

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

**КОРЕКЦІЯ ТА РОЗВИТОК МИСЛЕННЄВИХ ОПЕРАЦІЙ У
ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконав: здобувачка

Спеціальності 016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійної (наукової)

програми Спеціальна освіта

Ткачук Кристина Василівна

Керівник к.психол.н., доцентка Ляшко В.В.

Рецензент к.б.н., доцентка Васильєва Н.О.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади розвитку мисленнєвих операцій у учнів початкових класів з порушенням мовлення.....	8
1.1. Характеристика психічного розвитку молодших школярів.....	8
1.2. Особливості мисленнєвих операцій учнів з порушеннями мовлення.....	14
1.3. Сучасні підходи до розвитку мисленнєвої діяльності школярів з порушенням мовлення.....	40
РОЗДІЛ 2. Дослідження стану сформованості мисленнєвих операцій у молодших школярів з порушеннями мовлення.....	43
2.1. Обґрунтування методик дослідження пізнавальної діяльності школярів.....	43
2.2. Результати та аналіз дослідження стану сформованості мисленнєвих операцій у молодших школярів з порушеннями мовлення.....	53
РОЗДІЛ 3. Методичні основи формування корекційно-розвивальної роботи на вдосконалення мисленнєвих операцій у школярів з вадами мовлення в інклюзивному просторі.....	60
3.1. Основи формування корекційної роботи в інклюзивному просторі.....	60
3.2. Обґрунтування корекційно-розвиваючих методів в умовах інклюзивного навчання.....	67

3.3. Характеристика процесу корекції та розвитку мисленневих операцій у школярів з порушенням мовлення.....	74
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ.....	86
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності.....	87
Додаток Б. Методика «Виключення зайвого».....	88
Додаток В. Методика «Вивчення швидкості мислення».....	88
Додаток Г. Методика «Прості аналогії».....	89

ВСТУП

Актуальність дослідження. В наш час кількість закладів з інклюзивною освітою значно зростає. Але інклюзивна освіта потребує змін та досконалої реалізації інклюзивної моделі освіти, так як це особлива система, котра охоплює певний контингент учнів та диференціює освітній процес виходячи з потреб дітей усіх груп та категорій їх порушень. Одна з таких категорій – учні з порушенням мовлення. Вади мовлення впливають на емоційну сферу дітей. Дуже важливим аспектом є розвиток та корекція мисленнєвих процесів школярів і інклюзивному навчанні, адже мислення та мовлення – основна складова інтелекту.

Дослідження видатних вчених (Заваденко Н. М., Данілавичюте Е. А., Лалаєва Р. І., Прищепова І. В., Скіотіс О. І., Шевченко М. В., Тарасун В. В., Рібцун Ю. В., Чередніченко Н. В. та ін.) вказують на різновид контингенту школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), у яких, за винятком вад усного (алалії, ринолалії, заїкання, афазії, дизартрії та ін.) і писемного (дизорфографії, дислексії, дисграфії, та ін.) мовлення, споглядаються проблеми як у пізнавальній діяльності, сенсорній моториці, особистісному розвитку, так і в емоційно-вольовій сфері, що значно затруднює, а іноді й взагалі унеможлиблює засвоєння учнями навчальних предметів, в особливості мовного циклу.

Саме в молодшому шкільному віці здійснюється перехід від наочно-образного до вербально-логічного та теоретичного мислення, активний розвиток усіх мисленнєвих операцій здобувачів початкової освіти.

У нашому дослідженні ми розглядаємо корекцію та розвиток мисленнєвих операцій школярів з порушеннями мовлення саме в інклюзивному просторі.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: дослідження кваліфікаційної роботи виконані відповідно до напряму науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» № 0119U101727 від 22.11.2019 р.

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити ефективність корекційно-розвивальних програм інклюзивної освіти щодо мисленневих операцій у школярів з порушенням мовлення.

Завдання дослідження:

1. Ознайомитися з формуванням умов в інклюзивних навчальних закладах для розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

2. Визначити науково-теоретичний базис щодо корекції та розвитку мисленневих операцій у школярів з порушеннями мовлення в інклюзивному просторі.

3. Провести теоретико-методичний аналіз особливостей психічного розвитку, а саме мисленневих процесів школярів з вадами мовлення.

4. Дослідити методичні основи інклюзивної освіти для корекційно-розвивальної роботи з мисленневою діяльністю зі школярами з мовленневими порушеннями..

Об'єктом дослідження є процес корекційно-розвивальної роботи мисленневої діяльності школярів з порушенням мовлення в інклюзивних навчальних закладах.

Предметом дослідження є корекція та розвиток мисленневих операцій у школярів з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Методи дослідження: вивчення, теоретичний аналіз і узагальнення бібліографічних джерел з теми дослідження, аналіз корекційно-розвивальних програм; спостереження, формуючий експеримент та кількісний і якісний аналіз результатів дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в результатах дослідження та аналізу корекційних програм, а також у виявленні сучасних методів та прийомів роботи задля покращення мисленнєвої діяльності учнів з порушенням мовлення в інклюзивній освіті. Визначити особливості організації інклюзивного навчання у шкільних закладах. Належним чином дослідити розвиток мисленнєвих процесів та визначити відмінності між школярами з ТПМ та учнями з нормальним мовленнєвим розвитком.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що за допомогою правильно підібраних методик та досліджень сформованості пізнавальних процесів молодших школярів з порушенням мовлення, а також висновки з досліджень, можуть використовуватися іншими педагогами інклюзивної освіти.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були продемонстровані та обговорені на всеукраїнській студентській науково-практичній інтернет-конференції з теми «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи» у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. Наукова стаття «Корекція та розвиток мисленнєвих операцій у школярів з порушенням мовлення в умовах інклюзивного простору» була опублікована у збірнику Прикарпатського національного університету.

Структура роботи. Робота містить в собі вступ, три розділи, висновок, список використаних джерел (42 назви), додатків. Загальний обсяг складає 89 сторінок, з яких 74 сторінки - основний текст.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЄВИХ ОПЕРАЦІЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

1.1. Характеристика психічного розвитку молодших школярів

Розвиток психічних процесів здійснюється передусім на основі провідної для певного вікового періоду діяльності. Такою діяльністю для молодших школярів виступає навчання, що достатньо змінює мотиви поведінки та відкриває нові джерела розвитку їх особистісного та пізнавального потенціалу.

Основними новоутвореннями психічних процесів молодшого школяра є довільність, як особлива якість психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності), внутрішній план дій та рефлексія. Саме завдяки їм психіка молодшого школяра досягає рівню розвитку, необхідного для подальшого навчання в середніх класах, для переходу до підліткового віку з його особливими вимогами та можливостями. А довільність проявляється, насамперед в умінні свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди [40].

Включаючись у нову для себе діяльність, діти поступово звикають до вимог навчального середовища, а дотримання даних вимог, в свою чергу, зумовлює розвиток нових якостей особистості, які ще відсутні у дошкільному віці. Такі якості (новоутворення) виникають та розвиваються у молодших учнів відповідно до формування освітньої діяльності.

Навчання впливає на розвиток молодших школярів своєю організацією, оскільки саме вона визначає форми їх колективного співжиття, спілкування між собою та з вчителем.

Кожен психічний процес при навчанні дуже важливий, але більш детально ми вирішили дослідити та проаналізувати саме процеси мислення учнів молодших класів[41].

Якщо розглядати сучасну модель виховання молодших школярів, то стане очевидним той факт, що вона спрямована на особистість дитини, та безпосередньо на її активне включення у діяльність навчального процесу. Розвиток молодших учнів характеризується їх віковими особливостями, що становлять генезу особистісно-диференційованого змісту навчального та виховного процесу в середовищі загальноосвітніх навчальних закладів. Аналізуючи наукові видання Нємова Р., слід зазначити, що мислення молодших школярів не можна розглядати без урахування особливостей мисленнєвих операцій дітей дошкільного віку [42].

Сучасна психологія виокремлює класифікацію трьох видів мислення за його формою: *наочно-дійове* (практично-дійове), *образне* (наочно-образне) та *словесно-логічне* (або понятійне, вербальне, дискурсивне, теоретичне). Ці види мислення необхідно подавати в тій послідовності, в котрій вони розвиваються в людини як у філогенезі (тобто історично), так і в онтогенезі (тобто в індивідуальному розвитку)[40, 42].

Мисленнєва задача при *наочно-дійовому* мисленні вирішується впродовж певної діяльності. Саме з цього виду й почався розвиток мислення в людини (коли від предметно-практичної діяльності, ще не відділилась розумова). Відповідно, з даного виду починається розвиток мислення і в дитини.

Зазвичай, *наочно-дійове* мислення дитини охоплює зовнішні дійові проби. Цей вид мислення розвивається за допомогою оволодіння саме предметною діяльністю. Під час засвоєння засобів використання предметів, дитина засвоює як відношення між предметами, так і

можливості взаємодії предмету з іншими. Неабияким значенням являється те, що тут відбувається набуття навичок оволодіння не безпосередніми діями з використанням предметів - знарядь-засобів[].

Дитина, коли накопичує достатній багаж досвіду стосовно практичних дій, її мислення відбувається вже за допомогою образів. Тому, аби, як раніше, не здійснювати реальні спроби, вона, завдяки набутим навикам, вже виконує їх розумово, підбираючи можливі дії та результати. Цей спосіб називають процесом *інтеріоризації*. Ось так і формується наочно-образне мислення.

Достатньо вагомим у цьому процесі є генеза в мисленні дитини досить значущої функції, а саме розуміння того, що певні речі та дії можуть бути використанні для того, аби розкрити інші та в певному сенсі замінити їх. Аналізуючи данні Венгера Л. А. та Мухіної В. С., дитина для початку починає використовувати замітники предметів та дій і лише виходячи з цього, вона поступово встановлює зв'язок між визначенням і тим, що ж вони все таки означають [6, с.363-366].

Якщо говорити про *наочно-образне* мислення дошкільників та молодших школярів, то можна сказати, що воно ще досить безпосереднє і тісно пов'язане з їх сприйняттям. В них ще не має тих навичок абстрагування від найбільш явних ознак предмета, що обумовлюють феномени П'яже. Тобто, якщо на очах дитини з пластилінової кульку утворити, так звану «ковбаску», то вона буде наполягати на тому, що кількість пластиліну збільшилась. Тому, мислення, котре протікає у такій формі, як наочні образи, не дає можливості дитині зробити вірні висновки та узагальнити те чи інше явище.

Взагалі, у психології найбільшого вивчення зазнало візуальне мислення, тобто мислення котре пов'язане з візуальними, зоровими образами. Воно відіграє значну роль у конструкторській та технічній

творчості, а також у багатьох подібних. Для визначення та розвитку процесу образного мислення зазвичай використовують принцип «домальовування» певного образу або картинки базуючись на вихідний малюнок. Наприклад, стимули Торренса, на базі кожного з яких необхідно намалювати як можна більше малюнків.

Водночас, у молодшого школяра є достатні розумові резерви, і за словами Виготського Л. С. «зона найближчого розвитку», котра вже притаманна у молодшому шкільному віці, дає можливість сформувати більш широкі розумові здібності. Ельконін Д. Б. і Давидов В. В. заснували розвиваюче навчання показали, що у молодших школярів можливо вже в початковій школі формувати теоретичне мислення під керівництвом вчителя. Теоретичне мислення дозволяє учневі розв'язувати задачі, орієнтуючись не на зовнішні, наочні ознаки і зв'язку об'єктів, а на внутрішні, суттєві властивості і відносини[11, 23].

Насамперед, розвиток логічного мислення багато в чому визначається системою навчання. Навчальний процес може як сприяти покращенню розвиваючого процесу логічного мислення, так і призводити до зниження рівня розвитку школяра. Взагалі, сензитивний (або найсприятливіший) період для розвитку логічного мислення є вік до 13 років. З огляду на те, саме вдосконалення навиків логічного мислення є найбільш значимим для розвитку молодших школярів [42].

Сучасний учень вже у 2-3 класі демонструє перші ознаки *словесно-логічного* мислення, а до 3-го класу - логічного мислення, в той час як даними вміннями, могли похвалитися лишень окремі представники минулих поколінь дітей, оскільки раніше вважалося, що понятійне мислення притаманне молодшому підлітку.

Дітям нашого покоління значно швидше та простіше оволодіти практичними навичками роботи з комп'ютером, навіть дошкільникам не

треба великих зусиль для цього. Тому саме такий вид діяльності в наш час суттєво розвиває мислення і дає змогу працювати з інформаційними ресурсами, а також підвищує пізнавальну мотивацію. Але при цьому важливо навчити дитину розуміти і усвідомлювати цілі застосування даних засобів, дозованість, залишаючи місце в освітньому просторі для інших форм розвитку пізнання[25, 38, 40].

Сучасні стратегії навчання, такі як навчально-дослідницька діяльність, міждисциплінарний підхід до навчання та ін., мають позитивний вплив на розвиток пізнавальних процесів, зокрема й мислення. Проте, далеко не у всіх освітніх закладах застосовують інноваційні стратегії навчання для розвитку інтелектуально-творчого потенціалу дітей.

Молодші школярі вже в 7-8 років здатні аналізувати об'єкти з метою виділення істотних й несуттєвих ознак, складає ціле з частин (синтез) і добудовує із заповненням відсутніх компонентів. Також він здійснює вибір підстав для порівняння, серіації та класифікації тих чи інших об'єктів.

Проте кількість критеріїв для порівняння, висловлюваних дітьми в 1 класі, досить обмежено. Натомість, діти віком 9-10 років спроможні висловити значно більшу кількість критеріїв. Окрім того, в цьому віці дитина без особливих зусиль здатна встановити причинно-наслідковий зв'язок, проводить певні аналогії, вміє вибудувати логічний ланцюг думок та здатна ставити проблемні питання і висувати гіпотези [40, 41].

Учні початкових класів шукають пояснення побаченим явищам в області фантастики, або, так званих, власних фантазій, в чому їм приходить на поміч яскрава уява, натомість в 3-4 класі молодший школяр пізнає природи речей вже з точки зору їх наукового пояснення на доступному для дитини мові.

При постановці навчального завдання молодший школяр може вибрати найбільш ефективні способи її вирішення в залежності від конкретних умов та здійснювати оцінку результатів власної діяльності, аналізувати причини низької або високої результативності його навчальної діяльності, проявляючи початкові форми рефлексивного мислення. Це вміння вкрай важливе для формування навчальних навичок і засвоєння матеріалу тому, що дозволяє дитині самостійно віднайти причини зроблених ним помилок, а це в майбутньому сприяє успішно їх долати та уникати[1, 2, 17].

Стосовно 3-4 класу, молодший школяр вже вміє працювати з таблицями і діаграмами, складати план рішення завдання. У цей період за допомогою моделювання дитина опановує знаково-символічними навчальними навиками, що дозволяють їй відокремити зміст від форми різними графічними способами, що дозволяє краще зрозуміти матеріал дослідження[1, 17, 23].

В зв'язку з активною розумовою діяльністю учнів молодших класів, починає складатися система наукових понять, а знання стають більш диференційованими. За рахунок збагачення словникового запасу і включення в лексикон термінів і наукових понять, відбувається їх уточнення. Слід відзначити, що багато в чому детермінуючу функцію в розвитку системи наукових понять, виконує та освітня програма, котра була обрана в освітньому закладі. Іншими словами, шляхи формування понятійного мислення будуть залежати від того, в яку систему навчання потрапила дитина.

У підсумку, до 9-10-річного віку словесно-логічне мислення виходить на передній план у розвитку когнітивної сфери молодшого школяра. Школяр вміє здійснювати порівняння, без проблем встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами та проводити

аналіз. Діти в 4 класі спроможні утримувати навчальне завдання, розуміти мету діяльності і ті завдання, котрі необхідно виконати для успішного результату. Але багато процесів залежать від того, наскільки в дитини розвинена мотивація [23, 40, 41].

Поступово молодший школяр навчається рефлексії, так як це також одна із важливих складових логічного мислення, де треба оцінювати свою діяльність, вбачити перспективи розвитку, хоч вони можуть бути не завжди настільки ефективні, як того хотілося б. Загалом, якщо правильно укріплювати прагнення дитини до розумової діяльності, вчити його помічати проблеми та не боятися ставити питання, то вже в підлітковому віці він зможе уникнути значної кількості проблем в навчанні.

Однак слід звернути увагу, що ігнорування початкових особливостей становлення логічного мислення на перших етапах навчання може призвести до негативних наслідків. Тому, якщо не враховувати наочно-образний тип мислення учнів молодших класів і в навчанні використовувати в основному текстову інформацію, то учні можуть недосконало сприймати ті чи інші логічні побудови.

У свою чергу, присутність великої кількості завдань на класифікацію за різними підставами, в тому числі не істотними, може призвести до пригнічення можливостей наочно-образного і логічного мислення, формуванню вербалізму і лише формальному засвоєнню змісту матеріалу або може спричинити розвиток комбінаторного мислення. Побудова цілеспрямованої роботи з розвитку логічного мислення необхідна відбуватися з урахуванням особливостей розвитку розумових операцій молодших школярів[1, 6].

1.2 Особливості мисленнєвих операцій учнів з порушеннями мовлення

Важливою умовою успішного навчального процесу школярів з тяжким порушенням мовлення є досконалі теоретичні знання психологічних закономірностей їхнього розвитку, котрі детально розгорнуто в роботах Соботович Є.Ф., Белова Давід Р.А., Волкова Л.С., Мастюкової К.М., Гаврилової Н.С., Тарасун В.В., Подкоритова В.С., Шестопалова Л.Ф., Цветкової Л.С., та багатьох інших.

Достатньо ознайомившись з роботами Гедрене Ф., Строганової В.В., Алтухової Т.А., Левіної Р.І., Спірової Л.Ф., Косевої Г.В. та інших цілком стає очевидним той факт, що всі учні молодших класів з ТПМ мають проблеми з читання та письма. Згідно з тим, в них виникають труднощі під час читання текстів математичних задач та роблять неправильний короткий запис. Також, В.В.Тарасун, Н.С. Гавриловою і Л.Є. Томме запевняють, що значна частина дітей з ТПМ мають порушення функцій і процесів пізнавальної діяльності, які являються причиною труднощів у засвоєнні математичних знань[3, 7, 9].

У багатьох школярів з мовленнєвими порушеннями Тарасун В.В. було досліджено рівень загального, вербального та невербального інтелекту учнів із складною ринолалією, дизартрією, дислалією. Так нею було встановлено, що лиш у незначної частини школярів із порушеннями мовлення спостерігається погіршення рівня загального інтелектуального розвитку, що призводить до виникнення загальної неуспішності [12, 16, 17].

У школярів із парціальною неуспішністю, труднощі в навчанні зумовлені недорозвитком окремих операцій вербального або ж невербального інтелекту. Також вона виявила, що недостатня сформованість лінгвістичних та математичних здібностей в учнів з

порушеннями мовленнєвих порушень може бути спричинена недорозвитком та незрілістю у них провідних видів синтетичних структур[21, 22, 24].

Вагомим кроком на шляху вивчення цілісної структури дефекту, що викликає недорозвиток у учнів не тільки мовлення, але й визначає причинні зв'язки труднощів засвоєння ними знань, умінь та навичок з різних навчальних системах знань у школі, стали проведені дослідження.

Наприклад, вчення Томме Л.Є. вказують на те, що у дітей з порушеннями мовлення спостерігається вибіркова недостатність когнітивних функцій та процесів, котрі являються базовими передумовами формування знань з математики. Діти з ТПМ дуже важко засвоюють пряму і зворотну послідовність елементів в ряді, можуть не впізнати навіть знайомі об'єкти, що вже говорить про неповноцінність функцій, сукцесивності та симультанності сприймання, порушення зорового гнозису. Гавриловою Н.С., Тарасун В.В. та іншими було встановлено, що для усіх здобувачів початкової освіти з порушеннями мовлення характерна недостатня сформованість міцності запам'ятовування слухо-мовленнєвих стимулів та сенсомоторної сторони мовлення [25, 37].

Тим не менш, найбільші ускладнення у них було виявлено при проведенні порівняння (використання вербального матеріалу), а також при формулюванні остаточної думки. В іншій частині дітей, поруч із зазначеними процесами, операціями та функціями, спостерігається недорозвиток просторового праксису. Чистоградова І.А. звертає нашу увагу на те, що діти зі щелепно-лицьовою патологією, котра супроводжується ринолалією, проходять у своєму розвитку через достатню кількість психологічних травмуючих ситуацій, пов'язаних не

лише з до операційним лікуванням і післяопераційною реабілітацією (а це провукує страх, біль), але і з дефектом зовнішності[19, 26].

Надмірна психологічна травматизація порушує природній хід онтогенезу дитини. На фоні складної соціальної ситуації в психічному розвитку дітей зі щелепно-лицьовою патологією відмічені явища *ретардації* (тобто затримка розвитку окремих психічних функцій) і *акселерації* (пришвидшений розвиток окремих психічних функцій), а до кінця підліткового періоду в емоційно-особистісній сфері вже формуються патологічні утворення[11, 22, 25].

Науковці (Шестопалова Л.Ф., Козьявкін В.І., Волкова Л.С., Тарасун В.В., Подкоритов В.С.) стверджують, що первинні процеси пізнавальної діяльності у дислаліків не порушені. Однак проведені дослідження (Беловою Давід Р.А.) доводять, що тяжкі порушення звукової вимови при дислалії можуть бути наслідком порушення слухового сприймання, викривленого формування афферентних та еферентних рухових програм. Проте, цілісно аналіз структури та механізмів функціонування пізнавальної діяльності у цих дітей недостатньо вивчений [24; 26].

Всі дефекти процесу сприймання не пов'язані з первинними сенсорними недоліками, їх базисом виступає порушення складних сенсорно-моторних функцій, що означає наслідок не сформованості аналітико-синтетичної діяльності зорової системи. Найчастіше це відбувається у тому випадку, якщо у зоровому сприйманні беруть участь декілька аналізаторів, приміром руховий. Тому ті недоліки, які більш помітні, спостерігаються у сприйманні простору, що базується на інтеграції рухових та зорових відчуттів[23, 25].

Гавриловою Н.С. було виявлено, що для учнів з ТПМ характерні спільні та відмінні особливості недостатньої сформованості психічних процесів, функцій та операцій. Наприклад, для школярів, поряд з

малопомітною недостатністю сформованості кінетичного праксису, характерним є значний недорозвиток регуляції та контролю слухомовленнєвої пам'яті. В інших школярів виявлено вагомий недорозвиток кінетичного праксису, регуляції та контролю зорової та слухомовленнєвої пам'яті, а також операції встановлення причино-наслідкових зв'язків [2, 3, 11].

Проаналізувавши наукову літературу (Цветкова Л.С., Лурія О.Р., Хомська Є.Д., Семаго Н.Я., Семаго М.М.) з даної проблеми, є підстави стверджувати, що саме такі особливості сформованості у школярів пізнавальної діяльності викликані недорозвитком у них довільної організації психічних процесів та функцій [10, 11].

Алмазова Є.С. стверджує, що у дітей ринолаліків орієнтування в навколишньому середовищі теж є недостатнім, а пам'ять послаблена. Крім того, для них характерна неуважність. Під час шкільних занять у них відзначають зниження продуктивності й працездатності. В свою чергу, Власенко І.Т. звертає увагу на те, що у переважної більшості школярів молодших класів з порушенням мовлення зорова пам'ять перебуває в межах норми. І це аргументується тим, що розвиток звичайного зорового впізнання реальних об'єктів, яке є базисом зорової пам'яті, як правило, не відрізняється від норми. В той час, як порушення просторового сприймання, обумовлене недосконалістю просторового аналізу й синтезу, що спричиняє зниженню обсягу зорової пам'яті. Найчастіше це характерне для дітей з дизартрією [41, 42].

Також, ознайомившись з роботою Гаврилової Н.С., стало зрозуміло, що у молодших школярів з ТПМ, поряд зі значним недорозвитком кінестетичного праксису, виявлено недостатню сформованість швидкості запам'ятовування зорово просторових та слухомовленнєвих стимулів, операції порівняння, регуляції та контролю зорової пам'яті. В іншій

частини учнів яскраво виражений недорозвиток таких мисленнєвих операцій, як групування та узагальнення. Волкова Л.С. звертає увагу на те, що при дизартрії чіткість кінестетичних відчуттів порушена і дитина не відчуває стану напруження, чи навпаки, розслаблення м'язів мовленнєвого апарату, насильницькі мимовільні рухи, неправильні артикуляційні позиції. Зворотня кінестетична аферентація у дітей з дизартрієюдатна затримувати і порушувати формування кіркових мозкових структур: *премоторно-лобної* і *тім'яно-скроневої* ділянки кори. В свою чергу це затримує і процес інтеграції в роботі різноманітних функціональних систем, які мають безпосереднє відношення до мовленнєвої функції[12, 16, 39].

Під час дослідження словесно-логічного мислення в учнів мовленнєвої школи Власенко І.Т. зробила аналіз особливостей, що за психологічними механізмами первинно пов'язані з системним недорозвиненням мовлення, а не з порушенням самого мислення. Процес виникнення у внутрішньому плані мовленнєво-мисленнєвого зв'язку з предметним образом (наприклад, у разі опосередкованого запам'ятовування) у цих дітей порушується саме через недостатню сформованість механізмів внутрішнього мовлення, коли відбувається перехід мовленнєвих утворень у мисленнєві та навпаки[22, 38, 39, 41].

У дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвим порушенням, впродовж їх навчання у початковій школі спостерігається інша динаміка розвитку аналітико-синтетичного процесу, а саме розумової дії аналізу.

Особливості дії аналізу в цієї категорії дітей виражається в обмеженій характеристиці зображеного об'єкта, виокремленні якоїсь певної частини об'єкта, його ознаки (здебільшого забарвлення), але при цьому називаються тлише основні кольори, в той час як форма, їх взаємне розміщення та окремі частини об'єкта перебувають поза увагою дітей. За

характером виконання завдання, що полягає в аналізі конкретного об'єкта, діти з порушенням мовлення досить різняться між собою. Найуспішніше вирішує завдання та група дітей, які мають звукові недоліки та недостатнє оволодіння граматичною структурою. Дітям з різними формами порушення мовлення притаманне хаотичне (без певного плану) виконання завдання. Вони розпочинають виконувати завдання, ще не дослухавши інструкцію, описують об'єкт без абиякого плану, хаотично. Інші учні не вміють самостійно розповідати і відповідають тільки на послідовно поставлені запитання. Для учнів характерне недостатнє мовленнєве опосередкування аналізу.

Крім того, у дітей, що мають мовленнєві порушення, протягом навчання у початковій школі спостерігається позитивна динаміка розвитку дії аналізу, але порівняно з нормою, вона не достатньо продуктивна, так як у більшості дітей залишається елементарний рівень сформованості дії. Також, на перебіг дії аналізу часто має певний вплив характер діяльності учнів – розгальмованість, або навпаки, загальмованість діяльності, що спостерігається до кінця навчання у початковій школі.

Вивчаючи науково-дослідницькі роботи Гаврилової Н.С., Лурія О.Р., Цветкової Л.С., Хомської Є.Д., Семаго Н.Я., Семаго М.М. та інших, зробили висновок, якщо виявлено недорозвиток кінестетичного фактора, то спершу, у дітей з тяжким порушенням мовлення порушується формування просторових уявлень, а це призводить до проблем формування когнітивної ланки психічних функцій.

У дошкільному віці і на початку шкільного навчання із порушенням мовлення помітно знижений обсяг всіх видів пам'яті (Шипіцина Л.М., Власенко І.Т., Волкова Л.С., Алмазова Є.С., Крутикова Є.Г. та інші), якщо порівнювати з показниками норми. Протягом навчального процесу у

початковій школі дані показники покращуються, однак слухо-мовленнєва пам'ять все ж таки не досягає норми. Рівень слухової пам'яті тісно пов'язаний із розвитком мовленнєвих процесів (чим гірше розвинено мовлення, тим гірша і слухова пам'ять). Цей фактор обумовлює зниження функціонування слухової пам'яті [41, 42].

Вінарська Є.Н., Волкова Л.С., Белова Давід Р.А., , та інші у школярів, що мають алалію спостерігають певні особливості пам'яті такі, як звуження її обсягу обмеженість утримання словесних подразників, швидка втрата утворених зв'язків. Слухо-мовленнєва пам'ять даної категорії дітей порушена декілька більше, ніж зорово-мовленнєва.

Крутикова Є.Г., Шипіцина Л.М. та Волкова Л.С. приділяли значну увагу вивченню причин погіршення довільної пам'яті під час запам'ятовування слухо-мовленнєвої інформації в молодших школярів з порушенням мовлення. Вони констатують, що структура запам'ятовування слів певним чином різняться від тієї, що має місце у дітей з нормальним розвитком [22, 25].

Характерні ознаки запам'ятовування учнів молодших класів з дизартрією досліджувала Мастюкова К.М.. Вона відзначила, що учням з дизартрією необхідно набагато більше часу, аби зорієнтуватися в умовах того чи іншого завдання. Відразу після первинного зачитування вони на слух точно відтворюють тільки довжину ряду слів та їх кількість. Водночас здатні повторювати одне й те саме слово по декілька разів та вдаватися до парамнезій. Словесні парамнезії свідчать про внутрішню нестійкість їх мовленнєво-мисленнєвої системи. Лубовський В.І. відзначає, що залежно від форми подання певного матеріалу залежить продуктивність процесу пам'яті [24, 25, 37].

Слід відмітити, що учні з ТПМ краще запам'ятовують наочний матеріал, ніж вербальний. З віком продуктивність запам'ятовування

вербального матеріалу зростає набагато швидше, ніж продуктивність запам'ятовування наочного матеріалу. Натомість, перевага наочної пам'яті над вербальною є менш вираженою. У дітей з порушенням мовлення перевага наочної пам'яті над вербальною триваліша, порівняно з нормою. Зазначимо, що для школярів з порушенням мовлення даної характерним є більш-менш збережені можливості логічного та смислового запам'ятовування [22, 23, 37].

Гавриловою Н.С. було встановлено достатньо глибокий недорозвиток всіх особливостей зорово-просторової та слухомовленнєвої пам'яті, а також значне зниження рівня сформованості таких операцій мислення, як порівняння та узагальнення.

Завдання, котрі спрямовані на вивчення даних мисленнєвих операцій, діти виконують із значно меншою кількістю похибок під час застосування наочного матеріалу, ніж у роботі з допоміжним вербальним матеріалом. Відповідно, виражена недосконала сформованість пам'яті, що обумовлює в них неабиякі складнощі протягом процесу оперування інформацією в абстрактно-логічному плані. Для молодших школярів з тяжким порушенням мовлення аналізування характерне малим обсягом, відсутня цілеспрямованість та системність у вирішенні завдань, недостатня диференціація. Різниця показників виділення схожих та відмінних ознак між школярами з ТПМ та їх однолітками з нормальним розвитком свідчить про недостатнє опанування знань, в той час останнє обумовлене низкою інших причин, в тому числі й особливістю аналізу та недосконалими навичками порівняльної дії. Таким же чином, існує й недостатнє мовленнєве опосередкування мислення. Також діти з порушенням мовлення мають загальну тенденцію розвитку порівняння об'єктів, що відносяться до одного поняття [6, 12, 38, 41].

Соботович Є.Ф. звертає увагу на те, що в учнів молодших класів, що мають моторну алалію рівень формування узагальнень нижчий, для дітей характерна недостатня гнучкість та динаміка процесів мислення. З-поміж виявлених порушень велика роль належить глибокому недорозвитку мислення.

У висновку, процес порівняння у дітей з порушенням мовлення характеризується загальними закономірностями розвитку, однак, на відміну від нормального розвитку, воно відбувається повільніше і не досить продуктивно. Вагомим аспектом є те, що поруч із недорозвитком зауважених психічних функцій, процесів та операцій у школярів з ТПМ визначені найбільш розвинені такі процеси психічного розвитку, як зорове сприймання та зорово-мовленнєва пам'ять.

Аналізуючи та підсумовуючи ознайомлений матеріал можемо зробити висновок про те, що спільна причина, котра визначає характерні для усіх учнів молодшої школи з порушенням мовлення це певні типи труднощів: недостатній розвиток *сенсорно-моторної* функції мовлення, *слухо-мовленнєвої пам'яті* та *операцій мислення* (порівняння, умовиводу). Також було звернено увагу на те, що недостатня сформованість просторового праксису, що спостерігається у багатьох дітей з ТПМ, спричинила формування у них складнощів сприймання текстів.

Дослідження наукової літератури дало чітке розуміння, що недорозвиток у значної кількості учнів з ТПМ кінетичного праксису, операцією встановлення причинно-наслідкових зв'язків та регуляції і контролю за протіканням мнестичної діяльності, визначило виникнення у них труднощів при визначенні логічної послідовності у процесі аналізу математичних текстів, контролю за їх здійсненням, а також формуванню програм виконання операцій та дій. Перераховані вище особливості

пізнавальної сфери дітей з ТПМ, що можна аналізувати структурно та системно і є базовими причинами наявності специфічних й загальних труднощів засвоєння математики. Беручи до уваги все те, можна підсумувати, що опираючись на дані психічні процеси є можливість максимально ефективно засвоїти знання з математики. Значущим є те, що у школярів з ТПМ, поруч з недорозвитком зазначених психічних процесів, функцій та операцій Н.С. Гавриловою виявлено найбільш розвинені – це зорові сприймання та зорова мовленнєва пам'ять. Натомість, Усанова О.Н., Гаркуша Ю.Ф. та Власенко І.Т., під час дослідження характерних особливостей уваги у школярів з ТПМ, відзначили не сформованість усіх видів контролю. В свою чергу, Лалаєва Р.І. запевняє, що в таких учнів знижений процес працездатності, вони мають підвищену втомлюваність, а їх увага дуже часто розсіяна.

Групи дітей за станом невербального інтелекту учнів початкових класів з порушеннями мовлення (Усанова О. М., Синякова Т. М.) [11, 42]:

- Школярі молодших класів, в яких невербальний інтелектуальний розвиток значною мірою відрізняється від показників норми. Але їх нестандартний розвиток інтелекту зовсім не пов'язаний із труднощами мовлення та від них не залежить. За даними досліджень, дітей з даними порушеннями мовлення складає 9 %

- Учні, у котрих невербальний інтелектуальний розвиток відповідає нормі та становить 27 %

- Школярі, в котрих невербальний інтелектуальний розвиток досить нижче від норми, але достатньо нестабільний. А саме, коли діти вирішують завдання інтелектуального типу нижче норми. Група дітей складає 63 %.

Фотекова М.О. у процесі вивчення наочно-образного мислення у молодших школярів з порушенням мовлення за способом виконання завдання виокремили декілька груп дітей. Найуспішніше виконали

завдання діти з негрубою мовленнєвою патологією, в яких є недоліки звуковимови і слабкість опанування граматичною структурою. Майже у 37 % дітей з порушенням мовлення виявлено низький рівень успішності виконання наочних завдань. З'ясували, що лише у 7 % учнів мовленнєвої школи розвиток наочно-образного мислення відповідає нормі [40, 41, 42].

Структурною одиницею мисленнєвих операцій є розумові дії. Вирізняють такі види найбільш задіяних на уроках мисленнєвих операцій[24, 41]:

- *Абстрагування* - відділення суттєвих властивостей предмета від несуттєвих;
- *Аналіз* - уявне розкладання предметів, явищ, ситуацій і визначення складових, окремих частин, сторін;
- *Заперечення* - виявлення ознаки предмета на основі протилежної ознаки;
- *Класифікація* - поділ предметів за групами, в основному за значними ознаками;
- *Конкретизація* - вираження думки словами;
- *Обмеження* - виділення одного чи декількох елементів груп за особливими ознаками, що можуть бути зумовлені завчасно або ж все таки потребують самостійного визначення;
- *Порівняння* - співвідношення об'єктів і підкреслення в них однакового чи розбіжного за певними ознаками;
- *Серіація* - виявлення зв'язків між предметами та їх місцезнаходженням у певній послідовності;
- *Синтез* - співвідношення, співставлення, встановлення зв'язку між окремими елементами; процес уявного об'єднання окремих частин;

– *Систематизація* - процес визначення закономірності у побудові системи, а також виявлення місця предмета або явища в даній системі;

– *Узагальнення* - виділення та співвідношення спільного у одного або більше явищах або ситуаціях; процес угруповання предметів та явищ за їх головними характеристиками.

Розумова дія аналізу представляє собою цілу систему аналітично-синтетичних операцій. Тому про її розвиваючі компоненти і свідчить рівень вище сказаного процесу, що і є рівнем самого розвитку аналізу, відповідно до того, який він може бути [38, 40]:

— частковим або елементним (аналіз проводиться тільки окремих елементів об'єкта чи то явища);

— комплексним (аналіз комплексних частин цілого). Допоміжні засоби цього аналізу дають змогу покращити свої знання про предмет або явище обмежено, а не цілісно, тобто за певними ознаками і властивостями;

— системний, під час процесу якого предмети досліджуються цілісно.

Для синтезу притаманні такі показники [40]:

– частковий, однобічний;

– комплексний (при якому формується сума синтетично об'єднаних знань);

– системний (якщо об'єкт вивчається у певній системі).

Наступним важливим показником розвитку аналітико-синтетичного процесу є взаємозв'язки між синтезом і аналізом. Виділяють, переважно, такі відношення [40]:

– синтез переважає над аналізом;

– аналіз переважає над синтезом;

– аналіз відповідає синтезові.

Згідно першого відношення, коли синтез переважає над аналізом, розкривається відокремлення якоїсь однієї ознаки, а наступні залишаються без належної уваги. Нехай аналіз переважає над синтезом, а дитина виділяє деяку кількість ознак, що характерні для предмету, але вони недиференційовані та ізольовані, тому й сприймаються як однакові, не розуміючи як одна ознака залежить від іншої. За таких умов об'єкт вивчається безсистемно, дитина орудують то однією, то іншою ознакою хаотично. Коли є співвідношення між синтезом та аналізом, їх фундаментальний зв'язок свідчить про достатню сформованість аналітико-синтетичного процесу (Богоявленський Д.Н., Люблінська О.О., Менчинська Н.О.) [12, 14, 15].

Під час дослідження словесно-логічного мислення в учнів мовленнєвої школи (Власенко І.Т.) розглянули особливості, що за психологічними механізмами первинно пов'язані з системним недорозвиненням мовлення, а не з порушенням власне мислення. Процес виникнення у внутрішньому плані мовленнєво-мисленнєвого зв'язку з предметним образом (наприклад, у разі опосередкованого запам'ятовування) у цих дітей порушується внаслідок недостатньої сформованості механізмів внутрішнього мовлення, коли відбувається перехід мовленнєвих утворень у міркування та навпаки.

На початку навчання діти з порушенням мовлення можуть аналізувати об'єкти під час безпосереднього сприймання та маніпулювання ними. Проте кількість ознак, які діти здатні виокремити у конкретному об'єкті, менша, ніж та, що вирізняють їхні ровесники з нормальним розвитком. Розв'язуючи наочно-образні завдання, що полягають у знаходженні тотожних зображень, діти часто не враховують малопомітні деталі малюнків, особливо важко їм визначити тотожні ознаки, якщо потрібно врахувати декілька властивостей, або взаємне розміщення кількох елементів малюнка. Дітям складно орієнтуватися у

просторовому розташуванні деталей під час побудови об'єкта за неповністю розкресленим зразком малюнка, внаслідок недосконалості зорового аналізу[1, 11, 16, 19, 24].

Порівняння відбувається у формі протиставлення і зіставлення. Якщо *зіставлення* — це процес, ціль якого виокремити суттєві ознаки, спільних для низки об'єктів (тобто позитивна абстракція), то *протиставлення* — акцентування того, від чого необхідно розділитися в процесі визначення істотних ознак (тобто негативна абстракція). Успішність зіставлення і протиставлення залежить від розуміння дитиною сенсу порівняння та свідоме осмислення значення порівняння (що необхідно відшукати спільні ознаки й відмінні), а також від здатності відрізнити як відмінне, так і спільне. Якщо розглядати закон Клапареда, то в ньому зазначено, що розуміння подібності у дитини з'являється пізніше, ніж розуміння відмінності. Це можна пояснити, адже досконале розуміння подібності має не аби-яку потребу у сформованості первинного узагальнення або поняття, котре охоплює предмети, між котрими і є ці зв'язки.

Розглянемо особливості розвитку порівняння учнів молодших класів з ТПМ за Андрусишиною Л.. У процесі порівняння на наочному матеріалі в дошкільників переважає характер порівняння, що здійснюється хаотичним чином, шляхом часткового аналізу, що обумовлює недостатнє розуміння сутності об'єкта. Даний спосіб порівняння залишається у більшості учнів молодших класів. Використання у процесі порівняння поелементного способу спричиняє недосконале розуміння сутності того, що зображено, також нездатність відрізнити подібне із сукупності ознак об'єкта, порівнювати у певній системі. У висновку, це негативно впливає на рівень засвоєння знань[1, 23, 33].

Упродовж навчального процесу у початковій школі у школярів з порушенням мовлення відбувається зміна одноаспектного порівняння на комплексне, після чого - на узагальнююче. Проте, цей процес буде відбуватися значно повільніше, ніж у дітей з нормальним розвитком, і навіть у четвертому класі в учнів домінуючим способом порівняння є по елементний(частковий).

В процесі психологічних вивчень було досліджено фактори, які значною мірою мають вплив на процес порівняння дітей з порушенням мовлення, а саме:

- наскільки знайомі дітям порівнювані об'єкти;
- наскільки чітко виокремлені в об'єктах деякі ознаки: брак дрібних деталей, частини малюнка, чіткість і простота форми та ін.;
- переваги конкретного або абстрактного малюнка, що міститься у сюжеті.

Зрушення позитивного характеру, що спостерігаються під час порівняння у дітей з порушенням мовлення до третього класу, мають загальну тенденцію розвитку — збільшення кількості елементів малюнка, що виділяються в процесі порівняння, розвиток від по елементного способу порівняння до узагальнюючого; формування спостережливості та осмислення причинного зв'язку між діями. Але цей розвиток, порівняючи з нормальним, не дає достатніх результатів, та до завершення навчання у початковій школі діти з порушенням мовлення за рівнем сформованості дії порівняння (опираючись на наочний матеріал) значно відстають від однолітків що мають нормальний розвиток[3, 9, 12, 24].

Молодші школярі з порушенням мовлення у процесі порівняння об'єктів на рівні уявлень серед подібних і відмінних ознак успішніше вирізняють відмінні. Слід зауважити, що така особливість характерна для молодших школярів з нормальним розвитком. Це пояснюється тим, що встановлення подібності відбувається на основі первинного узагальнення

або поняття, що охоплює предмети, між якими є ці зв'язки. Формування такого узагальнення потребує усвідомлення суттєвих ознак об'єктів, що порівнюються.

Позитивна динаміка розвитку вміння виявляти як відмінні, так і подібні ознаки між об'єктами спостерігається у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку і нормальним розвитком, однак у дітей з порушенням мовлення збільшення кількісних показників протягом навчання у початковій школі поступається показникам учнів масових класів. При цьому продуктивність порівняння, тобто співвідношення виділених подібних і відмінних ознак залежить від характеру зіставлених об'єктів, їх складності, обізнаності учнів з ними. Із розширенням знань збільшується кількість виявлених дітьми зв'язків між об'єктами, що порівнюються, водночас розвиток обізнаності зумовлює збільшення подібних і відмінних ознак. Особливо це виявляється під час зростання показників виокремлення подібних ознак.

Відмінність показників виділення подібних і відмінних ознак між школярами з порушенням мовлення та їхніми ровесниками з нормальним розвитком свідчить про недостатнє опанування знань, водночас останнє зумовлене низкою інших причин, зокрема особливістю аналізу, недосконалою дією порівняння. Також наявне недосконале мовленнєве опосередкування мисленнєвого процесу.

У процесі порівняння об'єктів на рівні уявлення, що належать до одного поняття (наприклад, сосна — береза, ромашка — троянда), молодші школярі з порушенням мовлення успішніше вирізняють подібні, ніж відмінні ознаки між об'єктами. Це пояснюється іншим механізмом порівняння об'єктів, які належать до одного поняття. Процес порівняння спирається на узагальнене уявлення про об'єкти, що порівнюються, тому схожі ознаки легше актуалізуються й відтворюються. Визначення відмінних ознак потребує застосування різних видів абстракції, зокрема,

протиставлення та розчленування, тому цей процес відбувається складніше.

У дітей з порушенням мовлення спостерігається загальна тенденція розвитку порівняння об'єктів, які належать до одного поняття. Однак, порівняно з дітьми з нормальним розвитком, їхні показники гірші, причина чого полягає у відставанні в формуванні узагальнених понять, перевагою ізолюючої абстракції, що ускладнює переключення процесу з одного об'єкта на інший. Відповідно підґрунтям цих недоліків є обмежений рівень знань.

Отже, процес порівняння у дітей з порушенням мовлення характеризується загальними закономірностями розвитку, однак, на відміну від нормального розвитку, воно відбувається повільніше і не досить продуктивно.

Наприклад, наприкінці початкового навчання у дітей спостерігається по елементний спосіб порівняння, деякі діти мають труднощі під час виокремлення подібних ознак об'єктів, водночас у їх однолітків з нормальним розвитком таких труднощів не виникає. Недосконалість наочного порівняння негативно впливає на формування уявлень про об'єкти, що гальмує розвиток порівняння на рівні уявлень. Це обмежує можливості дітей під час вирізнення узагальнених груп об'єктів, формування уявлення про понятійну належність конкретних об'єктів, відтак — оперування узагальненими групами об'єктів.

Розглянемо особливості дії узагальнення у дітей з порушенням мовлення.

Сенс дії узагальнення полягає у виділенні спільних ознак у кожному із заданих об'єктів та об'єднанні об'єктів за певними ознаками. Розрізняють два узагальнюючі види: *емпіричне* (формальне) та *теоретичне* (змістове).

Емпіричне узагальнення, це саме той метод пізнання, що дозволяє порівнювати виділені спільні ознаки тих чи інших предметів. Відбувається емпіричне узагальнення на основі сприймання або уяви. Сенс вище зазначеного у тому, що зовнішні чуттєві рецептори допомагають проаналізувати дані ознаки предметів. У дошкільників саме за допомогою них регулюється напрям узагальнення. У учнів молодших класів узагальнення на рівні уявлень є основним джерелом для формування елементарних понять[40, 41].

Із вивчення Скрипченка О.В., молодшим школярам характерні такі способи узагальнення:

- *наочно-мовленнєвий*, який полягає в тому, що учні типізують предмети шляхом перцептивного та сенсорного виокремлення однієї або більше ознак (процес обов'язково має супроводжуватися мовленням);
- *образно-мовленнєвий* — узагальнення здійснюється шляхом визначення подібних ознак за допомогою слів;
- *понятійно-мовленнєвий* спосіб реалізується завдяки думок.

На початку першого класу, учням характерні такі способи узагальнення як, паочно-мовленнєвий та образно-мовленнєвий, вже у другому класі переважно - образно-мовленнєвий, а також здійснюється перехід до понятійно-мовленнєвого способу. Такий змінний процес грає значну роль на якості узагальнення, що з часом зміщується від недиференційованих понять до диференційованих, і нарешті до узагальнених. Найменування окремих узагальнених груп предметів належним чином дають змогу учням перейти до їх характеристики за допомогою родового терміну, що дає підтвердження сформованості родового поняття.

Теоретичне узагальнення базується на ґрунтовному аналізі окремих об'єктів, котрі спрямовані на виділення внутрішніх ознак генетично-вихідних об'єктивних зв'язків[40].

На початку навчання більшості дітей з порушенням мовлення узагальнення на наочному матеріалі характерне виділенням утилітарних ознак. Поданий спосіб узагальнення обумовлений частковим аналізом, через який діти виділяють тільки одну, несуттєву ознаку, що і є складовою узагальнення. За даними Некрасової К.А., це характерно для ранніх етапів розвитку узагальнення. Варто відмітити, що дане узагальнення характерне для учнів першого класу з нормальним розвитком, а вже у учнів третього класу цей спосіб узагальнення відсутній. В той момент, як у більшості учнів в третьому класі, що мають порушення мовлення цей спосіб узагальнення залишається. Для прикладу, діти за малюнками, на яких зображені помідор, картопля, часник, груша, міркують так: "Часник не підходить, бо він маленький, а всі великі — і груша, і помідор, і картопля, тому вони схожі між собою»[40, 41].

Для дітей, що мають порушення мовлення і нормальний розвиток характерним є узагальнення на рівні визначення спільної функціональної ознаки об'єктів, що знайомі їм з практичного досвіду. Заміна родової назви функціональним визначенням здійснюється тоді, коли дитина змінює узагальнену назву групи предметів вказівкою на дію, що може здійснювати предмет, або яку можна здійснювати з тим чи іншим предметом або групою предметів. В даному випадку узагальнена назва, використана дитиною, не відображає всієї сутності групи предметів. Наприклад, діти міркують так: "Груша зайва, бо картоплю потрібно в борщ класти, ще можна класти часник і помідори. А хіба грушу в борщ покладеш?". Таким же чином діти, не знаючи значення слова "інструменти", як загальну назву до предметів "пилка, молоток, сокира" використовують словосполучення: "якими працюють"; замість поняття "посуд" говорять: "якими їдять"; замість терміну "фрукти" застосовують вислови "те, що їдять", або "їжа"; замість "іграшки" - "якими граються".

До третього класу переважна кількість учнів з порушенням мовлення вміє узагальнювати предмети на рівні понятійної ознаки. Приміром, вони мислять так: "Зайва тут груша, бо це - фрукти, а інші - овочі".

Під час узагальнюючих процесів школярі володіють уміннями замінювати узагальнююче слово назвою одного з предметів, представлених у групі, яке вони вживають у множині. Наприклад, вони називають одним словом: взуття - "черевики"; ігри — "шашки" та ін. У цьому випадку загальне виявляється не у родовій назві групи, а шляхом вказівки конкретного предмета, що входить до складу групи. У висновку маємо, що у школярів ще не сформовані знання про узагальнююче слово.

Діти з порушенням мовлення не можуть належним чином застосувати узагальнюючий термін. Наприклад, вони не здатні назвати овочі фруктами, або навпаки, фрукти - овочами. Це вказує на те, що діти оперують термінами формально, тобто не вводять суттєві ознаки відповідних понять у їх змістовність. Такого роду помилки притаманні школярам із порушенням мовлення різних вікових груп та учням першого класу з нормальним розвитком[8, 9, 38, 26].

З-поміж дітей, котрі мають порушення мовлення різних вікових груп є такі, які виділяють предмет, а потім прирівнюють його з окремим предметом, а не групою. Наприклад, за малюнками, на яких зображені баржа, тролейбус, трамвай, пасажирський корабель, діти думають так: "Трамвай не підходить до тролейбуса, бо в нього є рейки. А цей корабель возить пісок, тому він не підходить до цього корабля, що возить людей". Подібний спосіб виконання завдання це результат домінування ізолюючої абстракції, тобто коли дитині важко розширяти коло об'єктів, котрі піддаються аналізу, до того ж додається недосконале сприймання.

Безсумнівно, подані фактори призводять до виникнення ще одного різновиду помилки, коли діти намагаються порівняти пару предметів. Приміром, на їх думку: "Тролейбус їде по дорозі, трамвай їде по рейках, тому вони не підходять до кораблів, адже один по воді, та інший по воді".

Слід зауважити, що цей спосіб вирішення завдання може певним чином виникати у зв'язку із ситуативним узагальненням. Тому здійснюється заміна родової назви словом чи то словосполученням, що позначає ситуацію, в якій дитина раніше сприймала предмети, що були запропоновані для узагальнення. Загальна назва групи однакових предметів створюється на основі не суттєвої ознаки, а певної події, знайомої дитині з набутих знань. Наприклад, якщо замінити узагальнюючі поняття "ялинкові прикраси", "дерева", "меблі" діти називають "Новий рік", "ліс", "кімната". У дітей з мовленнєвим порушенням спостерігаються ситуативні узагальнення так само, як і у дітей нормальним розвитком різних вікових груп, але частіше у процесі словесного позначення груп, до яких належать об'єкти діяльності.

Важливою стадією до формування теоретичних понять являється узагальнення на базі уявлень. Шляхом уявлення про те, як форми знань про певні предмети та явища виокремлюють схожі ознаки у групі предметів та відділяють їх від індивідуальних, незначних. У молодших школярів сенс даних уявлень становлять здебільшого зовнішні, чуттєві ознаки об'єктів, котрі надають можливості досить повно й точно використовувати узагальнення під час вирішення завдань на впізнання, систематизацію і класифікацію предметів на рівні елементарних понять [20, 22, 24].

Проаналізуємо властивості узагальнення у молодших школярів, котрі мають порушення мовлення, на базі уявлень.

Дітям характерне неправомірне введення видових понять в обсяг родового поняття, тобто розширення поняття. Скажімо, до меблів діти співвідносять побутову техніку та предмети домашнього вжитку тощо. З однієї сторони, це здійснюється через нерозуміння смислового значення слова-терміну, а якщо розглядати з іншої сторони, то у зв'язку з відсутністю знань про суттєві ознаки тих предметів, котрі діти помилково відносять до цього поняття. Цей спосіб узагальнення характерний для початкового етапу його розвитку (Люблінська А.А., Фрадкіна Ф.І.) і притаманний усім категоріям аномальних дітей. Слід звернути увагу на те, що протягом початкового навчання динаміка розвитку цього різновиду узагальнення у дітей з мовленнєвим порушенням недостатня, через те, що виділена помилка зустрічається і в учнів третього класу, в той час як їх однолітки, що мають нормальний розвиток допускають її приблизно у 10 % випадків[40].

Діти звужують родові поняття, в чому й полягає наступна помилка. Наприклад, термін "тварини" вони обмежують назвами одних лише домашніх чи то диких тварин, до поняття "продукти харчування" додають тільки фрукти й овочі. До завершення навчання у початковій школі спостерігається вагома динаміка, адже учні набувають навичок та знань аби значною мірою позбутися подібних помилок, однак у третьокласників з порушенням мовлення вона все ж таки лишається достатньо поширеною. Дані види помилок вказують на формальне засвоєння смислового значення узагальнюючих слів, обмежене осмислення понятійного змісту певних предметів, а також недостатні навички співвідношення конкретних предметів зі словом, що позначає родові поняття.

В процесі завдань, котрі полягають у тому, що діти повинні називати узагальнюючим словом-терміном певну групу предметів, виділивши зі списку найменувань предметів зайву, діти з порушенням

мовлення можуть замінювати родову назву функціональним визначенням. Водночас, уявлення про предмети обмежуються зовнішніми особливостями, що пов'язані з їх практичним використанням. Інакше кажучи, відбувається заміна узагальнюючої назви групи предметів вказуючи на дію, яку може здійснювати предмет або можливо здійснювати з загальною групою предметів.. На кінець навчання у початковій школі учні з труднощами узагальнюють предмети на рівні уявлень у зв'язку з поверховою обізнаністю про певні предмети та не достатнє осмислення їх понятійного сенсу. Якщо дитина досконало не володіє знаннями щодо понятійного слова-терміну та не володіє умінням співвідносити видові предмети до родового поняття, то це грає значущу роль у процесі розвитку узагальнюючої дії[24, 40, 41].

У підсумку, розвиток узагальнюючих дій у молодших школярів з мовленнєвим порушенням визначаються властивостями, котрі значно відрізняються від нормального розвитку. По закінченню навчального процесу у початковій школі переважна кількість учнів цієї категорії набувають навички узагальнення об'єктів, виділяючи практичні чи функціональні ознаки. У деяких учнів спостерігаються недостатньо сформовані уявлення та немає того рівню знань про понятійну сутність певних предметів, навіть тих, що постійно використовується ними. Молодші школярі недостатньо навчилися орудувати узагальнюючими словами-термінами та не здатні співвідносити видові поняття до родових. Для значної частини учнів третього класу узагальнення являється недосяжним, якщо є необхідність у тому, аби відрізнити видову та родову відмінності між об'єктами в межах широкого поняття. Саме це стає на заваді формуванню понятійної системи.

Пояснення сутності загальних зв'язків і властивостей об'єктивної дійсності шляхом їх узагальнення та віднесення їх до відповідних класів та груп, відбуваються під час класифікації, виконання якої тісно пов'язане

з процесом таких розумових дій , як аналіз, узагальнення, дедукція, порівняння. Психологічний механізм класифікації полягає у виділенні основних ознак і віднесенні їх до відповідної класифікації (класу, групи, виду, роду та ін.) та встановленні зв'язку між ними (Дяченко М.З., Костюк Г.С.). Дія класифікації об'єднує такі процеси[41, 42]:

- проводиться аналіз конкретних об'єктів за його ознаками та особливостями;
- в пам'яті відтворюються суттєві ознаки родового поняття, до якого відноситься цей об'єкт;
- за допомогою аналогії визначають ідентичні істотні ознаки загального об'єкта та поняття, а зайві ознаки відкидають;
- шляхом дедукції об'єкт класифікується відповідно до загальної теми.

Усі чотири типи класифікації мисленнєвої діяльності виконуються в один час. Специфіку класифікації дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями розробила Андрусішина Л.. Нею було виявлено, що ця категорія дітей значно гірше виконує завдання за кількісними та якісними показниками порівняно з дошкільнятами з нормальним розвитком. 81,3% дітей з нормальним мовним розвитком та 42,9% дітей з порушеннями мовлення можуть самостійно класифікувати предмети. Класифікація дітей з порушеннями мовлення характеризується поліморфізмом прояву принципів узагальнення, що призводить до того, що кількість груп досягає 8-9. Дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, які виконують завдання неточно, зазвичай формують максимум у 5-6 груп[1, 2, 42].

У частини дітей з мовленнєвими порушеннями кількість груп збільшується за рахунок переходу від одного джерела класифікації до іншого, за через втраті вихідних утворень і формування нових. На думку Баскакової І., невміння підтримувати обрані раніше сказані джерела

класифікації, «сказання» до іншого типу предметів являється ознакою недостатньої уваги, що викликає проблеми в процесі мислення та, насамперед, у дії[1, 24, 26].

У деяких випадках, дітей з мовленнєвими порушеннями класифікують за однією або декілька ознаками. такі як, колір, форма або розмір. Передбачається, що дані властивості відсутні на об'єктах у блоці, а інколи їх взагалі немає. Переважна частина дітей із порушенням мовлення, нібито правильно класифікують, але, при цьому вказують на другорядні, недостатньо суттєві особливості. Приміром, групу "іграшки" вони формують згідно виготовленого матеріалу, а групу "рослини" — бо "вони мають листя". Під час класифікації, дітей просили дати концептуальне визначення для кожної групи. Повна і достовірна інформація про тендерні прояви виявлено у 76,5% дітей з нормальним мовленнєвим розвитком і лише у 28,6% дітей з мовленнєвими порушеннями. Таким дітям притаманні такі види відповідей[41, 42]:

- позначення окремих груп загальними ознаками;
- заміна категоріального поняття функціональним визначенням;
- заміна родових понять загальним найменуванням однієї чи декількох груп;
- замість певного поняття, всі елементи належать до родової групи;
- неправильна або не точна назва груп.

Коли більшість дітей з мовленнєвими порушеннями вступають до школи, навички класифікації все ще перебувають в зародженому стані. Ця затримка пов'язана з незавершеним аналітико-синтетичним процесом, або, так званим, ненавченим процесом узагальнення. Також спостерігаються порушення функцій пам'яті та уваги. У дітей виникають труднощі у застосуванні набутих знань і навичок, особливо у мовленні, у

дотриманні зазначеного правила класифікації, у переключенні з одного способу дій на другий[9, 11, 13, 17].

Крім того, спостерігається також недостатнє оволодіння розумовою діяльністю. Діти не можуть самостійно перевірити правильність виконання завдання, не помічають помилок, часто не ставлять запитань вчителю.

1.3 Сучасні підходи до розвитку мисленнєвої діяльності школярів з порушенням мовлення

Через значні зміни в сучасній освіті, в тому числі спеціальної, вагоме значення полягає у тому, аби забезпечити динамічний процес як дошкільної так і шкільної освіти, шляхом постійного оновлення у виховній тріаді «дошкільник-школяр-студент». Пізнавальні процесу молодшому шкільному віці характеризуються збільшенням довільності та вмінням регулювання, а також обсягом довільної та словесно-логічної пам'яті. Здобувачі початкової освіти мають достатній розвиток мистецтва говорити та володіння навиками аудіювання, також і вести монолог, вправляти уміння у письмі та у внутрішньому мовленні, базисом чого є мислення[7, 9, 10, 15].

Маємо відзначити, що у школярів з тяжкими порушеннями мовлення стан невербального інтелекту поділяється на три групи[41]:

– Школярі, в яких стан невербального інтелекту трішки відмінний від типових показників, але незважаючи на те, характерна особливість інтелектуальних процесів не зв'язана з порушеннями мовлення та ніяким чином від них не залежить.

– Школярі, котрі відповідають звичайному розвитку;

– Школярі, в яких невербальний стан розвитку дещо нижче від показників норми, але у таких дітей спостерігається нестабільність.

Для досконалого вибору та підбору сучасних методів корекції та загалом підходів для вдосконалення мисленневих операцій у школярів з порушеннями мовлення, слід належним чином проаналізувати та виявити ряд безпосередніх причини тих чи інших труднощів розуміння та засвоєння навчального матеріалу освітнього процесу.

Якщо більш детально дослідити певні порушені процеси, а саме, нестійку зорову та смислову увагу та пам'ять, недорозвинене фонематичне сприйняття, зорово-рухові координаційні дії, недостатній розвиток загальної та дрібної моторики, а також синкретичність зорового сприйняття, можна зробити висновки, що саме все це доводить до відсутності знань про цифри та літери, загублення рядка при читанні і письмі, обмеженого вивчення конфігурації букв, відзеркалене читання та письмо, відсутність засвоєних навиків рахувати, недосконалі знання співвідношення сусідніх чисел, узагальнення операцій за допомогою лінгвістичних та математичних одиниць[40, 41].

Кращому засвоєнню навичок навчальної діяльності, в основному письма та читання, перешкоджає слаба активізація мисленнєвої дії, низький рівень мовлення, пам'яті та уваги, регулятивного елементу освітнього процесу. Наприклад, після прочитаного оповідання, учні з мовленнєвими порушеннями мають неабиякі складнощі при його переказі, зокрема через те, що вони не мають того лексичного запасу, вони не здатні осмислити текст, від чого не мають змоги пересказати текст на свій лад. Учні прагнуть до переказу тексту слово в слово, не міняючи граматики та синтаксису[1, 2, 4].

Учням початкових класів з ТПМ притаманні грубі порушення або недостатня сформованість контролю усіх видів. Перш за все страждає контрольний, що є передуючим та відповідає за аналізування сутності завдання, та поточний вид, що надає певне забезпечення якості самого процесу. Цікавим фактом є те, що якщо учням повторювати інструкцію,

давати можливість виконувати завдання за аналогією та супроводжувати схемами, алгоритмами та іншими видами графічних наочностей, буде спостерігатись покращена динаміка підсумкового контролю. В той же час на стан сформованості повної навчальної діяльності, накладає свій відбиток недосформований процес самоконтролю та саморегуляції, що значною мірою помітне в ускладненому формуванні фонемо-графічних, графо-моторних, арифметичних та орфографічних навичках, не помічаючи свої похибки та не виправляючи їх під час виконання завдань, помітне загальне сповільнення темпу навчальної дії, в основному це стосується темпу писемної діяльності, швидкістю втомлюваності та характерне примноження похибок до завершення виконання завдання [23, с.157].

Слід зазначати, що дані характерні особливості психомовленнєвої діяльності молодших школярів із ТПМ вимагають своїх змін, як в корекційно-розвиваючому процесі, так і освітньому. Це потребує неабиякої організації та особливого структурного і змістовного наповнення цілої системи, що передбачає розвиток навчально-пізнавальних процесів, котрі побудовані на базі метакогнітивних стратегій. Тому, саме опановані прийоми навчально-пізнавальної діяльності являються тими навичками, котрі є складовою синтезованого поняття про вміння вчитись.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ МИСЛЕННЄВИХ ОПЕРАЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1 Обґрунтування методик дослідження мислення у школярів

Способи мислення учнів молодших класів можуть бути досить різними, так як мислення шестирічної дитини можна відрізнити від, наприклад, десятирічного. Учень молодших класів має явно виражений конкретно-образний вид мислення, тому при вирішенні задач розумового контексту діти беруть до уваги реальні предмети та наочний матеріал. Дитина робить умовиводи та заключення спираючись на основні характерні факти[39].

Сам процес навчання пришвидшує розвиток абстрактного мислення. Під час розвитку розумових здібностей спостерігається перехід від операцій з практичною діяльністю у вирішенні чітко визначеної ситуації та завдання до внутрішніх, розумових дій. З очевидних фактів дитина переходить до уявних операцій, а потім вже до узагальнених концептуальних знань.

Тому методики, за допомогою яких можна визначити рівень учнів 1-2 класу, дуже різняться від тих, що застосовуються для учнів 3-4 класів. Приміром, для першокласників вони можуть нагадувати методику, придатну для дошкільників. У свою чергу заняття для дітей 4 класу можна запропонувати учням середньої школи.

Розглянемо перелік практичних методик, за допомогою яких можна визначити рівень розвитку мислення здобувачів початкової освіти вказані у табл. 2.1 .

Методики для учнів молодшого та другого класів

Назва методики	Характеристика	Інструкція
«Додавання піраміди»	Така методика використовується для визначення стану наочно-діяльного мислення. Для проведення цього експерименту вам знадобиться кілька конусів різної конфігурації, з певною кількістю з'єднань і коробок. Обов'язок дитини запам'ятати правильний порядок всіх елементів пірамідки і розставити їх вчасно.	Під час експерименту дітям показують пірамідку, щоб вони самі її зібрали. Напрямок визначається відповідним жестом інструктора. Якщо вони не збирають певну пірамідку правильно, інструктор не виправлятиме їх, поки вони не закінчать. Після виконання завдання він вказує дітям на помилки, а потім повторює їх.

Продовження табл.2.1

«Дошки Сегена»	Ця техніка використовується для тестування сили на надзвичайно активне мислення. Аби застосувати цю техніку, необхідно мати дошки з отворами геометричними фігурами та пропорційні вкладки (такі дошки вже пропонуються на ринку у	Завдання полягає у тому, аби вчасно вкласти фігурки у дощечки. Найзручніше використовувати
----------------	--	--

	<p>відповідній формі). Цей тип досліджень проводиться не тільки для учнів початкової школи, але і для дошкільників. Відмінність заключається лише за складністю завдання. Для дітей дошкільного віку пропонуються чотири дошки та до десяти. Школярам пропонуються дошки вже з десяти та більше вкладишів.</p>	<p>хронометр при цій діагностиці.</p>
<p>«Складання розрізних картинок»</p>	<p>Для визначення рівня образотворчого мислення потрібне справжнє мистецтво. Щоб провести діагностику, вам просто потрібно розділити зображення на кілька різних фрагментів. Зі скількох частин буде складатися така картина, залежить від віку присутніх дітей. На першому рівні кількість штук може варіюватися від 15 до 20, для старших учнів їх кількість збільшується на 5-10 штук з кожним наступним рівнем. Щоб спростити вправу, ми розмістимо зображення в прямокутнику з межами, позначеними на цілі. Для ускладнення завдання використовується кількість частин,</p>	<p>В експерименті діти збирали зображення з трьох частин на прямокутній поверхні. Кожен малюнок розміщується на дошці перед дітьми і пропонується скласти загальний малюнок. Оскільки діти не можуть самостійно приступити до вправи, інструктор збирає</p>

	<p>форма точок перетину та проекція обох площ прямокутника. Ці обрізані зображення мають колір фону.</p> <p>Проведення дослідів вказує на дії дітей, а також інструктує методику їх роботи.</p> <p>Насправді, тільки маючи чітке уявлення про алгоритмічні дії, можна визначити основні фактори, якими користуються діти. Дії можуть виконуватися на візуальному та образному рівні, а також вони можуть відбуватися на візуальному та фактичному рівні темряви. Якщо дії дітей у вправі сліпі і незрозумілі, їх дії вважаються ненормальними.</p> <p>Інтелектуальні проблеми виражаються також у тому, що дитина тривалий час не може правильно скласти зображення картинки, як самостійно, так і за участю вчителя.</p>	<p>одну з основних частин.</p>
<p>«Сюжетні вкладки»</p>	<p>Дана методика значною мірою схожа на «Дошки Сегена». При використанні такої методики застосовують великі картки або дошки з 10 варіантами, де відсутні</p>	<p>З достатньої різноманітності карток діти повинні обрати</p>

	<p>деякі деталі в розташуванні отворів. Також наявність вкладок картинок придатних і непридатних деталей для зображення.</p> <p>Розглядаючи наслідки цієї вправи, слід націлити увагу на тому, наскільки дитина зацікавлена у виконанні цієї вправи. Особлива увага приділяється конкретним крокам дитини. І це двоякий спосіб виконання завдання з дитиною.</p>	<p>найбільш відповідну.</p>
<p>«Поштова скринька»</p>	<p>Цей прийом допомагає виявити у дітей схильність розпізнавати поведінку інших. За допомогою такої методики можна перевірити активність наочно-образного мислення у дітей різних вікових груп.</p> <p>Іноді діти поєднують форми з отворами, зазвичай це відбувається, коли є різні форми або коли їм потрібно їх пояснити.</p> <p>У цій ситуації підбір фігур здійснюється за певним алгоритмом. Якщо у дітей в сім-вісім років є психічні розлади, то в цьому випадку вони виконують завдання не наочно, а методом проб і помилок.</p>	<p>Для виконання цього тесту необхідна «Поштова скринька», яка складається з ящика та кришки, що знімається. У кришці ящика зробили отвори різної форми. На кришці двосторонньої коробки повторюються різнокольорові отвори. Інструкції щодо виконання</p>

		<p>завдання можуть мати різні варіанти, а саме у словесній або наочній формі. Для дітей від шести років і старше з нормальними розумовими здібностями таке завдання не є складним і його можна виконати тільки в тому випадку, якщо форма отвору в кришці візуально збігається з формою фігурки</p>
--	--	---

Якщо першокласникам можна запропонувати методики дослідження розвитку мислення з вище названих, то вже з другого класу краще використовувати інші методи, що охоплюють шкільні матеріали. Тож починаючи у віці 8-10 років застосовують інші методики, котрі зазначені у табл. 2.2 .

Таблиця 2.2

Методики діагностики мислення учнів молодшої школи

Назва методики	Характеристика	Інструкція
<p>Методика «Виключення зайвого» (Додаток Б)</p>	<p>Запропонована методика надає можливість, щодо навичок узагальнювати навчальний матеріал. Обробка результативності учнів ґрунтується на кількості правильних відповідей. Високий рівень - 10-12 правильних відповідей. Середній рівень – 8-9 правильних відповідей. Достатній рівень – 6-7 правильних відповідей.</p>	<p>Дитині пропонується картка з 12-ю рядками певної групи слів виключити по одному слову з кожного ряду. І так, у першому рядку буде слово «добрий», у другому — «окуляри», у третьому — «гарячий» і т.д. яка ознака узагальнюючих слів і чому вони виключені з ряду (наприклад, стіл, стілець, ліжка – це меблі, а підлога до цієї категорії не входить). визначити, скільки серій створює одне загальне поняття (оскільки ті самі загальні поняття можуть з'являтися в різних серіях) Знайдіть у ряді помилки, де неможливо виділити лише одне слово або запропоновані слова не можна узагальнити одним родовим поняттям.</p>
<p>Методика «Вивчення швидкості мислення» (Додаток В)</p>	<p>Дозволяє виявити швидкість мисленневих процесів. Оцінювання швидкості мислення залежить кількості прочитаних слів та від віку. Для учнів першого класу: Високий рівень — 16-19 слів Хороший рівень — 10-15 слів</p>	<p>Дитині пропонується до уваги набір слів з неvistачаючими літерами. За допомогою секундоміра визначають три хвилини, за цей час дитина повинна прочитати кількість слів, вставляючи літери.</p>

	<p>Середній рівень — 5-9 слів</p> <p>Низький рівень — менше 5.</p> <p>Для дітей 8-10 років:</p> <p>Високий рівень – 25-30 слів.</p> <p>Хороша швидкість – 20-24 слова.</p> <p>Середня – 15-19 слів.</p>	
<p>Методика «Прості аналогії» (Додаток Г)</p>	<p>Методика дає змогу певною мірою діагностувати та виявити гнучкість мислення та логічність школярів.</p> <p>Високий рівень – 8-10 правильних відповідей.</p> <p>Хороший рівень – 6-7 правильних відповідей.</p> <p>Достатній рівень – 4-5 правильних відповідей.</p> <p>Низький рівень – менше 4 правильних відповідей.</p>	<p>Дитині даються картки із завданнями, де написані декілька слів та задані ключові слова. Кількість карток залежить від вікових особливостей.</p> <p>Завдання полягає у тому, аби дитина зробила правильний розподіл слів за ключовими словами так, щоб вони набували логічного зв'язку.</p>
<p>Методика «Вивчення саморегуляції»</p>	<p>Сенс застосування методики – формування саморегуляційних навичок в розумовій діяльності учнів молодших класів.</p> <p>В процесі вивчення приймають участь інші фахівці, спостерігаючи за реакцією, похибки, поведінки під час самоперевірки роботи та інше.</p>	<p>Дитині дається завдання малювати на аркуші паперу лінії, палички та рисочки впродовж 15 хвилин, у певній послідовності.</p> <p>Водночас не дозволяється виходити за межі полів, дотримуватися правильного переносу рисок і писати пропускаючи рядок.</p>

	Оцінка відбувається шляхом результатів спостереження та характерних особливостей виконаних символів.	
--	--	--

На момент сьогоднішня значною проблемою являється те, що шкільна демотивація змушує школярів переходити від активного мислення до пасивного. Це є ознакою того, що кожного дня, витрата часу на роздуми значною мірою зменшується, в той час як соціальні мережі, ігри та інші інноваційні технології займають все більше часу в житті дітей. Дані зміни негативно впливають на мисленнєві процеси учнів, так само як і на інші складові функції пізнавальної діяльності.

Учням с мовленнєвими порушеннями слід належним чином розвивати процеси мислення, адже мисленнєві операції тісно пов'язані з мовленнєвою діяльністю. Тому і мають визначальну роль у функціонуванні усіх процесів діяльності школярів.

2.2 Результати дослідження стану сформованості мисленнєвих операцій у молодших школярів з порушеннями мовлення та їх аналіз

Найбільш поширеними видами концептуально-експресивної алалії являється моторна (коли дитина все розуміє, але не здатна повторити) та сенсорна (не розуміє мову, але помітні повторення фраз при запитаннях). Відповідно до моторної концепції, експресивна алалія являється наслідком недорозвинення або внутрішньоутробному пошкодження мовної області лівої півкулі кори головного мозку. Іншими словами, порушена зона Брока – ті ділянки церебральної кори головного мозку, що відіграє провідну роль у функції мовленнєвої діяльності та в утворенні алгоритмів застосування граматичної та синтаксичної систем мови.

Дослідження спрямоване на діагностику мисленнєвої діяльності учнів початкової освіти, що мають порушення мовлення. Досліджувана група дітей мала такий дефект у мовленні як алалія.

Поставлені наступні задачі.

1. Вивчити стан діяльності понятійного та образного мислення в процесі виконання завдань, котрі не вимагали певних результатів у вербальній формі.
2. На основі матеріалу цього дослідження порівняти стан мислення зі станом пізнання та самоорганізації.
3. Пов'язати стан вивчених видів мислення з рівнем розвитку виразної мови.

Для вивчення образного мислення було проведено шість експериментів, кожен з яких включав завдання різної складності. Учні повинні були;

- 1) Систематизувати квадрати, трикутники, кола, різні за формою та кольором (2 завдання);
- 2) Класифікувати складні форми, в тому числі елементи трикутника, квадрата та кола (1 завдання);
- 3) зв'язати ці складні фігури з трикутником, квадратом і колом (15 завдань);
- 4) за набором картинок (трикутники та кружечки) визначити та послідовно складніші рівні (4 завдання);
- 5) З двох фігур подібної форми вибрати ту, яка більше схожа на фігуру моделі (17 завдання);
- 6) з 4 форм вилучено 1, що відрізняється зовнішнім виглядом або розміром від інших (3 роботи).

Для вивчення понятійного мислення було проведено 2 експерименти:

- об'єкти-вставки (запропоновані зображення із зображеннями транспорту, одягу, посуду, тварин, птахів, предметів неживої природи тощо.)

- встановити розташування серії сюжетних зображень різного змісту та серію чисел.

Під час експериментів кожній дитині було запропоновано 52 завдання, що давало 2600 завдань для всіх 38 дітей. Під час виконання завдань випробуваним не потрібно було давати усні відповіді. Розроблено іншу систему оцінки ефективності, яка враховує різні фактори (оцінки представлені в результатах дослідження).

Дітям, яким важко виконувати завдання надавалась допомога. В залежності від причин труднощів і індивідуальних якостей дітей, вона вирізнялася своєю гідністю і характером. Таким чином, у разі порушення саморегуляції дитини експериментатор різними способами регулював її поведінку (наприклад, давались поради: «Будь уважним!», «Подумай ще!», «Не поспішай, придивись!»). В довільній формі, зацікавленою формою дав зрозуміти матеріали дослідження). Якщо у дитини було відсутнє поняття про певні предмети та явища, учням надавались роз'яснення у зрозумілій для них формі, а потім пропонували спробувати виконати завдання ще раз. При ускладненнях, що значно пов'язані з виконанням розумових операцій, дитині дозволялось виконати частину завдання у більш полегшеній формі(для цього в наявності були спеціальний дослідницький матеріал), після чого, повертався до початкового завдання; або експериментатор починав завдання, а дитина продовжувала його виконувати.

Знання дітей про речі та явища перевіряли лише у випадках правильного виконання. Порушення самоорганізації оцінювали за такими критеріями, як емоційна збудливість, розсіяність, відсутність інтересу або негативне ставлення до завдання, рухова загальмованість,

Обстежено 28 дітей з вираженою алалією і 10 з нормальною мовою. Вік респондентів коливається від 7 до 8 років.

У дітей з алалією психопатологічні діагнози (зібрані нами з медичної документації) були такими: Відносно повний інтелект - 3 осіб; затримка психомоторного розвитку – 1 осіб; психофізичний інфантилізм – 1 особи; випереджаючого розумового розвитку – 4 особи; прикордонна розумова відсталість – 1 особа.

I рівень мовного розвитку був у 10 дітей ,у 9 дітей мовний розвиток II рівню і 9 дітей мали III рівень розвитку.

Усі дані вивчення образного мислення зазначені у рис. 2.3 , де наведена результативність виконаних завдань дітей з алалією та у дітей, що мають нормальний розвиток мовлення, де показана незначна відмінність. Тільки деякі оцінки характеризуються певними несхожістю. У підсумку, стан формування образного мислення дітей з алалією за результатами використаних завдань не набагато різняться від результатів мислення дітей з нормальним розвитком мови. Учні з алалією, так як і учні з нормальним мовленням, в цілому досконало впорались із поставленими завданнями. Значна кількість школярів правильно виконали всі або більшу частину завдань (діти, що мають алалію - 92,5%, з нормальною мовою - 93,2%), і тільки в деяких випадках були занотовані моменти неправильного виконання завдань (приблизно 5,1 і 4,9%). Слід зауважити, що діти, в основному, виконували усі завдання самостійно (83,7 і 84,6%), тільки в деяких випадках вони потребували незначної допомоги (9,4 і 8,4%) або допомоги у поясненні матеріалу (1,8 і 1,1%).

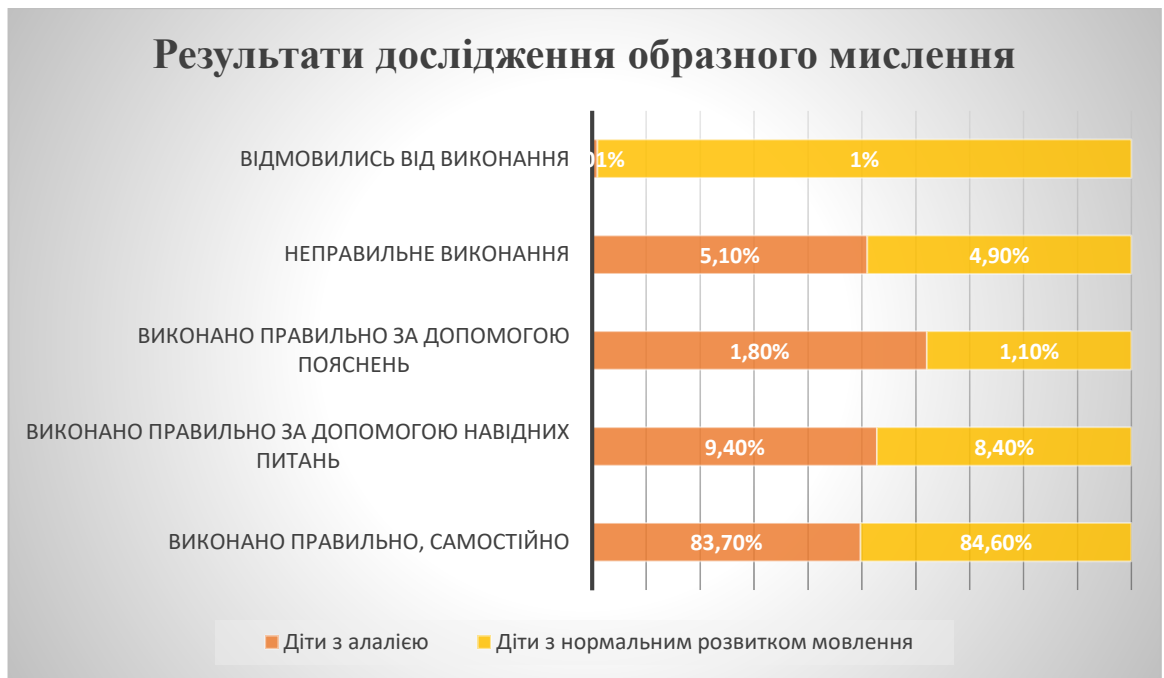


Рис. 2.3 - Результати дослідження образного мислення

Порівняння результатів класифікаційного обстеження дітей з алалією і дітей з нормальною мовою (див. рис. 2.4 та рис. 2.5) показує, що відсоток правильно виконаних операцій практично однаковий в обох групах (7 і 7,7%). Рідкісні негативні результати спостерігалися лише у дітей з алалією (2,8%). У решті оцінок групи більше відрізнялися одна від одної, але ці відмінності не були істотними. Тому загальні здібності, покладені в основу класифікації, у дітей з алалією в основному збережені. Проте їм часто потрібна допомога експериментатора. Велика потреба в підтримці, як і небажання працювати, виникають в основному через порушення самоорганізації, характерні для багатьох дітей з аутизмом. Однак після того, як вони прагнуть впоратися з допоміжними завданнями, ці відмінності дещо прояснюються між ними і дітьми з нормальним мовленням за результатами самостійно виконаних завдань.

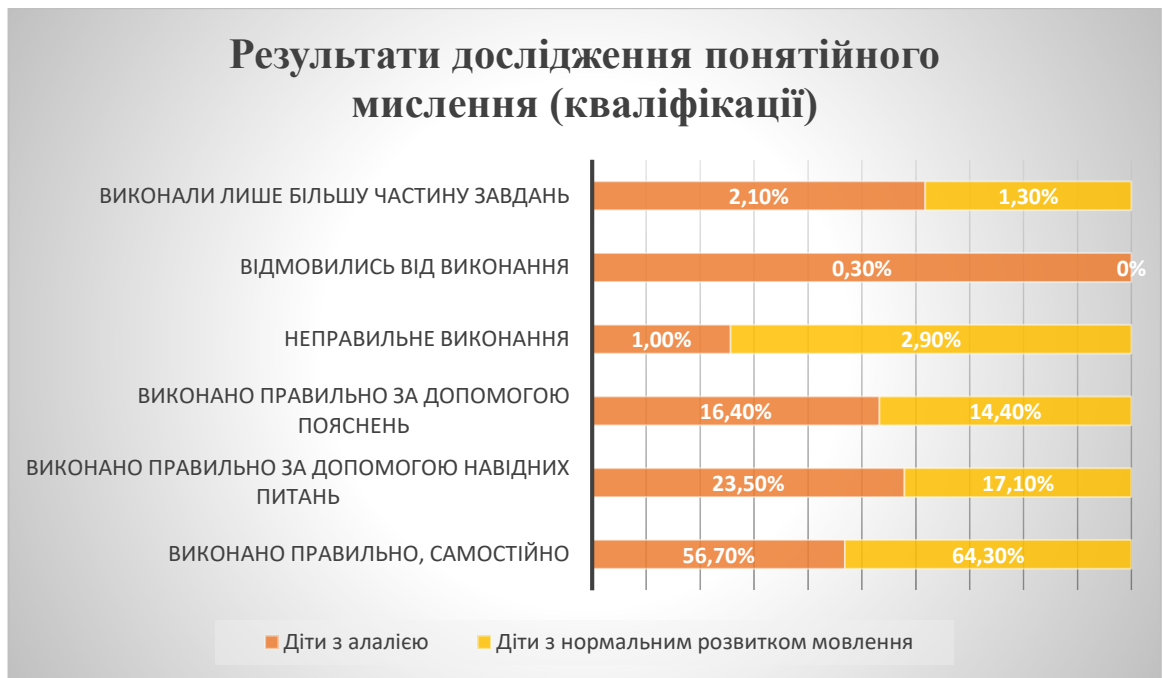


Рис. 2.4 - Результати дослідження понятійного мислення класифікації

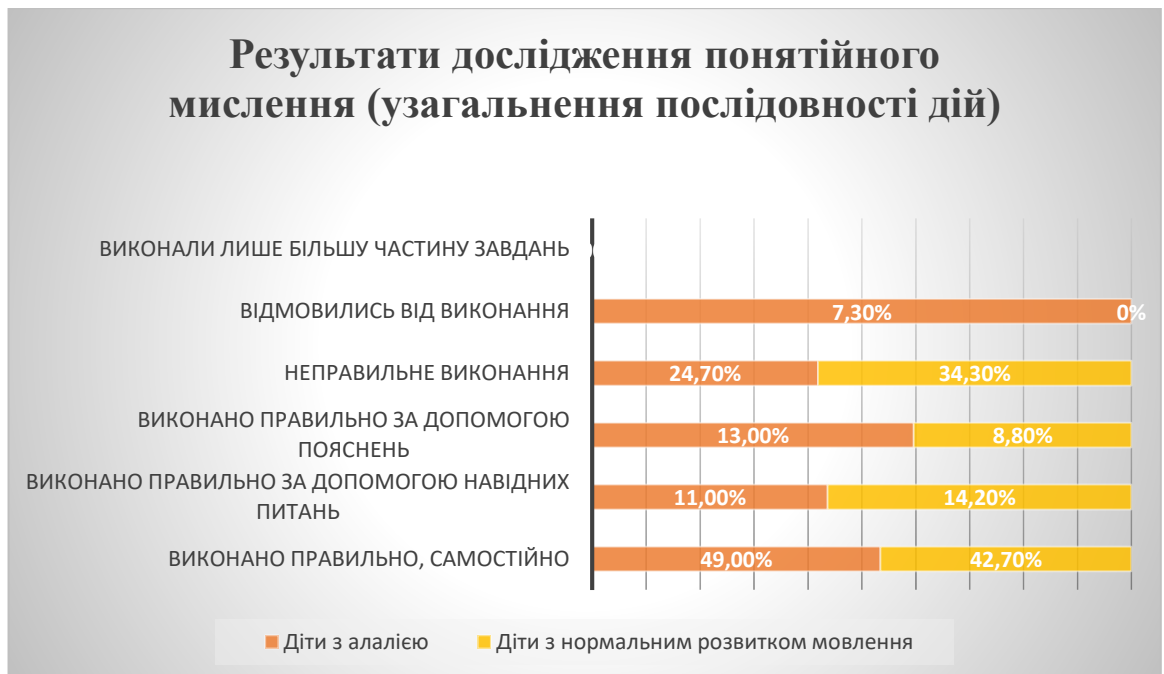


Рис. 2.5 - Результати дослідження понятійного мислення (узагальнення послідовності дій)

Порівняння дітей за результатами вміння визначати порядок речей показує, що в правильній функції самостійної поведінки, протестовані діти з вадами мовлення не відрізняються від дітей з нормальною мовою. Відсоток невиконання завдань суттєво не відрізнявся в порівнюваних групах . Але в нестачі природи були відмінності. Якщо нормальні носії намагалися виконати завдання з труднощами і не було заперечень, то у дітей з алалією під час труднощів часто спостерігалися негативні реакції та інші поведінкові відхилення, що призводило до відмови від виконання завдання.

Таким чином, експериментальні дані свідчать про те, що діти з алалією в цілому не відрізняються від дітей з нормальною мовою за станом образно-понятійного мислення, результати якого виражаються зовні в невербальній формі. У той же час дослідження показує, що у дітей з аутизмом на процеси мислення та результати впливають когнітивні прогалини, особливо розлади самоорганізації.

Відсутність знань, необхідних для вирішення проблемної ситуації, негативно вплинула на виконання розумових операцій у 11 дітей у конкретних завданнях. Отже, під час класифікаційних експериментів 7 дітей не знали деяких об'єктів і тварин, представлених на малюнках, або не знали їхніх властивостей і функцій, тому вони не включили ці зображення в деякі групи, а також не включили їх у невідповідні групи .У дослідях на визначення порядку речей 4 учня не знають процесу створення снігової гірки (оповідання «Гірка»), а 5 осіб знають причинно-наслідковий зв'язок між дощем і ростом грибів (оповідання «Їжак» і сумка).Ця нестача знань призводить до ускладнень. при виконанні завдань або призводить до їх помилкового виконання. Діти повинні були дати відповідні пояснення. Слід зазначити, що після пояснень зазвичай розумові операції виконуються правильно.

У 9 дітей спостерігалися різні порушення самоорганізації, які негативно впливали на процес і результат мислення. Ці розлади зосереджені переважно на емоційній, вольовій та мотиваційній сферах і часто проявляються психофізичною розгальмованістю, рідше – загальмованістю та відсутністю постійного інтересу до завдань. Діти недовго залучалися до проблемної ситуації, або навпаки дуже швидко приступали до виконання своїх обов'язків, але при цьому оцінювали ситуацію поверхнево, не доходючи до її суті. Багато часто були розсіяні. Деякі не хотів працювати з самого початку експерименту через недбалість у роботі. Інші почали свою працю, але незабаром втратили до неї інтерес і відмовилися її закінчити; заперечення навіть у справах, які були виконані належним чином. Коли експериментатор контролював поведінку дітей і створював психологічні умови, придатні для процесу мислення, проблемні ситуації зазвичай вирішувалися правильно. Порівняння стану досліджуваних видів мислення з рівнем розвитку експресивної мови не показує сумісності цих явищ у більшості обстежених дітей з іншими. Згідно з порівняльним аналізом даних (з урахуванням віку дітей), 16-річні, незалежно від рівня мовленнєвого розвитку, загалом мають однакову картину якості виконуваної роботи. Крім того, деякі діти з рівнем 2 (найнижчим) мовленнєвим розвитком виконали всі або більшість завдань правильно (4 осіб), тоді як інші діти з 3 рівнем (найвищим) мовленнєвим розвитком не виконали багато завдань (6 осіб).

Отже, результати дослідів показують, що у більшості дітей з абстрактним мисленням зберігається образно-понятійна виразність при виконанні завдань, які не вимагають словесного вираження події.

Водночас у більшості дітей на процесах і результатах мислення негативно позначається недостатність конкретних знань, і особливо недостатня самоорганізація розумової діяльності. При цьому вони, як

правило, зберігають здатність до правильної розумової діяльності, що проявляється в поглибленні базових знань. Для більшості дітей з аутизмом немає чіткої залежності між станом навченого мислення та рівнем розвитку експресивної мови.

Вважається, що отримані дані дозволять підійти до вивчення експресивних розладів як до специфічного порушення мовленнєвого процесу, механізми якого не перебувають у причинно-наслідковому зв'язку зі станом мислення.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ НА ВДОСКОНАЛЕННЯ МИСЛЕННЄВИХ ОПЕРАЦІЙ У ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ

3.1. Основи формування корекційної роботи в інклюзивному просторі

На сьогоднішній день інклюзивна освіта набуває неабияких обертів, котру часто вважають альтернативою інтернатній системі, за якою діти з ООП повинні навчатися у спеціальних закладах освіти. А також, вимушені проживати в тих умовах. В наш час інклюзія являється одним із фундаментів розвитку в сфері освіти та дає можливість з філософією та розумінням віднестись до дітей та людей в цілому, що мають особливі освітні потреби.

Інклюзія (англ. *inclusion* – включення; франц. *inclusif* – той, хто включає в себе; лат. *include* – заключаю, включаю) – це процес включення осіб з особливими освітніми потребами в суспільство. Інклюзія передбачає розробку та застосування тих методів, прийомів та корекційних програм, котрі будуть націлені на рівноправну участь кожної людини у суспільному житті[19, 29, 30].

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, що гарантована державою, основою якої є принципи щодо забезпечення базового права дітей на освіту та право навчатися в умовах загальноосвітнього закладу, незалежно від їх особливостей[19, 31].

Важливою рушійною силою у розширенні інклюзії є міжнародні організації, такі як ООН(Організація Об'єднаних Націй), ЮНЕСКО та Організація Економічної Співпраці та Розвитку (OECD). Саме вони здійснюють конкретний перелік досліджень, аби розробити чіткі

рекомендації для багатьох країн світу та розвивають політику інклюзивної освіти [35, 36].

Підтримкою інклюзивної освіти став перелік керуючих документів ООН, основними закликами яких є :

- Звертання уваги на те, що для досконалого втілення інклюзивної освіти, держава має використовувати такі навчальні програми, які можливо без проблем адаптувати до кожної з потреб дитини.
- Зауваження на тому, що необхідною складовою, для успішної інклюзивної освіти являється постійне підвищення кваліфікації вчителів та підтримка.
- Зосередження уваги на тому, що необхідні формуючі ресурси задля плідної роботи інклюзивних закладів.

В свою чергу, ЮНЕСКО успішно неодноразово організовували Всесвітні конференції з питань освіти для людей з особливими освітніми потребами. Організація Економічної Співпраці та Розвитку (OECD) співпрацює з ЮНЕСКО і EUROSTAT і є найбільшим статистичним центром Європейського Союзу. Одним з підрозділів являється Центр освітніх досліджень та інновацій. Центр виступає ініціатором досліджень та втілює особливі проекти, за мету яких постає питання щодо реформ. Значна кількість вивчень, котрі проводила організація у багатьох державах, запровадила базові висновки[29, 30, 31]:

а) концепція соціальної справедливості, що заснована на правах людини, звертає на це увагу, коли це можливо: діти з особливими потребами повинні бути освіченими та мати право здобувати загальну освіту не в окремих навчальних закладах, а на рівні з усіма;

б) різні національні підходи до включення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів дають цінні знання для ширших дебатів про різну та справедливу освіту.

Спираючись на згадану концепцію рівності та соціальної справедливості, школярі з ООП повинні досягати такої ж результативності у навчанні, як і їх ровесники. Підхід, що ґрунтується на правах людини, повинен забезпечити прогрес, і відповідно, оцінювати індивідуальні успіхи у засвоєнні навчальної програми. [32, 35, 36] . Інклюзивна освіта здійснюється за такими функціями (див.табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Функції інклюзивної освіти

<i>Сутність</i>	<i>Характеристика</i>
Правова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Забезпечує права дітей з особливими освітніми потребами здобувати освіту в звичайних освітніх закладах за місцем проживання дитини 2. Виявляє та усуває всеможливі фактори, що заважають реалізації закону про права дітей з ООП на освіту в рівних та доступних умовах 3. Запобігає вилученню в освіті

Продовження табл. 3.1

Виховна	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формує поважне та позитивне відношення до дітей та осіб з ООП та забезпечує процес соціалізації з іншими людьми. 2. Вдосконалює та формує у осіб з ООП власне почуття гідності та поважне ставлення до себе, та розвивають мислення щодо їх повноцінності у суспільстві.
Соціалізація	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приєднання дітей з ООП до соціокультурного простору в школі, класі, держави чи громади

	<p>2. Засвоєння дітьми з ООП широкого обсягу цінностей та соціальних ролей а також очікування, з яких будується повсякденне життя, що поширюється закладом освіти</p> <p>3. Формування людських якостей, котрі базуються на навчанні дітей та опанування ними знань щодо цінностей культурної спадщини, котрі накопичувались соціумом.</p>
Економічна	<p>1. Зниження кількості людей, що стоять не соціальному забезпечення у державі.</p> <p>2. Допомога дітям з ООП в набутті навичок трудової діяльності, розвиток їх здібностей та використання їх потенціалу на ринку праці</p>
Освітня	<p>Опанування дітьми з особливими потребами певної навчальної системи знань, навичок та вмінь, котрі стануть у нагоді для розвитку потенціалу та успішної інтеграції у суспільство</p>

У постанові КМУ від 09.08.2017 № 588 Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах прописано пункт про корекційно-розвиткову роботу.

Корекційно-розвивальна робота є складовою частиною навчально-виховного процесу в інклюзивному навчанні. Адже це система методів, що дозволяють вирішувати завдання своєчасної допомоги дітям, які зазнають труднощів у навчання і шкільній адаптації. Тому існує кілька способів реалізації корекції та розвитку[28].

Корекційна складова інклюзивної освіти реалізується кількома шляхами, а саме:

- реалізація корекційних цілей у процесі виховання та навчання дітей (під час уроків, домашніх завдань та в процесі виховних заходів);
- корекційно-розвиваючі заняття проведені з фахівцями (педагогів соціальної реабілітації, експертів-психологів);
- включення спеціальних корекційних методів та прийомів у навчальний процес і повсякденну роботу;
- дотримання батьками вимог і спеціальних рекомендацій щодо корекції впливу дитини. Розглянемо ці способи докладніше.

Визначенню цілей корекції передують ретельне психолого-педагогічне обстеження дитини, результати якого фіксуються в індивідуальній програмі розвитку школяра. Щоб визначити цілі корекції, необхідно вивчити такі характерні особливості дитини: збережені сторони психіки та здібностей дитини; структура порушення: первинний дефект, вторинні відхилення, наявність педагогічної недбалості; наявний рівень знань, умінь і навичок дитини щодо відповідного навчального стандарту; темп діяльності та динаміка втомлення; вплив порушення на навчання, поведінку та спілкування дитини; індивідуальні особливості пізнавальних процесів; самооцінка і ставлення дитини до труднощів у навчанні, спілкуванні тощо; поведінкові прояви дитини; рівень самостійності; особливості характеру; характерні риси емоційно-вольової сфери; спрямованість особистості дитини (потреби, інтереси, здібності, цінності).

Підкреслимо, що необхідно виявляти не просто порушення, а перш за все можливості дитини та сильні сторони, оскільки в цьому і полягає сутність інклюзивного навчання. Недостатнім є обмеження у дослідженні рівня актуального розвитку. Щоб правильно оцінити розвиток дитини, визначити її освітній шлях, корекційні цілі, необхідно враховувати сферу найближчого розвитку. Все це в комплексі буде об'єктом корекції та розвитку. На основі аналізу отриманих результатів

приймається рішення про необхідні адаптації або зміни навчального процесу, розробляється індивідуальна програма та індивідуальна програма. Зауважимо, що індивідуальна навчальна програма та індивідуальна навчальна програма для учнів інклюзивного класу з порушеннями у розвитку розроблені на основі типових програм та програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних навчальних закладів, з їх відповідним адаптуванням та врахуванням певної категорії порушення та індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дитини[27, 28, 31].

Психолого-педагогічний супровід дитини в інтеграційній структурі неможливий без залучення сім'ї. Завданнями закладу інклюзивної освіти у співпраці з батьками є:

- сприяти побудові добрих стосунків між батьками, іншими членами родини та дитиною з ООП;
- допомогти дорослим створити комфортну сімейну атмосферу для розвитку дитини;
- інформувати батьків про потенціал дитини, її перспективи в різних сферах життя;
- створення умов для активної участі батьків у роботі психолого-педагогічної бригади з догляду за дитиною;
- навчати батьків організовувати ігрову, трудову та навчальну діяльність дітей;
- покращення психічного здоров'я самих батьків.

Навчальний процес організовується на основі принципів корекційної педагогіки. Також корекційна педагогіка включає глибоке розуміння експертами основних принципів і особливості відхилень у розвитку умінь розумової діяльності дітей умови визначення та забезпечення інтелектуального розвитку особистісне середовище, яке б дозволяло це помітити пізнавальний супровід школярів.

Белошистая А. В. і Левітас В. В. виділили наступні принципи побудови системи розвитку логічного мислення молодших школярів [7, 15, 17] :

- принцип відповідності шкільній програмі (взаємозв'язку зі шкільним навчанням);
- принцип переважної опори на наочно-образне мислення;
- принцип наростання рівня складності, відповідно до якого легші завдання передують більш складним;
- принцип спіральності, відповідно до якого словесно-логічна діяльність проводиться у взаємозв'язку з предметно-практичною діяльністю;
- принцип системності, відповідно до якого розвиток логічного мислення проводиться постійно протягом всього періоду навчання в початковій школі.

3.2. Обґрунтування корекційно-розвивальних методів в умовах інклюзивного навчання

Корекційне навчання та розвиток передбачає: безперервну роботу з організації цілей навчання, формування та вдосконалення самооцінки, теоретичного мислення та мовлення у їх зв'язку, практичне оволодіння рідною та іноземною мовами в усній та письмовій формі. активний розвиток навчання з ТПМ, а також розвиток мережі ідей, що дозволяє вивчати засвоєння знань [29,30, 31].

Таким чином, враховуючи принцип наступності, досягнення загальної мети середньої школи, формувати життєвої компетентності учнів з особливими потребами, на три вектори (загальнонауковий, загальнокультурний, корекційно-розвивальний). Вона визначена в основних цілях і завданнях початкової освіти і спрямована на розвиток ключових педагогічних компетентностей (особистісно-розвивальної, загальнонаукової, соціальної, полікультурної, комунікативної,

інформаційної, загальноосвітньої, особистісно-освітньої та технологічної та просвітницької) відповідно до специфічних якостей кожного предмета.

Загальний культурний вектор програмного змісту спрямований на орієнтацію учнів з ТПМ у соціокультурному просторі (через формування ідей культурної цінності суспільства в його матеріальному та духовному розвитку) та їх утвердження в цьому (учні оволодівають засобами для речей, комунікації, соціальні регулятори поведінки і взаємодії людей, формування мотивації за здоровий спосіб життя).Коригуючий і розвиваючий вектор програмного змісту забезпечується поєднанням предметного, коригувального та процесуального змісту навчання та засвоєння системи, що включає наукові та соціокультурні знання від учнів від ТРМ у тісному зв'язку з: оволодіння різними видами пізнавальних дій; розвиток у всіх аспектах; численні розробки; подовження роботи по нормалізації контакту дітей з іншими (через розвиток їхніх комунікативних здібностей і здібностей, усунення психогенних розладів, особливостей активності та спільності); розвиток самостійної діяльності і уміння працювати з навчальною інформацією. Цей напрям включає наступні лінії[26, 27, 28]:

Сенсомоторний розвиток. Застосування цієї лінії в програмі активно підтримується, якщо школярам з мовленнєвими порушеннями надається можливість оволодіти вмінням використовувати навколишнє середовище за допомогою всіх мереж, щоб аналізувати, порівнювати та узагальнювати власні почуття (це введено в положення програми та використовується на відповідних методах і форм навчання).

Розвиток пізнавальної діяльності. Ця лінія визначена на: формування на здатність аналізувати, порівнювати, , класифікувати, узагальнювати результати спостереження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виводити за аналогією, виводити наслідки від наданих передумов через несуперечливе мислення; вправляти учнів увагу, пам'ять

та інтуїцію ; набуття уявлень про навколишнє середовище (соціальна культура і культура).

Розвиток мовлення. Вивчаючи навчальні предмети початкового рівня, студенти ТПМ повинні: оволодіти предметною термінологією, науковими та культурними поняттями та категоріями, які дозволять їм розуміти навчальну інформацію та вміти належним чином використовувати терміни рідною мовою; учити висловлювати свої знання, думки, почуття про людину, природу і суспільство у формі зв'язного висловлювання, побудованого відповідно до всіх мовних норм (у монологічній та діалогічній формі); вміти слухати, читати та розуміти тексти різних жанрів і видів з різним ступенем розуміння змісту, ставлячись до тексту як до джерела різноманітної інформації та засобу набуття знань; навчитися письмово спілкуватися відповідно до поставлених завдань; основна мова як засіб спілкування.

Особистісний розвиток. Цей напрямок реалізується через розвиток в учнів з ТПМ: уміння емоційно та позитивно виражати своє ставлення до природи, людей, соціальних і культурних явищ; соціальні компетентності, тобто розуміння та вміння дотримуватись морально-етичних гуманістичних засад співіснування людей у суспільстві; почуття любові до природи та відповідальності за її збереження. Розуміння дитиною з ТПМ цінності власного життя є мотивацією до оволодіння навичками збереження здоров'я, а також до набуття позитивних рис «Я-образу», які є джерелом самостійності та проявляються у прагненні дитини досягати максимально високих результатів у навчанні, активному спілкуванні з навколишнім соціальним середовищем, виявляти свою індивідуальність у спілкуванні під час пізнавальної та комунікативної діяльності.[21, 24, 26]

Робота над формуванням програм навчально-пізнавальної діяльності учнів з ТПМ зумовлює необхідність широкого використання

активних методів навчання та видів діяльності, які одночасно поєднують розвиток сприйняття, мислення, уяви та пам'яті. Оскільки вивчення матеріалу учнями ТПМ потребує високого рівня розвитку їх основних психічних процесів, а враховуючи поступовість навчального процесу (напрямок його викладу від легкого до складного), елементи та загальна логіка корекційної праці повинна органічно входити в цілісну навчальну діяльність.

Особливого значення в спеціальних закладах освіти набуває розвиток учнів. Навчальний процес організовується на основі принципів корекційної педагогіки. Також корекційна педагогіка включає глибоке розуміння експертами основних принципів і особливості відхилень у розвитку умінь розумової діяльності дітей умови визначення та забезпечення інтелектуального розвитку особистісне середовище, яке б дозволяло це помітити пізнавальний супровід школярів.

КРР має обов'язок забезпечити, щоб догляд за кожною дитиною був індивідуальним, багатогранним і протягом усього життя [29].

Зміст КРР визначається відповідно до особливостей, цілей і напрямів розвитку дітей із ООП. Відповідно до Закону України «Про освіту», сьогодні кожна дитина з відхиленнями має право на отримання відповідної для її психофізичного розвитку освіти. Велика кількість досліджень у галузі спеціальної педагогіки та психології підтвердила, що правильно організована система навчання та виховання цієї групи дітей позитивно впливає і призвела до значного прогресу в адаптації до соціального життя [33, 34]. КРР здійснюється за основними напрямками (див. табл. 3.2)

Таблиця 3.2.

Основні напрямки КРР з дітьми з ООП

<p>Напрямки КРР з дітьми з ООП</p>	<ul style="list-style-type: none"> – розвиток зорового / слухового сприймання, мовлення, уваги, пам'яті, уяви, пізнавальної діяльності; – психофізіологічний та соціально-комунікативний розвиток дітей з ООП; – розвиток емоційного, мовленнєвого, предметно-дійового та ігрового спілкування дітей з навколишнім середовищем; – формування навичок просторової, часової та соціально-побутової орієнтації тощо; – розвиток навичок саморозвитку та саморегуляції дітей за допомогою зв'язку з навколишнім середовищем, враховуючи знання, уміння і навички комунікативної діяльності і творчості; – створення належних умов для соціальної інтеграції та реабілітації дітей з ООП; – розвиток їх самостійності та життєво необхідних компетентностей.
--	---

Робота повинна бути спрямована виключно на індивідуальну відмінність, враховуючи всі сфери психофізіологічного розвитку дитини, вираженість вад, стан здоров'я та індивідуальні особливості нервової системи.

КРР відіграватиме ключову роль у вихованні та навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах. Крім того, КРР є невід'ємною частиною загальноосвітньої підготовки, але водночас має своє призначення відповідно до захворювання дитини[18, 26, 28].

Також, в основі спеціальних методів та прийомів КРР дітей лежать загально-педагогічні підходи, котрі безпосередньо спрямовані на

розвиток, збереження або відновлення порушених функцій, знань та умінь дитини. До них належать способи заохочення, моделювання та стимул націлені на покращення поведінки і діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

КРР втілюється у спеціальних організованих корекційно-розвивальних класах, а її метою є чітко прописана в Державному стандарті загальної освіти початкової школи для дітей з ООП.

В ході організаційної діяльності при КРР для дітей з ООП слід зважати на компенсаторну дієздатність організму, інакше кажучи, позитивні зміни у розвитку учнів під час цілеспрямованого та організованого навчання. Саме тому такий вид педагогічної роботи є основною та неодмінною умовою успішної участі дітей в інклюзивній освіті[18, 26].

У навчально-виховному процесі використовуються різноманітні методи та організаційні форми корекційно-розвивальної роботи. Такий освітній процес, основною метою якого є корекція розвитку дітей, називається корекційним і включає корекційне навчання та корекційне виховання. Під час проведення КРР з молодшими школярами з особливими освітніми потребами необхідно вирішити такі завдання[26, 28]:

- формування соціальних умінь і навичок для подальшої успішної соціалізації дитини, наприклад: не боятися щось запитувати, слухати співрозмовника, відповідати на запитання, чекати своєї черги, не хвилюватися, співчувати, запам'ятовувати інформацію про іншого. особа тощо;

- поглиблення розуміння та закріплення знань про навколишній світ: вивчення та розрізнення пір року, місяців року, днів тижня, метеорологічних явищ;

- розвивати розуміння і відчуття часу: мати уявлення про вікові зміни (дата народження, старше на 1 рік, перехід до наступного класу);
- формування навичок орієнтування в часі (користування календарем, встановлення дати), порівняння подій особистого життя з реальним часом (вчора, сьогодні, завтра).

Таким чином, ефективність наслідків корекційно-розвивальної роботи з учнями початкової школи з особливими освітніми потребами буде досягнута шляхом створення комфортних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами; правильний вибір та організація позакласних заходів, щоб діти з обмеженими можливостями могли брати в них участь і демонструвати свої вміння; використання таких видів, форм і методів роботи, за яких учні з особливими потребами можуть розвивати своє мовлення та інші психічні якості; проведення корекційної роботи, спрямованої на емоційно-вольову сферу та поведінку дітей; розвиток уявлень дітей про довкілля; збагачувати словниковий запас і розвивати вміння будувати речення та розповіді; поповнення індивідуальних прогалин у знаннях молодших школярів. Зацікавленість батьків у вирішенні проблеми особливо важлива у випадку КРР дітей з ООП[18, 26, 28].

Вони мають приймати безпосередньо активну участь у навчально-виховних процесах, бути готовими в будь-який момент допомогти своїм дітям. Віра в своїх дітей та віра в те, що інклюзивне навчання та корекційні заняття є ефективними та дадуть позитивні результати.

3.3. Характеристика процесу корекції та розвитку мисленнєвих операцій у школярів з порушенням мовлення

Вивчаючи корекційно-розвиваючу програму призначену для використання в 1-4 класах спеціальних школах, яку розробила Рібцун Ю. В., слід зазначити, що дана розробка здійснена з урахувань все

можливих індивідуальних особливостей дітей з порушенням мовлення. Основу їх оригінальної програми склали психолінгвістичний, нейропсихологічний, нейрофізіологічний і функціональний підходи, що дозволили розглянути властивості ієрархічної структури вищих психічних функцій крізь призму мовної діяльності та комунікативних аспектів мовлення. Методики враховують як конкретні психолінгвістичні, так і загальні моделі психічного розвитку дітей з метою кращого розуміння психологічних, особистісних особливостей і новоутворень першого шкільного віку, щоб вони могли свідомо керуватися у виборі шляхів і засобів навчання та підготовки підготовка учнів 1-4 класів з глибокими порушеннями мовлення. Звернено увагу на гетерохронність психічного розвитку у вигляді нерівномірності розвитку окремих психічних процесів. Особлива увага приділялася розвитку сензитивного (за Виготським Л. С.) етапу розвитку у формуванні писемної мови, інакше кажучи набуття школярами грамоти, особливо дітьми з порушеннями мовлення. Також розглядається асинхронність психічного розвитку, яка проявляється в тому, що кожна психологічна функція має різні періоди чутливості залежно від тривалості та віку, особливо мислення є основним чинником психічного розвитку учнів початкової школи. Відповідно, учень, особливо бажаючи великого обсягу навчального матеріалу, мав на меті вдосконалити ключові функції та мисленнєву діяльність школярів[20, 21].

У програмах акцент робиться на інтеграцію психічних процесів і характеру учнів, зокрема, робота, спрямована на розвиток сили волі, різноманітні програми стриманості у молодших школярів з важкими порушеннями мовлення, ймовірні прогностичні операції; удосконалення довільної уваги та пам'яті, формування образотворчих дій, образотворчого та логічного мислення, довільне та свідоме управління психоемоційним станом.

Програма «Корекція розвитку» (Рібцун Ю. В.) не тільки більш доцільно подає сутність усіх психічних процесів і явищ, пов'язаних із формуванням особистості середньостатистичного учня, а й повною мірою сприяє комплексності та гармонії розвитку учнів з тяжкими порушеннями мовлення. Для учнів початкових класів з ТПМ характерні певні шляхи корекційно-розвивальної роботи мають такі напрями роботи для : *удосконалення, формування, розвиток, корекція, пропедевтика, виховання*. Розрізняють три ланки розвитку мислення - *види, форми та операції*. Розглянемо детально корекційно-розвивальну роботу мисленнєвих процесів для учнів початкових класів з порушеннями мовлення[20, 21, 22].

Корекція мисленнєвих операцій учнів підготовчого класу.

1. *Формувати*: пізнавальну діяльність і мовлення; ідентифікацію, порівняння, аналіз, синтез; абстрагування, узагальнення, конкретизація, обмеження, класифікації, систематизації; гностичну, праксисну і смислову мову; фонематичне, лексичне, морфологічне кодування усного мовлення;

2. *Розвивати*: предметну наочність, зоровий колір, зорово-просторове пізнання; кінестетичний, мануальний, пальчиковий, конструктивно-просторовий праксиси; структура та звичаї місця; інтеграція діяльності та аналізаторів міжпівкульної діяльності; свідому довготривалу, слухомовленнєву, зорово-предметну пам'ять; довільну зорову та слухову увагу; візуальні, фонологічні, базові, лексичні антиципації; номінативну, регулятивну, пізнавальну мовленнєві функції; види мовлення (індикативне, слухання, говоріння); поточний і кінцевий зоровий, руховий та слуховий контроль.

3. *Корекція* первинних і *пропедевтичного* виникнення вторинних порушень психофізичного розвитку;

4. *Виховання* кмітливості та уважності.

Шляхи корекції та розвитку мисленневих операцій учнів 1-го класу

:

1. *Формувати*: пізнавальну діяльність і мовленнєву; ідентифікацію, систематизації, порівняння, класифікації, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування, конкретизацію та обмеження; гностичний, смисловий та праксисний види мовлення; фонематичні, лексичні, морфологічні коди виразного усного мовлення;

2. *Розвивати*: візуалізацію об'єктів та кольорів, зорово-просторовий гнозис; кінестетичний, пальчиковий, мануальний та конструктивно-просторовий праксис; вміння інтегрувати аналізатори діяльності та взаємодії міжпівкуль; осмислену довготривалу, слухомовленнєву, візуально-предметну пам'ять; довільну слухову і зорову увагу; семантичне, візуальне, фонологічне, композиційне, лексичне, морфологічне, граматичне, синтаксичне передбачення; номінативну, регулятивну, пізнавальну мовленнєві функції; ключові види мовлення; поточні та кінцеві зорові, рухові та слухові контролю дії.

3. *Корекція* первинних і *пропедевтичних виникнень* вторинних порушень психофізичного розвитку;

4. *Виховувати* пильність та кмітливість.

Шляхи корекції та розвитку мисленневих операцій учнів 2-го класу з мовленневими порушеннями :

1. *Удосконалювати*: активність пізнавальної та мовленнєвої діяльності; навички ідентифікації, порівняння, узагальнення, абстрагування, синтезувати, аналізувати тощо; гностичні, смислові, структурні рівні мовлення, також праксисного рівня; фонематичний, лексичний, морфологічний код виразного усного мовлення; пильність до орфографії.

2. *Розвивати*: предметну наочність, зоровий колір, зорово-просторове пізнання; кінестетичний, мануальний, пальчиковий, конструктивно-просторовий праксиси; структура та звичаї місця; інтеграція діяльності та аналізаторів міжпівкульної діяльності; свідому довготривалу, слухомовленнєву, зорово-предметну пам'ять; довільну зорову та слухову увагу; візуальні, фонологічні, базові, лексичні антиципації; номінативну, регулятивну, пізнавальну мовленнєві функції; види мовлення (індикативне, слухання, говоріння); поточний і кінцевий зоровий, руховий та слуховий контроль.

3. *Корекція* первинних і *пропедевтичних виникнень* вторинних порушень психофізичного розвитку;

4. *Виховувати* пильність та кмітливість.

Шляхи корекції та розвитку мисленнєвих операцій учнів з ТПМ 3-го та 4-го класу, майже нічим не відрізняються від шляхів корекції та розвитку 2-го класу. Єдині відмінності полягають в тому, що відбувається процес *корекції* первинних порушень, а *виховання* націлене на набуття навичок відстоювати особисті думки. Раціональна та доцільна побудова корекційної програми допомагає прискорити оволодіння тих чи інших навичок мисленнєвої діяльності школярами початкових класів з порушеннями мовлення.

Методики враховують як конкретні психолінгвістичні, так і загальні моделі психічного розвитку дітей з метою кращого розуміння психологічних, особистісних особливостей і новоутворень першого шкільного віку, щоб вони могли свідомо керуватися у виборі шляхів і засобів. навчання та підготовча підготовка учнів 1-4 класів з глибокими порушеннями мовлення. Звернено увагу на гетерохронність психічного розвитку у вигляді нерівномірності розвитку окремих психічних процесів. Особлива увага приділялася розвитку сензитивного (за Виготським Л. С.) етапу розвитку у формуванні писемної мови, інакше

кажучи набуття школярами грамоти, особливо дітьми з порушеннями мовлення. Також розглядається асинхронність психічного розвитку, яка проявляється в тому, що кожна психологічна функція має різні періоди чутливості залежно від тривалості та віку, особливо мислення є основним чинником психічного розвитку учнів початкової школи. Відповідно, учень, особливо бажаючи великого обсягу навчального матеріалу, мав змогу вдосконалити ключові функції та мисленнєву діяльність [20, 21].

ВИСНОВКИ

Вивчення науково-теоретичних засад розвитку мисленневих операцій у учнів початкових класів з порушеннями мовлення та узагальнення результатів дослідження стану сформованості мисленневих операції у здобувачів початкової освіти з порушеннями мовлення дали змогу сформулювати наступні висновки.

1. Аналіз спеціальної науково-методичної літератури та вивчення досліджень видатних науковців доводить, на сьогоднішній день, тема інклюзивної освіти є досить актуальною та має неабияке значення у розвитку та корекції дітей з порушеннями мовлення. Створення *інклюзивної культури* передбачає створення системи цінностей, які забезпечує формування позитивної атмосфери, безпечність та прийняття, яке б було стимулом для учнів до співпраці та допомоги один одному. Інклюзивна культура створює сприятливі умову для єдиної системи цінностей, яка приймається і поділяється загалом, а розвиток школи відбувається постійно та безперервно.

Розвиток *інклюзивної політики* відбувається через побудову прозорої структури мети та принципів управління навчально-виховним процесом. Стратегія навчального закладу спрямована на створення інклюзивного навчального середовища для всіх учнів. Вона заохочує установу зв'язатися з усіма дітьми, які проживають у їхньому районі, і докласти значних зусиль аби мінімізувати фактори, що призводять до їх виключення. Політика, що надає підтримку регулює всі заходи, які збільшують спроможність навчального закладу приймати різноманітні ООП у своїй діяльності, керуючись принципом цінності кожної дитини.

Розвиток *інклюзивної практики* окреслює шляхи, чому і як вони навчають і викладаються на основі інклюзивних цінностей і принципів і як інклюзивні цінності впливають на структуру і зміст навчального процесу. Навчальний процес будується таким чином, щоб включити ООП у навчання з самого початку. Зауважимо, що діти шляхом допомоги один одному, зазвичай самі стають навчальним ресурсом. Дорослі співпрацюють між собою і всі разом несуть спільну відповідальність за освіту дітей.

Інклюзивні школи необхідні визнавати та враховувати різноманітні потреби учнів, шляхом поєднання різних методів навчання та управління, а та впроваджувати заходи організаційного плану, розробляти стратегії навчання, застосовувати ресурси та партнерські зв'язки зі своїми громадами. Невід'мною складовою для інклюзивного навчання є

фактори, котрі систематизують та утворюють покращенну соціодинаміку поширення інклюзії. До цих факторів відносять системний, аксіологічний, командний, кондуктивний, індивідуальний та середовищний підходи, що значною мірою впливають на популяризацію інклюзивних закладів

2. Діти з порушенням мовлення потребують цілеспрямованого систематичного навчання, корекції та розвитку усіх складових психічної діяльності. Мисленнєві особливості і стали дослідження у школярів початкових класів став с так як мислення я тією складовою розумової діяльності, яка дозволяє повною мірою аналізувати, міркувати, узагальнювати, тощо. Нами було проведено дослідження, що порушення мислення взаємопов'язане з подальшим розвитком усіх мовленнєвих процесів та навичок. Згідно результатів вивчення наукових матеріалів і досліджень дітей з тяжкими порушеннями мовлення, все свідчить про те, що у них присутні характерні особливості та своєрідні розвиткові процеси усіх психічних функцій, що обумовлюють їх труднощі у набутті навиків читання, письма, , аналізу змісту арифметичних задач, лічби, тощо.

Також під час психологічних досліджень було виявлено ті умови, що сприяють покращенню ефективності процесу порівняння, а саме: додавання до процесу тих об'єктів, що характеризуються "смысловими навантаженнями" (їх безпосередня функція у тому, щоб допомогти дитині зрозуміти об'єкти, що порівнюються, так як однією з причин, яка обумовлює частковий аналіз, є недостатнє розуміння змісту об'єкта. Крім того, у зв'язку з нерозумінням матеріалу, що зіставляється, можливе виникнення помилок у порівнянні, що мають вже своєрідну природу. Тим не менш, розуміння загальної ідеї та сюжету малюнка, а також всіх його деталей дають змогу виконувати дії порівняння у певній системі, з вирізненням головного та суттєвого.

3. На основі матеріалів констатувального етапу дослідження було визначено, що діти за порушеннями мовлення мають не значні відмінності від дітей з нормальним розвитком мовлення. Але

дослідження виявило ті труднощі у осмисленні навчального матеріалу, які потребують особливої уваги та розвитку. Отримані результати експериментального дослідження надають можливості в подальшій роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Звичайно, алалія, це лише один із видів порушення мовлення, але на прикладі вивчення розбіжностей та виявлення схожості, дало чітке розуміння необхідності правильного підбору діагностичних матеріалів, та важливості у виявленні тих чи інших причин проблемного засвоєння навчальної програми здобувачів початкової освіти.

Безперечно, результати дослідження дозволять підійти до кожного виду порушення та їх корекційно-розвивального розвитку з особливою відповідальністю.

4. Організація інклюзивного навчання вимагає пристосування до потреб дитини не тільки приміщення, облаштування робочого місця, програмно-методичного забезпечення, а й змін у свідомості самого вчителя. Учителю тут відведено особливу, часто нову для нього, роль – логопеда, психолога, дефектолога, реабілітолога тощо. Традиційної вузівської загально-педагогічної підготовки спеціалістів для ефективної роботи з такими дітьми не достатньо. Вчитель має розуміти специфіку мовленнєвого дефекту, орієнтуватися в методах роботи з дітьми-логопатами, які складають найпоширенішу групу серед дітей з особливим психофізичним розвитком. Тому основою виховно-компенсаційної роботи є розвиток мовленнєво-пізнавальної функції, що має тісний зв'язок з активним спостереженням та залученням цілеспрямованої уваги, а також навички узагальнення мовних одиниць та явищ. Досконало продумана та ефективно реалізована спеціальна освіта та компоненти підтримки і розвитку дозволяють повноцінно навчати тих, хто потребує спеціальної освіти, відповідно до принципів рівності та доступності, а

також сприяє взаємній довірі, толерантності та поваги в інклюзивному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусина Л. Особливості довільної пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Дефектологія, 1999. № 4.
2. Акімова М.К., Козлова В.Т. Індивідуальність вчитися і індивідуальний підхід. М., 1992. 144 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Бех І. Д., Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. К. : Либідь, 2003. 344 с
4. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі. Монографія. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2008. 272 с.
5. Волошина О. В. Основи корекційної педагогіки. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. 168 с.
6. Волошин С. М. Психолого-педагогічні основи розвитку мислення у молодших школярів: теоретичний аналіз / С. М. Волошин // Молодий вчений. 2017. № 12. С. 363-366. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_12_86
7. Давидюк М. О. Корекційна педагогіка: хрестоматія. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2011. 205 с.
8. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: монографія. К.: Педагогічна думка, 2007. 458 с
9. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
10. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти. Навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А.А. К.: «А.С.К.», 2012. 308 с
11. Конопляста С.Ю., Сак Т.Б. Логопсихологія : навч. посіб. / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак / за ред. М.К. Шеремет. К. : Знання, 2010. 293 с.

12. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. К.: Наук. світ, 2010. 196 с.

13. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / за заг. ред. Л. І. Даниленко. К, 2007. С. 128.2

14. Красняков Є., Бурда В. Формування та реалізація інклюзивної політики у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні. 2013. № 6. С. 17-19. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/viche_2013_6_6

15. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник. Кам'янець Подільський: КПНУ, 2014. 260 с.

16. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва; Кам'янець-Подільський. КПНУ, 2010. 264 с. Бібліогр.: с. 242-248.

17. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2016. 164 с.

18. Нагорна О.Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод посіб. Рівне, 2016. 141 с.

19. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

20. Рібцун Ю. В. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий, 1–4 класи) / Ю. В. Рібцун. – URL:

<http://lib.iitta.gov.ua/11010/>

21. Рібцун Ю. В. Програми з корекційно-розвивальної роботи для спеціальних ЗНЗ для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (1–4 класи) / Ю. В. Рібцун // Логопед [журн.]. Харків. 2016. № 2 (62). С. 2–11; № 3 (63) (продовження). С. 2–11
22. Рібцун Ю. В. Р 49 Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. / Юлія Рібцун. Львів : Світ, 2020. 264 с.
23. Рібцун Ю. В. Шкільна логопсиходіагностика: теоретико-методологічні аспекти // International scientific and practical conference «Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries» : conference proceedings, September 25-26, 2020. Lublin : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2020. Part 1. P. 156-161
24. Рібцун Ю.В. Розвиток мислення учнів із тяжким порушенням мовлення. 2020
25. Ружицька, Л. (2019). Особливості психічного розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології", (14) – URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-14.%p>
26. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Частина II. Навчання і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 224 с.
27. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К.: Педагогічна думка, 2000. 288 с.
28. Організація корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивноресурсного центру : методичні рекомендації / авт. кол. : Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменщук, А.Г. Обухівська, Г.В. Якимчук; за ред. А.Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2021. 94 с

29. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [Колектив авторів; За заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. 192 с.

30. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [Колектив авторів; За заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Частина 2. – 184 с.

31. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / [кол. авторів; за заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.

32. Нормативно-правова база МОН - URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/normativnoppravova-baza1.html>

33. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За ред. О.М. Пехоти, К.: «А.С.К.», 2001, 258с.

34. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Урядовий кур’єр. 20.08.2011. № 153. С. 3.

35. Про забезпечення безперешкодного доступу до навчальних закладів : Листі МОН від 13.08.2014 № 1/9-414 – URL: <http://osvita.ua/legislation/other/42597/>

36. Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами - URL : <http://osvita.ua/legislation/other/36815/>

37. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. К., 2004. 152 с.

38. Вивчення історії розвитку дитини — психологічний анамнез — URL:
https://pidru4niki.com/13560615/psihologiya/vivchennya_istoriyi_rozvitku_ditini_psihologichniy_anamnez
39. Методи психолого-педагогічної діагностики, що використовуються в логопсихології — URL:
https://pidru4niki.com/19240701/psihologiya/metodi_psihologo-pedagogichnoyi_diagnostiki_vikoristovuyutsya_logopsihologiyi
40. Мислення — URL:
<https://studfile.net/preview/5511991/page:16/>
41. Мислення — URL:
<https://pidru4niki.com/17190512/psihologiya/mislennya>
42. Класифікація видів мислення — URL:
https://pidru4niki.com/1640011637237/psihologiya/klasifikatsiya_vidiv_mislennya

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Ткачук Кристина Василівна, 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.

16.11.2022

(дата)



(підпис)

Кристина Ткачук

(ім'я, прізвище)

Додаток Б

Методика «Виключення зайвого»

1. Лампа, ліхтар, сонце, свічка.
2. Чоботи, черевики, шнурки, валянки.
3. Собака, кінь, корова, лось.
4. Стіл, стілець, підлога, ліжко.
5. Солодкий, гіркий, кислий, гарячий.
6. Окуляри, очі, ніс, вуха.
7. Трактор, комбайн, машина, сани.
8. Москва, Київ, Волга, Мінськ.
9. Шум, свист, грім, град.
10. Суп, кисіль, каструля, картопля.
11. Береза, сосна, дуб, троянда.
12. Абрикос, персик, помідор, апельсин

Додаток В

Методика «Вивчення швидкості мислення»

п-ра	д-р-у	п-і-а	п-сь-о
г-ра	з-м-к	р-ба	о-н;
п-ле	к-м-нь	ф-н-ш	з-о-ок
к-са	п-с-к	х-кк-й	к-ш-а
т-ло	з-ні	у-і-ель	ш-ш-а
р-ба	з-ол	к-р-ца	п-р-р
р-ка	ш-о-а	б-р-за	ш-п-а
п-ля	к-і-а	п-е-д	б-р-б-н
з-ло	з-л-це	з-йо	к-нь-і
м-ре	д-з-а	в-з-а	д-р-в;

Методика «Прості аналогії»

Бігти Кричати

стояти а) мовчати, б) повзати, в) шуміти, г) кликати, д)
конюшня

2. Паровоз Кінь

вагони а) конюх, б) кінь, в) овес, г) віз, д) конюшня

3. Нога Очі

чобіт а) голова, б) окуляри, в) сльози, г) зір, д) ніс

4. Корови Дерева

стадо а) ліс, б) вівці, в) мисливець, г) зграя, д) хижак

5. Малина Математика

ягода а) книга, б) стіл, в) парта, г) зошити, д) крейда

6. Жито Яблуня

поле а) садівник, б) паркан, в) яблука, г) сад, д) листя

7. Театр Бібліотека

глядач а) полки, б) книги, в) читач, г) бібліотекар, д) сторож

8. Пароплав Поїзд

пристань а) рейки, б) вокзал, в) земля, г) пасажир, д) шпали

9. Смородина Каструля

ягода а) плита, б) суп, в) ложка, г) посуд, д) повар

10. Хвороба Телевізор

лікувати а) включити, б) ставити, в) ремонтувати, г) квартира,
д) майстер

11. Будинок Сходи

поверхи а) жителі, б) сходинки, в) кам'яний.