

співвідносити свої інтереси та бажання із реальними здібностями та психофізичними особливостями. На першому місці для розумово відсталих підлітків, насамперед, стоять їх бажання виконувати визначений вид праці, не розуміючи, що для його виконання потрібно здобути певні вміння та навички за допомогою своїх здібностей та схильностей та на основі певного рівня психофізичного розвитку. А іноді, підлітки із інтелектуальною недостатністю, навіть не співвідносять певні вміння та навички із зазначеними видами праці чи певними професіями.

Для усунення проблем нерозуміння розумово відсталими підлітками певних вимог до обраної ними професійної діяльності потрібно різноманітними способами та методами наочно показувати для чого потрібні деякі вміння та навички, вчити співвідносити свої реальні можливості із вимогами певних професій.

Вище наведені види та форми в профорієнтаційній роботі розкривають для підлітків із інтелектуальною недостатністю відповіді на такі питання: «чого я хочу?» та «що я можу?». Психолог на цьому етапі повинен закріпити та навчити співвідносити ці параметри. Для розумово відсталих підлітків самовизначення особистості ще не є вже зрілим, свідомим виявленням і встановленням власної позиції в різних життєвих ситуаціях. Особистісне самовизначення є новоутворенням не тільки підліткового, але й юнацького віку, саме тому важливо звертати увагу на самому початку його формування, формувати згідно урахування психофізичних особливостей розумово відсталих підлітків, їх схильностей та здібностей, типу темпераменту та відповідно до їх інтересів, цінностей та ідеалів. Лише в такому випадку будуть враховані всі параметри професійного самовизначення. Але психолог повинен пам'ятати й про те, що остаточний вибір повинні зробити самі підлітки, а згодом, і юнаки; завдання психолога носить підштовхуючий, спрямовуючий характер: він ніби систематизує за певними критеріями всі знання та вміння для подальшого професійного самовизначення підлітків.

Таким чином, можемо зазначити, що розумово відсталі підлітки досить добре орієнтуються в світі професій, але не можуть співвідносити свої можливості зі своїми бажаннями, не розуміють, що для оволодіння тією чи іншою професійною діяльністю потрібно мати певний рівень психофізичного розвитку, певні здібності, схильності та бажання. Тому, психологу потрібно навчити співвідносити розумово відсталих підлітків ці критерії та робити висновки, а згодом, і добирати підходящі для них види роботи з урахуванням їх бажань та інтересів. Цю роботу слід починати з молодших класів та послідовно проводити впродовж навчання. Для цього потрібна система супроводу або забезпечення професійного становлення учня.

Застосування системи психологічного забезпечення під час педагогічного процесу дозволяє на основі взаємодії діагностики та корекції індивідуальних особливостей у структурі особистості, мотиваційної готовності до професійного самовизначення, взаємозв'язку між схильностями (хочу) та здібностями (можу) забезпечити наступність як запоруку успішності в процесі професійно-трудової соціалізації учня.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Баріхашвілі І.І., Ворона М.П., Грищенко Г.В., Старіков І.М. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення / – К.: «Видавничий дім «Професіонал», 2009. – 208 с.
2. Борисова Е.М., Гуревич К.М. Психологическая диагностика в школьной профориентации // Вопросы психологии. – 1986. – №1. – с.77-82.
3. Климов Е.А. Психологическое профессиональное самоопределение. – М.: Просвещение, 1989. – 223с.
4. Миронова С.П. Олигофренопедагогика. Компактный учебный курс: Учебное пособие. – Каменец-Подольский: государственный университет, редакционно-издательский отдел, 2008. – 204с.
5. Рейда К. Готовність учнів допоміжної школи до самостійної праці // Дефектологія. – 2003. – №2. – с.39-42.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.

УДК: 159.922.762:159.955

#### ПРОБЛЕМА КОРЕКЦІЇ МИСЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ У ПСИХОЛОГІЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Войтюк І. В.

Інститут корекційної педагогіки та психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова

*У статті подано аналіз спеціальної психологічної та педагогічної літератури, практичних досліджень з проблеми корекції та розвитку мислення розумово відсталих дітей.*

*В статті представлено аналіз спеціальної психологічної та педагогічної літератури,*

практических исследований по проблеме коррекции и развития мышления умственно отсталых детей.

The article focuses on the special psychological and pedagogical literature and practical studies on the correction of thinking and mentally retarded children.

Ключові слова: мислення, розумово відсталі діти, корекція, корекційної-розвивальне навчання, розумовий розвиток.

Ключевые слова: мышление, умственно отсталые дети, коррекция, коррекционно-развивающее обучение, умственное развитие.

Keywords: thinking, mentally retarded children, correction, correction and developing education, mental development.

У концепції єдиного освітнього простору однією з важливих проблем є забезпечення та реалізація Державних програм щодо надання спеціальної допомоги дітям дошкільного віку із порушеннями розумового розвитку. Необхідність забезпечення якісної освіти дітям із відхиленнями в розвитку, як загального пріоритетного напрямку спеціальної освіти, визначається соціально-економічними умовами сучасного життя, ставленням держави до цих дітей, можливостями науки та практики. Головним завданням навчання розумово відсталих дітей є формування необхідних для успішної соціальної адаптації знань, умінь, навичок шляхом особистісних якостей корекції вад їх розумового розвитку.

Успішне вирішення зазначеної проблеми потребує розробки на міждисциплінарному рівні, введення до системи спеціальної педагогіки новітніх технологій навчання. Тісний взаємозв'язок психології та педагогіки усуває односторонність кожної дисципліни, що сприяє формуванню цілісного наукового погляду на розвиток мислення дитини, забезпечує системність у навчанні та можливостей подолання негативних тенденцій в її розвитку. Тому, комплексний підхід до зазначеної проблеми дає змогу поєднувати знання з різних галузей науки для визначення пріоритетних напрямів.

У державному стандарті корекційної освіти дітей з особливими потребами визначено, що провідною ідеєю, яка повинна лягти в основу її реформування є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, які здатні взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження та цілеспрямований розвиток психічних процесів, що обумовлюють рівень опанування знань, умінь і навичок у дитини. Розвиток цієї ідеї набуває все більшого відображення у наукових дослідженнях останніх років (В. І. Бондар, В. О. Липа, В. М. Синьов, О. Л. Хохліна та інші).

Питаннями вивчення та формування загальних психологічних закономірностей процесу мислення у розумово відсталих дітей займалися багато видатних вітчизняних і зарубіжних дослідників. За визначенням ряду дослідників (Л. С. Виготський, І. Г. Єременко, В. І. Лубовський, М. С. Певзнер, Б. І. Пінський, В. М. Синьов та ін.) основною особливістю пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей є порушення мислення. Тому питання корекції мислення у цих дітей можна вважати одним з найбільш актуальних у системі корекційно-виховних завдань спеціальних закладів. Увага до проблеми корекції мислення розумово відсталих дітей не послабилась у спеціальній психолого-педагогічній науці протягом усього періоду її розвитку. Їй були присвячені дослідження Л. С. Вавіної, Л. С. Виготського, Н. П. Долгобородової, Г. М. Дульнєва, І. Г. Єременка, Б. В. Зейгарнік, В. І. Лубовського, С. Л. Мірського, М. С. Певзнер, В. Г. Петрової, В. М. Синьова, Н. М. Стадненко, Ж. І. Шиф та ін. У працях цих вчених досліджуються порушення мисленнєвої діяльності розумово відсталих учнів і можливості її корекції.

О. А. Ковальова наголошувала, що питання корекції мислення розумово відсталих дітей заслуговує подальшої уваги і науковців, і практиків, оскільки ще не до кінця виявлено потенційні можливості розумово відсталих дітей та умови найбільш ефективної їх реалізації [5]

О. А. Ковальова рекомендує з метою правильної організації роботи з виправлення дефектів мислення розумово відсталих дітей у процесі їхнього навчання врахувати сутність цієї психічної діяльності та закономірності її розвитку [5, с. 37]. Основою мислення О. А. Ковальова вважає складну аналітико-синтетичну діяльність мозку, яка здійснюється спільною роботою чуттєвої та словесної систем [5, с. 37].

Про неспроможність переважної більшості дітей цієї категорії успішно опанувати навчальний матеріал спеціальних закладів свідчать дослідження Л. С. Виготського, М. П. Матвєєва, М. С. Певзнер, Б. І. Пінського, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьова, Н. М. Стадненко, Ж. І. Шиф. Учені зазначають, що у розумово відсталих дітей спостерігається недорозвиток усіх операцій мислення.

На інертність мислення розумово відсталих дітей, непослідовність їх суджень вказували Л. С. Виготський та Б. В. Зейгарнік. Л. С. Виготський наголошував на тому, що труднощі, які проявляються у розумово відсталих дітей у галузі абстрактного мислення, зберігаються і навіть у тому віці, в якому нормальні діти вже залишають позаду себе конкретність і примітивність свого мислення [1, с. 463]. Конкретність мислення розумово відсталих дітей означає, що кожна річ і кожна подія отримують для них своє значення, тобто певну ситуацію. Вони не можуть виділити їх як самостійні частини незалежно від ситуації. Розумово відсталі учні відчувають труднощі при абстрагуванні й узагальненні. Особливо важкими є узагальнення, що

вимагають найбільшого відмежування від ситуації та розташовуються у зв'язках фантазії, понять і реальності [1]. Б. В. Зейгарнік вважає, що велику роль у порушенні цілеспрямованості розумової діяльності у розумово відсталих дітей відіграє характерна для них малорухливість мислення [4, с. 6]. Їм важко перебудуватися у процесі діяльності, внести зміни, корективи у ті способи та прийоми дії, які ними застосовуються. Не змінюючи своїх дій, коли у цьому виникає необхідність, розумово відсталі діти відхиляються тим самим від поставленого перед ними завдання. У своїх дослідженнях Б. В. Зейгарнік дійшов висновку, що у розумово відсталих учнів є тенденція виходити при виборі дій для розв'язання завдання з окремих несуттєвих його ознак [4]. У цій тенденції знаходять своє відображення не лише недостатність процесів аналізу, синтезу, узагальнення, а й неправильне ставлення до завдання, яке виражається у тому, що воно розв'язується без попереднього орієнтування на нього, без спроби краще осмислити його зміст. Недоліки планування та вибору дій, а також недорозвиток самоконтролю у процесі розв'язання обумовлені тим, що з самого початку діти прагнуть не до досягнення реальних значних результатів, а до виконання окремих дій і операцій.

Багато вчених (Л. С. Виготський, Ж. І. Шиф, В. І. Лубовський, М. С. Певзнер, Б. В. Зейгарнік, Г. І. Ткачик) відзначають, що у розумово відсталих дітей переважає конкретне мислення, а це означає що воно протікає переважно на рівні окремих наочних образів, у зв'язку з чим учні не вміють зрозуміти загальне, суттєве у предметах і явищах, які вивчаються. Засвоєння нових понять виявляється для розумово відсталих дітей складним завданням, оскільки їх розумові операції мають цілий ряд суттєвих недоліків.

У дослідженнях Л. В. Румянцевой зазначається, що розумово відсталі діти недостатньо повно відображають об'єктивні зв'язки, слабо володіють різними можливостями доведення [9, с. 123]. Результати досліджень Г. М. Дульнева, Х. С. Замського, Т. В. Сак, В. М. Синьова, Н. М. Стадненко та інших показали, що розумово відсталі діти не вміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, узагальнювати власний досвід. Характерною особливістю мислення розумово відсталих дітей є те, що вони у більшості випадків не враховують можливості існування декількох причин того чи іншого явища. Назвавши якусь одну причину, діти вважають своє завдання виконаним. Усі діти виявляють тенденцію до заміни причинних пояснень тавтологічними та описовими відповідями, нечітко диференціюють причину і наслідок, у них недорозвинена здатність до узагальнення та конкретизації закономірних причинних зв'язків між явищами. Досліджуючи проблему причинного мислення розумово відсталих дітей, В. М. Синьов зазначає, що учні допоміжної школи досить яскраво проявляють тенденцію до однозначного визначення причини або наслідку, причому часто називають не головні, а другорядні фактори; розумово відсталі діти схильні до аналізу уявлення лише про один об'єкт чи явище з кількох, які входять у причинний зв'язок. При цьому вони ігнорують умови конкретного завдання, що часто призводить до неправильних відповідей; серйозні утруднення викликає у них необхідність розглянути явище чи об'єкт у двох аспектах: знайти його причину і визначити наслідок. Вчений доводить, що більша кількість розумово відсталих дітей, навіть у старших класах, не можуть логічно обґрунтувати свою відповідь; узагальнена закономірність як аргумент, який пояснює відповідний тезис, використовується ними в окремих (поодиноких) випадках [11, с. 27]. Низький рівень розвитку логічного мислення, зазначає В. М. Синьов, пояснюється зниженням здатностей до узагальнення та конкретизації, і особливо, невмінням співвідносити ці операції [11, с. 27]. Н. М. Стадненко зауважує, що за необхідності зміни звичного способу дії, рівень узагальнення у розумово відсталих учнів знижується [12]. Результати дослідження показують, що для розумової діяльності розумово відсталих дітей характерна стереотипність - неадекватне використання відомих ознак. В основі цієї стереотипності дій, на думку вченої, лежить косність нервових зв'язків і однотипність завдань, які діти виконують у процесі навчання, що запрограмовано традиційною системою навчання [12].

Ж. І. Шиф, Н. М. Стадненко, В. Г. Петрова, Б. І. Пінський, В. М. Синьов до порушень операційної сторони мислення розумово відсталих дітей відносять нестійкість розумових операцій, слабкість узагальнення, більш легке виділення ознак відмінності, ніж подібності, та неправомірне ототожнення подібних об'єктів при самостійному порівнянні. Аналіз у них є бідним, непослідовним, несистемним, без виділення істотних та функціональних ознак. В. Г. Петрова, досліджуючи проблему мислення, виявила, що розумово відсталі учні, особливо молодших років навчання, є малоздатними самостійно здійснювати аналіз, порівняння, робити обґрунтовані висновки. Вчена підкреслює, що у розумово відсталих дітей переважає ситуативне узагальнення, коли предмети об'єднуються в групу на основі доповнення до ситуації [7]. В. Г. Петрова зазначає, що розумово відсталі діти не можуть розкласти складні явища, стани та дії на їх складові елементи та розумово заново групувати їх у категорії суттєвого та несуттєвого [7].

У дослідженнях С. Я. Рубінштейн вказується, що мислення розумово відсталих дітей характеризується словільністю, інертністю, конкретністю, ситуативністю, некритичністю [8]. Вони не вміють класифікувати предмети за істотними ознаками, відокремлювати при цьому неістотні, не володіють поняттями. Уявлення про предмети та явища у них також є неточними, бідними, негнучкими. У процесі навчання це звичайно проявляється у труднощах при знаходженні загальних властивостей предметів і явищ та при виділенні їх суттєвих ознак, уповільненості та низькій якості засвоєння нового матеріалу. Автор зазначає, що процеси аналізу, синтезу й узагальнення на їх основі, знаходяться у розумово відсталих дітей на низькому рівні розвитку [8]. Порівняння характеризується переважанням визначення ознак відмінності над виділенням ознак подібності; неспівставністю критеріїв аналізу першого та другого предмета, сповзанням на аналіз одного з предметів. Аналіз і порівняння ускладнюються відсутністю у словнику розумово відсталих учнів термінів, що позначають властивості

предметів. Результати дослідження С. Я. Рубінштейн показують, що дії, які виконують розумово відсталі діти й одержані при цьому результати вони не співвідносять із вимогами поставленого перед ними завдання, які вони повинні виконати, і не контролюють їх відповідним чином у процесі діяльності [8].

І. Г. Єременко зауважив, що через косність мислення розумово відсталі діти майже позбавлені вміння роботи припущення, перевіряти їх, розв'язувати завдання різними способами [3]. Вчений зазначав, що розумово відсталі дітям важко осмислити ту чи іншу деталь об'єкта як істотну, яку треба виділити. Сприймаючи складні об'єкти або цілий ряд об'єктів (наприклад, сюжетний малюнок), учні безсистемно виділяють усі або велику кількість об'єктів, що не сприяє, а навпаки, заважає процесу розуміння сприйнятого [3]. Формування в розумово відсталіх дітей вміння виділяти різноманітні аспекти предметів і явищ об'єктивної дійсності та вміння порівнювати їх - необхідна передумова ефективного розвитку таких складних операцій, як узагальнення та абстрагування. Недостатність цих операцій у розумово відсталіх учнів тісно пов'язана з особливостями всіх інших операцій мислення. Ознайомлюючись із новим предметом, вони, як правило, виділяють у ньому лише ті властивості, які безпосередньо впадають у вічі. В основі понять, що формуються у розумово відсталіх, часто лежать випадкові ознаки, що не мають для даної категорії значення: колір, розмір, зовнішній вигляд тощо [3].

В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна зазначають, що операція аналізу в розумово відсталіх дітей характеризується бідністю [10]. Функціональні властивості виділяються ними рідко. В їхньому аналізі немає послідовності та системності: одні ознаки називаються декілька разів, а інші - не відмічаються зовсім.

Питання корекції мислення у дошкільників вивчалися Л. С. Виготським, Н. П. Долгобородовою, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременком, В. І. Лубовським, С. П. Мироною, С. Л. Мірським, М. С. Певзнер, В. Г. Петровою, В. М. Синьовим, Н. М. Стадненком, О. П. Хохліною та інші.

В. М. Синьов зазначав, що чуттєве пізнання дитини дошкільного віку забезпечується не лише сприйманням, а й наочно-дійовим мисленням. На основі наочно-дієвого мислення виникає наочно-образне мислення, що стає основним видом мислення у дитини дошкільного віку. У цьому віці дитина подумки вирішує ті проблемні ситуації, що вже розв'язувалися практично. Сформованість цього мислення – необхідна умова розвитку дошкільника словесно-логічного мислення [2, с. 113].

Мислення є головним інструментом пізнання. Воно формується у певній послідовності, а саме: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація. Як показують дослідження (В. Г. Петрова, Б. І. Пінський, І. М. Соловйов, Н. М. Стадненко, Ж. І. Шиф та ін), ця послідовність у розумово відсталіх дітей недостатньо сформована і має певні риси. Як відзначають М. М. Нудельман, В. Г. Петрова, Ж. І. Шиф, у розумово відсталіх дітей спостерігається дуже низький рівень розвитку мислення, тому що воно формується в умовах неповноцінного почуттєвого, мовного недорозвинення, обмеженої практичної діяльності. Слабкість мислення, заважає розумово відсталі дітям виділити істотне при запам'ятовуванні матеріалу, зв'язати між собою його окремі елементи, різко знижує якість їхньої пам'яті. Чимало дослідників (Ю. Т. Матасов, В. Г. Петрова, С. Я. Рубінштейн, Ж. І. Шиф та ін) відзначають, що необхідно займатися вивченням особливостей розумових операцій та їх корекцією мислення у розумово відсталіх дітей. Б. Брьозе, Л. В. Занков, В. Г. Петрова, Н. М. Стадненко вивчали особливості мислення; А. І. Капустін – особливості розвитку понятійного мислення.

Впровадження у сучасну практику роботи спеціалізованих дошкільних закладів особистісно-орієнтованої моделі навчання висуває потребу в нових підходах до проектування навчального середовища та вмінні обирати нестандартні методи та форми залучення розумово відсталіх дошкільнят до різних видів діяльності, що в свою чергу передбачає глибоке і різнобічне вивчення мислення розумово відсталіх дітей. Значущість проблеми корекції мислення розумово відсталіх дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності в сучасному суспільстві зумовлена тим, що саме в цьому віці відбувається активне формування рухових, розумових, мовленнєвих, емоційних та поведінкових функцій дитини, які забезпечують її подальшу соціалізацію. У зв'язку з цим особливого значення набуває питання корекції мислення зазначеної категорії дітей та реалізація її в умовах спеціальних дошкільних закладах зумовлює підвищення теоретичного та методичного рівня корекції мислення дітей старшого дошкільного віку.

Психологи Г. О. Любенська, З. О. Ганькова, І. М. Жукова, А. А. Венгер досліджували роль мислення при вирішенні дитиною проблемних задач з використанням елементів зображувальної діяльності. За словами Л. Виготського, «художнє виховання – фон життєдіяльності» дитини, її малюнок – перехід від символу до знаку. Оскільки зображувальна діяльність безпосередньо стосується розвитку мислення, на підставі малюнків можна продіагностувати розвиток мислення дитиною [6, с. 182].

Однак у сучасній корекційній педагогіці та психології є лише окремі дослідження, (Т. Н. Головіна, І. В. Грищенко, К. В. Щербалова) щодо корекції мислення на заняттях зображувальної діяльності, тому поза увагою залишилася зокрема проблема корекції мислення засобами нетрадиційного малювання. У спеціальних дошкільних закладах вирішення проблеми повино здійснюватися своєчасно. Окрім того, корекція мислення у розумово відсталіх дошкільників стає дедалі більш важливим компонентом корекційно-виховної роботи.

Існує думка, що на сьогодні розвиток мислення дітей, які не мають порушень у розвитку краще

досліджено та надає можливість для розвитку більш складних форм мислення. Тому для розумово відсталих дітей потрібно приділити увагу щодо корекції мислення, починаючи з дошкільного віку.

Саме тому в основі педагогічного дослідження для таких дітей має бути індивідуальний підхід, що забезпечує аналіз та синтез в інтеграції знань з різних галузей конкретних наук. Реалізація такого підходу визначає теоретико-практичну основу корекційної допомоги дітям з порушеннями розвитку, сприяє поглибленню досліджень мислення та психологічних особливостей таких дітей під час нетрадиційної зображувальної діяльності.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку питання корекції мислення розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності не вивчалось, не було предметом педагогічного дослідження і потребує наукового вивчення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
2. Дудкевич Т. В. Дитяча психологія. Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – С. 113-424.
3. Еременко І. Г. Основи спеціальної дидактики / Еременко І. Г. – К.: Рад. школа, 1986. – 200 с.
4. Зейгарник Б. В. Об одном виде нарушения мышления / Б. В. Зейгарник // Вопросы психологии, 1956. – № 6. – С. 6-8.
5. Ковалева Е. А. Коррекционная направленность процесса обучения вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой / Е. А. Ковальова. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 37-79.
6. Павелків Р. В. Дитяча психологія: навчальний посібник / Р. В. Павелків, О. П. Цигапало. – К.: Академвидавництво, 2010. – С. 182-432.
7. Петрова В. Г. Психология умственно отсталого школьника / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Изд. центр «Академия». 2002. – 160 с.
8. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка / Рубинштейн С. Я. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
9. Румянцева Л. В. Исследование возможностей углубления развивающего обучения с целью коррекции мышления учащихся вспомогательной школы / Л. В. Румянцева // Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания умственно отсталых школьников. – Л.: ЛПТИ им. Герцена, 1974. – С. 16-123.
10. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
11. Синев В. Н. Развитие доказывающего мышления у учащихся вспомогательной школы / В. Н. Синев // Пути повышения сознательности учения во вспомогательной школе. – Ташкент: Изд. Ташк. гос. пед. ин-та им. Низами, 1975. – С. 27-30.
12. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Стадненко Н. М. – К.: Рад. школа, 1980. – 128 с.

УДК: 159.922.761:376.38

#### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗНМ

**Гріньова О.М.**

кандидат психологічних наук, доцент  
Інститут корекційної педагогіки та психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова

*У статті вивчаються проблеми мнемічної діяльності дітей з вадами мовлення. Представлено результати теоретичного аналізу й експериментального дослідження особливостей становлення мнемічної діяльності у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення.*

*В статті вивчаються проблеми мнемічної діяльності дітей з порушеннями мовлення. Представлено результати теоретичного аналізу й експериментального дослідження мнемічної діяльності у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення.*

*The problems of preschool children mnemonics activity's are researched in the article. The results of theoretic analysis and experimental investigation of mnemonics activity's of elder preschool children with general speech*