

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА ДИПЛОМНА РОБОТА

Магістерський

Освітній рівень

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ З
ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Назва теми

Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність 053 «Психологія»

Шифр і назва спеціальності

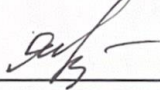
Шифр 24379

номер ІНП

Виконав: студентка 6-го курсу, ППмз-23  Алла СІРЕНКО

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник доктор. психол. наук, проф.  Таїсія КОМАР

Науковий ступінь, вчене звання

Підпис

Ім'я ПРІЗВИЩЕ

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

д-р психол. наук, професор

Підпис

Таїсія КОМАР

Ім'я ПРІЗВИЩЕ

02 грудня 2024 р.

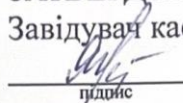
Хмельницький 2024

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки
Освітній рівень магістерський
Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Освітньо-професійна програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та педагогіки


Таїсія КОМАР

протокол № 5 від 14 грудня 2023 р.

ЗАВДАННЯ НА МАГІСТЕРСЬКУ ДИПЛОМНУ РОБОТУ

Алли СІРЕНКО
Ім'я, ПРИЗВИЩЕ здобувача

Тема кваліфікаційної дипломної роботи: «Психологічні особливості взаємодії з дітьми з затримкою психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти»

Керівник кваліфікаційної дипломної роботи: Таїсія КОМАР, доктор психол. наук, професор
Ім'я, ПРИЗВИЩЕ, науковий ступінь, вчене звання

Затверджено наказом ректора університету від 26 серпня 2024 р. № 60

2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 02 грудня 2024 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження.

4. Зміст магістерської дипломної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, 1. Проблема затримки психічного розвитку дітей дошкільного віку в медико-психолого-педагогічній літературі, аналіз клініко-фізіологічних і психолого-педагогічних досліджень дітей з затримкою психічного розвитку, особливості загального розвитку дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку, аналіз розвитку психічних процесів у дітей від 3-х до 6-ти років із затримкою психічного розвитку, висновки до першого розділу; 2. Дослідження проблеми психологічної взаємодії дітей з затримкою психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти, причини і форми затримки психічного розвитку у дітей, психолого-педагогічний супровід дітей із затримкою психічного розвитку в рамках інклюзивної освіти, психолого-педагогічні умови психологічних особливостей взаємодії дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку в умовах дошкільного навчального закладу, висновки до другого розділу; 3 Психологічні особливості взаємодії з дітьми з затримкою психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти,

діагностика затримки психічного розвитку дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти, організація роботи психолога з дітьми дошкільного віку з затримкою психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти, висновки до третього розділу; висновки, перелік джерел посилання.

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень) 13 таблиць, 13 рисунків.

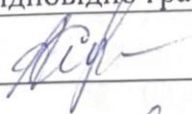
6. Консультанти розділів кваліфікаційної дипломної роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

Дата видачі завдання 14 грудня 2023 року

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) кваліфікаційної дипломної роботи	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 01.02. 2024 р.	виконано
2	Визначення теоретико-методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 10.02. 2023 р.	виконано
3	Оформлення вступу магістерської дипломної роботи.	До 30.02. 2024 р.	виконано
4	I розділ магістерської дипломної роботи	До 30.03. 2024 р.	виконано
5	II розділ магістерської дипломної роботи.	До 30.04. 2024 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 30.05. 2024 р.	виконано
7	Оформлення магістерської дипломної роботи.	До 30.06. 2024 р.	виконано
8	Попередній захист магістерської дипломної роботи.	<u>09</u> листопада 2024 р.	виконано
9	Захист магістерської дипломної роботи (відповідно графіку)	<u>20</u> грудня 2024 р.	виконано

Здобувач  Алла СІРЕНКО
Ім'я, ПРИЗВИЩЕ

Керівник роботи  Таїсія КОМАР
Ім'я, ПРИЗВИЩЕ

АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної дипломної роботи: «Психологічні особливості взаємодії з дітьми з затримкою психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти»

Здобувач Алла СІРЕНКО

Керівник Таїсія КОМАР

Магістерська дипломна робота включає 88 сторінок, 13 таблиць, 13 рисунків, перелік джерел посилання складає 97 найменувань, 5 додатки.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, діти дошкільного віку, психологічні особливості взаємодії, інклюзивна освіта.

Об'єктом дослідження є психологічні особливості взаємодії з дошкільниками із затримкою психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Предметом дослідження є психолого-педагогічні умови та роль вихователя закладу дошкільної освіти під час взаємодії з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

За результатами дослідження здійснено аналіз клініко-фізіологічних і психолого-педагогічних досліджень дітей з затримкою психічного розвитку, особливості загального розвитку дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку, а також з'ясували особливості розвитку психічних процесів у дітей від 3-х до 6-ти років із затримкою психічного розвитку

Одержані результати можуть бути рекомендовані для використання у професійній підготовці студентів, практичній роботі психолога, працівників Психологічної служби закладів вищої освіти, куратора академічної групи,.

Дипломник



Алла СІРЕНКО

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 10 грудня 2024 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ I. ПРОБЛЕМА ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	10
1.1. Аналіз клініко-фізіологічних і психолого-педагогічних досліджень дітей з затримкою психічного розвитку	10
1.2. Особливості загального розвитку дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку	16
1.3. Аналіз розвитку психічних процесів у дітей від 3-х до 6-ти років із затримкою психічного розвитку	22
Висновки до I розділу	42
II ДОСЛІДЖЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ У НОРМІ І ПРИ ЗАТРИМЦІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	43
2.1 Організація дослідження та методика вивчення самосвідомості у дошкільнят	43
2.2 Розвиток самосвідомості дошкільнят у нормі та при ЗПР (результати констатувального експерименту)	52
2.3 Становлення соціального простору особистості та домагань на соціальне визнання	66
2.4. Методичні рекомендації щодо особливостей організації взаємодії з дітьми дошкільного віку з затримкою психічного розвитку	77
Висновки до II розділу	83
ВИСНОВКИ	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	89
ДОДАТКИ	98

ВСТУП

У системі загальної освіти України спеціальна освіта розглядається як підсистема, таким чином модернізація принципів, цілей, змісту, технологій виховання, розвитку і навчання дітей має відбуватися і в закладах дошкільної освіти компенсуючого, комбінованого, спеціального типів та в інклюзивних групах.

За останні десятиліття однією з найактуальніших позначилася проблема істотного зростання дітей з порушеннями в психічному і соматичному розвитку. Особливе місце серед цих дітей займають саме діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

ЗПР – це особливий тип психічного розвитку дитини, що характеризується незрілістю окремих психічних і психомоторних функцій або психіки в цілому, що формується під впливом спадкових, соціально-середовищних і психологічних факторів. Особливості дошкільної освіти дітей із затримкою психічного розвитку зумовлені специфікою структури дефекту, яка характерна для зазначеної аномалії розвитку – зниження інтелекту, недостатність пізнавальних процесів, незрілість емоційно-вольової сфери; важливо, що за умови раннього корекційного впливу можливе суттєве підвищення рівня інтелектуального розвитку.

В даний час Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» втратила чинність і на сьогодні існує необхідність оновлення та осучаснення змісту психологічних особливостей взаємодії з дітьми дошкільного віку з ЗПР. У дошкільному дитинстві формуються базові якості та психічні функції: мислення, мовлення, пам'ять, сприйняття, уява і увага, саме на них варто направити корекційно-розвивальний процес в системі дошкільної освіти. Тема потребує додаткових досліджень з урахуванням сучасних умов, оскільки саме раннє виявлення та своєчасний ранній супровід і корекція дасть можливість уникнути ускладнень

під час шкільного навчання та подальшого життя (І. Долінчук, Н. Журбей, А. Заплатинська, Т. Панченко та ін.).

Аналіз досліджень дозволив виділити ряд протиріч між:

- підвищена увага до дітей з особливими освітніми потребами на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти і недостатня розробленість програмово-методичного забезпечення для роботи з такими дітьми.
- необхідністю здійснення цілеспрямованої роботи по взаємодії з дітьми дошкільного віку з затримкою психічного розвитку і недостатньою розробленістю психолого-педагогічних умов в організації взаємодії з дітьми дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти;

На підставі виявлених протиріч сформульована проблема дослідження: психологічні особливості взаємодії з дітьми з затримкою психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Мета роботи полягає у дослідженні психолого-педагогічних умов, що сприяють ефективній взаємодії з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку та визначенні ролі вихователя закладу дошкільної освіти у цьому процесі.

Відповідно до мети визначалися завдання дослідження:

1) проаналізувати медико-психолого-педагогічну літературу з проблеми, виділити і охарактеризувати основні психічні процеси, які вимагають корекції в умовах закладу дошкільної освіти.

2) здійснити теоретичний порівняльний аналіз формування психічних процесів у дітей з нормою розвитку та дітей з затримкою психічного розвитку з 3-х до 6-ти років.

3) схарактеризувати психолого-педагогічні умови та визначити роль вихователя в системі комплексної корекційно-розвивальної роботи, з дітьми дошкільного віку з затримкою психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Об'єкт дослідження: психологічні особливості взаємодії з дошкільниками із затримкою психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні умови та роль вихователя закладу дошкільної освіти під час взаємодії з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Порушені завдання вмотивували вибір методів дослідження: *теоретичні* (аналіз, синтез, систематизація й порівняння науково-теоретичного матеріалу) для узагальнення теоретичних ідей проблеми та уточнення понятійно-категорійного апарату дослідження, обґрунтування психолого-педагогічних умов виховання дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку (на прикладі групи для дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку); *емпіричні* (метод спостереження) для виокремлення рівнів самосвідомості у дітей дошкільного віку з ЗПР.

Базою дослідження обрано дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 89 комбінованого типу Черкаської міської ради.

Структура роботи. Магістерська робота складається з 2 розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (97). Обсяг магістерської роботи складає – 107 сторінки, основного тексту – 78.

РОЗДІЛ I. ПРОБЛЕМА ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Аналіз клініко-фізіологічних і психолого-педагогічних досліджень дітей з затримкою психічного розвитку

Затримка психічного розвитку – поняття, яке склалося у вітчизняній психології у 60-х рр. ХХ ст. Діти із затримкою психічного розвитку існували завжди. Але тільки в останні 10 років не тільки всі стали говорити про цих дітей, але й вивчати цей феномен з метою корекції.

У своїх дослідженнях сучасні науковці постійно звертають свою увагу на момент, коли взагалі починати звертати увагу на таких дітей? Найчастіше це відбувається тоді, коли вводиться обов'язкова загальна освіта. У тих країнах, де піднімається планка обов'язкової освіти – загальна початкова, загальна середня, загальне вища – спостерігається тенденція того, що частина дітей не може засвоїти освітній зміст і засвоювати інформацію за існуючими в країні педагогічними технологіями. Їм потрібні або інші програми, або інші умови та технології навчання [27, с 12].

Друга причина, яка робить цих дітей «помітними», – це ускладнення шкільних програм, цифровізація освіти. Ми зараз живемо в епоху реформування змісту початкової та загальної освіти, появи варіантів освітніх програм. Для «наших» дітей це створює додаткові складності, вони все-таки вчаться за адаптованими підручниками основного курсу.

Крім того, існує ще й соціальна проблема. У нашій країні завжди було два освітніх напрямки – звичайна освіта і спеціальна освіта. Діти із затримкою психічного розвитку або вчилися у невеликому числі спеціальних шкіл, або були інтегровані як спеціальний клас в загальноосвітню школу.

На сучасному етапі реформування освітньої галузі існує альтернативний напрямок рішення проблеми адаптації дітей з ЗПР до умов соціуму. У 2015 році 12 жовтня Міністерство освіти і науки України звернуло увагу закладів дошкільної освіти на умови організації роботи з дітьми з особливими потребами і видало інструктивно-методичний № 1/9-487 від 12.10.15 року «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах», де чітко прописано необхідність адаптації дітей до суспільних норм взаємодії [5. С.55].

В своєму аналізі психолого-педагогічної літератури ми визначили, що початок вивчення проблеми ЗПР було покладено в 50-і роки роботами Г. Сухарєвої та інших психологів і психіатрів [81]. Сам термін «затримка психічного розвитку» був введений у дефектологію Т. Власовою і М. Певзнер в 60-70-х роках [26, 64]. В їх роботах цей термін звучав як «тимчасова затримка психічного розвитку», що передбачало компенсацію затримки: через короткий термін дитина зможе наздогнати своїх однолітків і її розвиток увійде в нормальне русло.

Таким чином, не дивлячись на деталізацію визначення, воно не дозволяє диференціювати первинні і вторинні порушення розвитку. Визначення, що застосовується у вітчизняній спеціальній психології, характеризує затримку психічного розвитку як порушення темпу всього психічного розвитку при наявності значних потенційних можливостей. Затримка психічного розвитку – тимчасове порушення розвитку, яке коригується при умові раннього виявлення таких відхилень у психічному розвитку дитини.

Шляхом кількісної оцінки інтелекту була виділена група дітей, яка займає проміжне положення між нормою і легкою розумовою відсталістю. Дослідники відзначали у них тимчасовий характер затримки психічного розвитку (М. Трамер, А. Драйв) і позитивний вплив своєчасно наданої психолого-педагогічної допомоги.

В концепції А. Штрауса і Л. Летінен відставання у психічному розвитку і труднощі в оволодінні шкільними навичками інтерпретуються як результат

недостатньо виражених органічних ушкоджень мозку на ранніх етапах онтогенезу дитини. Ці автори назвали таких дітей «дітьми з мінімальними ушкодженнями мозку».

Пізніше Р. Пейн вводить поняття мінімальної дисфункції мозку, яке включає в себе причини відставання в розвитку і не тільки органічні, але й функціональні порушення роботи мозку [97].

Згодом в роботах різних авторів висловлювалася критична думка про коректність використання терміну «мінімальна мозкова дисфункція» при описі клінічних варіантів шкільної неуспішності, тому що таке визначення в більшій мірі відображає кількісну характеристику відставання в психічному розвитку і не містить диференціації по етіології і патогенезу К. Лебединська [47].

Під час вивченні дітей з труднощами у навчанні велися пошуки терміну для позначення виявленого відставання в інтелектуальному розвитку, що обумовлює проблеми у навчанні. Одним з таких термінів став термін «інфантилізм», який був запропонований ще в ХІХ ст. Ш. Ласегом для характеристики особливої форми відставання у психічному розвитку, що «виникає під впливом інфекцій та інтоксикацій». З початку 1960-х рр. в цілому ряді робіт здійснювалися спроби виділити і описати «нездатність до навчання в школі» як самостійну нозологічну одиницю. У нашій країні цей феномен вивчався в основному в клінічних дослідженнях. За їх результатами було висунуто гіпотеза, згідно якої труднощі в навчанні пов'язувалися з формами психічного і психофізичного інфантилізму, церебрастенічними станами, при вроджених порушеннях зору, слуху, мови, дитячих церебральних паралічах.

Ряд клінічних варіантів інфантилізму в контексті шкільної неуспішності був описаний в 1966 р М. Певзнер [71]. Були також розглянуті питання етіології та патогенезу різних форм відставання в темпі психічного розвитку, серед яких особливе значення надавалося ролі залишкових явищ органічного ураження центральної нервової системи. До теперішнього часу спеціальна психологія має в своєму арсеналі велику кількість досліджень, присвячених вивченню специфічних і неспецифічних особливостей психічної діяльності дітей з

труднощами у навчанні (затримкою психічного розвитку). При цьому вони являють собою зібрану групу різних по етіології, патогенезу та клініко-психологічними характеристиками станів, що формально об'єднуються діапазоном IQ від 75 до 95.

Починаючи з 1960-х рр. безліч клінічних робіт у науці присвячується затримці психічного розвитку. Систематичному і всебічному вивченню причин і механізмів «відставання» від вікової норми у дітей, сприяли дослідження вищих коркових функцій мозку, в яких показано наявність їхньої дефіцитарності. Відзначається, що при церебральній астенії психопатоподібні порушення та психомоторне розгальмування ведуть до ускладнень у пізнавальній діяльності (Ю. Дем'янов, О. Нікольська, І. Марковська, В. Лебединський). У дослідженнях Є. Іванова патогенетична роль у виникненні відставання у темпі психічного розвитку відводиться астенії. Порушення вищих коркових функцій при наявності церебрально-органічної патології пояснюється І. Марковською, зокрема, слабкістю психічного тону [25, 58, 52].

При дослідженні фізичного стану дітей із затримкою психічного розвитку (В. Лебединський, 2003) відзначаються загальне відставання в моториці, особливо дрібних рухових м'язів, ознаки дисплазії. При неврологічному обстеженні спостерігаються різні зміни: розлади центральної і вегетативної нервової системи, порушення черепно-мозкової іннервації, вегето-судинні порушення, порушення терморегуляції, розлади сну. У 75% школярів із затримкою психічного розвитку церебрально-органічного генезу виявлено легку асиметрію розвитку особистості, незручність при вимовлянні, невеликі порушення координації і т. п.

У психолого-педагогічних дослідженнях при вивченні різних сторін пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку відзначається не тільки недостатність абстрактного мислення як такого, а й дефіцитарність «передумов» інтелекту.

Ученими було проведено різні дослідження окремих психічних функцій, особливостей формування знань, умінь і навичок у старших дошкільників та

молодших школярів із затримкою психічного розвитку. У роботах Г. Шпиля і його співробітників аналізувалися причини, що призводять до виникнення у дітей значних труднощів у навчанні. На їхню думку, в основі наявних шкільних проблем знаходиться цілий ряд несприятливих соціальних факторів. Поєднання біологічних і соціальних факторів ризику можуть призвести навіть до виникнення легкої розумової відсталості.

Вивчення особливостей сприйняття у дітей із затримкою психічного розвитку церебрально-органічного генезу показало, що у них процес засвоєння і переробки сенсорної інформації протікає уповільнено і характеризується меншою швидкістю реакції в умовах вибору в порівнянні з дітьми, які нормально розвиваються (Л. Переслені).

Експериментально-психологічні дослідження пам'яті (Т. Єгорова, І. Кулагіна, Т. Пускаєва, В. Подобєд) дозволили виявити, що у дітей з затримкою психічного розвитку в більшій мірі страждає мислительний процес, логічна пам'ять, ніж механічна. Відзначається помітне зниження продуктивності довільної пам'яті. Це пояснюється недостатньою цілеспрямованістю їхнього процесу засвоєння та відтворення інформації у діяльності, невмінням застосовувати раціональні способи запам'ятовування, не сформованістю процесів самоконтролю. При класифікації предметів з будь-якими формальними ознаками встановлено, що ефективність запам'ятовування інформації гірше, ніж при запам'ятовуванні шляхом механічного заучування [75].

У дітей із затримкою психічного розвитку церебрально-органічного генезу має місце зниження всіх показників мимовільної пам'яті, необхідних для даного виду запам'ятовування. Увага зосереджується на недостатності ефективності у їх мимовільному запам'ятовуванні інформації у порівнянні з нормою і на збільшенні показників в емоційно насичених ігрових ситуаціях (Н. Білопольска, 1976).

У роботах по дослідженню розумової діяльності дітей із затримкою психічного розвитку звертається увага на недостатній рівень сформованості основних мислительних процесах: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення,

класифікації, абстрагування, причому виявилася помітною їх велика продуктивність на предметному і наочно-образному рівні у порівнянні з вербальним.

У дослідженнях зустрічається актуалізація переважання ігрових інтересів у першокласників з затримкою психічного розвитку. Відзначається, що в ситуації оціночного ставлення, у них часто виникає стан тривожності. На характер емоційних реакцій опосередковано впливають такі особистісні утворення, як самооцінка і домінуючі мотиви навчання. Неможливість дітей засвоїти освітню програму, призводить до різних негативних реакцій, виникнення у них почуття неповноцінності і швидкого зниження рівня самооцінки.

У спеціальній психології вивчається проблема спілкування дітей із затримкою психічного розвитку. У шість років, ці діти, не тільки значно відстають у розвитку різних форм спілкування, але у них виявлено, якісна своєрідність формування комунікативної діяльності. У 80,6% старших дошкільнят спілкування має ситуативно-ділову форму. Тільки 19,4% з них показують певні можливості в оволодінні позаситуативно-пізнавальною формою спілкування. Позаситуативно-особистісна форма спілкування, це форма спілкування, якою діти, з нормальним розвитком, оволодівають до 5-7 років, але виявляється недоступною їх ровесникам із затримкою психічного розвитку.

Виявлено відставання у формуванні міжособистісних відносин дітей із затримкою психічного розвитку з батьками, учителями, однолітками. Негативне значення для розвитку комунікативних здібностей має соціально-культурне оточення дитини з затримкою психічного розвитку в неповній або неблагополучній сім'ї, а також негативна соціальна практика спілкування, що надається в освітньому закладі.

Таким чином, аналіз клініко-фізіологічних і психолого-педагогічних досліджень показує, що вже на початку ХХ ст. була виділена особлива група дітей з труднощами в процесі навчання. Встановлено неоднорідність даної

категорії дітей, і зроблені спроби виявити причини наявного відставання в розвитку. Отримані дані щодо особливостей розвитку окремих психічних функцій: пізнавальної діяльності, мовлення і емоційно-особистісної сфери.

В даний час відзначається тенденція до збільшення кількості дітей з труднощами в навчанні різного генезу. Наприклад, в 1950-і рр. серед невідстаючих учнів загальноосвітніх шкіл їх виділяли до 10%, а за останніми даними більшості авторів, ця кількість збільшилася до 60%. У сучасних дослідженнях розробляються критерії для диференціальної діагностики різних форм затримки психічного розвитку та варіантів неспішності.

Вивчення специфіки психологічних характеристик труднощів в навчанні у дітей направлено на індивідуалізацію форм і змісту корекційної допомоги дітям в системі психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу.

1.2. Особливості загального розвитку дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку

Численні дослідники, що займаються вивченням особливостей дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР) Т. Власова, М. Певзнер, К. Лебединська, В. Лубовский, У. Ульяновка та ін., відзначають складність і різноманітність клінічної картини, порушення різних сторін психічної діяльності [26, С. 12].

У психологічних дослідженнях з проблеми затримки психічного розвитку в дошкільному віці містяться відомості, що дозволяють розкрити особливості пізнавальної діяльності дошкільників з ЗПР і охарактеризувати деякі інші аспекти їх розвитку.

У таких дітей увага характеризується нестійкістю, відзначаються періодичні коливання, нерівномірна працездатність. Важко зібрати, сконцентрувати увагу дітей і утримати протягом будь-якої діяльності. Спостерігається недостатня цілеспрямованість діяльності, діти діють імпульсивно, часто відволікаються. Можуть демонструвати прояви інертності. У такому випадку дитина під час діяльності переключається з одного завдання

на інше. У старшому дошкільному віці виявляється недостатньо розвинена здатність до довільної регуляції поведінки, що ускладнює виконання завдань навчального характеру.

Встановлено, що багато дітей зазнають складності у процесі сприйняття (зорового, слухового, тактильного). Знижено швидкість виконання перцептивних операцій. Орієнтовно-дослідницька діяльність в цілому має більш низький, у порівнянні з нормою, рівень розвитку: діти не вміють обстежувати предмет, не виявляють вираженої орієнтовної активності, тривалий час вдаються до практичних способів орієнтування у властивостях предметів [5, с.65].

На відміну від розумово відсталих дітей, дошкільники з затримкою психічного розвитку не відчують труднощів у практичному розрізненні властивостей предметів, проте їх сенсорний досвід довго не закріплюється і не узагальнюється у словесному відображенні. Тому дитина може правильно виконати інструкцію, що містить словесне позначення ознаки «дай червоний олівець», але самостійно назвати колір показаного олівця не може.

Особливі складності діти відчують при отриманні уявлень про величину, не виділяють і не позначають окремі параметри величини (довжина, ширина, висота, товщина). Ускладнений процес аналізу сприйняття: діти не вміють виділити основні структурні елементи предмета, їх просторове співвідношення, дрібні деталі. Можна говорити про уповільнений темп формування цілісності образу предмета, що знаходить відображення в проблемах, пов'язаних з зображувальною діяльністю [20, с. 35].

З боку слухового сприйняття не спостерігається особливих відхилень. Однак діти можуть відчувати деякі труднощі при орієнтації в немовленнєвих звучаннях, іншими словами, основним чином страждають фонематичні процеси.

Названі вище недоречності в орієнтовно-дослідницькій діяльності стосуються і тактильно-рухового сприйняття, яке збагачує чуттєвий досвід дитини і дозволяє їй отримати інформацію про такі властивості предметів, як

температура, фактура матеріалу, властивості поверхні, форма, величина, ускладнений процес впізнавання предметів на дотик.

У дітей із затримкою психічного розвитку уповільнений процес формування міжсенсорних зв'язків, які лежать в основі складних видів діяльності. Зазначено про недоліки зорово-моторної, слухо-зорово-моторної координації. Надалі ці недоліки перешкоджатимуть оволодінню читанням з листка [18, с.44].

Недостатність міжсенсорної взаємодії проявляється у не сформованості почуття ритму, складностях у формуванні просторової орієнтації.

Пам'ять у дітей із затримкою психічного розвитку також відрізняється особливою своєрідністю, при цьому важкість дефекту залежить від генезу затримки психічного розвитку. В першу чергу у таких дітей обмежений обсяг пам'яті і знижена якість запам'ятовування. Характерні похибки відтворення і швидка втрата інформації. Найбільшою мірою страждає вербальна пам'ять. При правильному підході під час виховання, діти здатні до засвоєння деяких мнемотехнічних прийомів, оволодіння логічними способами запам'ятовування.

Дослідниками підкреслено значне відхилення і особливість перебігу розвитку їх розумової діяльності. Відставання відзначається вже на рівні наочних форм мислення, виникають труднощі у формуванні образів і уявлень. Учені підкреслюють складність утворення цілого з частин і виокремлення частин з цілого, труднощі в просторовому оперуванні образами [1, с. 37].

Також є зміни у репродуктивному характері діяльності дітей із затримкою психічного розвитку, а саме: зниження здатності до творчого створення нових образів; уповільнений процес формування розумових операцій. До старшого дошкільного віку, у дітей з затримкою психічного розвитку, не формується відповідний віковим можливостям рівень словесно-логічного мислення, діти не виділяють істотних ознак при узагальненні, узагальнюють або за ситуативним, або за функціональними ознаками. Наприклад, відповідаючи на питання «Як назвати одним словом: диван, шафа, ліжка, стілець?», Дитина може відповісти: «Це у нас вдома є», «Це все в кімнаті стоїть», «Це все потрібне людині».

Таким дітям важко вдається порівняння предметів, створювати порівняння за випадковими ознаками, при цьому взагалі не здатні виділити ознаки відмінності. Наприклад, відповідаючи на питання: «Чим відрізняються люди і тварини?», Дитина відповідає: «У людей є тапочки, а у тварин – ні».

Однак, на відміну від розумово відсталих дітей, дошкільники з затримкою психічного розвитку, після отримання допомоги виконують запропоновані завдання на більш високому, близькому до норми рівні.

На особливу увагу заслуговує розгляд особливостей мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. Порушення мовлення при затримці психічного розвитку переважно мають системний характер і входять в структуру дефекту.

У більшості дітей спостерігаються недоліки звуковимови і фонематичного розвитку. У колективі вихованців спеціалізованих груп багато дітей з таким мовленнєвим порушенням, як дизартрія [3, с. 88.].

На рівні імпресивного мовлення можна відмітити труднощі у розумінні складних, багатоступневих інструкцій або логіко-граматичних конструкцій типу «Петро старший за Сашка», «Липа росте на краю поля». Діти погано розуміють зміст оповідання з прихованим або подвійним змістом, а також важко даються декодовані тексти, все це відбувається тому, що процес сприйняття і осмислення змісту оповідань, казок, текстів для переказу утруднений.

Діти затримкою психічного розвитку мають збіднений словниковий запас. У їхньому мовленні зрідка зустрічаються прикметники, прислівники, важко дається вживання дієслів. Спостерігаються труднощі у словотворенні, пізніше, ніж в нормі, виникає період дитячої словотворчості і триває до 7-8 років.

Грамматичний лад мови теж має ряд особливостей, де які граматичні категорії діти практично не використовують у активному мовленні, проте, якщо порівнювати кількість помилок у вживанні граматичних форм – слів та у вживанні граматичних конструкцій, то явно переважають помилки другого типу. Дитині важко сформулювати думку у розгорнутому мовленнєвому повідомленні, хоча спостерігається зрозумілість смислового змісту сюжету на

картинці або прочитаного оповідання, і на питання педагога вона відповідає правильно.

Незрілість внутрішньомовленнєвих механізмів призводить не тільки до труднощів у граматичному оформленні пропозицій. Основні проблеми стосуються формування зв'язного мовлення. Діти не можуть переказати невеликий текст, скласти розповідь по серії сюжетних картин, описати наочну ситуацію, їм недоступно творче розповідання [2, с. 40].

Слід зазначити, що характер мовленнєвих порушень у дітей із затримкою психічного розвитку може бути найрізноманітнішим, так само як може бути різним співвідношення порушень окремих компонентів мовної системи.

Наявність у структурі дефекту при ЗПР недорозвинення мови обумовлює необхідність спеціальної логопедичної допомоги. Тому, поряд з учителем-дефектологом, з кожною групою дітей має працювати логопед.

У плані організації виховної роботи з дітьми важливо враховувати і своєрідність формування функцій мовлення, особливо її плануючої, регулюючої функції. При затримці психічного розвитку відзначається слабкість словесної регуляції дій. Тому методичний підхід передбачає розвиток усіх форм опосередкування: використання реальних предметів і предметів-замінників, наочних моделей, а також розвиток словесної регуляції. У різних видах діяльності важливо вчити дітей супроводжувати мовленням свої дії, підводити підсумок виконаної роботи, а на більш пізніх етапах – складати інструкції для себе і для інших, тобто навчати дітей планувати [24, с. 200].

Розглядаючи психологічну структуру затримки психічного розвитку в дошкільному віці, можна визначити її основні ланки: недостатню сформованість мотиваційно-цільового підґрунтя діяльності, сфери образів-уявлень, недорозвинення знаково-символічної діяльності [15, с.55].

Усі названі особливості найбільш яскраво проявляються на рівні ігрової діяльності дітей із затримкою психічного розвитку. У них знижений інтерес до гри і до іграшки, складно виникає задум гри, сюжети ігор тяжіють до стереотипів, переважно ґрунтуються на побутовій тематиці.

Рольова поведінка відрізняється імпульсивністю, наприклад, дитина збирається грати в «лікарню», із захопленням одягає білий халат, бере валізку з «інструментами» і йде ... у магазин, так як її привабили яскраві атрибути в ігровому куточку і дії інших дітей. Також не сформована гра і як спільна діяльність: діти мало спілкуються між собою в грі, ігрові угруповання нестійкі, часто виникають конфлікти, колективна гра не складається.

На відміну від розумово відсталих дошкільнят, у яких без спеціального навчання рольова гра не формується, діти із затримкою психічного розвитку знаходяться на більш високому рівні, вони переходять на етап сюжетно-рольової гри. Однак, в порівнянні з нормою, рівень її розвитку досить низький і потребує корекції [21, с. 13].

Незрілість емоційно-вольової сфери дітей з ЗПР обумовлює своєрідність формування їх поведінки і особистих якостей. Страждає сфера комунікації. За рівнем комунікативної діяльності діти знаходяться на нижчому шаблі розвитку, ніж однолітки. Старші дошкільники з затримкою психічного розвитку не готові до позаситуативно-особистісного спілкування з дорослими, на відміну від своїх однолітків, які нормально розвиваються, вони досягають лише рівня ситуативно-ділового спілкування. Ці факти необхідно враховувати при побудові системи взаємодії.

Відзначаються проблеми у формуванні морально-етичної сфери: страждає сфера соціальних емоцій, діти не готові до «емоційно теплих» стосунків з однолітками, можуть бути порушені емоційні контакти з близькими дорослими, діти слабо орієнтуються в морально-етичних нормах поведінки.

Слід зазначити деякі особливості формування рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку. У них не простежується важких рухових розладів, однак, при більш пильному вивченні виявляється відставання у фізичному розвитку, не сформованість техніки у основних видах рухів, недостатність таких рухових якостей як точність, витривалість, гнучкість, спритність, сила, координація. Особливо помітно недосконалість дрібної

моторики рук, зорово-моторної координації, що гальмує формування у дітей графомоторних навичок [23, с. 50].

Таким чином, проаналізувавши особливості дошкільнят з ЗПР можна відзначити ряд недоліків у розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової та рухової сфері, що обумовлює необхідність побудови взаємодії орієнтованої на сферу «Я», для полегшення їхньої адаптації до умов навколишнього середовища. При розробці процесу взаємодії необхідно враховувати особливості психічного розвитку вихованців з ЗПР, тільки тоді можна визначити основні напрямки та зміст взаємодії.

1.3. Аналіз розвитку психічних процесів у дітей від 3 до 6-ти років із затримкою психічного розвитку

Дослідження психомоторної сфери дитини із ЗПР свідчать про її недосконалість, найперше, це проявляється в особливостях рухової сфери. У дітей відсутні тяжкі рухові розлади, однак руховий розвиток відстає, має місце порушення регуляції довільних рухів (свідомі рухи, що характеризуються цілеспрямованістю), а також не сформованість техніки виконання рухів і недостатність рухових якостей (сила, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість); спостерігається недосконалість дрібної моторики рук.

При затримці психічного розвитку мають місце особливості моторного розвитку.

- відставання (в порівнянні з нормою) становлення довільних рухових і статичних функцій;
- сповільненість і недостатня координованість довільних рухів;
- підвищена рухова активність, непосидючість, розгальмованість;
- складності в засвоєнні нових рухових дій, особливо пов'язаних з дрібними точними рухами;

- недостатність рухового тону, що призводить до порушення автоматизації рухів і дій;
- підвищена виснаженість (уповільнення темпу, нечіткість рухів з наступною втратою рухового стереотипу);
- недостатність ритмічності та автоматизації рухів;
- недостатній розвиток дрібної моторики,
- загальне фізичне і соматичне ослаблення та ін.[75].

Основними причинами таких порушень вважається незрілість морфо-функціональних структур мозку, відповідальних за організацію та регулювання рухової активності, а також виражене органічне ураження підкоркових і коркових структур головного мозку.

Дитина 3-4 років. Сприймання. Як відомо, у цьому віці основою пізнання є сприймання, яке стає все більш усвідомленим, цілеспрямованим, аналізуючим. Дитина 3-х років може деякий час, не відволікаючись, спостерігати, розглядати, шукати. У цьому віці на **розвиток сприймання** дуже великий вплив здійснює **розвиток мовлення й мислення**. Позначивши предмет словом, малюк відокремлює цим його від інших предметів. Пізнаючи властивості і стани предметів, встановлюючи зв'язки між ними, виконуючи практичні дії з предметами дитина починає бачити й розуміти реальну взаємозалежність між предметами.

У 3-4 роки дитина навчається сприймати кольори. Чотирирічній дитині значно легше розрізнити кольори, ніж їх називати або відбирати за назвою дорослого. Більшість дітей правильно називають основні кольори, але погано розбираються у відтінках, які ще не мають для них суттєвого значення [28].

При затримці психічного розвитку дитина погано сприймає основні кольори, а ще гірше – спектральні. Під час розмальовування, малюк із ЗПР не надає значення кольоровим відтінкам (собаку може розфарбувати синім або зеленим, качку – червоним тощо), не дотримується форми зображеного.

Має свої особливості і пам'ять дитини 3-4 років. У цьому віці пам'ять дитини є центральною функцією, що визначає інші психічні процеси. Оскільки

довільні процеси не достатньо розвинені, дитина ще не вміє цілеспрямовано запам'ятовувати. Варто врахувати, що пам'ять дитини у віці 3-4 років є мимовільною: вона не ставить собі за мету щось запам'ятати, запам'ятовування відбувається легко й природно, тому що в цьому віці домінують структури правої півкулі мозку, які «відповідають» за зорово-емоційну пам'ять. Логічні відділи лівої півкулі ще слабо сформовані. Переважає наочно-образна і рухова пам'ять. У цьому віці діти можуть відтворити не більше чотирьох предметів (або їх зображень) з 10, що їм пропонуються. Ця обмеженість яскраво виявляється і в умовах запам'ятовування окремих слів, що одноразово подаються дитині (запам'ятовує не більше двох слів із десяти). Однак, діти легко запам'ятовують те, що справило на них дуже сильне враження, що зачепило їхні почуття.

Характерні особливості психічних процесів, які притаманні при затримці психічного розвитку – імпульсивність, підвищена рухливість, чи, навпаки, в'ялість, повільність, загальмованість – зазвичай зберігаються в процесі пригадування та мають негативний вплив на розвиток пам'яті в пізнавальній діяльності дитини. Дітей із ЗПР будь-яка подія мало привертає уваги, мало цікавить. Дії, образи важко запам'ятовуються, словесний матеріал мимоволі запам'ятовується зі значними труднощами, якщо вони не викликають емоційний відгук, погано запам'ятовуються вірші. З труднощами запам'ятовуються казки, розповіді, діалоги з фільмів, дитина рідко співпереживає героям, часто відволікається під час запам'ятовування казки чи віршика, фрагментарно запам'ятовує зміст прослуханого, погано запам'ятовує головних та другорядних героїв твору. Хоча, зоровий матеріал запам'ятовується краще. Недорозвиток пам'яті дуже знижує ефективність запам'ятовування, призводить до невміння в майбутньому запам'ятовувати інструкції до гри чи пізнавального завдання, елементи та послідовність виконання [73,75].

Мислити для дитини 3-4 років означає згадувати, тобто використовувати свій колишній досвід або видозмінювати його. Завдяки пам'яті дитина набуває

здатності діяти в плані загальних уявлень. У дитини з'являються здатність і прагнення якось пояснити й упорядкувати для себе навколишній світ.

Мислення трирічної дитини є наочно-дійовим: малюк розв'язує завдання шляхом безпосередньої дії з предметами. Це проявляється в розв'язанні простих завдань із конструювання, тобто конструювання за зразком. Дитина повторює будівлю з двох-трьох деталей різної форми, що виконується дорослим.

У 4 роки мислення, крім наочно-дійового стає ще і наочно-образним. Це означає, що деякі завдання дитина вже може розв'язувати не тільки в процесі практичних дій із предметами, але й розумово, спираючись на образні уявлення. Таким чином, головним засобом розв'язання завдання стає образ.

Якщо дитина будує й застосовує просторові моделі, вона в наочній формі виявляє приховану залежність речей, ураховує їх у своїй діяльності, краще розуміє будову предметів і подій у світі, їхню взаємодію.

До 4 років розумовий розвиток малюка із ЗПР, його пізнання зовнішнього світу відбувається через практичні дії з предметами. Дитині необхідно обов'язково торкнутися предмета, щоб зрозуміти його. У 3-4 роки дитина не може розв'язувати завдання подумки, спираючись на образне уявлення, тому що засобами розв'язання завдань у цьому віці є дія, а не образ, мислення ще не набуло наочно-образного характеру.

Свої найвищої точки у розвитку, уява досягає до 4 років. Уява чотирирічної дитини носить мимовільний характер. Образи уяви ще не достатньо стійкі, напрям роботи уяви часто змінюється під впливом зовнішніх вражень. Водночас образи уяви у чотирирічних дошкільників надзвичайно яскраві. У 4 роки кількість неприборканих фантазій, дитячих страхів знижується. Домінуючого значення починає набувати пізнавальна уява при малюванні, конструюванні, розігруванні різних ігрових сюжетів [22].

У 4 роки основною фазою в розвитку дитини є наслідування зразків. Як і в 3 роки, коли при освоєнні якого-небудь руху малюк міг багаторазово його повторювати і поступово опановувати правильні рухи, так і тепер дитина

відтворює ті самі сюжети, схильна багаторазово малювати шаблонні графічні схеми. В уяву малюка починає включатися процес планування. Якщо раніше фантазії дитини були некеровані, вона не могла передбачити, що вийде, і лише потім пояснювала результат своєї діяльності, то тепер, у 4 роки, дитина здатна поділити свою діяльність на етапи: вона може спланувати один крок власних дій, виконати його, розповісти, що в неї вийшло в результаті його виконання, а потім розпочати наступний етап.

При затримці психічного розвитку в дітей спостерігається недорозвиток уяви. Діти гублять мету, задум під час виконання елементарного ігрового завдання, постійно переходять від одного до іншого об'єкта. Протягом короткого періоду діти кілька разів починають іншу гру, створені образи під час гри нестійкі, рідко відповідають схожості між тим, що вони сприймають і попередніми їх враженнями. Недосконалі та емоційно збіднені образи уяви і при сприйманні казок, малюнків, вистав.

Характерні особливості має і увага чотирирічної дитини. Підвищується стійкість мимовільної уваги, збільшується її обсяг. Стійкість уваги характеризується часом, протягом якого дитина може бути зайнята певною діяльністю. Якщо у дитини 3-х років увага триває в середньому 20-25 хвилин, то у 4 роки – досягає до 30-40 хвилин, інколи і більше. Дитина може впродовж цього часу гратися не припиняючи гри, дивитися мультиплікаційний фільм. Але успіхи дитини, що стосуються стійкості уваги, є характерними лише для ігрової діяльності. В інших видах діяльності дитина не може довго зберігати уважність. Так, діти 3-4-х років можуть розглядати малюнок протягом 6-10 секунд, а далі відволікаються і більше до нього не повертаються.

Для трьох-чотирирічної дитини із затримкою психічного розвитку характерна нестійка увага, вона не здатна зосереджуватися на діяльності певний час, постійно відволікається на зовнішні чинники. В ігровій діяльності увага дитини триває в середньому 10-15 хвилин, в інших видах діяльності увага дитини сягає кількох секунд. Водночас увага дитини із ЗПР має значно малий

обсяг, тобто дитина не може свідомо зосередитися на декількох предметах за короткий проміжок часу.

Слово дорослого виступає як засіб формування перших проявів довільної уваги дітей. Процес іде від мовленнєвих вказівок дорослих, які сигналізують дитині чи можна щось робити, чи не можна, на що треба звернути увагу тощо. Постановка завдань у доступній формі, вироблення певних умінь, необхідних для тієї чи іншої діяльності – розвиває увагу дитини [20].

У 3-4 роки в дитини ще не сформований процес саморегуляції, однак, розвиваються елементарні вміння оцінювання. У цей вік, дитина усвідомлює лише сам факт, що вона існує, по-справжньому нічого не знає про себе, про свої якості. Прагнучи до схожості з дорослим, дитина 3-4-х років ще не враховує свої реальні можливості, прагне приписати собі всі позитивні, схвалювані дорослими якості, часто навіть не усвідомлюючи, в чому вони полягають. У цей період, оцінюючи однолітків, малюк просто повторює думки, які чув від дорослих. Те ж саме відбувається і при оцінюванні себе («Я хороший тому, що мама так говорить»).

На відміну від однолітків з нормальним розвитком 3-4-х річні діти із ЗПР байдуже ставляться до своєї оцінки, не об'єктивно оцінюють свої якості, хоча також схильні до переоцінювання або недооцінювання себе. Як і їх однолітки з нормальним розвитком в оцінюванні спираються переважно на позитивні оцінки дорослих.

У 5 років дитина починає цікавитися не тільки предметами, але і тим, як вони взаємодіють один з одним. Малюка продовжує цікавити, як предмет виглядає, але найбільше його увагу привертає, з яких частин складаються предмети, як вони між собою взаємодіють. У 3 роки дитина виконує чотири-п'ять дій. У 4-5 роки – п'ять-шість дій. Наприклад, дитина може виконати, на прохання дорослого, кілька дій поспіль: підвестися зі стільця, обійти навколо стола, узяти книгу, підійти з нею до дверей, постукати рукою в двері, відкрити її та повернутися на місце; відповісти, із ким вона живе, що вона їсть на сніданок,

у що любить грати, а також назвати три-чотири кольори, своє ім'я, прізвище та повторити деякі фрази.

Для розвитку психічних процесів у цей період характерним є зростання сприймання, пам'яті, уяви, уваги, довільності, цілеспрямованості. Продовжує вдосконалюватись наочно-образне мислення. На п'ятому році життя особливо відчувається перевага збудження над процесами гальмування, що при найменшому порушенні умов життя призводить до бурхливих емоційних реакцій. Є небезпека закріпити підвищену нервову збудженість. Слід пам'ятати, що слабкість гальмівних процесів впливає на характер формування системи вмінь і навичок. Сам же процес їх формування повільний, довготривалий і вимагає від дорослого терпіння та чуйності [44].

У 5 років особливу роль відіграють різноманітні сприймання. Так до п'яти років діти навчаються розрізняти всі звуки рідної мови, порівнювати їх за висотою; розрізняють і запам'ятовують пісні, вірші, прозу. Зростають можливості зорового аналізатора. Діти навчаються розрізняти всі основні кольори, відчувати проміжні. Оволодівають повним набором еталонів форми предметів. Удосконалюється уявлення про співвідношення предметів за розмірами: шириною, висотою, довжиною (можуть «на око» встановлювати відношення між п'ятьма предметами за цими вимірами). Сприймання дитини 5-річного віку, має мимовільний характер. Дитина навчається, крім контуру, виділяти структуру предметів, їх просторові особливості і співвідношення частин. Якщо до цього часу дитину переважно вабили самі предмети, то на 5-му році життя, помітним стає інтерес не до самого предмета, а до способу його використання, механізму побудови, призначення. Тобто, продовжує формуватися предметне сприймання, на якому базується здатність дошкільника орієнтуватися в просторі зовнішнього світу. Здатність сприймати предмет як ціле (колір, форма, величина предмету поступово формується у дитини на основі набутого досвіду оволодіння різноманітними діями). Рука, яка рухається по предмету, вчить око. Зорове дослідження об'єкта повторює дії, які виконували руки, але вже на відстані, тобто формуються перцептивні дії.

Таким чином дитина усвідомлює належність предмета до певного класу, потім його назву, що допомагає впізнати його серед інших. Слово-назва і предмет в цьому віці ототожнюються дитиною.

На відміну від своїх однолітків з нормальним розвитком, діти із ЗПР ще не вміють управляти своїм сприйманням, не можуть самостійно аналізувати той чи інший предмет. Недоліки сприймання, які характерні для дітей із ЗПР, супроводжуються невмінням поєднувати предмет з його словесним позначенням, визначати його серед подібних предметів тощо. У предметі, ці діти, помічають часткові, поверхові ознаки, те, що яскраво виділяє їх на тлі інших предметів: забарвлення, величину, форму, а основні властивості предметів і суттєві ознаки залишаються поза їх увагою.

Водночас, в період молодшого дошкільного віку у дитини нагромаджується досвід орієнтування в навколишньому середовищі, завдяки чому збагачується і пам'ять молодших дошкільників. Важливу роль у процесі розвитку відіграють образи пам'яті. У п'ятирічних дітей пам'ять ще мимовільна, емоційно забарвлена, хоча в цьому віці довільна пам'ять бере свій початок. Дитина запам'ятовує більше те, що викликає в неї безпосередній інтерес. Без допомоги дорослого вона сама ще не ставить за мету щось запам'ятати, не вміє керувати процесами запам'ятовування і відтворення, особливо, якщо перед нею стоять вимоги пригадати запропоновані у формі навчального завдання, а не ігрового. Однак психічні процеси вже досить розвинені: так, увага стає більш стійкою, дитина опановує прийоми мислення, може уявляти різні образи. Усе це сприяє тому, що дитина може вчитися керувати своєю пам'яттю, тобто запам'ятовувати інформацію довільно, за власною волею.

У 5 років починається розвиток довільного відтворення та довільного запам'ятовування. В умовах емоційно близької мотивації та осмислення з допомогою дорослих діти оволодівають окремими прийомами довільного запам'ятовування (повторення, елементарна систематизація матеріалу). Збільшується не лише обсяг, але і зміст запам'ятовування. Так, переказуючи казку, діти, не лише відтворюють основні події, але і вдаються до подробиць,

передають пряме і авторське мовлення. Водночас, у п'ятирічних дітей відчутно зростає і стійкість уваги [45].

У віці 5-ти років, для запам'ятовування особливо ефективною є сюжетно-рольова гра. Так, граючи в «магазин», дитина в змозі запам'ятати назви п'яти-шести предметів, які їй треба купити. Узагалі до цього віку дитина може втримати в пам'яті до п'яти-шести назв предметів з десяти зображених на картинках. Звичайно для цього необхідно, щоб дитині було цікаво це заняття.

На тлі недорозвитку пам'яті у дітей із ЗПР відзначаються труднощі у процесі запам'ятовування словесного матеріалу (зоровий матеріал запам'ятовують і відтворюють краще). Діти можуть запам'ятати фрагменти казки, вірша, розповіді тощо, але повністю відтворити вірш чи переказати казку не можуть. Під час відтворення прослуханої казки плутають елементи та послідовність подій, які відбуваються, пам'ятають не всіх героїв твору, подробиці їх одягу чи житла. Тому, для довільного запам'ятовування дітям із ЗПР необхідне багаторазове повторення одного і того ж твору, важливо фіксувати увагу дитини головних подіях, героях.

Розвивається мислення дитини: поряд з узагальненням за зовнішніми ознаками діти починають виділяти більш суттєві, групувати предмети за такими ознаками як матеріал, якість і призначення (автомобіль, тролейбус, санки, віз, поїзд – засоби пересування); засвоюють відношення «частина» і «ціле», відношення рівності і нерівності. Діти цього віку добре розуміють найпростіші причинні зв'язки у явищах, які їм добре знайомі з минулого досвіду.

В період від 3 до 5 років у дитини формується наочно-дійове мислення, розвиваються мисленнєві операції: аналіз, порівняння, співвіднесення. Дитина 5-ти років уже може відносити предмети чи їх зображення до вказаної вихователем групи, що позначається узагальнюючим словом (посуд, іграшки), причому не тільки у вигляді практичної дії, а й у формі мовленнєвої дії, розв'язувати завдання в процесі виконання тих чи інших дій методом проб та помилок. Тому те, що треба зробити вона розуміє краще, коли вихователь супроводить пояснення наочним показом дії, своїм прикладом її виконання.

Однак, діти ще не вміють обмірковувати послідовність дій, передбачати труднощі тощо. У процесі подальшого завдання дитина вже пригадує, які помилки зробила раніше, і намагається не повторювати їх, правильне розв'язання завдання дитина може перенести на розв'язання подібного завдання.

Виражений недорозвиток і своєрідність ранніх форм мислення – наочно-дійового та наочно-образного накладає відбиток на розвиток пізнавальної діяльності дошкільників із ЗПР. Ці діти можуть класифікувати предмети за такими ознаками, як колір і форма, однак з великими труднощами визначають їх в якості загальних ознак, затрудняються у визначенні однієї ознаки серед інших, аналізуючи предмет називають несуттєві ознаки, з не повною точністю і повнотою. В результаті діти 5-ти років із ЗПР визначають у зображенні майже у двічі менше ознак, ніж їх однолітки з нормальним розвитком.

Виконання завдань, на рівні наочно-дійового мислення, характеризується наявністю численних проб та помилок, невмінням обмірковувати послідовність дій, передбачати труднощі тощо. Правильне розв'язання певного завдання дитина із ЗПР може перенести на розв'язання подібного завдання, але не може – на завдання, яке потребує відшукування іншого способу дій. Недоліки мисленневих операцій: аналізу, синтезу, порівняння, співвіднесення, узагальнення призводять до невміння відносити предмети чи їх зображення до вказаної вихователем групи, що позначається узагальнюючим словом (тварини, іграшки) у вигляді практичної дії. Виконуючи операцію узагальнення, п'ятирічні діти часто допускають помилки. У рамках знайомого матеріалу дошкільники 5-ти років із ЗПР здатні засвоїти класифікацію зі словесним узагальненням, використовуючи допомогу дорослого, можуть класифікувати предмети, не орієнтуючись при цьому на зовнішню схожість предметів, а поєднуючи їх за функціональними ознаками (ведмедик, лялька, м'ячик – щоб гратися) [48].

Поява символічної функції – значимий крок у розумовому розвитку, це початок зародження внутрішнього плану мислення. Водночас дитяче мислення в цей період характеризується повною хаотичністю, розірваними знаннями. Дитина п'ятого року життя ще неспроможна поєднати окремі «здобутки» своїх

роздумів у цілісний продукт. Вирішальне значення у доступному пізнанні предметів та явищ у різних взаємозв'язках відіграє майстерність дорослого.

В процесі навчально-пізнавальної діяльності вихователь супроводжує пояснення наочним показом дії, своїм прикладом її виконання. Словесні вказівками дорослого: типу «придивіться», «подумайте», «як зробити краще», допомагають знайти помилки та їх виправити, уникнути подібних помилок. Представлений у наочно-дійовому плані досвід, якого набуває дитина в процесі розв'язання завдань, є підґрунтям переходу до наочно-образного, а потім і до словесно-логічного мислення. Такий перехід відбувається на основі вдосконалення зорово-рухової орієнтувально-дослідницької діяльності дитини.

У п'ятирічних дошкільників превалує репродуктивна уява. Образи уяви в них надзвичайно яскраві, емоційно забарвлені. Тому діти найчастіше не можуть відокремити створені уявою образи від справжніх подій. Для створення образу уяви дитині буває достатньо найвіддаленішої схожості між тим, що вона сприймає, і попереднім її досвідом.

У дошкільників із ЗПР недорозвиток уяви виявляється в тому, як вони повільно входять у роль під час гри, створювані образи уяви (під керівництвом вихователя) дитина майже не реалізує в грі і продуктивних видах діяльності. Вона не вміє уявляти об'єкти, яких у її досвіді ще не було, на вимогу не може подумки відтворити певні частини предмета, на основі тих частин, які перебувають у полі зору.

У цьому віці активізується використання узагальнених уявлень про предмети і явища, завдяки чому дитина поступово звільняється від залежності безпосередніх контактів з навколишніми предметами. Так, п'ятирічна дитина може чітко висловити, який предмет вона хоче чи яку іграшку загубила. Дошкільник 5-ти років вільно орієнтується у просторі, визначає напрями відносно себе тощо.

У дітей із ЗПР недостатньо розвинені просторові уявлення: орієнтування в напрямках простору на протязі тривалого періоду відбувається на рівні практичних дій; часто виникають труднощі під час просторових уявлень, які

тісно пов'язані зі становленням конструктивного мислення, тому і формування уявлень даного виду у дітей із ЗПР також має свої особливості. Найкраще сприймаються та запам'ятовуються ті об'єкти, які мають привабливі для дітей функціональні ознаки. Як показує практика, діти 5-ти років із ЗПР складають малюнок, на якому зображений одиничний предмет (кішка, собака, будинок). Однак при ускладненні сюжету (інший напрям розрізу, збільшення кількості частин) призводить до появи грубих помилок і хаотичних дій. Це пояснюється порушенням всіх видів сприймання та уявлення дітей із ЗПР, тому їм потрібна різноманітна допомога: від організації їх діяльності до наочної демонстрації способу виконання.

Обсяг уваги дітей дошкільного віку невеликий. Дошкільнята цього віку зосереджують увагу на привабливих картинках зазвичай на 12-20 секунд. Стійкість уваги залежить від індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку.

Діти із ЗПР частіше відволікаються, ніж діти з нормальним розвитком. Причому різниця у стійкості уваги може досягти 1,5-2 рази. Формування уваги у дітей із ЗПР 5 років перебуває у прямій залежності від особливостей розвитку нервової системи дитини із ЗПР. Підвищена збудливість, знижена працездатність, загальмованість, відсутність чіткого розуміння змісту твору, який читається, підвищена стомлюваність, відставання моторики і мовні порушення різко знижують стійкість уваги. Слід пам'ятати, що можливості довільної уваги в цьому віці ще надзвичайно обмежені, над її розвитком потрібно цілеспрямовано працювати.

Дошкільний вік є початковим етапом формування елементів саморегуляції. Це нова, якісно вища сходинка в розвитку пізнавальної потреби дитини, яка є внутрішнім джерелом пізнавальної активності. Дитина поступово переходить від поверхового відображення окремих розрізнених предметів і явищ до пізнання їх взаємозв'язків, взаємовідношень, від практичних спроб і помилок через постійне вдосконалення орієнтовних дій сприймання до мисленневих дій. Особливістю пізнавальної активності дітей цього віку є постійна взаємодія

практичних, пробних та самостійних дій.

Однак, для успішного формування у дітей цього віку вмінь зберігати задум і успішно його реалізувати, необхідна зовнішня підтримка, контроль з боку вихователя, застосування стимулюючих засобів. Діяльність п'ятирічних дітей ще багато в чому визначається їх безпосередніми бажаннями і спонуканнями. Без підтримки ззовні вони ще не можуть довго утримувати мету дії, не завжди доводять справу до кінця. Це досягається шляхом виконання завдань в ігровій формі. Вихователь безпосередньо керує діями дитини за допомогою вказівок до кожного етапу дії, заохочень, підбадьорень, поділ дій на послідовні етапи, постійне нагадування способів досягнення по ходу виконання завдання, допомагає дитині організувати та послідовно виконувати потрібні дії. Засвоєння виконання дошкільником довільних дій забезпечується їх показом дорослим у поєднанні з прямим заохоченням до активного наслідування і відтворення [58].

В процесі оволодіння елементами математики, ознайомлюючись з природою рідного краю, виконуючи зображувальну та конструктивну діяльність, дитина навчається висловлювати своє бажання і відповідним словом визначити мету своїх дій. Наприклад, виймаючи кубики з коробки, вона заявляє, що хоче будувати будинок. Однак постановка дитиною певної мети в цьому віці означає не уявлення про кінцевий результат, а лише усвідомлення нею свого бажання. Лише на основі спільних дій з дорослими у дитини можна сформувати у майбутньому вміння самостійно доводити розпочату справу до кінця.

Самостійна реалізація поставленої мети пов'язана у дошкільників 5-ти років із ЗПР зі значними труднощами: відволікання на зовнішні обставини, низька ініціативність, інертність, відмова від виконання під час виникнення будь-яких труднощів тощо. Залучення дитини із ЗПР до самостійного виконання будь-якої діяльності передбачає постійну підтримку й допомогу їй, спрямування її домагань на завершення справи з успіхом, керування дитиною в процесі виконання тощо.

Водночас, для цих дітей характерним є зниження пізнавальної

активності. Одні діти практично не задають запитань про предмети і явища оточуючої дійсності. Це повільні, пасивні, з уповільненою мовою діти. Інші – задають запитання, які стосуються в основному зовнішніх властивостей оточуючих предметів. Зазвичай, вони більш розгальмовані, багатослівні. Особливо низька пізнавальна активність проявляється по відношенню до об'єктів і явищ, які знаходяться за межею знайомого середовища.

Вирішальне значення в цьому процесі відіграє майстерність дорослого в спонуканні кожної дитини до вибіркової активізації наявних знань щоразу в новому аспекті відповідно до конкретної ситуації. Досвід такої діяльності в п'ятирічних дітей із ЗПР поступово призводить до якісно нового підходу в аналізі предметів і явищ навколишнього.

На етапі оцінювання, внаслідок не сформованості дій співставлення досягнутого результату з прийнятими правилами, виявляється неможливість адекватної самооцінки дошкільників із ЗПР. У цих дітей спостерігається переважно позитивне оцінювання результатів; відмічаються труднощі словесного звіту в процесі та наприкінці виконання запропонованого завдання. Самооцінка п'ятирічної дитини із ЗПР є, як правило, суб'єктивно завищеною або заниженою. Дитина привласнює всі позитивні і схвалювані дорослими якості, іноді, навіть не знаючи їх змісту, відображає власну самооцінку, не враховуючи аналіз виконаного завдання, беручи до уваги лише повсякденний досвід оцінювання її діяльності вихователем. Також, п'ятирічним дошкільникам із ЗПР притаманна й неадекватна, занижена самооцінка. Для них характерна відмова від перевірки правил, визначення відхилень від вимог тощо. Діти продовжують виконувати завдання, нічого в ньому не змінюючи, або ж відмовляються повертатися до правил.

Продовжуються усвідомлення дитиною знань про норми й вимоги, пов'язані з її належністю до певної статі, та формування адекватної поведінки. П'ятирічна дитина із ЗПР здатна розрізнити людей за їх статевою належністю й відповідно відносити і себе до групи чоловіків чи жінок. Це відкриває шлях до сприймання й оцінки дій власних і інших вчинків хлопчиків і дівчаток.

У дітей 6-7 років, сприймання предметів та явищ формується як відносно самостійний процес (у ранньому дитинстві, як відомо, сприймання невіддільне від діяльності дитини з предметами). Дошкільники 6-7 років, виявляють риси більш стійкого і цілеспрямованого сприймання, ніж діти 4-5-ти років. У змінах, які стосуються сприймання дитини, важливу роль відіграє мова, за допомогою якої усвідомлюється завдання розглядати предмет, зіставляти його з іншими предметами. У цьому віці узагальнюючий характер сприймання сягає більш високого рівня розвитку. У сприймання дітей дедалі більше включаються другорядні зв'язки, які надають йому узагальнюючого характеру, тобто сприймання дошкільників 6-7 років стає категоріальним.

У порівнянні з однолітками, які розвиваються нормально, у дітей із ЗПР спостерігається низький рівень розвитку сприймання. Це виявляється в необхідності використовувати більше часу для сприймання й переробки сенсорної інформації; у недостатності, фрагментарності набутих знань; неповноцінності тонких форм зорового і слухового сприймання. Наприклад, під час складання простих візерунків із геометричних фігур діти з ЗПР часто не можуть здійснити повноцінний аналіз форми, встановити симетричність, тотожність частин конструйованих фігур, розташувати конструкцію на площині, з'єднати її в єдине ціле [56].

Порушення розвитку зорово-просторового сприймання і розпізнавання значно впливає на діяльність дітей із ЗПР під час малювання, конструювання, гри. Низька здатність дітей із ЗПР орієнтуватися у завданнях, зумовлює труднощі під час розфарбування деталей предметів, спостерігається неповноцінне сприймання правил в процесі гри, здійснення багато зайвих дій під час малювання, конструювання тощо.

Як зазначають психологи, діти цього віку здатні вже до вибіркового й усвідомленого запам'ятовування. Пам'ять набуває якісно нових особливостей. 6-7-річний вік характеризується, насамперед, інтенсивним розвитком мимовільної пам'яті, яка розвивається у процесі дедалі складнішої за своїм змістом практичної та ігрової діяльності, в процесі спілкування з людьми.

Водночас, у цьому віці відбуваються якісні зміни у розвитку пам'яті. Серед них найголовніша – це довільність процесів запам'ятовування та відтворення. З цією особливістю органічно пов'язані і такі, як більша міцність пам'яті та її досить широкий обсяг, який значно збільшується у старшому дошкільному віці завдяки розширенню життєвого досвіду. Однак, довільна пам'ять ще не зовсім досконала, особливо щодо прийомів запам'ятовування і відтворення. Тому мимовільне запам'ятовування, здійснюючись у провідній для дитини діяльності, зазвичай, буває більш продуктивним, ніж довільне. У дитини семи років розвиваються усі види пам'яті, зокрема, образна і словесно-логічна. Остання має конкретний характер.

На фоні недорозвитку пам'яті у дітей із ЗПР відзначаються труднощі у процесі запам'ятовування вербального матеріалу (зоровий матеріал сприймається краще). Учні фрагментарно запам'ятовують інструкції, елементи та послідовність виконання запропонованих завдань. Для довільного запам'ятовування дітям із ЗПР необхідне багаторазове повторення матеріалу через певні проміжки часу. Невміння контролювати себе, під час запам'ятовування пізнавальної інформації, призводить до невідповідності диференціювати відтворений матеріал від невідтвореного, що також впливає на ефективність довільної пам'яті [54].

Істотні зміни відбуваються у розвитку мислення дошкільника 6-7 років. Дитина вже мислить, спираючись на уявлення. Це означає, що її мислення відокремлюється від сприймання, перетворюючись на відносно самостійний процес. Одночасно воно відділяється і від практичної дії. Тобто, дитина може мислити не діючи з предметами, а мисленнєво встановлювати зв'язки між ними. Появляється роздумування, обмірковування. Мислення поступово стає міркуючим. Перехід до цієї форми мислення пов'язаний з подальшим розвитком пізнавальних процесів дитини, формуванням у неї мислительних дій і оволодінням мовою як засобом спілкування і засвоєння людського досвіду. Все це збагачує можливості пізнавальної діяльності дитини.

Розвиток у дітей 6-7-річного віку форм словесного (вербального) мислення свідчить про те, що дитина готується до засвоєння розумових дій, характерних для шкільного навчання.

Водночас, на відміну від 6-7-річних дітей з нормальним розвитком, для дитини із ЗПР словесно-логічне мислення ще недосягне зовсім. В її міркуваннях постійно переплітаються причина і наслідок; речі, які рухаються, здаються їй живими; пояснюючи явища, дитина наділяє предмети ознаками живих істот. Сприймання дитини також ще недостатньо сформовано, тому вона бачить лише те, що «знаходиться на поверхні», що і визначає її судження, в яких перемішано та скомбіновано все, що безпосередньо було сприйнято. Деякі окремі логічні судження шестирічних дітей із ЗПР хоча і роблять відчуття захоплення і радості за успіхи в розумовому розвитку дошкільника, але в цілому це нетипове мислення для нормальної дитини цього віку. Під час мисленнєвого процесу, у дитини із затримкою психічного розвитку проявляється швидка виснаженість. Ці діти не можуть зосередити свою увагу, їм не цікаво, нудно, вони не можуть і не хочуть робити те, що потрібно в даний момент, не можуть зосереджено міркувати над поставленим перед ними завданням тощо. Крім того, ці діти виявляють егоцентризм мислення.

Однак, недорозвиток пізнавальної діяльності, недоліки мислення ще не привід для того, щоб дитина була позбавлена повноцінного навчання і виховання. Дослідження показали, що діти із ЗПР при уважному до них ставленні виявляють інтерес до занять та можуть оволодівати пізнавальними знаннями на достатньому рівні. Вони досить легко долають егоцентризм в мисленні, коли їм наочно показують і пояснюють ті зміни предметів, які здійснюються на їхніх очах [40].

Невід'ємною від розвитку мислення є уява дошкільників. Уява зароджується на підґрунті уявлень дитини про навколишню дійсність. В своїй уяві дитина завжди ніби відривається від реальних подій. У дошкільників 5-ти років уява ще не підкорена спеціальній меті уявити ті чи інші предмети, явища, події, однак діти 6-7 років вже здатні керувати процесом фантазування для

досягнення певної мети. Завдяки цьому можна говорити про розвиток у цьому віці не лише репродуктивної уваги, а й про зародження творчих форм уваги.

Істотним показником зрушень у розвиткові психічних процесів дитини цього віку є виникнення у неї первинних форм довільної уваги, завдяки чому дитина вже здатна підпорядковувати свою увагу вимогам вихователя, зосереджуватися, керувати своєю психічною діяльністю.

Однак, увага дітей 6-7 років також має свої особливості. У них з'являється вміння самостійно, з власної ініціативи, ставити перед собою нескладні завдання і спрямовувати свою увагу на їх виконання. У зв'язку з розвитком їхньої розумової діяльності, розвитком мислительних дій у дітей зароджується внутрішня увага, що виявляється, наприклад, під час пригадування минулих подій, лічби декількох предметів про себе тощо. Розвиток довільної уваги наприкінці дошкільного віку є складовим моментом готовності дітей до початку шкільного навчання.

Численні дослідження свідчать, що увага дітей із ЗПР характеризується низкою особливостей: нестійкістю уваги до запропонованої діяльності, низьким рівнем довільних її форм, що супроводжується періодичними коливаннями уваги, нерівномірною низькою працездатністю протягом всього виконання завдання, зниженням уваги по мірі продовження роботи, необхідністю більш тривалого часу для включення в будь-яку діяльність.

Низький рівень довільної уваги у дітей із ЗПР призводить до не сформованості та порушення структури діяльності. Значні труднощі у цих дітей виникають під час пізнання предметів, які знаходяться у незвичному ракурсі, коли треба показати знайомі предмети на контурних чи схематичних зображеннях, особливо, якщо ці предмети перекреслені чи накладаються один на одного, що є наслідком недостатнього розвитку довільної уваги. 6-7-річним дошкільникам із ЗПР легше зосереджуватися на конкретному матеріалі, підкріпленому різними наочними засобами. Їм важче підтримувати спрямованість уваги при зовнішніх подразниках. Стійкість уваги цих дітей залежить від того, приваблює чи не приваблює їх сама діяльність.

У старшому дошкільному віці формується довільність поведінки і нове ставлення дитини до себе, до своїх можливостей та вчинків. З названими фундаментальними новоутвореннями особистості дошкільника 6-7 років органічно пов'язана його установка на досягнення бажаного результату в різних видах діяльності (бажаний результат – це той, який відповідає рівню домагань дитини). Зазначена установка ґрунтується на одному з найважливіших новоутворень 6-7-річної дитини – навчальній мотивації. Оволодіння вмінням керувати собою, регулювати власні наміри, дії та вчинки виділяється як окреме завдання. Серед ігрових мотивів значне місце посідають пізнавальні інтереси, потреба в порівнянні себе в якомусь відношенні з однолітками, у співробітництві з ними, самооцінка тощо [38].

На шостому році життя у дитини формуються такі «внутрішні новоутворення» як образ «Я», самооцінка, самолюбство, рівень домагань, особистісні очікування тощо, які опосередковують будь-які види активності дитини і дають змогу їй діяти самостійно. Поява цих регуляторів діяльності і поведінки є свідченням розвитку у дитини здатності діяти довільно, згідно з поставленою метою, відволікаючись від зовнішніх перешкод.

Формується вибіркоче, оцінне ставлення дитини до тих видів діяльності, які в найбільшій мірі сприяють досягненню успіхів, тобто є суб'єктивно значущими. Завдяки включенню дітей 6-7 років у різні види діяльності, відповідно до їхніх схильностей та інтересів, досягається не тільки значний виховний ефект, а й створюються позитивні передумови для розвитку здібностей підростаючої особистості – як загальних, так і спеціальних.

По мірі інтелектуального розвитку дитини, долається пряме прийняття оцінки дорослих, починається процес опосередковування їх власним знанням про себе. Діти 6-7-річного віку в основному вірно усвідомлюють свої переваги і недоліки, враховують відношення до них з боку оточуючих. Це має величезне значення для подальшого розвитку особистості, свідомого засвоєння норм поведінки, слідкування позитивним зразкам.

У дошкільному віці формуються вольові якості дитини, вміння поставити собі мету та прагнути її здійснити. Спочатку дії дитини неупорядковані, стихійні. Поступово дорослі формують у неї вміння стримувати свої безпосередні пориви, підкоряти миттєві бажання чомусь більш важливому.

Для дошкільнят із ЗПР характерна слабка емоційна стійкість, не сформованість вольових дій у всіх видах діяльності, агресивність поведінки і її провокуючий характер, труднощі в пристосуванні до дитячого колективу під час гри і занять, метушливість, часті зміни настрою, невпевненість, відчуття страху, фамільярність по відношенню до дорослого. Спостерігаються негативні реакції, спрямовані проти волі батьків, нерозуміння своєї соціальної ролі, яскраво виражені труднощі в розрізненні найважливіших рис міжособистісних відносин[43].

У старшому дошкільному віці починають формуватися елементи самоконтролю, що полягає в умінні відволікатися від зовнішніх перешкод під час виконання якогось завдання, розмірковувати над виконаним та пояснювати чому саме так. А саме це і створює певну установку на пояснення способу виконання, до переходу дії у внутрішньомисленнєву форму

Для дітей із ЗПР характерним є невміння контролювати виконання етапів роботи. Дитина дошкільного віку із ЗПР рідко опиняється в ситуації, коли їй доводиться замислюватися над тим як вона зробила завдання, чому так, а не інакше тощо. Рідко пояснює, як досягла вона тих чи інших результатів, зіставляє те, що було задано і як виконано. Дитина прагне, насамперед, до практичного результату, і мислення його не виходить у більшості випадків за сферу практичних завдань.

Прагнення до діяльності – одна з характеристик психофізіологічних особливостей дошкільника 6-7-ми років. Через дії із предметами дитина переходить до внутрішніх, розумових дій; далі засвоюється суспільний досвід – через мовлення та спеціальне навчання. Однак, необхідно розуміти, що накопичення знань, без належного керівництва, відбувається в дитини безсистемно. У такому випадку її знання поверхневі, помилкові, а судження

алогічні. Якщо дитині не допомагати осмислювати сутність тих явищ, які привертають її увагу, дитина часто робить неправильні умовиводи («У птаха теж чотири ноги, тільки дві передні – це крила»; «У селі ніч темніша, ніж у місті, тому що в селі немає ліхтарів»).

Під кінець дошкільного періоду, у розвитку дитини формуються передумови для успішного переходу її на наступний рівень розвитку. Завдяки дитячій допитливості формується інтерес до навчання. Розвиток пізнавальних здібностей створює основу для формування творчого мислення. Розвиток довірливості допомагає подолати труднощі під час розв'язання завдань, виникає узагальнення власних переживань, вміння спілкуватися з дорослими і ровесниками – все це дає змогу дитині у подальшому перейти до навчальної діяльності.

Висновки до I розділу

Відповідно до проведеного нами аналізу наукової літератури, нами встановлено, що феномен «затримки психічного розвитку» з'явився у результатах досліджень, порівняно недавно. Увага науковців спрямована на необхідність раннього виявлення та корекційного педагогічного супроводу дитини з затримкою психічного розвитку під час навчально-виховного процесу.

Нами також проаналізовано особливості у розвитку психічних процесів дітей з затримкою психічного розвитку від 3-х до 6-ти років. Яке здійснювалося під час порівняння вимог програмового забезпечення для дітей із нормою в розвитку та зібраної інформації з наукових джерел щодо можливостей дітей цього віку із затримкою психічного розвитку. Виявлено, що діти з затримкою психічного розвитку мають розлади у формуванні саме психічних процесів, а саме: мислення, пам'ять, мовлення, увага, уява та сприйняття.

II РОЗДІЛ. ДОСЛІДЖЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ У НОРМИ І ПРИ ЗАТРИМЦІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Організація дослідження та методика вивчення самосвідомості у дошкільнят

Порівняльне дослідження сформованості елементів самосвідомості у дітей дошкільного віку з нормальним розвитком та затримкою психічного розвитку.

Дослідження, спрямоване на аналіз сформованості елементів самосвідомості у дошкільнят із середньостатистичним рівнем розвитку та затримкою психічного розвитку (ЗПР), проводилося в три етапи.

На етапі дослідження (04.02.2024–24.06.2024 рр.) було вивчено онтогенез елементів самосвідомості у дітей з нормальним розвитком (20 дітей віком від 6 років, які відвідували старшу групи закладу дошкільної освіти) та у дітей із ЗПР (12 дітей старшої груп). Емпіричною базою цього етапу став дошкільний навчальний заклад (ДНЗ) №89 у м. Черкаси.

Другий та третій етапи дослідження включали формувальний та контрольний експерименти, які проводилися у ДНЗ №89 м. Черкаси. Методика проведення експериментів та їх результати будуть представлені у цьому розділі.

На основі аналізу наукової літератури були виділені основні елементи самосвідомості, а саме:

- Образ «Я», що включає знання про своє фізичне обличчя (когнітивний компонент) та емоційне ставлення до нього (афективний компонент).
- Статева ідентифікація.
- Ставлення до дорослішання.
- Психологічний час особистості, що виражається у наявності психологічного минулого та майбутнього.
- Претензії на соціальне визнання, які проявляються у самооцінці.

- Соціальний простір особистості, що відображає розуміння норм соціальної взаємодії.

Під час розробки експериментальних методик було використано підходи, запропоновані в роботах І. Коробейнікова, В. Лубовського, Т. Розанова, які підкреслюють необхідність надання кількісної та якісно-рівневої оцінки відповідей учасників експерименту, а також можливість співставлення цих оцінок. Крім того, враховувалися рекомендації Н. Білопільської, яка наголошує на важливості використання візуального матеріалу для вивчення самосвідомості дітей дошкільного віку.

З огляду на відсутність у науковій літературі орієнтирів щодо вивчення когнітивного та афективного компонентів образу «Я» у дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку, нами була розроблена спеціальна методика, яка дозволяє здійснювати аналіз знань дітей про своє фізичне обличчя та їхнє емоційне ставлення до нього.

Зокрема, методика «Фотозагадки» спрямована на оцінку здатності дитини до усвідомлення себе, формування тимчасового зміщення, розуміння вікової послідовності та ставлення до процесу дорослішання.

Критерії оцінки методики «Фотозагадка» наведені у таблиці 2.1.:

Таблиця 2.1.

Ба ли	Усвідомлен ня себе	Тимчас ове усуненн я	Психологі чне минуле	Психолог ічне майбутнє	Ставлення до дорослішанн я	Розуміння повної вікової послідовності	Емоційне ставлення до себе
0	не може визначити, де вона	не розуміє сенсу питання	не може відповісти	не може відповісти, яким він буде, коли підросте (виросте)	не може відповісти, яким краще бути – маленьким або великим	не розуміє	критичні висловлювання на свою адресу
1	показує себе правильно, порівняти з фотозображенням однолітка не може	відповідає, але за несуттєвими ознаками, зміст питання не	однокладова відповідь («маленька»)	однокладова відповідь («велика»)	однокладова відповідь без аргументації	заперечує старіння	у висловлюваннях не визначається емоційне ставлення

		розуміє					
					у відповідях з навідних питань виявляє бажання бути маленьким	погоджується, що буде старим (односкладна правильна відповідь)	
3	за допомогою знаходить різницю між фотозображеннями себе і однолітка	односкладна правильна відповідь, скільки років - визначити не може	перелічує, не розгорнута відповідь	висловлювання з елементами уявлень про майбутнє з <u>приводних питань</u>	аргументовані висловлювання про бажання зрости після навідних питань	з питань, що наводять, описує стару людину, але себе таким не уявляє	у висловлюваннях є компліментарні визначення, що належать до зовнішнього вигляду (сукня гарна, бантики, капелюх і т.д.)
				висловлювання самостійні, з обмеженнями уявлень про майбутнє вступу до школи	самостійні розгорнуті висловлювання бажання бути маленьким		
5	порівнює самостійно	точно визначає свій вік на фотографії	повна розгорнута відповідь	розгорнута тимчасова перспектива	самостійні розгорнуті висловлювання бажання бути великим	самостійні розгорнуті висловлювання, що відбивають розуміння повної вікової послідовності	у висловлюваннях звучить загальне емоційне ставлення себе як до особистості (розумний, гарний тощо.)

У дослідженні використовувалися методики, спрямовані на оцінку ключових компонентів самосвідомості, зокрема статево-вікової ідентифікації. Відповіді дітей фіксувалися дослівно, що дозволяло зберегти автентичність висловлювань для подальшого аналізу. У разі складнощів із точною оцінкою відповідей використовувалися проміжні бали, що забезпечувало гнучкість у оцінюванні.

Поряд із експериментальними підходами, застосовувалася діагностична методика Н. Білопільської, яка дозволяє визначити відповідність темпів формування статево-вікової ідентифікації віковим нормативам. Дана методика оцінює здатність дитини ідентифікувати свій актуальний, минулий та майбутній статево-віковий статус на основі запропонованого візуального матеріалу. Крім того, вона дає змогу оцінити ставлення дитини до свого віку та процесу дорослішання.

Дітям пропонувалося виконати завдання за інструкцією, яка передбачала вибір відповідних картинок, що символізують їхній теперішній, минулий та майбутній віковий статус. Додатково оцінювалися їхні уподобання щодо бажаного віку. Вікові нормативи виконання завдань, запропоновані автором методики, наводяться у додатку Б.

Таблиця 2.2.

бали	Вибір картинки "Я в теперішньому"	Встановлення вікової послідовності	Вибір картинки "Я ідеальне"
0	неправильний	не справляється	не розуміє
1	правильний	встановлює послідовність помилок	молодше свого віку
2		встановлює крім старості	свій вік
3		повна	старше свого віку

У дослідженні кількісні результати, отримані за трьома використаними методиками, були підсумовані, що дозволило віднести дитину до одного з рівнів сформованості елементів самосвідомості: вкрай низького (до 10 балів), низького (11–20 балів), недостатнього (21–30 балів), достатнього (31–40 балів) або високого (41 бал і більше).

Когнітивний компонент самосвідомості оцінювався за такими показниками, як диференційованість опису себе при розгляданні в дзеркалі, повнота знань про функціональне призначення частин тіла, здатність порівнювати себе із зображенням однолітка, а також встановлення вікової послідовності за методикою Н. Білопільської. Вкрай низький рівень визначався за результату 0–1 бал, низький – 2–5 балів, недостатній – 6–7 балів.

Афективний компонент самосвідомості оцінювався за характером ставлення дитини до себе, виявленим під час виконання методик «Фізичне Я» і «Фотозагадки». Вкрай низький рівень визначався при наявності негативного самосприйняття та оцінювався у 0–1 бал. Подальша класифікація включала низький рівень (2 бали), недостатній (3 бали), достатній (4–6 балів) і високий (7 балів і більше).

Узагальнюючи результати методик, дослідження спиралося на концепцію Ф. Малюкової, згідно з якою первинне «Соціальне Я» проявляється у статевій ідентифікації як соціально заданій категорії. Водночас вікова ідентифікація за методикою Н. Білопільської включала співвіднесення себе із соціальними ролями («дошкільник», «школяр», «дорослий»). До категорії «Індивідуальне Я», за теоріями М. Лісіної та О. Смірної, відносилися уявлення дитини про себе в минулому, теперішньому та майбутньому, її емоційне ставлення до себе, а також бажання асоціювати себе з певною соціальною роллю і ставлення до дорослішання.

Індивідуальне «Я» аналізувалося за наявністю тимчасового зміщення та здатності до самооцінювання, тоді як соціальне «Я» оцінювалося за можливістю визначення своєї статі та віку. Важливим аспектом розвитку самосвідомості є здатність диференційованого ставлення до своїх успіхів і невдач, а також здатність до цілісної оцінки себе за критеріями, заданими дорослими. На ранніх етапах розвитку переважає недиференційовано-позитивне емоційне ставлення до себе, тоді як випускному періоді дошкільного віку з'являється можливість оцінювання своєї діяльності, спочатку в реальній практиці, а потім – у поведінковому аспекті.

Для оцінки сформованості самооцінки були застосовані два варіанти методик, спрямованих на аналіз цього компоненту самосвідомості. Отримані дані дозволили всебічно оцінити когнітивні та афективні аспекти розвитку самосвідомості дітей і зробити висновки про їхні індивідуальні особливості.

Таким чином, комплекс застосованих методик надає можливість всебічно оцінити як когнітивний і афективний компоненти самосвідомості, так

і здатність дитини засвоювати соціальні норми й орієнтуватися у моральних уявленнях, що є основою її подальшого особистісного розвитку.

2.2. Розвиток самосвідомості дошкільнят у нормі та при ЗПР (результати констатувального експерименту)

Результати нашого дослідження із застосуванням методики «Фізичне Я» показали, що діти старшої групи дошкільного закладу з нормальним розвитком завжди впевнено вказували свою статеву приналежність та розуміли її постійний характер, що свідчить про базову сформованість первинного «соціального Я». Розвиток можливостей самосприйняття у дітей із нормальним розвитком демонструє суттєвий прогрес із часом.

У дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), які виховувалися в умовах інклюзивних груп закладу дошкільної освіти, чіткої динаміки в розвитку самосприйняття не спостерігалось. Відповіді залишалися односкладними та недостатньо точними, наприклад: «Руки - брати. Ноги - йти».

Порівняльний аналіз показників уявлень про «Фізичне Я» у дітей із нормальним розвитком і дітей із ЗПР (Таблиця 2.3) демонструє значну різницю в успішності формування когнітивного компонента самосвідомості. У той час як діти з нормальним розвитком демонструють зростання уявлень про своє фізичне «Я», діти із ЗПР виявляють більш повільний прогрес у цьому напрямі, що вимагає додаткової уваги у виховній та корекційній роботі.

Таблиця 2.3.

Порівняльний аналіз показників уявлень про «Фізичне Я» у дітей із нормальним розвитком і дітей із ЗПР

	Диференціація сприйняття себе	Знання функціонального призначення частин тіла	Емоційне ставлення до себе
Контрольна група "норма" (n=25)	4,00±0,00	4,96±0,04	2,86±0,04
Група ЗПР (n=12)	2,42±0,19	3,17±0,17	0,96±0,1
Достовірність	P<0,001	P<0,001	P<0,001

відмінностей			
--------------	--	--	--

Аналіз представлених у таблиці даних свідчить про стійку тенденцію до уповільненого формування можливостей самосприйняття у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Ця тенденція стосується як когнітивного, так і афективного компонентів образу «Я».

Необхідно зазначити, що афективний компонент самосвідомості у дошкільнят, які нормально розвиваються був менш сформованим порівняно з когнітивним. Незважаючи на те, що діти позитивно ставилися до себе, вони рідко вказували на особистісні характеристики, які відображають їхнє емоційне сприйняття себе.

Таким чином, розвиток когнітивного та афективного компонентів самосвідомості демонструє істотні відмінності між дітьми із нормальним розвитком і дітьми із ЗПР. Отримані дані вказують на необхідність розробки додаткових педагогічних та корекційних заходів, спрямованих на покращення формування образу «Я» у дітей із ЗПР, із урахуванням як когнітивних, так і афективних аспектів самосвідомості.

Дослідження показало, що сучасні культурні норми, які передаються педагогами ЗДО, значною мірою спрямовані на формування у дітей усвідомлення власної унікальності, зокрема через акцентування уваги на їхніх індивідуальних рисах, зокрема й зовнішності. Ця тенденція була ще помітнішою серед дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Для глибшого розуміння виявлених особливостей результати аналізу були зіставлені з характеристиками педагогічної взаємодії.

Відомості про ситуацію були отримані від 10 педагогів. З'ясувалося, що в значній частині випадків умови взаємодії з дітьми із ЗПР були неоптимальними. Переважна більшість педагогів демонструвала стилі взаємодії, що не сприяють гармонійному розвитку самосвідомості: надвимогливий стиль був притаманний 18% педагогів, непослідовний – 10%, стиль потурання – 26%. Лише 46% педагогічної взаємодії характеризувалися

приймаючим стилем взаємодії, який вважається найбільш сприятливим для розвитку елементів самосвідомості.

У таблиці 2.4 представлені узагальнені показники рівня розвитку елементів самосвідомості дітей залежно від стилю педагогічної взаємодії. Дані свідчать про значний вплив психолого-педагогічної атмосфери та психолого-педагогічної взаємодії на формування когнітивного й афективного компонентів самосвідомості.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що стилі взаємодії з дітьми є одним із ключових чинників, що впливають на розвиток самосвідомості дитини, особливо у випадках затримки психічного розвитку. Наявність неоптимальних виховних практик у групах, які відвідують діти із ЗПР підкреслює необхідність розробки та впровадження програм педагогічної взаємодії, спрямованих на оптимізацію їхніх психолого-педагогічних стратегій.

Таблиця 2.4

Залежність рівня розвитку самосвідомості дошкільнят із ЗПР від стилю сімейного взаємодія

Стиль взаємодія	Понад-вимогливий	Непоследовний	Потурання	Приймає
Рівень самосвідомості	3,33±0,03	3,25±0,01	2,90±0,01	3,60±0,04

У проведеному дослідженні рівень сформованості елементів самосвідомості оцінювався за п'ятибальною шкалою, що включала вкрай низький (1), низький (2), недостатній (3), достатній (4) та високий (5) рівні. Середні показники рівня сформованості елементів самосвідомості були розраховані для груп дітей, які відрізнялися за стилями педагогічної взаємодії.

Результати аналізу показали незначну різницю між групами, проте спостерігалася тенденція до вищих показників у дітей, які виховувалися в умовах приймаючого стилю педагогічної взаємодії. Цей стиль сприяв більш активному розвитку елементів самосвідомості, оскільки педагоги фокусували увагу дітей на їхніх індивідуальних особливостях, зокрема зовнішньому вигляді та унікальних рисах.

Найменш сприятливим для формування елементів самосвідомості дітей із ЗПР виявився стиль потурання, за якого педагоги зрідка звертали увагу дитини на її особливості, що, ймовірно, стримувало процеси самопізнання та самооцінки.

Порівняльний аналіз «поелементних» оцінок сформованості самосвідомості у групах, які відрізнялися стилями педагогічної взаємодії, виявив деякі достовірні відмінності, представлені у таблиці 2.5. Ці результати свідчать про вагомому роль стилю педагогічної взаємодії у розвитку самосвідомості дошкільників, особливо у дітей із затримкою психічного розвитку.

Таким чином, приймаючий стиль взаємодії педагога сприяє гармонійному розвитку елементів самосвідомості, тоді як стиль потурання виявляється значно менш ефективним. Це підкреслює важливість підвищення психолого-педагогічної культури та впровадження оптимальних стратегій взаємодії з дітьми, особливо у контексті роботи з дітьми із ЗПР.

Таблиця 2.5

Зіставлення рівнів розвитку елементів самосвідомості дошкільнят із ЗПР із груп дошкільників із різними стилями взаємодії

Стиль педагогічної взаємодії	Емоції відносно себе	Знання про себе	Психологічний час особистості
Надвимогливий	3,78±0,97	3,00±1,73	2,33±1,00
Непослідовний	3,83±0,98	2,66±1,97	2,17±1,32
Потурання	3,07±0,27	1,62±0,96	1,46±0,88
Приймає	3,79±0,97	3,22±1,86	2,11±1,05
Достовірність різниці між стилями психолого-педагогічної взаємодії	P 1,2 < н.д. P 1,3 02	P 1,2 < н.д. P 1,3 < 0,03 P 1,4 < н.д. P 2,3 < н.д. P 2,4 < н.д. P 3,4 < 0,01.	P 1,2 < н.д. P 1,3 < 0,04 P 1,4 < н.д. P 2,3 < н.д. P 2,4 < н.д. P 3,4 < н.д.

Аналіз отриманих результатів свідчить про значний вплив стилю психолого-педагогічної взаємодії на формування окремих елементів самосвідомості, зокрема емоційного ставлення до себе та знань про себе, включно з уявленнями про майбутнє. У групах із надвимогливим стилем

педагогічної взаємодії переважала орієнтація педагогів на найближче майбутнє дитини, що, хоча й забезпечувало певний розвиток, знижувало здатність дитини зосереджуватися на своєму актуальному «Я». Такий підхід не завжди можна вважати оптимальним для гармонійного формування самосвідомості.

Порівняльний аналіз сформованості уявлень про фізичне «Я» у дошкільників із нормальним інтелектуальним розвитком і тих, хто має затримку психічного розвитку (ЗПР), показав, що уповільнення темпів формування самосвідомості є характерною ознакою для дітей із ЗПР. Це стосується як когнітивного компонента, що включає знання про себе, так і афективного компонента, що визначає емоційне ставлення до власного образу.

Отримані результати узгоджуються з висновками Н. Білопільської та Є. Слепович, які також вказують на уповільнення темпів формування самосвідомості у дітей із затримкою психічного розвитку. Водночас у науковій літературі питання динаміки становлення уявлень про фізичне «Я» у дітей із ЗПР залишається недостатньо вивченим. Зібрані дані дозволяють візуалізувати цю динаміку у вигляді графіків бальних оцінок сформованості знань про себе (когнітивного компонента образу «Я») на різних часових етапах (рисунк 1).

Ці результати підкреслюють необхідність подальших досліджень щодо особливостей формування самосвідомості у дітей із ЗПР та адаптації психолого-педагогічних стратегій для більш ефективного сприяння розвитку як когнітивних, так і афективних компонентів образу «Я».

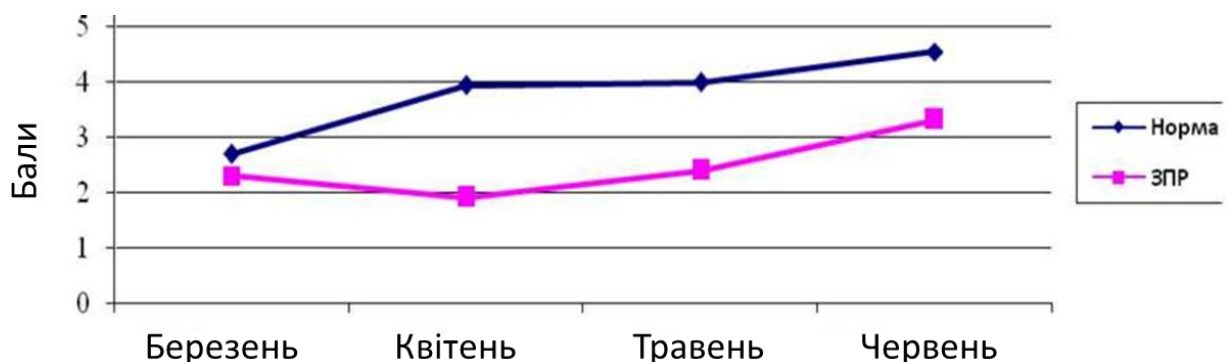


Рис. 1. Динаміка формування знань про себе у дошкільнят у нормі та при ЗПР

Аналіз бальних показників сформованості когнітивного компонента образу «Я» у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) демонструє

відсутність суттєвої динаміки між констатувальним та контрольним експериментом. Лише у деяких дітей спостерігається невелике зростання показників, яке, однак, залишається в межах недостатнього рівня.

Дослідження виявило, що значна частина дітей із ЗПР (48%) протягом усього експерименту мала труднощі з ідентифікацією частин свого обличчя навіть за умов безпосереднього розглядання себе у дзеркалі. Це може бути пов'язано з несформованістю зорово-просторового гнозису, що, згідно з Н. Семаго, є характерною ознакою будь-яких форм психічного дизонтогенезу. Ймовірно, відсутність уваги до свого вигляду та незрілість функцій візуально-просторового сприйняття створюють замкнене коло, яке ускладнює формування уявлень дітей із ЗПР про власне фізичне «Я».

Серед дошкільників із нормальним інтелектуальним розвитком рівень сформованості когнітивного й афективного компонентів образу «Я» підвищується з часом значно швидше. Проте це зростання відбувається переважно за рахунок поліпшення здатності аналізувати своє обличчя та знання функціонального призначення частин тіла, а не через розвиток навичок вербалізації емоційного ставлення до себе. Самоопис, що включає вказівки на індивідуальні особливості зовнішності й особистісні риси, залишається недоступним для майже половини дітей навіть у випускному періоді.

Ці дані узгоджуються із сучасними дослідженнями, які вказують на те, що соціокультурні умови сучасності сприяють недостатній увазі до дитини як унікальної особистості. З іншого боку, низка вчених вважає, що стійка самосвідомість формується лише на перехідному етапі між дошкільним і шкільним віком, що може пояснити відсутність самостійних описів у значної частини дошкільників.

Дітям із ЗПР притаманне ще нижче емоційне сприйняття власної зовнішності порівняно з їхніми однолітками із нормальним розвитком. Навіть у випускному періоді з дошкільного закладу, жодна дитина із ЗПР не змогла емоційно описати свою зовнішність під час розглядання себе у дзеркалі. У

молодших дітей спостерігалися прояви байдужості або навіть негативного ставлення до свого відображення.

Цей феномен може мати різні пояснення, зокрема недостатнє емоційне прийняття дитини в сім'ї, незадоволення її потреби у соціальному визнанні або відсутність стимуляції до аналізу власної зовнішності. Можливою гіпотезою є й те, що батьки не привчають дітей до розглядання себе у дзеркалі та не заохочують прагнення милуватися собою.

Таким чином, відмінності між дітьми із ЗПР та їхніми однолітками з нормальним розвитком полягають не лише у темпах, а й у якості формування елементів самосвідомості, що потребує диференційованого підходу до освітніх і корекційних програм.

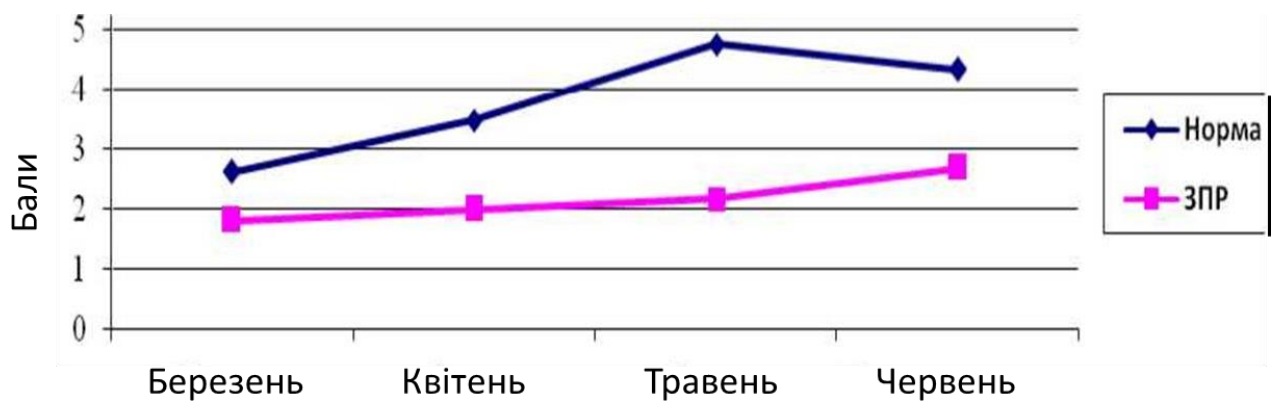


Рис 2. Динаміка формування ціннісного ставлення до себе та іншого у дошкільнят у нормі та при ЗПР

Аналіз отриманих даних свідчить, що у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) не спостерігається суттєвого прогресу у формуванні самосвідомості, хоча до завершення дошкільного віку відзначається деяке підвищення показників. Проте, навіть у випускний період рівень сформованості елементів самосвідомості у дітей із ЗПР залишався на недостатньому рівні.

Як і за результатами методики «Фізичне Я», було виявлено, що діти із ЗПР протягом усього періоду експерименту демонструють низьку здатність звертати увагу на особливості свого зовнішнього вигляду на фотографіях. Вони не виділяли індивідуальних рис і не могли порівняти себе з однолітками. У старшій групі 88,00% дітей із нормальним розвитком виконували завдання з

порівняння самостійно, тоді як серед дітей із ЗПР цей показник становив лише 16,67% ($p < 0,001$). Тенденція орієнтуватися переважно на перцептивні ознаки зберігалася в обох групах, однак у дітей із ЗПР вона виявлялася значно стійкішою.

Отримані результати підтверджують необхідність подальшого вивчення механізмів формування самосвідомості у дітей із ЗПР та розробки спеціальних корекційних програм, спрямованих на подолання когнітивних і емоційних бар'єрів у розвитку їхнього образу «Я».

Усвідомлення себе у тимчасовій перспективі, яке включає формування уявлень про психологічне минуле та майбутнє, є важливим компонентом розвитку самосвідомості. У дітей із нормальним розвитком до випускної групи закладу дошкільної освіти відбувається формування психологічного часу особистості, що проявляється в здатності до тимчасового усунення й точних тимчасових уявлень. Натомість у дошкільників із затримкою психічного розвитку (ЗПР) здатність до тимчасового усунення, очевидно, спонтанно не формується.

За методикою «Фотозагадки», що включала завдання порівняння власного фотопортрета в теперішньому віці з фотографією, зробленою в молодшому віці, було виявлено, що діти з ЗПР часто не розуміли суті завдання. Діти молодшого віку 60% таких дітей, а старші за віком понад 40% вказували на несуттєві ознаки або відповідали невідповідно до поставленого запитання: наприклад, «Ми з мамою ходили» або «Зайчик» (зосереджуючись на аплікації на одязі). У дітей із нормальним розвитком подібні труднощі спостерігалися лише молодшого віку (31,5%).

У старшій 48% дітей із нормальним розвитком змогли приблизно правильно визначити свій вік на фотографії, а в період випуску цей показник зріс до 88,89% ($p < 0,001$). Це свідчить про поступове формування здатності до аналізу та оцінки власного віку в межах психологічного часу.

Графічний аналіз змін у середніх бальних оцінках успішності визначення свого віку за фотографією (рис. 3) демонструє, що у дітей із нормальним

розвитком криві показників мають позитивну динаміку. Водночас у дітей із ЗПР ця тенденція практично відсутня, що свідчить про стагнацію в розвитку тимчасового компонента самосвідомості.

Отримані дані підтверджують, що затримка у формуванні тимчасових уявлень є однією з ключових особливостей дітей із ЗПР. Це вимагає розробки спеціальних методичних підходів, спрямованих на стимуляцію здатності до тимчасового усунення та формування більш структурованого уявлення про власне «Я» у часовій перспективі.

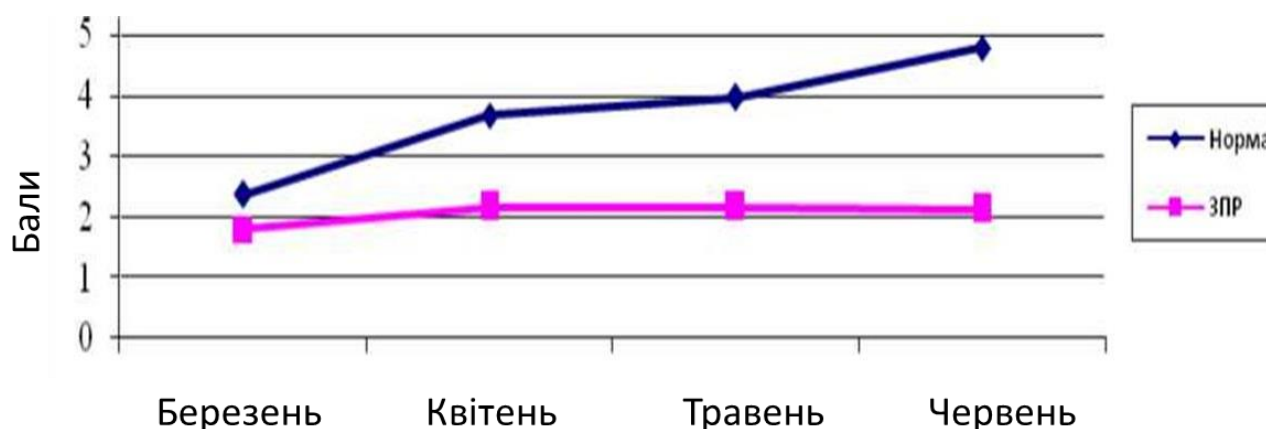


рис. 3. Динаміка формування здатності до визначення свого вікового статусу у дошкільнят у нормі та при ЗПР

Формування тимчасового усунення є важливим свідченням наявності психологічного минулого, яке складає ключовий компонент цілісного образу «Я». У дітей із нормальним розвитком можливість порівняння себе теперішнього з собою «маленьким» виявляється вже у 50% дошкільників шостого року життя. До випускного періоду діти здатні розповісти про себе в минулому більш докладно. У нашому дослідженні така здатність була відзначена у 38,89% дітей із нормальним розвитком: «Я коли мала була, часто плакала: до мами хочу, до мами хочу, а тепер я давно сама граю», «Я тут маленький був, в машинки грав, а тепер граю в стрілялки».

У дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) здатність розповісти про себе в минулому виявлялася значно рідше. Більше половини таких дітей навіть у випускний період не виконували завдання належним чином, а інші обмежувалися короткими та не розгорнутими відповідями. Це свідчить про

значні труднощі у становленні психологічного минулого, які ускладнюють розвиток системи «Я» в цілому.

На графіках (рис. 4) представлена динаміка формування психологічного минулого у дітей обох досліджуваних груп. У дітей із нормальним розвитком спостерігається поступове зростання здатності до аналізу свого минулого, що відображає природний розвиток самосвідомості. У дітей із ЗПР ця динаміка значно уповільнена, що підтверджує необхідність цілеспрямованої корекційної роботи, спрямованої на стимуляцію формування психологічного часу та розвиток здатності до тимчасового усунення.

Отримані результати підкреслюють важливість ранньої діагностики та психолого-педагогічної підтримки, орієнтованої на розвиток уявлень про себе в минулому, для формування цілісної самосвідомості у дітей із затримкою психічного розвитку.

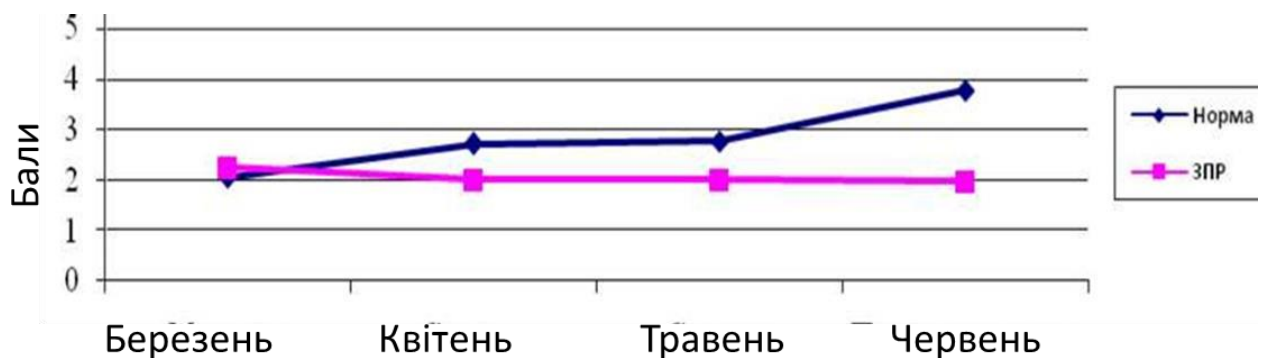


Рис 4. Динаміка формування психологічного минулого у дошкільнят у нормі та при ЗПР

Результати виконання методики Н. Білопільської показали, що діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) загалом правильно ідентифікують себе за віком. Навіть молодші діти лише 12% піддослідних обрали неадекватну картинку, тоді як у старших дітей подібні випадки були відсутні. Це свідчить, що діти із ЗПР певною мірою усвідомлюють свій вік, а також пройшли первинну статево-ідентифікацію. Таким чином, базове «соціальне Я» у цих дітей формується, ймовірно, завдяки їхньому постійному перебуванню у групі однолітків.

Уявлення про майбутнє у дітей із ЗПР формуються досить рано, і вони знають, що виростуть дорослими. Однак ці уявлення зрідка актуалізуються

спонтанно. Під час експерименту лише одна дитина з старшої групи самостійно висловилася про майбутнє, згадавши про школу. Інші діти переважно погоджувалися з навідними запитаннями експериментатора. Цей дефіцит може бути пов'язаний із недостатньою диференціацією елементів самосвідомості, що підтверджується слабким кореляційним зв'язком між уявленнями про майбутнє та здатністю встановлювати вікову послідовність у методиці Н. Білопільської ($r=0,37$ при $p<0,05$). У дітей із нормальним розвитком цей зв'язок значно сильніший ($r=0,76$ при $p<0,05$).

Дошкільники з нормальним розвитком демонстрували чітку орієнтацію на майбутнє, пов'язуючи свої плани зі школою (88% старшої групи), наприклад, інститут чи сім'ю: «Я піду до школи, а потім до інституту, вийду заміж за президента». Різниця в якісно-кількісних оцінках між віковими групами була високо достовірною ($p<0,001$).

Прагнення дітей до дорослості є типовою рисою дошкільного віку і проявляється через сюжетно-рольові ігри, бажання стати школярем та психологічні ознаки передшкільної кризи. Як зазначають дослідники, діти у цей період часто обирають старших як ідеал, використовуючи сформовані навички внеситуативно-особистісного спілкування, що демонструє їхнє бажання зрівнятися зі старшими.

У нашому дослідженні діти зі старшої груп, які нормально розвиваються, у 72,77% випадків обирали зображення старшої дитини чи дорослого як бажаний образ (різниця з групою ЗПР достовірна при $p<0,01$). Жодна дитина з цієї групи не висловила бажання повернутися у молодший вік.

Діти із ЗПР демонстрували інший підхід: приблизно половина піддослідних обирали образ старшої людини, однак значна частина залишалася задоволеною своїм поточним віком, а 15,38% у випускному періоді навіть бажали стати молодшими.

На думку Н. Білопільської, вибір зображення старшого віку може бути прогностичною ознакою можливості успішної компенсації затримки розвитку у перші роки навчання, що заслуговує на подальше дослідження.

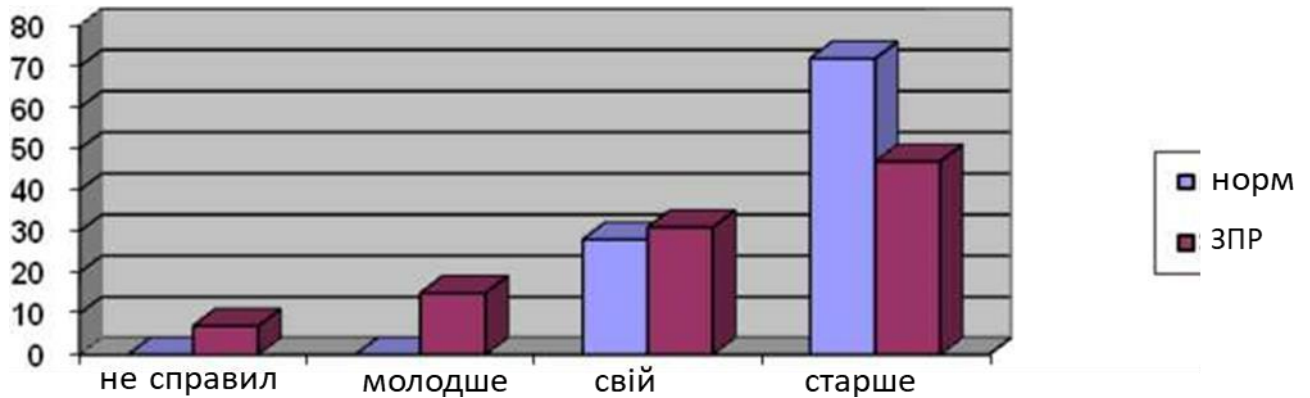


Рис 5. Розподіл піддослідних груп з виборів малюнки «Я-ідеальне»

Аналіз отриманих результатів свідчить про суттєві відмінності у формуванні елементів самосвідомості між дітьми із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та їхніми однолітками з нормальним розвитком. У дітей із ЗПР значно рідше спостерігається позитивне ставлення до дорослішання, що підтверджується статистично значущими даними ($p < 0,001$).

У процесі розвитку самосвідомості важливою є здатність до усвідомлення повного вікового циклу, включно зі старінням як природним етапом життя. За методикою «Фотозагадки» та методикою Н. Білопільської було виявлено, що дошкільники із ЗПР часто мають труднощі у встановленні вікової послідовності, нерідко ігноруючи етап старості.

Серед дітей із нормальним розвитком у випускний період всі піддослідні усвідомлювали, що вони стануть старими, хоча лише 11,11% могли уявити себе у цьому віці. У деяких випадках діти молодшого віку заперечували можливість старіння (12%), що, ймовірно, пов'язано з початковим етапом усвідомлення невідворотності життєвих змін.

У дітей із ЗПР спостерігається більш виражена тенденція до заперечення старості: у старшій групі середини року цей показник становив 58,8%, а у період випуску із ЗДО – зріс до 76%. Це може бути пов'язано із захисними механізмами, спрямованими на уникнення прийняття кінцевості людського існування. Таким чином, заперечення старості може вважатися якісною особливістю розвитку самосвідомості у дошкільників із ЗПР.

Результати підтверджують, що труднощі у встановленні вікової послідовності є типовими для дітей із ЗПР. У старшій групі завдання виконали безпомилково лише 8,33% піддослідних, а в період випуску із ЗДО – 24%, тоді як у контрольній групі ці показники становили 92% та 94,44% відповідно ($p < 0,001$).

Крім того, важливим елементом самосвідомості є соціальний простір особистості, що включає усвідомлення моральних норм і здатність дотримуватися правил соціальної взаємодії. Використані методики «Питання» та «Закінчи розповідь» дозволили оцінити рівень розуміння моральних норм і здатність дітей ставати на позицію учасника міжособистісної взаємодії.

Дані свідчать, що діти із ЗПР мають значні труднощі у формуванні соціального простору особистості, що відображається як у нерозумінні моральних норм, так і у складнощах із прийняттям ролі у соціальній взаємодії. Ці результати підкреслюють важливість цілеспрямованої роботи з розвитку цього елемента самосвідомості у дошкільників із ЗПР, орієнтованої на формування моральних уявлень.

2.3. Становлення соціального простору особистості та домагань на соціальне визнання

Соціальний простір особистості є важливим елементом самосвідомості, що формується у дошкільному віці. Цей аспект характеризується умовами, які вводять дитину у сферу прав і обов'язків, спонукаючи її контролювати власну поведінку та дотримуватись правил соціальної взаємодії. Оцінка сформованості цього компонента самосвідомості була проведена за допомогою методик «Питання» та «Закінчи розповідь». Дані методики дозволили оцінити, наскільки діти розуміють моральні норми, а також виявити інший важливий аспект соціального розвитку – домагання на соціальне визнання, спрямоване на отримання схвалення від дорослого.

Аналіз результатів застосування методик включав два основні показники. Перший відображав здатність дитини розуміти та інтерпретувати моральну

норму в різних ситуаціях, а другий – можливість дитини поставити себе на позицію учасника міжособистісної взаємодії, що дозволяє їй усвідомити свою роль у соціумі.

Отримані результати підтвердили, що розуміння моральних норм та домагання на соціальне визнання є ключовими компонентами самосвідомості, які визначають соціальну адаптацію дитини та її здатність брати участь у колективній діяльності. Формування цих елементів є важливим завданням виховного процесу, оскільки вони відіграють значну роль у підготовці дитини до соціально прийнятної поведінки та успішного функціонування в суспільстві.

Таблиця 2.6.

Результати дослідження знання моральної норми (відносної кількості дошкільнят, що дають відповіді на питання морального плану, що соціально схвалюються)

Аналіз отриманих даних про відповіді дошкільників на питання морального характеру виявив суттєві особливості між порівнюваними групами

Період дослідження	Нормальний інтелектуальний розвиток	ЗПР	Достовірність відмінностей між групами
Березень	(n=16) 50,00	(n=25) 56,00	Не достовірно
Квітень	(n=21) 33,34	(n=12) 16,66	0,03
Травень	(n=25) 64,00	(n=12) 50,00	Не достовірно
Червень	(n=18) 66,67	(n=25) 40,00	0,01
Достовірність різниці між віком	$P_{1,2} < 0,05$ $P_{2,3} < 0,05$ $P_{3,4} < \text{н.д.}$	$P_{1,3} < \text{н.д.}$	

дітей. У перший період діти з нормальним розвитком і діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) у 50% випадків давали соціально схвалювані відповіді (наприклад, «не можна сміятися, якщо товариш упав», «не можна ображати тварин»). При цьому достовірних відмінностей між групами за кількістю правильних відповідей не виявлено. Однак якісна відмінність полягала у характері цих відповідей: дошкільнята із ЗПР, імовірно, відтворювали заучені фрази вихователів, не надаючи їм особистісної значущості.

Діти з нормальним розвитком у першому періоді дослідження демонстрували більш емоційно забарвлені відповіді, які виявляли їхні внутрішні переконання та моральні дилеми. Так, 37,5% дітей давали соціально ненормативні відповіді в емоційно значущих ситуаціях, особливо на питання «Чи можна битися, якщо інша дитина відібрала у тебе іграшку?». Натомість діти із ЗПР часто взагалі не могли відповісти на всі запитання (36% випадків проти 12,5% у дітей із нормальним розвитком, $p < 0,04$). Це свідчить про дефіцит уяви, недостатнє розуміння змісту ситуацій або зображеного на ілюстраціях.

У квітні кількість соціально ненормативних відповідей у дітей з нормальним розвитком в емоційно значущих ситуаціях зросла до 52,38. Діти із ЗПР лише у травні почали демонструвати прояви егоцентричної позиції, коли моральна норма сприймається як обов'язкова, але тільки у випадках, коли це не завдає шкоди власним інтересам. У червні залишалася невелика кількість дітей із ЗПР, які не розуміли сенс окремих питань, через що не могли відповісти на них.

Особливо значущими були відмінності у здатності дітей аргументувати свої відповіді. У групі з нормальним розвитком аргументовані відповіді давали 66,67% дітей, тоді як серед дітей із ЗПР цей показник становив лише 16% ($p < 0,001$).

Методика «Закінчи розповідь», спрямована на оцінку здатності ставати на позицію іншого учасника взаємодії, виявилася складною для дошкільнят із ЗПР. Навіть у випускний період 16% таких дітей не впоралися із завданням. Водночас прояви егоцентризму серед дітей із нормальним розвитком спостерігалися частіше: у 61,11% випадків порівняно з 40% у групі із ЗПР ($p < 0,01$). Це свідчить про те, що діти з нормальним розвитком частіше ставлять свої інтереси на перше місце у ситуаціях, які їх безпосередньо зачіпають, тоді як діти із ЗПР демонструють нижчий рівень самоствердження у подібних обставинах.

Отримані результати підкреслюють різницю в особистісному значенні моральних норм, ступені аргументованості відповідей та прояві егоцентризму

між групами дошкільнят із нормальним розвитком та із ЗПР, що свідчить про різні рівні сформованості соціального простору особистості та домагань на соціальне визнання.

Аналіз отриманих даних дозволяє інтерпретувати виявлені особливості як прояв більшої значущості ціннісного ставлення до соціальних взаємодій у групі дітей із нормальним розвитком. Це узгоджується з літературними даними, згідно з якими до кінця дошкільного віку у дітей мають бути яскраво представлені структурні елементи самосвідомості, які стимулюють формування різних форм причетності до іншого, таких як співпереживання та співробітництво. Водночас виникнення цих елементів значною мірою залежить від соціального середовища, в якому виховуються діти, та організації їхньої взаємодії з оточенням.

За рівнем аргументації мотивів своєї поведінки діти з контрольної групи значно перевищували своїх однолітків із затримкою психічного розвитку (38,89% проти 4%, $p < 0,001$). Це свідчить про те, що здатність ставати на позицію іншого з'являється у дітей із нормальним розвитком до кінця дошкільного віку, як зазначено в наукових джерелах. Однак навіть серед старших дошкільників із нормальним інтелектуальним розвитком кількість дітей, які усвідомлюють необхідність просоціальної поведінки та можуть її аргументувати, залишається порівняно невеликою.

Можна також припустити, що дошкільнята із затримкою психічного розвитку демонструють вищі претензії на соціальне визнання порівняно зі своїми однолітками із нормальним розвитком. Проте наявні дані поки що не дають достатніх підстав для остаточного висновку з цього питання, що може стати перспективою подальших досліджень.

Одним із завдань нашого дослідження було з'ясування взаємозв'язку між елементами самосвідомості та виявлення системо-утворюючих факторів, які впливають на їх формування як у нормі, так і за наявності ЗПР. Проведений факторний аналіз даних дослідження дошкільників із нормальним розвитком

підтвердив припущення про наявність загального фактора, який визначає успішність формування елементів самосвідомості.

Перший виділений фактор, позначений як F1, об'єднав такі показники: «позитивні емоції при розгляданні себе в дзеркалі та на фотографіях»; «деталізованість опису себе»; «компліментарні висловлювання на свою адресу»; «активність висловлювань про себе у минулому та майбутньому». Цей фактор можна розглядати як центральний компонент, що забезпечує цілісність і взаємопов'язаність елементів самосвідомості дошкільників.

Таким чином, отримані результати свідчать про важливість позитивної емоційної оцінки себе та когнітивної деталізації у формуванні цілісного образу «Я» у дітей із нормальним розвитком. Подальше дослідження цих факторів у групі дітей із ЗПР може надати додаткову інформацію про специфіку їхнього формування та можливі напрямки корекційної роботи.

Таблиця 2.7.

Результати факторного аналізу експериментальних даних дослідження елементів самосвідомості дошкільнят з нормальним інтелектуальним розвитком

Фактор F1		Фактор F2		Фактор F3	
Код шкали	Факторна вага	Код шкали	Факторна вага	Код шкали	Факторна вага
A4	0,909912	B2	0,825446	C2	0,734944
A2	0,707898	B3	0,772344	D2	0,746021
A3	0,913926	B4	0,935145	П1	0,720272
Ф4	0,789675				
Ф5	0,747060				

Проведений аналіз дозволив виділити ключові фактори, які визначають успішність формування елементів самосвідомості у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та дітей із нормальним розвитком. У групі дошкільників із нормальним інтелектуальним розвитком було виявлено кілька окремих факторів, серед яких значну роль відіграє компонент, позначений як «Інтерес до себе». Цей фактор включає такі шкали, як деталізованість опису

себе, компліментарні висловлювання на свою адресу, а також активність висловлювань про себе в минулому і майбутньому.

Другий фактор, що об'єднує показники встановлення вікової послідовності, вибору «ідеального Я» та загальний бал за методикою Н. Білопільської, отримав назву «Прагнення до дорослішання». Його зміст відображає бажання дитини зростати, орієнтацію на майбутнє та пов'язані з цим когнітивні та емоційні уявлення.

Третій фактор, умовно позначений як «Регуляція поведінки», об'єднує показники диференційованості самооцінки, здатності організувати ігрову діяльність відповідно до інструкції дорослого, а також дотримання поведінкових норм у дитячому садку. Цей фактор відображає здатність дитини до самоконтролю, планування та реалізації своїх дій у відповідності до соціально прийнятних норм.

У дошкільників із ЗПР виділився єдиний інтегральний фактор, який об'єднує більшість аналізованих показників, зокрема детальність опису себе, знання функціонального призначення частин тіла, активність висловлювань про себе в минулому і майбутньому, рівень сформованості зв'язного висловлювання та загальний рівень розвитку елементів самосвідомості. Цей фактор отримав назву «Мовленнєвий розвиток», що підтверджується включенням до нього результатів, пов'язаних із можливістю вербальної презентації уявлень про себе.

Згідно з даними літератури, формування адекватної мовленнєвої семантики передбачає засвоєння значень і смислів мовленнєвих засобів у процесі їх аналізу та співвіднесення із предметно-дійсною реальністю. Проте діти із ЗПР часто мають несформований образ предметного світу, що, ймовірно, ускладнює їхню здатність до мовленнєвого вираження уявлень про себе. Нечіткість образу «Я» ускладнює використання мовленнєвих засобів і може призводити до недоліків у структурі самосвідомості.

Цікаво, що успішність виконання методики Н. Білопільської не корелює з іншими показниками у групі дітей із ЗПР, тоді як у дітей із нормальним

розвитком ці показники формують окремий фактор. Це дозволяє припустити, що вибір «ідеального Я» у дітей із ЗПР має ситуативний характер і може бути наслідком недоліків когнітивної та емоційної рефлексії.

Дослідження також виявило цікавий феномен: задоволеність своїм віком, яка була зафіксована у п'ятій частини випробуваних, незалежно від варіанта розвитку (норма чи ЗПР). При цьому діти, які не виявляли прагнення до дорослішання, демонстрували нижчі показники виконання методик «Фізичне Я» та «Фотозагадки», що вказує на тісний зв'язок між орієнтацією на майбутнє та розвитком самосвідомості.

Отримані дані вимагають подальшого вивчення, зокрема щодо впливу мовного розвитку на формування структури самосвідомості та можливості корекційної роботи, спрямованої на активізацію когнітивних і мовленнєвих компонентів образу «Я».

Таблиця 2.8.

Порівняльні показники виконання експериментальних методик дітьми з однаковим інтелектуальним розвитком та різним ставленням до дорослішання

	Ті, що прагнуть дорослішати	Не прагнуть дорослішати	Достовірність відмінностей
Фізичне "Я"	10,82±0,09	62±0,11	p<0,05
«Фотозагадки»	21,39±1,43	15,12±1,52	p<0,01

Результати проведеного дослідження демонструють, що діти, які не виявляють бажання дорослішати, отримують нижчі бальні оцінки за виконання методик порівняно з однолітками, які прагнуть до дорослішання. Це може бути наслідком їхнього часткового усвідомлення когнітивних обмежень або страху перед зростанням відповідальності, яке асоціюється із дорослістю. Такі діти, ймовірно, відчувають дискомфорт, спричинений уявленням про нові життєві виклики, зокрема шкільне навчання.

Аналіз виконання методики «Драбинка» виявив переважання серед обох груп дітей із недиференційованою високою самооцінкою. Серед піддослідних із

нормальним розвитком таких було 44,19%, тоді як серед дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) – 62,16% ($p < 0,001$). Адекватна самооцінка спостерігалася лише у 6,98% дітей контрольної групи. У дітей із ЗПР результати за цією методикою не демонстрували достовірного зв'язку з іншими досліджуваними показниками, тоді як у контрольній групі вони корелювали із проявами саморегуляції.

Отримані дані дозволяють припустити, що самоствавлення у дітей із ЗПР краще оцінювати за якісними характеристиками поведінки та висловлювань при виконанні методик «Фізичне Я» та «Фотозагадки». Наприклад, діти з позитивним самоствавленням демонстрували задоволення при розгляданні себе у дзеркалі або на фотографіях, активно обговорюючи деталі. Натомість діти з негативним самоствавленням могли показувати мову своєму відображенню або хмуритися, тоді як ті, хто мав невизначене самоствавлення, поводитися байдуже.

Методика «Фотозагадки», яка відображає динаміку формування структури самосвідомості, дозволила виявити суттєві відмінності між дітьми з нормальним інтелектуальним розвитком та ЗПР. Максимальний можливий бал за виконання цієї методики становив 35. У перший період дослідження обидві групи справлялися із завданнями на недостатньому рівні, що зумовлювало відсутність достовірних відмінностей між ними. Проте з часом діти з нормальним розвитком демонстрували значний прогрес в усвідомленні себе. У дітей із ЗПР подібної динаміки не спостерігалася, що свідчить про відсутність прогресу в їхньому самоусвідомленні.

Таким чином, отримані дані підкреслюють уповільненість формування елементів самосвідомості у дітей із ЗПР, зокрема в аспекті когнітивного та емоційного ставлення до себе, та вказують на необхідність подальших корекційних заходів для підтримки їхнього розвитку.

Таблиця 2.9.

Порівняльні показники успішності виконання методики «Фотозагадки» дошкільнятами з нормальним та затриманим розвитком

Період дослідження	Норма	ЗПР	Достовірність відмінностей між
--------------------	-------	-----	--------------------------------

			групами
Березень	(n=16) 12,75±1,13	(n=25)10,86±0,90	Не достовірно
Квітень	(n=21) 17,81±1,22	(n=12) 11,41±0,18	0,05
Травень	(n=25) 22,00±0,63	(n=12) 12,08±1,38	0,001
Червень	(n=18) 24,67±0,45	(n=25) 12,6±1,06	0,001
Достовірність відмінностей між віковими групами	P1,2 <0,01. P 2,3 < 0,003 P 3,4 < 0,003	P 1,3 < н.д. P 2,3 < н.д. P 3,4 < н.д.	

Для встановлення типів для співвіднесення груп випробуваних показників динаміки структурних елементів самосвідомості у дошкільному віці ми побудували графіки, представлені малюнки 6 і 7.

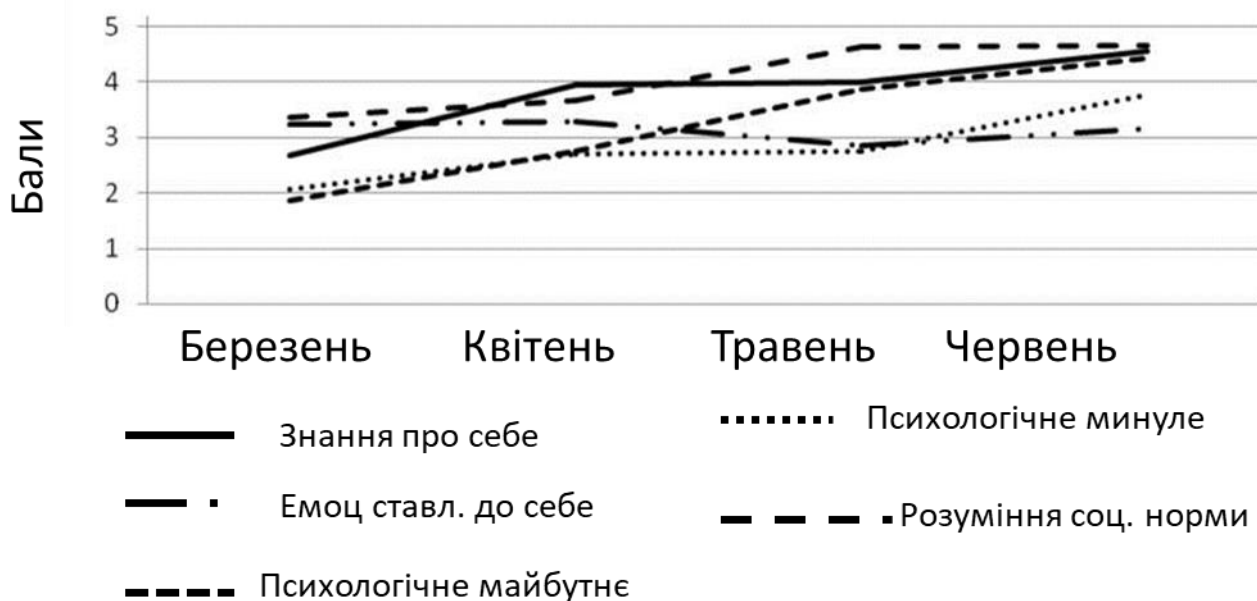


рис 6. Динаміка формування елементів самосвідомості у дітей, які нормально розвиваються

Як показано на малюнку 6, у групі дітей із нормальним розвитком становлення елементів самосвідомості відбувається плавно та синхронно. Криві, що відображають показники їхньої сформованості, демонструють поступове зростання від березня до червня, що свідчить про гармонійний розвиток як когнітивного, так і афективного компонентів образу «Я».

У дітей із затримкою психічного розвитку (рисунок 7) спостерігається суттєво інша динаміка. Графіки характеризуються нижчим розташуванням кривих, що свідчить про загалом низький та недостатній рівень сформованості елементів самосвідомості у всіх вікових групах.

Спільною тенденцією для обох груп є неузгодженість між рівнями сформованості когнітивного та афективного компонентів образу «Я». У дітей із нормальним розвитком це розходження поступово нівелюється до старшої групи, тоді як у дітей із ЗПР воно залишається стабільно значним, що може вказувати на необхідність посиленої роботи над розвитком афективного компоненту самосвідомості.

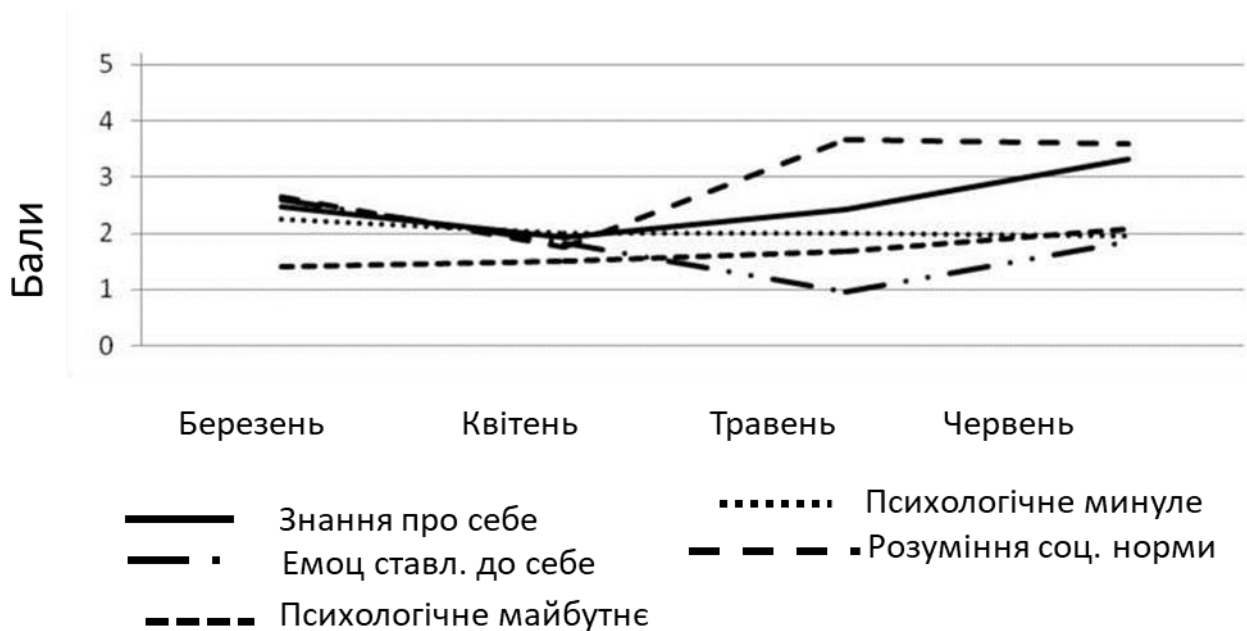


Рис. 7 Динаміка формування елементів самосвідомості у дітей із ЗПР

Таким чином, можливості самоусвідомлення у дітей із затримкою психічного розвитку потребують спеціально організованої роботи для їх формування. За відсутності такого корекційного втручання ці можливості залишаються на мінімальному рівні. Важливо зазначити, що у дітей із ЗПР практично не спостерігається таких феноменів, як неможливість самоідентифікації за статтю, віком чи зовнішніми ознаками, що є характерними для дітей із розумовою відсталістю, згідно з літературними джерелами.

Отримані результати діагностики узгоджуються з науковими даними, які свідчать про наявність «стрибка» в розвитку самосвідомості у значної частини

дітей із нормальним розвитком перед початком шкільного навчання. На малюнку 8 представлено розподіл дітей із нормальним розвитком за рівнями сформованості елементів самосвідомості, що відображає цю тенденцію.

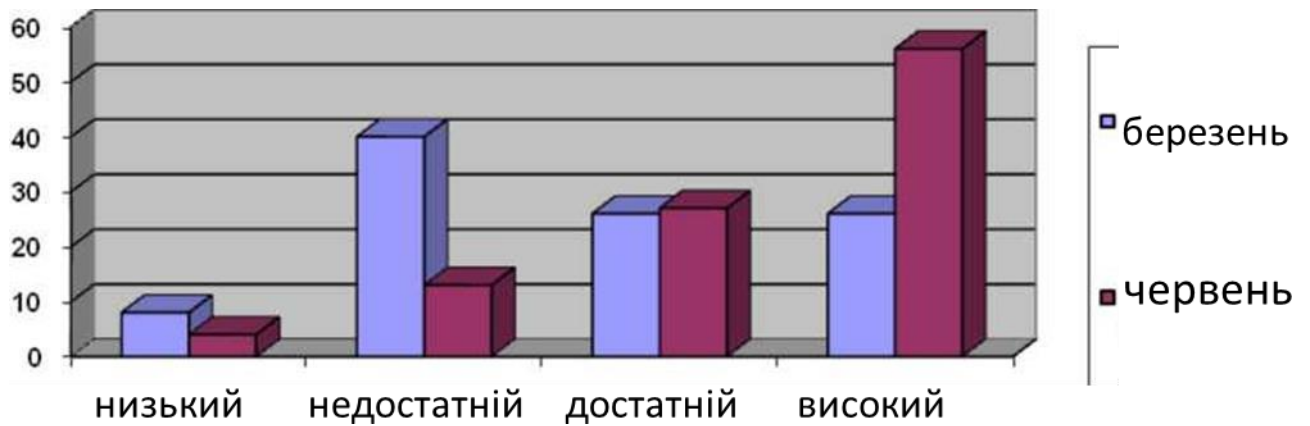


Рис. 8. Розподіл дошкільників, що нормально розвиваються, за рівням сформованості елементів самосвідомості

Аналіз представлених даних свідчить, що при нормальному інтелектуальному розвитку диференційоване за віком формування самосвідомості, яке включає такі аспекти, як становлення психологічного часу особистості, прагнення до дорослішання, здатність до самостійного опису себе та інші характеристики особистісної зрілості, проявляється у дітей під час випуску із закладу дошкільної освіти приблизно у половини випадків.

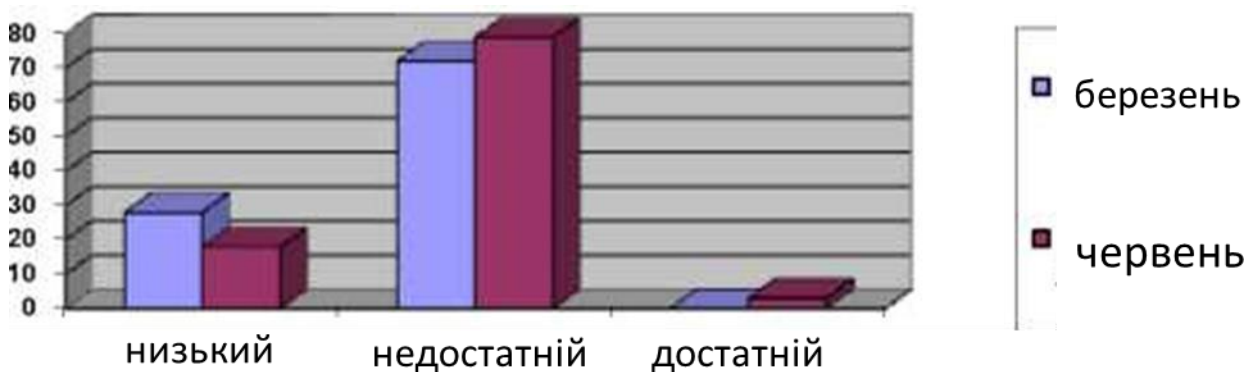


рис. 9. Розподіл дошкільнят із ЗПР за рівнями сформованості елементів самосвідомості

Аналіз даних, представлених на малюнку 9, демонструє значну різницю між групами дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та їхніми ровесниками з нормальним інтелектуальним розвитком. Більшість дітей із ЗПР виявляють недостатній рівень сформованості елементів самосвідомості, що

проявляється через низький інтерес до себе, слабо виражені уявлення про себе в часовій перспективі, а також ситуативність у виборі й оцінках. Ці особливості безпосередньо пов'язані з когнітивними й мовленнєвими обмеженнями, характерними для цієї групи дітей.

Отримані результати уточнюють онтогенез формування образу «Я» як у нормі, так і при затриманому розвитку. Новизна дослідження полягає у виявленні залежності між характеристиками елементів самосвідомості та ставленням до себе як до суб'єкта чи об'єкта. Аналіз себе як об'єкта виявився простішим і доступним для дошкільнят, у тому числі з легкими формами ЗПР. Однак позитивне ставлення до себе необхідно формувати спеціально, оскільки сучасні педагогічні підходи значною мірою акцентують увагу на «об'єктній» складовій (наприклад, засвоєнні соціальних ролей: «ти – хлопчик», «ти – дитина», «ти підеш до школи»), а не на розвитку індивідуального сприйняття своєї особистості.

Результати дослідження свідчать, що недоліки у формуванні «соціального Я» та індивідуального самовідношення особливо помітні у дітей із ЗПР, але можуть також виявлятися і у дітей з нормальним розвитком. Зазначене підтверджує важливість цілеспрямованої роботи, спрямованої на розвиток інтересу до себе не лише як носія соціальної ролі, а й як суб'єкта з унікальними зовнішніми й внутрішніми характеристиками. Створення психолого-педагогічних умов, які забезпечують формування позитивного самоствавлення, може сприяти покращенню результатів у розвитку самосвідомості дошкільнят із ЗПР.

2.4. Методичні рекомендації по організації психолого-педагогічних умов взаємодії з дітьми з затримкою психічного розвитку

Психолого-педагогічними умовами організації взаємодії з дітьми з затримкою психічного розвитку дитини варто визнати такі, як:

1. Ранній початок втручання, а потім застосування програм з урахуванням особливостей взаємодії, з такими дітьми, сприяє підвищенню їх ефективності.

2. Розробка програми взаємодії має базуватися на індивідуальних особливостях розвитку дитини, що потребує активної участі батьків або педагогів. Особливу увагу слід приділяти підбору видів ігрової діяльності, що забезпечує відповідні іграшки та створені умови для ігрових ситуацій розвитку, які стимулюють розвиток основних психічних процесів

3. Зацікавленість та інтерес дитини до виконаних завдань є чинником, що сприяє її залученню до ефективної взаємодії у діяльності. Стимулювання до виконання фізичних вправ, інтегрованих у гру, є ефективним засобом розвитку опорно рухового апарату.

4. Спілкування з дитиною має бути орієнтованим на теми, які викликають у неї інтерес, із акцентом на формуванні уваги, тренуванні пам'яті та розв'язанні простих когнітивних завдань. Такий комплексний підхід забезпечує гармонійний розвиток дитини та ефективність взаємодії.

5. Важливим аспектом є позитивна оцінка досягнень, що стимулює мотивацію дитини з затримкою психічного розвитку до подальшого процесу навчання.

6. Ключовою умовою формування вищих психічних функцій є активізація чуттєвого сприйняття навколишнього світу. Сам сенсорний досвід стає основою для когнітивного розвитку, закладаючи основу для подальших складних психічних процесів.

7. Психологічна особливість взаємодії з дітьми з ЗПР, це те, що вона має бути постійною, систематичною та інтегрованою у всі види діяльності дитини. Такий підхід дозволяє забезпечити її поступовий і гармонійний розвиток.

Таким чином, успішна корекція затримки психічного розвитку можлива за умов своєчасної діагностики проблем та системної, цілеспрямованої діяльності, яка забезпечується в тісній співпраці батьків і педагогів закладів дошкільної освіти.

Переконані, що саме рухливі ігри дають особливі можливості реалізації всіх психологічних особливостей взаємодії з дітьми дошкільного віку з затримкою психічного розвитку. Пропонуємо де які з них.

Орієнтовні рухливі ігри та ігрові вправи для розвитку пам'яті, уваги, мислення та уяви:

«Запам'ятай рухи».

Мета: розвинути моторно-зорову пам'ять.

Діти повторюють рухи рук і ніг за ведучим, а коли запам'ятовують черговість вправ, повторюють їх у зворотному порядку;

«Запам'ятай своє місце».

Мета: розвинути моторно-зорову пам'ять.

Ведучий шикує дітей за певною ознакою (зростом, першою літерою в імені за алфавітом, кольором одягу тощо). За командою всі діти розбігаються, а за сигналом повинні повернутися на свої місця;

«Запам'ятай свою позу».

Мета: розвинути моторно-зорову пам'ять.

Діти стоять колом, кожна дитина повинна стати в будь-яку позу та запам'ятати її. За командою всі діти розбігаються, за сигналом вони повинні повернутися на свої місця та встати у ту ж саму позу;

«Найуважніший».

Мета: розвивати мислення та увагу.

Ведучий називає 1-2 рази кілька різноманітних рухів, не показуючи їх.

Діти повинні виконати рухи у тій же послідовності, у якій їх назвав ведучий;

«Заборонений рух».

Мета: розвиток мислення та уваги.

Ведучий показує рух (наприклад, руки в сторони), який діти повторювати не повинні, а потім робить різноманітні рухи, які діти повторюють за ним. Діти повинні виконувати все, крім забороненого;

«Мавпочка».

Мета: розвивати увагу та пам'ять.

Ведучий або один з дітей показує різноманітні цікаві рухи, усі інші діти виконують їх у відповідності з показом;

ж) «Розвідники».

Мета: розвивати мислення та пам'ять.

У залі розставлено різноманітні перешкоди (лави, кільця, драбинка тощо). Ведучий або одна дитина (розвідник) йде через перешкоди вільними рухами і у вільному напрямку. Друга дитина запам'ятовує дорогу і веде «загін» тим самим напрямком та способом, який показав «розвідник». Потім «розвідником» та «командиром» стають інші діти;

«Будь уважним».

Мета: розвивати увагу та вчити швидко та точно реагувати на звукові сигнали.

Діти виконують звичайне ходіння колом. Потім на слово «стрибунчики», яке каже ведучий, діти повинні почати стрибати, на слово «коники» – піднімати високо коліна, на слово «птахи» – бігати, руки в сторони, «чапля» – стояти на одній нозі тощо;

«Оплески».

Мета: розвивати увагу та вчити швидко та точно реагувати на звукові сигнали.

Діти йдуть колом. Коли ведучий плескає в долоні 1 раз, діти мають зупинитися і стати на одній нозі, якщо 2 рази – йти напівприсядки, 3 рази – звичайною ходою тощо;

«Прапорець».

Мета: розвивати увагу та вчити швидко та точно реагувати на звукові сигнали.

Діти ходять колом під музику. Коли ведучий піднімає прапорець угору, всі діти повинні зупинитись, хоча музика продовжує звучати;

«Знайди свій дім».

Мета: закріплення уявлення про прості геометричні фігури.

Дітей поділяють на дві рівні групи. Одній з них дають великі фігури, ці діти будуть «будинками», другій – маленькі фігури, ці діти – «господарі». За сигналом всі «господарі» мають «оселитися» у свої «будинки», тобто, знайти

фігури такої ж форми. Поки звучить музика або бубен, усі діти мають рухатися залом, за сигналом всі зупиняються, «будинки» піднімають високо великі фігури, а «господарі» «займають» потрібні «будинки». Хто неправильно «оселився» – вибуває з гри;

«Кольорові прапорці».

Мета: закріплення уявлення про кольори предметів.

Дітей ділять на дві рівні групи. Одній з них дають прапорці трьох відтінків (червоного, зеленого, синього), іншій – смужечки. Поки звучить музика або бубен, діти зі смужечками повинні рухатись залом. За сигналом: «Раз, два, три – до своїх прапорців біжи», «смужечки» повинні знайти потрібний за кольором прапорець. Хто неправильно знайшов – вибуває з гри.

Ефективність індивідуальної корекційно-виховної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР) значною мірою визначається правильним вибором методичних прийомів, спрямованих на усунення недоліків психофізичного розвитку. У роботі з такими дітьми важливо враховувати особливості їхнього сприйняття, мотивації та можливостей навчання. Наприклад, вправи та ігри мають мати цікаві та зрозумілі назви, що сприяє їх легшому засвоєнню, стимулює розвиток уяви, асоціативного мислення, а також підвищує зацікавленість дітей у процесі навчання.

Важливим компонентом корекційної роботи є поєднання вербальних описів із практичними вправами. Перед виконанням рухової діяльності слід забезпечити чітке вербальне пояснення завдань, активізуючи таким чином процеси уваги, пам'яті та мислення. Використання різних аналізаторних систем (зорових, слухових, тактильних) допомагає не лише закріпити навички, але й сприяє розвитку просторово-часової орієнтації, що є ключовим для дітей із ЗПР.

Різноманітність вихідних положень і використання інвентарю під час виконання вправ дозволяють урізноманітнити діяльність, розвиваючи координацію рухів і сприяючи формуванню рухового досвіду. Активна участь

дітей у поясненні виконаних дій, зокрема через відповіді на питання педагога, стимулює розвиток мовлення, когнітивних процесів і допомагає долати мовленнєві труднощі.

Корекційні заняття можуть включати різні види вправ, зокрема для розвитку рівноваги, моторики, артикуляції, а також заспокійливі ігри та естафети, спрямовані на усунення порушень психофізичного розвитку. Основна форма організації таких занять – це фізичне виховання, яке може бути фронтальним, груповим або індивідуальним. Воно має базуватися на принципах емоційної насиченості та цікавості для дитини, із раціональним чергуванням мовленнєвих, наочних і практичних методів.

Під час занять важливо дотримуватися послідовності фізичних навантажень: після інтенсивних вправ доцільно включати методи релаксації, що дозволяє підтримувати продуктивність занять та запобігати перевтомі. Планування вправ має враховувати рівень фізичного та психічного розвитку дитини, її підготовленість і здатність до засвоєння матеріалу.

Структура корекційного заняття включає підготовчу, основну та заключну частини. На етапі підготовки виконуються вправи на основні рухи (ходьба, біг, стрибки) і загальнорозвивальні завдання, які стимулюють координацію, увагу та просторове мислення. Основна частина передбачає виконання конкретних завдань, спрямованих на фізичний і психічний розвиток, із урахуванням особливостей дітей із ЗПР. Заключна частина спрямована на релаксацію, підбиття підсумків і закріплення результатів.

Загальнорозвивальні вправи виконують важливу роль у зміцненні опорно-рухового апарату, покращенні кровообігу, дихання та обмінних процесів. Вони сприяють формуванню правильної постави, активізують нервові центри, відповідальні за мимовільні рухи, і стимулюють розвиток фізичних якостей, таких як сила, витривалість і гнучкість. У підборі вправ важливо враховувати особливості дітей із ЗПР і дотримуватися поступового їх ускладнення для забезпечення оптимальних результатів.

Висновки до II розділу

Відставання в становленні особистості є закономірним проявом затримки психічного розвитку. Воно може навіть більшою мірою затримується в розвитку, ніж інші когнітивні складові, і ускладнює процес соціалізації дитини. Ми здійснили дослідження, яке дозволило отримати нові емпіричні дані щодо онтогенезу елементів самосвідомості дошкільнят з ЗПР. З сучасних теоретичних тенденцій нами здійснено аналіз поняття самосвідомості, розглянуто підходи до розуміння його структури і виділені доступні для вивчення в дошкільному віці характеристики. Методологічною основою нашого дослідження з'явився діяльнісний особистісно-орієнтований підходи. Відповідно до їх особливостей, самосвідомість може формуватися тільки в спільній діяльності дитини і дорослого, коли предметом такої взаємодії стає інтерес до особистості дитини.

Відповідно до результатів вивчення самосвідомості як складної багаторівневої системи, виділяються її базові рівні, до яких відноситься образ фізичного «Я», статевовікова ідентифікація, первинне емоційне самоствавлення. На цій основі в подальшому починає формуватися тимчасове зміщення, що обумовлює можливість появи психологічного минулого і майбутнього. Мислення, що розвивається у дитини, робить можливим розуміння норм соціальної взаємодії. Відповідно, виникає здатність до співставлення своєї поведінки з висунутою до дитини соціальною морально-етичною нормою. Це свідчить про формування «ідеального Я», прагненні дитини відповідати соціальним вимогам, що інтерпретується дослідниками як прагнення до соціального визнання. Таким чином, відповідно до загальних законів психічного розвитку самосвідомість набуває певну структурованість, пластичність і дозволяє дитині гнучко вирішувати виникаючі проблеми в соціальній взаємодії.

Нам вдалося показати, що одним з можливих факторів може служити інтерес дитини до себе, що свідчить про диференціацію її індивідуального «Я». Але і при нормальному психічному розвитку вираженість такого інтересу може

бути різною, що, обумовлено специфікою взаємодії дитини і дорослого, який або звертає увагу малюка на себе самого, або в більшій мірі орієнтує її на виконання соціальних ролей. Можливо, у частини дітей такий інтерес виникає спонтанно. З'ясувалося, що її наявність тісно пов'язана із загальним когнітивним розвитком дитини.

Наступним фактором було власне ставлення дитини до дорослішання, пов'язане в нормі з її пізнавальним розвитком. При наявності цих факторів самосвідомість дитини досягала високого для свого віку рівня.

При затримці психічного розвитку, недостатня вираженість інтересу до себе, прихована загальновідомими недоліками мовленнєвого розвитку. В результаті, за відсутності спеціальної роботи, спрямованої на формування елементів самосвідомості воно залишалося у дітей з ЗПР на недостатньому рівні, хоча вони перебували в ЗДО компенсуючого виду.

Під час дослідження ми розробили і реалізувати спеціальну програму, спрямовану на формування елементів самосвідомості дітей з ЗПР. Особливість цієї програми полягає в тому, що уявлення про себе і інтерес до себе викликається у дітей не на окремих заняттях (які в наявних програмах обмежуються молодшою та середньою групою дошкільного закладу), а у всіх видах діяльності, якою вони займаються в закладі.

Також нами встановлено, що при наявності спеціально створених умов, спрямованих на формування самосвідомості, цей процес істотно вдосконалюється. Якщо під час відсутності спеціальної виховної роботи становлення самосвідомості дітей з ЗПР протікає повільно і майже не виявляє динаміки при їх переході з середньої групи дошкільного закладу в старшу, то при її наявності така динаміка стає очевидною. Вона стосується в першу чергу емоційного ставлення дитини до себе, її інтересу до власного тіла, появи перших ознак диференціації самосвідомості – виділення психологічного минулого і майбутнього.

Зі становленням самосвідомості закономірно пов'язані успіхи в оволодінні власною поведінкою. Дошкільнята з високим рівнем

психосоціальної адаптації відрізняються найбільш диференційованим самосвідомістю і позитивним само ставленням. Решта дітей переважно характеризуються високим рівнем прагнення до соціального визнання, але ступінь довільності поведінки у них ще недостатньо високий.

Важливим виховним ефектом системи роботи з'явилася можливість дітей усвідомлювати норми соціальної взаємодії. Характерною особливістю дошкільнят виступила «ненормативне» рішення поведінкових завдань в емоційно значущих ситуаціях. При цьому сама поява цього явища свідчила про прогрес в когнітивному та особистісному розвитку. У міру знаходження в розвиваючому просторі дошкільного закладу найбільш «благополучні» дошкільнята починали аргументовано транслювати дорослому соціальну норму, набували можливість емоційної децентрації при вирішенні поведінкових завдань.

ВИСНОВКИ

1. Проаналізувавши особливості дошкільнят з ЗПР можна відзначити ряд недоліків у розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової та рухової сфері, що обумовлює необхідність побудови виховного процесу орієнтованого на сферу «Я», для полегшення їхньої адаптації до умов навколишнього середовища. При розробці процесу виховання необхідно враховувати особливості психічного розвитку вихованців з ЗПР, тільки тоді можна визначити основні напрямки та зміст виховної діяльності.

В дошкільному віці самосвідомість дитини, так само як довільна поведінка, тільки складається і для вивчення вона є обмежено, оскільки рефлексивні можливості дітей мінімальні. Але, в той же час образ фізичного «Я», статевовікова ідентифікація, а також уявлення про себе в минулому і в майбутньому (психологічний час особистості) вже в середньому дошкільному віці сформовані та у більшості дітей нормально розвиваються. Високий рівень потреби соціального визнання і недостатня здатність до рефлексії проявляються у феномені завищеної самооцінки, яка розцінюється дослідниками як норма віку. Засвоєння соціальних норм робить можливою появу моральних суджень, які свідчать про зростання самосвідомості дитини, оскільки в них можна бачити прояв «Я для інших» або «ідеального Я».

Поведінка дитини дошкільного віку в своїй більшості регулюється дорослим, але в той же час стає очевидною можливість її самостійної регуляції. У старшому дошкільному віці значна частина дітей виявляє ознаки особистісної готовності до шкільного навчання, одним із значущих аспектів якої є можливість децентрації – розуміння і врахування позиції іншого. Останнє стає можливим тільки при достатньому рівні розвитку необхідних елементів самосвідомості. Поведінка дитини дошкільного віку в своїй більшості регулюється дорослим, але в той же час стає очевидною можливість її самостійної регуляції. У старшому дошкільному віці значна частина дітей виявляє ознаки особистісної готовності до шкільного навчання, одним із

значущих аспектів якої є можливість децентracji – розуміння і врахування позиції іншого. Останнє стає можливим тільки при достатньому рівні розвитку необхідних елементів самосвідомості.

2. В нашій роботі ми здійснили порівняльне дослідження становлення структурних елементів самосвідомості у дошкільнят з нормальним і затриманим психічним розвитком. У ході нашого констатувального експерименту ми встановили, що власний фізичний вигляд викликає у дошкільнят з ЗПР ще менше позитивних емоцій, ніж у їх однолітків з нормальним психічним розвитком.

Можливість усвідомлювати себе у часовій перспективі (поява психологічного минулого і психологічного майбутнього) є важливим елементом формування самосвідомості. При нормі у дітей старшої групи психологічний час особистості сформовано, у дітей виявляються часові уявлення і тимчасовий зсув. У дошкільнят з ЗПР можливість тимчасового зсуву, не виникає спонтанно.

У процесі формування елементів самосвідомості у дошкільнят з'являється можливість розуміння повного вікового циклу. Таким чином, даний феномен можна вважати проявом внутрішньо особистісних конфліктів, що спотворює хід нормального дорослішання, і, є типовим для групи дошкільників з ЗПР.

Виходячи з цього, ми дійшли висновку, що «індивідуальне Я» значно відстає у своєму становленні порівняно з дітьми дошкільного віку, які розвиваються нормально.

3. Під час організації виховного діяльності з дітьми дошкільного віку з затримкою психічного розвитку, здійснювався процес становлення основних елементів самосвідомості:

- знань про себе (когнітивний компонент образу «Я») і самоставлення (афективний компонент образу «Я»);
- психологічного часу особистості (психологічного минулого і психологічного майбутнього);
- позитивного ставлення до дорослішання;

- домагань на соціальне визнання і диференційованої самооцінки;
- можливості усвідомлювати норму соціалізованої поведінки;
- здатності підпорядковувати свою поведінку інструкції дорослого.

У процесі виховної діяльності спрямованої на формування самосвідомості дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку нами були окреслені психолого-педагогічні умови:

1. Забезпечення дітям успіху в їх діяльності.
2. Зміст і завдання для дітей з затримкою психічного розвитку мають бути різноманітного характеру.
3. Створення і дотримання «зони найближчого розвитку», що залежить від досягнутого рівня сформованості елементів самосвідомості.
4. Дотримання діяльнісного підходу: виховний процес з дітьми з ЗПР має здійснюватися у продуктивних і ігрових видах, що є провідними у даному випадку.
5. Використання особистісно-орієнтованої педагогіки (безумовне прийняття будь-якої дитини, надання їй можливості вільного вибору в рамках регламентованої діяльності).

Отже без спеціального процесу виховання недоліки самосвідомості дошкільники з ЗПР не можливо подолати, а при його наявності – компенсуються в різній мірі. При реалізації системи комплексної виховної роботи, заснованої на врахуванні специфічних особливостей дошкільників з ЗПР, їх самосвідомість виявляє кращу динаміку, більш очевидну до кінця дошкільного віку.

Проведене дослідження виводить нас на ряд актуальних проблем, які вимагають свого вирішення. Звісно ж, що різні потенційні можливості, які виявляються у дошкільнят з ЗПР, свідчать про необхідність розробки спеціальних освітніх програм для певної частини дітей, більшої індивідуалізації процесу їх навчання.