

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ  
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти**

На правах рукопису

**М'ЯКОТА МАРІЯ ЯРОСЛАВІВНА**

**ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО  
РОЗВИТКУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ**

Спеціальність: 016 «Спеціальна освіта»  
Освітньо-професійна програма  
«Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка)»

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:  
**СИДОРУК ІРИНА ІГОРІВНА**  
доктор педагогічних наук, професор

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № \_\_\_\_\_

засідання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

від \_\_\_\_\_ 202\_\_ р.

Завідувач кафедри

проф. Кузава І. Б. \_\_\_\_\_

ЛУЦЬК – 2024

## Анотація та ключові слова

**М'якота Марія Ярославівна. «Диференційований підхід у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня».**

*Кваліфікаційна робота на здобуття магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, освітня програма Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка). Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2024.*

Мета кваліфікаційної роботи – дослідити особливості використання диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

У кваліфікаційній роботі в першому розділі розглянуто зміст диференціації навчання та суть диференційованого підходу до освітнього процесу в початковій школі. Висвітлено особливості розвитку молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, окреслено специфіку їхнього навчання та соціалізації. Зазначено основні труднощі, які виникають у таких учнів під час засвоєння освітнього матеріалу. Також проаналізовано сучасні підходи до диференціації навчання, які враховують індивідуальні освітні потреби дітей.

У другому розділі визначено критерії, рівні та методики дослідження стану пізнавальної активності молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. На констатувальному етапі дослідження вивчено рівень пізнавальної активності учнів, систематизовано отримані результати та виокремлено особливості їхнього впливу на освітній процес.

У заключній частині роботи запропоновано рекомендації щодо практичного впровадження диференційованого підходу до навчання молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Зокрема, окреслено методи адаптації навчального матеріалу, організації індивідуальної та групової роботи, а також підтримки емоційного стану учнів із метою підвищення їхньої мотивації до навчання.

**Ключові слова:** диференціація, диференціація навчання, порушення інтелекту, діти молодшого шкільного віку.

### **Abstract and keywords**

Myakota Maria Yaroslavina «Differentiated approach in the education of younger schoolchildren with intellectual disabilities of a mild degree».

The purpose of the qualification work is to investigate the features of using a differentiated approach in teaching younger schoolchildren with mild intellectual disabilities.

In the qualification work, the first section examines the content of differentiation of learning and the essence of a differentiated approach to the educational process in primary school. The features of the development of younger schoolchildren with intellectual disabilities are highlighted, the specifics of their learning and socialization are outlined. The main difficulties that such students encounter during the assimilation of educational material are indicated. Modern approaches to differentiation of learning that take into account the individual educational needs of children are also analyzed.

In the second section, the criteria, levels and methods of studying the state of cognitive activity of younger schoolchildren with intellectual disabilities are determined. At the ascertaining stage of the study, the level of cognitive activity of students is studied, the results obtained are systematized and the features of their influence on the educational process are highlighted.

The final part of the work offers recommendations for the practical implementation of a differentiated approach to teaching younger schoolchildren with mild intellectual disabilities. In particular, it outlines methods for adapting educational material, organizing individual and group work, and supporting the emotional state of students in order to increase their motivation to learn.

**Key words:** differentiation, differentiation of learning, intellectual disability, children of primary school age.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗМІСТ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ.....</b>	<b>10</b>
1.1. Диференціація навчання та зміст диференційованого підходу у процесі навчання молодших школярів. ....	10
1.2. Особливості розвитку дітей із порушенням інтелекту та специфіка їх навчання.....	22
<b>ВИСНОВКИ ДО І РОЗДІЛУ.....</b>	<b>34</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ .....</b>	<b>36</b>
2.1. Критерії, рівні та методики дослідження стану розвитку пізнавальної активності в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження.....	36
2.2. Рекомендації, щодо використання диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.....	46
<b>ВИСНОВКИ ДО ІІ РОЗДІЛУ.....</b>	<b>57</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>59</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>63</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Нинішня чотирирічна початкова школа спрямована на формування особистості молодшого школяра через виявлення і мету розвитку здібностей, формування навичок і бажання вчитися. Практична реалізація цих завдань коригує мету виховання: виховання особистості дитини відповідно до інституту навчальної діяльності. Тому, враховуючи вікові здібності та унікальні особливості учнів, вона стає основним елементом для реалізації кожної навчальної дисципліни.

Сьогодні психофізіологічний розвиток молодших школярів дозволяє їм одночасно формувати графічні, технічні, елементарні навички, розвивати мовлення – готувати дитину до повноцінного мовлення. Тому ефективна методика навчання учнів повинна полягати у виборі таких методів і прийомів, які повніше враховують особливості розвитку зорово-моторної координації, уваги, сприймання, пам'яті, мислення дітей, що позитивно впливає на розвиток дітей шкільного віку, формування в них способів мовної та розумової діяльності: аналіз і синтез, узагальнення.

Психологи одностайно стверджують, що будь-яка діяльність повинна забезпечувати її активність, систематичне тренування пам'яті і мислення, стимулювати інтерес до навчання.

Початкова школа є важливим елементом національної системи освіти. Саме на цьому етапі вперше закладаються основи виховання особистості та формуються її моральні якості. Недоліки в організації початкового навчання суттєво впливають на якість освітнього процесу в середній і старшій школах. На жаль, навчальний процес часто орієнтований переважно на середньостатистичного учня, через що індивідуальні особливості дітей залишаються поза увагою. Як наслідок, учні з високим і низьким рівнем підготовки часто опиняються поза зоною активної педагогічної підтримки. Це призводить до втрати інтересу до навчання: сильніші учні не докладають зусиль, оскільки завдання здаються їм занадто легкими, а слабші, не

встигаючи за темпом роботи, втрачають мотивацію і навіть можуть уникати уроків.

Таким чином, школа не завжди використовує весь потенціал учнів, що створює прогалини у формуванні їхніх знань і вмінь. У сучасних умовах проблема індивідуального підходу до кожного учня, враховуючи різницю в їхніх освітніх потребах, набуває особливої актуальності.

Необхідність іншого підходу до навчальної діяльності не раз висловлював у своїх працях В. О. Сухомлинський: *«До кожного учня треба підійти, щоб побачити його проблеми, кожному дати завдання, призначене тільки йому...»*. Глибина, гнучкість, систематичність і інші якості знань учнів багато в чому залежать від психологічних і психічних особливостей, а також від конкретних дидактичних умов, що забезпечують живе сприйняття і рефлексію навколишнього світу.

Сьогодні особливо важливим є питання впровадження диференційованого підходу, який дозволяє враховувати різні рівні підготовки учнів, їхні здібності та інтереси. Диференційоване навчання забезпечує кожному учневі оптимальне навантаження та сприяє розвитку його пізнавальних здібностей. Такий підхід є незамінним для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, адже він допомагає їм успішно інтегруватися в освітнє середовище, зберігаючи інтерес до навчання.

Актуальність дослідження диференційованого підходу обумовлена не лише його ефективністю для навчання дітей із типовим розвитком, а й його необхідністю для роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби. Цей підхід дозволяє вчителям краще адаптувати навчальні матеріали, організовувати уроки відповідно до індивідуальних можливостей учнів, формувати навички співпраці та самостійності, що є надзвичайно важливими для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Наукова основа цієї проблематики була закладена багатьма дослідниками. Зокрема, теоретичні аспекти диференціації навчання були розглянуті в роботах І. Унта, а питання початкової освіти — у працях М. В.

Богдановича, С. П. Логачевської. О. Я. Савченко наголошувала, що диференціація навчального процесу в початковій школі є важливою для виявлення та розвитку загальних і спеціальних здібностей учнів.

Водночас сучасні виклики, пов'язані зі зростанням кількості дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, потребують подальших наукових досліджень, спрямованих на пошук і вдосконалення ефективних шляхів впровадження диференційованого підходу. Ця проблема є особливо актуальною, оскільки успішна соціалізація й інтеграція таких дітей у суспільство значною мірою залежить від якості їхньої початкової освіти.

Таким чином, актуальність теми зумовлена необхідністю вдосконалення методик роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами, зокрема тими, хто має порушення інтелектуального розвитку, з метою забезпечення їхньої успішної інтеграції в освітній простір та суспільство. Це визначило вибір теми нашого дослідження: «Диференційований підхід у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня».

**Мета кваліфікаційної роботи** – дослідити особливості використання диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

**Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:**

- дослідити зміст диференціації навчання та зміст диференційованого підходу у процесі навчання молодших школярів;
- розкрити особливості розвитку дітей із порушенням інтелекту та специфіку їх навчання;
- охарактеризувати критерії, рівні та методики дослідження стану розвитку пізнавальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження;

- розробити рекомендації щодо використання диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

**Об'єкт дослідження** – навчання молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

**Предмет дослідження** – особливості використання диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

**Методи дослідження.** Для вирішення окреслених завдань та забезпечення достовірності положень і висновків дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

- теоретичний – системний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з точки зору досліджуваної проблеми; теоретичне вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду; аналіз, синтез та узагальнення педагогічної літератури для визначення змісту поняття: «диференційоване навчання»; порівняння та систематизація для характеристики стану сформованості уявлень про навколишній світ у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку;

- емпіричний – педагогічний експеримент, який включає: опитування батьків; опитування вчителів (вчителів-предметників) на предмет вивчення організаційних умов діяльності, проблем методичного забезпечення (анкетування); завдання, спостереження, анкетування, бесіди, опитування учнів з метою вивчення стану сформованості уявлень про навколишній світ у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня;

- математико-статистичні – статистична обробка та систематизація результатів досліджень; кількісний та якісний аналіз експериментальних даних.

**Експериментальна база дослідження:** 1-4 класи ОЗЗСО "Раково-Ліський ліцей" Камінь-Каширської міської ради Волинської області.



**Апробація магістерського дослідження.** Основні напрацювання та результати наукових досліджень, що стосуються обраної теми, апробовано у таких виданнях:

1. М'якота М.Я. Особливості розвитку та навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. *Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти: збірник тез доповідей учасників IV Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Луцьк, 2024, С. 201-204

**Теоретичне та практичне значення отриманих результатів** полягає в удосконаленні процесу диференційного навчання молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня; розробка та обґрунтування показників порушень та відхилень від норми обраної категорії дітей; розробка комплексного диференційованого навчання молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня, який реалізується в роботі закладів загальної середньої освіти України; програмно-методичне забезпечення підготовки студентів до відповідної професійно-педагогічної діяльності. Матеріали дослідження можуть бути використані в системі вищої, спеціальної та інклюзивної освіти для створення та модернізації навчально-методичних матеріалів з диференційного навчання молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

**Структура та обсяг.** Випускна кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків до розділів, висновку та списку використаних джерел з 53 од. Основний текст викладено на 62 сторінці.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗМІСТ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ

## 1.1. Диференціація навчання та зміст диференційованого підходу у процесі навчання молодших школярів

Диференціація (від лат. *differentia* – відмінність) трактується як поділ, розчленування, нашарування будь-чого на окремі різноманітні елементи.

Диференціація навчання – це врахування індивідуальних особливостей учнів у формі, коли учні готуються за деякими ознаками до окремого навчання, і в більшості випадків навчання в цьому випадку відбувається за кількома різними навчальними планами та програмами [4, с. 19].

Диференційованим є організоване навчання типологічних груп, сформованих приблизно на однаковому рівні розвитку, що дозволяє навчати дітей на достатньо високому рівні складності з використанням різноманітних методів, прийомів, форм самостійної роботи, адекватних дидактичним можливостям кожної з груп, що забезпечує оптимальний інтелектуальний розвиток учнів і тим самим сприяє більш успішному засвоєнню ними знань [32, с. 21].

Диференційований підхід до навчання – це створення вчителем малих груп у межах школи, класу (з урахуванням особистісних якостей учнів, їхніх нахилів, інтересів, здібностей, рівня підготовки) та організація виховної роботи, що сприяє розвитку учнів цих груп. Метою диференційованого підходу є адаптація умов навчання до особливостей різних груп учнів [41, с. 3] та забезпечення оптимального характеру пізнавальної діяльності кожного учня в процесі навчальної роботи на кожному етапі уроку. Продовження цих думок можна знайти в працях сучасних відомих учених.

Диференційоване навчання передбачає трансформацію класних форм у типологічні та групові форми навчання та забезпечує перехід від мікрогрупових форм до індивідуальних. Диференціація навчання вимагає формування класів і груп за задалегідь визначеними критеріями, тобто організації навчання з відносно однорідним складом навчальної групи [45, с. 10].

Враховуючи найважливіші характеристики основних виховних елементів – суб'єктів виховання та змісту освіти, З. М. Онишків виділив основні та похідні принципи диференційованого навчання. Основними принципами, які перебувають у постійній взаємодії, є принцип науковості та принцип природовідповідності. Принцип науковості передбачає суб'єктивну адаптацію наукового знання без втрати його істинності, достовірності та об'єктивності, перехід від найбільш істинних і простих форм до строго наукових. Принцип природовідповідності – це як адаптація до акселераційно-вікових, індивідуальних особливостей школярів під час створення психолого-педагогічних умов навчання, так і не менш глибоке щоденне вивчення вчителем своїх учнів у процесі самого навчання; це врахування загальних природних закономірностей, вікових та індивідуальних особливостей учнів на етапі проектування навчання та в процесі його практичної реалізації [34, с. 3].

Похідні принципи, які поглиблюють розуміння учнями наукового змісту та природничих наук, включають пари принципів, які перебувають у паралельному зв'язку: принцип індивідуалізації та принцип диференціації; принцип адаптований до високого рівня складності та принципу активності; принцип зв'язку навчання з життям і самостійності [48, с. 104].

За словами О. В. Св'ятченко для диференційованого навчання актуальні також принцип наочності, принцип швидкого навчання, принцип гуманізації [41, с. 3]. Сучасні дослідники за характером організації навчального процесу виділяють дві форми диференціації: профільну (екстернат), яка передбачає навчання різних груп учнів за різними програмами та планами, що відрізняються за змістом, структурою та обсягом вимог до знань, умінь; рівень

(внутрішній), як сукупність методів і засобів навчання, які використовуються для забезпечення досягнення учнями різних рівнів знань на основі індивідуальних можливостей.

Основною метою диференційованого навчання є забезпечення кожного учня оптимального характеру пізнавальної діяльності в процесі навчання.

Використання рівневої диференціації дозволяє: гуманізувати освітній простір; формувати в учнів пізнавальну потребу, навички самооцінки, планування та регулювання своєї діяльності; розвивати навички групової, парної та індивідуальної роботи; досягнення базового рівня освіти для всіх учнів; максимально враховувати індивідуальні особливості, інтереси та здібності школярів [33].

Реалізація рівневої диференціації на практиці передбачає: вивчення типологічних особливостей учнів та рівня їх успішності з метою загальної оцінки їх можливостей; організаційне вирішення проблеми диференціації, наприклад, поділ класу на групи з урахуванням навчальних можливостей учнів; знання структурно-логічних схем застосування диференційованих завдань, мети їх застосування тощо; вивчення вимог програми та змісту навчального предмета; побудова на цій основі системи різнорівневих навчальних завдань; управління процесом засвоєння знань [26, с. 137].

Рівнева диференціація навчання на уроці є досить складною проблемою. Тому для її ефективного вирішення необхідно дотримуватись таких педагогічних вимог: враховувати загальну підготовленість учнів до наступної діяльності. Для поетапної роботи добирайте завдання за варіантами з можливістю передачі завдань від сильніших учнів до учнів із нижчим рівнем знань. Для кожного учня необхідно створити ситуацію успіху; необхідно побудувати систему таких завдань, щоб вони поступово ускладнювалися для сильних учнів і зменшувався обсяг допомоги для слабших. (Однакові завдання не створюють належних умов для розвитку мислення учнів) [27, с. 25-26]; розвивати вміння розподіляти увагу: тримати в полі зору виконання завдання кожним учнем; завдання потрібно підбирати так, щоб усі групи учнів

закінчували приблизно в один час; має бути естафета вправ, щоб сильніші учні вели за собою слабших; створити об'єктивні умови для вибору учнями варіантів, використовуючи різноманітні засоби зворотного зв'язку; при поетапній роботі (якщо 3-4 етапи) оцінювати учнів не на кожному етапі, а лише після виконання спільного завдання; не гальмувати розвиток жодного учня; робота на уроці має бути не видовишною, а ефективною; проводити перспективний аналіз власної діяльності та діяльності учнів: з якою метою планується використовувати той чи інший прийом диференціації, чому саме на цьому етапі уроку, як продовжити розпочату роботу на наступних уроках.

Учитель повинен завжди пам'ятати, що кожна дитина в класі повинна бути чуйною і щирою, не приділяти надмірної уваги сильнішим і не принижувати слабших моралізаторством.

Якщо учень не зміг правильно вибрати варіант для опрацювання, то – підкажіть, підтримайте, допоможіть, не акцентуючи увагу на помилці. Важливе вміння не робити помилок, але ще важливіше вміти їх виправляти. Адже в житті діти постійно стикатимуться з проблемами, а школа має навчити учнів знаходити шляхи їх вирішення [21].

Відомо, що існують різні способи використання диференційованих завдань. Вони класифікуються за етапами уроку залежно від змісту, обсягу матеріалу, запасу і якості знань учнів, дидактичної мети уроку. Плануючи роботу за технологією рівневої диференціації, необхідно враховувати те, що кожен метод має свої особливості та доцільність використання на окремих етапах уроку, а саме:

На етапі актуалізації опорних знань:

- Спосіб 1. Підготовка до вивчення нового матеріалу. Робота дворівневих груп.

На етапі вивчення нового матеріалу:

- Спосіб 2. Багаторазове пояснення.

- Спосіб 3. Вироблення правильного, свідомого, виразного читання.

На етапі закріплення вивченого:

- Спосіб 4. Поєднання фронтальної, парної та індивідуальної роботи.
- Спосіб 5. Зменшення обсягу допомоги слабким і ускладнення завдань.
- Метод 6. Варіативна робота над завданнями.
- Спосіб 7. Додаткові завдання до основного.
- Метод 8. Групова робота.
- Спосіб 9. Вільний вибір варіантів.
- Метод 10. Складання плану уроків української мови (читання) та природознавства [42, с. 22-23].

Оскільки наведені вище прийоми рівневої диференціації використовуються на різних етапах уроку, то диференціювати навчальні завдання не від початку до кінця уроку, а лише десять-п'ятнадцять хвилин з урахуванням мети уроку. Це дозволить вчителям систематично використовувати диференціацію в класі з найбільшою користю для учнів.

Усі прийоми диференціації можна звести до: диференціації за ступенем самостійності учнів, диференціації за ступенем труднощі завдань і диференціації за обсягом.

При диференціації за ступенем самостійності всім учням необхідно пропонувати завдання однакової складності, але диференційовані за ступенем допомоги для різних груп школярів: завдання із зазначенням способу використання дій, алгоритми, теоретичні довідники, інструкції, нагадування, завдання з різними елементами довідки та ін. У системі вправ, переходячи від дії до зразка, поданого в розгорнутому вигляді, потім до завдань зі скороченим зразком, а потім до завдань без зразка, учні усвідомлюють загальну логіку, переходячи до узагальнення прийому, та переведення його на аналогічні умови [53, с. 15].

Для диференціації за ступенем складності необхідно добирати завдання, що вимагають різної глибини узагальнення і висновків, завдання репродуктивного і творчого характеру та інші [13, с. 47]. Цей прийом диференціації використовується не тільки як засіб систематичного і

послідовного розвитку мислення учнів, а й для формування позитивного ставлення до навчання.

Диференціація за обсягом передбачає завдання однакового змісту, але розрізняється або його обсяг, або час виконання [31, с. 33]. Визначаючи спосіб і прийоми диференціації навчальної діяльності школярів, бажано дотримуватись певних умов, що сприяють ефективності використання індивідуальних, групових і колективних форм роботи на уроці: матеріал можна диференціювати за ступенем складності, за ступенем самостійності, за обсягом роботи; об'єднувати дітей у групи необхідно довільно, групи не повинні бути постійними. Слід дозволити дітям самостійно обирати вид роботи; використовуйте диференційовані завдання систематично, майже на кожному уроці, уникаючи типових завдань; диференціація повинна проходити через різні етапи уроку; бажано якомога ширше застосовувати диференціацію під час фронтальної роботи, коли учні розв'язують загальноосвітні завдання.

Процес засвоєння має супроводжуватися постійним контролем якості знань, умінь і навичок шляхом самоперевірки, взаємодопомоги з подальшою взаємооцінкою та самооцінкою [37, с. 150].

Позитивними сторонами диференційованого навчання є: можливість ставити перед учнями навчальні завдання, що передбачають пошук; створюються передумови для застосування складних розумових дій; виховні завдання вирішуються в процесі спілкування гуртківців, що сприяє вихованню колективізму, формуванню комунікативних якостей, розподілу праці між гуртківцями; вчитель керує навчальним процесом опосередковано.

Швидкість навчання є досить стабільною характеристикою індивідуальних особливостей дитини. Тому для підвищення рівня засвоєння програми кожному учню потрібна різна кількість вправ і різнобічна допомога. Дуже важливо дати кожній дитині не тільки знання, а й методи їх отримання, особливо на початковому етапі навчання [46, с. 115].

У програмі, яка втілює вимоги нового Державного стандарту, наголошується, що під час оволодіння українською мовою важливо

враховувати те, що вона є не лише предметом навчання, а й засобом оволодіння ін. предметів шкільної програми. У процесі навчання грамоти важливо враховувати навички, набуті дітьми в дошкільному віці. Учитель повинен забезпечити значне навчальне навантаження тим учням, які певною мірою вміють читати і писати, а менш підготовленим – надати індивідуальну допомогу. А це неможливо без цілеспрямованого впровадження рівневої диференціації. Головною метою індивідуалізації та рівневої диференціації є створення умов для успішного засвоєння змісту навчання кожною дитиною з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Метою диференційованих завдань на уроках навчання грамоти є формування вміння читати за букварем [49].

Ознакою диференційованої роботи є ступінь самостійності дитини.

Для шестирічних першокласників завдання можна диференціювати на два варіанти. Починаючи з першого класу, учні повинні навчитися вибирати робоче завдання, яке вони зможуть виконати. Для цього використовується підставка з кольоровими сигналами. Діти повертають вчителю колір обраного варіанту.

Під час роботи зворотний зв'язок необхідно підтримувати спеціальними планшетами, віялами, підставками, картками-підказками тощо, які можна використовувати на всіх уроках з першого по четвертий клас.

Застосування рівневої диференціації створює умови для досягнення мети кожним учнем власними зусиллями, дає змогу досягти загального залучення дітей до уроків, при цьому дозволяє кожному учневі йти своїм шляхом у навчанні, яким він уміє йти сьогодні. Адже тільки продуктивною працею можна виховати компетентну людину [12, с. 4-5].

Розрізнення доступу до навчального процесу базується на умовному становищі груп учнів – особливо за рівнем навчання («сильні», «середні» та «слабкі» школи). У дослідженнях останніх років виявлено типові особливості мислення студентів, що проявляються при засвоєнні знань з окремих дисциплін [16, с. 55]. На цій основі дається вичерпний опис різних рівнів



навчання (високий, середній, низький). Для отримання інформації в дослідженнях широко використовуються вчителі шкіл, у тому числі початкових класів.

При подальшій розробці проблем різних підходів до учнів у процесі навчання важливо вирішити такі питання: які відмінності (особливості) дітей необхідно враховувати в процесі навчання; які критерії покласти в основу умовного поділу учнів на групи при диференційному навчанні [28, с. 66]. Значна частина авторів вважає, що для організації різних форм роботи з учнями необхідно враховувати індивідуальні особливості мисленнєвої діяльності, які проявляються в навчальному середовищі, або здатності до засвоєння знань. При цьому клас поділяється на здібних, середніх за талантом і тих, що мають труднощі в навчанні наук.

Є кілька авторів, які вважають, що, підходячи до школи для заохочення диференціації в процесі навчання, необхідно передусім враховувати рівень підготовки, якість знань учнів (про їх досконалість, систематичність, наявність чи відсутність, прогалини, тощо). При цьому відмінності в рівні навченості дітей у школі пояснюються не відмінностями в здібностях, а наявністю чи відсутністю знань, наполегливості тощо [23, с. 31]. У цьому випадку клас ділиться на «сильних», «середніх» і «слабких».

Через різницю в підході до учнів у навчальному процесі характеристики мотивації учнів у школах розглядаються значно рідше.

Одним із найважливіших шляхів розробки проблеми диференційного підходу в процесі навчання є відбір і опис учнівських облікових записів, які виділяють певні групи учнів у кожному класі за їхнім віком та унікальними характеристиками. Багато типологій розроблено в педагогіці та вітчизняній психології. Особливу увагу психологи приділяють опису груп учнів з різними здібностями до навчання.

Поділ учнів на групи здійснюється з урахуванням ряду особистісних особливостей, які проявляються в навчанні. Однак ці типології лише вказують на особистісні характеристики, які необхідно враховувати в процесі

розмежування роботи, і звертати увагу насамперед на питання змісту та методів навчання. Він базується на їх власних унікальних характеристиках, які в сукупності визначають якість навчальної роботи та особливості поведінки учнів (їх навчальні особливості, навчальна мотивація та самоорганізація). Такі групи учнів існують у кожному класі, в яких відповідно до умов виховання і навчання в певних поєднаннях виявляються основні властивості особистості. Виділені типи не є однорідними, оскільки включають учнів, у яких типологічні поєднання властивостей мають різний рівень розвитку [15, с. 117].

Відзначаючи кожен тип, вчений приділяє особливу увагу тим учням, у яких найбільш повно проявляються особливості цього типу та розвиває основні навчальні особливості дітей цієї категорії. Він зазначає, що обрані методи не є постійними, незмінними, оскільки відмінності, які є типовими поєднаннями форм, можуть змінюватися під впливом навчання.

Перший тип – це учні, в яких висока навчальність поєднується з позицією хорошого учня, що виявляється в прагненні старанно виконувати завдання, використовуючи раціональні прийоми навчання. Найбільш характерним для учнів цього типу є гармонійне поєднання великих особистостей народу, які виявляються в навчанні. Це діти з високим рівнем вихованості, позитивним ставленням до навчання та високим рівнем самоорганізації. Відрізняються свідомим ставленням до навчання, глибоким і міцним оволодінням знаннями, уміннями та навичками. Висока навченість для здатності до навчання досягається на вищому рівні розумового розвитку. Знання цих учнів є правильним системним, ефективним методом роботи в освіті в цілому тощо. Навчаються переважно на «відмінно».

Серед мотивів, що спонукають їх до навчання, основна увага приділяється оволодінню новими способами діяльності, інтересу до самого процесу отримання знань. Щоб організувати іншу роботу з такими учнями, необхідно виходити з того, що послуги сприяють подальшому розвитку розуму, задовольняють і розвивають пізнавальні інтереси та схильності [39, с. 47].

До другого типу належать учні, у яких можливість вчитися велика через особливе місце, яке вони займають у навчанні, школі. Байдужість – результат шкільної праці, небажання працювати систематично, послідовно і чітко виконувати завдання. Це діти з відносно високою здатністю до навчання, але формальним ставленням до навчання і відносно низькою якістю самоорганізації. Вони намагаються триматися на такому рівні, щоб не бути серед невстигаючих, засвоюють стільки матеріалу, що виконати наступні завдання не важко. Вони погано вчаться, мало часу приділяють домашньому завданню, але завдяки високій здатності до навчання їм вдається залишатися на середньому рівні учнів (за успішністю).

Здатність учнів здобувати такі знання не відповідає рівню знань викладача, що може бути суттєвою розбіжністю. Вони вивчають лише основну мету програми, мають певні навички вирішення типових задач, але також значні прогалини в знаннях. Більшість з них навчається на «задовільно». Основною причиною безвідповідального ставлення до навчання в цих школах є недостатнє мотиваційне пояснення навчальної діяльності, що виявляється у незнанні її значення, насамперед, для неї самої.

Когнітивні переваги (освітні чи позашкільні) або слабо розвинені, або не мають відношення до навчання. Їхня самооцінка в навчанні низька, їх домагання поза навчальним процесом. Небажання вчитися означає небажання використовувати раціональні прийоми навчання, змушувати себе працювати систематично. У деяких учнів цього типу, особливо тих, хто тривалий час навчався нижче своїх можливостей, спостерігається нездатність (або небажання) уваги, пам'яті тощо. Отже, якщо учні першого типу в тестах на стійкість і переключення уваги допускають у середньому 8-10 помилок, то ці учні роблять 50-60 [25, с. 201-202].

З учнями другого типу можна знайти деякі загальні характеристики диференційованої роботи. Завдання необхідно підібрати таким чином, щоб прогалини в знаннях і особливо в мистецтві не заважали спортивній роботі в школах. Метою таких заходів є формування бази знань, позитивного

ставлення до навчання. Особливу роль у цих учнів має відігравати навчання більшої кількості навичок та освітніх ресурсів. Учні цього типу добре попрацювали над особистими якостями, вони кваліфіковані за композицією, організованістю, наполегливістю, доречно пропонувати послуги, які необхідні для подолання таких правопорушень. Це можуть бути спеціальні завдання на увагу, спостережливість, швидкість навчання тощо.

Третій тип – учні, які, незважаючи на відносно низьку навчальну здатність, досягають хороших успіхів у навчанні, достатньою мірою компенсуючи розумові операції індивідуального розвитку організованістю, старанністю та старанністю у використанні раціональних навчальних умінь. Основна характеристика учнів цього типу – звична свідомість у виконанні навчальної роботи і спокійна впевненість у тому, що цю роботу можна виконати успішно. Навчаються зазвичай на «добре», а подекуди – на «відмінно», позитивно ставляться до навчання. У таких учнів формується почуття відповідальності за якість навчальної роботи та пізнавальну користь. Найчастіше приділяють увагу гуманітарним дисциплінам, як я читаю. Глибоке розуміння сенсу навчання «для себе» зумовлює наявність цілком усвідомлених, конкретних, реальних планів на майбутнє, які формуються досить рано.

Характеристику закладу диференційованої роботи з учнями третього типу можна відзначити наступним. Їм доцільно рекомендувати такі вміння і прийоми виконання навчальних функцій, які більше відповідають рівню навченості. Значно полегшує роботу використання наочних матеріалів. У них повільніше, ніж у інших учнів, формуються знання, уміння та навички. Часто такі діти за час, відведений на вивчення певної теми, встигають засвоїти лише знання, а на розвиток умінь і навичок навчання не залишається. Тому при виборі послуг необхідно передбачити спеціальні тренувальні вправи для позакласної роботи.

Четверта категорія – учні, які відчувають серйозні труднощі в навчанні. У них відсутня турбота про навчання, про знання, не сформовані різноманітні

навички навчання. Це діти шкільного віку з низькою здатністю до навчання, формальним ставленням до навчання та слабкою самоорганізацією. У навчанні вони систематично відлучаються, і багато хто не встигають. З такими учнями важко працювати через такі великі прогалини в знаннях, які роблять вивчення нового матеріалу практично неможливим без спеціальної допомоги. Ці проблеми часто настільки серйозні, що ні сім'я, ні контроль у школі поза класом не мають істотного впливу. Не можна сказати, що такі учні нічого не роблять ні на уроках, ні вдома. Вони слухають пояснення вчителя, пишуть розв'язання задач і прикладів з дошки, готують домашнє завдання за визначений час, але рівень знань дуже низький [51].

Учням четвертого типу навчання дається важко і клопітно. Труднощі в засвоєнні знань і неприємні переживання, пов'язані з навчанням, зумовлюють особливе становище цих учнів – байдужість успіху в навчанні. Це ті учні, які потребують негайної допомоги вчителя. Допомога буде найефективнішою, якщо її здійснювати через систему різноманітних форм роботи на уроці, адже тільки робота на уроці може допомогти учням здобути впевненість у своїх силах і отримати визнання однокласників.

У процесі розв'язування навчальних завдань реалізація диференційного підходу полягає у використанні таких методів і прийомів роботи, які забезпечують учням усіх типів добрі знання з навчання. Найчастіше на уроці використовуються методи усного пізнання: розповідь, пояснення тощо. За допомогою цих методів здійснюється диференційований підхід за рахунок особливих зусиль у виборі матеріалу [38, с. 66-67].

Отже, диференційовані підходи до учнів з урахуванням власних освітніх особливостей дозволяють їм ширше використовувати можливості педагогічної лекції. Навчання зможе повніше виконувати свою педагогічну роль, якщо на кожному уроці, опрацьовуючи будь-який навчальний матеріал, учитель формуватиме певні характеристики особистості учня відповідно до його типологічної належності.

## **1.2. Особливості розвитку дітей із порушенням інтелекту та специфіка їх навчання**

Порушення інтелектуального розвитку — це виражене, незворотне, системне порушення пізнавальної діяльності, що виникає внаслідок дифузного органічного ураження кори головного мозку.

Під терміном «діти з порушенням інтелекту» розуміється стійке виражене зниження пізнавальної діяльності дитини, що виникає на основі органічного ураження центральної нервової системи. Це якісні зміни всієї психіки, всієї особистості в цілому, що виникли в результаті стійкого органічного ураження центральної нервової системи; така атипія розвитку, при якій страждає не тільки інтелект, а й емоційно-вольова сфера [20].

О. Романчук визначає психічне недорозвинення, як сукупність етіологічно різних спадкових, вроджених або рано набутих стійких непрогресуючих синдромів загальної розумової відсталості, що проявляються в утрудненні соціальної адаптації переважно внаслідок переважаючого інтелектуального порушення [40, с. 212].

За даними вчених, близько 50-70% диференційованих форм інтелектуальної недостатності передаються на генетичному рівні. Однією з частих причин глибоких розладів є хромосомні аномалії. При аномаліях аутосомної системи інтелектуальна недостатність сильно виражена і часто поєднується з різними численними порушеннями розвитку, включаючи аномалії будови обличчя, черепа, загальну диспластичність будови тіла, порушення внутрішніх органів, кісткової системи, органів слуху, зору.

До інтелектуальної недостатності призводять екзогенні етіологічні фактори: хронічні захворювання матері під час вагітності та годування груддю (цукровий діабет, гіпертонія, серцево-судинні захворювання, гепатити, зловживання алкоголем, тютюнопаління, вживання наркотиків, бронхіальна астма, емфізема та інші захворювання, що призводять до гіпоксії плода); прийом деяких ліків; інтоксикація; перенесені матір'ю під час вагітності

інфекційні захворювання, що порушують розвиток плода (кір, краснуха, СНІД, грип). Патологічна вагітність, патологічні пологи – все це може призвести до інтелектуальних розладів та інших порушень психофізичного розвитку дитини. У перші роки життя причиною ураження центральної нервової системи та інтелектуальної недостатності найчастіше є енцефаліт, важкі інтоксикації, черепно-мозкові травми, стан клінічної смерті.

Перешкодою для розвитку дитини можуть стати умови депривації: недостатність і непослідовність материнського піклування з елементами бездоглядності; спотворене виховання психічно хворими або відсталими батьками; дезорганізація сімейного життя внаслідок відсутності батька чи матері або їх асоціальної поведінки; соціальна ізоляція сім'ї; несприятливі матеріально-побутові умови, неможливість мати особисті речі – іграшки, одяг, ліжко [47, с. 51-52].

Дитина, яка виховується в умовах депривації, має обмежені можливості навчання, що тягне за собою затримку формування мовленнєвих, моторних, когнітивних функцій, здатності до спілкування. Для виникнення легкого ступеня інтелектуальної недостатності найбільше значення мають соціальні та культурні, а також сімейні та психологічні фактори (депривація) [35].

Під час класифікації інтелектуальних розладів важливо враховувати не тільки форму клінічної картини психічного недорозвинення, а й його складну внутрішню структуру. Т. Я. Жук використовуючи опис клінічних проявів нейродинамічних зрушень різних форм інтелектуальних розладів, виділяє:

1. Астенічну форму: основний варіант; дислатичний варіант, коли явно виражений недорозвиток мови; диспраксичний варіант із помітним порушенням дрібної моторики; диснемічний варіант, при якому виявляються розлади пам'яті; брадипсихічний варіант, при якому спостерігається уповільнений темп психічних процесів, особливо мислення і мови;

2. Атонічна форма: спонтанно-апатичний варіант, який характеризується зниженням активності, обмеженням інтересів; акатисний варіант, коли дитина проявляє безглузду активність, метушливість, рухову

тривожність; моріоподібний варіант, який проявляється в порушенні поведінки на фоні ейфорії, схильності до пустощів;

3. Настінна форма: збалансований варіант; неврівноважений варіант із поєднанням інтелектуальної недостатності з метушливістю, руховим занепокоєнням, емоційною нестабільністю;

4. Дисфорична форма [22, с. 52].

Критерії приналежності до інтелектуальних розладів дітей, якими користуються медичні працівники та спеціальні психологи нашої країни, визначені Всесвітньою організацією охорони здоров'я в редакції Міжнародної класифікації хвороб.

МКХ 11 – це одинадцятий перегляд Міжнародної статистичної класифікації хвороб і проблем, пов'язаних зі здоров'ям, розробленої Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ).

МКХ-11: Клас «Психічні, поведінкові та розлади нервово-психічного розвитку» («Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders») – 06 Підклас Розлади нервового розвитку («Neurodevelopmental disorders») – Розділ 6A 02 Розлади аутистичного спектру («Autism spectrum disorder»).

Підрозділи РАС: 6A02.0 РАС Без порушення інтелектуального розвитку та з легкими порушеннями функціональної мови або без них; 6A02.1 РАС з порушеннями інтелектуального розвитку та з легкими порушеннями функціональної мови або без них; 6A02.2 РАС Без порушення інтелектуального розвитку та з порушенням функціональної мови; 6A02.3 РАС з порушенням інтелектуального розвитку та з порушенням функціональної мови; 6A02.4 – відсутній код в МКХ -11 (станом на травень 2021 року); 6A02.5 РАС з порушеннями інтелектуального розвитку та з повною відсутністю функціональної мови; 6A02.Y Інші специфічні розлади аутистичного спектра; 6A02.Z Розлад аутистичного спектру, неуточнений.

До цього часу в Україні діє редакція МКХ-10, яка була прийнята ще з 1992 року. ВООЗ рекомендує розпочати перехід на новий класифікатор із 1 січня 2022 року. Код МКХ-10: F84 Загальні розлади психологічного розвитку;



F84.0 Дитячий аутизм; F84.1 Атиповий аутизм; F84.3 Інший дезінтеграційний розлад у дитячому віці; F84.4 Гіперактивний розлад, асоційований з розумовою відсталістю та стереотипними рухами; F84.5 Синдром Аспергера; F84.8 Інші загальні розлади розвитку; F84.9 Загальний розлад розвитку, не уточнений [10, с. 24].

Адаптаційні можливості таких дітей завжди порушені, але в суспільстві з високим рівнем соціального захисту, де існує система супроводу осіб із затримкою психічного розвитку, ці порушення можна мінімізувати. Британські дослідники Д. Голдберг, С. Бенджамін, Ф. Крід виділяють три групи медичних (соматичних) проблем, характерних для розумово відсталих дітей [35]: конкретні порушення. Наприклад, інтелектуальна недостатність у поєднанні з синдромом Дауна найчастіше зустрічається при вадах серцево-судинної системи, ожирінні, інфекційних захворюваннях дихальної системи, кондуктивній приглухуватості, шкірних висипаннях, хронічному лімфолейкозі, хворобі Альцгеймера, що призводить до деменції, епілепсії та передчасної смерті, а також при найбільш значному ураженні – гіпотиреозі; загальні етіологічні фактори. Інтелектуальні порушення здебільшого вказують на те, що мозок не функціонує нормально. Ця дисфункція може мати інші прояви, такі як епілепсія, сенсорні або моторні розлади (ДЦП), аутизм, гіперкінетичний синдром. Також підвищується ризик розвитку психічних захворювань, частково через порушення функцій мозку; підвищена вразливість. Діти цієї групи часто потрапляють у несприятливі обставини, живуть в умовах, що негативно впливають на здоров'я. Вони частіше стають жертвами злочинів, безробітними, експлуатованими та жорстоким поводженням. Вони часто живуть у великих стаціонарах і ризикують заразитися туберкульозом, гепатитом, а іноді й не мають належного харчування [2, с. 58].

Трапляється, що в закладах з хорошим харчуванням і доглядом, із загалом позитивними умовами використовуються загалом неадекватні програми з підвищеними вимогами. Всі перераховані фактори частково

впливають на розлади поведінки та психічні розлади, які часто зустрічаються у клієнтів цієї групи [5, с. 7-8].

Порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня (F70) становить 75-80% усієї популяції інтелектуальної недостатності. Знижений інтелект та особливості емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня не дозволяють їм засвоїти програму загальноосвітньої школи. Диференційована моторика розвинена недостатньо, а в поєднанні з фізичною слабкістю і соматичними розладами, а також особливостями емоційно-вольової сфери все це істотно обмежує сферу їх можливої трудової діяльності.

Відчуття і сприйняття формуються повільно і з великою кількістю особливостей і недоліків. Цей ядерний симптом впливає на весь психічний розвиток. Те, що нормальні діти сприймають відразу, діти з ослабленим інтелектом сприймають послідовно. Вони не бачать зв'язків і відносин між предметами, насилу розрізняють міміку на картинках, не вловлюють світлотінь, перспективу. Великі труднощі виникають при специфічному розпізнаванні об'єктів. Діти з порушенням інтелекту характеризуються труднощами у сприйнятті простору і часу, що заважає їм орієнтуватися в оточенні. Діти з ослабленим інтелектом набагато пізніше звичайних дітей починають розрізняти кольори і відтінки. Бездіяльність сприймання проявляється відсутністю бажання розглянути, зрозуміти деталі та властивості зображення, іграшки чи іншого предмета [7, с. 61-62].

Порушення константності сприйняття ускладнює орієнтування в просторовому розташуванні предметів. Розпізнавання об'ємних і контурних предметів на дотик гірше норми, що може викликати труднощі в трудовому навчанні. Труднощі кінестетичного сприйняття призводять до поганої координації рухів. Порушення мотиваційного компонента сприйняття позначається на перцептивній діяльності і призводить до примітивізації сприйняття. Недиференційованість, фрагментарність та інші порушення уявлень негативно впливають на розвиток пізнавальної діяльності.

Уява у дітей з порушенням інтелекту поверхнева, неточна, схематична. Погіршення концентрації уваги, наявне у розумово відсталих, призводить до зниження її стійкості, що ускладнює цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Вчені довели, що при самостійній перевірці тексту діти працюють повільно і не помічають помилок [36, с. 31].

Зміна стійкості уваги може бути пов'язана з порушенням балансу збудження і гальмування. Нерідко спостерігається порушення переключення уваги, зниження здатності розподіляти увагу між різними видами діяльності.

Пам'ять характеризується повільністю і слабкістю запам'ятовування, швидкістю забування, неточністю відтворення, епізодичною забудькуватістю, поганим пригадуванням. Таким дітям потрібно набагато більше часу на запам'ятовування нового матеріалу. Діти краще запам'ятовують зовнішні, випадкові ознаки; внутрішні логічні зв'язки усвідомлюються і запам'ятовуються з працею.

Довільна пам'ять формується пізніше, ніж у нормальних дітей. Внаслідок нерозуміння логіки подій відтворення відбувається безсистемно і хаотично. Найбільші труднощі викликає відтворення словесного матеріалу, оскільки опосередкована семантична пам'ять не є легкодоступною. Забудькуватість розумово відсталих дітей є проявом виснаження і гальмування кори головного мозку. Найбільш нерозвинене логічне опосередковане запам'ятовування. Механічна пам'ять може бути збережена або навіть добре сформована [43, с. 257-258].

Порушення мислення у дітей з ослабленим інтелектом значною мірою визначається тим, що воно формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, недорозвинення мови і обмеженості практичної діяльності. У розумово відсталих недостатньо сформовані операції мислення, такі як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування.

Порушення мотиваційного компонента і відсутність цілеспрямованості призводить до поверхневості і незавершеності мислення, яке перестає бути регулятором поведінки. Порушення критичного мислення є яскравою рисою

осіб з психічними розладами, для яких характерні відсутність контролю над своїми діями та виправлення помилок, бездумне маніпулювання предметами, байдужість до результату. Слабкість регулюючої ролі мислення полягає в тому, що діти і підлітки не вміють використовувати вже засвоєні розумові дії. У мисленні відсутня орієнтовна стадія, вони не намагаються увітати в розумі процес вирішення нового завдання, не обмірковують свої дії, не передбачають результат [30, с. 120].

Мислення – головний інструмент пізнання. Воно відбувається у формі таких операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизація. Як показують наукові дослідження, всі ці операції у дітей з порушенням інтелекту недостатньо сформовані і мають свої особливості. Відмінною рисою мислення дітей з порушенням інтелекту є некритичність, нездатність самостійно оцінити свою роботу [14, с. 125].

Відзначається несформованість навичок навчальної діяльності, нерозвиненість цілеспрямованості діяльності, а також труднощі самостійного планування власної діяльності.

У своєрідності емоційної сфери виявляються особливості потреб і розвитку інтелекту, що зумовлюють незрілість особистості. Почуття дітей з інтелектуальним недорозвиненням недостатньо диференційовані. Діапазон почуттів невеликий, відтінків переживань немає. За своєю динамікою емоції часто неадекватні і непропорційні впливу зовнішнього світу. Виявляється, що на оцінці судження великий вплив мають егоцентричні емоції - прояв особистісної незрілості. Діти цінують тільки те, що їм подобається або те, що приносить задоволення. Слабкість інтелектуальної регуляції почуттів проявляється в тому, що діти з порушенням інтелекту не пристосовують свої почуття до ситуації, не можуть знайти задоволення жодної своєї потреби в іншій дії, яка б замінила спочатку задуману.

Розвиток емоційної сфери у дітей з інтелектуальною недостатністю відбувається за загальними закономірностями і формується разом з усіма психічними процесами. Отже, розвиток, формування та становлення емоцій

дітей з інтелектуальною недостатністю визначається спадковістю, соціальним середовищем та діяльністю.

Найважливішими соціальними факторами у формуванні емоцій є обмеження спілкування з оточуючими, особливо з однолітками, обмеження самостійної діяльності та самостійності в цілому, гіперопіка та помилки у вихованні. Це зумовлює формування у дитини негативних особистісних емоційно-ціннісних якостей, а саме підвищеної схильності до страху, що у свою чергу породжує вегетативні розлади; накопичення емоцій невдачі; порушення спілкування; невпевненість у власних силах і відсутність активного процесу самовиховання; пасивність, сором'язливість, невміння відстоювати власні інтереси тощо [6, с. 123].

У дітей з порушенням інтелекту розвиток емоційної сфери проявляється незрілістю, яка характеризується відсутністю жвавості, жвавості емоцій, низьким рівнем домагань, поверхневими і примітивними емоційними реакціями, відсутністю позитивних переживань, у них менше проявів життєрадісності, а частіше емоції страху і гніву

Структура інтелектуальних розладів поєднується з порушеннями моторики, мови, сприйняття, пам'яті, уваги, емоційної сфери, довільної сфери поведінки. Такі діти здатні до розвитку, хоч і здійснюється повільно, нетипово, іноді з різкими відхиленнями, але це справжній розвиток, у процесі якого відбуваються як кількісні, так і якісні зміни в психічній діяльності дитини.

Деменція – це порушення більш-менш сформованих інтелектуальних та інших психічних функцій, якому, на відміну від олігофренії, передував період нормального інтелектуального розвитку дитини. У таких дітей виражена невідповідність між реальним обсягом уже набутих знань і обмеженими можливостями їх використання. Діти часто некритичні, розгальмовані, їхні емоції та мотиви примітивні [11, с. 24].

Особливістю недостатнього розвитку інтелекту є низький рівень сформованості всіх (сумарно) або окремих (частково) психічних функцій. Часткова недостатність регуляторної функції кори головного мозку, зокрема,

призводить до недорозвинення вольової сфери. Асинхронний розвиток - це порушення принципу гетерохронності, коли спостерігаються складні поєднання недостатності, прискорення та спотворення розвитку. Асинхронний тип розвитку поділяється на дисгармонійне і спотворене. Дисгармонійний психічний розвиток – форма порушення, яка характеризується недостатністю емоційно-вольової та мотиваційної сфери особистості при відносній збереженості інших структур.

Порушення мислення гальмує розвиток вищих духовних почуттів: совісті, почуття обов'язку, відповідальності, самовідданості. Переважають переважно безпосередні переживання конкретних життєвих обставин. Для волі дітей з вадами інтелекту характерна безініціативність, нездатність керувати своїми діями, діяти відповідно до якихось віддалених цілей. Для них характерна несамотійність, нездатність долати найменші перешкоди, протистояти будь-яким спокусам або діям, які поєднуються з умисними порушеннями протилежного типу. До них належать несподівані прояви наполегливості та цілеспрямованості, здатності долати деякі труднощі, продуманість поведінки, які виникають із прояву елементарного бажання отримати задоволення, приховати провину, досягти задоволення корисливих інтересів [8, с. 2-3].

При звичайній млявості та безініціативності простежується розкутість, непереборність індивідуальних бажань. Діти часто не можуть відмовитися від чогось безпосередньо бажаного заради чогось більш важливого і привабливого, але далекого. Вони схильні до навіювань, некритично сприймають вказівки та поради оточуючих людей. Може проявлятися надзвичайна впертість, безглуздий опір розумним аргументам. Ці контрасти волі є вираженням незрілості особистості та нерозвиненості духовних потреб [17, с. 4].

Порушення вищої нервової діяльності, недорозвинення психічних процесів є причиною обмеженості уявлень про навколишній світ, примітивності інтересів, елементарних потреб і мотивів, труднощів у

формуванні взаємин з оточуючими людьми. Зазначені особливості певною мірою згладжуються в процесі корекційного навчання і виховання. Під час спостереження діти з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня потребують корекційно-розвивальної роботи лише в психотравмуючих ситуаціях, пов'язаних з економічними, особистісними та соціальними проблемами. Низька соціальна компетентність серйозно ускладнює і різко обмежує соціально-рольовий репертуар.

Діти з порушенням інтелектуального розвитку від народження знаходяться в стані інтелектуальної депривації, коли інформація ззовні сприймається спотворено, спотворено переробляється і спотворено засвоюється, а отже, спотворено актуалізується. Виражені порушення емоційно-вольової сфери, пізнавальної діяльності, недорозвиненість психічних процесів перешкоджають повноцінній соціалізації таких дітей, встановленню двостороннього контакту між дитиною і суспільством, що в свою чергу не може не позначитися на формуванні самосвідомості [52, с. 170].

Діти з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня характеризуються завищеною самооцінкою. Вчені вважають, що причиною завищеної самооцінки є самозадоволення дитини, при якому відсутнє відчуття власної неповноцінності, а отже, і прагнення до компенсації. На думку Л. Виготського, псевдокомпенсаторна переоцінка особистості виникає саме на основі слабкості та почуття неповноцінності. Висока самооцінка і позитивне самоставлення, некритичність до себе та оточуючих перешкоджають формуванню ідеального Я в структурі самосвідомості. Діти відчувають значні труднощі в ідентифікації себе зі збірними образами, заснованими на вікових особливостях і соціальній ролі школяра, часто ідентифікуючи себе з дошкільниками та представниками інших соціальних і вікових груп. Нерозвиненість абстрактного мислення, низький рівень узагальнення, невміння виділяти суттєві ознаки предметів і явищ обумовлює несформованість статево-вікової ідентифікації в структурі оцінного компонента Я - концепції. Статево-вікова ідентифікація в структурі ідеального

Я має нерозбірливий характер, воно ґрунтується на випадкових, несуттєвих рисах, які діти здатні виділити в збірних статево-вікових образах [43, с. 358].

У молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку виявляється сильна емоційна прихильність до матері, яка не залежить від способу життя матері та її ставлення до дитини. Багато дітей не відривають від негативних якостей особистості-прототипу асоціальної матері, завдяки чому виникає можливість подальшого засвоєння такою дитиною цих якостей і закріплення їх як моделі поведінки та особистісної організації її. Тенденції до засвоєння та закріплення цих якостей у поведінці та особистості виявляють і діти, матері яких виявляють позитивні якості особистості та позитивну модель поведінки [35].

Для дітей з порушенням інтелектуального розвитку характерні обмежені уявлення про навколишній світ, примітивні інтереси, потреби та мотиви. Знижена активність всіх видів діяльності. Ці риси особистості ускладнюють формування правильних стосунків з однолітками та дорослими. Усі зазначені особливості психічної діяльності дітей з порушенням інтелекту є стійкими, оскільки є наслідком органічних уражень на різних етапах розвитку [3, с. 664].

Діти із затримкою психічного розвитку потребують особливих умов навчання та виховання. Однією з форм навчання цієї категорії дітей є спеціальні (корекційні) навчальні заклади або класи шкіл для дітей з вадами здоров'я, де навчання ведеться за спеціальними програмами. Чим раніше розпочато корекційну роботу з розумово відсталою дитиною, тим кращих успіхів можна досягти в процесі виправлення дефекту та запобігання виникненню вторинних відхилень. Крім загальноосвітніх предметів (письмо, читання, математика, фізична культура, образотворче мистецтво та ін.), у цих навчальних закладах (класах) повинні бути також спеціальні предмети (ритміка, соціально-побутове спрямування) [24, с. 212].

Специфічною формою організації навчальних занять є індивідуальні та групові логопедичні заняття, лікувальна фізкультура, психологічна корекція. Психічна діяльність розумово відсталої дитини певною мірою піддається



коригуванню. Її мозок пластичний, що є основою розвитку. Під час корекції необхідно спиратися на збережені можливості дитини, особливу увагу приділяти розвитку її вищих психічних функцій.

Необхідною умовою успішного навчання розумово відсталих дітей у спеціальних (корекційних) навчальних закладах (класах) є психолого-педагогічний супровід (супровід) учнів. Надзвичайно важливою є роль вчителя-дефектолога в компенсації дефекту, запобіганні виникненню вторинних порушень, адаптації дитини в суспільстві.

Правильно організований психолого-педагогічний супровід розумово відсталих дітей дозволяє якісно навчати і виховувати учнів шляхом надання їм допомоги в адаптації до школи, корекції виявлених порушень, набутті навичок конструктивного спілкування з оточуючими [18, с. 27].

Отже, діти з порушенням інтелектуального розвитку потребують особливого підходу. Надзвичайно важливим є визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, допомога в процесі її особистісного розвитку. Знання особливостей психічного розвитку дитини з інтелектуальною недостатністю допомагає грамотно вирішувати питання навчання і виховання дітей, подолати або компенсувати порушені психічні сфери. Знання закономірностей генезису психіки в нормі дає змогу глибше зрозуміти особливості психічного розвитку, дослідити вплив порушень або недорозвинення мозку на перебіг психічного розвитку. Незважаючи на те, що інтелектуальна недостатність вважається необоротною, це не означає, що її неможливо виправити. При правильно організованому психологічному впливі в умовах спеціально організованого навчання і виховання визначається позитивна динаміка в розвитку дітей з порушенням інтелекту.

## ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

Дослідивши в першому розділі питання теоретичного змісту диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня, ми можемо підсумувати, що диференційоване навчання передбачає індивідуальний підхід до окремих учнів (груп учнів) залежно від рівня їх підготовки та пізнавальних можливостей з метою засвоєння програмового матеріалу.

Диференційований підхід до учнів з урахуванням типових особливостей їх навчальної діяльності дає змогу ширше використовувати виховні можливості уроку. Навчання зможе більш повно виконувати свою виховну функцію, якщо на кожному уроці при роботі з будь-яким навчальним матеріалом вчителі будуть формувати певні властивості особистості учня залежно від його типологічної належності.

Диференційований підхід до навчання – це створення вчителем малих груп у межах школи, класу (з урахуванням особистісних якостей учнів, їхніх нахилів, інтересів, здібностей, рівня підготовки) та організація виховної роботи, що сприяє розвитку учнів. цих груп. Метою диференційованого підходу є адаптація умов навчання до особливостей різних груп учнів

Порушення інтелектуального розвитку є досить складною особливістю розвитку дитини. Порушення інтелектуального розвитку – це системне порушення пізнавальної діяльності, яке має оборотний (розумова відсталість) і необоротний характер. Однією з першопричин виникнення таких інтелектуальних розладів є органічне ураження кори головного мозку, яке має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступового когнітивного розвитку, хоча й зі значними труднощами. Така особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися і жити в суспільстві, маючи власні перспективи. Порушення інтелектуального розвитку – це лише особливий розвиток дитини, який не вичерпує всіх її можливостей. Вона буде вчитися, але дуже повільно, і може не оволодіти певними знаннями та навичками.

Діти з порушенням інтелектуального розвитку вимагають особливого підходу. Надзвичайно важливим є визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, допомога в процесі її особистісного розвитку. Знання особливостей психічного розвитку дитини з інтелектуальною недостатністю допомагає грамотно вирішувати питання навчання і виховання дітей, подолати або компенсувати порушені психічні сфери. Знання закономірностей генезису психіки в нормі дає змогу глибше зрозуміти особливості психічного розвитку, дослідити вплив порушень або недорозвинення мозку на перебіг психічного розвитку. Незважаючи на те, що порушення інтелектуального розвитку вважається необоротною, це не означає, що її неможливо виправити. При правильно організованому психологічному впливі в умовах спеціально організованого навчання і виховання визначається позитивна динаміка в розвитку дітей з порушенням інтелекту.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

### 2.1. Критерії, рівні та методики дослідження стану розвитку пізнавальної активності в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі дослідження

Прояв дії в пізнанні має відношення до пізнання світу. Тому в багатьох навчальних джерелах наголошується на важливості пізнавальної активності, яка виникає з продуктивної діяльності. Пізнавальна діяльність – це комплексне утворення цілісної особистості, що має мотиваційний, діяльнісний і дієвий елементи. Серед них прояв інтелектуальної підприємливості, виживання – людина за власним бажанням переходить межі цієї діяльності, шукаючи нового кінцевого результату.

Когнітивне функціонування дітей з порушенням інтелектуального розвитку має різні характеристики. Внаслідок глобальної інертності психічних процесів пізнавальні процеси цих дітей характеризуються характерною активністю та низьким рівнем самостійності. Проте вони мають байдуже ставлення до навчання та низьку когнітивну здатність [29, с. 141]. Відповідно до матеріалу теоретичної частини, пізнавальна діяльність має пізнавальну, емоційну та вольову частини людини, у нашому випадку дитини молодшого шкільного віку. Тому критеріями нашого дослідження були обрані когнітивний та емоційно-вольовий аспекти життя, кожен з яких мав свої показники.

Когнітивний компонент: залучення до навчання, концентрація та утримання уваги в діяльності, увага до виконання. Дитина, яка усвідомлює причину дії, може пояснити, що вона робить і для чого. Ставить уточнюючі запитання, шукає шляхи вирішення навчальних завдань.

Емоційно-вольовий компонент: позитивне ставлення до навчальної діяльності, гарне ставлення до завдань, позитивне ставлення, здатність довго

працювати, наполегливість. Дитина, яка є причиною проблеми, хоче виконувати шкільні завдання, із задоволенням приходить на уроки і може довго працювати.

Поведінковий компонент: позитивне виконання мети, завершення проектної роботи, пошук додаткової інформації, співпраця з іншими.

І відповідно до цього когнітивний рівень операції визначається величиною проявів окремих частин. Високий рівень пізнавальної активності характеризувався позитивним ставленням до діяльності, позитивним настроєм, усвідомленням мети та мотивації власної діяльності, вмінням підтримувати та концентрувати увагу, прагненням до досягнення мети.

Відповідно, низький рівень пізнавальної активності характеризується негативним або байдужим ставленням до шкільної діяльності, пригніченим настроєм, обтяженістю виконання роботи, відсутністю усвідомлення мети та інтересу до участі та результатів діяльності, неможливістю зосередженості та збереження уваги тощо. Середній рівень має проміжні значення і включає спостереження за дітьми в класах корекційної та прогресивної підготовки, анкетування вчителів та спеціальні інструменти, які працюють з окремими особами та батьками дітей.

Спостереження проводилось як на індивідуальних заняттях, так і на групових удосконалення та розвитку. Особливу увагу приділяли таким проявам пізнавальної активності, як самостійність і наполегливість у розв'язанні шкільних завдань, обсяг освоєння та засвоєння знань, інтерес до предмету, емоційний стан під час навчання, працездатність та вміння підтримувати увагу.

Дослідження диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня нами було проведено на базі 1-4-х класів ОЗЗСО "Раково-Ліський ліцей" Камінь-Каширської міської ради Волинської області.

Для кращого розуміння вчителів-предметників Опорного закладу загальної середньої освіти "Раково-Ліський ліцей" Камінь-Каширської міської

ради Волинської області було використано анкету "Пізнавальна діяльність" В. Юркевича, яка включала наступні запитання

1. Як часто учень займається будь-якою розумовою діяльністю протягом тривалого часу (оцін. година)?
2. Що хоче учень, коли йому дають завдання на вміння або креативність?
3. Чи часто учень читає додаткові матеріали або бере участь у позакласних заняттях, пов'язаних із навчанням?
4. Як учень емоційно реагує на цікаве завдання, пов'язане з розумовою діяльністю?
5. Як часто дитина задає запитання під час уроку?

Кожне запитання мало три варіанти відповіді, кожен з яких оцінювався в 5, 3 та 1 бал. Бали за кожне запитання склалися та підраховувалась сума, яка використовувалася для визначення пізнавальної активності конкретного учня. За результатами анкетування також були проведені бесіди, які включали уточнюючі запитання. В ході бесід були такі питання: Чи відрізняється пізнавальна діяльність дитини на уроках з різних предметів? Чи завжди учень намагається виконати завдання? Чи змінюється поведінка учнів під час уроку? Якщо зміниться, то як? Чи люблять діти виконувати навчальні завдання? тощо

Для опитування батьків учнів "Раково-Ліського ліцею" Камінь-Каширської міської ради Волинської області використано модифікований опитувальник для батьків «пізнавальна активність молодшого школяра» О. Горчинської. Методологія полягає в переорієнтації питань. Оскільки початковою метою анкети було визначення пізнавальної діяльності керівника молодших класів лише на уроках математики, ми модифікували перші два питання, щоб вони стосувалися навчальної діяльності в цілому.

Методика включає такі питання:

1. Чи підходить дитина для ролі вихованця?
2. Чи звертається дитина до додаткових джерел інформації після виконання основних навчальних завдань?

3. Як дитина поводиться у завданнях, які потребують часу та уваги?
4. Як дитина виконує важку інтелектуальну роботу, займаючись тим, що найбільше любить?
5. Чи може дитина за потреби займатися тривалою інтелектуальною діяльністю, нехтуючи розвагами чи відпочинком?

Кожне запитання мало три варіанти відповіді, одну з яких мали вибрати батьки. Рівень пізнавальної активності кожної дитини визначається характером переважаючих відповідей.

Для узагальнення та систематизації інформації про особливості пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку використано математичні методи обробки даних. Кількісні показники, які були отримані за результатами розрахунків дослідників, дозволили узагальнити та упорядкувати отримані дані та, відповідно, зробити загальні висновки.

Вибірка дослідження складається з дітей 7-11 років, що навчаються в "Раково-Ліський ліцей" Камінь-Каширської міської ради Волинської області. З них: 2 дітей – учні першого класу; 2 учні другого класу; 1 учень третього класу; 1 учень четвертого класу. Діти здобувають освіту за єдиною формою навчання, не отримують корекційно-розвиткових послуг в інституційних умовах, тому відвідують заняття в інклюзивно-ресурсному центрі. Усі діти мають легкий ступінь порушення інтелектуального розвитку та мають підтверджуючі медичні документи. Також у дослідженні взяли участь 6 батьків, 5 вчителів школи та 3 спеціалісти центру підтримки. Кількість учасників – 20 осіб.

З метою об'єктивного визначення стану розвитку пізнавальної діяльності у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня нами обрано когнітивні, афективно-вольові критерії та способи пізнавальної діяльності та їх специфічні прояви; допитливість, цілеспрямованість, ініціативність, позитивне ставлення до навчальної діяльності, уважність у виконанні дидактичних завдань, доведення справи до

кінця, позитивне ставлення до навчальної діяльності, усвідомлення навчального плану, прояв інтересу до навчальної діяльності.

На дослідницькому етапі дослідження нами було використано такі методи діагностики, як опитувальник для вчителів «пізнавальна активність» В. Юркевича, опитувальник для батьків «пізнавальна діяльність» О. Горчинської, спостереження за дітьми. через компенсаційні та розвиваючі заняття.

Для диференціації стану розвитку пізнавальної діяльності у молодших школярів з інтелектуальною недостатністю визначено відповідні рівні: високий, середній і низький. Високий рівень пізнавальної активності характеризувався позитивним ставленням до діяльності, позитивом, усвідомленням мети та мотивації своєї діяльності, вмінням утримувати та зосереджувати увагу, прагненням до досягнення мети. Низький рівень пізнавальної активності – негативне або байдуже ставлення до шкільної діяльності, пригнічений настрій, небажання виконувати роботу. Середній рівень мав проміжні значення.

У спостереженні визначається рівень пізнавальної активності за такими нормами пізнавальних, емоційно-вольових і поведінкових знань, як-от: ставлення до навчання, емоційний стан, усвідомлення мети діяльності, здатність уважно стежити за роллю для належного часу, активності та ініціативи під час тренувань.

Ці спостереження були відображені в протоколі, який містив перелік проявів пізнавальної діяльності та визначення рівнів цих проявів.

Спостереження проводилося при дослідженні тем «Кольори» та «Геометричні фігури». Дітям спочатку показували зразок, давали його словесний опис, повторювали кілька разів у різному порядку, а потім просили назвати його без кольору або геометричну фігуру, яку клали на парту перед дитиною. Результати спостережень представлені у таблиці 2.1.



Таблиця 2.1

**Вираженість індивідуальних проявів пізнавальної активності  
молодших школярів "Раково-Ліський лицей" Камінь-Каширської  
міської ради Волинської області з вадами розумового розвитку в  
шкільних класах**

№ дитини	Допитливість	Цілеспрямованість	Ініціативність	Позитивний настрій	Уважність	Доведення справи до кінця	Позитивне ставлення до діяльності	Усвідомлення мети діяльності	Зацікавленість діяльністю	Рівень прояву пізнавальної активності
Хлопчик 1	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	Середній
Хлопчик 2	-	+/-	-	+/-	-	-	+/-	-	+/-	Низький
Хлопчик 3	-	+/-	-	+/-	-	-	+/-	-	+/-	Низький
Дівчинка 1	+/-	+/-	-	+/-	+/-	+/-	+/-	-	+/-	Низький
Дівчинка 2	-	-	-	-	+/-	+/-	+/-	-	-	Низький
Дівчинка 3	+/-	-	-	+/-	+/-	+/-	+/-	-	-	Середній

Умовні позначення: + – виражена якість; - – якість відсутня; +/- – якість виражена слабо.

При спостереженні звертається увага не тільки на наявність тієї чи іншої ознаки, яка є нормою пізнавальної діяльності, а й на спосіб вираження конкретного прояву.

За результатами спостереження виявлено, що за умови використання навчальних завдань відчуються елементи гри, які полягають у прослуховуванні словесної інформації, застосуванні вправ на закріплення та повторення вивченого. Ці діти не виявляли інтересу до навчальної діяльності, не ставили уточнюючих запитань, постійно відволікалися та не мали

позитивних емоцій під час виконання навчальної діяльності. Діти постійно намагалися зосередитися на більш цікавих заняттях (спостерігати за вікном, оглядати кімнату, говорити про якісь свої речі), уникали виконання поставлених завдань.

Проте в дослідницькій групі було кілька чоловіків, які мали вищий рівень когнітивної активності порівняно із загальною популяцією. Діти цієї групи виявляли інтерес до навчання, намагалися шукати завдання, не виконуючи завдання, задавали питання по темі твору, менше відволікалися і швидше поверталися до роботи. Вони продемонстрували позитивні емоції на уроці, задоволення від виконаної роботи, вирішення поставлених навчальних завдань та досягнення позитивного результату.

Ці спостереження показали, що діти з легкими порушеннями інтелектуального розвитку є неоднорідною групою за проявами пізнавальної діяльності та відрізняються за ступенем вираженості визначених проявів.

Аналіз за визначеними індивідуальними нормами показує найнижчий рівень розвитку заявлених проявів пізнавальної активності у дітей на прикладі ініціативи та усвідомлення мети діяльності. Лише в одного учня зафіксовано середній рівень прояву зазначених характеристик, єдина дитина тут проявляє активність у виконанні навчальних завдань і частково розуміє, чому вона виконує ці завдання, тобто проявляє часткове знання потреби вчитися. Тоді як увага і позитивне ставлення до діяльності мають у більшості дітей середній рівень прояву. Можна припустити, що ці риси, а саме ініціативність і здатність завершити проект, є найбільш важливими у дітей з інтелектуальною недостатністю.

Наступним етапом дослідження було опитування вчителів, з якими діти займаються в "Раково-Ліський ліцей" Камінь-Каширської міської ради. Інтерв'юерами були вчителі молодших класів, які проводили індивідуальні навчальні заняття з дітьми. Педагогам пропонувалося відповісти на запитання анкети на основі власних спостережень за дітьми з порушеннями інтелекту на

уроках, які не містили ігрових технологій та на яких не використовувалися дидактичні ігри.

За результатами опитування вчителів, які проводять виховні години, неоднорідною за рівнем пізнавальної активності виявилась також група дітей з інтелектуальною недостатністю. Під час занять частина дітей виявила середній рівень пізнавальної активності, а частина – низький. Результати анкетування наведені в таблиці 2.2.

*Таблиця 2.2*

**Ступінь прояву пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня у класах за результатами анкетування вчителів.**

№ дитини	Кількість балів				Рівень пізнавальної активності
	Вчителі	Логопед	Дефектолог	Середнє	
Хлопчик 1	15	15	14	14,7	Середній
Хлопчик 2	9	5	8	3	Низький
Хлопчик 3	5	7	8	6,7	Низький
Дівчинка 1	17	13	15	15	Низький
Дівчинка 2	15	7	9	10	Низький
Дівчинка 3	13	9	9	10	Низький

Як видно з таблиці 2.2, практично у всіх дітей є відповідність між анкетами різних вчителів. За даними анкети вчителя, лише дві дівчинки під номером 2 та 3 мають середній рівень знань з діяльності, інші вчителі відзначають його низький рівень. Така розбіжність може бути наслідком особливостей викладання вчителя, особистих якостей або симпатії до учнів.

Інтерв'ю з викладачами містили запитання, які уточнювали інформацію, отриману в результаті анкетування. Інформація, отримана в ході інтерв'ю,

підтвердила результати анкетування. Зокрема, медики відзначили низьку здатність до навчання дітей з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня. Діти ніколи не давали адекватних відповідей, майже без змін повторювали завчені рядки, не додаючи нічого нового, відчуваючи значні труднощі у формуванні своєї думки. Загалом вони не можуть пояснити необхідність навчання та отримання знань, не визнають подальших можливостей використання знань і теоретичних умінь. Учні не виявляють постійного і яскраво вираженого інтересу до отримання знань, інтересу до пізнання нового, незвіданого. У невеликої кількості учнів інтерес, нестійкий і слабо виражений, до виконання дидактичних завдань, розв'язання розумових завдань і, власне, до навчальної діяльності.

Дані, отримані в результаті анкетування батьків молодших школярів, наведені в таблиці 2.3.

*Таблиця 2.3*

**Ступінь прояву пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня (за результатами анкетування батьків)**

<b>№ дитини</b>	<b>Кількість відповідей «а»</b>	<b>Кількість відповідей «б»</b>	<b>Кількість відповідей «в»</b>	<b>Рівень пізнавальної активності</b>
Хлопчик 1	1	2	2	Середній
Хлопчик 2	0	0	5	Низький
Хлопчик 3	0	2	3	Низький
Дівчинка 1	0	4	1	Низький
Дівчинка 2	0	1	4	Низький
Дівчинка 3	0	1	4	Низький

Відгук батьків узгоджується з результатами спостережень і запитань учителів. Під час домашніх завдань більшість дітей молодшого шкільного віку, які брали участь у дослідженні, також не виявили вираженого інтересу. Вони більше не можуть зосередитися на виконанні технічних завдань незалежно від збільшення інформації, яку вони шукають. Отже, можна вважати, що пізнавальна діяльність дітей з інтелектуальною недостатністю

легкого ступеня є стабільною і не залежить від умов і контексту, в якому відбувається навчальна діяльність. Діти демонструють однаковий рівень пізнавальної активності як на уроках, так і в домашніх завданнях.

Результати спостережень та анкети узагальнювали шляхом визначення середнього арифметичного значення (таблиця 2.4).

*Таблиця 2.4*

**Загальні результати дослідження рівнів когнітивного функціонування у дітей молодшого шкільного віку з легкими інтелектуальними вадами**

<b>№ дитини</b>	<b>Спостереження</b>	<b>Педагоги</b>	<b>Батьки</b>	<b>Узагальнений показник</b>
Хлопчик 1	Середній	середній	середній	Середній
Хлопчик 2	Низький	низький	низький	Низький
Хлопчик 3	Низький	низький	низький	Низький
Дівчинка 1	Середній	низький	низький	Низький
Дівчинка 2	Низький	низький	низький	Низький
Дівчинка 3	Середній	низький	низький	Низький

Як бачимо, в дослідженні взяли участь 6 дітей. З 6 дітей 5 (84%) виявили низький рівень пізнавальної активності, 1 (16%) дітей – середній рівень. Слід зазначити, що практично всі діти виявляють той чи інший рівень пізнавальної активності незалежно від рівня освіти. І в умовах навчального закладу, і в центрі інклюзивного супроводу, і вдома прояв пізнавальної активності однаковий.

Дані, отримані в результаті перевірки знань, свідчать про те, що у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю спостерігається низький і середній рівень пізнавальної активності. Крім того, у кількісному відношенні більшість дітей виявляють низький рівень пізнавальної активності. У дітей цієї категорії абсолютно відсутній високий рівень пізнавальної активності.

На підставі проведених досліджень можна констатувати, що у досліджуваних дітей молодшого шкільного віку спостерігається легка інтелектуальна недостатність з невисоким рівнем пізнавальної активності. У

більшості учнів спостерігається низький рівень пізнавальної активності, що зумовлено особливостями розвитку психіки та пізнавальної сфери зокрема: загальною пасивністю та інертністю психічних процесів, невираженістю потреби в пізнанні нового. У досліджуваній вибірці лише кожна п'ята дитина мала середній рівень когнітивного функціонування.

Перевірка загальної інформації показує, що 84% учнів початкової школи мають низький рівень пізнавальної активності і 16% – середній.

## **2.2. Рекомендації, щодо використання диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня**

Особливі вимоги висуваються до вчителів інклюзивних класів, які безпосередньо працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Вони повинні володіти знаннями про особливості розвитку різних категорій дітей з ООП, корекційні програми, основи спеціальної дидактики, методику роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Якщо в класі навчається дитина з порушенням інтелектуального розвитку (легкого, середнього, важкого ступенів), то вчитель повинен враховувати низку суттєвих недоліків у психофізичному розвитку, які суттєво ускладнюють досягнення освітніх і виховних цілей шкільного навчання, необхідно використовувати систему спеціальних педагогічних засобів для подолання або послаблення таких недоліків. У цьому полягає суть корекційно-виховної роботи, реалізація якої є конкретним завданням навчального закладу, де навчається дитина, і відбувається у двох взаємопов'язаних напрямках:

- корекція порушень розвитку, характерних для дітей з інтелектуальною недостатністю;
- сприяння їх розвитку [18, с. 27].

Навчання та виховання цієї категорії дітей в умовах інклюзивного простору здійснюється за освітніми програмами спеціальних закладів

загальної середньої освіти для дітей з порушеннями розумового розвитку, корекційними методиками вдосконалення:

Процеси сприйняття:

- поділ складного матеріалу на частини;
- збільшення часу на сприйняття та розуміння інструкцій;
- повільний темп викладання матеріалу;
- використання наочності з невеликою кількістю об'єктів, особливо другорядних;
- активізація знань дітей з метою використання власного досвіду;
- зменшення кількості додаткових подразників;
- навчання чіткого визначення мети сприйняття, планування її, контроль за дотриманням задуму;
- уміння аналізувати результати сприйнятого;
- порівняння сприйнятого зі зразком;
- використання максимально можливої кількості аналізаторів.

Для розвитку уваги:

- вчити перевіряти правильність власних дій;
- розвивати контроль над власним мовленням;
- формувати навички самоконтролю;
- вчити звіряти свою роботу зі зразком.

Для вдосконалення уяви:

- підвищення пізнавальної активності та інтересу учнів;
- повторюваність матеріалу;
- розвиток логічного мислення;
- зв'язок з попереднім досвідом;
- застосування творчих завдань;
- використання інструменту порівняння;
- спілкування з мовленням.

Розвиток пам'яті

- мінімальна кількість нових термінів і понять на одному уроці;

- поділ матеріалу на частини;
- формування пізнавальних інтересів;
- формування вміння використовувати матеріал у різноманітних життєвих ситуаціях;
- формування додаткових питань, що активізують розумову діяльність;
- поєднання викладу матеріалу з поглибленням, уточненням, виправленням помилок, систематизацією, узагальненням;
- використання правила: відпочинок сприяє відновленню матеріалу;
- повторення в різних формах;
- використання різних аналізаторів;
- організація закріплення з опорою на зорову, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування;
- встановлення логічних зв'язків, залежно від відомого і нового;
- аналіз матеріалу, виділення головного та встановлення взаємозв'язків [1, с. 20-21].

Розвиток процесів мислення:

- наявна форма подачі матеріалу;
- зменшення обсягу матеріалу, спрощення структури знань;
- формування вмінь передавати знання на практику;
- виконання практичного аналізу;
- аналіз за послідовним планом;
- після аналізу навчання описувати предмет або об'єкт у цілому;
- поділ складних тем на частини, викладаючи кожну з них окремо, а потім об'єднуючи в єдине ціле;
- поступове формування вміння порівнювати, користуватися планом, інструкцією, схемами тощо;
- поступове ускладнення об'єктів порівняння;
- формування вмінь розрізняти різні сторони предметів і явищ;
- при встановленні причинно-наслідкових зв'язків дотримуватись послідовності;



- формування наочних зв'язків і відношень між предметами і явищами;
- допомога в розумінні від конкретного до абстрактного;
- створення умов для подолання розриву між теорією і практикою:  
формування вмінь орієнтуватися в завданні, аналізувати його, відтворювати і диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу;
- впровадження в навчальний процес спеціальних методів, які стимулюють студентів до використання набутих знань;
- навчити користуватися планом;
- стимулювати роздуми вголос про способи та послідовність виконання завдань:
- використання спеціальних предметних уроків та екскурсій для безпосереднього сприйняття предметів і явищ;
- опора на предметно-практичну діяльність і через неї перехід до вербалізації знань;
- використання наочних і практичних методів навчання, поступове стимулювання конкретно-образного мислення та створення умов для словесно-логічного розвитку;
- використання спеціальних засобів, що полегшують перехід від конкретного до абстрактного:
- поєднання візуалізації з практичними діями;
- аналіз об'єктів, порівняння об'єктів;
- абстрагування істотних ознак від несуттєвих;
- конкретизація висновків, правил шляхом наведення прикладів.

#### Розвиток мовлення:

- доступність у проектуванні точених конструкцій;
- дещо уповільнений темп мови;
- повторення дітьми запитань і вказівок учителя;
- добір завдань, під час виконання яких учні самостійно вживатимуть нову лексику;

- тісна співпраця з логопедом з метою закріплення виправлених мовленнєвих навичок;

- стимулювання активного мовлення новими реченнями;

- мовлення вчителя має бути образним, чітким, емоційно насиченим.

Працездатність:

- з урахуванням індивідуальної працездатності дитини відповідно до її діагнозу, стану здоров'я;

- розвиток і вдосконалення ролі другої сигнальної системи;

- розвиток емоційно-вольової сфери;

- створення таких умов, які стимулюватимуть учнів до активної роботи та запобігатимуть втомі [9].

За результатами дослідження використання диференційованого підходу в навчанні молодших школярів з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня нами було запропоновано низку завдань, які можна використовувати в зошитах для підготовки руки до письма, розвитку уваги, закріплення матеріалу, зниження втоми та інших цілей. Ці завдання спрямовані на засвоєння знань, формування уявлень, розвиток уваги, пам'яті та дрібної моторики. Наведемо приклади таких завдань:

Вправа 1. У зошиті зобразити контури трьох фігур: три кола різного розміру жовтого, червоного та зеленого кольорів. На столі лежить вирізаний «зелений круг середнього розміру». Учень повинен спочатку приклеїти зелений кружечок до сторінки зошита, а потім розфарбувати решту фігур у потрібні кольори.

Вправа 2. У зошиті зобразити контури трьох фігур: червоного трикутника, синього квадрата та жовтого кола. На столі поруч лежить одна розрізана фігура – «жовте коло». Дитина повинна спочатку приклеїти цю фігуру в зошит на відповідний контур за допомогою клейового олівця, а потім розфарбувати решту фігур у зазначені кольори.

Вправа 3. У зошиті зобразити контури трьох фігур: синього кола, зеленого яблука та червоної вишні. На столі лежить розрізане «зелене яблуко».

Учень має приклеїти «яблучко» на сторінку зошита, а потім розфарбувати решту фігур у потрібні кольори.

Ці завдання можна адаптувати до різних тем уроку, етапів заняття та навчальних предметів. Наприклад, під час уроку трудового навчання із темою «Аплікація: Сніжинка» завдання можна виконати так: на аркуші паперу наносяться контури «синіх кружечків» у вигляді сніжинки. Учням потрібно приклеїти сині кружечки до зазначених контурів, і в результаті вийде аплікація у формі сніжинки.

Таким чином, діти виконують завдання методом аплікації, повторюють і засвоюють поняття «кружечок» і «синій колір», а також формують уявлення про сніжинки, розвивають увагу, мислення і дрібну моторику. Таке завдання можна використовувати й на уроках математики – це сприятиме закріпленню математичних понять. Ці вправи є ефективним інструментом для реалізації диференційованого підходу до навчання.

За характером впливу на процес сенсорного розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня серед дидактичних ігор нами було виділено дві групи:

1. Дидактичні ігри для розвитку сенсорної сфери та сенсорної діяльності. У цих іграх діти вчаться розрізняти, порівнювати, виділяти й називати характерні ознаки та властивості предметного світу.
2. Логіко-дидактичні ігри. Метою цих ігор є розвиток аналітичного й синтетичного мислення на основі чуттєвого досвіду.

В іграх першої групи діти засвоюють уміння розпізнавати предмети за різними ознаками, такими як колір, форма, розмір, фактура тощо. У процесі ігор другої групи діти виконують класифікацію, групування та систематизацію предметів за спільними й відмінними ознаками. Ігри на класифікацію: діти встановлюють спільність між предметами, об'єднують їх у пари чи групи за кольором, формою, розміром, просторовими ознаками.

Ігри на систематизацію уявлень, діти співвідносять предмети між собою за однією чи кількома ознаками, наприклад: предмети однакового типу (група

фруктів чи овочів); предмети однакової форми, кольору або розміру; предмети із заданими розмірами й кольорами.

Під час ігор, спрямованих на розвиток аналітичної та синтетичної діяльності, діти вчать: розчленовувати предмет на складові частини; збирати цілісний предмет із частин; розрізняти будову предметів; встановлювати просторові співвідношення між частинами.

Характерною рисою уваги дітей із порушенням інтелектуального розвитку є нестійкість і звуження довільної уваги. Вона легко відволікається під впливом зовнішніх подразників (предметів і подій) і підтримується лише доти, доки зберігається інтерес до об'єкта.

Дидактичні ігри викликають у дітей із порушенням інтелектуального розвитку інтерес до предметів і явищ навколишнього світу. Завдяки цьому вони сприяють розвитку довільної уваги, а також загальному сенсорному, когнітивному й комунікативному розвитку дітей. Такий підхід дозволяє ефективно формувати необхідні навички й уміння, враховуючи особливості дітей цієї категорії.

Робота вчителя з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня має бути систематичною, послідовною та безперервною. По-перше, вчитель має враховувати психофізичні особливості, пізнавальні здібності та попередній досвід кожної дитини на основі ретельного психолого-медико-педагогічного вивчення кожного учня. Наступною умовою є обов'язкове впровадження на всіх етапах навчального процесу предметно-практичної діяльності або її елементів. Важливо, щоб дитина мала можливість сприймати предмети на дотик, смак, нюх, слух. Також необхідно обов'язково використовувати наочний матеріал: картини, ілюстрації, природні об'єкти та предмети навколишнього світу.

Ключовими аспектами організації роботи є: організація пізнавальної діяльності учнів: забезпечення умов для самостійного дослідження, аналізу та засвоєння матеріалу. Використання ігрової діяльності: ігри сприяють розвитку уваги, мислення та емоційного залучення. Вербалізація всіх видів діяльності:

учні мають проговорювати свої дії, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню. Активізація мовленнєвого розвитку: використання вправ і завдань, спрямованих на розвиток мовлення, збагачення словникового запасу та формування граматично правильного мовлення

Формування уявлень, свідоме й міцне засвоєння знань, умінь і навичок можливе лише за умови створення в навчальному процесі умов для активної діяльності учнів. Ця вимога стосується не лише активізації інтелектуально-перцептивної діяльності учнів із порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня, а й активізації практичної діяльності, пов'язаної з роботою з предметами, їх перетворенням тощо.

Предметно-практична діяльність, як засіб активізації пізнавальної діяльності в навчанні дітей цієї категорії, згідно з нашим дослідженням, сприяє: отриманню безпосередньої та максимально достовірної інформації про предмети й явища навколишнього світу. Це є основною метою формування в учнів конкретних уявлень.

Приклад із практики. Під час спостережень у холодний зимовий день учитель може запропонувати дітям зліпити сніговика. У процесі роботи учні:

- згрібають сніг у купу;
- ліплять, катають пласти, пробують сніг на дотик.

Учитель бере активну участь у цьому процесі, пояснюючи:

- чому спочатку потрібно зліпити маленьку кульку, а потім почати катати більші;
- чому перед катанням снігових кульок слід утрамбувати сніг і дати йому «замерзнути»;
- чому не можна їсти сніг тощо.

Малювання як практична діяльність

Ще одним доступним і ефективним видом практичної діяльності для дітей із порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня є малювання. Використовуються різні техніки: фарбами за допомогою пензликів або пальців. Малювання пальчиками є особливо привабливим для дітей, оскільки

вони досліджують властивості фарби на дотик. Колективні роботи. Наприклад, діти із задоволенням малюють пальчиками такі теми, як «Осінь», «Весна» чи «Зима». Вони свідомо додають до малюнків «листочки» або «сніжинки», створюючи опадаюче листя чи зимові дерева.

Ці види предметно-практичної діяльності сприяють розвитку дрібної моторики, координації рухів, сприйняття, уваги та творчих здібностей дітей, забезпечуючи глибше засвоєння знань і формування життєво необхідних навичок.

Дитину з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня необхідно навчити цілеспрямовано спостерігати та досліджувати предмети за допомогою всіх збережених аналізаторів. Важливо ознайомити її з різноманітними формами, створеними природою і руками людини. Це сприяє формуванню або розширенню більш чітких і повних уявлень про навколишній світ. Необхідно чітко озвучувати учневі завдання. Учитель повинен точно знати, якої мети він прагне досягти. Перед кожним завданням або дією слід обов'язково привертати увагу учнів. Перед початком роботи вчитель має переконатися, що учень дивиться на нього, а також підтримувати цей контакт під час виконання завдань. Наприклад, у нашому експерименті ми використовували метод «оплесків». Після кожного виконаного завдання вчитель разом з учнями аплодували. Завдяки цьому діти концентрували свою увагу, спостерігалось покращення їх емоційного стану, посилення інтересу та пізнавальної активності. Процес конкретизації знань має відбуватися у певній дидактичній послідовності, яка визначається закономірностями розвитку учнів — від незнання до знання. Ця послідовність включає: постановку пізнавального завдання перед учнями, створення спеціальних ситуацій для розвитку пізнавального інтересу та навчальної мотивації, сприйняття об'єкта пізнання учнями на полісенсорній основі з використанням різних джерел, всебічне вивчення об'єкта пізнання, узагальнення сприйнятого матеріалу для формування поняття, закріплення та вдосконалення сформованих уявлень,

використання здобутих знань, умінь і навичок у нових ситуаціях, аналіз результатів навчання та перевірка адекватності сформованих уявлень.

Узагальнення результатів опитування учнів та виконання ними завдань тематичних блоків дозволило визначити рівень сформованості уявлень про навколишній світ у молодших школярів із порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня до та після проведення дослідно-експериментальної роботи. Спостереження здійснювалося під час вивчення тем «Кольори» та «Геометричні фігури» (табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

**Порівняння результатів індивідуальних проявів пізнавальної активності молодших школярів «"Раково-Ліський ліцей" Камінь-Каширської міської ради Волинської» з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня в шкільних класах до та після проведення занять**

<b>№ дитини</b>	<b>До проведення занять</b>	<b>Після проведення занять</b>
Хлопчик 1	Середній	Середній
Хлопчик 2	Низький	Низький
Хлопчик 3	Низький	Середній
Дівчинка 1	Низький	Середній
Дівчинка 2	Низький	Середній
Дівчинка 3	Низький	Низький

Отже, порівняння результатів індивідуальних проявів пізнавальної активності молодших школярів «Раково-Ліського ліцею» Камінь-Каширської міської ради Волинської області з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня у шкільних класах до та після проведення занять та експериментальної роботи доводить ефективність впровадження педагогічної технології, заснованої на використанні диференційованого підходу в навчанні таких дітей.

Процес навчання та виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку необхідно поєднувати з реабілітаційно-лікувальними заходами,

логопедичними заняттями, роботою з психологом та заняттями з лікувальної фізкультури.



## ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ

Провівши визначення стану розвитку пізнавальної активності та дослідження використання диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня, ми можемо підсумувати, що когнітивне функціонування дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має кілька особливостей. Глобальна інертність психічних процесів обумовлює низьку пристрась і самостійність психічних процесів. У зв'язку з цим у них спостерігається низька пізнавальна активність і байдуже ставлення до навчання.

Дослідження диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня нами було проведено на базі 1-4-х класів "Раково-Ліського ліцею" Камінь-Каширської міської ради Волинської області серед дітей 7-11 років. Усі діти мають легкий ступінь інтелектуальної недостатності та мають підтверджуючі медичні документи. Також у дослідженні взяли участь 6 батьків, 5 вчителів школи та 3 спеціалісти центру підтримки. Кількість учасників – 20 осіб.

На дослідницькому етапі нами було використано такі методи діагностики, як опитувальник для вчителів «пізнавальна активність» В. Юркевича, опитувальник для батьків «пізнавальна діяльність» О. Горчинської, спостереження за дітьми через компенсаційні та розвиваючі заняття. Для збору інформації були обрані такі методи: спостереження, анкетування та інтерв'ю з учителями. Отримані дані були оброблені та переведені в табличну форму.

На початку дослідження були визначені критерії та рівні пізнавальної активності. Досліджуваними критеріями пізнавальної активності були обрані: самостійність і наполегливість у вирішенні навчальних завдань, обсяг розвитку знань і засвоєння знань, інтерес до предмета, емоційний стан під час навчання, працездатність і вміння підтримувати увагу. Також було виділено

три рівні прояву пізнавальної активності та надано характеристику кожному з них.

На підставі проведених досліджень можна констатувати, що у досліджуваних дітей молодшого шкільного віку спостерігається легке порушення інтелектуального розвитку з невисоким рівнем пізнавальної активності. У більшості учнів спостерігається низький рівень пізнавальної активності, що зумовлено особливостями розвитку психіки та пізнавальної сфери зокрема: загальною пасивністю та інертністю психічних процесів, невираженістю потреби в пізнанні нового. У досліджуваній вибірці лише кожна п'ята дитина мала середній рівень когнітивного функціонування.

У 6 дітей 5 (84%) виявили низький рівень пізнавальної активності, 1 (16%) дітей – середній рівень. Слід зазначити, що практично всі діти виявляють той чи інший рівень пізнавальної активності незалежно від рівня освіти. І в умовах навчального закладу, і в центрі інклюзивного супроводу, і вдома прояв пізнавальної активності однаковий.

Дані, отримані в результаті перевірки знань, свідчать про те, що у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю спостерігається низький і середній рівень пізнавальної активності. У дітей цієї категорії абсолютно відсутній високий рівень пізнавальної активності. Саме навчання та виховання дитини з порушення інтелектуального розвитку необхідно поєднувати з реабілітаційно-лікувальними, логопедичними заняттями, заняттями з психологом, лікувальною фізкультурою.

## ВИСНОВКИ

Таким чином, дослідження проблеми особливостей використання диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня, дає змогу зробити наступні висновки.

1) Дослідивши зміст диференціації навчання та зміст диференційованого підходу у процесі навчання молодших школярів, та особливості їх розвитку та навчання в початковій школі, ми можемо сказати, що диференційоване навчання передбачає індивідуальний підхід до окремих учнів (груп учнів) залежно від рівня їх підготовки та пізнавальних можливостей з метою засвоєння програмового матеріалу.

Диференційований підхід до учнів з урахуванням типових особливостей їх навчальної діяльності дає змогу ширше використовувати виховні можливості уроку. Навчання зможе більш повно виконувати свою виховну функцію, якщо на кожному уроці при роботі з будь-яким навчальним матеріалом вчителі будуть формувати певні властивості особистості учня залежно від його типологічної належності.

Диференційований підхід до навчання – це створення вчителем малих груп у межах школи, класу та організація виховної роботи, що сприяє розвитку учнів цих груп. Метою диференційованого підходу є адаптація умов навчання до особливостей різних груп учнів

2) Надавши характеристику особливостей розвитку дітей із порушенням інтелекту та специфіку їх навчання, можемо підсумувати, що інтелектуальна недостатність є досить складною особливістю розвитку дитини. Інтелектуальна недостатність – це системне порушення пізнавальної діяльності, яке має оборотний і необоротний характер. Однією з першопричин виникнення таких інтелектуальних розладів є органічне ураження кори головного мозку, яке має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступового когнітивного розвитку, хоча й зі значними труднощами. Така

особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися і жити в суспільстві, маючи власні перспективи. Інтелектуальна недостатність – це лише особливий розвиток дитини, який не вичерпує всіх її можливостей. Вона буде вчитися, але дуже повільно, і може не оволодіти певними знаннями та навичками.

Діти з порушенням інтелектуального розвитку вимагають особливого підходу. Надзвичайно важливим є визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, допомога в процесі її особистісного розвитку. Знання особливостей психічного розвитку дитини з інтелектуальною недостатністю допомагає грамотно вирішувати питання навчання і виховання дітей, подолати або компенсувати порушені психічні сфери. Знання закономірностей генезису психіки в нормі дає змогу глибше зрозуміти особливості психічного розвитку, дослідити вплив порушень або недорозвинення мозку на перебіг психічного розвитку. Незважаючи на те, що інтелектуальна недостатність вважається необоротною, це не означає, що її неможливо виправити. При правильно організованому психологічному впливі в умовах спеціально організованого навчання і виховання визначається позитивна динаміка в розвитку дітей з порушенням інтелекту.

3) Дослідження диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня нами було проведено на базі 1-4-х класів "Раково-Ліського ліцею" Камінь-Каширської міської ради Волинської області серед дітей 7-11 років. Усі діти мають легкий ступінь інтелектуальної недостатності та мають підтверджуючі медичні документи. Також у дослідженні взяли участь 6 батьків, 5 вчителів школи та 3 спеціалісти центру підтримки. Кількість учасників – 20 осіб.

На дослідницькому етапі нами було використано такі методи діагностики, як опитувальник для вчителів «пізнавальна активність» В. Юркевича, опитувальник для батьків «пізнавальна діяльність» О. Горчинської, спостереження за дітьми через компенсаційні та розвиваючі заняття. Для збору інформації були обрані такі методи: спостереження,

анкетування та інтерв'ю з учителями. Отримані дані були оброблені та переведені в табличну форму.

На початку дослідження були визначені критерії та рівні пізнавальної активності. Досліджуваними критеріями пізнавальної активності були обрані: самостійність і наполегливість у вирішенні навчальних завдань, обсяг розвитку знань і засвоєння знань, інтерес до предмета, емоційний стан під час навчання, працездатність і вміння підтримувати увагу. Також було виділено три рівні прояву пізнавальної активності та надано характеристику кожному з них.

На підставі проведених досліджень можна констатувати, що у досліджуваних дітей молодшого шкільного віку спостерігається легка інтелектуальна недостатність з невисоким рівнем пізнавальної активності. У більшості учнів спостерігається низький рівень пізнавальної активності, що зумовлено особливостями розвитку психіки та пізнавальної сфери зокрема: загальною пасивністю та інертністю психічних процесів, невираженістю потреби в пізнанні нового. У досліджуваній вибірці лише кожна п'ята дитина мала середній рівень когнітивного функціонування.

У 6 дітей 5 (84%) виявили низький рівень пізнавальної активності, 1 (16%) дітей – середній рівень. Слід зазначити, що практично всі діти виявляють той чи інший рівень пізнавальної активності незалежно від рівня освіти. І в умовах навчального закладу, і в центрі інклюзивного супроводу, і вдома прояв пізнавальної активності однаковий.

Дані, отримані в результаті перевірки знань, свідчать про те, що у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю спостерігається низький і середній рівень пізнавальної активності. У дітей цієї категорії абсолютно відсутній високий рівень пізнавальної активності. Саме навчання та виховання дитини з порушеннями розумового розвитку необхідно поєднувати з реабілітаційно-лікувальними, логопедичними заняттями, заняттями з психологом, лікувальною фізкультурою.

4) Розроблено рекомендації щодо використання диференційованого підходу у навчанні молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Навчання та виховання дитини з порушеннями розумового розвитку необхідно поєднувати з реабілітаційно-лікувальними, логопедичними заняттями, заняттями з психологом, лікувальною фізкультурою.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксаміт Д. Система навчання, виховання та реабілітації дітей з порушеннями розумового розвитку в Україні та Польщі. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 12. С. 19-34.
2. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 144 с.
3. Балим О. А. Фізичне виховання з професійно-прикладною спрямованістю учнів із вадами розумового розвитку в навчально-реабілітаційному центрі. *Педагогіка здоров'я* : зб. наук. пр. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (18-19 трав. 2018 р., м. Харків). МОН України, ХНПУ ім. Г. С. Сковороди ; за загал. ред. акад. І. Ф. Прокопенка. Х., 2018. С. 663-667.
4. Баршай Л. С. Індивідуалізація пізнавальної діяльності школярів. *Поч. шк.* 2019. № 12. С.19-20.
5. Березка С. В. Модель психокорекції поведінкових розладів дітей з порушеннями інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 11. С. 5-13.
6. Березка С. В. Особливості гіперактивної поведінки дітей із порушенням інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 1. С. 122-126.
7. Березка С. Теоретичний аналіз специфіки агресивної поведінки дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2018. № 2 (86). С. 55-64.
8. Бех І. Молодший школяр у вікових закономірностях. *Поч.шк.* 2015. № 2. С. 1-4.
9. Блеч Г. Альтернативні засоби комунікації у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами : виклики сьогодення* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (21 черв. 2018 р., м. Київ). Ін-т спец. педагогіки НАПН України. К. : «Наша друкарня». 2018. URL: <https://cutt.ly/7brxWI7>.

10. Блеч Г. О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма, методичні рекомендації та дидактичний матеріал з формування уявлень про навколишнє середовище). К.: 2017. 96 с.

11. Боряк О. В. Концептуально-стратегічний модуль функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць*. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2018. Вип. 14. С. 20–28

12. Василевська Л. Є. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Барабанотерапія» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями; МОН України, Ін-т спец. педагогіки НАПН України. К., 2018. 13 с.

13. Вержиховська О. М. Особливості використання методів емоційного стимулювання при роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2018. №31. С. 44-54.

14. Вержиховська О. М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку: Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2017. 372 с.

15. Власенко О. М. Диференційований підхід в освітньому процесі як педагогічна умова формування громадянської спрямованості школярів. *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф.*, 16 травня 2018 р., м. Київ. Київ: Інститут педагогіки, 2018. С. 115–119.

16. Володько В. М. Індивідуалізація і диференціація навчання і виховання. *Гуманітарні науки*. 2017. №4. С. 54-65.



17. Гайтіна Л. Г. Особливості організації та проведення уроків з розумово відсталими дітьми які здобувають освіту в ЗОШ за індивідуальною формою навчання. *Дитина з особливими потребами*. 2018. № 3. С. 2-8.

18. Горбатюк О. Л. Характеристика фізичних якостей молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 25-30.

19. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти. Педагогічний часопис Волині. №1(8). 2018. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/14188/1/%D0%93%D1%83%D0%B4%D0%B7%D1%8C-128-133.pdf>.

20. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. URL: <https://dubno.irc.org.ua/ditinaz-porushennyami-intelektualnogo-rozvitku-22-20-13-14-09-2022/>.

21. Диференційоване навчання: навіщо і як проводити. 2021. URL: <https://nus.org.ua/articles/dyferentsiojovane-navchannya-navishho-i-yak-provodyty/>.

22. Жук Т. Я. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток психомоторики та сенсорних процесів» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями; МОН України, Ін-т спец. педагогіки НАПН України. К., 2018. 80 с.

23. Загородня А. А. Диференціація змісту навчання у старшій школі: історико-аналітичний аспект. *Молодь і ринок*. 2018. Вип. № 3(158). С. 30–35.

24. Ільченко О. В. Особливості формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності учнів з легким ступенем розумової відсталості. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 1(1). С. 209-215.

25. Коберник Г. Адаптування навчальних завдань як засіб індивідуалізації навчання молодших школярів. *Збірник наукових праць*

*Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* 2013. №2. С. 200-207.

26. Корнят В., Співак У. Діти з особливими освітніми потребами як об'єкт соціально – педагогічної роботи. *Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи.* Збірник тез доповідей IV Всеукраїнської з міжнародною участю науково – практичної конференції. Івано-Франківськ: «НАІР», 2019. С. 136–139.

27. Литовко С. І. Диференційований та індивідуальний підхід до учнів. *Поч. шк.* 2018. № 0. С. 25-29.

28. Луців С. І. Реалізація принципу індивідуалізації навчання на уроках української мови у початковій школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.* 2019. № 41. С. 66-70.

29. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. 260 с.

30. Міщенко Г. Л. Особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту. *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. (17 трав. 2018 р., м. Запоріжжя).* МОН України, Держ. наук. установа «Ін-т модернізації змісту освіти» ; Департамент освіти і науки ЗОДА, КВНЗ «Хортиц. нац. навч.-реабілітац. акад.» ЗОР ; за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя, 2018. С. 120-121.

31. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами : сучасні підходи : навч.-метод. посібник. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 84 с.

32. Нечипоренко О. Диференціація – одна з форм інноваційних технологій. *Початкова школа.* 2016. № 5. С. 21–24.

33. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. – 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/re-forms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

34. Онишків З. М. Диференційована підготовка до засвоєння нового матеріалу. *Поч.шк.* 2019. № 8. С. 3-5.

35. Особливості розвитку та підтримки дітей із затримкою психічного розвитку. 11.12.2020. URL: <https://irc-netushyn.miskrada.org.ua/news/09-26-37-11-12-2020>.

36. Островська К. О. Професійне навчання осіб з особливими освітніми потребами: проблеми та перспективи змін. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Збірник наукових праць. Київ «Едельвейс», 2019. Випуск 1 (58). С. 30 – 35.

37. Панченко Т. Л. Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2018. Вип. 27. С. 149-152.

38. Проскурняк О. Особливості набуття досвіду спілкування в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2018. № 2. С. 65-70.

39. Прядко Л. О. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектру: методичний посібник. Суми: НВВ СОІППО. 2019. 60 с.

40. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. Львів, 2018. 334 с.

41. Святченко О. В. Диференціація – умова успішного навчання. *Поч. освіта*. № 12 (берез.). 2017. С. 3.

42. Седеревічене А. О. Дидактичні можливості диференціації змісту початкової освіти. *Народна освіта*. 2017. Вип. 3. С. 22-26.

43. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник. К.: Знання, 2018. С. 255-359.

44. Столярик О. Методика «Соціальної історії» в роботі соціального педагога з дітьми із розладами спектру аутизму. *Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти*. ЛНУ імені Івана Франка. 2019. Випуск 4. С. 139.

45. Стрілець С. Диференційований підхід на уроках української мови під час вивчення окремих орфограм у 2-3 класах. *Початкова школа*. 2017. № 6. С. 9-11.

46. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навчальний посібник / А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава: ПУЕТ, 2018. 261 с.

47. Трикоз С. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма із сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали. К.: 2017. 112 с.

48. Ферт О. Г. Сучасні підходи до проблеми порушень психічного розвитку у дітей. Науковий часопис. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Збірник наукових праць. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. Серія 19. Випуск 34. С. 103-107.

49. Цимбалюк О. Л. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільних навчальних закладах. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/105/18758-vikoristannyaiaikt-u-doshkilnix-navchalnix-zakladaх.html>.

50. Чеботарьова О. В. Сонячні діти. Діти із синдромом Дауна. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. 32 с.

51. Шибистюк Т. Формування психологічної готовності педагогів до взаємодії із дитиною з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / Т. Шибистюк. 2018. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post13.html>.

52. Щербата В., Ляховець Л., Горелько А. Корекція комунікативних навичок у дітей із розладом аутичного спектру. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2018. Випуск 3. С. 165–172.

53. Шибецька В. В., Кравець Н. П. Формування та корекція емоційної сфери розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку. *Молодий вчений*, 2020. № 5(20). Ч. 4. С. 15-18.