

ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Тороп К. С.

*кандидат психологічних наук,
викладач кафедри загальної психології та патопсихології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
пр. Гагаріна, 72, Дніпро, Україна
orcid.org/0000-0002-2330-1960
torop.kristina@gmail.com*

Ключові слова: освіта,
спеціальна педагогіка,
компетентнісний підхід,
діти з особливими освітніми
потребами.

У державних стандартах початкової та базової середньої освіти, які визначають вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, серед іншого зазначено, що мета освіти полягає у розвитку здібностей учнів, їх інтересів та обдарувань, а також формування компетентностей. У статті теоретично обґрунтовано, що формування когнітивної компетентності, яка ґрунтується на інтелектуальній сфері діяльності та характеризує обізнаність і пізнання дійсності, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних знань, на праксеологічних засадах навчальної діяльності та способи застосування цих знань, виступає основою для формування всіх ключових компетентностей та сприяє успішній соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Уточнено поняття когнітивної компетентності, акцентовано увагу на тому, що навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку має будуватися таким чином, щоб учень став здатним переносити набуті знання, вміння та навички у нові ситуації, по-справжньому опанувати навчальні предмети та краще розуміти навколишнє середовище. Діагностовано стан сформованості когнітивної компетентності у молодших школярів та підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. Окреслено основні характеристики готовності до навчання (його процесу та змісту), здатності до самооцінювання, сформованість вмінь виконувати навчальні завдання в різних умовах.

Наведено результати дослідження сформованості когнітивної компетентності молодших школярів та молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку та їхніх однолітків із нормотиповим розвитком. З'ясовано відмінності складників когнітивної компетентності у двох груп школярів та обґрунтовано необхідність спеціально організованого освітнього процесу з використанням конкретних допоміжних засобів для учнів з порушеним розвитком для формування ключових компетентностей, зокрема когнітивної.

Визначено перспективу дослідження, яка полягатиме в пошуку і науковому обґрунтуванні змісту, методів і засобів навчання, що дозволяють ефективно підвищувати рівень когнітивної компетентності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

RESEARCHING COGNITIVE COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Torop K. S.

*Candidate of Psychological Sciences,
Lecturer at the Department of General Psychology and Pathopsychology
Oles Honchar Dnipro National University
Gagarina avenue, 72, Dnipro, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2330-1960
torop.kristina@gmail.com*

Key words: *pedagogy, education, competency-based approach, children with special educational needs.*

The state standards of primary and basic secondary education, which define the requirements for the mandatory learning outcomes of education applicants among other things, state that the purpose of education is to develop natural abilities of children, their interests and talents, as well as the formation of competence. The article theoretically justifies the formation of cognitive competence based on intellectual sphere of activity and characterizes awareness and knowledge of reality, possession of a certain set of The notion of cognitive competence is specified, and attention is focused on the fact that teaching students with impaired intellectual development must be built in such a way that the children becomes able to transfer the acquired knowledge, abilities, and skills to new situations, really master academic subjects and better understand the environment. The diagnostic of the state of formation of cognitive competence in schoolchildren with intellectual development disorders. The main characteristics of readiness for learning (its process and content), ability to self-assessment, the formation of skills to perform educational tasks in different conditions are outlined.

The article presents the results of the study of the formation of cognitive competence of younger schoolchildren and young teenagers with intellectual disabilities and their normotypic age peers. The differences in the components of cognitive competence in two groups of schoolchildren have been revealed, and the necessity of specially organized educational process with the use of specific auxiliary means for students with impaired development to form key competences, in particular cognitive competence, has been substantiated.

Defined the prospect of the study, which will be to find and scientifically justify the content, methods and means of learning, allowing to effectively improve the level of cognitive competence of children with intellectual disability.

Постановка проблеми. Першочерговим завданням спеціальної школи, в якій навчаються діти з порушеннями інтелектуального розвитку, є забезпечення успішної їх соціалізації. Зокрема, у статті 12 Закону України «Про освіту» зазначено, що мета повної загальної середньої освіти полягає у всебічному розвитку, вихованні та соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, окрім цього, має прагнення до навчання впродовж життя та готово до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [6]. У зв'язку з цим актуальною стає проблема визначення змісту, структури, методів оцінки і формування ключових і предметних компетентностей у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Обов'язковим компонентом успішної соціалізації учнів із порушеннями інтелектуального розвитку є формування когнітивної компетентності, яка виступає основою для формування всіх ключових компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить, що когнітивна компетентність розглядається як категорія, що відображає істотні моменти зв'язку між пізнавальною діяльністю і практичними діями дитини. Від сформованості когнітивної компетентності залежить ефективність здійснення пізнавальної діяльності, рівень домагань дитини, вміння виконувати різні види діяльності й ін.

У дослідження О. Леонтєва, П. Гальперіна, С. Рубінштейна та ін. означено, що саме молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування когнітивної компетентності. У цьому віці спостерігається позитивна динаміка розвитку пізнавальних процесів, таких як сприймання, мислення, уява, пам'ять. Навчальна діяльність, яка стає провідною на цьому віковому етапі, дає змогу вирішувати завдання щодо розвитку стійких пізнавальних потреб, продуктивних прийомів навчання, пізнавальних процесів, які набувають статусу самостійності та усвідомленості. На відміну від молодших школярів, провідним видом діяльності у молодших підлітків є спілкування з однолітками, тому інтерес до навчання у них знижується. У цей період підлітки стають конфліктними, що істотно впливає на освітній процес. Але цей віковий період характеризується формуванням готовності до самооцінювання, потребою в осмисленні діяльності, що свідчить про наявність у цьому віці необхідних умов для формування когнітивної компетентності.

Деякі аспекти вивчення когнітивної компетентності в контексті навчання висвітлені у наукових дослідженнях: Г. Блеч, В. Бондаря, І. Бежа, Л. Виготського, Т. Власової, А. Висоцької, І. Гладченко, А. Граборова, Н. Долгобородової, І. Дмитрієвої, Г. Дульнева, О. Дьячкова, В. Засенка, І. Єременка, Л. Прохоренко, О. Мякушко, В. Синьова, Н. Стадненко, С. Трикоз, О. Хохліної, О. Чеботарьової, Н. Ярмоли та ін. На думку цих учених, переорієнтація навчання на компетентнісний підхід полягає не у формальному оволодінні предметними вміннями й навичками, а у вмінні їх застосовувати у життєдіяльності.

На думку О. Вязової, когнітивна компетентність базується на когнітивних уміннях, відноситься до самостійної пізнавальної діяльності та поширюється не лише на навчальний процес, а й на сферу пізнання загалом. Дослідниця зазначає, що формування когнітивної компетентності може бути покладено в основу базового навчання, при якому учні оволодівають ключовими компетентностями в різних предметних сферах. У своєму дослідженні авторка виокремлює три компоненти когнітивної компетентності: пізнавальний – знання, операціонально-технологічний – уміння, а також ціннісно-смысловий – ціннісно-смыслові орієнтації [2].

Таким чином, можна стверджувати, що когнітивна компетентність розтлумачується як здатність до операційності, рефлексивності, самооцінки власних результатів, тобто вмінь самостійно сприймати мету діяльності, докласти вольових зусиль для досягнення позитивного результату, оперувати потрібними знаннями, виконувати практичні дії, прийоми, операції на репродуктивному й творчому рівнях, володіти уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки тощо.

Питання, що стосуються розвитку компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, у своїх роботах висвітлювали В. Бондар, Л. Виготський, О. Гаврилов, І. Єременко, Л. Занков, М. Певзнер, С. Рубінштейн, В. Синьов та ін. Дослідники впевнені, що компетентнісний підхід у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку тісно пов'язаний з особистісно-орієнтованим, тобто потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі «для всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти, та діяльним, може бути реалізований лише в діяльності, у процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій.

Ідеї вчених, що засновані на компетентнісному підході, полягають у тому, що навички навчання, соціальні навички, навички вирішення проблем, організаційні навички та ін. повинні інтегруватися не лише в усі навчальні предмети, а й торкатися усього освітнього процесу. На їхню думку, для оцінки проблем дитини, а також для розроблення успішних програм навчання, важливо мати уявлення про вимоги, що пред'являються до когнітивної системи дитини, і здатності цієї системи для вирішення відповідних вимог.

За даними досліджень, несформованість пізнавальних інтересів в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються на всіх етапах процесу пізнання, внаслідок чого ці діти отримують неповні, а часом спотворені уявлення про навколишній світ. Серед недоліків когнітивного розвитку виділяють: низьку пізнавальну активність; безініціативність, невміння самостійно приймати рішення; труднощі у засвоєнні нової інформації; вузькість та фрагментарність сприймання тощо [1; 3; 5; 7; 8].

Мета статті полягає у визначенні стану сформованості когнітивної компетентності у молодших школярів та молодших підлітків з нормотиповим та порушеним розвитком.

Виклад основного матеріалу. На думку О. Лурії, В. Лебединського та інших, найбільш складними функціями головного мозку є когнітивні, саме завдяки їм забезпечується цілеспрямована взаємодія з навколишнім середовищем та здійснюється процес раціонального пізнання світу. Когнітивні функції (сприймання інформації, її обробка та аналіз, запам'ятовування і зберігання інформації, обмін інформацією, здійснення програми дій) тісно пов'язані з пізнавальними процесами.

Як зазначають Г. Мерсіянова, С. Миронова, С. Мирський, В. Синьов та інші, когнітивна компетентність має важливе значення для розвитку досвіду таких дітей у конкретній дисципліні чи предметній галузі та в життєдіяльності загалом. Автори наголошують, що тісний взаємозв'язок навчання і пізнання сприяє розумінню дитиною

навколишнього світу, а у процесі пізнання, аналізу і збору інформації учень робить висновки, що засновані на його мисленні.

У наукових працях українських дефектологів (В. Бондаря, Л. Вавіної, Л. Виготського, О. Граборова, Г. Дульнева, І. Єременка, Л. Занкова, Г. Мерсіанової, Б. Пінського, В. Синьовата ін.) зазначено, що:

– корекційну роботу під час роботи з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку треба спрямовувати (враховуючи первинні порушення) на вторинні порушення, які спричинені біологічними та/або соціальними факторами та виявляються у всіх психічних процесах, таких як сприймання, уява, пам'ять та мислення.

Поряд із цим досвід педагогічної практики вказує на те, що діти з порушеним інтелектом мають специфічну здатність запам'ятовувати, зберігати і відтворювати інформацію, на відміну від нормотипових учнів, вони повільніше запам'ятовують інформацію і швидко її забувають.

У школярів із порушеннями інтелектуального розвитку значно сповільнений розвиток здатності бачити та виокремлювати деталі із загальної картини. Вони зазнають труднощів з орієнтуванням у різних соціальних і навчальних ситуаціях. Діти не можуть повною мірою використовувати інформацію, що зберігається в їх пам'яті, час від часу пасивні і демонструють низький рівень зацікавленості.

З огляду на це, для перевірки рівня сформованості когнітивної компетентності у дітей з нормотиповим та порушеннями інтелектуального розвитку (далі – ППР) ми використали такі методики: «Встановлення причинно-наслідкового зв'язку між подіями», «Вивчення розуміння збереження кількості», «Пізнавальна потреба», «Який я?».

Розглянемо отримані результати.

За результатами досліджень учених, встановлення та розуміння взаємозв'язку між причиною та наслідком є важливою навичкою, яка використовується в усіх аспектах життя. Усвідомлення причин і наслідків вказує на взаємозв'язок між подіями, заснованими на причинах і результатах. Так, на думку Т. Гротцера, саме вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки дає змогу робити висновки і розуміти те, що відбувається навколо, розуміти як прості речі, так і наміри та поведінку інших людей [11].

Тобто вміння визначати причинно-наслідкові зв'язки є важливим компонентом когнітивної компетентності.

Методика «Встановлення причинно-наслідкового зв'язку між подіями» (Л. Фатіхова), яка була спрямована на виявлення рівня сформованості повноти та системності уявлень учнів про зв'язок між власними уявленнями про світ і шкільними вимогами; вмінь щодо висловлювання власної

думки; ставлення до вимог соціального оточення; формування пошукових вмінь шляхом встановлення причинно-наслідкового зв'язку.

Зміст методики містив завдання із серіями сюжетних малюнків (три серії по два малюнки в кожній). За процедурою методики, учень мав визначити зв'язок між сюжетними малюнками, розповісти, що трапилось і чому, що було спочатку, що сталося потім. Молодші школярі виконували завдання шляхом відповідей на запитання експериментатора, молодшим підліткам було запропоновано самостійно скласти розповідь про те, що вони бачать на малюнках. Під час ускладнення, які виникали в процесі дослідження у школярів, експериментатор надавав стимулюючу, часткову, розгорнуту або повну допомогу.

Результати методики дали змогу виявити рівні сформованості встановлення причинно-наслідкового зв'язку (див. табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка рівня сформованості встановлення причинно-наслідкового зв'язку в учнів із порушеним інтелектом та нормотиповим розвитком

рівні	молодші школярі		молодші підлітки	
	ППР	НР	ППР	НР
високий	8%	97%	10%	100%
достатній	22%	3%	24%	
середній	31%		30%	
низький	39%		36%	

Аналіз отриманих результатів дає змогу стверджувати, що учні з порушенням інтелектуального розвитку мають набагато нижчі показники за оптимальним рівнем сформованості причинно-наслідкового зв'язку. Із загальної кількості молодших школярів з ППР 8% мають оптимальний рівень, у молодших школярів з НР – 97%. Результати молодших підлітків: 10% у учнів з ППР, проти 100% школярів із нормотиповим розвитком.

Достатній рівень сформованості встановлення причинно-наслідкового зв'язку: серед учнів із порушеннями інтелектуального розвитку 22% молодших школярів та 24% молодших підлітків. На відміну від їх однолітків із нормотиповим розвитком, серед молодших підлітків учнів з достатнім рівнем не виявлено, молодших школярів 3%.

Серед учнів із нормотиповим розвитком відсутні діти із зниженим і низьким рівнем сформованості встановлення причинно-наслідкового зв'язку, поряд із цим у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку із зниженим рівнем виявлено 31% молодших школярів та 30% молодших підлітків; з низьким рівнем – 39% молодших школярів та 36% молодших підлітків.

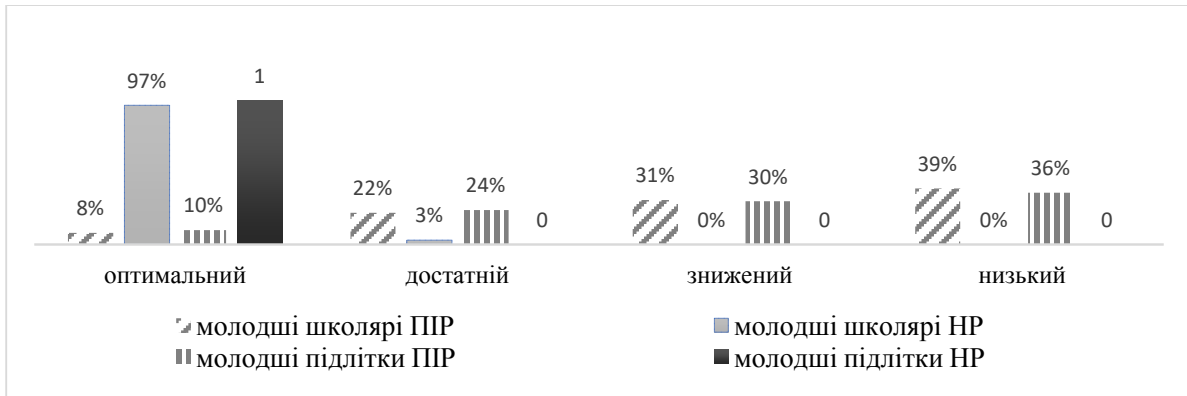


Рис. 1. Порівняння рівнів сформованості встановлення причинно-наслідкового зв'язку за методикою школярів з ППР та нормотиповим розвитком

На основі якісного аналізу можна стверджувати, що під час роботи з цією методикою дітям із ППР було необхідно значно більше часу для усвідомлення змісту сюжетних малюнків. Їм було важко зрозуміти причину та її наслідки. В багатьох випадках вони неправильно визначали причину, яка викликає наслідки. У разі якщо дитина асоціювала себе з персонажем на сюжетному малюнку, вона зверталася до власного досвіду, і це ставало перешкодою до встановлення причинно-наслідкового зв'язку на запропонованій серії малюнків. Школярі з ППР, звертаючи увагу на несуттєві фрагменти малюнка, розглядали їх як причини або взагалі розповідали лише про те, що їх зацікавило на зображенні. Якщо діти із нормотиповим розвитком з легкістю встановлювали «двосторонні» зв'язки, тобто від причини до наслідку та від наслідку до причини, то учні з ППР наслідок визначали як причину.

Аналізуючи отримані дані, можна стверджувати, що розуміння наслідків і причинно-наслідкових зв'язків у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку ускладнено, їм складно розрізнити важливі і менш важливі ознаки та властивості.

Методика «Вивчення розуміння збереження кількості» (Л. Фатіхова) була спрямована на вивчення здібностей дітей використовувати допомогу дорослого під час вирішення пізнавальної задачі; здатності до концентрації уваги; сформованості пошукових умінь.

Матеріал методики містив п'ять різнокольорових смужок певного розміру та зображення на двох смужках, на одній було зображено 5 м'ячів, на іншій – 5 іграшкових авто. На обох смужках зображення були розташовані в один ряд, але малюнок з автомобілями візуально здається довшим, ніж із м'ячами.

Експериментатору необхідно було запропонувати учню подивитися одразу на дві смужки із зображеннями та дати відповідь, чого більше: м'ячів чи автомобілів.

За виконання завдання дитина могла отримати від 0 до 4 балів, які виставлялися, враховуючи міру надання експериментатором допомоги. Якщо учень виконав завдання самостійно, він отримав 4 бали; виконання завдання із використанням стимулюючої та (або) часткової допомоги передбачало 3 бали; використання учнем розгорнутої чи повної допомоги для виконання завдання – 2 бали; 1 бал учень отримував у разі виконання завдання після отримання всіх видів допомоги та відповідно 0 балів – учень не зміг виконати завдання після отримання всіх видів допомоги.

Таблиця 2

**Результати методики
«Вивчення розуміння збереження кількості»**

бали	молодші школярі		молодші підлітки	
	ППР	НР	ППР	НР
4	-	100%	5%	100%
3	-	-	12%	-
2	7%	-	13%	-
1	21%	-	25%	-
0	72%	-	45%	-

За результатами методики (табл. 2) можна говорити, що, на відміну від дітей із нормотиповим розвитком, які всі справилися з завданням легко, без допомоги дорослого, серед дітей із порушеним розвитком максимальну кількість балів змогли отримати 5% молодших підлітків із ППР.

Серед молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку 12% виконали завдання після того, як експериментатор запропонував полічити предмети на кожній із карток.

Виконали завдання після отримання розгорнутої чи повної допомоги: молодші школярі з ППР 7% та 13% молодших підлітків із ППР.

Серед обох вікових категорій дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, які змогли виконати завдання використавши всі види допомоги,

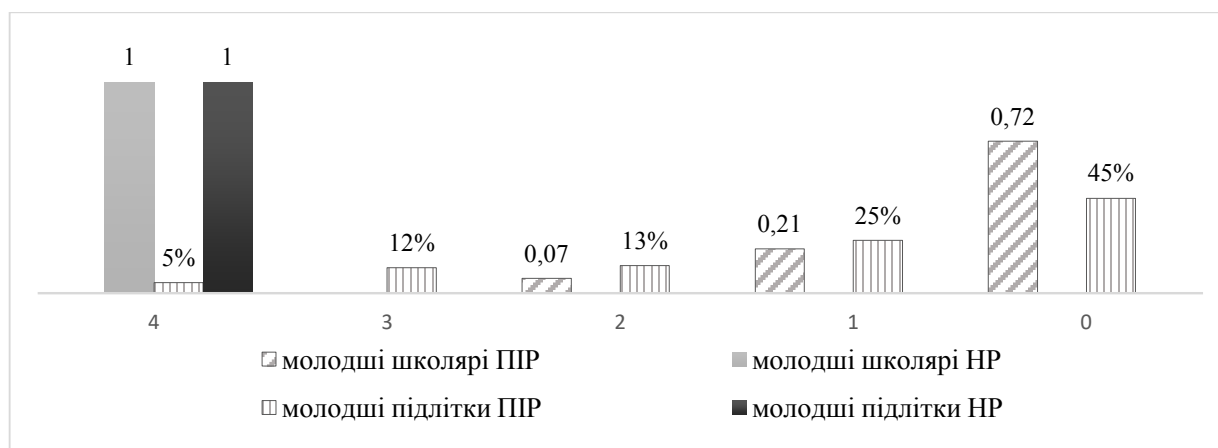


Рис. 2. Порівняльні результати за методикою «Вивчення розуміння збереження кількості»

виявлено 21% молодших школярів та 25% молодших підлітків.

Не змогли виконати завдання під час отримання всіх видів допомоги з боку експериментатора 72% молодших школярів з ППР та 45% молодших підлітків із ППР в результаті отримали 0 балів.

Підсумовуючи отримані результати, можемо стверджувати, що учням із ППР притаманне загальмоване осмислення чисел і кількості – важко пов'язати абстрактний сенс числа із конкретним значенням певної кількості. Окрім того, вони мають проблеми з обробкою та осмисленням візуальної інформації, розумінням того, що вони бачать. Недоліки у візуально-просторовій обробці можуть ускладнювати вивчення просторових понять та впливати на здатність «читати» мову тіла і невербальні сигнали, такі як тон голосу, міміка або особистий простір.

Методика «Пізнавальна потреба» (В. Юркевича), за допомогою якої було визначено наявність певного інтересу учнів до отримання нових знань, умінь і навичок, внутрішню цілеспрямованість та рівень потреби використовувати різні способи дії до наповнення знань та розширення кругозору.

На сім запитань, які містяться у методиці, відповіді надавали педагоги. Інтенсивність

пізнавальної потреби визначалася за сумою балів: 19–35 балів – потреба виражена сильно; 14-19 балів – достатньо; менше 14 балів – слабо. Залежно від характеру відповіді бали виставлялися таким чином: «позитивна» – 5 балів, «нейтральна» – 3 бали, «негативна» – 1 бал.

Таблиця 3

Оцінка рівня пізнавальної потреби
(В. Юркевич)

інтенсивність виразності пізнавальної потреби	молодші школярі		молодші підлітки	
	ППР	НР	ППР	НР
сильна		27%	5%	21%
достатня	24%	59%	25%	70%
слабка	76%	14%	70%	9%

Результати свідчать про те, що у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку недостатньо сформовано пізнавальні потреби. У молодших школярів із ППР пізнавальна потреба на високому рівні не виражена, у молодших підлітків з ППР – 5%. Серед учнів із нормотиповим розвитком, у яких інтенсивність виразності пізнаваль-

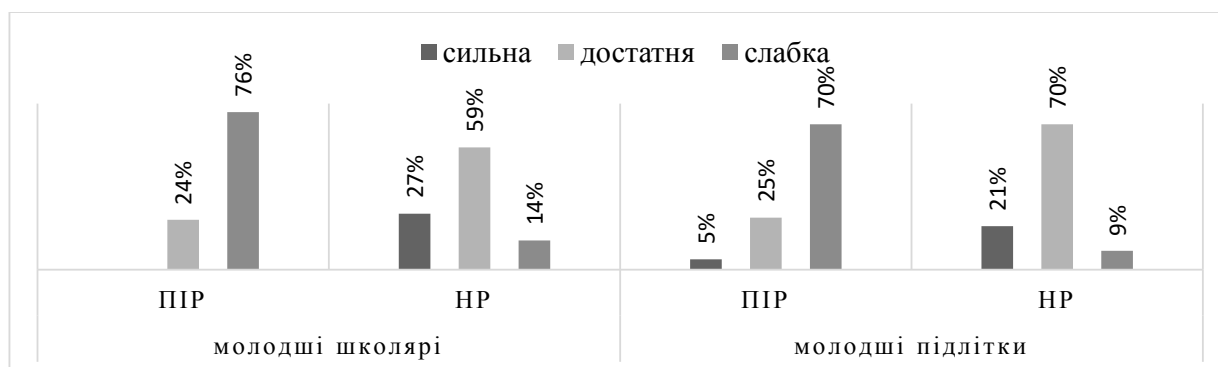


Рис. 3. Порівняльні результати за методикою «Пізнавальна потреба» (В. Юркевича)

ної потреби сильна, 27% молодших школярів, 21% молодших підлітків.

На достатньому рівні пізнавальна потреба, що свідчить про те, що учні загалом ставляться позитивно до освітнього процесу, у 24% молодших школярів із ППР і 25% молодших підлітків із ППР. Інтенсивність виразності пізнавальної потреби у дітей із нормотиповим розвитком на достатньому рівні у 59% молодших школярів, 70% молодших підлітків.

Серед школярів, яким не подобається навчальна діяльність і вони не розуміють, навіщо їм потрібно навчатися, тобто зі слабкою виразністю пізнавальної потреби, виявлено 76% молодших школярів із ППР і 70% молодших підлітків із ППР. Серед учнів із нормотиповим розвитком: 14% – молодших школярів, 9% – молодших підлітків.

За отриманими результатами методики треба сказати, що учням із порушеннями інтелектуального розвитку притаманне недорозвинення пізнавальних інтересів. На відміну від учнів із нормотиповим розвитком, вони не відчують потреби у пізнанні, а це спотворює уявлення про навколишній світ.

Отже, є необхідність розвитку у дітей із ППР пізнавальних навичок для розуміння причинно-наслідкових зв'язків, посилення пізнавального інтересу для покращення рівня засвоєння знань, підвищення якості розумової діяльності.

З огляду на те, що в умовах компетентнісного підходу оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами базується на оцінюванні в учнів соціально значущих умінь, зокрема когнітивних компетенцій, вмінь самостійно планувати свої освітні результати й можливості, ми застосували методику «Який я?» (модифікація О. Богданова). Методика передбачала визначення адекватності самооцінки школярів та виявлення рівня усвідомлення моральних категорій дітьми.

За методикою учні мали відповісти на десять запитань експериментатора про те, як вони себе сприймають і оцінюють. Методика проводилася таким чином: експериментатор ста-

вив запитання за десятьма різними позитивними якостями особи. Оцінки, які надавала собі дитина, заносилися у відповідні колонки протоколу, а потім переводилися у бали. За відповідь «так», учні отримували 1 бал, «не знаю» або «іноді» – 0,5 балів, «ні» – 0 балів. Рівень самооцінки визначався за загальною сумою балів, що були отримані дитиною за усіма якостями. Відповідно, 10 балів – високий рівень, 8–9 балів – достатній рівень, 4–7 балів – середній рівень, 2–3 бали – низький рівень, 0–1 бал – дуже низький рівень.

Таблиця 4

Оцінка рівнів адекватності самооцінки школярів та виявлення рівня усвідомлення моральних категорій дітьми

рівні	молодші школярі		молодші підлітки	
	ППР	НР	ППР	НР
ВР	75%	62%	42%	61%
ДР	22%	35%	47%	32%
СР	3%	3%	11%	7%
НР	-	-	-	-
ДНР	-	-	-	-

Скорочення в таблицях: ВР – високий рівень, ДР – достатній рівень, СР – середній рівень, НР – низький рівень, ДНР – дуже низький рівень

За результатами методики «Який Я?» серед учнів із нормотиповим розвитком високий рівень самооцінки виявлено у 62% молодших школярів та 61% молодших підлітків. Найбільша частка учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, молодші школярі (75%) і молодші підлітки (42%) теж мають високий рівень самооцінки особистості. Такі результати свідчать про те, що учні з порушенням інтелектуального розвитку неадекватно оцінюють свої особистісні якості та не можуть об'єктивно оцінити свої недоліки.

Достатній рівень самооцінки виявлено у 22% молодших школярів із ППР, 47% молодших підлітків з ППР. Серед учнів із нормотиповим роз-

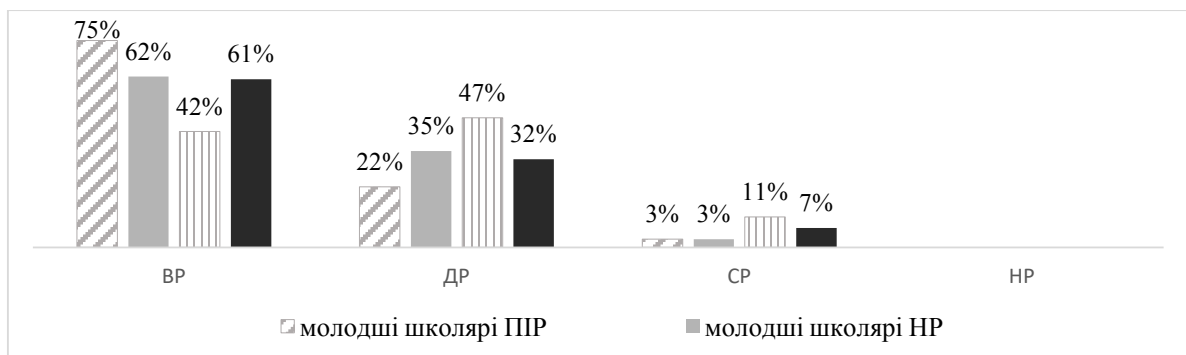


Рис. 4. Порівняльні результати за методикою «Який я?»

витком молодших школярів із достатнім рівнем – 35%, молодших підлітків – 32%.

Середній рівень адекватності самооцінки та усвідомлення моральних категорій дітьми становить 3% як у молодших школярів з ППР, так і у їх однолітків з нормотиповим розвитком. У молодших підлітків з ППР – 11%, молодші підлітки з нормотиповим розвитком – 7%.

У процесі опрацювання бланків фіксації результатів виявлено, що серед учнів із порушеннями інтелектуального розвитку та нормотиповим розвитком відсутні діти з низьким і дуже низьким рівнем самооцінки.

У процесі проходження методики діти з порушеннями інтелектуального розвитку швидко і задоволенням обирали позитивні якості особистості, доволі часто вони суперечили реальній картині.

Учні з нормотиповим розвитком, як молодші школярі, так і молодші підлітки, намагалися аналізувати якості щодо себе.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, підсумовуючи результати дослідження когнітивної компетентності, ми можемо ствер-

джувати, що дітям із порушеннями інтелектуального розвитку складно орієнтуватися в навчальних ситуаціях, важко використовувати інформацію, що зберігається в їхній пам'яті. Мисленнєві процеси, засвоєння навчальної інформації в нових освітніх ситуаціях відбуваються з меншою швидкістю і на більш низькому рівні, ніж у їхніх однолітків із нормотиповим розвитком. У школярів із порушеннями інтелектуального розвитку виникають об'єктивні труднощі з когнітивною обробкою, їм складно узагальнювати, переносити і застосовувати набуті знання, уміння та навички до нових ситуацій і контекстів. На відміну від учнів із нормотиповим розвитком, дітям із порушеннями інтелектуального розвитку необхідний спеціально організований освітній процес із використанням конкретних допоміжних засобів.

На перспективу продовження дослідження може полягати у пошуку і науковому обґрунтуванні змісту, методів і засобів навчання формування когнітивної компетентності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. / под ред. Т.А. Власовой. Москва: Педагогика, 2009. 186 с.
2. Вязова Е.В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий (на примере обучения математике). Нижний Тагил, 2009. 140 с.
3. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. Київ: Вища школа, 1985. 326 с.
4. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. посіб. /авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. за наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.
5. Певзнер М.С. Причины умственной отсталости / под ред. А. И. Дьячкова. Москва : Учпедгиз, 1960. 77 с.
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 19.04.2021).
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1986. 192 с.
8. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психология разумово відсталої дитини: підручник. Київ: «Знання», 2008. 359 с.
9. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГТУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.; 65 карт.
10. Erez G. & Peled I. Cognition and metacognition: Evidence of higher thinking in problem solving of adolescents with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 2001. № 36. P. 83–93.
11. Grotzer T. A. Learning to Understand the Forms of Causality Implicit in Scientifically Accepted Explanations, *Studies in Science Education*. 2003. № 39. Режим доступу: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057260308560195>
12. Piaget J. The Language and Thought of the Child, Routledge & Kegan-Paul, London, UK, 3rd edition, 1962.
13. Weinert F.E., Schooling: Impact on Cognitive and Motivational Development, Editor(s): Neil J. Smelser, Paul B. Baltes, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Pergamon, 2001, Pages 13589-13594 <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02327-5>.

REFERENCES

1. Vygotskii, L.S. (2009) *Osnovy defektologii*. [The Fundamentals of Defectology] / pod red. T.A. Vlasovoi. Moskva: Pedagogika. 186 s.
2. Viazovova, E.V. (2009) *Formirovanie kognitivnoi kompetentnosti u uchashchikhsia na osnove alternativnogo vybora uchebnykh deistvii (na primere obuchenii matematike)* [Formation of cognitive competence in students on the basis of alternative choices of learning activities (on the example of teaching mathematics)]. Nizhnii Tagil. [in Russian].
3. Eremenko, I.G. (1985) *Oligofrenopedagogika*. [Oligophrenopedagogy] Kiiv: Vishcha shkola. 326 s.
4. Chebotarova O., Blech, H., Bobrenko, I., Hladchenko, I., Miakushko, O., Trykoz, S. et al. *Osoblyvosti realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu v osviti ditei z intelektualnymy porushenniamy* [Features of the Competency-Based Approach in the Education of Children with Intellectual Disabilities] Kyiv: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
5. Pevzner, M.S. (1960) *Prichiny umstvennoi otstalosti* [Causes of mental retardation]/ pod red. A. I. Diachkova. Moskva : Uchpedgiz, 77 s.
6. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [Law of Ukraine On Education]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua* Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
7. Rubinshtein, S. Ia. (1986) *Psikhologiiia umstvenno otstalogo shkolnika* [The Psychology of the Mentally Retarded Schoolchildren]: uchebnoe posobie. Moskva : Prosveshchenie, 192 s.
8. Synov V.M., Matvieieva M.P., Khokhlina O.P. (2008) *Psykhologhiia rozumovo vidstaloi dytyny* [Psychology of a Mentally Retarded Child] : pidruchnyk. Kyiv: «Znannia». 359 s.
9. Fatikhova, L.F. (2011) *Diagnosticheskii kompleks dlia psikhologo-pedagogicheskogo obsledovaniia detei s intellektualnymi narusheniami* [Diagnostic complex for psychological and pedagogical assessment of children with intellectual disabilities]. Ufa. [in Russian].
10. Erez, G., Peled, I. (2001) Cognition and metacognition: Evidence of higher thinking in problem solving of adolescents with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36. pp. 83–93.
11. Grotzer, T.A. (2003) Learning to Understand the Forms of Causality Implicit in Scientifically Accepted Explanations, *Studies in Science Education*, 39, 174. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057260308560195>.
12. Piaget, J. (1962) *The Language and Thought of the Child*. Routledge & Kegan-Paul, London, UK, 3rd edition.
13. Weinert, F.E. (2001) Schooling: Impact on Cognitive and Motivational Development, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Pergamon. pp. 13589-13594. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02327-5>.