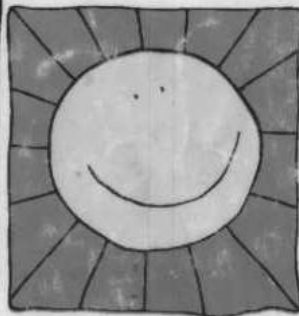
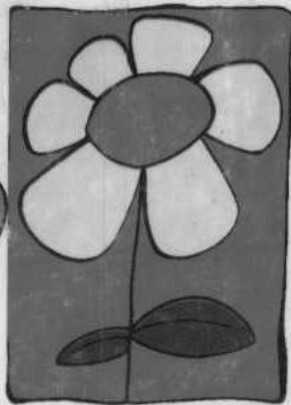


ІНСТИТУТ ДЕФЕКТОЛОГІЇ АПН УКРАЇНИ

**МЕТОДИКА
ДІАГНОСТИКИ
ВІДХИЛЕНЬ У
РОЗУМОВОМУ РОЗВИТКУ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ТА СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ**

Авторський колектив:

**Стадненко Н. М.,
Ляшенко Т. Д.,
Борщевська Л. В.,
Обухівська А. Г.**



ІНСТИТУТ ДЕФЕКТОЛОГІЇ АПН УКРАЇНИ

**МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ
ВІДХИЛЕНЬ
У РОЗУМОВОМУ РОЗВИТКУ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Авторський колектив: Стадненко Н. М.,
Ілляшенко Т. Д.,
Борщевська Л. В.,
Обухівська А. Г.

Київ - 1998 р.

Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. Авторський колектив: Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г. - Кам'янець-Подільський: видавництво "Абетка", 1998. - 144 с.

Рецензент: В. М. Миргородський, зав. Київською міською ПМП
консультацією.

Книга містить в собі характеристику існуючих методик дослідження розумового розвитку дітей та оцінку їх, визначення змісту розумового розвитку, який розглядається як здатність дітей до навчання. Окремий розділ складає опис оригінальної уніфікованої експрес-методики з визначенням різних інструкцій до кожного завдання, різних мір допомоги, починаючи від мінімальної у вигляді повторення інструкції до максимальної - спільної діяльності дитини та експериментатора. Крім цього, подається ключ до інтерпретації виконання завдань у вигляді бальних оцінок. При оцінці виконання враховується не кінцевий результат його, а процес, що дає можливість якісно-кількісної характеристики стану дитини.

В книзі докладно аналізуються можливі варіанти виконання завдань дітьми з різним станом розумового розвитку: нормальним, із затримкою психічного розвитку, із розумовою відсталістю. Цей матеріал полегшить читачам осмислення даних, які вони одержуватимуть при дослідженні дитини.

В книзі подано адаптований варіант методики для дослідження дітей з вадами слуху.

Книга розрахована на членів психолого-методика-педагогічних консультацій, шкільних психологів. Вона буде корисною для дефектологів та студентів дефектологічних факультетів.

Авторами книга є: Стадненко Н. М. - Вступ, Психологічні засади діагностики відхилень у розумовому розвитку старших дошкільників та молодших школярів, Експрес-методика вивчення розумового розвитку (стор. 1-59, 179-84), Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. - приклади виконання експрес-методики дітьми без сенсорних порушень (стор. 59-126), Борщевська Л. В. - адаптована методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку дітей з вадами слуху (стор. 127-178).

Друкується згідно рішення науково-вченої ради МО з питань дефектології та Вченої ради Інституту дефектології АПН України від 30 жовтня 1996 року, протокол №8



© Видавництво "Абетка", м. Кам'янець-Подільський,
вул. Шевченка, 13, к. 10. Тел. (03849) 6-83-95, 1998

Зміст

1.....	
Вступ	4
2. Психологічні засади діагностики відхилень у розумовому розвитку старших дошкільників та молодших школярів	6
3.....	
Експрес-методика вивчення розумового розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку без сенсорних порушень	17
4.....	
Приклади виконання завдань експрес методики дітьми без сенсорних порушень	48
5. Методика діагностики відхилень в розумовому розвитку старших дошкільників з вадами слуху 103	
6.....	
Приклади виконання адаптованих діагностичних завдань експрес-методики дітьми з вадами слуху та різним інтелектуальним розвитком	116
7.....	

Вступ

Розвиток будь-якої особистості залежить від того, наскільки умови навчання та виховання відповідають її можливостям. Не випадково у нашій країні створено різні типи навчальних закладів: загальноосвітні школи, гімназії, ліцеї з різними профілями навчання (математичним, гуманітарним), різні спеціальні школи для обдарованих дітей.

Разом з тим існує ціла мережа спеціальних шкіл та дошкільних закладів для дітей, що мають відхилення в психічному розвитку. Це школи та дошкільні заклади для дітей, що мають сенсорні порушення (слух, зір), мовні недоліки, дитячий церебральний параліч, нервові захворювання, затримку психічного розвитку, розумову відсталість. Оскільки відхилення у розвитку нерідко носить комбінований характер, наприклад, глухота та розумова відсталість, сліпота або дитячий параліч та зниження розумового розвитку, у кожній спеціальній школі є окремі класи дітей з такими комбінованими дефектами. У всіх дітей, що навчаються у названих спеціальних школах, відхилення в розвитку пов'язані з органічною поразкою центральної нервової системи або з недоліками функціонування органів відчуття - зору, слуху.

В останні роки все більше з'являється дітей, які не мають таких складних уражень, але разом з тим неспроможні навіть задовільно навчатися в звичайних умовах загальноосвітньої школи. В багатьох школах для таких дітей створюються спеціальні класи підвищеної індивідуалізації.

Закономірності розвитку всіх вищеназваних дітей загальні, у всіх у них він детермінований як внутрішніми передумовами, так і зовнішніми, здійснюється він поетапно, етапи змінюють один одного у певній послідовності, проте перебіг цього процесу у кожній категорії дітей має свої особливості. Врахування цих особливостей у навчально-виховному процесі забезпечує ефективність реалізації можливостей розвиватися кожній категорії дітей.

В зв'язку із сказаним кожна школа, в тому числі спеціальна, має свою програму навчання та виховання, методи, режим роботи. Оскільки це так, то ясно, що необхідною умовою забезпечення якості навчання у всіх названих школах є чистота їх комплектування.

Звідси цілком природньо впливає значення диференціальної діагностики. У психолого-педагогічній науці та практиці для вивчення спеціальних здібностей та обдарованості дітей існують різні методики, що засновані на певних нормативних показниках, притаманних дітям з нормальним психічним розвитком. Так, при вивченні дітей, що розвиваються нормально, діагностичні

методики використовуються для виявлення порівняльного рівня розумового розвитку дитини, відповідності його певному середньому рівню, що характерний для дітей даної вікової групи.

При діагностиці відхилень у розвитку такі методики недоцільні, оскільки у випадках аномалій немає визначення вікової норми, на яку можна було б рівнятися. Якісна своєрідність при різних аномаліях визначається не кількістю років, які дитина прожила, а якістю дефекту та адекватністю соціального впливу на дитину. Факти свідчать, що від неадекватності такого впливу діти з різними вадами мають дуже схожі стани. Особливо це має місце там, де йдеться про легку дебільність, затримку психічного розвитку та важкі мовні порушення. Тому при діагностиці відхилень в розвитку визначенню підлягає не лише ступінь збереження інтелекту, але структура дефекту. Це складна задача і вирішення її потребує спеціальної методики.

Особливі вимоги до неї ставляться, коли мова йде про вивчення розумового розвитку дітей психолого-методико-педагогічними консультаціями, коли обстеження обмежене певним часом, а від висновків залежить адекватність корекційного навчання дитини, а зрештою і ефективність її розвитку. Адже ж цілком зрозуміло, що навчання розумово відсталої дитини у масовій школі, і в школі для дітей із затримкою психічного розвитку не тільки не розвиває дитини, а навпаки, гальмує цей процес, оскільки ні зміст програми, ні методи навчання не відповідають можливостям дитини.

Між тим, до останнього часу психолого-методико-педагогічні консультації не мають єдиної уніфікованої та стандартизованої методики. Кожна з них користується довільно дидактичним матеріалом та випадковими методиками, які не мають відпрацьованих сталих інструкцій, ключа до інтерпретації даних, визначення вікових меж їх використання.

Дана книга є результатом багаторічної розробки та масової апробації уніфікованої експрес-методики для діагностики у психофізичному розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

В книзі міститься опис принципів побудови експрес-методики, яка передбачає якісно-кількісне вивчення психічного розвитку дітей, зміст завдань методики, інструкції до них, різні міри допомоги для дітей без сенсорних порушень і для таких, у яких є вади слуху та мови, можливі варіанти виконання кожного завдання, оцінки за кожне виконання, що позначаються різною кількістю балів, дається характеристика складових діяльності, яка відбувається при виконанні завдань. Для ілюстрації положення про те, що кожна аномалія є складним явищем і має різні прояви, в книзі надаються приклади виконання методичних завдань різними дітьми з однією аномалією і дітьми з різними аномаліями. Крім того, характеризуються психологічні умови, від яких залежить ефективність використання розробленої експрес-методики.

Психологічні засади діагностики відхилень в розумовому розвитку старших дошкільників та молодших школярів

Розробка і використання діагностичних методів, спрямованих на визначення рівня розумового розвитку дітей або тестів інтелектуального розвитку виникла ще в кінці минулого століття. Вперше в цілях відбору аномальних дітей їх використав А. Біне, який утвердив психометричний підхід в оцінці розумового розвитку. Біне розглядав інтелект як недиференційований “пучок тенденцій”, в центрі якого лежить здатність міркувати. Біне вважав, що оскільки ця здатність виявляється у всіх актах мислення, при вивченні розумового розвитку можна використовувати будь-які завдання, бо розумна дитина всеодно виявиться попереду більш “дурної”, головне, щоб цих завдань було якнайбільше.

Тести Біне одержали широке розповсюдження. Тестологія фактично перетворилася в особливу прикладну науку, яка була мало пов'язана з дослідженням із загальної та дитячої психології; тест розроблявся імперичним шляхом. Основним діагностичним показником виступав “розумовий рівень”, коефіцієнт інтелектуальності, що відповідав віку нормальних дітей, котрі давали такі ж результати. Інтелектуальний коефіцієнт при цьому розглядався як відносно стабільна протягом життя величина, яка начебто не залежить від умов життя людини, її навчання і виховання. Так була створена “Метрична шкала інтелекту” Біне.

Пізніше ця шкала була дещо модифікована Терменом, проте це не призвело до істотних змін в її принципових основах, вона залишилася хибною, оскільки інтелект розглядався як спадковий потенціал, що змінюється за життя лише кількісно.

В руслі психометричного підходу є найпопулярніші і на сьогодні тести Д. Векслера. Підбір завдань у цих тестах також має імперичний характер. На відміну від тестів Біне, ці тести дані не в хронологічній щодо віку послідовності, а поділені функціонально на дві групи: на вербальні і невербальні або субтести дій. Кожна з

Група вербальних Тестів включає питання на загальну обізнаність, арифметичні задачі, порівняння понять, словник, пам'ять на цифри, що перевіряються відтворенням. Невербальні тести складають заповнення картин із частин, лабіринт. Ці тести не потребують словесного звіту. Оцінюються результати так само, як і у Біне, балами. Розв'язання тестів Векслера стандартизовано, воно дає можливість визначати не лише сумарний інтелектуальний показник, але й окремо сумарні показники по субтестам. Це дозволяє одержати більш глибоку якісну характеристику рівня розумового розвитку.

Разом з тим система тестів Векслера теж є чисто феноменологічною і виходить з уявлень про розвиток як простий кількісний ріст. Тому вона так само, як і всі інші тести, виявляє відміни між виборами людей за мірою їх приналежності до певної культури, а не з'ясовує диференціальних рис окремої особистості.

Багато хто з прогресивних психологів за останні десятиріччя почав висловлюватись проти психометричних тестів, вказуючи на недосконалість їх даних. Англійський вчений Б. Саймон, аналізуючи та узагальнюючи ці висловлення, відмічає, що психометричні тести не можуть з'ясувати природні дані дитини і тим більше можливості їх подальшого розвитку, по-перше, тому, що їх розв'язання передбачає певний рівень освіченості, який не може бути забезпечений дітям із малоімущих сімей; по-друге, тому, що вони дають лише формальну якісну оцінку результатів обстеження дитини і тому не можуть свідчити про рівень виконання даних завдань порівняно з іншими дітьми того ж віку. Крім того, вони не дають підстав для оцінювання інтелектуальних особливостей дитини взагалі, та не розкривають причини виникнення відхилень у розвитку.

Серйозні нарікання на адресу тестів висловлюють дефектологи. У Росії у 70-х роках було перевірено можливість діагностування порушень розвитку за сумарними показниками. Виявилось, що ці показники не можуть служити для діагностики окремих відхилень. Деякі тести, особливо вербальні субтести, не мають диференційно-діагностичної цінності. Так, за вербальними субтестами діти із затримкою в розвитку виявилися в зоні розумово відсталих дітей. За невербальними ж вони були дуже близькими до норми.

В результаті експериментальної перевірки тестів Векслера В. І. Лубовський дійшов висновку, що тести Векслера цілком

однозначно свідчать про недостатність для психічної діагностики форм і навіть ступеню виразності дефекту єдиним сумарним показником типу На значення $I < 3$ як показника розумового розвитку можна орієнтуватися лише у випадках надзвичайно низького його рівня. Але у випадках, коли відхилення у розумовому розвитку не дуже значні, як буває, наприклад, у частини дітей із затримкою психічного розвитку, величини сумарного ІС} часто знаходяться у межах низької норми. В окремих випадках так буває і при легкій дебільності. Отже, тести Векслера, так само, як і Біне, не налаштовані для виявлення специфіки відхилень у психічному розвитку, вони призначені по самій своїй суті лише для встановлення відсутності або наявності відхилень у показниках даної дитини від середньостатистичних результатів виконання тестів.

Таким чином, стандартизовані тести являють собою чисто кількісний підхід до оцінки інтелектуального розвитку. Такий підхід не може служити для реалізації диференціальної діагностики, бо однаковий в сумарному виражені рівень можуть виявити діти, що відносяться до зовсім різних категорій. Факт констатації певного рівня розвитку, зокрема його зниження, не дає підстави для пояснення причини цього зниження: розумова відсталість, затримка психічного розвитку, результат соціальної занедбаності, мовленнєвого недорозвитку або просто негативне ставлення до процесу тестування. Тому практична значущість такого тестування втрачається особливо для психолого-медико-педагогічних консультацій, які досліджують дітей з метою визначення відповідних установ для їх навчання.

Розуміючи недосконалість тестування, прогресивні психологи зарубіжжя спрямували свої зусилля на створення інших діагностичних методик. Так американка Ельза Хейссерман розробила для діагностики відхилень у розвитку метод "педагогічної оцінки" або "структурного дослідження" дитини, особливістю якого є якісний аналіз самого процесу виконання проби, а не її результату. Зміст методу складають ряд проб, кожна з яких не виходить за межі природнього психолого-педагогічного експерименту. Розроблені автором критерії оцінок дій дитини дають можливість не тільки констатувати якість виконання проби, а й виявити структурний аналіз дефектів психічної діяльності, причин повного чи часткового виконання проби. Цей метод дозволяє також визначити прогноз розвитку дитини.

Метод “педагогічної оцінки” - значний крок вперед в розвитку психодіагностики, проте межі його використання обмежені, оскільки він здійснюється в умовах строго систематизованого психолого-педагогічного експерименту і потребує тривалого часу.

Особливим вимогам мають відповідати методи дослідження дітей психолого-медико-педагогічними консультаціями, що має своє пояснення, а саме: на основі одноразового дослідження дитини повинен бути визначений рівень розумового розвитку дитини, виявлена наявність відхилень у ньому, з'ясовані причини цього відхилення тобто повинен бути встановлений діагноз та прогноз подальшого розвитку. Така складність завдання вимагає, щоб дослідження, яке проводиться консультаціями, було комплексним. Комплексний підхід означає вимогу всебічного обстеження і оцінки особливостей розвитку, що охоплює не лише інтелектуальну, пізнавальну діяльність, але й поведінку, емоції, рівень оволодіння навичками, а також стан зору, слуху, рухової сфери, неврологічний статус, історію розвитку.

У відповідності з цим підходом обстеження повинно здійснюватися різними спеціалістами і бути спрямованим на якісний аналіз як дефекту, так і можливостей дитини. Це стосується і психологічного дослідження, яке складає органічну частину діагностичної системи.

Л. С. Виготський зауважував, що в діагностиці розвитку завдання дослідника полягають не тільки у встановленні відомих симптомів та їх перерахуванні чи систематизації, і не в групуванні за їх зовнішніми, подібними рисами, а виключно в тому, щоб за допомогою міркування збагнути внутрішню сутність процесу розвитку. Пояснював він це тим, що сутність речей не співпадає прямо з їх проявами.

В дефектології були спроби створення методики діагностики відхилень в розвитку. Видано різні набори для вивчення психічного розвитку дітей, альбоми дослідження інтелекту і інше. Але всі ці доробки містять у собі різні завдання без необхідних інструкцій щодо їх використання, інтерпретації даних. Жодне з них не уніфіковане і тому використання їх носить довільний характер і великою мірою залежить від кваліфікації виконувачів.

Виходячи з актуальності проблеми діагностики, в лабораторії психології аномальної особистості здійснено розробку уніфікованої експрес-методики для дослідження розумового

розвитку дітей з метою диференціації відхилень в розвитку в умовах психолого-медико-педагогічних консультацій.

Розробка методики починається з відповіді на питання про те, що саме, які функції підлягають вивченню. При дослідженні розумового розвитку нормальних дітей вивчення спрямоване на виявлення відповідності його середньому рівню властивому певній віковій групі. Дані одержані в такий спосіб дійсно відображають картину загального інтелектуального розвитку дитини. Пояснюється це тим, що нормальна дитина, якщо вона виховується у відповідних умовах, завдяки притаманній їй пізнавальній активності присвоює певні форми суспільного досвіду, матеріальної та духовної культури. Оволодіває цим досвідом дитина у процесі ігрової та навчальної діяльності. Існують етапи присвоєння цього досвіду, які відповідають певним віковим періодам. Ці періоди добре вивчені в психолого-педагогічній науці, тому і стає можливим вивчення інтелекту дитини, що розвивається нормально шляхом порівняння його із середнім рівнем. Актуальний розвиток нормальної дитини, якщо вона живе у сприятливих для неї умовах, значною мірою відображає її інтелектуальні можливості.

При наявності будь-якої аномалії в психічному розвитку виявлення середнього рівня неможливо. Психічний розвиток аномальної дитини на відміну від нормальної цілком визначається корекційною роботою, яка здійснюється дорослими. Так, глуха дитина ніколи не заговорить просто перебуваючи серед тих, хто говорить, її спеціально треба вчити розмовляти. Розумово відстала не навчається сама бавитися іграшками, якщо її цьому не навчать. На відміну від нормальних, вона самостійно не присвоює навіть найпростіших знань про оточуюче, не набуває навичок самообслуговування, все потребує спеціального коригуючого навчання.

В зв'язку із такою залежністю розвитку аномальної дитини від умов її життя, зокрема корекційного навчально-виховного впливу, актуальний рівень її розвитку не завжди відповідає її можливостям розвиватися. Невідповідність соціального впливу особливостям психіки аномальних дітей нерідко призводить до того, що при різних дефектах розвитку, актуальний рівень їх має багато спільного. Тому актуальний рівень розвитку дитини, в тому числі і знання її про оточуюче, не може виступати достатньою підставою для визначення відхилень в розумовому розвитку, тобто діагнозу.

Такою підставою не можуть бути і дані про розвиток окремих психічних процесів, адже ж відомо, що і при нормальному інтелектуальному розвитку трапляються випадки погано розвиненої пам'яті, окремих видів сприймання, поганої концентрації уваги тощо.

Л. С. Виготський відмічав, що при вивченні аномальної та важковихованої дитини слід строго розрізняти первинні та вторинні відхилення та затримки розвитку і враховувати їх співвідношення. Не слід вважати, зауважував він, що та чи інша причина безпосередньо породжує всі прояви, всі симптоми. Симптоми знаходяться в різних і складних взаємозв'язках по відношенню до основної причини, вони не тотожні з нею, а перебувають у динамічному зчепленні в генетичному, функціональному та структурному зв'язку між собою.

Первинна затримка є ядром дебільності, вторинним синдромом виступає недорозвиток вищих психічних функцій - пам'яті, мислення, що розвиваються в процесі соціального становлення дитини. Недорозвиток цих функцій не завжди пов'язаний з дебільністю він може викликатись й іншими причинами. Тому при обстеженні так важливо не лише констатувати недорозвиток, а й визначити причини, що призвели до нього.

Складність структури розумової відсталості обумовлює задачі діагностики цього стану. Л. С. Виготський вказував, що дослідник має проникнути не лише в структуру окремих синдромів, він повинен зрозуміти закони їх динамічного зчеплення, зв'язки та взаємозв'язки. Таким чином, задача дослідника полягає не в констатації певних симптомів, а в їх дешифруванні.

Для визначення діагностично значущих показників при вивченні розумового розвитку ми звернулися перш за все до аналізу поняття "розумовий розвиток". З'ясувалося, що незважаючи на дуже широке вживання цього поняття, питання про його зміст залишається дискусійним. Одні психологи тлумачать його дуже широко, включаючи в нього не тільки пізнавальні процеси, але й емоційно-вольові і навіть характерологічні сторони особистості (Калмикова З. І.).

Інші його різко звужують, часом зводячи лише до оволодіння оперативною стороною знань. Є і така точка зору, за якою виділяються зовнішні і внутрішні критерії розумового розвитку. При цьому до зовнішніх відносяться фонд знань і ступінь їх систематизації, оволодіння раціональними прийомами розу

мової діяльності. До внутрішніх - якісні особливості інтелекту: його самостійність, критичність, гнучкість (Менчинська Н. О.).

Дискусійним є включення в зміст поняття “розумовий розвиток” знань і відповідних їм операцій, прийомів, методів пізнання. Ряд авторів (Крутецький В. А., Кабанов-Мелер Є. Н.) відносять їх лише до умов розвитку. Звичайно без оволодіння знаннями і методами пізнання немає розвитку, тому вони дійсно є умовами розвитку. Разом з тим, слід зауважити, що специфікою розумового розвитку людини на противагу чисто біологічному визріванню тварин є те, що він здійснюється як процес оволодіння суспільно-історичним досвідом, накопиченим людством. Включення знань до поняття “розумовий розвиток” відображає детермінованість розумового розвитку зовнішніми суспільно-історичними умовами.

Проте неспівпадання обсягу знань з розумовим розвитком свідчить про те, що не самі знання є показником розумового розвитку, а темп їх засвоєння чи темп просування при самостійному оволодінні знаннями (Менчинська Н. О.).

Ряд вчених за критерій розумового розвитку приймають здатність до навчання або навчаємість (Б. Г. Ананьєв, Н. О. Менчинська). Під навчаємістю розуміється індивідуально-психологічні особливості, які зумовлюють успішність учбової діяльності, швидкість і легкість оволодіння новими знаннями, широту їх переносу.

Компонентами навчаємості виступають:

1. Узагальненість мислення, ступінь абстрагованих ознак і рівень їх узагальнення, тобто направленість мислення на узагальнення істотного в матеріалі.
2. Глибинність мислення, або здатність проникнути в суть матеріалу, що сприймається, глибинне його розуміння. Протилежною якістю такого мислення є його поверховість, орієнтація на зовнішні ознаки, встановлення випадкових зв'язків між ними.
3. Гнучкість мислення, що виявляється у ступені змінюваності мислительної діяльності у відповідності до ситуації, у здатності переходити від однієї системи дій до іншої. Протилежною характеристикою гнучкого мислення виступає його інертність, що виявляється у стереотипності дій, схильності до шаблону, у труднощах переходу від одних дій до інших.
4. Стійкість мислення - тобто можливість більш-менш три вало орієнтуватися на виділені істотні ознаки, причому не лише

на одну, а й на сукупність їх. Труднощі в орієнтації на ряд ознак, необгрунтована зміна орієнтації, перехід від одних до інших під впливом випадкових асоціацій, втрата завдання, є показниками нестійкості мислення.

5. Усвідомленість мислення, що визначається співвідношенням між інтуїтивно-практичним і словесно-логічним компонентами мислення, тобто усвідомленістю мислительної діяльності, повнотою її саморегуляції. Перевага інтуїтивно-практичних узагальнень звужує можливість оперування ними.

6. Самостійність мислення, його чутливість до допомоги.

В своїй роботі ми прийняли саме навчаємість як параметр розумового розвитку. Для перевірки правильності цього положення було проведено порівняльне дослідження розумового розвитку дітей з нормальним інтелектом, із затримкою психічного розвитку та розумово відсталих. З'ясувалося, що основна відміна між ними полягає саме у здатності до навчання. Тому при складанні методики передбачалося вивчення охарактеризованих вище параметрів навчаємості.

Бралися до уваги і знання дітей, як значущий показник розумового розвитку. Проте враховувались не шкільні знання, що зазначені програмою навчання (читання, письмо, розв'язування задач), а знання, що набуті дитиною спонтанно під впливом спілкування з оточуючим, спостереження зовнішнього світу, сприймання інформації з різноманітних джерел. При цьому враховувалось, що компоненти навчаємості не є незмінними, вони мають сензитивні періоди свого розвитку, що визначає їх якісні відміни у дітей різного віку. Отже, дана методика не може бути призначена для дослідження дітей різного віку. Для різних вікових груп складалися різні методичні набори. Але вимоги до них були однаковими. Так, кожне завдання у всіх наборах спрямоване на виявлення збереженості властивості, що вивчається; завдання кожного набору модифіковані за складністю та за формою подачі. Наповнюваність же наборів методичними завданнями різна для кожного віку. Добір завдань до кожної вікової групи здійснювався з врахуванням особливостей психічного розвитку кожного віку в нормі та їх нормативно вікових досягнень. Так, враховуючи, наприклад, що у молодших дошкільнят основним показником розумового розвитку є сформованість перцептивних дій, завдання підібрано в такий спосіб, що виконання їх потребує практичних дій.

Змістом завдання виступають знайомі дітям з досвіду предмети та їх зображення. Суттю логічних завдань виступає систематизація об'єктів за зовнішніми ознаками, використання зразків, еталонів, здійснення простих узагальнень.

У дітей шкільного віку, де вже розвивається понятійне мислення, завданнями вимагається класифікація за внутрішніми ознаками, більш складні узагальнення.

Відмінним у методиках вивчення розумового розвитку дітей різних вікових груп повинно бути не лише зміст завдання, але й сам процес дослідження.

При дослідженні дошкільників, особливо молодшого віку, це має бути сумісна діяльність-дорослого і дитини, яка передбачає різні міри допомоги на всіх етапах виконання завдання. Здійснюється це дослідження у формі гри, при якій дитину навчають вибирати правильний хід рішення. Це необхідно для того, щоб запобігти одержанню випадкових даних про дитину, адже вона може не виконати завдання через розгубленість, через те, що бачить нові малюнки, через те, що не вміє ще актуалізувати свої знання, а не через те, що не здатна виконати його. Здатність швидко, під час дослідження навчатися цьому або відсутність її якраз і є тими відомостями, які необхідні для визначення діагнозу. В такий спосіб досліджуються і молодші школярі, якщо вони виявляють невпевненість, розгубленість, негативізм.

При дослідженні старших вимагається більш самостійна робота, допомога надається лише у випадках необхідності, коли досліджуваний зазнає труднощів.

Для діагностики принциповим є положення про те, що оцінюється при дослідженні дитини.

В розробленій нами методиці на відміну від традиційних тестів оцінюється не кінцевий результат виконання - виконав чи не виконав, а сам процес, тобто те, як дитина приймає завдання, чи зберігає його до кінця виконання, в якій саме формі приймає його: у вербальній, чи тільки в наочній, чи вміє скористатися допомогою, якщо не справляється з роботою самостійно, наскільки практичні дії опосередковані мовою, тобто чи вміє розказати, що зробила.

Для того, щоб можна було вивчити ці параметри, методикою передбачені різні форми інструкцій (вербальна, наочна, зразок виконання), різні міри допомоги.

Саме процес виконання завдання за щойно зазначеними параметрами і виступає об'єктом оцінки. Викладені підходи щодо діагностики відхилень в розвитку пок^дено в основу розробки експрес-методики для вивчення розумового розвитку дітей в умовах обмеженого часу, як це має місце під час обстеження дитини психолого-медико-педагогічною комісією.

Дану методику рекомендовано використовувати для диференціації норми, затримки психічного розвитку та розумової відсталості дітей від п'яти до дев'яти років.

Оскільки у дітей із зниженим інтелектом, особливо у розумово відсталих, вікові межі тим менш виражені, чим виразніше дефект, методика може фіксувати зниження розумового розвитку дітей і значно старших за віком. Проте дана методика через її складність не може використовуватись для диференціації стану інтелекту в межах розумової відсталості (дебільність, імбецильність).

Експрес-методика містить в собі 14 завдань, згрупованих у блоки, виконання кожного із них передбачає навантаження певних аспектів інтелектуальної діяльності: просторова орієнтація, мислення, мовлення. Добір завдань передбачає варіантність їх за складністю, що забезпечує оптимальне інтелектуальне навантаження досліджуваного.

Враховуючи різну складність завдань методики, кожне з них має свою оцінку, що позначається балами. У визначенні балу за виконане завдання враховувались не лише його складність, а й: 1) здатність дитини приймати завдання, утримувати його в свідомості та адекватно діяти; 2) створення внутрішнього плану дій - обміркування шляху розв'язання (пауза, зосередженість перед початком виконання); 3) продуктивність використання допомоги при виникненні труднощів у процесі виконання завдання; 4) здатність переносити набутий досвід на виконання аналогічних завдань; 5) гнучкість чи стереотипність діяльності, тобто здатність переключатися з одного способу на інший адекватний новим умовам; 6) критичність мислення - здатність знайти та виправити зроблені помилки; 7) здатність мовно опосередкувати діяльність та словесно пояснити свої дії.

Названі особливості в більшій мірі об'єктуються тоді, коли дитина при виконанні завдань терпить певні труднощі, але такі, які вона здатна подолати сама або з поданою допомогою. Тому методикою передбачено надання досліджуваному в разі необхідності дозової допомоги. Кожне завдання має свої види допомоги,

зівки на те, що завдання виконано невірно або з помилками, до масивної, розгорнутої у вигляді спільного виконання проби разом з експериментатором. Кожний наступний вид допомоги надається лише після того, коли попередній виявляється недостатнім.

В залежності від того, як дитина виконала завдання - самостійно чи з допомогою і з якою саме допомогою, - виконання оцінюється різними балами. Отже, варіанти виконання одного і того самого завдання в залежності від його якості та самостійності оцінюються різними балами. Така оцінка забезпечує якісно кількісну характеристику інтелектуального розвитку дитини, що відрізняє її від оцінки при тестуванні за допомогою класичних тестів. Після дослідження підраховується сума балів по всій методиці, тому необхідне використання всіх 14 завдань. Ні одне з них само по собі не виступає діагностично значущим. Трапляються випадки, коли дитина з нормальним інтелектом легко завдання виконати не може. Найчастіше це спостерігається тоді, коли вона очікує якоїсь складності в завданні, не знаходячи її, діє навмання і помиляється. Натомість буває і так, що розумово відстала дитина бездоганно виконує окремі складні завдання. Такі факти пояснюються або випадковістю, або тим, що дитина навчилася виконанню аналогічних завдань, перебуваючи у спеціальному дошкільному закладі чи вдома з допомогою батьків. Тому виконання всіх завдань експрес-методики та аналіз їх дають підставу для судження про стан інтелектуального розвитку дитини.

Важливою умовою продуктивності використання експрес-методики виступає дотримання послідовності пред'явлення завдань, яка у методиці фіксована у вигляді порядкових номерів №1 до №14. Ця умова зумовлена тим, що в певних, зовні схожих, завданнях є суттєва різниця. Здатність дитини помітити цю різницю і переключитися на інший спосіб дій демонструє гнучкість її мислення, яка, як зазначалося вище, виступає однією із значущих ознак інтелектуального розвитку.

Нижче описується зміст методики, яка згрупована у певні блоки, хід експерименту, тобто організація дослідження, інструкції до кожного завдання, розраховані на дітей, які розуміють мову і мають збережений слух та на таких, у яких спостерігаються складні мовленнєві порушення, наприклад, сенсорна алалія, або значний дефект слуху, різні види допомоги до кожного виду завдання для зазначених категорій дітей, характеристика можливих варіантів виконання методичних завдань та оцінка

Експрес-методика вивчення розумового розвитку дітей старшого дошкільного | та молодшого шкільного віку

Перший блок експрес-методики спрямований на дослідження просторових уявлень. Сформованість просторових уявлень та просторової орієнтації є важливим показником загального розвитку дитини та її готовності до навчання в школі, зокрема здатності успішно оволодівати рахунком, читанням, письмом, малюванням, ручною працею.

До блоку завдань на вивчення просторових уявлень входить три завдання різної складності: від найпростішого, де треба шляхом аналізу знайти ідентичні форми, до складання з деталей об'єкту за зразком.

Складність останнього визначається тим, що воно потребує аналізу самої фігури, виділення її деталей добору серед різноманітних деталей ідентичних тим, які містять у собі зразок. І після цього складання необхідного об'єкту.

Завдання цього блоку можуть пред'являтися як із словесним поясненням, так і без нього. Їх виконання не потребує словесного звіту. В зв'язку з цим успішне виконання їх свідчить про певний рівень інтелектуального розвитку, але не дає підстав для характеристики розвитку мовлення.

ЗАВДАННЯ №1 - "Панель*" - максимальна оцінка - 4 бали.

Зміст завдання: заповнення кількох різних за формою заглиблень у дошці відповідними фігурками, які треба скласти з двох частинок.

Стимульний матеріал: дошка з кількома заглибленнями певної форми і набір фігурок такої самої форми, що розпилені навпіл.

Хід дослідження: дитині демонструється дошка, що заповнена фігурками, дитина роздивляється, після чого фігурки висипаються на стіл, дитина одержує дошку із завданням заповнити її фігурками.

Інструкція: **И** Подивись, як лежать фігурки, а тепер розклади так само, як було".

Допомога: а) експериментатор пропонує дитині порівняти частини фігурки з формою заглиблення; б) експериментатор сам

заповнює одну чи два заглиблення, звертаючи увагу дитини на схожість заглиблення і частин фігурки; в) експериментатор бере одну частину фігурки показує її дитині, закладає у заглиблення і пропонує знайти другу частину і покласти на місце.

Можливі варіанти виконання:

1.1. Повне самостійне виконання на рівні зорового орієнтування: дитина спочатку розглядає фігурки, шляхом зорового порівняння добирає відповідні до заглиблення частини і закладає їх у відповідне місце, або добирає зразу дві, тримає у руці і вкладає по одній.

Таке виконання оцінюється найвищою оцінкою - 4 бали.

1.2. Самостійне виконання завдання шляхом окремих проб. Поряд із зоровим співвіднесенням форми заглиблення і фігурки, дитина застосовує практичні дії - прикладає до заглиблення частини фігурок і з допомогою таких проб знаходить потрібні.

Таке виконання оцінюється у 3 бали.

1.3. Завдання виконується після демонстрації зразка виконання (експериментатор сам вкладає одну чи дві фігурки).

Таке виконання оцінюється у 2 бали.

1.4. Спільне з експериментатором виконання завдання. Дитина вкладає частину фігурки у відповідне заглиблення після того, як першу покладе експериментатор.

Оцінка - 1 бал.

Досвід свідчить, що найбільш характерним варіантом виконання для дітей з нормальним інтелектуальним розвитком є перший. Він зустрічається і у дітей із затримкою психічного розвитку, але найчастіше тут проявляється другий, інколи третій. У дітей дебілів найчастіше зустрічається третій варіант виконання першого завдання, але зустрічається як другий, так і четвертий.

ЗАВДАННЯ №2 - "Будиночок" - максимальна оцінка - 8 балів.

Зміст завдання: складання будиночка з чотирьох деталей - двох квадратиків та двох прямокутних трикутників. фігурки **Стимульний матеріал** розкреслена на відповідні складові частини (два квадратика, що являють собою стіни будиночка і два трикутники - дах) та набір деталей - два квадрати, два прямокутні трикутники.

Хід дослідження:

дитині пропонують подивитись на зразок "Будиночок" і скласти такий самий з деталей, що лежать поруч.

i

Інструкція: “Подивись на будиночок і склади такий самий з цих деталей, що лежать поруч”.

Допомога: а) вказівка на помилку з рекомендацією приміряти деталь до будиночка: “Ти зробив невірно, візьми приміряй кожен деталь до будиночка”; б) демонстрація зразка “Будиночка”, розкресленого за складовими частинами. Дитині пропонується розглянути зразок і скласти такий самий; в) спільне виконання - експериментатор накладає одну деталь на відповідну частину розкресленого будиночка і пропонує далі діяти самостійно. Після цього дитині пропонується скласти самостійно будиночок поруч із зразком.

1. Повне самостійне виконання на основі візуального зразка з деталями оцінка 8 балів.
2. Виконання шляхом самостійного примірювання деталей до нерозкресленого зразка - оцінка 6 балів.
3. Виконання при сприйманні розкресленого зразка - оцінка 3 бали.
4. Спільне з експериментатором виконання: експериментатор накладає деталі на розкреслений зразок, після чого дитина складає самостійно будиночок поруч із зразком. Оцінка - 1 бал.
5. Завдання не виконано - 0 балів.

Перший варіант виконання спостерігається лише у частини дітей з нормальним інтелектуальним розвитком, другий - у більшості нормальних дітей та у частини дітей із затримкою психічного розвитку. Найбільше ж характерним для дітей із ЗПР є третій варіант і для частини дітей з розумовою відсталістю. Спільно з експериментатором це завдання виконують розумово відсталі.

ЗАВДАННЯ №3 - “Кораблик” - максимальна оцінка - 12 балів.

Найбільш складне завдання з цього блоку. Це пояснюється як складністю самої фігури, яка містить в собі більшу кількість деталей, так і тим, що дитині пропонують не лише основні деталі, які необхідні для викладання кораблика, але й зайві. При цьому зайві схожі на основні. Для правильного виконання завдання необхідно відібрати лише основні.

Стимульний матеріал - два однакові кораблики, вирізані з картону чи пластику, один з яких розкреслений на деталі, і набір деталей. П'ять з них (основні) ідентичні складовим кораблика (човник, два вітрила - прямокутні трикутники, щогла,

прапорець з двома зубцями) і п'ять лише схожі на них (щогла тонша за основу, вітрила іншої форми і менші за розміром, прапорець з трьома зубцями).

Хід дослідження:

Перед дитиною викладається нерозкреслений кораблик і всі деталі. Вона добирає відповідні деталі і складає кораблик. При невдачі пропонується розкреслений кораблик з тим же самим завданням і при необхідності надається допомога.

Інструкція: Роздивись добре цей кораблик і фігурки, які лежать поруч. З цих фігурок добери ті, з яких можна скласти такий самий кораблик і склади його.

Види допомоги: а) вказівка на певну помилку, рекомендація приміряти кожну деталь до нерозкресленого кораблика; б) демонстрація розкресленого зразка; в) спільне виконання: експериментатор сам накладає деталі на зразок і щоразу підкреслює їх відповідність частинам кораблика. Після складання кораблика в такий спосіб дитина складає його самостійно поруч із зразком.

3.1. Самостійне викладання кораблика за нерозкресленим корабликом шляхом візуального порівняння деталей із зразком - оцінка 12 балів. Таке виконання властиве частині дітей з нормальним інтелектом, у яких добре розвинена просторова орієнтація.

3.2. Самостійне виконання за нерозкресленим зразком, але з примірюванням деталей до нього - оцінка 8 балів. В такий спосіб виконує завдання більшість дітей з нормальним інтелектуальним розвитком.

3.3. Самостійне викладання кораблика за розкресленим зразком - оцінка 4 бали. Найбільш характерне виконання для дітей із затримкою психічного розвитку.

3.4. Спільне виконання з експериментатором: дитина разом з дорослим примірює кожну деталь до розкресленого зразка після цього складає кораблик поруч із зразком - 2 бали.

Більша частина розумово відсталих дітей, які виконують завдання, діють саме так.

3.5. Завдання не виконане зовсім, або кораблик викладено невірно - оцінка 0 балів.

ДРУГИЙ БЛОК складають завдання на узагальнення змістовного матеріалу з опорою на наочність.

До цієї групи входить чотири завдання різної складності, об'єднує їх те, що змістом їх є узагальнення предметів за

спільною ознакою. Цю ознаку дитина має виділити у зображених предметах, абстрагуючись від їх наочно поданих несуттєвих у даному випадку ознак. Робити це дитина може, лише маючи знання про функціональне призначення предметів, що узагальнюються та про їх родові ознаки. Ці знання дитина здобуває спонтанно, спілкуючись з дорослими, однолітками, частково у процесі цілеспрямованого навчання у дошкільному закладі та початковій школі, засвоюючи узагальнюючі поняття. В процесі розв'язання завдань діти демонструють здатність оперувати наявним у них досвідом, що виступає одним з показників розумового розвитку.

ЗАВДАННЯ №4 - групування предметів - максимальна оцінка 4 бали.

Зміст завдання - утворення пар предметів за функціональними ознаками.

Стимульний матеріал: основна картка, на якій зображено 8 окремих предметів і 8 окремих додаткових карток, на кожній з яких зображено один предмет, що функціонально пов'язаний з одним з предметів, зображених на основній картці.

Хід дослідження.

Дитині демонструються всі картки з пропозицією добре розділитися малюнки. Картки розкладаються так, щоб зображені предмети знаходилися тільки у правильному положенні по відношенню до дитини. Основна картка розташовується так, щоб під нею залишилося місце для викладення додаткових. Далі дитина одержує завдання підкласти окремі картки до основної. Якщо дитина певний час не приступає до виконання, інструкція повторюється. У випадках, коли це не допомагає, дитині надають перший варіант допомоги, якщо цього виявляється недостатньо і дитина не діє, або діє невірно, надається більш розгорнута допомога. Після виконання дитина пояснює свої дії.

Інструкція для дітей, які володіють мовою: роздивись малюнки, назви, що тут намальовано. До кожного предмету, що намальований на великій картці, підходить один з тих, що намальовані на маленьких картках, знайди ці підходящі предмети і поєднай їх: підкладай предмети, що намальовані на маленьких картках, під ті, що намальовані на великих.

Після виконання пропонується пояснити свої дії: поясни, чому ти розклав малюнки саме так. При цьому запитується про кожен пару окремо.

Для дітей, що не розмовляють, або мають погану мову, інструкція залишається така сама, але їм не пропонується назвати предмети і пояснювати виконані дії.

Допомога : експериментатор сам утворює одну пару предметів і пропонує далі діяти самостійно; зменшення обсягу сприймання: експериментатор дає дитині один малюнок і питає до якого він підходить.

Можливі варіанти виконання:

4.1. Самостійне правильне утворення пар, пояснення зв'язку між ними. Таке виконання оцінюється у 4 бали. Цей варіант виконання є найбільш характерним для дітей, що розвиваються нормально та для окремих дітей з затримкою психічного розвитку.

4.2. Самостійне виконання, але з помилками, які дитина сама не помічає, виправляє з допомогою, недостатньо пояснює пари. Оцінка 2 бали. Так виконують завдання діти з затримкою психічного розвитку і частина розумово відсталих.

4.3. Правильне виконання завдання після демонстрації зразка, тобто після створення однієї пари експериментатором, самостійне пояснення функціонального зв'язку, оцінка 2 бали. В такий спосіб виконує завдання переважна більшість дітей з затримкою психічного розвитку, частина розумово відсталих і окремі діти з нормальним інтелектом.

4.4. Виконання здійснюється спільно з експериментатором. Експериментатор по черзі бере маленькі картки і запитує, куди їх треба покласти. Якщо дитина визначає місце малюнка невірно, експериментатор говорить про це, пропонує ще подумати, дає навідні запитання (нащо зайчику чоботи, хіба він їх носить?). Оцінка 1 бал. Цей варіант властивий розумово відсталим.

ЗАВДАННЯ №5 - групування предметів - максимальна оцінка 4 бали.

Зміст завдання - утворення пар предметів за родовими ознаками. Це завдання відрізняється від попереднього іншим набором предметів, які треба згрупувати в пари за родовими ознаками.

Стимульний матеріал: основна картка, на якій зображено 8 предметів і 8 окремих додаткових карток із зображенням одного предмету, який пов'язаний з одним з' предметів, зображених на основній картці за родовою ознакою.

Хід дослідження.

Дитині демонструються всі картки з пропозицією добре роздивитися малюнки. Картки розкладаються так, щоб зобра-

ясені предмети знаходилися тільки у правильному положенні по відношенню до дитини.

Основна картка кладеться так, щоб під нею залишилося місце викладання додаткових. Далі дитина одержує інструкцію. Якщо вона певний час не приступає до виконання, інструкція повторюється. У випадках, коли це не допомагає, дитині надається допомога.

назви предмети, що тут намальовані. До кожного предмету, що намальований на великій картці, підходить один з предметів, що намальований на маленьких. Знайди ці пари і поклади їх поруч: під велику картку клади маленькі.

Допомога: а) експериментатор сам викладає одну пару, але не пояснює принципу поєднання; б) зменшення обсягу сприймання: експериментатор дає дитині один малюнок і запитує, до якого він підходить.

Варіанти виконання:

5.1. Самостійне утворення пар, можливі помилки, які самостійно виправляються, пояснення принципу поєднання загальною родовою ознакою. Оцінка - 4 бали.

В такий спосіб виконує завдання більшість дітей з нормальним інтелектом. Інколи вони, орієнтуючись на попереднє завдання, так само починають групувати предмети за функціональними ознаками, а не за родовими, але далі самі помічають помилку і виправляють її.

5.2. Правильне виконання завдання після демонстрації зразка (створення однієї пари експериментатором) самостійне пояснення принципу поєднання пар предметів. Оцінка - 3 бали.

Такий варіант виконання виявляє частина дітей, що розвиваються нормально, та окремі діти із затримкою психічного розвитку.

5.3. Самостійне виконання з помилками, які дитина сама не помічає, виправляє їх з допомогою, вербалізація недостатня, відсутні узагальнюючі слова. Оцінка - 2 бали.

Цей варіант виконання найбільш характерний для дітей з затримкою психічного розвитку та розумово відсталих. Проте інколи він зустрічається і у дітей з нормальним інтелектом, але педагогічно занедбаних із мовленнєвим недорозвитком, де у словнику дитини дуже обмежена кількість узагальнюючих слів.

5.4. Виконання здійснюється разом з експериментатором, який бере кожну маленьку картку і питає, куди малюнок підходить.

ЗАВДАННЯ №6. - “Четвертий зайвий” - максимальна оцінка 4 бали.

Зміст завдання - об'єднання трьох предметів, що мають загальну суттєву ознаку, і виключення четвертого предмету як такого, що не має цієї ознаки.

Стимульний матеріал: два набори з чотирьох малюнків. Перший включає зображення зайця, вівці, кози та капусти. Другий - жовтий лимон, зелений огірок, зелений виноград та зелене відро.

Хід дослідження.

Дитині пропонується перший набір. Якщо вона його виконала і пояснила свої дії, їй виставляється оцінка і пропонується другий набір. Якщо ж дитина не справляється з цим набором, дитині пропонується другий. В разі труднощів навідними запитаннями домагаються його виконання. Після цього повертаються до першого. Успішне його виконання свідчить про здатність дитини використовувати набутий досвід.

Інструкція : серед цих чотирьох малюнків три підходять один до одного, вони мають щось спільне, схоже, а один не підходить до нього, він цього спільного не має. Знайди цей один предмет, відклади його і скажи, що спільного в трьох, які ти поєднав.

Можливі варіанти виконання.

6.1. Правильне самостійне виконання обох завдань із словесним звітом. Оцінка - 4 бали.

В такий спосіб виконується завдання переважною більшістю дітей з нормальним інтелектуальним розвитком та окремими дітьми із затримкою психічного розвитку.

6.2. Правильне самостійне групування першого набору тільки після групування другого, правильне обґрунтування своїх дій. Оцінка - 3 бали.

Так виконує завдання частина дітей з нормальним розвитком, затримкою його і окремі розумово відсталі.

6.3. Виконання завдання лише за навідними запитаннями без самостійного пояснення принципу групування. Оцінка - 2 бали.

Виконання властиве переважній більшості розумово відсталих та окремим дітям з затримкою психічного розвитку.

ЗАВДАННЯ №7 - “гра-праця” - Вища оцінка - 5 балів.

Зміст завдання: класифікація множини зображення об'єктів. На відміну від попередніх завдань, тут створюється дві групи об'єктів, кожна з якої має підставу для об'єднання.

Стимульний матеріал: десять карток, на яких зображені діти. На п'яти з них зображено дітей, що бавляться, на інших п'яти - працюють.

Хід дослідження.

Перед дитиною розкладаються малюнки так, щоб кожний лежав у правильному положенні по відношенню до дитини і щоб було добре видно кожний малюнок. Далі пропонується завдання розкласти малюнки на дві групи. Якщо дитина не приступає до виконання, їй повторюють інструкцію. Якщо і це не стимулює до діяльності або дитина виконує завдання невірно, їй надається допомога, починаючи з найменшої. В разі необхідності допомога поступово доводиться до максимальної. Після виконання вимагається пояснення дій.

Малюнки дитина розміщує у вертикальну колонку, щоб було видно кожну групу.

Інструкція : роздивись добре малюнки, їх треба поділити на дві однакові групи так, щоб в кожній діти, що намальовані, були чимось однакові. Коли розкладеш, поясниш, чому зробив саме так.

Допомога : а) зразок виконання: експериментатор сам кладе по два малюнки у кожну групу, далі дитина діє самостійно; б) виділення необхідних для класифікування ознак: експериментатор пропонує називати дію зображених дітей на кожному малюнку. Після того, як досліджуваний називає дію, зображену на малюнку, експериментатор запитує: "Це гра чи робота?". Після того, як дитина роздивиться кожний малюнок, їй пропонується розкласти малюнки; в) повідомлення ознак групування: "Поклади в один бік малюнки, на яких зображені діти, які грають, а в другій - де працюють".

Можливі варіанти виконання.

7.1. Правильне самостійне виділення груп, пояснення принципу виконання. Оцінка - 5 балів.

Такий варіант характерний для більшості дітей з нормальним психічним розвитком та частини дітей із затримкою розумового розвитку.

7.2. Правильне виконання після сприймання зразка (експериментатор починає групування). Оцінка - 3 бали.

Цей варіант доступний лише дітям з нормальним інтелектуальним розвитком та частині дітей із затримкою розвитку.

7.3. Правильне виконання після визначення дій зображених дітей (експериментатор запитує про кожну зображену дію).

Найбільш характерний варіант виконання завдання для дітей з затримкою психічного розвитку, але так здатні діяти і деякі діти, розумово відсталі.

7.4. Виконання після повідомлення експериментатором ознак групування. ("Поклади в один бік ті малюнки, на яких зображені діти, що грають, у другий - на яких працюють"). Оцінка - 1 бал.

В такий спосіб діє частина дітей з затримкою психічного розвитку та розумово відсталі. Останні іноді неспроможні виконати завдання і після такої конкретної допомоги, оскільки їм важко утримати в свідомості умови групування при сприйманні великої кількості малюнків, як це має місце в даному завданні.

ТРЕТІЙ БЛОК складають завдання на узагальнення наочного матеріалу, що не має прихованого логічного змісту.

До цього блоку входять завдання, особливістю яких є те, що виконання їх здійснюється на основі аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення наочного матеріалу на рівні сприймання. В зв'язку з такою особливістю, успішність виконання цих завдань мало залежить від обізнаності дитини, а великою мірою визначається розвитком перцептивних дій.

ЗАВДАННЯ №8 - встановлення системи в заданому ряді знаків - максимальна оцінка - 6 балів.

Зміст завдання: встановлення порядку чергування між знаками тире-крапка.

Стимульний матеріал: чотири смужки. На одній зображена повна система знаків, де чергується тире-крапка, на другій також подана повна система, але чергування інакше, а саме: тире-тире-крапка. На третій смужці подано лише початок ряду у вигляді одного тире і однієї крапки, на четвертій зображено початок інакшого чергування тире-тире-крапка. Крім цього,, додаються окремі маленькі картки із зображенням крапки і тире.

Хід дослідження.

Дитині пропонується смужка, на якій зображено початок ряду у вигляді тире-крапки та картки з зображенням цих знаків. Якщо завдання виконано вірно, пропонується смужка, де подано початок чергування двох тире і крапки. Якщо дитина вірно виконала і цю частину завдання, їй пропонується пояснити, чим неоднакові ряди, що вона викладала.

У випадках, коли дитина не розуміє системи, яка подається лише двома знаками, їй пропонується розгорнутий варіант

Інструкція: на смужці намальовані значки в певному порядку, поклади в такому ж порядку картки.

Допомогою виступають смужки з розгорнутим варіантом.

Варіанти виконання^

8.1. Самостійне правильне виконання з поясненням різниці між двома системами. Оцінка - 6 балів.

Найчастіше саме так виконують завдання діти з нормальним інтелектуальним розвитком.

8.2. Самостійне правильне виконання без пояснення. Оцінка - 4 бали.

Таке виконання характерне для дітей з нормальним інтелектом та для дітей із затримкою психічного розвитку.

8.3. Обидва варіанти викладаються лише після сприймання розгорнутої системи, але дитина самостійно пояснює різниці в смислах. Оцінка - 5 балів.

В такий спосіб діють діти із затримкою психічного розвитку.

8.4. Обидва варіанти викладають лише при сприйманні розгорнутої системи без пояснення різниці між ними. Оцінка - 2 бали.

Виконання характерне для частини дітей із затримкою психічною розвитку та більшості розумово відсталих.

8.5. Завдання не виконуються. Оцінка - 0 балів.

ЗАВДАННЯ №9 - класифікація геометричних фігур - максимальна оцінка - 15 балів.

Зміст завдання : трикратне групування одних і тих самих фігур, які мають три ознаки.

Необхідність самостійно тричі змінювати суттєву ознаку для узагальнення, відволікаючись від двох несуттєвих, ставить високі вимоги до гнучкості мислення. Тому завдання вважається одним із складних.

Стимульний матеріал : вісім фігур, що різняться за кольором (два кольори), за формою (дві форми), за величиною (більші, менші). А саме: два великих квадрати, один червоний, другий синій, два маленьких квадрати синій та червоний, два великих трикутники синій та червоний, та два маленьких - синій і червоний.

Хід дослідження.

Перед дитиною розкладаються всі фігури, пропонується роздивитися їх і розкласти на дві купки так, щоб в кожній були чимось між собою схожі. В разі успішного поділу, дитина заохочується схвальною оцінкою, далі їй пропонується пояс-

нити, чим фігури схожі, і поділити інакше. Наприклад, якщо дитина каже: “Тут червоні, а тут зелені”, їй говорять: “Вірно, ти поділила за кольором, а тепер поділи так, щоб фігури були однакові вже не за кольором, а чимось другим”. Після правильного поділу так само дитину заохочують схвальною оцінкою і пропонують поділити фігури втретє.

У всіх випадках, коли дитина неспроможна знайти принцип групування фігур, їй пропонується допомога.

Інструкція: “Подивись на фігури, їх треба поділити на дві купки тричі, але так, щоб кожного разу в кожній купці фігури були чимось схожі між собою”.

Кожний успішний поділ з поясненням оцінюється у 5 балів.

Допомога: а) порівняння несхожих фігур. Експериментатор показує дитині дві фігури, наприклад, два великих квадрати різного кольору, і питає, чим вони однакові. Якщо дитина говорить: “Це обидва квадрати” або “Це кубики”, експериментатор каже: “Вірно, знайди ще такі”; б) зразок виконання. Експериментатор сам кладе по дві фігури у кожену групу; в) повідомлення ознаки групування, дитині говорять: “Поклади в одну купку всі сині, в другу зелені, далі, в одну купку всі квадрати, в другу - трикутники, і, нарешті, в одну купку всі великі фігури, в другу - маленькі”.

Можливі варіанти виконання.

9.1. Самостійний правильний поділ за будь-якою з трьох ознак з поясненням принципу поділу. Оцінка - 5 балів.

9.2. Правильне виконання після порівняння схожих фігур і визначення ознаки їх схожості з поясненням принципу поділу. Оцінка - 4 бали, без пояснення принципу поділу - 3 бали.

9.3. Успішне продовження поділу, розпочатого експериментатором із словесним звітом. Оцінка - 3 бали, без пояснення - 2 бали.

9.4. Правильне групування після повідомлення ознаки групування. Оцінка - 1 бал.

9.5. Завдання не виконується - 0 балів.

Самостійний поділ за всіма трьома ознаками виконує лише невелика кількість дітей з нормальним розумовим розвитком. Більшість з них зазнає труднощів у визначенні третьої ознаки.

Самостійно одну ознаку, а інколи і дві, виділяє більшість дітей із затримкою психічного розвитку, остання визначається лише з допомогою.

Одну ознаку виділяє частина розумово відсталих, але лише на візуальному рівні, пояснити принцип ділення фігур вони не

Дітям із затримкою психічного розвитку допомагають виконати завдання другий та третій варіант допомоги, такої допомоги вистачає і частині розумово відсталих, але не всім, частина з них здатна виконати завдання лише після повідомлення ознаки групування, діти з глибокою дебільністю не виконують завдання і за таким видом допомоги.

ЧЕТВЕРТИЙ БЛОК складають завдання, спрямовані на вивчення здатності розкривати причинно-наслідкові зв'язки у наочно зображеній ситуації як суттєвого показника сформованості мислительної діяльності дитини.

ЗАВДАННЯ №10 - "Нісенітниця"- максимальна оцінка - 3 бали.

Зміст завдання : помітити нісенітницю в зображеній ситуації.

Стимульний матеріал: три окремих малюнка, на яких зображені несумісні в реальності явища та безглузді дії: 1) снігова баба, що стоїть серед квітучих соняшників; 2) риби в пташиних гніздах на деревах; 3) водолаз, який поливає рослини на дні водойми.

Хід дослідження : дитині пропонується перший малюнок з пропозицією сказати, що на ньому намальовано; чи буває так, як намальовано. Незалежно від того, правильно дитина відповіла чи ні, їй пропонується другий малюнок з таким запитанням і третій. За кожну правильну відповідь виставляється 1 бал, за неправильну - 0.

Інструкція: подивись на малюнок, скажи, що на ньому намальовано і поясни, буває так в житті чи не буває.

Допомога: навідні запитання, які звертають увагу дітей на несумісність зображених явищ, наприклад, в яку пору ліплять снігову бабу, а коли цвіте соняшник? Де живуть риби, хто будує гнізда на деревах?

В зв'язку з нескладністю завдання варіанти виконання його не виділяються, воно виконується або правильно і дитина відповідно одержує по 1 балу за кожну правильну відповідь, або неправильно, що оцінюється у 0 балів.

ЗАВДАННЯ №11 - розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків. Максимальна оцінка - 12 балів.

Зміст завдання: розкриття змісту двох серій сюжетних малюнків та знаходження схожого в їх змісті.

Стимульний матеріал: дві серії малюнків (по чотири в кожній серії, зафіксовані на планшеті).

Хід дослідження: дитині демонструються послідовно серії малюнків з проханням роздивитися малюнки та пояснити події, що на них зображені. Порівняти події та знайти спільне в їх змісті.

За кожен правильну розповідь щодо змісту окремої серії присвоюється 4 бали. Окремо присвоюється 4 бали за виявлену схожість між подіями, зображеними у серіях.

Інструкція: “Розглянь малюнки і розкажи, що сталося. Поясни, чи є що-небудь схоже в двох подіях?”

Допомога: а) експериментатор ставить запитання, якщо після паузи дитина не може розпочати самостійну зв'язну розповідь. Розуміння змісту серії малюнків з'ясується в процесі діалогу експериментатора та дитини; б) експериментатор допомагає дитині розглядати малюнки, організовуючи її сприймання: повертає увагу до певних об'єктів, персонажів, пропонує знайти їх на інших малюнках серії тощо.

Можливі варіанти виконання.

1. Повне, самостійне розуміння змісту серії, самостійна розповідь. Дитина самостійно розглядає серію малюнків і повідомляє її зміст. Розповідь може бути поширеною чи більш стислою, але вона відображає розуміння логіки подій. Оцінка - 4 бали.

Такий рівень розуміння серії малюнків властивий переважній більшості дітей з нормальним інтелектуальним розвитком.

2. Правильне розуміння серії малюнків, яке виявляється в процесі відповідей на запитання експериментатора. Оцінка - 3 бали.

Таке виконання завдання виявляє недостатню здатність дитини будувати розповідь, що свідчить про деяке зниження процесів саморегуляції діяльності та недорозвиненість мовлення, зокрема - монологічного. Тому таким дітям потрібна допомога в організації звіту.

Вказані недоліки можуть іноді виявлятися у дітей, що в цілому характеризуються як нормально розвинені. Проте найбільше даний варіант виконання завдання властивий дітям із затримкою психічного розвитку.

3. Розуміння змісту серії малюнків в організації сприймання зображеного. Оцінка - 1 бал.

На відміну від попереднього, для цього варіанту виконання завдання характерна нездатність дитини самостійно зорієнтуватися в зображеннях, об'єднати їх єдиним змістом. В таких випадках діти часто не можуть ідентифікувати персонажів

доводиться розглядати малюнки разом з дитиною: виділяти окремі сюжетні групи, ставити запитання, прослідкувати за діями персонажів на окремих малюнках, вказувати на неправильне сприймання окремих деталей. Якщо допомога не приводить обстежувану дитину до розуміння зображеної ситуації, завдання вважається невиконаним, оцінка виставляється 0 балів.

Даний варіант виконання завдання властивий значній частині дітей із затримкою психічного розвитку та розумово відсталих. Серед останніх багато таких, що нездатні скористатися допомогою в організації сприймання.

Особливого діагностичного значення надається узагальненню змісту серії малюнків - визначення схожості в двох серіях, яке здатні зробити діти з нормальним розвитком та частина дітей із затримкою психічного розвитку. Успішне узагальнення оцінюється в 4 бали.

П'ЯТИЙ БЛОК складається з завдань на вербальному матеріалі. До цього блоку входять три завдання: розуміння змісту оповідання з підтекстом, встановлення зворотної залежності між величинами та розміщенням предметів у просторі, словник - визначення слів. Усі ці завдання об'єднує те, що дитині доводиться оперувати виключно словесним матеріалом без будь-якої опори на наочність. Розв'язання цих завдань потребує досить високого рівня розвитку мовлення та словесно-логічного мислення: дитина повинна висловлювати судження, міркувати, давати визначення понять. Тому вони не використовуються при обстеженні дітей з важкими розладами мови (алалія, важке заїкування) та відсутністю мовлення через вади слуху. В зв'язку з високими вимогами до розвитку словесно-логічного мислення та мовлення дана група завдань мало доступна для розумово відсталих першокласників. Часто вони не можуть навіть прийняти завдання та утримувати його в свідомості. Деякі діти, починаючи розв'язувати завдання, демонструють дуже обмежені можливості в цьому. Діти із затримкою психічного розвитку, як правило, завдання приймають і виявляють деяку продуктивність в їх розв'язанні. Розв'язання цих завдань дає дуже багато цінної інформації про інтелектуальний розвиток дитини в межах норми.

ЗАВДАННЯ №12. Розуміння змісту оповідання з підтекстом. Максимальна оцінка - 8 балів.

Зміст завдання: пояснити вчинки персонажа та дати їм оцінку, розкривши таким чином моральну колізію, яка не дається безпосередньо в тексті, а випливає з підтексту.

Стимульний матеріал: оповідання К. Д. Ушинського “Ліки”: У дівчинки Тані захворіла мама і лікар дав їй гірких ліків. Дівчинка бачить, що мама п’є ліки з труднощами, та й каже: “Мамо: давай я за тебе вип’ю”.

Хід дослідження: дитині читається (чи дослівно розповідається) оповідання. Після прослухування дитиною тексту експериментатор ставить їй ряд послідовних запитань: 1) Чи правильно вчинила дівчинка?; 2) Чому правильно (неправильно) вона вчинила?; 3) Чи хорошою дівчинкою була Таня? Чому?

Інструкція: зараз я тобі розповім оповідання. Слухай уважно, а потім відповіси мені на запитання.

Допомога: експериментатор повторно читає оповідання, інтонаційно підкреслюючи “п’є ліки з труднощами”.

Варіанти виконання завдань.

1. Повне розуміння змісту оповідання (правильні відповіді на всі запитання). Оцінка - 8 балів.

2. Часткове розуміння змісту оповідання (без розуміння колізії - неправильна відповідь на третє запитання). Оцінка - 3 бали.

Повне розуміння змісту оповідання доступне першокласникам з нормальним інтелектуальним розвитком. При цьому значна частина дітей логічно правильно міркуючи, може давати негативну оцінку вчинку персонажа, виходячи з того, що неправильний вчинок не може бути оцінений позитивно, хоч і зроблений він з добрими намірами. В такому випадку йдеться не про якість мислительної діяльності дитини, а про особливості її моральних уявлень. Тому оцінка за виконання завдання не знижується.

Дітям із затримкою психічного розвитку розв’язання колізії здебільшого не вдається. Розумово відсталі діти у виконанні цього завдання мало продуктивні і часто не можуть правильно відповісти навіть на перше питання. В таких випадках завдання вважається не виконаним, оцінюється в 0 балів. *П*

ЗАВДАННЯ №13. Визначення взаємозворотності відношень між величинами та розміщенням предметів у просторі. Максимальна оцінка - 10 балів.

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

Стимульний матеріал: судження, що послідовно висловлюються експериментатором:

- 1) олівець коротший від лінійки;
- 2) кавун важчий від яблука;
- 3) Вітя вищий від Сашка;
- 4) шафа стоїть зліва від ліжка;
- 5) стіл стоїть під лампою.

Хід дослідження: експериментатор висловлює судження та просить дитину висловити протилежне.

Інструкція: слухай мене уважно. Я говорю: “Олівець коротший від лінійки”, а лінійка від олівця? І так далі.

Допомога: висловлення експериментатором розгорнутого зразка міркування: “Якщо олівець коротший від лінійки, то лінійка від олівця ...”.

Варіанти виконання завдання.

1. Самостійне правильне судження. Кожне оцінюється в два бали.

2. Побудова судження з допомогою в організації міркування за наведеним зразком або неточне вживання поняття (заміна видового поняття родовим - “більший” замість “вищий” і т.д. (вживання абсолютної ознаки замість відносної - “довга” замість “довша”). Оцінка судження - 1 бал.

Завдання успішно виконує більшість першокласників з нормальним розвитком. Оскільки функція словесно-логічного мислення у дітей на початку шкільного навчання ще не стабільна, а перебуває в розвитку, значна частина дітей потребує допомоги в побудові міркування, часом дає неточні визначення, як було сказано вище. Іноді можливе невиконання завдання, що свідчить про деяке відставання розвитку словесно-логічного мислення. Невиконання оцінюється в 0 балів.

Для дітей із затримкою психічного розвитку характерна більша варіантність в успішності розв'язання завдання, що пояснюється великою неоднорідністю цього контингенту. Для значної частини таких дітей завдання, особливо на встановлення просторових відношень, малодоступні. Перші три завдання здебільшого виконуються з вказаною неточністю у визначеннях чи з допомогою у побудові міркування.

Розумово відсталі діти мають обмежені можливості у виконанні цього завдання.

ЗАВДАННЯ №14 - словник-визначення слів. Максимальна оцінка 20 балів: за кожне правильне визначення кожного слова

Зміст завдання: пояснення значення слів.

Стимульний матеріал: 20 слів, які отримуються на одну черевика

ніж	кусати
велосипед	хутор
кашепох	чемний
шарасолька	з'єднати
гвіздок	герой
лишт	алмаз
бензин	стамеска
осел	досада
розгойдуватися	мікроскоп

Хід дослідження: Експериментатор називає слово і пропонує дитині пояснити, що воно означає. Визначення кожного слова оцінюється окремо.

Інструкція: “Слухай уважно: я називаю слово, а ти поясни, як умієш, що воно означає”.

Допомога: якщо дитина не може почати пояснення названого слова, експериментатор може зробити визначення першого слова сам. В такому разі оцінка за визначення цього слова дитині не зараховується.

Можливі рівні виконання.

1. Найвищий рівень - визначення слова на рівні поняття з поясненням його суттєвих ознак. Наприклад: “Черевика - це взуття, те, що носять на ногах”. Оцінка - 1 бал.

2. Визначення на описовому чи функціональному рівні. Наприклад: “Гвіздок - його молотком забивають, щоб щось поремонтувати. Зламалась якась річ дерев'яна, можна гвіздом прибити” або “Гвіздок - це така паличка, загострена на кінці, а зверху розплющена, його забивають”. “Розгойдуватися - це коли краном якийсь вантаж підіймають, то він розгойдується. Нитку підвісити - розгойдується”, оцінка - 0,5 бала.

3. Неточне визначення, в якому не розкривається чітке уявлення про предмет, не називаються його суттєві ознаки. . Наприклад: “Осел - він бігає, пасеться”. Оцінка - 0,25 бала.

4. Відсутність визначення - дитина повторює пред'явлене слово чи дає неправильне визначення (мікроскоп - в нього на зірки дивляться) або просто мовчить. Оцінка - 0 балів.

Завдання розглядається як досить складне, оскільки вимагає достатнього розвитку мовлення, словесно-логічного мислення,

знані, та уявлень про досить широке коло предметів чи явищ. Особливістю цього завдання є те, що за його виконання мало імовірно отримати найвищу суму балів - 20, оскільки дитина не може кожне слово визначити на рівні поняття. Тому добре інтелектуально розвинені діти таких визначень дають 5-7, а решту на описовому чи функціональному рівні, називаючи кілька зовнішніх ознак предмета, його використання, наводячи приклад, що демонструє розуміння дитиною пояснюваного явища.

Виконання цього завдання дає багато відомостей про дитину: про коло її обізнаності, мовлення, мислення. Тому воно добре диференціює дітей в межах норми, часто виявляючи таких, у яких причиною неуспішного навчання є саме недостатній розвиток мовлення, знань та уявлень про навколишнє. Ці діти, як правило, визначають слова надто бідно, неточно. Вони не вміють побудувати висловлювання і відповідають одним словом або простим непоширеним реченням.

Діти із затримкою психічного розвитку виконують це завдання на низькому рівні: визначають слова неточно, багатьох слів не знають зовсім. Зважаючи на велику варіантність самого явища затримки психічного розвитку, можливі різні труднощі у виконанні цього завдання дітьми даної категорії.

Для розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку дане завдання надмірно складне, а часто і недоступне. В кращому випадку дитина у відповідях одним-двома словами або жестами демонструє відносно уявлення про значення деяких слів, переважно - іменників.

Для зручності використання системи оцінювання при дослідженні дітей, оцінки зведено до загальної таблиці.

Таблиця 1.

Порядковий номер та назва завдання	Якісна характеристика варіанту виконання	Оцінка у балах
1	2	3
№ 1 "Панель"	1) самостійне виконання на рівні зорової орієнтації	4 (максимальна)
	2) самостійне правильне виконання шляхом проб	3
	3) виконання з допомогою: демонстрація зразка	2
	4) виконання сумісне з експериментатором	1
	5) не виконане	0

№2 "Будиночок"	1) самостійне правильне	8
	2) після примірювання до нероз- кресленого зразка	(максимальна) 6
	3) шляхом сприймання розкресленого зразка	3
	4) після примірювання до розкресленого зразка	2
	5) сумісне з експериментатором	1
	6) не виконане	0
№3 "Кораблик"	1) повне самостійне	12
	2) шляхом примірювання до нероз- кресленого зразка	(максимальна) 8
	3) після сприймання розкресленого зразка	4
	4) після примірювання до розкресленого зразка	3
	5) сумісне з експериментатором	2
	6) не виконане	0
№4 Групування предметів за функціональними ознаками	1) самостійне, можливі помилки, які дитина сама помічає і виправляє, пояснення своїх дій	4 (максимальна)
	2) самостійне з помилками, які дитина не помічає, виправляє з допомогою, без достатнього пояснення	3
	3) правильне після демонстрації зразка із самостійним поясненням дій	2
	4) спільне з експериментатором	1
	5) не виконане	0'
№5 Групування предметів за родовими ознаками	1) правильне, можливі помилки, які виправляються самостійно, пояснення своїх дій	4 (максимальна)
	2) правильне після демонстрації зразка	3
	3) самостійне з помилками, які дитиною не помічаються, виправляються з допомогою, без достатньої вербалізації	2
	4) виконується разом з експериментатором	1
	5) не виконане	0
№6 "Четвертий зайвий"	1) самостійне правильне виконання обох завдань із словесним звітом	4 (максимальна)
	2) самостійне правильне групування першого набору після другого, правильне обґрунтування дій	3

	3) за навідними запитаннями, без самостійного пояснення принципу групування	2
	4) не виконане	0
№7 "Гра-праця"	1) самостійне правильне виділення груп, пояснення принципу групування	5 (максимальна)
	2) правильно після сприймання зразка (по одному малюнку у групі)	4
	3) правильно після визначення зображення дій	2
	4) після повідомлення експериментатором ознак групування	1
	5) не виконане	0
№8 Встановлення системи в заданому ряді знаків	1) самостійне правильне з поясненням різниці між двома системами	6 (максимальна)
	2) самостійне правильне без пояснення	4
	3) після сприймання розгорнутої* системи без пояснення різниці в системах	2
	4) після сприймання розгорнутої системи, в поясненні різниці в системах	5
	5) не виконане	0
№9 Класифікація геометричних фігур	1) самостійний правильний поділ за будь-якою з трьох ознак з поясненням	5 (максимальна)
	2) правильне виконання після порівняння схожих між собою фігур з поясненням	4
	3) успішне виконання за зразком, із словесним звітом	3
	4) успішне виконання за зразком без словесного пояснення	2
	5) правильне групування після повідомлення ознак групування	1
	6) не виконане	0
№10 "Нісенітниця"		1
	1) правильна відповідь (за кожний малюнок)	
	2) неправильна відповідь	0
		всього максимумо 3 бали:
№11 Розуміння прихованого змісту серії сюжетних малюнків	1) самостійне правильне розуміння двох серій, розповідь, розуміння схожості між ними	12 (максимальна)
	2) самостійне правильне розуміння двох серій, розповідь, без розу-	8

	міння схожості МІЖ ними 3) розуміння однієї серії, розповідь	4
	4) правильне розуміння, яке виявляється у відповідях на запитання з виявленням схожості у серіях 5) правильне розуміння, що виявляється у відповідях на запитання без встановлення схожості у серіях 6) розуміння змісту серій 3 допомогою в організації з сприймання зображеного	7
	7) не розуміє зображеної ситуації	3
		1
		0
№912 Розуміння змісту оповідання з підтекстом	1) повне правильне розуміння змісту оповідання	8 (максимальна)
	2) часткове розуміння оповідання без осмисленої колізії 3) нерозуміння змісту оповідання	3
		0
№13. Визначення взаємо зворотніх відношень між величинами та розміщенням предметів у просторі	1) кожне правильне самостійне судження	2 (максимальна)
	2) кожне неточне вживання поняття та побудова судження з допомогою в організації міркувань	1 всього максимально 10 балів
№14. Визначення значення слів	1) за правильне визначення одного слова на рівні поняття з поясненням його суттєвих ознак 2) визначення на описовому рівні з включенням суттєвих ознак поняття	1
	3) неточне визначення без суттєвих ознак поняття	0,5 /
	4) відсутність визначення, повторення слова, чи неправильне визначення його	0,25
		0
		Всього максимально 20 балів

Якісна характеристика виконання завдань та оцінка їх при обмеженні дітей без сенсорних порушень.

Масова апробація експрес-методики показала, що в більшості випадків загальна кількість балів за виконання всіх завдань відповідає певному стану інтелектуального розвитку дитини.

Так, максимальна кількість балів за всі 14 завдань для дітей без вад слуху та розвиненою мовою складає 115 балів. Вона

свідчить про високий рівень інтелектуального розвитку і можливості дитини успішно оволодівати програмою загальноосвітньої школи. Якщо ж у неї при цьому в школі виникають труднощі в навчанні, причини слід шукати або в фізичному нездоров'ї, або в лінощах, в особистісних особливостях, негараздах у сім'ї, конфліктах з педагогами тощо. Звичайно, в таких випадках допомогти дитині подолати неуспішність можливо лише з'ясувавши її причину і застосувавши відповідні шляхи їх усунення.

Кількість дітей, які набирають 115 балів, незначна. Факти показують, що молодші школярі і тим більше дошкільники, маючи нормальний інтелект, не досить успішно виконують завдання третього блоку, зокрема, завдання на визначення значення слів.

Більша частина дітей з нормальним інтелектуальним розвитком набирає від 100 до 80 балів. Всі вони спроможні добре засвоювати програму загальноосвітньої школи, виявляючи більші або менші здібності щодо окремих навчальних предметів.

Діти, які за виконання завдань експрес-методики одержують від 80 до 70 балів також мають нормальний інтелект, але здібності до навчання у них низькі, тому в школі вони мають багато проблем. Деякі з них з великими труднощами засвоюють математику, але для більшості важкими виявляються всі основні предмети - і математика, і мова, і читання. Всі ці діти потребують великої індивідуальної допомоги і з боку вчителів, і з боку батьків. Найадекватнішу допомогу вони одержують у класах підвищеної індивідуальної допомоги. Там, де таких класів немає, необхідні додаткові завдання, дублювання першого класу. Але слід зазначити, що при виборі шляхів допомоги дитині, треба зважувати на стан її здоров'я. Якщо дитина часто хворіє і соматично ослаблена, то звичайно додаткові заняття лише завадять їй, оскільки перевантаження викликатиме погіршення здоров'я. Тут необхідний курс на оздоровлення дитини при мінімальному навчальному навантаженні. Найлегше це забезпечується дублюванням навчання у початкових класах.

Загальна сума балів за завдання експрес-методики, що складає від 70 до 50 балів найчастіше свідчить про затримку психічного розвитку. Діти, що мають такий стан, не здатні успішно навчатися у загальноосвітніх школах. Перебуваючи в

цих школах, вони не засвоюють в достатній мірі навчального матеріалу, не набувають необхідних навчальних навичок, бо тут зміст матеріалу для них занадтий, темп роботи не відповідає їх працездатності. Корекція їх недоліків успішно здійснюється лише в спеціальних класах при загальноосвітніх школах чи спеціальних школах для дітей із затримкою психічного розвитку, де програма, зміст та методика навчання відповідають їхнім можливостям. При навчанні таких дітей за програмою масової школи штучно затримується їх психічний розвиток. Дублювання початкових класів не дає позитивних результатів, дитина лише гаїть час та зневірюється у своїх можливостях. Чим раніше діагностується затримка та забезпечується спеціальне корекційне навчання, тим успішніше реалізуються ті задатки, які мають діти із затримкою психічного розвитку.

Діти, які здатні виконати завдання експрес-методик лише з оцінкою у 50 балів і нижче кваліфікуються як розумово відсталі. В навчанні вони малопродуктивні і спроможні оволодівати в більшій або меншій мірі лише програмою допоміжної школи. Перебування їх у спеціальних класах або школах для дітей із затримкою психічного розвитку не дає жодних результатів. Тут також рання діагностика та своєчасне забезпечення спеціального корекційного навчання за спеціальною програмою дошкільного закладу для розумово відсталих дає позитивні результати.

Отже, загальна кількість балів за всі завдання експрес-методики в більшості своїй відповідає певному стану інтелектуального розвитку, але факти свідчать, що тут однозначного зв'язку немає.

Особливо важко диференціювати шляхом бальної системи схожі стани: низька норма та легка затримка психічного розвитку або значна затримка психічного розвитку та легка дебільність. Тут різниця у балах буває дуже відносною. Не можна з певністю стверджувати, що 70 балів це норма, а 65-69 - це вже затримка розвитку, або 50 - це затримка, 48-49 - розумова відсталість.

Якщо при визначенні діагнозу діяти лише за такими підрахунками, можна припуститися помилки.

У випадках, коли важко віддиференціювати схожі стани лише за результатами виконання завдання, цінними виступають додаткові показники, що характеризують діяльність дитини. Такими показниками є: особливості міжособистісного контакту, інтересу, способу виконання завдань, працездатності.

Факти свідчать, що всі ці показники дуже тісно пов'язані з інтелектом і майже не залежать від віку дитини. Разом з тим не можна говорити про однозначний зв'язок певної якості діяльності з рівнем інтелектуального розвитку. Якісні характеристики діяльності інколи бувають схожими при різних станах дитини. Ці факти говорять про те, що даних завдань недостатньо для визначення діагнозу. Лише зіставлення одних з іншими може виступити підставою для визначення стану дитини.

Нижче описуються варіанти якісних характеристик діяльності дітей з різним розумовим розвитком, що виявлені в результаті широкої апробації методики. Для зручності використання цих показників при обстеженні дітей, кожній з них присвоєна певна кількість балів.

Особистісний контакт. Він може встановлюватися легко, невимушено. Дитина в таких випадках охоче відповідає на запитання експериментатора і досліджуваним.

Такий контакт оцінюється у 4 бали.

Найбільш характерний він для дітей з нормальним інтелектуальним розвитком, але зустрічається у дітей із затримкою психічного розвитку.

Іншу якість має контакт, який встановлюється так само легко, невимушено, але формально. Дитина охоче приймає завдання, але не турбується про їх виконання. Запитання, з якими дитина звертається до дорослого, не пов'язані із змістом роботи, наприклад: "А ви до нас ще прийдете?", "Дайте подивитись другий малюнок", "А коли ви покажете цей малюнок?".

Мають також місце асоціативні висловлення: "У моєї бабусі є собака", каже дитина, дивлячись на малюнок, де зображені тварини.

В таких випадках інколи дитина не дотримується необхідної дистанції, говорить дорослому "ти", забирає дидактичний матеріал і тому подібне.

Такий контакт оцінюється у 2 бали. Він характерний для розумово відсталих дітей.

Крім зазначених варіантів контакту буває такий, який встановлюється поступово і характеризується скованістю, сором'язливістю. Дитина на початку дослідження побоюється або соромиться експериментатора, на його запитання ніяково посміхається, опускає очі, на дидактичний матеріал дивиться наче крадькома. Продуктивним такий контакт стає лише після того, як

і далі лагідно, але впевнено доведе, що дитина і сама може правильно діяти. Такий контакт для його підтримки потребує постійного заохочення у вигляді схвальних оціночних суджень щодо діяльності дитини “Правильно”, “О, як ти добре викладаєш”, “Молодець, вірно робиш”.

Такий контакт оцінюється у 3 бали. Він найбільш характерний для дітей із затримкою психічного розвитку, проте подекуди має місце і у дітей як з нормальним інтелектом, так і у дітей з розумовою відсталістю.

Зрештою контакт може бути ускладнений реакціями протесту, негативізму, аутизмом. Виявляється він у тому, що дитина вередує, відвертається від експериментатора, інколи плаче, не реагує на дидактичний матеріал або розкидає його. Трапляється також, що дитина просто мовчить, не реагує ні на лагідні, ні на які навіть найяскравіші іграшки.

Такий контакт найчастіше виявляється у дітей з розумовою відсталістю, зустрічається він у дітей психопатів з затримкою психічного розвитку і з нормальним розумовим розвитком.

Такий контакт оцінюється у 1 бал.

Свої якісні характеристики має інтерес дитини до змісту і процесу досліджень. В одних випадках він виразний, стійкий по відношенню до більшості методичних завдань. Дитина із задоволенням приймає завдання, розглядає дидактичний матеріал і зацікавлена у результатах виконання, радіє із схвальних оцінок виконаних дій, відповідей. Такий інтерес стимулює діяльність дитини, вона охоче приймає кожне наступне завдання, і якщо воно виявляється складним, докладає зусилля, щоб його виконати.

Такий інтерес в більшій мірі притаманний дітям з нормальним інтелектуальним розвитком, але він виявляється і у багатьох дітей з затримкою психічного розвитку.

Оцінюється він у 3 бали.

Апробацією методики виявлений і епізодичний, недостатньо виразний інтерес. Виявляється він переважно як реакція на розважальність змісту завдання. Тривалість такого інтересу дуже залежить від складності завдання, яскравості дидактичного матеріалу. Зберігається він лише по відношенню до тих завдань, які не викликають інтелектуальних зусиль на їх виконання. При найменших труднощах він згасає, дитина перестає працювати і просить інше завдання або ж і зовсім

відмовляється діяти, говорячи “Я не вмію”, “Я не знаю як”, інколи просто мовчить. Такий інтерес не стимулює до діяльності. Він характерний в певній мірі для дітей з затримкою психічного розвитку, але в більшості для розумово відсталих.

Оцінюється він у 1 бал.

Інтерес може мати і негативну характеристику, тобто він відсутній до будь-яких методичних завдань. В таких випадках досліджуваний не сприймає змісту методичних завдань, не реагує на дидактичний матеріал, він просто просить все підряд, не роздивляючись одержаного, надто сильно хватає і кидає все, що бачить на столі. Така відсутність інтересу спостерігається лише у розумово відсталих. Оцінюється у 0 балів.

Має різну характеристику способів виконання методичних завдань. Інколи він виступає у вигляді адекватних, регульованих практичних дій, яким передують розумові. Виявляється це у тому, що дитина діє рішуче, адекватно до умов завдання. Наприклад, при необхідності побудувати човника добирає необхідні деталі, орієнтуючись на зразок, зайві відкидає. При продовженні ряду бере саме той знак, який треба, візуально сприймає зразок, без жодних зайвих дій примірювання. У завданні на класифікацію дитина відбирає об'єкти, що об'єднуються за однією загальною ознакою, тим самим одночасно створюючи другу групу об'єктів, у яких є інша загальна ознака, або ж одночасно розкладає малюнки на дві групи, орієнтуючись на 2 виділені ознаки. Таким чином, завдання виконуються правильно і економно. Після виконання завдання дитина без будь-яких труднощів пояснює свої дії. Сприяє цьому те, що вона, перш ніж діяти практично, продумала спосіб виконання. Темп такого способу буває різним. Деякі діти діють дуже швидко, інші думають певний час, але не потребують допомоги, діють впевнено і самостійно.

Характерним для такого способу є і те, що дитина, помилившись, сама помічає помилку і самостійно виправляє її.

Такий спосіб виконання завдань оцінюється у 3 бали. Виявляється він у переважній більшості дітей з нормальним розумовим розвитком. Так само виконують завдання і деякі діти з затримкою психічного розвитку, але при умові, що ці завдання не складають для них великих труднощів. Трапляється інколи, що і розумово відсталі діти виконують деякі завдання саме так. Аналіз цих фактів показав, що в такий спосіб розумово відсталі діють лише в тих випадках, коли виконується добре знайоме

їм з попереднього досвіду завдання. Це можуть бути завдання, виконувати яке дитину навчили у дитячому садку або в школі. Відомо, наприклад, що класифікувати об'єкти розумово відсталих навчають в дитячих установах. І якщо завдання за своїм змістом збігається з завданням методики, дитина виконує його бездоганно. Підтверджує цю думку те, що аналогічні, але нові для неї завдання дитина в такий спосіб виконати нездатна.

Іншу якість має виконання, яке характеризується меншою самостійністю практичних дій. Тут дії також, як і в першому випадку, адекватні завданню, але невпевнені, стимульовані експериментатором. Виконання перебігає в такий спосіб: дитина нерішуче бере малюнок і допитливо дивиться на експериментатора, інколи питає: “Правильно?”, “Треба цю?”, вона зразу ж готова відмовитися від свого рішення, покласти малюнок назад, якщо не одержує схвалення. При такому характері дій досліджуваний потребує підказки, допомоги, але і тут практичним діям передують самостійні розумові. Характерним для такого способу виконання є те, що дитина самостійно не бачить своїх помилок, коли вони трапляються, але якщо їй вказувати на них, здатна виправити самостійно. Отже, дитина розуміє зміст завдання, приймає його, має знання, необхідні для його виконання, але вміння ними користуватися ще сформовані недостатньо. При поясненні виконання дитина виявляє невпевненість, потребує підтримки.

Цей спосіб виконання оцінюється у 2 бали. В такий спосіб виконує завдання більшість дітей з затримкою психічного розвитку, але спостерігається він і у певної кількості дітей з нормальним інтелектуальним розвитком.

Спостерігається і такий спосіб виконання, при якому рішення відбувається лише як результат практичних дій. Дитина приймає завдання, розуміючи його зміст, але розумово виконати його нездатна, вона накладає фігури одна на одну, приміряючи їх, шукає таким чином ідентичності або схожості, прикладає один малюнок до другого, запитуючи експериментатора правильно чи неправильно вона діє. Продовжує роботу досліджуваний лише при схвальній оцінці.

Інколи виконавши частину завдання, втрачає його зміст, не знає що робити далі і лише нагадування стимулює подальшу роботу.

Пояснити принцип дитина не може, на запитання експериментатора відповідає “так треба”, “так підходить”, “щоб красиво

У випадках, коли при виконанні завдання допускаються помилки, дитина їх не помічає, і при вказівці на них здатна виконати лише з допомогою.

Такий спосіб виконання свідчить про те, що узагальнююча функція мислення у досліджуваного ще розвинена недостатньо, але вже досить розвинена здатність практично аналізувати і порівнювати, що і дозволяє дитині розв'язувати інтелектуальні задачі, які містяться у методиці, лише на практичному рівні.

Такий спосіб виконання є найбільш характерним для дошкільників з затримкою психічного розвитку і молодших розумово відсталих школярів. Оцінюється він по-різному.

Зрештою, має місце і такий спосіб виконання, який являє собою просте маніпулювання наочним матеріалом без будь-якого зв'язку із змістом завдання. В таких випадках дитина не слухає інструкції, побачивши дидактичний матеріал, бере його у руки, перебирає, інколи грає, викладаючи будиночки, ялинки, просто перекладає з місця на місце, зустрічається випадки, коли дитина нюхає малюнки, тягне до рота. Таке виконання свідчить про нездатність діяти цілеспрямовано (слухати зміст завдання), співвідносити інструкцію з дидактичним матеріалом. Навіть коли інструкція подається у вигляді зразка дій, дитина її не сприймає.

Повторення інструкції, зауваження про те, що завдання виконується невірно, пропозиція краще роздивитися малюнки, зрештою і найрозгорнутіша допомога, яка передбачена методикою, не змінює способу дій.

Виконання завдань тут фактично немає, бо дитина його не сприймає, на вказівки про помилки не реагує. Такий спосіб виконання оцінюється у 0 балів. Він свідчить про низький рівень розвитку не лише узагальнюючого мислення, але й конкретного.

Важливим показником при діагностиці відхилень в розвитку має працездатність дитини, яка тісно пов'язана з темпом роботи. Вивчення великої кількості дітей з різним розвитком свідчить, що темп роботи у них неоднаковий. Так, у частини дітей він помірний, рівномірний протягом усього обстеження. Найбільш характерним він є для дітей з нормальним інтелектуальним розвитком, інколи він зустрічається і у розумово відсталих, зокрема у дітей основної групи олігофренів, тобто у таких, у яких нервові процеси збудження і гальмування врівноважені. Різниця між нормальними і розумово відсталими виявляється, по-перше, у якості виконання завдань, а по-друге, у тому, що у нормальних дітей часто в процесі роботи

темп зростає. Пояснюється це насамперед успіхами у виконанні завдань, бо лише завдяки цьому він і зростає, крім того, позитивно на нього позначається і адаптація до умов дослідження.

Такий темп оцінюється у 3 бали.

Шляхом апробації методики виявлено уповільнений темп з ознаками астенічного синдрому: у процесі роботи темп знижується, продуктивність спадає, а інколи, через перенасичення, робота припиняється зовсім. Важливо визначити, що такий темп безпосередньо пов'язаний із складністю завдання. Чим вони складніші, тим швидше уповільнюється темп і спадає продуктивність. Пояснюється це інтелектуальним навантаженням, викликаним зусиллями, затраченими дитиною на виконання завдань. Такий темп характерний для дітей з затримкою психічного розвитку, для нормальних, які перенесли травму головного мозку, соматично виснажених дітей, та таких, які не звикли до інтелектуальних напруги.

Такий темп оцінюється у 2 бали.

Повільний темп може бути пов'язаний і з іншою причиною, а саме, з паталогічною перевагою у корі головного мозку процесу гальмування над збудженням. В таких випадках темп і працездатність не пов'язані із складністю завдань, дитина діє поволі при будь-якому завданні: і дуже легкому, добре знайомому, і складному. Протягом всього дослідження темп залишається однаково повільним і працездатність не погіршується.

Зазначений темп характерний для певної категорії розумово відсталих та таких, хто хворіє на епілепсію при будь-якому розумовому розвитку. Оцінюється він у 1 бал.

Разом з тим зустрічається і занадто швидкий темп роботи. Він так само, як і повільний, пов'язаний з патологією співвідношення основних нервових процесів, лише при зазначеному варіанті процеси збудження переважають гальмівні. Ступінь збудженості часто залежить від новизни умов при обстеженні, дидактичного матеріалу, але вона не пов'язана із складністю завдань і тому на якість виконання не впливає.

Оцінюється такий темп так само, як і попередній, в 1 бал.

При однаковому темпі роботи у дітей з нормальним розумовим розвитком і зниженим, якість виконання методичних завдань різна. Тому загальна кількість балів, яку одержать в результаті дослідження діти з різним розумовим розвитком звичайно буде різною.

Оцінка якісних характеристик складових діяльності

Таблиця 2

Складові діяльності	Якісна характеристика складових діяльності	Оцінка у балах
Особистісн	Змістовний, встановлюється легко, невимушено Змістовний, встановлюється поступово, характеризується скованістю, сором'язливістю, потребує заохочень Формальний, встановлюється легко, невимушено	
Інтерес	Виразний, стійкий, стимулюючий діяльність Епізодичний, поверховий, не стимулюючий діяльність Відсутність інтересу	
Спосіб виконай	Самостійні, адекватні, практичні дії, яким передують розумові , Нерішучі, стимульовані, адекватні практичні дії, яким передують розумові Нерішучі практичні дії, не регульовані розумовими Маніпулювання дидактичним матеріалом	
4. Темп, здатність	Рівномірний темп і працездатність протягом всього дослідження Нерівномірний темп з проявами імпульсивності дій при збереженні працездатності Нерівномірний, з елементами астенії, спадання працездатності Рівномірно повільний, пов'язаний з перевогою гальмування над збудженням Рівномірно швидкий, пов'язаний з перевогою збудження над гальмуванням	Прі іце-

Приклад виконання завдань експрес-методики дітьми без сенсорних порушень

Оксана І. 7 років, учениця першого класу масової школи. Краща учениця в класі. Виховується в інтелегентній сім'ї, відвідувала дитячий садок. В процесі обстеження охоче спілкується, тактовна, з почуттям власної гідності і впевненості.

Завдання виконує швидко, впевнено.

1. “Панель”. Завдання з усією очевидністю надто легке для дівчинки. Вона його виконує швидко і без напруження. Виконання оцінено в 4 бали.

2. “Будиночок”. Хвилину розглядає зразок і набір деталей, потім швидко складає два прямокутники і зверху послідовно в потрібному ракурсі прикладає трикутники. Оцінка - 8 балів.

3. “Кораблик”. Поглядаючи на зразок, повільно вибирає серед деталей “човник”, “щоглу” і “прапорець”. Задумується над “вітрилами”, потім приміряє гострокутний трикутник і, переконавшись у його невідповідності, замінює на прямокутний. Другий трикутник прикладає зразу. Виконання завдання оцінено в 12 балів.

4. Визначення функціональних зв'язків між парами зображених предметів.

Хвилину розглядає запропоновані малюнки, потім бере картку із зайчиком, підносить до зображення і говорить: “Сюди треба щось живе”. Задумується, швидко забирає зайчика і кладе до моркви, так само швидко і правильно групує інші пари. Оцінка - 4 бали.

5. Визначення родових зв'язків між парами предметів.

Перебирає картки з малюнками і швидко утворює пари за родовими ознаками, пояснює. Оцінка - 4 бали.

6. “Четвертий - зайвий”. Швидко виключає зайві зображення з обох наборів малюнків, пояснює: “Зайва капуста, бо це все тварини”. “Зайве відро, а це все їстівне”. Оцінка - 4 бали.

7. “Гра-праця”. Роздивляється картки. Починає добирати за ознакою: “Хлопчик-дівчинка” і, помітивши невідповідність одного зображення обраній умові, запитально поглядає на психолога: “Так?” - Ні.

Тут же є і хлопчик, і дівчинка. Цей спосіб не підходить. Ще пауза. Потім вигукує: “А! Зрозуміла! Тут грають, а тут працюють?”. Отримавши підтвердження здогадки, швидко

8. Визначення системи знаків у заданому ряді.

Завдання виконується швидко, без напруження. Оцінка - 6 балів.

9. Класифікація геометричних фігур.

Швидко ділить фігури на квадрати і круги, відповідно пояснює. Так само легко знаходить другий спосіб ділення: "Сині і червоні". Хвилину задумується над знов зібраними до купи фігурами і поділяє їх на "більші-менші". Оцінка - 15 балів.

10. "Нісенітниця". Побачивши малюнки, поблажливо посміхається: "Тут треба щось одне: або соняшники, або сніговик, разом не буває". "Риби в гніздах на деревах не водяться". "Водорослі на дні не поливають". Оцінка - 3 бали.

11. Розуміння серії сюжетних малюнків.

Розглядає першу серію, посміхається: "Жабка гралася з обручем на березі і побачила лелеку. Він хотів її з'їсти, а вона виставила обруч перед собою і він його схопив. А жабка випустила обруч і стрибнула в воду". На запитання: "Яка було жабка?" відповідає: "Розумна і хитра".

Так само легко буде розповідь про зайчика за другою серією малюнків: "Зайчик, втікав від собак і забіг у двір, де були іграшки, їх, мабуть, діти покинули. Він підбіг до іграшкового зайчика на візочку і скинув його, а сам сів. Собаки прибігли, стали нюхати іграшкового зайчика, а того не знайшли, вони думали, що то іграшковий. Зайчик оцінений як "хитрий". На запитання, чи є спільне у змісті обох серій, відповіла: "У обох розповідають про хитрих звірят, які врятувалися". Оцінка - 12 балів.

12. Розуміння оповідання з підтекстом.

На всі запитання відповідає правильно, зауваживши, що "дівчинка була хороша, бо добра, хотіла мамі допомогти, але не розуміла, що так мама не одужає. Мабуть, була ще маленька". Оцінка - 8 балів.

13. Визначення взаємозворотніх зв'язків між величинами і розміщенням предметів у просторі.

На всі запитання відповідає правильно, без труднощів. Оцінка - 10 балів.

14. Словник. Завдання приймає охоче, відповідає із задоволенням, демонструючи вміння і бажання поговорити. Були отримані такі визначення:

Черевики - це взуття. Є чоботи високі, а черевики такі низенькі - 1 бал.

Ніж - ну, це така річ, якою все ріжуть 1 бал.

Велосипед. Це така річ на двох колесах, на якій їздять. У велосипеда є педалі і ланцюг. Педалі крутять і колесо крутиться - 0,5 бала.

Капелюх - це головний убір. Капелюхи бувають різні: чоловічі і жіночі, з усякими прикрасами, з бантиком - 1 бал.

Парасолька - це те, що нас захищає від дощу. Її тримають над головою. Дощ перестав - можна скласти - 0,5 бала.

Гвіздок - це те, що ми забуваємо, коли щось будуємо - 0,5 бала.

Лист - це ми отримуємо такий папір, на якому написано щось від другої людини. - 1 бал.

Бензин - це пальне. Ним заправляють машини, тільки не трамвай і тролейбус, їм дають електричний струм - 1 бал.

Осел - посміхається: "Ну, іноді і людину так називають. А взагалі, це домашня тварина, схожа на коня" - 1 бал.

Розгойдуватись - це коли сидиш на чомусь і так робиш: назад-вперед (показує) - 0,5 бала.

Замок - це фортеця, в якій жив король, це раніше було, замки старі - 1 бал.

Кусати - це коли їсти, то треба відкушувати передніми зубами - 0,5 бала.

Хутро - це, наприклад, ведмедя вб'ють і беруть його хутро, шиють шуби. Буває хутро від лисиці, зайця - від усякого звіра - 0,5 бала.

Ввічливий - коли людина говорить "спасибі", "дякую" - 0,5 бала.

З'єднати - це зробити разом, з'єднати з людиною або подвійну кількість чогось покласти - 1 бал.

Герой - це та людина, що робить більше від усіх і найкраще - 0,5 бала.

Алмаз - це такий такий камінь дорогоцінний, прозорий, лежить у горах - 1 бал.

Досада - це коли у людини щось погано сталося: образив когось, погано зробив, то в неї поганий настрій - 1 бал.

Мікроскоп - це річ, через яку мікробів розглядають - 0,5 бала.

Загальна оцінка за виконання цього завдання - 14,5 балів.

Таким чином, за виконання всіх діагностичних завдань дівчинка набрала 109,5 балів. Це високий показник, оскільки за винятком "Словника" виконання всіх завдань оцінюється максимальною кількістю балів. Оцінку за "Словник" треба розглядати як високу, оскільки визначення всіх слів на рівні узагальненого

половина всіх слів дівчинкою визначалось описово або з наведенням прикладу, з допомогою якого демонструвалися суттєві ознаки поняття. Такі визначення за умовою оцінювалися половиною бала. Проте слід звернути увагу на якісні особливості даних визначень. Насамперед, в них спостерігається тяжіння до узагальнення за формою висловлювання, хоч самого правильного визначення часом і не досягається. Так, визначається слово “парасолька”, дівчинка говорить: “Це те, що нас захищає від дощу”, в той час як дитина з погано розвиненим мовленням каже: “Від дощу ховатися”, або й просто - “Від дощу”.

По-друге, звернемо увагу на використання правильно побудованих поширених, складних речень, чим демонструється високий рівень оволодіння мовленням.

По-третє, визначаючи слова, дитина виявляє багато знань про різні речі, то детально описуючи предмет (велосипед), то наводячи яскравий і точний приклад (розгойдуватися). Визначення набуває форми розповіді про предмет, демонструється яскраве уявлення його деталей, функціонування. Отже, наведений приклад виконання завдань свідчить про високий рівень інтелектуального розвитку дитини. Якісно оцінюючи її діяльність, звернемо увагу на такі прояви хорошого інтелектуального розвитку. Це високий рівень організованості діяльності, її структурованості, коли чітко виділяються етапи обдумування. Такий рівень інтелектуальної діяльності не можливий без високого рівня усвідомленості її змісту, кожного етапу і кінцевого результату, що постійно проявляється в мовленні: дитина проговорює хід своїх міркувань (“сюди треба щось живе”, “А! Зрозуміла!” та ін.), чітко поясню зроблене.

Виразно помітна ще одна ознака високо ефективної інтелектуальної діяльності - гнучкість мислення. В наведеному прикладі в розв’язанні завдань були прояви помилкових дій, які дитина в процесі подальшого міркування чи після вказаної помилки здатна змінити на більш доцільні, проаналізувати, таким чином, умову завдання під іншим кутом зору (завдання 4 і 7).

Нарешті, про високий рівень інтелектуального розвитку дитини свідчать і деякі особистісні її прояви в процесі спілкування з психологом під час прийому завдань та їх розв’язання. Вона поводитьсь з почуттям власної гідності, поблажливо посміхаючись з приводу надто очевидних нісенітниць (завдання 10), з гумором, виявляючи перенесений зміст поняття

“осел”, увесь час підтримуючи дружню готовність до спілкування.

Отже, за складові діяльності вона також одержує найвищу оцінку - 18 балів.

Загальні дані обстеження свідчать про високі потенціальні можливості щодо навчання у загальноосвітній школі.

Олена П. 7 років, учениця підготовчого класу спеціальної школи інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку). Одна із слабких учениць класу. До вступу в школу виховувалась в дитячому будинку.

Охоче погоджується виконувати завдання, емоційний контакт з експериментатором добрий: працюючи, часто невпевнено, із запитанням поглядає, говорить мало.

Виконання завдань.

1. “Панель”. Починає працювати невпевнено, часто із запитанням поглядає на експериментатора. Іноді плутає схожі за формою фігури, але виправляє помилку, виконання завдання оцінено в 3 бали.

2. “Будиночок”. Працює повільно. Склала два чотирикутники і задумалась над трикутниками, зробила кілька невдалих проб і зупинилась. На пропозицію приміряти трикутники до зразка навмання прикладає фігури з усіх боків, не розуміючи, що їх треба покласти зверху. Запропоновано розкреслити зразок. Складає спочатку “дах” із трикутників і обережно підтягує до нього складені раніше квадрати. Виконання оцінено в 3 бали.

3. “Кораблик”. Враховуючи труднощі виконання попереднього завдання, дається зарзу розкреслений зразок. Починає складати з прапорця і щогли - “ось паличка”. Потім намагається прикласти “вітрило” з гострокутного трикутника, але невдало і замінює його на прямокутний. Другий трикутник - “вітрило” - кладе зразу правильно. Нарешті, знаходить човник і прикладає його вниз. Виконання оцінено в 4 бали.

4. Визначення функціональних зв'язків між парами предметів.

Зразу бере зображення чобіт і каже: “Черевиків немає”, відкладаючи вбік. Потім знаходить зображення голок і кладе до шишок. Задумалась. Тоді бере зображення книги, кладе до портфеля, далі - ключ до замка, бере гвіздки і нерішуче зупи

няється... Що це? - питає експериментатор. Без відповіді кладе до молотка. Бере в руки пензлики, запитально поглядає на експериментатора. Експериментатор: "Що це?". Не відповідає, відкладаючи в сторону, бере сачок і нерішуче кладе до метелика. Пояснення виконаних дій відбувається по запитаннях про кожну пару окремо. Експериментатор обирає найбільш легко утворену пару - гвіздок з молотком - щоб таким чином підвести дівчинку до виправлення зроблених помилок: "Що це?" "Для чого ти їх поклала разом?". Відповідь: "Забивати". "А зайчик з морквою?" - "Щоб їв". "А це"(замок з ключем) - "Щоб відкривати і закривати". Так пояснена всі правильно утворені пари. Нарешті з'ясовується, що дівчинка не знає, що таке сачок і палітра. Після пояснення поклала правильно. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

5. Визначення родових зв'язків між парами зображених предметів.

Завдання прийнято і повільно виконується правильно. Пояснення утворення можливих пар можливе тільки за окремими запитаннями, але найчастіше через називання окремих предметів без узагальнюючого слова: перша пара - одяг, друга - стіл і стілець, третя - кішка і собака, четверта - овочі, п'ята - взуття, шоста - ялинка і дерево, сьома - машина. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

6. "Четвертий - зайвий". З першої групи предметів мовчки забирає капусю. На прохання пояснити свою дію - мовчить. З другої групи забирає відро, "бо з нього поливають". Решту предметів називає по-одному, не об'єднуючи узагальнюючим словом. В зв'язку з майже повною відсутністю пояснення виконаних дій виконання завдання оцінено в 2 бали.

7. "Гра-праця". Поволі розкладає зображення на дві групи, але безсистемно. На прохання пояснити свої дії мовчить. Надана допомога: початок групування (по дві картинки в групі): "Розглянь, що намальован тут і що тут". Мовчить, не починаючи працювати. Експериментатор: "Тут грають чи працюють?" - "Грають". "А є ще такі малюнки, де грають? Знайди їх і поклади сюди". Дівчинка поволі вибирає потрібні зображення. Так само утворюється і друга група. Виконання завдання оцінено в 1 бал.

8. Визначення системи знаків у ряду. Перший ряд продовжує правильно. Другий ряд продовжує так само, як і перший. Після вказаної помилки виправляє її. Різницю між першим та другим рядом пояснює: "Тут дві (вказує на рисочки), а тут одна". Оцінка

9. Класифікація геометричних фігур. Завдання прийнято і зразу правильно відбувається один поділ на круги і квадрати з поясненням “круги-квадрати”. На пропозицію поділити фігури ще іншим способом працювати не починає. Після паузи експериментатор пропонує допомогу - порівняння двох великих різнокольорових квадратів: “Дивись, чим вони відрізняються?”. Очевидно, дівчинці не зрозуміле це запитання і вона продовжує мовчати. Тоді експериментатор розкладає по дві фігури однакового кольору в різні боки і пропонує продовжити розкладання. Дівчинка правильно продовжує роботу і називає утворені групи: “Червоно-сині”. Третій поділ починається з допомоги - порівняння двох фігур за величиною (два сині кола). Дівчинка різниці не знаходить: “Обое сині”. Після накладування фігур одна на одну нарешті каже: “Велике і мале”, але поділу не починає. Експериментатор продовжує групування, але дівчинка не продовжує. Тільки після пропозиції розкласти великі і маленькі фігури виконує дію, але пояснює: “Сині і червоні”. Таким чином, успішність виконання завдання знижується з кожним поділом і в цілому було набрано 8 балів. (5+2+1).

10. “Нісенітниця”. Практично дівчинка знаходить невідповідність у зображеннях, але пояснення настільки обмежені, що можна тільки здогадуватись про розуміння нею нісенітниць. Експериментатор показує зображення із сніговиком і питає: “Що тут не так намальовано?”. Дівчинка вказує на сніговика і відповідає: “Це не потрібно”. На запитання: “Чому?” відповіді немає.

У другому випадку дівчинка сказала: “Так не буває”. В третьому - “Так не роблять”. Зважаючи на те, що у виконанні цього завдання переважно розуміння невідповідності зображеного дійсності, а не мовлення якості звіту, дівчинці зараховано 3 бали.

11. Розуміння змісту серій сюжетних малюнків. Після пред’явлення зображень першої серії дівчинка мовчить, не зважаючи на заохочення розповідати. Після паузи експериментатор починає з’ясовувати, чи орієнтується дівчинка в ситуації, ставлячи послідовно запитання: “Що робила жаба?” - “Котила круг”. “А що було потім?” - “Побачила лелеку”. “А що робила лелека?” - “Хотів з’їсти”. “Чи з’їв?” - “Ні”. “Чому?” - “Бо вона отак круг (показує)”. “Що можна сказати про цю жабу? Якою вона виявляється?” - “Молодець”. Сприймання цієї серії оцінюється у 3 бали.

У сприйманні другої серії малюнків труднощі виявились більш глибокими, бо дівчинка не зорієнтувалась у самих зображеннях. Тому Допомога полягала в організації розглядання малюнків. “Хто тут зображений?” - “Собаки погнались за зайцем”. “А що було потім?” - відповіді немає. “Дивись, ось на цьому малюнку є той зайчик, що втікав? Де він?”. Дівчинка знаходить і показує зайчика, що втікав. “А тепер давай подивимось далі. Де тут той зайчик, що втікав? Що він робить?” - “Взяв другого зайчика”. “І що він з ним зробив?” - Відповіді немає. “Дивись на цей малюнок. Де тут той зайчик, що втікав?”. Дівчинка довго дивиться і нарешті вказує: “Ось” - “Чого він там сидить?” “Щоб не з’їли”. “А чому вони не з’їдять?” - “Бо думають - неживий”. “Що можна сказати про зайчика?” - “Молодець”. Сприймання серії оцінено відповідно в 1 бал. На запитання про схожість в обох серіях відповіді не одержано. Загальна оцінка цього завдання 4 бали.

12. Розуміння змісту оповідання з підтекстом.

Дівчинка, прослухавши оповідання, на перше запитання **чи** правильно вчинилі Таня відповіла, заперечно покрутивши головою. На друге запитання, чи хороша була Таня, відповіла одним словом: “Погана”. Пояснити свою відповідь не змогла і далі діалог виявився неможливим. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

13. Визначення взаємозворотніх відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі.

Завдання виявилось недоступним і не було прийняте.

14. Словник. Дівчинка спочатку не зрозуміла завдання. Потрібно було навзести приклад відповіді: “Черевики - це взуття. А що таке ніж?”. Дівчинка тихенько відповідає: “Різати”. Далі були отримані такі відповіді: велосипед - їхати (0,25), парасолька - щоб дощик не йшов - (0,5), гвіздок - забивати молотком (0,5), лит - писати (0,5), бензин - в машину заливати (0,5), осел - возити(0,25), розгойдуватися - кататися (0), замок - без відповіді, кусає - собака кусає (0,5), хутро - з ведмедя (0,5), ввічливий - без відповіді, з’єднати - без відповіді, герой - без відповіді, алмаз - без відповіді, досада - без відповіді, мікроскоп - без відповіді. Загальна кількість балів - 4.

Таким чином, виконуючи завдання, дівчинка набрала в цілому 45 балів. Така кількість балів характерна для розумово відсталих, проте аналіз діяльності дівчинки під час дослідження не дає підстав для такого діагнозу.

Насамперед звернемо увагу на те, що дитина має обмежені можливості мовлення. Тому деякі завдання виконувалися практично правильно, але без пояснення виконання дій. Особливо дефіцит мовлення проявився під час виконання завдань на встановлення причинно-наслідкових залежностей. З тих окремих висловлювань, які були отримані, можна судити, що зміст демонстрованих ситуацій дівчинці доступний, а отже здатність логічного мислення у неї збережена. Разом з тим особливості інтелектуальної діяльності дитини не дають підстав віднести виявлені в ній порушення до мовленевого недорозвитку. Так, повертає до себе увагу виражена інтелектуальна пасивність, ДУ обмежена здатність самостійно працювати, виконуючи ряд послідовних дій. Це особливо виразно виявилось під час утворення функціональних та родових пар, коли потрібна була стимуляція та організація не тільки мовлення, але й практичних дій. Тим часом стимуляція та надання допомоги в організації діяльності в багатьох випадках—виявляється досить ефективною. Усе це характерно для затримки психічного розвитку, що виникає на основі органічних порушень у функціонуванні центральної нервової системи.

Нарешті, на користь затримки психічного розвитку а не розумової відсталості свідчать і особливості поведінки дівчинки під час виконання завдання та спілкування з експериментатором: у неї не було проявів некритичності, натомість часто виявлялась невпевненість у власних діях та бажання одержати підтримку і схвалення. Таким чином, є багато підстав розглядати даний випадок як виражену затримку розвитку в зв'язку з комплексом негативних факторів, серед яких, очевидно, мають місце як порушення у функціонуванні центральної нервової системи, так і умови розвитку та виховання.

Корекція виявлених порушень в психічному розвитку даної дитини повинна відбуватися в умовах спеціального навчання в школі чи класі для дітей із затримкою психічного розвитку. При цьому слід звернути увагу на необхідність індивідуальної роботи, оскільки через пасивність та обмежену можливість виконувати самостійно ряд послідовних дій дитина буде мало продуктивною під час фронтальної роботи класу. Необхідні також спільні зусилля вчителя та логопеда над розвитком мовлення дівчинки. На користь сказаного говорить і характеристика складових діяльності, яка дорівнює 10 балам.

Іван О.: 7,5 років, учень підготовчого класу спеціальної школи інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку). Кращий учень в класі. До вступу в школу виховувався в дитячому будинку. В процесі обстеження охоче спілкується. Виражені реакції на успіхи і невдачі. Від успіху дуже пожвавлюється аж до проявів імпульсивності і неправильних дій, які потім сам виправляє. Часто виявляє невпевненість, звертаючись за підтримкою до експериментатора.

Виконання завдань.

1. “Панель”. Працює спокійно, зосереджено, адекватно. Фігурки добирає на рівні зорового співвідношення. Виконання завдання оцінено в 4 бали.

2. “Будиночок”. Швидко складає фігуру із двох чотирикутників. З побудовою “даху” з двох трикутників виникають труднощі - трикутники кладуться поряд вгору прямими кутами. - “Так?” - запитує. Експериментатор: “Ні. Дивись, в тебе два дахи, а мусить бути один зверху загострений (вказує на дах фігури зразка). Обстежуваний: “А! Все зрозумів”. Починає працювати, але повільно, невпевнено і не знаходить потрібної форми. Експериментатор пропонує примірювати деталі до зразка. Після кількох невдалих проб хлопчик знаходить потрібний ракурс для трикутників, накладаючи їх на зразок. Потім на прохання експериментатора правильно складає фігуру поряд із зразком. Виконання завдання оцінено в 6 балів.

3. “Кораблик”. Після досягнутого успіху з побудовою “Будиночка” і похвали дуже жваво береться за роботу: кладе “човник”, “вітрило”, до нього зверху прикладає “прапорець”, але тризубий, замість потрібного двозубого і зупиняється. На пропозицію перевірити чи все зроблено правильно виправляє помилку з прапорцями, а решта залишається без змін. Не зміг Хлопчик правильно покласти деталі на зразок. Тому йому запропоновано допомогу - розкреслений на окремі деталі варіант зразка. Це дало можливість дитині швидко побудувати поряд із зразком правильну фігуру. Виконання завдання оцінено в 4 бали, оскільки досліджуваний одержав необхідну розгорнуту допомогу - демонстрацію розкресленого зразка, що значно спрощує роботу.

4. Визначення функціональних зв'язків між парами зображуваних предметів.

Розглядає з інтересом малюнки, починає їх розкладати відповідно до завдання. Утворюючи пари, пошепки проговорює:

“Книжку”, “замок”, і “зайчика”. Засумнівався щодо палітри і пензлика: “А пензлик сюди?”. Отримавши підтвердження, продовжує працювати. На пропозицію пояснити, чому саме так об’єднані предмети, дає адекватні пояснення, хоч висловлювання часом надто короткі, граматично недосконалі (“книжку в портфель”, “ключ - до замка”). Не знаючи назв окремих предметів, хлопчик намагається обійтися без них (“це - малювати”, “вонб (замість “сачок”) ловити метелика”). Виконання завдання оцінено в 4 бали, оскільки і практично, і на вербальному рівні хлопчик працював самостійно і продуктивно, хоч і виявив деяку обмеженість мовленнєвих засобів.

5. Визначення родових зв’язків між парами зображених предметів.

З готовністю береться до роботи. Всі дії проговорює: бере ялинку, але відкладає вбік (“потім подумаю”). Далі кладе матроський костюм до літака, вишні до дерева, грузовик до цибулі. Задумується. Раптом: “А! Знаю!”. І починає розкладати так: стіл до стільця, когорта до собаки, огірок до яблука. Після того, як всі предмети були попарно згруповані, експериментатор запропонував пояснити, чому предмети об’єднані саме так. Хлопчик на хвилину задумується і перекладає картки правильно (огірок до цибулі, яблуко до груші). Залишається тільки матроський костюм, хлопчик не знає, куди його покласти, бо “немає корабля”, - каже він. Тоді експериментатор говорить: “Це одяг. Подивись, може в тебе ще десь є одяг, щоб разом покласти”. Після цього обстежуваний легко знаходить пару “одяг” і на пропозицію продовжити пояснення говорить: “огірок до цибулі”. Експериментатор: “А як їх разом назвати?”. Обстежуваний: “Фрукти... Ні, овочі”. Далі називає “транспорт”, “домашні друзі” (кіт і собака), “костюм” - про одяг. Виконання завдання оцінено в 2 бали, оскільки обстежуваний мав труднощі під час вибору підстави для групування, часто використовуючи поряд з родовою ознакою функціональну, по-друге, у нього були труднощі з називанням пар узагальнюючим словом. Все це свідчить про недостатній розвиток узагальнюючої функції мислення та мовлення.

6. “Четвертий-зайвий”. Зразу виключає з першої групи зображення капусти, бо “вона не звір”. В другій групі предметів виключає відро, “бо воно не росте на дереві”. “А чому ті останні підходять?” - питає експериментатор. - “Бо вона на дереві”. - “А огірок хіба на дереві росте?” - “Ні, він на городі”. Завдання оцінено в 4 бали, бо з обох груп предметів правильно виключені зайві.

свідчить про те, що хлопчик правильно розуміє підстави для виключення предметів, хоч пояснення виявляють недоліки мовленнєвого розвитку, деякі неточності в знаннях та уявленнях про зображені предмети. Після похвали експериментатора за добре виконану роботу посміхнувся від задоволення.

7. "Тра-праця". Після вдало виконаного попереднього завдання і похвали дуже жваво береться до роботи і швидко відбирає три картки - "ось грають". - "Правильно, розклади далі". Після того, як були утворені дві групи предметів, експериментатор уточнює: "Тут які картки?" - "Тут грають", - "А тут?" - "Тут поливають, щіткою отак чік-чік" і т.д. Називаються окремі дії без узагальнення поняття "працюють". Виконання завдання оцінено в 5 балів, хоч у поясненні знов виразно виступає недостатній мовленнєвий розвиток.

8. Визначення системи знаків в заданому ряді.

Хлопчик охоче береться за виконання завдання і легко продовжує систему знаків в обох запропонованих рядах. Проте на запитання, яка різниця між першою системою знаків і другою не може згадати чергування крапок і рисок і відповідає: "Там було два кружки, а тут два мінуси". Після того, як хлопчику знов продемонстрували системи знаків, назвав правильно: "Там по одному кружечку і мінусу, а тут один кружечок і два мінуси". Оскільки системи знаків були порівняні неправильно, завдання було оцінено в 4 бали.

9. Класифікація геометричних фігур.

Охоче береться до виконання завдання і швидко розкладає фігури на круги і квадрати, пояснює: "Квадрати, а тут кружечки". На пропозицію поділити фігури ще якимось іншим способом вигукує: "Я знаю!". Ділить фігури на великі і маленькі, але пояснює неправильно: "Круг, квадрат, круг, квадрат" - "А яка різниця між цими і тими?" - "Великі і маленькі". Третій поділ так само починає дуже охоче: "А! Я знаю!". Ділить неправильно. В одній групі виявляється п'ять фігур, в другій - три - безсистемно. Хлопчику демонструється для порівняння два великі квадрати різного кольору: "Яка між ними різниця?" - "А, сині!". Але поділ виконує неправильно, переходячи знов на ознаку форми. Після цього експериментатор робить початок групування: кладе в різні боки по дві червоні і сині фігури. Проте і ця допомога виявляється не ефективною. Тоді прямо називається ознака: "Ми ж ділемо за кольором. Сюди який

підходить?” - “Синій”, - “А сюди?! “Червоний”. Далі хлопчик закінчує самостійно.

Таким чином, перший поділ фігур може бути оцінений в 5 балів. Другий поділ практично виконаний правильно, але недостатньо усвідомлено. Незначна допомога в порівнянні двох фігур виявилась достатньою, щоб хлопчик дав правильний звіт. Тому цей поділ фігур оцінено в 4 бали. Третій поділ оцінено в 1 бал, оскільки тут були застосовані всі види допомоги і ефективним виявилось тільки пряме називання ознаки. Отже, в цілому за дане завдання обстежуваний одержав 10 балів.

10. “Нісенітниця”. Це завдання хлопчик виконує легко, виявляючи тільки властивий йому дефіцит мовленнєвих засобів: 1) “Тут потрібна зима. Це не потрібно (вказує на соняшник). Воно замерзне і помре”. 2) “Хлопчик поливає квіти в морі, а в морі не треба поливати”. 3) “Риби не бувають на дереві, вони •, в морі”. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

11. Розуміння змісту серій сюжетних малюнків.

Завдання виконується свідомо, охоче. Хлопчик демонструє розуміння ситуації, хоч самостійна зв'язна розповідь йому вдається погано і коригується запитаннями експериментатора.

Перша серія. Самостійно обстежуваний побудував таку розповідь: “Жаба бігла, бігла і побачила чаплю. Тоді вона взяла її і жабка впала”. Експериментатор: “Чому вона впала?” - Обстежуваний: “Там кружок, а вона хотіла з'їсти і вона раз і упала”. Експериментатор: “Якою виявилась жабка?! - Обстежуваний: “Хитрою”.

Друга серія. Самостійна розповідь: “Собаки хотіли з'їсти зайчика. Зайчик побіг, сів на машинку, він взяв біленького. А сіренький сів на машину”. Експериментатор: “Для чого зайчик сів?” - Обстежуваний: “Щоб вони не з'їли. Вони з'їли іграшкового”. Експериментатор: “Яким виявився зайчик?” - Обстежуваний: “Хитрим”. Експериментатор: “А є що-небудь схоже в розповіді про зайчика і жабу?”. Обстежуваний: “Хотіли з'їсти і зайчика, і жабу”. Виконання цього завдання оцінено в 7 балів.

12. Розуміння змісту оповідання з підтекстом.

Хлопчик виявив добре орієнтування в тексті оповідання.

Проте правильно відповів тільки на одне запитання: чи правильно зробила дівчинка, коли попросила випити ліки. Хлопчик відповів: “Неправильно. Треба мамі пити”. Експериментатор: “А дівчинка була хороша чи погана?”. - Обстежуваний:

“Хотіла щоб мама померла”. Отже, розуміння колізії і мотивів вчинку дівчинки хлопчику недоступні. Виконання завдання оцінено відповідно в 3 бали.

13. Визначення взаємозворотних відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі.

Це завдання виявилось мало доступним для обстежуваного. Так, перше відношення було зрозуміле хлопчику, але як окремий випадок, а не узагальнений взаємозв'язок величин. Він відповів: “Лінійка велика, а олівець маленький”. У нас є така (показує). Відповідь оцінено в 1 бал.

Друге відношення не встановлено, відбулась підміна завдання більш зрозумілим порівнянням: “Кавун красний, смаченький. Отак великий”. Третє відношення знов було встановлено правильно, хоч і не зовсім точно: “Він менший”. Оцінено в 1 бал.

Четверте і п'яте завдання фактично не були прийняті, бо про диван і шафу було сказано, що “вони стоять в групі”, а запитання щодо співвідношення розміщення стола і Лампи залишено без відповіді. Отже, в цілому виконання завдання оцінено в 2 бали. Воно свідчить про те, що у хлопчика ще тільки починає формуватись уявлення про співвідношення між величинами і виступає як уявлення про конкретні найбільш знайомі предмети. Узагальнений спосіб дії йому недоступний. Ще менш доступні йому уявлення про взаємозворотній зв'язок між розміщенням предметів у просторі.

14. Словник. Були отримані такі результати: черевики - взуття (1), ніж - хліб різати (0,5), велосипед - кататися (0,25), парасолька - якщо дощ беруть і йдуть (0,5), капелюх - одяг (1), гвіздок - забивати (0,5), лист - писати (0,5), бензин - в машину наливати (0,5), осел - дикий звір (0), розгойдуватися - без відповіді (0), замок - будинок (0), кусати - кусається (0), хутро - без відповіді (0), ввічливий - без відповіді (0), з'єднати - складувати (показує жестом) (0,5), герой - головний (0), алмаз - без відповіді (0), досада - сад (0), мікроскоп - без відповіді (0). Загальна кількість балів за це завдання - 4. Особливості виконання завдання виявляють дуже бідний словник: хлопчик не знає багатьох слів, відомих його ровесникам. Дані ж визначення відрізняються недостатньою коректністю, свідчать про нечіткість уявлень про предмет, висловлювання дуже бідні: часом дитина не може виразити в слові і тих уявлень, які у неї є, і доповнює висловлювання жестом.

Загальна кількість балів за виконання хлопчиком усіх діагностичних завдань 62 бали. Ця кількість балів близька до межі між затримкою психічного розвитку і низькою нормою. Тому важливе значення для встановлення діагнозу та визначення типу навчального закладу для дитини має якісний аналіз тих її психічних особливостей, які виявились у процесі обстеження. Насамперед, звернемо увагу на те, за рахунок виконання яких завдань хлопчик набрав порівняно велику кількість балів. Таким завданням є класифікація геометричних фігур, розуміння змісту серії малюнків, побудова фігури “будиночок”, логічний поділ зображень за ознакою “гра-праця”. Це досить складні і великі за обсягом завдання, виконання яких потребує застосування всіх основних розумових дій та операцій як на наочному матеріалі, так і в плані логічних міркувань. Як видно з протоколу обстеження, хлопчик виконував ці завдання цілком успішно, виявляючи достатню гнучкість аналізу ознак предметів, порівняння їх та узагальнення. Про задовільний розвиток основних пізнавальних процесів свідчить і те, що обстежуваний успішно використовував допомогу. Усе це свідчить про те, що у дитини немає проявів паталогічної ригідності психічних процесів, як це часто спостерігається при органічних ураженнях нервової системи.

Проте порівняно висока оцінка виконання завдань здійснювалась переважно за прояви логічності практичних дій та розуміння змісту зображуваного, але не за мовленнєве оформлення звіту, в якому виявлялась бідність мовленнєвих засобів, бідність, неточність узагальнення знань і уявлень про предмети та явища, якими, як правило, володіють діти даного віку. Названі недоліки виступають причиною мало успішного виконання тих завдань, які ставили під навантаження саме ці сторони інтелектуального розвитку дитини (завдання №5, 12, 13, 14). Окремо слід зупинитися на виконанні завдання №13, яке було мало доступним для обстежуваного: трое з п'яти підзавдань дитина фактично не прийняла, не розуміючи їх суті. Це свідчить про те, що рівень розвитку логічних міркувань обстежуваного хлопчика значно відстає від норми.

Слід звернути увагу також на деякі важливі для оцінки психічного стану дитини прояви, які спостерігались у процесі виконання завдання. Це прояви неуважності, що відбиваються в окремих випадках на успішності запам'ятовування (завдання

8) та помилкових діях, які пізніше дитина здатна виправити (завдання 3). Хлопчик виявляє велику збудливість, яка досягає вираженої імпульсивності, що іноді призводить до помилкових дій. Такі прояви імпульсивності часто були реакцією на похвалу. Ці показники свідчать про високу лабільність, незрілість психіки дитини, що і прямо підтверджується поведінкою та змістом відповідей в тих випадках, коли завдання виявляється надмірно важким і не приймається (завдання 13).

Враховуючи легкість встановлення змістовного контакту під час обстеження, виразного стійкого інтересу, деяку нерішучість практичних дій, які потребували стимуляції, заохочування і разом з тим нерівномірну працездатність на всьому протязі роботи, незважаючи на прояви імпульсивності, складові діяльності нами оцінено в 14 балів. Таким чином, можна зробити висновок, що у обстежуваного хлопчика є глибока затримка психічного розвитку, яка виявляється переважно в значному збідненні знань та уявлень про навколишнє, у відставанні розвитку мовлення, та більш генетично пізніх форм словесно-логічного мислення, і деякій інфантильності поведінки. Усе це дає підстави вважати, що затримка психічного розвитку у дитини виникла не на органічному ґрунті, а в результаті психічної депривації, мікро-соціальної занедбаності. Тому є підстави для оптимістичного прогнозу щодо корекції стану хлопчика за умови інтенсивної індивідуальної роботи над розвитком його мовлення та розширення знань та уявлень про навколишній світ, соціального досвіду. Така корекція може здійснюватися в спеціальному класі чи школі відповідного профілю - для дітей із затримкою психічного розвитку, а за особливо сприятливих умов і в класі підвищеної індивідуальної уваги в загальноосвітній школі.

Коля В. 6 років 10 місяців. Хлопчик відвідує цілодобову групу масового дитячого садка. Слухняний, доброзичливий, добре засвоює програмовий матеріал; із благополучної сім'ї. Вихователями визначається як "розумний хлопчик". Охоче відгукується на пропозицію "погратися в різні ігри".

Виконання проб-завдань.

1. "Панель". Після невеличкої орієнтовної паузи, під час якої зосереджено розглядає фігури, співставляючи їх з прорізами на панелі, послідовно і безпомилково розміщує їх. Темп

находження фігур помітно прискорюється під кінець виконання завдання. Виконання завдання оцінюється в 4 бали.

2. “Будиночок”. Самостійно складає на підставі цілісного зразка будиночок, правильно встановлюючи ракурс трикутників для “даху”. Виконання завдання оцінено найвищим балом - 8.

3. “Кораблик”. Якийсь час розглядає силует першого нерозчленованого зразка. Потім починає вибирати окремі деталі для його побудови: “човник”, “щоглу”, “прапорець”. “Вітрило” вибрав спочатку невірною, але, прилаштувавши його до щогли, помітив невідповідність і змінив на точнішу деталь. Виконання завдання оцінено в 12 балів.

4. Визначення функціональних зв'язків між парами зображених предметів.

Завдання зрозумів одразу, в помірному темпі, послідовно, мовчки, без помилок добирає необхідні малюнки. Дає адекватні пояснення щодо їх поєднання в пари. Висловлюється при цьому однослівно: ловить, забивати, їсти, закривати, малювати і т.д. На пропозицію відповісти повним реченням типу “сачком ловлять метеликів” сказав декілька подібних фраз, виявляючи достатній мовленнєвий розвиток. Виконання завдання оцінено в 4 бали.

5. Визначення родових зв'язків між парами зображених предметів.

З емоційним піднесенням сприймає нове завдання, говорить, що йому подобаються такі ігри, але в практичних діях допускається помилок. “Огірок” підкладає до “дуба”, “ялинку” до “грузовика”, довго тримає в руках малюнок легкового автомобіля. Експериментатор, спонукаючи хлопчика до перегляду попередніх дій, говорить: “Машині тут теж є місце. Подивись, може ти щось зробив не так”. Коля відповідає: “Мабуть, що так”, і переставляє вірно зображення. На пропозицію назвати утворені пари предметів одним узагальнюючим словом досліджуваний зміг назвати “одяг”, “тварини”, інші назвати не зміг і називав або кожний предмет окремо: “стіл, стілець, цибуля, огірок”, або використовував збірні слова: “Туфлі, машини”, інтуїтивно намагаючись об'єднати зображення в спільну групу. Окремим назвам предметів надавав особливої граматичної форми “Яблука, дерева”. Недостатній рівень вербалізації зумовив низьку оцінку виконання завдання - 2 бали.

6. “Четвертий-зайвий”. Одержавши це завдання, перебирає в руках картки, вагаючись щодо вибору. Нарешті зважується

і говорить: “Думаю, що баран”. Після повторення інструкції з наголошенням на тому, що ті зображення, котрі залишаються в групі, можна назвати одним словом, хлопчик змінює попереднє рішення і виключає “капусту”, лише інтуїтивно відчувши її зайвість у даній групі, бо одним словом назвати зображення, що залишилось, не може, а послідовно називає кожне з них: “овечка, кізочка, зайчик чи це кролик” і додає: “Вона зайцю підходить, він її любить (про капусту)”.

Друге завдання відразу виконує вірно, виключає зображення відра. На запитання, чому він вирішив, що “відро” зайве, відповідає: “Бо тут огірок, лимон, виноград - їсти їх”. Експериментатор: “Одним словом не знаєш, як це все назвати?”, дуже напружується, охоплює руками голову і радісно вигукує: “Овочі!”. Виконання завдання показує, що правильне виключення зайвих предметів з групи однорідних є результатом інтуїтивно-практичних логічних дій дитини. Хлопчик не усвідомлює чітко підставу для виключення предметів, в своїх діях спирається на спонтанні уявлення та знання про спільність предметів. У хлопчика мають місце значні прогалини в оволодінні узагальнюючими словами, особливо в їх активному засвоєнні - на час обстеження засобом мовлення вони ще не стали. Це стало основною перешкодою здійснення логічного міркування і обґрунтованого вибору зайвого предмета. Завдання оцінено в 2 бали.

7. “Гра-праця”. Хлопчик довго розглядав окремі малюнки і не наважувався на групування. Експериментатор за допомогою запитань “Що тут намальовано?” з’ясував разом з ним зміст кожного сюжетного малюнка. В ході такої орієнтовної підготовчої роботи були актуалізовані ключові слова - “граються”, “працюють”. Однак і після цього підставу для розподілу карток Коля не знайшов. Тоді йому була запропонована допомога у вигляді зразка. Він невпевнено, але вірно підкладав до них ще по одній картці. Заохочуючи хлопчика до активніших дій, експериментатор схвалив його вибір і запропонував назвати, що роблять діти в кожній групі сюжетних малюнків, на що він відповів: “Дівчинка колясочку возить; хлопчик грається з ведмедиком, а тут квіти поливають, щоботи свої чистять”. І раптом добавляє: “А! Я вже зрозумів, треба відібрати, котрі граються, які ні”. Кінцевий результат групування вербалізує не повно: “Тут усі граються, а тут не граються”. Точнішого визначення для

групи працюючих дітей не знайшов. Незважаючи на недостатнє узагальнення дій дітей одної з груп сюжетних малюнків (“не граються” замість “працюють”) і врахувавши правильність міркування дитини, виконання завдання оцінено в 5 балів.

8. Визначення системи знаків в заданому ряді.

Пропонується в повному варіанті (проходження всіх 4-х етапів виконання). Легко відтворює всі етапи завдання, правильно розміщує в просторі крапки та палички. На запитання, чи весь час однаково діяв, відповів: “Не зовсім. На першій смужці була крапка і паличка, а на другій паличка, паличка, а тоді одна крапка”. Отже, хлопчик добре усвідомлював спосіб виконання завдання і різницю в послідовності знаків. Виконання завдання оцінено в 6 балів.

9. Класифікація геометричних фігур.

Установку розділити фігури на дві групи, щоб в них були чимось схожі (однакові) фігури зрозумів неправильно. Активно¹ співставляючи між собою фігури, почав розглядати їх за принципом найбільшого співпадання однакових ознак, що зумовило утворення 4 груп. Після повторення інструкції хлопчик швидко перебудовує групування на підставі різниці фігур у розмірі. Без утруднень вербалізує результат практичних дій: “Треба на великі і маленькі розкласти”.

Завдання розкласти фігури по-іншому виконує самостійно, чітко розподіляючи їх за кольором, при цьому промовляє: “Жовтий до жовтого, синій до синього”, що вказує на усвідомленість принципу класифікації.

Третьє завдання, що вимагало ще раз змінити підставу для класифікації фігур, самостійно виконати не зміг, сказав: “Я більше не знаю, як”. Тоді експериментатор надав йому допомогу у вигляді порівняння двох фігур за формою. Однак така допомога виявилася не дієвою. Хоча хлопчик і встановив різницю у формі порівнюваних фігур, але не зумів усвідомити спільність виділеної ознаки для інших. Тоді експериментатор вдався до більш виразної допомоги - щойно порівняні фігури були надані дитині як зразок розподілу, що наочно репрезентував різні групи. Після цього Коля здогадався, як слід діяти, і обережно розподілив всі фігури за формою. Потім правильно назвав спільну ознаку для кожної групи: “Тут всі трикутники, а тут квадрати (замість прямокутники)”.

Отже, незважаючи на наявність помилкових дій, котрі можна

новлення принципу класифікації, перший поділ фігур Коли оцінено в 5 балів. Другий поділ, як повністю самостійний, теж оцінено в 5 балів. За третій поділ хлопчик одержав 3 бали. В цілому за дане завдання обстежуваний отримав 13 балів.

10. “Нісенітниця”. Виявляє жвавий емоційний інтерес до змісту зображених ситуацій. Відразу встановлює безглуздість сюжетів, пояснює невідповідність зображеного реально існуючому: 1) “Неправильно, що рибки в гнізді сидять, тут вони задихнуться, їм потрібно під воду, там вони живуть”. 2) “Снігова баба держиться за соняшник, а під нею трава зелена. Неправильно, так про снігову бабу, вона ж літом тоне, а тут вона не тоне, так не буває”. 3) “Під водою хлопчик квітки поливає. Тут неправильно, те, що в одязі він у воду пішов”. Експериментатор звертає увагу досліджуваного, що зображено не просто хлопчика, а водолаза у спеціальному костюмі. Тоді хлопчик продовжив: “Там же все одно вода є. Це море. А він наче не знає і пішов поливати квіти”. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

11. Розуміння змісту серій сюжетних малюнків.

Інтерпретація хлопчиком сюжетних малюнків показала, що він в цілому вірно зрозумів зображені події. В своїх розповідях він розмірковував, називав окремі деталі сюжету, пробував пов'язати їх єдиною думкою, а потім робив висновки, хоча не всі його висловлювання при цьому були чіткими, не завжди відображали головний задум сюжету. Рівень мовленнєвих можливостей у нього обмежений. Щоб діяти правильного висновку, йому потрібна була допомога. Самостійно досліджуваний побудував такі розповіді: Перша серія. “Жабка котить колесо. Назустріч чапля іде. Тільки хотіла жабку гам, а вона їй колесо туди (в дзьоб), а сама у воду”. На запитання, якою виявилася жабка, відповів: “Хороброю”.

Розповідь друга: “Собаки женуться за зайцем, а він утікає. А потім... іграшка... зайчик тут, ще лопатка, качечка... тут все поклали. Він (показує на живого зайця) його поклав... Тут справжній зайчик прибіг. І качечка тут стоїть і стоїть. Собаки прибігли, так він зламав (зняв з візка) цього зайця напали, а він поломаний. Щоб з'ясувати, наскільки обстежуваний розуміє результат зображених подій, експериментатор надав йому кілька запитань: Експер.: “Чому собаки бігли за зайцем?”. Обстежуваний: “Хотіли розірвати”. Експер.: “Чому?”. Обстежуваний: “Тому що він другого зняв, а сам сів, а вони (собаки) до зломаного

підбігли, нюхають, а той (живий) утік”. Експер.: “Яким же виявився зайчик?”. Обстежуваний: “Сильнішим і хоробрішим від собак”; Порівняти і знайти спільне між двома серіями малюнків Колі не вдалось. На запитання, чи схожі малюнки, заперечив, що ні: “Там же жабка, чапля, а тут собаки і заєць”. Виконання цього завдання оцінено в 6 балів.

12. Розуміння змісту оповідання з підтекстом.

Виявив повне розуміння колізії і мотивів вчинку персонажу оповідання. На перше запитання: “Правильно зробила Таня, коли попросила випити ліки?” хлопчик відповів: “Неправильно. Мама ж захворіла, їй треба пити ліки, хоч і гіркі вони, всеодно пити”. На друге запитання: “Хороша була дівчинка чи погана?” відповів: “Думаю, що хороша”. Експер.: “Чому?”. Обстежуваний: “Пожаліла маму”. Виконання завдання оцінено в 8 балів.

13. Визначення взаємозворотних відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі.

Це завдання виявилось складним для обстежуваного. Він довго думав, не наважуючись відповісти, експериментатору довелось повторювати декілька разів кожне твердження. Запропоновані відношення хлопчик розумів, але ще не завжди чітко усвідомлював їх зворотність, добирав неточні слова для визначення деяких з них. Він дав такі відповіді: 1) Лінійка більша (замість довша), ніж олівець (1 бал); 2) Яблуко легше, ніж кавун (2 бали); 3) Саша менший (замість нижчий) від Віті (1 бал); 4) Лампа висить на стелі. Відношення не розуміє - 0 балів; 5) “Диван стоїть далі... ой, справа від шафи” (2 бали). В цілому за виконання завдання одержав 6 балів. Отже, уявлення про співвідношення між величинами деяких предметів у хлопчика формуються і ще не набули узагальненого способу дії.

14. “Словник”. Як дитина-дошкільник виявив непогане розуміння значень запропонованих слів. Майже про всі з них (крім мікроскопа, стамески і досади) має певні уявлення, що відрізняються різною точністю і повнотою. 1) Черевики - взуття (1); 2) ніж - ним ріжуть (0,5); 3) велосипед - на ньому катаються (0,25); 4) парасолька - від дощу (0,5); 5) капелюх - його на голову надівають (0,5); 6) гвіздок - прибивають, що треба (0,5); 7) лист - його вкидають у пошту і воно летить куди треба (0,25); 8) бензин - для машини (0,5); 9) осел - на ньому їздять люди, в гори мішки тягнуть (0,25); 10) розгойдуватися - на качелях (0,5);

(0,5); 12) кусати - коли б'ються, а хлопчик бере за палець і кусається (0,5); 13) хутро - у шуби, воно тепле (0,5); 14) ввічливий - і дівчинка, і хлопчик, і дяді, і тьоті, і бабусі, і дідусі бувають ввічливими (0,25); 15) з'єднати - так як я з'єднав трикутник з трикутником, квадрат з квадратом (1); 16) герой - у війську, хто переможе, той і герой (0,5); 17) алмаз - він дорогоцінний (1); 18) досада - без відповіді (0); 19) стамеска - без відповіді (0); 20) мікроскоп - поки що не чув (0). Загальна кількість балів за виконання цього завдання 9. Хлопчик дав визначення майже всім словам. Виконання усіх діагностичних завдань оцінено у 88 балів.

Найкращі показники обстежуваний виявив у завданнях, виконання котрих залежало від сформованості просторових уявлень та перцептивних узагальнень (завдання 1, 2, 3, 8, 9). Це свідчить про достатній розвиток у нього наочно-образного мислення.

Порівняно непогані дані виявилися у хлопчика в завданнях-пробах, які вимагали розуміння змісту зображеного чи тексту (завдання 10, 11, 12). На основі аналізу зображених деталей чи фактів тексту, вдаючись до логічних розмірковувань, хлопчик загалом правильно розумів ситуацію, хоч не завжди це розуміння було достатньо аргументованим.

В процесі виконання діагностичних завдань хлопчик виявив високу зосередженість на виконанні проб-завдань, стабільне позитивне емоційне ставлення до них, активне орієнтування в наочному матеріалі, наявність пауз для обдумування, доцільність і виваженість практичних дій, стриманість емоцій, вияв пізнавального інтересу до змісту окремих завдань, адекватність висловлювань, високу інтелектуальну напругу впродовж всього процесу обстеження без ознак очевидної стомлюваності. За характеристиками виділених нами складових діяльності він набирає найбільші бали: особистісний контакт - 5, інтерес - 4, спосіб виконання проб-завдань - 5, темп, працездатність - 4, тобто 18 балів.

В загальному підсумку хлопчик має результат 106 балів, котрий дає підставу віднести його до категорії дітей з порівняно високим нормальним розвитком. Він свідчить про сформованість у нього властивих дітям даного віку основних розумових дій і операцій, навичок логічного міркування і може успішно навчатися за програмою загальноосвітньої школи.

Настя Л., 6 років 1 місяць, відвідує підготовчу групу масового дитячого садка. Програмовий матеріал засвоює задовільно. У вихователів особливих нарікань не викликає. Дівчинка охайна, слухняна, доброзичлива. Зі слів батьків улюбленим видом занять є перегляд мультфільмів, різноманітні ігри з ляльками, із скакалкою і резинкою.

Пропозицію погратися в “різні ігри” з цікавими малюнками сприймає неохоче.

Протокол виконання експрес-методики.

1. “Панель”. Працює самостійно в помірному темпі, адекватно добирає фігурки на рівні зорового сприймання одразу по дві частини. Виконання завдання оцінено найвищим балом - 4.

2. “Будиночок”. Довго розглядає цілісний зразок, крутить в руках квадратики й не наважується їх скласти разом. Експериментатор, стимулюючи дівчинку до практичних дій, каже: “Подивись на мій будиночок (цілісний зразок), тут, мабуть, є стіни й дах. Ти з частинок теж виклади спочатку стіни, потім дах”. Дівчинка складає стіну з двох квадратиків, але побудова даху їй не вдається, вона до кожного квадрата окрема надбудовує “дах”. Фактично конструює два маленьких будиночки, що не відповідає вимогам завдання: від невдачі знічується. При накладанні частин на цілісний зразок (перший вид допомоги) знову не може знайти потрібний ракурс трикутника. Розгублюється, з виразом незадоволення припиняє практичні дії. Експериментатор пропонує їй розкреслений зразок (другий вид допомоги), фіксує її увагу на тому, з чого складені “стіни” і “дах”. Після цього дівчинка швидко відтворює “будиночок”. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

3. “Кораблик”. Самостійно побудувати фігуру кораблика не може. Не всі деталі використовує, неправильно розміщує “вітрила”. Ніяких спроб щодо примірювання не здійснює. Відчуває, що діє невірно, і з виразом примхливості та незадоволення припиняє роботу. Експериментатор пропонує дівчинці розкреслений зразок. Після цього дівчинка поновлює практичні дії, будує необхідну модель, однак має труднощі з припасуванням “вітрила” до щогли. Після заохочення експериментатора до пошуку необхідного ракурсу дівчинка шляхом перебору знаходить потрібний. Виконання завдання оцінено в 4 бали.

4. Визначення функціональних зв'язків між парами зображених предметів. Розглядає малюнки, кладе вірно зображення

сачка, зайчика, книги. Ключа спочатку кладе до молотка, задумується і самостійно перекладає його до замка. Далі вірно поєднує інші пари предметів. На пропозицію пояснити, чому саме так поєднала предмети, дає адекватні відповіді, виявляючи достатні знання про предмети та їх функціональні зв'язки. Виконання завдання оцінено найвищим балом - 4.

5. Визначення родових зв'язків між парами зображених предметів.

Без попереднього розглядання починає одразу їх комбінувати, але невірно: зображення огірка поєднує із столом, kota з деревом, кобіт з собакою. Потім взяла вишні, переклала їх до дерева, замість kota (невірно, але доцільніше). При цьому виявляє байдужість до просторового розташування окремих зображень: кладе боком. Експериментатор повторює інструкцію і пропонує дівчинці переглянути спосіб поєднання зображених предметів. Після цього дівчинка припиняє практичні дії, не розуміючи суті Завдання. Тоді експериментатор надає їй допомогу: підкладає до сорочки плаття, просить назвати одним словом ці речі. Спочатку вона відповіла: "Носити все", а потім додала: "Це одяг". Після такої допомоги Настя повільно, але вже вірно утворює всі необхідні об'єднання предметів. Але узагальнюючими словами назвати змогла лише "транспорт". Такі пари предметів як яблуко та грушу, цибулю та огірок означила однаково - словосполученням "фрукти-овочі", не диференціюючи ці поняття між собою. Замість узагальнюючого поняття "дерева" дала своє, надто широке узагальнення - "природа". Решту предметів назвала лише поодиноці. Зважаючи на помилки та низьке володіння узагальнюючими поняттями, виконання цього завдання оцінено 2 балами.

6. "Четвертий-зайвий". Довго розглядає запропоновані зображення тварин та капусти (завд. 1) і не наважується здійснити виключення зайвого серед них. Нарешті вилучає "козу". На прохання пояснити вибір відповіді не дає, знизує плечима. Після повторення інструкції і фіксації уваги дівчинки на тому, що малюнки, котрі залишаються, можна назвати одним словом, виключає як зайву капусту і каже: "А тут звірі". В другому завданні Настя теж спочатку неправильно виключає як зайвий предмет "виноград", пояснення не знаходить. Потім виключає з групи "лимон", мотивуючи вибір тим, що "він кислий". Тоді експериментатор нагадує дівчинці, що в результаті виключення зайвого повинні залишитися предмети, котрі мають щось спільне.

не, називаються одним словом. Після такої допомоги Настя відкладає відро: “Відро не їдять, а це їдять овочі”.

Таке виконання завдання оцінено в 3 бали, оскільки досліджувана виявила значні труднощі в усвідомленні суті завдання, нечіткість уявлень про родову спільність предметів, потребувала допомоги в пошуку підстави для виключення зайвого предмета з групи однорідних.

7. “Гра-праця”. Самостійно виконати це завдання дівчинка не змогла. Розклала картки не на дві, а на декілька груп, комбінуючи сюжетні малюнки за ситуативною ознакою. Дівчинці надано допомогу у вигляді зразка поділу малюнків з проханням порівняти дії зображених дітей в різних групах. Роздивившись, дівчинка вірно відповіла: “Одні граються, а ці трудяться”. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

8. Визначення системи знаків у заданому ряді.

Це завдання дівчинка виконує швидко і безпомилково, відразу зрозумівши його вимоги. По закінченню відтворення послідовності знаків в системі здійснює правильне порівняння на вербальному рівні: “Спочатку була полосочка і крапка, а потім полосочок було дві, а крапка одна”. Виконання завдання оцінено найвищим балом - 6.

9. Класифікація геометричних фігур.

Це завдання методики сприймає неохоче. Невдоволеноно “пхикає”, але підкоряється експериментатору і без особливого інтересу розглядає надані їй геометричні фігури. Щоб заохотити дівчинку до дій, полегшити орієнтування в матеріалі, експериментатор просить її розповісти про фігури: “Розкажи, які ці фігури”, на що Настя вірно відповідає, називає властиві їм ознаки: “Фігури прямокутні і трикутні, пофарбовані в жовтий і голубий (синій) колір”. Після виголошення інструкції правильно розподіляє фігури на дві групи за формою та диференціює ознаки: “Тут всі трикутники, а тут прямокутники”. Друге завдання - розкласти фігури по-іншому, самостійно виконати не може, відтворює перший спосіб групування за формою. Надається допомога у вигляді порівняння двох фігур, націлюючи на розподіл за розміром. Дівчинка правильно називає результат порівняння, однак у процесі сприймання у неї актуалізується інша суттєва ознака - колір і вона здійснює групування фігур другим способом за кольором. Правильно називає результат класифікації: “Тут всі жовті фігури, а тут сині”. Третій, спосіб

групування фігур після відповідного порівняння не здійснює. Правильно називаючи результат порівняння: “Один трикутник великий, а другий маленький”, не усвідомлює цю ознаку як спільну для всіх фігур, комбінує їх то за кольором, то за формою. Експериментатор для зразка викладає щойно порівнювані фігури, після чого вона невпевнено, дуже обережно, чекаючи підтримки, підкладає ще по одній фігурі фігурі трикутників, а як діяти з прямокутниками знову замислюється. Експериментатор, стимулюючи дівчинку до дій, фіксує її увагу на результаті попередніх дій: “Дивись, тут які у тебе фігури?”. Дівчинка: “Маленькі і великі”. - “Тепер і ті, що залишилися, розклади так само”. Після цього Настя вірно розподіляє прямокутники, об'єднуючи великі з великими, маленькі з маленькими. Однак результат класифікації вербально визначає невірно, перераховуючи фігури кожної групи: “Тут жовтий і синій трикутник, жовтий і синій прямокутників тут жовтий, жовтий, синій, синій”, тобто вербалізує результат сприймання, а не узагальнення. Лише після активного порівняння одержаних груп та стимуляції до узагальнення: “Подивись, тут всі-всі які фігури, а тут які?”. Настя нарешті усвідомлює спільність: “Тут великі, а тут маленькі”. Виконання завдання оцінено в 12 балів: за I спосіб 5 балів, за II й - 4 бали, за III-й - 3.

10. “Нісенітниця”. Сприймаючи зображені безглузді ситуації, дівчинка трошки звеселилася, із задоволенням їх розглядає, посміхається. Експериментатор запитує її: “Чому ти посміхаєшся? Щось не так намальовано?”. Відповідь: “Бо у гнізді сидить риба”. Експер.: “Що ж тут неправильно?”. Відповідь: “У воді їй треба, а тут пташка має бути”.

Ситуація із сніговиком сприймається нею стриманіше. Сама нічого не пояснює. Експер.: “Розкажуй, що тут намальовано”. Обстежувана: “Сніговик весною”. Експер.: “Все правильно намальовано?”. Відповідь: “Правильно”. Експер.: “То яка це пора року, ти говорила?”. Відповідь: “Весна”. Експер.: “Як звуться такі рослини?”. Відповідь: “Соняшники”. Експер.: “А соняшники хіба весною цвітуть?”. Відповідь: “Так”. Отже, дівчинка не розуміє нісенітницю, бо має недостатні знання про пори року, їх зміну та основні ознаки.

Третя зображена ситуація теж виявилась недоступною для розуміння Насті. Навідні запитання не активізували її міркувань. Фактично дівчинка задовольнилась констатацією зобра

жених фактів", не аналізуючи і не співставляючи їх. Розглядаючи третій малюнок, Настя довго мовчить. Експериментатор стимулює її запитаннями: "Розкажи, що тут намальовано? Це хто?". Відповідь: "Водолаз". Запитання: "Де він?". Відповідь: "Під водою". Експериментатор: "Як ти здогадалась, що він під водою?". Відповідь: "Рибки плавають". Експер.: "Що робить водолаз?". Дівчинка: "Поливає рослини". Експер.: "Все правильно намальовано? Треба поливати ці рослини?". Дівчинка киває головою на знак згоди головою, згодом додає: "Під водою є вода". Експер.: "Раз є вода, то треба поливати рослини?". Дівчинка: "Так". Виконання цього завдання оцінено в 1 бал, оскільки лише одна ситуація виявилась для Насті зрозумілою.

11. Розуміння змісту серій сюжетних малюнків.

Змістом малюнків особливо не зацікавлюється, позіхає. Самостійно будує таку розповідь: "Страус (чапля) зловив жабу, а жаба стрельнула рогаткою з рота". Експериментатор повідомляє їй, що птаха зветься чаплею. Показує їй послідовність малюнків, за якими слід складати оповідання. Нова розповідь Насті: "Жаба бігала по землі і підійшла до озера, а з озера вийшла чапля і зловила жабку, а жабка стрельнула в неї з рогатки і втекла". Експер.: "Чому чапля захотіла зловити жабку?". Дівчинка: "Чаплі їдять жаб". Експер.: "З'їла чапля жабку?". Відповідь: "Ні, жабка втекла". Експер.: "Як їй вдалося втекти?". Дівчинка: "Вона (жабка) стрельнула в неї (чаплю) з рогатки". Експер.: "Хіба ж це рогатка?". Дівчинка: "Колесо... в рот засунула, а сама додому, у воду втекла". Експер.: "Якою виявилась жабка?". Дівчинка якийсь час мовчить, позіхає, на повторне запитання відповідає: "Зелена і стара".

З приводу другого малюнка Настя побудувала таку розповідь: "Біг заєць, а за ним мчали собаки. Втік зайчик і сховався. Приїхав ще один зайчик, котрий сидів у візочку з барабаном, а потім собаки зловили білого (іграшкового) зайця, а сірий (живий) вибіг непомітно і сів у той візок. А тоді взяв білого зайця і вони поїхали разом. Все". Експериментатор, щоб з'ясувати розуміння дівчинкою ситуації, вдається до уточнюючих запитань. Експер.: "То зловили собаки зайця?". Дівчинка: "Ні, схопили другого, білого". Експер.: "Ащо то за зайчик - білий?". Дівчинка: "Іграшковий, його собаки скинули з візка і погризли, а сірий непомітно сів у візок, а потім непомітно втік". Обидві розповіді дівчинки свідчать про поверховість її сприймання,

недостатність знань про явища навколишнього світу, що спричинило обмежене розуміння нею змісту серій малюнків. Досліджувана здатна побудувати зв'язне висловлювання, однак при цьому не всі зображені деталі, які зумовлюють зв'язок та наслідки подій, аналізує і враховує у власні розповіді, не дбає про точність та обґрунтованість міркувань. Неповне розуміння змісту зображених ситуацій, поверховість пояснень, необґрунтованість і примітивність міркувань не дають дівчинці узагальнити факти, встановити їх подібність. Завдання порівняти серії малюнків вона не виконує. На запитання експериментатора, чи схожі між собою розглянуті малюнки, категорично відповідає: "Ні, там жаба, а тут зайці". Виконання завдання оцінено по 3 бали за кожну серію, в цілому 6 балів.

12. Розуміння змісту оповідання з підтекстом.

Текст оповідання Настя слухає уважно. На запитання чи правильно вчинила дівчинка, коли попросила випити мамині ліки, спочатку відповіла ствердно і одразу змінила думку: "Ой, ні, не правильно. Ліки не можна пити, коли не хворієш, можна отруїтися". На запитання експериментатора, чи вилікується мама, коли дочка вип'є за неї ліки, відповіла вірно: "Ні, коли захворієш, то треба самому пити ліки". Оцінити мотиву вчинку дівчинки Настя не змогла. На запитання, хороша чи погана була дівчинка Таня, Настя розгублено відповіла: "Так, хороша. Ні, нехороша". Експериментатор: "Чому ти думаєш, що Таня нехороша?". Відповідь: "Не знаю". Виконання завдання оцінено в 3 бали.

13. Визначення взаємозворотніх відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі.

П'ять (із шести) взаємозворотніх відношень Настя визначила правильно, точно вживаючи відповідні терміни: довша, легше, нижчий, справа. Однак співвідношення розміщення стола і лампи виявилось їй незрозумілим, вона відповіла: "Лампа висить на стелі", не вдумуючись у зміст заданих відповідними прийменниками "під-над" просторових відношень предметів, а ґрунтуючись на уявленнях про конкретну ситуацію. Виконання завдання оцінено в 8 балів.

14. "Словник". Отримані такі пояснення: 1) черевики - те, що надівають на ноги (0,5); 2) ніж - те, чим ріжуть хліб (0,5); 3) велосипед - на ньому кататися (0,5); 4) парасолька - яка від дощу (0,5); 5) капелюх - то, що на голові (0,5); 6) гвіздок - забивати (0,5); 7) лист - пишуть (0,25); 8) бензин - в машину

заливають (0,5); 9) осел - на ньому їздять (0,25); 10) розгойдуватися - коли кататися.

За виконання проб - завдань Настя одержує 65 балів. Найбільш успішно вона виявилась в 5 досить складних завданнях, виконання котрих базувалось на вміннях самостійно виділяти, співставляти, систематизувати предмети за їх зовнішніми (форма, колір, розмір, просторове положення) та функціональними ознаками, користуватися зразками. Такі уміння у дошкільників формуються переважно під впливом власного пізнавального досвіду, тобто виникають самостійно, як наслідок практичного спілкування з предметами близького оточення. Вони виявляють здатність дитини до перцептивного узагальнення, вказують на сформованість дій наочно-дійового та образного мислення, властивого дітям старшого дошкільного віку.

Разом з тим у виконанні решти завдань методики дівчинка має значні труднощі, пов'язані з недостатньою сформованістю просторових уявлень, обмеженістю знань про родо-видові зв'язки між предметами, слабким володінням узагальнюючими словами, вузькістю уявлень про об'єкти поза межами побутового оточення, поверховою обізнаністю з явищами природи, суспільними відносинами. Дефіцит знань дівчинки загальмував розвиток у неї вербально-логічного мислення.

Узагальнення, котрі залежать від певного обсягу набутих знань, Настя здійснює переважно інтуїтивно-практичним шляхом, виявляючи при цьому часткове розуміння окремих суттєвих ознак, причино-наслідкових зв'язків тощо. Навички ж словесно-логічних дій, таких як вміння формувати судження, будувати обґрунтовані висновки, спираючись на значущі перцептивні образи, смисловизначальні деталі зображеного чи тексту, у неї сформовані ще недостатньо.

Крім цього в процесі обстеження з'ясувалося, що на якості виконання дівчинкою діагностичних завдань суттєво позначається недостатня сформованість у неї вольового компонента пізнавальної діяльності. Вона прагне лише легкого успіху. Для Насті властива низька готовність до інтелектуальної праці. Пізнавальний інтерес до завдань, котрі потребують концентрації розумових зусиль, у неї різко знижується. При цьому дещо падає її критичність до результату власних дій, вона не дошукується рішення в суб'єктивно складних ситуаціях, всіляко намагається уникнути інтелектуального напруження. Допущені помилки,

неуспіх не активізує її сприймання, розумові дії, а навпаки, негативно позначається на її увазі, зосередженості.

Зазначені особливості досліджуваної дитини негативно відбилися на характеристиці складових діяльності. Дівчинка насторожена й напружена у встановленні контакту з експериментатором (3 б), виявляє нестійкий інтерес до співробітництва, який швидко згасає від необхідності думати (2 б), дефіцит знань зумовив недостатньо усвідомлений спосіб дії і нерівномірність темпу виконання завдань та працездатність в цілому (2 б). За оцінкою цих показників Настя одержує лише 9 балів, що суттєво не покращило загальний результат - 74 бали.

Однак в співробітництві з дорослим дівчинка працює досить продуктивно, виявляє високу научуваність, чутливість до допомоги. В подоланні суб'єктивних труднощів вона користується незначними підказками, швидко виправляє хибні рішення і знаходить правильний розв'язок логічної задачі. Крім цього дівчинка завжди усвідомлює кінцевий результат виконаних завдань, здатна дати звіт про власні дії, пояснити їх. В названих характеристиках пізнавальної діяльності Насті виявляється самостійність, гнучкість, стійкість її мислення. Це свідчить про те, що вона безперечно має нормальний інтелектуальний розвиток, хоча наявні недоліки психічного розвитку можуть виступити несприятливими чинниками в шкільному навчанні, ускладнивши його в адаптаційному періоді. Ця дитина потребує індивідуальної уваги з боку педагога, щоб запобігти ускладнень в процесі навчання та виникнення негативного ставлення до нього.

Анжела Х., 6 років 2 місяці. Відвідує підготовчу групу масового дитячого садка. Вихователі відмічають недостатню успішність дівчинки на заняттях, скаржаться на непосидючість, відсутність інтересу до змісту занять, особливо грамоти та математики. Впевнена в собі, смілива, часом буває агресивною щодо однолітків, любить ябіднічати, ніколи не визнає власних провин, намагається свої негативні вчинки виправдати діями інших дітей. Виховується бабусею.

Виконання завдань експерс-методики.

1. "Панель". Завдання виконує самостійно, в помірному темпі. Зосереджено добирає фігури на рівні зорового співвідношення. Діє без помилок. Виконання оцінено 4 балами.

2. "Будиночок". Здійснює практичні проби, порівнює між

собою деталі; підносить до зразка. Окремо складає “стіну”. Не може прилаштувати трикутник для “даху”, завершує конструкцію одним трикутником. За розкресленим зразком швидко відтворює необхідну частину будівлі. Працює спокійно, мовчки, уважно. Пошукові дії дівчинки доцільні, адекватні вимогам завдання. Виконання оцінено 3 балами, бо основна робота була здійснена за зразком-схемою.

3. “Кораблик”. На пред’явлення нового завдання реагує вигуком “Ху” і демонстраційним жестом ніби витирає спітнілого лоба. Таким чином дає зрозуміти, що для неї ці завдання важкі і вона витрачає багато зусиль на їх виконання. Одержавши лише необхідні деталі, взяла цілісний зразок в руки, довго розглядала його, а потім помітивши збоку розкреслений варіант зразка, вигукує: “О! Дайте це. Я зразу зроблю” (перенос успішних дій попереднього завдання). Однак одержавши його, “вітрила” поклала невірною, не помічаючи цього. виправити помилку змогла лише після сумісного з експериментатором накладання деталей на зразок і перенесенням у власну конструкцію. Виконання завдання оцінено у 2 бали.

4. Визначення функціональних зв’язків.

Одержавши завдання, рішуче береться до виконання, каже: “Зараз все буде зроблено”. Попередньо нічого не обдумує, орієнтування в матеріалі здійснює безпосередньо в практичних діях. Першим поєднує зайчика з морквою. Потім так само вірно комбінує більшість пар зображень. В кінці допускається помилки: поєднує чоботи і котушку на підставі їх однакового кольору. У зв’язку з цим голки за залишковим принципом відносить до щітки. На прохання перевірити, чи все зроблено правильно, дівчинка проводить поглядом вздовж одержаного ряду згрупованих парами зображень, стиха промовляє: “Оце до метелика. А це що? А, ключок (ключ). А! Тут неправильно.. Чоботи... як це його... щітка! Сюди треба (показує жестом) і переставляє зображення голок і чобіт.

Пояснюючи підставу групування предметів, функціональні зв’язки визначає правильно, але лише одним словом: ловити, забивати, відкривати, шити і т.д. Словниковий запас у Анжели обмежений: назви деяких предметів вона довго пригадувала (щітка, замок, гвіздок, голки, котушка). Такі назви, як сачок, котушка, портфель - називає сумкою, не знає зовсім, тому використовує вираз “це”, “ось це”; “фарби та пензлики” визначає через

*

5. Визначення родових зв'язків.

Одразу приступає до практичних дій. Каже: "Я знаю, як треба гратися", але перше ж поєднання предметів здійснює неправильно: підкладає чоботи до сорочки. Явно сподіваючись на похвалу, перепитує експериментатора: "Правильно?". Експер.: "Ні, неправильно. Не поспішай. Спочатку роздивись усе, подумай, потім будеш розкладати". Дівчинка припиняє дію, якийсь час розглядає зображення, знаходить костюм, забирає чоботи, а далі в помірному темпі правильно згрупує між собою всі пари предметів. Завдання назвати пари предметів одним словом - не зрозуміла, каже: "Плаття, груша, стілець...". Допомога експериментатора у вигляді підказки: "Плаття і костюм - це одяг, як треба назвати одним словом стіл і стілець - це що?". "Звідки я знаю, бабуся ще не підказувала, як називати". Однак далі назвала звірі, одяг, меблі, у такій несталості виконання виявилася недостатня осмисленість виконуваних розумових дій і критичність мислення. Враховуючи низький рівень вербалізаційних ознак, виконання завдання оцінено в 2 бали.

6. "Четвертий-зайвий". Виключення четвертого зайвого предмета із групи однорідних здійснила досить швидко, без вагань. В першій групі предметів виділяє капусту, бо: "Тут звірі, а капуста це ... овочі". В другій групі предметів виключає відро. Пояснює: "Відро не овоч... продукти". Виконання завдання оцінено найвищим балом - 4, бо в обох групах предметів були правильно виключені зайві. Зміст пояснення свідчить, що дівчинка правильно усвідомлює підставу для виключення.

7. "Гра-праця. Після інструкції самостійно, мовчки розкладає сюжетні малюнки на дві групи, але без врахування суттєвих ознак, їх вона не усвідомлює. Перший вид допомоги (початок класифікації) результатів не дав. Другий вид допомоги (називання зображених дій дітей) сприймається дівчинкою надто конкретно, вона називає дії кожної зображуваної дитини: хлопчик слухає ведмедика, дівчинка годує ляльку, дівчинка стрибає і т.д., тому у неї самостійно не актуалізується слова граються, не граються, які є ключовими для здійснення узагальнення. З метою актуалізації цих слів експериментатор запитує: "Хлопчик слухає ведмедика, він що справді лікар?". Відповідь: "Ні, він так грається". Експериментатор: "Правильно, грається". "А цей хлопчик теж грається?" і вказує на малюнок, де хлопчик чистить черевики. Анжела: "Ні, він помагає мамі". Експериментатор

кладає малюнок з хлопчиком в один бік, а з тим, що працює в інший і просить Анжелу сказати про кожний малюнок, але дівчинка і цього разу використовує лише одне узагальнююче слово: “Хлопчик грається”, а про іншого говорить: “цей чистить щіткою черевики”. Після цього обережно вибирає слідує пару зображень, цього разу правильно. Одержує підтримку дорослого і повільно, але вірно розподіляє решту карток. Після правильно виконаних дій підставу для класифікації розуміє лише стосовно групи дітей, що граються: “Треба, щоб іграшки до іграшок були”, спільність же дітей іншої групи чітко не усвідомлює, називає дію кожного малюнка окремо. Експериментатор, домагаючись узагальнення групи працюючих дітей, запитує: “Тут всі діти граються, а тут теж граються?”, на що Анжела відповіла: “Ні, не граються, а різним займаються”. Отже, узагальнюючого слова їй бракує, але на наочному рівні узагальнення зроблене, тому виконання завдання оцінено в 3 бали. •>

8. Визначення системи знаків в заданому ряді.

З легкістю відтворює перший ряд знаків, нахваляючись: “Я вмю розкладати”. Другий етап теж здійснює правильно, але деякі риси викладає не горизонтально, як на зразку, а вертикально. По закінченню після зауваження: “Перевір, чи все у тебе правильно?” виправляє помилки. На третьому етапі виявляє ознаки стомленості, тремить очі. Новий наочний матеріал сприймає байдуже. Відтворює повний зразок системи. При цьому діє неухважно, недбало розміщує картки, знову припускаючись помилок у розташуванні рисок, але виправляє їх самостійно. Самостійність дій свідчить про те, що помилки пояснюються недостатньою зосередженістю дівчинки, а не недосконалістю просторового сприймання. Четвертий етап завдання виконується більш зосереджено, послідовність чергування крапок та рисок відтворена правильно, але з'ясувати різницю в чергуванні знаків (риска, крапка, дві риси, крапка) не змогла. Не виключно, що пояснюється це втому, викликаною однорідністю дій цього завдання. На користь такого пояснення говорить те, що дивиться у вікно, запитує: “Ще довго треба викладати?”. Виконання завдання оцінено в 4 бали.

9. Класифікація геометричних фігур.

З появою нового діагностичного матеріалу трошки поживішала, з'явився інтерес до співробітництва з дорослим. Одержавши інструкцію розкладає фігури на 4 групи. Після першого

виду допомоги (дві смужки), розподіляє фігури за формою. Легко називає результат класифікації: “Трикутники і прямокутники”. На прохання по-іншому згрупувати фігури відповідає, що не вміє, потім відтворює I спосіб. Після повторення інструкції самостійно знаходить нову підставу - колір. Вірно вербалізує результат практичних дій. “Сині і жовті”. Пропозицію ще раз розкласти фігури по-іншому зустрічає без ентузіазму. Не усвідомивши підстави для нового поділу, пробує замінити завдання, запитуючи: “Можна я будиночок побудую?”. Допомога у вигляді порівняння фігур за розміром виконання завдання не забезпечило. Дівчинка працює не уважно, почувши шум машини за вікном, побігла до вікна, промовила: “А, машина з хлібом приїхала”. Вернувшись на місце. Одержавши зразок класифікації (великий і маленький трикутники) - наступний вид допомоги, правильно підкладає до них інші трикутники, прямокутники відсовує вбік і каже: “Все”. Тоді експериментатор просить, допомагаючи дівчинці усвідомити необхідну ознаку, назвати, які фігури в кожній з груп. Назвавши правильно фігури: “Великі і маленькі”, досліджувана швидко виконала завдання і підвела підсумок: “Тут всі, всі маленькі, а тут великі”. Виконання цього завдання оцінено в 11 балів: за перший і другий спосіб - по 5 балів, за третій - 1 бал.

10. “Нісенітниця”. Сприймаючи ситуацію про риб, сміється. Експериментатор: “Чому ти смієшся, хіба щось неправильно намальовано?”. Анжела, сміючись ще голосніше, відповідає: “А що ж! Риби не вміють літати, тому що на дереві риби не ростуть (замість живуть). Вони у воді плавають”. Отже, зміст завдання розуміє. Одержує 1 бал.

Другу зображену ситуацію спочатку не зрозуміла. Стримано розглядає малюнок, говорить: “Сніговик зриває соняшника. Він любить насіння”. Віддає малюнок експериментатору, вважає, що все правильно пояснила. Експериментатор: “То що, на цьому малюнку все правильно намальовано?”. Анжела забирає малюнок, вдивляється в нього, вигукує: “Ой, ні! Зимою соняшники не ростуть”. Експериментатор: “Як здогадалась, що це зима?”. Анжела: “Так здогадалась, мені бабуся розказує”. Потім додає: “Сніговик тут, то й зима”. Отже, зміст цього сюжету дівчинка теж розуміє правильно. Одержує 1 бал.

Розглядаючи третю зображену ситуацію, явно її не розуміє. Інтерес її при цьому одразу знижується. Каже: “Хочу з паперу

скласти, а не малюнок дивитися”. Експериментатор просить дівчинку передати зміст зображеного, вона висловлюється при цьому так: “Дядя має під водою квіти. А рибки на нього (замість “до нього”) говорять: “не мий нам квіти, ми самі можемо помити своїми лапками”. А він питає, а де у вас лапки, у вас немає лап, тільки крильця (плавники)”. Експериментатор: “Дядя правильно робить, що поливає квіти?”. Анжела: “Правильно, щоб не засохли”. Експериментатор: “Хіба вони можуть засохнути, вони ж у воді?”. Зауваження залишається без відповіді. Зміст інтерпретації малюнка показує, що дівчинка не зрозуміла головного задуму зображеного (безглуздо поливати у воді). За виконання цих завдань одержує 2 балк.

11. Розуміння змісту серій сюжетних малюнків.

Перша розповідь: “Жабка несе оце колечко, щоб їй дати (показує на чаплю). Я не знаю, хто це?”. Експериментатор: “Чапля”. Дівчинка продовжує: “А чапля не може розкусить... А так би вона з’їла жабку. Вона всяке їсть. А жабка дала їй в рот колечко. Сама плит і в воду”. Експериментатор: “Що можна сказати про жабку, якою вона виявилась?”. Досліджувана відповіла: “Зеленою”. Експериментатор: “Подумай ще, вона ж втекла від чаплі”. Відповідь: “Дуже швидко”. Експериментатор: “Вибери слово, яке їй найбільше підходить: зелена, дурна, хитра, розумна”. Відповідь: “Хитра”. Отже, дівчинка правильно зрозуміла основний смисл цієї серії малюнків, але її розповідь не відображає всіх причинно-наслідкових зв’язків, деталей і свідчить про бідність словника, неточність вживання окремих слів (рот замість дзьоб). Виконання завдання оцінено в 3 бали.

Друга розповідь Анжели не відповідає ні змісту сюжетного малюнка, ні його задуму: “Ось зайченятко, собаки гналися за зайчиком і не догнали. Прибігли додому (?)..., там зайченятко вмерло, воно чесне було, а гусочки плавають”. Експериментатор: “Чому собаки гналися за зайцем? Що вони хотіли зробити?”. Відповідь: “Роздерти зайця”. Експер.: “їм це вдалося? Догнали вони зайця?”. Відповідь: “Догнали, он валяється, а вони зараз їстимуть”. За виконання цього завдання набирає лише 3 бали за першу розповідь.

12. Розуміння змісту оповідання з підтекстом.

Правильно зрозуміла основну ситуацію, подану в тексті: “Неправильно вчинила Таня. Коли людина хвора, їй дають ліки, треба пити.” На запитання: “Чи хороша була дівчинка”

з гнівним осудом відповіла: “Хороша, хороша, зробила неправильно, тому що мамине випила”. Експерим.: “Ні, вона ж не випила, тільки хотіла”. Анжела рішуче відстоює свою думку: “Не можна у людей хватать (забирати?) ліки”. Отже, дівчинка не зрозуміла мотиву дій персонажу оповідання. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

13. Визначення взаємозворотних відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі.

Анжела розв’язала лише дві логічні задачі цього типу, хочі і тут неточно виразила в словах зворотність відношень між величинами довжини і росту: “Олівець коротший ніж лінійка, а лінійка більша ніж олівець”, “Вітя вищий від Саші, а Саша менший ніж Вітя”. Решта висловлювань не відображала розуміння подібних відношень в інших ситуаціях: 1) кавун важчий від яблука, яблуко м’якше від кавуна; 2) Стіл стоїть під лампою. Лампа висить на стелі; 3) Шкаф стоїть зліва від дивана. Диван стоїть біля стінки. Виконання оцінено в 2 бали.

14. Словничок. Визначення дівчинки: 1) черевики - взуття (.1); 2) ніж - різати, посуда (0,5); 3) велосипед - на ньому кататися (0,25); 4) шляпа - одяг (0,5); 5) парасолька - носити, коли дощ (0,5); 6) гвіздок - забивати (0,5); 7) лист - пишуть людям (0,25); 8) бензин - заливають в машину (0,5); 9) осел - звір (1); 10) розгойдуватися - гратися (0,25); 11) замок - жити, будувати (0,25); 12) кусати - неслухняні діти кусаються (0); 13) хутро - на нього лягають (0); 14) ввічливий - людина ввічливо робить (0); 15) з’єднати - разом покласти (1); 16) герой - у казці (0,25); 17) алмаз - великий камінь, він світиться (0,25); 18) стамеска - ніколи не чула (0); 19) досада - коли згубилось щось, кажуть: “От досада!” (1); 20) мікроскоп - здалеку дивитися (0,25).

За виконання цього завдання набирає 7,5 балів.

Результат виконання Анжелою діагностичних завдань методики становить 52,5 балів. Таку кількість балів, як правило, набирають дошкільники із затримкою психічного розвитку.

В ході обстеження у дівчинки виразно виявились особливості пізнавальної діяльності, властиві для дітей із ЗПР, а саме: поверхове мало вдумливе, часом імпульсивне ставлення до виконання запропонованих завдань. Вона в більшості випадків включається у практичну діяльність без попереднього орієнтування в наочному матеріалі та обдумування способу дії згідно умов задачі. При цьому діє переважно впевнено і рішуче.

Таке ставлення підтримується дещо завищеною самооцінкою дівчинки власних можливостей. Їй властиво нахвалитися в момент прийняття окремих завдань. Це підтверджують її часто безпідставні висловлювання: “Я вмію”, “я знаю, як треба робити”, “зараз все буде зроблено”.

Ці факти свідчать про недостатню критичність мислення дівчинки. З'ясувалось, що Анжела дещо байдужа і до власних помилок, але водночас одержує задоволення, коли її дії оцінюються схвально.

Виявлені особливості психічної діяльності виявляють незрілість її особистості, інфантилізм поведінки, неадекватність оцінки власних можливостей.

Характерним для Анжели є нестійкість інтересу до діагностичних завдань, висока його залежність від складності задачі: під впливом виникаючих суб'єктивних труднощів він у неї різко згасає. При цьому дівчинка намагається будь-яким чином уникнути інтелектуального напруження, замінити складне завдання значно простішим (“А можна я буду будиночок будувати?” - замість класифікації в завд. 9), спростити умови виконання завдання (просить дати розкреслений зразок і відмовляється працювати за цілісним в завданні 3), або й зовсім відмовиться від відповіді (“Я не вмію більше” - в завданні 9; “Звідки я знаю, я не знаю, бабуся ще не підказувала, як називать” - в завданні 5).

Якість виконання діагностичних завдань досліджуваною дівчинкою неоднакова. Лише два завдання (1,6) вона виконала самостійно, половину інших - з незначною допомогою, решту виконала частково з неповним розумінням їх суті, навіть при значній допомозі експериментатора.

Відносно успішне виконання частини завдань показало, що дівчинка здатна діяти раціонально, адекватно до умов задачі, коли вона їй доступна. Встановлено, що вона готова до розв'язання таких логічних задач, які ґрунтуються на сформованості найпростіших розумовий дій перцептивного узагальнення (ідентифікації, співставлення, моделювання) та наочно-образного мислення: виділення властивих предметам зовнішніх ознак (форма, колір, розмір, просторове розташування), врахування їх в практичній діяльності, систематизації, групуванні об'єктів зовнішнього світу, навички користування наочними зразками, схемами. На сформованість таких дій вказує усвідомленість

результату практичної діяльності. Анжела чітко пояснює спосіб і результат виконання наочно-образних завдань. В цих завданнях вона добре користується допомогою дорослого, актуалізує знання, уміння, усвідомлює суттєві ознаки, переносить набутий досвід в схожі умови, тобто виявляє научуваність.

В ході обстеження з'ясувалось, що у дівчинки непогані навички побутового мовлення. Вона здатна побудувати різноманітні граматично правильно оформлені речення, простий діалог, зв'язне висловлювання. Однак з точки зору лексичного наповнення мовлення її неповноцінне. Вона не знає назв багатьох предметів близького оточення, неточно вживає їх, значне відставання виявлено в оволодінні нею узагальнюючими родові відношення словами.

В завданнях, спрямованих на узагальнення змістовного, прихованого пов'язаного з актуалізацією певних знань, переосмислення ситуації, тобто не даного в безпосередньому сприйманні, усвідомлення Анжелою суттєвого, його узагальнення помітно ускладнене, що свідчить про конкретність мислення. Зображені дії на сюжетних малюнках (завд. 7) вона сприймає буквально (стрибає, годує, возить тощо), а не уявно-узагальнююче (грається). Це значно ускладнює актуалізацію слів "граються-пра-цюють", що є ключовим для здійснення узагальнення. Довго не актуалізуються і не стають підставою для групування функціональні та родові зв'язки між предметами, які дівчинка встановлює лише після низки практично-пошукових дій.

Слабкою ланкою розвитку досліджуваної дівчинки є словесно-логічне мислення. Поверховість, недостатня вдумливість, некритичність мислення негативно позначились на формуванні у неї навичок словесного міркування. Сприймаючи серії малюнків, зображення безглуздих ситуацій чи текст оповідання вона не бере до уваги окремих фактів, деталей, не зважає на них при побудові обгрунтованого висловлювання. Отже, здатність аналітичного мислення у неї знижена. Особливо яскраво це виступає в ситуаціях, де слід на основі досвіду, знань, уявлень домислити факти, збагнути логіку розгортання подій, розкрити причинно-наслідкові залежності, дати оцінку діям, вчинкам персонажів. Тому в завданнях, що вимагають вербально-логічного мислення, вона виявляє лише часткове розуміння.

За оцінкою складових діяльності до загальної суми балів (52,2 б) дівчинка набрала всього 6 балів, які також вказують на

недостатню сформованість у неї передумов учбової діяльності. В процесі співробітництва вона має формальний контакт з дорослим, який підтримується не стільки пізнавальним мотивом, скільки потребою у спілкуванні (1 б), нестійкий поверховий інтерес до змісту завдань (2 б), практичні дії, не регульовані розумовими (16), нерівномірний, з помітними ознаками астенії та спадом працездатності темп виконання діагностичних завдань. Загальна сума балів, одержаних Анжеолою за виконання завдань методики, становить 58,5 балів. На підставі охарактеризованих особливостей та кількості балів, виставлених за виконання діагностичних завдань, Анжелі визначено діагноз затримка психічного розвитку. Недоліки її психічного розвитку та інтелектуальна неготовність до учбової діяльності можуть виступити серйозною перешкодою в навчальному процесі. Щоб запобігти невстиганню дівчинки в школі, їй необхідно розпочати навчання в спеціальному класі чи школі для дітей, що потребують інтенсивної педагогічної корекції.

Ярослав К., 6 років 6 місяців. Відвідує підготовчу групу спеціального дошкільного закладу для дітей із ЗПР. Один з кращих вихованців групи, програмовий матеріал засвоює. Слухняний, доброзичливий, але часом збудливий, неспокійний, непосидючий. Вихователі відмічають невірноваженість поведінки. Зацікавлено відгукнувся на пропозицію експериментатора погратися в цікаві ігри.

Протокол виконання завдань діагностичної методики.

1. "Панель". Охоче береться до виконання завдання. Одразу захоплюється добром фігур, знаходить два трикутники і вкладає у відповідні прорізні панелі, відтворюючи фігуру ромба. На рівні зорового співвідношення складає ще дві прості фігури. При відтворенні більш складних форм не диференціює їх складових частин, намагається заповнити прорізи панелі невідповідними деталями, застосовує силові прийоми. Помітно збуджується, хвилюється. З допомогою експериментатора знаходить правильне рішення. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

2. "Будиночок". З побудовою "будиночка" у хлопчика довго нічого не виходить. Він діє з деталями, не беручи до уваги цілісний зразок, будує два маленькі будиночки. Після повтору інструкції, фіксації уваги на зразку, здійснює практичні проби, порізнному комбінує деталі, не досягає правильного результату -

складає разом дві “стіни” і один трикутник для “даху”. Відтворює необхідну модель лише після показу зразка-схеми. При цьому дуже швидко встановлює необхідний ракурс всіх деталей. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

3. “Кораблик”. З настороженням сприймає нові деталі. Цього разу довго вдивляється в контури кораблика-зразка. Від напруження встає, діє стоячи, пітніє. Потім самостійно складає правильно всі частини конструкції. Виконання завдання оцінено найвищим балом - 12.

4. Визначення функціональних зв'язків.

Без попереднього обдумування вірно об'єднує всі пари зображень, а потім пояснює принцип їх поєднання. Не знає, як зветься сачок, хоча практично правильно відносить його до метелика і пояснює: “Люди ловлять метеликів”. Виконання завдання оцінено в 4 бали.

5. Визначення родових зв'язків між парами зображених предметів.

Нові малюнки розглядає зосереджено, але швидко втомлюється, позіхає, інтерес до роботи спадає. Починає поєднання предметів із взуття. Потім правильно об'єднує між собою фрукти. Далі допускається помилка: автомобіль кладе до собаки, ялину до стола. Правильно об'єднує сорочку з платтям. Взяв у руки зображення стільця, довго крутить в руках, перекладає автомобіля до грузовика (правильне рішення), стілець же неправильно поєднує із собакою. Потім огірок підкладає до дуба, а kota до цибулі. Очевидна недоречність окремих поєднань не бентежить обстежуваного. Він з байдужим виглядом на обличчі споглядає результат, потім відвертає погляд на вікно. Експериментатор стимулює його до перегляду утворених пар предметів, нагадує умову - поєднані разом пари предметів мають називатись одним словом. Після цього хлопчик бере зображення ялини, каже: “Отут неправильно” і переносить його до дуба, а огірок же знову неправильно поєднує, цього разу із столом. Експериментатор заперечує такі дії, тоді Ярослав правильно знаходить місце біля цибулі, а kota переносить до собаки. Самостійне виправлення помилок свідчить, що хлопчик здатний виконати завдання, але діє недостатньо зосереджено, не співвідносить дії з умовами завдання. Із узагальнюючих слів досліджуваний назвав лише одяг. Інші пари предметів узагальнює по-своєму, використовуючи для цього слова з різним збірним значенням: дикі замість тварини, овочі замість фрукти,

чоботи замість взуття, машини замість транспорт. Для дерев та овочів потрібних слів не знайшов, просто називає їх: “Ялинка і дерево”, “огірок” і “цибуля”, “стіл” і “стілець”. Отже, обстежуваний має обмежені, неточні знання про родові зв'язки між предметами, котрі ще не закріплені у відповідних узагалі нюючих словах. Виконання завдання оцінено в 2 бали.

6. “Четвертий-зайвий”. Відставання хлопчика у пізнанні видо- родових зв'язків негативно позначилось на розв'язанні задач на виключення зайвого предмета з групи однорідних. У першому завданні з групи тварин він вірно вилучає “капусту”, але пояснити, чому інші зображення можуть залишитися разом, довго не може, називає по-черзі всіх тварин, яких сприймає. Нарешті каже: “Дикі” і таким чином інтуїтивно узагальнює іді зображення.

Друге завдання виявилось для хлопчика складнішим, він ніяк не міг встановити спільність трьох предметів. Спочатку вилучає огірок, потім ще й лимон. Пояснити свої дії не може. Апеляція до попереднього завдання, фіксація уваги на тому, що предмети, котрі залишаються, мають щось спільне, називаються одним словом, виявилось недієвою допомогою, бо такими знаннями хлопчик володіє обмежено. Тоді експериментатор вдається до послідовного з'ясування, навіщо потрібен людям кожен із зображених предметів. Щодо фруктів і овочів правильно відповідає: “їсти”, а щодо “відра” - “наливати воду”. Після такого детального аналізу вилучає як зайве відро, але дати узагальнення решті предметів так і не зміг, лише послідовно назвав їх. Виконання завдання оцінено в 2 бали. Ярослав розуміє, що виконав завдання на недостатньому рівні, не задоволений цим, запитує, чи довго ще треба працювати. Інтерес до роботи не виявляє.

7. “Тра-праця”. Ярослав самостійно підставу для поділу малюнків не встановлює, розглядає їх в різні сторони без врахування суттєвої ознаки, але детально розглядаючи кожен з них. Експериментатор надає зразок виконання завдання - по два малюнки на кожну групу. Однак ця допомога виявилась недостатньою, досліджуваний до групи граючих показав малюнок, де хлопчик чистить черевики. Експериментатор фіксує увагу досліджуваного на двох малюнках, де зображені діти, що граються, домагається порівняння і встановлення різниці в діях: “Подивись, тут хлопчик чистить черевики, він підходить до цих дітей (малюнок перекладається до дітей, які працюють).

Як ти гадаєш, чим схожі між собою ці діти?”. Ярослав відповідає вірно: “Тут діти граються”. Експериментатор, щоб підсилити усвідомленість актуалізованої ознаки, вказує на протилежну групу зображень, підтверджує: “Правильно, тут діти граються, а ці теж граються?”. Хлопчик відповідає: “Ні, вони... не граються., допомагають”. Після такого аналізу решту малюнків обстежуваний розподіляє на групи самостійно. Оскільки узагальнення фактично були зроблені самою дитиною, хоч при цьому і була надана значна допомога для актуалізації диференціюючої ознаки, виконання завдання оцінено в 3 бали.

8. Визначення системи знаків в заданому ряді.

Пропонується як розгорнутий варіант, з проходженням всіх 4-х етапів виконання. На першому етапі відтворює безпомилково всю систему знаків за зразком. На другому етапі продовжує початий ряд трьома полосками, задумується, забирає всі знаки, починає спочатку і цього разу відтворює вірно всю систему знаків. На третьому етапі знову діє впевнено і безпомилково, але на четвертому в кінці ряду втрачає контроль за власними діями, порушує послідовність знаків. Експериментатор стимулює хлопчика до самоконтролю, просить перевірити, чи все вірно поклав. Хлопчик з готовністю відповідає: “Так”, не перевіряючи своїх дій. Експериментатор просить сказати, вказуючи на короткий зразок, як слід викладати рисочки і крапки, на що він відповідає: “Рисочка, рисочка, крапка...”, але результату власних практичних дій не перевіряє, поки експериментатор безпосередньо не вказав на помилку. Лише після цього обстежуваний виправив послідовність знаків. На прохання відповісти, чи однаково він викладав рисочки і крапки, не задумуючись відповідає: “Однаково”. При цьому залишається байдужим до результату, поспішає прибрати діагностичний матеріал, виявляючи байдужість до роботи. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

9. Класифікація геометричних фігур.

Після інструкції перебирає всі фігурки (практичне орієнтування) і запитує: “Що, всі прямокутники разом?”. Експериментатор схвально підтверджує міркування хлопчика. Однак самостійно він згрупував фігури у чотири групи (два великі прямокутники, два маленькі, два великі трикутники, два маленькі), що відбивало результат активного порівняння фігур за принципом найбільшого співпадання ознак. Хлопчикові було

запропоновано дві смужки, які лімітували кількість груп. Після такої допомоги обстежуваний швидко розділив фігури за кольором, дав узагальнююче визначення суттєвої ознаки: “Тут всі сині, а тут жовті”. Завдання по-іншому згрупувати фігури хлопчик самостійно не виконує, повторює перший спосіб групування. Допомога у вигляді порівняння фігур з метою актуалізації різниці у формі як підстави для нового способу класифікації виявилась неефективною. Лише після надання зразка Ярослав усвідомлює суттєву ознаку і швидко розподіляє фігури на групи за формою. Легко вербалізує результат класифікації: “Прямокутники і трикутники”. III-й спосіб класифікації за зразком здійснити не може. Вірно називаючи різницю в розмірі фігур наданих для зразка, не усвідомлює її як підставу для поділу - класифікує фігури то за формою, то за кольором. Здійснив необхідні дії лише після повідомлення суттєвої ознаки. При цьому чітко пояснює результат класифікації, дещо виправдовує своє нерозуміння: “Я не міг зрозуміти, що треба на великі й маленькі ділити”. За класифікацію фігур I-м способом одержав 5 балів. Труднощі, які у нього спостерігались, слід розглядати як пошукові дії, спрямовані на встановлення підстави для поділу фігур, яку в кінцевому результаті він встановив самостійно. За II-й спосіб класифікації одержав 3 бали, а за III-й - 1 бал. Сумарна оцінка за виконання цього завдання 9 балів.

10. “Нісенітниця”. Першу недоречну ситуацію розуміє повністю правильно. Пояснює, що рибки зображені в гнізді невірно, бо вони у воді живуть і там діток годують, а у гнізді мають бути пташки зі своїми пташенятами. Оцінено в 1 бал.

Стосовно другої ситуації говорить: “Невірно намальовано, що сніговик тримає соняшника”. Далі розмірковує: “Соняшник виріс, сніговик стоїть... уже весна”. Експериментатор уточнює: “Що ж саме неправильно? Хіба сніговикові не можна тримати соняшник?”. Відповідь: “Ні, він (сніговик) із снігу. Уже літо, а він ще не розтанув. Так не буває”. Експериментатор: “Як ти здогадався, що вже літо прийшло?”. Відповідь: “Бо соняшник великий і цвіте. Одержує 1 бал.

В третій зображеній ситуації дій водолаза оцінити не може, каже, що там все правильно. Експериментатор запитує: “Нащо ж водолаз лійку держить?”. Відповідь: “Квіти поливати”. Експериментатор: “Хіба треба їх поливати під водою?”. Відповідь:

“Треба”. Хлопчик інертно поширював на зображену ситуацію відомі з власного досвіду знання - рослини слід поливати. Виконання завдання оцінено в 2 бали.

11. Розуміння змісту серій сюжетних малюнків.

Спочатку не розумів зображеної ситуації. Роздивляючись малюнки, говорить: “Жаба гуляла з кружком. Це круг, щоб... жабу з’їсти, а жаба загубила кружок, втекла, потім вилізла з води. Потім лелека прийшов”. Розгублено замовкає. Експериментатор: “Ти розглянув малюнки, тепер складай оповідання про пригоди жабки”. Нова розповідь хлопчика: “Гралася жабка з колесом. Пішла вона до... озера. Прилетів лелека. Хотів жабку з’їсти, а жабка йому колесо в рот, а сама втекла. Потім вилізла з води і витягла круг”. Експериментатор: “Якби у жабки не було колеса, що тоді б трапилось?”. Ярослав: “Лелека з’їв би її”. Експериментатор: “Якою виявилась жабка?”. Відповідь: “Сильною”. Експериментатор: “Я назву слова, а ти вибири, що більше підходить: зелена, розумна, сильна, дурна, хитра”. Ярослав: “Дурна”. Експериментатор: “Чому? Подумай, не поспішай, послухай ще раз”. Цього разу хлопчик дає точне визначення: “Хитра”. Експериментатор: “Чому?”. Відповідь хлопчика: “Колесо засунула і втекла”.

Осмилення зображеної ситуації в II-й серії малюнків теж проходило через попереднє безладне проговорювання Ярославом окремих епізодів: “Зайчик, собаки. Ось цей за зайцем побіг, потім зайця посадили в машину. Потім ось цей заець посадив зайця... білого, і дав йому барабан. Потім заець прийшов. Заець побачив зайця. Бачить заець качечка, а там лопатка. А потім вони пішли. Собаки помітили зайця. Нюхають”. З метою уточнення розуміння змісту малюнків експериментатор просить Ярослава відповісти на запитання: “Що робили собаки?”. Обстежуваний: “Гнались за зайцем”. Експер.: “Якби догнали, що б зробили?”. Обстежуваний: “Роздерли б його”. Експер.: “Упіймали собаки зайця?”. Обстежуваний: “Ні, він швидко бігає”. Експер.: “А ще через що не впіймали?”. Без відповіді. Експериментатор привертає увагу хлопчика до іграшкового зайчика: “Що це за зайчик?”. Обстежуваний: “Білий, а цей сірий”. Смісл цього епізоду не розуміє, уявна ситуація з підміною іграшкового зайця живим не усвідомлюється, у нього не виникає ніякої версії щодо розгортання подій, а отже, про причинно-наслідкові зв’язки. У зв’язку з цим Ярослав розуміє зміст

зображеної ситуації лише частково, бо не може розгадати смислу окремих зображених деталей, які дають ключ до розкриття головного задуму серії. Завдання на порівняння зображених ситуацій йому не ставилось. За розуміння змісту першої серії одержав 3 бали, другої - один бал. В цілому виконання завдання оцінено в 4 бали.

12. Розуміння змісту оповідання з підтекстом.

Оповідання слухає зосереджено, вдумливо, на основне запитання відповідає правильно: “Таня зробила невірро, треба мамі ліки пити, бо вона хвора”. Мотив вчинку дівчинки оцінює негативно: “Таня погана, вона хотіла мамині ліки випити”. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

13. Визначення взаємозворотних відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі.

З 5-ти логічних задач на визначення взаємозворотності зв'язків Ярослав розв'язав три. Однак наявні співвідношення між величинами в усіх трьох випадках визначив неточно, використавши слова надто широкого значення: “лінійка велика (замість “довша”), яблуко маленьке (замість “легше”), Саша маленький (замість “нижчий”). Недостатній рівень узагальнення просторових уявлень не дозволяє обстежуваному збагнути зворотність взаємоположень предметів у просторі. Розв'язання складної задачі він підміняє змалюванням конкретної уявної ситуації: “Стіл стоїть під лампою, а лампа висить на стовпі”; “Шкаф стоїть зліва від дивани, а диван там”. За виконання завдання одержує три бали.

14. Словник.

Низьку успішність виявив Ярослав при визначенні значень слів. Для половини запропонованих слів: велосипед, шляпа, гвіздок, лист, ввічливий, з'єднати, стамеска, алмаз, досада, мікроскоп не міг дати пояснень, в одних випадках мовчав, в інших - ехологічно повторював за експериментатором слова або давав недоцільні пояснення (алмаз - камаз, мікроскоп - мікрофон). Стосовно 4 слів дав неточні, розпливчасті висловлювання, нав'язані певними асоціаціями: замок - діти роблять, осел - пасуть, кусати - комарі, герой - солдат (0,25 бала). Лише 6 визначень до слів відбивали уявлення хлопчика про конкретні предмети: черевики - чоботи, носить (0,5 б), ніж - ножі на кухні (0,5 б), парасолька - від дощу (0,5 б), бензин - для машини (0,5 б), розгойдуватись - на качелях (0,5 б), хутро - шуба (0,5 б).

За виконання цього завдання набрано 4 бали.

За виконання всіх завдань методики Ярослав набрав 57 балів. Такий результат є низьким для дітей передшкільного віку і свідчить про відставання у розвитку.

Найбільш успішним обстежуваний виявився лише у двох завданнях методики, які розв'язував повністю самостійно. Це "Кораблик" та "Визначення функціональних зв'язків". Для виконання решти завдань він потребував різної допомоги експериментатора.

В процесі обстеження хлопчик легко й невимушено спілкувався з експериментатором, захоплювався змістом окремих діагностичних завдань, виявляючи позитивне емоційне ставлення до пізнавальних задач. Тому за оцінкою складових діяльності контакт Ярослава із дорослим оцінено найвищим балом -

5. Однак інтерес до експериментальних завдань у нього не завжди був стійким, дещо згасав під впливом суб'єктивних труднощів виконання окремих діагностичних проб (2 бали). Практичні дії обстежуваного загалом були доцільними, але не завжди мали орієнтовно-пошуковий зміст, часом зводились до неусвідомлених маніпуляцій з наочним матеріалом. Засобом розв'язання логічних задач хлопчик найчастіше виступали безпосередні практичні дії з предметами. Це відбивало значно нижчий рівень орієнтування в наочному матеріалі та вибір способу виконання завдання, властивий дітям цього віку. Прикладом цього є дії хлопчика в завданні 1 та 2 методики, коли при доборі складних форм деталей та відтворенні моделі будиночка він здійснював практичне примірювання, йшов шляхом спроб, намагався силоміць заповнити прорізи панелі в той час, як розв'язання цього типу задач дітям шести років з повноцінним розвитком доступне на рівні зорового співвіднесення.

Нерівномірність у способах орієнтування та здатності встановлювати суттєві для розв'язку наочно-образних задач ознаки свідчить про недостатню сформованість, зокрема, неточність та узагальненість образів уяви. Тому обстежуваний не може спиратись на них у виборі підстави для класифікації об'єктів. Він достатньо розрізняє окремі деталі, ознаки, просторові відношення в наочному матеріалі, однак дії перцептивного співвіднесення їх між собою та встановлення спільного й відмінного у нього є недостатньо активними та усвідомленими.

Так, в завданні 8, виконання котрого залежить від сформованості саме цих дій, хлопчик здатний збагнути закономірність

чергування знаків, схоплює і відтворює її. Недостатньо ж усвідомлюючи власні практичні дії пояснити різницю в системі знаків на різних етапах виконання завдання не може.

Класифікуючи геометричні фігури (завдання 9), Ярослав виділяє властиві їм ознаки (колір, форму, розмір), вербалізує результат порівняння фігур між собою, але не усвідомлюючи спільність перцептивних ознак для всіх фігур, самостійно узагальнити їх не може.

На якості узагальнення обстежуваного хлопчика суттєво позначається також швидка виснажуваність його нервової системи, яка виявляється в ознаках стомлюваності, надмірній збудливості та короткочасній втраті завдання, що стало причиною багатьох хибних дій.

Відставання хлопчика виявилось також в труднощах узагальнення прихованих логічних зв'язків, пов'язаних з оцінкою ситуацій, їх умовного значення. Тому узагальнення дій дітей на сюжетних малюнках за смисловими зв'язками та здійснення необхідного розподілу малюнків стає доступним йому лише завдяки детальному аналізу зображених ситуацій та актуалізації відповідних узагальнюючих слів "граються" - "не граються". Однією з причин труднощів узагальнення Ярославом предметів за смисловими зв'язками є обмеженість знань і недостатня систематизованість уявлень, зокрема про родо-видові відношення між предметами, що зумовило неправильне виконання ним відповідних завдань.

Виконуючи словесно-логічні завдання, Ярослав виявив примітивність, мало доказовість міркувань. В складних для осмислення ситуаціях (завд. 11) спостерігалось проговорювання, тобто безладне називання зображених деталей, але після такої орієнтовної вербальної дії хлопчик зміг збагнути (хоч і в різній мірі) головний задум серій малюнків і відтворити взаємопов'язаний ланцюжок подій. При цьому виявилась примітивність висловлювань дитини, бідність словникового запасу, відсутність розуміння інформаційної сутності окремих епізодів, деталей, особливо в ситуаціях, де необхідно було домислювати уявну ситуацію (дії живого зайця щодо іграшкового). Це зумовило часткове, малообгрунтоване розуміння зображених ситуацій. Несформованість навичок аргументовано міркувати, будувати умозаключення з урахуванням наявних доказів завадило обстежуваному зробити, наприклад, висновок про безглуздість дій

водолаза (завд. 10, сит. о). Хлопчик правильно описав ситуацію, але твердо засвоєне знання про необхідність поливання рослин перешкодило йому змінити стереотипну думку згідно інших обставин: поливати рослини під водою неварто.

Ярославу доступне розуміння логічних задач на встановлення взаємозворотності між окремими величинами: довжини, висоти, ваги, але для означення цих взаємовідношень він добирає слова надто широкого значення. Причиною цього є недостатня диференційованість уявлень цього типу і недостатній мовний розвиток. Розуміння значень багатьох слів у нього досить неточне, аморфне, стосовно них він не міг знайти адекватних визначень.

В процесі обстеження хлопчик виявив непогану зосередженість на виконанні діагностичних завдань, намагання знайти правильний розв'язок. При помилкових рішеннях чи нерозумінні способу розв'язання логічної задачі переживав: помітно хвилювався, збуджувався, іноді починав діяти імпульсивно. Однак зберігав емоційну адекватність, стриманість, від подальших дій не відмовлявся, охоче сприймав допомогу.

За оцінками складових діяльності до загальної кількості обстежуваний набрав ще 12 балів, за рахунок чого кінцевий результат виконання ним завдань методики зріс до 69 балів. Кількість балів та якісні особливості виконання діагностичних завдань вказують на наявність у Ярослава затримки психічного розвитку, яка виявляється переважно в недостатній сформованості довільності та усвідомленості дій наочно-образного мислення, уміння доказово міркувати. Чутливість хлопчика до допомоги, спрямованої на активізацію відповідних розумових операцій, осмисленість здійснених ним дій узагальнення свідчить про здатність до наукованості, а отже про значні потенційні можливості розвитку. Однак найбільш адекватними умовами реалізації цих можливостей є ті, які забезпечуються в класах інтенсивної корекції або в школах для дітей із ЗПР.

Денис К., 6 років 4 місяці. Відвідує підготовчу групу масового дошкільного закладу. Вихователі відмічають значне відставання хлопчика у розвитку, особливо в оволодінні навичками читання та рахунку. У нього низький інтерес до змісту занять, на яких він перебуває формально, бо неспроможний самостійно виконати навчальне завдання в повному об'ємі, його пізнавальна діяль-

ність потребує постійного контролю та допомоги з боку вихователів. В ігровій діяльності хлопчик віддає перевагу рухливим іграм, в творчих, сюжетно-рольових іграх бере пасивну участь. Мама недоліків розвитку сина не помічає.

Протокол виконання завдань методики:

1. “Панель”. Працює зосереджено, адекватно, але дуже повільно. Вибирає одразу по дві частини фігури, довго крутить в руках, намагається розповідати про якісь свої враження, що не мають відношення до завдання, приязно посміхається. Мова малозрозуміла, спотворена дефектами вимови. Завдання виконує правильно. Добираючи деталі складних фігур, що схожі між собою, напевно не усвідомлює цієї схожості і тому перепитує: “Сюди?”. Оцінено в 4 бали,

2. “Будиночок”. Самостійно складає замість одного два окремі будиночка. Зразок-схема не впливає на зміст практичних дій, хлопчика, він знову викладає два будиночка, ігноруючи надану допомогу. Настійлива вимога експериментатора добре роздивитися зразок призводить до розгубленості хлопчика, він не розуміє, чого від нього хочуть, безрезультатно переміщує (маніпулює) деталі, але відтворити модель не може. Після послідовного накладання деталей моделі на зразок та їх аналізу (наступний вид допомоги) намагається діяти, але побудувати “дах” йому всеодно не вдається. Справився з цим з допомогою експериментатора. Відтворити самостійно щойно здійснені з експериментатором дії не зміг. Виконання завдання оцінено в 1 бал.

3. “Кораблик”. В цілісному зразку не впізнає кораблика. На запитання “що це?” відповіді не дає. Завдання сконструювати такий же кораблик приймає, починає припасовувати одну до одної три деталі: “човника”, одне “вітрило” і “прапорець”. Власними діями і результатом явно задоволений, оскільки різниці між викладеним корабликом і зразком не бачить. Повторно до зразка не звертається. Допомога у вигляді демонстрації розкресленого зразка дій хлопчика не змінює. Модель кораблика була відтворена при сумісній діяльності з експериментатором. Але після цього повторити конструкцію зміг лише у вигляді безпосереднього накладання на зразок-схему, причому і в цьому випадку помилився в ідентифікації положення вітрил. Виконання завдання оцінено в 1 бал.

4. Визначення функціональних зв'язків між парами зображених предметів.

Зображення всіх предметів назвав вірно (крім сачка), але поєднував їх безглуздо: щітку з ключем, котушку з сачком, пензлики з портфелем, чоботи з фарбами, зайчика з метеликом, моркву з книгою. Лише одну пару предметів - молоток та гвіздки - поєднав вірно, таке поєднання предметів свідчить про те, що хлопчик просто маніпулює картками і не бере до уваги змісту зображеного. Після зауваження експериментатора про те, що правильно поєднані лише гвіздки та молоток і пояснення, чому їх треба покласти разом, хлопчик під контролем експериментатора, дуже повільно, невпевнено, при постійному нагадуванні про функцію предмета: "Нащо людям цей предмет, що ним робити?" поєднав всі предмети вірно. По закінченню роботи правильно назвав всі функціональні зв'язки, поєднані парами. Але і після цього самостійно безпомилково відтворити групування не зміг, втрачав завдання, відволікався, припиняв дії. Під час пояснення способу дії з'ясувалося, що мова у хлопчика розвинена погано, йому важко не лише побудувати поширене речення, але і повторити його за експериментатором. Виконання завдання оцінено 2 балами.

5. Визначення родових зв'язків між парами зображених предметів.

Практичні дії хлопчика при виконанні цього завдання більш доцільні, ніж у попередньому. Однак при цьому також спостерігалась невпевненість, потреба в постійному контакті з дорослим, його підтримці, підказках, керівництві вибором відповідних карток. Саме за такою допомогою завдання було виконане. Вербалізуючи результат практичних дій узагальнюючим словом, досліджуваний означив лише "одяг", при означенні деяких пар предметів використовував одну з їх назв у множині: "вишні", "чоботи", "собаки", компенсуючи таким чином незнання узагальнюючих слів, або просто називав кожний предмет окремо. Виконання завдання оцінено в 2 бали.

6. "Четвертий-зайвий". Завдання виявилось недоступним обстежуваному, він не зміг збагнути підставу для виключення зайвого предмета з групи однорідних в обох підзавданнях: відкладав то одне, то друге зображення, не розуміючи вимог експериментатора. Оцінено в 0 балів.

7. "Гра-праця". Одержавши завдання, розкладає сюжетні малюнки на декілька груп, з цікавістю розглядає їх, називає персонажів та їх дії. Після цього Денису було надано зразок групування у вигляді 4-х сюжетних малюнків, що репре

зентували різні групи дітей за змістом їх дій. Однак така допомога не змінила на краще дій хлопчика, він і далі продовжував розкладати малюнки безладно, без врахування суттєвої ознаки. Другий вид допомоги у вигляді аналізу зображених дій на кожному малюнку (грає, працює) виявився неефективним. Навіть після повідомлення диференціюючих ознак: “Сюди поклади всіх діток, котрі граються, а сюди, котрі працюють” він допускається помилок в їх поділі, потребує керівництва вибором відповідних малюнків. Експериментатору постійно доводилось з'ясовувати: “Що намальовано? Що діти роблять? Куди покласти? Де у нас діти, котрі граються?”. Таке сумісне з експериментатором виконання завдання допомогло хлопчикові зрозуміти принцип поділу малюнків і він самостійно відтворив його. Виконання завдання оцінено в 1 бал.

8. Визначення системи знаків у заданому ряді.

Завдання сприймається хлопчиком охоче. Він промовляє: “Я знаю, як викладати, тут рисочка, тут крапка”. Перший етап виконання завдання, що зводився до відтворення повного зразка системи, здійснює правильно. Причому відтворює дуже ретельно просторове розміщення відповідних карток, дбає, щоб вони відповідали заданим на зразку відстаням. При цьому вголос промовляє: “Ось крапка, рисочка, крапка, рисочка”. Але на другому етапі завдання, де надається лише одне поєднання (рисочка, крапка) досліджуваний відтворює саме його, далі виявляє повну безпорадність, не знає, як діяти, і безладно викладає підряд картки, які попадають під руку. Отже, принцип поєднання знаків хлопчиком не усвідомлено. Експериментатор знову привертає увагу Дениса до зразка, фіксує проговорюванням чергування знаків, фактично під диктовку допомагає здійснити викладання знаків. Повторно (вагаючись і весь час перепитуючи: “Так? Сюди?”) він здійснив другий етап завдання. При цьому сам контролював власні дії промовлянням: “Рисочка, крапка, рисочка, крапка”. На третьому етапі, де подається повний зразок нової системи знаків, хлопчик, реагуючи на нього, викладає засвоєне на попередньому етапі, тобто замість двох тире і крапки викладає тире-крапку. Під керівництвом експериментатора відтворив новий зразок, але зміну в чергуванні знаків не усвідомив, тому IV етап завдання, де подається лише одне поєднання (два тире і крапка) виявляється для нього недоступним. За виконання завдання одержує 1 бал.

9. Класифікація геометричних фігур.

Геометричні фігури називає “кубиками”, різницю в їх формі бачить, але словесно визначає неправильно: “квадрат” (прямокутник), “кубик” (трикутник). Завдання розкласти на дві групи одразу не сприймає - продовжує перебирати їх в руках, називає колір - “синій, жовтий”. Допомога у вигляді двох смужок суттєво не вплинула на розподіл фігур, він починає їх розкладати без будь-якого врахування спільності перцептивних ознак. Після надання зразка розподілу (за кольором) добирає по одній фігурі необхідного кольору, але тієї ж форми, що й зразок, з іншими ж не знає як діяти, облишає їх, отже, колір як ознаку хлопчик не усвідомив. З додатковою допомогою експериментатора завершує групування. Результат класифікації не вербалізує. Розрізняючи жовтий і синій кольори, відповісти на запитання, якого кольору фігури на смужках, не зміг. Другий спосіб теж здійснює під керівництвом дорослого за зразком. При цьому увага хлопчика щоразу зосереджувалась на правильних назвах форм: трикутники, прямокутники. Узагальнити результат практичних дій і цього разу він не зміг: у відповідь на спонукання експериментатора до узагальнення: “Дивись, тут у нас всі-всі прямокутники, а ці як звуться?” недоречно відповідає: “Зелені”, хоч такого кольору фігур серед набору, що використовувався, не було. Третій спосіб поділу почав робити лише після повідомлення підстави класифікації: “Сюди поклади великі, а сюди маленькі”, проте, діючи, втрачав завдання, потребував нагадування суттєвої ознаки. Після такого сумісного з експериментатором завдання, самостійно розклав фігури і зміг вербалізувати результат словами: “Великі і маленькі”. Виконання завдання оцінено в 5 балів, за I і II спосіб по 2 бали, за III - 1 бал.

10. “Нісенітниця”. Одержані такі пояснення: 1) “Тут риби, вони тут не живуть, живуть у воді”. 2) “Треба йому (сніговику) паличку дати, а це неправильно”. Експериментатор: “Що неправильно?”. Денис: “Соняшник”. Експериментатор: “Чому неправильно, що соняшник намальовано?”. Денис: “А тут листочок туди...” Експериментатор: “Яка тут пора року?”. Відповіді не одержано. Отже, розуміння ситуації відсутнє. 3) “Все неправильно, дядя неправильно, це неправильно (показує на пісок), квіти неправильно намальовано”. Ситуацію не розуміє. Підсумкова оцінка виконання завдання 1 бал.

11. Розуміння змісту серій малюнків.

Першу серію інтерпертує так: “Жаба побігла до нього (має на увазі чаплю)”. Експериментатор: “А хто це?”. Денис: “Кур ка, вона взяла колечко. Жаба впала. Потім жаба взяла в руки колечко”. Експер.: “Що хотіла зробити чапля, коли побачила жабку?”. Денис: “Колечко вкрасти. Жаба дала колечко чаплі, а дочка сидить на дзьобі”. Суті дій зображених персонажів не розуміє, не аналізує окремих фактів, не пов’язує їх між собою, розшифрувати їх смисл не може. Навідні запитання не допомагають зрозуміти зображеного.

Розповідь за другою серією: “Собаки доганяють зайця, а заець побіг сюди, до другого зайця. Собаки його в бочку (?) посадили. А потім ту-ту-ту... барабанить”. Осмислення ситуації досягти не вдається. Отже, за виконання цього завдання одержує 0 балів.

12. Розуміння змісту оповідання з підтекстом.

В прослуханому тексті не орієнтується. Не запам’ятовує подій персонажів. Повторює за експериментатором окремі слова: “Таня, мама, лікар”, хто захворів не розуміє. На запитання: “Чи правильно діяла дівчинка, коли хотіла випити мамині ліки?” відповідає: “Правильно”. Експериментатор: “Хто захворів?” Денис: “Дівчинка Таня”. Експериментатор повторив текст, але хлопчик знову його не розуміє, говорить: “Таня захворіла. Пілюлі треба пий”. Виконання оцінено в 0 балів.

13. Визначення взаємозворотних відношень між величинами і розміщенням предметів у просторі.

Завдання слухає уважно, відповідає: 1) “Олівець пише, а лінійка не пише” (0 балів); 2) “Кавун важкий, а яблуко ні” (оцінено 1 балом за інтуїтивне відчуття зворотності). 3) “Саша великий, а Вітя маленький” (1 бал). 4) Замість відповіді киває головою, погоджуючись. На вимогу відповіді каже: “На стелі лампа” (0 б). 5) “Шкаф так, а диван так” (показує жестом протилежне розташування речей). Оцінено 1 балом. Отже, стосовно двох положень хлопчик виявив інтуїтивне, аморфне відчуття зворотності, яке можна кваліфікувати як часткове розуміння. У зв’язку з цим виконання завдання умовно оцінено в 3 бали.

14. “Словник”. Одержані такі визначення: 1) черевики - вдягати (0,5); 2) ніж - різати (0,5); 3) велосипед - кататись (0,5); 4) шляпа - одягати (показує на голову) (0,5); 5) парасолька - дощ іде, беруть і ідуть (0,5); 6) гвіздки - забивать (0,25); 7) лист - щоб

писать (0,25); 8) бензин - заливають в машину (0,5); 9) осел - бігає (0,25); 10) розгойдуватись - на качелях (0,5); 11) замок - живуть, королева (0,5); 12) кусать - людей кусать (0,25); 13) хутро - повторює слово (0); 14) ввічливий - повторення слова (0); 15) з'єднати - без відповіді (0); 16) герой - солдат (0); 17) алмаз, 18) стамеска, 19) досада, 20) мікроскоп - без відповіді (0).

В сумі за виконання цього завдання набирає 4,5 бали. Сумарний результат за виконання діагностичних завдань експрес-методики у Дениса К. дорівнює лише 25,5 балам. Такий результат є характерним для розумово відсталих дітей ступеня дебільності. Аналіз даних протоколу обстеження також свідчить про зниження розумового розвитку дитини. Коли він розумів суть завдань, вимоги до них, то працював зосереджено, уважно, ретельно і з задоволенням. В порівняно нескладних завданнях методики, які вимагали функціонування елементарних дій інтелектуального типу - ідентифікації фігур, вибору форм та співвіднесення їх з відповідними зразками, еталонами (завд. 1, 8) хлопчик здатен діяти досить успішно. Тому, спів- відносячи фігури з відповідними прорізами та здійснюючи репродуктивну дію відтворення системи знаків за повним зразком, він діяв майже самостійно, свідомо, зосереджено і уважно. З одного боку виявлено, що хлопчик здатний в принципі до цілеспрямованої діяльності. У нього сформоване позитивне емоційне ставлення до співробітництва з дорослим, установка на виконання пізнавальних завдань. Він охоче сприймає кожне завдання і вказівки до нього, в його діяльності не спостерігається негативізму, а навпаки зацікавленість у здійсненні практичних дій. Не зважаючи на постійно виникаючі труднощі в розв'язанні логічних задач, він виявляє доброзичливість ставлення до дорослого та інтерес до співпраці з ним. З другого боку обстеження показало, що ступінь самостійності Дениса в практичних діях надзвичайно низький. Його практична діяльність, успіх виконання завдання майже повністю залежить від зовнішнього контролю. Навіть в найдоступнішому для нього завданні ("Панель"7, виконуючи в цілому правильно практичні дії, він виявляв невпевненість, прагнув підтримки та допомоги.

Значним недоліком розвитку досліджуваного є невміння користуватися зразками. В завданнях на побудову конструкцій "Будиночка" та "Кораблика" з'ясувалося, що він не завжди розуміє їх значення, самостійно не звертається до них як до

наочної опори для здійснення власних практичних дій, не аналізує, не орієнтується на них, не звіряє результат своєї діяльності з ними. Лише внаслідок сумісних дій з експериментатором він навчається ними користуватися, приміряє до них деталі, намагається відтворити задані моделі.

Особливістю пізнавальної діяльності досліджуваного є невміння використовувати свої знання: знаючи функціональні зв'язки між предметами, в практичних діях поєднує їх невірно. Особливістю розумової діяльності Дениса є невміння утримувати завдання до кінця його виконання, він його губить, потребує нагадування. Характерним для нього є також косність мислення: виконавши одне завдання, він стереотипно діє так само і у іншому завданні, яке має інший зміст (продовження ряду).

Можливості інтерпретувати зображені ситуації дитини різко обмежені. Він зумів збагнути безглуздість в найпростішій ситуації, яка співпала з його знаннями та досвідом. Інші ж, більш складні нісенітниця, зміст серій малюнків та оповідання, виявились за межами його розуміння.

Характерною особливістю психічної діяльності Дениса є значний недорозвиток мовлення, пов'язаний з недоліками розвитку цієї пізнавальної сфери. Мовлення його збіднене і лексично, і можливостями побудови зв'язного висловлювання.

Отже, дані проведеного обстеження вказують на значні порушення розумового розвитку Дениса К. Встановлено, що для його пізнавальної діяльності характерні: недорозвиток узагальненості мислення, усвідомленості власних практичних дій, інертність психічних процесів, втрата завдання та неможливість утримання до кінця його виконання суттєвих ознак, потреба в сторонньому контролі та організації власних практичних дій, невміння користуватися наданими елементарними знаннями, зразками як засобами здійснення відповідних розумових дій; примітивність і обмеженість розуміння смислових ситуацій, відсутність навичок вербально-логічного міркування, значний недорозвиток мовлення. Названі особливості психічної діяльності обстежуваної дитини свідчать про наявність у неї розумової відсталості ступеня вираженої дебільності.

Для забезпечення подальшого розвитку хлопчикові необхідна система корекційно-педагогічної роботи в процесі навчання його за програмою спеціального дошкільного закладу для дітей з порушенням інтелекту.

Дослідження розумового розвитку старших дошкільників з вадами слуху

Розвиток мислення дітей з вадами слуху здійснюється за законом розвитку цього психічного процесу в дитячому віці, але має свої особливості, які зумовлені повільним і своєрідним розвитком мовлення цієї категорії аномальних дітей. Стан мовлення у дітей з порушеннями слуху, навіть при спеціальному навчанні, труднощі у побудові особистих висловлювань, в розумінні мови оточуючих, а інколи майже повної відсутності мови, ускладнюють, а в деяких випадках роблять неможливим застосування всіх діагностичних завдань експрес-методики, що використовується при обстеженні чуючих дітей. Тому зазначена методика була дещо змінена, адаптована з урахуванням особливостей мовленнєвого розвитку дошкільників з вадами слуху. Перш за все, з 14 завдань цієї методики було відібрано лише дев'ять.

В основу визначення та адаптації цих завдань було покладено такі принципи: всі завдання повинні бути немовними; інструкції до них та варіанти допомоги мають надаватися лише в наочній і наочно-дійовій формах; звіт дитини про виконання завдання допускається у вербальній і у жестовій формі, а також у вигляді ескізів дій.

При адаптації завдань експрес-методики враховується також особливості розвитку мислення цієї категорії дітей. Зокрема, з огляду на те, що наочно-дійове мислення у них розвивається з певною затримкою (Т. В. Розанова, Л. І. Тигранова, Н. В. Яшкова), вони більш повільно оволодівають узагальнюючими прийомами предметних дій, необхідних для виконання зорово-просторових завдань. Тому деякі діагностичні проби дещо спрощені (у пробі №3 дітям пропонується набір лише основних деталей, ідентичних складовим "кораблика").

Враховуючи особливості розвитку мислительних операцій дітей з порушенням слуху, зокрема те, що вони пізніше, ніж чуючі, навчаються виділяти в предметах не тільки відмінності, але й схожість; виявляють схильність до звичних, стереотипних способів розв'язання задач без урахування нових умов (Т. В. Розанова), до кожного завдання розроблені свої міри допомоги,

які дещо відрізняються від тих, котрі пропонуються досліджуванним без сенсорних порушень. Першою відміною виступає те, що вони надаються у формі жестів предметних дій часткового зразка виконання завдання. Другою - те, що вони більш детальні, дрібні і тому кількість їх більша, ніж у повному варіанті експерс-методики.

Ця допомога мала на меті зробити доступною для дитини виділення принципу узагальнення предметів.

Зазначена своєрідність методики дослідження дітей з вадами слуху дещо позначилася на системі оцінювання виконаних завдань.

Оскільки методика містить у собі 9 завдань, загальна максимальна кількість балів, яку може одержати дитина з порушеннями слуху, становить лише 62 бали. Більш дрібне ранжування мір допомоги зумовило диференційоване оцінювання. Зважаючи на своєрідності експерс-методики для вивчення дітей з порушеннями слуху, вона викладена в новому об'ємі.

Адаптована методика діагностики відхилень в розумовому розвитку дітей з вадами слуху дошкільного віку

ЗАВДАННЯ 1. - "Панель". Максимальна оцінка 4 бали.

Зміст завдання: заповнення кількох різних за формою заглиблень у дошці відповідними фігурами, які треба скласти з двох частин.

Стимульний матеріал: дошка з кількома заглибленнями певної форми і набір фігур такої форми, що розпилені навпіл.

Хід дослідження: Дитині демонструється дошка, що заповнена фігурами, дитина роздивляється, після чого фігурки висипають на стіл і жестами показують, як треба заповнити дошку фігурками.

Допомога.

а) експериментатор пропонує дитині порівняти частини фігурки з формою заглиблення (дорослий пальчиком дитини обводить край фігури та контур відповідного заглиблення в дошці);

б) експериментатор сам заповнює одне чи два заглиблення, звертаючи увагу дитини на схожість заглиблення і частин фігури;

ні експериментатор бере одну частинку фігури, показує її дитині, закладає в заглиблення, пропонує знайти другу частину і покласти її на місце.

Можливі варіанти виконання:

1.1. Повне самостійне виконання на рівні зорового порівняння фігур. Таке виконання оцінюється найвищою оцінкою - 4 бали.

1.2. Самостійне виконання завдання шляхом окремих проб. Поряд із зоровим співвіднесенням форми заглиблення і фігурки дитина застосовує практичні дії - прикладає до заглиблення частини фігурок і з допомогою подібних проб знаходить потрібні. Таке виконання оцінюється у 3 бали.

1.3. Спільне з експериментатором виконання завдання. Дитина вкладає частину фігури у відповідне заглиблення після того, як першу покладе експериментатор. Оцінка - 1 бал.

1.4. Завдання не виконано. Оцінка - 0 балів.

Для дітей з нормальним розумовим розвитком характерні перший і другий варіанти виконання, іноді так виконують це завдання діти із ЗПР. Третій варіант виконання найчастіше спостерігається у дітей із ЗПР, а також у частини розумово відсталих дошкільників. Для останніх найбільш характерний четвертий варіант виконання.

ЗАВДАННЯ 2. "Будиночок". Максимальна оцінка за виконання 8 балів.

Зміст завдання: складання будиночка з чотирьох деталей: двох квадратів та двох трикутників.

Стимульний матеріал: вирізані з картону чи пластика дві фігури будиночка, одна з них розкреслена на відповідні складові частини (2 квадрати, що являють собою стіни будиночка, і два трикутники - дах) та набір деталей.

Хід дослідження: Дитині пропонують подивитись на зразок "Будиночка" (нерозкреслена фігура) і жестом заохочують скласти такий же із деталей, що лежать поруч.

Допомога.

а) вказівка на помилку (дитині жестом показують на невідповідність між фігурою, яку вона побудувала, і зразком);

б) експериментатор пропонує приміряти окрему деталь чи деталі до зразка;

в) експериментатор накладає одну деталь на відповідну частину нерозкресленого будиночка і пропонує дитині далі

діяти самостійно, тобто знайти місце для кожної деталі на зразку. Після цього дошкільнику пропонується скласти будиночок самостійно, поруч із зразком;

г) демонстрація зразка, розкресленого за складовими частинами. Досліджуваному пропонують розглянути зразок і скласти таку ж фігуру з окремих деталей;

д) експериментатор накладає одну деталь на відповідну частину розкресленого “кораблика” і пропонує дитині покласти деталі, які залишилися, на зразок. Після цього їй пропонують скласти “кораблик” самостійно, поруч із зразком.

Можливі варіанти виконання.

3.1. Повне самостійне виконання на основі візуального порівняння зразка з деталями. Оцінка 12 балів.

3.2. Успішне виконання завдання після примірювання окремих деталей до нерозкресленого зразка. Оцінка 11 балів.

3.3. Виконання завдання після накладання всіх складових частин на нерозкреслений зразок. Оцінка 10 балів.

3.4. Завдання виконується при сприйманні зразка. Оцінка 9 балів.

3.5. Виконання завдання після примірювання окремих деталей до розкресленого зразка. Оцінка 8 балів.

3.6. Завдання виконується після накладання всіх складових частин на розкреслений зразок. Оцінка 6 балів.

3.7. Виконання завдання після накладання всіх складових частин на розкреслений зразок і примірювання окремих частин (вітрила) при повторному самостійному будівництві “кораблика”. Оцінка 4 бали.

3.8. Спільне з експериментатором виконання: експериментатор накладає деталі на розкреслений зразок, після чого дитина самостійно складає фігуру. Оцінка 2 бали.

3.9. Завдання не виконано. Оцінка 0 балів.

Перший варіант виконання властивий частині дітей із нормальним інтелектом, у яких добре розвинена просторова орієнтація, для більшості досліджуваних цієї категорії характерно виконання за другим, третім та четвертим варіантами. Найбільш характерним для дітей із ЗПР являється виконання завдання за п'ятим, шостим і сьомим варіантами. Тільки окремі діти з розумовою відсталістю виконують завдання сьомим варіантом, інші - лише спільно з експериментатором або зовсім неспроможні його виконати.

ЗАВДАННЯ 4. Групування предметів. Максимальна оцінка 4 бали.

Зміст завдання - утворення пар предметів за функціональними зв'язками.

Стимульний матеріал: основна картка, на якій зображено в ряд 8 окремих зображених предметів і вісім додаткових карток, на кожній з яких зображено предмет, що функціонально пов'язаний з одним із предметів, зображених на основній картці.

Хід дослідження. Перед дитиною кладеться основна картка так, щоб під нею залишилося місце для викладання додаткових, і окремі малюнки. Досліджуваному жестами пояснюють, що окремі картки треба підкласти до основної. У випадках, коли дошкільник не розуміє змісту завдання, експериментатор сам викладає першу пару зображень і пропонує продовжити роботу самостійно. У випадках, коли це не допомагає, надають допомогу. Після завершення роботи дитину стимулюють пояснити словом, жестами, ескізом власні дії.

Допомога:

а) експериментатор утворює пари предметів і пропонує дитині далі діяти самостійно;

б) зменшення обсягу сприймання: експериментатор дає дитині один малюнок і жестом та мімікою запитує, до якого він підходить на основній картці;

в) експериментатор утворює пару предметів і демонструє ескіз дії для пояснення принципу об'єднання предметів.

Можливі варіанти виконання.

4.1. Самостійне правильне утворення пар, пояснення зв'язку між ними. Самостійне правильне продовження роботи після утворення експериментатором першої пари, з самостійним поясненням зв'язку між ними. Таке виконання оцінюється у 4 бали.

4.2. Самостійне виконання, але з помилками, які дитина сама не помічає, виправляє під час пояснення принципу поєднання пар. Оцінка 3 бали.

4.3. Правильне виконання після демонстрації зразка виконання, тобто після створення двох пар малюнків експериментатором. Самостійне пояснення словом, жестом, ескізом дії функціонального зв'язку між предметами. Оцінка 2 бали.

4.4. Виконання завдання здійснюється спільно з експериментатором. Експериментатор по черзі бере маленькі картки і жестом та мімікою запитує дитину, куди її слід покласти.

Якщо дитина визначає місце малюнка невірно, експериментатор утворює пару предметів і демонструє ескіз функціональної дії для пояснення зв'язку. Оцінка 1 бал.

4.5. Завдання не виконується. 0 балів.

Для дітей з нормальним розумовим розвитком характерно виконання завдання за першим і другим варіантами. Дошкільники із затримкою психічноо розвитку виконують його переважно за третім, а іноді за другим варіантом. Розумово відсталим дітям для виконання завдання потрібна розгорнута допомога, для них характерна робота за четвертим варіантом.

ЗАВДАННЯ 5. Групування предметів. Максимальна оцінка 4 бали.

Зміст завдання: утворення пар предметів за родовими ознаками. Це завдання відрізняється від попереднього іншим набором предметів, які належить згрупувати в пари за родовими ознаками.

Стимульний матеріал: картка, на якій зображено 8 предметів і 8 окремих карток із зображенням предмету, який пов'язаний з одним із предметів основної картки за родовою ознакою.

Хід дослідження. Перед дитиною кладеться основна картка так, щоб під нею залишилося місце для викладання додаткових і окремі картки з малюнками. Досліджуваному жестами пояснюють, що окремі картки необхідно підкласти до основної. Після виконання завдання дитині пропонують пояснити власні дії.

Допомога:

а) експериментатор утворює дві пари предметів, але не пояснює причин поєднання;

б) експериментатор сам викладає дві пари і пояснює принцип їх поєднання;

в) зменшення обсягу сприймання: експериментатор дає дитині один малюнок і жестами та мімікою запитує, до якого він підходить на основній картці.

Можливі варіанти виконання.

5.1. Самостійне утворення пар, можливі помилки, які самостійно виправляються, пояснення мовою, жестами, ескізом дії принципу поєднання. Оцінка 4 бали.

В такий спосіб виконує завдання більшість дітей з нормальним інтелектом, інколи вони, орієнтуючись на попереднє завдання, починають групувати предмети за функціональними ознаками, але самі помічають помилку і виправляють її.

5.2. Правильне виконання завдання після демонстрації зразка (створення однієї пари предметів експериментатором), самостійне пояснення принципу поєднання малюнків. Оцінка 3 бали.

Такий варіант виконання виявляє частина дітей, які розвиваються нормально, і окремі доідкількини із затримкою психічного розвитку.

5.3. Завдання виконується після демонстрації зразка (створення двох пар предметів експериментатором) з повним або частковим поясненням принципу поєднання малюнків. Оцінка 2 бали.

Такий варіант виконання найбільш характерний для дітей із затримкою психічного розвитку, але іноді спостерігається у дошкільників з нормальним інтелектуальним розвитком.

5.4. Виконання завдання здійснюється разом з експериментатором, який пропонує дитині знайти пару на основній картці для кожного окремого предмета. Оцінка 1 бал.

Таке виконання властиве частині дітей із ЗПР і розумово відсталим.

5.5. Завдання не виконано. 0 балів.

ЗАВДАННЯ 6. “Четвертий-зайвий”. Максимальна оцінка 4 бали.

Зміст завдання. Об'єднати три предмети, що мають загальну суттєву ознаку і виключити четвертий як такий, що не має цієї ознаки.

Стимульний матеріал: два набори з чотирьох зображень. Перший включає: жовтий лимон, зелений огірок, виноград та зелене відро. Другий - зображення зайця, вівці, кози та капусти. Велика картка, на якій контурною лінією за розмірами малюнків, зображені три прямокутники - “віконця”.

Хід дослідження. Перед дитиною викладають велику картку з прямокутниками і перший набір малюнків. Жестами пояснюють, що в кожне “віконце” треба покласти малюнок, але їх три, а малюнків чотири - один зайвий. Зайвий слід вилучити, а три, чимось схожі, покласти у “віконця”. Коли дитина виконає завдання, їй пропонують словами, жестами, ескізом дії пояснити здійснені дії. Якщо ж дитина не справилась з першим набором, їй пропонують другий. В разі труднощів досліджуваному повідомляють принцип, за яким треба групувати предмети і, таким чином, домагаються виконання завдання. Після цього повертаються до першого набору малюнків. Успішне його виконання свідчить про здатність дитини використовувати набутий досвід при вирішенні аналогічних

Можливі варіанти виконання.

6.1. Самостійне правильне виконання першого завдання з поясненням (мовою, жестами чи ескізом дії) принципу об'єднання предметів у групу. Оцінка 4 бали.

В такий спосіб виконує завдання переважна більшість дітей з нормальним розумовим розвитком та окремі дошкільними із ЗПР.

6.2. Правильне групування першого набору лише після групування другого набору, правильне обґрунтування дій. Оцінка 3 бали.

Так виконує завдання частина дітей з нормальним інтелектуальним розвитком і досліджувані із ЗПР.

6.3. Самостійне групування лише другого набору зображень з поясненням принципу об'єднання об'єктів. Оцінка 2 бали.

Таке виконання властиве дітям із ЗПР і окремим досліджуваним із розумовою відсталістю.

6.4. Виконання другого завдання після повідомлення принципу, за яким можна об'єднати предмети. Оцінка 1 бал.

Виконання завдання за цим варіантом властиве розумово відсталим, а також деякій частині дітей із ЗПР.

– **Завдання 7. “Гра-праця”.** Максимальна оцінка 5 балів.

Зміст завдання: класифікація множини зображених об'єктів на дві групи, кожна з якої має підставу для об'єднання.

Стимульний матеріал: десять карток, на яких зображені діти. На п'яти з них зображено дітей, які бавляться, на інших - працюють. Дві смужки білого картону.

Хід дослідження. Перед дитиною викладаються дві смужки картону, між ними розкладаються малюнки так, щоб кожний лежав у правильному положенні відносно до дитини. Жестами пояснюють, що всі малюнки треба розкласти на смужки, але так, щоб на кожній були малюнки чимось схожі. Якщо дитина виконує завдання невірно, їй надається допомога (від мінімальної до максимальної). Після виконання завдання досліджуваному пропонують пояснити власні дії (мовою, жестами).

Допомога:

а) зразок виконання. Експериментатор сам викладає по одному малюнку на смужку, далі дитина має діяти самостійно;

б) зразок виконання. Експериментатор викладає на смужки по два малюнка, далі дитина діє самостійно;

в) виділення необхідних для класифікації ознак. Експе

риментатор пропонує дитині пояснити (мовою, жестами, ескізом дії) зміст малюнків. Після чого досліджуваному пропонують розкласти малюнки на дві групи;

г) повідомлення ознак групування. Дитині жестами пояснюють, що на одних малюнках зображені малюки, які працюють, а на інших ті, які граються, далі пропонують самостійно розділити всі зображення на дві групи.

Можливі варіанти виконання.

7.1. Самостійне правильне виділення груп, пояснення доступними засобами принципу виконання завдання. Оцінка 5 балів.

Такий варіант виконання завдання властивий тільки для дітей з нормальним інтелектуальним розвитком.

7.2. Правильне виконання завдання після сприймання зразка: викладення експериментатором по одному малюнку на смужки. Така допомога виявляється достатньою у випадках, коли дитина виконала завдання невірно, орієнтуючись на несуттєві ознаки (хлопчики-дівчатка) або не зрозуміла змісту завдання. Оцінка 4 бали.

Цей варіант характерний для дітей з нормальним розумовим розвитком та деяким дітям із ЗПР.

7.3. Виконання завдання після сприймання зразка (викладання по два малюнки на кожному смужку). Оцінка 3 бали.

Такий варіант виконання найбільш характерний для дітей із затримкою психічного розвитку, але спостерігається і у окремих досліджуваних з нормальним інтелектом.

7.4. Завдання виконується після виділення необхідних ознак для класифікації (дитину спонукають пояснити доступними їй засобами зміст малюнків, після чого пропонують розкласти їх на дві групи. Оцінка 2 бали.

Таке виконання завдання властиве дітям із ЗПР, в деяких випадках спостерігається і у розумово відсталих.

7.5. Виконання завдання після повідомлення експериментатором ознак групування (дитині жестами пояснюють, що на одних малюнках діти граються, а на інших - працюють). Оцінка 1 бал.

За таким варіантом виконують завдання розумово відсталі діти і незначна частина дошкільників із ЗПР.

7.6. Завдання не виконано. Оцінка 0 балів.

Таку оцінку отримують переважно діти з розумовою відсталістю, які не утримують в свідомості ознаку групування при сприйманні великої кількості малюнків, тому навіть максимальна допомога експериментатора не дає бажаних результатів.

ЗАВДАННЯ 8. Встановлення системи в заданому ряді знаків. Максимальна оцінка 6 балів.

Зміст завдання: встановлення порядку чергування між знаками тире-крапка.

Стимульний матеріал. Чотири смужки, на одній зображена система знаків, де чергується тире-крапка, на другій також подана повна система знаків, але чергування змінене, а саме: тире-тире-крапка. На третій смужці подано лише початок ряду у вигляді одного тире і однієї крапки, на четвертій зображено початок іншого чергування: тире-тире-крапка. Крім цього, додаються картки із зображенням крапок і тире.

Хід дослідження. Дитині жестами пропонують розкласти картки під смужку, на якій зображено початок ряду у вигляді тире-крапки. Якщо завдання виконано вірно, пропонується смужка, де зображено початок чергування іншої системи знаків (двох тире і крапки). У випадках, коли дитина не розуміє завдання, їй надається допомога.

Допомога:

а) експериментатор вказує на перший та другий знаки на смужці і пропонує дитині знайти такі самі знаки на окремих картках і підкласти їх;

б) експериментатор викладає наступний за порядком чергування знак, зображений на окремій картці і пропонує дитині продовжити ряд самостійно;

в) експериментатор пропонує дитині виконати завдання за повним варіантом (смужка з повним зображенням системи знаків в ряду).

Можливі варіанти виконання.

8.1. Самостійне правильне визначення системи знаків при виконанні першого і другого завдання. Оцінка 6 балів.

Найчастіше так виконують діти з нормальним інтелектуальним розвитком, але частині з них для усвідомлення змісту завдання потребується допомога а), а іноді і допомога б). Ці види допомоги не знижують загальну кількість балів за виконання завдання.

8.2. Правильне виконання обох завдань після викладання системи за першим повним зразком. Оцінка 5 балів.

Таке виконання характерне для дітей з нормальним розвитком і незначній частині досліджуваних із ЗПР.

8.3. Самостійне правильне виконання першого завдання і виконання другого після викладання системи за повним зразком. Оцінка 4 бали.

В такий спосіб діяли переважно діти з нормальним розвитком і незначна частина дошкільників із ЗПР.

8.4. Обидві системи знаків викладаються лише після демонстрації розгорнутих зразків. Оцінка 3 бали.

Таке виконання характерне для дітей із ЗПР і в окремих випадках для розумово відсталих.

8.5. Завдання виконується лише на рівні відтворення розгорнутих зразків. Оцінка 2 бали.

В такий спосіб діють розумово відсталі дошкільники, зрідка таким же чином діють діти із ЗПР.

8.6. Виконання лише першого варіанту завдання при сприйнятті розгорнутого зразка. Оцінка 1 бал.

За таким варіантом діють діти з розумовою відсталістю.

8.7. Завдання не виконується. Оцінка 0 балів.

Властиво розумово відсталим дітям.

Зміст завдання. Дітям необхідно самостійно тричі змінювати суттєву ознаку для групування фігур, відволікаючись від двох несуттєвих. Максимальна оцінка 15 балів (трикратне групування одних і тих же фігур, які мають три ознаки: колір, форму і величину). Максимальна оцінка за групування за однією ознакою 5 балів.

Зміст завдання. Дітям необхідно самостійно тричі змінювати суттєву ознаку для групування фігур, відволікаючись від двох несуттєвих.

Стимульний матеріал: вісім фігур, що розрізняються за кольором (два кольори), за формою (дві форми), за величиною (два розміри), а саме: два великих квадрати (червоний і синій), два маленьких квадрати (червоний і синій), два маленьких квадрати (червоний і синій), два великих трикутники (червоний і синій), два маленьких трикутники (червоний і синій). Смушки картону: червона та синя, дві білого кольору, дві з намальованими зверху фігурами трикутника і квадрата; дві смужки білого кольору, різні за розмірами: одна довга й широка, друга - коротка й вузька.

Хід дослідження. Перед дитиною викладається дві однакові білі смужки картону, між ними розкладаються всі фігури. Експериментатор жестами пояснює, що фігурки треба розкласти на смужки так, щоб на кожній були чимось схожі. В разі успішного поділу дитині пропонується пояснити, чим фігурки схожі, і поділити їх якимось інакше. Після другого правильного поділу фігурок за іншою ознакою і пояснення принципу групування (слова, жести), дитині пропонують поділити фігурки втретє.

У всіх випадках, коли дитина неспроможна знайти принцип групування фігур, їй надається допомога. Кожний успішний поділ фігур з поясненням принципу групування оцінюється у 5 балів.

Допомога:

а) експериментатор викладає по одній фігурі на кожному смужці у картону. Для стимулювання групування фігур за кольором - великий червоний і великий синій трикутники; за формою - великий червоний трикутник і великий червоний квадрат; за величиною - червоний великий трикутник і червоний маленький трикутник

б) зразок виконання. Експериментатор сам кладе по дві фігури на кожному смужку. Для групування за кольором - великий червоний трикутник і маленький червоний квадрат на одну смужку, а на другу - великий синій трикутник і маленький синій квадрат; за формою - великий червоний трикутник і маленький синій трикутник на одній смужці, а на другій - великий квадрат і маленький синій квадрат. Для групування за величиною - на одній смужці великий червоний квадрат і великий синій трикутник. Таке поєднання фігур є оптимальним і дає змогу дитині самостійно виділити необхідну ознаку для групування;

в) виділення ознаки для групування експериментатором. За кольором - перед дитиною викладають червону та синю смужки і жестом пропонують розкласти на них всі фігури. За формою - дитині пропонують смужки із контурним зображенням трикутника та квадрата і заохочують розкласти на них всі фігури. За величиною - дитині показують смужки білого картону різного розміру і пропонують здійснити розподіл фігур;

г) виділення ознаки групування і демонстрація способу виконання завдання. Для цього використовуються вищезгадані смужки з яскраво вираженою ознакою для групування, на якій експериментатор викладає по одній геометричній фігурі (відповідно допомозі а)).

Можливі варіанти виконання.

9.1. Самостійний правильний поділ фігур за будь-якою з трьох ознак з поясненням доступними засобами (мовою, жестами) принципу класифікації фігур.

При першому групуванні геометричних фігур, якщо дитина не починає діяти, надається мінімальна допомога - одна фігура на кожному смужку картону. Цей засіб дає можливість дитині зрозуміти суть завдання і при умові правильного завершення завдання не впливає на оцінку виконання, при другому і тре

тому групуванні використання цієї допомоги знижує загальну оцінку на один бал.

9.2. Успішне продовження розподілу фігур, розпочатого експериментатором (по одній фігурі в групі) при другому й третьому групуванні, яке завершується поясненням доступними засобами принципу узагальнення. Оцінка 4 бали.

9.3. Продовження розподілу фігур, розпочатого експериментатором (по дві фігури на ряд) із поясненням принципу групування. Оцінка 3 бали.

9.4. Виконання завдання після виділення експериментатором принципу групування (смужки картону з яскраво виділеними ознаками). Оцінка 2 бали.

9.5. Продовження розподілу геометричних фігур, розпочатого експериментатором (по одній фігурі в групі, використовується допомога а), після виділення принципу групування) смужки з яскраво виділеними ознаками. Оцінка 1 бал.

9.6. Завдання не виконується. Оцінка 0 балів.

Самостійний розподіл геометричних фігур за всіма трьома ознаками виконує лише невелика кількість дітей з нормальним розумовим розвитком. Більшість же дітей потребує мінімальної допомоги при визначенні другої ознаки і більш розгорнутої при виконанні групування за третьою ознакою (варіанти виконання 9.2, 9.3).

Одну ознаку самостійно виділяє і більшість дітей із затримкою психічного розвитку, при виділенні другої ознаки для групування геометричних фігур вони діють за третім варіантом і навіть за четвертим. Узагальнення фігур за третьою ознакою викликає у дошкільників цієї категорії значні труднощі, після надання допомоги вони діють за п'ятим варіантом.

Для дітей з розумовою відсталістю найбільш характерно виконання: першого групування фігур за третім варіантом, другого - за четвертим або за п'ятим варіантами, третього - за п'ятим варіантом. Для більшості розумово відсталих дошкільників класифікація геометричних фігур за третьою ознакою виявляється недоступною.

Показники виконання завдань експерс-методики відображені в кількості балів, яку дитина одержує по закінченні дослідження. Для кожної категорії дошкільників визначена максимальна і мінімальна кількість балів. Для дітей з нормальним інтелектуальним розвитком ця кількість коливається від 61 до 45 балів; для дітей із затримкою психічного розвитку від 40 до

20 балів; виконання завдань, яке оцінено нижче 20 балів дає підставу ставити діагноз - розумова відсталість.

Важливим показником для визначення розумового розвитку є сам процес виконання діагностичних завдань (поведінка, увага, працездатність тощо), який також відображено в балах. Кількість балів за цими показниками для кожної категорії дошкільників різна: для дітей з нормальним розумовим розвитком вона дорівнює 18-10 балів; для дітей із ЗПР - 10-5 балів; діти з розумовою відсталістю рідко набирають більше 5 балів.

Приклади виконання адаптованих діагностичних завдань експерс-методики дітьми з різним інтелектуальним розвитком (норма, затримка психічного розвитку, розумова відсталість)

Вова М., 5 років 6 міс., вихованець дитячого садка для глухих дітей.

В процесі обстеження охоче виконував всі завдання. Увага стійка, виявив зацікавлення і адекватне відношення до результату роботи.

1. “Панель”. Завдання хлопчик виконує швидко і правильно на рівні зорового орієнтування. Добирає по дві частини фігури і закладає у відповідні заглиблення на дошці. Закінчивши роботу, задоволено дивиться на психолога. Виконання завдання оцінено в 4 бали.

2. “Будиночок”. Спочатку розглядає зразок, потім починає будувати стіни. Склав два чотирикутники і задумався, зробив кілька невдалих спроб при будівництві даха і зупинився (трикутники виклав у неправильному ракурсі). Експериментатор жестом показує дитині на невідповідність між зразком і фігурою, яку вона побудувала. Хлопчик запитливо дивиться на дорослого, очікуючи більш розгорнутої допомоги. Експериментатор жестом пропонує приміряти один з трикутників до нерозкресленого зразка. Шляхом практичних дій дитина знаходить вірний ракурс розташування трикутника на зразку, після чого швидко і вірно викладає дах будиночка. Виконання завдання оцінено в 7 балів.

3. “Кораблик”. З цікавістю дивиться на нерозкреслений зразок, а потім з радістю повідомляє, що це “пароплав” і жваво

береться за роботу. Спочатку викладає “човник”, до нього посередині прикладає великий трикутник - “вітрило”, уважно подивившись на зразок, знаходить йому відповідне місце. До нього прилаштовує щоглик і прапорець і починає шляхом практичних дій шукати правильне розташування другого трикутника - маленького “вітрила”. Після декілької невдалих спроб жестом і поглядом питає дозволу приміряти фігуру до зразка. На нерозкресленому зразку знаходить вірний ракурс розташування трикутника і прикладає його до свого кораблика. Задоволено посміхається, жестом показує, що його фігура і зразок однакові. Виконання завдання оцінено в 11 балів.

4. Визначення функціональних зв'язків між парами предметів.

Швидко і правильно розкладає малюнки. На пропозицію пояснити принцип групування предметів охоче пояснював окремими словами і жестами функціональні зв'язки між предметами. Наприклад: “Метелик” - вказівний жест на сачок (назву якого не знає) - ескіз дії - ловити; “Молоток - жест (забиває) цвяхи”; “Ключ” - жест (замикає) - вказівний жест на малюнок, де зображено замок (назву предмета не знає); “Малювати” - показує на малюнки, де зображені пензлі і фарби, і т.п. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

5. Визначення родових зв'язків між парами предметів.

Почав групувати невірно - поклав “чоботи” біля “плаття”, але після утворення наступних двох пар предметів сам помітив і виправив помилку. При поясненні принципу групування предметів використовував, поряд з узагальнюючими словами і назвами окремих предметів, жести. Наприклад: “Плаття, костюм - одяг”; “Стіл, стілець - сидіти”; “Яблуко, вказівний жест на малюнок з зображенням груші (назву забув) - їсти”, “Собака, котик - жест (бігають)”. Показуючи на пару малюнків, де зображено взуття, пояснив: “Одягати - жест (на ноги)”; “Ялинка, дерево”. На запитання, чому поклав ці малюнки разом, відповів: “зелені” - жест (ростуть); “Огірок, цибуля - їсти, овочі”; “Літак, машина - жести (летить і їде)”. Виконання завдання оцінено в 4 бали.

6. “Четвертий зайвий”. Швидко зрозумів зміст завдання. Відклав малюнок із зображенням відра, а інші виклав у віконця на картоні. Самостійно пояснив свої дії: “Огірок, лимон, вказівний жест на малюнок з виноградом (не знає назву) їсти, відро - їсти - жест (не можна), там вода - пити”. Виконання завдання оцінено в 4

7. “Гра-праця”. Роздивляється малюнки і починає викладати їх на смужки картону за ознакою “хлопчики - дівчатка”, але коли взяв малюнок, де зображені хлопчик і дівчинка разом - всі малюнки знову виклав між смужками картону і став уважно розглядати. Потім швидко і правильно розклав всі малюнки. Пояснюючи свої дії, повідомив: “Гулять, іграшки”, “Мамі допомагає” і жестами відтворив дії дітей, які працюють. Оцінка 5 балів.

8. Визначення системи знаків у заданому ряді.

Завдання виконує за першим і другим неповними зразками швидко і вірно. Виконання завдання оцінено в 6 балів.

9. Класифікація геометричних фігур.

Завдання прийнято і зразу правильно відбувається перший розподіл фігур за кольором, з мовним поясненням -“червоні - сині”. На пропозицію поділити фігури іншим способом - перекладає сині фігури наліво, а червоні направо. Експериментатор надає допомогу, викладає по одній фігурі на смужки картону (великий червоний трикутник і великий червоний квадрат). Орієнтуючись на зразок, досліджуваний правильно продовжує розподіл фігур за формою. Пояснює свої дії словами: “Там квадрата” і жестом (обводить пальчиком контури трикутників). Коли хлопчику повідомляють, що треба розділити фігури втретє, він починає знов розподіляти фігури за кольором. Експериментатор сам починає групування фігур за третьою ознакою і викладає на смужки картону великий і маленький червоні трикутники. Ця допомога виявилась достатньою для визначення дитиною принципу групування фігур за величиною. Після правильного завершення роботи досліджуваний повідомив ознаку, за якою виконав класифікацію: “Маленькі - великі”. За перше групування оцінка - 5 балів, за друге - 4 бали, за третє - 4 бали. Загальна оцінка виконання завдання - 13 балів.

Таким чином, за виконання всіх діагностичних завдань хлопчик набрав 59 балів. Це високий показник, оскільки більша частина завдань (6) оцінювалася максимальною кількістю балів.

Оцінки за виконання діагностичних проб №2 і №3 треба розглядати як високі, оскільки весь блок завдань на діагностику сформованості просторових уявлень являється досить складним для дітей з порушеннями слуху. Хлопчик же скористався мінімальною допомогою для їх успішного завершення.

Про задовільний розвиток пізнавальних процесів і самостій-

жуваний успішно використовував мінімальну допомогу для класифікації геометричних фігур.

Самостійне і правильне виконання завдань на визначення функціональних і родових зв'язків, а також успішне виконання такого складного завдання, як "гра - праця" свідчить про високий рівень інтелектуального розвитку дитини.

Проявлена хлопчиком здатність самостійно знаходити і виправляти помилки (завдання №5 і №7) свідчить про критичність мислення і організованість діяльності.

Пояснення, які давала дитина після виконання кожної діагностичної проби, незважаючи на недоліки мовлення і застосування жестів, ескізів дії, давало змогу пересвідчитися в усвідомленні нею змісту кожного завдання і дій з наочним матеріалом.

Оцінюючи сам процес виконання завдань, слід відмітити, що хлопчик легко і невимушено спілкувався з психологом (5 балів); проявив стійкий інтерес до роботи (4 бали); діагностичні проби виконував адекватними способами, обмірковуючи свої дії (5 балів); на протязі всього обстеження працював в рівномірному темпі (4 бали). В сумі ці складові діяльності дитини становлять 18 балів. Таким чином, в результаті обстеження в цілому хлопчик набрав 77 балів.

Особливістю діяльності, що виявила під час дослідження дитини, та загальний бал за виконання завдань експерс-методики свідчать про те, що інтелектуальний розвиток у неї цілком нормальний і навчатися їй слід у дошкільному закладі для глухих дітей за відповідною програмою.

Люда Т. 5 років 7 міс., навчається в Центрі "СУВАГ" з 4 років. Охоче погоджується виконувати завдання, працює зосереджено, в разі невдач шукає очима допомоги у експериментатора.

Виконання завдань.

1. "Панель". Найпростіші форми викладає швидко і впевнено на рівні зорового співвіднесення форми заглиблення і фігурки, для інших застосовує практичні дії - прикладає до заглиблення частини фігурок і з допомогою таких проб шукає потрібні. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

2. "Будиночок". Працює повільно. Складає спочатку стіни будиночка - два чотирикутники. З побудовою даха з двох трикутників виникають труднощі, дівчинка шляхом практичних проб намагається знайти вірний ракурс для їх розташування.

Експериментатор пропонує приміряти один трикутник до нерозкресленого зразка. Після кількох невдалих спроб дитині дозволяють накласти всі складові частини на зразок. Досліджувана складає спочатку стіни будиночка, а потім знаходить потрібний ракурс для трикутників. Після цієї допомоги правильно складає фігуру поряд із зразком. Виконання завдання оцінено в 6 балів.

3. “Кораблик”. Спершу кладе човник і маленьке вітрило, до нього прикладає прапорець, шляхом практичних дій намагається знайти місце щоглику, потім відкладає і прилаштує у невірному ракурсі велике вітрило до маленького. Порівнює фігуру із зразком і розгублено дивиться на експериментатора. Запропонована допомога у вигляді примірювання окремих деталей до нерозкресленого зразка не дає бажаних результатів. Дівчинці дозволяють розкласти всі деталі на зразок. Це завдання після деяких практичних спроб дівчинка виконала вірно, але самостійно викласти фігуру поряд із зразком не змогла, тому їй запропонували допомогу - розкреслений на окремі деталі варіант зразка. Це дало можливість дитині швидко побудувати поряд правильну фігуру кораблика. Після закінчення роботи дівчинка полегшено зітхає і запитливе дивиться на психолога, очікуючи схвалення.

Виконання завдання оцінено в 9 балів.

4. Визначення функціональних зв'язків між парами зображених предметів.

Це завдання дівчинка приймає більш емоційно, з цікавістю розглядає дидактичний матеріал, після чого починає працювати. В першу чергу викладає пари малюнків, зв'язки між якими їй добре відомі (молоток - гвіздочки, замок - ключ, нитки - голки, портфель - книга, чоботи - щітка), інші виклала невірно (метелик - пензлі, фарби - сачок). Експериментатор пропонує пояснити принцип поєднання предметів, вказуючи на вірно підібрані пари. Відповіді досліджуваної: “Папа - молоток (жест - забиває) гвіздок”; “Ключ відкриває (вказівний жест на малюнок із зображенням замка, назву якого не знає”); Мама шие (показує на нитки і голку); “Люда до школи піде - (показує на портфель), книгу читає”; “Чоботи брудний (жест чистити) щітка”. Коли експериментатор показує на пару малюнків, де зображені пензлик і метелик, дівчинка ніяково посміхається і швидко виправляє помилку, після чого пояснює: “Метелик летить, Люда ловить - жестом показує на зображення сачка, назву якого не знає”;

“Люда малювати метелик - показує на малюнки із зображенням фарб і пензлів”. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

5. Визначення родових зв'язків між парами зображених предметів.

Орієнтуючись на попереднє завдання, починає групувати предмети за функціональними зв'язками. Правильно виконує завдання тільки після демонстрації зразка (експериментатор створює першу пару предметів). Для пояснення своїх дій дівчинка використовувала як родові поняття (“меблі”, “дерева”, “одяг”), так і окремі слова (“яблуко, груша - їсти”), а також демонстрацію дій (“Чоботи, туфлі - жест (одягають на ноги)”). Для перевірки усвідомлення досліджуваного принципу групування експериментатор підклав до яблука огірок і сказав, що це теж можна їсти, на що дівчинка заперечливо похитала головою і показала жестом, що яблука і грушу зривають з дерева, а огірок на землі. При поясненні принципу поєднання пар у дошкільниці був зафіксований і простий перелік зображених предметів. Наприклад: “Котик, собака”. Експериментатор запропонував пояснити, чому ці малюнки вона поклала разом. Дівчинка сказала: “Котик - ноги, собака - ноги, бігають”.

Виконання завдання оцінено в 3 бали.

6. “Четвертий зайвий”. З першої групи предметів мовчки забрала лимон. На пропозицію пояснити, чому зробила такий вибір, відповіла: “Жовтий”. З другої групи виключила малюнок із зображенням капусти і пояснила свої дії так: “Зайка, коза (вказівний жест на малюнок із зображенням вівці), ноги, хвіст - жест (однакові). Капусту - їсти, капуста зелена”. Коли дівчинці запропонували повторно виконати завдання з першою групою малюнків, забрала відро, решту предметів розклала на картоні і повідомила: “Люда буде їсти”, потім показала пальчиком на відро і сказала: “Там вода - пити”.

Виконання завдання оцінено в 3 бали.

7. “Гра - праця”. Довго розглядала дидактичний матеріал, а потім безсистемно розклала малюнки на дві смужки картону. На прохання пояснити свої дії не відповіла. Після допомоги (експериментатор викладає по одному малюнку на смужку картону) продовжує розкладати малюнки без всякої системи. Експериментатор надає більш розгорнуту допомогу - викладає на кожну смужку по два малюнка і пропонує дівчинці уважно їх розглянути і продовжити групування малюнків. Спочатку дитина

граються, всі інші віднесла до другої групи - працюють. На пропозицію пояснити свої дії окремими словами і жестами намагалася розповісти зміст кожного малюнка. Об'єднати малюнки узагальнюючим словом досліджувана не змогла.

Виконання завдання оцінено в 3 бали.

8. Визначення системи знаків у ряду.

Зміст завдання не розуміє, починає довільно заповнювати вільні квадрати на планшеті. Експериментатор допомагає дитині зорієнтуватися в завданні - вказує на перший і другий знаки на планшеті і пропонує знайти такі самі на окремих картках і підкласти їх до відповідних на планшеті. Після цієї допомоги досліджувана правильно продовжує ряд, враховуючи задану систему знаків.

Друге завдання виконує так само, як і перше, не звертаючи уваги на інший порядок розташування знаків. Дитині пропонують виконати це завдання за повним варіантом. Після успішного завершення роботи дівчинці знов пропонують розкласти знаки за неповним зразком. Завдання виконується швидко і правильно.

Виконання завдання оцінено в 4 бали.

9. Класифікація геометричних фігур.

Перший поділ фігур виконала самостійно і правильно, з поясненням принципу групування: "Червоні - сині". На пропозицію поділити фігури іншим способом почала міняти фігури місцями по одній, а потім на другій смужках, не змінюючи саму ознаку - колір. Експериментатор надає першу допомогу - викладає по одній фігурі на кожну смужку (великий червоний трикутник і великий червоний квадрат) і таким чином стимулює дитину класифікувати предмети за формою. Ця допомога виявилася неефективною, дівчинка почала викладати на смужках картону узори, не враховуючи ознаки фігур. Тільки після надання більш розгорнутої допомоги (експериментатор поклав по дві фігури на смужку картону) дитина визначає ознаку, за якою треба об'єднати предмети. Після завершення роботи пальчиком обводить контури кожної з фігурок і жестом показує, що вони однакові. Для класифікації фігур за третьою ознакою дівчинці також була потрібна допомога у вигляді початку групування (по дві фігури на кожній смужці картону). Після закінчення роботи дитина повідомила принцип, за яким об'єднала фігури: "Маленькі - великі".

Оцінка за групування фігур за першою ознакою - 5 балів, за другою - 3 бали, за третьою - 3 бали. Загальна оцінка виконання завдання 11 балів.

Загальна кількість балів за виконання дівчинкою всіх діагностичних завдань становить 44 бали. Ця кількість балів порівняно низька для дітей з нормальним інтелектуальним розвитком. В наведеному прикладі привертає увагу виконання дитиною першого блоку діагностичних завдань. Вони виявилися складними для досліджуваної. Допомога, яка надавалась дівчинці, і сам процес виконання свідчать про недостатній розвиток просторової орієнтації і просторових уявлень дитини, стереотипність дій при виконанні завдань №5, №8, №9 - про недостатню гнучкість розумової діяльності дитини.

Помилки при виконанні завдань №6 і №7 та труднощі при визначенні в об'єктах і ситуаціях суттєвої ознаки для групування вказує на недостатню узагальненість розумової діяльності дитини. Разом з тим, на користь висновку про її нормальний інтелектуальний розвиток свідчить те, що вона успішно завершила виконання всіх завдань, використовуючи допомогу психолога і правильно пояснювала свої дії.

Поведінка дівчинки під час обстеження характеризувалася скованістю, сором'язливістю (3 бали); інтерес до роботи проявила стійкий (4 бала). При виконанні діагностичних проб виявила нерішучість, необхідність до стимулювання (2 бали); на протязі всього обстеження працювала у рівномірному темпі (4 бали). В сумі ці складові діяльності дівчинки становлять 13 балів. Загальна кількість балів, яку одержала дитина в результаті обстеження, дорівнює 57 балів.

Це невисокий результат для норми, але поведінка дитини під час обстеження, її інтерес до роботи, стійка увага і вміння самостійно виконати завдання, яке вона вже виконувала з допомогою психолога, дають підстави для оптимістичного прогнозу щодо її навчання за умови індивідуальної роботи над розвитком мовлення і мислення.

Оксана М., 5 років 9 міс., виховака дитсадка для слабо-чуючих дітей. В процесі обстеження виявила невпевненість, зверталася до експериментатора за підтримкою, щоб впевнитися у вірності своїх дій. Виконання завдань:

1. "Панель". При виконанні завдання поряд із зоровим співвіднесенням форми заглиблень і фігури застосовує практичні дії -

прикладає до заглиблень частини фігурок і з допомогою таких проб знаходить потрібне. Виконання завдання оцінено в 3 бали.

2. “Будиночок”.

Склала два квадрати - стіни будиночка, зробила кілька невдалих спроб побудувати дах. Допомога у вигляді примірювання окремих деталей до зразка виявилась неефективною, тому дитині запропонували покласти ці фігури зверху на нерозкреслений “будиночок”. Квадрати дівчинка розташувала вірно, а при побудові даху у неї знову виникли труднощі у визначенні місця для кожного трикутника, що змусило психолога допомогти знайти місце для одного, другий дитина виклала сама. Самостійно викласти “будиночок” біля нерозкресленого зразка дівчинці не вдалося. Запропоновано розкреслений зразок, який допоміг досліджуваний після примірювання одного з трикутників викласти фігуру поряд із зразком. Завдання оцінено в 4 бали. *

3. “Кораблик”. Враховуючи труднощі попереднього завдання, дається зразу розкреслений зразок. Починає складати з “човника” і великого трикутника - “вітрила”. Шляхом практичних дій визначає правильний ракурс їх розташування, потім прикладає щоглик і намагається практичними діями знайти відповідне місце другому трикутнику. Після декількох невдалих спроб розгублено дивиться на експериментатора, який пропонує приміряти фігури до розкресленого зразка. Шляхом практичних проб дитина знаходить потрібний ракурс для цієї складової частини, після чого прикладає її до свого “кораблика”. Прапорець викладає невірно, нижче щогли, але цю помилку самостійно не помічає, виправляє її тільки після примірювання до розкресленого зразка.

Виконання завдання оцінено в 8 балів.

4. Визначення функціональних зв'язків між парами предметів.

Зміст завдання не розуміє. Експериментатор викладає першу пару малюнків і пропонує продовжити роботу самостійно. Завдання виконує з помилками, які не помічає навіть після зауваження. Під час пояснення принципу поєднання предметів: “Метелик - жест (ловити)”, “Молоток - жест (забивати)” знайшла помилку і швидко її виправила. Свої дії коментує так: “Ключ - закривати” і показує на малюнок із зображенням замка. В такий же спосіб виправляє і другу помилку (біля фарб поклала чоботи), переміщає малюнок на належне місце і пояснює свої дії так: “Чоботи, щітка - жест (чистити)”. Враховуючи

самостійне виправлення помилок і пояснення функціональних зв'язків між предметами, виконання завдання оцінено у 3 бали.

5. Визначення родових зв'язків між парами зображених предметів.

При визначенні принципу об'єднання об'єктів діє стереотипно, намагається поєднати їх за функціональними зв'язками і таким чином робить багато помилок. Після демонстрації зразка виконання (експериментатор виклав одну пару малюнків), принцип поєднання предметів не визначає. Завдання виконала правильно тільки після утворення експериментатором двох пар предметів. При поясненні принципу групування використовує як узагальнюючі слова: "одяг", "меблі", "овочі", так і окремі назви предметів з демонстрацією дій, наприклад: "Чоботи, туфлі - жест (взувають на ноги)", "Яблуко, груша - їсти - жест (зриває з дерева) і т.п.

Виконання завдання оцінено в 2 бали.

6. "Четвертий - зайвий". Завдання не зрозуміла. Викладає всі малюнки по порядку, тобто так, як вони були розташовані на столі, у "віконця" (три прямокутники) на картоні, а останній відкладає як зайвий. Пояснити свої дії не може. З другої групи малюнків забирає капусту. На пропозицію пояснити свої дії називає зображених на малюнках тварин: "Зайка, коза, коза" (на останньому малюнку намальована вівця, назву цієї тварини дитина не знає). Повторно перше завдання виконує правильно. Дівчинка відкладає відро і, вказуючи на інші предмети, говорить: "їсти".

Виконання завдання оцінено в 3 бали.

7. "Гра-праця". Довго з цікавістю розглядає малюнки після чого безсистемно розкладає їх на дві групи. На пропозицію пояснити свої дії опускає очі і мовчить. Зразок виконання завдання, який експериментатор спочатку викладає на смужки картону по одному, а потім і по два малюнки, не допомагає дитині визначити ознаку для групування. Дівчинка правильно виконує завдання тільки після виділення необхідних ознак для класифікації (експериментатор спонукає її пояснити доступними засобами зміст малюнків). Для цього психолог відбирає один з малюнків і словами, ескізами дій та жестами пояснює її зміст, далі пропонує дівчинці виконати таку ж роботу з рештою малюнків.

Виконання завдання оцінено в 2 бали.

8. Визначення системи знаків у ряду.

Завдання не розуміє, довільно заповнює порожні клітинки на планшетах окремими картками. Після повторного роз'яснення завдання а також показу дії з дидактичним матеріалом (експериментатор виклав слідуючий за порядком чергування знак) визначити систему знаків у ряду дитина не може, вона довільно викладає картки, не звертаючи уваги на зразок. Розгорнутий варіант завдання виконує вірно, після чого з двома помилками в просторовому розміщенні "тире" повторно виконує завдання за неповним варіантом. При виконанні другого завдання діє стереотипно, відтворюючи попередню систему знаків в ряду, не звертаючи уваги на зразок. Робота за розгорнутим варіантом допомогла дівчинці усвідомити систему знаків в ряду і виконуючи повторне завдання за неповним варіантом вона у правильному порядку розташовує картки із знаками, але помиляється у просторовому розміщенні "тире".

Виконання завдання оцінено в 3 бали.

9.

К

Класифікація геометричних фігур.

Зміст завдання не розуміє: почала викладати узори на смужках картону. Після розпочатого експериментатором розподілу фігур (по одній фігурі на смужці картону), успішно завершує класифікацію за кольором. Самостійно виділяє ознаку групування: "Сині - червоні". На пропозицію розкласти фігури по іншому поміняла їх місцями (ті, що були справа, переклала на ліву смужку). Допомога експериментатора у вигляді початку розподілу фігур за формою (великий червоний квадрат на одній смужці і великий червоний трикутник на другій) не допомогла дитині визначити ознаку для групування. Ефективною виявилася більш розгорнута допомога (експериментатор виклав ще по одній фігурі на смужку картону). Після успішного завершення роботи досліджувана визначила ознаку для групування предметів: "Квадрат, трикутник". Для правильного групування фігур за третьою ознакою - величиною, досліджуваній була необхідна більш розгорнута допомога. Експериментатор виклав перед дитиною різні за кольором смужки картону, що допомогло їй визначити ознаки для групування. Після успішно завершення роботи дівчинка пояснює свої дії словами: "Там маленькі - там великі".

Виконання першого етапу роботи оцінено в 4 бали, другого в 3 бали, третього в 2 бали. Загальна оцінка виконання завдання - 9 балів.

Таким чином, виконуючи діагностичні завдання, дівчинка набрала в цілому 37 балів.

Зміст діагностичних проб дівчинка усвідомлювала тільки після повторного пояснення або надання спеціальної допомоги. Успішність же виконання завдань забезпечувалася допомогою у концентрації уваги, у порівнянні деталей, організації пошуку вірного просторового розміщення деталей.

При виконанні завдань дівчинка виявила тенденцію до практичного пошуку, визначення принципу дій, що свідчить про недостатній розвиток узагальнень. В діях Оксани визначилася стереотипність, що вказує на косність мислення.

Разом з тим, дитина досить чітко виявила вміння користуватися допомогою, що їй надавалася. При цьому допомога в багатьох випадках була достатньо згорнутою.

Поведінка дівчинки під час дослідження характеризувалася скованістю, сором'язливістю (3 бали), інтерес до завдань епізодичний (2 бали), при виконанні діагностичних проб виявила нерішучість, необхідність до стимулювання (2 бали), темп роботи був нерівномірний, спостерігалася тенденція до спадання працездатності (2 бали). Оцінка діяльності за цими складовими в сумі дорівнює 9 балів.

Таким чином, в результаті обстеження дитина одержала 46 балів. Загальна кількість балів, названі особливості виконання діагностичних завдань дають підставу константувати у досліджуваній затримку психічного розвитку. Для успішного розвитку дитини необхідне навчання за спеціальною або індивідуальною програмою, в якій будуть враховані можливості дівчинки.

Вітя Т. 5 років 8 міс., вихованець дошкільного закладу для глухих дітей.

Охоче погоджується виконувати завдання, емоційно реагує на успіх і невдачу. Часто звертається до експериментатора за підтримкою, запитливо дивиться в очі або доторкається до руки, щоб звернути на себе увагу і отримати оцінку своїм діям.

1. "Панель". Намагається заповнити отвори фігурками, але не звертає уваги на їх форму, терпить невдачу. Експериментатор пропонує дитині порівняти частини фігурок з формою заглиблень (пальчиком дитини обводить край фігурки та край відповідного заглиблення на дошці) і пропонує самостійно викласти фігуру. В такий спосіб дитина заповнює два отвори

округлої форми, решту - шляхом практичних дій, прикладаючи вибрану фігурку до заглиблень на дошці. Найбільші труднощі виникають при визначенні близьких за формою фігур та їх просторовому розташуванні^ заглиблених. Після закінчення роботи поглядом шукає схвалення психолога.

Виконання завдання оцінено в 2 бали.

2. “Будиночок”. Завдання не розуміє. Викладає два маленькі будиночка і з радістю дивиться на експериментатора. Дитині показали на невідповідність між фігурами, які вона побудувала, і зразком. Повторна спроба викласти фігуру будиночка також не мала успіху. Невдачі позначаються на поведінці хлопчика, він почав нервувати, розгублено дивиться на психолога. Досліджуваному пропонується приміряти деталі до зразка. Хлопчик починає прикладати складові частини до зразка, не розуміючи, що їх треба покласти зверху. Психолог викладає дві фігури на зразок (квадрат і трикутник) і пропонує дитині продовжити роботу. Шляхом практичних дій з фігурками завдання виконується, але самостійно побудувати “будиночок” біля зразка хлопчик не може, виникли труднощі у визначенні ракурсу розташування трикутників при викладенні даху. Демонстрація розкресленого зразка, а також пропозиція приміряти до нього окремі деталі виявилися не ефективними. Хлопчик самостійно викладає фігуру поряд із зразком тільки після накладання всіх складових частин на розкреслений “будиночок”.

Виконання завдання оцінено в 3 бали.

3. “Кораблик”. Враховуючи труднощі при виконанні попереднього завдання, зразу дається розкреслений зразок. Побачивши розкреслений зразок і окремі складові частини, хлопчик намагається відразу накладати всі фігури на зразок, не чекаючи пояснень з боку експериментатора щодо змісту завдання. Оскільки ці спроби відхилені, починає самостійно будувати кораблик, час від часу запитливо поглядаючи на експериментатора, щоб переконатися у правильності виконаних дій. В процесі роботи у хлопчика виникають труднощі при розміщенні “вітрил”, визначенні їх місця і ракурсу. Примірювання трикутників до зразка не допомагає дитині успішно завершити роботу. Тільки після накладання всіх складових на розкреслений зразок хлопчик самостійно будує “кораблик”. Він зробив тільки одну помилку (розташування прапорця), яку виправив сам після примірювання цієї складової частини до зразка.

4. Визначення функціональних зв'язків між парами зображених предметів.

Емоційно реагує на дидактичний матеріал, з радістю називає знайомі предмети, але зміст завдання не розуміє. Експериментатор викладає першу пару предметів. Правильно продовжити роботу після цієї допомоги хлопчик не може. Наслідуючи дії експериментатора, він довільно підкладає малюнки до зображень на планшеті. Правильно виконує завдання тільки після надання дитині більш розгорнутої допомоги (створення психологом двох пар малюнків). Пояснюючи свої дії, хлопчик використовує окремі слова (переважно назви предметів: “метелик”, “ключ”, “чоботи”, “книга”, “портфель”), а також дієслова (“ловить”, “малює”, “шиє”), крім того демонструє ескізи дій, які розкривають функціональні зв'язки між об'єктами.

Виконання завдання оцінено в 2 бали.

5. Визначення родових зв'язків між парами предметів.

При першій спробі намагається поєднати предмети за функціональними зв'язками. Після демонстрації зразка виконання (експериментатор виклав одну пару малюнків), принцип об'єднання предметів не визначає, діє стереотипно, за варіантом попереднього завдання. З окремими помилками виконує завдання тільки після надання більш розширеної допомоги (психолог виклав дві пари предметів, пов'язаних родовими ознаками). Помилки (малюнки із зображенням предметів, які хлопчик поєднав у пари: яблуко - огірок, цибуля - груша) виправляє під час пояснення принципу групування, після уточнюючих запитань експериментатора. Наприклад, пояснення хлопчика: “Яблуко, огірок - їсти”. Психолог: “Яблуко і огірок зривають з дерева?” (використовує відповідний жест). Досліджуваний жестом показав, що так зробити не можна, після чого виправляє помилку і каже: “Яблуко, груша - жест (зривати з дерева), огірок - (вказівний жест на цибулю, назву якої забув) і ескіз дії (зривають з землі)”. Окремі узагальнюючі слова (“одяг”, “меблі”), назви предметів, які супроводжує ескізами дій, що розкривають зв'язки між предметами, допомогли пересвідчитися в усвідомленні дитиною принципу групування об'єктів за родовими ознаками. Радіє схвальній оцінці психолога.

Виконання завдання оцінено в 2 бали.

6. “Четвертий - зайвий”. З цікавістю розглядає дидактичний матеріал, перераховує малюнки. З першої групи малюнків відкла

дає огірок, він зайвий. Пояснити свої дії не може. З другої групи предметів виключає малюнок із зображенням капусти. Пояснює свої дії так: “Зайка, коза, теля (має на увазі вівцю, назви тварини не знає)”, - жестом показує на капусту і каже: “Зелена, їсти”, після чого жестом показує, що цей малюнок треба відкласти.

Правильно визначити зайвий малюнок у другому наборі предметів хлопчик не може. Він відкладає як зайвий малюнок із зображенням винограду. Пояснити свої дії не може.

Виконання завдання оцінено в 2 бали.

7. “Гра - праця”. Довільно розкладає малюнки на дві смужки картону. Пояснити свої дії не може. Всі види допомоги, від мінімальної до максимальної, виявляються не ефективними. Хлопчик виконує завдання тільки після повідомлення ознаки для групування малюнків (психолог жестама пояснює дитині, що на одних малюнках діти граються, а на інших - працюють). Діє при цьому дуже нерішуче, перед тим, як покласти малюнок до тієї чи іншої групи, запитливо дивиться на психолога - “правильно?”. Після виконання завдання полегшено зітхає, посміхається.

Виконання завдання оцінено в 1 бал.

8. Визначення системи знаків у ряду.

Самостійно визначити систему знаків за неповним зразком не може. При сприйманні розгорнутого зразка викладає знаки в потрібній послідовності, але допускає помилки в їх просторовому розміщенні (знак “тире” викладає вертикально). Повторно завдання за неповним зразком виконує правильно. Враховуючи труднощі при виконанні попередньої частини завдання, дитині пропонують визначити систему знаків другої частини діагностичної проби за розгорнутим зразком. Завдання виконується з окремими помилками в просторовому розміщенні знаків. Теж саме завдання за неповним варіантом дитина виконати не може, довільно розкладає знаки, не додержуючись ні першої, ні другої системи.

Виконання завдання оцінено в 2 бали.

9. Класифікація геометричних фігур.

Завдання не розуміє. Після розпочатого психологом розподілу фігур (по одній фігурі на кожному смужку картону) ознаку для групування не визначає, довільно ділить їх на дві частини і, задоволений своєю роботою, дивиться на психолога. Успішно завершує роботу тільки після аналізу двох фігур, які психолог виклав на кожному смужку картону. Самостійно назвав ознаки, за якими проводив класифікацію фігур: “Сині - червоні”.

Для успішного поділу фігур за другою ознакою дитині надається більш розгорнута допомога - смужки картону з контурним зображенням трикутника і квадрата. При поясненні принципу групування хлопчик використовує вказівні жести (обводить пальчиком контури фігурок і показує, що вони однакові).

Правильна класифікація фігур за третьою ознакою відбувається, як і попередня, після виділення експериментатором принципу групування фігур за величиною (перед дитиною поклали довгу широку смужку білого картону і коротку вузьку смужку). Пояснюючи свої дії, хлопчик називає ознаки фігур, за якими проводив класифікацію: "Великі - маленькі".

Виконання першої частини завдання оцінено в 3 бали. Другої - 2 бали, третьої - 2 бали. Загальна оцінка виконання завдання - 7 балів.

Загальна кількість балів за виконання хлопчиком усіх діагностичних завдань становить 27 балів.

Характерною особливістю виконання Всіх діагностичних проб дитиною виступає обмежена здатність працювати самостійно і необхідність у постійному стимулюванні і організації діяльності. Так, для виконання завдань першого блоку хлопчикові була необхідна досить розгорнута допомога, що свідчить про відсутність навичок зорового порівняння фігур і їх частин, а також про недоліки в формуванні просторової орієнтації і просторових уявлень.

Недостатня гнучкість розумової діяльності дитини спостерігалась при виконанні всіх діагностичних завдань. Особливо це виявилось у стереотипності дій, неможливості абстагування від ознаки, яка була визначена при попередньому схожому групуванні. Ці недоліки спостерігались і при виконанні завдань на узагальнення предметів і ситуацій. Всі завдання дитина виконала тільки спираючись на досить розгорнуту допомогу психолога.

Під час дослідження дитина потребувала постійної підтримки і заохочення з боку дорослого, емоційно реагувала на результат виконання завдань (3 бали), проявляла жвавий інтерес до змісту завдань, але в разі невдач він поступово починав згасати (2 бали), спосіб виконання Діагностичних проб характеризується нерішучістю, потребою в стимулюванні (2 бали), темп роботи нерівномірний (2 бали). За цими показниками сумарна оцінка діяльності хлопчика дорівнює 9 балів.

В результаті обстеження загальна кількість балів, яку одержала дитина, становить 36 балів.

Одержана кількість балів, особливості виконання діагностичних завдань, можливості хлопчика скористатися допомогою психолога, його поведінка в процесі роботи дають підставу поставити діагноз - затримка психічного розвитку.

Таня В., 5 років 9 міс. Навчається у Центрі "СУВАГ" (індивідуальні заняття) один рік. Дівчинка рухлива, з нестійкою увагою. Завдання приймає охоче, але не турбується про їх виконання.

Виконання діагностичних завдань.

1. "Панель". Працює швидко, бере частину фігурок і практичними діями, без візуального порівняння її форми з отвором на панелі, намагається вкласти в різні отвори, доки не знаходить відповідний. З другою частиною фігури діє аналогічно, не використовуючи набутого в процесі роботи досвіду. Пргі повторному виконанні завдання, після демонстрації способу дії (експериментатор виклав дві пари фігурок), одну фігурку викладає за зразком, а далі діє аналогічно першій пробі.

Виконання завдання оцінено в 2 бали.

2. "Будиночок". Враховуючи труднощі виконання першого завдання дається зразу розкреслений зразок. Завдання не розуміє, не звертаючи уваги на зразок, викладає узори з фігурок. Повторне роз'яснення змісту завдання, пропозиції примірювати окремі деталі до зразка і навіть допомога у вигляді накладання всіх складових частин на розкреслений зразок виявилися не ефективними. Після демонстрації способу дії з фігурками (експериментатор виклав дві складові частини - квадрат і трикутник на зразок) дитина практичними діями знаходить місце для останніх двох фігур. Коли робота закінчена, дівчинці пропонують самостійно виконати те ж саме завдання (розкласти фігури на розкреслений зразок). Стіни (квадрати) дитина викладає швидко і правильно, а дах будує шляхом практичних дій з трикутниками. Самостійно викласти будиночок поряд з розкресленим зразком дитина не може, вона після дозволу психолога виконує завдання за попереднім зразком і дуже радіє, коли завершує роботу.

Виконання завдання оцінено в 1 бал.

3. "Кораблик". Завдання не зрозуміла. Всі дії дитини зводяться до маніпуляцій з частинами фігури. Після спільного з

експериментатором виконання завдання (викладання всіх складових частин фігури на розкреслений зразок) самостійно побудувати кораблик на розкресленому зразку не може.

Виконання завдання оцінено в 1 бал.

4. Визначення функціональних зв'язків між парами зображених предметів.

Не чекаючи пояснень психолога, починає швидко маніпулювати малюнками. Після роз'яснення змісту завдання швидко розкладає малюнки. Перша спроба об'єднати малюнки виявилася невдалою. Дівчинка групує малюнки довільно, не враховуючи зв'язки між предметами. На пропозицію пояснити свої дії - ніяково посміхається, швидко міняє малюнки місцями, допускає нові помилки. Після того, як експериментатор утворив дві пари предметів, наступні дві викладає вірно, а потім губить зміст завдання і знову довільно поєднує малюнки. Лише після того, як експериментатор демонструє ескізи дій, для пояснення принципу об'єднання предметів за функціональними зв'язками досліджувана правильно поєднує предмети, що залишилися, в пари. Для пояснення своїх дій використовує окремі слова (переважно назви предметів) та ескізи дій, які демонструють функціональні зв'язки між ними.

Виконання завдання оцінено в 2 бали.

5. Визначення родових зв'язків між парами зображених предметів.

Зміст завдання не розуміє, діє аналогічно попередньому завданню, розкладає малюнки довільно, формально виконує інструкцію - розкласти малюнки парами. Допомога (утворення однієї, а потім і другої пари предметів) виявилася недостатньою. Завдання виконується спільно з експериментатором, який дає дитині по одному малюнку (зменшення обсягу сприймання) і пропонує знайти йому пару на планшеті. В процесі цієї діяльності дитина часто помиляється, поєднує малюнки без урахування родових ознак і, орієнтуючись на реакцію експериментатора, знову починає групування. Пояснити зв'язки між предметами не може, називає окремі знайомі предмети і задоволено посміхається.

Виконання завдання оцінено в 1 бал.

6. "Четвертий - зайвий". З першої групи малюнків виключає виноград (цей малюнок був останнім в ряду). Пояснити свої дії не може. З другої групи спочатку відкладає малюнок із зображенням зайця і запитливо дивиться на експериментатора. Коли бачить його

негативну реакцію, відкладає капусту. Пояснює свої дії так: “Зелена - їсти (вказівний жест на малюнок)”. Потім доторкається до кожного малюнка і повідомляє: “Ноги біжить (коза), зайка біжить, ноги біжить (вівця)”. Правильно визначити зайвий малюнок з першої групи предметів самостійно не може.

Виконання завдання оцінено в 2 бали.

7. “Гра - праця”. Жваво береться до роботи і без системи розкладає малюнки на смужки картону. Пояснити свої дії не може. Всі види допомоги від мінімальної до максимальної - повідомлення ознаки для групування малюнків - виявилися неефективними. Завдання не виконано - 0 балів.

8. Визначення системи знаків у ряду.

Самостійно визначити систему знаків у ряду за неповним зразком не може. При сприйманні розгорнутого зразка викладає знаки в правильній послідовності, але допускає помилки в просторовому розміщенні знаку “тире”, викладає його вертикально. Повторити завдання за неповним зразком не може, знаки викладає довільно, не додержуючись системи. Результати роботи задовольняють дитину.

Другу частину завдання, враховуючи ці труднощі, дівчинці пропонують зробити за розгорнутим зразком. Завдання виконує з окремими помилками в просторовому розміщенні знаків (викладає “тире” вертикально) і чергуванні знаків в ряду. Помилки не помічає, але після зауваження експериментатора виправляє їх. Повторно розкладаючи картки допускає ті ж самі помилки. Виконати завдання за неповним зразком дитина не може. Знаки розташовує довільно, не додержуючись ні першої, ні другої системи знаків у ряду.

Виконання завдання оцінено в 1 бал.

9. Класифікація геометричних фігур.

Зміст завдання не розуміє, викладає фігури узором. Після розпочатого експериментатором розподілу (по дві фігури на кожній смужці картону) ознаку для групування так само не визначає, довільно розкладає фігури, що залишилися.

Першу класифікацію геометричних фігур дитина виконує тільки після виділення експериментатором принципу групування предметів за кольором (синя і червона смужки картону). Така ж міра допомоги була необхідна дитині при визначенні другої ознаки для групування предметів (експериментатор виклав перед нею смужки картону з графічним зображенням фігур).

Для класифікації фігур за третьою ознакою необхідною виявилася більш наявна допомога: викладання на смужки картону (широку довгу і вузьку коротку) по дві фігури. Лише після цього дитина самостійно закінчила групування предметів. Пояснити свої дії, тобто визначити ознаки фігур, ні словами, ні жестами дівчинка не змогла. Виконання першої частини завдання оцінено в 2 бали, другої - 2 бали, третьої - 1 бал. Загальна оцінка за виконання завдання - 5 балів.

Загальна кількість балів за виконання дівчинкою всіх діагностичних завдань становить 14 балів.

Як свідчить приведений протокол обстеження, всі завдання експрес-методики дитина виконувала тільки при наданні розгорнутої допомоги з боку психолога.

Виконання завдань одного блоку виявили несформованість просторової орієнтації і просторових уявлень, яскраво вони проявилися і при виконанні діагностичної проби №8 (визначення системи знаків у ряду).

Труднощі при виконанні завдань на узагальнення предметів і ситуацій показали низький рівень розвитку узагальненості розумової діяльності дитини.

В процесі обстеження дівчинка легко входила в контакт з психологом, але його можна характеризувати як формальний (2 бали), інтерес до діяльності зберігався у неї тільки по відношенню до легких завдань, які не потребували інтелектуальних зусиль (1 бал); спосіб виконання діагностичних проб практично дійовий при максимальній допомозі з боку психолога (1 бал); темп роботи швидкий, з перевагою збудження над гальмуванням (1 бал). Загальна сума балів за цими показниками становить 5 балів.

В результаті обстеження дівчинка набрала 19 балів. Низька сумарна кількість балів, поведінка дівчинки під час обстеження, особливості виконання діагностичних проб, низька пізнавальна активність, недостатній розвиток всіх розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння) дають підставу поставити діагноз - розумова відсталість.

Андрій А., 5 років 8 міс., вихованець дошкільного закладу для слабочуючих дітей.

Контакт з хлопчиком встановлюється повільно, він не реагує на звернення, мовчить, трошки поживляється тільки тоді, коли йому пропонують яскравий дидактичний матеріал.

Виконання завдань експрес-методики.

1. “Панель”. Намагається силою проштовхнути фігури в будь-який отвір на панелі, не порівнюючи його форму з формою фігури. Для виконання цього завдання дитині була необхідна допомога - спільне з експериментатором визначення місця для кожної фігури: дитина викладає частину фігурки у відповідне заглиблення після того, як першу викладає сам експериментатор. При виконанні цієї роботи у дитини спостерігаються труднощі при вкладенні фігурки в заглиблення, у визначенні правильного її ракурсу.

Виконання завдання оцінено в 1 бал.

2. “Будиночок”. Після спільного з експериментатором виконання завдання (всі фігури викладалися на розкреслений зразок) хлопчик шляхом практичних дій з складовими частинами розкладає їх на розкреслений зразок. Виконання завдання оцінено в 1 бал.

3. “Кораблик”. Виконати це завдання навіть з розгорнутою допомогою хлопчик не зміг. Завдання не виконано - 0 балів.

4. Визначення функціональних зв'язків між парами зображених предметів.

Завдання не розуміє, маніпулює окремими малюнками. Виконання завдання спільно з експериментатором, який дає дитині по одному малюнку і пропонує знайти йому пару на планшеті. Для пояснення принципу роботи першу пару малюнків, які дитина поєднує практичним шляхом, експериментатор підкріплює ескізом дії, яка розкриває функціональний зв'язок між предметами. В процесі роботи дитина часто відволікається, губить зміст завдання. Після його завершення не може пояснити принципу, за яким поєднувала малюнки, називає окремі знайомі предмети.

Виконання завдання оцінено в 1 бал.

5. Визначення родових зв'язків між парами зображених предметів.

Завдання не розуміє, довільно розкладає малюнки, без орієнтації на їх ознаки. Дитині була надана допомога, експериментатор звужує обсяг сприймання і видає хлопчику по одному малюнку для утворення пар. Ця допомога виявляється мало ефективною. Завдання не виконав - 0 балів.

6. “Четвертий - зайвий”. Перше завдання виконує невірно, виключає з групи предметів огірок. На пропозицію пояснити свої дії не відповідає. Друге завдання виконує тільки після

повідомлення принципу групування об'єктів. Повторно перше завдання виконує невірно, як і при першій спробі відкладає малюнок із зображенням огірка як зайвий.

Виконання завдання оцінено в 1 бал.

7. “Гра - праця”. Завдання не виконує, навіть після надання самої розгорнутої допомоги (дитині жестами пояснили, що на одних малюнках зображені діти, які працюють, а на інших ті, що граються).

Завдання не виконано - 0 балів.

8. Визначення системи знаків у ряду.

Самостійно визначити систему знаків у ряду за неповним зразком не може. При сприйманні розгорнутого зразка викладає малюнки з помилками в порядку слідування знаків а також в їх просторовому (знак “тире” викладає вертикально). Враховуючи труднощі при виконанні попередньої частини завдання дитині пропонують виконати другий варіант завдання за розгорнутим зразком. Діє повільно, допускає багато помилок, які самостійно не помічає, а намагається їх виправити тільки після вказівки експериментатора. Повторно самостійно виконати це завдання (розкласти систему знаків за повним зразком) не може. Хлопчик довільно розкладає знаки, не додержуючись ні першої, ні другої системи.

Виконання завдання оцінено в 1 бал.

9. Класифікація геометричних фігур.

Зміст завдання не розуміє, починає викладати візерунки із фігур. Після повторного пояснення змісту завдання і надання допомоги у вигляді початку групування (по дві фігури в ряду) розкладає фігури на дві групи, не орієнтуючись на їх ознаки. Перший варіант групування геометричних фігур виконує шляхом продовження поділу фігур, розпочатого експериментатором (по одній фігурі в групі), після виділення принципу групування (смужки картону різного кольору).

При групуванні фігур за другою ознакою діє стереотипно, незважаючи на смужки картону, де зображені геометричні фігури (квадрат і трикутник), розкладає фігури за кольором. Експериментатор надає допомогу, викладає на смужки спочатку по одній, а потім по дві фігури. Дитина виконує завдання з помилками, які не помічає і не може виправити навіть після зауважень експериментатора.

Об'єднати фігури за третьою ознакою дитина не може.

Виконання першої частини завдання оцінено в 1 бал, другої - 0, третьої - 0 балів. Загальна оцінка за виконання завдання - 1 бал.

Кількість балів за виконання хлопчиком усіх діагностичних завдань становить 5 балів.

Процес виконання завдань різної міри складності свідчить про відсутність у дитини просторових уявлень і просторової орієнтації, низький рівень знань, труднощі при сприйманні форми, невміння порівнювати фігури і предмети, бачити в них ^спільне і відмінне.

В процесі роботи дитина не орієнтується на зразок і не помічає своїх помилок, її задовольняє сам процес діяльності. " Характерною особливістю діяльності дитини під час обстеження було: формальний контакт з експериментатором (1 бал); повільний темп (1 бал); майже відсутній інтерес до змісту завдань (0 балів). Виконання діагностичних проб цією дитиною зводилося до простого маніпулювання дидактичним матеріалом (0 балів). Всі ці складові зумовили дуже низький сумарний бал - 2 бали.

Загальна кількість балів, яку отримала дитина в результаті обстеження також дуже низька і складає всього 7 балів.

Поведінка дитини під час обстеження, неадекватні дії в процесі виконання діагностичних завдань, неможливість використати допомогу, низький розвиток всіх розумових операцій дають підставу поставити діагноз - розумова відсталість.

Докладний порівняльний аналіз виконання завдань експрес-методики дітьми, що мають різний рівень розумового розвитку, показує, що і кількісні і якісні характеристики їх дій при виконанні окремих завдань бувають дуже схожими. Водночас вони свідчать, що одна і та сама дитина під час обстеження виявляється не однаково продуктивною.

Ці дані добре ілюструють наші вихідні положення про те, що для правильного висновку про стан досліджуваного необхідні відомості не стільки про кінцевий результат роботи, скільки аналіз перебігу виконання всіх завдань з урахуванням їх змісту.

Психологічні умови ефективності процесу дослідження дітей

Успіх дослідження дітей з метою визначення стану їх розумового розвитку великою мірою визначається змістом діагностичної методики, яка при цьому використовується. Проте сама методика виступає лише однією з умов цього успіху, насправді ж процес дослідження стає продуктивним лише тоді, коли забезпечуються інші значущі умови.

Першою з них виступає вивчення історії розвитку дитини, про що зазначав в свій час Л. С. Виготський. В стадії розвитку дитини важливе місце займає анамнез: здоров'я батьків, перебіг вагітності, нормальність пологів, стан дитини при народженні, у перші роки життя. Ці дані необхідні для висновків про те, чи не було підстав для органічної поразки головного мозку дитини - матеріальної основи психічного розвитку.

Важливо знати, як відбувався психофізичний розвиток дітей до трьох років, а саме: коли дитина почала тримати голівку, коли сама сіла, коли почала ставати на ніжки, ходити, коли з'явилися перші слова, фрази, як швидко вони накопичувалися. В оцінці цих даних треба виходити від виведеної медиками норми. Зокрема, голівку дитина в нормі починає тримати у 1 - 1,5 місяці, самостійно сидіти у 5 - 7 місяців, починає ходити у 10 - 12 місяців. Перші слова з'являються також у 10 - 12 місяців при умові, що дитина живе у середовищі, де розмовляють. У сім'ях глухих, в дитячих будинках, де до дітей не звертаються словесною мовою, слова самі собою не з'являються.

Важливими відомостями в історії розвитку виступають дані про те, в яких умовах дитина виховувалась до моменту дослідження. Вже зазначалось раніше, що розвиток дитини не є простим дозріванням, він є продуктом соціального впливу на дитину з її природними даними. При цьому не всяке соціальне середовище благотворно діє на розвиток. Дитина, що народилася з нормальними передумовами до розвитку, може стати соціальним дебілом, якщо вона розвивається у несприятливих умовах. З практики відомі випадки, коли діти, що з народження виховувалися у дитячих установах, знаходилися на дуже низькому рівні психічного розвитку: у дошкільному віці вони

інколи не знали своє прізвище, не мали уявлень про призначення найпростіших речей, таких, наприклад, як чайник, каструля, виделка і таке інше. Вони не знали назв предметів, навіть найближчого оточення, не вмiли спілкуватися, мовний запас складався з кількох слів.

Такий стан цих дітей пояснюється депривацією. З народження дорослі, що працюють в дитячих установах, турбуються про їх фізичний стан: їх годують, переодягають, але лише цим контакт між малятами і дорослими і обмежується. Для того, щоб немовля розвивалося, необхідне емоційне ставлення до нього: і ласки, і поцілунки, йому необхідна посмішка дорослого, мовне лагідне звернення. Воно ще не розуміє слів, але відчуває комфорт, що забезпечує йому позитивне спочатку відчуття, а потім і сприймання оточуючого. Поступово воно починає розрізняти інтонацію, з якою до нього звертаються, а далі і слова. Це розуміння лягає в основу розвитку власної мови, яка з'являється як результат наслідування мови оточуючих людей.

В дитячих будинках діти позбавлені цих умов, тому їх психічний розвиток знаходиться на дуже низькому рівні.

Натомість діти, які виховуються в пристосованих для них умовах або дома, або в спеціальних закладах, мають досить високий, звичайно, можливий для них, розвиток: мають певний обсяг знань, навички самообслуговування, а подекуди й трудові, вмiють спілкуватися. З практики відомі випадки, коли чуючі батьки глухих дітей забезпечують їм такий розвиток мови, що стає можливим навчання їх у загальноосвітній школі.

Зазначені випадки свідчать, що актуальний розвиток дітей великою мірою визначається умовами їх розвитку. Ось чому Л. С. Ви- готський говорив, що історія розвитку дитини чи не найважливішою у всьому тому матеріалі, який може мати дослідник.

Ігнорування даних про історію розвитку спричиняється до помилок щодо діагнозу дитини, які робляться психолого-педагогічними консультаціями.

Другою умовою, від якої залежить ефективність дослідження дитини, є спосіб його проведення. Нерідко можна спостерігати, що дослідження проходить як екзамен - дитині дають питання, на які вона має відповідати, або завдання, які вона виконує самотужки. Такий спосіб малоефективний, бо він не розкриває можливостей дитини в повній мірі. Адже ж відомо, що екзамен завжди визиває хвилювання, напруження. Факти свідчать, що

чим більш збережена дитина інтелектуально, тим більше вона нервує, боїться відповісти невірно, замикається, не відповідає.

Наша багаторічна практика дає підстави стверджувати, що найефективніше дослідження перебігає тоді, коли воно здійснюється як сумісна діяльність дитини та дорослого, причому, коли дослідник ще в більшій мірі, ніж досліджуваний, зацікавлений у тому, аби останній виконав методичні завдання. Тобто, орієнтація у дослідника повинна бути спрямована на виявлення можливостей дитини, а не недоліків. Забезпечується це використанням різних мір допомоги, які забезпечені у методиці.

Важливе значення при цьому має і форма проведення дослідження. Більша результативність забезпечується тоді, коли дорослий виявляє доброзичливість до дитини, кожна найменшу вдалу дію заохочує позитивними оцінками, судженнями (“Молодець, добре розклав малюнки”, “Ти правильно зробив”, “По думав і вже знаєш, як треба відповісти”). Навіть коли дитина помилилася, то й тоді треба сказати про це лагідно: “Ось тут ти трошки помилився, подумай добре” і інше.

Важливо, аби ніяких негативних реплік на адресу дитини під час дослідження не було. Дослідження дітей за експрес-методикою обов’язково передбачає використання всіх 14 завдань. Пояснюється це тим, що жодне завдання, що містить у собі методика, не є само по собі діагностично значущим, лише всі разом вони дають змогу оцінити стан інтелектуального розвитку дитини. Обов’язковою умовою є також те, що послідовність подачі завдань повинна відповідати тій, яка подана у методиці. Пояснення це знаходить у тому, що певною послідовністю завдань передбачено виявлення здатності дитини в одних випадках переключатися з одного способу дій на другий, а в других - робити перенос засвоєного способу дії при виконанні одного завдання на друге.

Разом з тим, часто зустрічаються випадки, коли необхідно до роботи з експрес- методикою використовувати додаткові завдання гри або бесіди з дитиною, щоб підготувати дитину до дослідження. Потреба в цьому виникає тоді, коли дитина боїться нової для неї обстановки, нових людей, налякана батьками, що відповідей дитини зрештою залежить приймуть її до школи чи ні. В таких випадках дослідження з дітьми, що чують та вміють розмовляти, доцільно починати з бесіди. При цьому питання повинні торкатися лише об’єктів найближчого оточення дитини, а саме: які іграшки вона має, яка найулюбленіша з них, чому, які мультики вона любить

дивитися. Можливе прохання розповісти мультфільм, який дитині подобається. Доцільні питання про родину - чи є брат, сестра, як їх звати, хто старший і таке інше. З дітьми, які не говорять, але чують, добре починати з показу малюнків. Дослідник показує дитині малюнок - ки і сам емоційно називає, що там намальовано, вказуючи, наприклад, яка гарна червона машина або собака та інше.

І лише після того, як дитина почне, хоча б поглядом, контактувати з дослідником, можна починати роботу з експрес-методикою, але при цьому зазначивши: "Зараз ми з тобою будемо грати в цікаві ігри". Ігнорування емоційної неготовності дитини до дослідження веде до того, що дитина не виявляє своїх істинних можливостей, а висновки, які робляться щодо розумового розвитку дитини, не відповідають дійсності.

Продуктивність дослідження залежить також від форми подачі інструкцій до завдань. Зміст їх сформульований у методиці, але як вони подаються дитині залежить від дослідника. Треба пам'ятати, що діти з відхиленнями в розвитку часто зазнають труднощів при сприйманні завдання і тому саме це може стати причиною невірного виконання його, а не невміння впоратися з ним. Тому інструкція повинна надаватися чітко, в разі необхідності повторюватися і двічі, і тричі, спокійно, без дорікань дитині за те, що вона неуважна.

Для продуктивності дослідження треба дотримуватися і вимог щодо демонстрації дидактичного матеріалу. У дітей з відхиленнями в розвитку хвилює контактність сприймання, тому коли малюнок розташований догори ногами чи боком вони не розуміють, що на ньому намальовано. Отже, здавалося б така дрібниця, а може спричинити до того, що дитина саме через неї не виконає завдання і не виявить своїх справжніх можливостей.

Всі малюнки при дослідженні повинні бути розташовані щодо дитини у правильному положенні.

Важливою умовою, що впливає на результат дослідження дитини на психолого-медико-педагогічній консультації є те, що контактувала з досліджуваним лише одна особа. Неможливо, щоб в роботу втручалися інші члени консультації, давали навідні запитання, оцінювали роботу дитини. Кожне зауваження, репліка відволікає дитину, порушує контакт з дослідником і тим самим хибно позначається на результатах виконання методичних завдань.

увати, за рахунок чого дитина помилилася при виконанні того чи іншого завдання. Адже це може бути і результатом актуа лізації невідповідних знань, і випадкових дій, і неістинним невмінням. Це різні речі і оцінюватися повинні по-різному. Тому необхідно фіксувати увагу дитини на зроблених помилках і намагатися допомогти їй виправити їх самостійно. Це найкраще робити відповідними запитаннями. Наприклад, при групуванні об'єктів за родовими ознаками, де дитина зробила помилку, її запитують: "Чому ти до столу поклала щітку?". Якщо це випадкова помилка, фіксація уваги дитини на цій частині завдання допомагає досліджуваній збагнути правильне рішення. Без з'ясування причин помилок, що робить дитина, висновки про стан її розвитку можуть бути хибними.

Висновки про стан розвитку дитини робляться не лише на основі підрахунку балів за виконання методичних завдань, але й обговорення членами психолого-медико-педагогічної консультації всіх показників, про які зазначалося на попередніх сторінках книги.

Як правило, цих даних досить, щоб винести правильне судження про розумовий розвиток дитини, її можливості до навчання і тип установи, що є найефективнішим для реалізації цих можливостей. Разом з тим, зустрічаються діти, дослідження на психолого-медико-педагогічній консультації яких не дає підстав для необхідних висновків про їх розвиток. Таких дітей необхідно направляти в школу на пробне навчання з діагностичною метою. При виборі школи в таких випадках орієнтація повинна бути на виявлення максимальних можливостей. Так, якщо мова іде про диференціацію між затримкою психічного розвитку та дебільністю, дитина повинна вивчатися в умовах школи для дітей із затримкою психічного розвитку. Якщо ж треба з'ясувати, чи спроможна дитина навчатися в допоміжній школі, чи знаходитися в дитячому будинку системи міністерства захисту, її вивчають у школі. Після року пробного навчання дитина знов комісується психолого-медико-педагогічною консультацією, яка вже має докладну характеристику дитини педагога, що навчав її, пропозиції школи щодо доцільності подальшого навчання і в якому саме закладі.

Завершальний етап дослідження дитини є повідомлення висновків батькам. Цей етап вимагає від дослідників тактовності, гуманності, особливо коли мова ітиме про важкі відхилення в розвитку (дебільність, імбецильність). Для того, щоб вибрати найбільш відповідну форму, слід уявити себе на місці батьків.

Додаток

Стимульний матеріал до завдання №12 експерс-методики
Оповідання К. Д. Ушинського “Ліки”

У дівчинки Тані захворіла мама. Лікар дав їй гірких ліків. Дівчинка бачить, що мама п’є ліки з труднощами, та й каже: “Мамо, давай я за тебе вип’ю”. Запитання:

- 1) Чи правильно вчинила дівчинка?
- 2) Чому правильно (неправильно) вчинила дівчинка?
- 3) Чи хорошою була Таня?

Стимульний матеріал до завдання №13.

Визначення взаємозворотних відношень між величинами та розміщенням предметів у просторі.

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

Стимульний матеріал до завдання №14.

Пояснення значення слів,

черевики	замок
ніж	кусати
велосипед	хутро
капелюх	чемний
парасолька	з’єднати
гвіздок	герой
лист	алмаз
бензин	стамеска
осел	досада
розгойдуватись	мікроскоп

Учбове видання Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г. МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ВІДХИЛЕНЬ У РОЗУМОВОМУ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ДОШКІЛЬНИКІВ Здано до набору 12. 04. 98.

Підписано до друку 3. 06. 98.

Формат 60x90 Хе • Папір писальний №1.

Друк офсетний. Умов. друк. арк. 9,0. Обл.-вид. арк. 10,1.

Вид. №36. Зам. 4-06.

ТзОВ “Абетка”. 281900, Кам’янець-Подільський, вул. Шевченка, 13/10. Тел. (03849) 6-83-96