

УДК 373.2-056.265

Обухівська А.Г.,

к.психол.н., ст. науковий співробітник, завідувачка лабораторії психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України, rom73@meta.ua

Україна, м. Київ

## МЕТОДИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті висвітлюється значення, завдання і методи психолого-педагогічного вивчення розвитку дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями розвитку. Пропонується методика психолого-педагогічного вивчення і якісної оцінки виконання навчально-ігрових завдань. Методом вивчення виступає навчально-діагностичний експеримент. Предметом вивчення – навчуваність (здатність дитини до виконання логічних завдань). Описується комплекс показників, що забезпечують здійснення інтелектуальної діяльності: здатність дитини до перцептивного узагальнення, сприйняття допомоги, повторного виконання завдання.

**Ключові слова:** молодші дошкільники, діти з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічне вивчення, якісна оцінка розвитку дитини, інтелектуальні порушення, перцептивне узагальнення, навчально-діагностичний експеримент, навчуваність, складові навчуваності.

**Проблема** психолого-педагогічного вивчення розвитку дітей молодшого дошкільного віку стійко залишається **актуальною**. Вихідною тезою для обґрунтування актуальності є теоретично і практично доведене значення педагогічного впливу для подальшого розвитку дитини з раннього віку. Особливої значущості проблема розвитку з раннього віку набуває тоді, коли йдеться про дітей з психофізичними порушеннями (за сучасною термінологією – з особливими освітніми потребами). Фахівці з галузі спеціальної освіти без перебільшення наголошують на доленосному значенні раннього і дошкільного віку для подолання і компенсації недоліків/труднощів розвитку таких дітей [4;5;6;11;16].

Така позиція корекційних педагогів і спеціальних психологів ґрунтується на даних експериментальних досліджень та результатах багатолітнього досвіду спеціальної освіти: наявність порушень (сенсорних, моторних, мовленнєвих, інтелектуальних, аутистичних тощо) ускладнює розвиток дитини, породжує специфічні труднощі й обмеження. Названі порушення по різному позначаються на перебігу психічного розвитку дитини і можуть, як зазначає Н.Я. Семаго, призвести до спотворення, «своєрідної зміни його напрямку». Наслідком таких «змін» може бути відставання, уповільнення, затримка або відхилення від загальноновизнаного у суспільстві як нормативного або умовно нормативного розвитку, а в подальшому – соціально-психологічна дезадаптація і недостатня суспільна інтеграція [20].

Водночас практичний досвід навчання дітей з порушеннями в розвитку підтвердив теоретично обґрунтоване і оптимістичне передбачення Л.С. Виготського [5], що ускладнення, труднощі і обмеження можуть не виникати за умови рано розпочатого системного і цілеспрямованого корекційно-розвиткового педагогічного впливу. Раннє педагогічне втручання не лише сприяє розвитку дитини, але й у багатьох випадках повністю або певною мірою знімає ризики виникнення специфічних ускладнень ускладненого розвитку (вторинних порушень), або бодай помітно послаблює тяжкість їх віддалених наслідків у стані загального когнітивного і особистісного розвитку

(наприклад, у дітей із затримкою психічного розвитку, з тяжкими порушеннями мовлення, при деяких формах дитячого церебрального паралічу). Більше того, вчасно розпочата корекційно-розвиткова робота може запобігти виникненню небажаних ускладнень психічного розвитку. Так, у дітей із затримкою психічного розвитку не виникає особливих труднощів у здобутті освіти, у дітей з кохлеарними імплантами мовлення розвивається природним шляхом, діти з порушеннями зору оволодівають просторовим орієнтуванням, у дітей з інтелектуальним порушенням легкого ступеня виникає сюжетно-рольова гра, у нечуючих – формується мовленнєве спілкування, у дітей з тяжкими порушеннями мовлення – не виникає дисграфія тощо [6;11;21].

При цьому також слід підкреслити, що педагогічний вплив на розвиток дітей з особливими освітніми потребами може бути результативним (тобто забезпечувати загальний психічний розвиток) лише завдяки врахуванню їхніх індивідуальних психофізичних особливостей і застосування адекватних корекційних заходів. Без врахування індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності досягнення належних освітніх результатів у них не відбувається, більше того – розвиток їх може штучно стримуватися.

**Метою статті** є розкриття технології психолого-педагогічного вивчення індивідуальних особливостей і якісної оцінки розвитку молодших дошкільників з психофізичними порушеннями. Стаття адресована практичним психологам закладів дошкільної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів і спрямована на розширення їхньої професійної компетентності у виборі діагностичного інструментарію з'ясування індивідуальних здатностей дитини з порушеним розвитком до засвоєння знань на двох рівнях – актуальних і потенційних можливостей.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація завдань освіти дошкільників з порушеннями розвитку ґрунтується передусім на здійсненні психолого-педагогічного вивчення (діагностики). За нашим визначенням психолого-педагогічна діагностика – це один з напрямів профе-

сійної діяльності практичного психолога, предметом якої є психологічне вивчення індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини з метою врахування їх в освітньому процесі, визначення освітніх потреб та вибору адекватних засобів освітньої та корекційно-розвиткової роботи, розробки рекомендацій щодо формування навчальних компетентностей, що в сукупності забезпечує здобуття дитиною якісної освіти.

Вивчення і оцінка психічного розвитку дітей з порушеннями розвитку молодшого дошкільного віку має свої специфічні труднощі. Їх специфіка зумовлена не лише хронологічним віком дитини, але й особливостями розвитку, які привносяться фактом ушкодження: затримкою (порушенням) розвитку моторики, мовлення, орієнтовально-пошукової і предметно-практичної діяльності, дій сприймання як провідного пізнавального процесу, властивого для молодших дошкільників тощо.

Досвід численних експериментальних наукових досліджень підтверджує, що при порушеннях розвитку середньовікових норм практично не існує. У зв'язку з цим застосування психометричних методів, зорієнтованих на вікові нормативи, є щонайменше малоєфективним і сумнівним діагностичним засобом, оскільки вони лише підтверджують часто вже відомий факт наявності відставання чи порушення в розвитку. Тому у вивченні розвитку дітей з особливими освітніми потребами молодшого дошкільного віку не можна обмежуватись кількісними показниками. Вони мають доповнюватися психолого-педагогічним вивченням дитини, спрямованим на виявлення реальних умінь і навичок, стану сформованості здатностей, важливих для здійснення освітнього процесу. Така діагностика, передбачає якісну (описову) оцінку досягнень дитини і можливостей, загальних навчальних (інтелектуальних) здатностей, кількості і якості змін у виконанні доступної їм діяльності.

В організації психолого-педагогічного вивчення індивідуальних особливостей розвитку, загальних здатностей до навчальної діяльності, у тому числі – інтелектуальних, ми виходимо з позицій навчального діагностичного експерименту. Названий метод наукового дослідження ґрунтується на ідеях Л.С. Виготського, В.І. Лубовського, А.І. Іванової, З. Калмикової, Н.М. Стадненко і є альтернативним психометричному [5;9;16;18;21;22]. Сутність цього підходу полягає в орієнтації на зону найближчого розвитку дитини і активному наданні їй допомоги під час взаємодії в умовах доступної діяльності.

Зміст методу «навчальний діагностичний експеримент» розкривається у тому, що дитина у співпраці з дорослим, навчаючись, успішно починає виконувати, те, що досі було їй недоступно самостійно. При цьому головним критерієм оцінки виступає навчувальність як інтегральна (загальна) здатність до оволодіння способами дій, навчальних знань та умінь (компетентностей) і можливостей їх застосування у власній практичній діяльності [5;9;16;18;21;22].

Багато психологів вважають вивчення навчувальності дитини з порушеннями розвитку найбільш адекватним і продуктивним, оскільки процедура його проведення створює сприятливі умови, по-перше, для включення її у процес виконання діагностичних завдань, по-друге, для

отримання достатньої і достовірної інформації не лише про її актуальні, але й потенційні можливості, які об'єктивуються в особливостях процесу виконання доступних для її віку пізнавальних завдань під впливом короткотривалого експериментального навчання, коли її, навчаючи, цілеспрямовано вивчають [1;3;4;5;9;16;20;22;23].

Вивчення навчувальності вимагає розробки спеціальної методики і чіткої технології її застосування. На сьогодні розроблена методика і технологія її використання у вивченні навчувальності дітей молодшого дошкільного віку. Методика являє собою добірку спеціально розроблених навчально-ігрових завдань, виконання яких передбачає всебічну підтримку активності дитини дорослим. Слід зазначити, що для оцінки розвитку дитини фахівцю бажано використовувати певний обраний ним інструментарій постійно. За таких умов отримані дані під час обстеження дитини будуть легше ідентифікуватися і співвідноситись з типовими характеристиками, що виступають індикаторами певного інтелектуального порушення.

Обґрунтовуючи методичні засади та добираючи конкретний діагностичний інструментарій ми виходили із уявлень про властиві молодшому дошкільному віку особливості психічного розвитку, дотримуючись позиції, що діагностику навчувальності дитини необхідно здійснювати в діяльності, під час розв'язання нею сильних завдань, постійно підтримуючи її власну активність та надаючи строго дозовану, спеціально продуману допомогу тобто створюючи штучно навчальну ситуацію. При цьому об'єктом психологічного вивчення мають бути особливості діяльності дитини; предметом аналізу – весь процес виконання завдання. Якісна характеристика особливостей діяльності під час виконання завдань має не менше значення для діагностики, ніж досягнення чи недосягнення кінцевого результату [15;16;22]. При цьому з'ясується широкий спектр навчальних здібностей дитини (компетентностей), які в кінцевому рахунку визначають навчальні потреби.

Успішність розв'язання пізнавальних задач дошкільника в ситуації навчання залежить від таких складових інтелектуальної діяльності: рівня загальної обізнаності, особливостей взаємодії з дорослим, сформованості предметно-практичних дій та дій сприймання, навичок цілеспрямованої діяльності [2;3;7;16;22].

Вивчення особливостей навчувальності у дошкільників молодшого віку передбачається шляхом добору в діагностичну методику завдань, які доступні дітям досліджуваного віку, а їх зміст, способи розв'язання відповідають властивим даному віку розумовим діям. Численними дослідженнями встановлено, що істотним надбанням цього періоду життя дитини є сформованість дій сприймання та дій наочно-дійового й наочно-образного мислення [2;7;8;14;19]. На основі активного розглядання, обмацування, вслуховування, просторового комбінування діти молодшого дошкільного віку здатні не лише розпізнавати, ідентифікувати між собою, моделювати об'єкти сприймання, але й в уявному плані, тобто на мисленнєвому та зоровому рівнях здійснювати перцептивний аналіз, порівняння, узагальнення, що виявляється в уміннях систематизувати, групувати, класифікувати предмети за зовнішніми ознаками (ко-

льором, формою, величиною, матеріалом, просторовими зв'язками) та елементарними смисловими значеннями (функціональним призначенням).

У названих діях розкривається доступний молодшому дошкільному віку рівень узагальненості мислення, який складає ядро навчованості і ґрунтується на розвитку і вдосконаленні провідного для даного віку психічного процесу – сприймання. У своєму інтегральному вигляді ці дії складають внутрішній компонент навчованості дитини, передумови до розв'язання доступних її віковій практичних і логічних задач, до оволодіння новими знаннями, системою сенсорних еталонів, способів орієнтування тощо.

На початку дошкільного віку такі дії ще не досконалі, вони лише формуються, в процесі цього формування відбувається поступовий перехід дитини від практичного орієнтування до перцептивного, а згодом – мисленнєвого, тобто в умі, за допомогою згорнутих логічних дій. Саме названі дії відбивають суть розумового розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Від їх сформованості залежить успішність виконання ними діагностичних завдань. У зв'язку з цим саме ці дії мають виступати предметом вивчення під час діагностичного обстеження. З'ясування специфічних особливостей їх функціонування є суттєвим для оцінки стану розумового розвитку – має він характер відставання від середньовікових норм розвитку здорової дитини чи порушення, недорозвиток.

Виявлення навчованості потребує особливої технології застосування методичних завдань: певної послідовності пред'явлення (від простих до складніших), використання різних інструкцій і прийомів для обов'язкового включення дитини у процес взаємодії з дорослим, планомірного надання допомоги. При цьому об'єктом оцінки виступають складність завдань і узагальнень, яких потребує їх виконання, сформованість тих чи інших властивостей психічної діяльності (обсягу, довільності сприймання, уваги, операцій мислення, просторових уявлень), уміння оперувати зразками, керуватися вказівками. За таких умов використання діагностичних завдань головними критеріями оцінки потенційних можливостей дітей є: ступінь самостійності дитини під час виконання завдання і чутливість дитини до мір допомоги.

В доборі завдань перевага надавалась тим із них, виконання яких передбачає не одномоментність, а розгорнутість його перебігу, пов'язану з практичними і образними діями, не потребує мовленнєвого спілкування. До таких завдань належать завдання практично-дійового типу з одноманітною повторюваністю різного роду дій, що створює умови для самонавчання, оволодіння навичкою способу дії, її узагальнення в межах одного завдання.

Критеріально важливим моментом вивчення навчованості є виконання аналогічних (повторних) завдань. Процедурою обстеження передбачається повторне виконання завдання при незадовільному його перебігу на попередньому етапі виконання. Завдяки цьому вдається відстежити зміни, які відбуваються в якості виконання завдання під впливом сумісної з дорослим діяльності.

Істотне значення для оцінки розумового розвитку молодших дошкільників має сформованість навичок взаємодії дитини й дорослого, усвідомлення дитиною

значення ролі дорослого, орієнтування на його реакції, застосування різних способів стимулювання дорослого до оцінки, підказки тощо. В особливостях контакту дитини й дорослого, в навичках їх взаємодії між собою розкриваються як реальні, так і потенційні можливості розумового розвитку дитини. Коли дитину заохочують, підтримують, відповідним чином організують практичні дії, направляють сприймання, активізують мислення, вона одержує можливість здійснювати недоступні самостійному виконанню дії із сторонньою допомогою. Таким чином вдається компенсувати недостатню самостійність інтелектуальної діяльності, властиву дітям цього віку, й нівелювати негативний вплив несприятливих умов розвитку, що ускладнили чи порушили його.

Передумовами співпраці є позитивне ставлення дитини до дорослого, визнання нею значущості ролі останнього в акті взаємодії та сформованість навичок спілкування з ним: вміння слухати, орієнтуватися на вимоги, виконувати вказівки, наслідувати дії, реагувати на зауваження, використовувати набуті в сумісній діяльності знання та досвід для розв'язання аналогічної задачі. В нашій інтерпретації особливості взаємодії дитини й дорослого, як уже зазначалось вище, складають зовнішній компонент навчованості.

Сформованість навичок взаємодії розкривається в адекватності, раціональності та продуктивності практичних дій дитини в ході виконання нею проб-завдань і об'єктивується в характеристиках цього процесу: особливостях прийому завдання, обдумування та вибору способу розв'язання логічної задачі, характері труднощів та достатніх мірах допомоги для їх подолання, працездатності, аргументації результату, а також у співвідношенні активності дорослого та дитини.

Названі показники покладені в основу якісного аналізу одержаних експериментальних даних, який спирався на врахування виділених нами процесуальних характеристик діяльності та складових навчованості, до яких ми відносимо: узагальненість, гнучкість, стійкість, усвідомленість, самостійність мислення. Показниками для характеристики узагальненості мислення виступали особливості здійснення перцептивних та наочно образних дій під час виконання завдань різної складності (під кутом зору закладених в них узагальнень), узагальненість способу дії, темп виконання завдання. Глибина мислення оцінювалась здатністю дитини збагнути смисл завдання, вимоги дорослого, встановити узагальнююче значення зразків, схем, символів, уміння діяти зосереджено, заглиблено, раціонально і цілеспрямовано. Гнучкість мислення розкривалась в здатності дитини змінити попередній спосіб дії в залежності від зміни умов задачі, встановити нову суттєву ознаку, у вмінні дитини спиратися одразу на дві суттєві ознаки в процесі розподілу об'єктів. Стійкість мислення досліджуваних визначається здатністю утримувати в свідомості актуалізовані істотні ознаки, орієнтуватися на закладені в змісті завдань наочні опори, якими можуть бути: малюнки-зразки, схеми, знаки-символи, еталони. Усвідомленість мислення оцінювалась через адекватність практичних дій вимогам завдання та вмінням дитини пояснити їх. За основу оцінювання самостійності мислення бралася міра втручання експериментатора в процес виконання завдання

для досягнення позитивного результату: доступність самостійного розв'язання логічної задачі, сприйнятливність до допомоги, розгорнутість допомоги, яка стала достатньою для подолання труднощів; необхідність у керівництві процесом виконання завдання дорослим.

Нижче подаємо для прикладу опис змісту одного із завдань методики.

Завдання на дослідження просторових уявлень. умінь діяти цілеспрямовано, самостійно, навичок співпраці з дорослим (вміння слухати, орієнтуватися на вимоги, виконувати вказівки, наслідувати дії, використовувати допомогу).

Назва завдання. Панель-вкладка (типу дошки Сегена).

Зміст: заповнення заглибин на панелі у вигляді геометричних фігур(класична форма) відповідними вкладками.

Матеріал: дошка з прорізами та вкладки у вигляді геометричних фігур(трикутник, квадрат, коло, півкуля, ромб). Панель білого кольору, фігурки-вкладки різнокольорові, що робить їх контрастними щодо один одного та панелі.

Задача для досліджуваного полягає в ідентифікації (відповідності) форми вкладки та відповідної заглибини на панелі.

Дитині пропонують панель та окремі фігури до неї і заохочують її (жестом, словами) до розміщення на панелі.

Здійснювані дитиною дії проходять у плані наочно-дійового мислення. Логічні дії – дії сприймання, виділення ознак, на їх основі ідентифікації окремих вкладок та форми заглибини.

Міри допомоги:

– зразок способу дії – заповнення експериментатором однієї-двох заглибин,

– керівництво діями вибору та співвіднесення впродовж усього виконання завдання;

– якщо дитина має значні труднощі у заповненні прорізів, їй пропонується повторне виконання завдання (без допомоги).

Можливі варіанти виконання.

– Самостійне правильне безпомилкове співвіднесення форм на рівні зорового орієнтування.

– Виконання завдання з раціональними пробами, практичним примірюванням в ході орієнтовно-пошукових дій, які завершуються правильним результатом.

– Виконання завдання після демонстрації зразка способу дії, наявність неадекватних дій, силових прийомів.

– Виконання завдання у співпраці з дорослим, під його активним контролем дій дитини.

– Повторне виконання завдання, яке завершується:

а) якісно кращим виконанням;

б) таким самим.

Далі подаємо інтерпретацію виконання вище наведеного прикладу виконання діагностичного завдання досліджуваними з різним станом інтелектуального розвитку.

Експеримент показав, що це завдання належить до нескладних за способом виконання для дітей з нормальним інтелектуальним розвитком. Основні розумові дії – ідентифікація та співвіднесення форм фігур з прорізами панелі доступна дітям молодшого дошкільного віку. Відмінності між дітьми в межах норми при вико-

нанні цього завдання виявилися переважно у: особливостях встановлення контакту з дорослим; в освоєнні ними ситуацією взаємодії з ним; у способі орієнтування та виконання завдання.

Більшість з них (близько 74%) з особливим задоволенням знаходили таку ж фігуру (ідентифікація) і розміщували її на панелі. Вони сприймають запропонований матеріал та пропозицію розкласти фігури стримано, дещо насторожено. Безпосередньому включенню дитини у виконання завдання передують як правило дворазове виголошення інструкції та емоційна стимуляція до практичних дій: «Дивись яка цікава гра. Давай сховаємо фігурки». Це свідчить про те, що вже на етапі сприймання інструкції та наочного матеріалу ці діти усвідомлюють завдання, яке перед ними постає. В їх зосередженості на інструкції експериментатора виявляється намагання зорієнтуватися у її вимогах. Дуже часто їхнім практичним діям передують етап ознайомлення з матеріалом – «робоча пауза», під час якої діти на рівні зорового співвіднесення співвідносять деталі з панеллю. Їм притаманна самостійність, але й, водночас, обережність у виборі перших двох фігур та їх розміщенні на панелі, стосовно ж решти трьох – спостерігається помітне прискорення темпу розкладання, яке відображається у високому рівні зорового сприймання. При цьому діти починають проявляти зовнішні ознаки послаблення напруження: посміхаються, полегшено зітхають, на обличчі з'являється вираз задоволення. Власний успіх піднімає їх емоційний тонус, провокує висловлювання типу: «Все», «Я закінчив», «Я вже зробив», «Я вмю так гратися». Частина дітей з нормальним розвитком виявляє практичне орієнтування в умовах задачі. Це виявляється в тому, що вони беруть одну з фігур і послідовно підносять її до прорізів фактично примірюючи в такий спосіб її форму з формою заглибини, іноді злегка накладають (примірюють) не випускаючи з рук, без намагання силою її туди помістити. Отже дії співвіднесення цієї групи дітей ще не набули високого рівня довільності, хоча й відбуваються як логічна (наочно-образна дія, але з опорою на раціональну дію – перцептивно-практичне примірювання, що свідчить про ще недостатню сформованість довільності просторового сприймання. Дітям з нормальним розвитком зразок, як допомога, був потрібний незначній кількості дітей, головним чином щоб подолати надмірну скутість, сором'язливість, які зумовлювали труднощі встановлення контакту на початку взаємодії з дорослим. Далі виконання відбувалося за однією з описаних схем.

Аналіз виконання, наведеного для прикладу завдання, дітьми із затримкою психічного розвитку (ЗПР) дозволив виділити такі основні його особливості: труднощі (скутість, несміливість) контакту, які не дозволяють їм одразу включитися в практичну діяльність; недосконалість орієнтування; потреба в організації виконавської діяльності, в стимуляції й скеровуванні пошуково-порівняльних дій: «Бери фігурку. Знайди, де така ж дірочка? Поклади. Бери іншу фігурку. Давай подивимось, чи підходять сюди. Шукай, де її місце?» і т. ін. та в постійному емоційному підкріпленні її успіху: «Молодець. Вірно сховав фігурку». Фактично експериментатор у такий спосіб навчав дитину орієнтуватися в наочному

матеріалі, застосувати практично-пошукові дії, яких їм бракувало. Названі особливості взаємодії необхідні були впродовж процесу виконання завдання. Однак при повторному його виконанні помітними ставали зміни, що було результатом навчаності дитини у процесі з дорослим. Наприклад, Артур Б., після двох разів виглошення інструкції не включався виконання завдання, продовжував уважно дивитися на експериментатора. Після заохочення: «Бери фігурку, яку тобі хочеться», взяв трикутник, але не розміщує його на панелі, і не обводить його поглядом, тобто ні зорового, ні практичного орієнтування не здійснює. Експериментатор почав знову стимулювати його до практичного співвіднесення: «Давай знайдемо, де такий же отвір? Шукай очками, куди сховаємо трикутник? Знайшов?» Експериментатор знов перехоплює спрямований погляд дитини на відповідну форму заглибини підсилює вибір позитивним схваленням: «Молодець. Покажи пальчиком. Вірно. Ось вона. Поклади туди фігурку. Тепер бери іншу. Яку хочеш взяти?» Помітивши, що погляд дитини зупиняється на кружечку, знову підтримує її вибір: «Бери кружечок. Куди він підходить? Вже знайшов очками? Молодець. Поклади. Правильно сховав». По закінченню розкладання в такій спосіб хлопчикowi запропоноване повторне виконання завдання: «Ти вже навчився, як розкладати, а зараз сам все швидко зроби, а я тобі іншу гру підготую».

Повторне виконання завдання хлопчиком відбувалося вже самостійно, без стимуляції діяльності, жваво, а головне, адекватно і без помітних примірювальних дій, переважно на рівні зорового співвіднесення, тобто продуктивне навчання (научіння) в даному разі відбулося як за зовнішніми так і внутрішніми його компонентами.

Серед досліджуваних з порушенням інтелекту легкого ступеня спостерігаються дві групи дітей за особливостями взаємодії з дорослим. Одні з них діють подібно до дітей із ЗПР, тобто потребують організації практично-пошукової діяльності та постійного контролю їхніх дій. Однак, на відміну від дітей із ЗПР, дітям з порушенням інтелекту властиві помилки у співвіднесенні фігур, застосування виразних силових прийомів. Тобто контролюючі та організуючі зусилля дорослого мало поліпшують якість виконавської діяльності дитини, способу її діяння. Стимуляція, виражена словами: «Пошукай очками, покажи пальчиком», як правило не мала результату. Такі діти зовнішню організацію діяльності сприймали, але реагували на зауваження «не правильно», «не підходить», своєрідно. Це не зупиняло їх дій, але й не поліпшувало подальше діяння. Повторне виконання завдання ніяких позитивних змін в уміннях дитини не відображало. Отже короткотривалого навчання їм виявлялось недостатньо. Інша група дітей з порушенням інтелекту легкого ступеня з самого початку виявила помітну нечутливість до організаційно-контролюючих впливів експериментатора. Вони не зважали на його зауваження, поради, стимуляцію і не наслідували способу дії. Тому і при повторному виконанні завдання вони залишалися безпорадними, часто полишали його виконувати, відволікалися, тягнулися до інших предметів, тобто виявили ознаки несформованості цілеспрямованої діяльності в цілому.

**Висновки.** Апробація розробленої методики здійснена на трьох категоріях дітей молодшого дошкільного віку: з нормативним розвитком, із затримкою психічного розвитку, порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня. Порівняльний аналіз результатів експериментальних даних **підтвердив здатність методу** навчально-діагностичного експерименту: а) **включати** дітей зазначених категорій у процес активної взаємодії з дорослим під час виконання діагностичних завдань; б) **виявляти** характерні відмінності в особливостях актуальних здатностей виконання діагностичних завдань за різними параметрами (контакту, інтересу, орієнтувально-пошукових дій, вибору способу дії, сприйняття допомоги, повторного виконання завдання); в) **розкривати** вплив короткотривалої педагогічної допомоги на результативність навчання (навчаності); г) **диференціювати** потенційні загальні здатності до засвоєння нових умінь і навичок; д) **визначати** першочергові завдання індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини.

Опис завдань, технологія її використання детально висвітлені у посібнику «Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій» [13, стор.49-123].

#### Література

1. Борисова Е.М. *Современные тенденции развития психодиагностики. Психологическая наука и образование.* 1997. № 1. С.11-19.
2. Венгер А.А. *Восприятие и обучение (дошкольный возраст).* Москва : Просвещение, 1969. 368 с.
3. Венгер А.А. *О качественном подходе к диагностике умственного развития ребенка. Вопросы психологии.* 1974. № 1.
4. *Вопросы диагностики психического развития / Под ред. В.И. Лубовского. Таллин, 1974.*
5. *Выготский А.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1982. 368 с.*
6. Гаврилушкина О.Л., Соколова Н.Д. *Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: кн. для воспитателя.* Москва : Просвещение, 1985. 72 с.
7. *Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. А.А. Венгера, В.В. Холмовской. Москва : Педагогика, 1978. 248 с.*
8. Запорожец А.В., Венгер А.А., Зинченко В.П., Фузская А.Т. *Восприятие и действие.* М., Просвещение, 1967.
9. Иванова А.Я. *«Обучающий эксперимент» как метод оценки умственного развития детей.* М., 1973. 30 с.
10. Катаева А.А. *Перцептивное обобщение у умственно отсталых дошкольников // «Дефектология», 1973, №5.*
11. Катаева А.А., Стребелева Е.А. *Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология».* Москва : Просвещение, 1988. 144 с.
12. Конопляста С.Ю., Сах П.В. *Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М.К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.*
13. *Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій. Посібник. Жук П.В., Ілляшенко П.Д., Луценко І.В. та ін. За ред. А.Т. Обухівської. Київ : УНІМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2016. 247 с.*
14. Костюк Т.С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.* Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1975.

16. Лубовский В.И. Психологические проблемы аномального развития детей. Москва : Педагогика, 1989. 104 с.

17. Обухівська А.Г. Научованість як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : автореферат дис... канд. психол. наук, Київ, 1998.

18. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. Под ред. З.И. Калмыковой. М. : «Педагогика», 1975. 208 с.

19. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольников / под редакцией проф. А.А. Венгера. Киев : Рад. шк., 1985. 128 с.: ил.

20. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб. : Речь, 2005. 384 с.: ил.

21. Специальная психология : учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, П.В. Фозанова, А.М. Солнцева, и др.; под ред В.И. Лубовского. 2-е изд., испр. М. : Издательский центр «Академия», 2005. 464 с.

22. Стадненко Н.М., Ильяшенко П.Д., Обуховская А.Г., Жуқ П.В. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся. Киев : Освіта, 1991. 95 с.

#### References

1. Borisova E.M. Sovremennyye tendentsii razvitiya psihodiagnostiki. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 1997. № 1. S. 11-19.

2. Venger L.A. Vospriyatie i obuchenie (doshkol'nyj vozrast). Moskva : Prosveshhenie, 1969. 368 s.

3. Venger L.A. O kachestvennom podhode k diagnostike umstvennogo razvitiya rebenka. Voprosy psihologii. 1974. № 1.

4. Voprosy diagnostiki psichicheskogo razvitiya / Pod red. V.I. Lubovskogo. Tallin, 1974.

5. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij: V 6-ti t. T. 2. Problemy obshhej psichologii / pod red. V.V. Davydova. Moskva : Pedagogika, 1982. 368 s. STR

6. Gavrilushkina O.P., Sokolova N.D. Vospitanie i obuchenie umstvenno otstal'nyh doshkol'nikov : kn. dlja vospitatelja. Moskva : Prosveshhenie, 1985. 72 s.

7. Diagnostika umstvennogo razvitiya doshkol'nikov / pod red. L.A. Vengera, V.V. Holmovskoj. Moskva : Pedagogika, 1978. 248 s.

8. Zaporozhec A.V., Venger L.A., Zinchenko V.P., Ruzskaja A.G. Vospriyatie i dejstvie. M., Prosveshhenie, 1967.

9. Ivanova A. Ja. «Obuchajushij eksperiment» kak metod ocenki umstvennogo razvitiya detej. M., 1973. 30 s.

10. Kataeva A.A. Perceptivnoe obobshhenie u umstvenno otstal'nyh doshkol'nikov // «Defektologija», 1973, № 5.

11. Kataeva A.A., Strebeleva E.A. Doshkol'naja oligofrenopedagogika : ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov po spec. № 2111 «Defektologija». Moskva : Prosveshhenie, 1988. 144 s.

12. Konoplyasta S.Yu., Sak T.V. Logopsy'xologiya : navch. posib. / za red. M.K. Sheremet. Ky'iv : Znannya, 2010. 293 s.

13. Konsul'tatyvno-diaagnosty'chnyj suprovid ditej z osoblyvy'my' osvitimny' potrebamy' v dityal'nosti psy'xologomedy'ko-pedagogichny'x konsul'tacij. Posibny'k, Zhuk T.V., Ilyashenko T.D., Lucenko I.V. ta in. Za red. A.G. Obuhiv's'koyi. Ky'iv : UNMCz prakty'chnoyi psy'xologiyi i social'noyi roboty'. 2016. 247 s.

14. Kostyuk G.S. Navchal'no-vy'xovnyj proces i psy'xichnyj rozvy'tok osoby'stosti. Ky'iv : Rad. shkola, 1989. 608 s.

15. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., Politizdat, 1975.

16. Lubovskij V.I. Psihologicheskie problemy anomal'nogo razvitiya detej. Moskva : Pedagogika, 1989. 104 s.

17. Obuhiv's'ka A.G. Nauchovanist' yak diaagnosty'chnyj pokazny'k rozumovogo rozvy'tku doshkol'nykiv : avtoreferat dy's. ... kand. psy'xol. nauk. Ky'iv, 1998.

18. Problemy diagnostiki umstvennogo razvitiya uchashchisja. Pod red. Z.I. Kalmykovej. M. : «Pedagogika», 1975. 208 s.

19. Proskura E.V. Razvitie poznatel'nyh sposobnostej doshkol'nikov / pod redakciej prof. L.A. Vengera. Kiev : Rad. shk., 1985. 128 s. : il.

20. Semaго N. Ja., Semaго M. M. Teorija i praktika ocenki psichicheskogo razvitiya rebenka. Doshkol'nyj i mladshij shkol'nyj vozrast. SPb. : Rech', 2005. 384 s. : il.

21. Special'naja psichologija : ucheb. Posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V.I. Lubovskij, T.V. Rozanova, L.I. Solnceva, i dr.; pod red V.I. Lubovskogo. 2-e izd., ispr. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2005. 464 s.

22. Stadnenko N.M., Ilyashenko T.D., Obuhovskaja A.G., Zhuk T.V. Diagnostika otklonenij v umstvennom razvitii uchashchisja. Kiev : Osvita, 1991. 95 s.

**Obukhivska A.H.,**

Candidate of Psychological Sciences, Junior Researcher, head of the laboratory psychological support for children with special educational needs, Ukrainian scientific-methodological center for practical psychology and social work NAES of Ukraine, rom73@meta.ua

Ukraine, Kyiv

#### THE METHODS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF YOUNGER PRESCHOOLERS

The article covers the matters of significance, tasks and methods of psychological and pedagogical diagnostics of the development of younger preschoolers with developmental disorders. The author proposes methods of psychological and pedagogical diagnostics and qualitative evaluation of the fulfillment of educational and game tasks. The method of evaluation is a training diagnostic experiment. The subject of diagnostics is learning ability (the ability of the child to perform logical tasks). It describes a set of indicators that provide for the implementation of intellectual activity: the ability of the child to perceptual generalization, the perception of help, the repetition of the task.

**Key words:** younger preschoolers, children with special educational needs, psychological and pedagogical study, qualitative assessment of the child's development, intellectual impairment, perceptual generalization, educational and diagnostic experiment, learning ability, learning components.