

УДК: 159.922.7:37.015

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ЗПР

О.Г. Малина

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Запорізького національного університету
lenamalina1975@gmail.com

Малина О.Г. Особливості психологічної допомоги дітям із ЗПР. У статті подана спроба визначення шляхів розвивально-корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку на основі узагальнення теоретичного та практичного досвіду їх психологічного супроводу у процесі навчання. Встановлено, що діти з ЗПР у відмінності від однолітків з нормальним темпом психічного розвитку недостатньо спираються в процесі оволодіння знаннями на власний життєвий досвід і не можуть узагальнювати раніше сформульовані уявлення; всі діти з ЗПР мають значні утруднення в засвоєнні навчального матеріалу. Це ставить перед психологами необхідність використовувати в роботі з дітьми з ЗПР корекційно-психологічні впливи. Корекційно-розвивальний зміст, який вводиться додатково до основного змісту діяльності психолога, є основним засобом корекційного впливу на психічну сферу учнів з ЗПР і допомагає засвоєнню навчального матеріалу. Результати дії корекційно-розвивального змісту визначаються кінцевими показниками освітнього стандарту школи чи реабілітаційного закладу (корекційно-розвивальна змістова лінія), які повинні бути досягнуті внаслідок корекційного впливу на учбову діяльність учнів на кінець навчання у школі (початковій, основній).

Ключові слова: затримка психічного розвитку, психологічна допомога, корекційно-розвивальні впливи, навчальний процес, ігрова терапія

Malina, O.H. Features of psychological care for children with mental retardation. The article attempts to determine the ways of development-correction work with children with delayed mental development on the basis of generalization of theoretical and practical experience of their psychological support in learning process. It has been established that children with mental retardation, in contrast to peers with a normal pace of mental development, do not rely sufficiently on the process of mastering knowledge on their own life experience and can't generalize the previously formulated representations. All children with mental retardation have considerable difficulty in mastering the educational material. This puts psychologists in the need to use corrective and psychological effects in working with children with mental retardation. Corrective and developmental content, which is introduced in addition to the main content of the psychologist's activity, is the main means of correctional influence on the mental sphere of students with a delay in mental development and helps the learning of the educational material. The results of the corrective-developmental content are determined by the final indicators of the educational standard of the school or the rehabilitation institution (correctional and developing content line), which should be achieved as a result of the corrective impact on pupils' learning activity at the end of schooling (primary, basic).

Keywords: mental retardation, psychological help, corrective-developmental influences, educational process, game therapy.

Постановка проблеми. У відповідності до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті вдосконалення системи освіти й виховання відповідно до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей і створення таких умов освіти, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку усіх параметрів особистості дитини та її успішному навчання. У цьому контексті актуальною проблемою сучасної української психологічної теорії і практики є вивчення психологічних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Звернення широкої громадськості (учених, педагогів, громадських діячів та ін.) до проблеми зростання кількості дітей, які мають різні порушення фізичного та нервово-психічного здоров'я пов'язано з тим, що діти з ЗПР в сучасних умовах українського суспільства не повинні залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, економічного життя суспільства, системи людських взаємин. Вони повинні володіти необхідним життєвим досвідом, сприймати, оцінювати, творчо використовувати матеріальні й духовні надбання українського народу.

Процес приєднання України до світового досвіду соціально-психологічної роботи з дітьми з ЗПР триває. Україна як суверенна держава взяла на себе зобов'язання щодо реалізації на практиці конституційних прав дітей цієї категорії [8]. В цьому контексті найактуальнішим завданням практичної психології виступає надання ефективної і своєчасної психологічної допомоги дітям із затримкою психічного розвитку

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Предметом особливої уваги з боку багатьох вітчизняних психологів є проблема вад у психічному розвитку дітей, її наслідки та організація соціально-психологічної роботи з дітьми з ЗПР. В наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, відокремлено основні групи дітей, які потребують створення особливих умов у процесі

їхньої психологічної адаптації (І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, В. Засенко, В. Кащенко, В. Лубовський, Є. Мاستюкова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко); зміст та особливості навчання, підготовка до життя дітей з ЗПР (Т. Білоус, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, І. Ковшова, В. Липа, Л. Одинченко, В. Тарасун); організація професійної діяльності психолога з дітьми ЗПР (І. Іванова, В. Ляшенко, О. Молчан); проблема педагогічної підтримки як компонента гуманістичної теорії виховання в межах міждисциплінарного підходу (М. Альошина, О. Асмолов, А. Волкова, О. Газман, В. Грицюк, А. Мудрик, Л. Сергієнко, Є. Ямбург) [14].

Наші сьогоденні знання про затримку психічного розвитку дають змогу розглядати її як межовий стан психічного розвитку. Йому властиві розлади інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Пізніше, якщо дитина не отримує своєчасної допомоги, у неї під впливом невдач у навчанні, спілкуванні з ровесниками та дорослими виникають і негативні зміни особистості.

В.М. Астапов, Ю.В. Мікадзе визначали, що затримку психічного розвитку (ЗПР) слід розглядати як явище тимчасове, що відбито і в її назві. Звичайно, цей стан, на думку авторів, пов'язують з дошкільним та молодшим шкільним віком дитини. Пізніше або настає компенсація, «вирівнювання» під впливом ужитих корекційних заходів, або відбувається стабілізація стану інтелектуальної недостатності, який за вираженістю найчастіше буває проміжним між низькою нормою і легкою розумовою відсталістю [4].

Поняття «затримка психічного розвитку», з точки зору О.В. Заширинської, є психолого-педагогічним і характеризує, насамперед, відставання в розвитку психічної діяльності дитини. Причини такого відставання можна розділити на дві групи: медико-біологічні та соціально-психологічні причини [6].

Однак на відміну від проблеми розумового розвитку, як зазначено в працях О.М. Мاستюкової, при затримці психічного розвитку недоліки в здатності міркувати, робити умовиводи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, тобто абстрактно мислити, хоч і можуть, за несприятливих умов виховання і розвитку дитини, закріплюватися, набувати стійкого характеру, все-таки не є визначальними. Вони вторинні, а первинними виступають порушення працездатності, розлади уваги, пам'яті, сенсомоторних процесів, пізнавальної активності. Ці порушення особливо виразно виявляються в дошкільному віці, і саме вони перешкоджають вчасно і повноцінно формуватися мисленню та мовленню [16]. Якби з дітьми послідовно проводилася корекційна робота, то багато хто з них міг би успішно навчатися в загальноосвітній масовій школі. Початок корекції у шкільному віці - це завжди важча і менш оптимістична справа, бо доводиться долати наслідки педагогічної занедбаності, яка буває особливо згубною для дітей з певними проблемами психофізичного розвитку [1].

Метою даної статті є визначення шляхів розвивально-корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку на основі узагальнення теоретичного та практичного досвіду їх психологічного супроводу у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Одна з важливих задач психолога в роботі з родиною дитини з ЗПР – допомогти батькам усвідомити своє становище, особливості зміни алгоритму і умов життя, їх власну роль у житті дитини і своє призначення у процесі її розвитку. Взаємодія психолога з батьками передбачає повну довіру, обмін знаннями, навичками, досвідом допомоги дітям із особливими потребами в їхньому індивідуальному і соціальному розвитку.

Відомо, що успіх будь-якого партнерства ґрунтується на спільній повазі. Якщо один партнер підозріло або з недовірою ставиться до іншого, їхній контакт незабаром припиниться. Ще один принцип рівноправності партнерів: ні один із них не є важливішим або значущішим, ніж інший, тому психологу бажано консультиватися з батьками так само часто, як вони консультиються з ним. Коли психолог, запитує матір або батька, що їм подобається в їхніх дітях, для них це часом буває одним із рідкісних випадків виявлення інтересу не до вад, а до здібностей дитини, тим самим підкреслюється повага до батьків і створюється атмосфера довіри для подальшої успішної комунікації [3].

Особлива проблема виникає, коли в свідомості практичних психологів діагностика повинна обов'язково передбачати корекцію. Якщо та чи інша якість, що тестується, не задовольняє психолога, то вважається, що її можна тренувати незважаючи на вікову й особистісну специфіку розвитку дитини. Не можна забувати, що існує поняття норми вікової й норми індивідуальної: їх ні в якому разі не можна ототожнювати в процесі діагностики. Ми вже відмітили, що корекція

обов'язково повинна супроводжувати діагностику, інакше навіть вона потрібна. Але корекція необхідна тоді, коли мова йде про справжнє відхилення у розвитку, але викликає сумніви, якщо ми маємо справу з варіантами норми. Результатом діагностики може бути індивідуальний варіант розвитку, і необхідність його корекції часто диктується кон'юнктурними цілями.

Отже, одним із аспектів проведення діагностики є її правильна організація. Якщо дійсно стоїть завдання надання дитині допомоги, то нема необхідності проводити спеціальну діагностику зразу, не враховуючи навіть адаптаційний період у житті дитини. У цей період основним засобом діагностики має бути спостереження в групах чи класах, у процесі якого й виявляються «проблемні» діти. Це означає, що зовсім не обов'язково діагностувати всіх дітей підряд: спостереження економить час і сили. На основі такого спостереження психолог разом з педагогом розробляє конкретну програму допомоги таким дітям. В якості найбільш ефективних показників контролю при цьому є динаміка проходження дітей «за програмою». Відслідковуючи цю динаміку, можна скласти достатньо повну картину розвитку дитини.

Окремою постає проблема, яка належить до дефектологічного контексту діагностики розвитку. За її результатами, безумовно, не повинен ставитися діагноз, а створюватися психолого-дефектологічний портрет дитини. На основі його відбувається коригування визначених вад у зоні найближчого розвитку дитини. Спираючись на більш розвинені психічні процеси і функції, підтягуються до встановлених меж відстаючі. Найбільш продуктивними тут є підходи, заявлені Л.С. Виготським, О.Р. Лурією, Л.С. Цветковою.

Сучасний розвиток освіти в Україні пов'язаний, зокрема, із запровадження диференційованих форм навчання. Таке навчання передбачає наявність в одному класі учнів, схожих за своїми психологічними якостями, що значно спрощує організацію їхнього навчання. За таких умов важливого значення набувають питання відбору дітей, пов'язані з необхідністю проведення психологічної діагностики.

Особливо актуальною, складною й відповідальною постає проблема диференціальної діагностики при відборі дітей до спеціальних класів та шкіл. Мова йде про так звані класи вирівнювання загальноосвітніх шкіл, у яких, згідно з існуючим положенням, мають навчатися переважно діти із ЗПР та допоміжних шкіл, як особливого типу спеціальних закладів для навчання розумово відсталих дітей ступеня дебільності.

Діагностика при відборі дітей до спеціальних класів і шкіл ускладнюється тим, що діти із психічним недорозвитком (розумово відсталі) і діти із ЗПР виявляють багато схожих порушень психіки: недоліки сприймання, уваги, пам'яті, конкретності мислення, недорозвиток мови, коливання працездатності та ін. Тому лише на основі даних про стан окремих психічних процесів досить складно робити однозначні висновки щодо характеру дефекту у тієї чи іншої дитини. Адже і в дітей, які нормально розвиваються, можуть бути виявлені недоліки уваги, пам'яті, мислення, працездатності.

Важливим напрямком надання психологічної допомоги дітям з ЗПР є впровадження в професійну діяльність психолога корекційно-розвивальних заходів. Корекційно-розвивальний зміст, який вводиться додатково до основного змісту діяльності психолога, є основним засобом корекційного впливу на психічну сферу учнів з ЗПР і допомагає засвоєнню навчального матеріалу. Результати дії корекційно-розвивального змісту визначаються кінцевими показниками освітнього стандарту школи чи реабілітаційного закладу (корекційно-розвивальна змістова лінія), які повинні бути досягнуті внаслідок корекційного впливу на учбову діяльність учнів на кінець навчання у школі (початковій, основній).

Корекційний розвиток розумових дій, які необхідні для засвоєння змісту учбової діяльності, здійснюється на основі відповідним чином підібраних конкретних розумових дій, реалізуючи таким чином диференційоване й інтегроване управління процесом інтеріоризації й екстеріоризації як єдиного процесу засвоєння загальних розумових дій (Л.І.Айдарова, П.Я.Гальперін, Л.Б.Ітельсон, А.М. Раєв, Н.Ф.Тализіна та ін.).

Встановлено, що підлітки з ЗПР у відмінності від нормально розвинутих однолітків недостатньо спираються в процесі оволодіння знаннями на власний життєвий досвід і не можуть узагальнювати раніше сформульовані уявлення всі діти з ЗПР мають значні утруднення в засвоєнні навчального матеріалу. Це ставить перед психологами необхідність використовувати в роботі з дітьми з ЗПР корекційно-психологічні впливи [13].

Основними свідченнями відбору дітей в групи корекції є:

- труднощі спілкування: несформованість комунікативних умінь і навичок, невміння погоджувати свої дії з партнерами (однолітками), нерозвиненість або відсутність адекватних способів вирішення конфліктних ситуацій, замкнутість, низький соціометричний статус;
- порушення поведінки: агресивність, шкідливі звички, труднощі довільної регуляції поведінки і діяльності;
- несприятливі варіанти особистісного розвитку: труднощі формування «Я-концепції», неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості, невпевненість у собі, неадекватна самооцінка;
- труднощі емоційного розвитку; нездатність до емпатії, неадекватне або неповне орієнтування дитини в емоційних станах.

Ефективним психокорекційним заходом на цьому етапі може стати групова ігротерапія.

Наприклад, структура ігрових занять повина містити наступне:

I частина. Вступна. Ритуал вітання. Планування видів діяльності, ігор і вправ.

Мета: встановлення емоційно-позитивного контакту психолог-дитина і формування у дитини спрямованості на однолітка й інтересу до нього.

II частина. Основна. За своїм змістом включає реалізацію відповідного розділу програми.

Мета: Розширення поведінкового репертуару дітей через соціально схвалювані й відповідні соціальним очікуванням форми поведінки:

- збагачення сфери соціальних мотивів, формування спрямованості дитини на однолітка; розширення й збагачення позитивного досвіду спільної діяльності і форм спілкування з однолітками; формування комунікативних дій і операцій;

- корекція самооцінки і рівня домагань у напрямі їхньої більшої адекватності й реальності при загальній позитивній забарвленості; подолання невпевненості в собі;

- формування передумов регулювання емоційних станів; подолання підвищеної тривожності, страхів;

- розвиток здатності до емпатії; розуміння і співпереживання почуттям іншої людини.

III частина. Завершальна. Підбиття підсумків. Рефлексія, можливе планування наступного заняття.

Ефект корекційної дії ігротерапії виявляється у зміні особливостей поведінки дітей (самостійності, можливості саморегуляції поведінки), в зростанні позитивного вирішення конфліктних ситуацій. Зростає соціальна спрямованість дій дітей, їхня готовність прийти на допомогу одноліткови. Значно підвищується сензитивність до почуттів іншої людини, емпатія [3, 5].

Підґрунтям корекційних заходів щодо оптимізації розвитку особистості підлітка з ЗПР є положення про сутність управління учбовою діяльністю, що полягає у поясненні навчального матеріалу і організації відтворення способу діяльності учнів (І.Я. Лернер, М.І.Махмутов, В.Ф.Паламарчук, М.Д.Ярмаченко). В умовах спеціальної школи чи реабілітаційного закладу пояснення навчального матеріалу й організація відтворення способу діяльності учнів здійснюється на основі загальних дидактичних принципів. Водночас існують певні особливості, зумовлені специфікою змісту та методів навчання (В.І.Бондар, Л.С.Вавіна, І.Г.Єременко, Г.М.Мерсіянова, В.М.Синьов, О.П.Хохліна та ін.).

Вважаємо, що потрібно враховувати, що поняття «мотив-мета», які часто співпадають в діяльності, як визначено О.М.Леонтьєвим - в учбовій діяльності учнів із ЗПР можуть змінюватися внаслідок впливу низки різних чинників: рівня пізнавальної активності, стану пізнавальної сфери, працездатності, оцінки діяльності тощо[11].

Таким чином, для ефективного навчання необхідно, щоб сукупність цілей як вчителя, так і учнів охоплювала не лише близькі цілі (корекційний розвиток певних психічних процесів, опанування способу дії), а й віддалені (корекційний розвиток всієї пізнавальної сфери, мовленнєвої діяльності, розвиток особистості). Отож, необхідно, щоб в поле перетину сукупності цілей вчителя та учня входили численні як учбові, так і корекційно-розвивальні цілі [15].

Наступна особливість навчаючої корекційної діяльності – розв'язання дидактичних задач. Розроблений нами механізм розв'язання дидактичних задач, які охоплюють проблему диференційованості та індивідуалізації у навчанні учнів із ЗПР, в узагальненому вигляді можна представити наступним чином:

- а) побудова моделі учбової діяльності учня яка включає дані про особливості учбово-пізнавальної діяльності, про перехідний стан психічної діяльності;
- б) побудова моделі навчання, яка охоплює основні етапи учбової діяльності (засвоєння фактичних знань і формування способу дії), що передбачають найближчі і більш віддалені цілі;
- в) вибір навчальних впливів (розгортання фрагмента учбової діяльності), які забезпечують функціонування учбової діяльності.

При цьому основою виступає модель навчання та модель учбової діяльності, а шуканим є набір навчальних впливів, які не входять до змісту основних задач. Побудова моделі учбової діяльності учня із ЗПР, як визначено Т.Д.Ілляшенко. охоплює визначення його вихідного стану, тобто з'ясування структури та глибини розладів учбово-пізнавальної діяльності, фактору перехідного стану психічної діяльності [7].

Таким чином, в моделі учбової діяльності визначається не лише актуальний рівень розвитку психічної сфери, а й якісно своєрідні стани, через які необхідно провести компоненти психічної діяльності, які формуються. Визначення основних етапів учбової діяльності (засвоєння фактичних знань, формування способу дії) охоплює з'ясування наявних знань та рівня сформованості розумових дій, які виступають засобом засвоєння нових знань. Достатнє функціонування учбової діяльності забезпечує добір адекватних навчальних впливів та їх своєчасна корекцію.

Дослідження питання забезпечення зворотного зв'язку у процесі навчання зумовлено необхідністю визначення ефективності основних та допоміжних навчальних впливів (різних видів допомоги), для перевірки правильності розв'язання різних етапів учбової задачі, виявлення ефективності корекційного впливу на складові учбової діяльності. Керуючись результатами досліджень зворотного зв'язку у навчанні інших вчених (О.В.Брушлинський, О.М.Матюшкін, Ю.І.Машбиць, Н.Ф.Тализіна), ми дійшли висновку, що зміст зворотного зв'язку, тобто виділення сукупності контрольованих характеристик, має охоплювати найближчі і віддалені цілі навчання, які визначені навчальними програмами школи інтенсивної педагогічної корекції. Частота зворотного зв'язку залежать від сформованості мотиваційної сфери і науковості учнів [18].

За висновками психологічних досліджень (І.Д.Бех, Д.М.Богоявленський, О.Ф.Єсаулова, Г.С.Костюк, Й.І.Машбиць, С.Д.Максименко, В.В.Репкін та ін.), основою навчального впливу у спеціальній школі виділяють учбову задачу. Таким чином, пред'явлення інформації учителем, з одного боку, її усвідомлене сприймання та запам'ятовування учнями – з другого, відтворення способу діяльності, виконання різних учбових завдань, їх опрацювання учнями можливе лише тоді, коли все це сприймається як учбова задача. Саме учбова задача вводить учнів в учбову діяльність, стимулює та спрямовує її. Водночас, розв'язання цієї задачі відповідає цілям навчання, впливає на пізнавальну та емоційно-вольову сфери учнів[2, 4].

Навчальний вплив охоплює наступні взаємопов'язані компоненти:

- а) опанування знань; б) опанування предметних та розумових дій (Д.М.Богоявленський, Л.Б.Ітельсон, К.К.Кабанова-Меллер, Г.С.Костюк, О.О.Люблінська, Н.О.Менчинська) [15].

На основі виділених компонентів окреслюються наступні рівні пояснення навчального матеріалу (відтворення фрагмента учбової діяльності): а) інформаційний; б) інформаційно-операційний; в) проблемний.

До навчального впливу, на нашу думку, слід віднести корекційно-розвивальний зміст. Він є основним засобом впливу на учбову діяльність школярів, відтак сприяє засвоєнню програмового матеріалу.

Наступною складовою учбової діяльності є розумові дії. Корекційний розвиток розумових дій, достатній рівень їх сформованості (усвідомленість, узагальненість) безпосередньо впливають на перебіг навчання, забезпечують успішну реалізацію як найближчих так і віддалених навчальних цілей. Поряд з основними, ми виділяємо допоміжні навчальні впливи. У спеціальній школі їх зміст охоплює діагностичну і навчальну функції (Т.Д. Ілляшенко, В.І. Лубовський, Г.М. Мерсіянова, А.Г. Обухівська, С.Я. Рубінштейн, Н.М.Стадненко, О.П.Хохліна та ін.).

Експериментально з'ясовано особливості пізнавальної сфери учнів із ЗПР. Це недостатній рівень знань; недосконалість розумових дій; зміна стану розумової працездатності; складність переключення з одного виду діяльності на інший (внаслідок ригідності мислительних процесів), підвищена імпульсивність. Важливим чинником є оцінка результатів роботи учнів як за кінцевим результатом, так і в процесі виконання завдання.

Підґрунтям психолого-педагогічного аналізу структури методу навчання у психолого-педагогічній корекції обрано положення про метод навчання як однієї з детермінант учбової діяльності (Г.С. Костюк, Ю.І. Машбиць); про сутність зв'язку між методом навчання та учбовою діяльністю (Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов, Г.І.Щукіна та ін.). Важливою характеристикою методу навчання (способу управління учбовою діяльністю) було визначено «поле самостійності учнів» (П.Я.Гальперін, Ю.І.Машбиць, Н.О.Менчинська). До сфери впливу методу навчання віднесено організаційні форми навчання (Ч.Куписевич, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін, В.О.Онищук та ін.). Таким чином, загальна характеристика методу навчання зводиться до наступного. За сутністю він є способом управління учбовою діяльністю, її суттєвою детермінантою й спирається на закономірності її функціонування [6, 8]. Метод навчання охоплює змістовий та організаційний бік, де визначальним є змістовий, оскільки він найбільше впливає на ефективність управління учбовою діяльністю.

У методі навчання ми виділяємо наступні структурні компоненти.

1. Повідомлення навчального матеріалу: рівень повідомлення; корекційно-розвивальний зміст, який вводиться додатково до основного навчального змісту; розумові дії, які необхідні для засвоєння змісту учбової діяльності. Учбові задачі. Співвідношення між безпосередніми та похідними продуктами навчання. Додатковими структурними компонентами методу навчання, що забезпечують його функціонування, є засоби реалізації методу та організаційні форми управління учбовою діяльністю.

Особливість рівнів повідомлення навчального матеріалу полягає в тому, що вони визначають, які саме знання та вміння є безпосереднім продуктом засвоєння (вони внесені до навчальних програм, що конструюються на основі освітніх стандартів конкретної галузі знань).

2. Корекційно-розвивальний зміст, який вводиться додатково до основного навчального змісту, є основним засобом корекційного впливу на психічну сферу учнів і допомагає засвоєнню навчального матеріалу. Результати дії корекційно-розвивального змісту визначаються кінцевими показниками освітнього стандарту школи інтенсивної педагогічної корекції (корекційно-розвивальна змістова лінія), які повинні бути досягнуті внаслідок корекційного впливу на учбову діяльність учнів на кінець навчання у школі (початковій, основній) [11, 14].

3. Корекційний розвиток розумових дій, які необхідні для засвоєння змісту учбової діяльності, здійснюється на основі відповідним чином підібраних конкретних розумових дій, реалізуючи таким чином диференційоване й інтегроване управління процесом інтеріоризації й екстеріоризації як єдиного процесу засвоєння загальних розумових дій (Л.І.Айдарова, П.Я.Гальперін, Л.Б.Ітельсон, А.М. Раєв, Н.Ф.Тализіна та ін.).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, корекція психічного розвитку дітей з ЗПР – складний і багатогранний процес. Він торкається не лише усунення чи пом'якшення недоліків у пізнавальній діяльності, а й потребує вирішення особистісних проблем кожної дитини, її ставлень до самої себе, ровесників і дорослих. Враховуючи індивідуальні особливості дітей із затримкою психічного розвитку, психолог повинен спрямовувати зміст навчання на корекцію конкретних порушень мотиваційно-пізнавальної діяльності. Диференційований зміст корекційного процесу повинен визначатися такими параметрами: загальним розумовим розвитком; рівнем знань та уявлень про навколишній світ; рівнем розвитку пізнавальних процесів; рівнем працездатності; сформованістю системи мотивів.

Список використаних джерел

1. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. «Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: Хрестоматия. /В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе // 2-е изд.»: Питер; СПб.; 2008
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання./І.Д. Бех// – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Борщевська Л.В., Зіброва А.В., Іванова І.Б. та ін. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами.- К.:УІСД, 1999.- 79с.
4. Висковатова Т.П. Дифференциация задержки психического развития от нормы до олигофрении / Т.П. Висковатова // Практична психологія та соціальна робота. - № 9. - 2001. - С. 13-23.
5. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів / Укл. Т.Д. Ільяшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак. - К.: ІЗМН, 1997. - 128 с.
6. Заширинская О.В. Коммуникативные качества личности в контексте социализации детей с задержкой психического развития // Историческая психология и ментальность. Детство. Семья. Быт / Под ред. О.В. Заширинской. СПб., 2001. - 252 с.

7. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція / Ілляшенко Т. // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. Зб. - К.: ІЗМН, 2000. - 164 с.
8. Концепція спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні. // Дефектологія.- 1996.- №1- С.2-15.
9. Колесіна Т.П. Діагностика і корекція психічного розвитку дітей як засіб профілактики відхилень у їхній поведінці / Т.П. Колесіна // Початкова школа. – 2000. - № 5.– С. 30-33.
10. Кравченко Р. Соціальна робота з розумово відсталими людьми/ Р. Кравченко// Навч. посібник. – К.: Преса, 2001. – С. 8 – 32.
11. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии./ И.И. Мамайчук// М.: Наука, 1998.- 466с.
12. Мастюкова Е.Н. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. /Е.Н. Мастюкова // - М.: ВЛАДОС, 1997. - 348 с.
13. Михайлова Л.М., Грабовенко Н.В. Робота реабілітаційних центрів щодо соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями / Л.М. Михайлова, Н.В. Грабовенко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. - №1. – С.45-50.
14. Обухівська А.Г. З історії діагностики відхилень у розумовому розвитку дітей/ А.Г. Обухівська // Практична психологія та соціальна робота. - 2003. - №7. - С.15-17.
15. Подласій І.П. Курс лекцій з коректувальної педагогіки. / І.П. Подласій // – М.: ІЗМН, - 2002. – С. 100 – 115.
16. Сак Т. До проблеми диференційованого навчання в школі інтенсивної педагогічної корекції /Т.Сак //Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод.зб. Випуск 4.- Київ, 2002. – С.235-238
17. Тарасюк С.О., Назаревич В.В. Соціально-психологічні чинники адаптації (дезадаптації) дітей дошкільного віку із ЗПР/ С.О. Тарасюк// Дефектологія, Київ. – 2004. – № 3. – С.19-22.
18. Шмаргун В.М. Взаємозв'язок фізичного і психічного в руховій реабілітації здоров'я дітей/ В.М. Шмаргун// Психологія: Збірник наукових праць.- К.: НПУ імені М.П.Драгоманова.-1999.-Вип. 1(4).-С.124-128.

References transliterated

1. Astopov V.M., Mikadze Yu.V. «Psihodiagnostika i korektsiya detey s narusheniyami i otkloneniyami razvitiya: Hrestomatiya. /V.M. Astopov, Yu.V. Mikadze // 2-e izd.»: Piter; SPb.; 2008
2. Beh I. D. OsobistIsno zorIEntovane vihovannya./I.D. Beh// – K.: IZMN, 1998. – 204 s.
3. Borschevska L.V., Zlbrova A.V., Ivanova I.B. ta In. Na dopomogu batkam, scho mayut dltey z osoblimi potrebami.- K.:UISD, 1999.- 79s.
4. Viskovatova T.P. Differentsiatsiya zaderzhki psihicheskogo razvitiya ot normy do oligofrenii / T.P. Viskovatova // Praktichna psihologiya ta sotsialna robota. - # 9. - 2001. - S. 13-23.
5. Diti Iz zatrimkoyu psihIchnogo rozvitku ta Yih navchannya. Navchalniy poslbnik dlya pedagogIv I shklnih psihologIv / Ukl. T.D. Ilyashenko, N.A. Bastun, T.V. Sak. - K.: IZMN, 1997. - 128 s.
6. Zashchirinskaya O.V. Kommunikativnye kachestva lichnosti v kontekste sotsializatsii detey s zaderzhkoy psihicheskogo razvitiya // Istoricheskaya psihologiya i mentalnost. Detstvo. Semya. Byit / Pod red. O.V. Zashchirinskoy. SPb., 2001. - 252 s.
7. Ilyashenko T. Zatrimka psihIchnogo rozvitku u dltey: prichini viniknennya ta korektsiya / Ilyashenko T. // Kroki do kompetentnosti ta Integratsiyi v susplIstvo: Nauk.-metod. Zb. - K.: IZMN, 2000. - 164 s.
8. KontseptsIya spetsIalnoYi osvIti osIb z psihIchnimi ta fizichnimi vadami v UkraYinI. // Defektologiya.- 1996.- #1- S.2-15.
9. KolesIna T.P. Dlagnostika I korektsIya psihIchnogo rozvitku dltey yak zasIb profIaktiki vIldhilen u Yihnlly povedIntsI / T.P. KolesIna // Pochatkova shkola. – 2000. - # 5.– S. 30-33.
10. Kravchenko R. SotsIalna robota z rozumovo vIdstalimi lyudmi/ R. Kravchenko// Navch. poslbnik. – K.: Presa, 2001. – S. 8 – 32.
11. Mamaychuk I.I. Psihokorreksionnye tehnologii dlya detey s problemami v razvitiya./ I.I. Mamaychuk// М.: Nauka, 1998.- 466s.
12. Mastyukova E.N. Lechebnaya pedagogika. Ranniy i doshkolnyiy vozrast. /E.N. Mastyukova // - М.: VLADOS, 1997. - 348 s.
13. Mihaylova L.M., Grabovenko N.V. Robota reabIltatsIynih tsentrlv schodo sotsIalno-pedagogIchnoYi pIdtrimki slmey, yakI vihovyuyut dltey z obmezhenimi mozhIivostyami / L.M. Mihaylova, N.V. Grabovenko // SotsIalna pedagogika: teorIya ta praktika. – 2005. - #1. – S.45-50.
14. Obuhlvska A.G. Z IstorIyi dIagnostiki vIldhilen u rozumovomu rozvitku dltey/ A.G. Obuhlvska // Praktichna psihologiya ta sotsIalna robota. - 2003. - #7. - S.15-17.
15. Podlasly I.P. Kurs lektsly z korektuvalnoYi pedagogIki. / I.P. Podlasly // – М.: IZMN, - 2002. – S. 100 – 115.
16. Sak T. Do problemi diferentsIyovanogo navchannya v shkoll IntensivnoYi pedagogIchnoYi korektsIyI /T.Sak //Didaktichnl ta sotsIalno-psihologIchnI aspekti korektsIynoYi roboti u spetsIalnlly shkoll: Nauk.-metod.zb. Vipusk 4.- KiYiv, 2002. – S.235-238
17. Tarasyuk S.O., Nazarevich V.V. SotsIalno-psihologIchnI chinniki adaptatsIyI (dezadaptatsIyI) dltey doshkIlnogo vIku Iz ZPR/ S.O. Tarasyuk// Defektologiya, KiYiv. – 2004. – # 3. – S.19-22.
18. Shmargun V.M. VzaEmozv'yazok flzichnogo I psihIchnogo v ruhovly reabIltatsIyI zdorov'ya dltey/ V.M. Shmargun// Pshologiya: Zblrnik naukovih prats.- K.: NPU Imeni M.P.Dragomanova.-1999.-Vip. 1(4).-S.124-128.