

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА
ЛОГОПЕДІЇ**

**Психолого-педагогічні умови оптимізації первинного
сприйняття навчального матеріалу учнями початкових
класів з вадами мовлення**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “бакалавр”

Виконав: студентка 4 курсу 451 групи
Спеціальності 013 Початкова освіта.
Спеціалізація: логопедія
Освітньо-професійної (наукової)
програми Початкова освіта
Салтан Катерина Ігорівна

Керівник к. пед. н., доцент Кабельнікова Н.В.
Рецензент к. псих. н., доцент Казаннікова О.В.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади вивчення первинного сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку	6
1.1. Сутність процесу первинного сприйняття в психолого-педагогічній літературі	6
1.2. Групи молодших школярів залежно від типу домінантної модальності первинного сприйняття матеріалу під час навчальної діяльності	10
1.3. Особливості первинного сприйняття навчального матеріалу на уроках молодшими школярами з вадами мовлення	13
РОЗДІЛ 2. Психолого-педагогічні умови підвищення рівня продуктивності первинного сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами з порушеним мовленнєвим розвитком	19
2.1. Характеристика методик дослідження стану первинного сприйняття навчального матеріалу учнями початкових класів з вадами мовлення	19
2.2. Результати експериментальної роботи	27
2.3. Психолого-педагогічні умови оптимізації первинного сприйняття навчального матеріалу дітьми з вадами мовлення	34
2.4. Засоби оптимізації первинного сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами з вадами мовлення	38
ВИСНОВКИ	42
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	46
ДОДАТКИ	50
Додаток А. ДОВІДКА про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці ...	50
Додаток Б. КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	51

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах оновлення шкільної освіти в Україні посилюється його гуманістична спрямованість з метою забезпечення доступності до здобуття якісної освіти усіх дітей незалежно від стану їх психофізичного розвитку та умов проживання й виховання. Процес включення дітей з особливими освітніми потребами, зокрема порушеннями мовлення, у соціальні інститути, інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти актуалізує і загострює необхідність створення для них максимально можливих умов для успішного опанування навчальним матеріалом, корекції наявних порушень, профілактики вторинних патологічних наслідків та соціальної адаптації в цілому.

Сприйняття як психічний процес відіграє важливу роль в житті людини, в її пізнавальній діяльності та становить основу орієнтування індивіда у навколишній дійсності. У процесі викладання вчитель керує навчальною діяльністю учнів, в свою чергу, учні сприймають навчальний матеріал, аналізують, запам'ятовують та вчаться застосовувати його у практичній діяльності. Все це є можливим за умов наявності сформованих на основі чуттєвого досвіду та зафіксованих у пам'яті уявлень.

Порушення перцептивної та мовленнєвої сфер у молодших школярів обмежують сприйняття та обробку інформації, що надходить з навколишнього світу, призводять до порушення засобів спілкування, змінюють способи комунікації, збіднюють соціальний досвід і створюють труднощі під час навчання.

Вивченню сприйняття, його специфічних властивостей і типів присвячено дослідження психологів: Б.Ананьєва, П.Анохіна, П.Гальперина, О.Запорожця, В. Зінченко, С.Рубінштейна та ін. Також в контексті психологічних досліджень проблеми організації первинного сприйняття навчального матеріалу висвітлено у роботах К.Вербіцького, Б. Макелрі, М. Шехтера, В. Юркевич та ін. Загальнодидактичний аспект вивчення особливостей сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами розкрито у дослідженнях: Н. Байбари,

М.Богданович, Л.Варзацької, Л.В. Занкова, М.Гаркавенко, В.Онищук, А. Захарової, С. Логачевської, О. Савченко, І.Підласого, Ю.І. Щербакова та ін.)

В спеціальній логопедичній літературі розкривається взаємозв'язок між станом мовленнєвого розвитку дітей та особливостями їх пізнавальної діяльності (О.Алмазова, А.Закрепіна, І.Корнілова, Р.Лалаєва, В.Тарасун, В.Тищенко та ін.), характеризуються особливості окремих модальностей перцептивного сприйняття у зазначеної категорії дітей (З.Дунаєва, А.Катаєва, О.Мастюкова, Г.Морозова, В.Трошин, Т.Сак, Т.Фотекова та ін.). Проте недостатньо вивченими залишаються питання щодо підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу учнями з порушеннями мовлення на уроках в початковій школі.

З огляду на багатоаспектність досліджуваної проблеми та відсутність системного підходу до її вирішення у молодшій школі обрано тему кваліфікаційної роботи: **«Психолого-педагогічні умови оптимізації первинного сприйняття навчального матеріалу учнями початкових класів з вадами мовлення».**

Об'єкт дослідження – первинне сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами з порушеннями мовлення.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови оптимізації первинного сприйняття навчального матеріалу учнями початкових класів порушеним мовленнєвим розвитком.

Мета дослідження – визначити та теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні умови, спрямовані на підвищення ефективності первинного сприйняття навчального матеріалу учнями молодших класів з вадами мовлення.

Відповідно мети окреслено провідні **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у загальнодидактичній, методичній, загальній та спеціальній психологічній й логопедичній літературі.
2. Охарактеризувати групи учнів в залежності від провідної модальності сприйняття.

3. Розкрити особливості процесу сприйняття у молодших школярів з вадами мовленнєвого розвитку.

4. Експериментально дослідити стан розвитку функції сприйняття в учнів початкових класів з вадами мовлення.

5. Виділити та розкрити психолого-педагогічні умови оптимізації первинного сприйняття навчального матеріалу учнями з порушеннями мовлення на уроках у початковій школі.

Для реалізації мети та визначених завдань дослідження використано наступні групи **методів: теоретичні:** аналіз, порівняння, синтез, систематизація, класифікація та узагальнення теоретичних даних, представлених у педагогічній, психологічній, спеціальній психологічній та логопедичній літературі, контент-аналіз; **емпіричні:** бесіда з вчителями початкових класів, педагогічні спостереження, констатувальний експеримент; **статистичні:** якісний і кількісний аналіз результатів експерименту

Практичне значення дослідження полягає у визначенні психолого-педагогічних умов оптимізації первинного сприйняття навчального матеріалу учнями з вадами мовлення на уроках, які можуть бути враховані вчителями молодшої школи під час організації освітнього процесу.

Апробація дослідження. Матеріали роботи висвітлено у публікації «Особливості процесу сприйняття у дітей з порушеним мовленнєвим розвитком».

Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

Науково-теоретичні засади вивчення первинного сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку

1.1. Сутність процесу первинного сприйняття в психолого-педагогічній літературі

Сприйняття уявляє собою дуже складний, системний, багаторівневий процес, що виконує відбивну, регулятивну функції в поведінці людини. В психології сприйняття розглядається як процес формування суб'єктивного образу предмета чи явища, що безпосередньо впливає на органи чуття, і як власне цей образ, так і система дій, спрямованих на ознайомлення з предметом, впливають на аналізатори людини (А. Рузская) [34].

А. Маклаков визначає сприйняття як психічний процес, що призводить до породження чуттєвого образу, структурованого за певними принципами і містить в якості одного з досліджуваних елементів самого спостерігача [24].

У словнику під редакцією А.Петровського знаходимо інше визначення: сприйняття - цілісне відображення предметів, ситуацій і подій, що виникає при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторні поверхні органів почуттів [33].

Х. Шиффман говорить про те, що сприйняття - щось значно більше, ніж передача нервовою системою нейронних імпульсів в певні ділянки мозку. Сприйняття також передбачає усвідомлення суб'єктом самого факту стимулювання і певні уявлення про нього, а щоб це сталося, спочатку необхідно відчувати «введення» сенсорної інформації.. Іншими словами, сприйняття є процесом осмислення стимуляції сенсорних рецепторів, зосередження на сенсорному сигналі, аналізі та інтерпретації для створення осмисленого уявлення про навколишній світ [40].

В межах сучасного підходу до розуміння первинного сприйняття як особливої діяльності у дослідженнях Б.Ананьєва [1], З. Богуславської [4], Л.Венгера [5], О.Запорожця [12], О.Леонтьєва [18] та ін. розкрито закономірності розвитку сприйняття в онтогенезі.

Так, О.Запорожцем було встановлено, що розвиток первинного сприйняття інформації розпочинається з формування перцептивних дій - структурних одиниць процесу сприйняття у людини. Перцептивна дія забезпечує свідоме виділення будь-яких властивостей чуттєво заданої ситуації і перетворення сенсорної інформації, що приводить до створення образу, адекватного предметному світу і відповідно завданням діяльності [12].

У своїх дослідженнях О.Леонтьєв наголошує на тісному зв'язку перцептивної дії з практичною. Цей зв'язок виявляється в їх розгорнутому зовнішньому руховому характері: дитина бачить предмет, чує звуки, який він видає, обмацує його, намагається імітувати, наслідуючи дорослому, його назву тощо. Таким чином, у процесі виконання зазначених дій здійснюється «уподібнення» рухів органів відчуттів особливостям предмета, що безпосередньо сприймається, і наслідком є зняття «зліпка», «копії» цього об'єкта, створення своєрідної моделі через безперервне порівняння сприйняття з оригіналом [18].

Традиційно виділяють наступні види сприйняття: зорове; слухове; дотикове; смакове; нюхове; кінестетичне (рухове). В основі цієї класифікації покладено модальність подразників та специфічність аналізаторів, які сприймають подразники суто своєї модальності [36].

Зорове сприйняття уявляє собою сукупність процесів побудови зорового образу світу на основі сенсорної інформації, одержаної за допомогою зорової системи. Це складна діяльність зорового аналізатора, що включає обробку візуальної інформації (виявлення об'єкта, розрізнення і виділення його інформативних ознак і возз'єднання їх в цілісний зоровий образ), її оцінку (співвіднесення сприйнятого образу з перцептивними і вербальними еталонами),

інтерпретацію і категоризацію (прийняття рішення про клас, до якого належить об'єкт) [24].

Слухове сприйняття докорінно відрізняється від інших видів. Якщо, наприклад, дотикове і зорове сприйняття відображають світ предметів, розташованих в просторі, то слухове сприйняття має справу з послідовністю подразнень, що протікають у часі. На відміну від тварин, у людини в слуховому сприйнятті вирішальну роль відіграють дві об'єктивні системи, які мають не біологічне, а соціальне походження:

- фонематическая (або система звукових кодів мови);
- ритміко-мелодійна (або система музичних кодів) [37].

Обидві системи повноцінно можуть розвиватися тільки на основі перцептивного слухового сприйняття.

Дотикове сприйняття - це сприйняття на основі шкіряних і рухових відчуттів. Під час дотику до об'єкта інформація sukcesивно надходить від окремих ознак предмета і перетворюється у мозку в його цілісний симультанний образ. Щоб перейти від оцінки окремих ознак до дотикового сприйняття цілого предмета, необхідно, щоб рука перебувала в русі, тобто пасивне дотикальне сприйняття замінювалося активним обмацуванням предмета. В основі цього виду сприйняття лежать тактильні, температурні і кінестетичні відчуття [5].

Нюхове сприйняття - це сприйняття на основі нюхової чутливості, а смакове – на основі смакової чутливості [7].

До властивостей сприйняття відносять:

1. Константність - сталість сприйняття об'єктів за формою, розміром і кольором; допомагає сприймати предмети і явища як щось незмінне.
2. Предметність - набута властивість, що формується в процесі активної і тривалої взаємодії людини зі світом; передбачає можливість виділення окремих предметів і зовнішніх фрагментів реальності.

3. Цілісність - властивість, при якому предмети і явища сприймаються як щось ціле, при цьому відсутність певної деталі не заважає цілісному сприйняттю об'єкта.

4. Вибірковість - одна з властивостей сприйняття, що полягає у виділенні із загального простору будь-яких об'єктів або їх ознак; здійснюється за допомогою уваги.

5. Усвідомленість - сприйняття завжди осмислене; предмети, що сприймаються мають певне значення, яке пов'язане з їх вживанням.

6. Аперцепція - сприйняття навколишнього світу на основі попереднього досвіду; чим більше досвід, тим адекватнішим буде процес сприйняття [29].

Таким чином, в психологічній літературі процес сприйняття розглядається як складна система процесів прийому і переробки інформації, що забезпечує індивіду відображення об'єктивної реальності та орієнтування у навколишній дійсності.

В педагогічній літературі (С. Жуйков, Л. Занков, З. Калмикова, В. Крутецький, А. Люблінська, Н. Менчинська, О. Скрипченко, В. Паламарчук та ін.) первинне сприйняття навчального матеріалу учнями розглядається з позиції створення у корі головного мозку системи тимчасових нейронних зв'язків, що виникають під час впливу сукупності властивостей певного об'єкту. Активізація системи тимчасових зв'язків дає можливість дитині захопити лише окремі його властивості. Якщо ж в корі головного мозку тимчасові зв'язки не утворені, або вони не активізуються під час дії об'єкта на аналізатори, то цей об'єкт не впізнається або повноцінно не сприймається [22].

Сприйняття навчального матеріалу відрізняється від сприйняття окремих предметів та явищ. Якщо сприйняття останніх є чуттєвим, тобто їх властивості безпосередньо впливають на аналізатори (перша сигнальна система), то сприйняття навчального матеріалу передбачає прийом та переробку понять, які були вироблені людством протягом значного часу. Це відбувається шляхом

слухання інформації, її читання в підручнику тощо, тобто відбувається абстраговане від чутливого сприйняття уявлень на основі усної або писемної форми мовлення (друга сигнальна система). Велику роль у цьому процесі відіграє мислення, зокрема осмислення інформації, що надходить [23].

Осмислення під час первинного сприйняття навчального матеріалу забезпечує встановлення смислових зв'язків між окремими предметами, явищами, процесами, положеннями, що дає можливість для створення умовиводів [3]. Воно є активний процесом, продуктивність якого залежить від правильного спрямування розумової діяльності учнів під час первинного сприймання дійсності. Це спрямування потребує методично правильної постановки вчителем системи запитань і завдань.

Отже, сприйняття є провідним пізнавальним процесом молодшого школяра, що виконує об'єднуючу функцію – поєднує властивості предметів у цілісний образ; поєднує всі пізнавальні процеси у скоординований, узгоджений апарат з переробки та осмисленню інформації, а також поєднує одержаний дитиною досвід про оточуючий світ.

1.2. Групи молодших школярів залежно від типу домінантної модальності первинного сприйняття матеріалу під час навчальної діяльності

Процеси сприйняття, усвідомлення, осмислення і розуміння навчального інформації здійснюються на основі аналітико-синтетичної властивості мислення. З віком аналітико-синтетична діяльність удосконалюється в процесі навчання, що дозволяє оптимізувати процес опанування навчальним матеріалом [13].

Не дивлячись на те, що сприйняття характеризується полімодальністю, під час первинного сприйняття в учнів виявляються відмінності у провідному каналі прийому та переробки, інформації, що надходить. Так, виділяють типи учнів: аудіали, візували та кінестетики.

Учні-аудіали сприймають інформацію переважно через слуховий канал, в них дуже гострий слух, добре розвинута слухова пам'ять.

Діти –візуали надають перевагу у зоровому каналі сприйняття інформації; володіють добре розвинутою образною зоровою пам'яттю.

Учні-кінестетики краще сприймають матеріал через органи відчуття такі, як: нюх, смак, дотик, рух [29].

Окремі автори (М.Шехтер, В.Ягупов) виділяють ще дискретів (дигіталів) – людей, сприйняття яких відбувається переважно через логічне осмислення, за допомогою цифр, знаків, логічних висновків. Серед молодших школярів такий тип сприйняття не зустрічається.

Розкриємо особливості первинного сприйняття матеріалу учнями початкових класів в основних видах навчальної діяльності (читання, письмо, арифметичні дії).

Під час читання у аудіалів спостерігаються труднощі внаслідок неможливості або небажання вимовляти текст під час читання повільніше звичайного промовляння. Це пов'язано з тим, що аудіал говорить в будь-якому випадку швидше, ніж усвідомлює зорову інформацію під час читання. Дитина-аудіал під час читання збивається на свій звичний ритм мовлення, замінюючи зорову інформацію смисловими здогадками. Спостерігаються труднощі координації аудіальних та візуальних систем сприйняття. Аудіал бачить сенс читання в одержанні нової інформації: прочитав журнал, розповів своїми словами те, що прочитав. При цьому аудіали розповідають зв'язано, логічно, цікаво з яскраво вираженим емоційним забарвленням.

Візуали без труднощів впізнають знайомі букви і легко опановують нові, виокремлюючи їх із загальної маси зорової інформації. Завдяки природному сприйняттю зорової інформації, дитина цього типу легше вчиться читати цілими словами, пропускаючи стадію поскладового читання. Для візуала сенс читання полягає у побудові зорових картин (образів).

Більшість *кінестетиків* під час читання зазнають природніх труднощів: вони можуть скаржитися на швидку втому очей, неприємні відчуття в язиці, губах. Для більшості дітей зазначеної групи вже саме нагадування про читання може зіпсувати їм настрій. Це пов'язано з тим, що для кінестетично орієнтованих дітей особливо важливим є, щоб процес навчання читання був для приємним, повним та захоплюючим. З опануванням навичкою читання, її темп може не стати швидким, оскільки кінестетик має одержати максимальне задоволення від власних дій в особі героїв тексту. Прочитане учень зазвичай не забуває, оскільки сприйняття та пам'ять кінестетиків засновані на реальних відчуттях [13].

Для грамотного письма аудіалу потрібно декілька раз повторити слово. Як правило, він пише так, як почув. Більшість помилок виникають на початкових етапах опанування письмовим мовленням внаслідок дизкоординації між усним і писемним мовленням. Тому дитині-аудіалу потрібно навчитися спиратися не тільки на слухову інформацію, а й на зорове її сприйняття.

Для того, щоб запам'ятати правопис слова *візуалу* достатньо на нього подивитися. такі діти майже ніколи не припускаються помилок, пов'язаних з графічним зображенням букв, водночас, іноді вони не дописують останні букви в словах, пропускають голосні. З автоматизацією навичок письма ці помилки редукуються і зникають взагалі.

Особливістю *учня-кінестетика* є те, що він може взагалі не написати слово, або зробити помилки, не пов'язані з незнанням правил правопису. Основною причиною цих труднощів є недостатній розвиток зорової та слухової модальностей сприйняття інформації [35].

Опанування **математичними навичками** учнями молодших класів з різними типами модальності сприйняття також має свої особливості.

Так, *аудіал* читає умову задачі декілька раз, часто вголос, потім записує умову задачі. Однак може її неправильно розв'язати внаслідок труднощів створення зорового образу розв'язання. Компенсацією цієї недостатності є

здатність швидко сприймати та осмислювати пояснення вчителя, що дозволяє вчитися такому учню досить добре. Так само ці діти з легкістю сприймають та запам'ятовують такі поняття, як: «множник», «частка» «ділене», «дільник», «зменшувач», «від'ємник», «різниця» та інші складні терміни.

Візуали, на відміну від аудіалів досить легко розв'язують математичні задачі на основі створення зорових образів (за виключенням задач не візуального типу). Для сприйняття та запам'ятовування спеціальних математичних термінів дітям потрібне їх унаочнення.

Кінестетик може досить тривалий час читати умову задачі, розмірковувати над її розв'язанням, однак все одно дасть неправильну відповідь. Це пов'язано з тим, що діти цього типу занурюючись у ті відчуття, що виникають у них під час сприйняття сюжету задачі, вони забувають про числові дані та про що запитується в ній. Спеціальні математичні терміни кінестетики сприймають та запам'ятовують вкрай складно. Це стосується і арифметичних дій, оскільки вони позбавлені чуттєвої основи. Покращити опанування математичними навичками можна, якщо навчити учня-кінестетика перетворювати кін естетичну інформацію у зорову [13].

Отже, у молодших школярів спостерігаються індивідуальні відмінності у первинному сприйнятті навчального матеріалу, що визначаються особливостями провідного каналу надходження інформації. У процесі викладання вчителю потрібно створити такі умови сприйняття учнями інформації, які б забезпечили у них розвиток скоординованої діяльності різних сенсорних систем.

1.3. Особливості первинного сприйняття навчального матеріалу на уроках молодшими школярами з вадами мовлення

Серед усіх учнів початкових класів з вадами мовлення, що зазнають труднощів під час опанування навчальним матеріалом, виділяється група дітей, у яких в різному ступені вираженості виявляється несформованими всі компоненти мовленнєвої системи. Р. Левіна описала таку симптоматику в межах загального

недорозвинення мовлення [30]. Як засвідчують дослідження автора, у дітей даної групи наявні порушення вимови і розрізнення звуків, недостатньо повноцінно сформована система морфем, а отже, незасвоєні навички словозміни і словотворення. Словниковий запас відстає від норми як за кількісними, так і за якісними показниками; вираженими є порушення зв'язного мовлення [30]. Залежно від ступеня опанування мовними засобами Р.Лєвіна виділила три рівні загального недорозвинення мовлення, що ранжуються від майже повної відсутності мовних засобів до наявності розгорнутого мовлення з окремими порушеннями його компонентів. Т.Філічевою було доповнено зазначену педагогічну класифікацію четвертим рівнем, який автор позначила як «нерізковиражене загальне недорозвинення мовлення». Саме цей рівень, на думку автора переважно спостерігається у молодших школярів загальноосвітніх шкіл [38].

О. Мастюкова підішла до класифікації дітей із загальним недорозвиненням мовлення з клінічного аспекту, виділяючи три основні групи [26]:

1. Неускладнений варіант загального недорозвинення мовлення, що характеризується відсутністю в анамнезі дітей відомостей про пошкодження центральної нервової системи. В деяких випадках недорозвинення всіх компонентів мовлення можуть супроводжуватися «резидуальними неврологічними розладами», такими, як: недостатня регуляція м'язового тону, неточність рухових диференціювань, незрілість або слабка регуляція довільної діяльності тощо.

2. Ускладнений варіант загального недорозвинення мовлення, під час якого власне мовленнєвий дефект поєднується з неврологічними і психопатологічними синдромами (підвищеного черепного тиску, цереброастенічні і неврозоподібні синдроми, синдроми рухових розладів та ін.) У дітей цієї групи відзначається вкрай низька працездатність, порушення окремих видів гнозису і праксису, виражена моторна незграбність тощо.

3. Грубе і стійке недорозвинення мовлення, обумовлене органічним пошкодженням мовленнєвих зон кори головного мозку. Як правило, цю групу складають діти з моторною алалією [26].

Саме останні дві групи дітей через власне мовленнєвий дефект та супутні неврологічні прояви, зумовлені пошкодженням нервової системи, зазнають значних труднощів під час сприйняття та засвоєння навчального матеріалу у початковій школі без спеціальної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на подолання мовленнєвого недорозвинення та розвитку вищих психічних функцій зазначені учні не зможуть опанувати типову програму початкової школи не тільки з навчання грамоти (у 1 класі) й предметів мовно-літературного циклу, а й з усіх інших, оскільки в них несформованими виявляються загальнонавчальні та спеціальні лінгвістичні уміння й навички.

У молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення спостерігається значна своєрідність розвитку вищих психічних функцій, зокрема, сприйняття. Це пов'язано зі зниженою здатністю до знакового перетворення дійсності. До початку навчання у школі зовнішні орієнтовні дії, необхідні для застосування сенсорних еталонів, у дітей мають бути повністю інтеріорізовані (відбуватися у внутрішньому плані). Еталони починають застосовуватися без переміщення, суміщення, обведення контуру предметів та інших зовнішніх прийомів, їх замінюють рухи, які відповідають розгляду предмету очима або обмацування руками, які є інструментом сприйняття [11].

У зазначеної категорії учнів розвиток зорового сприйняття дещо відстає від норми і характеризується недостатньою сформованістю цілісного образу предмета. У дослідженнях В.Воробйової, В.Глухова, Т.Філічевої, С.Шаховської вказується на труднощі первинного сприйняття навчального матеріалу, поданого у наочній формі. Це, на думку науковців, пов'язано з тим, що за сформованості простого зорового сприйняття реальних об'єктів і їх зображень дітям важко сприймати інформацію, подану з знакової або символічної форми (числові вирази,

графічні зображення, схематичне позначення тощо). Також, діти із загальним недорозвиненням мовлення сприймають образ предмета в складних умовах з певними труднощами: збільшується час прийняття рішення, не впевнені в правильності своїх відповідей, відзначаються помилки впізнання. Кількість помилок впізнання збільшується під час зменшення кількості інформативних ознак предметів [26].

Під час реалізації завдань, що потребують перцептивної дії учні з мовленнєвим недорозвиненням найчастіше користуються елементарними формами орієнтування, на відміну від учнів, у яких домінує зорове співвіднесення. Причому у хлопчиків часто виявляються більш низькі результати, ніж у дівчаток (Л.Белякова, Ю. Гаркуша, О. Усанова).

Сприйняття простору є складним психічним процесом. Простір сприймається за допомогою різних аналізаторів: зорового, слухового, дотикового, кінестетичного та ін. Говорячи про здатність до сприйняття простору, у першу чергу, мають на увазі оволодіння поняттями про просторові властивості об'єктів. Відомо, що всі об'єкти реального світу володіють певним розміром, формою, об'ємом, займають певне положення по відношенню один до одного та знаходяться на певній відстані один від одного. Ці властивості об'єктів визначаються як просторові [23]

Під час вивчення особливостей орієнтування молодших школярів з недорозвиненням мовлення в просторі виявляються труднощі у диференціації понять «праворуч» і «ліворуч», що позначають місцезнаходження символічно зображеного об'єкта (цифрового ряду, слів), що значно утруднює орієнтацію на сторінці зошита, у прикладах під час виконання послідовності дій, розуміння змісту математичних задач тощо [39]. Деякі автори (А.Воронова) вказують на труднощі орієнтації цих дітей на схемі власного тіла, особливо під час необхідності показу правої та лівої частин тіла за словесною інструкцією та на низький рівень розвитку буквенного гнозису: зі значними труднощами

диференціюють нормальне і дзеркальне написання букв, не впізнають букви, накладені одна на одну, труднощі називання і порівняння графічно схожих букв, навіть друкованого шифру. У зв'язку з цим учні тривалий час не можуть опанувати навичками читання й письма [6].

Дослідження слухового сприйняття Л.Переслені і Т.Фотековою, виявили труднощі первинного сприйняття подразнень немовленнєвого характеру, які полягають у відсутності слухових предметних образів, порушення слухової уваги, диференційованого сприйняття побутових шумів, звуків мовлення, правильного аналізу ритмічних структур. Виконання завдань на сприйняття і відтворення ритму дітьми із загальним недорозвиненням мовлення свідчать про недостатність слухового аналізу ритмічних структур, що в свою чергу призводить до значних труднощів під час, наприклад, вивчення віршів напам'ять [32].

Базою первинного сприйняття навчального матеріалу на уроці є взаємодія двох сигнальних систем: чуючи слово, у дитини в пам'яті виникає образ предмета (об'єкта, явища ознаки, дії тощо), які були попередньо сформовані під впливом чуттєвого досвіду. Відповідно, для того, щоб молодший школяр сприйняв та усвідомив мовлення вчителя або письмовий текст, він має розуміти значення кожного слова із мовленнєвого потоку та логіко-граматичні зв'язки між ними [11].

У молодших школярів із загальним мовленнєвим недорозвиненням найбільш виражені труднощі виникають під час первинного сприйняття навчального матеріалу, поданого у словесній формі. Це пов'язано з недостатньо розвинутою здатністю до повноцінного сприйняття зверненого мовлення. В основі цього лежить недорозвинення фонематичного слуху, що виконує функцію впізнавання і розрізнення фонем, які входять до складу слова, порівняння акустичних ознак звуків та співвіднесення їх з відповідними фонемами у мовній свідомості.

Оскільки система фонем рідної мови навіть у молодшому шкільному віці в учнів із мовленнєвим недорозвиненням виявляється несформованою, дитина не

може протиставляти звуки за їх акустичними та артикуляційними ознаками, що призводить до специфічних порушень на письмі (замін та змішування букв). Під час сприйняття зверненого мовлення у цих випадках відбувається уподібнення фонем, що порушує процес сприйняття вербальних інструкцій: Діти недостатньо розуміють пояснення вчителя, неправильно виконують завдання. До того ж супутнім симптомом в структурі загального недорозвинення мовлення є недостатність слухомовленнєвої уваги та пам'яті. Все це у комплексі зі зниження пізнавальної діяльності у значному ступені порушує здатність таких учнів до первинного сприйняття навчального матеріалу зі всіх предметів [25].

Таким чином, порушена мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у дітей молодшого шкільного віку всіх видів первинного сприйняття, що призводить до труднощів усвідомленого засвоєння навчального матеріалу на уроках, недостатності опанування загальнонавчальними та спеціальними лінгвістичними вміннями й навичками. Тому виникає потреба у розробці психолого-педагогічних умов, що сприятимуть оптимізації первинного сприйняття навчального матеріалу у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, з метою профілактики розвитку в них явищ шкільної дезадаптації.

РОЗДІЛ 2

Психолого-педагогічні умови підвищення рівня первинного сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами з порушеним мовленнєвим розвитком

2.1. Характеристика методик дослідження стану первинного сприйняття навчального матеріалу учнями початкових класів з вадами мовлення

За результатами теоретичного вивчення особливостей первинного сприйняття молодшими школярами інформації, поданої в різній модальності, а також особливостей процесу сприйняття в учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку виявлено, що зазначена категорія дітей характеризується нерівномірністю проявів труднощів сприйняття навчальної інформації, що зумовлено різним ступенем недорозвинення у них компонентів мовленнєвої системи і, відповідно, вони потребують застосування спеціальної системи організації викладання на уроках з боку вчителя.

З метою виявлення стану сформованості та особливостей первинного сприйняття навчального матеріалу нами було проведено експериментальне дослідження.

Завданнями дослідження було:

1. Підібрати діагностичні методики, спрямовані на виявлення рівня сформованості первинного сприйняття навчального матеріалу в учнів з вадами мовлення, та які відповідають мовленнєвим можливостям зазначеної категорії дітей

2. Визначити особливості первинного сприйняття навчального матеріалу в учнів з вадами мовлення.

3. Розробити психолого-педагогічні умови оптимізації первинного сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами з порушеннями мовлення на уроках.

Під час організації та проведення експериментальної роботи ми керувалися загальнодидактичними принципами: (науковості; доступності; індивідуального підходу; опора на зону актуального розвитку дитини; природовідповідності; від простого до складного та ін.), а також спеціальними принципами, представленими в логопедичній науці (принцип діяльнісного підходу; онтогенетичний; комплексного підходу; системності; етіопатогенетичний та ін.).

Експериментальною обрано перший клас Чаплинської ЗОШ I-III ступенів № 1 Херсонської обласної ради. В загальній кількості в експерименті брали участь 25 учнів, з яких 10 - першокласники з вадами мовлення (за логопедичним висновком – «Загальне недорозвинення мовлення III рівня») та 20 дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Експеримент тривав упродовж жовтня – грудня 2019 року і проходив у два етапи:

1. Спостереження за учнями з метою виявлення особливостей первинного сприйняття навчального матеріалу на уроках.
2. Застосування спеціальних методик дослідження рівня первинного сприйняття у першокласників з нормотиповим і порушеним мовленнєвим розвитком.

Перші місяці навчання в школі вважаються періодом адаптації першокласників до нового середовища та нової соціальної ролі – ролі учня. Тому спостерігаючи за тим, як сприймають навчальний матеріал першокласники на уроках ми орієнтувалися переважно на показники сформованості видів сприйняття, що відповідають випускникам ЗДО та вимогам, що висуваються до учнів першого класу за змістовими лініями, виділеними у типовій програмі:

- 1) слухомовленнєве сприйняття – це здатність :

- сприймати та розрізняти немовленнєві та мовленнєві звуки;
- диференціювати звуки, схожі за акустико-артикуляційними ознаками;
- сприймати та усвідомлювати мовленнєві інструкції дорослого, виконувати їх;
- сприймати на слух та розуміти невеликі віршовані та прозові тексти;
- сприймати на слух та розуміти умову елементарних математичних (логічних) задач;
- сприймати та розуміти логіко-граматичні конструкції (прийменниково-флексивні, з порівняльними зворотами, інвертовані речення, з вираженням часових та просторових відношень);

2) зорове сприйняття – це здатність:

- сприймати та впізнавати реальні об'єкти за формою, розміром, кольором;
- сприймати та впізнавати об'єкти (предмети, деякі цифри та букви), зображених контуром, в неускладнених та ускладнених умовах сприйняття (позначених пунктиром, накладених один на одний, перекреслених тощо);
- сприймати та впізнавати вивчені цифри та букви (цифровий та буквенний гнозис);
- сприймати та розуміти просторове розташування об'єктів у навколишньому середовищі, на листі паперу, у зошиті тощо [10; 27].

Спостереження за особливостями первинного сприйняття навчального матеріалу учнями експериментальної групи здійснювалося під час уроках читання, письма та математики.

Далі застосовувалися спеціально підібрані методики діагностики рівня розвитку різних видів первинного сприйняття.

Методика «Впізнавання закреслених зображень» [28]

Мета: дослідження особливостей зорового сприйняття, визначення здатності впізнавати об'єкти в ускладнених умовах.

Хід проведення: дитині пропонують впізнати зображені перекреслені предмети і назвати їх. Доцільно не наголошувати, з якого зображення необхідно розпочинати впізнавання, оскільки це дасть можливість визначити стратегію сприйняття. На аркуші зображено зліва на право у верхньому рядку: метелик, лампа, конвалія; у нижньому – молоток, балалайка, гребінець (Рис.2.1)

Критерії оцінювання:

Високий рівень – дитина впізнає і називає всі перекреслені зображення, володіє стійким зоровим образом предмета, стратегія впізнавання послідовна.

Середній рівень - учень впізнає і називає 4-5 перекреслених зображень, переважно володіє стійким зоровим образом предмета, стратегія впізнавання предметів хаотична.

Низький рівень - дитина впізнає та називає 2-3 перекреслених зображення, володіє не стійким зоровим образом предмета, стратегія впізнавання хаотична.

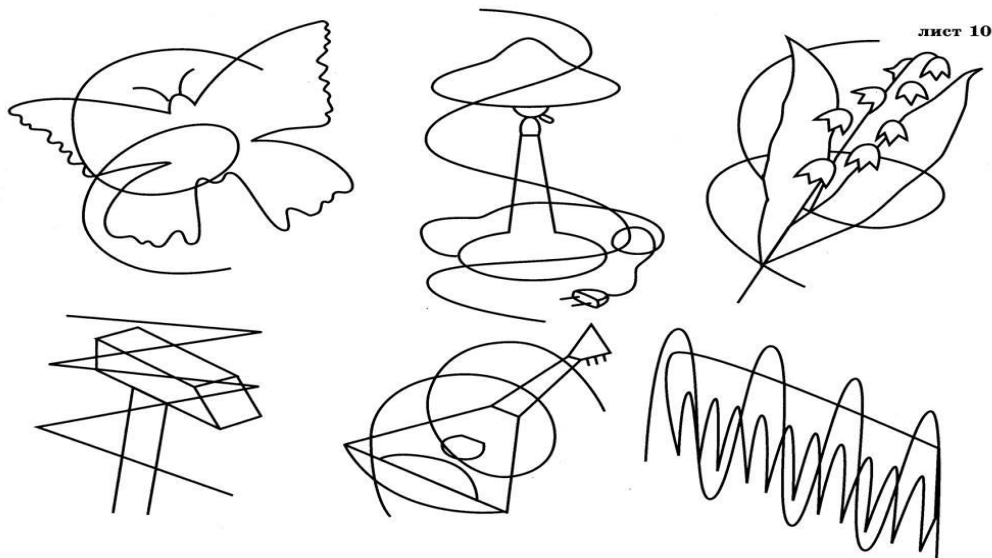


Рис.2.1.Наочний матеріал до методики «Впізнавання закреслених зображень»

Методика «Впізнання накладених зображень» (фігури Поппельрейтора) [28]

Мета: дослідження особливостей зорового сприйняття, визначення здатності впізнавати об'єкти в ускладнених умовах.

Хід проведення: учню пропонується впізнавати всі зображені контури реальних об'єктів, накладених одне на одне. На аркуші зображено класичні фігури Поппельрейтора: відро, топор, ножиці, пензлик, граблі; чайник, бутылка, миска, склянка (Рис.2.2.).

Критерії оцінювання:

Високий рівень – учень впізнає і називає всі зображені предмети, володіє цілісним сприйняттям, стратегія впізнавання послідовна.

Середній рівень - учень впізнає і називає 3-4 накладених контурних зображень, не всі зображення сприймає цілісно, стратегія впізнавання предметів хаотична.

Низький рівень - дитина впізнає та називає 2-3 та менше накладених контурів предметів, сприйняття фрагментарне, стратегія впізнавання хаотична., наявні пар агнозії; учень відмовляється від виконання завдання.

лист 11

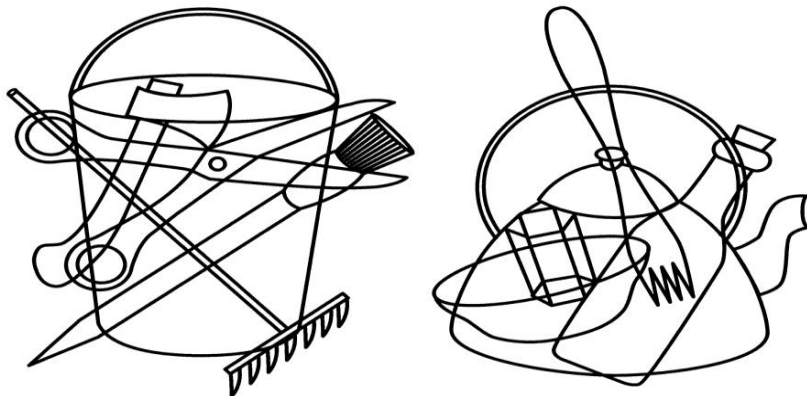


Рис. 2.2. Наочний матеріал до методики «Впізнання накладених зображень» (фігури Поппельрейтора)

Методика «Впізнання недомальованих зображень» [28]

Мета: дослідження особливостей зорового сприйняття, визначення здатності цілісного сприйняття зображених об'єктів.

Хід проведення: учневі пропонують впізнати недомальовані предмети та назвати їх. Предмети розташовані на аркуші у наступному порядку: верхній ряд – відро, лампочка, кліщі; нижній ряд – чайник, меч, булавка (Рис.2.3.).

Критерії оцінювання:

Високий рівень – в учня образ предмета збережений, він його впізнає та називає, здатний образно домальовати предмет, стратегія впізнання послідовна.

Середній рівень - учень може впізнати та назвати 2-3 об'єкти, образне домальовування з труднощами, стратегія впізнання предметів хаотична.

Низький рівень - дитина впізнає та називає 1 неповне зображення, сприйняття фрагментарне, стратегія впізнання хаотична.

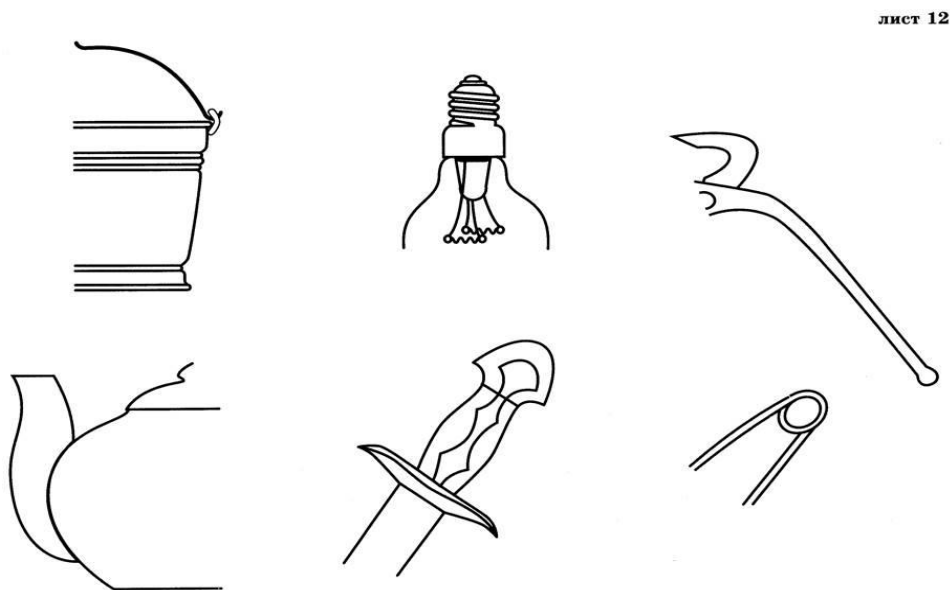


Рис. 2.3. Наочний матеріал до методики «Впізнання недомальованих зображень»

Методика «Буквенний гнозис» [28]

Мета: дослідження особливостей сприйняття символічних зображень (букв).

Хід проведення: Учню пропонують назвати букви, розташовані по-різному у просторі: правильно та неправильно, накладені одна на одну, дзеркально розташовані (Рис.2.4.).

Критерії оцінювання:

Високий рівень – дитина впізнає і називає 8-10 букв, розташованих у різній проекції, зображених різним шрифтом, дзеркально та накладених одна на одну; стратегія впізнавання послідовна.

Середній рівень - учень впізнає і називає тільки букви, що правильно зображені та позначені різним шрифтом; стратегія впізнавання букв хаотична.

Низький рівень - дитина не здатна впізнати та назвати букви як правильно, так і неправильно зображені; стратегія впізнавання хаотична; учень відмовляється від виконання завдання.

лист 13



Рис.2.4. Наочний матеріал до методики «Буквенний гнозис»

Методика дослідження слухомовленнєвого сприйняття [37]

Проба «Упіймай звук»

Мета: дослідження здатності розрізняти звуки за артикуляційними ознаками на сенсорному рівні.

Хід виконання завдання: учня просять підняти червоний прапорець, коли вона почує [с], а зелений – коли почує [ш].

Слова для пред'явлення: село, каша, казка, шило, овес, паштет.

Проба «Покажи картинку»

Мета: дослідження здатності розрізняти звуки далекі за звучанням на матеріалі слів-паронімів.

Варіант 1

Хід виконання завдання: учневі пред'являють пари слів-паронімів і просять показати картинки, що їм відповідають.

Пари слів для пред'явлення: вуха – вуса, тин – тінь, лайка – майка, котик – ротик.

Варіант 2

Хід виконання завдання: учневі пред'являють слова-пароніми врозсіп і просять показати картинки, що їм відповідають.

Слова для пред'явлення: вуха, тин, лайка, тінь, ротик, майка, вуса, котик.

Проба «Впізнай за назвою»

Мета: дослідження здатності розрізняти звуки близькі за звучанням на матеріалі слів-паронімів, сформованість слухомовленнєвих уявлень.

Варіант 1

Хід виконання завдання: дитині пред'являють пари слів і просять показати картинки, що їм відповідають.

Пари слів для пред'явлення: гірка – гілка, коса – коза, рак – лак, мишка – миска, каска – казка, зуб – суп, ріжки – різки, шапка – жабка

Варіант 2

Хід виконання завдання: дитині пред'являють слова-пароніми врозсіп і просять показати картинки, що їм відповідають.

Слова для пред'явлення: гірка , жабка, коса, лак, мишка, каска, суп, різки, гілка, коза, рак, лак, миска, казка, зуб, різки, шапка.

Критерії оцінювання:

Високий рівень – учень сприймає та розрізняє звуки та слова, що містять опозиційні звуки, правильно співвідносить на слух слова-пароніми з відповідними предметами, може припускатися 1-2 помилки, які самостійно виправляє під контролем слуху.

Середній рівень - учень під час виконання однієї проби припускається 3-5-ти помилок на розрізнення близьких за акустичними ознаками звуків, припускається 3-5 ти помилок під час співвіднесення слів-паронімів з відповідними предметами.

Низький рівень - учень під час виконання однієї проби припускається 6 і більше помилок на розрізнення близьких за акустичними ознаками звуків, припускається 6 і більше помилки під час співвіднесення слів-паронімів з відповідними предметами, на основі власного слуху допущені помилки не виправляє.

2.2. Результати експериментальної роботи

Спостереження за молодшими школярами з мовленнєвими порушеннями на уроках виявило наступні особливості первинного сприйняття ними навчального матеріалу.

1. Швидкість сприйняття у дітей з вадами мовлення помітно знижується під час відхилення від оптимальних умов, які вважаються нормальними для даного віку (погане освітлення, розташування предмета під незвичним кутом зору, наявність поруч інших схожих схематичних зображень

(букв, цифр), під час поєднання або одночасної появи декількох слухових сигналів.

2. Уповільненість сприйняття і, відповідно, розуміння словесних інструкцій вчителя, умов виконання навчальних завдань.

3. Необхідність зорового підкріплення завдання, поданого вчителем у вербальній формі.

4. Значні труднощі під час виконання ігрових вправ на диференціацію звуків, виділення звуків зі слова, встановлення послідовності звуків в словах складної складової структури на уроках з навчання грамоти.

5. Труднощі опанування буквами та цифрами, що виявляються у вигляді стійкого дзеркального їх написання або невпізнання тривалий час навіть після вивчення на уроках.

6. Недостатність сприйняття та впізнання геометричних фігур, труднощі запам'ятовування їх назв (прямокутник, квадрат, трикутник).

7. Недоліки просторового сприйняття (труднощі орієнтування на аркуші, під час визначення напрямів або розташування окремих елементів букв та цифр).

Таким чином, неповноцінність первинного сприйняття у першокласників з вадами мовлення призводить до значних труднощів в опануванні навчальним матеріалом, а у подальшому може призвести до специфічних порушень читання (дислексії), письма (дисграфії) та арифметичних операцій (дискалькулії).

Одержавши загальні уявлення про особливості первинного сприйняття навчальної інформації першокласниками з вадами мовлення на уроках, ми провели цілеспрямоване дослідження зорового та слуховленнєвого сприйняття за допомогою спеціально підібраних методик.

Під час виконання *методики «Впізнання закреслених зображень»* нами визначено здатність молодших школярів впізнавати об'єкти в ускладнених умовах.

Так, у першокласників з вадами мовлення ми одержали наступні показники: високий рівень виконання завдання виявлено у 20% дітей, середній – у 70% та низький – у 10% молодших школярів з вадами мовленнєвого розвитку. Середній рівень - учень впізнає і називає 4-5 перекреслених зображень, переважно володіє стійким зоровим образом предмета, стратегія впізнавання предметів хаотична. У школярів без порушень мовлення показники були кращими – 70% дітей показали високий рівень виконання діагностичної проби та 30% - середній. Низький рівень не виявлено в жодної дитини з нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Молодші школярі з вадами мовлення зазнавали значних труднощів під час сприйняття та впізнавання на назві різних зображень, вони виокремлювали предмети хаотично, не зберігаючи послідовність; натомість діти без порушення мовлення утруднювалися переважно у називанні предметів таких, як: гребінець та балалайка, послідовність називання предметів була зліва на право.

Результати виконання методики *«Впізнавання накладених зображень» (фігури Поппелрейтора)*, що передбачала вивчення здатності сприймати та впізнавати накладені один на одне контурні зображення, мали наступний вигляд:

30% першокласників з недорозвиненням мовлення виконали завдання на середньому та 70% - на низькому рівні; натомість половина (50%) школярів з нормотиповим розвитком виконали завдання на високому та стільки ж на середньому рівнях.

Слід зазначити, що жодна дитина з вадами мовлення не назвала всі зображені предмети, що пов'язано з обмеженим словниковим запасом та сформованими уявленнями про побутові предмети. Також більшість учнів замість ножиць називали ніж, замість пензлика – паличка, замість склянки – кубик. При цьому відмічалось хаотичне виокремлення предметів з двох рисунків.

Під час проведення методики «Впізнавання недомальованих зображень», що передбачала дослідження здатності до цілісного сприйняття зображених об'єктів ми одержали наступні результати:

Жодна дитини експериментальної групи не показали низького рівня; 20% першокласників з вадами мовлення виконали завдання на високому та 80% дітей на середньому рівні. Серед молодших школярів без порушень мовлення 75% виконали завдання на високому рівні та 25% - на середньому.

Під час впізнавання недомальованих зображень молодші школярі з вадами мовлення зазнавали труднощів в образному домальовуванні предметів, використовують тактику зміни проекції (перевертали аркуш із зображеннями), називали предмети хаотично. Більшість дітей впізнавали, однак не могли назвати такі предмети, як кліщі, булавка, лампочка, заміняли назву предметів описом їх функцій.

Проведене дослідження за методикою «Буквенний гнозис», спрямоване на вивчення особливостей сприйняття символічних зображень (букв), виявило, що 10% першокласників виконали завдання на високому рівні, 50% - на середньому та 40% на низькому рівні. Натомість в групі першокласників без порушень мовлення показники зовсім інші – 65% дітей показали високий рівень сформованості буквенного гнозису та 35% - середній рівень.

Особливі труднощі спостерігалися у першокласників з вадами мовлення під час сприйняття і називання букв, розташованих дзеркально, накладених одна на одну та позначених незвичним для дитини шрифтом, що засвідчує про відсутність цілісного сприйняття символічного позначення. Слід зазначити, для впізнавання учням пропонувалися букви, які діти знають.

Кількісні показники за всіма методиками на дослідження особливостей зорового сприйняття представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Кількісні показники рівнів сформованості зорового сприйняття в учнів початкових класів із порушенням мовлення (ПМ) та нормотиповим розвитком (НР)

Назва методики	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Учні (у%)		Учні (у%)		Учні (у%)	
	ПМ	НР	ПМ	НР	ПМ	НР
«Впізнання закреслених зображень»	20	70	70	30	10	-
«Впізнання накладених зображень»	-	50	30	50	70	-
«Впізнання недомальованих зображень»	20	75	80	25	-	-
«Буквенний гнозис»	10	65	50	35	40	-

Після виконання діагностичних проб на дослідження зорового сприйняття ми узагальнили одержані результати та вивели загальні рівні сформованості цього процесу у першокласників та зробили порівняльний аналіз кількісних показників в групі першокласників з недорозвиненням мовленнєвої функції та першокласників з нормотиповим мовленнєвим розвитком (Рис.2.5.)

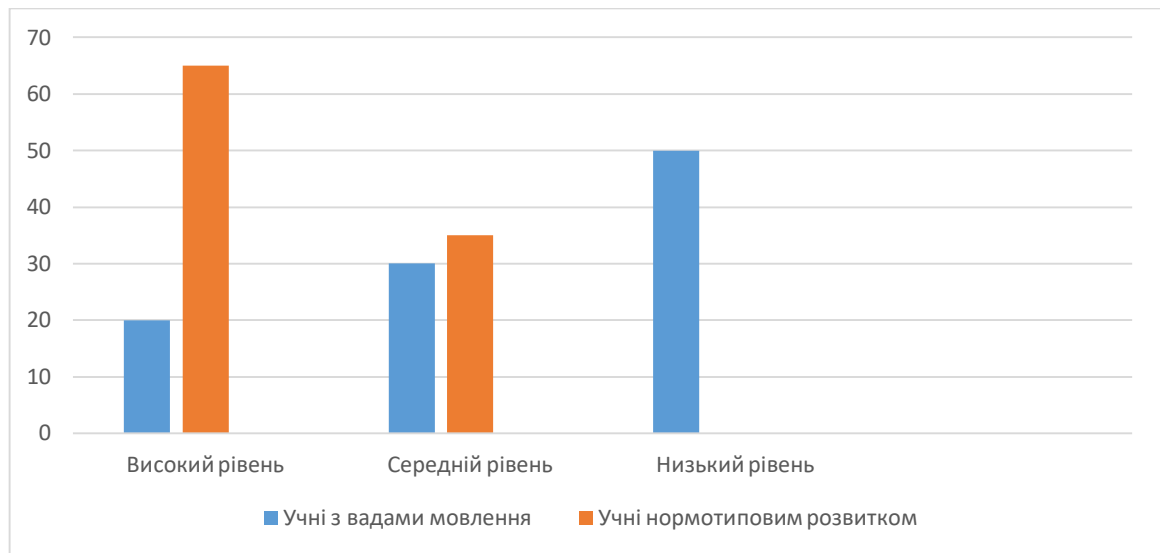


Рис. 2.5. Рівні сформованості зорового сприйняття у молодших школярів

Отже, високий рівень розвитку зорового сприйняття виявлено у 20% першокласників з вадами мовлення та у 65% учнів з нормотиповим розвитком; середній рівень – у 30% дітей з вадами мовлення та у 35% дітей без порушень мовлення; низький рівень виявлено у 50% дітей з недорозвиненням мовлення та у жодного учня без порушень мовлення.

Одержані показники засвідчують про недостатній розвиток зорового сприйняття та оптичного гнозису у першокласників з порушеним мовленнєвим розвитком, що зумовлено, в першу чергу, бідністю їх словника та уявлень про оточуючих світ, виражених у вербальній формі.

Дослідження слухомовленнєвого сприйняття у молодших школярів відбувалося допомогою трьох проб, які містили різні варіанти складності мовленнєвого матеріалу. Оцінювання виконання діагностичних проб проводилося за розробленими нами критеріями.

Аналіз виконання проби «Упіймай звук» виявив, що першокласники з вадами мовлення рівень здатності розрізняти звуки за артикуляційними ознаками у сенсорному плані сформовано на середньому та низькому рівнях – 40% та 60% відповідно. Водночас, першокласники показали переважно високий рівень – 70% та середній – 30% дітей.

Під час виконання проби «Покажи картинку» високий рівень здатності розрізняти звуки далекі за звучанням на матеріалі слів-паронімів не показала також жодна дитина з вадами мовлення, середній рівень виявлено у 35% та низький – у 65% першокласників. Учні без порушень мовлення показали переважно високий рівень сформованості зазначеної здатності – 65% та середній – 65% дітей. Низького рівня у жодної дитини з цієї групи ми не виявили.

У 30% учнів з вадами мовлення за результатами виконання проби «Впізнай за назвою» встановлено середній рівень здатності розрізняти звуки близькі за звучанням на матеріалі слів-паронімів та слухомовленнєвих уявлень, 70% дітей зазначеної групи показали низький рівень. Натомість у першокласників без порушень мовлення під час виконання аналогічної проби виявлено тільки високий і середній рівні сформованості здатності розрізняти слова-пароніми – по 50% відповідно.

Кількісні показники, одержані під час проведення дослідження слухомовленнєвого сприйняття представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Кількісні показники дослідження слухомовленнєвого сприйняття у молодших школярів із порушенням мовлення (ПМ) та нормотиповим розвитком (НР)

Назва методики	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Учні (у%)		Учні (у%)		Учні (у%)	
	ПМ	НМ	ПМ	НМ	ПМ	НМ
«Упіймай звук»	-	70	40	30	60	-
«Покажи картинку»	-	65	35	35	65	-
«Впізнай за назвою»	-	50	30	50	70	-

Результати дослідження слухомовленнєвого сприйняття виявили досить низький рівень здатності до розрізнення звуків мовлення та низький рівень сформованості слухомовленнєвих уявлень у першокласників із порушеннями мовленнєвого розвитку, що зумовлено недостатністю фонематичних функцій.

Таким чином, експериментальним шляхом підтверджено своєрідність розвитку процесу зорового та слухомовленнєвого сприйняття у молодших школярів з вадами мовлення, що негативно впливає на опанування зазначеною категорією учнів навчальним матеріалом, а отже, виникає потреба у розробці спеціальних психолого-педагогічних умов, впровадження яких в освітній процес, сприятиме підвищенню рівню первинного сприйняття навчальної інформації дітьми із порушеним мовленнєвим онтогенезом.

2.3. Психолого-педагогічні умови оптимізації первинного сприйняття навчального матеріалу дітьми з вадами мовлення

Пізнання як активний процес передбачає чуттєве сприйняття об'єктів, явищ, їх властивостей, ознак та безпосередню взаємодію з ними. Одержані уявлення становлять основу розумової діяльності дитини, включаючись у систему зв'язків (причинно-наслідкових, часових, логічних тощо). Процес пізнання, який здійснюється дітьми під час шкільного навчання, значно відрізняється від того, що відбувається в природніх умовах. Фактично на уроках школярі не досліджують нового, вони тільки засвоюють інформацію, поняття та уявлення, надані вчителем, застосовують їх у штучно створеній практичній діяльності (під час багаторазового виконання вправ) [35].

У молодших школярів з недорозвиненням мовлення внаслідок особливостей первинного сприйняття навчальної інформації, зумовлених структурою мовленнєвого порушення, процес пізнання значно ускладнюється, тому ці діти потребують особливого підходу до організації їх сприйняття навчального матеріалу на уроках.

На основі теоретичного аналізу науково-методичної, спеціальної літератури та результатів проведеного експериментального дослідження нами було виділено психолого-педагогічні умови оптимізації процесу первинного сприйняття навчальної інформації на уроках молодшими школярами з вадами мовленнєвого розвитку.

1. Організація цілеспрямованого спостереження за об'єктами та усвідомлене сприйняття їх властивостей та ознак, формування спостережливості. Це стосується і залучення уваги до мовлення, сприйняття та виділення мовних закономірностей. З цією метою доцільно використовувати всі аналізатори (зоровий, слуховий, слухомовленнєвий, кінестетичний, тактильний). Як засвідчують дослідження Л.Цветкової, М.Шеремет та ін. науковців, чим більше аналізаторів бере участь у сприйнятті молодшими школярами з вадами мовлення нового навчального матеріалу, тим краще він буде засвоєним. Це зумовлено взаємодією першої і другої сигнальних систем – під час безпосереднього сприйняття діє перша сигнальна система, у процесі зіставлення, порівняння об'єктів, їх ознак та функцій, а також пояснення результатів – бере на себе керівну роль друга. Вже в постановці самої мети (спостерігати певні об'єкти, їх зіставляти) виступає керівна роль другої сигнальної системи [14.]. Умовами повноцінного сприйняття навчального матеріалу є:

1) здатність до виділення об'єкта, шляхом постановки вчителем конкретного завдання, спрямування учнів з вадами мовлення на цей об'єкт з урахуванням індивідуальних особливостей модальності сприйняття;

2) точність сприйняття об'єкта, що зумовлюється знаннями та попереднім досвідом дитини з вадами мовлення;

3) активізація досвіду учня у процесі сприйняття, що передбачає зв'язок досліджуваного об'єкта з практичною діяльністю дитини [23].

2. Застосування поєднання різних форм та методів організації первинного сприйняття матеріалу на уроках. У роботі з учнями з порушеннями мовленнєвого розвитку важливо навчити їх сприймати та усвідомлювати інформацію, що сприймається на слух. Використання на уроці таких прийомів групи словесних методів, як пояснення вчителем нового матеріалу, розповідь має бути дозованим і поступово збільшуватися на подальших етапах навчання. Доцільним є застосування полімодальної подачі навчального матеріалу. Такий підхід ураховує індивідуальні особливості процесу сприйняття всіх учнів класу.

3. Під час організації первинного сприйняття навчального матеріалу вчителю важливо враховувати ступінь тяжкості порушення мовленнєвого розвитку учнів та пов'язаних з ним вторинних розладів вищих психічних функцій та пізнавальної діяльності. У дітей несформованими є значущі для навчання у школі функції мовлення (комунікативна та узагальнювальна). За допомогою мовлення не тільки одержує нову інформацію, а й усвідомлює її. Включаючись у процес сприйняття, мовлення робить його більш свідомим та диференційованим, водночас вербалізація матеріалу забезпечує осмисленому його запам'ятовуванню. Тому для зазначеної категорії учнів важливо включати мовлення у процес вивчення нового навчального матеріалу та сприйняття завдань у вигляді промовляння або роз'яснення товаришу. Це дасть можливість вчителю зрозуміти рівень усвідомленості засвоєння інформації учнем з порушенням мовленнєвої функції.

4. Попередня емоційна підготовка дітей з вадами мовлення до первинного сприйняття нового матеріалу з метою створення мотивації, активізації мислення, уяви шляхом використання таких прийомів, як: наведення ситуації з життя, проблемних ситуацій, тощо. Саме мотив, на думку психологів (О.Запорожець, О.Леонт'єв та ін) є рушійним механізмом будь-якої діяльності, у тому числі і пізнавальної [12; 18]. Впливаючи на роботу першого функціонального блоку мозку (За О.Лурія), підвищується загальний тонус кори

мозку, зокрема зон, що забезпечують первинне сприйняття та обробку інформації, яка надходить в різній модальності [20], що, у свою чергу, підвищує якість сприйняття та усвідомлення навчального матеріалу.

5. Постійна зміна видів діяльності на уроці із залученням поєднання різних аналізаторів, що дозволяє зменшити інтелектуальне напруження у молодших школярів з вадами мовлення та попередити втрату у них інтересу до сприйняття, усвідомлення та запам'ятовування нового матеріалу.

6. Учні з вадами мовлення потребують створення правильних асоціацій між предметом, об'єктом, явищем, їх властивостями, функціями та словом, яким вони позначаються, що є основою усвідомленого їх сприйняття, запам'ятовування та використання у навчально-пізнавальній діяльності. Це пов'язано з бідністю словника зазначеної категорії дітей, недостатністю слухомовленнєвих уявлень та недорозвиненням фонематичних процесів. Робота у зазначеному напрямі сприяє розвитку здатності до розуміння вербальних інструкцій вчителя, покращення засвоєння навчальними термінами та поняттями, розвитку вмінь та навичок висловлювати власні думки у процесі роботи на уроці та у позаурочній діяльності [26].

7. Паралельне здійснення навчання, логопедичного та психологічного впливу шляхом проведення додаткових корекційно-розвивальних занять у позаурочний час та психолого-логопедичного супроводу таких дітей на уроках, з метою попередження вторинних порушень мовленнєвої діяльності (дислексії, дисграфії), пізнавальних процесів та шкільної дезадаптації в цілому.

Отже, організація освітньої діяльності з дотриманням виокремлених нами психолого-педагогічні умов дасть можливість вчителю оптимізувати процес первинного сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами з вадами мовленнєвого розвитку.

2.4. Засоби оптимізації первинного сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами з вадами мовлення

Як уже зазначалося у попередніх підрозділах, молодші школярі з вадами мовлення мають особливості первинного сприйняття навчальної інформації, що пов'язано зі зниженою здатністю до засвоєння інформації, яка надходить в акустичній модальності. У зв'язку з цим виникає необхідність вибору засобів покращення процесу сприйняття навчального матеріалу зазначеною категорією учнів на уроках.

Науковці (Л.Венгер, І.Зимня, В.Шульговський та інші) зазначають, що наочний матеріал учні початкової школи з вадами мовлення засвоюють краще, ніж вербальний [5; 14; 41].

Засоби візуалізації під час організації сприйняття учнів з вадами мовлення на уроці виконують різноманітні функції (табл. 2.3.)

Таблиця 2.3.

Функції засобів візуалізації

Спрямованість завдання	Метод	Функції
Комунікативне	Візуальний розклад	Дозволяє фіксувати події наочно, створювати предмет комунікації на уроці.
	Тематичні книжки	Дозволяє врахувати інтереси учнів, їх уподобання.
	Соціальні історії, ситуації	Сприяє підготовці учнів з вадами мовлення до ситуацій взаємодії з однолітками, розвитку вміння продуктивного сприйняття вербальної інформації.
	Відеомодельовання	Активізує пізнавальну діяльність дітей через свідоме спостереження.
Когнітивне	Схеми, піктограми, план дій (подій).	Дають можливість візуалізувати інструкції вчителя, у доступній формі викласти умови та алгоритм виконання дій, продемонструвати модель кінцевого результату.
Сенсомоторне	Використання картинок, світлин, малюнків, gif-анімації, відеоролики, конструювання.	Сприяють розвитку чуттєвого сприйняття, навичок коментування, розвитку зв'язного мовлення.

Слід відмітити, що візуалізація в практиці початкової школи є не новим явищем, проте форми і методи роботи з учнями за допомогою візуальної підтримки розвиваються, оскільки сучасні тенденції диктують необхідність використання наочних засобів навчання, в тому числі використання технічних засобів.

Серед візуальних засобів, що використовуються у роботі з дітьми з вадами мовлення, можна виділити наступні:

- ігри з предметами;
- моделювання ситуацій;
- робота з картками, піктограмами;
- використання відео роликів і гіф-анімації;
- тематичні книжки;
- календарі подій дитини;
- жетонна система;
- візуальний розклад;
- система «Так-ні»;
- система «Спочатку - потім»;
- фіксація дитини на уроці (фотографія, рука, картка з ім'ям);
- відео-моделювання;
- моделювання природних ситуацій;
- соціальні історії;
- презентації;
- схеми [13].

Всі засоби візуальної підтримки можуть бути використані для вирішення пізнавального завдання, поставленого для засвоєння певного матеріалу.

Як приклад застосування візуальних засобів у педагогічній практиці є прийоми мнемотехніки. Мнемотехніка – це система методів і прийомів, що

забезпечують ефективне сприйняття, запам'ятовування, збереження і відтворення інформації. [34]. Мнемотаблиці допомагають дітям самостійно визначити основні характеристики та ознаки предмета або явища, що досліджується, встановити послідовність викладення виявлених ознак і схематично їх записати (замалювати).

Використання опорних схем для сприйняття та усвідомлення навчального матеріалу дозволяє задіяти зоровий та руховий аналізатори, а також асоціативну пам'ять. Схеми, символи, моделі – це підсумок того матеріалу, який учень має засвоїти. Необхідно, щоб вчитель їх створював на очах дітей у вигляді малюнків, схематичних зображень, таблиць.

Як умовні замісники елементів моделі використовуються символи різноманітного характеру:

- геометричні фігури (різного розміру і кольору);
- символічні зображення предметів (силуети, контури);
- плани і умовні позначення, які використовуються в них;
- предметні картинки;
- силуетні зображення;
- опорні малюнки (наприклад, для заучування віршів);
- мнемотаблиці (утворення додаткових асоціацій) [34].

Умовні замісники елементів моделі є графічної аналогією. Графічний образ – це метафора, що розкриває властивості об'єкта. Засвоюючи графічну аналогію, учні з вадами мовлення вчаться вмінню позначати символом реальний образ або кілька образів, виділивши в них спільні ознаки (наприклад, трикутник і коло над ним – це дівчинка і взагалі персонаж жіночого роду; хвилясті лінії – і річка, море, стежка тощо).

Впровадження комп'ютерних технологій підіймає освітній процес на новий рівень. Вчителі початкових класів активно почали включати інформаційні

комп'ютерні технології в свою практику. Використання комп'ютера на уроці сприяє варіюванню навчальних завдань, активізації мимовільної уваги, підвищенню мотивації до навчання, розширенню можливостей роботи з наочним матеріалом [36].

Перевагами інформаційно-комунікаційних технологій є те, що матеріал для засвоєння дітям подається у наочній і привабливій формі, це сприяє підвищенню мотивації та інтересу до навчання. Процеси сприйняття та запам'ятовування інформації прискорюються і стають осмисленими.

Одним із зручних і ефектних способів подання навчальної інформації є мультимедійні презентації. Наочність, зручність, доступність, швидкість пред'явлення – сприяють комплексному сприйняттю та кращому запам'ятовуванню матеріалу [8].

Таким чином, візуальна підтримка є необхідною умовою для покращення сприйняття та засвоєння навчального матеріалу молодшими школярами з вадами мовленнєвого розвитку.

ВИСНОВКИ

Аналіз літературних джерел психологічного, загальнодидактичного та спеціального логопедичного спрямування засвідчив, що сприйняття як психічна функція є системним, складним та багаторівневим процесом, що виконує відбивну, регулятивну функції у поведінці індивіда. З позиції психологічної науки сприйняття розглядається як процес формування суб'єктивного образу предмета чи явища, що безпосередньо впливає на органи чуття. Видами сприйняття, за модальністю надходження подразників, є: зорове, слухове, дотикове, смакове, нюхове, кінестетичне (рухове). Процес сприйняття володіє такими характеристиками: константність, предметність, цілісність, вибіркковість, усвідомленість, аперцепція.

Сприйняття навчального матеріалу, на відміну від сприйняття окремих предметів та явищ, відбувається на основі взаємозв'язку першої та другої сигнальної систем (абстрагування від безпосереднього впливу подразників на аналізаторні системи, формування уявлень на основі усної або писемної форми мовлення). Під час первинного сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами відбувається створення у корі головного мозку системи тимчасових нейронних зв'язків, які виникають внаслідок впливу сукупності властивостей певного об'єкту, та надходять у центральну частину аналізаторів у різній модальності (зоровій, слуховій та іншій).

У процесі вивчення особливостей сприйняття у молодших школярів встановлено наявність індивідуальні відмінності у первинному сприйнятті навчального матеріалу, що визначається провідним каналом надходження сенсорної інформації, та виділено групи учнів:

1. Аудіали, які сприймають інформацію переважно через слуховий канал, в них дуже гострий слух, добре розвинута слухова пам'ять.
2. Візуали, котрі надають перевагу зоровому сприйняттю інформації; володіють добре розвинутою образною зоровою пам'яттю.

3. Кінестетики, які краще сприймають матеріал через органи відчуття такі, як: нюх, смак, дотик, рух.

4. Дискрети (дигітали), сприйняття яких відбувається переважно через логічне осмислення, за допомогою цифр, знаків, логічних висновків (серед молодших школярів з нормотиповим розвитком такий тип сприйняття не зустрічається).

Характеризуючи особливості процесу сприйняття у молодших школярів з вадами мовленнєвого розвитку, ми дійшли до висновку про те, що у зазначеній категорії учнів порушуються в різному ступені всі види сприйняття, що пов'язано із зниженою здатністю до знакового перетворення дійсності. Найбільш виражені порушення стосуються слухомовленнєвого сприйняття. Це призводить до труднощів засвоєння навчального матеріалу, поданого у вербальній формі. Першопричиною цього стану є несформованість фонематичних процесів, котрі виконують функції впізнавання і розрізнення фонем, що входять до складу слова, порівняння акустичних ознак звуків та співвіднесення їх з відповідними фонемами у мовній свідомості дитини.

Проведене нами експериментальне дослідження виявило особливості первинного сприйняття навчального матеріалу в учнів початкових класів з вадами мовлення:

1. Зниження швидкості сприйняття матеріалу, що особливо виявляється в умовах дещо відхилених від оптимальних.

2. Порушення сприйняття та розуміння словесних інструкцій вчителя.

3. Труднощі цілісності зорового сприйняття символічних зображень (букв, цифр), зокрема в ускладнених умовах сприйняття (закреслені, накладені один на одне, злиті, дзеркально зображені тощо).

4. Недостатність сприйняття та впізнавання геометричних фігур, труднощі запам'ятовування їх назв.

5. Значні труднощі диференціації звуків за акустичними ознаками, виділення звуків зі слова, встановлення послідовності звуків у словах.

6. Порушення просторового сприйняття (труднощі орієнтування на аркуші; під час визначення напрямів або розташування окремих елементів букв та цифр; на схемі власного тіла; в оточуючих предметах).

На підставі одержаних результатів виділено та розкрито психолого-педагогічні умови оптимізації первинного сприйняття навчального матеріалу учнями з порушеннями мовлення на уроках у початковій школі, зокрема:

1. Організація цілеспрямованого спостереження за об'єктами та усвідомлене сприйняття їх властивостей та ознак, формування спостережливості.

2. Застосування поєднання різних форм та методів організації первинного сприйняття навчального матеріалу на уроках.

3. Врахування ступня тяжкості порушення мовленнєвого розвитку учнів та пов'язаних з ним вторинних розладів вищих психічних функцій і пізнавальної діяльності.

4. Попередня емоційна підготовка дітей з вадами мовлення до первинного сприйняття навчального матеріалу.

5. Постійна зміна видів діяльності на уроці; використання полісенсорного викладання.

6. Створення правильних асоціацій між предметом, об'єктом, явищем, їх властивостями, функціями та словом, яким вони позначаються, що є основою усвідомленого їх сприйняття.

7. Паралельне здійснення навчання, логопедичного та психологічного впливу в освітньому процесі.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення проблеми підвищення рівня первинного сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами з вадами мовлення. Подальшої розробки потребують

питання індивідуалізації та диференціації освітнього процесу учнів з вадами мовлення, забезпечення взаємозв'язку освітнього, корекційно-логопедичного та психологічного впливу на дитину з вадами мовлення під час її навчання й позаурочній діяльності та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г.Ананьев. – М.: Просвещение, 1960 – 311с.
2. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.М. Глозман. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
3. Байбара Н.П. Методика викладання природознавства у початкових класах. – К.: Освіта, 2001. – 424 с.
4. Богуславская З.М. Влияние построения предметной формы на восприятие ее признаков у детей дошкольного возраста / З.М.Богуславская // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / под ред. А.В.Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Изд-во МГУ, 1966. – С.83-92.
5. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А.Венгер, Э.Г.Пилюгина. – М.: Просвещение, 1989. – 287с.
6. Воронова А.П. Нарушения зрительного гнозиса у детей с речевой патологией / А.П.Воронова // Дефектология. – 1993. – №1. – С. 29-31.
7. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Машурцева Д.А., Орлова Л.М. Общая психология: [учебно-методическое пособие] / М.В.Гамезо, В.С.Герасимова, Д.А.Машурцева, Л.М.Орлова. – М.: Владос, 2007. – 461с.
8. Григорьева Л. П. Развитие восприятия ребенка / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернацкая, М. Э. Блинникова, О. Г. Солнцева– 2-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2007. – 72 с.
9. Гришина Е. Г. Состояние сферы образов-представлений у детей с трудностями обучения / Е. Г. Гришина // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие. – М.: Изд. дом «МиМ», 2001.– 321 с.

10. Дитина: Освітня програма для дітей від 2 до 7 років / наук.кер.проекту В.О.Огнев'юк., авт.кол.: Г.В.Беленька, О.Л.Богніч [та ін.]; наук.ред.Г.В.Беленька. – К.: Київський ун-т ім.Б.Грінченка, 2016. – 304с.
11. Жулина Е.В. Логопсихология: [учебник для студентов пед.универ.]. / Е.В. Жигулина, О.В.Трошин.– М.: Академия, 2005 – 385с.
12. Запорожец А. В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец, Л.А.Венгер, В.П.Зинченко, А.Г.Русская / под ред А В Запорожца – М.: Просвещение, 1967. – 301с.
13. Захарова А.М. Розвивальне навчання математики в початковій школі / А.М.Захарова // Психологія і педагогіка. – 2000. – №1. – С. 21–27.
14. Зимняя И. А. Педагогическая психология: [учебник] / И. А. Зимняя. – М.: Академия, 2009. – 602 с.
15. Зинченко В. Большой психологический словарь / В.Зинченко, Б.Мещеряков. – М.: Академия развития, 2004. – 683с.
16. Калягин В. А. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями: [учеб. пособие] / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
17. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды / Р. Е. Левина. – М: Аркти, 2005. – 222 с.
18. Леонтьев А.Н. Ощущение, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста // Очерки психологии детей (младшего школьного возраста) / А.Н.Леонтьев. – М.: МГУ,1950. – 427с.
19. Логопедия. Методическое наследие: [пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов] / Под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2003. – 312 с.
20. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2008. – 624 с.

21. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Владос, 2010. –400 с.
22. Люблінська Г.О. Дитяча психологія: [підручник] / Г.О.Люблінська. – К.: Вища школа, 1974. – 354 с.
23. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: [підручник] / П.А. М'ясоїд . – К.: Вища школа, 1998. – 479 с.
24. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г.Маклаков. – СПб.: Питер, 2004. – 570с.
25. Мастюкова Е.М. О нарушениях гностической функции у учащихся с тяжелыми расстройствами речи / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1976. – №1. – С. 9-12.
26. Мастюкова Е.М. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи / Е.М.Мастюкова, Н.С.Жукова, Т.Б.Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2000. – 320с..
27. Навчальні програми для 1-4-х класів. Типова освітня програма для 1-2-х класів НУШ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
28. Немов Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика / Р.С.Немов. – М.: Владос, 2001. – 640 с.
29. Немов С.Р. Основы общей психологии/ С.Р.Немов. – М.: Владос, 2003. – 483с.
30. Основы теории и практики логопедии / под.ред. Р.Е.Левинной. – М.: Просвещение, 1969. – 372с.
31. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – 120 с.
32. Переслени Л.И., Фотекова Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой

психического развития / Л.И.Переслени, Т.А.Фотекова // Дефектология. – 1993. – №5. – С. 18-20.

33. Петровский А.В. Энциклопедический словарь в шести томах. Психологический лексикон. / А.В.Петровский. – М.: Академия, 2000. – 694с.

34. Рузская А.Г. Развитие восприятия формы у детей дошкольного возраста / А.Г.Рузская. - М.: Просвещение, 1966. – 219с.

35. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: [підручник] / О.В.Скрипченко. – К.: Либідь, 2001. – 388 с.

36. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль: Стиль-про, 1996. – 301с.

37. Ткаченко Т. А. Развитие фонематического восприятия навыков звукового анализа. – СПб.: Гном -Д, 1998. – 32с.

38. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. / Т. Б. Филичева. – М.: Владос, 1999. – 564 с.

39. Цветкова Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л. С. Цветкова, А. В. Семенович, С. Н. Котягина, Е. Г. Гришина, Т. Ю. Гогберашвили. – Москва-Воронеж: Изд-во Моск. психолого-социального института, 2006. – 320 с.

40. Шиффман Х.Р. Ощущение и восприятие / Х.Р.Шиффман. – М.: Академия развития, 2003. – 117с.

41. Шульговский В. В. Основы нейрофизиологии: учебное пособие / Шульговский В. В. – М.: Аспект Пресс, – 2008. – 277 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

ДОВІДКА**про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці**

кваліфікаційної роботи СВО Бакалавр

спеціальності 013 Початкова освіта (заочна форма)

Автор роботи	Салтан К.
Назва роботи	Психолого-педагогічні умови оптимізації первинного сприйняття навчального матеріалу учнями початкових класів з вадами мовлення
Факультет	Педагогічний факультет
Науковий керівник	доцент Кабельнікова Н.В.
Роботу перевірено за допомогою програмного засобу	Unicheck
Ідентифікаційний номер роботи	ID файлу: 1002697073
Результати перевірки	Схожість 0 %

Директорка Наукової бібліотеки

Нателла АРУСТАМОВА

Бібліотекарка I категорії

Стефанія Соболя

Додаток Б

51

Додаток Б

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Салтан Катерина Ігорівна, 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 мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

01.06.2020
(дата)


(підпис)

Катерина САЛТАН
(ім'я, прізвище)