

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З
ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

Кваліфікаційна робота (проект)

На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувач другого
(магістерського) рівня вищої освіти
другого року навчання 11-213 М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Спеціальна освіта
Калуцька Тетяна Олександрівна
Керівник: к.психол.н., доцентка
Ляшко В.В.
Рецензент: к.пед.н., доцентка
Чабан О.В.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Проблема мислення у психолого-педагогічній літературі	6
1.1. Мислення як пізнавальний процес.....	6
1.2. Фізіологічні основи аналізу та синтезу.....	18
1.3. Розвиток мислення у школярів з інтелектуальними порушеннями.....	24
1.4. Аналітико-синтетична діяльність дітей з порушеннями інтелекту.....	28
РОЗДІЛ 2. Експериментальне вивчення особливостей аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	37
2.1. Обґрунтування методики дослідження.....	37
2.2. Результати дослідження стану сформованості аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	44
РОЗДІЛ 3. Корекція недоліків процесів мислення школярів з інтелектуальними порушеннями засобами забражувальної діяльності	51
ВИСНОВКИ	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	62
ДОДАТКИ	73
Додаток А. Матеріали до методики «Послідовність подій» (А. Бернштейн).....	69
Додаток Б Матеріали до тесту «Виключення».....	70
Додаток В. Кодекс академічної доброчесності.....	71

ВСТУП

Актуальність теми. У дитячому віці ознайомлення з навколишнім світом починається із сприйняття, що породжує відчуття і запускає мислення. Мислення дозволяє відображати реальність, встановлювати зв'язки, виокремлювати причини і наслідки.

Здатність кори розділяти, виокремлювати, розрізняти окремі подразники, диференціювати їх і є прояв аналітичної діяльності кори головного мозку людини. Вона нерозривно пов'язана з її синтетичною діяльністю, що виражається в об'єднанні, узагальненні збудження. Ці дві операції мислення тісно пов'язані між собою і представляють собою складну аналітико-синтетичну діяльність у корі головного мозку [33].

Розумові процеси школярів з інтелектуальними порушеннями протікають досить своєрідно. Аналіз предмета, який вони сприймають візуально, відрізняється фрагментарністю, бідністю і непослідовністю. Дивлячись на об'єкт, учень не називає всі складові частини предмета, навіть якщо знає їх назви, а також він може не визначити істотних ознаки, навіть якщо знайомий з ними.

Концепція мислення, прийнята в вітчизняній загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, заснована на ідеях Л.С.Виготського, В.В.Давидова, Г.М.Дульнєва, Є.В.Драпак, А.В.Запорожця, Л.В.Занкова, Д.М.Завалішиної, Ю.Н.Карандашева, З.І.Калмикової, Ю.К.Корнілова, В.О.Моляко, Н.Г.Морозової, М.С.Певзнер, Н.Н.Поддьякова, Б.І.Пінського, В.Г.Петрової, С.А.Рубінштейна, Н.М.Стадненко, Б.М.Теплова, О.К.Тихомирова та ін.

Актуальність дослідження аналітико-синтетичної діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями пов'язана з тим, що успішність розвитку є важливою умовою повноти та адекватності пізнання учнями навколишнього світу. Несформованість основних розумових операцій не дозволяє учням у належній мірі опановувати

знання і може слугувати причиною не тільки шкільної, але в подальшому і соціальної дезадаптації в сучасному інформаційному суспільстві [48].

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: Дослідження виконано 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: визначити особливості протікання аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Завдання дослідження:

1. Розглянути сучасний стан теоретичних і прикладних аспектів дослідження аналітико-синтетичної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями.

2. Проаналізувати особливості аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

3. Експериментально дослідити особливості аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

4. Скласти програму сприяння розвитку мисленневих процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи.

Об'єкт дослідження – процес мислення молодших школярів з вадами інтелекту.

Предмет дослідження – особливості аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Наукова новизна одержаних результатів. Уточнено особливості розвитку мисленневих процесів у дітей з нормою та психофізичними порушеннями розвитку; визначено особливості протікання аналітико-синтетичної діяльності школярів спеціальної школи; досліджено стан сформованості аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями; визначено шляхи формування

аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів в умовах спеціальної школи.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених удипломному проєкті завдань використовувалися: теоретичний метод аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, шкільної документації, констатуючий експеримент, метод математичної обробки отриманих даних.

Практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження можуть використовувати на практиці вчителі – дефектологи спеціальних навчальних закладів з метою планування корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення мисленнєвих процесів молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у навчально-виховному процесі спеціальної школи.

Апробація результатів дослідження відбувалася на засіданні педагогічної ради Сиваської спеціальної школи Херсонської обласної ради та на щорічній серпневій конференції педагогічних працівників 28 серпня 2020 р.

Публікації: результати дослідження дипломного проєкту опубліковано у збірнику наукових праць Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи», що відбувалася 22-23 жовтня 2020 р. на базі Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.

Структура роботи: Дипломна робота викладена на 74 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, змісту, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (72 назви) та додатків.

РОЗДІЛ 1

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Мислення як пізнавальний процес

Інформація, що отримує людина з навколишнього світу дозволяє їй представляти не тільки зовнішній, а й внутрішній бік предмета, представляти предмети за відсутності їх самих, передбачити їх зміну в часі, спрямовуватися думкою в незорі далі. Все це можливо завдяки процесу мислення [3].

У психології під мисленням розуміють процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненням і опосередкованим відображенням дійсності. Предмети і явища дійсності володіють такими властивостями і відносинами, які можна пізнати безпосередньо, за допомогою відчуттів і сприйнять (кольори, звуки, форми, розміщення і переміщення тіл у видимому просторі) [3, 24, 45 та ін.].

Мислення - це опосередковане відображення в свідомості людини істотних властивостей, зв'язків і відносин предметів і явищ навколишнього світу. Серед інших психічних процесів мислення є найбільш складним пізнавальним процесом, завдяки якому у свідомості людини відображаються не тільки форма, але і сутність тих чи інших об'єктів, їх внутрішні зв'язки і закономірності розвитку. Завдяки мисленню ми судимо про предметах, явищах по їх зовнішніх проявах [65].

Концепція мислення, прийнята в вітчизняній психолого-педагогічній літературі, оснований на ідеях Л.С.Виготського, С.А.Рубінштейн, В.В.Давидова, О.К.Тихомирова, А.В.Запорожца, Н.Н.Поддякова, Ю.Н.Карандашева.

Згідно їхнім дослідженням, мислення - це процес відображення в свідомості людини загальних властивостей предметів і явищ, а також зв'язків між ними. Це активна пізнавальна діяльність, яка необхідна для повноцінної орієнтації в навколишньому середовищі і соціальному світі [4, 29, 45, 60 та ін.].

За Гальперінім, мислення - одна з форм орієнтування, що здійснюється на основі понять. Специфіка його полягає не в тому, що відбувається рішення деяких завдань в розумі, а в тому, що включаються орієнтири і перебудовують «розумовий простір», в якому можна знайти шлях до мети [49].

Орієнтири - це продукти суспільної культури. Досвід фактів і відносин в залежності від розкритих сторін дійсності і ступеня концентрації вони закріплюють різними способами і з різним ступенем абстракції. Включення людиною в користування орієнтирами більш високого рівня абстракції означає його розвиток і вдосконалення в інтелектуальному відношенні [49].

Мислення, таким чином, постає як механізм орієнтування поведінки через орієнтування її в об'єкті. Безпосередньо впливати на мислення неможливо. Але можна побічно через продуману організацію навчання за допомогою постановочних завдань, де умови ставлять учня в необхідність оперування потрібними об'єктами, представленими в певній матеріалізованій формі, продуктивно управляти його розвитком в напрямку оволодіння потрібним знанням або методами діяльності.

Говорячи про інструментальної частини мислення, часто використовують термін «інтелект» (від лат. *Intellectus* - розум, розум, розум, розумові здатності). Він використовується як в широкому, так і у вузькому сенсі [65].

В широкому розумінні інтелект - це поєднання усіх пізнавальних функцій людини, від сприйняття до мислення і уяви, які по суті є

«робочими засобами» інтелекту, в більш вузькому розумінні інтелект - це власне мислення [52].

В процесі пізнання людиною дійсності психологи відзначають три основні функції інтелекту [52]:

- здібності до навчання;
- оперування символами;
- здатність до активного оволодіння закономірностями навколишнього середовища.

Основними якостями людського інтелекту є допитливість, глибина розуму, його гнучкість і рухливість, логічність і доказовість.

Мислення - це пізнання навколишньої дійсності в тих її властивостях, які безпосередньо, за допомогою органів почуттів не сприймаються людиною (наприклад, пізнання структури мікросвіту або хімічного складу речовини) [39].

Мислення - це особливого роду теоретична і практична діяльність, що передбачає систему включених до неї розумових і практичних дій і операцій орієнтовно-дослідного, перетворюючого і пізнавального характеру [64].

З наведеного вище досить складного і різнобічного описового визначення мислення слід, що у людини є безліч різних видів мислення. Їх, в свою чергу, можна виділяти і ділити на таких підставах [40]:

Таблиця 1.1

Класифікація видів мислення

Види мислення		Опис видів мислення
за продуктом	теоретичне	це мислення, за допомогою якого одні знання виводяться з інших знань шляхом оперування поняттями, в змісті яких ці знання представлені.

Продовження таблиці 1.1

	практичне	це мислення, що припускає реальні дії людини з матеріальними предметами. В такому мисленні людина ставить і вирішує практичні завдання, в число яких входять багато завдань, за винятком тих, які вирішуються за допомогою теоретичного мислення.
	творче мислення (його іноді називають продуктивним) -	це мислення, в результаті якого людина отримує нові знання, вигадує або створює щось таке, що до нього ніхто ще не придумав і не створив.
	Нетворче (репродуктивне)	це мислення, яке відкриває для людини вже відомі знання. Наприклад, якщо учень на уроці математики в школі вирішує звичайні навчальні, тренувальні завдання, то він, безсумнівно, буде займатися мисленням. Однак його мислення в даному випадку нічого нового не відкриває і тому називається репродуктивним мисленням [40].
за характером дій, за допомогою яких мислення реалізується як пізнавальний процес	мислення, що здійснюється в розумі	за допомогою дій з образами або поняттями
	мислення, що здійснюється за допомогою практичних дій	
за використанням логіки		мислити точно і послідовно, не допускаючи протиріч в своїх міркуваннях, вміти викривати логічні помилки. Ці якості мислення мають велике значення в будь-якій області наукової і практичної діяльності
за типом вирішуваних завдань	теоретичне (концептуальне)	

Продовження таблиці 1.1

	практичне,	здійснюване на основі соціального досвіду і експерименту.
за змістом розв'язуваних задач	предметно-дієве	спирається на безпосереднє сприйняття предметів, реальне перетворення ситуації в процесі дій з предметами
	наочно-образне	характеризується опорою на уявлення і образи. Його функції пов'язані з уявленням ситуацій і змінами до них, які людина хоче отримати в результаті своєї діяльності, перетворюючої ситуацію. На відміну від наочно-дієвого мислення воно перетворюється лише в плані образу
	словесно-логічне	здійснюється за допомогою логічних операцій з поняттями.

Аналіз психологічної літератури дав змогу визначити, що основними розумовими операціями науковці вважають аналіз, синтез, порівняння, абстракція, конкретизація і узагальнення [3].

*Таблиця 1.2***Основні розумові операції**

<i>Назва операції</i>	<i>Зміст операції</i>
<i>Аналіз</i>	це уявне розкладання цілого на частини або уявне виділення з цілого його сторін, дій і відносин. В елементарній формі аналіз виражається в практичному розкладанні предметів на складові частини.
<i>Синтез</i>	це розумове об'єднання частин, властивостей, дій в єдине ціле. Операція синтезу протилежна аналізу. У його процесі встановлюються відносини окремих предметів або частин до їх складного цілого. Аналіз і синтез протікають завжди в єдності. Аналізується те, що включає в себе щось спільне, ціле. Синтез також передбачає аналіз: щоб об'єднати якісь частини, елементи в єдине ціле, ці частини і ознаки необхідно отримати в результаті аналізу
<i>Порівняння</i>	це встановлення подібності або відмінності між предметами і явищами або їх окремими ознаками. Практично порівняння спостерігається при прикладанні одного предмета до іншого, наприклад одного олівця до іншого
<i>Конкретизація</i>	припускає повернення думки від загального і абстрактного до конкретного з метою розкриття змісту. До конкретизації звертаються в тому випадку, якщо висловлена думка виявляється незрозумілою іншим або необхідно показати прояв загального в одиничному. Коли нас просять навести приклад, то, по суті справи, прохання полягає в конкретизації попередніх висловлювань
<i>Узагальнення</i>	уявне об'єднання предметів і явищ за їх загальним і суттєвим ознаками, наприклад виявлення подібних ознак, наявних в яблуках, грушах і т. П. Найпростіші узагальнення полягають в об'єднанні об'єктів на основі окремих, випадкових ознак. Більш складним є комплексне узагальнення, при якому об'єкти об'єднані за різними підставами

Мислення людини може розвиватися, а його інтелектуальний рівень - вдосконалюватися. До цього висновку давно прийшли багато психологів в результаті спостережень за змінами рівня інтелектуального розвитку

людини протягом його життя і успішного застосування на практиці різних методів розвитку мислення.

Однак аж до кінця XIX ст. багато вчених були переконані в тому, що інтелектуальні здібності людей дано їм від народження і протягом життя не розвиваються. Такої точки зору дотримувався, наприклад, Ф.Гальтон.

У XX столітті ситуація змінилася, і абсолютна більшість вчених прийшло до висновку про те, що інтелект людини, навіть якщо і є його генетичні основи, все ж може розвиватися в процесі життя людини. На користь цього висновку свідчать численні факти [26].

У XX ст. вивченням інтелекту і процесу його розвитку займалися багато психологів. Ж. Піаже одним з перших запропонував теорію розвитку інтелекту дитини, яка мала значний вплив на сучасне розуміння мислення і його розвитку у людини.

Провівши відповідні експерименти з дітьми різного віку за рішенням завдань, що вимагають володіння операціями, Піаже дійшов висновку про те, що мислення дітей в процесі його розвитку проходить через наступні чотири стадії розвитку [26].

1. Стадія сенсомоторного інтелекту. Вона характеризується наявністю у дитини тільки елементарної форми мислення - наочно-дієвого.

2. Стадія доопераціонального мислення. Її характеризує здатність дітей діяти, вирішуючи завдання, не тільки з реальними матеріальними предметами, але і з їх образами.

Однак дії з предметами або образами на даній стадії також ще не об'єднуються в операції, і дитина не в змозі їх виконувати в прямому і зворотному порядку. На цій стадії інтелектуального розвитку за даними, отриманим Піаже, перебувають діти віком від 2 до 7 років.

3. Стадія конкретних операцій. На цій стадії діти вже володіють операціями з конкретними матеріальними предметами і їх образами,

причому можуть виконувати операції з відповідними об'єктами як практично, так і в розумі, а самі операції стають оборотними.

Діти даного віку (від 7-8 до 11-12 років) вже не чинять логічних помилок типу феноменів Піаже, але ще не в змозі виконувати операції в розумі з абстрактними поняттями.

4. Стадія формальних операцій. Цю стадію відрізняє вміння дітей виконувати повноцінні, оборотні розумові дії і операції з поняттями і іншими абстрактними об'єктами. Діти відповідного віку (від 11-12 до 14-15 років, але даними Піаже) володіють логікою, вміють міркувати про себе, причому, їх розумові операції не тільки оборотні, але вже організовані в структурне ціле. На даній стадії повний розвиток отримує відповідно і словесно-логічне мислення.

У нашій країні широку популярність здобули теорії розвитку мислення, розроблені Л.С.Виготським, П.Я.Гальперіним і В.В.Давидовим [6, 7, 13 та ін.].

Л.С.Виготського, на відміну від Піаже, цікавило розвиток понять у дітей. У цьому він вбачав одне з головних напрямів удосконалення дитячого мислення в онтогенезі. Процес розвитку понять він уявляє як поступове освоєння дитиною того інтелектуального змісту, яке закладено в поняттях, використовуваних дорослими людьми в словесно-логічному мисленні.

Цей процес полягає в збагаченні і уточненні їх обсягу і змісту, а також в розширенні і поглибленні сфери їх практичного застосування в мисленні. Освіта понять - результат тривалої, складної і активної розумової роботи. Своїм корінням цей процес йде в глибоке дитинство.

Інший вітчизняний вчений П.Я.Гальперін розробив теорію розвитку мислення в процесі його цілеспрямованого формування, яка отримала назву теорії поетапного (планомірного) формування розумових дій. Він виділив етапи перетворення зовнішніх практичних дій з реальними матеріальними предметами у внутрішні, розумові дії з поняттями [29].

Крім того, він визначив і описав умови формування повноцінних розумових дій із заздалегідь заданими параметрами, що забезпечують найбільш повний і ефективний переклад зовнішніх практичних дій у внутрішні розумові дії. Процес перенесення зовнішньої дії всередину, по П.Я.Гальперіну, відбувається поетапно, проходячи через певні стадії. На кожному етапі відбувається поступове перетворення дії по заданих параметрах [29].

У цій теорії стверджується, що повноцінне розумовий дію, тобто дія вищого інтелектуального порядку, не може скластися без опори на попередні етапи його виконання. Чотири параметра, за якими перетворюється дію при його переході ззовні всередину, такі [29]:

- 1) рівень виконання;
- 2) міра узагальнення;
- 3) повнота фактично виконуваних операцій;
- 4) ступінь освоєння.

Теорія розвитку мислення по В.В.Давидову розроблена на базі вивчення процесу розвитку мислення у дітей молодшого шкільного віку, але має більш загальне значення як теорія, яка вказує на принципові моменти, пов'язані з формуванням у людини повноцінного теоретичного мислення. Основні положення даної теорії виражаються в наступному [49].

1. Мислення людини не може досягти високого рівня розвитку, якщо вона не навчилася вирішувати теоретичні завдання: визначати поняття, міркувати про себе, користуючись законами логіки, пропонувати і обґрунтовувати теорії.

2. Полноценное теоретичне мислення у людини неможливо сформувані, йдучи тільки емпіричним шляхом, тбто, пропонуючи вирішувати лише практичні завдання.

3. Так мислення у дітей необхідно формувати в молодшому шкільному віці, з перших років навчання в школі.

4.Формирование теоретичного мислення можливо лише в умовах спеціальним чином організованого навчання.

Для мислення характерна проблемність, при цьому кожне питання сигналізує цілком визначений тип зв'язку, розкриття якого в даному конкретному явищі і становить завдання, що постало перед людиною. Запитання: «Чий м'яч покотився?» — вимагає встановлення лише однієї категорії — відносин приналежності. Питання: «Куди м'яч покотився?» — сигналізує також лише один тип зв'язку — напрям, місце. Питання: «Чому м'яч покотився?» — викликає пошуки причинних зв'язків [43].

Експериментальні дослідження і спостереження у галузі вікової та педагогічної психології дозволяють охарактеризувати деякі особливості розвитку мислення у певному віці [14].

Жан Піаже провів серію досліджень розвитку у дітей поняття збережень кількості або величини об'єктів при зміні їх форми. Він обґрунтовано вважав, що розуміння збереження об'єкта в процесі зміни його форми становить необхідну умову всякої раціональної діяльності. Його теорія отримала назву «операційна». [55]

Піаже вважав, що дитина 4-6 років перебуває на першій стадії розвитку пізнавальної здібності, коли вона ще не володіє принципом збереження (кількості об'єму, маси). На другій проміжній стадії дитина (зазвичай 7-10 років) в одних випадках дає вірну відповідь, а в інших – невірну: вона тільки починає оволодівати принципом збереження [55].

I, нарешті, на третій стадії (зазвичай в 11-13 років) дитина завжди впевнено дає вірну відповідь, що предмети залишилися однаковими, і може якимось обґрунтувати своє твердження. У цьому випадку дитина володіє принципом збереження. Ці явища, що відбуваються в психічному розвитку будь-якого дитини, були згодом названі «феноменами Піаже». Піаже пояснював це як природні для розвитку дитини явища. Отже,більш детально розглянемо кожний дитячий вік.

Дитячий вік. До кінця першого року дитина починає пізнавати світ людських предметів і освоювати правила дій з ними. Різноманітні дії приводять її до відкриття все нових властивостей оточуючих об'єктів. Орієнтуючись в навколишній дійсності, вона цікавиться не тільки тим, "що це таке", але і тим, "що з цим можна робити" [55].

Сприйняття і дія - основа, яка дозволяє судити про первісні форми наочно-дієвого мислення в дитячому віці. Протягом року ускладнюються пізнавальні завдання, які здатна вирішити дитина, спочатку тільки в плані сприйняття, потім використовуючи рухову активність. Домагаючись успіху, дитина діє методом проб і помилок.

Наприклад, відшукуючи заховану під подушкою іграшку, вона спочатку перевертає всі подушки, що попадаються їй на очі.

Раннє дитинство. Мислення в цей віковий період прийнято називати наочно-дієвим. Це аналог "сенсомоторного інтелекту" Ж. Піаже [55]. Воно ґрунтується на сприйнятті і діях, здійснюваних дитиною.

Л.С.Виготський вважав, що мислити для дитини раннього віку - значить розбиратися у даних афективно забарвлених зв'язках і робити своєрідні, відповідні до цієї зовнішньої сприйманої ситуації дії [6].

Дошкільний вік. Основна лінія розвитку мислення в цьому віці перехід від наочно-дієвого до наочно-образному і в кінці періоду - до словесного мислення. Основним видом мислення є наочно-образне, що відповідає репрезентативного інтелекту (мисленню в уявленнях) у термінології Ж. Піаже [55].

У дошкільному віці у зв'язку з інтенсивним розвитком мови засвоюються поняття. Л.С. Виготський розрізняв "життєві поняття", які викликають систему наочно-дієвих зв'язків, і "життєві поняття", які вводять предмет у систему вербально-логічних визначень [7].

Життєві, або емпіричні поняття фіксують щось однакове у кожному окремому предметі класу на основі порівняння. А наукові, або теоретичні, поняття відображають об'єктивний зв'язок загального і одиничного,

відображають перехід, ототожнення різного в єдине, відбувається в самій дійсності.

До кінця дошкільного віку з'являється тенденція до узагальнення, встановлення зв'язків. Виникнення її важливо для подальшого розвитку мислення та інтелекту.

Молодший шкільний вік. У цьому віці мислення стає домінуючою функцією. Завдяки цьому інтенсивно розвиваються, перебудовуються самі розумові процеси і, з іншого боку, від інтелекту залежить розвиток інших психічних функцій [55]. Оволодіння в процесі навчання системою наукових понять дає можливість говорити про розвиток у молодших школярів основ понятійного, або теоретичного мислення. [55].

Юність. Відношення реального і можливого, відношення між "є" і "може бути" – ось та інтелектуальна інновація, яка, згідно класичним дослідженням Ж. Піаже і його школи, стає доступною дітям 11-12 років. Численні критики Піаже намагалися показати, що вік 11-12 років є досить умовною і може бути зрушений в будь-яку сторону, що перехід на новий інтелектуальний рівень відбувається не ривком, а проходить цілий ряд проміжних стадій.

Підліток починає аналіз встала перед ним завдання з спроби з'ясувати можливі відносини, застосовні до наявних у його розпорядженні даними, а потім намагається шляхом поєднання експерименту і логічного аналізу встановити, які з можливих відносин тут реально є [55].

Отже, з точки зору психології дослідження мислення як процесу - це вивчення таких внутрішніх, прихованих причин, які призводять до утворення тих чи інших пізнавальних результатів. Такими результатами і продуктами мислення можуть бути такі факти як: зумів чи не зумів вирішити завдання даний учень; з'явився чи ні у нього задум, план рішення або здогад як вирішити задану задачу; засвоїв він потрібні знання і способи дії; сформувалися у нього нові поняття і т.д.

За всіма цими зовні виступаючими фактами психологія прагне розкрити внутрішній розумовий процес, що приводить до цих фактів. Таким чином психологічна наука досліджує внутрішні, специфічні причини, які можуть пояснити, а не тільки констатувати і описувати зовні виступаючі психічні явища і події [30].

Мислить, думає не сама по собі «чисте» мислення, не сам по собі розумовий процес як такий, а індивідуальність і особистість людини, який володіє саме своїми певними здібностями, почуттями і потребами. Нерозривний зв'язок розумових процесів з потребами чітко виявляє той важливий факт, що будь-який мислення - це перш за все мислення певної особистості з усіма гранями її взаємин з природою, суспільством, з іншими людьми [28].

1.2. Фізіологічні основи аналізу та синтезу

Фізіологічну основу синтезу становлять концентрація збудження, негативна індукція і домінанта. У свою чергу синтетична діяльність є фізіологічною основою першої стадії утворення умовних рефлексів, тобто, стадії узагальнення умовних рефлексів, їх генералізації.

Стадію генералізації можна простежити в експерименті, якщо утворювати умовний рефлекс на кілька подібних умовних сигналів. Досить зміцнити реакцію на один такий сигнал, щоб переконатися в появі аналогічної реакції і на інший, з ним подібний, хоча на нього рефлекс ще не утворювався [21].

Це пояснюється тим, що кожен новий умовний рефлекс завжди має узагальнений характер і дозволяє людині скласти тільки приблизне уявлення про викликане їм явище.

Отже, стадією генералізації називається такий стан формування рефлексів, при якому вони проявляються не тільки при дії підкріплених, але і при дії подібних не підкріплених умовних сигналів.

У людини прикладом генералізації може служити початковим етапом формування нових понять. Перші відомості про вивчається предмет або явище завжди відрізняються узагальненим і дуже поверхневим характером. Тільки поступово з нього виникає точне і повне знання про предмет [21].

Фізіологічний механізм генералізації умовного рефлексу полягає в утворенні тимчасових зв'язків, що підкріплює рефлекс з умовними сигналами, близькими до основного. Генералізація має важливе біологічне значення, тому що призводить до узагальнення дій, створюваних подібними умовними сигналами. Таке узагальнення корисне, тому що дає можливість оцінити загальне значення знову формуючого умовного рефлексу, поки що не зважаючи на його деталі, по суті в яких можна розібратися пізніше [21].

Фізіологічну основу аналізу складають іррадіація збудження і диференційоване гальмування. У свою чергу аналітична діяльність є фізіологічною основою другої стадії виникнення умовних рефлексів (стадії спеціалізації умовних рефлексів).

Якщо продовжити виникнення умовних рефлексів на ті ж подібні подразники, за допомогою яких виникала стадія генералізації, то можна помітити, що через деякий час умовні рефлекси виникають вже тільки на підкріпленій сигнал і не з'являються ні на який з подібних до нього. Це означає, що умовний рефлекс став спеціалізованим [46].

Стадію спеціалізації характеризує виникнення умовного рефлексу тільки на один основний сигнал з втратою сигнального значення всіх інших подібних умовних сигналів. Фізіологічний механізм спеціалізації полягає в згасанні всіх побічних умовних зв'язків [46].

Явище спеціалізації лежить в основі педагогічного процесу. Перші враження, які створюються вчителем про предмет або явище, завжди спільні і тільки поступово вони уточнюються і деталізуються. Встановлюється лише тільки те, що відповідає дійсності і виявляється

необхідним. Спеціалізація спрямовує на істотне уточнення знань про вивчення предмета або явище [36].

Аналіз і синтез нерозривно пов'язані між собою. Аналітично – синтетична (інтегративна) діяльність нервової системи є фізіологічною основою сприйняття і мислення [24].

Зв'язок організму з середовищем тим досконаліше, ніж більш розвинена властивість нервової системи аналізувати, виділяти з зовнішнього середовища сигнали, що діють на організм, і синтезувати, об'єднувати ті з них, які збігаються з будь-якої його діяльністю. Аналізу і синтезу піддається також і рясна інформація, яка надходить з внутрішнього середовища організму [54].

На прикладі відчуття і сприйняття людиною частин предмета і всього предмета в цілому І.М.Сеченов доводив єдність механізмів аналітичної та синтетичної діяльності.

Дитина, наприклад, бачить на картині зображення людини, всю його фігуру і одночасно зауважує, що людина складається з голови, шиї, рук . Це досягається завдяки його здатності відчувати кожную точку видимого предмета окремо від інших і в той же час все разом [54].

У кожній аналізаторній системі здійснюються три рівні аналізу і синтезу подразнень [18]:

1) В рецепторах - найпростіша форма виділення із зовнішнього і внутрішнього середовища організму сигналів, кодування їх у нервові імпульси і подача у вище розміщені відділи;

2) В підкіркових структурах - більш складна форма виділення і об'єднання подразників різного роду безумовних рефлексів і сигналів умовних рефлексів, що реалізуються в механізмах взаємини вище-і нижчих відділів ЦНС, тобто аналіз і синтез, що почалися в рецепторах органів чуття, тривають в таламусі, гіпоталамусі, ретикулярній формації та інших підкіркових структурах.

Так, на рівні середнього мозку буде оцінена новизна цих подразнень (аналіз) і виникне цілий ряд пристосувальних реакцій: поворот голови в бік звуку, прислухування тощо. Тому ,синтез – це відчуття збудження ,які будуть об'єднані з руховими);

3) В корі мозку - вища форма аналізу і синтезу сигналів, що надходять з усіх аналізаторів, в результаті чого створюються системи тимчасових зв'язків, що становлять основу ВНД, формуються образи, поняття, смислове розрізнення слів і т.д. [54].

Аналіз і синтез здійснюються за певною програмою, закріпленої як вродженими, так і набутими нервовими механізмами.

Для розуміння механізмів аналітико-синтетичної діяльності мозку мають велике значення уявлення І.П. Павлова про кору головного мозку як про мозаїку з гальмівних і збудливих частин і в той же час як про динамічну систему (стереотипи) цих частин, а також про кіркову системність в вигляді процесу об'єднання частин збудження і гальмування в систему. Системність роботи мозку висловлює його здатність до вищого синтезу [13].

Фізіологічний механізм такої здатності забезпечується наступними трьома властивостями ВНД [13]:

- а) взаємодією комплексних рефлексів за законами іррадіації і індукції;
- б) збереженням слідів сигналів, що створюють спадкоємність між окремими компонентами системи;
- в) закріпленням зв'язків у вигляді нових умовних рефлексів на комплекси. Системність створює цілісність сприйняття.

Нарешті, до відомих загальним механізмам аналітико-синтетичної діяльності відноситься «перемикання» умовних рефлексів, вперше описане Е.А.Асратяном [10].

Умовно - рефлексорне перемикання - це форма мінливості умовно-рефлексорної діяльності, при якій один і той же подразник від зміни середовища змінює своє сигнальне значення. Перемикання є більш складним видом аналітико-синтетичної діяльності кори мозку в

порівнянні з динамічним стереотипом, ланцюговим умовним рефлексом і налаштуванням [10].

Фізіологічний механізм умовно – рефлекторного перемикання ще не встановлено. Можливо, що в його основі лежать складні процеси синтезу різних умовних рефлексів.

Припустимо також, що тимчасовий зв'язок спочатку формується між кірковим пунктом умовного сигналу і кірковим представництвом безумовного підкріплення, а потім між ним і перемикаючим агентом, і нарешті між корковими пунктами умовного та підкріплює сигналів.

У діяльності людини процес перемикання дуже важливий. У педагогічній діяльності особливо часто з ним доводиться зустрічатися вчителя, що працює з молодшими школярами.

Учням цих класів часто буває важко перейти як від одних операцій до інших в руслі однієї діяльності, так і від одного уроку до іншого (наприклад, від читання до письма, від письма до арифметики). Недостатню переключення учнів вчителі нерідко кваліфікують як прояв неувважності, розсіяності, відволікання [10].

Разом з тим, це не завжди буває так. Порушення перемикання дуже небажане, тому що воно викликає відставання учня від викладу вчителем змісту уроку, в зв'язку з чим в подальшому виникає послаблення уваги. Тому переключення як прояв гнучкості і лабільності мислення слід в учнів виховувати і розвивати.

У дитини аналітична і синтетична діяльність мозку зазвичай розвинена недостатньо. Маленькі діти порівняно швидко починають говорити, але вони абсолютно не в змозі виділити частини слів, наприклад, розбити склади на звуки (слабкість аналізу). Ще з великими труднощами їм вдається скласти з букв окремі слова або хоча б склади (слабкість синтезу) [10].

Ці обставини важливо враховувати при навчанні дітей письма. Зазвичай звертають увагу на розвиток синтетичної діяльності мозку.

Дітям дають кубики із зображенням букв, дають завдання з них скласти склади і слова.

Однак навчання просувається повільно, тому що не береться до уваги аналітична діяльність мозку дітей. Для дорослої людини нічого не варто вирішити, з яких звуків складаються склади «да», «ра», «му», а для дитини це велика праця. Він не може відірвати голосну від приголосної. Тому на початку навчання рекомендується розбивати слова на окремі склади, а потім склади на звуки [45].

Таким чином, принцип аналізу і синтезу охоплює всю ВНД і, отже, всі психічні явища. Аналіз і синтез протікають у людини складно у зв'язку з наявністю у нього словесного мислення. Основний компонент людського аналізу і синтезу - це мовноруховий аналіз і синтез. Будь-який вид аналізу подразників відбувається за активної участі орієнтовного рефлексу [45].

Аналіз і синтез, що відбуваються в корі мозку, діляться на нижчий і вищий. Нижчий аналіз і синтез властивий для першої сигнальної системи. Вищий аналіз і синтез - це аналіз і синтез, який наразі триває спільною діяльністю першої і другої сигнальних систем при обов'язковому усвідомленні людиною предметних відносин дійсності [45].

Підсумовуючи вище згадане, можна з точністю сказати, що аналітико-синтетична діяльність є фізіологічною основою мислення і сприйняття і відіграє важливу роль під час навчання молодших школярів.

1.3. Розвиток мислення у школярів з інтелектуальними порушеннями

Проблеми мислення дітей з інтелектуальними порушеннями криються, перш за все, у властивостях нервових процесів таких дітей. Слабкість функцій кори головного мозку обумовлює уповільнений темп формування нових умовних зв'язків, а також неміцність їх в результаті виникають проблеми процесу мислення, проблеми починаються з

потреби щось зрозуміти дізнатися і пояснити і мають найбільшу проблематичність на стадії аналізу і синтезу явищ [67].

Для мислення дітей з інтелектуальними порушеннями характерно [67]:

- порушення всіх розумових операцій (в більшій мірі узагальнення і абстрагування);
- зниження активності розумових процесів;
- найбільш збережений вид мислення - наочно-дієвий;
- неусвідомленість і хаотичність дій в процесі вирішення;
- некритичність мислення;
- слабка регулююча роль мислення;
- низька мотивація розумової діяльності.

Аналіз у таких дітей характеризується недостатньою повнотою і точністю, безсистемністю і непослідовністю, хаотичністю. При аналізі об'єкта вони виділяють лише окремі, добре їм знайомі, найбільш помітні частини об'єкта, не прагнуть зробити детальний аналіз, пропускають ряд важливих властивостей.

Яскраво проявляються специфічні риси мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями в операціях порівняння. Не вміючи виділити головне в предметах і явищах, вони проводять порівняння по несуттєвим ознакам а часто - по несоотності (наприклад колір одного об'єкта і форму іншого). При порівнянні більш успішно виділяють ознаки відмінності, ніж схожості [66].

Найбільшою мірою страждає така розумова операція, як узагальнення. У дітей з інтелектуальними порушеннями воно також засноване на виділенні несуттєвих другорядних властивостей об'єктів. При узагальненні такі діти спираються на зовнішні наочні властивості, функціональні або ситуативні ознаки.

Розвиток різних видів мислення своєрідно в порівнянні з нормою. Найбільш порушеним є словесно-логічне мислення, а найбільш

збереженим - наочно-дієве. Причому, вирішуючи ту чи іншу задачу, вони вдаються переважно до методу проб і помилок, повторюючи проби в незміненому вигляді і, відповідно, отримуючи весь час один і той же невірний результат.

Діти з відхиленнями у розвитку, на відміну від однолітків, що нормально розвиваються не вміють орієнтуватися в умовах проблемної практичного завдання, вони не аналізують ці умови. Тому при спробах досягти мети вони не відкидають помилкові варіанти, а повторюють одні й ті ж непродуктивні дії.

Фактично у них відсутні справжні проби. Їх ускладнює вирішення навіть найпростіших практично-дієвих завдань, таких, як об'єднання розрізаного на 2 - 3 частини зображення знайомого об'єкта, вибір геометричної фігури, за своєю формою і величиною ідентичною відповідному, на плоскій поверхні поглиблення («поштову скриньку») і т.п.

Через це діти погано розуміють зміст розмов членів сім'ї, зміст тих казок, які їм читали. Вони часто не можуть бути учасниками ігор, так як не розуміють необхідних вказівок та інструкцій; до них все рідше звертаються зі звичайними дорученнями, так як бачать, що дитина не може зрозуміти їх зміст [59].

Ж.І.Шиф та В.Г.Петрова пишуть, що мислення дітей з інтелектуальними порушеннями формується в умовах неповноцінного почуттєвого пізнання, мовного недорозвинення, обмеженої практичної діяльності [50. 53, 71 та ін..].

Треба сказати, що здійснення практичних дій у школярів з інтелектуальними порушеннями своєрідні руху незграбні і стереотипні, часто імпульсивні, надмірно швидкі або, навпаки, занадто уповільнені.

У дітей відзначається мала динамічність образів, їх фрагментарність. Відмінною рисою мислення дітей є некритичність, нездатність самостійно оцінити свою роботу. Вони, як правило, не

проводять перевірки рішення завдання, часто не помічають своїх помилок.

При вирішенні розумових завдань відзначається не достатність орієнтування відсутність планування. Діти з інтелектуальними порушеннями зазвичай починають роботу, не дослухавши інструкції, не зрозумівши мети завдання, без внутрішнього плану дії, при слабкому самоконтролі. Мотивації мислення у них знижена: залучають легкі завдання, які не потребують розумового напруження і подолання перешкод [15].

Мислення учнів спеціальної шкіл властиві й інші особливості. До них, зокрема, відноситься непослідовність мислення. Особливо «яскраво» ця риса виражена у тих дітей з інтелектуальними порушеннями, яким властива швидка стомлюваність.

До цієї категорії належать діти із судинною недостатністю, які перенесли травму, ревматизм і т.д. Почавши правильно вирішувати завдання, вони нерідко збиваються з правильного шляху через випадкову помилку або випадкового відволікання уваги.

Такі діти, непогано приготувавши домашнє завдання, при відповіді можуть втратити нитку думки і заговорити про що-небудь, що не має відношення до справи [15].

Досвід вчителів спеціальної школи свідчить про надзвичайну конкретності мислення учнів [17, 23, 31, 35, 51 та ін.].

Крім того, діти з інтелектуальними порушеннями відрізняються включенням мови в процес вирішення розумових завдань. У дітей в нормі є постійна потреба допомогти собі осмислити ситуацію шляхом аналізу своїх дій у зовнішній промови. Це дає їм можливість усвідомлення своїх дій, при яких мова починає виконувати організуючу і регулюючу функції, тобто дозволяє дитині планувати свої дії.

У дітей з інтелектуальними порушеннями така потреба майже не виникає. Тому у них недостатній зв'язок між практичними діями і їх

словесним позначенням відзначається явний розрив між дією і словом. Отже, їх дії недостатньо усвідомлені, досвід дії не зафіксовано в слові, а тому не узагальнено, і образи-уявлення формуються уповільнена і фрагментарно [61].

У дітей з відхиленнями у розвитку спостерігається слабкий взаємозв'язок між основними компонентами розумової діяльності: дією, словом і ділом.

Цей недолік тісно пов'язаний з так званої некритичністю мислення. Вони рідко помічають свої помилки, навіть не припускають, що їх думки і дії можуть бути помилковими.

Деякі вчені зазначають, що мислення як окремого психічного процесу не існує, воно присутнє у всіх інших пізнавальних процесах.

Проведення систематизованих занять з розвитку розумової діяльності дозволяє сформувати у дітей з відхиленнями у розвитку взаємозв'язок між наочними і словесно-логічними формами мислення.

Для подальшого ефективного навчання необхідно закласти повноцінну основу наочно-дієвого і наочно-образного мислення. В процесі розвитку наочно-дієвого і наочно-образного мислення створюються умови для становлення відтворює уяви (у дитини з'являється можливість подумки відтворити наочну ситуацію на основі слова).

1.4. Аналітико-синтетична діяльність дітей з порушеннями інтелекту

У сучасній психолого-педагогічній літературі зазначається, що особливістю мислинневої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями є порушення пізнавальної діяльності, пов'язане з неповноцінністю чуттєвого пізнання, мовного недорозвинення, обмеженої практичної діяльності. Недоліки мовного розвитку ускладнюють їм виявити суттєві ознаки предмета і встановити зв'язки між

ними. Особливо порушення яскраво виражені в операціях узагальнення і опосередкованого пізнання [22].

Багато дослідників А.А.Люблінська, Ю.Т.Матасов, В.Р.Петрова, С.Я.Рубінштейн, Ж.В.Шиф та ін відзначають, що необхідно займатися вивченням особливостей розумових операцій та їх корекції у дітей з інтелектуальною недостатністю в процесі їх розвитку [50, 57, 60, 71 та ін].

С.А Рубінштейн вказував, що аналіз і синтез грають важливу роль в пізнавальній діяльності і здійснюється на всіх її складових. Мета аналізу – пізнання частин як елемент складного цілого. А синтез – це процес об'єднання в одне ціле частин, властивостей, відношень, вичленованих завдяки аналізу [60, 61].

При повноцінному аналізі спочатку відбувається поділ предметів на декілька основних частин, потім - виділення з кожної частини складових її компонентів. Учні спеціальної школи не йдуть цим шляхом. Вони вважають всі виділені частини рівнозначними.

Вичленувавши частинку є дрібною деталлю будь - якої основної частини предмета, діти відзначають її як самостійну частину поряд з більш великими частинами [44]. Так, розглядаючи алюмінієву каструлю, учениця зазначає заклепки, але нічого не каже про ручки; роздивляючись кішку, вона зазначає вуса, але не згадує про голову.

Таким чином, у молодших учнів з порушеннями інтелекту відсутнє багатоступінчасте, послідовно ускладнене розчленовування об'єктів, а також безсистемність аналізу, який виражається в тому, що вони розглядають об'єкт безладно, не дотримуючись певного плану [44].

Всі розумові операції у дітей з порушеннями інтелекту недостатньо сформовані і мають своєрідні риси. Утруднений аналіз і синтез предметів. Виділяючи в предметах (у тексті) окремі їх частини, діти не встановлюють зв'язки між ними.

Не вмюючи виділити головне в предметах і явищах, учні можуть проводити порівняльний аналіз і синтез, проводять порівняння по

несуттєвим ознаками. Відмінною рисою мислення школярів з порушеннями інтелекту є некритичність, неможливість помітити свої помилки, знижена активність розумових процесів, слабка регулююча роль мислення [57].

Основні процеси пам'яті у цих дітей також мають свої особливості: краще запам'ятовуються зовнішні, іноді випадково сприймаються візуально ознаки, важко усвідомлюються і запам'ятовуються внутрішні логічні зв'язки, пізніше формується довільне запам'ятовування; велика кількість помилок при відтворенні словесного матеріалу. Характерна епізодична забудькуватість, пов'язана з перетомою нервової системи через її загальної слабкості [57].

В учнів з порушеннями інтелекту вдосконалюється вміння розчленовувати об'єкти на основні частини, а потім і виділяти деталі, тобто вони починають сприймати предмети більш диференційовано. Їх увагу перестає залучати в предметі тільки його периферичні, різко виступаючі частини, виробляється вміння виділяти не тільки найбільш падаючі в очі, але основні частини об'єктів [70].

Поступово послідовність виділення частин також стає більш ускладненою. З'являються спроби розчленувати об'єкт спочатку на кілька великих частин, потім кожну з них на більш дрібні частинки.

– Аналіз збагачується і завдяки виділенню властивостей розглянутих предметів, які раніше повністю опускалися, кількість званих в предметі ознак збільшується в основному за рахунок зорово сприйманих властивостей.

– Розвиток аналізу і синтезу у дітей з порушеннями інтелекту, які навчаються в молодших класах, проявляється також у тому, що вони поступово навчаються диференціювати форму від величини і правильно позначають їх, у висловлюваннях проаналізованих предметах згадують властивості, які сприймаються за допомогою дотику, але ці властивості

виявляються в незначній кількості і, переважно, у сприятливих умовах [70].

– Процеси аналізу і синтезу у школярів молодших класів знаходяться в безпосередній залежності від того, в якій формі поставлене питання. Питання, поставлене в загальній формі, недостатньо спонукає школярів до детального і багатостороннього аналізу об'єктів.

– Допомогти дітям мобілізувати наявні в них знання і направити їх на пильне розглядання об'єкта, додаткові, більш конкретні питання, які мобілізують їх потенційні можливості. Велику роль для збагачення аналізу питання, які спонукають учнів розглядати предмети з точки зору їх практичного дослідження [70].

Особливо успішно відбувається виділення ознак у предметів, які залучені у практичну діяльність учнів. Практичне завдання спрямовує мислення дитини на виділення таких ознак, які без цього відзначаються з великим трудом.

Н.Н. Піддьяков вказував, що коли дії становляться розумовими, вони можуть бути побудовані. Тільки в умі можливо уявити собі пряму і зворотню дію і таким чином компенсувати зміни. В реальному житті зворотність відсутня, а в плані уявлень можна повернутись до вихідного стану об'єкта [12].

Також досліді Н.Н. Піддьякова показали, що вже в процесі предметно –маніпулятивній діяльності дитина може виділити суттєві зв'язки і відобразити їх в формі уявлень. Це говорить про те, що вже на початку дошкільного віку маються всі можливості для успішного формування здатності до аналітико – синтетичної діяльності у дітей [12].

Яскраво проявляються специфічні риси мислення у дітей з порушеннями інтелекту в операції порівняння, в ході якого доводиться проводити порівняльний аналіз та синтез.

Не вмюючи виділити головне в предметах і явищах, вони проводять порівняння по несуттєвим ознаками, а часто - за неспіввідносними.

Можуть встановлювати відмінності в схожих предметах і загальне в відрізняються [38].

Дослідження Л.В. Румянцевої показали, що діти у результаті спеціального навчання протягом року стали називати в порівнюваних предметах майже вдвічі більше схожих ознак. Менш помітно зростає зазначених ознак відмінності [62].

Проте ці дані дуже нестійкі. Вони розходяться з даними інших авторів (С.Л. Рубінштейн), які відзначають більш успішне і раннє встановлення відмінності, а не схожості порівнюваних предметів.

Мабуть, тут істотне значення має те, які саме предмети порівнюються і які ознаки виділяються. Це чітко демонструє і Л.В.Румянцева. Порівняння двох простих сюжетних картинок (ранковий сніданок) не викликало в учнів II класу труднощів, у той час як порівняння незвично для учнів оформлених двох зошитів з відмітками виявилось непосильним для них завданням [62].

У процесі навчання розвиваються всі розумові операції, в тому числі і операція порівняння. Учні I—III класів вже можуть успішно порівнювати предмети за поданням, а потім і абстрактні поняття.

При вивченні літературних творів вони порівнюють образні вислови, вчинки героїв, їх моральні якості. Звичайно, молодші школярі, порівнюючи, часто помиляються, припускаючи ті ж помилки, які характерні й для дошкільнят. Наприклад, вони кажуть: «Корова і коза не схожі, у корови роги товсті, а коза маленька, і шерсть у неї біла», «Морква і огірок схожі, морква довга, руденька, в землі росте, а огірок — на грядці, він зелений і теж довгий» [19].

Аналіз у таких дітей характеризується недостатньою повнотою і точністю, безсистемністю і непослідовністю, хаотичністю. При аналізі об'єкта вони виділяють лише окремі, добре їм знайомі, найбільш помітні частини об'єкта, не прагнуть провести детальний аналіз, пропускають ряд

важливих властивостей. Через недосконалість аналізу утруднений синтез предметів.

Не вміючи виділити головне в предметах і явищах, вони проводять порівняння по несуттєвим ознаками, а часто — за неспіввідносними (наприклад, колір одного об'єкта і форму іншого). При порівнянні більш успішно виділяють ознаки відмінностей, ніж подібності. [11].

У школярів з порушеннями інтелекту воно також базується на виділенні несуттєвих, другорядних властивостей об'єктів. При узагальненні такі діти спираються на зовнішні наочні властивості, функціональні або ситуативні ознаки.

Розвиток різних видів мислення своєрідно в порівнянні з нормою. Найбільш порушеним є словесно-логічне мислення, а найбільш збереженим — наочно-дієве. У шкільному віці у таких учнів переважаючим є наочно-образний вид мислення, але для нього характерні недоліки при оперуванні образами [11].

У дітей відзначається мала динамічність образів, їх фрагментарність. Відмінною рисою мислення дітей з порушеннями інтелекту є некритичність, нездатність самостійно оцінити свою роботу. Вони, як правило, не проводять перевірки розв'язання завдання, часто не помічають своїх помилок.

Характеризуючи той чи інший вид мислення, завжди мають на увазі, як протікають у людини ці розумові операції.

Результати досліджень вітчизняних вчених дозволяють констатувати, що в учнів з порушеннями інтелекту у процесі корекційного навчання удосконалюються не тільки елементарні види мислення, але і більш складні. Основним джерелом розвитку мислення цієї категорії дітей дослідники вважають включення їх у самостійне виконання практичної розумової діяльності (Ж.В. Шиф, В.М.Синьов) [67, 69, 71].

Цілим рядом досліджень в той же час показано, що школярі з порушеннями інтелекту значно відстають від своїх нормальних однолітків за рівнем розвитку всіх видів мислення. Для наочно-образного мислення характерне вирішення розумових завдань в результаті розумових дій з образами, уявленнями. Оперування образами предметів реального світу здійснюється у внутрішньому розумовому плані, за допомогою внутрішнього мовлення.

В нормі у дітей розвивається наочно - образне мислення , що формується в основному в дошкільному віці. У школярів з порушеннями інтелекту відзначається недорозвинення аналізу та синтезу сприйманих і експонованих предметів. Їх увагу привертають несуттєві властивості предметів, а виразно виступають зовнішні - візуально сприймані ознаки [57].

Працко Т.А. вивчала особливості вирішення словесно-образних завдань дітей з порушеннями інтелекту на матеріалі загадок. Вона встановила, що на початковому етапі осмислення загадки учні виділяють ті елементи змісту, які знаходять своє вираження в словах, найбільш конкретних. Образотворчі засоби мови залишаються їм недоступні. Однак розумову діяльність школярів з інтелектуальними порушеннями можна активізувати за допомогою наочних засобів [56].

В цілому можна зазначити, що в умовах шкільного навчання і розвивається наочно-образне мислення. Збільшується повнота розумового аналізу об'єктів, зростає роль уяви, виявляються значні зрушення в розвитку здатності до абстракції, від першого до п'ятого класу простежується позитивна динаміка в розвитку наочно-образного мислення.

Разом з тим виявлено, що рівень наочно-образного мислення школярів з інтелектуальними порушеннями все ж таки нижче, ніж у однолітків в нормі. У багатьох розумово відсталих школярів розумові дії,

здійснювані при оперуванні, склалися в життєвому досвіді знаннями і уявленнями не досягають належного рівня узагальненості [57].

На думку С.Л. Рубінштейна, будь – який розумовий процес є актом, спрямованим на вирішення певної задачі, постановка якої включає в себе мету і умови [61].

У початковій школі велика увага приділяється формуванню в учнів наукових понять. Виділяють два види таких понять: предметні поняття (знання загальних істотних ознак і властивостей предметів об'єктивної дійсності) і поняття відносин (знання зв'язків і відносин, істотних в об'єктивному світі).

Освіта понять, систем понять становить одну з центральних завдань навчання молодших школярів. Вона вирішується безпосередньо в навчанні, поєднуючи в собі як дедуктивні, так і індуктивні закони логіки [9].

Навчання логічного мислення, а так само його розвиток повинні бути природні, близькі до реальних життєвих ситуацій. Педагогічні засоби при цьому повинні враховувати вікові особливості розвитку дитини (психологічні і фізичні).

В існуючих шкільних освітніх програмах безумовно є вправи на формування логічних універсальних дій, але враховуючи необхідність розвитку абстрактного мислення, є сенс проведення експерименту для розробки додаткової програми для розвитку логічного мислення, при чому вводити вправи можна на будь-якому уроці як у процесі навчання, так і у позаурочній діяльності. В даний час існує велика кількість різноманітних методик по формуванню логічних універсальних навчальних дій [5, 36].

Кожен педагог повинен проаналізувати і врахувати фізичні і психологічні особливості молодших школярів, взяти до уваги індивідуальність кожної дитини, для того, щоб впровадити додаткові вправи для розвитку логічного мислення.

Вигляд цих вправ може бути наступним [34]:

- логічні ряди (знайти зайве їх ряду запропонованих предметів або скласти логічний ряд з картинок);
- лабіринт; знайти логічні зв'язки (визначити схожість між двома предметами); знайти помилку;
- розділити предмети за ознаками.

Однією з найбільш ефективних методик є малювання. У процесі малювання відбувається розвиток пізнавальної діяльності дитини, формуються такі поняття, як колір, об'єм, простір [27].

Рішення даної проблеми полягає в тому, що необхідно перенести акценти від збільшення обсягу інформації, що видається школяреві, на формування логічних універсальних навчальних дій. При цьому педагог повинен акцентувати свою увагу на встановлення логічної розумової діяльності у молодшого школяра, сформувати навички роботи з різними видами умовиводів.

Такий підхід до формування навчального процесу здатний повністю змінити хід стандартного уроку, наприклад: якщо раніше вчитель задавав тему уроку, то тепер він повинен навідними запитаннями підвести учнів до того, щоб вони самі визначили яку тему і що вони повинні вивчити [27].

Показником сформованості розумової діяльності є те, що учень здатний вирішувати теоретичні і практичні завдання більш високого рівня. Осмислення проявляється в тому, що школяр здатний пояснити, яким чином можна використовувати той чи інший прийом [27].

Молодший шкільний вік є активним пропедевтичним етапом розвитку логічного мислення, в ході якого закладаються основи здійснення логічних операцій аналізу, синтезу, узагальнення, обмеження, класифікації, порівняння, абстрагування та інших, які є базою успішного оволодіння навчальною програмою загальноосвітньої школи.

Аналіз як розумова дія передбачає розкладання цілого на частини, виділення шляхом порівняння загального і приватного, розрізнення

суттєвого і не суттєвого в предметах і явищах. Опануванням аналізом починається з уміння дитини виділяти в предметах і явищах різні властивості і ознаки. Як відомо, будь-який предмет можна розглядати з різних точок зору. В залежності від цього на перший план виступають та чи інша риса, властивості предмета.

Уміння виділяти властивості дається молодшим школярам з великим труднощами. І це зрозуміло, адже конкретне мислення дитини повинно виконувати складну роботу абстрагування властивостей від предмета. Як правило, з нескінченної безлічі властивостей якого-небудь предмета першокласники можуть виділити лише два-три.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Обґрунтування методики дослідження

Мислення - це вищий пізнавальний процес. За допомогою мислення людина пізнає щось спільне в предметах і явищах, ті закономірні й суттєві зв'язки між ними, які недоступні безпосередньо відчуття і сприйняття і які становлять сутність об'єктивної діяльності [65].

Наприклад, не можна безпосередньо спостерігати фізіологічні процеси в корі головного мозку, не можна бачити будову атома, розвиток людства тисячу років тому. Однак людина пізнає і закономірності фізіологічних процесів, і будова атомів, і історію людства.

Проблема мисленнєвих операцій найбільш широко представлена в працях Л.М. Веккера, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Т.Л. Лісянської, С.Д. Максименка, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейна, Л.М. Цибух та ін. У найбільш широкому розумінні операції розглядаються як основний механізм процесу мислення. Вони входять в його структуру та складають його різні взаємопов'язані сторони.

В дослідженнях (Л.С.Виготський, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко, В.О. Моляко, Ж.Піаже, Я.О.Пономар'єв, С.Л. Рубінштейн, О.К.Тихомиров та ін.) визначається провідна роль мислення в процесі розвитку та становлення особистості. Індивідуальні особливості мисленнєвих процесів в значній мірі визначають ефективність пізнавальної, навчальної, трудової діяльності людини, успішність її адаптації до умов оточуючого середовища.

А.В.Петровський розглядає процес мислення за допомогою трьох основних розумових операцій: аналізу, синтезу та узагальнення. С.Д.Максименко вважає, що розумові операції – це головні складові

елементи або процеси розумових дій і визначає розумові дії як дії з предметами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них; такі дії відбуваються подумки за допомогою мовлення [13].

В залежності від того, які образи відіграють при цьому головну роль, розумові дії можуть бути сенсорними, перцептивними, мисленнєвими. Останні, в свою чергу, формуються на основі зовнішніх практичних дій. Отже, до розумових операцій автор відносить порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікацію та систематизацію [54].

Інформація, отримана людиною з навколишнього світу, дозволяє їй представляти не тільки зовнішню, а й внутрішню сторону предмета, представляти предмети за відсутності їх самих, передбачити їх зміну в часі, спрямовуватися думкою в неозорі дали і мікросвіт. Все це можливо завдяки процесу мислення.

У психології під мисленням розуміють процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності.

Відштовхуючись від відчуттів і сприймань, мислення, виходячи за межі чуттєвого досвіду, розширює межі нашого пізнання в силу свого характеру, що дозволяє опосередковано (тобто висновком) розкрити те, що безпосередньо (тобто сприйняттям) не дано.

Так, подивившись на термометр, повішений з зовнішньої сторони вікна, ми дізнаємося, що на вулиці досить холодно. Побачивши як сильно коливаються верхівки дерев, ми розуміємо, що на вулиці вітер [26].

Те, що є істотним, обов'язково виявляється загальним при різноманітних змінах несуттєвих обставин; розкриваючи істотні зв'язку, мислення узагальнює. Будь-яке мислення відбувається в узагальненнях. Мислення - це рух думки, що розкриває зв'язок, яка веде від окремого до загального і від загального до окремого. Тому мислення опосередковано,

засноване на розкритті зв'язків, відносин, опосередкувань, і узагальнене пізнання об'єктивної реальності.

Аналіз без синтезу порочний; спроби одностороннього застосування аналізу поза синтезу призводять до механістичного відома цілого до суми частин. Точно так само неможливий і синтез без аналізу, так як синтез повинен відновлює в думки ціле в істотних взаємозв'язках його елементів, які виділяє аналіз [26].

Метою проведеного дослідження було визначити стан сформованості аналітико-синтетичної діяльності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Відповідно до мети дослідження були визначені наступні **завдання:**

1. Виявити стан сформованості аналітичних процесів.
2. Виявити стан сформованості процесів синтезу.

При олігофренії порушення розумової діяльності, насамперед, виявляється у недорозвитку операцій мислення, зокрема аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й узагальнення [56].

Операція аналізу в дітей з порушеннями інтелекту характеризується бідністю. Там, де учень з нормальним психофізичним розвитком виділяє 8—12 ознак, діти з порушеннями інтелекту — лише 3—4. При цьому останні помічають насамперед ті властивості предмета, що кидаються у вічі. Функціональні властивості виділяються ними рідко.

В їхньому аналізі немає послідовності та системності: одні ознаки називаються декілька разів, а інші — не помічаються зовсім; істотні ознаки вирізняються поряд із другорядними.

Діти не володіють критеріями аналізу, а також словесним позначенням окремих ознак предмета. Скажімо, від них можна почути вислови на зразок: "Стіл на дотик є коричневим", "У качки є рот" (йдеться про дзьоб), "У півня на нозі є такий ніготь" (йдеться про шпори) та ін [56].

На основі неповноцінного аналізу недостатнім виявляється і синтез. Об'єднавши виділені ознаки у єдине ціле, дитина одержує неповне, неточне, а часом і хибне уявлення про предмет.

Синтез, окрім повного врахування усіх ознак та властивостей предмета, потребує правильного їх поєднання. Необхідність відображення взаємного розташування частин та співвідношення властивостей предмета ще більше ускладнює процес синтезу для учнів спеціальної школи [60].

Особливо яскраво недостатність операцій аналізу та синтезу при розумовій відсталості виявляється у перші роки навчання. Діти не можуть самостійно:

- виділити, а потім об'єднати елементи речення, слова, літери;
- не вміють проаналізувати умову задачі;
- описати предмет або його зображення.

З метою дослідження особливостей аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів з вадами інтелекту були використані методики діагностики рівня розвитку пізнавальної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями для старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Методика «Послідовність подій» (А. Бернштейн) [72].

Мета: дослідження розвитку аналітичного мислення, мовлення, здатності до узагальнення.

Матеріал: серії сюжетних картин (3-5) із зображенням послідовності подій.

Процедура проведення методики: Перед дитиною кладуть довільно картинки, пов'язані сюжетом. Дитина повинна зрозуміти сюжет, вибудувати правильну послідовність подій та скласти по картинці розповідь.

Інструкція: «Подивися, перед тобою лежать картинки, на яких намальовано якась подія. Порядок картин переплутано, і тобі треба здогадатися, як їх поміняти місцями, щоб стало зрозуміло, що намалював художник. Подумай, перестав картинки, як ти вважаєш за потрібне, а потім склади по них розповідь про ту подію, яка тут зображено» (Додаток А).

Завдання складається з двох частин:

- 1) викладання послідовності подій картинок;
- 2) усна розповідь за ним.

Після того, як дитина розклала всі малюнки, експериментатор записує в протоколі (наприклад, 5, 4, 1, 2, 3), і потім просить дитину розповісти по порядку про те, що вийшло (табл.2.1).

Якщо дитина допустила помилки, йому ставлять запитання, мета яких допомогти виявити допущені помилки.

На підставі виконаної роботи експериментатор може зробити наступні висновки про інтелектуальний рівень розвитку випробуваного:

Таблиця 2.1

Індивідуальна карта фіксації виконання тесту «Послідовність подій»

(А. Бернштейн)

<i>Прізвище та ім'я учня</i>			
Номер малюнку	Порядок викладу	Розповідь за складеним сюжетом	Підсумок(+ або – за розповідь і встановлення послідовності)

Високий - малюк сам встановив послідовність зображень (навіть з 1 помилкою), придумав логічну розповідь, зв'язно розповів історію;

Середній - дитина відтворила порядок подій, але розповідь скласти не змогла, лише за допомогою навідних запитань сформулювала історію;

Низький - випробуваний не зміг виставити малюнки правильному порядку, а також відмовився складати розповідь або ж: по картках,

розставлених самостійно, придумав абсолютно нелогічне оповідання; вигаданий сюжет не відповідає зображенням; кожну картинку випробуваний описує як окрему історію; учень просто називає окремі намальовані на аркуші предмети.

Умовно позначимо кожний рівень по балам:

Високий рівень – 3 бали: складено всі малюнки в правильній послідовності; допускається одна помилка

Середній рівень – 2 бали: складно 3 малюнка в точній послідовності;

Низький рівень – 1 бали: відмова від виконання завдання; малюнки в невірній послідовності;

Тест «Виключення» [12].

Мета: оцінювання образно-логічного мислення.

Обладнання: рисунки на яких зображені різні предмети – по 4 на кожній картці. Усього – 6 карток, перша – тренувальна (Додаток Б).

Інструкція: «Уважно розглянь рисунок і постарайся з чотирьох предметів, намальованих на картці, вибрати один зайвий. Подумай і скажи, чому він, на твою думку, зайвий? А тепер спробуй подумати і сказати, як можна назвати три предмети, що залишилися, одним словом.

Далі дитині пред'являють по черзі 5 карток, що залишилися, і фіксують результати у проміжному бланку (табл. 2.2).

Інтерпретація результату:

Слабкий рівень (0-4 бали): дитина допускає помилки у виділенні зайвого предмету і неправильно називає узагальнюючі слова чи не знаходить їх в усіх шести завданнях.

Середній рівень (5-8 балів): правильно виконані завдання за третьою і п'ятою картками.

Високий рівень (9-12 балів): якщо дитина правильно знаходить зайвий предмет і називає узагальнююче слово у шести завданнях – це високий рівень розвитку образно-логічного мислення.

Таблиця 2.2

Бланк до тесту «Виключення»

№ картки	Прізвище, ім'я	Дата	Клас	Кількість помилок	Рівень розвитку

Отримані експериментальні дані щодо сформованості зазначених видів пам'яті у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку заносилися до таблиць, після чого підлягали кількісному, порівняльному аналізу [12].

Кількісний аналіз отриманих емпіричних даних передбачав декілька послідовних кроків. Отримані абсолютні дані переводилися у відносні, тобто були представлені як виражене у відсотках відношення отриманої оцінки кожного показника до максимально можливої.

На основі одержаних, таким чином, індивідуальних оцінок показників кожного явища, що вивчалось, визначались середні арифметичні оцінки цих показників для всіх груп досліджуваних (за формулою):

$$\mu = (x_1\rho_1 + x_2\rho_2 + \dots + x_n\rho_n) / (\rho_1 + \rho_2 + \dots + \rho_n) = \Sigma x\rho / \Sigma \rho, \text{ де:}$$

x_1, x_2, x_n – варіанти;

ρ_1, ρ_2, ρ_n – частоти варіантів;

$\Sigma x\rho$ – сума добутків варіантів на їх частоту;

$\Sigma \rho$ – сума частот.

Оцінка кожного показника визначалася також за кількістю учнів у відсотках відповідно до загальної кількості досліджуваних у кожній групі.

Дослідженням було охоплено 7 учнів 2 класу, Сиваської спеціальної школа Херсонської обласної ради. Проводилося експериментальне дослідження у 2019-2020 навчальному році в

індивідуальній формі.

2.2 . Результати дослідження стану сформованості аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів з вадами інтелекту

У когнітивної психології аналіз і синтез часто розглядаються як автономні процесів мислення. Переважання аналізу або синтезу в мисленні конкретної людини лягає в основу типології індивідуальних відмінностей в пізнавальній сфері особистості. Наприклад, виділяються «аналітики» та «синтетики», досліджуються «аналітичний» і «синтетичне» когнітивні (пізнавальні) стилі [60].

Результати проведення методики «Послідовність подій» (А. Бернштейн)

Проведення методики зі школярами, що мають інтелектуальні порушення нало змогу отримати ряд констатуючих даних щодо рівня розвитку аналітичної їх діяльності.

Зазначимо, що у більшості школярів насамперед відсутня готовність до інтелектуального зусилля, необхідного для успішного вирішення поставленої перед ними інтелектуальної задачі.

Мова йде про аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та абстрагування (відвернення). Так, при самостійному аналізі запропонованих ним для опису об'єктів діти виділяють мало ознак, ніж їх однолітки із нормальним розвитком [37].

Визначено, що переважна кількість школярів з інтелектуальними порушеннями мають низький рівень сформованості аналітичної діяльності (табл. 2.3).

Дані про дослідження розвитку аналітичного мислення у школярів з інтелектуальними порушеннями (бали/рівні)

№	Ім'я та прізвище учня	Послідовність розкладу малюнків	Оцінка в балах відповідно до рівня	Рівні
1	Р.Б.	5,4,1,3,2	1	низький
2	К.С.	5,3,2,4,1	1	низький
3	Н.Л.	1,2,3,4,5	2	середній
4	С.Л.	1,3,2,4,5	2	середній
5	А.С.	4,5,2,1,3	1	низький
6	М.Ч.	3,2,5,4,1	1	низький
7	Ж.Ш.	2,3,4,1,5	1	низький

У 5 учнів з порушеннями інтелекту з класу виявлено низький рівень аналітичного мислення. У 2 школярів – середній рівень. Високого рівня сформованості зазначеного мислинневого процесу у другокласників не виявлено.

При проходженні дослідження за методикою А. Бернштейн, діти які показали низький рівень характеризувались тим, що:

- були невзможі уважно вислухати завдання;
- не могли сконцентрувати увагу, відволікались;
- часто перезапитували про зміст завдання;
- відмовились виконувати завдання;
- не приймали допомоги з боку експериментатора.

Діти у яких виявлено середній рівень сформованості аналітичної діяльності мали труднощі в розкладі послідовності малюнків, але за допомогою навідних питань вчасно виправився і вдало описували сюжет зображеної події.

Отримані узагальнені дані наочно представлено на малюнку 2.1.

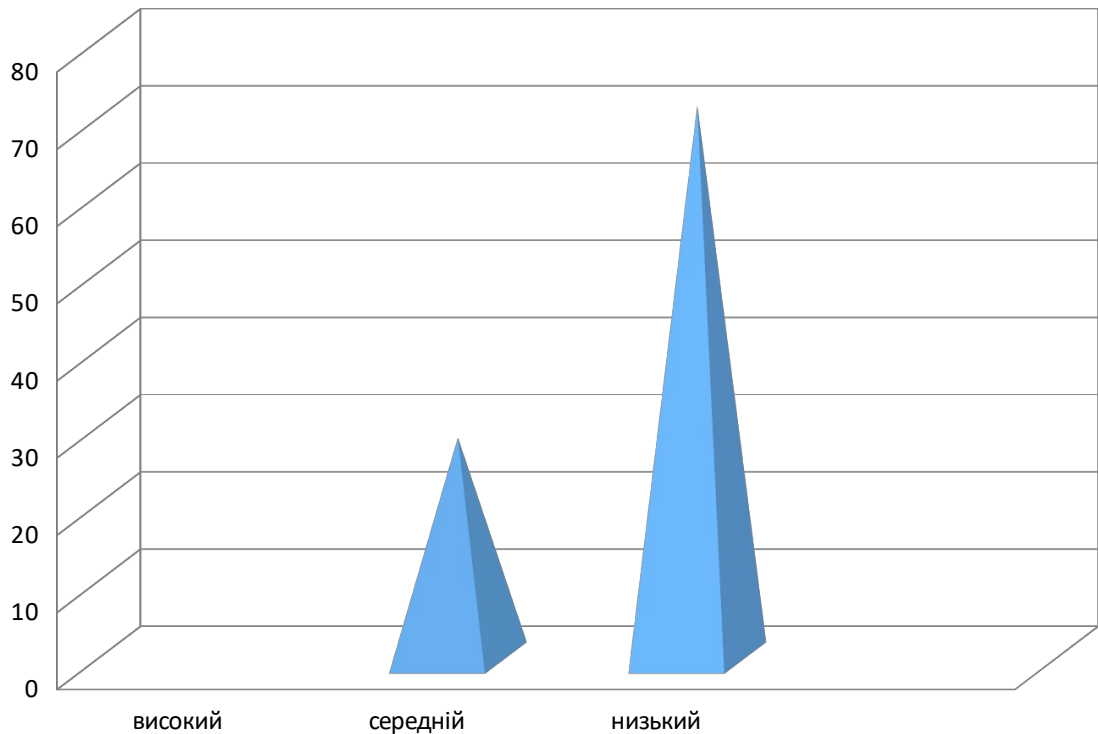


Рис. 2.1. Узагальнені дані про дослідження розвитку аналітичного мислення у школярів з інтелектуальними порушеннями (% школярів)

Як показують дані відображені на малюнку 2.1, найбільша кількість школярів, а саме 71,5% мають середній рівень сформованості аналітичної діяльності, 28,5% - майже третина школярів показала рівень, що відповідає низькому, високого рівня не виявлено.

Слід зазначити, розглядаючи діагнози учнів, що приймали участь у дослідженні можна говорити про те, що успішність виконання завдання цілком залежить від збереженості інтелекту. Діти з легким ступенем розумової відсталості пройшли завдання на достатньому рівні.

Учні з помірними інтелектуальними порушеннями, розладами емоційно – вольової сфери, з дефіцитом уваги та низьким рівнем розвитку пізнавальної діяльності, пов'язаних з узагальненням та абстрагуванням потребували більшої тривалості часу проходження

завдання, або швидкого проходження, без нерозуміння сутності задачі, безрезультатно, через відмову.

Результати проведення тесту «Виключення».

Методика дослідження «Виключення» передбачала дослідження рівня розвитку синтетичної діяльності у школярів з інтелектуальними порушеннями. Учні пропонувалося розглянути малюнки і постаратися з чотирьох предметів, намальованих на картці, вибрати один зайвий. Обґрунтувати чому предмет зайвий і назвати три предмети, що залишилися, одним словом.

Первинні данні отримані в результаті проведення методики представлено у таблиці 2.4.

Отже, такі групи слів, які називаються одним слово «прилади», «комахи» і «транспорт» в учнів з інтелектуальними порушеннями викликали найбільші утруднення і найбільшу кількість помилок.

Таблиця 2.4

Первинні данні за методикою «Виключення»

Учні	Категорії					
	Одяг	Комахи	Меблі	Інструменти	Транспорт	Прилади
Р.Б.	-	-	+	-	+	+
К.С.	-	+	-	+	+	+
Н.Л.	+	-	+	+	+	+
С.Л.	+	-	+	+	+	+
А.С.	+	-	+	-	-	-
М.Ч.	+	-	-	+	-	-
Ж.Ш.	+	-	-	+	-	-

Транспорт учні описували, як «машина» або «автобус», а інструменти і прилади – «бити», «горіти», або виділяли лише один предмет, який був їм до вподоби. Значного утруднення серед учнів спричинили малюнки комах, діти не узагальнювали комах, а розглядали кожну окремо і називали одним словом - «тварини».

У одного з учнів виникла реакція протесту на виконання завдання.

Отримані експериментальні дані дали змогу визначити рівень сформованості аналітичної діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями представлений у таблиці 2.5.

Аналіз отриманих даних показав, що переважна кількість досліджуваних другокласників мають низький рівень сформованості процесу синтезу, що, відповідно впливає на рівень розвитку їх мислинневих процесів. Дитина допускає помилки у виділенні зайвого предмету і неправильно називає узагальнюючі слова чи не знаходить їх у переважній кількості завдань.

Троє школярів з вадами інтелекту мають середній рівень розвитку синтетичної діяльності, що характеризується як правило адекватним узагальненням та частково правильним знаходженням зайвих предметів.

Таблиця 2.5

Дані про рівень сформованості процесу синтезу у школярів з інтелектуальними порушеннями (бали/рівні)

№	Ім'я та прізвище учня	Зайве слово	Узагальнення категорії	Загальна оцінка в балах відповідно до рівня	Рівні
1	Р.Б.	1	3	4	низький
2	К.С.	2	4	6	середній
3	Н.Л.	2	5	7	середній
4	С.Л.	3	5	8	середній
5	А.С.	2	2	4	низький
6	М.Ч.	1	2	3	низький
7	Ж.Ш.	0	2	2	низький

Високого рівня розвитку в учнів з інтелектуальними порушеннями виявлено не було.

Спираючись на дані таблиці 2.5 розраховуємо у відсотковому співвідношенні підсумок дослідження наочно представлений на малюнку 2.2.

Так, визначено, що переважна кількість учнів мають низький рівень сформованості синтетичної діяльності, що становить – 57% досліджуваних. Середній рівень виявлено у трьох другокласників, що становить 43% досліджуваних, високого рівня не виявлено.

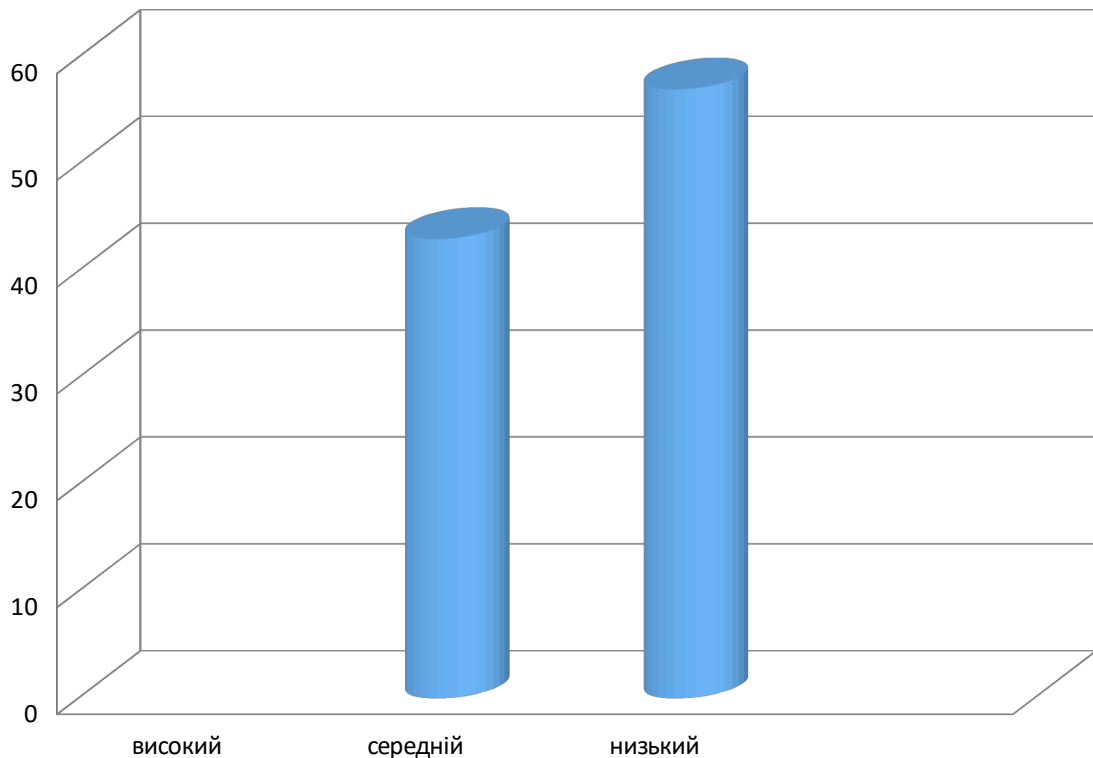


Рис. 2.2. Узагальнені дані про дослідження розвитку процесу синтезу у школярів з інтелектуальними порушеннями (% школярів)

До числа загальних для всіх досліджуваних школярів причин порушення процесів мислення слід віднести недостатнє вміння організувати свою діяльність на основних етапах вирішення проблемної ситуації - від засвоєння її умови до перебору варіантів рішення й оцінки правильності рішення.

Більш успішно організували свою діяльність школярі з неускладненою структурою дефекту. Найбільші труднощі в організації діяльності відзначалися в учнів з недорозвиненням особистості.

Загальні причини своїм підґрунтям мають, очевидно, інтелектуальний дефект, який у всіх випробовуваних знижує як рівень усвідомлення проблемної ситуації так і рівень цілеспрямованого формування взаємопов'язаних етапів рішення і контролю.

Що стосується індивідуальних причин, що лежать в основі недоліків критичності, то вони виявляють помітний зв'язок з індивідуально-психологічними особливостями мислення учнів, що мають різні види структури дефекту.

В учнів з психопатоподібним поведінкою і недорозвиненням особистості помітно проявлялася загальна дезінтеграція діяльності. В учнів з психопатоподібним поведінкою ця дезінтеграція обумовлювалася такими індивідуально-психологічними якостями як емоційна нестійкість, швидка стомлюваність, низька працездатність.

Ці індивідуально-психологічні особливості обумовлювали зниження контрольної функції при виконанні завдань, коли учні прагнули не стільки до цілеспрямованого і контрольованого виконання, скільки до того, щоб як-небудь виконати завдання. Однак контрольна функція (як прояв критичності) виявляла ознаки поступового вдосконалення, про що свідчило зменшення кількості невірних рішень в учнів у середній та старшій вікових групах.

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЯ НЕДОЛІКІВ ПРОЦЕСІВ МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Учні з порушеннями інтелекту - досить проблематичний контингент, який є різнорідним, так як ступінь розумового дефекту не завжди піддається чіткій диференціації. І коли ми говоримо про корекцію подібних учнів, то хочемо вказати на необхідність різнопланового підходу, так як завданням є не тільки успішна соціалізація, але і формування соціально-адаптивної і нормативної поведінки, а також формування навичок самообслуговування і культури праці [5, 9, 36 та ін.].

Вивчення порушення мислення є темою, розглянутої досить великою кількістю авторів (Л.С.Виготський, С.Я.Рубінштейн, Г.А.Каші, М.А.Савченко, К.К.Карлеп і інші). Розумова діяльність школярів з порушеннями інтелекту формується з великими труднощами [6, 7, 11, 58, 60, 61 та ін.].

Для них в більшій мірі характерне переважання наочно-дієвого мислення, а завдання, що вимагають наочно-образного мислення, викликають у них великі труднощі. Діти не можуть запам'ятати показаний ним зразок, діють помилково.

Незважаючи на ці особливості в умовах шкільного навчання мислення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту, а саме його аналітико-синтетичний процес піддається розвитку.

Збільшується повнота уявного аналізу об'єктів, поліпшуються прийоми наочного мислення, зростає роль уяви, спостерігаються зміни в розвитку здатності до абстракції і узагальнення. Від 1 до 5 класу відбуваються трансформації в характері вирішення завдань, зменшується число випадків, потребуючих допомоги вчителя, знижується кількість

неправильних відповідей, відбувається осмислення і розуміння принципу рішення завдання [4].

Розвиток наочно-образного мислення в школі у дітей з порушеннями інтелекту здійснюється як в процесі різноманітної практичної діяльності при проведенні ігор, режимних моментів, спостережень за оточуючими та ін., також і на спеціальних корекційних заняттях.

Поглиблені дослідження розумових можливостей дітей з порушеннями інтелекту показали нагальну необхідність більш раннього початку корекційної роботи

О.П.Гаврилушкина і Н.Д.Соколова розробили систему виховання і навчання дошкільнят і молодших школярів, яка може бути впроваджена щодо корекції аналітико-синтетичного процесуального боку мислення [9, 65].

Основні завдання можна сформулювати наступним чином [9]:

1. Раннє виявлення відхилень у розвитку, їх корекція та профілактика порушень в поведінці і діяльності.

2. Виявлення причин і характеру первинних порушень в розвитку у обстежуваного дитини, а також визначення ступеня тяжкості цього порушення.

3. Виявлення індивідуально-психологічних особливостей розвитку обстежуваного дитини (особистісних і інтелектуальних).

4. Визначення умов виховання дитини.

5. Обґрунтування педагогічного прогнозу.

6. Розробка індивідуальної програми корекційної роботи.

7. Організація корекційної роботи з батьками і дітьми

Розроблена програма розвитку мислення в процесі образотворчої діяльності розрахована на 2 місяці і умовно розділена на 3 періоди, кожен з яких спрямований на вирішення як загальних, так і приватних завдань.

В процесі корекційного навчання проводилися 3 види занять [9]:

1. Індивідуальні. Основна мета - підбір комплексу вправ, спрямованих на усунення специфічних порушень у розвитку дитини, а також визначення ступеня тяжкості цього порушення.

2. Подгрупові. Основна мета - виховання навичок колективної роботи, вміння слухати і чути педагога, виконувати в заданому темпі вправи з розвитку уваги, мислення, пам'яті.

Індивідуальні та подгрупові заняття носять випереджаючий характер і готують дітей до засвоєння ускладненого матеріалу на фронтальних заняттях.

3. Фронтальні заняття передбачають засвоєння запропонованих завдань і активне використання їх в різних формах самостійної діяльності

До роботи на фронтальних заняттях діти готуються на індивідуальних і подгрупових. На фронтальних заняттях використовується тільки той матеріал, яким імовірно можуть опанувати всі діти.

Фронтальне заняття включає в себе кілька етапів [9, 50]:

- перший етап - закріплення наявних у дітей навичок мислення в процесі образотворчої діяльності. При підборі навчального матеріалу необхідно передбачити його різноманітність, при цьому по можливості виключити проблемні складові процесу.

- другий етап - розвиток базису наочно-образного мислення. Цей процес передбачає активну мотивацію, насичену пізнавальну діяльність з дітьми.

Процес корекції вад розвитку мислення у дітей в процесі образотворчої діяльності будується з урахуванням загальнодидактичних і специфічних принципів навчання, таких як [35]:

- діяльнісний підхід до розвитку мислення, враховує онтогенетический принцип - послідовне ускладнення розумових операцій
- від розумового досвіду до розумового вміння;

- активізація розумової практики, тобто розвиток форм мислення в різних мінливих умовах.

Заняття, спрямовані на розвиток мислення у дітей в процесі образотворчої діяльності проводяться протягом місяця 3 рази на тиждень.

Таким чином, робота над розвитком мислення отримує два основних напрямки: корекцію недоліків у розвитку мислення і формування образотворчих навичок у дітей з порушеннями інтелекту. Обидва ці напрямки пов'язуються таким чином, що кожне нове завдання, спрямоване на розвиток мислення містить для дитини з порушеннями інтелекту тільки одну складність.

Вся початкова робота над розвитком мислення ведеться тільки на збережених психічних процесах, а при виконанні завдань використовуються відпрацьовані образотворчі навички.

Робота здійснюється в ігровій формі за допомогою спеціально підібраних завдань.

Для розвитку мислення була розроблена програма на основі посібника «Виховання і навчання розумово відсталих дошкільнят» О.П.Гаврилушкина [9].

План занять представлений в таблиці 3.1.

Для дітей з інтелектуальною недостатністю характерно стійке порушення пізнавальної діяльності. У них спостерігаються труднощі в рішенні найпростіших завдань, вони не можуть зберегти в своїй пам'яті наочний зразок, їм важко мислять образами.

Це говорить про недорозвиненні аналітико-синтетичної діяльності зокрема і мислення - загалом у дітей даної категорії.

План корекційних занять по образотворчої діяльності

№	Тема	Мета	Зміст
1.	«Курочка і курчата»	Викликати у дітей позитивне ставлення до малювання і готовому малюнку; вчити впізнавати в малюнку знайомі предмети і знайому ігрову ситуацію; вчити передавати в доступній формі зміст малюнка, співвідносити зображення в малюнку та аплікації.	Після бесіди з дітьми на дану тему, яка зображена на аркуші у вигляді аплікації, дітям пропонується намалювати курочку і курчат; під час малювання, кожна дія Експериментатора оречевляється: «Ось я намалюю курочку ... А де ж курчатка?»; після малювання і розповіді по малюнку, роботи поміщаються на стенд поруч з аплікацією
2.	«Куля»	Вчити дітей обстежувати предмет перед малюванням; формувати вміння обводити куля по контуру: обводити плавно, по самому краю, поєднуючи початкову і кінцеву точки руху; переносити обвідним рух на папір; використовувати обведення по контуру в якості допоміжний засіб при побудові малюнка; передавати в малюнку округлу форму	На початку заняття - обігрування куль; перед малюванням дітям пропонується обводити куля по контуру спочатку пальцем, потім олівцем; потім обвідним руху переносяться на папір
3.	«Святкові кулі»	Вчити дітей передавати в малюнку округлі форми; обводити куля перед малюванням і використовувати обвідним рух в як допоміжний засоби для виконання зображення; проводити дугообразную лінію, замикаючи її в коло; звертати увагу дітей на зміну олівців у час малювання.	Як наочний матеріалу експериментатор розміщує на стіні зв'язку куль і пропонує намалювати їх, нагадуючи про те, що недавно вони вже вчилися малювати кулі: «Які кулі по формі? Круглі або НЕ круглі?» і т. д. Чи залучається увагу до того, що куль багато і всі вони різні за кольором.

Продовження таблиця 3.1

4.	«Неваляшка»	розвивати позитивне ставлення до іграшки; вчити виконувати малюнок, використовуючи моделюють руху (Обведення); передавати в цілісному зображенні основні властивості природи (Форму частин, їх розташування, колір); розташовувати малюнок на аркуші паперу.	Як наочний матеріал виступає неваляшка, яку пропонується намалювати фломастерами; під час обстеження особливу увагу приділяється визначенню форми частин (з опорою на зорове сприйняття), аналізу пропорцій і їх просторового розташування.
5.	«Осінь листя»	Вчити дітей малювати з природи, передаючи форму і забарвлення осіннього листя; розвивати почуття кольору, уяву, заохочувати дітей втілювати в художній формі свої уявлення, переживання, почуття; виховувати інтерес і дбайливе ставлення до природи.	Наочний матеріал - сушені осінні листя; перед малюванням дітям пропонується обводити листя по контуру спочатку пальцем, потім олівцем; потім обвідним руху переносяться на папір.
6.	«Парасольки»	Вчити впевнено малювати прямі і уривчасті лінії, петлі, спіралі; формувати турботу про своє здоров'я.	Наочний матеріал - презентація з зображеннями парасольок. Залучається увагу до того, що парасольок багато і всі вони різні за кольором, тому слід міняти олівці.
7.	«Медведик»	Розвивати позитивне ставлення до іграшки; вчити виконувати малюнок, використовуючи моделюють руху (Обведення); передавати в цілісному зображенні основні властивості природи (Форму частин, їх розташування, колір); розташовувати малюнок на аркуші паперу.	Як наочний матеріал виступає плюшевий ведмедик, якого пропонується намалювати фломастерами; під час обстеження особливу увагу приділяється визначенню форми частин (з опорою на зорове сприйняття), аналізу пропорцій і їх просторового розташування.

Продовження таблиця 3.1

8.	«Гриб»	Вчити дітей обстежувати предмет перед малюванням; формувати вміння обводити гриб по контуру: обводити плавно, по самому краю, поєднуючи початкову і кінцеву точки руху; переносити обвідним рух на папір; використовувати обведення по контуру в якості допоміжний засіб при побудові малюнка;	Як наочний матеріалу – аплікація гриба; перед малюванням дітям пропонується обводити гриб по контуру спочатку пальцем, потім олівцем; потім обвідним руху переносяться на папір.
9.	«Грибна галявина»	Викликати у дітей позитивне ставлення до малювання і готовому малюнку; вчити впізнавати в малюнку знайомі предмети і знайому ігрову ситуацію; вчити передавати в доступній формі зміст малюнка, співвідносити зображення в малюнку та аплікації.	Після бесіди з дітьми на дану тему, яка зображена на аркуші у вигляді аплікації, дітям пропонується намалювати грибку галявину; під час малювання, кожна дія експериментатора оречевлюється: «Ось я намалюю грибочок ... А де ж ще один?»; після малювання і розповіді за малюнком, роботи поміщаються на стенд поруч з аплікацією.
10	«Веселка»	Вчити дітей передавати в малюнку округлі форми; обводити веселку перед малюванням і використовувати обвідним рух в як допоміжний засоби для виконання зображення; проводити дугообразною лінію; звертати увагу дітей на зміну олівців під час малювання.	Після бесіди з дітьми на дану тему, яка зображена на аркуші паперу, дітям пропонується намалювати веселку; залучається увагу до того, що квітів веселки багато, тому слід змінювати фломастери.

Продовження таблиця 3.1

11	«Пролісок»	Вчити дітей обстежувати предмет перед малюванням; формувати вміння обводити пролісок по контуру; переносити обвідним рух на папір; використовувати обведення по контуру в якостідопоміжний засіб при побудові малюнка;	Як наочний матеріалу – аплікація проліска; перед малюванням дітям пропонується обводити пролісок по контуру спочатку пальцем, потім олівцем; потім обвідним руху переносяться на папір
12	«Поляна пролісків»	Викликати у дітей позитивне ставлення до малювання і готовому малюнку; вчити впізнавати в малюнку знайомі предмети і знайому ігрову ситуацію; вчити передавати в доступній формі зміст малюнка, співвідносити зображення в малюнку та аплікації.	Після бесіди з дітьми на дану тему, яка зображена на аркуші у вигляді аплікації, дітям пропонується намалювати грибку галявину; під час малювання, кожна дія експериментатора оречевляється: «Ось я намалюю грибочок ... А де ж ще один?»; після малювання і розповіді за малюнком, роботи поміщаються на стенд поруч з аплікацією.

Для активного розвитку процесів мислення у дитини з інтелектуальними порушеннями і виправлення властивих їй недоліків потрібні особливі методи і засоби. Одним з напрямків, що сприяють розвитку передумов мислення, є образотворча діяльність.

В ході образотворчої діяльності дитина змушена виробляти ряд інтелектуальних операцій: осмислювати структуру наочно сприйманого об'єкта, намічати послідовність виконання малюнка, порівнювати малюнок з об'єктом, зіставляти частини малюнка між собою і т. д.

Аналіз, синтез, порівняння, планування та інші розумові дії забезпечують правильне виконання завдання. Однак самі по собі розумові операції не відбуваються автоматично в процесі малювання.

Вивчення психолого-педагогічної літератури показало, що використовуючи засоби образотворчої діяльності, можлива корекція мислення

Розвитку та формування основних структур мислення дітей може сприяти адекватна постановка задач навчання, що включає як методи навчання, так і зміст, тобто вірне визначення чого і як навчати.

В процесі навчання малюванню наявність певної системи корекції недоліків розумових операцій забезпечується постійне тренування у школярів розумових дій, а, отже, і розвитку мислення в цілому [14].

Розвиток розумових операцій виражається в поступовому розширенні змісту думки, в послідовному виникненні способів і форм розумової діяльності і зміні їх у міру загального формування особистості. Одночасно з розвитком образотворчих навичок у дитини - школяра посилюються і спонукання до розумової діяльності, формуються пізнавальні інтереси [14].

Корекційна робота повинна носити цілеспрямований і послідовний характер.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-експериментальне дослідження дало змогу зробити такі найзагальніші висновки:

1. Мислення - це опосередковане відображення в свідомості людини істотних властивостей, зв'язків і відносин предметів і явищ навколишнього світу. Серед інших психічних процесів мислення є найбільш складним пізнавальним процесом, завдяки якому у свідомості людини відображаються не тільки форма, але і сутність тих чи інших об'єктів, їх внутрішні зв'язки і закономірності розвитку. Завдяки мисленню ми судимо про предметах, явищах по їх зовнішніх проявах

Мислення постає як механізм орієнтування поведінки через орієнтування в об'єкті. Безпосередньо впливати на мислення неможливо. Але можна побічно через продуману організацію навчання за допомогою постановочних завдань, де умови ставлять учня в необхідність оперування потрібними об'єктами, представленими в певній матеріалізованій формі, продуктивно управляти його розвитком в напрямку оволодіння потрібним знанням або методами діяльності.

2. Всі розумові операції у дітей з інтелектуальними порушеннями недостатньо сформовані і мають своєрідні риси. Утруднений аналіз і синтез предметів, що перш за все пояснюється нерозвиненістю основного інструменту мислення – мови, через дефекти сприйняття дитина накопичує надзвичайно низький, бідний, фрагментарний, "знебарвлений" запас уявлень.

3. До основних вікових особливостей, що характеризують виконання логічних операцій молодшими школярами, належать: перевага чуттєвого, діяльнісного аналізу над абстрактним, здійснення синтезу переважно в наочній ситуації без відриву від дій з предметами, прагнення до підміни операції порівняння рядів об'єктів, зв'язків і відносин між предметами і їх властивостями, заміна сутнісних ознак предметів їх яскравими зовнішніми ознаками

4. Аналіз отриманих результатів та вивчення шкільної документації дали змогу говорити про те, що успішність виконання завдання цілком залежить від збереженості інтелекту. Діти з легким ступенем розумової відсталості пройшли завдання на більш високому рівні.

Учні з помірною розумовою відсталістю, розладами емоційно – вольової сфери, потребували більше часу для виконання завдання, або виконували його швидко, без розуміння сутності задачі, безрезультатно, або через відмову.

Аналіз отриманих даних показав, що переважна кількість досліджуваних другокласників мають низький рівень сформованості аналітико-синтетичної діяльності, а саме: найбільша кількість школярів, а саме 71,5% мають середній рівень сформованості аналітичної діяльності, 28,5% - майже третина школярів показала рівень, що відповідає низькому, високого рівня не виявлено.

Визначено, що переважна кількість учнів мають низький рівень сформованості синтетичної діяльності, що становить – 57% досліджуваних. Середній рівень виявлено у трьох другокласників, що становить 43% досліджуваних, високого рівня в учнів не виявлено.

5. Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дав змогу стверджувати, що мисленнєві процеси школярів з порушеннями інтелекту відзначаються своєрідністю, але піддаються розвитку. Зображувальна діяльність дозволяє збільшити повноту уявного аналізу об'єктів, поліпшити прийоми наочного мислення, збільшити роль уяви, поліпшити здатності до абстракції і узагальнення

СПИСОК ВИКОРИСТНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акимова М.К., Козлова В.Т., Ференс Н.А. Теоретические подходы к диагностике практического мышления // Вопросы психологии, 1999. - № 4. С. 16- 26.
2. Альбуханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал, 1994. - № 4. - С. 30 - 45.
3. Блонский П.С. Память и мышление. - СПб .: Питер, 2001. – 295с.
4. Брушлинский А.В. Мышление и общение (анализ через синтез в процессе диалогических решения заданий). - Самара: Дом печати, 1999. - № 2 - 124 с.
5. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. - М.: Просвещение, 1994. – 283с.
6. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. - В кн .: Избранные психологические исследования. - М.: Просвещение 1956. – 480с.
7. Виготский Л.С. Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 1995 .- 527с.
8. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с. 2.
9. Гаврилушкина О.П., Соколова. Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. - М. : Просвещение, 1985. - 72 с.
10. Гоноболин Ф. Н. Психология: учебное пособие для пед. училищ // Под ред. Н. Ф. Добронина. - М .: Просвещение, 1973. – 245с.
11. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. - М.: Просвещение 1961. – 314с.
12. Діагностика готовності дітей до школи / [упоряд.: О. Дєдов]. – Хотин, 2014. – 194 с. [http://bezlyudivka-lyceum.edu.kh.ua/ Files/ downloads /](http://bezlyudivka-lyceum.edu.kh.ua/Files/downloads/)

2.2.%D0%94%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE
%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%B3%D0%BE
%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82_
%D0%B4%D1%82%D0%B5%D0%B9_%D0%B4%D0%BE_
%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8.pdf

13. Дитяча психологія. Навчальний посібник /під ред.Дудкевич Т. В.. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424с.
14. Зак А.С. Развитие теоретического мышления в младших школьников школьников - М .: Педагогика, 1984. – 160с.
15. Еременко И. Олигофренопедагогика. - Киев, 1985. – 183с.
16. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М.: Просвещение, 1995.- 284с.
17. Замский Х.С. Умственно отсталые дети.- НПО, Образование, 1995. – 267с.
18. Зейгарник Б. В. Об одном виде нарушения мышления // Вопросы психологии, 1956. – № 6. – С. 6-8.
19. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. - М.: Просвещение 1986. – 192с.
20. Занков Л.В. Начальное обучение. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 298с.
21. Запорожец А.В. Избранные психологические работы. - М.: Интерпресс, 1997. - 346 с.
22. Как учить и развивать умственно отсталых детей. Сост. К. Грюневальд. - СПб., 1994. – 297с.
23. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Б.П.Пузанова. - М.: Издат. центр «Академия», 1998. – 318с.
24. Кабанова-Меллер Е.Н. О развитии логического мышления у школьников. - М: Советская педагогика, 1956. - 238с.

25. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственная деятельность учеников. - М.: Просвещение, 1968. – 288с.
26. Костюк С. Н. Теории мышления в современной психологии. - М.: Мир, 2000. - 323 с.
27. Ковалева Е. А. Коррекционная направленность процесса обучения вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 37-79. 6.
28. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. - М.: Просвещение, 1976. - 303 с.
29. Ладыгина-Коте Н.Н. Предпосылки человеческого мышления. - М.: Наука, 1965. - 110 с.
30. Ладимир С.А. Умозаключения и специфика их формирования // Психология и педагогика. 1995. - №7. - С. 23-27.
31. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1985. - 167 с.
32. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. - М.: Педагогика, 1998. - № 2 - 235 с.
33. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - № 4 - 584 с.
34. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности - М.: Знание, 1980. - 96 с.
35. Лифинцева Н.И. Логические операции как компонент формирования системы знаний в младших школьниках - М.: Просвещение 1986. – 120с.
36. Лобанова Н.Н. Процесс усвоения младшим школьниками умственного действия планирования // Психология. - М.: 1976. - С. 42 - 47.

37. Лобанова Н. Н. Развитие умственного действия планирования в младших школьников // Психология. - М.: 1975- С. 67-70.
38. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. - М.: Просвещение 1969. – 258с.
39. Люблинская А. А. Ранние формы мышления ребенка Исследования мышления в советской психологии. - М.: Наука, 1966. – 348с.
40. Люблинская А.А. Учитель в психологии младших школьников. - М.: Просвещение, 1977. - 224 с.
41. Маланюк Е.П., Маланюк М.П.Формирование логической грамотности школьников // Советская педагогика. - М.: 1979. - № 7. - С. 69 - 74.
42. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. - М.: Просвещение, 1992. - 94 с.
43. Матвеева Л. С. Целенаправленное формирование умственного действия сравнения у школьников третьего класса. Управление умственной деятельностью и умственное развитие учащихся. - М.: 1973. – 461с.
44. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Патрина К.Т Психология младшего школьника. - М.: Просвещение, 1976. - 208 с.
45. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения // Исследования мышления в советской психологии. - М1966. - С. 349 - 387.
46. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. - М.: Наука, 1978. - С. 253 - 268.
47. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. - М.: Педагогика, 1989. - 218 с.
48. Мещеряков А.И. Развитие мышления в системе образования. - СПб.: Акцидент, 1999. - 342 с.

49. Основы специальной психологии/ под ред. Л.В. Кузнецовой - М.: «Академия», 2008 - 408с.
50. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы /Под ред. Ж.И. Шиф. - М.: Просвещение 1965. – 191с.
51. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. - М.: 1972. - №3 - С. 3 - 9.
52. Павелків Р.В., Цигапало О. П. Дитяча психологія: навчальний посібник. – К.: Академвидавництво, 2010. – С.182-432.
53. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие — М. : Академия, 2002. – 160 с.
54. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. - М.: Просвещение, 1967. – 173с.
55. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М.: Педагогика-Пресс, 1994. - 528 с.
56. Психологія розумово відсталих дітей (тексти лекцій) навч.метод. посібник для студ. вищих навч. закл., Укл. І.Ю.Ужченко., - Луганський національний університет ім. Т.Шевченка. - ДЗ «ЛНУ ім. Т.Шевченка» 2013. – 193с.
57. Петрова В.Г., Белякова И.В.Психология умственно отсталых школьников. - М.: Просвещение 2002. – 210с.
58. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. - М.: Просвещение 1985. – 316с.
59. Процко Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью. - Мн., 2006. – 224с.
60. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. - М.: Просвещение, 1958. – 216с.

61. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника . - М.: Просвещение 1979 – 315с.
62. Румянцева Л. В. Исследование возможностей углубления развивающего обучения с целью коррекции мышления учащихся вспомогательной школы // Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания умственно отсталых школьников. – Л.: ЛПТИ им. Герцена, 1974. – С. 16-123.
63. Сироватко О., Байер О. Визначення готовності дітей до навчання у школі. - К. Психолог – 2003 – 117с
64. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За редакцією В. І. Бондаря. - Луганськ: Альма-Матер, 2003 – 265с.
65. Соколова, Е. Е. Общая психология. - М.: Просвещение, 2005. - 96 с.
66. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. - К.: Знання, 2008. – 423с.
67. Синев В.Н. , Билевич Е.А. О развитии мышления учащихся вспомогательной школы на уроках ручного труда.-В кн.: Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. - М.: Просвещение 1976. – 382с.
68. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології: Навчальний посібник. - К.: Вища школа, 1994. – 277с.
69. 11. Синев В. Н. Развитие доказывающего мышления у учащихся вспомогательной школы Пути повышения сознательности учения во вспомогательной школе. – Ташкент: Изд. Ташк. гос. пед. ин-та им. Низами, 1975. – С. 27-30.
70. Стадненко Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы - Киев : Рад. школа, 1980. - 143 с.
71. Шиф Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. - М.: Просвещение 1965. – 251с.

72. <https://volosurkhead.ru/pro-vse/12177-testuemo-logiku-ditej-za-dopomoguju-metodiki-o-m.html>

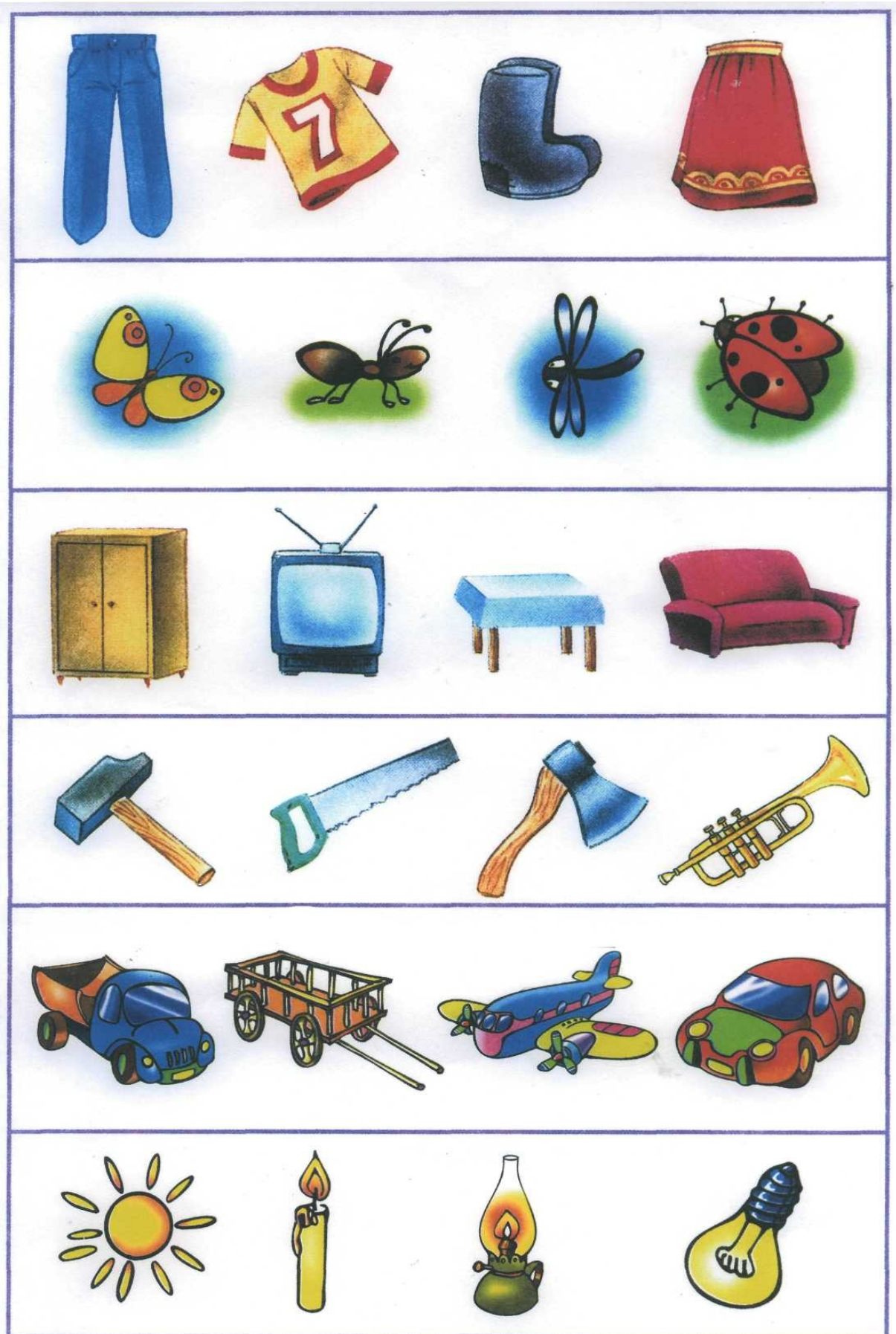
1.

ДОДАТКИ

Додаток А

Матеріали до методики «ПОСЛІДОВНІСТЬ ПОДІЙ» ЗА
А.БЕРНШТЕЙН

Матеріали до тесту «Виключення»



**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВІЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Колущка Тетяна Олександрівна,
учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, УСВІДОМЛЮЮ, що академічна
добročесність – 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, статеву 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) символики 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 досягти 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.

_____ (дата)

Тетяна (підпис)

Колущка Тетяна (ім'я, прізвище)