. Останні біжать за нею, прагнучі не відставати. Гру краще виконувати під музичний супровід.

Білі ведмеді

Намічається місце, де житимуть білі ведмеді. Двоє дітей, беруться за руки – це білі ведмеді. Із словами: «Ведмеді йдуть на полювання» вони біжать, прагнучи оточити і зловити кого-небудь з дітей, що грають. Потім знову йдуть на полювання. Коли зловлять всіх, гра закінчується.

Найспритніший наїзник

По залу у випадковому порядку розставляються стільці. Наїзники (діти) сідають на стільці обличчям до спинки. Коли заграє музика, всі встають із стільців і починають скакати по залу, наслідуючи рухам коня. У цей час психолог прибирає один стілець. Із закінченням музики діти повинні сісти на стільці, але обов'язково обличчям до спинки. Той, хто залишився без стільця, виходить з гри. Гра продовжується до тих пір, поки не залишиться всього один стілець для найспритнішого наїзника.

Тихіше!

Багато мишенят (дітей) повинні перейти дорогу, на якій спить кошеня (дитина). Вони то йдуть на носочках, то зупиняються і знаками показують один одному: «Тихіше!».

Виразні рухи. Шию витягнути вперед, вказівний палець приставити до стислих губ, брови підняти вгору.

Гойдалки

Діти умовно гойдаються на гойдалках.

Виразні рухи.

1. Ноги злегка розставити, обидві ступні стоять на підлозі, але вага тіла перенесена на одну з ніг. Переносити вагу тіла з однієї ноги на іншу.
2. Висунути одну ногу вперед, перенести на неї вагу тіла, погойдуватися вперед-назад. Для більшої експресії згинати і випрямляти коліна.

Спляче кошеня

Діти виконують роль кошенят, які лягли на килимок і засинають. У кошенят помітно піднімаються і опускаються животики.

Посварилися і помирилися

Для гри діти розподіляються на пари.

Дві дитини спочатку зображають дітей, що посварилися.

Виразні рухи. Двоє дітей стоять спиною один до одного і притупують однією ногою, руки на поясі або за спиною.

Потім зображають тих, що помирилися.

Виразні рухи. Діти повертаються обличчям один до одного і, посміхаючись, беруться за руки, весело кружляють. В кінці обнімаються.

Муха

Психолог звертається до дітей: «Сядьте зручно: руки вільно покладіть на коліна, плечі і голова опущені, очі закриті. Уявіть, що на ваше обличчя намагається сісти муха. Вона сідає то на ніс, то на рот, то на лоб, то на очі. Ваше завдання: не розплющуючи очей, зігнати настирливу комаху».

Лимон

Психолог звертається до дітей: «Сядьте зручно: руки вільно покладіть на коліна (долонями вгору), плечі і голова опущені, очі закриті. Уявіть собі, що у вас у правій руці лежить лимон. Починайте поволі його стискати до тих пір, поки не відчуєте, що «вижали» весь сік. Розслабтеся. Тепер уявіть собі, що лимон знаходиться в лівій руці. Вижміть і з цього лимона весь сік. Знов розслабтеся. Потім уявіть, що лимони лежать у вас в обох руках, і вижміть з них сік обома руками одночасно. Розслабтеся.

Бурулька

Психолог звертається до дітей: «Встаньте в коло, закрийте очі, руки підніміть вгору. Уявіть, що кожен з вас – це велика бурулька. Станьте такою ж напруженою і твердою. Напружте всі м'язи вашого тіла. Потім уявіть, що вас осяяло сонечко, і під дією сонячного тепла ви починаєте поволі танути. Розслабляйте поступово руки, плечі, шию, животик, ніжки. Цю вправу можна виконувати лежачи на килимочку.

Психолог звертається до дітей: «Давайте всі разом перетворимося в міцні, великі, могутні, старі дерева. Сильно-сильно натисніть стопами ніг на підлогу, руки стисніть в кулачки, міцно зчепіть зуби. Ви – могутні, міцні дерева, у вас сильне коріння, і ніякі вітри вам не страшні».

Зламана лялька

Психолог звертається до дітей: «Зараз давайте ми всі перетворимося на ляльок. Іноді іграшки ламаються, але їм можна допомогти. Спробуйте зобразити ляльку, у якої обірвалися мотузки, що кріплять голову, шию, руки,

тіло, ноги. Вона вся «розбовталася», з нею не хочуть грати, потрясіть всіма розламаними частинами одночасно. А зараз збирайте, укріплюйте мотузки – поволі, обережно з'єднуйте голову і шию, випряміть їх, тепер розпряміть плечі та закріпіть руки, подихайте глибоко, і на місці буде тулуб, випряміть ноги. Все, ви самі полагодили себе, знову стали красивими. А тепер перетворіться знову на дітей».

Гніздечко

Діти сідають в коло, узявшись за руки – це гніздечко. Зовні літає одна пташка (ведучий). Вона дає команду: «Пташка вилітає!». Гніздо розсипається і всі літають, як птахи. Ведучий командує: «У гніздо!». Знову сідають. Хто не встиг – стає ведучим.

Пальчикова гімнастика**Коза**

Випрямити вказівний палець та мізинець, середній та безіменний – притиснути великим пальцем до долоні. Спочатку вправу виконувати кожною рукою по черзі.

Ішла коза дорогами,

Похитувала рогами.

Або двома руками, зображуючи козу та козеняток:

Іде коза рогата,

Коза бородата,

Козенятко спішить,

Дзвоником дзвенить.

На роботу

Старший встав – не лінувався.

Вказівний за ним піднявся –

Розбудив сусід його.

Той – свого, а той свого.

Встали вчасно всі брати –

На роботу треба йти.

(Стиснути пальчики в кулачок. По черзі розгинати їх, починаючи з великого.

Зі словами: «Встали вчасно всі...» широко розставити пальці).

Сорока-Ворона

Сорока-Ворона

На припічку сиділа,

Діткам кашку варила.

– Цьому дам, цьому дам,

Цьому дам і цьому дам,

А цьому не дам,

Бо цей буцман

Дров не носив,
 Діжі не місив,
 Хати не топив,
 Діток гуляти не водив –
 Справжній лежень.

Хлопчик-мізинчик,

Де ти був?
 – З цим братиком
 У ліс ходив,
 З цим братиком
 Борщ варив,
 З цим братиком
 Кашу їв,
 З цим братиком
 Пісні співав,
 Пісні співав та танцював,
 Рідних братів потішав.
Другий пальчик — то бабуся,
 Третій пальчик – наш татусь,
 А четвертий – то матуся,
 А мізинчик – наш малюк,
 Він сховався тут.

(Показуємо на пальчик та кажемо: «перший пальчик...», і продовжуємо гру, загинаючи кожен пальчик).

Задрімав мізинчик трішки,

Безіменний – стриб у ліжко,
 А середній там лежить,
 Вказівний давно вже спить.
 Вранці всі вони схопились враз –
 В дитсадочок бігти час.

(По черзі загинаємо пальчики до долоні. Потім великим пальцем торкаємося всіх інших – «будимо». Розкриваємо всі пальці «враз»).

Черепаха

Ось моя черепаха, вона живе в панцирі.

Вона дуже любить свою домівку.

Коли вона хоче їсти, то висовує голову.

Коли хоче спати, то ховає її назад.

Руки стиснути в кулаки, великі пальці усередині. Потім показати великі пальці й заховати їх знову.

Доброго ранку

Доброго ранку, сонце привітне!

Доброго ранку, небо блакитне!

Доброго ранку, у небі пташки!

Доброго ранку тобі і мені!

(Пальцями правої руки по черзі «вітатися» з пальцями лівої руки, торкаючись один до одного кінчиками).

Спечем хлібчик

Спечем, спечем хлібчик

Дітям на обідчик.

Найбільшому — хліб місити,

А тобі – воду носити,

А тобі – в печі палити,

А тобі – дрова рубати,

А малому – замітати.

Тільки хліба напекли – танцювати почали.

Це робота не легка – витинати гопака.

(Розгинаємо пальчики, починаючи з великого. Імітуємо пальчиками танок).

Туки-токи, туки-токи,

Застукали молотки (малюк б'є ручками по столу),

Застукали молотки,

Заграли ліктики (показує ліктики):

Тук-ток, тук-тік,

Скоро Галинці рік (вимовляємо ім'я дитини).

Віяло

В літню спеку віяло

Вітерцем повіяло.

З нами вітерець погрався –

І у віяло сховався.

Зображаємо руками віяло, потім ховаємо пальці у кулак.

Вправи на дихальну гімнастику

Вправа 1. «Де пахне?»

В.П.: встати прямо, ноги вужчі за ширину плечей. Обернути голову вправо – зробити голосний, короткий вдих носом з правого боку. Потім обернути голову вліво – «шмигнути» носом з лівого боку. Вдих справа – вдих зліва. Посередині голову не зупиняти, шию не напружувати, вдих не тягнути. Норма: 1 серія (32 вдих-рухи).

Вправа 2. «Вушко»

В.П.: встати прямо, ноги вужчі за ширину плечей. Злегка нахилити голову, праве вухо йде до правого плеча – голосний, короткий вдих носом. Потім злегка нахилити голову вліво, ліве вухо йде до лівого плеча – вдих. Трохи похитати головою, неначе комусь в думках говорите: «Ай-ай-ай! Як не соромно!». Дивитися потрібно перед собою. Вдихи робляться одночасно з рухами. Видих повинен відбуватися після кожного вдиху (не відкривати широко рота). Норма: 1 серія (32 вдих-рухи).

Вправа 3. «Маятник головою»

В.П.: встати прямо, ноги вужчі за ширину плечей. Опустити голову вниз (на підлогу) – різкий, короткий вдих. Думати: «Звідки пахне гаром? Знизу? Зверху?» Видих повинен встигати «починатися» після кожного вдиху. Не затримувати і не виштовхувати видихи (вони повинні виконуватися або через рот, але непомітно, або, в крайньому випадку, – теж через ніс). Норма: 1 серія (32 вдих-рухи).

Вправа 4. «Долоньки»

В.П.: встати прямо, зігнути руки в ліктях (ліктьї вниз) і «показати долоні педагогу». Робити голосні, короткі, ритмічні вдихи носом і одночасно стискувати долоні в кулаки (хапальні рухи). Підряд робити 4 різких ритмічних вдиху носом (тобто «шмигнути» 4 рази). Потім руки опустити і відпочити 3-4 с. – пауза. Зробити ще 4 коротких головних вдиху і знову пауза. Норма: «пошмигати» носом 8 разів по 4 вдихи.

Вправа 5. «Потяг»

В.П.: встати прямо, руки стискувати в кулаки і притиснути до живота на рівні поясу. У момент вдиху різко штовхати кулаки вниз до підлоги, як би віджимаючись від неї (плечі напружені, руки прямі, тягнуться до підлоги). Потім руки повернути у В.П. на рівень поясу. Плечі розслаблені – видих «пішов». Вище за пояс руки не піднімати. Зробити підряд вже не 4 вдих-рухи, а 8. Потім відпочинок 3-4 с. і знову 8 вдих-рухів. Норма: 4 серії по 8 вдих-рухів.

Вправа 6. «Кішка»

В.П.: встати прямо, ноги вужчі за ширину плечей (ступні ніг у вправі не повинні відриватися від підлоги). Пригадати кішку, яка підкрадається до горобця. Повторювати її рухи. Зробити необхідне присідання та одночасно поворот тулуба – різкий, короткий вдих. Потім таке ж присідання з поворотом вліво – і короткий, голосний вдих носом. Видихи відбуваються між вдихами самі, мимоволі. Коліна злегка згинати і розгинати. Руками робити хапальні рухи справа і зліва на рівні поясу. Спина абсолютно пряма, поворот – лише в талії. Норма: 4 рази по 8 вдих-рухів.

Вправа 7. «Обійми плечі»

В.П.: витягуватися, руки зігнуті в ліктях і підняті на рівні плечей. Кидати руки назустріч один одному повністю, як би обіймаючи себе за плечі.

І одночасно з кожними «обіймами» різко «шмигати» носом. Руки у момент «обіймів» йдуть паралельно один одному (а не навхрест), ні в якому разі їх не міняти (при цьому все одно, яка рука зверху – права або ліва); широко в сторони не розводити і не напружувати. Освоївши цю вправу, можна у момент зустрічного руху рук злегка відкидати голову назад (вдих із стелі). Норма: 4 серії по 8 вдих-рухів.

Вправа 8. «Помпа»

В.П.: встати прямо, ноги вужчі за ширину плечей, руки уздовж тулуба. Зробити легкий нахил (руками тягнутися до підлоги, але не торкатися її) і одночасно – голосний і короткий вдих носом в другій половині нахилу. Вдих повинен закінчитися разом з нахилом. Злегка підвестися (але не випрямлятися),

і знову нахил і короткий, голосний вдих. Узяти в руки згорнуту газету або паличку і уявити, що ви накачуєте шину автомобіля. Нахили вперед робляться ритмічно і легко, дуже низько не нахилятися, досить «уклону» в пояс. Спина кругла, а не пряма, голова опущена. «Накачувати шину» потрібно в темпоритмі стройового кроку. Норма: 4 серії по 8 вдих-рухів.

Вправа 9. «Великий маятник»

В.П.: встати прямо, ноги вужчі за ширину плечей. Нахил вперед, руки тягнуться до підлоги – вдих. І відразу без зупинки нахил назад – руки обіймають плечі. І теж вдих. «Кланятися» вперед – відкидатися назад, вдих «з підлоги» – вдих «із стелі». Видих відбувається в проміжку між вдихами сам, не затримувати і не виштовхувати видих. Норма: 4 серії по 8 вдих-рухів.

Рухливі ігри з ходьбою, бігом, рівновагою

ХИТРА ЛИСИЦЯ

Мета: удосконалювати навички бігу; виховувати спостережливість та витримку.

Хід гри

Діти стоять у колі пліч-о-пліч, заклавши руки за спину. Вихователь проходить за колом і непомітно торкається кого-небудь із них. Дитина, якої торкнувся вихователь, стає «хитрою лисицею». Вихователь пропонує кому-небудь із дітей уважно подивитися на своїх товаришів, пошукати очима «хитру лисицю». Якщо дитина відразу не знайде, діти всі разом запитують: «Хитра лисице, де ти?» і пильно стежать за обличчям кожного, чи не викаже себе «хитра лисиця». Після трьох запитань «лисиця» відповідає: «Я тут!» і вбігає в коло, а діти швидко розбігаються, «Лисиця» їх ловить (торкається рукою). Коли буде спіймано 2-3 дітей, гра завершується.

Рекомендації до гри. Якщо «лисиця» викаже себе раніше, ніж її запитують, діти обирають іншу «лисицю».

ЧИЯ ЛАНКА ШВИДШЕ ЗБЕРЕТЬСЯ

Мета: удосконалювати навички ходьби та бігу; виховувати увагу, пам'ять, організованість.

Хід гри

Діти шикуються у дві колони напроти вихователя. На умовний сигнал (свисток, змах прапорцем) або команду «Кроком руш!» діти ходять колонами одне за одним або в своїй колоні перешиковуються у пари і ходять парами. На команду «Усі розійшлись!» вони розбігаються майданчиком (залою). На команду вихователя «Стій!» усі зупиняються і заплющують очі. Вихователь (змінюючи місце). «Раз, два, три, швидко шикуйтеся у колони біля мене!» Виграє ланка (колонна), яка швидше збереться. Гра повторюється.

Рекомендації до гри. Після кількох повторень гру можна ускладнити, об'єднавши дітей у 3-4 підгрупи. Кожна група шикується в колону по одному

перед прапорцем свого кольору. За сигналом вихователя (свисток, удар у бубон) діти починають ходити та бігати майданчиком (залою). Після команди «На місця!» діти повертаються до свого прапорця і стають біля нього в колону. Вихователь називає, яка підгрупа швидше повернулась і вишикувалась у колону. Після 2-3 повторень вихователь дає команду «Стій!» Діти зупиняються і заплющують очі, а вихователь у цей час змінює місця прапорців. Після команди «На місця!» діти розплющують очі та поспішають стати в колону проти свого прапорця. Виграють ті, хто першим став у колону.

ШВИДКО ВІЗЬМИ ШВИДКО ПОКЛАДИ

Мета: удосконалювати навички бігу; виховувати орієнтацію в просторі, кмітливість.

Хід гри

Для участі у грі слід добирати дітей приблизно однакових за силою. На одній стороні майданчика знаходяться 3-4 стільця, на кожному – по 2-3 брязкальця або невеликих кубики. На протилежному боці на відстані 5-6 м знаходяться 3-4 кошики. Діти за сигналом повинні взяти по одному предмету, бігом перенести його та покласти до кошика. Фізично міцним дітям можна додати ще один предмет або дещо (на 1-2 м) збільшити відстань для бігу.

ВЕСЕЛКА

Мета: удосконалювати навички бігу; виховувати витримку, кмітливість.

Хід гри

За допомогою лічилки обирається «Веселка», який повертається обличчям до гравців, піднімає руки в сторони (протягом усієї гри «Веселка» залишається на своєму місці). «Веселка» називає який-небудь колір. Гравці знаходять цей колір у себе в одязі або у кого-небудь із сусідів (можна триматися за одяг інших) і, торкаючись цього кольору, спокійно проходять під «Веселкою» (під його руками). Якщо у гравця відсутній потрібний колір і немає можливості торкнутися названого кольору, він повинен швидко пробігти під «Веселкою». Якщо «Веселка» квацнув гравця, то він стає новим «Веселкою» і гра продовжується.

НЕ СПИ, НЕ ПОЗІХАЙ!

Мета: виховувати увагу, кмітливість, швидку реакцію.

Матеріал: довга мотузка, кінці якої зв'язані між собою.

Хід гри

Обирається ведучий. Гравці утворюють коло, тримаючи мотузку обома руками зверху. Ведучий ходить по колу, вимовляючи слова: «Не спи, не позіхай, руки швидко прибирай!» і намагається торкнутися рук одного з гравців. Завдання гравців: вчасно прибрати руки, відпустивши мотузку. Під час гри мотузка не повинна падати на землю, адже щойно відходить ведучий, гравець, якого він хотів квацнути, одразу ж бере мотузку. Той, кого ведучий торкнувся, міняється з ним ролями.

ВУСАТИЙ СОМ

Мета: удосконалювати навички бігу; виховувати увагу, швидку реакцію на сигнал.

Хід гри

На землі вихователь креслить лінію – це «берег», з одного боку «суша», з другого – «вода». За допомогою лічилки обирають ведучого – це «Сом». «Сом» живе у воді на відстані 4-5 м від «берега». Решта гравців стоїть там же, але на відстані 1,5-2 м, повернувшись обличчям до «берега», і вимовляють слова: Під камінням сом не спить, Сом вусами ворушить. Рибки, рибки, не чекайте, «Всі на берег впливайте!» Після цих слів «рибки» тікають від «сома», а він намагається їх зловити. «Сом» не повинен виходити за лінію «берега». Спіймані у «воді» «рибки» залишають гру. Гра повторюється.

ПЛІТ

Мета: удосконалювати навички ходьби та бігу; розвивати вміння узгоджувати свої рухи з рухами інших.

Матеріал: музичний супровід – повільна та швидка музика.

Хід гри

Гравці стоять шеренгами біля чотирьох стін майданчика, узявшись за руки. Починає звучати повільна музика, усі шеренги сходяться у центрі та

кланяються одна одній. Потім звучить швидка музика, і всі діти починають танцювати. Щойно музика замовкає, усі учасники повинні повернутися на місця в свої шеренги. Шеренга, яка вишикується першою, виграє.

КВАЧ

Мета: удосконалювати навички швидкого бігу; розвивати швидкість і спритність.

Хід гри

Діти стоять у різних кінцях майданчика. Одну дитину обирають «квачем», їй дають до рук кольорову стрічку, і вона стає посередині майданчика. Вихователь: «Квачик, квачик, раз, два, три, швидше ти дітей лови!» «Квач» намагається когось догнати (квацнути). Той, кого він квацнув, відходить убік. Гра завершується, якщо «квач» зловить трьох-чотирьох дітей (за домовленістю). Потім вихователь призначає «квачем» найспритнішу дитину, яку жодного разу не спіймали.

Рекомендації до гри. Спійманим вважається той, кого «квач» квацнув, він відходить убік. Якщо «квач» протягом 30-40 с. не може нікого квацнути, то необхідно призначити іншу дитину.

КВАЧ, БЕРИ СТРІЧКУ!

Мета: удосконалювати навички бігу; виховувати витриманість, кмітливість, уважність.

Хід гри

У грі можуть брати участь кілька ведучих. Для гри необхідні різнокольорові стрічки з тканини або паперу. Кожний із гравців закладає свою стрічку за комір. У ведучих стрічки відсутні, тому їх завдання – наздогнати гравця, схопити його стрічку й закласти її собі за комір. Якщо це йому вдається, тоді він стає гравцем, а той, хто втратив стрічку, – ведучим.

МИШОЛОВКА

Мета: удосконалювати навички ходьби та бігу; виховувати витриманість, кмітливість, чесність.

Хід гри

Вихователь об'єднує дітей у дві неоднакові підгрупи. Менша утворює коло – «мишоловку», а більша, яка зображає «мишей», розміщується за колом. Діти, які зображують «мишоловку», беруться за руки і починають ходити по колу праворуч або ліворуч (за умовою). Діти: *«Як ці миші надоїли, все погризли, все поїли. Бережіться, мишенята, доберемось ми до вас! Мишоловку ми поставим, переловимо всіх вас.»* На останніх словах діти зупиняються і піднімають зчеплені руки. «Миші» в цей час починають швидко перебігати через «мишоловку» і вибігати з неї. На слово вихователя «Хлоп!» діти швидко опускають руки, і «мишоловка» закривається. Дітей, які не встигли вибігти з кола, вважають спійманими, і вони стають у коло. Коли «миші» будуть спіймані, гру починають знову. Для «мишоловки» обирають дітей, які зображували «мишей».

Рекомендації до гри. Вихователь стежить за тим, щоб «миші» перебігають тільки через середину кола, за колом їм бігати не дозволяється. Не можна також підлазити під закриту «мишоловку» (опущені руки) або розривати коло.

ПАРНИЙ БІГ

Мета: удосконалювати навички бігу; виховувати витриманість, кмітливість, дружні стосунки.

Хід гри

Діти стають парами за бажанням. За умовним сигналом вихователя діти розбігаються майданчиком, використовуючи всю його площу. За словами вихователя: «Знайди собі пару!» – діти повинні знайти свою пару і взятися за руки. Тому, хто довго шукає свою пару, діти можуть говорити: «Олю, Олю, поспішай, швидше пару обирай!» Гра повторюється декілька разів, після кожного повторення діти міняються парами.

ПЕРЕБІЖКИ

Мета: удосконалювати навички ходьби та бігу; виховувати витриманість, кмітливість, чесність.

Хід гри

Гравці бігають у середньому темпі від однієї позначки до другої. На відстані 20-30 м одна від одної креслять дві лінії (або призначають два дерева). Гравці починають біг у середньому темпі від однієї позначки (дерева). Добігши до другої лінії, гравці розвертаються й повертаються назад бігом до першої. Стомившись, гравець припиняє біг. Гра триває, доки не залишиться найвитриваліший гравець – він і є переможцем.

ПТАХИ І ЗОЗУЛЯ

Мета: удосконалювати навички бігу; розвивати спритність і швидкість.

Хід гри

На одному боці майданчика діти креслять невеликі кола. Це – «гнізда птахів». Одна дитина – «зозуля», вона стоїть осторонь і не має «гнізда». На слова вихователя: «Птахи у справах полетіли і гнізда-хатки залишили!» – діти вибігають із «гнізд» урозтіч. «Зозуля літає» разом із ними. З ними зозуленька літає, собі хатиноньку шукає! На слова: «Птахи, довго не літайте. Свої гніздечка відшукайте!» – діти біжать до своїх «гнізд», а «зозуля» намагається швидко зайняти яке-небудь «гніздо». Дитина, яка залишилася без місця, стає «зозулею».

Рекомендації до гри. Вихователеві необхідно стежити, щоб діти бігали всім майданчиком і не «літали» близько від «гнізд».

ШПАКИ

Мета: удосконалювати навички бігу; виховувати увагу; учити швидко орієнтуватися в просторі.

Хід гри

На одному боці майданчика накреслені кружечки (діаметр 1 м) – «шпаківня». Усі діти – «шпаки», кількість їх непарна, тобто на одну дитину більше, ніж накреслено кружечків, а у «шпаківню» може «залітати» тільки двоє «шпаків». Вихователь: «Навесні пташки чарівні Оселились у шпаківні. Пір'ячком виблискують, Пісеньки висвистують!» На слова вихователя: «Шпаки летять!» діти, наслідуючи політ шпаків, бігають майданчиком урозтіч. На слова «Шпаки прилетіли!» вони біжать до «шпаківень». Вважається, що дитина, яка

спізнилася зайняти місце в «шпаківні», програє. Коли всі діти стануть у кружечки, вихователь говорить: «Шпаки полетіли». Діти знову бігають, а за сигналом займають місце у будь-якому кружечку. Програє той, хто спізнився. Гра повторюється кілька разів.

Рекомендації до гри. Якщо дітей у групі парна кількість, то у грі бере участь вихователь. Йому необхідно нагадувати дітям, щоб вони бігали якнайдалі від «шпаківень».

ЛОВИ!

Мета: удосконалювати навички бігу, розвивати спритність і швидкість.

Хід гри

Діти діляться на дві підгрупи, які стають по різні боки майданчика. Одну дитину обирають «квачем» – їй дають кольорову стрічку. Квач стає посередині майданчика. Коли вихователь каже: «Лови!» – діти розбігаються, а квач намагається когось наздогнати і торкнутися рукою. Той, кого він торкнеться, відходить убік. Гра закінчується, коли квач зловить трьох-чотирьох дітей. Потім обирають іншого квача.

Рекомендації до гри. Якщо за 30-40 сек. квач не може нікого зловити, слід обрати нового.

ОСА

Мета: удосконалювати навички бігу, розвивати спритність і швидкість.

Хід гри

У грі бере участь непарна кількість дітей. Той, хто залишився сам, – «Оса». Вона займає визначене місце. Пари розходяться, діти юрбою прибігають до осі й запитують: «Оса, оса, а чи ти дуже лиха?» Та відповідає: «Як ужалю, так знатимеш! Я не зла, не лиха, а кого хочу, того й зловлю». Після цих слів оса ловить дітей, що біжать поодиноці. В момент наближення осі гравці швидко об'єднуються в пари, а коли та віддаляється – розходяться, перебігають довільно. Той, кого впіймає оса, перебирає на себе цю роль.

ПОВІНЬ

Мета: удосконалювати навички бігу на швидкість; виховувати витримку, кмітливість та орієнтування в просторі.

Хід гри

Діти стають кружечком, присідають і вдають, що сплять. Один з учасників – «вартовий» – ходить у середині кола, вигукує: «Повінь! Рятуйтеся!» Тоді всі розбігаються, шукаючи собі схованку: злазять на бум, драбину, стають або сідають на камінь тощо. Примостившись, перебігають з місця на місце, а вартовий намагається їх упіймати. Яку дитину спіймає – та стає вартовим.

Рекомендації до гри. Хто не знайшов придатного для себе місця, йде на допомогу вартовому – теж ловить дітей.

ЯСТРУБ

Мета: удосконалювати навички бігу; розвивати спритність і швидкість.

Хід гри

Обирають «яструба». Усі, крім яструба, утворюють колону, взявши один одного за пояс або за плечі. Перший запитує яструба: – *«Тобі кого треба?»* – *Останнього.* – *«То лови його!»* Яструб кидається до останнього гравця, який намагається втекти, біжучи уздовж колони, щоб стати попереду неї. Спійманий стає яструбом, а колишній яструб – першим у колоні.

КОЗЛИК

Мета: ходьба по колу, біг з ловінням; виховання спритності, швидкості, вміння діяти за сигналом.

Хід гри

З дітей обирають козлика, який стає посередині кола. Всі діти йдуть по колу і промовляють слова: «Козлику біленький, козлику сіренький, тебе ми напували, тебе ми годували. З нами, козлику, пограй, і скоріше доганяй». По закінченню слів діти розбігаються врозтіч, а козлик їх ловить.

Правила гри: тікати можна лише після закінчення слів.

Рекомендації до гри. Вихователь стежить, щоб діти додержувалися рівного кола. Він регулює біг з відпочинком, щоб не стомити дітей. У кінці гри вихователь визначає найспритнішу дитину, яка ні разу не була зловлена, і

козлика, який швидше за інших ловив. На роль козлика зловлених дітей не обирати.

РИБАЛКИ І РИБКИ

Мета: біг врозтіч з ловінням; виховання витримки, уваги, пам'яті.

Хід гри

Серед дітей обирають 2-3 рибалок, всі інші – рибки. Рибалки стають на одному місці майданчику, рибки – на іншому. Між ними відбуваються такий діалог. – Рибалки, рибалки, що в'яжете? – Сітку! – Кого будете ловити? – Рибку. – Яку? – Карасів і щуку! – То ловіть! Рибки розбігаються по всьому майданчику, кожний рибалка намагається піймати хоч одну рибку.

Правила гри: риба вважається пійманою, коли рибалка торкнувся її рукою. Коли рибалки спіймали хоч по одній рибці, вибирають інших рибалок.

Рекомендації до гри. Вихователь стежить, щоб діти бігали не наштовхнувшись один на одного, чергує біг з відпочинком.

КОЗА І ВОВК

Мета: ходьба по колу, біг з ловінням; виховувати витримку, сміливість, кмітливість, спритність.

Хід гри

Лічилкою діти вибирають вовка і козу, всі інші – пастухи. Взявшись всі за руки, пастухи рухаються по колу, всередині якого пасеться коза, і промовляють такі слова: *«Вийшла кізонька рогата попастися на лужок, вовк її спіймати хоче, щоб забрати у лісок»*. Після цих слів коза вибігає через ворота (двоє дітей рухаються по колу з піднятими руками), а вовк її ловить. Коли вовк спіймає козу, гра починається спочатку.

Правила гри: коза може забігати назад в коло. При цьому ворота зачиняються. Вовк має право ловити козу лише поза колом.

Рекомендації до гри. Вихователь стежить за тим, щоб діти довго не бігали поза колом.

ДІТИ І ПІВНИК

Мета: біг в різних напрямках; виховання уваги, спритності, вміння діяти за сигналом.

Хід гри

Лічилкою обирають півника. Всі інші діти стоять за лінією. Вихователь каже: «Півник зранку вже не спить, дуже голосно кричить». У цей час півник ходить по майданчику та голосно кукурікає 2 р. «Ку-ку-рі-ку!» Діти йому відповідають: «Півник, півник, золотий гребінчик. Чому рано так встаєш дітям спати не даєш?» Після цих слів півник починає ловити дітей, які бігають по майданчику.

Правила гри: коли півник піймав більшість дітей, гра припиняється і обирається новий півник. Пійманим вважається той, кого півник торкнувся.

Рекомендації до гри. Вихователь стежить щоб діти не бігли раніше, ніж закінчиться діалог.

БДЖІЛКИ

Мета: біг урозтіч, присідання; виховування швидкої орієнтації в просторі, уваги, вміння рухами відповідати на слова вихователя.

Хід гри

Діти-бджілки стоять на краю майданчика. На слова вихователя: «*Бджілки літають, медок всі збирають*» діти махають руками ніби крильцями, бігають врозтіч, обминаючи один одного. На слова вихователя: «*Зу-зу-зу, зу-зу-зу, собі квітку я знайду*». Діти присідають кожен біля квітки. Кому не вистачило квітки, вибуває з гри. Гра повторюється на слова: «*Бджілки літають, медок всі збирають*». Поки діти-бджілки літають, вихователь приймає одну квітку. Гра закінчується, коли більшість дітей вибудуть з гри.

Правила гри: біля квітки присідати лише одній дитині.

Рекомендації до гри. Як ускладнення в гру вводять підвищення – лаву. Тоді діти зіскакують з лави.

ДІД МОРОЗ

Мета: спритності, уваги.

Хід гри

Всі діти стають у коло і беруться за руки. З дітей вибирають Діда Мороза. Йому дають чарівну паличку, якою він буде заморожувати дітей. Дід Мороз стає посередині кола. Вихователь разом з дітьми, ходячи по колу, проказує: «Дід Мороз, червоний ніс, ти іди собі у ліс. Щічки нам ти не морозь, ми тебе не боїмось». Після цих слів діти розбігаються врозтіч, а Дід Мороз наздоганяє дітей і старається торкнутись їх чарівною паличкою. До кого Дід Мороз торкнувся, той завмирає на місці.

Рекомендації до гри. Вихователь припиняє гру, коли більшість дітей спіймана, або якщо Дід Мороз не надто спритний, а діти втомилися бігати.

ПАСТУХ І ВОВК

Мета: удосконалювати навички бігу; розвивати спритність і швидкість.

Хід гри:

З дітей обирають «пастуха» і «вовка». Решта – «вівці». З одного боку майданчика креслять коло – це «кошара отари», а на протилежному боці «пасовисько». З боку майданчика – «лігво вовка». Пастух жене вівців у поле, де вівці розбігаються, стрибають, пасуться. На слова вихователя: «Тікайте від вовка!» вівці біжать у свою кошару. Вовк ловить їх, а пастух захищає. Спійману вівцю вовк відводить у своє лігво. Гра закінчується, коли у вовка певна кількість овечок. (за попередньою домовленістю).

Правила гри: овечка вважається пійманою, якщо вовк торкнеться її рукою.

СІРИЙ ВОВК

Мета: удосконалювати навички бігу, кмітливість.

Хід гри

За загальною згодою діти вибирають «вовка». Він, згорбившись, сідає на килимку і мовчить. Діти не чіпають його, а удають, що рвуть біля нього горішки. Промовляють: «Рву, рву горішки, не боюсь вовка ні трішечки». Після цих слів удають, що кидають у вовка горішками, тоді розбігаються. Вовк їх доганяє. Кого вхопить – той стає вовком. Гра продовжується.

Рекомендації до гри. Не можна вибігати за межі окресленої території.

ВИТІВНИКИ

Хід гри

Лічилкою обирають «витівника». Решта дітей, узявшись за руки, рухаються по колу й наспівують: «Одне за одним, крокуємо у такт. Зупинимось на місці і зробимо... ось так!» Після слів «Зупинимось на місці» діти припиняють рух, рознімають руки й чекають руху «витівника». «Витівник» демонструє будь-який рух, а учасники повинні наслідувати його. Після декількох повторень «витівник» призначає собі заміну. Кожний наступний «витівник» має вигадувати нові рухи.

ГУСИ-ЛЕБЕДІ

Мета: удосконалювати навички бігу на швидкість; виховувати витримку, кмітливість та орієнтування в просторі.

Хід гри

Учасники гри обирають «вовка» й «господаря», решта — «гуси-лебеді». На одному боці майданчика креслять будинок, де мешкають «господар» і «гуси», на протилежному живе «вовк під горою». «Господар» випускає «гусей» у поле погуляти. «Гуси» йдуть від будинку досить далеко. Через деякий час «господар» кличе їх, і між ними відбувається така розмова: Хазяїн. Гуси-гуси! Гуси. Га-га-га! Хазяїн. Їсти хочете? Гуси. Так, так! Хазяїн. Так летіть скоріш додому! Гуси Нам не можна: Сірий вовк під горою! Не пускає нас додому! «Гуси» біжать у будинок, а «вовк» намагається їх піймати. «Гуси» повинні «літати» майданчиком. «Вовк» може ловити їх тільки після слів: «Не пускає нас додому!» Піймані залишають гру. Гра завершується, коли майже всі «гуси» піймані. Останній «гусак», який залишився (найбільш спритний і швидкий), стає «вовком». «раніше, ніж ведучий подасть сигнал. Не можна квати гравців за межами «міста». Наздоганяти втікачів дозволяється тільки тоді, коли вони пробіжать повз суперника.

ДЕНЬ І НІЧ

Мета: удосконалювати навички бігу на швидкість; орієнтування в просторі.

Хід гри

Посередині майданчика накреслено лінію, по обидва боки на відстані 20–30 кроків від неї відзначають два «міста». Гравці об'єднуються у дві рівні групи, одна з яких має назву «день», друга – «ніч». Гравці шикуються на відстані 1 м від середньої лінії через два кроки одне від одного. Ведучий промовляє: «День!», після чого гравці команди «дня» повертаються й, пробігаючи між гравцями «ночі», швидко біжать до свого «будинку». Ті біжать за ними й намагаються їх заквацати. Заквацані гравці переходять у групу «ночі». Потім ведучий кілька разів повторює назви обох команд. Перемагає команда, яка матиме чисельніший склад. Забороняється бігти у свій «будинок».

МИШІ ВОДЯТЬ ХОРОВОД

Мета: розвивати рухову активність.

Хід гри

Перед початком гри необхідно вибрати ведучого – «кота». Кот обирає собі «піч» (нею може послужити лавка або стілець), сідає на неї і закриває очі. Усі інші учасники беруться за руки і починають водити хоровод навколо кота зі словами: «Миші водять хоровод, на печі дріма муркоче. Тихше миші, не кричіть, кота Ваську не будіть. Ось прокинеться коток – розіб'є він наш танок!»

Під час виголошення останніх слів кіт потягується, відкриває очі та починає ганятися за мишами. Спійманий учасник стає котом, і гра починається спочатку.

СОНЕЧКО І ДОЩИК

Мета: навчити дітей знаходити своє місце в грі, орієнтуватися в просторі; розвивати вміння виконувати дії за сигналом вихователя.

Хід гри

Діти сидять в залі на стільчиках. Стільчики – це їх «будинок». Після слів вихователя: «Яка гарна погода, йдіть гуляти!», діти встають і починають рухатися в довільному напрямку. Як тільки вихователь скаже: «Дощ пішов, біжіть додому!», діти повинні прибігти до стільців і зайняти своє місце.

Вихователь промовляє «Крап – крап – крап!». Поступово дощ вщухає і вихователь каже: «Ідіть гуляти. Дощ скінчився!».

ГОРОБЧИКИ І КІТ

Мета: вчити дітей м'яко зістрибувати, згинаючи ноги в колінах, бігати, ухилятися від ведучого, тікати, знаходити своє місце.

Хід гри

На землі намальовані кола – «гніздечка». Діти – «горобці» сидять в своїх «гніздечках» на одному боці майданчика. На іншій стороні майданчика розташувався «кіт». Як тільки «кіт» задрімає, «горобці» вилітають на дорогу, перелітають з місця на місце, шукають крихти, зернятка. «Кіт» прокидається, нявкає, біжить за горобчиками, які повинні полетіти в свої гнізда.

Рекомендації до гри. Спочатку роль «кота» виконує вихователь, потім – хто-небудь з дітей.

ГОРОБЦІ Й АВТОМОБІЛЬ

Мета: привчити дітей бігати в різних напрямках, починати рух або змінювати його за сигналом ведучого, знаходити своє місце.

Хід гри

Діти – «горобці», сидять в своїх «гніздечках» (на лавці). Вихователь зображує «автомобіль». Як тільки вихователь скаже: «Полетіли горобці на доріжку», діти піднімаються з лавки і починають бігати по майданчику. За сигналом вихователя: «Автомобіль їде, летіть горобчики в свої гніздечка!» – «автомобіль» виїжджає з «гаража», а діти повинні повернутися в «гнізда» (сісти на лавку). «Автомобіль» повертається до «гаража».

КІТ І МИШІ

Мета: розвивати у дітей уміння виконувати рух по сигналу; тренувати біг за різними напрямками.

Хід гри

Діти – «миші» сидять в нірках (на стільцях попід стіною). В одному з кутів майданчика сидить «кішка» – вихователь. Кішка засинає, і миші розбігаються по залу. Кішка прокидається, нявкає, починає ловити мишей, які

біжать в норки і займають свої місця. Коли всі миші повернутися в норки, кішка ще раз проходить по залу, потім повертається на своє місце і засинає.

У ВЕДМЕДЯ У БОРУ

Мета: розвивати швидкість реакції на словесний сигнал, тренувати біг, розвивати увагу.

Хід гри

Серед учасників обирають одного ведучого, який буде «ведмедем». На ігровому майданчику накреслити два кола. Перше коло – барліг ведмедя, друге коло – будинок для інших учасників гри. Починається гра з того, що діти виходять з дому зі словами: «У ведмедя у бору гриби, ягоди беру, а ведмідь не спить, і на нас ричить». Як тільки діти сказали ці слова, «ведмідь» вибігає з барлогу і ловить дітей. Той, хто не встиг добігти до будинку і був спійманий «ведмедем», стає ведучим («ведмедем»).

ЧЕРЕЗ СТРУМОЧОК

Мета: навчити правильно стрибати, ходити по вузькій доріжці, тримати рівновагу.

Хід гри

На майданчику проводяться дві умовні лінії на відстані 1,5 – 2 метри одна від одної. На цій відстані малюються камінчики на певній відстані один від одного.

Гравці стоять на межі – на березі струмка, вони повинні перейти (перестрибнути) його по камінцях, не замочивши ніг. Ті, хто оступився – намочив ноги, йдуть сушити їх на сонечко – сідають на лавку. Потім знову включаються в гру.

ПТАШКА І КІШКА

Мета: вчити дотримуватися правил гри; реагувати на сигнал.

Матеріал: для гри знадобляться маска кішки і пташок, накреслене велике коло.

Хід гри

Діти стають по колу із зовнішнього боку. Одна дитина стає в центрі кола (кішка), засинає (заплющує очі), а пташки вистрибують в коло і літають там, клюють зерна. Кішка прокидається і починає ловити птахів, а вони тікають за коло.

СНІЖКИ І ВІТЕР

Мета: тренуватися бігати в різних напрямках, щоб не наштовхуватись один на одного, діяти за сигналом.

Хід гри

За сигналом «Вітер!» Діти – «сніжинки» – бігають по майданчику в різних напрямках, кружляють («вітер кружляє в повітрі сніжинки»). За сигналом «Ні вітру!» – присідають («сніжинки впали на землю»).

ЗНАЙДИ СОБІ ПАРУ

Мета: розвивати у дітей уміння виконувати дії за сигналом, швидко будуватися в пари.

Хід гри

Учасники стоять уздовж стіни. Кожен з них отримує по прапорцю. Як тільки вихователь подасть знак, діти розбігаються по майданчику. Після команди «Знайди собі пару», учасники, які мають прапорці однакового кольору, об'єднуються в пари. У грі повинна брати участь непарна кількість дітей і в кінці гри один залишається без пари.

Вправи на розвиток мислення (інтелектуальний блок)**Гра «Покажи по-різному»**

Мета: ознайомлення з протилежностями, розвиток уваги.

А. Високий – низький. Діти йдуть по колу. Ведучий говорить: «Зараз ми будемо проходити ворота. Якщо я скажу, що ворота високі, ви будете продовжувати йти так само, як зараз, а якщо низькі, то нагнутись. Той хто не нагнеться вчасно, виходить з гри».

Б. Важкий – легкий. Ведучий говорить: «Уявіть, що ви несете торби. Торба може бути легкою і важкою. Покажіть, як несуть важку торбу, тепер легку. А зараз будьте уважні, по моїй команді ви повинні нести її або як важку, або як легку».

Гру можна продовжувати, використовуючи пари слів: швидко – повільно, весело – сумно, жарко – холодно, темно – світло.

Гра «Що підходить?»

Мета: розвиток асоціативного мислення, короткочасної пам'яті.

Розкладають картки з різними зображеннями: квітка, ліжко, стіл, кубики, гребінець. Потім називають слова: свято, сон, обід, гра, волосся. Дитина-має підібрати картки, що викликають у неї асоціації з цими словами. Після цього слід показати дитині обрані картки; а вона має відтворити слова, які потрібно було запам'ятати через асоціації.

Гра «Хто більше?»

Мета: розвиток дедукції, креативного мислення.

Назвати якнайбільше предметів і явищ, які можуть бути: червоними, залізними, круглими, скляними, безкінечними.

Гра «У кого більше доказів?»

Мета: розвиток логічного мислення, зв'язного мовлення.

Знайдіть аргументи та контраргументи: читати корисно, тому що...; сваритися погано,...; краще мати багато друзів,...; мати собаку – це чудово,...; одягатися краще швидко, ..; дивитися довго телевізор шкідливо, ...

Я хочу
 Гратися цілий день
 З'їсти 3 кг цукерок
 Піти пізно ввечері гуляти
 Ходити в гості кожний день
 Мені не можна
 З'їти морозиво
 Заболить горло

Гра «Спійманка»

Мета: розвиток критичного та логічного мислення.

Повторіть назви посуду: тарілка, лопата, каструля, ніж.

Скільки ніг у карася?

Скільки крил у поросяти?

Скільки крил в індики?

Скільки рук в їжака?

Скільки яєць знайшов Петрик, якщо біла курочка знесла одне яйце, чорна одне, а півня цілих два?

Скільки олівців у порожній коробці?

Гра «Що плаває, що тоне?»

Мета: розвиток логічного мислення, спостережливості.

Підбираємо предмети з металу, пластмаси й дерева: лінійки, ложки, гудзики, олівці, цвяхи тощо. Пропонуємо дитині вгадати, що з них: потоне, а що ні. Далі перевіряємо, кидаючи їх у воду по черзі.

Діти роблять висновок про те, з якого матеріалу зроблені предмети.

Гра «Що трапилось?»

Мета: розвиток творчого мислення, уяви, мовлення.

Потрібно скласти речення в розповідь:

- По улиці їхала машина..., тому в Діда Мороза була зелена борода,

- Падав сильний сніг..., тому сьогодні наша кішка залишилася голодною.

- Тато приніс маленьке цуцення..., тому ввечері довелося запалювати свічку.

Гра «Яким буває?»

Мета: розвиток уміння виділяти властивості предметів, творчого мислення.

Потрібно придумати якнайбільше властивостей: яким буває будинок, дерево, автомобіль, корабель, метелик, кішка. Наприклад, будинок буває великим, маленьким, де-рев'яним, новим, старим.

Гра «Пошук спільного»

Мета: розвиток мислення.

Дітям пропонується два слова. Вони повинні знайти спільні ознаки. Наприклад: тарілка – сонце (форма); яблуко – помідор (форма, колір); вазон – ялинка (колір).

Гра «Хто ким буде?»

Мета: розвиток уваги, уяви, мислення, мовлення.

Діти сидять у колі. Ведучий запитує по черзі кожну дитину: «Ким буде (чи чим буде) яйце, курча, хлопчик, жолудь, насінина, ікринка, гусениця, борошно, залізо, цегла, тканина, учень, хворий, дівчинка, брунька, цуценя, шкіра, теля, дошка, пташеня, козеня, ягня?»

Під час обговорення відповідей важливо підкреслити можливість кількох варіантів. Наприклад, з яйця може бути пташеня, крокодил, черепаха, змія й навіть яєчня. Виграє той, хто назве найбільше варіантів.

Словниково-логічні вправи

1. Назвати предмети одним узагальнюючим словом:

калина, ліщина, ... – це

помідор, огірок, капуста, ... – це

ялина, верба, ... – це

курка, гуска, індик, ... – це

Дібрати видові назви до родових:

Жіночі імена – це...

Кіногерої – це...

Одяг – це...

Квіти – це...

2. Узагальнити через протиставлення:

дуб – дерево, а смородина – ...

плаття – одяг, а черевики –...

3. Розподілити ряд видових назв між двома родовими:

Ластівки, шпаки, горобці, синиці, снігурі, щиглі, дятли.

(визначити перелітних птахів і тих, що залишаються зимувати).

4. Визначити предмет за його ознаками (колір, форма, розмір...):

легка, м'яка, біла – ...

струнка, висока, білогора –...

пухнаста, руда, працювита –...

5. Визначити предмет за його діями:

літає, падає, покриває, блищить, скрипить –...

світить, гріє, усміхається, зігріває –...

6. Дати визначення предмета:

Мак – ...

Вовк –...

Лебідь –...

«Групування слів»

Завдання: скласти можливі групи слів зі слів, що записані на дошці (ускладнений варіант цього завдання – скласти можливі групи з вказаної сторінки читанки).

карась береза портфель

тополя щука олівець

акула пенал опеньок

маслюк кит підберезовик

мухомор бліда поганка альбом

(відповіді можливих груп)

Карась, щука, акула, кит – живуть у воді.

Щука, акула – риби – хижаки.

Маслюк, підберезовик, опеньок – їстівні гриби.

Мухомор, біда поганка – не їстівні гриби.

Пенал, олівець, альбом – шкільне приладдя.

«Словотворці»

Завдання: від поданих слів утворити якнайбільше спільнокореневих.

Сіль, літо, день, дорога.

«Чарівні перетворення»

Завдання: дібрати до поданого слова якнайбільше нових слів, замінюючи лише одну літеру. Коли це неможливо, замінюємо 2 літери.

Нора – нога – ноша – наша – Маша – миша – муха – мука – рука – ріка –
Ніка – Ніла – Ніна.

На формування навичок миттєвої, або швидкої реакції у доборі слів.

Миттєва реакція – назвати слово, протилежне до запропонованого за 1 секунду.

А) Б)

Підпливати – Хворий –

Погасити – Старий –

Співати – Бідний –

Опускати – Веселий –

Стояти – Широкий –

Зламати – Злий –

Принести – Темний –

Дружний – Товстий –

Білий – Сухий –

«Ланцюжок»

Завдання: вихователь показує дітям ланцюжок (на малюнку або справжній), звертає увагу дітей на те, як одне кільце з'єднане з іншим.

Пропонує зробити ланцюжок із слів так, щоб вони з'єднувалися однаковими складами.

Наприклад: Віра – ракета – тато – товар – варениця – ...

Якщо хтось із дітей дуже довго розмірковує, помиляється чи повторює вже назване слово, він вибуває з гри. Так кількість гравців поступово зменшується, і перемагає той, хто залишиться до кінця гри.

Сова – вага – галка – канапа – парта – тато...

Ваза – заголовок – вокзал – залізо – золото – товариш...

Мавпа – панчоха – халва – валянки – килим – лимон...

Фарба – бабуся – сяйво – дама – мама...

Сорока – каша – шабля – лялька – калина – наука...

Зима – малина – нафта – тарілка – канава – вата...

Нора – ракета – тайга – гарбуз – бузина – начинка...

«Навіщо і чому»

Завдання: гру побудовано за принципом «запитання (пропозиція) – відповідь». Вихователь запитує (пропонує зробити, сказати), а дитина має дати розгорнуту відповідь.

Запитання на визначення мети:

Як гадаєш, навіщо ти відвідуєш садок?

Навіщо потрібен телевізор?

Навіщо людям потрібен одяг?

Запитання на встановлення причини:

Чому взимку надворі сніг не тане?

Чому риби плавають, птахи – літають, а люди ходять по землі?

Чому предмети падають униз, а не вгору?

Запитання на пропозиції для прийняття рішення та планування власних дій:

Дмитрик розбив чашку. Що йому треба робити?

Уяви, що ти заблукав у місті. Що робити? Як вчинити найкраще?

У нас завтра у класі день іменинників. Перелічіть усе, що ми повинні зробити.

«Універмаг»

Дитині-«продавцеві» видають товар (предмети побуту, одягу, іграшки), який треба розсортувати за призначенням – класифікувати.

«Потяг»

Вихователь розкладає перед дітьми 10 сюжетних картинок. Діти мають розмістити їх у правильній послідовності – утворити потяг. Потім вагончики треба скріпити. Для цього діти мають використати маленькі картинки із зображенням різних предметів, які потім треба назвати одним узагальненим словом (меблі, посуд, іграшки).

«Що підходить?»

У вихователя та дитини – по одному набору карток. Вихователь дістає і показує певну картинку зі свого набору, а дитина відповідно має вибрати зі свого набору таку картинку, яка найбільше пасує за змістом до запропонованої вихователем. Наприклад: обличчя – очі, букет – квітка, страва – ложка тощо.

«Придумай сам»

Вихователь називає слово, а дитина добирає до нього слово з близького поняттєвого кола або слово-характеристику. Наприклад: будинок – цеглина, голка – тканина, ніж – гострий.

«Усе навпаки»

Вихователь називає слово, а дитина добирає до нього антонім: чорний – білий, день – ніч, ліворуч – праворуч...

«Закінчи речення»

Мета: розвиток понятійного мислення.

Діти сідають у коло. Ведучий кидає м'яч та говорить початок речення. Дитина, яка зловила м'яч, має закінчити речення й повернути м'яч ведучому. Дитина, яка двічі не змогла закінчити речення, вибуває з кола та уважно стежить за продовженням гри.

Варіанти речень:

Лимон кислий, а цукор... Собака гавкає, а кіт... Уночі темно, а вдень...

Трава зелена, а небо... Узимку холодно, а влітку... Усі їдять ротом, а слухають...

Уранці ми снідаємо, а вдень... Пташка літає, а змія... Човен плаває, а машина...
 Ти дивишся очима, а дихаєш... У людини дві ноги, а у собаки...
 Узимку йде сніг, а літом... Ти читаєш очима, а пишеш...
 В Україні говорять українською, а в Англії... Балерина танцює, а піаніст...
 Дрова ріжуть, а цвяхи... Співак співає, а будівельник...
 Композитор пише музику, а музикант...

«Ланцюжок слів»

Мета: розвиток уваги, швидкості мислення.

Ведучий починає гру, називаючи будь-яке слово. Дитина має назвати слово, яке починається з того звуку, яким закінчилося попереднє. Ланцюжок можна продовжувати безкінечно. Можна також зробити його тематичним.

«Склади речення»

Мета: розвиток фонематичного слуху, уваги, мислення.

У грі беруть участь 3-4 дитини, інші – спостерігають. Для гри знадобляться невеличкі картки з предметними малюнками. Одного з гравців просять на якийсь час вийти за двері. Решта отримують картки з предметним зображенням, але вихователь має так підібрати картинки, щоб їх можна було пов'язати в одне речення. За сигналом ведучого відокремлений гравець заходить до кімнати, а інші гравці хором називають предмети, зображені на їхніх картках. Завдання «відгадника» – зрозуміти та скласти речення. Гра триває кілька разів – так, щоб у ній взяли участь усі діти. Якщо «відгадник» не впорався із завданням одразу, можна повторити. Виграє той, для кого робили менше повторів.

Вправа «Багато-один»

Мета: розвиток уваги, швидкості мислення.

Діти сідають у коло. Ведучий, кидаючи м'яч, називає слово в множині. Дитина, повертаючи м'яч, – в однині.

Варіанти слів: коти, граки, ряди, мости, стовпи, сліди, будинки, кроти, коси, очі, шафи, шарфи, слони, сади, кущі, носи, гриби, столи, банти, брати, гноми, годинники, болти, глечики, гривні, зонти.

«М'яч-з'єднувач»

Мета: розвиток уваги, швидкого мислення, мовлення.

Ведучий кидає м'яч комусь із дітей, кажучи при цьому неузгоджені між собою слова, наприклад, «собака, гуляти». Дитина, зловивши м'яч, складає речення з цих слів, можна з додаванням інших, та повертає м'яч ведучому. Повторюється 10-20 разів – залежно від ситуації, кількості учасників гри та настрою дітей.

Варіанти слів: собака, гуляти; телевізор, дивитися; дерево, рости; дівчинка, плакати; дощ, лити; трава зеленіти; сонце, гріти; книга, читати; кішка, дряпати; перукар, стригти; ніж, різати; голова, боліти; будинок, будувати; закрійник, шити; мишка, шарудіти; лікар, лікувати; олівець, стругати; футболісти, грати; фарби, малювати; учень, відповідати; кришталь, розбивати; телефон, дзвонити; м'яч, упустити.

«Назви антоніми»

Варіанти слів: великий, піднімати, твердий, молодший, ворог, легко, голосно, сухий, високий, перемога.

«Четвертий зайвий»

Мета: розвиток уваги, пам'яті, логічного мислення.

Діти сідають у коло. Ведучий кидає м'яч дитині та називає чотири предмети, три з яких належать до одного загального поняття. Дитина має визначити зайвий предмет, тобто, той, що не підходить до решти, назвати його, пояснивши свій вибір та повернути м'яч ведучому.

Варіанти слів: стіл, стілець, ліжко, чайник; кінь, кішка, собака, щука; ялинка, береза, дуб, полуниця; огірок, морква, цибуля, заєць; записник, газета, зошит, портфель; кавун, помідор, яблуко, м'яч; вовк, лисиця, ведмідь, кішка; фіалка, ромашка, морква, волошка; лялька, машинка, мозаїка, книга; потяг, літак, самокат, пароплав; горобець, оса, ластівка, орел; лижі, ковзани, човен, санчата; стілець, молоток, рубанок, пила; сніг, мороз, спека, лід; вишня, виноград, картопля, слива; автобус, трамвай, літак, тролейбус; річка, ліс, асфальт, поле; пожежний, космонавт, балерина, міліціонер; парта, дошка,

учень, їжак; змія, равлик, метелик, черепаха; пензлі, фарби, чайник, полотно; молоко, чай, лимонад, хліб; капелюх, дах, двері, вікно; нога, рука, голова, черевик.

«Вилучи зайве»

Ведучий пропонує ланцюжки слів, із яких потрібно вилучити зайві й залишити тільки ті, що пояснюють схожі предмети.

Потрібно знайти якнайбільше варіантів вилучення зайвого слова, а головне – більше ознак, що об'єднують пари слів, які залишилися. Виграє той, у кого варіантів відповідей більше. Наприклад:

Парта, стілець, трава.

Клас, учитель, дорога.

Небо, зошит, ручка.

Фарби, альбом, пенал.

Вікно, міст, стіна.

Вправа «Навпаки»

Ведучий називає слово, а діти повинні знайти інше, протилежне за значенням. Той, хто правильно добирає слово, отримує фантик. Виграє той, хто набере найбільшу кількість фантиків.

Слова: мир, шум, ранок, день, холод, хоробрість, ворог, хвороба, радість, кваліть, старість, чистота, злість, ввічливість, втрата, брехня, праця, сонце, зима, сміх, відпочинок, верх.

«Розв'язування логічних силогізмів»

Завдання: діти повинні відповісти, чи правильно зроблені висновки.

Наприклад:

Усі коти люблять молоко. Петрик любить молоко. Отже, Петрик – кіт.

У всіх людей є вуха. У песика Джека є вуха. Отже, песик Джек – людина.

У всіх людей є серце. Миколка – людина. Отже, у нього є серце.

Деякі малюки часто плачуть. Юрчик – малюк. Отже, він часто плаче.

Усі зимові місяці холодніші за літні. Січень – зимовий місяць. Отже, він холодніший за серпень.

«Знайди зайве слово»

Завдання: знайти зайве слово й пояснити чому воно зайве.

Щука, карась, окунь, рак.

Сашко, Миколка, Марія, Тетяна, Єгорова.

Диван, ліжко, шафа, парта, зошит.

Вухо, обличчя, ніс, рот, око.

Молоко, вершки, сир, сало, сметана.

Сосна, дуб, дерево, береза, яблуня.

«Продовж речення»

Мета: розвиток понятійного мислення

Дітям пропонується продовжити речення з однозначно визначеним змістом. За кожну правильну відповідь нараховується бал. Переможе той, хто набере найбільшу кількість балів.

Сіль солона, а цукор... Стежка вузька, а дорога... Помідор червоний, а огірок...

Ти ходиш ногами, а кидаєш... Хлопчики виростають і стають чоловіками, а дівчата...

Небо синє, а трава... Лимони кислі, а кавун... Хліб – це їжа, а стіл – це...

Вночі темно, а вдень... Дерева великі, а квіти... Молоко біле, а м'ясо...

У трикутнику три сторони, а в чотирикутнику...

«Цікаві задачі»

Скільки пальців на одній руці? А на двох? А на скількох руках 10 пальців?

На одній нозі півень важить 4 кг. Скільки він важитиме на двох ногах?

Одне яйце вариться 3 хв. Скільки хвилин варитимуться 2 яйця? 3 яйця?

«Вибір»

Завдання: вибрати одне слово, яким правильно закінчити почате речення.

У чобітка є (шнурок, пряжка, підощва, ремінці, гудзик).

У теплих краях живе (ведмідь, олень, вовк, верблюд, тюлень).

У році (24, 3, 12, 4, 7) місяців.

Місяць зими (вересень, жовтень, лютий, листопад, березень).

Вода завжди (прозора, холодна, рідка, біла, добра).

У дерева завжди є (листя, квіти, плоди, коріння, тінь).

Місто України – (Париж, Київ, Лондон, Варшава, Софія).

«Відгадати загадку на риму»

Ой, смачна вона, духмяна,

Рисова, гречана, манна...

Ложку в рот – і буде наша

Здогадалися?

Це – (каша)

Не гаряча, а пече – утечеш.

При дорозі не скубнеш – обминеш.

Дуже злючою була ця трава

Називається вона (кропива).

Всюдисуща й білобока, —

Як розплющить вранці очі,

То вже цілий день скрекоче:

«Скре-ке-ке!» та «Скре-ке-ке!»

Мов пита всіх: «Що таке?»

Справжня назва – це (сорока).

Гострі кігті має –

В подушку ховає,

Лазить все на плотик,

А зоветься (котик).

ЗАНЯТТЯ 1.

Мета: поглибити знання дітей про емоції злості, гніву; корекція агресивної поведінки; навчити дітей розпізнавати агресивність, аналізувати власні вчинки та долати власну агресивність; розвивати навички саморегуляції та релаксації.

Обладнання: піктограми з емоціями для кожної дитини; картки трьох кольорів (жовта, червона та зелена); мішечки гніву.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Добра тварина»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): психогімнастична вправа «Сніжинка».

Пальчикова гімнастика «Коза».

3. Інтелектуальний блок:

Вправа «Покажи по різному»; гра «Що підходить?»; на розвиток критичного і логічного мислення – гра «Спійманка».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання долонькою та відтиснення «печатками» з картоплі.

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Коло друзів»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 2.

Мета: корекція рівня тривожності та агресивної поведінки у дітей; формування навичок самоконтролю; уміння взаємодіяти один з одним.

Обладнання: піктограми з емоціями для кожної дитини; глина.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Компліменти»; вправа «Мій настрій».

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми: пальчикова гімнастика «Доброго ранку»; психогімнастична вправа «Слонення шукає маму».

Дихальна гімнастика «Кішка».

3. Інтелектуальний блок:

Вправа «Хто більше?»; гра на розвиток мислення «Пошук спільного»; фізкультхвилинка «Мишоловка».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання долоньками «Квіти» .

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Сонячні промінці»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 3.

Мета: регуляція тривоги та рівня агресії, попередження стресів, психоемоційного напруження; розвиток уяви, мовлення, фантазії; формування комунікативних навичок; емпатії та вмінь взаємодіяти в групі.

Обладнання: комплект піктограм для кожної дитини; музичний супровід; стандартна пісочниця; набори для пісочної терапії.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Чарівний м'ячик»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Сорока-ворона»; психогімнастична вправа «Я-дощик».

Дихальна гімнастика «Потяг» (під музичний супровід).

3. Інтелектуальний блок:

Розвиток творчого мислення, уяви, мовлення: вправа «Що трапилося?»; словниково-логічна вправа «Групування слів»; фізкультхвилинка; вправа «Хитра лисиця».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання манкою (під музичний супровід).

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Естафета дружби»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 4.

Мета: регуляція рівня тривожності та емоційного напруження; розвиток уяви та креативного мислення; закріплення дієвих форм зняття фізичної та емоційної напруги; розвиток уміння взаємодіяти один з одним.

Обладнання: комплект піктограм для кожної дитини; кольорові картки (жовта, червона та зелена); музичне супроводження; солоне тісто; фарби та пензлі.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Дружба починається з усмішки»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Хлопчик - мізинчик».

Дихальна гімнастика «Обійми плечі».

3. Інтелектуальний блок:

Розвиток логічного мислення, спостереження: гра «Що плаває, що тоне?»; гра «В кого більше доказів?»; фізкультхвилинка; гра «Веселка».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання в техніці «набризк» «Чарівна осінь» (під музичний супровід).

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Сонячні промінчики»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 5.

Мета: попередження страхів та корекція психоемоційного напруження; оволодіння стратегіями боротьби зі страхами.

Обладнання: комплект піктограм для кожної дитини; аркуші А4, різнокольорові олівці; мультфільм «Крихітка Снот».

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Добре вітання»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Задрімав мізинчик трішки».

Дихальна гімнастика «Де пахне?» (під музичний супровід).

3. Інтелектуальний блок:

Розвиток уміння виділяти властивості предметів, творчого мислення, мовлення: гра «Яким буває?»; словниково-логічна вправа «Назви предмет узагальнюючим словом»; фізкультхвилинка; гра «Вусатий сом».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання за допомогою техніки «Кляксографії».

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Розпускання бутона»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 6.

Мета: розвиток умінь та навичок регуляції агресії, релаксації та самоконтролю; зняття психоемоційної напруги; виховання ввічливості та доброзичливості.

Обладнання: піктограми з емоціями; м'яч; музичний супровід.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Казковий вітерець»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; психогімнастична вправа «Мамі усміхаємось»; вправа «Голка і нитка».

Дихальна гімнастика «Долоньки» (під музичний супровід).

3. Інтелектуальний блок:

Гра «Хто ким буде?»; словниково-логічна вправа на визначення предмету за його ознаками; фізкультхвилинка; гра «Мишоловка».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання кулачками та малювання з використанням солі.

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Коло друзів»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 7.

Мета: попередження та регуляція страхів; закріплення способів подолання страхів; розвиток навичок самоконтролю.

Обладнання: набір піктограм з емоціями для кожної дитини; кольоровий картон (заготовки з кольорового паперу); фломастери; гірлянда з шовкового паперу зеленого кольору; клейка стрічка; паличка; ліска; ножиці.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Улюблена іграшка»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Спечем хлібчик».

Дихальна гімнастика «Помпа».

3. Інтелектуальний блок:

Вправа «Групування слів»; гра «Ланцюжок»; гра «Придумай сам».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – використання техніки анімації з сипучими матеріалами (під музичний супровід).

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Сонячні промінчики»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 8.

Мета: регуляція психоемоційного напруження; формування комунікативних навичок; емпатії; дружелюбності, позитивного ставлення до себе (корекція самооцінки) та до інших.

Обладнання: набір піктограм з емоціями для кожної дитини; фарби, папір А4.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Торбинка сміху»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Віяло»; психогімнастична вправа «Гніздечко».

Дихальна гімнастика «Великий маятник».

3. Інтелектуальний блок:

Вправа «Пошук спільного»; гра «Потяг»; гра «Чарівні перетворення»; фізкультхвилинка; гра «Оса».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання картин з клеєм та сипучими матеріалами (під музичний супровід).

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Естафета дружби»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 9.

Мета: регуляція рівня тривожності, попередження психоемоційного напруження; розвиток комунікативних навичок; емпатії; дружелюбності; формування впевненості в собі; розвиток уміння взаємодіяти в колективі.

Обладнання: набір піктограм з емоціями для кожної дитини; піпетки; трубочки; гуаш (акварель, чорнила або туш); ватман (або аркуші паперу А4 для кожної дитини); обручі.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Казковий вітерець»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Віяло»; психогімнастична вправа «Смачні цукерки».

Дихальна гімнастика «Маятник головою».

3. Інтелектуальний блок:

Розвиток фонетичного слуху, уваги та швидкості мислення: вправи «Ланцюжок слів»; вправа «Склади речення».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання ступнями; техніка «Кляксографія».

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Коло друзів»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 10.

Мета: корекція рівня тривоги, попередження психоемоційного напруження; формування комунікативних навичок; емпатії; дружелюбності, позитивного світосприйняття.

Обладнання: набір піктограм з емоціями для кожної дитини; гіпсовий розчин, силіконові форми, фарби, бісер, блискітки – для прикрашання.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Торбинка сміху»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Задрімав мізинчик трішки»; психогімнастичні вправи: «Я-квітка», «Гойдалки».

Дихальна гімнастика «Потяг».

3. Інтелектуальний блок:

Розвиток понятійного мислення: вправа «Закінчи речення»; гра «Усе навпаки»; фізкультхвилинка; гра «Шпаки».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання ватними паличками «Калина», клеєм і сипучими матеріалами.

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Сонячні промінчики»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 11.

Мета: попередження тривоги та агресивності; формування комунікативних навичок; емпатії; дружелюбності; впевненості в собі.

Обладнання: набір піктограм з емоціями для кожної дитини; маски тварин; зубні щітки; аркуші паперу; фарби.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Добре вітання»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Туки-токи, туки-токи»(під музичний супровід).

Дихальна гімнастика «Кішка».

3. Інтелектуальний блок:

Гра «Навіщо і чому?»; вправа «Словотворці»; фізкультхвилинка; гра «Козлик».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання нитками «Кольорові ниточки».

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Естафета друзів»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 12.

Мета: попередження тривожності та корекція агресивної поведінки; розвиток комунікативних навичок; емпатії; дружелюбності; впевненості в собі.

Обладнання: набір піктограм з емоціями для кожної дитини.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Добра тварина»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Спечем хлібчик»; психогімнастична вправа «Я-хмаринка».

Дихальна гімнастика «Вушко».

3. Інтелектуальний блок:

Вправа «М'яч-з'єднувач»; вправа «Чарівні перетворення»; гра «Рибалки і рибаки».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – відтиснення «печатками» з картоплі; з листочків????? (під музичний супровід).

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Розпускання бутона»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 13.

Мета: кореляція тривожності та корекція емоційного напруження; розвиток уяви та креативного мислення; закріплення дієвих форм зняття фізичної та емоційної напруги; розвиток уміння взаємодіяти один з одним.

Обладнання: комплект піктограм для кожної дитини; кольорові картки (жовта, червона та зелена); музичне супроводження; солоне тісто; фарби та пензлі.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Чарівний клубочок»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Сорока-ворона».

Дихальна гімнастика «Кішка».

3. Інтелектуальний блок:

Вправа «Назви антоніми»; гра «Четвертий зайвий»; фізкультхвилинка; гра «Коза і вовк».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – ліплення тістом.

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Сонячні промінчики»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 14.

Мета: розвиток уявлення дітей про емоції злості, гніву, умінь розпізнавати агресивність, аналізувати власні вчинки та долати власну агресивність; попередження та корекція агресивності.

Обладнання: піктограми з емоціями для кожної дитини; склянка з водою та землею; подушки «злості та добра».

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Дружба починається з усмішки»; вправа «Мій настрій»

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Доброго ранку»; психогімнастична вправа «Муха».

Дихальна гімнастика «Потяг».

3. Інтелектуальний блок:

Розвиток понятійного мислення: вправа «Продовж речення»; вправа «Знайди зайве слово»; гра «Сніжинки і вітер»

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання поролоном.

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Коло друзів»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 15.

Мета: профілактика тривожності та агресивності; розвиток навичок самоконтролю, уміння взаємодіяти один з одним.

Обладнання: піктограми з емоціями для кожної дитини; глина.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Компліменти»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Пальчик-мізинчик».

Дихальна гімнастика «Помпа».

3. Інтелектуальний блок:

Розвиток дедукції, креативного мислення: гра «Хто більше?»; вправа «Вибір»; фізкультхвилинка; гра «Діти і півник».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – ліплення з глини.

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Естафета друзів»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 16.

Мета: попередження психоемоційного напруження та стресів; регулювання рівня тривожності та агресивності; розвиток уяви, мовлення, фантазії; формування комунікативних навичок; емпатії та вмінь взаємодіяти в групі.

Обладнання: комплект піктограм для кожної дитини; музичний супровід; стандартна пісочниця; набори для пісочної терапії.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Чарівний м'ячик»; вправа «Мій настрій».

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; пальчикова гімнастика «Коза».

Дихальна гімнастика «Великий маятник».

3. Інтелектуальний блок:

Вправа «Цікаві задачі»; гра «Навпаки»; гра «Козлик»; гра «Бджілки».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання манкою.

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Сонячні промінчики»; вправа «Мій настрій».

ЗАНЯТТЯ 17.

Мета: профілактика психоемоційного напруження; розвиток комунікативних навичок; формування емпатії, дружелюбності до себе та оточуючих; корекція самооцінки.

Обладнання: набір піктограм з емоціями для кожної дитини; фарби, папір А4.

1. Мотиваційний блок:

Ритуал «Привітання»: «Торбинка сміху»; вправа «Мій настрій» .

2. Кінестетичний блок:

Завдання на реакцію вибору рухів за мовленнєвою інструкцією (рухові програми): праксис поз за зоровим зразком; психогімнастична вправа «Спляче кошеня»; пальчикова гімнастика «Доброго ранку».

Дихальна гімнастика «Обійми плечі».

3. Інтелектуальний блок:

Розвиток критичного і логічного мислення: вправа «Ланцюжок»; вправа «Спійманка»; фізкультхвилинка; гра «Струмочок».

4. Мистецький блок:

Малювання засобом нетрадиційної техніки зображувальної діяльності – малювання зубною щіткою, ватними паличками.

5. Рефлексивний блок:

Ритуал «Прощання»: «Коло друзів»; вправа «Мій настрій».