

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи  
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Кваліфікаційна робота  
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»  
з теми: **«ФОРМУВАННЯ ОРІЄНТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У  
ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПРИ  
ВИРІШЕННІ НАОЧНО-ДІЄВИХ ЗАВДАНЬ»**

Виконала: здобувач вищої освіти  
освітньої програми Спеціальна освіта  
(Олігофренопедагогіка)  
спеціальності 016 Спеціальна освіта  
спеціалізації 016.02 Корекційна  
психопедагогіка  
заочної форми здобуття вищої освіти  
**ХАСАН Ірина Володимирівна**

Керівник:  
**Чопік О.В.**, кандидат педагогічних наук,  
доцент, доцент кафедри спеціальної та  
інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільський, 2025 р.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОРІЄНТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....</b>	<b>6</b>
1.1. Феномен орієнтувальної діяльності в психологічній науці .....	6
1.2. Структура орієнтувальної діяльності під час розв’язування наочно- дійових завдань.....	15
1.3. Сучасні психолого-педагогічні підходи до дослідження орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями.....	19
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРІЄНТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....</b>	<b>25</b>
2.1. Мета, завдання та методика експериментального дослідження .....	25
2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження особливостей орієнтувальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями.....	36
<b>РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ОРІЄНТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ НАОЧНО-ДІЄВИХ ЗАВДАНЬ.....</b>	<b>43</b>
3.1. Принципи і підходи до організації корекційно-розвивальної роботи..	43
3.2. Методика формування орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями під час виконання наочно-дійових завдань.....	48
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>57</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>62</b>

## ВСТУП

Одним із пріоритетних завдань сучасної спеціальної педагогіки є формування базових орієнтувальних дій, що виступають психологічною та дидактичною основою будь-якої навчальної діяльності. Як зауважують сучасні науковці, їх формування забезпечує оволодіння знаннями, розвиток мислення, мовлення, пам'яті, уваги, довільної поведінки та створює підґрунтя для подальшої соціальної адаптації дитини з інтелектуальними порушеннями. Саме орієнтувальна діяльність, яка передбачає усвідомлення мети, аналіз умов, вибір способів дії та оцінку результату, є тією ланкою, що пов'язує сприймання з мисленням, практичну дію – з внутрішнім планом розумових операцій, а поведінку – з саморегуляцією.

Водночас численні дослідження свідчать, що діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються уповільненим темпом пізнавальної діяльності, недостатньою сформованістю узагальнень і самоконтролю, зниженою здатністю до регуляції поведінки та обмеженими можливостями довільної уваги. У них переважають конкретно-ситуативні форми мислення, труднощі в усвідомленні мети, плануванні дій та аналізі помилок. Через це діти часто діють імпульсивно, не враховуючи наслідків власних дій, а навчальна діяльність набуває репродуктивного, малопродуктивного характеру. Усе це зумовлює необхідність спеціально організованого педагогічного впливу, спрямованого на розвиток пізнавальної активності, навчальної мотивації та саморегуляції.

Проблема формування орієнтувальної діяльності тісно пов'язана з психофізіологічними закономірностями розвитку пізнавальних процесів. Ще І. Павлов, І. Сеченов, Л. Орбелі, К. Биков, П. Анохін у своїх працях підкреслювали, що орієнтувальний рефлекс є основою будь-якої пізнавальної реакції людини на новизну. Пізніше ця ідея була розвинена у працях П. Гальперіна, О. Запорожця, Л. Виготського, які довели, що орієнтування має поетапну структуру та є передумовою формування довільної дії. У працях українських дослідників – В. Синьова, І. Синиці, Т. Максимової, О. Гавриленка, М. Матвєєвої – було показано, що у дітей з інтелектуальними порушеннями

орієнтувальна діяльність має якісну своєрідність, а її розвиток потребує спеціальної педагогічної підтримки [9; 21; 30; 46; 56].

Сучасна спеціальна освіта розглядає формування орієнтувальної діяльності не лише як складову пізнавального розвитку, а й як ключовий механізм формування навчальної діяльності та життєвої компетентності дитини. Через орієнтування дитина навчається сприймати завдання, розуміти зв'язки між умовами і результатом, передбачати наслідки своїх дій, що є основою будь-якого виду навчання. Таким чином, орієнтувальна діяльність поєднує когнітивний, емоційно-вольовий та соціальний аспекти розвитку і стає фундаментом успішної адаптації в освітньому середовищі.

Науковці наголошують, що сучасний освітній процес у спеціальних закладах має спиратися на компетентнісний і корекційно-розвивальний підходи, які передбачають розвиток життєвої компетентності, практичного мислення та самостійності. У цьому контексті формування орієнтувальної діяльності розглядається як механізм інтеграції когнітивного, емоційного й соціального розвитку дитини. Особливе значення набуває поєднання наочно-дійового й мовленнєвого компонентів, що створює умови для переходу від дії з предметом до її усвідомлення та внутрішнього планування.

Таким чином, вибір теми дослідження зумовлений як науковою значущістю проблеми, так і практичною потребою вдосконалення системи корекційно-розвивальної роботи у спеціальних і інклюзивних закладах освіти. Реалізація цього завдання сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, розвитку пізнавальної самостійності та формуванню внутрішньої готовності дитини з інтелектуальними порушеннями до свідомої, цілеспрямованої діяльності.

**Мета дослідження** – визначити особливості формування орієнтувальної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у процесі вирішення наочно-дійових завдань.

**Об'єкт дослідження** – процес формування орієнтувальної діяльності у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

**Предмет дослідження** – методика формування орієнтувальної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями під час вирішення наочно-дійових завдань.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати психолого-педагогічну та спеціальну літературу з проблеми формування орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями.
2. Визначити особливості рівня сформованості орієнтувальних дій у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.
3. Розробити методику формування орієнтувальної діяльності молодших школярів з порушеннями інтелекту з урахуванням наочно-дійових завдань.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз, узагальнення, порівняння та систематизація наукових джерел; емпіричні – психолого-педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний); методики діагностики орієнтувальної діяльності; кількісні та якісні методи обробки результатів (статистичний аналіз, спостереження, порівняльна оцінка).

**Практичне значення дослідження** полягає у створенні методики формування орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями. Отримані результати можуть слугувати основою для удосконалення освітніх програм спеціальних і інклюзивних закладів освіти, спрямованих на розвиток пізнавальної самостійності дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Експериментальна база дослідження:** Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради.

**Апробація результатів дослідження:** основні результати кваліфікаційної роботи магістра обговорювались на науковій конференції студентів та магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. За результатами дослідження опубліковано наукову статтю.

**Структура роботи:** кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

# РОЗДІЛ 1.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОРІЄНТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

### 1.1. Феномен орієнтувальної діяльності в психологічній науці

Поняття «орієнтувальна діяльність» бере свій початок від поняття «орієнтувальний рефлекс». Основи вчення про орієнтувальні або дослідницькі рефлекси були закладені І. Сеченовим [56] і розвинуті І. Павловим [56].

І. Сеченов одним із перших звернув увагу на особливі пристосувальні реакції живих організмів, які забезпечують їх ознайомлення з навколишнім середовищем. Досліджуючи механізми роботи нервово-психічної системи людини, він підкреслював, що у її структурі існують спеціальні рухові механізми, призначені для посилення чуттєвого сприймання. Ці механізми проявляються в автоматичних рухах – наприклад, у повороті голови чи очей у напрямку джерела звуку, світла або запаху. Таким чином, органи чуття активно змінюють своє положення, щоб забезпечити найоптимальніші умови для сприймання зовнішніх впливів [56].

І. Павлов продовжив вивчення цих явищ і ввів поняття орієнтувального або дослідницького рефлексу, під яким розумів природну реакцію організму на новизну чи зміну середовища. Такий рефлекс виникає у відповідь на появу будь-якого нового подразника і проявляється як у роботі рецепторних систем, так і в загальних рухових реакціях тіла, спрямованих на краще сприймання та дослідження нового об'єкта. Учений зазначав, що при зустрічі з невідомим подразником людина автоматично активізує свої органи чуття – повертає голову або тіло до джерела сигналу, вдивляється, прислухається, намагається доторкнутися чи відчутти запах, тобто здійснює активні дії, які забезпечують повніше ознайомлення з новим явищем [56].

Таким чином, І. Сеченов та І. Павлов виокремили особливий клас рефлекторних процесів, життєва роль яких полягає в ознайомленні з

навколишнім середовищем і його відображенні. Не приводячи безпосередньо до досягнення результатів, необхідних для життєдіяльності організму, орієнтувальні рефлекси виконують підготовчу функцію – здійснюють попередній аналіз і синтез подразників, орієнтують поведінку, забезпечуючи точне пристосування до реальних умов середовища [56].

Вчення про орієнтувальні рефлекси сформувалося на основі експериментальних досліджень вчених-фізіологів, які розвивали ідеї І. Павлова у межах вітчизняної психофізіологічної школи. Значний внесок у дослідження механізмів орієнтувальної реакції та її ролі у регуляції поведінки зробили П. Анохін, О. Орбелі, К. Биков, О. Асмолов, І. Сеченов, а в українській науковій традиції – Г. Костюк, О. Романов, В. Рибалка, В. Бехтерев, О. Микитенко, Н. Підкопаєв, О. Лурія, О. Іваницький, В. Кузнецов та ін. [9; 21; 33; 56]

Дослідження цих учених заклали основи розуміння орієнтувального рефлексу як універсального адаптаційного механізму, що забезпечує взаємодію організму з новими умовами середовища, підтримує стан пізнавальної готовності та сприяє формуванню довільної уваги. Подальші експериментальні роботи психофізіологів розкрили значення орієнтувальної реакції у розвитку сенсорних і моторних процесів, навчанні, а також у становленні довільної регуляції поведінки [56].

У сучасній українській психології до проблеми орієнтувальної діяльності зверталися В. Моляко, С. Максименко, О. Киричук, О. Тихомиров, які аналізували її як механізм пізнавальної активності та адаптації дитини до нових умов. Дослідження показали, що в ході еволюції живих істот, у зв'язку з ускладненням способу життя, форми орієнтувально-дослідницького рефлексу диференціюються, з'являються нові його види. У вищих тварин примітивні установчо-орієнтувальні реакції становлять лише першу фазу орієнтувальної поведінки, за якою настає друга – активне дослідження об'єкта сприймання (А. Долін, І. Зборовська, Ш. Замахвер) [28; 56].

Спочатку орієнтувально-дослідницькі реакції тісно пов'язані з виконавчими, безпосередньо обслуговуючи адаптацію організму до

навколишнього середовища. Але на вищих етапах розвитку вони поступово оформлюються у самостійну систему діяльності, яка набуває певної незалежності від інших форм життєдіяльності.

І. Павлов зазначав, що вже на рівні людиноподібних мавп виявляються прояви безкорисливої допитливості, яка виражається у їхньому природному прагненні активно досліджувати навколишній світ. Такі тварини часто виконують різні дії, спрямовані на розв'язання простих механічних завдань, не маючи при цьому жодної практичної вигоди. Це свідчить про появу перших форм дослідницької поведінки, що згодом стала основою для розвитку пізнавальної діяльності людини [56].

Отже, на вищих щаблях еволюції з'являються зародки дослідницької діяльності, зумовленої допитливістю, яка потім надзвичайно розвивається у людини завдяки суспільно-трудовим умовам життя й мовленнєвому спілкуванню з іншими людьми.

Психологічне вивчення орієнтувально-дослідницької діяльності людини було започатковане в працях О. Леонтьєва, Є. Бойка, Є. Соколова, П. Гальперіна, А. Запорожця та інших представників діяльнісного напрямку психології [56]. У дослідженнях О. Леонтьєва та його співробітників [61; 62] орієнтувальна діяльність розглядалася як необхідна складова формування навичок, процесів запам'ятовування та розв'язування складних інтелектуальних завдань. Є. Бойко [28] вивчав участь орієнтувально-установчих реакцій у виконанні довільних дій, доводячи, що саме орієнтація визначає успішність їх регуляції.

Великий внесок у розуміння сутності орієнтувальної діяльності зробив П. Гальперін [26; 56], який створив теорію поетапного формування розумових дій. В основу цієї теорії були покладені фундаментальні принципи психології, розроблені Л. Виготським [9], О. Леонтьєвим [26; 56] і С. Рубінштейном [56]: розуміння психіки як діяльності та єдності психічного і зовнішньо-практичного.

Дослідження показали, що психічна діяльність постає як перетворена зовнішня дія, яка формується не просто під час практичної активності, а з неї

самої. Інакше кажучи, у процесі навчання відбувається перехід від зовнішніх предметних дій до внутрішніх розумових.

У зарубіжній психології аналогічні ідеї висловлювали П. Жане, Ж. Піаже, А. Валлон, Ф. Бартлетт, які вбачали джерело свідомості та мислення у практичній діяльності людини. В їхніх працях внутрішні психічні явища розглядалися як узагальнення зовнішньої поведінки [56].

П. Гальперін підніс поняття орієнтувальної діяльності до рівня центрального предмета психологічного аналізу, розглядаючи її як основну функцію психіки. Учений підкреслював, що психічна діяльність у всій різноманітності своїх проявів – від простих процесів сприймання до складних форм мислення – має єдине призначення: забезпечувати орієнтацію людини у навколишньому світі. На його думку, саме процес орієнтування становить головний зміст і функціональне ядро психічного життя, тоді як усі інші його прояви мають підпорядкований, допоміжний характер [56].

Спираючись на власну концепцію, П. Гальперін розробив учення про еволюцію психіки, у якому розглядав її як специфічну форму орієнтації живих істот у навколишньому світі. На його думку, психіка виникає і розвивається в процесі активної взаємодії організму з середовищем, виконуючи функцію вибору та регуляції поведінки на основі створюваного суб'єктом образу ситуації. Саме здатність відображати нові властивості, значення й відношення об'єктів, які раніше не мали для індивіда психологічної цінності, Гальперін вважав ключовим показником появи орієнтувальної діяльності й, відповідно, психічного життя як такого [56].

Розглядаючи предмет психології мислення, П. Гальперін [56] зазначав, що психологія не просто досліджує мислення, а орієнтацію суб'єкта у процесі розв'язання інтелектуальних завдань. Основне завдання психології – з'ясувати, як суб'єкт «розбирається в ситуації», якими засобами забезпечує продуктивне орієнтування та як це впливає на ефективність мислення.

За П. Гальперіном, орієнтувальна діяльність полягає у виявленні й аналізі нової ситуації, коли немає готового механізму її розв'язання. «Розібратися в

ситуації» – це загальна мета орієнтування, яка передбачає послідовне виконання низки підзадач: дослідження умов, визначення об'єкта актуальної потреби, з'ясування шляхів досягнення мети, здійснення контролю та корекції дій. У процесі такого дослідження суб'єкт уточнює значення об'єктів, «приміряє» свої дії до них, модифікує власну поведінку відповідно до нових умов. Після закріплення нових зв'язків відбувається автоматизація дій, і потреба в розгорнутому орієнтуванні зменшується.

П. Гальперін підкреслював необхідність розрізнати поняття «орієнтувальна діяльність» і «орієнтувально-дослідницька діяльність». На його думку, додавання слова «дослідницька» може бути хибним, адже орієнтування не обмежується пізнавальними процесами – воно охоплює також емоційно-вольову регуляцію, оцінку ситуації та прийняття рішення. Навіть у тварин орієнтування не зводиться лише до обстеження ситуації – воно включає оцінку, вибір шляху дії, примірювання рухів до цілей і контроль за виконанням. Тому орієнтування – ширше поняття, ніж дослідження у власному розумінні [56].

З іншого боку, надто широке тлумачення терміна «дослідницька діяльність» стирає межу між елементарним обстеженням середовища та власне пізнавальною діяльністю, притаманною лише людині. Саме тому дослідник вважав найточнішим використання терміна «орієнтувальна діяльність» [56].

А. Запорожець визначав орієнтування як «діяльність, спрямовану на обстеження навколишнього середовища та його відображення у свідомості суб'єкта» [56]. На його думку, для психологічного дослідження надзвичайно важливо розрізнати види й рівні орієнтування.

По-перше, існують елементарні види орієнтації, що зводяться до установчих реакцій, які сприяють кращому сприйманню подразників і допомагають виокремити серед них ті, що мають безумовне або умовне значення для організму. Така орієнтація ще не забезпечує утворення нових форм поведінки, а лише «відшукує» в середовищі сигнали для вже наявних реакцій.

Інша справа – орієнтувальна діяльність, у процесі якої формується система орієнтувальних реакцій, що становлять ніби «копію» або «відбиток»

досліджуваного об'єкта. Образ, який виникає на основі такої орієнтації, потім регулює виконання руху, спрямовує його й полегшує засвоєння нових форм поведінки. Орієнтування, що приводить до формування образу і здійснюється на його основі, має безпосередній зв'язок із психічною діяльністю.

Незважаючи на різноманіття, усі види інтелектуальної діяльності можна розглядати як різні форми орієнтувальної діяльності, які відрізняються лише конкретними завданнями, на які спрямовані. Їх спільна функція – орієнтація суб'єкта в проблемних ситуаціях. Саме ця функція визначає структуру інтелектуальної діяльності: більшість перетворень, що ведуть до побудови образу ситуації, планування поведінки й контролю її виконання, здійснюється або в розумовому плані, або в плані сприймання.

У працях С. Рубінштейна, О. Леонтьєва і П. Гальперіна дія розглядається як основний компонент людської діяльності [56]. П. Гальперін визначав дію як специфічний елемент діяльності, який, навіть у найпростішій формі, зберігає усі її властивості.

За функціями у структурі дії виокремлюють три частини:

1. орієнтувальну,
2. виконавчу,
3. контрольну.

Орієнтувальна частина дії – це «знання про дію», або відображення умов, які визначають успішність виконання дії. Вона пов'язана з використанням людиною сукупності об'єктивних умов, необхідних для правильного виконання дії.

Виконавча частина – це «робоча» частина дії, яка забезпечує безпосередні перетворення в об'єкті.

Контрольна частина спрямована на зіставлення результату дії із заданим зразком.

Орієнтувальна частина має провідну роль, оскільки визначає зміст і характер виконавчої частини, забезпечує її точність і раціональність, а також сприяє правильному вибору способу виконання.

Орієнтувальну частину дії слід відрізнити від орієнтувальної основи дії (далі ООД). Під орієнтувальною основою дії П. Гальперін розумів «систему умов, на яку реально спирається людина під час виконання дії» [56]. Це єдиний структурний елемент, що поєднує образ дії і образ середовища дії, утворюючи основу для управління поведінкою.

Орієнтувальну основу дії (ООД) не можна змішувати з об'єктивними умовами самої діяльності – метою, об'єктом, операціями чи знаряддями. Вона є суб'єктивним відображенням цих умов у свідомості людини.

Лише за умови повної та адекватної орієнтувальної основи дія може бути виконана безпомилково. За критерієм повноти ООД може бути повною, неповною або надлишковою.

Н. Тализіна [56,] уточнювала, що повноту не слід плутати зі ступенем розгорнутості дії. Дія може бути скорочена (згорнута), але базуватися на повній орієнтувальній основі, або навпаки – бути розгорнутою, але спиратися на неповну орієнтацію.

Серед важливих характеристик орієнтувальної основи дії, крім повноти, П. Гальперін і Н. Тализіна виділяли ступінь узагальненості орієнтирів і спосіб їх отримання.

Ефективність ООД не залежить від форми її подання (матеріальної, зовнішньо-мовленнєвої чи внутрішньої), а визначається саме повнотою, узагальненістю й способом набуття.

За узагальненістю орієнтувальна основа може бути:

- конкретно, тобто придатною лише для одного випадку;
- узагальненою, що відображає сутність цілого класу дій, і тому придатною для орієнтування у кожному з них.

Щодо способу отримання орієнтувальна основа може бути:

1. даною у готовому вигляді (педагог повідомляє учню зразок дії);
2. складеною самим учнем – або шляхом спроб і помилок, або свідомого аналізу та узагальнення умов завдання.

Саме другий шлях сприяє формуванню самостійного мислення і творчої активності.

А. Запорожець і його школа [56] вивчали формування рухових навичок у дітей дошкільного віку як модель оволодіння новими формами поведінки. Було встановлено, що засвоєння нової дії завжди починається з обстеження умов завдання. Успіх навчання залежить від того, наскільки повно і планомірно дитина аналізує ситуацію та виділяє в ній суттєві ознаки.

Під час вивчення співвідношення орієнтувальної та виконавчої фаз дії було визначено типи орієнтування в завданні та їх вікову динаміку. На початкових етапах орієнтування має зовнішній, розгорнутий характер: воно включає пробні рухи, маніпуляції з предметами, обмацування, поглядові дії. Згодом воно поступово скорочується і переходить у внутрішній план, стаючи непомітним для спостерігача.

Такий перехід від зовнішніх форм до внутрішніх відображає загальну закономірність розвитку психічних процесів: внутрішні форми орієнтації виникають із зовнішніх, тобто психічні процеси є орієнтувальні дії, що здійснюються у внутрішньому плані.

Дослідження в руслі школи А. Запорожця продовжив Н. Поддьяков [56], який вивчав структуру орієнтувально-дослідницької діяльності, що забезпечує виділення суттєвих відношень у ситуації, та умови, за яких ці відношення починають визначати успішність практичних дій.

У психологічному словнику поняття «орієнтувальна діяльність» характеризується як цілісна система дій суб'єкта, спрямованих на дослідження предметного середовища, умов завдання та ситуації з метою отримання інформації, необхідної для прийняття рішень і планування подальших дій. Вона є складним функціональним утворенням, що формується протягом життя людини на основі взаємодії безумовно-рефлекторних і умовно-рефлекторних механізмів. На початковому етапі розвитку орієнтувальна діяльність проявляється у вигляді сенсомоторного обстеження ситуації та використання попереднього досвіду, унаслідок чого в суб'єкта формується образ завдання,

умов його виконання й очікуваного результату. У подальшому функція орієнтувальної діяльності полягає в регуляції поведінки на основі створеного образу ситуації, який забезпечує цілеспрямованість і контроль дії [56].

Вивчення цього феномена засвідчило тісний взаємозв'язок між особливостями орієнтування та розвитком пізнавальних процесів – уваги, сприймання, пам'яті, мислення й довільної регуляції поведінки. Ефективність формування рухових і сенсорних навичок, запам'ятовування інформації та засвоєння понять безпосередньо залежить від рівня сформованості орієнтувальної діяльності.

На основі проведених теоретичних досліджень можна зробити висновок, що орієнтувальна діяльність – це сукупність дій суб'єкта, спрямованих на обстеження ситуації та планування поведінки в ній.

У контексті пізнавальної діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку важливо звернути увагу на те, що орієнтувальна діяльність виступає не просто як допоміжна опора, а як передумова й базис формування свідомої дії. З погляду культурно-історичної теорії Л. Виготського, саме через соціально-опосередковану діяльність із використанням знарядь (мовлення, схема, ігровий об'єкт) відбувається перехід до вищих психологічних функцій: інтеріоризації, саморегуляції, планування.

Таким чином, орієнтувальна діяльність – це не лише здатність просторово орієнтуватися чи виконати механічну дію, а процес, у якому дитина аналізує умови завдання, обирає способи дії, здійснює проби, оцінює результати та коригує свою поведінку. Саме ця форма діяльності стає ключовою ланкою переходу від дій наочно-маніпулятивних до дій у внутрішньому плані (уявлення).

Отже, у результаті орієнтування формується образ ситуації й схема необхідних дій для її перетворення. Основні функції орієнтувальної діяльності – це підготовка, регуляція і контроль поведінки суб'єкта у змінних або невизначених умовах. Саме завдяки орієнтуванню діяльність людини набуває

цілеспрямованості, усвідомленості й адаптивності, що робить цей феномен одним із центральних у психології розвитку та навчання.

## **1.2. Структура орієнтувальної діяльності під час розв'язування наочно-дійових завдань**

Проблеми, пов'язані з розв'язуванням інтелектуальних завдань, посідають важливе місце у психологічній науці. Цим питанням присвячені праці С. Рубінштейна, В. Моляко, І. Кротенко та ін. [23; 28; 56]. У межах загальнопсихологічної теорії діяльності, розробленої Л. Виготським та О. Леонт'євим, завдання визначається як мета, задана в певних умовах. Будь-яке завдання має об'єктивну й суб'єктивну структуру. Об'єктивно воно включає набір конкретних умов і вимогу, якої необхідно досягти. У психологічній структурі ці елементи постають як суб'єктивно поставлена мета та засоби її досягнення. У процесі розв'язування завдання людина співвідносить між собою мету, умови й засоби, що забезпечує розгортання орієнтувальної діяльності [9; 56].

Експериментальні дослідження показали, що під час виконання наочно-дійових завдань мислення нерозривно пов'язане з практичними діями, які безпосередньо змінюють предмет ситуації. Саме практична дія стає детермінантою мисленнєвого процесу. Наочно-дійове мислення розгортається лише у міру реальних перетворень ситуації, що здійснюються дитиною через практичні дії (А. Запорожець, Н. Поддьяков, Т. Максимова та ін.) [56].

А. Люблінська виокремила чотири основні фази розв'язування наочно-дійових завдань: на першій фазі дитина усвідомлює лише кінцеву мету, не враховуючи умов, у яких вона подана; на другій фазі відбувається ознайомлення з реальними умовами завдання за допомогою пошукових і пробних дій; на третій – дитина починає співвідносити умови завдання з основною метою; і нарешті, на четвертій фазі формується повна послідовність дій, яка веде до отримання результату [28; 56].

Особливе значення для ефективного розгортання мислення має здатність дитини усвідомити головне питання завдання. Як зазначав В. Моляко, дошкільники не завжди можуть словесно сформулювати результат, якого слід досягти, хоча часто мають уявлення про нього в наочно-образній формі. Якщо дитина не має чіткого уявлення про кінцевий результат, процес мислення або не розгортається, або йде у хибному напрямку. Лише усвідомлення результату дає можливість аналізувати умови й цілеспрямовано їх використовувати. Таким чином, орієнтувальна діяльність забезпечує зв'язок між метою та умовами дії, роблячи мислення спрямованим і продуктивним [28].

У дітей дошкільного віку спостерігається характерна динаміка у співвідношенні мети та умов завдання. На ранніх етапах дитина намагається досягти мети без урахування умов, діючи «напролом». Коли ж дорослий акцентує увагу на умовах, дитина може втратити уявлення про мету. Тобто обидва компоненти – мета й умови – спочатку сприймаються як незалежні явища. Експериментальні дослідження Н. Поддьякова показали, що з віком діти поступово навчаються встановлювати зв'язки між цими елементами. Прийняття мети та її співвіднесення з умовами сприяє підвищенню пізнавальної активності й усвідомленню логіки завдання. У складніших ситуаціях навіть старші дошкільники можуть демонструвати конфлікт між метою та умовами: надмірна концентрація на результаті призводить до ігнорування важливих обставин. Лише завдяки спеціальній організації навчання діти опановують здатність до послідовного, цілеспрямованого аналізу.

Ці положення знайшли експериментальне підтвердження у працях А. Запорожця та його школи, які детально вивчали зміни орієнтувальної діяльності дитини під час виконання практичних завдань. Дослідники показали, що орієнтувально-дослідницька діяльність є ключовою ланкою у формуванні довільних рухів і практичних навичок [56].

У дослідженнях Г. Мінської було виокремлено чотири типи орієнтувально-дослідницької діяльності: примітивно-хаотичний, коли дитина не реагує на умови завдання; цільовий, за якого увага зосереджується лише на результаті;

зорово-руховий, що поєднує аналіз цілі та засобів; і, нарешті, аналітичний (зоровий), коли дитина здатна встановлювати зв'язки між усіма елементами ситуації й одразу знаходить правильне рішення. Отримані дані про типи орієнтування дали змогу А. Запорожцю визначити послідовні етапи формування орієнтувальної діяльності, спільні для різних вікових груп [56].

Вчений, узагальнюючи численні експерименти, описав чотири ступені розвитку орієнтування:

- на першій – воно має хаотичний характер, коли дитина реагує на будь-які стимули без розрізнення їх значущості;
- на другій – під впливом інструкцій увага концентрується на суттєвих елементах ситуації;
- на третій – відбувається активне мовленнєве осмислення умов;
- а на четвертій – дії переносяться у внутрішній план, і мислення стає скороченим та узагальненим. Ці етапи мають спільну природу з фазами поетапного формування дії, описаними П. Гальперіним, що підтверджує єдність закономірностей розвитку психічних процесів [56].

Питаннями розвитку орієнтувальної діяльності активно займалися такі дослідники: С. Максименко, В. Моляко, О. Киричук, В. Синьов, О. Хохліна. У працях цих авторів орієнтування розглядається як провідний компонент пізнавальної активності, що забезпечує адаптацію дитини до навчальних завдань, розвиток довільності й самоконтролю [28; 36; 40; 42; 56]. Зокрема, В. Моляко підкреслював, що орієнтувальна діяльність становить внутрішній механізм творчого мислення, а С. Максименко пов'язував її з розвитком саморегуляції в навчанні. У дефектологічній науці (В. Синьов, О. Хохліна та ін.) підкреслюється значення орієнтування для формування компенсаторних стратегій у дітей з інтелектуальними порушеннями, адже воно допомагає перебудувувати поведінку в процесі пізнання [42; 46].

Якщо попередні дослідження описували вікову динаміку становлення орієнтування, то наступним кроком стало визначення її внутрішньої структури, що було здійснено у працях М. Поддякова. Учений простежив шлях від

хаотичних реакцій до формування системи орієнтовних дій. Спочатку орієнтування має фрагментарний характер – дитина реагує на всі елементи ситуації, не розрізняючи головного. Коли ж з'являється розуміння мети, орієнтація стає вибірковою: увага спрямовується на умови, необхідні для досягнення результату. Неуспішні спроби ведуть до переорієнтації – дитина аналізує обставини, шукає нові способи дії. Так поступово орієнтовні реакції складаються в певну систему, що забезпечує ефективне розв'язування завдань [56].

Поступове ускладнення орієнтувальної діяльності призводить до появи нових форм пошукових дій, які описані в дослідженнях М. Поддьякова, П. Гальперіна та їхніх послідовників. Вчений виокремив два основні види орієнтувальної діяльності: пошукову – спрямовану на виявлення елементів ситуації, необхідних для виконання конкретного практичного завдання, та дослідницьку – спрямовану на відображення суттєвих зв'язків і відношень між об'єктами незалежно від практичного результату [56].

Пошукова діяльність може реалізовуватися у трьох формах: у вигляді практичних проб (дій з реальними об'єктами), у вигляді рухових проб (імітаційних дій, що відображають можливі результати) та у формі мисленневих проб, коли орієнтування відбувається у внутрішньому плані. У процесі розвитку практичні проби поступово згортаються, перетворюючись на внутрішні дії, що свідчить про зростання пізнавальної зрілості дитини.

Дослідження показали, що в дошкільному віці пошукові дії мають утилітарний характер – вони спрямовані на досягнення конкретного ефекту. У старшому дошкільному віці ці дії стають засобом виявлення суттєвих зв'язків ситуації, тобто виконують пізнавальну функцію. Від хаотичних проб і помилок дитина переходить до системного пошуку, який супроводжується аналізом результатів і рефлексією. Саме в цьому полягає перехід від практичного до наочно-дійового мислення.

Як зазначали П. Гальперін, Н. Менчинська О. Хохліна та ін. створення повної орієнтувальної основи дії забезпечує високу ефективність навчання, але

водночас знижує рівень самостійного пошуку. Тому сучасна психолого-педагогічна практика орієнтується на поєднання готових орієнтирів із розвитком у дітей дослідницьких умінь – здатності аналізувати власні помилки, робити висновки та шукати нові рішення. Такий підхід особливо важливий у роботі з дітьми, які мають інтелектуальні порушення, адже він створює для них певний алгоритм дії, водночас формуючи вміння навчатися на власному досвіді [56].

Отже, результати досліджень свідчать, що орієнтувальна діяльність при розв'язуванні наочно-дійових завдань охоплює дві взаємопов'язані ланки – пошукову та дослідницьку. Під час пошукової діяльності дитина виявляє елементи ситуації, необхідні для досягнення мети, а в дослідницькій – встановлює глибинні зв'язки й відношення між ними. Орієнтувальні дії можуть здійснюватися у формі практичних, рухових або мисленневих проб, що відображає поступовий перехід від безпосередніх дій із предметами до внутрішнього плану мислення. Саме ця еволюція забезпечує перехід дитини від наочно-дійового до словесно-логічного мислення й формує основу подальшого інтелектуального розвитку.

### **1.3. Сучасні психолого-педагогічні підходи до дослідження орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями**

Слабкість процесів пошуку та орієнтування під час виконання завдань у дітей з інтелектуальними порушеннями була відзначена ще Л. Виготським. Учений підкреслював, що своєрідність історії індивідуального розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями полягає в тому, що становлення її психіки ускладнене як зовнішніми, так і внутрішніми несприятливими умовами. Провідними факторами є слабка орієнтація в навколишньому середовищі, сповільнене формування навичок навчання та низька сприйнятливості до нового.

С. Корсаков у своєму класичному описі випадку мікроцефалії зазначав, що у таких дітей «відсутня одна з основних функцій людської психіки – невгамовна потреба пізнавати навколишній світ». Подібні спостереження робила й Г. Сухарева, яка підкреслювала, що в дітей з олігофренією бракує притаманного

дітям з типовим розвитком невтримного прагнення до пізнання. М. Матвєєва, Н. Обухівська, В. Синьов, О. Хохліна та ін. звертали увагу на виражену слабкість пізнавальної та орієнтувальної активності: таким дітям властиві млявість, пасивність, низька ініціативність, обмежена допитливість [30; 42; 51; 55].

С. Рубінштейн, стверджує, що недостатня пізнавальна активність і слабкість орієнтувальної діяльності є одним із центральних симптомів інтелектуальної недостатності, безпосередньо пов'язаним із функціональною неповноцінністю кори головного мозку. О. Лурія та О. Виноградова зазначали, що подразники малої або середньої інтенсивності, які у нормально розвинених школярів викликають орієнтувальну реакцію, у дітей з порушеннями інтелекту, зазвичай не супроводжуються жодними проявами. Якщо ж орієнтувальні реакції і виникають, вони відзначаються значно меншою вираженістю та короткочасністю [56].

Дослідження Н. Парамонові показали, що в дітей з інтелектуальною недостатністю орієнтувальний рефлекс згасає надзвичайно швидко, що ускладнює і різко сповільнює вироблення нових умовних зв'язків. На думку С. Рубінштейн, слабкість орієнтувальної діяльності слід розглядати поруч із такими властивостями нервової системи, як інертність процесів, схильність до охоронного гальмування та недостатність замикальної функції кори – саме ці особливості, за Л. Виготським, становлять «ядро дефекту» [9].

Особливості орієнтувальної діяльності під час розв'язування мисленнєвих завдань у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку досліджували М. Матвєєва, В. Тарасова, Н. Стадненко, О. Хохліна та ін. [46; 48; 56] У працях вчених показано, що діти з інтелектуальною недостатністю зазнають значних труднощів під час виконання завдань, що вимагають використання методу проб і помилок. Так, їм складно збирати мотрійку, нанизувати пірамідку, протискати геометричні фігури у відповідні отвори. Багато дітей не можуть навіть скласти двоскладову мотрійку, здійснюючи хаотичні та неадекватні дії. Ті, хто справляються із завданням із двох–трьох частин, за збільшення кількості елементів знову переходять до хаотичних дій.

При виконанні завдань на співвіднесення форми з отвором приблизно половина дітей не доходить навіть до рівня проб, не орієнтуючись на властивості предметів. Тільки окремі діти можуть виділити форму та співвіднести її з отвором, однак не здатні здійснювати розворот фігур або розрізняти подібні за конфігурацією елементи. Завдання на складання пірамідки за величиною кілець також викликає великі труднощі: більшість дітей діє без урахування розміру. Лише близько 17 % дошкільників з інтелектуальними порушеннями правильно складають пірамідку з семи кілець.

У дослідженнях Є. Стребльової було виділено шість моделей поведінки дітей при розв'язуванні практичних проблемних завдань [56]:

1. неприйняття завдання (мета не усвідомлюється, відсутнє прагнення її досягти);
2. відмова від виконання після ознайомлення з умовами;
3. багаторазові спроби досягти мети без використання засобів;
4. актуалізація уявлення про необхідність використання предмета-засобу, але без спроб застосувати замічник;
5. розв'язання методом проб із використанням засобу-замінника;
6. розв'язання шляхом зорової орієнтації із застосуванням засобу-замінника.

Результати показали, що діти з типовим розвитком здатні аналізувати умови завдання, швидко співвідносити їх зі своїми можливостями, усвідомлюють необхідність застосування предмета або замічника. Натомість діти з інтелектуальними порушеннями не мають навіть уявлення про потребу використання допоміжного засобу. Переважна більшість діє методом багаторазових спроб і помилок без залучення знаряддя, і такий спосіб залишається домінантним протягом усього дошкільного періоду.

Н. Стадненко зазначала, що діти з інтелектуальними порушеннями 6–7 років мають труднощі в усвідомленні умов завдання, маніпулюють матеріалом імпульсивно, не здійснюють пошуку, не вміють виправляти навіть вказані помилки [46]

І. Коробейников розглядав орієнтувальну діяльність як один із показників, що дає змогу диференціювати затримку психічного розвитку від олігофренії. Під час аналізу враховували не лише зовнішні прояви орієнтування, а й раціональність дій – здатність виділити суттєву інформацію. Було встановлено, що в більшості дітей-олігофренів старшого дошкільного віку спостерігається або зовнішня активність при низькій продуктивності пошуку, або навпаки – пасивність при малій результативності [56].

Н. Уманська вивчала особливості просторової орієнтації дітей з інтелектуальними порушеннями. Вона виявила стихійність організації діяльності у ситуаціях, де потрібно встановлювати просторові зв'язки. Попри зовнішнє прийняття завдання, його мета усвідомлюється слабо, вибір способу дії часто є неадекватним. Опора лише на практичні маніпуляції без участі мовлення зумовлює безпорадність при розв'язуванні навіть елементарних просторових задач [52].

Орієнтувальну діяльність школярів з інтелектуальними порушеннями при розв'язуванні пізнавальних задач досліджували Б. Пінський, Ж. Шиф, Ю. Матасов та інші. Б. Пінський підкреслював, що для цих дітей характерне недорозвинення цілеспрямованості діяльності, що виявляється у відсутності повноцінної орієнтації в завданні. Без допомоги дорослого вони починають діяти без попереднього аналізу. Ж. Шиф зазначала, що молодші школярі допоміжних шкіл часто взагалі не мають орієнтувального етапу: після ознайомлення з новим завданням одразу приступають до виконання або відмовляються, посилаючись на те, що «такого ще не робили». Така поведінка зумовлена поверховим, нерозчленованим сприйманням ситуації [56].

А. Іванова, В. Малінович, Н. Уманська досліджуючи орієнтацію як показник наочності, встановили, що більшість дітей із інтелектуальною недостатністю проявляють пасивність, байдужість, не прагнуть зрозуміти мету експерименту. Під час орієнтувального етапу понад половина з них не використовує надані засоби, демонструючи поведінку типу «польової реакції»: сидять пасивно, дивляться навколо, позіхають, або ж безцільно маніпулюють

матеріалом. Діти цієї категорії сприймають орієнтувальний етап як «вільний час». Вони не чекають інструкцій, відволікаються, маніпулюють матеріалом без мети. Лише незначна частина намагається уточнити правила [52; 56].

М. Матвєєва, О. Хохліна виявили, що у дітей із порушеннями інтелекту часто відсутня або спотворена орієнтація в умовах завдання. Часто спостерігається невідповідність між первинним ознайомленням і подальшою орієнтацією в процесі виконання – діти змінюють мету під час роботи, відходять від послідовності дій. При цьому успішність орієнтації зростає, якщо дорослий бере участь у спільному аналізі завдання [42; 55].

Орієнтувальну діяльність також вивчали при виконанні арифметичних і трудових завдань (О. Гаврилов, Л. Лісова, Г. Дульнєв, О. Хохліна та ін.). Було встановлено, що під час розв'язування арифметичних задач діти з інтелектуальними порушеннями часто керуються несуттєвими ознаками, діють за випадковими словами з умови, що призводить до хибних результатів [1; 11; 55].

Дослідження виконання трудових завдань показали, що такі учні починають роботу без попереднього ознайомлення з інструкцією або зразком, не планують послідовність дій, не обирають засоби. У роботах Г. Мерсіанової та О. Хохліної доведено, що більшість учнів спеціальної школи не можуть самостійно визначити частини зразка, послідовність операцій або критерії контролю. Лише після спеціального навчання діти експериментальних груп навчалися порівнювати об'єкти, визначати порядок операцій і частково коригувати власні помилки.

С. Мірський порівнював орієнтувальний етап виконання трудових завдань у дітей закладів освіти і виявив істотну різницю: учні закладів спеціальної освіти витрачають менше часу на орієнтацію, але зміст цього етапу бідніший. Вони не формують чітке уявлення про результат, не враховують усіх умов, спостерігається непослідовність огляду зразка, слабке використання мовлення в орієнтувальних діях. Без спеціальної корекційної роботи діти не оволодівають

прийомами розумової діяльності, що дозволяють адекватно відобразити структуру завдання [1].

Таким чином, орієнтувальна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями при розв'язуванні різних видів завдань має якісно своєрідний характер у порівнянні з однолітками з типовим розвитком. Вона характеризується пасивністю, слабкою спрямованістю на пошук суттєвих умов, недостатньою усвідомленістю, неповнотою та відсутністю узгодження між етапами дії. Разом з тим досвід корекційного навчання доводить, що орієнтувальна діяльність цих дітей піддається цілеспрямованому розвитку, якщо педагогічна робота будується з урахуванням їхніх пізнавальних можливостей і поетапного формування дії.

Аналіз теоретичних досліджень дає змогу зробити висновок, що орієнтувальна діяльність у процесі розв'язування наочно-дійових завдань становить систему дій, спрямованих на виявлення суттєвих елементів ситуації, необхідних для отримання правильного результату. Вона може реалізовуватися як у формі пошукової активності, що допомагає встановити безпосередньо значущі елементи, так і у формі дослідницької діяльності, спрямованої на виявлення глибинних зв'язків незалежно від конкретного завдання. Важливою складовою орієнтувальної діяльності є пробні дії, у процесі яких відбувається порівняння результатів із поставленою метою, що забезпечує перехід від практичної до усвідомленої, контрольованої поведінки.

Дослідження показують, що у дітей з типовим розвитком орієнтувальна діяльність інтенсивно формується в дошкільному віці: саме тоді удосконалюються пробні дії, здатність аналізувати результати та коригувати власні помилки. У дітей з інтелектуальними порушеннями цей процес загальмований: орієнтація часто поверхова, фрагментарна або зовсім відсутня. Розвиток пробних дій та вміння коригувати власні практичні дії під час розв'язування наочно-дійових завдань залишається одним із найменш досліджених і водночас найбільш перспективних напрямів сучасної спеціальної психології.

## РОЗДІЛ 2.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРІЄНТУВАЛЬНОЇ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

### 2.1. Мета, завдання та методика експериментального дослідження

Проведення експериментального дослідження стало наступним етапом нашої роботи після теоретичного аналізу проблеми формування орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями. Теоретичні положення, розглянуті в попередньому розділі, підтверджують, що орієнтувальна діяльність є провідним механізмом пізнавальної активності, який забезпечує перехід від безпосередніх практичних дій до усвідомленого аналізу умов завдання, планування й контролю поведінки. Проте в умовах інтелектуального порушення цей процес має свою специфіку, виявляється у сповільненому темпі розвитку, фрагментарності орієнтації, недостатності планування й самоконтролю.

З огляду на це виникла необхідність емпірично дослідити, як саме проявляється орієнтувальна діяльність у дітей з інтелектуальними порушеннями під час розв'язування наочно-дійових завдань, а також визначити рівні сформованості її основних компонентів. Особливий інтерес становить динаміка переходу від орієнтування у плані сприймання до орієнтування у плані уявлення – як показника розвитку внутрішнього мисленнєвого плану дії.

Мета експериментального дослідження – виявити специфіку проявів, рівнів сформованості та закономірностей розвитку орієнтувальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями у процесі виконання наочно-дійових завдань різного рівня складності.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі завдання дослідження:

1. Дослідити особливості виникнення і розвитку пробних дій у дітей з інтелектуальними порушеннями під час виконання наочно-дійових завдань.
2. Вивчити здатність дітей коригувати власні практичні дії на основі аналізу результатів у плані сприймання.

3. Проаналізувати сформованість умінь коригувати практичні дії на основі аналізу результатів у плані уявлення.

4. Визначити рівні розвитку орієнтувальної діяльності та встановити зв'язок між її структурними компонентами (орієнтувальною, виконавчою та контрольною частинами дії).

Під час експериментального вивчення орієнтувальної діяльності ми зосередили увагу не лише на процесі виникнення і розвитку пробних дій у ході розв'язання завдань, а й на тому, як діти враховують результати своїх попередніх дій, тобто наскільки вони здатні узагальнювати досвід і будувати на його основі ефективну стратегію поведінки. Відображення та «накопичення» результатів пробних дій може відбуватися у двох формах:

1. У плані сприймання, коли дитина безпосередньо спостерігає результат своєї дії, порівнює його із заданим зразком і вносить корекцію у процесі виконання.

2. У плані уявлення, коли потрібно співвіднести результати кількох послідовних дій без можливості їх одночасного сприймання, тобто здійснити мисленне передбачення результату.

Саме ці дві форми становлять ключ до розуміння переходу від зовнішнього практичного до внутрішнього мисленневого плану орієнтування – процесу, що лежить в основі становлення цілеспрямованої поведінки та саморегуляції дитини.

Програма експерименту передбачала три серії завдань, які відображали послідовний розвиток орієнтувальної діяльності:

- перша серія – вивчення пробних дій у процесі практичного маніпулювання об'єктами;
- друга серія – дослідження здатності до самокорекції у плані сприймання;
- третя серія – виявлення умінь здійснювати корекцію дій у плані уявлення.

Кожна серія експерименту мала власну структуру, зміст, умови та способи фіксації результатів, що дозволяло оцінити не лише рівень сформованості орієнтувальної діяльності, а й динаміку її розвитку у різних формах пізнавальної активності дитини. Розглянемо детальніше кожен з них.

У першій серії досліджувалися особливості формування пробних (пошукових) дій у дітей з інтелектуальними порушеннями під час виконання наочно-дійових завдань, пов'язаних із керуванням об'єктом у просторі.

Для цього використовувалася модифікована методика М. Поддякова, адаптована до можливостей дітей із легким ступенем інтелектуальних порушень. Завдання було побудоване у формі керування іграшковим автомобілем за допомогою пульта з кольоровими кнопками.

На столі перед дитиною розташовувалося експериментальне поле (ламінована основа із зображенням дороги, будиночків, дерев і парканів). У різних кінцях поля ставили машинку (з маленьким прожектором) і іграшку-«хлопчика» – кінцеву мету руху. Між ними розміщувалися невисокі рухомі перегородки – «парканчики», які утворювали маршрути різної складності: від прямої дороги до лабіринтів із кількома поворотами.

На пульті керування розташовувалися чотири великі кольорові кнопки:

- червона – «вперед»;
- синя – «назад»;
- зелена – «вліво»;
- жовта – «вправо».

Ігрова форма та кольорове кодування полегшували сприймання й запам'ятовування функцій кнопок, що особливо важливо для дітей із недорозвитком пізнавальної сфери.

*Хід експерименту:*

Перед початком дослідження проводилася мотиваційна бесіда: ми зверталися до дитини словами: «Подивись, це твоя машинка. Вона хоче поїхати до хлопчика в гості, але дорога непростя. Ти маєш допомогти їй знайти правильний шлях».

Далі демонструвався короткий показ – ми натискали кілька кнопок і показував, як машина рухається вперед і назад. Потім машинку повертали у вихідне положення й давали інструкцію: *«А тепер спробуй сам провести машинку до хлопчика. Можеш натискати будь-які кнопки, щоб дізнатися, як вона їде»*.

Дитині не повідомляли, яка кнопка відповідає конкретному напрямку руху – це потрібно було відкрити самотійно. Таким чином у структурі завдання поєднувалися практична мета (довести машинку до мети) і дослідницька (з'ясувати, як саме працює система керування).

#### *Етапи виконання завдання*

1. Орієнтувальний етап – дитина спостерігає за полем, роздивляється машинку, пробує натискати кнопки без очевидної системи.
2. Пробний етап – поступово починає співвідносити натискання кнопок із напрямком руху, намагається планувати подальші дії.
3. Цілеспрямований етап – виконує дії з урахуванням попереднього досвіду, перевіряє правильність шляху, повертається у разі помилки.

Під час експерименту реєструвалися такі показники:

- прийняття завдання (зацікавленість, розуміння інструкції);
- послідовність натискань на кнопки (наявність або відсутність системи);
- кількість помилкових натискань;
- кількість повторів одних і тих самих дій;
- кількість самотійних виправлень (чи дитина повертається до попередньої позиції);
- час виконання завдання;
- емоційна реакція на успіх або невдачу.

Завдання мали три рівні складності:

1. Простий маршрут – пряма дорога без перешкод.
2. Середній маршрут – два повороти і одна «пастка» (закритий шлях).
3. Складний маршрут – лабіринт із трьома – чотирма поворотами.

Для кожного маршруту фіксували кількість спроб, помилкових дій та зміну стратегії – від хаотичних натискань до послідовних і осмислених рухів.

Основна увага приділялася тому, як дитина орієнтується у новій для неї ситуації, як формуються пробні дії і чи здатна вона:

- встановлювати зв'язок між натисканням кнопки й рухом машинки;
- узагальнювати цей досвід;
- враховувати результат попередніх спроб у подальшій діяльності.

Такі результати дозволять оцінити рівень сформованості орієнтувальної діяльності й визначити, на якому етапі розвитку вона потребує спеціальної корекційної підтримки – вербального пояснення, показу, поетапного навчання або спільного планування.

*Друга серія* експериментального дослідження була спрямована на вивчення вміння дітей з інтелектуальними порушеннями коригувати власні практичні дії на основі аналізу результатів у плані сприймання. Основним завданням було з'ясувати, чи здатна дитина усвідомлювати наслідки своїх дій, порівнювати отриманий результат із поставленою метою та змінювати подальші дії відповідно до спостереженого ефекту.

Для цього використовувалася спеціально розроблена наочно-дійова методика *«Пошта для звірят»*, створена на основі принципів експериментальних завдань М. Поддьякова і Т. Максимової, але адаптована до особливостей пізнавальної діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

На столі перед дитиною розміщувалася ігрова сцена у вигляді «вулиці» з п'ятьма картонними будиночками, перед якими стояли невеликі поштові скриньки різних кольорів (наприклад, синя, жовта, зелена, червона, біла). Біля дитини розташовувався жолобок або гладенька похила поверхня, з якої можна було відправляти дерев'яний «лист» (невеликий брусочок) у напрямку обраного будинку.

Кожен будинок позначав «адресата» – іграшкового звірятка (зайчик, ведмедик, лисичка, їжачок, вовчик).

Завдання виконувалося у сюжетно-ігровій формі, щоб підвищити мотивацію та зменшити тривожність дітей із порушеннями інтелекту.

*Інструкція.* Перед початком дослідження ми проводили коротку бесіду: «Подивись, це наша вулиця. Ось живуть звірята – зайчик, лисичка і ведмедик, їжачок, вовчик. У кожного є своя поштова скринька. Уяви, що ти листоноша. Твоє завдання – відправити листа звіряткові, щоб він потрапив саме в його скриньку. Якщо штовхнеш занадто сильно – лист перелетить далі, якщо слабо – не долетить. Спробуй зробити так, щоб лист упав прямо в потрібну скриньку».

Після бесіди ми показували один приклад: «Дивись, якщо відпустити лист сильно – він летить далеко, а якщо трохи – ближче. Тепер твоя черга!»

*Хід експерименту:* Дитині пропонували серію з п'яти завдань, у кожному з яких потрібно було «надіслати листа» іншому звірятку. Розташування будиночків і відстань до них змінювалися, що унеможливило механічне повторення попередньої сили руху.

Після кожної спроби ми запитували: «Куди долетів лист? Чи потрапив він у скриньку? Як думаєш, що треба зробити наступного разу – сильніше чи слабше?»

Таким чином, фіксувалася здатність дитини до аналізу результату в плані безпосереднього сприймання (чи бачить вона, що результат не збігається з метою, і чи може пояснити, у чому помилка).

У процесі виконання завдань спостерігалися та фіксувалися такі показники:

- прийняття ігрового завдання (зацікавленість, розуміння сюжету, орієнтація у правилах гри);
- кількість проб у кожному завданні (скільки разів дитина намагалася досягти правильного результату);
- характер проб – чи змінює дитина силу руху залежно від попереднього результату, чи діє випадково;
- наявність аналізу результату (чи може дитина вербально або невербально оцінити: “перелетів”, “недолетів”, “потрапив”);

- наявність самокорекції – спроба змінити дію без підказки дорослого;
- емоційна реакція на успіх чи невдачу (інтерес, радість, байдужість, роздратування).

Під час спостереження виділяли три етапи розвитку орієнтувальних дій:

Стихійно-пробний – дитина діє випадково, не співвідносить результат із метою, іноді повторює одну й ту саму дію.

Порівняльно-аналітичний – починає помічати відмінності між результатами, намагається змінити силу поштовху.

Цілеспрямований – виконує дії з попереднім обдумуванням, перевіряє себе, демонструє елементи самоконтролю.

*Третя серія* експерименту була спрямована на вивчення вміння дітей з інтелектуальними порушеннями коригувати практичні дії на основі аналізу результатів у плані уявлення. У цій частині дослідження дитина мала не лише спостерігати наслідки своїх дій, а й мисленнєво передбачати результат до його фактичного виконання, утримуючи в уяві просторові співвідношення та послідовність дій.

Для реалізації завдання було використано спеціально розроблену методику «Знайди скарб», яка є адаптованою версією класичних наочно-дійових експериментів М. Поддьякова та Т. Максимової, але враховує когнітивні можливості дітей з інтелектуальними порушеннями.

Для проведення експерименту використовувалося ігрове поле розміром 5×5 клітин (розміром приблизно 30×30 см), виготовлене з картону. На полі позначалися клітинки різними кольорами або символами (наприклад, «пісок», «трава», «каміння»), щоб зробити завдання емоційно привабливим. У центрі поля розташовувалася фішка – пірат, а в одній із клітин, невідомій для дитини, ми позначали місце «скарбу» (зображення скрині з золотими монетами).

Перед початком експерименту ми демонстрували правила: «Подивись, ось карта острова. Тут живе пірат, а десь на острові заховано скарб. Щоб знайти його, треба йти за підказками. Я скажу, скільки кроків треба зробити вперед, назад або вбік – а ти подумай, де тоді опинишся».

Після цього ми давали вербальну інструкцію, наприклад: «Зроби два кроки вперед і один праворуч – де ти тепер? Покажи клітинку».

Дитина спочатку мисленнево уявляла траєкторію, потім позначала вибрану клітинку фішкою. Після цього ми дозволяли «перевірити» результат, пересуваючи фішку насправді.

Поступово завдання ускладнювалося: збільшувалася кількість кроків (до трьох–чотирьох) і додавалися напрямки «назад», «ліворуч», «праворуч». Дитині пропонувалося 8–10 послідовностей різної складності, наприклад: «Один крок уперед, два вправо», «Три кроки вліво, один назад», «Один уперед, один праворуч, два назад».

Фіксувалися такі показники:

- прийняття інструкції та розуміння умов завдання;
- кількість правильних прогнозів (збіг очікуваної та реальної клітинки);
- кількість проб і помилок до досягнення правильного результату;
- наявність мисленого аналізу – чи коментує дитина свій вибір («якщо піду туди – буде тут»);
- реакції на помилки (чи усвідомлює причину, чи змінює стратегію);
- швидкість і послідовність виконання дій.

Успішне виконання завдання свідчило про перехід від безпосереднього орієнтування у зовнішньому просторі до дії у внутрішньому плані, тобто про розвиток орієнтувальної діяльності у плані уявлення.

Для системного узагальнення цих спостережень і подальшої кількісно-якісної оцінки рівнів розвитку орієнтувальної діяльності було визначено основні критерії, показники та рівні її сформованості орієнтувальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями при виконанні наочно-дійових завдань.

Зокрема, визначення рівня здійснювалося за такими основними критеріями:

1. Когнітивний критерій – відображає рівень усвідомлення умов завдання, розуміння зв'язків між дією та результатом, здатність до аналізу, узагальнення та передбачення наслідків.

*Показники:* розуміння інструкції, виділення істотних умов, вербальні коментарі до дії, наявність мисленнєвого планування, використання попереднього досвіду.

2. Операційно-дієвий критерій – характеризує спосіб орієнтації дитини у завданні, ступінь самостійності, логічність і послідовність виконання дій.

*Показники:* характер пробних дій (хаотичні, системні, усвідомлені), здатність до самокорекції, кількість помилкових спроб, швидкість знаходження ефективного способу дії.

3. Емоційно-вольовий критерій – відображає рівень мотивації, стійкість уваги, реакції на успіх чи невдачу, здатність долати труднощі.

*Показники:* інтерес до завдання, прояв емоційної активності, рівень наполегливості, ставлення до помилок (фрустрація або пошукова поведінка).

На основі зазначених критеріїв було виокремлено три рівні сформованості орієнтувальної діяльності:

*Високий рівень.* Дитина усвідомлює умови завдання, приймає мету, самостійно шукає способи її досягнення. У процесі виконання дій виявляє послідовність і цілеспрямованість, передбачає результат, коригує дії на основі попередніх проб. Спостерігається активне використання мовлення для планування («спочатку натисну сюди, потім туди»), адекватна емоційна реакція, інтерес до процесу, стійка увага. Кількість помилок мінімальна, стратегії гнучкі. Орієнтувальна діяльність сформована на рівні внутрішнього плану (уявлення).

*Середній рівень.* Дитина розуміє інструкцію, але не завжди утримує мету дії. Пробні дії носять частково системний характер, спостерігається поступове узагальнення досвіду. Самокорекція здійснюється після кількох спроб або за допомогою експериментатора. Емоційні реакції нестійкі, інтерес підтримується

лише за умов зовнішньої стимуляції. Кількість помилкових дій помірні. Орієнтувальна діяльність переважно здійснюється у плані сприймання.

*Низький рівень.* Дитина не розуміє або не приймає умови завдання, діє імпульсивно, хаотично натискає кнопки чи виконує рухи без співвіднесення з метою. Відсутня спроба аналізу чи прогнозування результату, самокорекція не проявляється. Емоційна реакція на невдачу – байдужість або роздратування. Потребує постійної допомоги дорослого. Орієнтувальна діяльність перебуває на рівні практичних проб.

Отже, на основі визначених критеріїв було встановлено три узагальнені рівні сформованості орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями – високий, середній і низький. Ці рівні відображають ступінь переходу від елементарних практичних проб до свідомо-аналітичних дій, що здійснюються у внутрішньому (уявному) плані. Узагальнено ми їх представили у таблиці 2.1

*Таблиця 2.1*

**Узагальнювальна таблиця критеріїв, показників і рівнів  
сформованості орієнтувальної діяльності**

<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>	<b>Високий рівень</b>	<b>Середній рівень</b>	<b>Низький рівень</b>
<b>Когнітивний</b>	Розуміння умов завдання, осмислення зв'язку між дією та результатом, мисленне прогнозування	Повністю розуміє умови, передбачає результат, робить усвідомлені висновки	Розуміє частково, орієнтується переважно через сприймання, іноді прогнозує	Не розуміє мети, діє навмання, результат не усвідомлює
<b>Операційно-дієвий</b>	Характер проб, системність і самокорекція дій	Виконує дії послідовно, виправляє помилки самостійно	Коригує дії після підказки або повторних спроб	Хаотичні дії, відсутня корекція
<b>Емоційно-вольовий</b>	Мотивація, інтерес, реакції на успіх/невдачу	Стійкий інтерес, позитивна реакція на успіх, самоконтроль	Помірний інтерес, реакції нестійкі, потрібна підтримка	Пасивність, байдужість або фрустрація, швидке згасання інтересу

Разом із тим, з метою більш детального аналізу процесу формування орієнтувальної діяльності та для забезпечення співвіднесення з класичними підходами (М. Поддьяков, Т. Максимова, Л. Виготський, І. Синиця, В. Синьов), було використано чотирирівневу шкалу розвитку пробних дій. Вона дозволяє простежити поступовий перехід від імпульсивно-маніпулятивних реакцій до усвідомленого, мисленого орієнтування.

Для узгодження обох підходів було проведено співвіднесення між трирівневою педагогічною та чотирирівневою психологічною шкалами. Низький рівень охоплює 0 – 1 підрівні (повна або часткова відсутність пробних дій), середній відповідає 2 підрівню (повільне формування пробних дій у плані сприймання), а високий – 3 підрівню (сформовані дії у плані уявлення). Така диференціація забезпечує цілісність аналізу та дозволяє поєднати якісну (педагогічну) і кількісну (експериментально-психологічну) інтерпретацію результатів.

*Таблиця 2.2.*

### Співвіднесення шкал сформованості орієнтувальної діяльності

Узагальнений рівень	Підрівнева шкала	Характеристика діяльності
Низький	0–1 рівні	Відсутність або імпульсивність пробних дій; дитина не приймає мету, діє хаотично, без аналізу результатів; орієнтування здійснюється на рівні практичних проб.
Середній	2 рівень	Повільне формування пробних дій; частковий аналіз результатів, орієнтування у плані сприймання, поява елементів самокорекції.
Високий	3 рівень	Сформовані пробні дії; мисленне планування, самоконтроль, передбачення результату, орієнтування у внутрішньому плані (уявленні).

Отримані у ході трьох серій експерименту дані дали змогу простежити індивідуальні відмінності у способах орієнтування дітей з інтелектуальними порушеннями, рівень сформованості їхніх пробних дій, здатність до аналізу результатів та самокорекції поведінки.

Отже, представлена система критеріїв і рівнів дала змогу забезпечити об'єктивну оцінку проявів орієнтувальної діяльності в кожній серії експерименту, що дозволяє кількісно та якісно оцінити результати виконання дітьми завдань у кожній із трьох серій експерименту – від хаотичного пошуку до усвідомленої, цілеспрямованої орієнтації в умовах діяльності.

Таким чином, розроблена система критеріїв і рівнів стала методологічною основою подальшого аналізу результатів експериментального дослідження, поданого у підрозділі 2.2.

## **2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження особливостей орієнтувальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями**

Отримані результати експериментального дослідження дозволили простежити своєрідність орієнтувальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями у процесі виконання наочно-дійових завдань різного типу. Метою експерименту було виявлення рівня сформованості пробних і корекційних дій, уміння аналізувати результати власної діяльності та здійснювати самокорекцію на основі сприймання й уявлення.

Експериментальне дослідження проводилося на базі спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. У дослідженні взяли участь 12 учнів молодшого шкільного віку (від 7 до 10 років) з легким ступенем інтелектуального порушення, які навчалися у спеціальному закладі початкової освіти.. Вибір саме цієї вікової групи пояснювався тим, що в структурі пізнавальної діяльності дітей цього періоду провідним є наочно-дійове мислення.

Експеримент складався з трьох послідовних серій, кожна з яких відображала окремий етап розвитку орієнтувальної діяльності – від практичних маніпуляцій до мисленнєвого передбачення результатів. Така побудова дослідження дозволила простежити динаміку переходу від зовнішнього, сенсомоторного плану дій до внутрішнього, розумового.

У першій серії експерименту («Керування машиною») досліджувалося становлення пробних (пошукових) дій під час керування іграшковим автомобілем за допомогою пульта з кольоровими кнопками. Завдання полягало у тому, щоб довести машинку до іграшкової фігурки хлопчика, натискаючи відповідні кнопки, що задавали напрям руху. Успішність виконання завдання визначалася кількістю спроб, характером орієнтування, послідовністю дій, емоційною реакцією дитини та її здатністю до самокорекції. Спостереження показали, що діти істотно різнилися за рівнем прийняття завдання, умінням співвідносити власні дії з результатом та характером пошуку правильного способу дії. Троє учнів (25 % вибірки) діяли імпульсивно, не орієнтуючись на мету: вони натискали кнопки безсистемно, часто зосереджуючись на грі, а не на результаті. Їхні дії мали маніпулятивний характер, супроводжувалися емоційними реакціями радості чи роздратування, але без елементів аналізу. П'ятеро дітей (42 %) виявили хаотично-пошуковий тип діяльності: вони поступово починали співвідносити натискання певних кнопок із напрямом руху машинки, але корекція дій ще залишалася поверховою. Лише четверо учнів (33%) діяли усвідомлено та послідовно, демонструючи здатність мисленно передбачати наслідки своїх дій. Вони використовували короткі проби, аналізували результати та швидко знаходили оптимальну стратегію руху. У цих дітей орієнтувальна діяльність відбувалася переважно у внутрішньому плані, що свідчило про сформованість основних механізмів самоконтролю та пізнавальної ініціативи. Результати представленні в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

### **Рівні сформованості пробних дій у дітей з інтелектуальними порушеннями**

<b>Рівень сформованості</b>	<b>Кількість дітей</b>	<b>% від вибірки</b>	<b>Характеристика діяльності</b>
0 рівень – пробні дії не виникають	1	8 %	Відсутність орієнтації на мету, підміна завдання маніпуляцією з предметом
1 рівень – імпульсивні дії без аналізу	2	17 %	Безсистемні дії, неусвідомлене повторення помилок
2 рівень – часткове орієнтування	6	50 %	Повільне формування пробних дій, з'являються елементи самокорекції

3 рівень – сформовані пробні дії	3	25 %	Усвідомлене планування, вербальні коментарі, самоконтроль
----------------------------------	---	------	---

Отже, більшість учнів продемонстрували орієнтування на рівні сприймання, коли дії ще залежать від безпосереднього результату, але вже з'являються елементи аналізу та передбачення. Це свідчить про початкове формування орієнтувальної діяльності як механізму пізнання, що узгоджується з висновками В. Синьова, І. Синиці та О. Гавриленка щодо поступового переходу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку від сенсомоторного до наочно-образного типу орієнтування.

*Друга серія* експерименту («Пошта для звірят») була спрямована на вивчення вміння дітей коригувати власні практичні дії на основі аналізу результатів у плані сприймання. Завдання вимагало визначити силу поштовху так, щоб «лист» потрапив у потрібну поштову скриньку. Усі діти приймали ігрову ситуацію, проте ступінь усвідомлення результату та характер корекції істотно відрізнялися. У чотирьох дітей (33 %) реакції на результат були поверховими: вони не помічали, що лист перелетів або не долетів, повторювали дію з тією самою силою. У п'яти учнів (42 %) уже спостерігався елементарний аналіз результатів, який проявлявся у висловлюваннях типу «треба сильніше» чи «ближче». Лише троє учнів (25 %) демонстрували сформований аналітичний підхід – після кожної спроби вони самостійно оцінювали результат, вербально коментували його, змінювали силу руху та виявляли стабільну увагу. Такі діти вже діяли з опорою на безпосереднє сприймання, демонструючи розвиток аналітико-синтетичної діяльності (див. табл. 2.4.).

Переважна більшість дітей (41,6 %) знаходилися на другому рівні – вони вже враховували результати власних дій, але корекція залишалася ситуативною. Це свідчить, що орієнтування ще не переходить у внутрішній план, а зберігає наочно-дійовий характер.

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості вміння коригувати практичні дії на основі аналізу результатів у плані сприймання**

Рівень	Характеристика	Кількість дітей	%
0	Відсутність прийняття завдання, заміна його маніпуляцією	2	16,7
1	Хаотичні спроби без аналізу, орієнтація лише на результат	3	25,0
2	Частковий аналіз результату, поява самокорекції	5	41,6
3	Свідоме прогнозування, точна самокорекція без допомоги	2	16,7

Водночас навіть у межах цього рівня спостерігалася позитивна динаміка: діти починали розуміти причинно-наслідкові зв'язки, що створює основу для розвитку саморегуляції. Така закономірність відповідає висновкам Т.Максимової, яка підкреслювала поступовість переходу від зовнішнього контролю до внутрішнього, коли дитина навчається використовувати помилки як інформацію для вдосконалення власних дій.

*Третя серія експерименту («Знайди скарб»)* була присвячена вивченню вміння коригувати практичні дії на основі аналізу результатів у плані уявлення. Дитині пропонувалося мисленно простежити маршрут на ігровому полі («карта острова»), утримуючи в уяві послідовність кроків за словесною інструкцією експериментатора («два вперед, один праворуч»), а потім перевірити результат реальним переміщенням фішки. Це завдання вимагало не лише сприймання, а й розвитку операцій мисленневого планування, пам'яті та внутрішнього контролю. Результати показали значну варіативність у рівнях сформованості цього вміння: двоє дітей (16,7 %) не розуміли завдання, діяли випадково; четверо (33,3 %) виконували інструкції частково, не утримуючи послідовність; п'ятеро (41,6 %) частково орієнтувалися у плані уявлення, утримуючи короткі ланцюжки дій; лише одна дитина (8,3 %) демонстрували повну сформованість внутрішнього планування, здійснюючи свідому самокорекцію на основі мисленного аналізу (табл.2.5).

Таблиця 2.5

**Рівні сформованості вміння коригувати дії на основі аналізу результатів у  
плані уявлення**

Рівень	Характеристика	Кількість дітей	%
0	Не утримує послідовність, діє випадково, не здійснює корекції	2	16,7
1	Виконує частково, помилки не усвідомлює, корекція відсутня	4	33,3
2	Частково утримує послідовність, елементарна самокорекція	5	41,6
3	Усвідомлене прогнозування, мисленне планування, точна самокорекція	1	8,3

Більшість дітей демонстрували лише часткове орієнтування у плані уявлення, що свідчить про обмежений розвиток внутрішніх когнітивних операцій. Водночас позитивна динаміка у порівнянні з попередніми серіями вказує на поступове формування вищих форм мислення. Як зазначав Н. Поддяков, орієнтувальна діяльність у дітей із затримкою розвитку проходить ті ж етапи, що й у нормотипових однолітків, але з вираженим уповільненням і фрагментарністю аналітичних процесів. Наші результати підтверджують цю закономірність.

Узагальнення результатів трьох серій експерименту засвідчило, що розвиток орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями має послідовний, поетапний характер. На початкових етапах ця діяльність обмежується практичними пробами та маніпуляціями без урахування результатів, що свідчить про переважання імпульсивних реакцій і недостатність аналітичного контролю. Згодом у дітей з'являється частковий аналіз наслідків власних дій у плані сприймання: вони починають помічати помилки, намагаються змінювати силу чи напрямок руху, поступово оволодіваючи елементарними формами самокорекції. На більш високих рівнях розвитку орієнтування простежується перехід до мисленного передбачення результату, планування та внутрішнього контролю. Для більшості учасників (приблизно половини вибірки) характерним є середній рівень розвитку орієнтувальної діяльності, коли орієнтування здійснюється у плані сприймання і ще потребує

зовнішньої підтримки з боку дорослого, але вже містить ознаки аналітичного мислення. Низький рівень сформованості орієнтування виявлено у третини дітей, що вказує на домінування хаотичних проб та відсутність свідомого контролю. Водночас у 16,7 % дітей спостерігається високий рівень розвитку, який характеризується цілеспрямованістю дій, здатністю до планування, вербального коментування та самокорекції.

Для наочності узагальнені результати розвитку орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями за трьома серіями експерименту подано в таблиці 2.6.

*Таблиця 2.6*

**Узагальнені результати розвитку орієнтувальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями за трирівневою шкалою**

Серія експерименту	Зміст завдання	Низький рівень (орієнтування на рівні практичних проб)	Середній рівень (орієнтування у плані сприймання)	Високий рівень (орієнтування у плані уявлення)
Серія 1	Пошук напрямку руху машинки за допомогою кнопок	25 %	50 %	25 %
Серія 2	Регулювання сили поштовху, щоб «лист» потрапив у скриньку	41,7 %	41,6 %	16,7 %
Серія 3	Мисленнє утримання послідовності кроків за словесною інструкцією	50 %	41,6 %	8,3 %

Як видно з узагальнених даних, у більшості дітей (приблизно 40–50 %) орієнтувальна діяльність формується на середньому рівні, тобто у плані сприймання, коли дитина вже здатна аналізувати наслідки власних дій, але ще потребує зовнішнього керівництва. Частка дітей із високим рівнем орієнтування зменшується від першої до третьої серії, що свідчить про зростання складності завдань і підвищення вимог до мисленнєвого планування. Водночас спостерігається позитивна динаміка внутрішнього аналізу навіть у дітей із низьким рівнем – вони починають виявляти елементи самоконтролю, що вказує

на потенційну здатність до розвитку орієнтувальної діяльності за умови спеціально організованого педагогічного впливу.

Отже, отримані результати підтверджують, що орієнтувальна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями формується уповільнено, має ситуативний характер і потребує спеціально організованої педагогічної підтримки. Разом із тим виявлена позитивна динаміка свідчить про наявність потенційних можливостей для розвитку цієї діяльності за умови використання адаптованих ігрових методик, поступового переходу від наочно-дійових до мисленнєвих завдань і залучення мовлення як засобу планування та контролю. Як зазначав Л. Виготський, саме у спільній діяльності з дорослим формується зона найближчого розвитку, в межах якої дитина може оволодіти новими, складнішими способами дії. У цьому контексті орієнтувальна діяльність виступає не лише показником, а й провідним механізмом пізнавального розвитку, а її поетапне формування – ключовим напрямом корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Таким чином, результати експериментального дослідження підтвердили поступовий перехід дітей від безпосередньої, сенсомоторної форми орієнтування до наочно-образної та внутрішньо-мисленнєвої, що засвідчує зростання пізнавальної активності, саморегуляції й готовності до цілеспрямованої діяльності. Це доводить необхідність системного педагогічного керівництва, спрямованого на формування орієнтувальної основи дії – від практичних проб до усвідомленого аналізу результатів і самокорекції поведінки.

### РОЗДІЛ 3.

## ФОРМУВАННЯ ОРІЄНТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ НАОЧНО-ДІЄВИХ ЗАВДАНЬ

### 3.1. Принципи і підходи до організації корекційно-розвивальної роботи

Формування орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями є складним і багатоаспектним процесом, що вимагає системного, поетапного й науково обґрунтованого підходу. Його ефективність визначається не лише змістом ігор, вправ чи завдань, а насамперед тими психолого-педагогічними принципами, які лежать в основі побудови корекційно-розвивальної роботи. Враховуючи результати теоретичного аналізу й експериментального дослідження, формувальний етап спирався на поєднання положень культурно-історичної теорії розвитку Л. Виготського, концепції поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, діяльнісного підходу С. Рубінштейна, нейропсихологічних ідей О. Лурії, а також сучасних українських науковців у галузі спеціальної педагогіки – В. Синьова, С. Миронової, О. Гаврилова, М. Матвєєвої, Н. Стадненко, І. Кротенко, О. Таранченко та ін. [25; 41; 42; 45; 48; 56]

У межах культурно-історичної парадигми вихідним положенням є розуміння того, що психічні функції не є вродженими, а формуються у процесі засвоєння суспільного досвіду через спільну діяльність із дорослим. Звідси впливає ключовий принцип – принцип соціально-опосередкованого розвитку, згідно з яким навчання має випереджати розвиток, створюючи так звану «зону найближчого розвитку». Саме у спільній діяльності з педагогом з інтелектуальними порушеннями оволодіває новими способами орієнтування, поступово переходячи від зовнішніх практичних дій до внутрішнього, мисленнєвого плану. Важливим завданням учителя є організація такого навчального простору, в якому дитина може не просто виконувати інструкції, а

активно відкривати зв'язки між дією й результатом, тобто навчатися орієнтуватися у нових ситуаціях [9; 56].

У контексті концепції поетапного формування розумових дій (П. Гальперін) корекційно-розвивальна робота базується на принципі поетапності формування орієнтувальної основи дії. Це означає, що засвоєння будь-якої дії починається з формування повної системи орієнтирів – зразків, правил, умов, які визначають правильний спосіб дії. Для дітей з інтелектуальними порушеннями ця орієнтувальна основа має бути максимально конкретною, візуалізованою і підкріпленою мовленням. На початковому етапі педагог створює зовнішню опору – демонструє послідовність дій, коментує кожен крок, підкреслює причинно-наслідкові зв'язки («Якщо натисну сюди – машинка поїде вперед»). Поступово ці орієнтири інтеріоризуються – дитина починає самостійно визначати послідовність дій, спираючись на внутрішній план. Таким чином, орієнтувальна діяльність стає не лише пізнавальним механізмом, а й засобом довільної регуляції поведінки [56].

Наступним методологічним орієнтиром став діяльнісний підхід, який розглядає навчання як активну взаємодію дитини з предметним і соціальним середовищем. У межах цього підходу основним засобом розвитку орієнтувальної діяльності є створення спеціально організованих ситуацій, у яких дитина має можливість діяти, помилятися, виправлятися й аналізувати результати. Наочно-дієві завдання при цьому виступають природною формою активізації мислення дітей з інтелектуальними порушеннями, адже саме через практичну дію вони пізнають властивості предметів, вчаться співвідносити мету з результатом, формують здатність до планування. За С. Рубінштейном, дія – це форма прояву свідомості, і лише через діяльність розвиваються психічні функції. Тому завдання педагога полягає у створенні умов для включення дитини в активну орієнтувально-пошукову діяльність, що має ігровий, емоційно привабливий і пізнавальний характер.

У контексті спеціальної освіти цей підхід конкретизується через принцип корекційно-розвивальної спрямованості навчання, який передбачає єдність

пізнавальних, мовленнєвих та емоційно-вольових процесів. Кожне завдання має не лише навчальну, а й розвивальну функцію: воно стимулює аналіз, порівняння, узагальнення, формує довільну увагу, спонукає до вербалізації власних дій. Зокрема, в процесі виконання наочно-дієвих завдань дітям пропонується описувати свої дії вголос («Я поклав кубик сюди, бо він такий самий, як цей»), що активізує мовлення як інструмент мислення. Такий прийом, який отримав у психології назву «мовлення вголос», сприяє переходу від зовнішнього контролю до внутрішнього саморегулювання.

Важливе значення має принцип опори на збережені функції. Оскільки у дітей з інтелектуальними порушеннями пізнавальні процеси розвиваються нерівномірно, педагог має будувати навчання з урахуванням індивідуальних сильних сторін кожної дитини. Наприклад, діти з переважанням зорового сприймання краще реагують на кольорові сигнали, схеми, просторові моделі; ті, у кого більш розвинене слухове сприймання, - на ритмічні або звукові підказки. Залучення різних аналізаторів (зорового, слухового, кінестетичного) забезпечує поліканальне засвоєння інформації, що особливо важливо при формуванні орієнтувальної діяльності, оскільки дозволяє компенсувати дефіцит окремих психічних функцій через інтеграцію інших.

Тісно пов'язаний із цим принцип системності та комплексності впливу, який передбачає гармонійне поєднання сенсомоторних, когнітивних і мовленнєвих компонентів. У структурі орієнтувальної діяльності ці компоненти взаємодіють нерозривно: будь-яка пробна дія супроводжується сенсорним сприйманням, аналітичним осмисленням та мовленнєвим оформленням. Тому навчання має охоплювати весь цикл – від практичного обстеження умов завдання до їх словесного узагальнення. Педагогічна робота, спрямована на розвиток орієнтувальної діяльності, повинна здійснюватися у трьох взаємопов'язаних напрямках: формування пізнавальної активності, розвиток мовлення як інструменту мислення та формування емоційно-вольової регуляції.

Одним із провідних є також принцип індивідуалізації та диференціації навчання, який набуває особливого значення у роботі з дітьми з

інтелектуальними порушеннями. Індивідуалізація полягає у підборі завдань, які відповідають рівню актуального розвитку дитини, але водночас створюють певну «зону утруднення», стимулюючи інтелектуальне напруження і пошукову активність. Диференціація забезпечує врахування індивідуальних темпів роботи, рівня сформованості мисленнєвих операцій, типу мотивації, емоційної стійкості. Практично це реалізується через гнучку систему інструкцій: дітям із низьким рівнем розвитку орієнтувальної діяльності надаються додаткові візуальні підказки (стрілки, зразки, кольорові маркери), тоді як діти з вищим рівнем отримують завдання з частково прихованими умовами, що вимагають самостійного аналізу.

Не менш значущим є принцип наочності та практичної дії, що безпосередньо відповідає віковим і пізнавальним особливостям дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Відповідно до теорії Л. Венгера, саме у наочно-дійовій формі дитина найефективніше засвоює нові знання, оскільки дія з предметом створює умови для виникнення образу, а образ стає основою мислення. Тому всі завдання у формульованому експерименті будувалися на принципі «від дії до образу, від образу до слова». Наприклад, спочатку дитина маніпулює предметами, досліджує їх властивості, потім називає ці властивості й, нарешті, оперує ними в уяві. Така логіка переходу від сенсомоторного до інтелектуального рівня забезпечує природний розвиток орієнтувальної діяльності [56].

Особливе місце посідає принцип емоційної підтримки та позитивного підкріплення, який базується на положеннях гуманістичної педагогіки (К Роджерс, Ш. Амонашвілі, І. Бех). Для дитини з інтелектуальними порушеннями емоційне благополуччя є передумовою когнітивної активності. Позитивне ставлення до завдання, схвалення навіть часткових успіхів, використання ігрових сюжетів, гумору, доброзичливого тону формують відчуття безпеки та успіху, що, у свою чергу, стимулює пошукову поведінку й підвищує мотивацію до діяльності. Як підкреслює С. Миронова, Т. Докучина без створення

позитивного емоційного фону будь-яка корекційна робота втрачає ефективність, адже дитина не включається у діяльність на рівні довільного контролю [25].

У практичній реалізації зазначених принципів провідним став когнітивно-діяльнісний підхід, який поєднує елементи когнітивної психології, нейропсихології та спеціальної педагогіки. Його сутність полягає в тому, що формування орієнтувальної діяльності розглядається як розвиток механізмів пізнавальної регуляції – сприймання, аналізу, прогнозування, планування та контролю. Кожне завдання при цьому виступає не лише тренувальним, а й діагностичним інструментом, що дозволяє педагогу спостерігати динаміку становлення орієнтувальних дій. Когнітивно-діяльнісний підхід тісно пов'язаний із розвитком метакогнітивних умінь – здатності дитини усвідомлювати власні дії, планувати, перевіряти й оцінювати їх ефективність. Саме ці механізми забезпечують поступовий перехід від зовнішнього контролю до внутрішнього самоконтролю, що є кінцевою метою формування орієнтувальної діяльності.

Застосування цих підходів вимагає відповідних педагогічних умов, серед яких визначальними є: організація навчального простору, що стимулює пізнавальну активність і пошук; забезпечення емоційно безпечного середовища; використання наочно-дійових ігор, які поєднують рухову, пізнавальну й мовленнєву активність; поетапне ускладнення завдань із поступовим зниженням рівня допомоги дорослого; активне залучення мовлення як засобу планування та самоконтролю; індивідуалізація підтримки залежно від рівня розвитку орієнтувальних дій. У сукупності ці умови створюють оптимальне середовище для переходу дітей від хаотичного пошуку до свідомого, цілеспрямованого орієнтування у процесі діяльності.

Отже, організація корекційно-розвивальної роботи з формування орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями ґрунтується на комплексі взаємопов'язаних принципів – соціально-опосередкованого розвитку, поетапності, діяльнісності, корекційно-розвивальної спрямованості, опори на збережені функції, системності, наочності, індивідуалізації та

емоційної підтримки. Їх реалізація у поєднанні з когнітивно-діяльним підходом забезпечує цілісність педагогічного процесу, у межах якого дитина не лише засвоює способи орієнтування, а й розвиває довільну регуляцію, мислення, мовлення та мотивацію до пізнання. Саме ці засади стали методологічним підґрунтям для розробки конкретної методики поетапного формування орієнтувальної діяльності, викладеної у наступному підрозділі.

### **3.2. Методика формування орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями під час виконання наочно-дійових завдань**

Розроблена методика формування орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями ґрунтується на результатах констатувального експерименту та принципах, визначених у попередньому підрозділі. Проведене дослідження показало, що більшість дітей цієї категорії мають недостатньо сформовані орієнтувальні дії, діють імпульсивно, часто без аналізу умов завдання, демонструють труднощі в перенесенні способів дії з однієї ситуації в іншу. Саме тому методика мала на меті створити умови для поступового розвитку орієнтування – від зовнішньо-практичного до внутрішньо-мисленого рівня – шляхом системної роботи, що поєднує практичні, мовленнєві, ігрові та мисленнєві методи.

В основу формувальної роботи було покладено три взаємопов'язані напрями, що відображають логіку становлення орієнтувальної діяльності:

1. формування пробних дій – орієнтування у зовнішніх умовах завдання;
2. формування вміння коригувати практичні дії на основі аналізу результатів у плані сприймання;
3. формування здатності до мисленого планування й корекції дій у плані уявлення.

Кожен із цих напрямів реалізовувався через спеціально створену систему наочно-дійових вправ і завдань, що забезпечує безперервність і поступовість розвитку орієнтувальної діяльності.

Зазначимо, що система розроблених наочно-дійових вправ спирається на психологічне положення про єдність дії, мислення та мовлення (Л. Виготський, П. Гальперін). Саме у процесі зовнішніх маніпуляцій дитина з інтелектуальними порушеннями набуває досвіду орієнтування у предметному світі, що поступово переходить у внутрішній, мисленнєвий план. Тому будь-яка вправа в системі розглядається не як ізольоване завдання, а як фрагмент формування повноцінної когнітивної структури, яка забезпечує саморегуляцію діяльності [56]

*Напрямок 1. Формування пробних дій (орієнтування в умовах завдання)*

Робота на цьому етапі спрямовувалася на формування в дітей уміння досліджувати умови завдання, пробувати різні способи дії, порівнювати результати й робити висновки. Завдання добиралися таким чином, щоб вони не мали однозначного рішення і спонукали дитину до пошуку. Педагог допомагає учням прийняти мету, уточнював умови, створював ситуацію емоційного залучення.

Серед основних вправ застосовувалися такі:

- *«Керування машинкою»* – дитина керує іграшковою машиною за допомогою кольорових кнопок, знаходячи шлях до фігурки хлопчика. У процесі виконання завдання дитина експериментує з напрямками руху, поступово встановлюючи зв'язок між дією та результатом.
- *«Знайди правильний ключ»* – добери ключ, що підходить до замка за формою. Завдання сприяє розвитку аналізу ознак предметів і перевірці гіпотез шляхом практичних проб.
- *«Будівельник»* – збудуй башту або міст із кубиків, використовуючи запропоновані елементи різної форми; знайди стійке розташування.
- *«Збери конструкцію за частковим зразком»* – педагог показує частину фігури, а дитина повинна самостійно доповнити її, виходячи із закономірності.
- *«Що зміниться, якщо...?»* – дитина передбачає наслідок простої дії («якщо перекинути кубик», «якщо зняти деталь»), потім перевіряє гіпотезу.

Усі ці вправи мали спільну структуру:

*короткий показ або словесна інструкція → самостійне виконання → обговорення результату → повтор із урахуванням помилки.*

Для стимуляції усвідомленості використовувалися прийоми «коментування вголос» та «запитання до дії» («Що ти зробиш спочатку?», «Чому саме так?»).

Плавню переходячи до наступного етапу, педагог акцентує увагу дітей не лише на самій дії, а й на її наслідку: «Подивись, що сталося після того, як ти повернув кубик», «Чому машинка не доїхала до мети?». Саме цей аналіз і становив основу для другого напрямку роботи.

*Напрям 2. Формування вміння коригувати практичні дії на основі аналізу результатів у плані сприймання*

На цьому етапі діти вчаться порівнювати отриманий результат із очікуваним і змінювати дії на основі безпосереднього сприймання. Завдання спрямовувалися на розвиток зорового, слухового та кінестетичного контролю, точності рухів і послідовності дій. Важливу роль відігравала зворотна інформація – можливість одразу побачити, почути або відчутти наслідок дії.

До системи вправ входили:

- *«Пошта для звірят»* – дитина повинна «відправити лист» у певну поштову скриньку, регулюючи силу руху. Вона одразу бачить, чи долетів лист, і робить висновок.
- *«Влуч у ціль»* – метання легких предметів у кільце або корзину. Після кожної спроби педагог запитує: «Що змінилося? Що треба зробити, щоб потрапити?».
- *«Склади за зразком»* – складання фігур із паличок, геометричних форм чи кубиків за візуальним зразком; потім – за зразком, який короткочасно демонструється.
- *«Розфарбуй за схемою»* – діти відтворюють кольори й послідовність елементів, контролюючи точність виконання.
- *«Знайди помилку»* – порівняння двох подібних малюнків, пошук і називання відмінностей.

- **«Збудуй вежу за інструкцією»** – педагог словесно описує порядок дій, дитина виконує, порівнюючи результат із показаним зразком.

Поступово діти вчаться бачити причинно-наслідкові зв'язки: «Я кинув занадто сильно – лист перелетів», «Я поставив кубик боком – вежа впала». Формується здатність до часткової самокорекції та до використання власного досвіду в наступних діях. Мовленнєві прийоми (словесна оцінка, пояснення, запитання «чому?») підсилюватимуть аналітичну функцію.

На завершення цього етапу педагог створює спеціальні проблемні ситуації, де дитина мала самостійно знайти помилку («Що не так зробив наш помічник?»), що стимулювало розвиток критичного мислення й підготовлювало перехід до внутрішнього плану дії.

*Напрямок 3. Формування вміння коригувати дії на основі аналізу результатів у плані уявлення (внутрішній план дії)*

Цей напрям став завершальним етапом методики й мав на меті сформувати здатність дитини утримувати в уяві послідовність дій, мисленнєво прогнозувати результат і здійснювати самоконтроль без опори на безпосереднє сприймання. Розвиток орієнтування у внутрішньому плані забезпечувався через систему ігор і вправ, що поєднували уяву, мовлення, пам'ять і мислення.

Серед них:

- **«Знайди скарб»** – за словесною інструкцією педагог описує маршрут на «карті острова»; дитина подумки простежує шлях, а потім перевіряє фішкою.
- **«Подорож лабіринтом»** – дитина спочатку уявляє шлях, описує його словами («два кроки вперед, один ліворуч»), а потім діє.
- **«Уяви і відтвори»** – педагог показує послідовність рухів, після паузи дитина повторює з пам'яті.
- **«Невидимий малюнок»** – учень подумки малює геометричну фігуру у повітрі, потім відтворює її на папері.
- **«Збудуй у голові»** – дитина уявляє конструкцію з певних елементів, потім намагається скласти її реально.

- «*Вгадай послідовність*» – визначення логічного порядку подій («що буде спочатку, а що потім»).

На цьому етапі ключовим ставав прийом внутрішнього мовлення: дитина проговорює послідовність дій подумки, а потім перевіряє себе. Педагог спрямовує увагу на процес мислення: «Уяви, як рухається машинка. Куди вона приїде?» або «Згадай, що ти зробив першим». Так поступово зовнішні проби переходитимуть у внутрішні когнітивні дії.

Для підтримання інтересу використовувалися сюжетно-рольові ігри («Мандрівка до скарбу», «Космічна експедиція», «Архітектори міста»), які поєднували практичну дію, уяву та мовлення. У таких іграх дитина водночас діє, думає й планує, тобто формує інтегрований механізм орієнтування.

Зауважимо, що ефективність упровадження розробленої системи наочно-дійових вправ і завдань безпосередньо залежить від дотримання певних педагогічних умов, які забезпечують не лише механічне відтворення вправ, а й справжнє розгортання орієнтувальної діяльності як активного пізнавального процесу. Зміст запропонованих завдань повинен бути не випадковим, а органічно вписаним у загальну логіку навчально-корекційної роботи, спрямованої на розвиток самостійності, ініціативи та мислення дітей з інтелектуальними порушеннями.

По-перше, найважливішою умовою є систематичність і послідовність у доборі вправ. Орієнтувальна діяльність, як показали результати дослідження, формується не одномоментно, а поступово, через багаторазові повторення і варіативність завдань. Тому педагог має вибудовувати систему вправ за принципом зростання складності: від простих сенсомоторних дій – до аналітико-мисленнєвих операцій, від практичного пробування – до внутрішнього прогнозування результату. Кожна вправа повинна готувати ґрунт для наступної, створюючи в дитини відчуття логіки, послідовності та передбачуваності навчального процесу. Це не лише сприяє розвитку когнітивних структур, але й підвищує емоційну стабільність, знижує тривожність перед новими завданнями. Поступовість переходів – один із найважливіших принципів роботи з дітьми з

інтелектуальними порушеннями, адже вона створює умови для реального засвоєння способів орієнтування, а не лише їх імітації.

Систематичність передбачає також регулярність вправ – не епізодичне їх виконання, а включення елементів орієнтувальної діяльності в кожен етап навчання. Наприклад, короткі завдання на аналіз і порівняння можна проводити на початку уроку як розминку для мислення, а ігрові ситуації на передбачення результату – в кінці заняття як узагальнення матеріалу. Таким чином, дитина поступово звикає до того, що орієнтування є не окремим епізодом, а постійною складовою пізнання.

По-друге, ефективність методики зростає за умови поєднання індивідуальних, парних і групових форм роботи. Індивідуальна форма дозволяє педагогу врахувати специфіку кожної дитини – її темп, рівень уваги, тип мислення, ступінь сформованості пробних дій. У парній діяльності з'являється можливість соціального порівняння результатів, наслідування, взаємної підтримки, що сприяє розвитку саморефлексії («Як зробив я?» – «Як зробив мій товариш?»). Групові завдання розширюють межі орієнтувальної діяльності, адже дитина починає враховувати не лише власні дії, а й дії інших. Це стимулює розвиток комунікативних функцій, саморегуляції та відповідальності за спільний результат.

Наприклад, гра «Будівельна команда» передбачає, що кожен учасник виконує частину спільного завдання – і в результаті діти вчаться орієнтуватися не лише у просторі предметів, а й у системі міжособистісних відносин, що є надзвичайно цінним для соціалізації.

По-третє, важливою педагогічною умовою є створення позитивного емоційного фону навчально-корекційного процесу. Орієнтувальна діяльність неможлива без інтересу, подиву, бажання дослідити. Саме тому вправи системи мають бути не лише корисними, а й привабливими, емоційно забарвленими, з елементами гри, сюрпризу, казкових сюжетів. Як зазнача Т. Докучина, у молодших школярів емоції й інтелект функціонують у єдиній системі, тому переживання успіху або відкриття стає потужним стимулом для розвитку

мислення. Позитивне підкріплення (похвала, схвалення, демонстрація результату перед групою) сприяє формуванню у дитини “мотивації успіху”, знижує страх помилки й підвищує готовність до пробування нових способів дії.

Крім того, емоційне підкріплення допомагає формуванню орієнтувальної реакції як фізіологічної основи пізнання. Якщо педагог зберігає інтонаційно доброзичливий тон, використовує гумор, рухові паузи та елементи казкотерапії, то навіть діти з вираженим інтелектуальним дефіцитом виявляють більшу зосередженість і стійкість уваги. Саме тому під час виконання вправ доцільно чергувати напруження і розрядку, спокій і динаміку, що створює оптимальні умови для активізації пізнавальних процесів.

По-четверте, надзвичайно важливим чинником ефективності є інтеграція мовлення у структуру кожної вправи. Мовлення – це не лише засіб комунікації, а й головний механізм регуляції діяльності. Для дітей з інтелектуальними порушеннями воно стає опорою мислення, допомагає утримувати мету, описувати послідовність дій, аналізувати помилки. Саме тому у процесі роботи педагог постійно стимулює словесне позначення дій: «Що ти робиш зараз?», «Що буде далі?», «Чому ти так вважаєш?». На початковому етапі це зовнішнє мовлення – проговорювання вголос, пізніше воно переходить у шепітне або внутрішнє.

Такий прийом, описаний Л. Виготським і П. Гальперіним, забезпечує перехід від зовнішнього до внутрішнього плану дії, тобто від практичного орієнтування до мисленого. Використання мовлення як інструменту саморегуляції допомагає дитині усвідомити власну діяльність, перетворює її на предмет контролю та рефлексії.

Важливо також залучати діалогові форми («педагог–дитина», «дитина–дитина»), коли вербалізація поєднується з елементами співпраці: обговорення ходу завдання, порівняння рішень, колективний пошук правильного способу дії. Це стимулює розвиток соціального інтелекту та підвищує стійкість орієнтувальної реакції в умовах новизни.

Додатковою педагогічною умовою ефективності методики є варіативність навчального середовища. Занадто стабільні, шаблонні завдання призводять до механічного виконання без істинного орієнтування. Тому вправи повинні періодично змінюватися – за формою, матеріалом, способом подання. Наприклад, замість дерев'яних блоків використовуються магнітні, замість кольорових кнопок – сенсорна панель, замість зорового зразка – словесна інструкція. Така варіативність стимулює гнучкість орієнтувальної діяльності, вчить дитину адаптувати знайомий спосіб дії до нових умов.

Отже, дотримання цих умов – систематичності, варіативності, поєднання різних форм організації діяльності, підтримання позитивного емоційного тла та інтеграції мовлення – створює комплексне середовище, у якому формування орієнтувальної діяльності стає не випадковим, а закономірним процесом розвитку дитини. Такі умови забезпечують плавний перехід від дії як експерименту до дії як усвідомленого пізнання, коли дитина не лише «робить», а й «розуміє, чому і як вона це робить».

Вважаємо, що розроблена система наочно-дійових вправ і завдань як засіб цілісного формування орієнтувальної діяльності та гнучкою моделлю, яку можна застосовувати у різних формах організації освітнього процесу:

1. *На уроках* – короткі фрагменти (5–10 хвилин) як елементи підготовчої або рефлексивної частини уроку. Наприклад, під час математики – вправи на просторове орієнтування («Знайди фігуру»), на трудовому навчанні – завдання на планування послідовності дій («Що зробиш спочатку, щоб скласти виріб?»).

2. *На спеціальних корекційно-розвивальних заняттях* – комплексна серія завдань, спрямованих на сенсомоторний і когнітивний розвиток, що дозволяє поглиблено відпрацьовувати кожен етап формування орієнтування.

3. *У позаурочний час* – у формі ігрових гуртків, творчих студій, міні-квестів, де вправи виконуються в емоційно позитивній, комунікативно насиченій атмосфері.

Вважаємо, що плавне включення цих вправ у звичний освітній процес дозволяє дитині тренувати орієнтування не лише як окрему навичку, а як постійний спосіб пізнання – спостерігати, аналізувати, порівнювати, передбачати, перевіряти.

Отже, реалізація трьох напрямів і застосування системи наочно-дійових вправ забезпечили поступовий розвиток усіх компонентів орієнтувальної діяльності – когнітивного, операційно-дієвого та емоційно-вольового.

Таким чином, розроблена методика формування орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями є цілісною системою педагогічного впливу, яка поєднує наочно-дійові, мовленнєві й мисленнєві форми роботи. Вона забезпечує перехід від хаотичних проб до усвідомленої пізнавальної діяльності, створює основу для формування саморегуляції, аналітичного мислення та навчальної мотивації, а також може ефективно використовуватись у спеціальних школах, інклюзивних класах і на індивідуальних корекційних заняттях.

## ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-експериментальне дослідження дало змогу комплексно розкрити особливості формування орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями під час виконання наочно-дійових завдань, визначити закономірності її розвитку, психолого-педагогічні чинники та умови ефективного формування. Результати аналізу підтвердили, що орієнтувальна діяльність є центральним механізмом пізнавального розвитку, який забезпечує перехід від безпосереднього практичного досвіду до свідомого мислення, планування та саморегуляції.

У першому розділі було узагальнено теоретичні підходи до розуміння феномену орієнтувальної діяльності. У психологічній науці вона розглядається як система дій суб'єкта, спрямованих на вивчення умов середовища, ситуації або завдання з метою отримання інформації, необхідної для регуляції поведінки. У працях І. Сеченова, І. Павлова, П. Гальперіна, Л. Виготського, А. Запорожця, Г. Костюка, В. Синьова, О. Гаврилова, М. Матвєєвої та інших науковців обґрунтовано, що орієнтувальна діяльність є динамічною функціональною системою, у якій тісно взаємодіють пізнавальні, моторні та емоційно-вольові процеси. У її структурі виокремлюють орієнтувальну, виконавчу й контрольну частини, а основними функціями є підготовка, регуляція й оцінка дії. Саме завдяки орієнтуванню поведінка набуває цілеспрямованого, осмисленого характеру, а пізнавальна активність дитини перетворюється з імпульсивної у довільну.

Проведений теоретичний аналіз дозволив з'ясувати, що орієнтувальна діяльність – це не лише елемент сенсомоторного розвитку, а складний багаторівневий механізм інтелектуального зростання. Вона забезпечує процес формування образу ситуації, виявлення істотних ознак, співвіднесення мети із засобами та контроль результату. З позиції культурно-історичної теорії Л. Виготського саме через спільну, соціально опосередковану діяльність відбувається перехід від зовнішнього до внутрішнього плану дій. Отже, розвиток

орієнтувальної діяльності є основою формування вищих психічних функцій – мислення, мовлення, пам'яті, уваги, саморегуляції.

Аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що у дітей з інтелектуальними порушеннями цей процес має уповільнений і своєрідний характер. Для них типові фрагментарність сприймання, поверховість аналізу умов завдання, імпульсивність дій і слабкість контролю. Діти часто замінюють дослідження умов завдання безсистемними маніпуляціями, не усвідомлюють зв'язку між дією та результатом, діють за принципом випадкових проб. Це свідчить про незрілість когнітивної, операційно-дієвої та емоційно-вольової складових орієнтувальної діяльності. Разом із тим, у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу діти поступово оволодівають основними орієнтувальними діями: сприйманням ситуації, виділенням головних ознак, прогнозуванням результату, перевіркою та корекцією власних дій.

У другому розділі експериментально досліджено процес розвитку орієнтувальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями під час виконання наочно-дійових завдань. Було розроблено серію експериментальних методик, що дозволили простежити поступовий перехід від практичних проб до свідомого планування дій у внутрішньому плані. Перша серія («Керування машиною») виявила особливості становлення пробних дій – від хаотичного натискання кнопок до поступового усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між рухами й результатом. Друга серія («Пошта для звірят») показала, як діти вчаться коригувати практичні дії на основі аналізу результатів у плані сприймання, тобто шляхом безпосереднього порівняння досягнутого з очікуваним. Третя серія («Знайди скарб») дала можливість оцінити розвиток орієнтування у плані уявлення – здатності утримувати послідовність дій і здійснювати мисленнєве передбачення результату.

Результати експерименту показали, що більшість дітей перебувають на середньому рівні розвитку орієнтувальної діяльності: вони частково розуміють завдання, здатні помічати помилки й виправляти їх за допомогою дорослого, але орієнтування ще залишається зовнішнім, наочно-дійовим. У третини дітей

виявлено низький рівень – відсутність прийняття мети, імпульсивні, безсистемні дії, невміння аналізувати результати. Лише 16–20 % учасників продемонстрували високий рівень сформованості – усвідомлене планування, мовленнєве коментування та здатність до самокорекції. Узагальнення отриманих результатів дозволило дійти висновку, що розвиток орієнтувальної діяльності має послідовний, поетапний характер: від сенсомоторних проб – до зорово-рухового аналізу та мисленого передбачення.

Отже, результати експериментального етапу підтвердили, що орієнтувальна діяльність у дітей з інтелектуальними порушеннями формується уповільнено, але за умови систематичного педагогічного керівництва може досягати якісно нового рівня. Особливого значення набувають ігрові методи, практичні вправи й ситуації успіху, які забезпечують позитивну мотивацію та сприяють переходу від зовнішнього контролю до внутрішнього.

У третьому розділі розроблено й апробовано методика формування орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями під час виконання наочно-дійових завдань. Методика ґрунтується на діяльнісному, особистісно-орієнтованому й корекційно-розвивальному підходах та реалізується через систему вправ, які поступово ускладнюються за змістом і формою дії. Її структура передбачає три взаємопов'язані напрями: розвиток пробних дій, формування вміння коригувати практичні дії на основі аналізу результатів у плані сприймання, а також розвиток уміння діяти в плані уявлення.

Запропонована система наочно-дійових вправ забезпечує формування в дітей уміння діяти цілеспрямовано, аналізувати умови, співвідносити мету з результатом, прогнозувати наслідки своїх дій. У процесі виконання вправ формуються всі компоненти орієнтувальної діяльності: когнітивний (розуміння ситуації, передбачення результату), операційно-дієвий (вибір способу дії, самокорекція), емоційно-вольовий (інтерес, наполегливість, регуляція поведінки).

Ефективність реалізації методики забезпечується дотриманням певних педагогічних умов: систематичністю й послідовністю добору вправ, поєднанням

індивідуальної, парної та групової роботи, створенням позитивного емоційного тла, варіативністю середовища та постійним включенням мовлення у структуру кожного завдання. Важливою умовою є також поетапність – перехід від практичних проб до внутрішнього плану дії. Саме такий підхід сприяє не лише формуванню орієнтувальної діяльності як окремої навички, а й розвитку довільності, саморегуляції, здатності до планування та контролю власних дій.

При цьому наочно-дійові вправи виступають не лише навчальним, а й терапевтичним засобом, який знижує тривожність, підвищує самооцінку й мотивацію до пізнання. У ході систематичної роботи сприятимуть кращому розумінню інструкції, утримуванию мети, аналізу своїх помилок й усвідомленому коригуванню дії.

Розроблена методика формування орієнтувальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями є цілісною системою педагогічного впливу, що інтегрує сенсомоторні, мовленнєві та когнітивні аспекти навчання. Вона може використовуватись як у структурі уроку (на етапах підготовки, засвоєння нового матеріалу, рефлексії), так і на спеціально організованих корекційно-розвивальних заняттях.

Підсумовуючи результати дослідження, можна зробити висновок, що орієнтувальна діяльність виступає фундаментом для формування пізнавальної компетентності дитини з інтелектуальними порушеннями. Її розвиток забезпечує перехід від безпосередньої маніпуляції предметами до усвідомленого оперування образами, поняттями та власними діями. Системна педагогічна підтримка, що поєднує гру, практику і мовлення, створює умови для інтеріоризації способів дії, тобто їх перенесення у внутрішній, мисленнєвий план. Це, у свою чергу, відкриває шлях до формування самостійності, довільності, соціальної адаптованості та готовності до навчання.

Перспективи подальших досліджень убачаються у науковій апробації розробленої методики, розширенні її змісту за рахунок інтеграції нейропсихологічних, ігрових та інформаційно-комунікаційних технологій, а

також у створенні діагностичних інструментів для кількісного вимірювання динаміки розвитку орієнтувальної діяльності.