

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Стан сформованості просторового мислення у молодших школярів з
тяжкими порушеннями мовлення**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 2 курсу 291-м групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
16.01 Логопедія
Освітньо-професійної (наукової)
програми Логопедія
Прохорова Поліна Володимирівна

Керівники:

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка
Бальоха А.С.;

кандидатка педагогічних наук,
доцентка Меліхова В.В.

Рецензент: професорка кафедри дефектології та
фізичної реабілітації КЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського» Соколова Г.Б.

Івано-Франківськ – 2022

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади вивчення проблеми опанування просторовим мисленням дітьми з тяжкими порушеннями мовлення	7
1.1. Види мислення, їх характеристика	7
1.2. Сутність та онтогенез просторового мислення	10
1.3. Психолого-педагогічна характеристика молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення	13
РОЗДІЛ 2. Стан та особливості сформованості просторового мислення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення	20
2.1. Особливості просторового мислення в учнів початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення	20
2.2. Експериментальне дослідження стану сформованості просторового мислення у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення	24
2.3. Програма розвитку просторового мислення у школярів з тяжкими порушеннями мовлення	34
ВИСНОВКИ	43
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	45
ДОДАТКИ	49
Додаток А Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	49

ВСТУП

Актуальність дослідження. Важливість вивчення просторового мислення визначається недостатньою вивченістю закономірностей розвитку цього процесу у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, оскільки діти цієї категорії зазнають численних труднощів під час створення просторових образів і оперування ними.

Водночас дослідження психологічної природи просторового мислення має як теоретичне, так й велике практичне значення, оскільки важко назвати хоча б одну галузь діяльності, де б вміння орієнтуватися у просторі не відіграло такої значущої ролі. Зазначена здатність є необхідною умовою соціальної життєдіяльності людини, формою відображення навколишнього світу, умовою успішного пізнання та активного перетворення дійсності.

Вільне оперування просторовими образами є тим фундаментальним умінням, яке поєднує різні види навчальної та трудової діяльності. Воно розглядається як одна з професійно важливих якостей.

Численними дослідженнями, виконаними у межах загальної, вікової та педагогічної психології такими науковцями, як Ю.Афанасьєва, А.Ботвіннікова, Л.Гурова, Є.Ігнат'єв, С.Кобанової-Міллер, В.Кіреєнко, Т.Кудрявцев, Н.Ліньков, Б.Ломова, В.Моляко, В.Мухіна, Н.Сакуліна та іншими доведено, що інтелектуальний розвиток особистості нерозривно пов'язаний з оволодінням простором спочатку практично, а потім і теоретично. Просторове мислення є невід'ємною стороною інтелектуального розвитку, що забезпечує в ході пізнання та виділення в об'єктах та явищах дійсності просторових властивостей та відносин (форми, величини, напрямів, розташування тощо), створення на цій основі просторових образів та оперування ними у процесі вирішення завдань.

Довільне оперування образами особливо чітко спостерігається у молодшому шкільному віці, коли відбувається інтенсивний психічний розвиток та оволодіння відповідними засобами інтелектуальної діяльності, що

забезпечують створення образів, їх перетворення, довільну зміну системи відліку, використання різнотипної наочної основи.

Тенденція до інклюзивного навчання школярів з особливими освітніми потребами – з одного боку та збільшення контингенту учнів початкових класів, які мають тяжкі порушення мовлення, - іншого призводить до того постає необхідність у вивченні стану та особливостей опанування просторовим мисленням та впровадження нових ефективних методів та прийомів організації освітньої діяльності зазначеної категорії учнів. Як засвідчують дослідження вітчизняних науковців: С.Коноплястої, Н.Лопатинської, Т.Сак, В.Тарасун, В.Тищенко та ін. вирішення проблеми розвитку просторового мислення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення стримує те, що вчителі, психологи та логопеди не мають єдиної думки про те, за якими критеріями оцінювати стан сформованості просторового мислення у дітей з порушеннями мовлення, якими засобами на практиці здійснювати розвиток мислення зазначеної категорії учнів, які прийоми, методи та засоби для цього використовувати та які показники визначають ефективність досягнення цілей.

З огляду на зазначене, проблема формування просторового мислення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення є надзвичайно актуальною та потребує практичного вирішення. Це і зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Стан сформованості просторового мислення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

Об'єкт дослідження – опанування мисленням як вищою психічною функцією молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення.

Предмет дослідження – стан та особливості сформованості просторового мислення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (загальним недорозвиненням мовлення).

Мета дослідження – експериментальним шляхом з'ясувати стан та визначити особливості опанування просторовим мисленням учнями початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення.

Відповідно мети визначено провідні **завдання дослідження**:

1. Зробити аналіз літературних джерел з проблеми дослідження.
2. Охарактеризувати особливості опанування просторовим мисленням за умов нормотипового та порушеного онтогенезу (дітьми із тяжкими порушеннями мовлення).
3. Визначити рівні та дослідити особливості сформованості просторового мислення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (загальним недорозвиненням мовлення).
4. Розробити програму розвитку просторового мислення в учнів початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення.

У ході виконання кваліфікаційної роботи нами використано теоретичні **методи дослідження**: *теоретичні*: вивчення та аналіз психолого-педагогічних, нейропсихологічних наукових джерел для визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми дослідження; аналіз досвіду логопедів-практиків, вчителів початкових класів; *імперичні*: констатувальний, формувальний та контрольний експеримент, аналіз письмових робіт молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення; *статистичні*: кількісний та якісний аналіз результатів експерименту.

Елементи наукової новизни. У ході дослідження уточнено: поняття «просторове мислення», дані про стан та особливості просторового мислення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення; подальшого розвитку набуло положення про необхідність формування просторового мислення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення з метою попередження у них специфічних порушень у навчанні.

Практичне значення дослідження. Теоретичні положення про онтогенез просторового мислення, результати імперичного дослідження та програма розвитку просторового мислення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення можуть бути використані логопедами закладів загальної середньої освіти, вчителями початкових класів, практичними психологами під час організації освітнього процесу та корекційно-розвиткового супроводу зазначеної категорії учнів. Теоретичні та практичні положення роботи можуть бути використані здобувачами спеціальностей 013 Початкова освіта, 016. Спеціальна освіта 01 Логопедія під час написання курсових, наукових, кваліфікаційних робіт.

Апробація результатів дослідження. Матеріали роботи представлено у публікації «Особливості розвитку просторового мислення в учнів початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення» (Альманах «Магістерські студії», 2022).

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

Науково-теоретичні засади вивчення проблеми опанування просторовим мисленням дітьми з тяжкими порушеннями мовлення

1.1. Види мислення, їх характеристика

Мислення людини включає розумові операції різних видів і рівнів. Насамперед, дуже різним може бути їх пізнавальне значення. Так, зрозуміло, нерівноцінними в пізнавальному відношенні є елементарний розумовий акт, який дитина здійснює щодо складного пізнавального завдання, і система розумових операцій, за допомогою якої вчений вирішує наукову проблему про закономірності перебігу будь-яких складних процесів [14].

Таким чином, можна розрізнити різні рівні думки в залежності від того, наскільки високий рівень її узагальнень, наскільки глибоко водночас вона переходить від явища до сутності, від одного визначення сутності до глибшого її визначення. Такими різними рівнями мислення є наочне мислення у його елементарних формах та мислення абстрактне, теоретичне.

Мислення здійснюється на основі перетворень образів сприйняття в образи-уявлення, далі вони зазнаючи подальших змін, перетворюються та узагальнюються і складають предметний зміст уявлень, що формують відображення реальності у образно-концептуальній формі [18].

Під час наочно-образному мисленні перетворення наочних умов розумових дій полягає насамперед у перекладі їх перцептивного змісту на мову семантичних ознак, на мову значень [16].

Образне мислення є формою творчого відображення людиною дійсності, що породжує такий результат, якого насправді на даний момент часу не існує. Мислення людини (у своїх нижчих формах воно є у тварин) також можна розуміти як творче перетворення наявних у пам'яті уявлень та образів.

Відмінність мислення від інших психологічних процесів пізнання у тому, що перше завжди пов'язане з активною зміною умов, в яких людина

перебуває. Мислення завжди спрямоване на вирішення будь-якої задачі. У процесі мислення проводиться цілеспрямоване та доцільне перетворення дійсності.

Мислення – це особлива розумова і практична діяльність, що передбачає систему включених до неї процесів і операцій перетворювального і пізнавального (орієнтовно-дослідницького) характеру. У психології виділяють і досліджують теоретичну, практичну та ряд проміжних видів діяльності, що містять у собі і ті, й інші операції. Мислення поділяється на теоретичне та практичне. У свою чергу теоретичне може бути понятійним та образним, а практичне – наочно-образним та наочно-дієвим [20].

Теоретичне понятійне мислення трактується як таке мислення, користуючись яким людина у процесі вирішення завдання безпосередньо не звертається до вивчення дійсності на основі досвіду, не отримує необхідних для мислення емпіричних фактів, не робить практичних дій, спрямованих на реальне перетворення дійсності. Відбувається обговорення та пошук вирішення завдання від початку і до кінця в розумі, користуючись готовими знаннями, вираженими в поняттях, судженнях, висновках [25].

Теоретичне образне мислення відрізняється від понятійного тим, що матеріалом, який тут використовує людина для вирішення задачі, є не поняття, міркування або умовиводи, а уявлення та образи. Вони безпосередньо формуються в ході сприйняття дійсності, або витягуються з пам'яті. У ході розв'язання задачі ці образи подумки перетворюються так, щоб людина в новій ситуації могла безпосередньо побачити рішення завдання, що її цікавить.

Образне мислення є таким видом розумової діяльності, який найчастіше зустрічається у роботі письменників, художників, артистів [14].

Обидва види мислення – теоретичне понятійне і образне – насправді співіснують, але виражені по-різному. Вони добре доповнюють одне одного, оскільки розкривають людині різні, але взаємопов'язані сторони буття.

Теоретичне понятійне мислення дає хоч і абстрактний, але водночас найточніший узагальнений відбиток дійсності. Натомість, теоретичне образне

мислення дозволяє отримати конкретне суб'єктивне її сприйняття, яке є не менш реальним, ніж об'єктивно-понятійне. Без того чи іншого виду мислення наше сприйняття дійсності не було б таким глибоким і різнобічним, точним і багатим на різноманітні відтінки, яким воно.

Відмінна риса наочно-образного мислення у тому, що розумовий процес у ньому безпосередньо пов'язані зі сприйняттям мислячою людиною навколишньої дійсності і без неї відбуватися не може. Наочно-образне, мислення людини прив'язано до дійсності, а власне необхідні для мислення образи представлені у короткочасній та оперативній пам'яті (на відміну від образів для теоретичного образного мислення, що витягуються з довгострокової пам'яті). Ця форма мислення найповніше і розгорнуто представлена у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, а у дорослих – серед людей, зайнятих практичною роботою [22].

Особливістю наочно-дієвого мислення є те, що воно здійснює практичну перетворювальну діяльність з реальними предметами. Цей вид мислення представлений у дітей молодшого та середнього дошкільного віку, а у дорослих – у людей масових робітничих професій, які займаються реальною продуктивною працею, результатом якої є створення якогось конкретного матеріального продукту.

Різниця між теоретичним та практичним видами мислення, на думку Б.Теплова, полягає у тому, що вони по-різному пов'язані з практикою. Робота практичного мислення в основному спрямована на вирішення окремих конкретних завдань. Тоді як робота теоретичного мислення спрямована здебільшого на визначення загальних закономірностей.

Таким чином, і теоретичне, і практичне мислення, зрештою, пов'язані з практикою, але у разі практичного мислення цей зв'язок має прямий безпосередній характер. Практичний розум, як правило, на кожному кроці націлений на вирішення практичного завдання, і його висновки безпосередньо перевіряються практикою тут і тепер. Теоретичний ж розум постає як

опосередкований: він перевіряється практично лише у його кінцевих результатах.

Всі перелічені види мислення можуть бути представлені в одній і тій самій діяльності. Однак залежно від її характеру та кінцевих цілей домінує той чи інший вид мислення. З цієї основи вони всі і відрізняються. За ступенем своєї складності, за вимогами, які вони пред'являють інтелектуальним та іншим здібностям людини, всі названі види мислення не поступаються один одному.

1.2. Сутність та онтогенез просторового мислення

Просторове мислення – це мислення, що забезпечує створення образів простору та оперування ними у процесі вирішення різноманітних завдань [13].

Просторове мислення є локальним утворенням. Його формування здійснюється у системі загального психічного розвитку і пов'язано з оволодінням людиною предметним світом, процесом спілкування, спеціальним навчанням. За допомогою просторового мислення найповніше пізнаються просторові властивості та відносини в їх загальних та закономірних зв'язках.

У процесі онтогенезу просторове мислення проходить ряд закономірних етапів свого становлення. Спочатку воно вплетено в інші види мислення, а у своїх найбільш розвинених і самостійних формах воно виступає як просторові образи. Просторове мислення формується поступово і його основою є зорова система. Оскільки просторове мислення формується головним чином на наочному матеріалі, то багато дослідників відносять його до різновиду візуального мислення (Р.Арнхейм, А.Родван, Д.Хебб та ін.)

Основною оперативною одиницею просторового мислення є образ, в якому представлені переважно просторові характеристики об'єкта: форма, величина, взаєморозташування складових елементів, розташування їх на площині, у просторі щодо будь-якої заданої точки відліку. Цим просторове

мислення відрізняється від інших форм образного мислення, де виділення просторової характеристики не є центральним моментом [19].

Просторове мислення розглядається як складний процес, куди включаються не тільки логічні (словесно-зрозумілі) операції, а й безліч перспективних дій, без яких мислення протікати не може, це, зокрема: впізнання об'єктів, представлених реально або зображених різними графічними засобами, створення на цій основі адекватних образів та оперування ними за уявленням.

Як різновид образного, просторове мислення зберігає його основні риси, і цим відрізняється від словесно-дискурсивних форм мислення. Просторове мислення оперує образами. У процесі цього оперування відбувається їх відтворення, перебудова, видозміна у необхідному напрямі. Образи є і вихідним матеріалом, і основною оперативною одиницею, і результатом розумового процесу. Це не означає, що у під час просторового мислення не використовуються словесні знання. Але, на відміну від словесно-дискусивного мислення, де словесні знання є основним змістом, в образному мисленні слова використовуються як засіб інтерпретації вже виконаних перетворень образів.

Як засвідчують дослідження Л.Гурового, Д.Завалішиної, Т.Сак та ін., в образному мисленні власне рух думки пошуки, і знаходження рішення здійснюються у вигляді чергування образів, їх перетворення, отримання нових образів, причому все це здійснюється нерідко симультанно, тобто згорнуто, не супроводжуючись розгорнутими словесними міркуваннями [20].

Просторові образи демонструють більш мінливі динамічні просторові співвідношення, в яких відтворюються залежність форми, величини та способа їх досягнення та перетворення.

Безпосередньо пов'язуючись з відображенням реальної дійсності, образ дає знання не про ізольовані властивості цієї дійсності, а уявляє собою цілісну мисленнєву картину конкретного моменту дійсності, де відтворюються не окремі ознаки та властивості об'єктів, а обов'язково їх просторове розташування.

Просторове мислення виконує специфічну функцію у пізнанні та навчанні. Воно дозволяє вичленувати з реальних об'єктів, теоретичних (графічних) моделей просторові властивості та відношення, робити їх об'єктом аналізу та перетворення. Просторове мислення забезпечує орієнтацію у просторі, у своїй найрозвиненішій формі оперує образами, змістом яких є відтворення, перетворення просторових властивостей та відносин об'єктів: їх форм, величини, взаємного розташування елементів [3].

Під просторовими відношеннями розуміються відношення між об'єктами простору чи між просторовими ознаками цих об'єктів. Вони виражаються поняттями про напрями (вперед-назад, вгору-вниз, ліворуч-праворуч), про відстані (близько-далеко), про їх стосунки (ближче-далі), про місцезнаходження (всередині-ззовні), про довжину об'єктів простору (високий-низький, довгий-короткий) тощо [13].

Основними якісними показниками просторового мислення є:

1. Тип оперування просторовими образами.
2. Широта оперування з урахуванням графічної основи, що використовується.
3. Повнота образу (переважне відображення у ньому форми, величини, просторового відношення об'єктів).
4. Наявність стійкої система відліку (просторова орієнтація від себе, від довільної точки відліку) [6].

Просторове мислення формується і проявляється під час вирішення завдань, які вимагають оперування просторовими образами. Механізмом вирішення таких завдань є уявне включення об'єкта, що сприймається, або створеного на його основі образу в різні зв'язки та відносини: це забезпечує можливість вичленування нових предметно-просторових характеристик об'єкта, а також реконструювання вихідних характеристик в ході вирішення завдань.

Для створення образу як уявної картини істотним моментом є вибір вихідної точки відліку, що також відрізняє образ від поняття (словесного знання) [18].

Отже, просторове мислення, володіючи всіма характерними рисами образного мислення, виконує специфічну функцію у пізнанні та навчанні. Воно дозволяє вичленувати з реальних об'єктів, теоретичних (графічних) моделей просторові властивості та відносини, робити їх об'єктом аналізу та перетворення. Просторове мислення, у найбільш розвинених формах формується на графічній основі, тому провідними у ньому є зорові образи.

1.3. Психолого-педагогічна характеристика молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення

Порушення мовлення є найпоширенішими відхиленнями розвитку у дитячому віці. Знання особливостей психічного розвитку зазначеної категорії учнів є важливим для знаходження адекватних форм організації освітнього та корекційного процесу [20].

Тяжкі порушення мовлення – збірний термін для позначення відхилень від мовленнєвої норми, прийнятої в даному мовному середовищі, що повністю або у значному ступені перешкоджають мовленнєвому спілкуванню та обмежують можливості соціальної адаптації людини. Як правило, вони обумовлені відхиленнями в психофізіологічному механізмі мовлення, важко піддаються усуненню і негативно впливають на психічний розвиток дитини в цілому [26].

В останні роки контингент учнів початкових класів з мовленнєвими порушеннями істотно змінився як за станом мовленнєвого розвитку, так і за рівнем підготовленості до систематичного навчання. Ці зміни обумовлені рядом позитивних та негативних факторів.

Серед позитивних – це:

– ефективність діяльності диференційованої системи логопедичної допомоги в закладах дошкільної освіти для дітей з порушеннями мовлення, які

дозволили мінімізувати вплив первинного мовленнєвого дефекту на загальний психічний розвиток дитини та на її навчання;

- широке впровадження ранньої логопедичної допомоги на основі ранньої діагностики дітей групи ризику щодо виникнення мовленнєвої патології;

- підвищення ефективності логопедичного впливу за рахунок застосування інноваційних технологій логопедичної роботи.

Серед негативних факторів можна відзначити наступні:

- тенденція до поширення тяжких органічних форм мовленнєвої патології,

- збільшення випадків тотального порушення всіх компонентів функціональної системи мови та мовлення;

- поєднання мовленнєвої патології з іншими порушеннями психофізичного розвитку [15].

У зв'язку з цим у даний час намітилися дві основні тенденції в якості зміни контингенту учнів початкової школи. Одна тенденція полягає в мінімізації проявів мовленнєвих порушень до шкільного віку зі збереженням труднощів вільного оперування мовними засобами, що обмежує комунікативну практику, призводить до розвитку явищ шкільної дезадаптації.

Інша тенденція характеризується обтяженням структури мовленнєвого порушення у молодших школярів, множинними порушеннями мовленнєвих систем у поєднанні з комплексними сенсорними або моторними розладами. У значної частини школярів спостерігаються особливості мовленнєвої поведінки – незацікавленість у вербальному контакті, невміння орієнтуватися у ситуації спілкування, мовленнєвий негативізм і значні проблеми мовленнєвої комунікації. Соціальний розвиток більшості дітей з порушеннями мовлення повноцінно не відбувається у зв'язку з недостатнім засвоєнням способів мовленнєвої поведінки, невмінням вибирати комунікативні стратегії та тактики вирішення проблемних ситуацій [1].

Учні з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) – діти з вираженими мовними/мовленнєвими (комунікативними) розладами складають різнорідну групу як за рівнем вираженості мовленнєвого дефекту, так і за механізмом його виникнення, рівнем загального і мовленнєвого розвитку, наявності/відсутності супутніх порушень. Незважаючи на різну природу, механізм мовленнєвої патології, у цих дітей відзначаються типові прояви, що свідчать про системне порушення мовленнєвої функціональної системи [20].

Однією з провідних ознак тотального недорозвинення мовлення у дітей є більш пізній, у порівнянні з віковою нормою, розвиток мовлення; виражене відставання у формуванні експресивного мовлення за відносно сформованому розумінні зверненого мовлення. Спостерігається недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального корекційно-розвивального навчання, різко знижується. Мовлення цих дітей аграматичне, з наявністю численних порушень на рівні фонетичної, лексичної, фонематичної та граматичної систем мови [5].

За Р.Левіною, виділяють рівні загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) ці рівні співвідносять з рівнями тяжкого порушення мовлення в учнів (А.Ястребова).

Так, молодші школярі з ТПМ із I рівнем сформованості мовлення характеризуються вкрай бідним та спотвореним запасом загальноповживаних слів. Вони не здатні диференційовано позначати назви предметів, дій, окремих ознак. На цьому рівні можливе використання займенників, простих прийменників в елементарних значеннях, іноді окремих сполучників. У мовленні зустрічаються окремі форми словозміни, спостерігаються спроби знаходження потрібної граматичної форми слова, але ці спроби найчастіше виявляються неуспішними.

Учні з ТПМ із II рівнем мовленнєвого розвитку використовують морфологічні елементи передачі граматичних відношень. Їм доступна фраза, що представлена лепітними елементами та побутовими словами, які відтворюють дітьми глобально ситуацію із залученням

пояснюючих жестів. Як правило, поза конкретною ситуацією мовлення таких дітей є незрозумілим. Звукова сторона мовлення характеризується фонетичною невизначеністю, дифузністю вимови звуків внаслідок нестійкої артикуляції та обмежених можливостей їхнього слухового розпізнавання. Завдання виділення окремих звуків у мотиваційному та пізнавальному відношенні для таких учнів є незрозумілим та нездійсненним. Відмінною рисою мовленнєвого розвитку учнів із ТПМ цього рівня є обмежена здатність сприйняття та відтворення складової структури слова.

Учні початкових класів із ТПМ, які перебувають на III рівні мовленнєвого розвитку, характеризуються збільшеною мовленнєвою активністю, наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвинення. Вимова дітей характеризується недиференційованою вимовою звуків (особливо складних за артикуляцією, пізнього онтогенезу). Спостерігаються численні помилки під час передачі звуконаповнюваності слів; неточне вживання багатьох лексичних значень слів, значень навіть найпростіших прийменників; граматичних форм слова, внаслідок чого порушується синтаксичний зв'язок слів у реченнях; невміння користуватися способами словотворення. У самостійних висловлюваннях переважають прості поширені речення, майже не використовуються складні синтаксичні конструкції. У фразовому мовленні виявляються аграматизми, часто відсутній правильний зв'язок слів у реченнях, що виражають часові, просторові та причинно-наслідкові відношення. У більшості учнів спостерігаються недоліки звуковимови та порушення відтворення звукоскладової структури слів (в основному незнайомих і складних за звукоскладовою структурою), що створює значні труднощі в оволодінні звуковим аналізом та синтезом [5].

Учні із ТПМ відрізняє виражена дисоціація між мовленнєвим і психічним розвитком. Психічний розвиток цих дітей протікає, як правило, більш успішно, ніж розвиток мовлення. Учні із ТПМ є характерним критичність до власної мовленнєвої недостатності. Первинна системна

мовленнєва недостатність гальмує формування потенційно збережених розумових здібностей, перешкоджаючи нормальному функціонуванню вербального інтелекту. Однак з формуванням словесного мовлення та усунення мовленнєвого дефекту інтелектуальний розвиток зазначеної категорії дітей наближається до нормативного.

Неповноцінна мовленнєва діяльність відбивається на формуванні у дітей сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфер. Як правило, у таких учнів відзначаються низький рівень розуміння словесних інструкцій, недостатність регулюючої функції мовлення, низький рівень контролю за своєю діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька розумова працездатність. Спостерігається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. При відносній збереженості смислової пам'яті в дітей молодшого шкільного віку із ТПМ є зниженою вербальна (словесна) пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування [20].

У дітей низька мнестична активність може поєднуватися із затримкою у формуванні інших психічних процесів. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку проявляється також у специфічних особливостях мислення. Володіючи повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними їх віку, діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення, з труднощами опановують аналізом і синтезом, порівнянням і узагальненням. У частини дітей відзначається соматична ослабленість і повільний розвиток локомоторних (рухових) функцій; їм властиве і деяке відставання у розвитку рухової сфери – недостатня координація рухів, зниження швидкості та спритності під час їх виконання. Найбільші труднощі виявляються під час виконання рухів за словесною інструкцією. Часто зустрічається недостатня координація рухів пальців, кисті руки, несформованість дрібної моторики. У багатьох із них виявляються різні рухові порушення: порушення рівноваги, координації рухів, недиференційованість рухів пальців рук та артикуляційних рухів [11].

В учнів початкових класів з ТПМ відзначаються відхилення в емоційно-вольової сфері. Їм властиві нестійкість інтересів, знижена спостережливість, знижена мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, уразливість, труднощі у спілкуванні з оточуючими, у налагодженні контактів зі своїми однолітками. Такі діти швидко виснажуються та пересичуються будь-яким видом діяльності (швидко втомлюються).

Вони характеризуються дратівливістю, підвищеною збудливістю, руховою розгальмованістю, не можуть спокійно сидіти, смикають щось в руках, бовтають ногами і т.п. Вони емоційно нестійкі, їх настрої швидко змінюється. Нерідко виникають розлади настрою з проявом агресії, нав'язливості, занепокоєння. Значно рідше у них спостерігаються загальмованість і млявість.

Ці діти досить швидко втомлюються, причому ця втома накопичується протягом дня до вечора, а також до кінця тижня. Втома позначається на загальній поведінці дитини, на її самопочутті. Це може виявлятися в посиленні головного болю, розладі сну, млявості або, навпаки, підвищеної рухової активності. Учням із ТПМ важко зберігати посидючість, працездатність і довільну увагу протягом усього уроку. Їхня рухова розгальмованість може виражатися в тому, що вони виявляють руховий занепокоєння, сидячи на уроці, встають, ходять по класу, вибігають у коридор під час уроку [20].

Діти з ТПМ зазвичай мають функціональні або органічні відхилення в стані центральної нервової системи. Наявність органічного пошкодження мозку обумовлює те, що ці діти погано переносять спеку, задуху, їзду в транспорті, довге гойдання на гойдалках. Нерідко вони скаржаться на головний біль, нудоту і запаморочення. Психічний стан учнів нестійкий, у зв'язку з чим їхня працездатність різко змінюється. У період психосоматичного благополуччя школярі із ТПМ можуть досягати досить високих результатів у навчанні [29].

Слід зазначити, що диференціація учнів початкових класів на групи за рівнем мовленнєвого розвитку є принципово недостатньою для вибору оптимального освітнього маршруту і визначення змісту корекційно-розвивальної роботи, оскільки особливо необхідним є врахування механізму, що визначає структуру мовленнєвого порушення при різних формах мовленнєвої патології. Відмінності механізмів і структури мовленнєвого порушення у молодших школярів із ТПМ з різним рівнем мовленнєвого розвитку визначають необхідність впровадження різноманітних методів та засобів спеціальної підтримки у процесі одержанні освіти на подальших етапах навчання.

РОЗДІЛ 2

Стан та особливості сформованості просторового мислення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення

2.1. Особливості просторового мислення в учнів початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення

До кінця дошкільного віку у дітей з тяжкими порушеннями мовлення формується такі знання про простір, як: форма (прямокутник, квадрат, коло, овал, трикутник, закруглений, вигнутий, загострений, вогнутий), величина (великий, маленький, більший, менший, однакові), рівні, крупно, дрібно, половина, навпіл), протяжність (довгий, короткий, широкий, вузький, високий, ліворуч, праворуч, горизонтально, прямо, похило), положення у просторі та просторовий зв'язок (посередині, вище середини, нижче середини, праворуч, ліворуч, збоку, ближче, далі, попереду, позаду, за, перед) [22].

Оволодіння зазначеними знаннями про простор передбачає: вміння виділяти та розрізняти просторові ознаки, правильно їх називати та включати адекватні словесні позначення в експресивне мовлення, орієнтуватися у просторових відносинах під час виконання різних операцій, пов'язаних з активними діями.

Повноцінність оволодіння знаннями про простір, здатність до просторового орієнтування забезпечується взаємодією рухово-кінестетичного, зорового та слухового аналізаторів у ході здійснення різних видів діяльності дитини, спрямовані на активне пізнання навколишньої дійсності. Розвиток просторового орієнтування та уявлення про простір відбувається у тісному зв'язку з формуванням відчуття схеми свого тіла, з розширенням практичного досвіду дітей, зі зміною структури предметно-ігрової дії, пов'язаної з подальшим удосконаленням рухових умінь. Сформовані просторові уявлення знаходять своє відображення і подальший розвиток у предметно-ігровій, образотворчій, конструктивній та побутовій діяльності дітей [17].

Якісні зміни під час формування просторового сприйняття пов'язані з розвитком мовлення дітей, з розумінням та активним вживанням ними словесних позначень просторових відносин, виражених прийменниками, прислівниками.

Опанування знаннями про простір передбачає вміння виділяти і розрізняти просторові ознаки і відносини, вміння їх правильно словесно позначати, орієнтуватися у просторових відносинах і під час різних трудових операцій, які спираються на просторові уявлення.

Аналітичний огляд психолого-педагогічної літератури засвідчив, що розуміння концепту просторових уявлень та просторового мислення розглядається у різних аспектах:

- фізіологічний – розкриває міжаналізаторну основу формування просторових уявлень [9];
- нейропсихологічний – спрямований на виявлення механізмів виникнення та розвитку порушень просторових уявлень, встановлення їх зв'язку з пошкодженнями мозку, визначення рівнів організації та типології просторових уявлень у дітей з відхиленнями розвитку; на уточнення розуміння просторових уявлень як складної багатофакторної структури психіки, що виявляється у різних видах [14];
- лінгвістичний – досліджує мовні засоби, які використовуються дітьми під час позначення категорій простору [32];
- психолінгвістичний – вивчаються внутрішні закономірності порушень мовного механізму [28];
- психологічний – розглядаються просторові уявлення як психічне явище, включене в усі пізнавальні процеси та активізує пізнавальну діяльність у процесі сприйняття [23].

У молодших школярів із ТПМ у пізнавальній сфері відзначаються якісні відмінності гностичних функцій у порівняння з його однолітками із нормотиповим мовленнєвим розвитком. У дітей з ТПМ є ряд особливостей оптико-гностичних функцій, знижено здатність до переробки оптичної

інформації. Наголошується на своєрідності зорового сприйняття, що характеризується конкретністю і ситуативністю, бідністю та недиференційованістю зорових образів, інертністю та мінливістю зорових слідів, несформованістю цілісного образу предмета та ситуації, а також відсутністю міцного та адекватного зв'язку слова з зоровим уявленням предмета [4].

Молодші школярі з ТПМ зазнають значних труднощів під час оволодіння аналізом, синтезом (зокрема і просторовим), порівнянням, класифікацією. У них знижений рівень узагальнень, недостатнє вміння побудови висновків за аналогією [6]. Учні важко встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, зокрема, на рівні просторово-часових орієнтувань. У дітей даної категорії утруднено розуміння складної словесної інструкції, внаслідок того, що вона є недоступною їм як за змістовим наповненням, так і за граматичним оформленням, що пов'язано з розладами перцептивного рівня сприйняття, недорозвиненням аналітико-синтетичної діяльності, труднощами розуміння складних логіко-граматичних конструкцій [10].

Одним із проявів порушень пізнавальної діяльності молодших школярів з ТПМ різного етіопатогенезу є несформованість вербально-логічного мислення, що значною мірою обумовлено порушенням семантичної сторони мовлення, що виявляється, насамперед, у порушенні розуміння значення слова та у затримці формування слова як поняття. У зв'язку з цим зазначена категорія учнів зазнають значних труднощів у розумінні категорій простору, складних логіко-граматичних конструкцій та оволодінні просторовою термінологією [9].

Молодші школярі з ТПМ мають своєрідність у розвитку наочно-образного мислення, причому ступінь вираженості його несформованості пов'язані з тяжкістю мовленнєвого порушення [20].

У нейропсихологічних дослідженнях також зазначається про те, що недоліки наочно-образного мислення у молодших школярів із ТПМ можуть мати не лише вторинний, а й первинний характер [8]. При цьому

констатується, що первинно залишається збереженою наочно-образна форма розумової діяльності, тобто розуміння сенсу наочного матеріалу, але при цьому змінюється рівень, на якому протікають деякі операції, та ступінь їхньої автоматизації у бік їхньої деавтоматизації та усвідомленості характеру їх перебігу [9]. Також у дітей з ТПМ спостерігається недостатній рівень наочно-дієвого мислення, що негативно впливає на формування просторових уявлень та просторового мислення [7].

Виявляється порушення топологічних уявлень, що дозволяє говорити про порушення просторових уявлень, уявлень про цілісний образ об'єкта; про невміння поєднати частини предмета в єдине просторове ціле. Це пов'язано з порушенням просторового аналізу та синтезу, нерозумінням принципу просторової організації (проблеми співвіднесення об'ємних форм із площинними). Також для молодших школярів з ТПМ характерними є порушення уявлень про пряму, координатні уявлення про горизонталі, що пов'язано з обмеженим досвідом у встановленні просторових відносин, труднощами розуміння мовленнєвих конструкцій, що позначають дані властивості простору та труднощі у збереженні в образах зорових даних властивостей простору [4].

У дітей даної категорії відзначаються порушення уявлень про просторові відношення між предметами як по горизонтальній, так і по вертикальній та сагітальній вісях, що є характерним для більш ранніх етапів онтогенезу. Розуміння просторових відносин між предметами є більш доступним, оскільки пов'язане з більшою частотністю такого орієнтування в особистому досвіді дітей, а також більшою доступністю для розуміння цих відносин.

Для просторового мислення молодших школярів із ТПМ характерним фрагментарна стратегія аналізу, труднощів встановлення топологічних, метричних, проєкційних відносин у двовимірному та тривимірному просторі [12]. Також у дітей даної категорії виявлено труднощі розуміння інструкцій з просторовим значенням, особливо складних безприйменникових граматичних

конструкцій, що виражають просторове значення. Зазначене пояснюється порушеннями симультанних квазіпросторових синтезів.

Таким чином, просторове мислення молодших школярів з ТПМ значно відстає від рівня, що виявляється у їх однолітків з нормотиповим мовленнєвим розвитком. При цьому психічні процеси, які беруть участь у формуванні просторового мислення, у цих дітей характеризуються якісною специфічністю.

2.2. Експериментальне дослідження стану сформованості просторового мислення у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення

З метою визначення стану та особливостей розвитку просторового мислення нами було проведено експериментальне дослідження, в якому взяло участь 10 учнів перших класів із логопедичним заключенням ЗНМ – 4 дітей із II рівнем та 6 першокласників із III рівнем загального недорозвинення мовлення Херсонської ЗОШ №31. За нозологією мовленнєвих порушень контингент експериментальної групи склав – 2 учнів з дизартрією, 2 – зі стертою дизартрією, 2 – з вродженою відкритою ринолалією, 4 – з моторною алалією. Молодші школярі з моторною алалією навчаються за індивідуальною програмою, інші учні – за загальною.

Нами визначено завдання експериментальної роботи:

1. Добрати діагностичні методики дослідження психологічного базису просторового мислення у першокласників із ТПМ.
2. Виявити рівні та особливості сформованості просторового мислення у зазначеної категорії учнів.
3. Розробити систему вправ та методичні рекомендації до їх проведення щодо розвитку просторового мислення в учнів початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення та перевірити їх ефективність.

Для вивчення психологічного базису просторового мислення нами обрано діагностичні методики [24].

Методика дослідження практично-дієвого мислення

Мета: оцінка зорово-моторної координації, рівня практично-дієвого мислення.

Обладнання: тестовий бланк, фломастер, секундомір.

Інструкція: Перед тобою лежить аркуш паперу. Уяви собі, що група кружечків – це пагорби в болоті, допоможи зайцю пробігти цими пагорбами, щоб не потонути в болоті. Потрібно поставити крапки по середині кружків (експериментатор показує на своєму аркуші, що точка ставиться одним дотиком фломастера). Заєць повинен пробігти болотом за 30 секунд. Коли я скажу стоп, потрібно зупинитися. Скільки разів можна доторкнутися до кружечка? Як потрібно ставити крапки?

Процедура: робота може бути організована як індивідуально, так у групі з 2-3 учнів. Вона триває 30 секунд до команди «Стоп!».

Обробка результатів: Враховується загальна кількість точок, поставлених за 30 секунд і кількість помилок. Помилками вважаються точки поза групою кружечків, точки, що потрапили на коло. Обчислюється коефіцієнт успішності виконання завдання:

$n-nI$, де n -число точок за 30 секунд;

За коефіцієнтом визначається рівень успішності виконання завдання:

1 рівень – 1 - високий

2 рівень – 0,99 – 0,76 достатній

3 рівень – 0,75 – 0,51 - середній

4 рівень – 0,5 – 0,26 – низький

5 рівень- 0,25 – 0 – дуже низький

Методика дослідження наочно-дієвого мислення

Мета: визначення рівня розвитку операції класифікації на невербальному рівні.

Обладнання: 5 карт із зображенням набору з 4-х предметів, один з яких не може бути узагальнений з іншими за загальною з ними суттєвою ознакою, тобто «зайвий».

Інструкція: Розглянь уважно картинку. Який предмет тут зайвий? Який предмет тут виявився випадково, помилково, як називаються одним словом предмети?

Процедура: проводиться індивідуально. Дитині по черзі пропонується 5 картинок різної тематики.

1. Карта «Овочі – фрукти»: яблуко, груша, морква, слива.
2. Карта «Іграшки та навчальні речі»: машина, піраміда, лялька, ранець.
3. Карта «Одяг – взуття»: пальто, сандалі, труси, майка.
4. Карта «Домашні – дикі тварини»: курка, свиня, корова, лисиця.
5. Карта «Тварини та технічні засоби пересування»: автобус, мотоцикл, легковий автомобіль, кінь.

Обробка результатів: Оцінюється правильність узагальнення і наявність або відсутність класифікації – назва узагальнюючого слова.

Кожні правильно виконані завдання оцінюються у балах:

- Узагальнення за суттєвою ознакою – 2 бали
- Вживання узагальнюючого слова – 1 бал

Максимальна кількість балів – 15 балів

Виділяється 5 рівнів сформованості узагальнення:

- 1 рівень – 15 балів – високий
- 2 рівень – 14-12 балів – достатній
- 3 рівень – 11-9 балів – середній
- 4 рівень – 8-6 балів – низький
- 5 рівень – 5 і менше балів – дуже низький.

Методика дослідження вербального (абстрактного) мислення (за Й.Ерасеком)

Мета: визначення рівня вербального мислення, вміння логічно мислити та відповідати на запитання.

Обладнання: бланк тесту визначення рівня «вербального мислення».

Інструкція: Дай відповідь мені, будь ласка, на кілька запитань.

Процедура обстеження: проводиться індивідуально. Учні ставляться запитання, відповіді які оцінюються за шкалою.

Обробка результатів: Результати методики оцінюються за шкальними оцінками:

- 1 рівень – 24 і більше – високий
- 2 рівень – від 14 – 23 – достатній
- 3 рівень – від 0 – 13 – середній
4. рівень (-1) – (-10) – низький
5. рівень (-11) – і менш – дуже низький

Після проведення діагностичних методик нами здійснено кількісний та якісний аналіз результатів експерименту.

Кількісні показники виконання першокласниками із ТПМ завдань представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Кількісні показники рівнів сформованості психологічного базису просторового мислення в учнів початкових класів із ТПМ (у %)

Діагностичні методики	Рівні виконання (у %)				
	Високий	Достатній	Середній	Низький	Дуже низький
Методика дослідження практично-дієвого мислення	30	50	20	-	-
Методика дослідження наочно-дієвого мислення	30	40	30	-	-
Методика дослідження вербального (абстрактного) мислення (за Й.Ерасеком)	-	20	40	30	10

Результати дослідження практично-дієвого мислення у молодших школярів із ТПМ засвідчили: високий рівень розвитку цієї форми мислення,

що відповідає віковій нормі показали 30% учнів; достатній, що відповідає нижній границі вікової норми, виявлено у 50% дітей із ТПМ; середній – у 20%. Низького та дуже низького рівнів не виявлено.

Дослідження наочно-дієвого мислення у першокласників із ТПМ виявило: високий рівень (вікова норма) – у 30% учнів, достатній (нижня межа норми) – у 40% дітей, та середній рівень – у 30% дітей. Низького та дуже низького рівнів у зазначеної категорії дітей не виявлено.

Під час вивчення стану вербального (абстрактного) мислення (за Й.Ерасеком) ми одержали значно нижчі результати. Так, високого рівня (вікової норми) – не виявлено у жодного учня із ТПМ, достатній (нижня межа норми) – у 20% дітей, середній рівень – у 40% дітей; низький – у 30% учнів із ТПМ та дуже низький – у 10%.

Отже, результати засвідчують, що у першокласників із ТПМ із всіх досліджуваних форм мислення недостатньо сформованим є вербальне (абстрактне) мислення, що пояснюється загальним недорозвиненням мовлення у зазначеної категорії дітей, зокрема труднощами вербалізації лексичного матеріалу, недостатністю розуміння та вживання логіко-граматичних та прийменникових конструкцій, складністю лексичних узагальнень тощо.

Після дослідження психологічних передумов ми проводили вивчення стану сформованості просторового мислення у молодших школярів із ТПП. З цією метою ми обрали діагностичні методики [16].

Методика «Лабіринт»

Мета: виявити просторове орієнтування, рівень просторового мислення.

Обладнання: аруш паперу форматом А5 з надрукованим лабіринтом.

Інструкція: Наразі ми з вами спробуємо виконати дуже цікаве завдання. Ви повинні пройти лабіринт, вхід в який позначений стрілкою він ліворуч угорі, а вихід із лабіринту розташований праворуч угорі. Вам потрібно взяти в руку гострий простий олівець і рухаючи ним по малюнку, пройти лабіринт якнайшвидше, не торкаючись його стінок.

Процедура обстеження: дослідження проводиться у груповій формі, час виконання завдання – не більше 7 хвилин. Завдання виконується за один етап. У разі виникнення труднощів у дитини логопед не наполягає на виконанні завдання.

Обробка результатів:

10 балів – учень витратив на завдання менше ніж 45 секунд, при цьому дитина жодного разу не торкнулася олівцем стінок лабіринту;

8-9 балів – учень витратив на завдання від 45 до 60 секунд, та проходячи через лабіринт, не більше 2 разів доторкнувся олівцем до його стінок;

6-7 балів – учень витратив на завдання від 1 хвилини до 1 хвилини 20 секунд, і, проходячи лабіринт, 3-4 рази торкнувся його стінок;

4-5 балів – учень витратив на завдання від 1 хвилини 20 секунд до 1 хвилини 40 секунд, і не більше 6 разів доторкнувся до його стінок;

2-3 бали – учень витратив на завдання від 1 хвилини 40 секунд до 2 хвилин, і, проходячи лабіринт, більше 6 разів торкнувся її стінок;

1-0 балів – учень витратив на завдання більше 2 хвилин або зовсім не виконав його.

Висновки про рівень розвитку:

10-8 балів – високий;

7-4 бали – середній;

3-0 балів – низький.

Методика Д. Ельконіна «Графічний диктант»

Мета: вивчення рівня орієнтування у просторі, рівня розвитку активності просторового мислення, вміння уважно слухати та точно виконувати умови дорослого, правильно відтворювати заданий напрямок лінії, самостійно діяти за вказівкою дорослого.

Обладнання: аркуш паперу в клітинку, олівець.

Інструкція: Слухай уважно і виконуй за моєю інструкцією. Постав олівцем крапу і зідти починай малювати лінії у напрямку, в якому я скажу. Маєш одержати в кінці виконання завдання певний візерунок.

Процедура обстеження: методика проводиться у 3 етапи (3 графічних малюнка) На кожному етапі перевіряється рівень розвитку активності просторового мислення. Перший – тренувальний, другий – малювання під диктовку дорослого, третій – із самостійним продовженням.

Обробка результатів:

Результати виконання тренувального візерунка не оцінюються. В кожному з наступних візерунків оцінюється окремо виконання диктанта та самостійне продовження візерунка. Оцінка проводиться за наступною шкалою:

2 бали – точне відтворення візерунка (нерівні лінії, «тремтлива» лінія, «бруд» тощо – не враховуються та не знижують оцінки);

1 бал – відтворення з помилками;

0 балів – відтворення, в якому є лише схожість окремих елементів з диктованим візерунком або відсутність подібності навіть у окремих елементах.

За самостійне продовження візерунка оцінки виставляються за цією ж шкалою.

Таким чином, за кожен візерунок дитина отримує по дві оцінки:

одну – за виконання диктанту, іншу – за продовження візерунка. Обидві вони коливаються у межах від 0 до 2.

Висновки про рівень розвитку:

від 8 до 6 балів – високий рівень;

від 5 до 3 балів – середній рівень;

від 2 до 0 балів – низький рівень.

Методика Н.Гуткіної «Будиночок»

Мета: виявлення особливостей розвитку просторового мислення, сенсорно-моторної координації, розумових здібностей.

Обладнання: аркуш паперу, трафарет з геометричними фігурами, , зразок будинка.

Інструкція: Розташуй геометричні фігури таким чином, щоб вийшов будиночок такий, як на зразку. Намалюй такий же будинок з геометричних фігур.

Процедура обстеження:

1. Дитину просять розмістити геометричні фігури на аркуші паперу – намалювати їх або використати трафарети.
2. Без опорних точок відтворити наприклад малюнок як показано на зразку.

Обробка результатів:

- 1 бал – неправильно зображений елемент;
- 1 бал – заміна одного елемента іншим;
- 1 бал – відсутність елемента;
- 1 бал – розриви між лініями в тих місцях, де вони мають бути з'єднані.
- 0 балів – безпомилкове копіювання малюнка.

Отже, чим гірше виконано завдання, то вище сумарна оцінка.

Висновки про рівень розвитку:

- 0 балів – високий рівень розвитку;
- 1-2 бали – середній рівень розвитку;
- 3 і більше балів – низький рівень.

Кількісні показники виконання діагностичних методик представлено у таблиці 2.2.

Аналіз результатів виконання завдання за методикою «Лабіринт» засвідчив, що високого рівня розвитку просторового орієнтування та просторового мислення не виявлено у жодного учня із ТПМ. Середній рівень виявлено у 40% молодших школярів, низький - у більшій частини експериментальної групи – це 60%.

Таблиця 2.2.

**Кількісні показники рівнів сформованості просторового мислення
в учнів початкових класів із ТПМ (у %)**

Діагностичні методики	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Методика «Лабіринт»	-	40	60
Методика Д.Ельконіна «Графічний диктант»	-	70	30
Методика Н.Гуткіної «Будиночок»	-	60	40

Одержані результати виконання завдань за методикою Д.Ельконіна «Графічний диктант» засвідчили про переважно середній рівень сформованості уміння орієнтування у просторі, активності просторового мислення, вміння уважно слухати та точно виконувати умови дорослого, правильно відтворювати заданий напрямок лінії, самостійно діяти за вказівкою дорослого таких дітей із ТПМ виявлено 70%; і тільки 30% молодших школярів із ТПМ виконали завдання методики на середньому рівні. Високий рівень розвитку просторового мислення у молодших школярів із ТПМ не встановлено.

За методикою Н.Гуткіної «Будиночок» ми одержали наступні результати: високого рівня сформованості просторового мислення, сенсорно-моторної координації, розумових здібностей у першокласників із ТПМ так само, як і за іншими методиками не виявлено. Середній рівень показали 60% дітей, низький – 40% першокласників із ТПМ.

Після аналізу результатів експериментальної роботи нами було узагальнено рівні сформованості просторового мислення у першокласників із ТПМ (Рис.2.1).

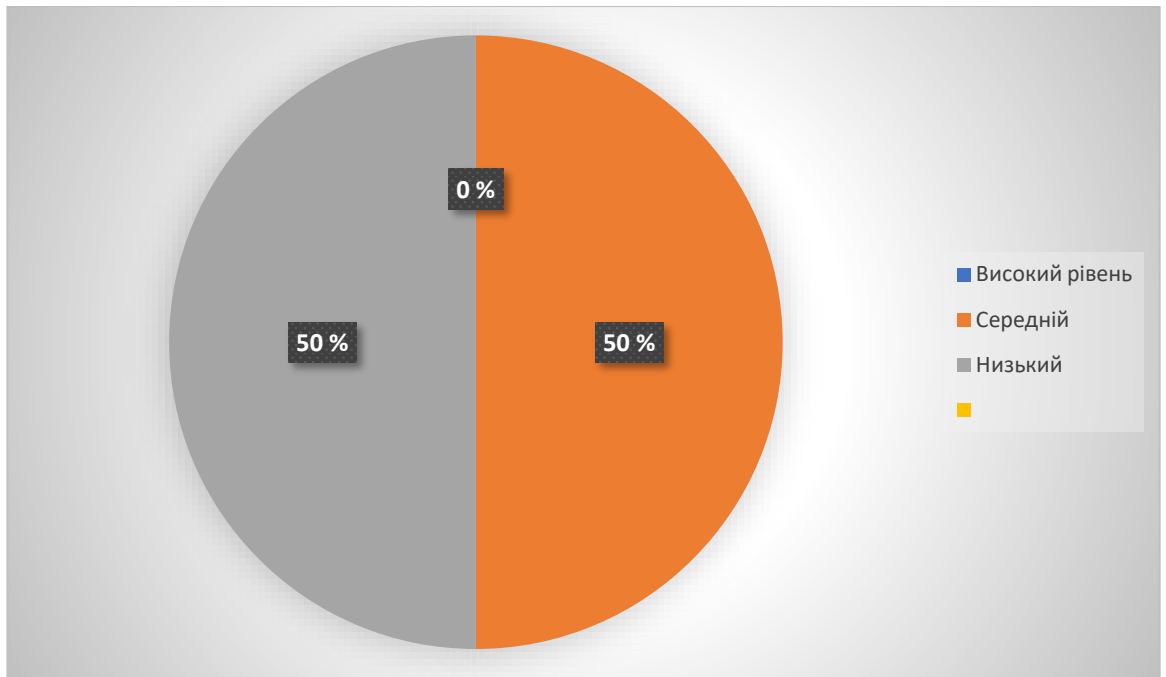


Рис. 2.1. Загальні рівні сформованості просторового мислення у молодших школярів із ТПМ

Таким чином, на основі експериментального дослідження ми встановили, що у половини (50%) молодших школярів експериментальної групи із ТПМ просторове мислення виявляється сформовано на низькому рівні. І стільки ж учнів (50%) показали середній рівень.

Учні зазнають значних труднощів під час створення та оперуванні образами. Умовно серед дітей, що брали участь в експерименті, можна поділити на дві групи. До першої групи відносяться учні початкових класів, які не можуть тривалий час зберігати образи, що утворилися в їх пам'яті – вони розпливаються, втрачають власні виражені контури. Для закріплення образу, що виникає, їм потрібна довільна концентрація на ньому. До другої групи належать учні із ТПМ, які не зазнають труднощів під час відтворення образу, проте не можуть його видозмінити.

Дослідження стану сформованості просторового мислення у першокласників із ТПМ дало можливість виявити особливості розвитку просторового мислення у зазначеній категорії дітей:

- недостатній розвиток вербального (абстрактного) мислення як психологічної основи просторового мислення;
- значні труднощі оперування просторовими поняттями у молодших школярів входять до структури мовленнєвого порушення і здебільшого, обумовлюються ним;
- недостатньо сформована здатність до диференціації просторових відношень у предметно-ігрової діяльності;
- за збереженості інтелекту, порушується здатність до розуміння та відтворення логіко-граматичних конструкцій, що виражають просторові відношення;
- помилкове відтворення просторових ознак засвідчує про недостатність узагальненого розуміння вже сформованих у дітей вербалізацій просторових відносин, що випереджає їх практичну реалізацію.

Виходячи з недостатнього рівня сформованості просторового мислення та його особливостей у молодших школярів із ТПМ виникає необхідність цілеспрямованої роботи не тільки на корекційно-розиткових заняттях, а й під час освітнього процесу, зокрема на уроках математики.

2.3. Програма розвитку просторового мислення у школярів з тяжкими порушеннями мовлення

Як уже зазначалося, просторове мислення формується відповідно до генезу відображення простору, у тісному зв'язку з розвитком мовлення, у спільній з дорослими та у самостійній предметній діяльності дітей. Тому, у роботі з формування просторового мислення у молодших школярів із ТПМ необхідно створювати особливі корекційно-освітні умови.

Виходячи з результатів аналізу літературних джерел та результатів експериментального дослідження нами було розроблено програму розвитку просторового мислення молодших школярів із ТПМ. За основу ми брали

поетапне формування навичок просторового мислення у дітей 7-10 років за С.Коногорською [19], адаптуючи завдання для дітей 6-7 років.

Програма складається з 24 занять та реалізовувалася за напрямками:

- 1) простір власного тіла (схема тіла);
- 2) предметний простір (предметно-символічний);
- 3) простір аркушу (простір графічного образу);
- 4) простір мовлення (квазіпросторові функції);
- 5) математичний (геометричний) простір.

Простір власного тіла – моторний блок. Включає у себе рухові ігри, спрямовані на:

- орієнтування у просторі власного тіла;
- орієнтування у схемі тіла людини, що стоїть навпроти;
- перехресні рухи;
- зміну точки відліку;
- засвоєння складних рухових програм з просторово орієнтованими рухами;
- розвиток дрібної моторики пальців рук [19].

Предметний простір. Проводиться робота з предметами та символами. Для розвитку просторового мислення важливим є достатній рівень сформованості наочно-дієвого мислення. Впливаючі на оточуючі предмети, дитина пізнає приховані в них властивості та наявні між ними взаємозв'язки. Під час ліплення, навчання конструюванню відбувається диференційоване сприйняття та позначення простору, а отже і розвиток просторового мислення. У даний блок включаються такі завдання, як:

1. «Вузли» - зав'язування різних за складністю вузлів, плетіння вузлів за технікою «Макраме»).
2. «Чарівний мішечок» - впізнавання на дотик геометричних фігур, букв, цифр.
3. «Конструювання» - побудова з геометричних фігур об'єктів, гра «Танграм» [19].

Простір аркуша – графомоторні навички. Завдання цього напрямку включають такі завдання, як:

- графічні диктанти;
- лабіринти;
- малювання одночасно обома руками;
- графічне конструювання (копіювання).

Простір мовлення – розуміння та використання прийменників, сполучників, що позначають просторові відношення, складних логіко-граматичних конструкцій. Саме ця здатність є ключовим фактором у розумінні математичних задач. У цьому блоці відбувається обробка квазіпросторових уявлень на власному тілесному досвіді, набуття досвіду розуміння складних логіко-граматичних конструкцій [19].

Математичний простір. Завдання цього напрямку спрямовані на інтеграцію просторових уявлень учнів, одержаних шляхом практичної предметної, графічної діяльності та наукових математичних уявлень. Учні із ТПМ уточнюють поняття квадрата, куба, площі, об'єму, проєкції. Знайомляться із закономірностями побудови логічного послідовного ряду; здійснюють вимірювальні дослідження над реальними об'єктами, вчать розв'язувати задачі на комбінаторику [19].

Наведемо приклади завдань, які можна використовувати з молодшими школярами із ТПМ.

З метою точнення просторових відношень дітям пропонують:

1. Стоячи в шерензі, назвати того, хто стоїть праворуч, ліворуч.
2. За інструкцією розмістити предмети ліворуч та праворуч від заданого.
3. Визначити своє місце по відношенню до сусіда, орієнтуючись на відповідну руку сусіда («Я стою праворуч від Сашка, а Сашко – ліворуч від мене.»);
4. Стоячи попарно обличчям один до одного, визначити спочатку у себе, потім у товариша, ліву руку, праву руку тощо.

4. Гра «Частини тіла». Один з гравців торкається будь-якої частини тіла свого сусіда, наприклад, до лівої руки. Той каже: Це моя ліва рука. Той, хто почав гру, погоджується або спростовує відповідь сусіда. Гра продовжується по колу [17].

5. «Визнач за слідом». На аркуші паперу у різних напрямках намальовані відбитки рук та ніг. Потрібно визначити, від якої руки, ноги (лівої чи правої) цей відбиток.

6. Визначити за сюжетною картинкою, в якій руці у персонажів картини заданий предмет.

7. Засвоєння понять «Ліва сторона аркуша – права сторона аркуша [13].

8. Розфарбовування або малювання за інструкцією, наприклад: «Знайди маленький трикутник, намальований у лівій частині листа, розфарбуй його червоним кольором. Знайди найбільший трикутник, серед намальованих з правого боку листа. Розфарбуй його зеленим олівцем. З'єднай трикутники жовтою лінією» [25].

8. Визнач, лівий або правий рукав у светра, сорочки, кишеню у джинсів. Речі знаходяться в різному положенні по відношенню до дитини.

9. Намалюй у верхній частині аркуша коло, у нижній квадрат. Покладіть помаранчевий трикутник, покладіть зверху жовтий прямокутник, а знизу помаранчевого – червоний.

З метою формування в учнів із ТПМ здатності до словесного позначення розташування предметів на картинках можна запропонувати гру «Магазин» (дитина, виступаючи у ролі продавця, на кількох полках розставляє іграшки і називає, де і що знаходиться).

Відпрацювання уміння орієнтуватися на папері доцільно здійснювати на основі моделювання казкових історій. Наведемо приклад роботи над таким видом завдань [18].

«Лісова школа» [24]

Обладнання: у кожної дитини аркуш паперу та будиночок, вирізаний із картону.

«Діти, цей будиночок не простий, він казковий. У ньому навчатимуться лісові звірята. У кожного з вас є такий же будиночок. Я розповім вам казку. Слухайте уважно і ставте будиночок у те місце, про яке йдеться у казці.

У густому лісі мешкають звірі. У них є дитинчата. І вирішили звірі побудувати для них лісову школу. Зібралися вони на узліссі і стали думати, де її розташувати.

Лев запропонував збудувати в лівому нижньому кутку. Вовк хотів, щоб школа була у правому верхньому кутку. Лисиця наполягала на тому, щоб збудували школу у верхньому лівому кутку, поруч зі своєю норою. У розмову втрутилася білочка. Вона сказала: «Школу треба побудувати на галявині.» Прислухалися звірі до поради білочки і вирішили будувати школу на лісовій галявині посередині лісу.

Ефективним прийомом розвитку просторового мислення у молодших школярів із ТПМ є графічне відтворення напрямків [24].

– Дано чотири точки, поставити знак «+» від першої точки знизу, від другої – зверху, від третьої – ліворуч, від четвертої – праворуч.

– Дано чотири точки. Від кожної точки провести стрілку в напрямку: 1 - вниз, 2 - вправо, 3 - вгору, 4 - вліво.

Дано чотири точки, які можна згрупувати в квадрат:

А) Подумки згрупувати крапки у квадрат, виділити олівцем ліву верхню точку, потім ліву нижню точку, після чого поєднати їх стрілкою у бік зверху вниз.

Аналогічно виділити праву верхню точку і з'єднати її стрілкою з правою верхньою точкою в напрямку знизу вгору.

б) У квадраті виділити ліву верхню точку, потім праву верхню точку і з'єднати їх стрілкою у бік зліва направо.

Аналогічно нижні точки з'єднати у напрямку праворуч наліво.

В) У квадраті виділити ліву верхню точку і праву нижню, з'єднати їх стрілкою, спрямованою одночасно зліва-направо-зверху-вниз.

Г) У квадраті виділити ліву нижню точку та праву верхню, з'єднати їх стрілкою, спрямованою одночасно зліва направо та знизу вгору [22].

Для розвитку просторового мислення важливим є засвоєння учнями із ТПМ прийменників, що мають просторове значення. З цією метою можна дітям запропонувати завдання:

1. Виконати різні дії за інструкцією. Відповісти на питання.

Покладіть олівець на книгу. Де лежить олівець?

Візьміть олівець. Звідки ви взяли олівець?

Покладіть олівець у книгу. Де він зараз?

Візьміть його. Звідки взяли олівець?

Сховайте олівець під книгу. Де він?

Вийміть олівець. Звідки його вийняли?

2. Вишукуватися, дотримуючись вказівок: Світлана за Оленкою, Сашко перед Іллею, Петро між Світланою та Оленкою і т.д.

Відповісти на запитання: Ти за ким стоїш? (перед ким, поруч із ким, попереду, позаду кого тощо.).

3. Розташування геометричних фігур за даною інструкцією: «Покладіть червоний кружок на великий синій квадрат. Над червоним кружком покладіть зелений кружок. Перед зеленим кружком помаранчевий трикутник тощо» [3].

4. Гра «Що переплутано?»

Дід у печі, дрова на печі.

На столі чобітки, під столом коржики.

Ягнички у річці, карасі біля річки.

Під столом портрет, над столом табурет.

6. Гра «Навпаки» (назвати протилежний прийменник).

Логопед каже:

– Над вікном.

Дитина:

- Під вікном.

До дверей – ... У ящик – ... Перед школою – ... До міста – ... Перед машиною – ...

- Підібрати пари картинок, яким відповідають протилежні прийменники.

7. «Сигнальники».

а) До картинки підібрати картку-схему відповідного речення:

б) Логопед читає речення, тексти. Діти показують картки-схеми з необхідними прийменниками.

в) Логопед читає речення, тексти, пропускаючи прийменники. Діти показують картки-схеми пропущених прийменників.

б) Дітям пропонується порівняти групи геометричних фігур однакового кольору та форми, але різного розміру. Порівняти групи геометричних фігур однакового кольору і розміру, але різної форми.

в) Гра «Яка фігура зайва».

Порівняння проводиться за зовнішніми ознаками: розмір, колір, форма, зміни деталей.

г) «Знайти дві однакові постаті».

Дітям пропонується 4-6 предметів, які різняться за однією або двома ознаками. Діти повинні знайти два однакові предмети.

Діти можуть знаходити однакові цифри, літери, написані одним шрифтом, однакові геометричні фігури і так далі [4].

8. Гра «Збери собі товаришів».

У дітей картки з різноманітними геометричними фігурами різного розміру. Учні повинні знайти партнерів, у яких такі ж геометричні фігури і вишукуватися від найбільшої до найменшої фігури. Перемагає група, яка швидше за інших збрала товаришів.

Для розвитку просторового мислення під час вивчення математичного матеріалу пропонують розв'язати задачі, пов'язані з пошуком кінцевої клітини після одного переміщення (перший ступінь складності)

1. Дітям роздають бланк «Півник» [19]

2. На дошці зображаються умовні завдання – зразки

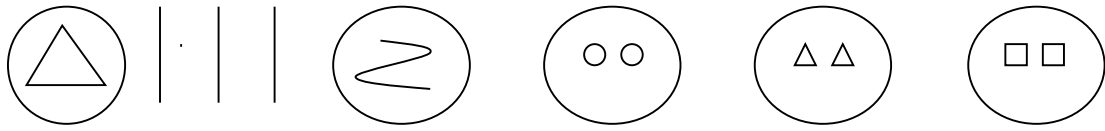


Рис.2.2. Наочність для виконання завдання з використанням математичного матеріалу

3. Логопед дає дітям інструкцію: На дошці намальовано коло без номера, де є трикутник, коло, хрестик...

У вас на аркуші є великий квадрат. У його клітинах намальовані різні фігурки та літери. Зверху намальовані: прапорець, два кружки, гачок, два гачки;

нижче: точка, дві точки, трикутник, два трикутники;

ще нижче: кружечок, два кружечки, паличка, дві полички, півколо;

ще нижче: стрілка, дві стрілки, квадрат, два квадрати;

у самому низу: літери Т, У, І, Е.

Цими клітинами крокує чарівний півень. Він крокує прямо в сусідню клітину або навскіс в сусідню клітину, наприклад, якщо півень ступає з клітини, де У, в клітинку, де стрілка, то це буде крок прямо. А якщо з клітки, де літера І, у клітину, де квадрат?... Та це теж крок прямо.

Розв'яжемо задачу, яка намальована на дошці. Спочатку півень був у клітці, де трикутник. Потім зробив крок прямо в якусь клітину, що позначається плюсом (прямим). Потрібно дізнатися в яку клітинку потрапив півень кроком прямо: де S (відповідь 1) де дві точки (2), де два прапорці (3), де палички (4)?

Відповідь - 1? «Неправильно. Чому». Тому що з клітини, де трикутник, у клітину, де S, можна потрапити тільки кроком навскіс.

Відповідь - 2? Так, вірно. Чому? Тому що з клітини, де трикутник, у клітину, де дві точки, можна потрапити лише кроком прямо.

Потім діти самостійно вирішують такі завдання бланка «Півень». І, нарешті, проводиться колективна перевірка задач.

Отже, розвиток просторового мислення відбувається в тісному зв'язку з формуванням орієнтування у просторі та уявлень про простір, здатності до розуміння прийменникових, логоіко-граматичних конструкцій, що виражають просторові відношення. Розуміння та активне вживання молодшими школярами з ТПМ словесних позначень просторових відношень, виражених прийменниками, прислівниками є основою для опанування дітьми здатністю розв'язувати арифметичні та геометричні задачі.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало можливість зробити наступні висновки. Аналіз літературних джерел засвідчив, що найбільш позитивним періодом для розвитку просторового мислення є молодший шкільний вік, який пов'язаний із розподілом домінуючою ролі навчальної діяльності, що впливає на розвиток психічних процесів, таких як: сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення, уява. Виходячи з цього, проблема просторового мислення учнів початкових класів із ТПМ є однією з важливих проблем шкільного навчання. Просторове мислення є важливим когнітивним розумовим процесом, що визначає розвиток інтелекту.

З'ясовано сутність поняття «просторове мислення», його складові. Під просторовим мисленням у нейропсихологічних дослідженнях розуміється особливий вид розумової діяльності, що забезпечує створення просторових образів та оперування ними у процесі вирішення практичних та теоретичних завдань. Основою просторового мислення є просторові уявлення. У просторовому мисленні відбувається постійне перекодування образів, тобто перехід від просторових образів реальних об'єктів до їх умовно-графічних зображень, від тривимірних зображень до двовимірних та назад. Формування просторового мислення відбувається в ході поступового та послідовного ускладнення типу оперування дитиною простором. Вербальне та концептуальне позначення простору, самі проєкційні уявлення дозволяють формувати орієнтування в абстрактному плані та тривимірному просторі.

Експериментальним шляхом встановлено рівень та особливості просторового мислення у молодших школярів з ТПМ, а саме: у половини (50%) молодших школярів експериментальної групи із ТПМ просторове мислення виявляється сформованим на низькому рівні. І стільки ж учнів (50%) показали середній рівень.

Учні із ТПМ зазнають значних труднощів під час створення та оперуванні образами. Умовно серед дітей, що брали участь в експерименті,

можна поділити на дві групи. До першої групи відносяться учні початкових класів, які не можуть тривалий час зберігати образи, що утворилися в їх пам'яті – вони розпливаються, втрачають власні виражені контури. Для закріплення образу, що виникає, їм потрібна довільна концентрація на ньому. До другої групи належать учні із ТПМ, які не зазнають труднощів під час відтворення образу, проте не можуть його видозмінити.

Розроблено методичні рекомендації щодо розвитку просторового мислення у молодших школярів із ТПМ з урахуванням положень про те, що просторове мислення формується відповідно до генезу відображення простору, у тісному зв'язку з розвитком мовлення, у спільній з дорослими та у самостійній предметній діяльності дітей. Враховуючи ці положення та результати експерименту нами було розроблено програму розвитку просторового мислення молодших школярів із ТПМ, що передбачає опанування дітьми:

- простором власного тіла (схемою тіла);
- предметним простором (предметно-символічним);
- простором аркушу (простіром графічного образу);
- простором мовлення (квазіпросторовими функціями);
- математичним (геометричним) простором.

Отже, особливості розвитку просторового мислення у молодших школярів із ТПМ мають бути враховані під час організації цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу як на логопедичних заняттях, так і на уроках й у позаурочній діяльності із дотриманням дидактичного принципу поступового ускладнення матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арендарук А. О. Проблеми загального недорозвинення мовлення у дітей. URL: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2011/Medecine/7_86151.doc.htm (дата звернення: 12.03.2016).
2. Адрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекция психологического развития младших школьников на начальных этапах обучения. *Вопросы психологии*. 1991. № 1. С.47-49.
3. Аразгелдієва М.Б. Завдання формування просторових уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку як важлива складова процесу підготовки їх до навчання у школі. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* / за загальною редакцією Бойчука Ю.Д. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С.13-19.
4. Аразгелдієва М.Б. Особливості корекційної роботи з формування зоровопросторових уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку та системним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* / за загальною редакцією Бойчука Ю.Д. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С.19-24.
5. Арендарук А. О. Логопедичний супровід дітей з ТПМ в умовах інтегративного навчання, як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2012. № 21. С. 3–6.
6. Ахутина Т. В., Меликян З. А. Зрительно-пространственная память у младших школьников в норме и с задержкой психического развития. *Детская психология*. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/9539.php> (дата звернення 02.03.2022).
7. Баль Н. М. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2010. № 14. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/apko_2010_1_4.pdf (дата звернення 07.03.2022).

8. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1977. 176 с.
9. Бельтюков В. И. Пути исследования механизма развития речи. *Дефектология*. 1984. № 3. С. 24–30.
10. Белова О.Б. Особливості розвитку когнітивних процесів та емоційно-вольової сфери у молодших школярів з ПМР. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. III. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2012. С. 297-305. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/396/348.pdf/> (дата звернення 21.03.2022).
11. Боряк О. В. До проблеми системного недорозвинення мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. № 29. С. 21–27.
12. Борякова Н.Ю., Соболева А.В., Ткачева В.В. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям. М.: Педагогика, 1994. 119с.
13. Бурачевская, О. В. Формирование пространственных представлений и пространственного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9747/> (дата звернення 21.03.2022).
14. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. 384 с.
15. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение. 1987. 160 с.
16. Діагностика відхилень у розумовому розвитку учнів / за ред. Н. М. Стадненко. К.: Освіта, 1991. URL: http://npu.edu.ua!/ebook/book/html/D/ikpp_kkp_Spec%20psihologiya%202%20ch/70.html (дата звернення: 03.02.2022).
17. Заика Е.В., Назарова Н.П., Маренич И.А. Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения и памяти школьников. Вопросы психологии. 1995. № 1. С.14-16.

18. Заика Е.В. Игры для развития внутреннего плана действий школьников. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С.31-33.
19. Коногогорская С.А. Программа поэтапного развития пространственного мышления младших школьников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-poetapnogo-razvitiya-prostranstvennogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov> (дата звернення: 03.02.2022).
20. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посібник. К.: Знання, 2010. 239 с.
21. Косякова О.О. Логопсихология: Учебник. М.: Академия, 2007. 324с.
22. Новікова О.А. Диференціація просторового мислення у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології. Том.7. Вип.24*. URL: http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2010_24/sb24_24.pdf (дата звернення 20.03.2022).
23. Семаго Н. Я. Пространственные представления ребенка. *Школьный психолог*. 2000. № 34. С.29-30
24. Семенович А. В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. М.: Владос, 1998. 342с.
25. Симоненко С.М. Психологічні особливості розвитку візуального мислення в онтогенезі. *Наука і освіта*. 1999. № 5-6. С. 68-70.
26. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / за ред. акад. В. І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.
27. Чепок В.И. Подготовка студентов к формированию у школьников пространственного мышления: Методические рекомендации. К.: Освіта., 1988. 201с.
28. Чередніченко Н. В., Карпенко О. М. Психолінгвістичний підхід до подолання мовленнєвих порушень у дітей із системними порушеннями мовлення. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2016. № 31. С. 132–140.

29. Шеремет М. К. Мовленнєва діяльність в системі підготовки дитини до школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету: Серія соціально-педагогічна*. 2008. Випуск VIII. 476 с.

30. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології. *Науковий часопис НПУ 451 імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 299.

31. Шеремет М. К., Боряк О. В. Неврологічні основи логопедії: навч. посіб. Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. 252 с.

32. Шипилова Е. В. Основы логопсихологии. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 311с.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Прохорова Поліна Володимирівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

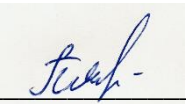
– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

15.11.2022
(дата)



(підпис)

Прохорова П.В.
(ім'я, прізвище)