

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**БОРОВЕЦЬ Діана Петрівна**

УДК: 376-056.34:616.896]:159.954.2(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**РОЗВИТОК ПРОГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ УЯВИ**  
**У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РСА**

016 Спеціальна освіта

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідеї, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



Д. П. БОРОВЕЦЬ

Науковий керівник – МИРОНОВА Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Кам'янець-Подільський – 2026

## АНОТАЦІЯ

*Боровець Д.П.* Розвиток прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, МОН України, Кам'янець-Подільський, 2026.

Дисертаційне дослідження присвячене проблемі розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА. Проаналізовано стан розробленості проблеми у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, зокрема: окреслено сутність поняття «уява», динаміку розвитку уяви та її прогностичних функцій у дітей з типовим та порушеним розвитком; визначено критерії і показники рівнів сформованості уяви та її прогностичних функцій; розроблено, апробовано та підтверджено ефективність диференційованої програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА, з метою покращення їх соціалізації.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що: *вперше*: досліджено динаміку розвитку уяви та її прогностичних функцій у молодших школярів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА; описано особливості розвитку психічних процесів, тісно пов'язаних з уявою у дітей з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА; визначено вплив недорозвитку психічних процесів на розвиток уяви у молодших школярів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА; описано труднощі дітей з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА в освітньому процесі, обумовлені недорозвитком прогностичних функцій уяви; розроблено критерії і показники рівнів розвитку уяви та її прогностичних функцій у молодших школярів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА; обґрунтовано та експериментально перевірено програму корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є

РСА; *уточнено*: зміст та методи корекції розвитку учнів з РСА в освітньому процесі; роль батьків у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з ООП; *подальшого розвитку набуло* питання про вагомість реалізації корекційно-розвиткових цілей у процесі навчання молодших школярів з РСА та складними порушеннями, у структурі яких є РСА.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці методики діагностики уяви та її прогностичних функцій; розробці та запровадженні критеріїв і показників рівнів розвитку уяви молодших школярів; Програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА та складними порушеннями, у структурі яких є РСА. Результати наукового дослідження можуть бути використані вчителями-дефектологами, батьками, учителями, які навчають і виховують дітей з РСА та складними порушеннями, а також у процесі підготовки студентів ЗВО, під час підвищення кваліфікації педагогічних працівників та з метою подальших наукових досліджень.

У дисертації висвітлено сутність уяви як пізнавального психічного процесу, внаслідок якого у людини виникають образи на основі попереднього досвіду, а не прямого впливу зовнішніх стимулів; розмежовано поняття «уявлення», «мислення», «пам'ять»; розглянуто основні теоретичні підходи до вивчення уяви у сучасній психолого-педагогічній науці; окреслено специфічні функції уяви; описано види, продукти, рівні, способи уяви та прийоми створення образів. Описано поетапний розвиток уяви в онтогенезі; визначено, що в нормі уява розвивається за законами розвитку вищих психічних функцій та набуває пізнавального характеру. Підкреслено вагомість процесу розвитку уяви для психічного розвитку дитини та її зв'язок з розвитком всіх видів і форм діяльності в молодшому шкільному віці.

Визначено, що до прогностичних функцій уяви відносяться функція прогнозування, планування дій, внутрішній план дій. У сучасній психології функцію прогнозування описують як антиципуючу. Здатність до прогнозування та передбачення подій не є вродженою, не виникає в певному віковому періоді, а проходить складний шлях формування. На основі ґрунтовного аналізу

літературних джерел доведено тісний зв'язок уяви з іншими психічними процесами, такими, як сприймання, пам'ять і мислення; здійснено теоретичний аналіз цих психічних процесів та підкреслено їх взаємозалежність.

Недорозвиток психічних процесів зумовлює особливості розвитку уяви у дітей з РСА. Внаслідок вибіркості сприймання уява у дітей з РСА характеризується фрагментарністю образів; переважання механічної та недорозвиток оперативної пам'яті зумовлює труднощі довільного відтворення образів, уява набуває репродуктивного характеру. Переважання наочно-дійового і наочно-образного мислення та недорозвитку словесно-логічного зумовлює труднощі у дітей з РСА з встановлення причинно-наслідкових зв'язків, складність комбінування образів і створення нових сюжетів.

Порушення розвитку уяви у дітей з РСА зумовлюють низку труднощів в освітньому процесі, а саме: невміння прогнозувати наслідки дій; труднощі переказу текстів та розуміння соціальних ситуацій; складність встановлення причинно-наслідкових зв'язків; труднощі у розв'язанні простих задач через неможливість уявити ситуацію з її умови; труднощі засвоєння абстрактних понять та розуміння усних інструкцій; нерозуміння іронії і метафор; труднощі узагальнення та використання знань у нових умовах; нерозуміння емоцій і мотивів однолітків та вчителів; негативне ставлення до змін.

Узагальнення літературних джерел дозволило зробити припущення про вплив РСА на формування прогностичних функцій уяви. Це потребувало експериментального дослідження. У 2 розділі дисертації представлено методи діагностики уяви та її прогностичних функцій, обґрунтовано методiku та результати вивчення рівнів сформованості прогностичних функцій уяви з метою дослідження стану обізнаності суб'єктами освітнього процесу рівня сформованості прогностичних функцій уяви у молодших школярів з типовим та порушеним розвитком. Дослідження проводили за такими напрямками: вивчення рівня розвитку уяви (вербальної та невербальної); вивчення рівня розвитку мислення (наочно-образного мислення); дослідження рівня розвитку прогностичних функцій (вміння

прогнозувати, передбачати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, сформованості внутрішнього плану дій, рефлексії).

У констатувальному експерименті брали участь 172 учня 1-4 класів з типовим розвитком та РСА трьох навчально-реабілітаційних центрів, чотирьох ліцеїв з інклюзивною формою навчання, Інклюзивно-ресурсного центру та однієї спеціальної школи 5 областей України. Серед учасників констатувального експерименту: 105 молодших школярів з типовим розвитком, 67 респондентів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА, з них – 10 з РСА та ІІ. Усі респонденти мали мовленнєві порушення, з них 35 – невербальні діти.

За результатами констатувального експерименту визначено, що молодші школярі зі складними порушеннями, в структурі яких є РСА мали суттєво нижчі показники розвитку вербальної та невербальної уяви, наочно-образного мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, сформованості внутрішнього плану дій порівняно з однолітками з типовим розвитком.

Підсумки результатів констатувального експерименту показали високий (29,6%) та середній (70,4%) рівні розвитку уяви у четверокласників з типовим розвитком; середній (83,3%) та низький (16,7%) рівні у четверокласників з РСА; низький (66,7%) та не сформовану уяву у 33,3% четверокласників з РСА та ІІ. У 60% невербальних дітей з РСА та ІІ уява не сформована, а 40% респондентів мали низький рівень.

Порівняння результатів експерименту показало у четверокласників з типовим розвитком такі рівні розвитку прогностичних функцій: високий – 22,3%, середній – 74%, низький – 3,7%; у дітей з РСА високого рівня розвитку прогностичних функцій не виявлено; середній – був у 83,3% респондентів, низький – 16,7%; у всіх дітей з РСА та ІІ (100%) низький рівень. У невербальних дітей з РСА та ІІ низький рівень – 70%, не сформовані прогностичні функції у 30% .

За результатами порівняльного аналізу виявлено, що у дітей зі складними порушеннями, у складі яких є РСА, формування уяви та її прогностичних функцій відбувається із запізненням та спотворенням у змісті та структурі; розвиток цих функцій залежить від інтелектуального та мовленнєвого рівня розвитку дитини .

Експериментально зафіксовано найнижчі показники у групі дітей з РСА та ІП.

Для проведення дослідження з групою невербальних молодших школярів з РСА та ІП потрібно було суттєве пристосування стандартних методик у зв'язку з відсутністю контакту, дуже низьким рівнем вмінь і навичок. Низькі показники розвитку вербальної уяви у молодших школярів з РСА були пов'язані з наявністю системних порушень мовлення; мова цих дітей була наповнена фрагментами монологів з мультфільмів та казок, однотипними фразами. Низькі результати розвитку невербальної уяви були пов'язані з ригідністю мислення, інтелектуальним недорозвитком, труднощами переключення від одного завдання на інше, невисокою обізнаністю про навколишній світ. Низькі показники розвитку наочно-образного мислення ускладнюють формування цілісних образів; респонденти опирались на наочність предмета, а не на його образ в уяві. Низький рівень вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки гальмує формування вмінь прогнозувати майбутнє.

Під час аналізу документації, спостережень, бесіди з педагогами було виявлено, що на уроках та корекційно-розвиткових заняттях не реалізовувались завдання щодо розвитку прогностичних функцій уяви. Результати констатувального експерименту засвідчили необхідність цілеспрямованого корекційно-розвиткового впливу на формування уяви та її прогностичних функцій; розробки спеціальної корекційно-розвиткової програми для цього.

У формувальному експерименті розроблено та впроваджено програму корекції розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА та складними порушеннями, у структурі яких є РСА. Програма містила методи та засоби корекційної роботи; зміст і структуру занять; рівні допомоги; методичні рекомендації для педагогів і батьків для реалізацій корекційно-розвиткових завдань. Програма базувалась на диференційованому підході та передбачала роботу за такими напрямками: формування розумових операцій; формування часових уявлень; формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, послідовність подій; формування внутрішнього плану дій; формування уяви. Програма була успішно реалізована у п'яти закладах освіти трьох областей;

експериментальна група складалась з 21 четверокласника, з них: 11 респондентів з РСА та 10 респондентів з РСА та ІІ. Контрольна група складалась з 10 молодших школярів з РСА та 9 – з РСА та ІІ. До співпраці залучено 15 батьків та 16 педагогів. Формувальний експеримент тривав з жовтня 2024 по квітень 2025 рр.

Впровадження програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви засвідчило її ефективність. Зафіксовано позитивний вплив як на респондентів з РСА, так і респондентів з РСА та ІІ. Порівняльні дані до експерименту та після нього виводили в таблицях окремо для двох груп для того, щоб визначити, чи буде значущою корекційно-розвиткова робота з дітьми з РСА та ІІ. Позитивну динаміку зафіксовано за усіма показниками у респондентів експериментальної групи четверокласників з РСА та РСА та ІІ, але підсумкові результати після формувального експерименту були значно вищими у групи четверокласників з РСА, що свідчить про вплив інтелектуального рівня дітей з РСА на формування прогностичних функцій уяви. Усі результати підсумовано порівняльним аналізом рівнів розвитку уяви та її прогностичних функцій в експериментальній і контрольній групах до формувального експерименту та після нього.

Підсумкові результати формувального експерименту засвідчили зростання показників середнього рівня розвитку уяви у респондентів експериментальної групи з 42,86% до 57,14% та зменшення кількості дітей, у яких уява була не сформована після експерименту з 19,05% до 4,77%. Зростання показників контрольної групи є незначним. Також зросло відсоткове значення середнього рівня розвитку прогностичних функцій уяви з 42,86% до 57,14% та з'явилися показники високого рівня розвитку 4,77% у порівнянні з контрольною групою. Позитивні результати формувального експерименту були підтверджені методами математичної статистики (коефіцієнт контингенції Пірсона  $C = 0.224$  вказав на наявний статистичний зв'язок між етапом експерименту та рівнем сформованості, що означає, що після корекційного впливу структура рівнів змінилася у позитивний бік).

Результати формувального експерименту засвідчили, що застосування програми корекції розвитку суттєво підвищило показники рівнів розвитку

прогностичних функцій уяви, що у свою чергу матиме позитивний вплив на процес соціалізації та адаптації дітей з РСА в нових умовах.

Наукове дослідження не претендує на вичерпне дослідження проблеми. У перспективі подальших досліджень: розробка форм та методів розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів на уроках, виховних заходах; супровід розвитку творчих функцій уяви школярів з РСА.

**Ключові слова:** молодші школярі, розлади спектру аутизму, інтелектуальні порушення, складні порушення розвитку, діти з особливими освітніми потребами, уява, прогностичні функції уяви, психічні процеси, корекція, розвиток.

### ABSTRACT

Borovets D.P. Development of predictive functions of primary-school-age children's with autism spectrum disorders imagination. – Qualification scientific work on the rights of a manuscript.

Thesis for the Doctor of Philosophy Degree, the field of study 01 Education/Pedagogy, specialty 016 Special Education, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kamianets-Podilskyi, 2026.

The dissertation research is devoted to the problem of the development of predictive functions of primary-school-age children's with autism spectrum disorders (ASD) imagination. The state of development of the problem in general and special psychological-pedagogical literature has been analyzed, specifically: the essence of the concept of «imagination», the dynamics of the development of imagination and its predictive functions in children with typical and impaired development have been outlined; criteria and indicators of the levels of formation of imagination and its predictive functions have been defined. the effectiveness of a differentiated program for correcting the development of predictive functions of primary-school-age children's with ASD and complex disorders imagination, in the structure of which ASD is present, has been developed, tested and confirmed in order to improve their socialization.

The scientific novelty of the obtained research results consists several components. *For the first time:* the dynamics of the development of imagination and its predictive

functions in primary-school-age children with ASD and complex disorders, in the structure of which ASD is present, have been investigated; the features of the development of mental processes closely related to imagination in children with ASD and complex disorders, in the structure of which ASD is present, have been described; the influence of underdevelopment of mental processes on the development of imagination in primary-school-age children with ASD and complex disorders, in the structure of which ASD is present, has been defined; the difficulties of children with ASD and complex disorders, in the structure of which ASD is present, in the educational process, due to the underdevelopment of predictive functions of imagination, have been described; criteria and indicators of the levels of development of imagination and its prognostic functions in primary-school-age children with ASD and complex disorders, the structure of which includes ASD, have been developed; a program for correcting the development of predictive functions of imagination in primary-school-age children with ASD and complex disorders, the structure of which includes ASD, has been substantiated and experimentally tested. The content and methods of correcting the development of students with ASD in the educational process and the role of parents in corrective and developmental work with children with special educational needs *have been specified*. The question of the importance of implementing corrective and developmental goals in the process of teaching primary-school-age children with ASD and complex disorders, the structure of which includes ASD, *has been further developed*.

The practical significance of the obtained results lies in the development of a methodology for diagnosing imagination and its prognostic functions; the development and implementation of criteria and indicators of the levels of primary-school-age children's imagination development; the preparation of program for correcting the development of predictive functions of imagination in primary-school-age children with ASD and complex disorders, the structure of which includes ASD. The results of the scientific research can be used by special education teachers, parents, teachers who teach and foster children with ASD and complex disorders, as well as in the process of training students of higher educational institutions, during advanced training of pedagogical employees and for the purpose of further scientific research.

This research sheds light on the essence of imagination as a cognitive mental process, as a result of which a person has images based on previous experience, but not on the direct influence of external incentives. The concepts of «imagination», «thinking», «memory» have been distinguished. The main theoretical approaches to the study of imagination in modern psychological and pedagogical science have been considered. The specific functions of imagination have been outlined. Types, products, levels, methods of imagination and methods of creating images have been described. The stage-by-stage development of imagination in ontogenesis have been described. It has been defined that normally imagination develops according to the patterns of development of higher mental functions and acquires a cognitive character. The importance of the process of imagination development for the mental development of a child and its connection with the development of all types and forms of activities during primary school age has been emphasized.

It has been defined that the predictive functions of imagination include the function of forecasting, action planning, and internal action plan. The forecasting function is described as anticipatory in modern psychology. The ability to forecast and foresee events is not innate, does not arise at a certain age period, but goes through a complex process of formation. Based on a thorough analysis of sources, the close connection of imagination with other mental processes, such as perception, memory, and thinking, has been proven. The theoretical analysis of these mental processes has been carried out and their interdependence has been emphasized.

Underdevelopment of mental processes determines the peculiarities of the development of children's with ASD imagination. Due to the selectivity of perception, children's with ASD imagination is characterized by the fragmentation of images. Their imagination are inherent the predominance of mechanical and immature operational memory, the difficulties of arbitrary reproduction of images. Children's with ASD imagination acquires a reproductive nature. The predominance of visual-action and visual-figurative thinking and underdevelopment of verbal-logical thinking determines the difficulties in establishing cause-and-effect relationships, the complexity of combining images and creating new plots.

Impaired development of children's with ASD imagination leads to a number of difficulties in the educational process, namely inability to predict the consequences of actions; difficulties in retelling texts and understanding social situations; difficulty in establishing cause-and-effect relationships; complications in solving simple problems due to the inability to imagine a situation from task conditions; difficulties in learning abstract concepts and understanding oral instructions; misunderstanding of irony and metaphors; difficulties in generalizing and using knowledge in new conditions; misunderstanding of the emotions and motives of peers and teachers; negative attitude to changes.

Generalization of sources allowed to make assumption about the influence of ASD on the formation of predictive functions of the imagination. It required experimental research. In the second section of the thesis, methods for diagnosing imagination and its prognostic functions are presented, the methodology and results of studying the levels of formation of predictive functions of imagination are substantiated in order to study the state of awareness by subjects of the educational process about the level of formation of predictive functions of imagination in schoolchildren with typical and impaired development. The research was conducted in the following directions: the level of development of imagination (verbal and non-verbal); the level of development of thinking (visual-figurative thinking); the level of development of predictive functions (the ability to predict, foresee, establish cause-and-effect relationships, the formation of an internal plan of action, reflection).

172 students of grades 1-4 with typical development and ASD from three educational and rehabilitation centers, four lyceums with an inclusive form of education, an Inclusive Resource Center, and one special school in 5 regions of Ukraine took part in the ascertainment experiment. Among the participants of the ascertainment experiment: 105 primary-school-age children with typical development, 67 respondents with ASD and complex disorders, in the structure of which ASD is present, including 10 persons with ASD and intellectual disabilities (ID). All respondents had speech disorders, 35 of which were nonverbal children.

According to the results of the ascertainment experiment, it has been defined that primary-school-age children with complex disorders, the structure of which includes ASD, had significantly lower indicators of the development of verbal and nonverbal imagination, visual-figurative thinking, the ability to establish cause-and-effect relationships and the formation of an internal plan of action compared to peers with typical development.

The results of the ascertaining experiment showed high (29,6%) and average (70,4%) levels of imagination development in fourth-graders with typical development; average (83.3%) and low (16,7%) levels in fourth-graders with ASD; low (66.7%) and unformed imagination (33, 3%) in fourth-graders with ASD and ID. In 60 % of cases regarding non-verbal children with ASD and ID, imagination is not formed, and 40% of respondents had a low level of imagination.

Comparison of the experiment results showed the following levels of development of predictive functions in fourth-graders with typical development: high – 22,3%, average – 74%, low – 3.7 %. High level of development of predictive functions was not detected in children with ASD; average – was indicated in 83,3% of cases, low – 16.7%. Low level was fixed in all children with ASD and ID (100%). Low level of prognostic functions of imagination is formed in 70% of cases regarding non-verbal children with ASD and ID. Prognostic functions does not formed in 30% of cases of these respondents.

According to the results of the comparative analysis, it was revealed that formation of imagination and its prognostic functions in children with complex disorders, which include ASD, occurs with a delay and distortion in content and structure; the development of these functions depends on the intellectual and speech level of the child's development. The lowest indicators were experimentally recorded in the group of children with ASD and ID.

In order to conduct a study with a group of nonverbal primary-school-age children with ASD and ID, it was necessary to significantly adapt standard methods due to the lack of contact with respondents and very low level of their skills and abilities. Low indicators of the development of verbal imagination in primary-school-age children with ASD were related with the presence of systemic speech disorders. The speech of these

children was filled with fragments of monologues from cartoons and fairy tales, and same type phrases. Low results of the development of nonverbal imagination were due with rigidity of thinking, intellectual underdevelopment, difficulties in switching over from one task to another, and low awareness about the surrounding world. Low indicators of the development of visual-figurative thinking make it difficult to form holistic images; respondents relied on the visuality of the object, rather than on its image in the imagination. A low level of the ability to establish cause-and-effect relationships inhibits the formation of the ability to predict the future.

During the process of documentation analysis, observations, and conversations with teachers, it was revealed that tasks on the development of predictive functions of the imagination were not implemented in lessons and correctional and developmental classes. The results of the ascertaining experiment demonstrated the necessary for targeted correctional and developmental influence on the formation of imagination and its predictive functions; the creation of a special correctional and developmental program for this.

Program for correcting the development of predictive functions of the imagination in primary-school-age children with ASD and complex disorders, the structure of which includes ASD, was developed and implemented in the formative experiment. The program contains methods and tools of corrective work; the content and structure of classes; levels of assistance; methodological recommendations for teachers and parents for the realization of correctional and developmental tasks. This program is based on a differentiated approach and provides activities of formation in the following directions: mental operations; concepts of time; ability to establish cause-and-effect relationships, the sequence of events; internal action plan; imagination. The program was successfully implemented in five educational institutions in three regions; the experimental group consisted of 21 fourth-graders (11 respondents with ASD and 10 respondents with ASD and ID). The control group consisted of 10 primary-school-age children with ASD and 9 with ASD and ID. 15 parents and 16 teachers were involved in the cooperation. The formative experiment lasted from October 2024 to April 2025.

The implementation of the program for correcting the development of predictive functions of the imagination demonstrated its effectiveness. A positive effect was recorded on both group of respondents – with ASD and with ASD and ID. Comparative data before and after the experiment were displayed in spreadsheet separately for the two groups in order to define whether the correction and developmental activities with ASD and ID children would be significant. Positive dynamics were recorded for all indicators in the respondents of the experimental group of fourth-graders with ASD and ASD and ID, but the final results after the formative experiment were significantly higher in the group of fourth-graders with ASD, which indicates the influence of the intellectual level of children with ASD on the formation of predictive functions of imagination. All results are summarized by a comparative analysis of the levels of development of imagination and its predictive functions in the experimental and control groups before and after the formative experiment.

The final results of the formative experiment showed an increase in the indicators of the average level of imagination development in the respondents of the experimental group from 42,86% to 57,14% and a decrease in the number of children whose imagination was not formed after the experiment from 19,05% to 4,77%. The increase in the indicators of the control group is insignificant. The percentage value of the average level of development of imagination predictive functions also increased from 42,86% to 57,14% and indicators of a high level of development of 4,77% appeared in comparison with the control group. The positive results of the formative experiment were confirmed by methods of mathematical statistics (Pearson's Contingency Coefficient  $C = 0.224$  has indicated the existing statistical relationship between the stage of the experiment and the level of formation, which means that after the corrective effect the structure of the levels changed in a positive side).

The results of the formative experiment showed that the application of the development correction program significantly increased the indicators of the levels of development of predictive functions of imagination, which in turn will have a positive impact on the process of socialization and adaptation in new conditions by the children with ASD.

This scientific research does not claim to be an exhaustive study of the problem. prospects for further research can be: creation of forms and methods for the development of predictive functions of imagination of primary-school-age children at the lessons, other educational events; support for the development of creative functions of schoolchildren's with ASD imagination.

**Keywords:** primary-school-age children, autism spectrum disorders, intellectual disabilities, complex developmental disorders, children with special educational needs, imagination, predictive functions of imagination, mental processes, correction, development.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

*Статті у наукових виданнях,*

*включених до переліку наукових фахових видань України*

1. Боровець Д. П. Роль уяви у формуванні особистості дитини. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Вип. 58. Т. 1. 2023. Одеса: Гельветика. С. 81-85.  
URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part\\_1/16.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part_1/16.pdf)  
DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.16>
2. Боровець Д. П. Дослідження розвитку уяви у дітей молодшого шкільного віку з РСА. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. Збірник наукових праць*. Умань: Уманський педагогічний університет імені П. Тичини, 2024. Випуск 1 (11). С. 94-101.  
URL: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(11\).2024.304946](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(11).2024.304946)  
DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(11\).2024.304946](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(11).2024.304946)
3. Миронова С. П. Боровець Д. П. Корекція прогностичних функцій уяви молодших школярів з розладами спектру аутизму. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота): наук. журн. / редкол.: В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-*

реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2025. Вип. 1 (12). С. 142-149.

URL: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/files/article/view/229/235>

DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-14>

4. Боровець Д.П. Розвиток прогностичних функцій уяви молодших школярів на уроках математики. *Inclusion and Diversity. Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка*. 2025. Спецвипуск. С. 10-14.

URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/909/858>

DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.spec.2>

#### **Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:**

5. Боровець Д.П. Актуальні проблеми розвитку уяви у молодших школярів з розладами спектру аутизму. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. Вип. 22. С. 296-297.

URL: <https://drive.google.com/file/d/1I0jiuQiDjWTGBBMMe9YW993nj8QwOWio/view>

6. Боровець Д. Прогностична функція уяви як умова соціалізації особистості. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 26 трав. 2023 р. / за заг. ред. Н. Г. Пахомової, В. І. Березан. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. С. 20-23.

URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/21564>

7. Боровець Д. П. Особливості уяви у дітей з РСА. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. Вип.15. С. 239-241.

[URL:http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7668/Yang\\_23\\_V15.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7668/Yang_23_V15.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

8. Боровець Д. П. Вплив психічних процесів на розвиток уяви у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С. 28-30. URL: <https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/tezy-2023.pdf#page=28>*
9. Боровець Д.П. Особливості діагностики уяви у дітей з РСА. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Випуск 23. С. 530-531. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8023>*
10. Боровець Д. П. Напрями роботи з формування прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. 16. С. 196-198. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8590>*
11. Боровець Д. П. Розуміння суб'єктами освітнього процесу стану розвитку уяви молодших школярів. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Запоріжжя, 10-11 квітня 2025 р.) / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2025. С. 22-24. URL: [https://drive.google.com/file/d/10PZ0iWx5MeXsj\\_Hosexgv0fBCs938ucy/view](https://drive.google.com/file/d/10PZ0iWx5MeXsj_Hosexgv0fBCs938ucy/view)*

12. Боровець Д. П. Сучасні підходи до створення програми розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з розладами спектру аутизму. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. Випуск 24. С. 545-547.

URL: <https://science.kpnu.edu.ua/naukovi-pratsi-vykladachiv/>.

13. Боровець Д. П. Адаптація дітей з РСА та інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного середовища. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 7 листопада 2025 р. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. С. 48-51. URL:

[https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/12/tezy\\_2025.pdf](https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/12/tezy_2025.pdf)

## ЗМІСТ

<b>СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>20</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>21</b>
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ УЯВИ ТА ФОРМУВАННЯ ЇЇ ПРОГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РСА.....</b>	<b>28</b>
1.1 Сутність уяви як психічного процесу та її розвиток в онтогенезі.....	28
1.2 Характеристика прогностичних функцій уяви та її зв'язку іншими психічними процесами.....	48
1.3 Особливості проявів уяви та її прогностичних функцій у молодших школярів з порушеннями розвитку в освітньому процесі.....	60
Висновки до розділу 1.....	75
<b>РОЗДІЛ 2 ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРОГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ УЯВИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РСА.....</b>	<b>77</b>
2.1 Методика вивчення рівня сформованості прогностичних функцій уяви у молодших школярів з типовим розвитком та РСА.....	77
2.2 Аналіз результатів дослідження констатувального експерименту.....	91
Висновки до розділу 2.....	129
<b>РОЗДІЛ 3 КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ПРОГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ УЯВИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РСА У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>131</b>
3.1 Програма корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА.....	131
3.2 Опис формувального експерименту.....	155
3.3 Експериментальна перевірка результатів формувального експерименту.....	194
Висновки до розділу 3.....	203
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>205</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>208</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>226</b>

## **СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

РСА – розлади спектру аутизму

ТПМ – тяжкі порушення мовлення

ІП – інтелектуальні порушення

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Одним з основних завдань сучасної школи є створення умов для розвитку особистості та пошук підходів, спрямованих на подолання труднощів дітей з особливими освітніми потребами. В останні десятиліття багато уваги в Україні приділяють пошукам дієвих методів розвитку дітей з розладами спектру аутизму (далі – дітей з РСА). Такий інтерес пов'язаний з тим, що діти з РСА є досить чисельною категорією школярів з ООП, які потребують розвитку та соціальної адаптації, надання ефективної допомоги у навчанні.

У теорії зарубіжної та вітчизняної спеціальної педагогіки і психології проблема корекції розвитку осіб з РСА є доволі ваговою. Зокрема вітчизняними науковцями розглядалися такі питання: батьківське ставлення до дітей з РСА (О. Борисенко, М. Химко та ін.); формування мовленнєвої та комунікативної активності дітей з РСА (Н. Базима, Ю. Косенко, А. Хворова та ін.); формування соціальної компетентності дітей з РСА (І. Дмитрієва, К. Островська та ін.); проблеми ефективності психодіагностичного інструментарію (Т. Скрипник та ін.); виховання дитини з РСА як цілісний корекційний процес (Д. Шульженко та ін.); підготовка корекційного педагога до роботи з дітьми з РСА (Х. Сайко та ін.). Більшість досліджень проблем РСА присвячені когнітивним особливостям осіб з РСА, труднощам соціально-емоційної комунікації та поведінки (Н. Базима, Ю. Бугера, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін.). Лише окремі наукові пошуки спрямовані на дослідження уяви. Зокрема Н. Андрєєва, Д. Шульженко виявили, що у дітей з РСА порушення уяви проявляється в нездатності використовувати її у грі; несформованості цілісного образу предметів і явищ у навколишньому середовищі; обмеженості дій. Д. Шульженко наголосила, що діти з РСА мають значні труднощі у розумінні й співвідношенні понять «теперішнє-майбутнє». Проблема розвитку уяви у дітей з РСА вивчалася закордонними дослідниками (Jaime Craig, Simon Baron-Cohen, Andrey Vyshedskiy, Laura K. Jackson, Cristina M. Atance та ін.).

Узагальнення теорії та стану практики свідчить про те, що у навчанні школярів з РСА необхідно враховувати не лише специфіку їх емоційно-вольового розвитку, а й особливості розвитку психічних процесів, одним із яких є уява. Уява як психічний процес має низку специфічних функцій, серед яких програмування та планування діяльності, внутрішній план дій. Прогностичні функції уяви забезпечують здатність людини передбачати можливі наслідки подій, планувати власну діяльність, моделювати майбутні ситуації та обирати оптимальні стратегії поведінки. Рівень сформованості цих функцій безпосередньо впливає на навчальну успішність, саморегуляцію, соціальну взаємодію та прийняття рішень. Функції прогнозування тісно пов'язані з розвитком мовлення, мислення, ігрової діяльності та є передумовою формування внутрішнього плану дій, що забезпечує можливість передбачити наслідки власних дій і є вагомою умовою соціалізації дитини.

Це обумовлює потребу в науково обґрунтованих підходах до розвитку прогностичних функцій уяви, які можуть бути інтегровані в освітню та корекційно-розвиткову роботу. Водночас аналіз наукових джерел свідчить про відсутність комплексних досліджень, присвячених цілеспрямованому формуванню прогностичних функцій уяви у дітей з РСА, особливо в контексті партнерської взаємодії педагогів, психологів і батьків.

Отже, актуальність обраної проблеми зумовлена як її теоретичною значущістю, так і практичною потребою у створенні ефективних методичних програм, спрямованих на підвищення соціальної адаптації та якості життя дітей з РСА у сучасному освітньому середовищі. З огляду на це обрано тему дисертаційного дослідження: «Розвиток прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано згідно з комплексною темою кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в спеціальній та інклюзивній освіті» (державний реєстраційний номер – 0122U000520). Тему дисертації було затверджено на засіданні вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка 29 листопада 2022 року, протокол № 11 у такому формулюванні: «Розвиток уяви як інструменту формування прогностичних вмінь молодших школярів з розладами спектру аутизму». Уточнення теми дисертації схвалено на засіданні вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка 30 травня 2024 р., протокол № 5 у такій редакції: «Розвиток прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА».

**Мета дослідження** – теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА та складними порушеннями розвитку, в структурі яких є РСА.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми розвитку уяви та її прогностичних функцій у молодших школярів з типовим та порушеним розвитком.
2. Визначити вплив недорозвитку психічних процесів на розвиток уяви молодших школярів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА.
3. Визначити труднощі дітей з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА, в освітньому процесі, обумовлені недорозвитком прогностичних функцій уяви.
4. Розробити та апробувати методику вивчення рівнів сформованості прогностичних функцій уяви молодших школярів з типовим та порушеним розвитком.
5. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА та складними порушеннями розвитку, в структурі яких є РСА.

**Об'єкт дослідження** – розвиток уяви та її прогностичних функцій у молодших школярів.

**Предмет дослідження** – програма корекції розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА та складними порушеннями розвитку, в структурі яких є РСА.

**Методологічною та теоретичною основою дослідження стали:** концептуальні положення про закономірності психічного розвитку в онтогенезі (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Кобильченко, І. Омельченко Jean Piaget та ін.) та в умовах дизонтогенезу (Л. Виготський, О. Лурія, В. Кобильченко, К. Островська, І. Омельченко, О. Романенко, Т. Сак, В. Синьов, Є. Соботович, Л. Фомічова, О. Хохліна, Д. Шульженко, Eric J. Mash, David A. Wolfe та ін.); провідну роль формування вищих психічних функцій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку (Г. Костюк, В. Синьов, Є. Соботович, Н. Стадненко В. Тарасун, О. Хохліна та ін.); принцип індивідуального і диференційованого підходу у навчанні дітей з психофізичними порушеннями (І. Єременко, І. Дмитрієва, М. Матвєєва, С. Миронова, К. Островська, В. Синьов, Д. Шульженко, С.А. Tomlinson та інші); положення про вирішальну роль корекційного впливу на розвиток особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку (В. Бондар, О. Боряк, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Кобильченко, Ю. Косенко, І. Мартиненко, І. Марціновська, С. Миронова, А. Обухівська, К. Островська, Н. Пахомова, Л. Руденко, В. Синьов, С. Федоренко, О. Чопік та ін.); наукові положення щодо розвитку і навчання дітей з РСА (К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін. ).

**Методи дослідження:**

*теоретичні:* аналіз, порівняння, узагальнення загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з метою ґрунтовного вивчення проблеми уяви та її прогностичних функцій у молодших школярів з нормотиповим та порушеним розвитком;

*емпіричні:* аналіз навчальних та корекційно-розвиткових програм; анкетування батьків та педагогів; констатувальний експеримент з метою визначення рівнів сформованості уяви та її прогностичних функцій; формувальний експеримент з метою розробки і апробації програми корекції розвитку

прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА, та перевірки її результативності.

*статистичні:* кількісний і якісний аналіз емпіричних даних та їх узагальнення; методи математичної статистики (коефіцієнт кореляції r-Пірсона).

**Наукова новизна** одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

*вперше:*

- досліджено динаміку розвитку уяви та її прогностичних функцій у молодших школярів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА;
- описано особливості розвитку психічних процесів, тісно пов'язаних з уявою у дітей з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА;
- визначено вплив недорозвитку психічних процесів на розвиток уяви у молодших школярів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА;
- описано труднощі дітей з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА в освітньому процесі, обумовлені недорозвитком прогностичних функцій уяви;
- розроблено критерії і показники рівнів розвитку уяви та її прогностичних функцій у молодших школярів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА;
- обґрунтовано та експериментально перевірено програму корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА;

*уточнено:*

- зміст та методи корекції розвитку учнів з РСА в освітньому процесі;
- роль батьків у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з ООП

*подальшого розвитку* набуло питання про вагомість реалізації корекційно-розвиткових цілей у процесі навчання молодших школярів з РСА та складними порушеннями, у складі яких є РСА.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у розробці: методики дослідження уяви та її прогностичних функцій; розробці та запровадженні критеріїв і показників рівнів розвитку уяви молодших школярів; Програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА та складними порушеннями, в структурі яких є РСА. Результати наукового дослідження можуть бути використані вчителями-дефектологами, батьками, учителями, які навчають, виховують дітей з РСА та складними порушеннями, а також у процесі підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Спеціальна освіта», під час підвищення кваліфікації педагогічних працівників та з метою подальших наукових досліджень.

Результати дисертаційної роботи апробовано в освітньому процесі таких закладів: «Прибузька спеціальна школа» Вінницької обласної Ради (довідка № 173 від 17.04.2024 р.); Вересівський ліцей Житомирської міської ради (довідка № 92 від 02.04.2024 р.; № 99 від 17.04.2025 р.); навчально-реабілітаційний центр I-II ступенів «Довіра» Львівської обласної ради (довідка № 55 від 09.04.2024 р.; № від 21.05.2025 р.); Інклюзивно-ресурсний центр № 1 Тернопільської міської ради (№ 46 від 27.05.2024. р.); Солобковецький навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради (довідка № 87/01-11 від 19.03.2024 р.); Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради (довідка № 86/01-24 від 13.03.2024 р.; № 133/01-24 від 01.05.2025 р.); Кам'янець-Подільський ліцей № 2 ім. Т.Г. Шевченка Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області (довідка № 36 від 04.03.2024 р.; № 72 від 01.05.2025 р.); Кам'янець-Подільський ліцей № 3 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області (довідка № 59 від 06.03.2024 р.; № 178 від 28.05.2025 р.); Кам'янець-Подільський ліцей № 17 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області (довідка № 02-14/93).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на Міжнародних та Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти» (Полтава, 2023); «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти»

(Кам'янець-Подільський, 2023, 2025); «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу» (Запоріжжя, 2025); звітних наукових конференціях викладачів, докторантів і аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка за підсумками науково-дослідної роботи у 2023-2025 рр.; наукових конференціях молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у 2023-2025 рр.; засіданнях кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Публікації.** Основні положення й висновки дисертаційного дослідження представлені у 13 наукових працях, із них: 4 статті опубліковано у наукових фахових виданнях України (1 – у співавторстві); 9 статей апробаційного характеру.

**Особистий внесок дисертантки.** Усі наукові результати отримані здобувачем самостійно. У публікації [3] здобувачем розроблено методику корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА; авторський внесок: Миронова С.П. – 50%, Боровець Д.П. – 50%.

**Структура дисертації:** робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (174 найменування, із них 12 - іноземною мовою), додатків. Робота містить 59 таблиць. Основний зміст дисертації викладено на 188 сторінках, повний обсяг 270 – сторінки.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ УЯВИ ТА ФОРМУВАННЯ ЇЇ ПРОГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РСА

#### 1.1 Сутність уяви як психічного процесу та її розвиток в онтогенезі

Розглядаючи поняття «уява», передусім варто відзначити багатогранність цього поняття, адже воно виходить за межі загальної психології. Тому в нашому дослідженні спочатку розглянемо тлумачення поняття «уява» у психології, розмежуємо його як психічний процес від понять «пам'ять», «мислення», розглянемо основні теоретичні підходи до вивчення уяви, окреслимо функції уяви та її розвиток в онтогенезі, проаналізуємо значення уяви для розвитку дитини.

У психологічних словниках уява розглядається як пізнавальний психічний процес, в результаті якого у людини виникають образи, ідеї, викликані не прямим впливом зовнішніх стимулів, а на основі попереднього досвіду, тими процесами, що відбуваються в ньому самому, наприклад, в його мотивації, мисленні, пам'яті тощо [104; 137].

Л. Виготський розглядає уяву як процес, що охоплює перекомбінуванням весь досвід суб'єкта, його перцептивні і абстрактні знання, емоційно-чуттєві враження [105]. І. Батрашнікова, О. Батрашніков та ін. зазначали, що уява – це психічний процес побудови чуттєво-наочних образів предметів чи явищ дійсності ще до їх виникнення, а також створення програми поведінки тоді, коли проблемна ситуація характеризується невизначеністю [8, с. 6]. Т. Дуткевич уточнює, що уява – своєрідна форма відображення об'єктивної дійсності, психічний процес, що полягає у створенні нових образів шляхом переробки матеріалу сприймань і уявлень, отриманих у попередньому досвіді [42, с. 69].

В сучасній психологічній науці нараховується не один десяток визначень уяви, та найчастіше її розуміють як вміння людини оперувати попередньо набутим досвідом і враженнями, за допомогою їх комбінацій створювати абсолютно нові співвідношення [50, с. 318].

Протягом усього історичного розвитку науки ставлення до уяви як до наукової проблеми суттєво змінювалось [102, с. 289]. Найбільш ранньою можна вважати концепцію уяви римського філософа Лукреція Кара (99-55р. до н. е.), який вважав, що уява нічого не створює, є наслідком випадкових комбінацій образів. Такий погляд отримав назву асоціанізму. У XVII ст. представники філософії раціоналізму пов'язували уяву з логічним мисленням. Декарт бачив в уяві джерело помилкових висновків. Його погляди підтримували Ньютон і Паскаль, які розглядали уяву як антипод розуму [102].

У XVII-XIX ст. інтенсивного розвитку набула асоціативна психологія, яка пов'язувала уяву з творчістю людини, вважала її необхідним компонентом та умовою творчості. Психоаналітична концепція, яка набула поширення в кінці XIX – початку XX ст., привернула увагу на таку форму уяви як сновидіння. [147].

У сучасній психології існує кілька гіпотез, які розкривають психологічні механізми уяви: гіпотеза випадкових знахідок, рекомбінації, впізнавання творчих ідей і гіпотеза синестезії [62, с. 290].

Згідно з гіпотезою випадкових знахідок образи уяви утворюються цілком випадково, нові ідеї виникають також випадково. Прихильники цієї гіпотези закликають іти назустріч випадковості і використовувати всі можливості для збільшення ймовірності сприятливого випадку. Ця гіпотеза підтверджується прикладами наукових винаходів, які відомі в історії науки. Наприклад, відомий хімік Шелле проводив досліди з виділення магnezії, але несподівано відкрив хлор, про існування якого не знав [102].

Гіпотеза рекомбінації психологічно механізму уяви тлумачить перегрупуванням образів сприймання та пам'яті. Спочатку здійснюється бісоціація образів пам'яті. Внаслідок чого окремі образи звільняються від звичних перцептивних зв'язків. Після розриву звичних стереотипних зв'язків встановлюються незвичні, нові. Таке поєднання несумісних явищ і буде відмінною ознакою творчості, а для того, щоб розвивати уяву, потрібно уникати традиційних зв'язків між предметами і явищами [102].

Гіпотеза впізнавання творчих ідей базується на тому, що творчі ідеї, тобто образи уяви, формуються як результат виділення людиною з множин зовнішніх вражень найбільш придатні. Людині необхідно бути схильною до сприйняття нових та незвичних образів [102].

Остання гіпотеза – гіпотеза синестезії опирається на висновки про те, що при впливі певного подразника можуть виникати образи, які не пов'язані безпосередньо з якістю присутнього подразника. Так, у результаті цього виникають якісно нові відчуття [102].

Психологічні дослідження (Є. Заїка, І. Карабаєва, М. Кузнецов, В. Кузьменко, В. Кутішенко та ін.) вказують на те, що уява – психічний процес, властивий лише людині, адже він виник і сформувався у процесі трудової діяльності [46; 47; 102]. Людина не може розпочати роботу, не уявивши її проміжний і кінцевий результат. Художник, який розпочинає роботу над картиною, студент, який мріє здати іспит, військовий, який розробляє план операції – усі ці люди створюють в уяві картини реальності, які вони змінили в свідомості і планують змінити на практиці.

Н. Ястремською доведено в психології, що уява здійснює вплив на формування якостей особистості [161, с. 272]. Вона надає можливість людині сприймати і розуміти різноманітні зміни в оточуючому середовищі, передбачити ці зміни та відкоригувати свою поведінку відповідно до них. Уява сприяє розвитку емоційної сфери, даючи можливість відчувати стан іншої людини, співпереживати. З її діяльністю пов'язане формування морально-психологічних якостей – чуйності, гуманності, почуття обов'язку. Проявити чуйність може лише та людина, яка знає життя, особливості душевного стану іншої людини в певний момент. Таким чином, уява впливає на розвиток психічного життя та зумовлює формування вагомих якостей особистості людини [46, с. 349].

Уява надає можливість людині мріяти про те, що неможливо реалізувати у житті. Уява допомагає дітям отримувати нові знання та пізнавати навколишній світ. У процесі навчання їм необхідно усвідомити абстрактний матеріал, потрібні різні аналогії та опори в умовах браку досвіду. І тут уява приходить на допомогу.

І. Карабаєва визначила, що уява проявляється у: побудові образу остаточного результату діяльності суб'єкта; створенні програми поведінки, коли невизначена проблемна ситуація; створенні образів, які змінюють, а не програмують діяльність; продукуванні образів, які відповідають опису предметів [50, с. 72].

Базовим постачальником первинних образів, у яких відображаються ситуації, предмети, з якими людина стикається у процесі діяльності, є відчуття та сприймання, тобто сенсорно-перцептивні процеси. А мнемічні процеси, зокрема, образна пам'ять, забезпечують формування та зберігання вторинних образів предметів і явищ реальності [105]. Уява, як і пам'ять, призначена для продукування уявлень, але у вторинних образах пам'яті реальність копіюється, а в процесах уяви є ті образи предметів, які людина в реальності ніколи не зустрічала.

Л. Шрагіна підкреслює, що необхідним компонентом функціонування уяви є відчуття [154]. Вона зазначає, що традиційне відчуття визначають як психічний пізнавальний процес відображення окремих властивостей предметів і явищ навколишнього світу, а також внутрішніх станів організму, що виникає при їхньому безпосередньому впливі на органи відчуттів [154, с. 39].

Дослідники (О. Степанов, М. Фіцула та ін.) вважають, що фізіологічною основою уяви є актуалізація нервових зв'язків, які зберігаються в пам'яті людини, їх розпад, переструктурування та утворення нових систем зв'язків. [138, с. 165]. Сліди пам'яті на фізіологічному рівні – це нейронні зв'язки, на біохімічному – молекулярні а на біологічному – асоціативні. З наявних комплексів зв'язків виступають окремі елементи і з них компонується нові системи зв'язків. Таке перегрупування зв'язків є можливим із-за виникнення в корі головного мозку осередку збудження, викликаного актуалізацією якої-небудь потреби чи безпосереднім враженням. Основою цих процесів є кора головного мозку, її глибинні відділи, такі як гіпоталамус і лімбічна система. Зв'язок уяви з цими підкірковими структурами пояснює можливість неумисного та умисного впливу людини на її органічні процеси. Внаслідок особливостей фізіологічних систем уява має зв'язок з регуляцією таких органічних процесів, як обмін речовин, робота внутрішніх органів та залоз внутрішньої секреції.

П. Гончарук, В. Рибалка, Ю. Трофімов та інші вчені стверджують, що доволі часто можна спостерігати фізіологічні реакції на уявні подразники. Якщо людина уявляє, що здійснює певні рухи, то ці рухи виникають, але можуть бути непомітними і неконтрольованими свідомістю. Такі рухи називають ідеомоторними [146, с. 322]. Якщо людина уявляє, що піднімає певну вагу, її м'язи напружуються і спеціальні прилади зареєструють біоструми м'язів, якщо уявити смачну їжу, може з'явитися слиновиділення.

Людська психіка здатна продукувати і видозмінювати образи реальних і вигаданих об'єктів і ситуацій. Е. Старовойтенко виділяє такі форми образної активності психіки [62, с. 8]:

- репродукція (буквальне відбиття образів у пам'яті);
- образна категоризація (створення образних схем і понять, абстрактних символів);
- перетворення (зміни образів у процесі фантазування і уявлення);
- моделювання (створення проєктів майбутнього, реалістичних образних картин);
- образна творчість (свідоме і несвідоме створення нових символів образів);
- спонтанне генерування образів (психопатологічних станів, марень, сновидінь);
- символічна генералізація (свідоме та несвідоме узагальнення символів);
- образне трансцендування («передбачення», які відбуваються при змінених станах свідомості).

Процес уяви не автономний і перебуває в нерозривному зв'язку з мисленням, пам'яттю, відчуттям, емоціями та сприйманням [47 с. 204]. У процесах сприймання уява може доповнювати пропуски сенсорного змісту сприймання. Воно спотворює перцептивний образ. Але уява полегшить сприйняття в незручних умовах (наприклад, коли погана видимість).

С. Рубінштейн виявив, що кожен образ реалізується у двох тенденціях – тенденція відтворення і тенденція перетворення. Якщо переважає відтворення, то це образна пам'ять, а перетворення – це основна характеристика уяви [105].

Уява відрізняється від пам'яті іншим ставленням до дійсності. Образна пам'ять зберігає результати минулого досвіду і відтворює їх максимально точно. Уява перетворює ці образи. Процес мислення та уяви відбувається в тісному взаємозв'язку. Є. Заїка, М. Кузнєцов та ін. вважають, що у мислення та уяви є подібність у таких аспектах [62, с. 10]:

- форми реалізації аналітико-синтетичної діяльності мозку;
- належність до вищих психічних функцій людини;
- активізація у проблемній ситуації;
- прогностичність, (обидва процеси проникають у майбутнє і дають можливість передбачити його);
- мотивовані, зумовлені життєвою необхідністю та потребами особистості.

С. Максименко стверджує, що уява тісно пов'язана з мисленням [46, с. 341]. Уява створює психічну модель проміжного та кінцевого результатів роботи, сприяє втіленню ідеального образу в матеріальний чи ідеальний витвір і орієнтує людину під час діяльності. Вибір комбінування елементів в образах і способу дій реалізовується шляхом логічних міркувань, виконання різноманітних розумових операцій, внаслідок чого зберігається зв'язок між продуктами людських фантазій і дійсністю. Особливість і специфічність випереджального відтворення реальності у процесі діяльності уяви проявляється в конкретно-образній формі у вигляді яскравих уявлень. Мислення здійснює цю функцію шляхом оперування поняттями, тоді в образах уяви відбувається узагальнене та опосередковане відображення дійсності, робить їх реалістичними. Хоча часто мислення і уява функціонують взаємозалежно, але основною відмінністю між ними є те, що мислення відображає реальність у формі понять, а уява – у формі образів [55].

Л. Шрагіна виділяє три погляди на зв'язок уяви і мислення [154, с. 44]:

– уява і мислення – це два взаємопов’язані психічні процеси, які беруть участь у пошуку вирішення одного завдання;

– уява і мислення – це специфічні психічні процеси, що відрізняються один від одного за своїми функціями, тобто функціонують залежно від типу розв’язуваного завдання;

– уява як психічний процес, що має свої особливості, не існує [154].

Процеси уяви можуть стимулювати емоційні переживання, покращити чи погіршити настрій. Уявивши виконання мрії, людина переживає позитивні відчуття. Уявивши невдачі, з’являється почуття провини і страху. Цілеспрямована робота з уявою входить до арсеналу психологічних методик корекційної роботи з емоційними станами [94].

Л. Виготський описує закон реального почуття в діяльності фантазії [105]. З діяльністю уяви тісно пов’язані наші почуття. Часто та чи інша форма, діяльність є нереальними з точки зору раціональності, але лежать в основі фантастичних образів, та вони реальні в емоційному сенсі [105]. Наприклад, коли людина заходить у темну кімнату і приймає повішаний халат за злодія, то розуміє, що її уява хибна, а відчуття страху є цілком реальним переживанням, а не фантазією.

Уява пов’язана не лише з емоційними станами, але і з волею. Варто дитині уявити похвалу чи засудження з боку однолітків, батьків чи вчителів, як вона здатна проявити вольовий контроль над своїми бажаннями.

На думку психологів уява виконує такі функції: моделювання кінцевих результатів діяльності людини та засобів, які необхідні для їх досягнення; розробка програми поведінки людини, коли невизначена ситуація; створення образів, які підмінюють діяльність, а не програмують її; проектування образів об’єктів з опорою на описи та схеми [47, с. 204].

Т. Партико окреслює низку функцій уяви людини [102, с. 289]:

– Антиципуюча функція, яка дає змогу людині передбачити результат ще до початку своєї діяльності та спланувати і спрогнозувати майбутні події.

– Пізнавальна функція, з допомогою якої людина ефективніше пізнає навколишній світ у середовищі з дефіцитом інформації.

– Емоційна функція уяви підвищує ефективність діяльності завдяки посиленню емоційного тону (що дуже важливо у акторській професії, коли потрібно перетілитись в роль).

– Захисна функція дозволяє тримати в рівновазі психічне і фізичне здоров'я. Програвши уявну ситуацію, людина отримує розрядку напруження через символічне розв'язання конфліктів, які важко вирішити в реальності. Завдяки уяві можливо повернутись подумки у минуле та пережити події за іншим сценарієм.

– Регулююча функція допомагає контролювати психофізичний стан організму. Людина здатна за допомогою уяви та вольових зусиль змінити частоту дихання, пульс, температуру тіла, тиск та ін.

– Естетична функція допомагає в творчій літературній, художній діяльності відбирати засоби зображення картин природи, характерів героїв, психічних станів тощо.

– Функція перетілення у літературі, музиці, мистецтві допомагає людині перетілитися у своїх героїв і надати їм особливо яскравих властивостей.

– Контрольно-коригуюча функція призначена для виправлення помилок у діяльності людини та вдосконалення засобів виконання роботи.

Є. Заїка, М. Кузнєцов та ін. виділяють такі функції уяви [62, с. 14]:

1. Уява є основою образного мислення, людина уявляє дійсність в образах.

2. Уява допомагає в регулюванні емоційних станів. Будь-які вигадані образи мають виражений емоційний тон (тривога, провина, страх, сором, емоційна напруга). Довільне і цілеспрямоване уявлення успіху, зосередження на позитивах, планування оптимальних варіантів розвитку подій покращують емоційний стан людини.

3. Уява допомагає вибудувати ієрархію потреб і мотивів, вплинути на мотиваційні процеси. Усі потреби задовольнити неможливо. Так, для задоволення одних потреб необхідно залучити значну кількість енергії і ресурсів, а задоволення інших необхідно відкладати. Негативним у цьому процесі є те, що людина може

відчувати напруження і незадоволення протягом значної частини життя. Уява утримує цю напругу на помірному рівні, не допускаючи психічного дисбалансу.

4. За допомогою уяви людина здатна регулювати інші пізнавальні процеси – пам'ять, мислення, увагу, сприйняття. Уява заповнює пропущені деталі в сприйнятті, звертає увагу на потрібні події. Під впливом уяви відбувається зміна слідів пам'яті, адже пам'ять – це не стільки репродукція, скільки реконструкція. Кожна нова спроба згадати фрагмент, дію чи образ привносять щось нове у відтворений фрагмент.

5. Уява створює внутрішній план дій. До того, як щось зробити, людина планує це в уяві. Таке уявне планування дій часто допомагає уникнути багатьох проблем. Часто людина попереджає помилки, виконуючи в уяві дії, які призводять до них.

6. Уява забезпечує програмування діяльності. У вигляді образів виступають проміжні і кінцеві цілі. Вони також доповнюються, оцінюються і коригуються.

7. За допомогою уяви людина налаштовувати себе на майбутню діяльність, керувати психофізіологічними станами організму. Через уяву можливо вплинути на такі органічні процеси, як частота пульсу, температура тіла, темп дихання чи артеріальний тиск.

8. Уява може виступати як засіб відпочинку. Вдаючись до фантазування, людина відволікається від дійсності, травмуючи проблем реального світу і ховається у світі ілюзій. В такому стані людина забезпечує певний ступінь розслаблення, а також розв'язання проблем, які в даний момент не актуальні, але в майбутньому будуть вимагати вирішення.

Т. Патріко стверджує, що уява є індивідуальним і своєрідним психічним процесом [102]. Вона відрізняється такими характеристиками, як широта, змістовність, швидкість, легкість і сила образів, яскравість, реалістичність і дієвість, домінування тих чи інших образів уяви [102, с. 296].

Широта і змістовність уяви залежать від інтересів, потреб, виду діяльності, життєвого досвіду людини. Чим багатший досвід і знання, чим ширше коло інтересів і потреб, тим багатша людська уява за змістом і широтою.

Швидкість утворення образів уяви певною мірою залежить від темпераменту людини, легкість – від досвіду роботи в певній галузі і від домінування понять і образів в людини.

З емоційними рисами людей пов'язані сила і яскравість образів уяви, а реалістичність і дієвість визначаються тим, наскільки уява впливає на наші наміри і плани, тобто наближенням до об'єктивної дійсності. Домінування образів уяви проявляється у тому, що люди з розвинутою художньою фантазією всі свої враження перетворюють в яскраві образи зображення. Індивідуальні відмінності уяви показують різноманітність і багатогранність цього психічного процесу.

Вітчизняні психологи (Л. Долинська, Т. Дуткевич, Є. Заїка, М. Кузнецов, С. Максименко, З. Огороднійчук, Т. Партико, О. Скрипченко та ін.) класифікують уяву за способами та прийомами [42; 46; 47; 62; 102]. Способи – універсальні процедури, на яких тримається процес уяви, а прийомами вважають більш локальні частини, які можуть бути присутніми чи відсутніми, залежно від випадку.

Є. Заїка, М. Кузнецов виділяють два способи уяви: 1) аналітико-синтетична (заснована на розумових операціях); 2) асоціативно-дисоціуюча (заснована на пам'яті) [62, с. 8].

Отже, за своєю сутністю способи уяви опираються на взаємодію операцій мислення і пам'яті. Аналітико-синтетична (узагальнено-конкретизуюча) діяльність мислення проявляється в тому, що образи, які спершу аналізуються, розкладаються на елементи, властивості, а потім деякі з цих властивостей та елементів синтезуються в інші цілісні образи.

Асоціативно-дисоціуюча діяльність пам'яті проявляється в тому, що вона спирається на систему сформованих асоціацій, де виникнення одного образу одразу викликає появу інших образів, пов'язаних з вихідними варіантом. З одного боку уява діє по вторинних ланцюгах асоціацій, а з іншого – постійно відділяється від них і складає такі асоціації, які могли би бути, але не утворюються самі по собі.

М. Варій, Т. Дуткевич, Є. Заїка, М. Кузнєцов, О. Скрипченко та ін. виділяють такі прийоми створення образів уяви [42; 46; 47; 62; 102] :

- Аглотинація – з'єднання елементів різних вражень (русалка, сфінкс, кентавр);
- Типізація – створення збірного образу, у чомусь типового для ряду інших схожих між собою об'єктів (літературні персонажі);
- Гіперболізація – це перебільшення зменшення різних об'єктів (велетень, ліліпут);
- Реконструкція – за частиною доповнюється цілісна структура (робота археологів та реставраторів);
- Акцентування – перебільшення окремих сторін з метою привертання до них уваги (карикатури);
- Доповнення – в основі стоїть образ певного предмету у поєднанні з елементами інших образів ( модернізована техніка);
- Символізація – образ має додаткове значення, не обумовлене зовнішніми ознаками (голуб – символ миру);
- Аналогія – створення нових образів на основі подібності з реально існуючими (проектування техніки, яка використовує принцип функціонування живих організмів);
- Алегорія – образ має приховане значення (в казках звірі показують взаємини, які властиві людям) [42, с. 69].

Виходячи з різних характеристик уяву класифікують за видами [24, с. 407]. Види уяви тісно пов'язані з її функціями.

За характером продуктивності М. Варій, Г. Васянович, Т. Дуткевич, О. Степанов, М. Фіцула та інші дослідники уяву поділяють на відтворюючу і творчу [24; 25; 42; 138]. Відтворююча уява спрямована на створення образів, які не відірвані від дійсності, максимально до неї наближені. Наприклад, при читанні уривку з описом природи ми можемо уявити собі цю картину, тут не потрібно

вигадувати фантазійні варіанти, а створювати образи відповідно опису книги. Звісно, кожна людина привнесе в уявний образ природи щось своє.

Творча уява допомагає людині створювати нові, оригінальні, нестандартні образи, які виникають не по заготовленому шаблону, а самостійно.

За характером цілей діяльності, залежно від участі волі уяву поділяють на мимовільну та довільну. Мимовільна уява характеризується тим, що у створенні нових образів відсутня мета. Ознакою довільної уяви є усвідомлена мета. Створення образів довільної уяви відбувається переважно у творчій діяльності людини.

За мотивуючою силою уяву поділяють на активну і пасивну [24, с. 407]. Активна уява реалізується у рамках творчої діяльності, підкореній певній меті. Мрія є різновидом активної уяви, мріяти – значить створювати образи бажаного майбутнього. Пасивна уява проявляється в ілюзіях, мареннях, фантазуванні без усвідомленої мети.

За змістом уяву поділяють на художню, творчу та наукову [25, с. 76 ].

– Художня уява містить надзвичайно яскраві чуттєві образи (зорові, слухові, дотикові тощо) і виявляється у роботі над творами мистецтва.

– Технічною називають уяву, в якій переважають образи просторових відношень, геометричних побудов, фіксуються у вигляді креслень, малюнків, схем, за зразком яких створюється нова техніка.

– Наукова уява виявляється у побудові гіпотез і проведенні експериментів, узагальнень тощо.

Т. Патріко поділяє уяву залежно від просторових характеристик об'єктів на просторову і непросторову, за характером образів, якими оперує людина на конкретну і абстрактну, за провідними ролями психічних процесів на інтелектуальну і емоційну [102, с. 293].

З допомогою просторової уяви формуються образи, які містять чіткі просторові характеристики, наприклад, деталі механічних пристроїв чи геометричні тіла. Образи явищ, які не мають чіткої просторової характеристики, виникають у непросторовій уяві. Це можуть бути звуки, запахи та переживання.

У абстрактній уяві переважають абстрактні, узагальнені образи, наприклад, схеми та символи. У конкретній уяві домінують конкретні образи.

Д. Дубравська за співвідношенням образів уяву поділяє на реалістичну, яка відображає реальну дійсність і фантастичну – відображає дійсність, відірвану від реальності; за рівнем узагальнення – на абстрактну, яка використовує образи високого ступеня узагальненості та конкретну – оперує простими образами [39, с. 155].

Провідну роль в інтелектуальній уяві відіграють пізнавальні процеси. Тут уява синтезована з роботою мислення. А в емоційній уяві характери образів регулюються людськими почуттями. Продукти уяви реалізуються у таких формах, як мрія, фантазія, ідеал, сновидіння, марення, галюцинації [29, с. 17].

Мрія – це образ бажаного майбутнього, особлива форма прояву уяви, в якій поєднані спонукальні (мотиваційні) та образні (когнітивні аспекти). Мрія відповідає реальності значно більше, ніж всі форми фантазії. Але у ній зберігається дистанція між уявним і тим, що є насправді. Людина, яка мріє, усвідомлює, що очікуване не гарантовано, має лише гіпотетичний характер, але сподівається, що колись реальність співпаде з її суб'єктивним баченням. Мрії можуть бути здійснені, але це вимагає вольових зусиль, витрат енергії [99, с. 325].

Фантазія – це химерний, фантастичний та неправдоподібний образ. Фантазія виступає окремим випадком реалізації уяви, але розрізняється з нею у деяких аспектах. Фантазуючи, людина створює неймовірні образи, уявляючи, продукує будь-які з а ступенем вірогідності образи. Образи уяви орієнтовані на реалістичні, прийнятні і зрозумілі перетворення в середовищі, вони спрямовані ззовні. Фантазії спрямовані всередину і призначені для досягнення суб'єктом прийнятних внутрішніх станів [90, с. 246].

Ідеал – це уявлення людини про найвищу досконалість, зразок, який визначає спосіб діяльності, є складовою частиною світогляду, діє, як спрямовуючий фактор. Ідеал є зразком для наслідування. Ідеал в образах показує сукупність найпривабливіших рис людини. Ідеал недосяжний, але ефективно стимулює розвиток людини і визначає її життєвий напрям [62, с. 31].

Сновидіння – це мимовільні уявлення, які людина переживає під час сну. Сновидіння непідконтрольні свідомим регулюванням, вони підпорядковані ірраціональному принципу. Сновидіння можуть мати схожість з денними враженнями за ознакою достовірності, виразністю об'єктивності проживання, але уві сні звичний світ зникає і замінюється на ірраціональний, який здається справжнім життям.

Марення – це специфічний процес, форма реалізації пасивної уяви. Найчастіше відбувається у стані фізичної чи психічної втоми. Марення цілком спонтанні, це своєрідне сновидіння на яву. Марення розмиті, уривчасті, неконкретні, з придушеним свідомим планом і відсутністю сюжетного зв'язку. Сюжети марень певною мірою реалістичні, переважно егоцентричні [62, с. 32].

Галюцинації – це фантастичні образи, які мають для людини характер об'єктивної реальності, але реальні подразники образів відсутні. Причинами галюцинацій можуть бути важкі душевні стани, психічні захворювання, травми мозку, важкі потрясіння. Механізмом виникнення галюцинацій виступає проекція образів ззовні та їх локалізація у часі і просторі, що веде до їх переживання людиною як об'єктивної реальності [90, с. 239].

Уява має тісний зв'язок з уявленнями. Уявлення – це форма чуттєвого відображення об'єктів, які безпосередньо не сприймаються, але сприймалися у минулому [154, с. 34]. Л. Шрагіна класифікує уявлення за особливостями походження [154, с. 35]:

- уявлення, які виникають на основі уяви, синтезовані без відповідності до колишнього сприйняття, хоча і використовуючи його;
- уявлення, які виникають на основі мислення та реалізуються в графічних моделях і схемах;
- уявлення, які виникають в результаті сприймання як результат діяльності пам'яті, що відтворює сприйняте колись [154].

Г. Люблінська розрізняє рівні уяви за тим, як вони характеризують ступінь засвоєння збережених дитиною образів [69, с. 182]:

1. Рівень впізнавання, на якому дитина зберегла уявлення про предмет лише настільки, що може упізнати його, сприймаючи повторно його зображення.

2. Рівень пасивного відтворення. Уявлення виникають під впливом якогось зовнішнього поштовху, наприклад характеристика: «руда, пухнаста, хитра» викликає у дітей образ лисиці. В основі таких уявлень лежать асоціації за схожістю чи суміжністю. Такі опори на сприймання конкретних предметів чи явищ необхідні для відтворювального уявлення дітей дошкільного віку.

3. Рівень мимовільного використання та збереження осмислених образів, їх диференціація та уточнення дають можливість дітям старшого дошкільного та молодшого шкільного віку використовувати образи уяви та уявлення в малюнках, іграх та розповідях.

4. Вищий рівень творчого відтворення дає можливість розчленовувати збережений у пам'яті образ, виділити його певні частинки, ознаки та елементи та включити їх у нові поєднання, комбінації, фігури, малюнки, розповіді. Нові образи використовують старші діти і дорослі у різноманітних видах творчості.

Розглянемо розвиток уяви в онтогенезі, прослідкуємо її становлення у процесі дорослішання дитини. Уява в нормі розвивається за законами розвитку вищих психічних функцій, тобто, від мимовільної уяви до довільної, від репродуктивної до творчої [146, с. 324].

Т. Рібо виділяє чотири етапи розвитку творчої уяви, які проходить дитина дошкільного віку: 1) здатність бачити в одному предметі інший; 2) здатність надавати іграшкам життя; 3) перевтілення в іграх; 4) поява художньої творчості, період перекомбінування образів [105].

Формується уява, починаючи з віку 2,5-3 роки [148, с. 84]. Перші прояви уяви виражаються умінням дитини діяти в уявній ситуації з уявними предметами, з використанням предметів-замінників іграшок, наприклад, коли дитина тягне по підлозі кубик і говорить, що це їде машинка. Уявна ситуація виникає у випадку, коли дія з предметами доповнюється їх перейменуванням.

Т. Дуткевич вважає, що однією з причин виникнення уяви є суперечності між прагненням дитини наслідувати дорослих і об'єктивними можливостями реалізації

цього прагнення. Сюжетно-рольова гра дозволяє подолати таку суперечність, коли дитина діє в уявній ситуації, але як дорослий [40, с. 233].

Уява має пізнавальний характер, коли дитина за допомогою іграшок розігрує якісь добре відомі їй дії (це може бути годування звірят, вкладання їх спати тощо). У цей же період відбувається усвідомлення дитиною свого «Я» та її внутрішнє відокремлення від інших людей. У цьому аспекті уява має афективний характер, дитина може знімати емоційне напруження через механізм проєкції, приписуючи іншим власні негативні емоційні та моральні якості [100, с. 351].

Другий етап розвитку уяви припадає на вік 4-5 років, коли дитина засвоює соціальні норми і правила. Це сприятливий період для формування та розвитку навичок, ознайомлення з навколишнім середовищем. Уява набуває активного характеру. У цей період зменшується частота виникнення страхів. Відбувається бурхливий розвиток рольової гри, конструювання, сюжетного малювання. Дитяча уява формується у грі, а сюжетно-рольова гра стимулює розвиток мислення [65, с. 29]. Водночас дитина вчиться планувати свої дії. Це дає поштовх до словесної творчості, коли дитина відтворює казку, називаючи події по чергово у правильній послідовності. Мова дошкільника стає спрямовуючим засобом її роботи [183].

Дослідники фіксують, що у дошкільний період уява виступає важливою умовою засвоєння суспільного досвіду [5; 8; 40]. У свідомості дитини утверджуються адекватні уявлення про навколишній світ через призму уяви.

Л. Долинська, З. Огороднійчук, О. Скрипченко та ін. відзначають, що наприкінці дошкільного дитинства уява представлена такими двома формами: 1) зародження ідеї; 2) виникнення плану її реалізації. Дитяча уява виконує пізнавально-інтелектуальну функцію, завдяки якій краще пізнає світ та емоційно-захисну, оберігаючи підростаючу і вразливу особистість дитини від душевних переживань і травм. Ці обидві функції розвиваються паралельно і під час перетворення уяви на довільний процес вони розподіляються на емоційну та пізнавальну функції [47, с. 216].

Завдяки розвитку емоційної уяви дитина має змогу знімати емоційне напруження шляхом проєкції, коли власні негативні якості та емоції приписуються

іншим. Емоційна уява формується внаслідок усвідомлення дитиною свого «Я» та її внутрішнього відокремлення від інших людей і її вчинків.

Пізнавальна уява складається шляхом відокремлення предмета від образу і визначення образу за допомогою слова. Завдяки цьому процесу дитина вчиться регулювати уяву, управляти своїми образами, змінювати та вдосконалювати їх. Уже в 4-5-річному віці дитина здатна уявляти та планувати свої дії.

На думку А. Лурії уява дитини дошкільного віку пов'язана з кордонами безпосередньої пам'яті і має відтворюючий характер [105, с. 139]. Творча уява з'являється пізніше і є одним із компонентів психологічної готовності дитини до школи, що підтверджують сучасні українські дослідники (В. Гальченко, І. Грузинська, І. Карабаєва та ін.) [64, с. 89].

Т. Дуткевич зазначає, що вагомою характеристикою уяви дітей 5-6 років є її реалізм, тобто, усвідомлення того, що можливо, а що ні [41]. Якщо діти більш раннього віку (3-4 роки) часто плутають реальні образи з казковими і не відрізняють можливе від неможливого, то з накопиченням досвіду розуміють, що не все можливо у казках [41, с. 186].

Третій етап розвитку уяви відбувається в період 6-7 років. У цей період дитина вже здатна відходити від засвоєння стандартів, використовуючи продукти своєї уяви. Проявляється уява як вільне оперування зразками поведінки, які були засвоєні на попередніх етапах розвитку. Пізнавальна уява зазнає якісних змін, діти оволодівають грою з елементами художньої творчості.

Г. Люблінська підсумовує, що в дошкільний період у розвитку уяви відбуваються помітні зрушення [69, с. 183]:

- збільшується кількість образів уяви, що зберігаються;
- внаслідок культури сприймання уявлення про предмети і явища схематичні, злиті й нечіткі в дітей стають більш осмисленими, диференційованими та чіткими;
- образи уяви стають системними, можуть бути об'єднані в категорії чи групи;
- збільшується рухливість збережених образів і дитина може вільно їх використовувати в різних ситуаціях та видах діяльності;

– образи уяви стають осмисленими та все більше підлягають керуванню, комбінуванню відповідно до конкретного завдання. Відтворююча уява набуває творчого характеру.

У період, коли дитина йде до школи, з'являється функція цілісного планування. Ще до початку дії дитина здатна побудувати план та послідовно реалізувати його. Діти 6-7-літнього віку у своїх творах передають перероблені враження і цілеспрямовано шукають прийоми для цієї передачі. У цьому віці діти починають вигадувати уявні світи з уявними ворогами і друзями. Творчість має проєктивний характер та символізує стійкі переживання [148, с. 85].

У період навчання в молодшій школі у дітей розвиток уяви характеризується поступовим переходом від репродуктивної до творчої переробки уявлень. Репродуктивна уява може розвиватися на уроках, коли учень відтворює описану в оповіданні картину чи умову задачі. Але водночас спостерігається схильність до зміни комбінації образів, що сприяє розвитку творчої уяви. Засвоєння змісту навчальних предметів, а саме, розуміння математичної задачі, історичної події, природного явища спирається на створення образів уяви. О. Сергєєнко, О. Столярчук, О. Кохановська, О. Пасєка зазначають, що навчальна діяльність сприяє розвитку уяви і переходу її від репродуктивної до творчої [124, с. 157]. Уява набуває вагомого значення в навчальному процесі, вона дає можливість передбачити майбутні досягнення та результати, планувати свою роботу і діяти більш цілеспрямовано .

С. Рубінштейн зазначає, що силу творчої уяви, її рівень визначають співвідношенням двох показників: наскільки уява дотримується обмежених умов, від яких залежить об'єктивна значущість та смислова насиченість її продуктів; наскільки образи уяви є оригінальними, новими і відрізняються від безпосереднього її походження [105]. С. Рубінштейн висловлює думку, що якщо уява не задовольняє обидві умови, то вона є творчо безплідною, навіть якщо вона видається формально продуктивною [105].

Л. Виготський обґрунтував положення, що уява є новоутворенням молодшого шкільного віку [105]. Хоча зароджуватись активна уява починає

раніше, але є новоутворенням її довільність. В цей період уява розвивається бурхливо і має визначальний вплив на всі вижки активності молодшого школяра.

Сильна, стійка і жвава уява дозволяє формувати більш складні уявлення про світ та усвідомлювати себе у ньому. Тож, уява дає можливість прогнозувати можливі варіанти своєї діяльності, більш адекватно оцінювати можливість успіху чи ризику в різних ситуаціях. В подальшому уява стимулює розвиток цікавої і більш складної особистості [105]. На думку В. Павленка саме у активній діяльності з перетворення та поповнення досвіду дитини проявляється уява. Відбувається процес узагальнення досвіду, який у дитини виступає здатністю до комбінування. А вагому роль у процесі комбінування відіграють операції мислення аналіз через синтез. Таким чином перетворення об'єкта відбувається на основі його нових властивостей через його включення в нові зв'язки з іншими предметами [101].

Т. Дуткевич вважає, що уява молодшого школяра розвивається в напрямку зростання реалістичності, креативності, втілюваності [40]. Репродуктивна уява в дітей відіграє важливу роль у розумінні навчального матеріалу при відсутності унаочнення. Образи уяви вдосконалюються від приблизних, розрізнених і статичних з опорою на сприймання до конкретних, динамічних, деталізованих. Інтенсивно формується творча уява, а розширення чуттєвого досвіду школяра провокує появу нових образів. Від випадкових комбінацій уявлень дитина переходить до логічно обґрунтованих побудов нових образів [40, с. 364].

Дослідники (І. Наливайко, Т. Яновська та ін. ) впевнені, що для розвитку молодшого школяра уява відіграє значну роль [92; 160]. Вона є передумовою ефективного засвоєння учнями навчального матеріалу, сприяє саморозвитку особистості, значною мірою визначає ефективність навчально-виховної діяльності в учбовому закладі, є умовою творчої переробки знань дітей [160, с. 581]. За допомогою уяви дитина здатна перетворювати дійсність, оживляти абстрактний образ, створювати суспільні умови життя [92, с. 143]. Поетапне вивчення уяви як можливості осмислення дітьми своєї діяльності дозволяє підкреслити вагомість цього процесу для психічного розвитку, а також простежити логіку розвитку всіх видів і форм діяльності в молодшому шкільному віці [19].

У підлітковому віці розвиток уяви може впливати на емоційно-вольову, пізнавальну сфери, а також на становлення особистості [132, с. 142]. Уява часто допомагає вирішувати проблемні ситуації, які виникають у спілкуванні чи взаємодії з оточуючими. Підліток може фантазувати тріумфальну помсту образнику, чи уявити себе в ролі персонажа фантастичної книги чи фільму. Отже, проблеми, які виникають в житті підлітки здатні переносити в уяву, що зменшує період стрессового стану і емоційного напруження, налаштовує на пошук позитивного вирішення ситуації.

В навчальній діяльності підлітка функціонує репродуктивна та продуктивна уява, зміст образів розширюється, що зумовлено різноманітністю та обсягом навчального матеріалу. Краще засвоювати навчальний матеріал допомагає вміння користуватись образами репродуктивної уяви.

Т. Дуткевич відзначає, що провідним способом створення образів уяви стає мовлення, особливо внутрішнє [40, с. 384]. У підлітковому віці продуктивна уява проявляється у творчих видах навчальної діяльності. В особистому житті підлітка вагому роль починає відігравати мрія. Саме вона впливає на життєві плани і творить образи бажаного майбутнього.

У школярів в старших класах, порівняно з підлітками, відзначається набагато критичніше відношення до витворів власної уяви. Вони схильні співвідносити образи уяви з реальною дійсністю та зі своїми можливостями. Сама уява відзначається довільністю. Старшокласник може планувати свою діяльність та подальший життєвий шлях. Репродуктивна уява стає більш досконалою. Творча уява стає інструментом для розробки складних творчих проєктів, робіт, творів та дає можливість їх втілювати у життя [40].

Отже, уява – це пізнавальний психічний процес, властивий лише людині, є необхідною умовою творчої пошукової діяльності, що зумовлює її пізнавальні функції. Розвиток уяви в онтогенезі має поетапний характер та здійснює вагомий вплив на формування особистості дитини.

## **1.2 Характеристика прогностичних функцій уяви та її зв'язку з іншими психічними процесами**

Уява як психічний процес виконує ряд специфічних функцій. Однією з таких є функція прогнозування та планування діяльності. Т. Партико називає її антиципуючою та вказує її як головну функцію уяви. На його думку антиципуюча функція людині дає можливість до початку своєї діяльності передбачити результат, зробити прогноз [102, с. 228]. Антиципація (від лат. *anticipatio* – передбачення) – здатність передбачити розвиток подій, явищ та результатів дій [152, с. 24]. Антиципацією вважають здатність передбачити подію та підготуватися до неї, здатність прорахувати результат події, що відбувається та в залежності від цього результату діяти [83, с. 261]. У сучасній психологічній науці антиципація виступає формою випереджального відображення дійсності, загальною і найголовнішою якістю психіки, виявляється в усіх видах діяльності і є провідним критерієм активності людини [116, с. 41].

Л. Балацька так наголошувала на важливості розвитку прогностичної функції уяви: «Без уяви дитина не могла б передбачити наслідки своїх дій, вчинків. Це істотна функція уяви, яку треба розвивати. Необхідно вчити дітей передбачати результати своїх власних дій не тільки відносно себе, а й відносно інших людей» [5, с. 7].

Протягом останніх двох десятиліть питання антиципації досить активно вивчалось вітчизняними науковцями (І. Батраченко, І. Брушневська, Н. Вічкаловська, О. Іванашко, С. Михальська, Л. Підкоритова, О. Романенко, О. Рихальська, І. Савчин та ін.) [6; 7; 21; 27; 83; 103; 113; 115; 116; 120].

Здатність дитини до прогнозування та передбачення подій, явищ не є вродженою та не виникає в чистому вигляді в певний віковий період, а проходить складний шлях формування. Сензитивним для розвитку прогнозування є період дошкільного дитинства [21].

Прогностична функція уяви формується з початком молодшого шкільного віку, але ще у дошкільному віці в малюка проявляється інтерес до власного майбутнього, можливі способи автобіографічної антиципації. В цей період дитина

порівнює себе з іншими і робить спостереження, що між дорослими і дітьми є відмінності, люди на різних вікових етапах поводять себе по-різному, чекають свого дорослішання. Саме тоді у дітей з'являються розмови, які починаються так: «Коли я виросту, тоді...».

У старшому дошкільному віці відбувається активний розвиток сюжетної гри. В процесі гри дитина вчиться дотримуватись заздалегідь визначеного сюжету, здобуває навички передбачення поведінки партнерів, здійснює прогностичну оцінку власних можливостей. Якщо на початку дошкільного дитинства малюк під час активної діяльності (ліплення, конструювання) не має уявлення про те, що у нього вийде, то в кінці цього періоду дитина має уявлення про кінцевий результат.

В дошкільному віці малюк активно засвоює мову і мовлення. Але засобом антиципування слово стає не одразу. Спочатку дитяче мовлення має ситуативний характер. По мірі дорослішання в дитини накопичуються елементи контекстного мовлення, яке стає зрозумілим без наочного сприймання ситуації. Поступово мова може відриватися від наочної ситуації та описує вже пригадувані чи уявні події. Поволі від зовнішнього коментування своїх дій дитина переходить до внутрішнього мовлення і планування [16].

В період дошкільного дитинства поступово формується прогностична функція уяви, та уже на певний рівень зрілості антиципації спирається процес шкільного навчання. Перед учнями ставляться задачі, які розраховані спочатку на близьке, а згодом на віддалене майбутнє.

Організація шкільного життя сприяє розвитку антиципації. Учень вчиться орієнтуватися в часі, адже урок має дуже чітку структуру та хронометричні межі. Доводиться розпланувати свій час, щоб зробити домашнє завдання, прокинутись зранку, не спізнитись на урок, запам'ятати, у якому порядку розташовані уроки в розкладі, який урок буде зараз, який після нього. Поступово у дітей формується більш реальне відчуття часу.

Процес навчальної діяльності на початку молодшого шкільного віку переважно програмує вчитель. Він керує роботою дітей, перевіряє, контролює процес, дає інструкції. З часом діти стають більш самостійними, потребують не

таких деталізованих інструкцій і меншого контролю. Поступово антиципаційні можливості дітей розширюються. У процесі засвоєння програмового матеріалу в учнів формується смислове планування навчальної діяльності. Тобто, дітям потрібно не лише засвоїти навчальний матеріал, а й зрозуміти, який це матиме сенс у найближчому та подальшому майбутньому. Для когось з дітей сенс полягає в можливості порадувати батьків, піднятті авторитету серед однолітків, досягненні успіху, а для когось сенс полягає в уникненні неприємних наслідків неуспішності (наприклад, присоромлення з боку вчителя чи покарання з боку батьків) [16].

У молодшому шкільному віці соціальний аспект відіграє вагомий роль, адже колектив класу має не таку соціальну організацію, як група у садочку. У школі зовсім інші вимоги до дисципліни. Школяр намагається відповідати нормативним очікуванням вчителя (як поводити себе в різних ситуаціях), прагне передбачити реакцію педагога на ту чи іншу поведінку [16].

Одним з основних новоутворень молодшого шкільного віку є становлення внутрішнього плану дій [27, с. 173]. В цей період з'являються умови вільного оперування символічними та уявними моделями майбутнього, програвання різноманітних варіантів протікання майбутніх подій подумки. Є. Заїка, М. Кузнєцов, Р. Павелків та ін. виділяють внутрішній план дій в окрему функцію уяви поруч з функцією планування та програмування діяльності [62; 100]. Дослідники зазначають, що внутрішній план дій – це вміння людини випробувати будь-яку практичну дію подумки, в уяві ще до того, як її зробити. Таким чином, це дає можливість прорахувати наперед помилки, щоб їх попередити. О. Коханова, О. Пасєка, О. Сергєєнкова, О. Столярчук та ін. уточнюють, що внутрішній план дій – це спроможність дитини здійснювати попереднє мислене планування подальших дій [105].

Внутрішній план дій, на думку Є. Заїки та І. Зуєва, це один з важливих аспектів розвинутого інтелекту, це здатність діяти поетапно без зорової опори на допоміжні стимули та без практичних дій. Внутрішній план дій пов'язаний з операціями, які людина здатна виконувати подумки, в певній заданій

послідовності, координувати результат попереднього кроку при виконанні наступного [48, с. 36].

Р. Павелків зазначає, що найважливіша функція уяви – це здатність намітити простий план дій та передбачити наслідки [100, с. 312].

На думку І. Батраченко внутрішній план дій є передумовою розвитку антиципації і, водночас, прогностична функція є основою для внутрішнього плану дій. Вчений вважає, що «..у молодшому шкільному віці створюються умови для вільного оперування уявними та знако-символічними моделями майбутнього, мисленого програвання різних варіантів перебігу майбутніх подій» [6, с. 194].

Дослідження вітчизняних вчених (Х. Семків, Ю. Сидорик та ін.) показують, що високий рівень сформованості внутрішнього плану дій може більш позитивно впливати на емоційний стан дітей на уроках [123].

Для розуміння особливостей уяви необхідно коротко проаналізувати ті психічні процеси, від яких вона залежить. Є. Заїка, М. Кузнєцов та ін. стверджують, що процес уяви є нерозривним з такими психічними процесами як сприймання, мислення, пам'ять [62, с. 8].

Л. Балацька у своїх дослідженнях прослідковувала тісний зв'язок уяви зі сприйманням [4]. В. Шапар описує поняття «сприймання» як цілісне відображення предметів та явищ, подій і ситуацій у доступних просторових і часових зв'язках та відносинах. Сприймання забезпечує відчуття орієнтування в навколишньому світі. Зорові, слухові і дотикові сприймання дозволяють предметно відобразити світ, а коли мова іде про окрему якість об'єкта, то працює нюхове, слухове, больове та інші сприймання. Внаслідок самої предметної діяльності виділяються спеціалізовані за обсягом сприймання простору, часу, зображень, сприймання людини людиною [152, с. 496].

Н. Буняк запевняє, що сприймання потребує об'єднання сукупності основних істотних ознак і співставлення їх з попередніми знаннями про предмет [55]. Під час співставлення гіпотеза про предмет співпадає з поступаючою інформацією, виникає впізнання предмету та його сприймання. За умови співпадіння гіпотези з

отриманою інформацією продовжуються пошуки рішення, доки предмет не впізнається і не відноситься до якоїсь категорії [23, с. 41].

С. Рубінштейн вважає, що сприймання у людини є предметним та усвідомленим. Воно не зводиться лише до рівня відчуття. На думку вченого ми сприймаємо не групу відчуттів і не структури, а предмети, які мають певне значення [106]. Нормальне сприймання характеризується тим, що сприймаючи одиничне, людина усвідомлює його як один випадок з загального. Рівень цього узагальнення змінюється залежно від рівня теоретичного мислення. Людське сприймання залежить від інтелектуального контексту, в який воно включається. Залежно від рівня і змісту наших знань ми по-іншому не лише міркуємо, але і по-іншому бачимо світ [8, с. 192].

Для правильного сприймання, як зазначає Н. Буняк, потрібний рух і постійний вплив інформації на нервову систему, яка здійснює корекцію невірно складеного образу [23; с. 48 ] .

М. Варій виділяє такі функції сприймання [24; с. 289]:

- регулятивна (регулювання діяльності і поведінки в процесі взаємодії з різними явищами, предметами);
- пізнавальна (відображення нових явищ, предметів, їх зв'язків, сутності тощо);
- контролю практичної діяльності (коли створюються нові об'єкти);
- загального орієнтування (у поведінці, пізнанні);
- оцінювання (дає оцінку місця розташування об'єктів, їх величин, форм, ситуативного значення, символічного і поведінкового змісту).

Р. Павелків описує такі властивості сприймання: предметність, константність, структурність, вибірковість, цілісність, категоріальність, осмисленість, аперцепція [99, с. 188]. Предметність – це здатність відображати об'єкти і явища реальності у формі окремих предметів, а не у вигляді набору непов'язаних між собою відчуттів. Предметність виявляється в тому, що об'єкт перед нами постає як окреме фізичне тіло, уособлене в просторі та часі. Константність сприймання полягає у відносній постійності властивостей

предметів при зміні ракурсу, освітлення, віддаленості. Структурність полягає у тому, що при зміні окремих відчуттів від предмета та збереженні певних відношень між ними загальна структура образу є незмінною. Структурність пов'язана з цілісністю сприйняття. Цілісністю називають внутрішній органічний взаємозв'язок частин та цілого в образі. Зовнішній подразник завдяки цій властивості виступає як цілісний образ, який складається на основі узагальнення знань про окремі якості та властивості предмета, які надходять у вигляді відчуттів. Вибірковість – це виділення окремих предметів та явищ з навколишнього середовища, водночас коли інші об'єкти реальності є фоном сприйняття і не відображаються. Категоріальність характеризується тим, що кожен предмет сприймання відноситься до певного класу, позначається певним поняттям. Незалежно від індивідуальних особливостей об'єкта, узагальнення і класифікація забезпечують надійність правильного його впізнавання. Осмисленість передбачає усвідомлення об'єкта сприймання. Вона досягається в процесі розуміння сутності предметів і дає можливість цілеспрямовано використовувати цей предмет. Аперцепція – залежність сприймання від особливостей особистості людини, від змісту її психічного життя, від індивідуального досвіду.

М. Варій, описуючи головні характеристики образу сприймання, виділяє [24, с. 290]:

- безпосередність та адекватність сприймання;
- достовірність сприймання;
- просторовість сприймання (локалізація, напрям, протяжність, віддаленість);
- динаміка сприймання ( рух, зміна мерехтіння);
- чуттєвий тон (гладкість, приємність, тональність, теплота, кольоровість, освітленість);
- структурні відношення ( розмір, форма, запах, смак, орієнтація, контраст);
- інтенсивність сприймання (важкість, яскравість, гучність, сила запаху тощо);
- послідовність чуттєвого образу;

- константність сприймання (незалежність образу від зміни умов спостереження);
- предметність образу сприймання;
- означеність змісту того, що сприймається (події та об'єкти мають свою назву і значення);
- модальність сприймання (явище може сприйматись як певна модель відносин, поведінки).

Багато дослідників (Н. Буняк, М. Варій, В. Волошина, Т. Дуткевич, В. Долинська, С. Максименко, Р. Павелків, В. Соловієнко, О. Темрук та ін.) класифікують сприймання за основною модальністю ( зорове, слухове, смакове, дотикове, нюхове, кінестетичне) та за формою існування матерії (сприймання часу, сприймання простору, сприймання руху) [23; 24; 29; 42; 70; 99].

Сприйняті образи, в яких людина пізнає оточуючий світ, зазвичай не зникають без сліду. Вони закріплюються, зберігаються і відтворюються в подальшій формі впізнання бачених ними предметів, спогадами про пережите [105]. Усі думки, переживання, образи, які виникають у корі головного мозку, безслідно не зникають. Вони закріплюються, зберігаються і відтворюються в пам'яті людини відповідно до її потреб [138, с. 136].

Процеси запам'ятовування, зберігання, відтворення і забування індивідом його попереднього досвіду ми називаємо пам'яттю [138, с. 137]. Тісний зв'язок пам'яті та уяви простежував С. Рубінштейн. Вчений наголошував, що у процесі розвитку до більш високих форм уяви, вона чіткіше диференціюється від пам'яті у своїх вищих проявах припускає діаметрально протилежне відношення до об'єктивної дійсності щодо того, що збережено в пам'яті [105].

Вітчизняні науковці (Т. Дуткевич, С. Максименко, О. Степанов, М. Фіцула та ін.) розрізняють такі основні процеси пам'яті: запам'ятовування, збереження, відтворення, забування [42; 46; 70; 138].

Запам'ятовування розрізняють мимовільне та довільне. Умовою мимовільного запам'ятовування є активне сприймання матеріалу, тобто пізнавальна активність людини. Довільне запам'ятовування залежить від таких

факторів: особливості мнемічної задачі; мотиви; оволодіння способами запам'ятовування. Т. Дуткевич подає способи запам'ятовування: відтворення (повторення, переказ); співвідношення запам'ятованого з тим, що вже відомо; смислове групування (розкладання матеріалу на частини, пошук спільного між ними); смислові опорні пункти (створення графіків, схем, малюнків) [42, с. 57].

С. Максименко вказує, що довільне запам'ятовування залежно від міри розуміння матеріалу буває механічним (здійснюється без розуміння суті і призводить до формального засвоєння знань) та смисловим (опирається на розуміння матеріалу у процесі роботи з ним) [70, с. 189].

Для збереження інформації необхідно її використовувати у діяльності, періодично повторювати. Збереження інформації залежить і від обсягу. Чим більший обсяг, тим менше інформації зберігається.

Відтворення – процес відновлення матеріалу, збереженого у пам'яті. М. Варій називає відтворення одним з головних процесів пам'яті. Воно є показником міцності і наслідком процесу пам'яті [24, с. 316]. Відтворюваний матеріал внаслідок обробки зазнає якісних змін, тобто має активний творчий характер. Зміни можуть виражатися у заміні виразів, додаванні нового змісту, викладі головного, відборі актуального матеріалу, узагальненні змісту тощо.

Науковці (Т. Дуткевич, С. Максименко, О. Степанов, М. Фіцула та ін.) описують такі види відтворення [42; 70; 138]:

- впізнавання (відтворення при повторному сприйманні);
- власне відтворення (відбувається без повторного сприймання об'єкта), іноді супроводжується явищем ремінісценції (відтворення, яке відбувається через певний час після запам'ятовування є повнішим, ніж одразу після);
- пригадування (є довільним відтворенням, потребує певних зусиль);
- спогади (відтворення образів минулого, локалізоване в часі і просторі).

Забування – мнемічний процес, протилежний запам'ятовуванню, внаслідок якого втрачається чіткість запам'ятованого, зменшується обсяг, виникають помилки при відтворенні, стає неможливим відтворення і згодом впізнавання.

Класифікацію видів пам'яті ведуть за різними критеріями: за характером психологічної активності (рухова, емоційна, словесно-логічна, образна, зорова, нюхова, слухова, смакова, тактильна, ейдетична); за характером мети діяльності (мимовільна, довільна); за тривалістю утримання інформації (довготривала, короткочасна, оперативна) [23; 24; 70].

В кожній людині є свої, індивідуальні особливості пам'яті. С. Максименко, О. Степанов, М. Фіцула та ін. виділяють такі: готовність до відтворення (як швидко може пригадати інформацію); міцність запам'ятовування; точність запам'ятовування; швидкість запам'ятовування; тривалість запам'ятовування; переважання певного виду пам'яті за характером мнемічної активності; домінуючими прийомами запам'ятовування [70; 138].

Тісний зв'язок уяви з мисленням простежує Л. Балацька. Дослідниця стверджує, що на початкових етапах розвитку дитини образне пізнання включає уяву – образ виконує функції мислення. Уже згодом, в дошкільному віці мислення і уява диференціюючись продовжують свій розвиток у єдності [4, с. 148]. С. Максименко запевняє, що мислення має важливе значення в житті людини, воно дає можливість наукового пізнання світу, практичного оволодіння закономірностями об'єктивної дійсності, ставлення їх на службу потребам та інтересам людини, дає можливість передбачення, прогнозування розвитку подій. Рівень розвитку мислення визначає, на скільки людина може орієнтуватися в світі, як вона володіє собою та обставинами [70, с. 156].

Л. Шрагіна простежує тісний зв'язок уяви з мисленням. На її думку уява дозволяє перестрибувати через незрозумілі деталі процесу діяльності, створити остаточний образ об'єкта до того, як він буде зібраний, споглядати ціле раніше, ніж частини та сформулювати програму уявного аналізу у подальшому. Мислення підкоригує створені уявою відсутні чи недоопрацьовані елементи, формує новий об'єкт, порівнюючи його з ідеальним образом. Так, іде перехід від чуттєвого до раціонального, від уявлення до поняття, і в зворотньому шляху від поняття до уявлення, поки вони не зійдуться на ідеальному рішенні [154, с. 62].

М. Варій запевняє, що розкриття суті предметів, явищ, зв'язків між ними відбувається за допомогою розумових дій, тобто дій з предметом, відображеним в образах, узагальненнях та поняттях. Розумові дії можуть бути сенсорними, перцептивними, уявними та мисленнєвими [24, с. 361]. Науковці (Н. Буняк, М. Варій, С. Максименко, О. Степанов, М. Фіцула та ін.) у розумових діях виділяють складові елементи – розумові операції: аналіз, синтез узагальнення, абстрагування, класифікація, систематизація [23; 24; 70; 138].

Аналіз – це виділення в об'єктах певних властивостей, елементів та зв'язків, поділ предмета на частини [42]. Синтезом називають поєднання окремих елементів цілого. Співвідносяться окремі елементи, виділені аналізом, в результаті чого розкриваються зв'язки і це дозволяє побачити предмет як цілісний [42]. Узагальнення – об'єднання предметів та явищ у групи за певними істотними ознаками, виділеними в процесі абстрагування [24]. Абстрагуванням називають уявне відокремлення одних властивостей і ознак предметів та явищ від їхніх рис і від самих предметів чи явищ, яким вони властиві [24].

Основною одиницею мислення є думка. Т. Дуткевич стверджує, що сам процес становлення думки пов'язаний з вираженням її в мовленні. Хоча внутрішнє мовлення і думка не тотожні. Думки не складаються зі слів, вони можуть виражатися невербальними засобами: малюнками, цифрами, схемами. Те, що існує в думці одночасно, у мовленні розгортатиметься послідовно [42, с. 63]. Думки існують у формі понять, суджень, умовиводів і міркувань.

Поняття – це така форма мислення, з допомогою якої відображається сутність предметів і явищ в дійсності, вказується, що спільного і відмінного у предметах [42]. Судженням називають форму уявного відображення об'єктивної дійсності, тобто людина стверджує наявність чи відсутність відносин, властивостей чи ознак у певних об'єктах [70].

Умовисновок – форма мислення, в якій з кількох суджень виводиться нове судження. Умовисновки є індуктивні (на підставі окремих фактів і посилянь роблять узагальнення); дедуктивні (на підставі загальних висновків здобувають знання про конкретне, часткове); за аналогією (грунтується на подібності окремих

суттєвих ознак об'єктів, на цій підставі робиться висновок про можливі подібності цих об'єктів за іншими ознаками) [24].

Міркування – це низка суджень, пов'язаних між собою та спрямованих на те, щоб з'ясувати, довести або заперечити, чи істинна якась певна думка [70].

В сучасній психології виокремлюють такі індивідуально-психологічні характеристики мислення: самостійність, критичність, гнучкість, глибина, послідовність, швидкість [23; 24; 29; 42; 70; 99; 138].

Самостійність мислення – уміння людини самостійно ставити нові завдання, знаходити необхідні відповіді без сторонньої допомоги. Формування даної якості є необхідною умовою розвитку творчості та ініціативності [23].

Критичність мислення характеризується відсутністю неперевірених суджень, серйозним ставленням до заперечень, які мають бути ретельно перевірені, детальною аргументацією [99].

Гнучкість або пластичність мислення відзначається відсутністю шаблонів, стереотипності, здатність до зміни ходу думки, якщо є необхідність. Протилежною гнучкості є інертність мислення, низька рухливість [99].

Глибина мислення проявляється в умінні проникати в саму суть складного питання, бачити проблему там, де вона невидима іншим, у передбаченні можливих наслідків процесів та подій [24].

Послідовність мислення показує вміння людини дотримуватись логічних правил, доводити та обґрунтовувати свої висновки, не суперечити собі в міркуваннях. Непослідовність мислення передбачає хаотичність міркувань, яке не дає змоги успішно досягати поставлених цілей [138].

Швидкість мислення характеризується здатністю оперативно розібратися в складних ситуаціях, оперативно обміркувати і прийняти рішення. Швидкість мислення залежить від досвіду знань, міри сформованості навичок, рухомості нервових процесів [24].

Традиційно у види мислення класифікують за кількома критеріями. За формою виділяють наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне мислення [23; 24; 42; 70; 102; 138; 146]. Л. Шрагіна наочно-дійове мислення пов'язує із

сприйняттям та оперуванням лише тими предметами, якими маніпулюють. Цей тип мислення не реалізує поставлене завдання без практичних дій. Наочно-образне мислення здійснюється на образному матеріалі [154, с. 58].

За характером розв'язування задач С. Максименко розрізняє [70, с. 169]:

- теоретичне мислення (знаходження закономірностей);
- практичне (розв'язування конкретних задач).

За мірою розгорнутості:

- дискурсивне;
- інтуїтивне.

За мірою новизни та оригінальності:

- репродуктивне (відтворююче);
- продуктивне (творче).

Окрім того, Т. Дуткевич виділяє мислення за характером перебігу [42, с. 65]:

- інтуїтивне (малоусвідомлене, без чітких етапів);
- аналітичне (чітко усвідомлена послідовність всіх етапів).

За переважаючими засобами мислення:

- аналітичне (добре розвинене вміння поділу на складові частини);
- синтетичне (відмінно розвинена здатність до мислення про об'єкт цілісно).

Р. Павелків виокремлює особистісні чинники мислення, до яких належать: установка, мотивація, емоції, соціально-психологічні чинники, індивідуальний минулий досвід [99, с. 280].

А. Денисюк простежує схожість двох психічних процесів – уяви і мислення. Науковець зазначає, що результатом синтезованої роботи мислення та уяви є наукові винаходи, вказує, що метою уяви є осмислення образів, а метою мислення – осягнути зміст образного. Завдяки мисленню встановлюються істотні зв'язки серед тих образів, які зберігає пам'ять [34; с. 7].

Взаємозалежність психічних процесів виділяє Т. Агеєнко, описуючи, що мислення неможливе без уяви, а уява організовує сприймання. До того ж, дослідниця вважає, що уява виступає засобом компенсування недосконалості дитячого мислення та обмеженого дитячого досвіду [1, с. 43].

Отже, до прогностичних функцій уяви відносяться прогнозування та планування діяльності, внутрішній план дій. Уява як психічний процес найбільше взаємопов'язана зі сприйманням, пам'яттю та мисленням.

### **1.3 Особливості проявів уяви та її прогностичних функцій у молодших школярів з порушеннями розвитку в освітньому процесі**

Тема розвитку уяви та її прогностичних функцій дітей з психофізичними порушеннями не була предметом цілеспрямованого дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених. Та оскільки уява дуже тісно пов'язана з усіма пізнавальними процесами і цей зв'язок взаємообумовлений, науковці досліджували рівень сформованості сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, ігрової діяльності та їх вплив на розвиток уяви у дітей з порушеннями розвитку. На значущості корекційної роботи з розвитку уяви та інших психічних процесів наполягали такі українські вчені: В. Бондар, І. Дмитрієва, М. Кузнецова, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.

Недорозвиток психічних процесів впливає на розвиток уяви та спричиняє труднощі в освітньому процесі. Саме тому ми аналізуємо в цьому підпункті, як психічні процеси взаємопов'язані з уявою та як це впливає на засвоєння учнями навчального матеріалу. Адже корекційна складова освітнього процесу ґрунтується на особливостях розвитку психічних процесів дітей, має спрямовуватися на подолання труднощів у дітей та їхній розвиток.

Уява формується з опорою на чуттєвий досвід дитини. Якщо сприймання спотворене чи неповне, уява теж розвивається з обмеженнями. Порушення сприймання спричиняє бідність образів уяви, їх фрагментарність, стереотипність, труднощі з відтворенням образів та їх комбінування, залежність уяви від наочності. Структура процесу засвоєння знань вимагає достатнього зорового та слухового сприймання. Якщо воно недорозвинене, то діти повільніше засвоюють навчальний матеріал, мають труднощі роботи з геометричними фігурами, задачами, схемами; недорозвиток сприймання негативно відображається на розвитку уяви, збіднюючи її та перешкоджаючи уявляти образи, необхідні для прогнозування дій.

Пам'ять є основою накопичувального досвіду, на якому будується уява. Наслідком недорозвитку пам'яті є обмежений запас образів та труднощі їх відтворення, низька продуктивність уяви, швидке згасання образів уяви. Труднощі в освітній діяльності виражаються у повільному запам'ятовуванні нового матеріалу та відтворенні вивченого, проблеми з переказуванням, труднощі у запам'ятовуванні послідовності подій, дотриманні інструкцій та алгоритмів, забування умов задач. Через це образи уяви не втримуються в пам'яті і не використовуються у навчальній діяльності.

Мислення забезпечує розуміння образів, встановлення зв'язків та свідоме використання образів уяви. Уява опирається на такі розумові процеси, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, недорозвиток яких спричиняє несформованість довільності уяви, примітивність образів та труднощі їх перетворення, порушення зв'язків уяви з реальністю, залежність уяви від наочних опор. Труднощі в освітньому процесі виражаються у: механічному запам'ятовуванні без осмислення; нерозумінні прочитаного; труднощах з переказуванням текстів; помилках при виконанні завдань за зразком; труднощах з розумінням умов задач і неможливості обрання способу розв'язання; низької здатності до перенесення знань в нові ситуації; труднощах планування власної діяльності.

Для реалізації завдань нашого дослідження і формування повноцінної програми корекції прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА надамо ґрунтовний аналіз психічних процесів і їх взаємозв'язку з уявою. Оскільки РСА часто поєднується з іншими проблемами розвитку, то вважаємо за доцільне висвітлити процеси уяви та пізнавальних процесів, які пов'язані з її формуванням та розвитком. З метою вивчення об'єкта корекції розглянемо коротко особливості розвитку психічних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Процес сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями, на думку багатьох дослідників (М. Матвеева, А. Обухівська, Н. Стадненко та ін.) перебігає значно повільніше, ніж у дітей з типовим розвитком. Причиною повільності сприймання є патологічна інертність основних нервових процесів [137, с. 34].

Сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується бідністю і неточністю. Для впізнавання предметів дітям необхідно вдвічі більше часу. На думку В. Синьова, М. Матвєєвої, О. Хохліної та інших дослідників, сприйманню дитини з інтелектуальними порушеннями властива безсистемність, хаотичність [123]. У процесі сприймання дитина не відокремлює головні ознаки від другорядних та не встановлює зв'язок між ними, неправильно впізнає предмет за його частиною. Розташування предмету в незвичайних умовах чи на збільшеній відстані ускладнює сприймання [123, с. 173].

Діти з інтелектуальними порушеннями бачать лише елементи, не ціле. Сприймання є недостатньо усвідомленим, послідовне, але не цілісне, хаотичне, фрагментарне. Сприймання мимовільне переважає над довільним, діти легко відволікаються, гублять об'єкт сприймання, не можуть працювати в ускладнених умовах [137, с. 43].

Слухове сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями є недиференційованим, недостатність фонематичного слуху є причиною труднощів формування сталого образу слова і розуміння зверненого мовлення [123, с. 174]. Що ж до сприймання предметів, то діти з інтелектуальними порушеннями краще сприймають колір і величину, ніж форму і матеріал.

Розвиток просторового сприймання в дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається сповільнено. Дітям важко орієнтуватись у напрямках (вгору, вниз, справа, зліва тощо). Недоліки просторового сприймання утруднюють орієнтування дітей у приміщенні школи чи садочка, утруднюють орієнтування в сторінках підручника, рядках зошита [123].

Усі види сприймання часу дітей з інтелектуальними порушеннями є недорозвиненими. Діти довго плутають поняття вранці, ввечері, вчора, сьогодні, завтра, дні тижня, не можуть визначити послідовність подій [123].

С. Рубінштейн наголошує на важливості розвитку сприймання як засобу, який полегшує розвиток мислення [105]. Г. Блеч, С. Трикоз та інші дослідники зазначають, що розвиток сприймання та актуалізація уявлень про навколишній світ є базою формування вікових психологічних новоутворень [145, с. 16].

Своєрідність пам'яті, на думку Н. Стадненко, М. Матвєєвої, А. Обухівської та інших дослідників полягає в зменшеній кількості матеріалу, що запам'ятовується, темпах запам'ятовування, якості і міцності зберігання, швидкості забування. Ще однією з особливостей пам'яті є повільність вироблення нервових зв'язків, які лежать в основі запам'ятовування [123, с. 46]. Для того, щоб засвоїти матеріал, дітям з інтелектуальними порушеннями потрібно значно більше повторень, ніж дітям зі збереженим інтелектом.

С. Рубінштейн зазначала, що діти з інтелектуальними порушеннями погано розуміють матеріал, що сприймається, вони краще запам'ятовують зовнішні ознаки предметів і явищ у випадкових поєднаннях, з труднощами запам'ятовують внутрішні логічні зв'язки і відношення, просто не виділяють їх. Також вони погано розуміють і запам'ятовують віддалені словесні посилення [105].

На думку вчених (В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна та ін.) в дітей з інтелектуальним порушеннями погано розвинена логічно осмислена пам'ять. Діти не розуміють того, що запам'ятовують, не пробують систематизувати матеріал. Таке формальне неосмислене механічне запам'ятовування матеріалу, без розуміння його змісту призводить до неможливості його застосування на практиці та використання як основи розвитку [123, с. 185].

Н. Стадненко запевняє, що найкраще запам'ятовується матеріал, який виступає об'єктом діяльності дитини. Іншою ваговою умовою продуктивності мимовільного запам'ятовування є розумова активність дитини в процесі діяльності [135, с. 78].

У дітей з інтелектуальними порушеннями процес забування переважає над зберіганням інформації. Це відбувається внаслідок несвідомого, неосмисленого заучування [123, с. 187]. Процес відтворення має безсистемний характер, діти з інтелектуальними порушеннями не дотримуються логічних зв'язків, не систематизують матеріал в процесі відтворення [135, с. 79].

Дітям з порушеннями інтелекту, на думку С. Рубінштейн, властива бідність зорових та слухових уявлень, обмежений ігровий досвід, недостатній розвиток мовлення, які позбавляють дитину необхідного фундаменту, на базі якого повинно

розвиватись мислення. Дитина з інтелектуальними порушеннями відрізняється від однолітка з типовим розвитком конкретністю мислення і недорозвитком узагальнення; така дитина має труднощі оволодіння способами засвоєння суспільного досвіду [150, с. 113]; недостатній рівень розвитку соціальної компетентності [149, с. 98].

Основним недоліком мислення дітей з інтелектуальними порушеннями С. Рубінштейн вважає слабкий розвиток узагальнення. Діти погано засвоюють поняття та загальні правила, завчають їх напам'ять, але не можуть застосовувати у житті. Ще одним недоліком вчений вважає слабкість регулюючої функції мислення. Діти з інтелектуальними порушеннями не вміють використовувати вже засвоєні розумові дії, не обдумують їх, не можуть передбачати результату. Такий недолік пов'язаний з некритичністю мислення. Діти з вадами інтелекту часто не помічають свої помилки, не вміють співставити свої думки та дії.

І. Бгажнокова вказує, що недостатність мислення дітей з ІП проявляється в слабкості аналітико-синтетичної діяльності, в низькій здатності до абстрагування і узагальнення, в утрудненні розуміння смислової сторони будь-якого явища. Темп мислення малорухливий та сповільнений, є труднощі у переключенні з однієї діяльності на іншу. Недорозвиток мислення тісно пов'язаний з загальним порушенням мовлення. Навіть при наявності достатнього словникового запасу та збереженої граматичної будови у зовні правильному мовленні слабо виражена функція узагальнення [135].

Дослідники, які вивчали особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями (Ю. Косенко, В. Синьов, Н. Стадненко, М. Матвеева, А. Обухівська, О. Хохліна та ін.) відмічали недостатній розвиток вищих форм пізнавальної діяльності, а саме процесів узагальнення та абстрагування [6; 123; 137]. Найпростіші розумові операції теж є недорозвиненими. Процес аналізу і дітей з порушеннями інтелекту характеризується бідністю, дітям важко осмислити якусь деталь об'єкта як істотну. При сприйманні сюжетного малюнка діти з інтелектуальними порушеннями називають велику кількість елементів, але не бачать головних [137, с. 61]. Внаслідок неповноцінного аналізу простежується і

недостатній синтез. Діти, об'єднуючи неправильно виділені ознаки в єдине ціле, одержують неточне, викривлене уявлення про предмет.

Операція порівняння розвивається на основі аналізу. Діти з порушеннями інтелекту не вміють користуватися критеріями порівняння, зіставлення, не помічають різниці між подібними предметами [123, с. 198].

У дітей з інтелектуальними порушеннями серед усіх операцій мислення найбільше страждають абстрагування та узагальнення. Діти не здатні виділити істотного, головного в нових предметах, відзначаючи лише ті властивості, які об'єктивно кидаються у вічі. Узагальнення має ситуативний характер [137, с. 64].

Особливості розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями у свій час детально описувала С. Рубінштейн [105]. Вчена зазначала, що слухова диференціація, вимова слів і фраз виникає значно пізніше, ніж у дітей з типовим розвитком. Словниковий запас обмежений, діти мало користуються прикметниками, сполучниками, дієсловами, значення вживаних слів може не відповідати їхньому реальному значенню. З недорозвитком мовлення пов'язана конкретність мислення. Порушення мовлення і мислення підсилюють один одного. Складність узагальнень перешкоджає правильному засвоєнню слів, а недорозвиток мовлення обмежує розумовий розвиток [136, с. 51].

У дітей з порушеним інтелектом регулююча функція мовлення сформована недостатньо, це зумовлює труднощі у роботі зі складними інструкціями, послідовністю дій. Діти не можуть планувати свою діяльність, відтворити хід виконаної роботи [135].

На думку М. Кузнецової, дітям з інтелектуальними порушеннями властива фрагментарність та бідність образів і явищ, вони не можуть оперувати образом предмета, тобто, змінювати його положення, виділяти істотні властивості та окремі частини, об'єднувати та змінювати образи, мають труднощі актуалізації зв'язку між образом і словом [63, с. 6].

Уява у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, на думку З. Боднаренко характеризується неточністю, поверховістю, схематичністю. Діти не

можуть використовувати наявні знання та життєвий досвід, мають спрощене поняття причин і явищ [45].

М. Омельченко відзначає, що діти з інтелектуальними порушеннями в іграх пасивні, не вміють використовувати предмети у різних функціях і застосовувати їх в ігровій діяльності [93, с. 288].

Підсумовуючи це, слід зазначити, що у дітей з ІП не сформовані структурний та операційний компоненти уяви. Проявляються труднощі використання образів сприйняття пам'яті, цілісність образів страждає та мова не виконує своєї регулюючої функції [11].

Розвиток психічних процесів дітей з порушеннями мовлення вивчали такі вчені, як Л. Андрусишин, Т. Барменкова, Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тарасун та інші. Науковці зазначають, що такі діти з труднощами опановують мисленнєві операції (порівняння, синтез, аналіз, класифікація), маючи повноцінні передумови для оволодіння ними.

У більшості дітей з мовленнєвими порушеннями, на думку В. Кисличенко, наявні помилки під час зорового сприймання предметів, особливо у складних умовах. Зорові уявлення характеризуються неточністю, дітям важко виділяти частини на малюнку, об'єднувати, є проблеми в зоропросторовому орієнтуванні [30, с. 212]. С. Конопляста, Т. Сак підкреслюють, що у дітей з загальним недорозвитком мовлення порушене слухове сприймання, а саме фонематичне сприймання. Окрім того, у таких дітей наявні порушення просторового сприймання, сповільнене впізнання, наслідком якого є неможливим процес швидкого дослідження навколишнього світу [54, с. 103].

І. Брушневська вказує, що усі складові процеси сприймання (цілісне сприймання предметів, сформованість сприйняття форм і просторового відношення, наочно-образний аналіз геометричних форм, здатність до зорового синтезу) у дітей із загальним недорозвитком мовлення є порушеними, формуються із запізненням та не у повній мірі [22, с. 33].

Згідно з твердженням С. Коноплястої, Т. Сак та інших дослідників, у дітей з порушеннями мовлення знижений обсяг усіх видів пам'яті. Найбільше страждає слухомовленнєва пам'ять [54, с. 109].

На думку багатьох дослідників (І. Брушневська, С. Конопляста, Т. Сак та ін.), у переважної більшості дітей з мовленнєвими порушеннями зорова пам'ять знаходиться в межах норми [22, 54]. Пов'язаний цей факт з тим, що розвиток зорового сприйняття реальних об'єктів у дітей з мовленнєвими порушеннями не відрізняється від норми і є підґрунтям зорової пам'яті. Розвиток мимовільної пам'яті у дітей недостатній, однією з причин цього є знижена пізнавальна активність. Особливості довільного запам'ятовування у дітей з тяжкими порушеннями мовлення проявляються у зниженій продуктивності порівняно з нормою [54, с. 111].

Логічна смислова пам'ять, як зазначає І. Брушневська, у дітей з мовленнєвими порушеннями відносно збережена. Дослідниця фіксує у таких дітей зниження продуктивності запам'ятовування, труднощі у відтворенні завдань у певній послідовності, важко даються складні багатоступеневі інструкції [22, с. 32].

На думку В. Воробйової, В. Кисличенко та ін., у дітей з тяжкими порушеннями мовлення страждають розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, класифікація), сформованість логічних операцій нижча за вікову норму, уповільнена динаміка перебігу мисленнєвих процесів [30, с. 211].

С. Конопляста, Т. Сак та ін. вказують про особливості дій аналізу і синтезу дітей з тяжкими порушеннями мовлення [54]. Аналіз характеризується обмеженими характеристиками зображеного об'єкта, окрім того, дітям властиве і недостатнє і мовленнєве опосередкування аналізу. Специфічною формою аналізу є абстрагування. Діти з мовленнєвими проблемами мають труднощі у процесі абстрагування суттєвих ознак від несуттєвих, виділення спільних ознак у групі предметів. Процес порівняння у дітей відбувається повільніше і недостатньо продуктивно, в них не сформоване знання про узагальнювальне слово, узагальнення часто є ситуативним. Що ж до класифікації, то діти з порушеннями

мовлення часто здійснюють її правильно, але, пояснюючи свій вибір вони вказують на несуттєві і другорядні характеристики [54, с. 141].

І. Брушневська дослідила, що діти з ТПМ відстають у розвитку словесно-логічного мислення, без спеціального навчання з труднощами опановують навички порівняння, узагальнення, аналіз і синтез [22, с. 32].

Уява у дітей з тяжкими порушеннями мовлення формується за такими ж законами психічного розвитку, що й у дітей з типовим розвитком [22, с. 32].

Вітчизняні дослідники (Н. Базима, О. Мороз, І. Папп, В. Тищенко та ін.) пов'язують розвиток уяви з розвитком мислення [3;89; 144]. Л. Виготський також зазначає, що діти з затримкою мовленнєвого розвитку мають досить низький рівень уяви [105]. Н. Базима, І. Пап та інші простежують зв'язок затримки мовленнєвого розвитку з розвитком вербальної уяви та мислення [3, с. 7].

В. Тищенко та І. Папп зазначають, що дітям з мовленнєвими порушеннями характерні: інертність, недостатня рухливість, швидка виснажливність уяви, використання штаблів, недостатня точність предметних образів – уявлень, складність у створенні уявної ситуації, обмежений запас знань про навколишній світ [144, с. 234]. О. Мороз відмічає низький рівень розвитку основних властивостей уяви у дітей з мовленнєвими порушеннями. Дослідник вказує на труднощі у таких дітей в творчих видах діяльності, обмеженість уяви, які пов'язані з ригідністю мислення, неспроможністю прогнозувати та планувати свою діяльність [89, с. 355].

Затримка психічного розвитку в сучасній педагогіці та психології займає проміжне місце між порушенням і типовим розвитком. Діти з затримкою психічного розвитку не мають таких серйозних порушень, як діти з інтелектуальними порушеннями, тяжкими порушеннями мовлення, слуху, зору, опорно-рухового апарату тощо. Основні труднощі цих дітей пов'язані з навчанням та соціальною адаптацією [61, с. 338].

На думку В. Войтко та інших дослідників, для дітей з затримкою психічного розвитку характерна обмеженість та фрагментарність знань про навколишній світ, яка позначається на розвитку сприйняття. У таких дітей порушені структурність та

наочність сприйняття, їм властива пасивність сприйняття та підміна більш складних завдань більш простими, діти мають труднощі орієнтування в просторі, а це негативно позначається на графічних навичках [28, с. 19].

В. Коротенко, М. Оробей та інші науковці відзначають такі особливості пам'яті у дітей з затримкою психічного розвитку: знижена швидкість і стійкість запам'ятовування, неточність відтворення та швидка втрата інформації, більше страждає вербальна пам'ять, недостатнє вміння застосовувати спеціальні прийоми запам'ятовування, знижена продуктивність та стійкість довільного запам'ятовування [61, с. 339]. В. Войтко відзначає, що у дітей з затримкою психічного розвитку помітно переважає наочна пам'ять над словесною, більше збереження мимовільної пам'яті у порівнянні з довільною, порушення короткочасної пам'яті [28, с. 19].

Низка дослідників (В. Войтко, В. Коротенко, О. Мамічева, М. Оробей та ін.) дотримуються думки, що у дітей з ЗПР рівень розвитку наочно-дійового мислення наближений до норми, наочно-образне мислення не відповідає віковій нормі, а словесно-логічне часто не розвинене. У дітей уповільнений процес формування розумових операцій [28; 61; 72]. Діти з затримкою психічного розвитку часто не можуть пояснити принципи класифікації, але, на відміну від дітей з інтелектуальними порушеннями, коли отримують допомогу, виконують завдання на більш високому рівні, наближеному до норми, засвоюють принципи вирішення завдань та можуть перенести їх на схожі завдання [61, с. 339].

У дітей з затримкою психічного розвитку спостерігається недостатня сформованість образів-уявлень, це призводить до складнощів оперування ними та знижує рівень розвитку творчої уяви. Ще Л. Виготський відзначав, що розвиток уяви залежить від різноманітності минулого досвіду дитини [105]. У дітей із затримкою психічного розвитку знижена пізнавальна активність, запас знань про навколишній світ та словниковий запас обмежений, сам досвід про навколишній світ бідніший, діти з труднощами розпізнають емоції, не можуть адекватно оцінити результат роботи. Це пов'язано з особливостями прийому та обробки сенсорної інформації, зменшення обсягу пам'яті. Недостатня сформованість аналітико-

синтетичної діяльності мислення призводить до труднощів реалізації образу відповідно задуму. Низький рівень комбінаторних здібностей є характерною особливістю уяви дітей з ЗПР [143, с. 232].

Аутизм є одним з важких порушень розвитку, який характеризується труднощами у формуванні соціальних і комунікативних навичок та проявами стереотипних інтересів і патернів поведінки. Аутизм впливає на всі форми взаємодії дитини з навколишнім світом, виявляється в ураженні багатьох ділянок мозку, на яких базується здатність до комунікації і співчуття, реакції на дію соціуму [156, с. 11]. Розвиток уяви та інших психічних процесів, від яких вона залежить, має свої особливості, які слід враховувати, аналізуючи прогностичні вміння дітей з розладами спектру аутизму.

Основою пізнавального розвитку є чуттєвий досвід, а діти з розладами спектру аутизму не можуть цей досвід здобувати, у них не формується цілісна картина світу. На думку І. Риндер, Т. Скрипник, І. Сухіної та інших науковців, дітям з аутизмом властива несформованість сприймання як полімодального процесу, який дає змогу формувати поняття, зв'язки між предметами та явищами, контексти різних ситуацій [140, с. 31]. Н. Андреева та Д. Шульженко вважають, що процес відчуття та сприймання в дітей з РСА збережений, але спотворена чи відсутня інтерпретація сприйнятого сигналу [158, с. 83].

Дітям з розладами спектру аутизму характерні сенсорно-перцептивні порушення [58; 59]. Одним із таких порушень є сенсорна домінантність, тобто тенденція фокусувати увагу на стимулах одного типу, ігноруючи інший, наприклад, перевага слухових стимулів над зоровими. Ще одним порушенням дітей з РСА є надмірна вибірковість стимулів, тобто тенденція фокусувати увагу на одних характеристиках предметів, ігноруючи інші, не менш вагомні характеристики. Така вузька спрямованість сприйняття окремих елементів створює враження тунельності зору чи слуху, що дуже ускладнює процес вивчення дітьми навколишнього світу [156, с. 106].

К. Островська наголошує на особливостях сприймання дітей з РСА [97]. Вона зазначає, що зорове сприймання дітей з РСА базується на деталях, а не на цілісному

образі [15]. Навіть після отримання цілісної картини діти все одно проявляють інтерес та акцентують увагу на деталях [97, с. 37]. Д. Шульженко підкреслює, що у дітей з РСА порушене сприймання зв'язків і відношень між живими та неживими предметами навколишнього світу [155, с. 22].

Поняття рівня розвитку когнітивних процесів дітей з РСА є досить суперечливим та малодослідженим. Часто діти не виконують завдання не тому, що не можуть, а тому, що не розуміють, навіщо. Це ускладнює діагностику [15]. Т. Скрипник зазначає, що у дітей з аутизмом розвиток функцій невербальної інтелектуальної сфери значно випереджає вербальний [140]. Досить частими є випадки надвисокого рівня слухової та просторової пам'яті (запам'ятовування знаків на картах, маршрутів тощо) [140, с. 31]. На думку О. Романчука та інших дослідників, у частини дітей з розладами спектру аутизму може спостерігатись надзвичайна механічна пам'ять, діти показують особливі здібності до музики, математики, художньої творчості, конструювання [117, с. 58]. На думку Н. Андрєєвої, Д. Шульженко та ін. у дітей з аутизмом досить високий рівень розвитку пам'яті, але процес запам'ятовування має досить ізольований характер, простежується виражена автономія при її використанні [158, с. 30].

Н. Андрєва, Д. Шульженко та інші пов'язують порушення взаємодії психічних функцій зі специфічним формуванням у дітей з РСА мислення і мовлення [158, с. 158]. У них спостерігається низький рівень вербальної комунікації у порівнянні з невербальною [165, с. 452]. Н. Логода вважає, що діти з аутизмом схильні до конкретного типу мислення та сприймання оточуючого світу, маніпулювати абстрактними образами їм важко бути гнучкими, вони засвоюють матеріал цілісно і так само відтворюють його. Діти показують здібності до наочно-дійового та наочно-образного мислення і суттєво відстають у словесно-логічному [68, с. 190].

На думку К. Луцько, О. Мартинчук, І. Маруненко та ін. діти з РСА відзначаються особливим типом мислення [133]. Воно характерне тим, що у дітей конкретне сприймання фіксованих образів, вони думають образами і співвідносять певний тип поведінки з певною ситуацією. У дітей з аутизмом порушення розвитку

уяви, а це впливає на розуміння більш глибинних значень, ніж фізично сприймана реальність [133, с. 248].

Сучасні дослідження показують, що діти з аутизмом, не зважаючи на те, чи володіють вони мовленням, чи воно відсутнє, мають свій своєрідний спосіб розуміння світу [164]. Внутрішня мова людини з аутизмом відрізняється від мови людини з нормотиповим розвитком. Темпл Грандін – відома американка з аутизмом, доктор тваринництва, професор в Університеті Колорадо, розповідала, що процес мислення у неї відбувався не словами, а картинками [163; 172].

Для дітей з розладами спектру аутизму характерні порушення поведінки, це пояснюється обмеженістю уяви. Дефіцит уяви дозволяє дітям з аутизмом показувати лише обмежений репертуар поведінки. Jaime Craig та Simon Baron-Cohen, досліджуючи творчість та уяву у дітей з аутизмом підкреслювали, що уява у дітей з РСА є своєрідною, характеризується обмеженістю, шаблонністю [167].

Н. Андрєєва та Д. Шульженко показують, що порушення уяви проявляється в: нездатності її використовувати у грі з іграшками, предметами, з дорослими і дітьми; у тенденції вибирати неважливі частини предметів і явищ в навколишньому світі, що привернули увагу замість цілісного розуміння (наприклад, зацікавленість колесом, а не машинкою, вимикачем, а не електроприладом); у обмеженості дій, які діти з аутизмом можуть імітувати [49], гра на перший погляд може здаватися дуже складною, але при уважному спостереженні підмічається її стереотипність і незмінність [158, с. 30].

Діти з РСА мають труднощі у розвитку сюжетної гри, уміннях розігрувати різні сценарії в голові, теорії розуму (здатності передбачувати і розуміти наміри інших дітей) [49; 162]. Корінь цих проблем може полягати у розвитку довільної уяви. Зорово-просторові проблеми (тунельне бачення, вибірковість стимулів) і проблеми з мовленням (нерозуміння прийменників, складних речень) пояснюються дефіцитом довільної уяви [174].

А. Vyshedskiy зазначає, що недоліки розвитку довільної уяви в дітей з аутизмом проявляються у [174]: труднощах формування глобальної картини, надвибірковості стимулів, тунельному баченні, відсутності чутливості до кількох

сигналів; нерозумінні просторових прийменників та труднощах складання рекурсивних речень, мовному дефіциті; нездатності інтерпретувати наміри інших людей, труднощах теорії розуму [10].

Д. Шульженко відмічає, що діти з розладами спектру аутизму мають значні труднощі розумінні поняття «теперішнє-майбутнє», а категорія майбутнього є найуразливішою в корекційній психопедагогіці аутизму [155, с. 21]. В Україні дослідження здатності дітей з РСА прогнозувати та планувати не проводились. Але на дану проблему звернули увагу іноземні дослідники. Laura K. Jackson, Cristina M. Atance та інші вказують, що здатність думати про себе та уявляти себе у майбутньому, заздалегідь пережити певну подію, створивши план, що враховує конкретну ситуацію виникає у дітей з типовим розвитком у чотирирічному віці [170]. У дітей з РСА порушене відчуття минулого, теперішнього, майбутнього, внаслідок порушення розвитку уяви виникають труднощі планування і прогнозування, які спричиняють негнучку стереотипну поведінку [15; 170].

Особливості розвитку психічних процесів у дітей з РСА обумовлюють і певні особливості розвитку уяви, яка є більш візуальною і логічною, ніж емоційною, часто ригідною, з труднощами у комбінуванні образів, переважно репродуктивною, але може бути детальною в межах інтересів дитини. Дітям з РСА важко уявити події, яких вони не переживали особисто. Прослідковуються труднощі з символізацією, розумінням метафоричних фраз з переносним значенням. Уява хоч і малогнучка, але логічно вибудована, діти оперують точними деталями, але не образною цілісністю.

Отже, підсумуємо, яким чином особливості уяви проявляються під час навчання. Порушення розвитку уяви в учнів з РСА є причиною багатьох труднощів в освітньому процесі:

- труднощі у засвоєнні абстрактних понять (символів, умовних задач);
- труднощі розуміння усних складних інструкцій;
- буквальне розуміння мови, незрозумілими є іронія та метафоричні порівняння, (наприклад «Золоті руки», «як кіт наплакав»);

- труднощі узагальнення та перенесення знань у нові ситуації, схильність діяти за шаблоном;
- фрагментоване засвоєння навчального матеріалу;
- потреба наочних опор при запам'ятовуванні нового матеріалу;
- труднощі з переказом текстів;
- труднощі з вивченням алгоритмів та правил;
- труднощі розуміння причинно-наслідкових зв'язків, пошуку рішення задач;
- повільне переключення від одного виду діяльності до іншого;
- невміння спрогнозувати наслідки подій;
- труднощі у виконанні творчих завдань (малювання, вигадкування історій);
- неможливість уявити емоції, почуття та мотиви інших людей, однокласників, літературних героїв;
- недостатнє розуміння соціальних ситуацій;
- негативне ставлення до змін (наприклад, у розкладі), нових вимог у навчанні;
- труднощі у вирішенні навіть простих задач внаслідок неможливості уявити ситуацію та послідовність дій.

Отже, уява взаємопов'язана з усіма психічними процесами, зокрема зі сприйманням, пам'яттю, мисленням. У дітей з порушеннями розвитку формування усіх психічних процесів відбувається з певними особливостями, що зумовлює порушений розвиток уяви. Недорозвиток уяви створює труднощі в освітній діяльності, але за умов спеціально організованого навчання діти з РСА та складними порушеннями розвитку, в структурі яких є РСА, можуть успішно опанувати навчальну програму. Вагомою складовою при цьому має бути виділення корекційних цілей, спрямованих на розвиток уяви та її прогностичних функцій у навчальній діяльності.

### Висновки до першого розділу

Аналіз психолого-педагогічної наукової літератури дозволив нам зробити такі підсумки. Уява – це пізнавальний психічний процес, який здійснює перетворення людиною нових образів на основі образів, предметів і явищ з минулого досвіду. Уява властива лише людині, оскільки виникла і сформувалась у процесі трудової діяльності. Людині перед початком роботи необхідно уявити проміжний та кінцевий результати. Уява пов'язана з усіма ланками її психіки, здійснює вплив на формування якостей особистості, допомагає отримувати нові знання та пізнавати світ. Уява є необхідною умовою творчої пошукової діяльності, що зумовлює її пізнавальну функцію.

Розвиток уяви відбувається за законами розвитку вищих психічних функцій: від мимовільної до довільної уяви, від репродуктивної до творчої. Формування уяви починається з 2,5-3 років. Уява виконує емоційно-регулюючу функцію, допомагаючи врівноважити психічний стан в умовах стресу. Окрім того, уява виконує прогностичну функцію, дозволяє передбачити наслідки власних дій. Формування прогностичних функцій уяви бере початок у дошкільному віці і продовжує розвиватись у період навчання у молодшій школі. Прогностична діяльність є основою для формування внутрішнього плану дій, її розвиток тісно пов'язаний з розвитком ігрової діяльності, мовлення, сприймання, пам'яті, мислення та є вагомим умовою соціалізації особистості дитини.

Уява тісно пов'язана з усіма психічними процесами, зокрема зі сприйманням, мисленням, пам'яттю. Сприйняті образи, в яких дитина пізнає світ, не зникають, а закріплюються в пам'яті та відтворюються відповідно до потреби. Завдяки мисленню встановлюються зв'язки з образами, які зберігає пам'ять. Мислення неможливе без уяви, уява організовує сприймання, усі психічні процеси взаємозалежні.

У дітей з порушеним розвитком уява та інші психічні процеси формуються з певними особливостями. Зокрема, уява у дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується поверховістю, неточністю, схематичністю, діти не можуть запланувати свою діяльність та дотримуватись поетапності у виконанні роботи.

Для дітей з порушенням мовлення характерні інертність, виснажливість уяви, використання штамів, неточність предметних образів, складність у створенні уявної ситуації, неспроможність прогнозування та планування власної діяльності.

У дітей з РСА сприймання базується на деталях, а не на цілісному образі, спостерігається вищий рівень механічної пам'яті, але процес запам'ятовування ізольований, страждає оперативна пам'ять, суттєво відстає словесно-логічне мислення порівняно з наочно-дійовим та наочно-образним. Особливості розвитку уяви у дітей з РСА обумовлені особливостями розвитку психічних процесів. Уява у дітей з РСА більш логічна, малогнучка, переважно репродуктивна, але в межах інтересів дитини дуже детальна. Особливості уяви учнів з РСА проявляються під час навчання та створюють низку труднощів в освітньому процесі. Усі ці аспекти будемо враховувати при плануванні констатувального експерименту.

Положення першого розділу дисертації викладено в таких публікаціях:

[1], [5], [6], [7], [8].

## РОЗДІЛ 2

### ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI ПРОГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ УЯВИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

#### **2.1 Методика вивчення рівня сформованості прогностичних функцій уяви у молодших школярів з типовим розвитком та РСА**

Метою констатувального експерименту є дослідження розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА та визначення рівня їх сформованості.

Для досягнення мети визначили такі завдання:

1. Підібрати методики дослідження розвитку прогностичних функцій уяви.
2. Дослідити особливості прогностичних функцій уяви молодших школярів.
3. Порівняти особливості розвитку уяви та її прогностичних функцій у молодших школярів з типовим та порушеним розвитком.
4. Проаналізувати, яким є місце розвитку прогностичних функцій уяви серед завдань освітнього процесу в Новій українській школі.
5. Вивчити рівень обізнаності педагогів та батьків про особливості формування прогностичних функцій уяви у молодших школярів з типовим та порушеним розвитком.

Під час дослідження у дітей з аутизмом слід враховувати особливості розвитку психічних процесів, які безпосередньо пов'язані з уявою, а також з поведінковими особливостями дітей з РСА. Діагностичні методики часто не передбачають особливих підходів до взаємодії з дітьми з РСА [66, с. 106], вони не враховують дефіцит довільних функцій пізнавальної діяльності дітей з порушеним розвитком. Аналіз літературних джерел та практики свідчить, що часто діти з аутизмом не виконують завдання не тому, що не можуть, а тому, що це завдання не приваблює їхню увагу або зумовило побічну цікавість, не пов'язану зі змістом завдань [131, с. 100]. Оскільки процес діагностики уяви у дітей з РСА може бути ускладненим і тривалим, вважаємо за доцільне також використовувати

різноманітні методи, такі, як: опитування, анкетування, порівняння, метод обробки даних, якісний аналіз.

При розробленні опитувальників, програм спостереження, ми врахували низку факторів [12]:

- як дитина іде на контакт;
- чи є у дитини імітація, чи маніпулює предметами за призначенням, чи є сюжетна гра, чи вміє дотримуватись правил гри, наявність специфічних інтересів, які проявляються у грі, чи складає пазли, конструктор за зразком, сортує предмети за кольором, формою та інших ознаках;
- чи є графомоторні навички, вміння копіювати, перемальовувати, розмальовувати самостійно, малювати сюжетний малюнок;
- чи є звуконаслідування, загальний розвиток мовлення, розуміння мовлення, здатність відповідати на прості запитання, використання невербальних видів комунікації при відсутності мовлення, здатність зосереджуватись на прослуховуванні казок і відслідковуванні сюжетів мультфільмів, переказ коротких текстів [12].

Врахування цих факторів дозволило нам під час експерименту дотримуватись принципу індивідуального та диференційованого підходу в діагностичній роботі з дітьми з РСА. Тому для проведення констатувального експерименту дослідження розвитку прогностичних функцій уяви школярів з РСА було підібрано та адаптовано спеціальні методи діагностики та групу молодших школярів з РСА поділено на три групи:

1. Вербальні діти з РСА, ТПМ, збереженим інтелектом (діти з РСА);
2. Вербальні діти з РСА, ТПМ, порушеним інтелектом діти з (РСА та ІІ);
3. Невербальні діти з РСА, ТПМ, порушеним інтелектом (невербальні діти з РСА та ІІ).

В дужках вказуємо скорочений запис, який будемо використовувати у подальших розрахунках і таблицях для зручності.

Для перших двох груп молодших школярів з РСА у процесі дослідження передбачено різні рівні допомоги, результативність роботи третьої групи фіксували за допомогою якісного аналізу спостереження та анкетування педагогів і батьків.

Після ретельного вивчення теоретичних джерел було визначено такі складові дослідження:

- розвиток уяви (вербальна уява; невербальна уява);
- розвиток мислення (наочно-образне мислення);
- розвиток прогностичних функцій (вміння прогнозувати, передбачати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, сформованість внутрішнього плану дій, рефлексія) [12].

З метою дослідження розвитку вербальної та невербальної уяви дітей молодшого шкільного віку нами було адаптовано та використано тест «Вербальна фантазія» [2] та «Короткий тест творчого мислення» Е. Торренса, другий субтест фігурної батареї тесту «Завершення Фігур» [71; 109; 111; 112]. Цей вибір зумовлений необхідністю врахування того, що діти з різними порушеннями можуть неоднаково виражати творчі здібності.

За умовою методики «Вербальна фантазія» дитині пропонували придумати коротку розповідь чи казку про якусь живу істоту (людину або тварину) і викласти її усно протягом 5 хвилин. На вигадування сюжету історії виділяється до 1 хвилини, після цього дитина приступає до розповіді. У процесі розповіді оцінка фантазії здійснювалася за такими ознаками [2]: швидкість процесів уяви; незвичність, оригінальність образів уяви; багатство фантазії; глибина та опрацьованість образів; вразливість, емоційність образів.

«Короткий тест творчого мислення» Е. Торренса передбачає стимульний матеріал з 10 незакінчених фігур, кожен з яких дітям потрібно домалювати так, щоб в результаті вийшли цікаві сюжетні картинки чи предмети, а також придумати до кожного малюнка назву, підписавши його. У цій методиці визначають продуктивність, гнучкість, оригінальність фантазії, розробленість теми [111].

На основі теоретичного аналізу та узагальнення літератури з предмету дослідження було визначено, що розвиток уяви тісно пов'язаний з усіма

психічними процесами. Найбільше уява взаємопов'язана з мисленням. Способи уяви здійснюються з опорою на взаємодію операцій мислення. Аналітико-синтетична діяльність мислення здійснюється так, що образи спочатку аналізують та розкладають на елементи, властивості і характеристики, уже потім деякі з властивостей та елементів синтезуються в нові образи, є основою образного мислення. Для дослідження розвитку мислення було використано методика «Графічні матриці» Дж. Равена [2; 36; 57]. Ця методика була створена для вивчення інтелектуального рівня дітей. Вона складається з невербальних завдань і тому на її результат не впливає життєвий досвід і рівень освіти досліджуваного. Отримані результати дозволяють робити висновки про здібності дитини до систематизованої планомірної інтелектуальної діяльності. Методика оцінює рівень наочно-образного мислення, оперування різними образами і наочними уявленнями, рівень аналітико-синтетичної діяльності мислення.

Уява тісно пов'язана з розвитком мовлення, яке у діяльності виконує регулюючу функцію, забезпечує програмування та планування діяльності та створює внутрішній план дій. Для дослідження рівня розвитку прогностичних вмінь нами було використано 8 «Субтест послідовності картинок» взятий з методики «Шкала виміру інтелекту» Д. Векслера (WISC) [37] та методика «Переставляння літер за визначеним правилом» (розроблена на основі результатів дослідження О. Зака) [105].

«Шкала виміру інтелекту» Д. Векслера (WISC) – це методика дослідження інтелекту у дітей, розроблена Д. Векслером, є досить надійним, науково обґрунтованим та апробованим у шкільній практиці психодіагностичним інструментом. Методика включає в себе 12 субтестів, 6 з яких діагностують рівень вербального інтелекту, інші 6 – невербального. 8 «Субтест послідовності картинок» дозволяє визначити здатність дитини до розуміння ситуації, прогнозування подій, дослідити рівень здатності формувати причинно-наслідкові зв'язки та організувати окремі фрагменти в єдине ціле. Згідно з умовою методики, дитині пропонують скласти сюжетні картинки в правильній послідовності.

Методику «Переставляння літер за визначеним правилом» (розроблена на основі результатів дослідження О. Зака) застосовують з метою діагностики у дітей здатності до планування власних дій під час виконання завдань, уміння виконувати дії «в умі» та здатності до рефлексії власного способу дії. Дітям пропонують виконати завдання з переставлянням літер, а потім проаналізувати завдання, наскільки вони подібні між собою.

Опишемо процедуру проведення констатувального експерименту.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ УЯВИ**

### **Дослідження рівня розвитку вербальної уяви**

**Мета:** визначити рівень уяви за такими ознаками: швидкість процесів уяви; незвичність та оригінальність образів, багатство фантазії; глибина та опрацьованість, деталізованість образів; емоційність образів.

**Обладнання:** для дітей з РСА та ІІ пропонується набір зображень, які відповідають інтересам дитини (дикі чи свійські тварини, люди різних професій).

**Інструкція:** Дитині пропонують придумати розповідь (казку, історію) про людину, тварину, будь яку живу істоту на вибір дитини і викласти її усно протягом 5 хвилин. На вигадування сюжету оповідання, історії чи казки виділяється одна хвилина, далі дитина починає свою розповідь.

**Види допомоги:** Після повідомлення інструкції дітям з РСА, які не зрозуміли завдання, педагог задає запитання про улюблений мультик, казку і просить придумати розповідь про головного героя. Для дітей з РСА та ІІ додаткова інструкція супроводжується зображальним матеріалом. При демонстрації зображень героїв відомих мультиків та казок педагог задає прості запитання: «Хто це намальований?», «Як його звати?», «З якого він мультика чи казки?», «Де живе цей герой?», «Він добрий чи злий?», «Як виглядає герой, опиши його», «Чим займається цей герой?», «Чи є друзі чи сім'я у нього?», «Що любить цей герой?».

### **Аналіз результатів та їх інтерпретування**

0 балів – ознака в розповіді відсутня; 1 бал – ознака виражена слабо; 2 бали – ознака виражена сильно.

Ознака «швидкість процесів уяви» оцінюється у такий спосіб. Якщо протягом 1 хвилини дитина не придумала сюжету розповіді, педагог підказує їй сюжет, а за швидкість уяви ставить 0 балів. Якщо дитина самостійно придумала сюжет розповіді за 1 хв., то за швидкість уяви вона одержує 1 бал. У разі, коли дитина спромоглась придумати сюжет розповіді дуже швидко, упродовж перших 30 сек., або якщо вона придумала не один, а кілька сюжетів, то за швидкість процесів уяви вона отримує 2 бали.

Незвичність і оригінальність образів оцінюють наступним способом. Коли дитина описує безпосередньо побачене, ставлять 0 балів. Якщо дитина переказує відому ситуацію, додаючи щось нове, то оригінальність уяви оцінюється 1 балом. Якщо дитина вигадала щось оригінальне, що не могла бачити, то оригінальність її уяви оцінюється у 2 бали.

Багатство фантазії проявляється в різноманітності образів, які використовує дитина. Під час оцінювання фіксують загальну кількість різних ситуацій, предметів, істот, характеристик, вигаданих дитиною. Дитина одержує 2 бали за 10 загальних таких деталей. Якщо кількість деталей сягає від 6 до 9, то оцінюють 1 балом. У разі малої кількості ознак багатство фантазії оцінюють 0 балів.

Глибина і опрацьованість (деталізованість) образів визначаються за різноманітністю представлених дитиною у розповіді деталей і характеристик, які стосуються образу (тварини, людини, фантастичної істоти), який займає центральне місце у розповіді. 0 балів дитина отримує тоді, коли головний об'єкт її розповіді зображений схематично, без деталізацій. Якщо головний об'єкт розповіді деталізований посередньо, ставлять 1 бал. 2 бали дають за глибину і опрацьованість образів, коли головний образ її розповіді пропрацьований детально, з різноманітними дрібницями.

Вразливість, емоційність образів оцінюється за емоціями та інтересом, які вони викликають у слухача. Якщо образи, змальовані у розповіді, банальні і нецікаві, не справляють враження на слухача, то за цією ознакою фантазію дитини оцінюють в 0 балів. Якщо образи викликають в слухача емоційну реакцію, але інтерес з часом зникає, то за вразливість уяви дитина одержує 1 бал. Використання

цікавих та яскравих образів, сприймання яких супроводжується емоційними реакціями захоплення, страху, здивування тощо оцінюють у 2 бали.

Отож, максимальна кількість балів, яку дитина може отримати за виконання методики, дорівнює 10, а мінімальна – 0. Під час прослуховування розповіді дитини експериментатор фіксує, а згодом аналізує продукти її уяви у протоколі, підготовленому до проведення обстеження (Додаток Б).

У процесі розповіді дитини у графах таблиці ставлять оцінки у балах. Обробка даних: висновки про рівень розвитку: 10 балів - дуже високий; 8-9 балів – високий; 4-7 балів – середній; 2-3 бали – низький; 0-1 бал – дуже низький. Оцінювання дітей, які не склали розповідь, а відповідали на запитання, відбувається за якісним аналізом, а не кількістю балів.

### **Дослідження рівня розвитку невербальної уяви**

**Мета:** визначити рівень розвитку невербальної креативності, творчого мислення.

**Обладнання:** спеціально підготовлений бланк із завданнями методики «Короткий тест творчого мислення» Е. Торренса, другий субтест фігурної батареї тесту «Завершення Фігур» [71; 111; 112]; олівці, гумка.

**Інструкція:** На сторінці зображені незакінчені фігури. Якщо ти додаси до них додаткові лінії, у тебе вийдуть предмети або сюжетні картинки. Спробуй придумати картинку або історію, яку ніхто інший не зможе придумати. Зроби її завершеною і цікавою, додавай до неї нові ідеї. Придумай цікаву назву для кожної картинки і напиши її під картинкою. На виконання відводиться 10 хв.

**Види допомоги:** Дітям з РСА інструкція повторюється ще раз повільніше, дітям з РСА та ІІІ потрібно водночас з вербальною інструкцією показати зразок і дати можливість повторити за педагогом. Якщо виконати творче завдання дитині з РСА та ІІІ буде не під силу, використовують завдання відтворюючого характеру: розмалювати малюнок за зразком, обвести малюнок.

### **Аналіз результатів та їх інтерпретування**

Оцінка результатів здійснюється за такими показниками:

1. Швидкість або продуктивність. Визначається за кількістю малюнків, з якими встигла попрацювати дитина. Максимальна кількість балів – 10.

2. Гнучкість. Цей показник визначається кількістю різних категорій відповідей. З метою визначення категорії можуть використовуватися як малюнки, так і їх назви, що можуть не співпадати.

3. Оригінальність. Максимальна оцінка – 2 бала для неочевидних відповідей з частотою менше 2 %, мінімальна – 0 балів для відповідей з частотою 5 % і більше, 1 бал зараховується за відповіді, що зустрічаються в 2-4, 9 % відповідей. Приклади відповідей, які оцінюються в 0 та 1 бал наводяться в Додатку В.

Преміальні бали за оригінальність відповіді. Автор методики П. Торренс вважав проявом високого рівня творчих здібностей поєднання кількох вихідних фігур в єдиний малюнок. Такі малюнки зустрічаються вкрай рідко і вказують на оригінальність мислення та відхилення від загальноприйнятого. Інструкція до тесту та відокремленість вихідних фігур не вказують на можливість такого варіанту, але і не заперечують його.

П. Торренс пропонує нараховувати додаткові бали за оригінальність у разі об'єднання в блоки вихідних фігур: за об'єднання двох малюнків – 2 бали; за об'єднання трьох-п'яти малюнків – 5 балів; за об'єднання шести-десяти малюнків – 10 балів. Преміальні бали пропонується додавати до загальної суми за оригінальність за все завдання.

4. Розробленість теми. Під час оцінки цієї категорії бали додаються за кожну вагому деталь чи ідею, яка доповнює вихідну стимульну фігуру у межах контуру та за межами. Але первинна відповідь повинна бути значущою, в іншому випадку її розробленість не оцінюється. За цим показником 1 бал додається за:

– Кожну суттєву деталь загальної відповіді. Кожен клас деталей оцінюється лише один раз. Кожна додаткова деталь позначається відміткою один раз.

– Колір, при умові, що він доповнює основну ідею.

– Спеціальне штрихування – тінь, об'єм, колір.

– Прикрасу, яка сама по собі має сенс.

– Кожну варіацію оформлення, яка має значення стосовно основної відповіді.

– Поворот малюнка на 90 градусів і більше, незвичність ракурсу, вихід за межі завдання більшої частини малюнка.

– Якщо лінія ділить малюнок на дві значущі частини, бали підраховують в обох частинах малюнка і додають.

– Якщо лінія означає якийсь предмет – шарф, пояс тощо, то її оцінюють в 1 б.

Процедура нарахування балів.

1. Спочатку відзначають, чи оцінюється відповідь взагалі, чи релевантна вона завданню. Нерелевантними вважають ті відповіді, в яких не виконано умову завдання – творче використання вихідного елемента. Це такі відповіді, в яких малюнок досліджуваного ніяк не пов'язаний з незавершеною фігурою.

2. Кожну релевантну ідею відносять до однієї з категорій відповідей (перелік категорій та бали за них наводимо в Додатку В). Згідно зі списком визначають категорію малюнку та бал за оригінальність. Результати заносять у відповідну шкалу оціночного аркуша ( Додаток В).

3. Наступним кроком є визначення кількості балів за розробленість теми кожного завдання. Показники категорій записують в бланк на рядку відповідно до номера малюнка.

4. Швидкість і продуктивність роботи оцінюють за кількістю виконаних завдань.

5. Для того, щоб оцінити показник гнучкості, закреслюють однакові номери категорій відповіді і підраховують ті, що залишились.

6. Сумарний бал за оригінальність визначають шляхом додавання всіх балів у колонці.

7. Так само додають бали за розробленість тем відповіді [111].

Отримані результати – бали за творчість і розробленість теми переводять в Т-шкалу (Додаток В). Оцінювання дітей, які не виконали творче завдання, а виконували завдання на відтворення, відбувається за якісним аналізом, а не кількістю балів.

### **Інтерпретація.**

Сумарні «сирі» оцінки, які отримані при дослідженні, шкалюються за таблицею Т-шкали. 61-100 – високий рівень творчого мислення; 40-60 – середній

рівень творчого мислення; 20-39 – низький рівень творчого мислення. Дані швидкості і гнучкості за Т-шкалою не оцінюють, вони мають орієнтовний характер.

Швидкість або продуктивність лише дозволяє зрозуміти краще інші показники тесту і не є специфічним показником для творчого мислення.

Гнучкість. Даний показник оцінює різноманітність стратегій та ідей, здатність переключатися від одного аспекту проблеми до іншого, бачити різне в подібному. Низький показник гнучкості може свідчити про низьку мотивацію до виконання завдання, низький рівень інформованості та обмеженості інтелектуального потенціалу, ригідність мислення.

Оригінальність. Діти, які отримують високі бали за цим показником, характеризуються переважно високою інтелектуальною активністю і неконформністю. Цей показник характеризує здатність висувати гіпотези та ідеї, що відрізняються від очевидних, банальних, загальновідомих.

Розробленість теми. Високі бали за цим показником характерні учням з високою успішністю, здатністю до конструктивної діяльності, винахідництва. Низькі бали отримують учні, які мають труднощі у навчанні.

## ДОСЛІДЖЕННЯ МИСЛЕННЯ

### Дослідження рівня розвитку наочно-образного мислення

**Мета:** дослідити рівень розвитку наочно-образного мислення, рівня аналітико-синтетичної діяльності мислення.

**Обладнання:** Бланки і малюнки тестових завдань чорно-білого варіанту методики "Графічні матриці" Дж. Равена (30 завд.); кольоровий варіант (15 завд.).

**Інструкція:** Дослідження проводять групами, роздають підписані бланки та малюнки тестових завдань і дають наступну інструкцію: «Діти, гляньте на малюнки і знайдіть ось такий» - дітям показують тренувальну задачу 1. «Тут намальований килим, з якого вирізали шматок, який є серед розміщених унизу. Нам потрібно його знайти. Як же будемо його шукати. Подивіться на килимі є візерунок, пошукаємо такий самий візерунок на шматочках для вибору. Подивимося, чи підходить нам шматочок під номером 1. Ні. Тоді може шматочок 4? Подивіться уважніше, якщо цей шматочок прикласти до нашого килима, то візерунок порушиться, адже лінії

йтимуть не згори - донизу, а зліва -направо. То який же шматочок треба вставити на пропущене місце? Покладіть на нього пальчик». Перейдіть до тренувального завдання 2. «Діти, тепер погляньте на цей килим. Покладіть пальчик на той шматочок, який слід вставити на порожнє місце, щоб у нас вийшов красивий візерунок на килимі». Педагог перевіряє правильність виконання тренувальних завдань, допомагаючи дітям, які помилились, переконується, що всі діти успішно виконали тренувальне завдання 2, звертає увагу на те, що кожне завдання мало свій номер – 1, 2, а відповіді – 1, 2, 3, 4, 5, 6. Після цього педагог продовжує інструкцію: «Діти, розкрийте бланки. На кожному написані по два рядки цифр. Одні з них написані темним шрифтом - це номери завдань. Через тире написані номери відповідей. Подивіться, ось номер нашого тренувального завдання 1, а ось номери. Ми вже знаємо, що в тренувальному завданні 1 слід вставити шматочок за номером 3. Цей номер 3 нам треба обвести кружечком. Подивіться, як я це зроблю на дошці, і зробіть так само на своїх бланках. Подивіться на тренувальне завдання 2 і позначте правильну відповідь на бланках. Тепер ми перейдемо до самостійного пошуку вирізаних шматочків. Головне – не помилитись і обвести кружечками номер саме того шматочка, якого не вистачає на килимі. Якщо якась завдання виявиться заважким, слід його пропустити й іти далі. Якщо залишиться вільний час, можна буде знову до нього повернутися і ще подумати. Під час виконання роботи треба бути дуже уважним, щоб номери завдань на бланку і в книжці збігалися. Розпочинаємо після слова старт». Педагог стежить за тим, щоб діти не плутали рядочки. Під час виконання будь-які підказки неприпустимі. Через 30 хв. роботу завершують, збирають бланки, дозволяючи дітям закінчити незавершене.

**Види допомоги:** обстеження дітей з РСА та ІП проводять індивідуально. Бланки завдання заповнює педагог. Для того, щоб надати завданню ігрового характеру для дітей з РСА та ІП вирізають вставки (варіанти відповіді) і показують наочно, як шматочки доповнюють «килим». Для цієї категорії дітей використовують кольоровий варіант та оцінюють за якісним аналізом.

**Аналіз результатів:** За кожну правильну відповідь нараховують бали за Контрольним бланком (Додаток Г). Після підрахунку загальної кількості балів за

правильні відповіді з допомогою таблиці перерахунку, наведеної нижче, отримуємо рівень розвитку наочно-образного мислення.

Рівень	Високий	Достатній	Середній	Низький
Сума балів	101 і більше	73-100	45-72	44 і менше

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ УЯВИ

### Дослідження вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки

**Мета:** дослідити рівень здатності формувати причинно-наслідкові зв'язки, здатність до організації фрагментів в логічне ціле, здатність до розуміння ситуації та прогнозування подій.

**Обладнання:** набір послідовних картинок: «Собака», «Мати», «Потяг», «Зважування», «Пожежа», «Злодій», «Фермер», «Пікнік», «Соня», «Садівник», «Дощ». Весь набір послідовних картинок був взятий з методики «Шкала виміру інтелекту Д. Векслера (WISC), 8 «Субтест послідовності картинок» [37].

**Інструкція:** Для дітей молодше 8 років та для дітей з ІІ обстеження починається з картинки «А» («Собака»). Картинка «А» («Собака»). Картинки розміщують у порядку номерів, пояснюючи, правильно складають, змішують частини малюнка в порядку номерів і пропонують дитині скласти самостійно і вмикають секундомір. При правильному виконанні переходити до наступного сюжету. При невдачі: а) повторити демонстрацію без пояснень; б) розмістити в порядку номерів та запропонувати зібрати. Оцінки: за виконання з першого разу – 2 бали, з другого – 1 бал.

Картинка «В» («Мати»). Картинки розміщують у порядку номерів та пропонують зібрати. При правильному виконанні переходити до «С». Варіанти правильного виконання завдання розміщені у додатку.

Картинка «С» («Потяг»). Картинки розміщують у порядку номерів та пропонують зібрати. При будь-якому правильному варіанті виконання переходити до «D», при неправильному – припинити обстеження.

Картинка «D» («Зважування»). Картинки розміщують у порядку номерів та дають нову інструкцію: «Тепер ми будемо складати по-іншому. Тут уже не розрізана картинка, а кілька картинок, на яких намальована маленька розповідь.

Подивись на них уважно і скажи мені, з якої картинки починається ця розповідь?». Вмикають секундомір. Вказану картинку пропонують відкласти в сторону, називаючи її першою, згодом запитати: «А що було далі, покажи». Вказану картинку пропонують покласти разом з першою. «А що було в кінці?» – перемістити останню картинку поруч з другою. У випадку правильного вирішення, переходити до № 1. Якщо «D» не виконано, але виконано «C», продемонструвати «Бокс», перейти до №1, перед цим промовити: «Я зараз буду давати тобі такі ж картинки, на яких намальована розповідь, а ти розклади по порядку – так само, як ми з тобою робили». Швидко розкласти у порядку номерів та ввімкнути секундомір. Припинити при двох невдачах підряд.

Для дітей старше 8 років та для дітей, які не мають інтелектуальних порушень, починати з демонстрації «Бокс» і переходити до № 1. Якщо два завдання (№ 1 і 2) не виконані, повернутися до «А», «В», «С», «D» і припинити. Якщо не виконано лише одне з завдань №1 чи 2, чи виконані обидва, то а) дають аванс за завдання «А», «В», «С», «D» (8 балів); б) продовжувати до двох невдач підряд. Оцінки за завдання № 1-7 залежать від часу виконання. Для завдань № 3,4,6,7 правильними вважають будь-які з вказаних варіантів.

**Види допомоги:** дітям, які молодші 8 років та які мають інтелектуальні порушення спочатку надаються картинки А, В, С, D («Собака», ліміт – 75 сек.; «Мати» – 75 сек.; «Потяг» – 60 сек.; «Зважування» – 45 сек.). Для дітей з інтелектуальними порушеннями та РСА дати можливість виконати завдання «А», «В», «С», «D» не обмежувати в часі, давати інструкцію до завдань «В», «С», «D» таку ж, як і до «А», припиняти виконання кожного завдання, коли дитина не змогла правильно виконати завдання протягом 5 хвилин. Для дітей з РСА першої і другої груп давати інструкцію до завдань «В», «С», «D» таку ж, як і до «А».

### **Аналіз результатів та їх інтерпретування**

Підрахунок балів здійснюється згідно з даними таблиці, яка наведена у Додатку Д. Після підрахунку загальної кількості балів за правильно виконані завдання з допомогою таблиці перерахунку, наведеної нижче, отримуємо рівень вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

<b>Рівень</b>	<b>Високий</b>	<b>Середній</b>	<b>Низький</b>
<b>Сума балів</b>	37-57	9-36	1-8

**Високий рівень:** висока здатність прогнозувати події та формувати причинно-наслідкові зв'язки.

**Середній рівень:** здатність розуміти ситуації та прогнозувати події.

**Низький рівень:** здатність до організації цілісного образу з кількох деталей.

### **Дослідження рівня сформованості дій планування, внутрішнього плану дій та рефлексії**

**Мета:** дослідити рівень сформованості дій планування, внутрішнього плану дій та рефлексії

**Обладнання:** спеціально підготовлені робочі бланки завдання (Додаток Ж).

**Інструкція:** Дітям роздають робочі бланки завдання.

1. У правому та лівому стовпчиках наведені одні й ті самі літери, але вони розміщені по-різному. Тобі слід шляхом переставляння літер лівого стовпчика розмістити літери так само, як ти бачиш у правому стовпчику. Спочатку зроби це переставляння усно, а потім запиши на бланку окремим рядком. Записуй, які літери кожного разу переставив і який результат отримав.

2. Визнач, які з виконаних завдань найбільш подібні. Постав позначку навпроти

твердження, яке вважаєш найправильнішим: 1) усі завдання подібні; 2) усі завдання різні; 3) подібні перше і друге завдання, а третє – інше; 4) подібні перше й третє, а друге – інше; 5) подібні друге і третє, а перше – інше.

3. Поясни, будь ласка, чому ти обрав(ла) саме це твердження. (Тому, що у першому і третьому завданнях переставляли кожного разу букви, що стояли поряд. У другому застосували інший спосіб.)

**Види допомоги:** Для того, щоб діти точно розуміли зміст завдання до контрольного замірювання діти виконують кілька тренувальних завдань. Вони опановують правило переставляння літер, спосіб виконання завдання (дію виконують усно, і тільки після її закінчення записують результат), вчаться робити запис. Наприклад, виконуючи завдання «маючи ВСР, отримати СРВ», потрібно

зробити два переставляння літер: спочатку поміняти місцями літери В та С, а потім В та Р. Працюючи з дітьми з РСА всі етапи роботи проговорювати і на кожному етапі запитувати, чи все зрозуміло. Дітям з РСА та ІІ дають зразок з трьох букв, кожна з яких вирізана окремо, показують, які букви помінялись місцями на наочному прикладі.

### **Аналіз результатів та їх інтерпретування**

Високий рівень сформованості дій планування, внутрішнього плану дій та рефлексії: правильне виконання трьох завдань, правильний вибір судження, наявність обґрунтування вибору судження.

Високий рівень сформованості дій планування та внутрішнього плану дій і середній рівень рефлексії: виконання завдання, обмежене лише правильним виконанням трьох завдань, але без обґрунтування вибору судження.

Середній рівень сформованості дій планування та внутрішнього плану дій: правильно виконане хоча б одне завдання.

Для дітей з РСА та ІІ позитивним оцінюванням буде розуміння того, що в другому варіанті букв відбулися зміни.

### **Анкети для педагогів та батьків**

Для батьків та педагогів, які беруть безпосередню участь у навчанні та вихованні дітей з РСА розробили анкети. Питання анкети для вчителів розробили з метою дослідити розуміння ними ролі уяви у розвитку молодших школярів з типовим та порушеним розвитком (Додаток З).

З метою кращого розуміння рівня сформованості прогностичних функцій уяви у дітей молодшого шкільного віку з типовим і порушеним розвитком для педагогів і батьків розробили анкети (Додаток І).

## **2.2 Аналіз результатів дослідження констатувального експерименту**

Дослідження проводилось на базі таких закладів освіти: Прибузька спеціальна школа Вінницької обласної ради; Вересівський ліцей Житомирської міської ради; Інклюзивно-ресурсний центр №1 Тернопільської міської ради; Комунальний заклад Львівської обласної ради Багатопрофільний навчально-

реабілітаційний центр «Довіра»; Солобковецький навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради; Кам'янець-Подільський ліцей № 2 ім. Т.Г. Шевченка; Кам'янець-Подільський ліцей № 3; Кам'янець-Подільський ліцей № 17 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області; Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради.

### Діти з типовим розвитком

Опишемо результати дослідження дітей з типовим розвитком. У експерименті взяли участь 105 дітей. Із них 21 учень з першого класу, 25 – другого, 32 – третього та 27 учнів четвертого класу.

Під час дослідження **розвитку вербальної уяви** 100% дітей були позитивно налаштовані на виконання завдання. У 48% дітей придумування сюжету розповіді зайняло до 1 хвилини після озвучення інструкції. Ще у 47% дітей складання розповіді зайняло одну хвилину, 5% дітей потребували допомоги у вигляді навідних запитань: «Про кого будеш розповідати?», «Це людина чи тварина?», «Де живе ця істота?», «Як звати героя твоєї розповіді?», «Що зазвичай робить твій герой?», «Чи є друзі у твого героя?», «Що трапилось з героєм твоєї розповіді?». Зазвичай, після двох-трьох навідних запитань діти продовжували розповідь самостійно. Лише в кінці, коли дитина зупинялась, запитували: «Чим це все закінчилось?», «Що сталося згодом?», «Це вже все ти розповів про неї (про нього)?». 95% дітей легко виконували завдання і не потребували допомоги.

28% дітей починали розповідь знайомим сюжетом, наприклад: «Жили собі дід та баба..», чи «В одному царстві...». Після цього досліджувані отримували вказівку, що історія не повинна бути добре знайомою, вигадати потрібно щось своє. Після цього діти робили коротку перерву, далі продовжували розповідь з урахуванням зауваження вчителя. Ось приклад казки, яку розпочав респондент1 зі знайомим сюжетом: *«Жили собі дід і баба. Дід просив зробити солом'яного бичка, вона зробила з білою травою, вони пішли рубати, бабуся заснула. Прийшов ведмідь і питає, ти хто? Я солом'яний бичок, у мене тільки смола. То дай смоли і тягне, тягне. Бабуся прокинулася, а тут ведмідь і бичок. І сказала дідові, хтось украв солом'яного бичка. Дід поставив ведмедя в підвал. Потім вовк. І ще одного зайчика*

*притягнули».* Після зауваження вчителя, що казка має бути зовсім новою, з новим сюжетом, респондент продовжив сюжет так: *«Бабуся і дідусь заснули і бичок також заснув. І щось застукало. Вовк взяв качок, ведмідь взяв мед, зайчик взяв мед, зайчик взяв щось на шию і вони пішли. Тобто забрали в баби і діда всю їжу та домашніх тварин. А коли дід з бабою прокинулись, і бичок прокинувся, вони побачили, що в них уже нічого не було. Вони були дуже засмучені, що їх пограбували, пішли в ліс і шукали, хто це міг зробити, але не знайшли і повернулися додому жити далі».* В окремих випадках діти склали свої розповіді, згадуючи знайомі сюжети з мультфільмів, але говорили, що це абсолютно нова історія. Як приклад, наведемо історію, складену респондентом 2: *«Заєць в хатинці жив, а в лисиці дім з льоду був побудований. Влітку будинок з льоду розтанув, лисиця пішла до зайця, дуже хитра, попросилася пожити і потім вигнала його геть. Зайчик лишився на вулиці і зустрів там вовка і пожалівся вовку на своє важке життя. Вовк пішов розбиратися, бо вважав себе дуже сильним, але не поборов лисицю і запросив до себе зайця жити. І сидить зайчик гірко плаче. Підійшов ведмідь і питає у зайця, що сталось. Зайчик розповів йому про свою важку ситуацію. І ведмідь пішов з зайцем до лисиці, хотів заступитися за меншого. Прицілився у лисицю, але лисиця дуже хитра, запропонувала ведмедю жити разом без зайця. Заєць був розчарований і знову сів плакати на пеньку, прийшов великий вовк і пішли вони до лисиці. І виганяв вовк лисицю з хатинки, але вовк розбив хатку випадково і всі втекли звідти. А зайцю допомогли інші зайці відбудувати хатку. Після того він жив довго і щасливо і ніхто його не виганяв з дому. Така моя казка».*

9% дітей склали розповіді, вплітаючи в сюжет свої знання про сучасні події в Україні. Наведемо, до прикладу, зразок розповіді респондента 3: *«Їжачок ходив по лісу, знайшов 5 шишок, його запросили на день народження з вовком, а лисиця пішла до зайця. Заєць сховався. Це був день народження лева. Пташка полетіла, а її збив дрон. Люди потім забрали дрон, їжачок загубив одну шишку, а лев знайшов її і віддав. Їжачок гуляв тільки в лісі, в поле не ходив. Він дуже хотів поїсти ягоди, але не міг, боявся йти на галявину. Крїт сказав, що на галявині міни і там може бути страшно. Їжачок нікуди не ходив, лишився в лісі і пішов далі збирати гриби».*

Розповідь респондента 4: *«Жив собі Івасик-Телесик. Були в нього батьки і вони його виховували. І всі добре жили. Пішов він якось ловити рибу на річку, ловив там. Зловив її і прийшов додому до своїх батьків. Мама Івасику-Телесику наварила їсти. Він поїв. І почалась війна. Напали противники. Треба комусь захищати. Івасик-Телесик пішов на війну і каже мамі – не плач, мамо, я захищу вас всіх. Але мама була дуже сумна. Взяв татову зброю і пішов на війну. І всіх там переміг на тій війні. Повернувся додому, до батьків, бо вдома безпечно. І мама пишалася героєм. Знову нагодувала Івасика-Телесика і вони всі лягли спати спокійно».*

Діти часто (у 90% випадків) використовували лісових тварин (їжачок, зайчик, вовк, лев, ведмідь, лисиця, кріт та ін.) в якості дійових осіб у своїх розповідях. Іноді (19% історій) ці тварини жили звичним людським життям. Як в історії респондента 5: *«Зайчик жив собі і жив у домі з сім'єю. Покликала зайця жінка за стіл їсти. Він поїв, попив чаю і пішов садити щось на городі. На ніч пішов до спальні і спав міцно, бо дуже втомився. На другий день народила жінка йому дитинку. Вона виросла і тато сказав – підеш по гриби, і він пішов. Позбирав гриби і вернувся додому. А потім пішов вчитися. Вивчився і пішов на роботу. Так і жив».* Ще один зразок подібної історії респондента 6: *«Жили в лісі рижі білочки. Мама, тато і дві дитинки: хлопчик і дівчинка. Тато і мама ходили на роботу, а діти ходили до школи. В школі гарно всі вчилися і мали гарні оцінки. І почалися канікули, діти сиділи вдома, грали в телефоні, гуляли на горці, ходили в магазин, купляли чіпси і морозиво. Приходила мама, давала всім їсти. Вони всі гуляли в лісі, збирали гриби, потім мили лапи, і лягали спати. І так, поки не виросли діти, ось так».*

16% респондентів склали дуже короткі історії, що могли свідчити про відсутність мотивації до виконання цього завдання або невисокий рівень розвитку вербальної уяви, зв'язного мовлення. Наведемо кілька прикладів таких маленьких історій: *«Жаба плавала в ставку і знайшла на дні сережку, яку хтось загубив»;* *«Голуб летів, але втомився і сів відпочити на дерево»;* *«Маленький котик любив сметанку. Коли він виріс і став котом, став любити м'ясо»*. 90% таких коротких розповідей припадають на 3-й та 4-й класи.

17% респондентів створювали історії з моральним змістом. Наведемо

приклад такої історії, складеної респондентом 7: «Називається казка «Заєць і їжак». Ніхто в лісі не хотів дружити з їжаком, бо він колючий. В школі з ним не дружили, бо колючий. До їжака в автобусі не підсідали. Не кликали гуляти і в кіно. Навіть в ліс по гриби з собою не брали. До їжака на день народження прийшов заєць і подарував зефір. Їжак не розумів, для чого той зефір, але зайчик начепив зефірини на голки і вони обійнялися. Їжак був радий мати друзів. Після цього з ним почали дружити інші звірі теж, бо він більше не коловся». Ще один приклад історії, складеної респондентом 8: «Жили собі два брати. Один був хороший, ходив на роботу, допомагав батькам і друзям. А інший був несерйозним. Він постійно гуляв до ночі, ходив, де попало. Харчувався неправильно, їв чіпси, сухарики, мівіну, пив колу і енергетик. Від цього часто хворів і лежав в лікарні, лікував шлунок, капали капельницю. Одного разу той несерйозний брат щось витворив і вирішив спихнути все на брата, а сам ніби ні в чому не винен. Але всі розуміли, що він бреше, бо так вже часто було і йому ніхто не вірив. І коли він знову потрапив у лікарню, до нього ніхто не прийшов провідати, не приніс щось смачне і він їв больничну їжу. І тоді він зрозумів, що його поведінка неправильна і вирішив змінитися. Більше не гуляв вночі і не їв всяке шкідливе. Більше не брехав, бо це погано і неправильно». Усі історії з моральним змістом склали респонденти 3-х і 4-х класів. Це свідчить про те, що життєвий досвід впливає на розвиток уяви.

11% дітей складають історії, дійовими особами яких є їхні батьки або близькі родичі. Такий вигляд мала історія респондента 9: «Історія називається «Живий бутерброд». Оленка зранку зробила собі бутерброд і пішла робити процедури. Оленкою звати так, як мою маму. Потім вона зробила різні процедури у ванній, всякі там креми, маски, скраби. Потім робила макіяж, ну тіпа накрасилася. Вдягнулася на роботу у робочий одяг. Вона працювала в школі, вчила дітей. Вже була готова після цього всього. Вийшла на кухню, налила каву, а нема бутерброда. І подумала, що бутерброд втік. Отак ожив, виростив ноги і втік. А його просто з'їв тато». Наведемо приклад подібної історії респондента 10: «Історія про колесо. Якось захотів поїхати Мішана машині в село. Це село було не дуже далеко. Там просто бабка жила. Але по дорозі пробило колесо, машина наїхала на гостре щось

*і колесо пробилось в машині. Відкрив Міша багажник, там він тримав до машини запасне колесо. А його там не було. Потім він згадав, що колесо вони з сином Сашою витягнули і поставили під дерево, щоб на ньому сидіти, як на лавці. Міша не знав, що робити. Тоді він подзвонив викликати евакуатор і так вже приїхав він до себе додому».* Такі розповіді свідчать про те, що на уяву у молодших школярів впливає їхня сім'я, події, які відбуваються в ній.

Результати дослідження підтверджують теоретичні висновки про динаміку розвитку уяви молодших школярів. Середній бал рівня розвитку вербальної уяви збільшувався від першого до четвертого класу (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

### Динаміка розвитку вербальної уяви

Клас	Середній бал
1	6,8
2	7,5
3	7,9
4	8,1

Вербальну уяву оцінювали за п'ятьма рівнями: дуже високий, високий, середній, низький, дуже низький. У дітей з типовим розвитком відсутній дуже низький рівень розвитку уяви, усі діти під час вивчення рівня розвитку вербальної уяви набирали більше ніж 1 бал. Показники низького рівня поступово зменшуються від першого до четвертого класу, показники високого рівня відповідно збільшуються, у третьому та четвертому класах є невеликий відсоток дітей, які під час проведення обстеження показали дуже високий рівень розвитку вербальної уяви. Отже, рівень розвитку вербальної уяви у молодших школярів збільшується по мірі дорослішання та здобування ними життєвого досвіду. Рівень розвитку вербальної уяви у молодших школярів наводимо в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

### Рівні розвитку вербальної уяви

Клас	Рівні				
	Дуже високий	Високий	Середній	Низький	Дуже низький
1	-	9,5%	66,7%	23,8%	-
2	-	16%	64%	20%	-
3	3,1%	21,9%	62,5%	12%	-
4	7,4%	26%	59,2%	7,4%	-

Під час вивчення рівня розвитку **невербальної уяви** діти були позитивно налаштовані, адже малювання є одним з улюблених видів діяльності молодших школярів. 95% дітей зрозуміли інструкції, та одразу розпочали роботу. 5% школярів (учні першого та другого класів) піднімали руку та задавали запитання такого характеру: *«А можна що хочеш домалювати?»*, *«А це на весь урок?»*, *«Я хочу фломастером тут, можна?»*, *«А якщо я тут нічого не уявляю, можна це пропустити?»*, *«Я не знаю, що тут малювати, підкажіть, будь ласка»*, *«А якщо я не встигну, то що?»* *«А де підписати?»*. Після того, як експериментаторові відповідав на запитання, діти починали малювати. Іноді супроводжували початок роботи фразами: *«Ооо. Я зараз таке вам намалюю!»* або *«Та я тут таке бачу, що ви будете всі в шоці!»*. Протягом дослідження діти намагались підглядати до інших, але експериментатор їх зупиняв і наголошував, що ідеї малюнків не повинні бути схожими між собою, адже всі ми різні і по різному уявляєм ті чи інші предмети. Учні закривали один від одного свої малюнки і зауважували: *«Не дивись, сам думай!»*, чи *«Не треба в мене змальовувати, скажіть щось йому!»*. Отримані результати дослідження рівня розвитку невербальної уяви оцінювались за такими показниками: швидкість або продуктивність, гнучкість, оригінальність, розробленість теми. Середні показники швидкості творчого мислення у дітей з типовим розвитком відповідають загальноприйнятим середнім показникам. Хоч швидкість або продуктивність мислення не є специфічним показником для творчого мислення, та вона свідчить, скільки може опрацювати малюнків дитина за короткий проміжок часу.

Рівень гнучкості творчого мислення вказує на різноманітність стратегій та ідей, здатність бачити різне в подібному. Середній рівень гнучкості творчого мислення відповідає загальноприйнятим середнім показникам дітей з типовим розвитком. У цієї вибірки дітей немає тенденції до збільшення показників від першого по четвертий клас. Рівень середніх показників швидкості та гнучкості дуже подібний в усіх чотирьох класах молодшої школи (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

**Середній рівень розвитку швидкості та гнучкості творчого мислення**

Класи	Швидкість	Гнучкість
1	9	7,5
2	8,9	7,8
3	8,7	7,5
4	8,8	7,4

Показники оригінальності та розробленості оцінювались у відсотковому співвідношенні. Показники оригінальності у дітей з типовим розвитком виглядали так: 1-й клас – знижений рівень – 19,1%, середній рівень – 71,4%, високий рівень – 9,5%; 2-й клас – знижений рівень – 20%, середній рівень – 64%, високий рівень – 16%; 3-й клас – знижений рівень – 9,4%, середній рівень – 71,9%, високий рівень – 18,7%; 4-й клас – знижений рівень – 7,4%, середній рівень – 63%, високий рівень – 29,6%. Показники оригінальності у цих результатах мають тенденцію до збільшення від першого до четвертого класу. Чи старші діти, тим вищий рівень оригінальності їхніх робіт, здатності висувати ідеї, які відрізняються від очевидних, банальних, загальноствановлених. Показники рівня оригінальності наводимо в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівень розвитку творчого мислення**

Класи	Рівні оригінальності		
	Високий	Середній	Низький
1	9,5%	71,4%	19,1%
2	16%	64%	20%
3	18,7%	71,9%	9,4%
4	29,6%	63%	7,4%

Показники розробленості у дітей з типовим розвитком такі: 1-й клас – низький рівень – 47,6%, середній рівень – 47,6%, високий рівень – 4,8%; 2-й клас – низький рівень – 44%, середній рівень – 48%, високий рівень – 8%; 3-й клас – низький рівень – 43,7%, середній рівень – 46,9%, високий рівень – 9,4%; 4-й клас – низький рівень – 48,2%, середній рівень – 44,4%, високий рівень – 7,4%. Згідно з результатами дослідження загальний рівень розробленості не зростає з першого по четвертий клас. Показники середнього та низького рівнів приблизно однакові в усіх чотирьох класах молодшої школи. Показники рівня розробленості виводимо у

таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Класи	Рівні розробленості		
	Високий	Середній	Низький
1	4,8%	47,6%	47,6%
2	8%	48%	44%
3	9,4%	46,9%	43,7%
4	7,4%	44,4%	48,2%

Під час вивчення рівня **наочно-образного мислення** у дітей з типовим розвитком використовували чорно-білий варіант методики «Графічні матриці Дж. Равена», який містив 30 завдань. Дослідження проводилось у міні групах по 6-8 дітей, що дало змогу приділити достатньо уваги кожній дитині. Після того, як учні отримали інструкцію, 96% дітей приступили до роботи одразу зі словами: «Так, я зрозумів (зрозуміла)», або «Мені тут все ясно, далі я сам (сама)». 4% дітей (це були учні першого та другого класів) просили ще раз показати тренувальні завдання і вже тоді почали роботу. Хоча за інструкцією учням було наголошено, скільки часу виділяється на цей вид роботи, все одно 8% дітей задавали запитання з приводу того, чи вони встигнуть все зробити вчасно та проявляли тривожність і сумніви щодо правильності виконання завдання. Ці учні отримували словесну підтримку та запевняння у тому, що помилки – це нормально, завдань багато, не всі діти виконують їх однаково швидко, нічого страшного немає у помилках та пропущених завданнях. Незважаючи на такі сумніви у своїх силах 98% дітей з типовим розвитком виконали завдання вчасно та в повному обсязі, лише 2% дітей пропускали кілька завдань, оскільки не знали, як їх виконати, а потім, повернувшись до пропущених вправ уже не було часу.

Наочно-образне мислення оцінювалось за чотирма рівнями: низький, середній, достатній та високий. Серед учнів першого класу 19,04% показали результати низького рівня, 71,42% – середнього, 9,54% – достатнього рівня. 20% респондентів другого класу показали низький рівень наочно-образного мислення, 60% – середній, та 20% – достатній рівень. Отже, відсоток дітей, які показали низький рівень у першому та другому класах був майже однаковий, а натомість зріс

відсоток респондентів достатнього рівня у другому класі в порівнянні з першим. Але у першому та другому класах не було учнів, які б показали високий рівень наочно-образного мислення. У третьому класі 15,63% респондентів показали низький рівень, 59,38% – середній, 21,88% – достатній та 3,11% – високий рівень наочно-образного мислення. Серед учнів четвертого класу 14,82% показали низький рівень, 44,44% – середній, 29,63% достатній та 11,11% – високий рівень. Отже, відсоткові показники низького рівня в учнів третього та четвертого класів майже однакові, але нижчі, ніж у першому та другому класах, показники достатнього та високого рівнів зросли у респондентів четвертого класу. Загалом, у дітей з типовим розвитком простежується поступове збільшення показників рівня наочно-образного мислення з першого по четвертий клас. Показники рівня наочно-образного мислення дітей з типовим розвитком наводимо у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

#### Рівень розвитку наочно-образного мислення

Класи	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
1	-	9,54%	71,42%	19,04%
2	-	20%	60%	20%
3	3,11%	21,88%	59,38%	15,63%
4	11,11%	29,63%	44,44%	14,82%

Для вивчення рівня розвитку **прогностичних функцій** та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки використовували «Субтест послідовності картинок» з методики «Шкала виміру інтелекту» Д. Векслера (WISC). Робота з дітьми проводилась індивідуально. Оцінювання здійснювалось за кількістю правильно виконаних завдань та кількістю балів. Згідно з інструкцією у першому та другому класах розпочинали дослідження з картинки «Собака». Усі 100% респондентів виконали чотири завдання початкового рівня безпомилково, вкладаючись у час. Перше завдання супроводжувалось словесними оцінками: «*О, та це легкотня!*», «*Та тут все зрозуміло!*», «*Як в садочку, таке легеньке!*». Друге завдання картинка «Мати» також було проведено без зайвих запитань та непорозумінь. Учні першого та другого класів у лише у 11% випадків елемент з мамою спочатку ставили у варіант відповіді «ОУТ». Хоч це також правильний

варіант, та все ж респонденти його виправляли на варіант «ТОУ» і супроводжували свої дії коментарями: «Так ніби нормально, але так краще», «А ні, тьотю треба сюди», «Ця мама підходить більше сюди». Третю картинку «Потяг» діти складали в середньому довше, ніж попередні два завдання і тут уже 69% учнів першого та другого класів робили помилку, та все одно виправляли її самостійно вкладалися в зазначений для роботи час. Четверте завдання «Зважування» було трохи відмінним від попередніх трьох, але усі діти першого та другого класів виконали завдання правильно, вказуючи, яка картинка була першою, яка наступна, яка остання, тобто вірно встановлювали послідовність з першого разу. Після того, як учні першого та другого класів успішно виконували перші чотири завдання («Собака», «Мати», «Потяг», «Зважування»), переходили до завдання 1 «Пожежа», 95,24% респондентів першого класу та 96% – другого класу успішно виконали завдання.

Згідно з інструкцією, діти третього та четвертого класів (діти старше 8 років) починали з демонстрації сюжету «Бокс» та переходили до завдання 1 «Пожежа». 100% респондентів третього та четвертого класів вірно виконали завдання 1. Зазвичай, завдання виконували мовчки, зрідка промовляючи: «Ага, це сюди», «Це має бути тут», «Це в кінці», «Тут поміняємо місцями». Завдання 2 «Злодій» було важчим і молодші школярі виконували його не так успішно, як попередні завдання. В першому класі із завданням справилися 80,95% дітей, у другому – 84%, у третьому – 81, 25%, у четвертому – 81,84%. Завдання 3 «Фермер» має два варіанти правильного виконання. Але респонденти тут показали ще нижчий результат, ніж у попередніх завданнях, хоча кількість картинок розповіді була однаковою (4). Результативність виконання завдання 3 мала такий вигляд: перший клас – 57,14%, другий клас – 68%, третій клас – 84,38%, четвертий клас – 85,18%. Відсоток правильно виконаного завдання зростає з першого по четвертий клас. Завдання 4 «Пікнік» також має два варіанти правильного виконання і результати виконання значно кращі: у першому класі 76% респондентів виконали правильно, у другому – 80%, у третьому – 87,5%, у четвертому – 88,9%. Завдання 5 «Соня» містило у же 5 картинок, які потрібно скласти в правильній послідовності і було складним для виконання, респонденти першого класу не змогли виконати це завдання правильно, серед респондентів другого класу правильно

виконали завдання 5 лише 4%, третього – 6,25%, четвертого – 14,81%. Завдання 6 «Садівник» має 6 картинок, які потрібно скласти в правильній послідовності та два варіанти правильного виконання. Учні першого та другого класів не змогли виконати це завдання правильно, у третьому класі вірно виконали лише 6,25%, у четвертому – 7,4%. Останнє завдання 7 «Дощ» було найважчим за рівнем складності, містило 6 картинок та три варіанти правильного виконання. Лише 7,4% респондентів четвертого класу змогли вірно виконати його.

Показники рівня розвитку прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки наводимо у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

### Рівень розвитку прогностичних функцій

Класи	Виконання завдань у відсотках										
	A	B	C	D	1	2	3	4	5	6	7
1	100	100	100	100	95,24	80,95	57,14	76	-	-	-
2	100	100	100	100	96	84	68	80	4	-	-
3	100	100	100	100	100	81,25	84,38	87,5	6,25	3,12	-
4	100	100	100	100	100	81,48	85,18	88,9	14,81	7,4	7,4

Середні показники розвитку прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у балах представлені у таблиці 2.8.

Дослідження рівня **сформованості внутрішнього плану дій та рефлексії** передбачало попередню підготовку дітей. Згідно з інструкцією було проведено роз'яснення, як саме виконувати завдання та виконати пробні варіанти. Дослідження проводили групою. На дошці педагог виконував завдання, а діти на пробних бланках. 30% респондентів першого класу задавали запитання: «А підкажіть, як тут помінялися букви», або потребували словесної підтримки: «А я тут правильно зробила (зробив)?». В пробних завданнях діти отримували допомогу та підказки. У контрольних бланках були схожі завдання і діти їх робили вже мовчки, оскільки знали алгоритм дій з тренувальних завдань. Іноді діти підглядали до сусіда по парті, але їм було наголошено, що важливо кожному зробити завдання самостійно, хто як зможе, за неправильно зроблену роботу нікого сварити не будуть.

Таблиця 2.8

**Розвиток прогностичних функцій та вміння встановлювати  
причинно-наслідкові зв'язки**

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1	-	95,24%	4,76%
2	4%	92%	4%
3	9,38%	90,62%	-
4	22,2%	77,8%	-

Перша частина завдання не складала труднощів навіть для учнів першого класу. Друга частина потребувала усного роз'яснення, після чого діти виконували завдання. Третя частина завдання викликала найбільші труднощі і діти першого класу не змогли його виконати. 40% учнів першого класу говорили, що не знають, що писати, решта 60% відповідали, що вже все зробили і втомились. 30% учнів другого класу відповідали, що не можуть пояснити те, що вимагається в завданні. Діти третього та четвертого класів прагнули виконати завдання в повному обсязі, та все одно, 27% третьокласників та 16% четверокласників говорили, що не знають, що писати в третьому завданні, хоча і пробували щось написати. Аналізуючи результати виконання першої частини завдання вираховуємо, що у першому класі тільки перше завдання виконали 14,29% респондентів, перше і третє – 52,38%, усі три завдання – 33,33%. У другому класі лише перше завдання виконали 4% респондентів, перше і третє – 24%, всі три – 72%. У третьому класі перше і третє завдання виконали 9,38% респондентів, всі три завдання – 90,62%. У четвертому класі перше і третє завдання виконали 3,7% респондентів, усі завдання – 96,3%. Наведені дані дають можливість зробити висновок, що у першому класі високий рівень сформованості дій планування та внутрішнього плану дій мають 33,33% респондентів, 66,67% – середній рівень. Учні другого класу: високий рівень – 72%, середній рівень – 28%. Учні третього класу: високий рівень – 90,62%, середній рівень – 9,38%. Учні четвертого класу: високий рівень – 96,3%, середній – 3,7%.

Правильне виконання другого та третього завдань визначає рівень сформованості рефлексії у молодших школярів. За результатами дослідження у першому класі лише 9,52% респондентів мають середній рівень рефлексії, у

другому класі – 20% мають середній рівень рефлексії, у третьому – 18,75% – середній рівень рефлексії, 6,25% – високий. У четвертому класі середній рівень рефлексії мають 40,74% респондентів, а високий – 18,52% (таблиця 2.9).

Таблиця 2.9

Класи	Рівні сформованості внутрішнього плану дій		Рефлексія	
	Високий	Середній	Високий	Середній
1	33,33%	66,67%	-	9,52%
2	72%	28%	-	20%
3	90,62%	9,38%	6,25%	18,75%
4	96,3%	3,7%	18,52%	40,74%

Отже, опрацювання результатів дослідження, дозволяє зробити висновок про те, що на уяву в молодших школярів впливають такі фактори: біологічний вік та життєвий досвід дитини; особливості сімейного виховання; мультфільми, казки, ігри, в які грають діти; сучасні події в країні.

#### **Діти зі складними порушеннями розвитку, в структурі яких є РСА**

Дослідження проводилося з дітьми молодшого шкільного віку з РСА. У ньому брали участь 67 молодших школярів з РСА та складними порушеннями. У процесі проведення теоретичних розвідок та практичної діагностики було враховано низку факторів, виявлено, що усі діти з РСА мали порушення мовлення та поділено досліджуваних на дві групи: вербальні та невербальні [56, с. 107]. Також описано окремо результати досліджень молодших школярів з РСА зі збереженим інтелектом та з порушеним інтелектом. В процесі дослідницької роботи молодших школярів з РСА було поділено на 3 групи:

1. Вербальні діти з РСА, ТПМ зі збереженим інтелектом (далі діти з РСА);
2. Вербальні діти з РСА, ТПМ та ІП (далі діти з РСА та ІП);
3. Невербальні діти з РСА, ТПМ та ІП (далі невербальні діти з РСА та ІП).

Для зручності у підрахунках та таблицях використовуємо скорочення.

Опишемо результати діагностики групи дітей з РСА. Загальна кількість молодших школярів цієї групи 22 респондента, серед них: 5 дітей першого класу, 5 – другого, 6 – третього та 6 – четвертого класу.

Під час дослідження розвитку **вербальної уяви** 73% дітей не зрозуміли інструкцію з першого разу і потрібно було повторити її ще раз, повільніше. 23% дітей відмовились іти на контакт і почали роботу зі своїми вчителями, 18% дітей одразу повідомили, про кого вони будуть розповідати історію і приступали до розповіді. 54,5% дітей потребували підтримки у вигляді навідних запитань «Про кого ти будеш розповідати?», «Де цей герой живе?», «Як він виглядає», «Що він любить робити?», «З ким він дружить і спілкується?», «Що далі сталося?», «Чим все закінчилось?». 13,6% дітей розповідали історію самостійно. Ще 13,6% дітей переказали добре знайомі їм казки «Ріпка», «Колобок», «Лисичка-сестричка». Діти, які розповідали розгорнуті історії, часто використовували в сюжетах знайомих персонажів, таких, як Баба Яга, Лисичка-сестричка, Вовчик-братик, Ведмідь, Зайчик. 9% дітей не змогли розповісти повноцінну історію і обмежились лише простим реченням: «*Верблюду Аля їсть траву*», «*Жив собі Вовчик у лісі*», «*Українець-статуя, хлопчик-статуя. Золота маленька статуя*» і далі відмовлялись продовжувати історію, говорили, що їм набридло і потрібно йти на обід або на прогулянку. 23% дітей відмовились розповідати історію, на усі прохання педагога говорили: «*Ні*», «*Не знаю*», «*Не буду*» чи «*Не хочу*», «*Не люблю*» не пояснюючи причини, незважаючи на те, що рівень розвитку мовлення у них дозволяв виконати завдання. 9% дітей вперто ігнорували інструкцію. Респондент 1 швидко склав розповідь: «*Про кого розповім? Про квіти, розцвітуть навесні..*». Респондент 2 не зміг скласти історію, лише спробував зав'язати діалог: «*Про кого розповідатиму? Про людину. Діаночка, хочеш про сім'ю, це буде...*», а далі розповідь переривається і дитина переключається на інший вид діяльності та не реагує на прохання повернутись до розповіді. Респондент 3 після прослуховування інструкції запитав, як звати педагога. Отримавши відповідь склав просту розповідь: «*Привіт, мене звати Діана*». Респондент 4 склав довгу казку, яка мала багато дійових осіб. «*Медвежонок пішов до білки, вони пішли до Баби Яги. Баба Яга у лісі. Медвежонок грався з білкою у лісі і почули плач. Спитали в Баби, чому вона плаче. Баба Яга сказала, патому што птінки улетілі, а я без них спати не могу. От того і грустно. Медвежонок пішов до зайчика. Зайчик сидів на пеньку. Медвежонок нашол друзей і Баба Яга подобрела*». Наведемо зразок розповіді респондента 5, який змішав відому

казку зі знаннями, які отримав на корекційних заняттях: *«Жила була Білосніжка. Вона була дуже-дуже красива. У неї була зла мачуха, яка її ненавиділа і заздрила її красі. Одного разу зла мачуха захотіла вбити Білосніжку і вона втекла у ліс. Довго-довго вона блукала у лісі, аж раптом побачила маленький будиночок. У цьому будиночку мешкали гноми-емоції. Один гном був Весела емоція, другий гном був Сумна емоція, третій гном був Зла емоція, четвертий гном був Щаслива емоція, п'ятий гном був Задоволена емоція»*. Обидва респонденти 4 і 5 розповідали свої казки з виразною емоційністю, як на сцені. Респондент 6 розповідав казку зі знайомими дійовими особами, але з незрозумілим незакінченим сюжетом: *«Жив собі батько. Було у нього дві дитини Гантель і Гретель. Їх мама померла. Вони пішли з дроворубом в ліс і їм час засинати. Вони почули якийсь звук. Оце наша мати. Їх завели в ліс і вони...»*. Респондент 7 розповідав історію без виражених сюжетних ліній, спочатку розповідь була досить логічною, потім переходить у стереотипні вокалізації: *«Розповідь про людину, яка забула своє ім'я, не знає, як її звати, в ейфорії живе, займається фігурою, любить фізру, любить фізру, працює у тренажерах, працює у тренажерах, сталося щось жахливе, сталося щось жахливе.»* Загалом, розповіді цієї групи респондентів частіше були короткими, розгорнуті розповіді повторювали сюжети знайомих дітям казок та розповідей, мовлення було насичене стереотипними фразами.

Динаміка збільшення середнього балу рівня розвитку вербальної уяви від першого до четвертого класу, на відміну від дітей з типовим розвитком, була незначною. Наведемо результати у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

#### Динаміка розвитку вербальної уяви

Клас	Середній бал
1	2,3
2	3
3	2,3
4	3,7

Вербальну уяву оцінювали за п'ятьма рівнями: дуже високий, високий, середній, низький, дуже низький. У дітей з РСА та збереженим інтелектом відсутні дуже високий та високий рівні розвитку уяви. Показники низького рівня

зменшуються від першого до четвертого класу, показники середнього рівня відповідно збільшуються. Рівень розвитку вербальної уяви у молодших школярів з РСА наводимо в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Рівень розвитку вербальної уяви**

Клас	Рівні				
	Дуже високий	Високий	Середній	Низький	Дуже низький
1	-	-	20%	-	80%
2	-	-	40%	60%	-
3	-	-	16,6%%	66,8%	16,6%
4	-	-	50%	33,4%	16,6%

Під час дослідження **невербальної уяви** діти були налаштовані позитивніше, оскільки потрібно було малювати, домальовувати елементи так, щоб вийшов якийсь образ і підписати його. Дослідження проводилось індивідуально. 77% учнів починали роботу після озвучення інструкції. 23% дітей інструкцію повторювали ще раз і для того, щоб було більш зрозуміло, що робити, показували на перше завдання і запитували: «Поглянь, на що це схоже?». Коли дитина відповідала, на що саме це схоже, їм допомагали приступити до завдання фразами «А що тут потрібно домалювати, щоб вийшло це?», «Що ти тут додаси, щоб завершити малюнок?», «А давай підпишемо його назву, щоб було видно, що це». Після такої підтримки діти приступали до роботи. Їм дозволено було використовувати як нові олівці, так і старі і звичні, маркери і фломастери за бажанням, не обмежували у виборі і пропонували додатково додати кольору, якщо учні використовували лише простий олівець і гумку. Швидкість роботи у цієї групи дітей була зниженою, і хоча їх не обмежували у часі, як правило, виконання завдання займало у них не більше 10-12 хвилин. Коли діти не знали, що домальовувати, їм пропонували пропустити ту картинку, яка не викликає у них ніяких асоціацій і перейти до наступної, і взагалі не страшно, якщо не будуть домальовані та підписані всі картинки. Майже усі діти виконували завдання стандартно, працюючи над кожною картинкою окремо, лише один респондент третього класу хвилинку крутив листок в різні боки і придивлявся, а потім перевернув його в протилежну сторону і почав

домальовувати малюнок, об'єднавши одразу три картинки в одну і підписав її «предатель». Коли респонденту задали запитання, хто це, то відповідь була, що це один з героїв мультиків. Після цього домалював ще один простий сюжет і швидко закінчив роботу. 4,5% дітей відмовились виконувати роботу, пояснюючи відмову тим, що не знає, що малювати. Респондент 2 на запитання: «Що це? На що це схоже?» відповідав задумливо: «Не знаю» і обводив незакінчені елементи в кружечки. Респондент 3 обводив незакінчені елементи, розташовані з однієї сторони у кружечок і називав їх: «Очі, ніс, рот...», не домальовуючи нічого. 9% дітей відмовились домальовувати сюжети, пояснюючи педагогу, що це складно, але погодились виконувати більш легкий варіант завдання: потрібно було обвести контури сюжетної картинки. 4,5% дітей відмовились від виконання завдання, через те, що не встигнуть, проте погодились розмальовувати сюжетний малюнок кольоровими олівцями за поданим зразком.

Рівень середніх показників швидкості творчого мислення поступово збільшується з першого по четвертий клас. Показники гнучкості не мають такої тенденції (таблиця 2.12).

Таблиця 2.12

### Середній рівень розвитку швидкості та гнучкості творчого мислення

Класи	Швидкість	Гнучкість
1	4,75	4,25
2	5,75	5,25
3	6	4
4	6,1	4,8

Показники оригінальності та розробленості оцінювались у відсотковому співвідношенні. Показники оригінальності у молодших школярів з РСА виглядали так: 1-й клас – низький рівень – 40%, середній рівень – 60%; 2-й клас – низький рівень – 40%, середній рівень – 60%; 3-й клас – низький рівень – 33,3%, середній рівень – 66,7%; 4-й клас – низький рівень – 33,3%, середній рівень – 66,7%. Показники високого рівня у цієї категорії дітей відсутні. Показники оригінальності у цих результатах мають тенденцію до збільшення від першого до четвертого класу. Показники рівня оригінальності наводимо в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Класи	Рівні оригінальності		
	Високий	Середній	Низький
1	-	60%	40%
2	-	60%	40%
3	-	66,7%	33,3%
4	-	66,7%	33,3%

Показники розробленості у дітей з РСА та збереженим інтелектом розвитком такі: 1-й клас – низький рівень – 80%, середній рівень – 20%; 2-й клас – низький рівень – 80%, середній рівень – 20%; 3-й клас - низький рівень – 66,7%, середній рівень – 33,3%; 4-й клас – низький рівень – 66,7%, середній рівень – 33,3%. Згідно з результатами дослідження загальний рівень розробленості зростає з першого по четвертий клас. Показники високого рівня розробленості у цієї категорії дітей відсутні. Показники рівня розробленості наводимо у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Класи	Рівні розробленості		
	Високий	Середній	Низький
1	-	20%	80%
2	-	20%	80%
3	-	33,3%	66,7%
4	-	33,3%	66,7%

Під час дослідження **наочно-образного мислення** використовували чорно-білий варіант методики «Графічні матриці Дж. Равена», який містив 30 завдань. Більше половини дітей (54,5%) після двох тренувальних завдань розуміли інструкцію і одразу приступали до роботи, 13,6% дітей погодились робити завдання лише зі своїм педагогом, 23% дітей потребували більш детального роз'яснення суті роботи і погоджувалися на співпрацю за невеличку але бажану винагороду (наклейку). 23% учнів після 10 завдання втрачали увагу, тому їм кілька разів наголошували: «Ці завдання для них неважкі», «Ще трішки, і буде перерва», «Ще кілька завдань, і нагорода чекає», «Ти класно все робиш», «Усе правильно, молодець». Після такої словесної підтримки діти намагались завершити завдання. Лише один респондент, виконавши половину завдань, припинив роботу,

попрощався, сказав, що йому пора і повернутися до свого педагога у клас. 18% дітей під час роботи постійно звертались до педагога за словесною підтримкою «*А я правильно це зробив?*», «*А це сюди?*», спостерігали за поглядом дорослого, але не чекали підтвердження продовжували роботу. Ще 31,8% респондентів здійснювали роботу абсолютно беземоційно, швидко, не витрачаючи час на детальне розглядання, показували пальцем правильну відповідь і дозволяли педагогу самому вписувати результати в протокол.

Наочно-образне мислення оцінювалось за чотирма рівнями: низький, середній, достатній та високий. Серед учнів першого класу 20% показали результати низького рівня, 80% – середнього рівня. 20% респондентів другого класу показали низький рівень наочно-образного мислення, 60% – середній, та 20% – достатній рівень. У третьому класі 16,6% респондентів показали низький рівень, 66,8% – середній, 16,6% – достатній рівень наочно-образного мислення. Серед учнів четвертого класу 16,6% показали низький рівень, 66,8% – середній, 16,6% достатній рівень. Показники третього та четвертого класів однакові. Простежується зменшення показників низького рівня з 1 по 4 клас. Показники високого рівня наочно-образного мислення цієї категорії дітей відсутні (таблиця 2.15).

Таблиця 2.15

#### Рівень розвитку наочно-образного мислення

Класи	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
1	-		80%	20%
2	-	20%	60%	20%
3	-	16,6%	66,8%	16,6%
4	-	16,6%	66,8%	16,6%

Під час вивчення рівня розвитку **прогностичних функцій** 45,4% дітей розпочинали роботу з першої картинки «Собака», яка була досить легкою і це піднімало настрій у досліджуваних. 23% дітей при переході до більш важких завдань зі складною послідовністю подій зупинялись і потребували словесної підтримки: «Ти виконав попередні завдання чудово, з цими ти також справишся», «От бачиш, тобі вдалося зробити це, то й інші завдання вийдуть». Під час виконання завдань педагог не повідомляв, чи правильно виконано

завдання, лише словесно підтримував: «Ти молодець, продовжимо». Якщо учні не розпочинали завдання, їх підтримували і підштовхували до початку роботи: «Ану глянь, яка картинка є найпершою, що було спочатку, а що потім». 40,9% дітей виконували завдання мовчки, не коментуючи нічого, просто в кінці кожного завдання говорили: «Я все» або «Наступна», допомагали зібрати картинки та передавали педагогу. Лише 18% дітей запитували, чи правильно розставлені картинки, решта дітей цим не цікавилися.

Діти 3 та 4 класів (діти старше 8 років) починали з демонстрації сюжету «Бокс» та переходили до завдання 1 «Пожежа». 100% респондентів третього та четвертого класів вірно виконали завдання 1, у першому класі ніхто не зміг виконати це завдання, а у другому – лише 20%. Завдання 2 «Злодій» було важчим. В першому класі із завданням не справився ніхто, у другому – 20%, у третьому – 16,6%, у четвертому – 33,2%. Завдання 3 «Фермер» виконали лише 33,2% четвертого класу. Завдання 4 «Пікнік» також виконали лише респонденти четвертого класу – 33,2%. 5, 6 і 7 завдання діти з РСА та збереженим інтелектом виконати не змогли. Показники рівня розвитку прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки наводимо у таблицях 2.16, 2.17.

Таблиця 2.16

### Рівень розвитку прогностичних функцій

Класи	Виконання завдань у відсотках										
	A	B	C	D	1	2	3	4	5	6	7
1	100	100	100	100	-	-	-	-	-	-	-
2	100	100	100	100	20	20	-	-	-	-	-
3	100	100	100	100	100	16,6	-	-	-	-	-
4	100	100	100	100	100	33,2	33,2	33,2	-	-	-

Таблиця 2.17

### Розвиток прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1	-	40%	60%
2	-	40%	60%
3	-	50%	50%
4	16,6%	66,8%	16,6%

Процес діагностики сформованості **внутрішнього плану дій та рефлексії**

був найбільш складним і потребував додаткової інструкції та демонстрації на схожих завданнях. 73% дітей не приступали до роботи після першого пояснення, лише після того, як педагог продемонстрував, як правильно робити, починали завдання. 18% дітей після виконання першого завдання говорили, що втомились і більше не будуть працювати. Ніхто з дітей не бачив, чим відрізняються завдання, 43% дітей говорили, що завдання однакові, 50% дітей вважали, що завдання різні, 7% дітей не могли дати відповідь на це запитання. Результати дослідження рівня сформованості внутрішнього плану дій та рефлексії наводимо у таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

### Сформованість внутрішнього плану дій та рефлексії

Класи	Рівні сформованості внутрішнього плану дій		Рефлексія	
	Високий	Середній	Високий	Середній
1	-	100%	-	-
2	-	100%	-	-
3	33,2%	66,8%	-	-
4	33,2%	66,8%	-	-

Підсумовуючи результати досліджень можемо зробити висновок, що у молодших школярів з РСА внутрішній план дій сформований повністю лише у третини респондентів, а рефлексія не сформована взагалі. Це може бути пов'язано з тим, що мова у дітей з РСА не виконує регулюючу функцію.

Опишемо результати дослідження групи дітей з РСА та ІП. Загальна кількість молодших школярів цієї групи 10 респондентів, серед них: 4 дітей другого класу, 3-третього та 3- четвертого класу.

Під час дослідження **вербальної уяви** 80% дітей відмовились контактувати і довелось проводити дослідження у кілька етапів. Найбільші труднощі у встановленні контакту виникали з учнями другого класу. 75% респондентів другого класу, 66,6% респондентів третього та 33,3% – четвертого класів навідріз відмовились співпрацювати з незнайомими людьми. Подальшу роботу з цими дітьми проводив знайомий учням педагог під нашим керівництвом. 25% респондентів другого класу та 33,3% респондентів третього класу погоджувались на співпрацю з нами лише у присутності своїх вихователів, які сиділи поруч та

здійснювали словесну підтримку. Нетривала відсутність вихователя провокувала у дітей негативну реакцію: протест, сльози, істерики, повторення «не буду...».

Усі діти з першого разу не зрозуміли інструкцію, яку їм повторили ще раз повільніше та допомагали у виконанні завдання. 90% респондентів не змогли виконати завдання з творчим підходом, лише 10% спромоглись скласти казку. Наведемо зразок історії, складеної респондентом 1 четвертого класу: «*Мишка жила лісі. Мишка любить сив. Сива нема. Кекева нема, нема. Мишка гості. Їсть піцу, їсть сив. Мишка спить. Ніч.*» 90% респондентів виконували завдання з допомогою зображальних джерел. Учням показували зображення героїв казок, мультфільмів та комп'ютерних ігор, диких та свійських тварин. Один з респондентів четвертого класу обрав героя комп'ютерної гри *Among Us*. Оскільки учень самостійно розповідь не склав, обстеження проводилось у форматі «питання – відповідь». Наведемо зразок діалогу з респондентом 2.

Експериментатор: – *Хто це?*

Респондент: – *Амонгус. Е.: – Де він живе? Р.: – В космосі. Е.: – Як він виглядає? Опиши його. Р.: – знизує плечима. Е.: – Що він любить робити? Р.: – Ловить...предаеля. Е.: – З ким від дружить? Р.: – З другом. Е.: – Що з ним було далі? Р.: – знизує плечима і мовчки виходить з кабінету.*

Ще один зразок співпраці з респондентом 3 з третього класу:

Е.: – *Про кого будеш розповідати? Р.: – Не буду. Е.: – показує зображення. Р.: – Щенячий патруль, щенячий патруль.. Е.: – Добре, а хто це? Р.: – Це мультик. Е.: – Як його звати? Р.: – Щенячий патруль. Е.: – Що він робить? Р.: – Він щенячий патруль...*

Далі учень відмовився розмовляти, хитаючи головою, вийшов з кабінету.

Дослідження рівня розвитку вербальної уяви дає можливість зробити висновок, що молодші школярі з РСА та ІІІ погано розуміють звернене мовлення, відповідають лише прості запитання, не формують самостійну розповідь.

Дослідження рівня розвитку **невербальної уяви** проводили індивідуально з кожним учнем. Лише 10% респондентів зрозуміли інструкцію та одразу приступили до роботи. 90% учнів потребували повторної інструкції та словесної підтримки: «Поглянь, на що це схоже?», «Добре, а що домалюєш, щоб це дійсно

було...?» , «А як ти його підпишеш?» 70% респондентів не змогли підписати свої малюнки самостійно. 30% досліджуваних не змогли виконати завдання творчого характеру. Їм було запропоновано інші варіанти роботи на відтворення. 10% дітей розмальовували картинку за зразком та 20% – обводили сюжетні картинки. Зразки завдань подаємо у додатку (Додаток К).

Результати дослідження рівня розвитку невербальної уяви фіксували за чотирма критеріями: швидкість або продуктивність, гнучкість, оригінальність та розробленість. Рівень середніх показників швидкості та гнучкості творчого мислення майже не змінний з першого по четвертий клас. Показники швидкості та гнучкості творчого мислення виводимо в таблиці 2.19 по класах.

Таблиця 2.19

### Середній рівень розвитку швидкості та гнучкості творчого мислення

Класи	Швидкість	Гнучкість
2	4	4
3	4,5	4
4	4,5	4,5

Показники оригінальності та розробленості оцінювались у відсотковому співвідношенні. Показники оригінальності у молодших школярів з РСА та ІІІ виглядали так: 2-й клас – низький рівень – 50%, середній рівень – 50%; 3-й клас – низький рівень – 33,3%, середній рівень – 66,7%; 4-й клас – низький рівень – 33,3%, середній рівень – 66,7%. Показники високого рівня у цієї категорії дітей відсутні.

Показники рівня оригінальності наводимо в таблиці 2.20.

Таблиця 2.20

### Рівень творчого мислення

Класи	Рівні оригінальності		
	Високий	Середній	Низький
2	-	50%	50%
3	-	66,7%	33,3%
4	-	66,7%	33,3%

Показники розробленості у дітей з РСА та ІІІ такі: 2-й клас – низький рівень – 100%; 3-й клас – низький рівень – 100%; 4-й клас – низький рівень – 66,7%, середній рівень – 33,3%. Показники високого рівня розробленості у цієї категорії

дітей відсутні. Показники середнього рівня відсутні у другому та третьому класах. Показники рівня розробленості виводимо у таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Класи	Рівень творчого мислення		
	Рівні розробленості		
	Високий	Середній	Низький
2	-	-	100%
3	-	-	100%
4	-	33,3%	66,7%

Для дослідження **наочно-образного мислення** ми підготували чорно-білий (30 завдань) та кольоровий (15 завдань) варіанти методики «Графічні матриці Дж. Равена». Усім учням спочатку пропонували кольоровий легкий варіант методики. Коли ставало чітко зрозуміло, що респонденти з легкістю виконують кольоровий варіант, їм пропонували чорно-білий. 90% респондентів поводити себе відсторонено, не усміхались, не запитували, чи правильно виконують чергове завдання, не розмовляли, не називали цифр, просто показували пальцем обраний варіант та переходили до наступного. Лише 10% респондентів показували емоційні реакції, усміхались іноді, називали цифру правильного варіанту. Обрані варіанти відповідей записував експериментатор, слідкуючи за тим, на що показує досліджуваний. 20% респондентів не завершили роботу з чорно-білим варіантом методики та покидали кабінет. Це пов'язано з швидкою втомлюваністю та низькою мотивацією до роботи, хоча усім дітям пропонували винагороди (наклейки) за роботу, лише 10 % учнів після виконання завдання взяли наклейку.

Наочно-образне мислення оцінювалось за чотирма рівнями: низький, середній, достатній та високий. 50% респондентів другого класу показали низький рівень наочно-образного мислення, 50% – середній рівень. У третьому класі 66,7% респондентів показали низький, а 33,3% – середній рівень наочно-образного мислення. Серед учнів четвертого класу 33,3% показали низький рівень, 33,4% – середній, 33,3% достатній рівень. Показники високого рівня наочно-образного мислення цієї категорії дітей відсутні. Показники достатнього рівня у другому та третьому класах також (таблиця 2.22).

Таблиця 2.22

**Рівень розвитку наочно-образного мислення**

Класи	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
2	-	-	50%	50%
3	-	-	66,7%	33,3%
4	-	-	66,7%	33,4%

Досліджуючи рівень розвитку **прогностичних функцій і вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки**, розпочинали роботу з завдання «А» «Собака». Діти розуміли, що потрібно скласти картинку з трьох елементів та усі респонденти успішно виконали те, що від них вимагали. Завдання «В» «Мати» виконали усі респонденти другого та четвертого класів та 66,7% респондентів третього класу. Завдання «С» «Потяг» та «D» «Зважування» респонденти виконали з такою ж успішністю, як і завдання «В» «Мати». Респонденти третього класу не змогли виконати більш складні завдання. Усі респонденти другого класу успішно справилися із завданням 1 «Пожежа» та 50% з них виконали завдання 2 «Злодій». Найбільш успішними у виконанні складних завдань були респонденти четвертого класу. Перше завдання «Пожежа» правильно виконали 100% учнів, а друге «Злодій» та третє «Фермер» виконали 33,3% респондентів четвертого класу.

Усі показники рівня розвитку прогностичних функцій і вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки наводимо у таблиці 2.23.

Таблиця 2.23

**Рівень розвитку прогностичних функцій**

Класи	Виконання завдань у відсотках										
	А	В	С	Д	1	2	3	4	5	6	7
2	100	100	100	100	100	50	-	-	-	-	-
3	100	66,7	66,7	66,7	100	33,3	-	-	-	-	-
4	100	100	100	100	100	33,3	33,3	-	-	-	-

Середні показники розвитку прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у балах представлені у таблиці 2.24.

Процес діагностики сформованості **внутрішнього плану дій та рефлексії** був досить складним. 50% респондентів другого класу, 33,3% третього та 33,3%

четвертого класу взагалі не змогли виконати завдання. 50% другого класу, 66,7% третього та стільки ж респондентів четвертого класу змогли виконати перше завдання, але пояснити, які саме зміни відбулися ніхто з респондентів не зміг.

Таблиця 2.24

**Розвиток прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки**

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
2	-	75%	25%
3	-	66,7%	33,3%
4	-	66,7%	33,3%

Результати дослідження рівня сформованості внутрішнього плану дій та рефлексії наводимо у таблиці 2.25.

Таблиця 2.25

**Сформованість внутрішнього плану дій та рефлексії**

Класи	Рівні сформованості внутрішнього плану дій			Рефлексія	
	Високий	Середній	Не сформовано	Високий	Середній
2	-	50%	50%	-	-
3	-	66,7%	33,3%	-	-
4	-	66,7%	33,3%	-	-

Підсумовуючи результати досліджень рівня сформованості внутрішнього плану дій та рефлексії робимо висновок, що у молодших школярів з РСА та ІП не сформована рефлексія, внутрішній план дій сформований частково і лише у 60% респондентів.

**Особливості роботи з невербальними дітьми з РСА та ІП**

Опишемо результати дослідження групи невербальних молодших школярів з РСА, ТПМ та ІП. Чисельність цієї групи 35 респондентів, серед них: 9 учнів першого класу, 7 — другого, 9 — третього та 10 учнів четвертого класу. Оскільки ніхто з цієї групи не здатен був виконати завдання, які виконували вербальні молодші школярі з РСА, рівень їхнього розвитку ми оцінювали методом анкетування батьків та педагогів. Однією з найбільших перешкод дослідження рівня розвитку уяви та прогностичних функцій у невербальних молодших школярів з РСА та ІП — це відсутність контакту з дитиною. За результатами спостереження

88,6% респондентів категорично відмовлялись іти на контакт з незнайомими людьми. 11,4% респондентів не уникали контакту з незнайомим педагогом, спостерігали за його діями, іноді посміхались, але найчастіше контакти відзначалися беземоційністю. Згідно з результатами опитування батьків, яві виховують дітей з РСА та педагогів, які з ними працюють, у 20% респондентів відсутні дії імітації та повторення дій за дорослими, натомість 80% учнів мали навички імітації, 28,6% респондентів не мали вказівного жесту (це учні першого класу), 60% респондентів розуміють звернену мову на побутовому рівні, 71,4% – реагують на своє ім'я. 100% молодших школярів цієї групи не мають навичок сюжетної гри. 42,9% респондентів можуть скласти пазли з 12-20 елементів, 45,7% респондентів можуть скласти пазли з 4-12 елементів. 4,4% респондентів не можуть скласти цілу картинку з кількох частин. 62,9% респондентів сортують предмети за різними ознаками.

Немовленнєві молодші школярі з РСА та ІІІ не могли намалювати сюжетний малюнок. 11,4% респондентів можуть намалювати зі зразка нескладні малюнки, 37,1% респондентів можуть розмалювати малюнок кольоровими олівцями за поданим зразком. 45,7% респондентів можуть лише обвести контури малюнків.

Щоб дослідити розуміння педагогами ролі уяви у молодших школярів, проводили анонімне анкетування. За його результатами 85% визнають вагому роль уяви у розвитку молодших школярів з типовим та порушеним розвитком. 5% респондентів не вважають роботу над розвитком уяви пріоритетним напрямом роботи поруч з іншими психічними процесами. 10% респондентів не давали чіткої однозначної відповіді на це запитання.

Серед навчальних предметів, на яких найбільш доцільно розвивати уяву та її прогностичні вміння педагоги найчастіше називали математику, українську мову та читання, ЯДС, образотворче мистецтво та трудове навчання. Пояснюючи свій вибір, педагоги давали такі роз'яснення: на уроках математики потрібно моделювати умову задачі, передбачати послідовність дій, прогнозувати результат; на уроках української мови та читання потрібно скласти тексти та підбрати до них заголовки, за заголовком прогнозувати сюжет, читаючи текст, передбачати

події і фінал; на уроках ЯДС потрібно спостерігати зміни пір року та їх послідовність, передбачати наслідки природних явищ; на уроках образотворчого мистецтва та трудового навчання найбільш доцільно розвивати конструктивну уяву, образне мислення, планувати поетапність створення художнього образу, планувати майбутній результат творчої роботи.

Усі респонденти погодились з твердженням, що недорозвиток уяви негативно позначиться на шкільній успішності. Серед наслідків недорозвитку уяви найчастіше називали такі: труднощі з виконанням творчих завдань, де потрібно створити нові образи та розпланувати етапи роботи; труднощі переказування текстів та погане розуміння прочитаного; труднощі з розумінням умов задач та складання послідовності дій; труднощі обрахунку в умі; невміння передбачити наслідки власних вчинків; робота за шаблонами і невміння переносити знання в нові умови; труднощі засвоєння абстрактних понять; стереотипне мислення.

Підсумовуючи результати анкетування, робимо висновок, що педагоги загалом розуміють, що недорозвиток уяви негативно зобразиться на шкільній успішності дітей молодшого шкільного віку, а вчителі визнають, що на уроках варто виділяти більше часу для розвитку такого психічного процесу як уява.

Для кращого розуміння рівня сформованості прогностичних функцій у дітей молодшого шкільного віку з типовим та порушеним розвитком, серед батьків та педагогів також було проведено анкетування. Запитання анкет батьків і вчителів були майже ідентичними (Додаток І).

Опрацьовуючи результати анкетування ми узагальнили відповіді, які стосувались кожної групи респондентів четвертих класів окремо та систематизували в таблиці 2.26.

Таблиця 2.26

### Оцінка стану сформованості прогностичних функцій

№	Запитання	ТР	РСА	РСА та ІІІ
1	Дитина орієнтується в розкладі, пам'ятає, який урок був чи буде, їх послідовність, використовує візуальний розклад	100%	83,3%	66,6%
2	Орієнтується в календарі (яке сьогодні число, місяць, рік, день тижня, пора року)	100%	83%	66,6%
3	Розуміє поняття «вчора», «сьогодні», «завтра»	100%	66,6%	0%
4	Пам'ятає про свій день народження і може показати його на	100%	83%	33,3%

	календарі			
5	Пам'ятає про ваші попередні домовленості, наприклад: «спочатку по вечеряємо, а потім будемо їсти цукерки з чаєм», «спочатку зробимо уроки, а потім подивимся мультики», «спочатку робимо ці завдання, а потім граємось, малюємо, ліпимо (те, що любить дитина)» і т.д.	100%	83%	33,3%
6	Чи бували випадки, коли дитина брехала, щоб виправдати себе, уникнути покарання за щось, приховати свої дії, які б не схвалили дорослі	96%	16,6%	0%
7	Може розв'язати задачу з математики з опорою на скорочений запис, визначити послідовність дій, аргументує свої кроки.	85%	33,3%	0%
8	Розповідає, що планує робити ввечері, після школи, ділиться планами на вихідні: «Після школи ми з мамою/татом підемо у парк/кафе/гості», «на вихідні я планую піти у парк/на гойдалки/на морозиво»	100%	50%	0%
9	Самостійно грається іграшками, дотримуючись сюжету чи маніпулює предметами без визначеної мети	100%	66,6%	0%
10	Під час виконання домашніх завдань може визначити послідовність видів роботи, розрахувати орієнтовно час виконання, дотримується зазначеної послідовності (запитання тільки для батьків)	74%	16,6%	0%

Результати анкетування вказують на те, що батьки вважають, що діти з РСА мають значні труднощі у часово-просторових поняттях, плануванні своєї діяльності, мовлення не виконує свою регулюючу функцію, значно відстає розвиток сюжетно-рольової гри (часто це просто маніпулювання предметами).

Підсумовуючи результати констатувального експерименту ми здійснили порівняльний аналіз рівня розвитку уяви та прогностичних функцій у молодших школярів з типовим розвитком та складними порушеннями розвитку, в структурі яких є РСА у таблицях (Таблиці 2.27, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 2.32, 2.33). Наочно результати відображали у діаграмах (Додаток Н).

Порівняння результатів свідчить, що середні бали групи дітей з типовим розвитком суттєво вищі за середні бали групи дітей з РСА. Показники динаміки розвитку вербальної уяви у молодших школярів з типовим розвитком поступово зростають від першого по четвертий клас, адже в період навчання в молодшій школі в учнів збільшується об'єм знань та збагачується словниковий запас, діти вдосконалюють володіння мовленням, засвоюють порівняння, метафори, епітети, створюючи більш цікаві образи, деталізуючи їх. У молодших школярів з РСА наявні системні порушення мовлення, воно було наповнене штампованими

фразами та висловами, діти дуже часто повторювали фрагменти знайомих казок та історій, зістрибували з теми.

Таблиця 2.27

**Порівняльний аналіз динаміки розвитку вербальної уяви дітей з типовим та порушеним розвитком**

Клас	Середній бал динаміки розвитку вербальної уяви	
	ТР	РСА
1	6,8	2,3
2	7,5	3
3	7,9	2,3
4	8,1	3,7

Таблиця 2.28

**Порівняльний аналіз розвитку швидкості та гнучкості творчого мислення у молодших школярів з типовим та порушеним розвитком**

Класи	Швидкість			Гнучкість		
	ТР	РСА	РСА та ІІІ	ТР	РСА	РСА та ІІІ
1	9	4,75	-	7,5	4,25	-
2	8,9	5,75	4	7,8	5,25	4
3	8,7	6	4,5	7,5	4	4
4	8,8	6,1	4,5	7,4	4,8	4,5

Порівняння результатів свідчить, що показники швидкості та гнучкості творчого мислення у дітей з типовим розвитком значно вищі, ніж в респондентів з РСА. Низькі результати молодших школярів з РСА можуть свідчити про невисоку обізнаність у навколишньому середовищі, відсутність мотивації до виконання завдань, ригідність мислення, обмежений інтелектуальний розвиток.

У дітей з типовим розвитком з першого по четвертий клас поступово збільшується рівень розвитку оригінальності творчого мислення, оскільки розширюється обсяг знань і здатність комбінувати відомі елементи у нові поєднання.

Таблиця 2.29

**Порівняльний аналіз рівнів оригінальності творчого мислення у молодших школярів з типовим та порушеним розвитком**

Класи	Рівні оригінальності								
	Високий			Середній			Низький		
	ТР	РСА	РСА та ІІІ	ТР	РСА	РСА та ІІІ	ТР	РСА	РСА та ІІІ
1	9,5%	-		71,4%	60%		19,1%	40%	
2	16%	-	-	64%	60%	50%	20%	40%	50%
3	18,7%	-	-	71,9%	66,7%	66,7%	9,4%	33,3%	33,3%
4	29,6%	-	-	63%	66,7%	66,7%	7,4%	33,3%	33,3%

Мислення дітей з РСА характеризується ригідністю, відсутністю гнучкості. Дітям з РСА важко переключатися з одного завдання на інше, тому динаміка розвитку оригінальності творчого мислення майже відсутня.

Порівняння результатів оригінальності творчого мислення вказує велику різницю в показниках на користь дітей з типовим розвитком. На нашу думку низькі показники оригінальності творчого мислення, відсутність динаміки розвитку у дітей з РСА можна пояснити особливостями сприймання нового з опорою на пам'ять, адже мислення учнів характеризується відсутністю гнучкості. Діти з РСА засвоюють готові теоретичні поняття, не аналізуючи їх, відтворюють без змін. Тому для розвитку оригінальності творчого мислення у дітей з РСА необхідна додаткова корекційно-розвиткова робота.

Таблиця 2.30

**Порівняльний аналіз рівнів розробленості творчого мислення у молодших школярів з типовим та порушеним розвитком**

Класи	Рівні розробленості								
	Високий			Середній			Низький		
	ТР	РСА	РСА та ІІІ	ТР	РСА	РСА та ІІІ	ТР	РСА	РСА та ІІІ
1	4,8%	-		47,6%	20%		47,6%	80%	
2	8%	-	-	48%	20%	-	44%	80%	100%
3	9,4%	-	-	46,9%	33,3%	-	43,7%	66,7%	100%
4	7,4%	-	-	44,4%	33,3%	33,3%	48,2%	66,7%	66,7%

У дітей з типовим розвитком з 1 по 4 клас рівень розвитку розробленості творчого мислення майже на одному рівні, причиною цього може бути обмеження у часі, діти прагнули виконати всі завдання не звертаючи увагу на деталізацію образів.

Причиною мінімальної динаміки розвитку рівнів розробленості творчого мислення у молодших школярів з РСА можуть бути такі фактори, як недостатність обізнаності про навколишній світ, швидка втомлюваність, втрата інтересу.

Порівняння результатів свідчить, що показники розробленості творчого мислення значно вищі у молодших школярів з типовим розвитком, але вони не зростають суттєво з першого по четвертий клас. Причиною цього може бути фактор обмеження виконання завдання в часі. Діти прагнули виконати якомога більше завдань за короткий проміжок часу, не звертаючи увагу на деталізацію. Дітям з РСА набрати високі бали розробленості творчого мислення могли заважати такі

фактори, як: швидка втомлюваність, швидка втрата інтересу до співпраці, відсутність достатньої обізнаності про навколишній світ, погано розвинена дрібна моторика, низький інтелектуальний розвиток.

Таблиця 2.31

**Порівняльний аналіз рівня розвитку наочно-образного мислення молодших школярів з типовим та порушеним розвитком**

Клас	Рівні розвитку наочно-образного мислення у відсотках											
	Високий			Достатній			Середній			Низький		
	ТР	РСА	РСА та ІП	ТР	РСА	РСА та ІП	ТР	РСА	РСА та ІП	ТР	РСА	РСА та ІП
1	-	-	-	9,54	-	-	71,42	80	-	19,04	20	-
2	-	-	-	20	20	-	60	60	50	20	20	50
3	3,11	-	-	21,88	16,6	-	59,38	66,8	33,3	15,63	16,6	66,7
4	11,11	-	-	29,63	16,6	-	44,44	66,8	33,3	14,82	16,6	66,7

Порівняльні результати вказують на те, що у дітей з типовим розвитком рівень розвитку наочно-образного мислення поступово збільшується з 1 по 4 клас.

Порівняльні результати вказують на те, що у дітей з РСА динаміка розвитку наочно-образного мислення сповільнена, порівняно з дітьми з типовим розвитком, оскільки у перших сприймання інформації фрагментарне, що ускладнює формування цілісних образів та просторових зв'язків між елементами образу.

Порівняльні результати учнів з РСА та ІП свідчать про те, що у них рівень розвитку наочно-образного мислення з 2 по 4 клас майже не зростає.

Отже, порівняння результатів вказує на значне відставання рівня розвитку наочно-образного мислення у молодших школярів з РСА порівняно з дітьми з типовим розвитком. Це говорить про те, що діти з РСА при виконанні розумових операцій опираються на наочність предмета, а не на його образ в їхній уяві, як це роблять діти з типовим розвитком. Для розвитку наочно-образного мислення у дітей з РСА потрібна цілеспрямована корекційна робота.

Порівняльні результати учнів з типовим розвитком вказують на поступове зростання у них рівнів розвитку прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки як результат поступового дозрівання мозку, розвитку мовлення, накопичення життєвого досвіду та соціальної взаємодії.

Таблиця 2.32

**Порівняльний аналіз розвитку прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки молодших школярів з типовим та порушеним розвитком**

Класи	Рівні								
	Високий			Середній			Низький		
	ТР	РСА	РСА та ІІІ	ТР	РСА	РСА та ІІІ	ТР	РСА	РСА та ІІІ
1	-	-	-	95,24%	40%		4,76%	60%	
2	4%	-	-	92%	40%	75%	4%	60%	25%
3	9,38%	-	-	90,62%	50%	33,3%	-	50%	66,7%
4	22,2%	16,6%	-	77,8%	66,8%	66,7%	-	16,6%	33,3%

Порівняльні дані учнів з РСА вказують на незначну динамку розвитку прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у порівнянні з дітьми з типовим розвитком.

Порівняння результатів вивчення вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки показує значну перевагу дітей з типовим розвитком. Причинами відставання дітей з РСА є порушення адекватного оцінювання обставин, неправильне встановлення причинності між певними явищами, відсутність готовності до взаємодії. Тому учні з РСА потребують цілеспрямованої корекційної роботи над формуванням вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та встановлювати послідовність подій.

У молодших школярів з типовим розвитком рівень сформованості внутрішнього плану дій зростає з першого по четвертий клас. До моменту завершення навчання у молодшій школі 96,3% учнів демонструють високий рівень сформованості внутрішнього плану дій.

Таблиця 2.33

**Порівняльний аналіз рівня сформованості внутрішнього плану дій у молодших школярів з типовим та порушеним розвитком**

Класи	Рівні								
	Високий			Середній			Низький		
	ТР	РСА	РСА та ІІІ	ТР	РСА	РСА та ІІІ	ТР	РСА	РСА та ІІІ
1	-	-	-	95,24%	40%		4,76%	60%	-
2	4%	-	-	92%	40%	75%	4%	60%	25%
3	9,38%	-	-	90,62%	50%	33,3%	-	50%	66,7%
4	22,2%	16,6%	-	77,8%	66,8%	66,7%	-	16,6%	33,3%

У молодших школярів з РСА рівень сформованості внутрішнього плану дій нижчий у порівнянні з дітьми з типовим розвитком. Це пов'язано з особливостями сенсорної переробки, символічної діяльності, мовлення та виконавчих функцій. Через гіпер- або гіпочутливість до стимулів дитина з аутизмом часто сприймає ситуацію фрагментарно, що ускладнює створення цілісного образу дії. Недорозвиненість уяви й рольової гри обмежує можливість виконувати дію подумки, без реального предмета, а порушення мовленнєвого розвитку затримує становлення внутрішнього мовлення, яке є основним засобом планування.

Затримка формування внутрішнього плану дій у дітей з РСА зумовлена особливостями розвитку сенсорних, мовленнєвих, когнітивних та соціальних функцій. Такі діти часто потребують зовнішньої підтримки для організації діяльності, адже внутрішнє планування та саморегуляція у них формуються повільніше. Розвиток цих умінь можливий за умови системної, цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи.

Враховуючи результати констатувального експерименту, ми розробили критерії та показники для оцінювання рівнів розвитку уяви та її прогностичних функцій (Таблиці 2.34, 2.35, 2.36, 2.37).

Таблиця 2. 34

### Критерії та показники розвитку уяви

Критерії	Показники
Відтворююча уява	Повнота відтворення образів уяви; правильність (точність) відтворення; самостійність створення образу; використання образів уяви у грі (імітація)
Творча уява	Продуктивність (швидкість створення образу); гнучкість (різноманітність ідей); оригінальність (створення таких образів, які не існували досі), розробленість (деталізованість створеного образу); потреба в допомозі; використання образів уяви у грі (сюжетно-рольова гра).
Використання образів уяви у грі	Вміння використовувати предмети-замінники; імітація гри; вміння прогнозувати гру; розвиток сюжету гри

Таблиця 2. 35

### Рівні розвитку уяви

Рівні	Критерії і показники
Високий	Відтворює образи уяви у повному обсязі та відповідно до зразка, без допомоги дорослого. Створення образу у визначений короткий проміжок часу; різноманітність стратегій у створенні образу; висунення небанальних гіпотез для створення

	образу; значну кількість деталей образу; створення образів відбувається самостійно, без сторонньої допомоги. Розвинута сюжетна гра, у якій використовують предмети-замінники при відсутності необхідних засобів гри; вміння розподіляти ролі між однолітками.
Середній	Образи уяви можуть бути відтворені в повному обсязі згідно зразка, без допомоги дорослого. Створення творчих образів уяви потребує певного часу; обмежена кількість стратегій та оригінальних гіпотез; у процесі створення образів уяви може потребувати допомоги дорослого. Обмежена кількість ролей, які може грати дитина.
Низький	Відтворює образи уяви частково; неточне відтворення зразка; потребує допомоги у відтворенні образів; Предметно-маніпулятивна ігрова діяльність без залучення однолітків.
Не сформовано	Жоден з критеріїв не виявлений.

Таблиця 2.36

### Критерії та показники розвитку прогностичних функцій уяви

Критерії	Показники
Часові уявлення	Визначення дня тижня, числа, місяця, пори року; розуміння понять «доба», «тиждень», «місяць», «рік», «вчора», «сьогодні», «завтра».
Встановлення послідовностей та причинно-наслідкових зв'язків	Орієнтація у розкладі: розуміння послідовності шкільних предметів у розкладі; розуміння понять «спочатку-потім»; встановлення послідовності подій.
Внутрішній план дій	Вміння ставити мету, визначати етапи її досягнення, аргументація кожного етапу; розгорнуте пояснення досягнутого результату (рефлексія), перенесення засвоєних дій в нові умови.

Підсумовуючи результати роботи констатувального експерименту та використовуючи критерії та показники розвитку уяви розробили рівні розвитку уяви з детальним описом кожного рівня.

Таблиця 2. 37

### Рівні розвитку прогностичних функцій

Рівні	Критерії і показники
Високий	Самостійна орієнтація у часі, знання календаря, розуміння понять «вчора», «сьогодні», «завтра»; орієнтація у розкладі, розуміння послідовності шкільних предметів у розкладі, розуміння понять «спочатку-потім», встановлення послідовності подій; сформований внутрішній план дій, може визначити мету та етапи її досягнення, аргументує кожен етап, пояснює досягнутий результат, переносить засвоєні знання в нові умови.
Середній	Орієнтація у часі з допомогою додаткових зображень; можливе часткове розуміння понять «вчора», «сьогодні», «завтра», потребує додаткової візуальної підтримки в орієнтації в шкільному розкладі, може визначити, що було спочатку, а що потім, виставляє нескладну послідовність; може визначити

	мету, але етапи досягнення самостійно не визначає, відсутня рефлексія, засвоєні знання переносять в нові умови лише з підтримкою.
Низький	Орієнтація у часі, шкільному розкладі з допомогою додаткових зображень та спрямування дорослим, може визначити просту послідовність «спочатку-потім», відчуває труднощі у визначенні мети.
Не сформовано	Жоден з критеріїв не виявлений.

Таблиця 2. 38

### Аналіз розвитку уяви у дітей з типовим та порушеним розвитком

Категорії дітей	Діти з типовим розвитком	Діти з РСА	Діти з РСА та ІІІ
Критерії			
Відтворююча уява	Відтворюють реальні предмети, події; ситуації, відтворені образи близькі до дійсності; присутня ігрова імітація	Відтворені образи фрагментарні, конкретні, часто спираються на візуальну пам'ять, деталізовані, точно відтворені, з чіткою структурою, але малогнучкі	Образи уяви фрагментарні, конкретні, відтворюють прості зорові образи
Творча уява	Створюють нові, ідеї; образи, сюжети, образи можуть бути фантастичні і часто нереальні	Нові комбінації образів в межах знайомих тем, сюжети історій чи малюнків базуються на реальних фактах висока оригінальність у вузьких інтересах;	Не виявлено
Використання образів уяви у грі	Використання предметів-замінників на основі образів уяви, сюжетно-рольова гра розгорнута і логічна, гра за правилами і чітким усвідомленням і розумінням ролей інших, дорослий може організувати, спостерігати та бути партнером у грі	Гра предметно-маніпулятивна, за наслідуванням, частково сюжетна, але сюжет обмежений або формальний, схильність до структурованих ігор за чіткими правилами, є потреба в організаційній підтримці дорослого	Гра стереотипна, за наслідуванням, потребує постійного керівного контролю з боку дорослого

Таблиця 2.39

### Аналіз розвитку прогностичних функцій уяви у дітей з типовим та порушеним розвитком

Категорії дітей	Діти з типовим розвитком	Діти з РСА	Діти з РСА та ІІІ
Критерії			
Часові уявлення	Вміння визначати дні тижня, місяці, дати, пори року; чітка орієнтація в часі та використання у мовленні понять «вчора», «сьогодні», «завтра»	Хороша орієнтація в часі за умов структурованого середовища, візуальних опор, використання візуального календаря	Відсутнє розуміння понять «вчора», «сьогодні», «завтра», орієнтація в календарі з опорою на наочність та з допомогою дорослого
Встановлення послідовностей та причинно-наслідкових зв'язків	Логічне розуміння послідовності подій, сформована здатність логічно прогнозувати наслідки подій та пояснити їх; вміння орієнтуватись в розкладі;	Розуміння послідовності обмежене, механічне, зорієнтоване на візуальні орієнтири; повне розуміння понять «спочатку-потім»; орієнтація в розкладі	Відсутнє розуміння причинно-наслідкових зв'язків, розуміння наслідків дуже обмежене; орієнтація в розкладі з опорою на наочність з допомогою

	розуміння понять «спочатку-потім»	шкільних предметів за відсутності візуальної опори	дорослого; часткове розуміння понять «спочатку-потім»
Внутрішній план дій	Є вміння ставити мету та визначати послідовність її досягнення; вміння аргументувати свої дії та переносити засвоєні вміння в нові умови	Є вміння ставити мету, визначення послідовності дій у знайомих сферах та аргументація своїх дій, але є потреба в допомозі дорослого; утруднена здатність переносити засвоєні вміння в нові умови	Відсутнє розуміння послідовності дій; формування внутрішнього плану дій можливе лише на основі багаторазового наслідування; засвоєні вміння в нові умови не переносять

Для кількісного аналізу враховували результати констатувального експерименту. Підраховували відсотки по 4-х класах та обраховували відсоткове співвідношення рівнів розвитку уяви та рівнів розвитку її прогностичних функцій. Порівняльну характеристику рівнів розвитку уяви та прогностичних функцій відобразили у таблицях (Таблиця 2.40, 2.41) та діаграмах (Додаток Н).

Таблиця 2.40

**Рівні розвитку уяви учнів четвертого класу  
з типовим та порушеним розвитком**

Категорії дітей	Рівні			
	Високий	Середній	Низький	Не сформовано
Діти з ТР	29,6%	70,4%	-	-
Діти з РСА	-	83,3%	16,7%	-
Діти з РСА та ІІІ	-	-	66,7%	33,3%
Діти з РСА та ІІІ (невербальні)	-	-	40%	60%

Таблиця 2.41

**Рівні розвитку прогностичних функцій уяви учнів четвертого класу  
з типовим та порушеним розвитком**

Категорії дітей	Рівні			
	Високий	Середній	Низький	Не сформовано
Діти з типовим розвитком	22,3%	74%	3,7%	-
Діти з РСА	-	83,3%	16,7%	-
Діти з РСА та ІІІ	-	-	100%	-
Діти з РСА та ІІІ (невербальні)	-	-	70%	30%

За результатами констатувального експерименту нами було проведено якісний аналіз. Порівняльний аналіз дозволив підсумувати, що у дітей зі складними

порушеннями, у складі яких є РСА формування уяви та її прогностичних функцій відбувається із запізненням та спотворенням у змісті та структурі.

Порівняння результатів вказує на те, що у молодших школярів з РСА формування прогностичних функцій уяви відбувається із суттєвим запізненням. Насамперед це пов'язано з тим, що діти з РСА мають значні труднощі у розумінні понять «теперішнє-майбутнє», у встановленні послідовності подій, особливо, якщо вони описують соціальні ситуації. Діти відчують труднощі в аргументації своїх дій та перенесенні засвоєних вмінь в нові умови. Результати порівняльного аналізу будуть використані під час формувального експерименту.

### **Висновки до другого розділу**

Проведений констатувальний експеримент дозволяє підсумувати результати вивчення прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА. Насамперед зазначимо, що були труднощі у встановленні контакту та налагодженні співпраці з молодшими школярами з РСА. Особливо відчутним цей фактор був з немовленнєвими дітьми з РСА. Дослідження відбувалось у кілька етапів із залученням педагогів, до яких звикли діти. Школярі з РСА потребували допомоги, коли важко було їм сприймати інструкцію на слух без візуальних підкріплень. При виконанні завдань вони потребували вербальної підтримки та заохочення. Діти з РСА показали суттєво нижчі результати у порівнянні з дітьми з типовим розвитком у розвитку вербальної та невербальної уяви, наочно-образного мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формуванні внутрішнього плану дій.

Низькі показники розвитку вербальної уяви пов'язані з тим, що у молодших школярів з РСА наявні системні порушення мовлення, мова була наповнена штапованими фразами, фрагментами монологів з мультфільмів та казок.

Низькі результати розвитку невербальної уяви пов'язані з ригідністю мислення, обмеженістю інтелектуального розвитку, невисокою обізнаністю про навколишній світ, труднощами з переключенням від одного завдання на інше.

Низькі показники розвитку наочно-образного мислення пов'язані з тим, що в учнів з РСА сприймання інформації фрагментарне, що ускладнює формування

образів; діти з РСА опираються на наочність предмета, а не на його образ в уяві.

Низький рівень вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки пов'язані з порушенням адекватного оцінювання обставин, неправильне встановлення причинності між певними явищами, труднощі у розумінні понять «теперішнє-майбутнє».

Низькі показники сформованості внутрішнього плану дій в молодших школярів з РСА пов'язані з такими факторами, як: особливості сенсорної обробки інформації (гіпо- чи гіперчутливість до стимулів); особливості гри (затримка або відсутність використання предметів-замінників, рольової гри); мовлення (порушення мовного розвитку затримує розвиток внутрішнього мовлення, яке виконує регулюючу функцію).

Найнижчі показники були у групі дітей з РСА та ІІ. З групою невербальних молодших школярів з РСА та ІІ неможливо було провести дослідження за стандартними методиками у зв'язку з відсутністю контакту, дуже низьким рівнем вмінь і навичок.

Результати констатувального експерименту підтверджують вплив рівня розвитку інтелекту та мовлення на розвиток прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА.

Розвиток уяви та її прогностичних функцій можливий за умови цілеспрямованої, системної корекційно-розвиткової роботи, яка спирається на наочність, послідовність та повторення.

Положення другого розділу дисертації викладено в таких публікаціях:

[2], [9], [10].

### РОЗДІЛ 3

## КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ПРОГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ УЯВИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ У ПРОЦЕСІ ЇХ НАЧАННЯ

### 3.1 Практична реалізація програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА

Опрацювання результатів констатувального експерименту виявило, що переважна більшість досліджуваних молодших школярів з РСА мають низький або несформований рівень розвитку прогностичних функцій уяви. Це зумовило необхідність розробки програми корекції та розвитку прогностичних функцій.

Розробка програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА базувалася на:

#### 1) методологічних засадах:

- А. Душка – діагностика і корекція аутизму [43];
- К. Островська - основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра [126], проблеми психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом [96] та соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання [95];
- Н. Когутяк – психологія аутичної дитини [114];
- Л. Прохоренко, О. Бабяк, та ін. – навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу [107];
- І. Сухіна – родинний супровід дітей раннього віку з аутизмом [139];
- Т. Скрипник – стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра [128; 130;];
- В. Тарасун та Г. Хворова – концепція розвитку, навчання, соціалізації дітей з аутизмом [141];
- Д. Шульженко – основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей [156]; Д. Шульженко та Н. Андреева – корекційний розвиток аутистичної дитини [158];

– С. Миронова, М. Буйняк, О. Гаяш – методика проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності [75, 80];

**2) навчальних програмах для дітей з порушеннями розвитку та навчальних і корекційно-розвиткових програмах:**

– План корекційно-розвиткової роботи для дітей з розладами аутичного спектра [159];

– Комплексна програма розвитку «Розквіт» (І. Дуброва, А. Душка, Т. Куценко, В. Лощених, І. Недозим, І. Риндер, Т. Скрипник, В. Тарасун) [52];

– Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (Т. Скрипник) [129];

– Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (Ю. Рібцун Ю.) [114];

– Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку»;

– Розвиток когнітивної сфери для 1-4 спеціальних класів для дітей з затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти (Т. Сак., Л. Прохоренко) [122];

– Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень (Д. Шульженко) [119];

– Типова освітня програма 1-4 клас (О. Савченко) [118, 119].

Оскільки ознаки аутизму проявляються у дітей по-різному, підходи до роботи з такими дітьми мають бути диференційованими та/або індивідуальними. При розробці корекційно-розвиткової програми у нашому дослідженні керувались правилами, розробленими К. Островською, адаптуючи їх до завдань дослідження [97, с. 326]:

1. Робота організовувалась, виходячи з того, що найбільше подобається дитині. Добір матеріалів здійснюється з орієнтацією на інтереси дитини з РСА.

2. Вправи були короткі та необтяжливі.

3. Забезпечено комфортне проведення. Місце проведення занять не змінювалось, матеріали для роботи готували заздалегідь; проводили роботу в один

і той же час, максимально комфортний для дитини [173]; не відволікали дитину від роботи сторонніми дзвінками та розмовами.

4. Застосовували заохочення до співпраці (похвала, підбадьорювання, їстівна чи неїстівна нагорода, бажана для дитини).

5. Чергували статичні та динамічні вправи з метою підтримки інтересу та уникнення втоми.

6. Загальна тривалість заняття відповідала нормативним вимогам але могла бути зменшена відповідно до психофізичних особливостей дитини [97].

Корекційно-розвиткова робота з дітьми з РСА організовувалась з урахуванням труднощів та перешкод, обумовлених психофізичними особливостями дітей [130, с. 4]:

- Відсутність цікавості до інших людей, уникнення їхньої уваги чи присутності;
- Відсутність вміння спілкуватись (вербально чи невербально), нездатність до діалогу та ініціювання контакту;
- Вибірковість сприймання навколишнього світу дітьми з РСА, позначення гіперфокусу уваги на реакції дітей з РСА на зовнішню інформацію;
- Стресовість подій навколишнього середовища, які викликають істеричні реакції дітей з РСА.

В організації корекційно-розвиткової роботи дотримувались таких принципів: системність – логічність, цілісність та взаємозв'язок усіх частин процесу; інтенсивність - оптимальність навчального навантаження для кожного учня; послідовність – здійснення корекційно-розвиткового впливу поетапно, послідовно, відповідно до вікових та психологічних особливостей школярів [74].

Корекційно-розвитковий процес здійснювався в умовах використання трьох взаємопов'язаних середовищ: в умовах індивідуальних занять, тобто штучно створеного корекційним педагогом модельного середовища; в умовах реальної ситуації навчання дитини з РСА; в умовах сімейного виховання.

Основною метою формувального етапу дослідження стали розробка, впровадження та діагностика ефективності програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА.

Програма корекції розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА передбачала організацію роботи за кількома напрямками.

### **Напрями роботи з формування прогностичних функцій уяви**

1. Формування розумових операцій;
2. Формування часових уявлень;
3. Формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, послідовність подій;
4. Формування внутрішнього плану дій.
5. Формування уяви [74].

### **Формування розумових операцій**

#### **Зміст роботи:**

1. Формування узагальнення та конкретизації:
  - групування об'єктів за заданою ознакою з опорою на візуальний зразок і на уявлення;
  - групування об'єктів самостійно знайденою ознакою;
  - визначення ознаки, за якою формуються об'єкти в групі;
  - включення об'єктів в різні системи узагальнень;
2. Формування порівняння:
  - встановлювання схожості та відмінності між об'єктами;
  - виділення істотних ознак порівнювальних об'єктів;
  - виконання багатостороннього порівняння об'єктів;
3. Формування мисленнєвого аналізу і синтезу:
  - вміння виділяти деталі і систему ознак об'єктів;
  - відтворення образу об'єкта шляхом поєднання частин об'єктів в ціле і поєднання окремих їх властивостей;
  - виділення суттєвих та другорядних ознак об'єктів.

#### 4. Формування абстрагування:

– вміння уявно відокремлювати одні ознаки і властивості предметів та явищ від інших рис, від предметів, яким вони властиві;

#### **Очікувані результати (вміння дитини):**

– Вміє самостійно (або з допомогою дорослого) групувати об'єкти за заданою ознакою з опорою на візуальний зв'язок; визначати ознаку, за якою групуються об'єкти; включає об'єкти в різні системи узагальнень;

– Вміє самостійно чи з допомогою дорослого знаходити схоже та відмінне у об'єктах, виділяти істотні ознаки, виконувати порівняння об'єктів;

– Вміє виділяти деталі і систему ознак об'єктів; відтворювати образ об'єкта шляхом поєднання частин об'єктів в ціле і поєднання окремих їх властивостей; виділяти суттєві та другорядні ознаки об'єктів;

– Вміє вміння уявно відокремлювати одні ознаки і властивості предметів та явищ від інших рис, від предметів, яким вони властиві.

### **Формування часових уявлень**

#### **Зміст роботи:**

##### 1. Формування поняття «1 доба»:

– «частини доби» (ранок, день, вечір, ніч) з опорою на наочність, візуальний розклад;

– робота з опорними картинками: що ми робимо зранку, що ми робимо вдень, що ми робимо ввечері, що ми робимо вночі;

##### 2. Формування понять «тиждень», «місяць», «рік»:

– знайомство з різними видами календарів (візуальний, відривний, табличний);

– формування понять «тиждень», «місяць», «рік»: з допомогою візуального календаря.

##### 3. Формування поняття «пора року»:

– визначення ознак кожної пори року з опорою на наочність;

– вивчення місяців кожної пори року;

4. Формування понять «вчора», «сьогодні», «завтра»:
  - формування понять послідовності днів з допомогою візуального календаря;
  - формування понять: «попередній день», «наступний день»;
5. Формування понять виміру часу «година», «хвилина», «секунда»:
  - ознайомлення з проміжною одиницею виміру часу;
  - ознайомлення з засобами вимірювання часу – годинниками;
  - формування відчуття часу (що можна встигнути за одну секунду, одну хвилину, 3 хвилини, 5 хвилин, 45 хвилин).
6. Формування поняття «спочатку-потім» синхронно під час роботи з часовими уявленнями (спочатку ранок, потім день; спочатку вівторок, потім середа; спочатку осінь, потім зима).

#### **Очікувані результати:**

- Визначає (самостійно чи з допомогою дорослого; самостійно розповідає, з візуальними опорами) яка зараз частина дня, що потрібно робити зранку, що – вдень, що – ввечері, що вночі;
- Визначає (самостійно чи з допомогою дорослого; самостійно розповідає чи показує) на візуальному календарі яка сьогодні дата, день тижня, місяць, рік, пора року;
- Визначає (самостійно чи з допомогою дорослого; самостійно розповідає, з візуальними опорами) яка зараз пора року, визначає ознаки кожної пори року, знає послідовність, місяці кожної пори року;
- Визначає (самостійно чи з допомогою дорослого; самостійно розповідає, з візуальними опорами) як і чим вимірюється час, одиниці вимірювання часу;
- Визначає (самостійно чи з допомогою дорослого; самостійно розповідає, з візуальними опорами) з двох запропонованих елементів що спочатку, а що потім (спочатку день, потім вечір; спочатку понеділок, потім вівторок; спочатку весна, потім літо, спочатку вересень, потім жовтень).

## **Формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки**

### **Зміст роботи:**

- Формування вміння поєднувати прості аналогії:
  - зв'язок між картинками: голка-нитка, сніг-санки;
  - зв'язок між словами: чайник-чашка, ніч-місяць.
- Формування вміння встановлювати послідовності подій:
  - прості послідовності із трьох-чотирьох елементів;
  - послідовності зі знайомим сюжетом, який пов'язаний з досвідом дитини;
  - складні послідовності;
  - логічні ряди.
- Формування вміння доповнювати фрази з опорою на попередній досвід дитини:
  - доповнення фраз: «до хлопчика прийшов лікар, тому що .... *хлопчик захворів*; сніг розтопився, тому що ... *на вулиці потепліло*.

### **Очікувані результати:**

- Визначає (самостійно чи з допомогою дорослого; самостійно розповідає, з візуальними опорами) логічні зв'язки між картинками та словами;
- Встановлює самостійно (з допомогою дорослого, за навідними запитаннями) описує прості послідовності, послідовності зі знайомим сюжетом, який пов'язаний з попереднім досвідом дитини; складні послідовності;
- Доповнює фрази з опорою на попередній досвід дитини (самостійно ти з візуальними опорами).

## **Формування внутрішнього плану дій**

### **Зміст роботи:**

- Вміння аналізувати умови задачі і формувати мету;
- Вміння запланувати етапи досягнення мети;
- Вміння слідувати кожному запланованому етапу;
- Вміння пояснити результати завершених дій;

- Перенесення засвоєного алгоритму дій в нові умови.

**Очікувані результати:**

- Вміє (самостійно чи з допомогою дорослого) фіксуватись на меті; орієнтується в умовах задачі;
- Вміє (самостійно чи з допомогою дорослого) сформувати два і більше етапи досягнення мети;
- Вміє (самостійно чи з допомогою дорослого) слідувати запланованим етапам;
- Вміє (самостійно чи з допомогою дорослого) аргументує результати своєї діяльності;
- Вміє (самостійно чи з допомогою дорослого) використати засвоєний алгоритм дій в нових умовах.

**Формування уяви**

**Формування невербальної уяви**

**Зміст роботи:**

- Використання візуальних матеріалів;
- Конструювання та моделювання;
- Малювання;
- Сенсорні вправи;
- Рухові ігри.

**Очікувані результати:**

- Вміє підбирати подібні форми; визначає, що змінилось у різних наборах предметів та картинок;
- Будує нескладні конструкції за візуальним зразком та без нього, самостійно добудовує конструкції, збирає пазли;
- Обводить, домальовує, перемальовує за візуальним зразком, домальовує елементи сюжетних картинок, самостійно зображає прості сюжети;
- Працює з піском та пластиліном за зразком та без нього, спостерігає за тінню, створює тіні руками та предметами, вигадує різні фігури;

– Повторює рухи тіла за зразком, постукує в ритм за зразком, використовує невербальну символіку.

### **Формування вербальної уяви.**

#### **Зміст роботи:**

- Впізнавання образів;
- Пасивне відтворення образів;
- Мимовільне використання та збереження осмислених образів, їх диференціація та уточнення;
- Творче відтворення.

#### **Очікувані результати:**

- Вгадує предмет на дотик, описує його, озвучує дію, яку бачить;
- Після візуального сприймання предмета уявляє його колір, форму та інші властивості з заплющеними очима, використовує предмети-замінники;
- Описує властивості предмета без споглядання за ним, закінчує розпочате педагогом речення, малює предмети за словесним описом;
- Розуміє порівняння та метафори, працює з діалогами коротких життєвих історій та казкових сюжетів, використовуючи візуальні опори, додумує прості сюжети.

### **Формування розумових операцій**

До процесу корекції розумових операцій застосовувався диференційований підхід, залежно від рівня розвитку в дитини прогностичних функцій уяви, до кожної вправи розробили необхідні знання та навички, які мають бути сформовані до початку роботи на даному етапі. Програму формування розумових операцій викладаємо у таблиці 3.1 Додатку О.

### **Формування часових уявлень**

Уявлення про всі часові відрізки сформувати одразу неможливо, адже для цього необхідні: достатній рівень аналізу та синтезу, вміння спостерігати та робити узагальнення. Робота над формуванням часових уявлень молодших школярів з РСА опиралась на використання візуального календаря, візуального розкладу, карток-

символів, комп'ютерних технологій (використання інтернет-ресурсів) незалежно від того, на якому рівні у дитини прогностичні функції. До початку роботи була проведена ознайомча бесіда з батьками щодо особливостей використання візуального календаря дітьми щодня. Методику формування часових уявлень подаємо у таблиці 3.2. та подаємо у Додатку О. Наголосимо, що вона була диференційованою, залежно від рівня розвитку прогностичних функцій уяви в дитини.

### **Формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки**

Методику формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки подаємо у таблиці 3.4 та подаємо у додатку О. Види роботи, зміст заняття залежать від рівня розвитку прогностичних функцій уяви.

### **Формування внутрішнього плану дій**

Процес планування включає всі елементи у взаємозв'язку. Але внаслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності діти мали труднощі об'єднання усіх елементів планування в цілісну систему. Причинами таких труднощів були:

- зниження рівня аналітичного мислення;
- зниження мнемічних здібностей;
- зниження довільних основ психічної діяльності;
- нестійкість утримування в свідомості кінцевої мети діяльності.

На уроках та індивідуальних заняттях використовували завдання, які сприяли відпрацюванню вмінь, необхідних для здійснення окремих етапів планування.

### **Розвиток вміння фіксуватися на меті діяльності**

Для розвитку в учнів вміння фіксуватись на меті діяльності використовували ігри-загадки з запитанням: «Що робити?». До уроку готували картки із зображеннями, а учні мали зрозуміти за змістом картинок що потрібно було зробити. Зображення підбирались такі, які були знайомі дітям і в повсякденному житті такі види діяльності для них були не новими. До прикладу, дітям на початку уроку демонстрували зображення ганчірки і дошки та запитували: «Що потрібно зробити?». Необхідний вид діяльності пов'язували з певним етапом уроку. На початку уроку необхідно було підготувати чисту

дошку, про це свідчили зображення ганчірки і дошки. Якщо потрібно було переписати вправу, дітям демонстрували зображення зошита і ручки; якщо необхідно було намалювати сніговика чи ялинку, демонстрували ці зображення, альбом для малювання та олівці (або фарби). На уроках математики дітям демонстрували спочатку приклади на 1 дію та запитували: «Що робити?». Виконували приклади на дошці та демонстрували картки з цими ж виконаними прикладами. Далі поступово ускладнювали завдання, додаючи приклади на дві дії (спочатку додавання, віднімання, потім додавання і віднімання). Таким чином формували вміння розв'язувати приклади на дві і більше дій поетапно, показуючи послідовність дій. Такі ігри-загадки сприяли розвитку в учнів вміння фіксувати увагу на меті діяльності.

### **Розвиток навичок орієнтації**

Для розвитку навички орієнтації в ситуації на уроках та індивідуальних заняттях використовували гру «Підбери потрібне». На індивідуальних заняттях моделювали ситуацію та використовували як наочний матеріал так і реальні предмети. Дитину просили зібрати до школи рюкзак, підбираючи лише ті предмети, які можуть знадобитися в процесі навчання. До цієї ситуації готували невелику кількість предметів (книжка, зошит, пенал, сковорідку, викрутку, олівці), щоб не заплутати учня. Якщо дитина не справлялась або робила неправильний вибір і не могла пояснити, завдання спрощували. Починали роботу з картками і пропонували перелік предметів, які потрібно обрати (залежно від того, чи дитина читає і розуміє прочитане, перелік мав вигляд списку або впорядкованих картинок). Ситуації моделювали орієнтуючись на інтереси дитини. Наприклад: «Що ти візьмеш, коли збиратимешся на музику?», «Що ти візьмеш, коли підеш до друга в гості?», «Що ти візьмеш, коли підеш у басейн?» тощо. На уроках малювання, коли вони отримували завдання, пропонували: «Приготуйте олівці тільки тих кольорів, які необхідні для виконання малюнка», на уроках математики, коли потрібно було виконати креслення, зобразити геометричну фігуру, накреслити відрізок, запитували: «Що нам потрібно для виконання цього завдання?». Якщо окремі учні не робили

нічого для підготовки та не відповідали, вчитель демонстрував простий олівець, лінійку, циркуль, гумку та чекав, поки учень підготує такі ж предмети.

### **Робота над розумінням ситуації**

Ще одна гра, яку використовували з метою покращення розуміння дітьми ситуації «У чому помилка?». Працювали з предметами, картинками або словами (залежно від того, що краще розуміє та сприймає дитина). Ситуації підбирали близькі до інтересів дитини. Наприклад: «Я іду в басейн, беру з собою рушник та санки. У чому помилка?». Коли дитина називала або вказувала на помилкову картинку, запитували: «А що візьмемо замість санок?» і пропонували зробити вибір самостійно. Якщо у дитини виникали труднощі на цьому етапі, то допомагали з вибором правильних предметів: «Може візьмемо плавки? А лопату візьмем?».

Подібна до попередньої гра «Чого не вистачає?». Її також застосовували на уроках та індивідуальних заняттях з використанням предметів і картинок. Приклади завдань підбирали орієнтуючись на інтереси дитини. Наприклад: «Нам потрібно приготувати овочевий салат, поглянь, чого не вистачає, щоб виконати це завдання?». До завдання пропонували зображення тарілки, овочів, олії. Якщо дитина не знала, як відповісти, педагог задавав навідні питання: «З чого почнемо?», «Що спочатку будемо робити?», «Овочі просто кинемо в тарілку, чи будемо з ними щось робити?». Якщо дитина не виконує таке завдання з підказкою, то пропонують зображення ножа, молотка та лопати і запитують: «Який інструмент використаємо для нарізки салату?». Для невербальних дітей краще використовувати предмети, а не картинки.

Наступне завдання, яке сприяло відпрацюванню вмінь, необхідних для формування етапів планування, виконували на індивідуальних заняттях. Використовували казки або оповідання, добре знайомі дитині та зображення, пов'язані з їх змістом [67]. Виразно та емоційно читали розповідь або казку та одночасно викладали сюжетні картинки за змістом подій. Наступним етапом було самостійне викладання учнем картинок за читанням вчителем сюжету, а

згодом і самостійна розповідь з самостійним викладом картинок. З немовленнєвими дітьми картинки викладали разом з дитиною.

### **Цифрові послідовності**

На уроках математики відпрацьовували цифрові послідовності. Пропонували дитині викласти числа у порядку зростання, пізніше – у порядку зменшення. Це завдання виконували за умови, що дитина вміє порівнювати числа між собою, але поняття послідовності числового ряду не сформовано. Спочатку викладали числа від 1 до 10, потім у зворотному порядку. Перед дитиною викладали числа в довільному порядку та запитували: «Поглянь уважно, де тут найменше число?» та підсовували на початок рядка. Далі знову запитували: «А тепер тут яке найменше число? Давай поставимо його наступним». Поступово викладали числовий ряд, упорядковуючи числа від найменшого до найбільшого та завершували фразою: «Ми виклали всі числа у порядку зростання». За тим самим принципом викладали у порядку зменшення. Поступово ускладнювали завдання, пропускаючи у числовому ряду деякі числа, викладали числа другого, третього, четвертого десятків (завдання ускладнювали, оглядаючись на розуміння дитиною завдання). Коли дитина показувала розуміння понять «в порядку зростання» та «в порядку зменшення» з цілими числами, переходили до дробів та позначали числа на координатній прямій [17].

### **Формування внутрішнього плану дій**

Важливим для формування внутрішнього плану дій є вміння вирішувати арифметичні задачі, тому цьому виду роботи присвячено багато часу. При складанні задач керувалися такими правилами: числовий матеріал задачі має відповідати рівню арифметичної підготовки учня; умова задачі має бути сформульована чіткою та зрозумілою мовою, не мати у змісті зайвих елементів, які відволікали б увагу учня та своїм значенням не впливали на розв'язання; запитання задачі ставиться коротко і лаконічно, має вказувати на зв'язок між числовими даними та міститися як в кінці задачі, так і на початку чи всередині.

Перед початком роботи брали до уваги вирішення таких проблем: навчити учня не просто прочитати задачу, а й зрозуміти арифметичну термінологію та

усвідомити такі поняття, як питання, відповідь, умова тощо; розрізняти в умові задачі числові дані та шукане, вміти встановлювати між ними зв'язок, робити скорочений запис; навчити вибирати арифметичні дії для вирішення задачі свідомо; записувати розв'язання задачі і відповідь.

Робота дітей з РСА над задачами була утруднена багатьма факторами. Учні мали труднощі побудови логічних міркувань та послідовності розв'язання задачі, адже в основі цих міркувань лежать такі розумові операції, як аналіз, синтез, узагальнення та абстрагування. Діти з РСА, внаслідок наявності мовленнєвих порушень мають труднощі зі сприйманням тексту задачі, можуть сприймати її фрагментарно, не сприймають на слух, невірно розуміють та усвідомлюють слова і словосполучення, які несуть у собі математичне навантаження.

Перед початком роботи над кожною задачею проводилась індивідуальна словникова робота з дитиною з використанням різноманітних наочних матеріалів. Розглядали та вивчали слова, які поділили на три групи:

1. слова, які передають предметно-дійовий зміст задачі, але не несуть у собі математичне навантаження (назви предметів, ознак, дій);
2. слова та лексично нерозривні словосполучення, які означають одиниці вимірювання, математичні величини і виражають відношення і залежності між ними («більше-менше», «вище-нижче», «стільки ж», «більше в... разів-менше в ... разів», «висота», «довжина», «ширина», «кілограм», «кілометр» тощо);
3. слова, які не є ключовими у вираженні математичних відношень, але відображають реальний стан чи послідовність дій, які не впливають на зміни кількісних зв'язків («разом», «всього», «було», «стало», «залишилось», «останній», «витратили», «заплатили» тощо) [31].

Наступним етапом роботи було ознайомлення з умовою задачі. Спочатку задачу читає вчитель, потім учень разом з вчителем. Після ознайомлення з умовою необхідно зробити короткий запис. Для ознайомлення з задачею у роботі з дітьми з РСА спочатку застосовували предметну ілюстрацію з використанням

реальних предметів або їх об'ємних зменшених копій. Поступово елементи предметних множин можна замінювати їхніми символами. При роботі з простою задачею (на одну дію) усвідомлення зв'язків між величинами відпрацьовуємо через відтворення реальної ситуації, моделлю якої є задача [91, с. 134].

Після ознайомлення з умовою задачі та схематичного короткого запису ставимо навідні запитання за змістом задачі: «Що ми шукаємо?», «Що нам відомо? Які числа?», «Яку дію робимо? Чому?» (повертаємось до словникової роботи, нагадуємо, що означає поняття «разом», «більше ніж...», «використали» і т.д.) «Яку дію робимо?». Записуємо арифметичну дію, пишемо відповідь, уточнюючи: «Що потрібно було знайти?» (повертаємось до змісту задачі, шукаємо, як звучить питання, на його основі пишемо повну відповідь) [17].

Наводимо зразок роботи над простою задачею у вигляді таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

#### Схема роботи з простою задачею

Послідовність роботи	Зміст етапу роботи				
Словникова робота	Ознайомлення з поняттями: «всього», «разом».				
Ознайомлення з умовою задачі	Мама спекла 6 пиріжків з яблуками та 3 пиріжки з вишнями. Скільки всього пиріжків спекла мама?				
Визначення того, що потрібно знайти?	Скільки всього пиріжків спекла мама?				
Короткий (схематичний) запис	<table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">Пиріжки з яблуками – 6</td> <td rowspan="2" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td rowspan="2" style="padding-left: 10px;">? разом</td> </tr> <tr> <td>Пиріжки з вишнями – 3</td> </tr> </table>	Пиріжки з яблуками – 6	}	? разом	Пиріжки з вишнями – 3
Пиріжки з яблуками – 6	}	? разом			
Пиріжки з вишнями – 3					
Відомі числа /невідоме	6 і 3, разом?				
Арифметична дія, розв'язання	$6+3=9$				
Відповідь	9 пиріжків спекла мама.				

Наводимо зразок роботи над складеною задачею (на дві дії) (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

#### Схема роботи зі складеною задачею

Послідовність роботи	Зміст етапу роботи				
Словникова робота	Ознайомлення з поняттями: «на... менше», «всього», «разом».				
Ознайомлення з умовою задачі	У класі навчається 14 хлопчиків, дівчаток на 5 менше. Скільки всього дітей навчається у класі?				
Визначення того, що потрібно знайти?	Скільки всього дітей навчається у класі?				
Короткий (схематичний) запис	<table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">Хлопчики – 14</td> <td rowspan="2" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td rowspan="2" style="padding-left: 10px;">? разом</td> </tr> <tr> <td>Дівчатка - ? на 5 менше</td> </tr> </table>	Хлопчики – 14	}	? разом	Дівчатка - ? на 5 менше
Хлопчики – 14	}	? разом			
Дівчатка - ? на 5 менше					
Відомі числа /невідоме	14 і 5, разом?				
Навідні запитання до першої дії	Чи можемо знайти, скільки разом дітей? – Ні. Чому?				

	Скільки хлопчиків – 14. Скільки дівчат - ? «на 5 менше» Як знайти?
Перша арифметична дія	$14-5=9$
Навідні запитання до другої дії	Ми знайшли кількість дівчат – 9. Скільки хлопчиків – 14 } ? разом Скільки дівчат – 9 }
Друга арифметична дія	$14+9=23$
Відповідь	23 дитини всього навчається у класі.

Прості задачі були таких видів:

- на знаходження суми двох доданків;
- на знаходження невідомого доданка;
- на знаходження різниці (остачі);
- на різницеве порівняння (на скільки менше, на скільки більше);
- на збільшення або зменшення числа на кілька одиниць;
- на знаходження невідомого зменшуваного;
- на знаходження невідомого від’ємника;
- на знаходження суми трьох доданків;
- на знаходження третього числа за сумою двох даних чисел;
- на конкретний зміст дії множення;
- на конкретний зміст дії ділення (ділення на рівні частини, ділення на вміщення);
- на кратне порівняння;
- на збільшення або зменшення числа в кілька разів;
- на знаходження частини від числа;
- на знаходження числа за його частиною;
- на знаходження дроби, який одне число становить від іншого;
- на знаходження значення загальної величини (вартості, загальної довжини, загального об’єму, загальної маси, загального виробітку, відстані, площі прямокутника тощо); на знаходження величини однієї одиниці лічби або вимірювання (ціни, довжини 1-го відрізка, об’єму 1-ої посудини, маси 1-го предмету,

продуктивності праці, швидкості тощо); на знаходження кількості (куплених речей, відрізків, посудин, предметів) або часу (роботи, руху).

Для відпрацювання задач на одну дію передбачено до п'яти завдань одного виду для закріплення, якщо дитина не виконала правильно задачу з першої спроби. Лише після того, як діти закріплять вміння вирішувати прості задачі різних видів, планується робота з задачами на дві дії.

Приклади задач з опорними схемами подаємо у додатках (Додаток Л).

## Формування уяви у молодших школярів з РСА

### Формування невербальної уяви

Розвиток **невербальної уяви** у дітей з аутизмом має свої особливості, адже такі діти мислять конкретно, мало користуються символами, уява спирається на зорові образи, але їм може бути складно гнучко комбінувати ці образи чи переносити їх у нові ситуації. Тому опора на зорові, тілесні та сенсорні канали у роботі з уявою є більш ефективною.

У процесі проведення формувального експерименту виробили такі принципи роботи над формуванням та розвитком уяви молодших школярів з РСА:

1. Використання візуальних опор – піктограми, картинки, схеми, комікси;
2. Використання різних сенсорних каналів – поєднання зорового, тактильного, рухового досвіду;
3. Опора на інтереси дитини – залучання до роботи улюблених героїв, іграшок, тем;
4. Використання чітких інструкцій та поступове ускладнення завдань.

Зміст роботи над формуванням невербальної уяви є диференційованим та залежить від того, який рівень уяви в дитини. Методику формування невербальної уяви наводимо в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

### Методика формування невербальної уяви

Підходи та методи	Рівні розвитку уяви	
	Не сформовано	Низький/середній
Використання візуальних матеріалів	Види роботи	
	Робота з картинками, пошук подібних форм, підбір подібних	Робота з набором предметів та зображень, використання гри «Що змінилося?»

	форм, перемальовування за зразком.	
Конструювання та моделювання	Робота з пазлами, LEGO, кубиками. Побудова нескладних конструкцій за візуальним зразком.	Робота з пазлами, LEGO, кубиками. Будова складних конструкцій за зразком і без нього, самостійне добудовування елементів конструкції.
Малювання	Виконання завдань з опорою на зразок: провести лінію, обвести малюнок, домалювати картинку, розмалювати кольоровими олівцями другу половину картинки, перемалювати картинку за візуальним зразком.	Використання розмальовок за зразком і без нього, перемальовування зображень, домальовування сюжетних картинок, самостійне малювання сюжетних картинок.
Сенсорні справи	Робота з піском: робота за зразком, ліплення пасочок, малювання по піску пальцями. Робота з пластиліном: ліплення колобків, ковбасок, бубликів, млинців, ліплення колобка чи сніговика за зразком тощо. Ігри з ліхтариком: спостереження за тінню від руки, різних предметів.	Робота з піском: ліплення пасочок, «гір», «колодязів», курганів.  Робота з пластиліном: ліплення простих фігурок за зразком та без нього.  Ігри з ліхтариком: спостереження за тіннями від рук, вигадування різних фігур руками та спостереження за тінню.
Рухові ігри	Постукування в ритм за зразком, ходіння навшпиньки, тиха і гучна ходьба, повторення рухів тіла за зразком.	Рухові ігри для розвитку невербальної символіки через тіло.

### Формування вербальної уяви.

Формування **вербальної уяви** у молодших школярів з РСА – це доволі складний, але надзвичайно важливий процес, саме через мову дитина вчиться описувати світ, який її оточує, планувати та взаємодіяти з іншими, фантазувати.

Вербальна уява у молодших школярів з РСА має такі особливості:

1. Буквальне розуміння мовлення, труднощі у розумінні образних виразів, метафор, казкових сюжетів;
2. Стереотипність фантазії – схильність повторювати одні і ті ж діалоги, один і той же сюжет;
3. Обмежений словниковий запас зумовлює труднощі у підборі слів для опису уявних ситуацій;

4. Труднощі з «теорією розуму» виражені у невмінні уявляти думки та почуття інших.

З огляду на ці особливості формування вербальної уяви здійснювалось поетапно, враховуючи рівні розвитку уяви [50. с. 182]

### **1 етап – етап впізнавання.**

На цьому етапі дитина зберігає уявлення про предмет лише настільки, що може упізнати його, сприймаючи повторно його зображення. Слово ще не використовується для творення образу, лише для позначення дії або предмета.

Види вправ на цьому етапі:

- «Вгадай на дотик» – дитина в мішечку намагає предмет і говорить, що це, як ним користуються.
- «Чарівний м'яч» – катаємо, підкидаємо м'яч, озвучуємо дію («м'яч котиться», «м'яч стрибає»).

### **2 етап – пасивне відтворення образів.**

У явлення виникають під впливом якогось зовнішнього поштовху; дитина створює прості образи на основі предметів та дій. Слово вже допомагає описати образ.

Види вправ на цьому етапі:

- «Заплющ очі» – подивитися на предмет, уявити його колір, форму, назви.
- «Перетворення предметів» – ложка стає мікрофоном, коробка – машиною.

### **3 етап - мимовільне використання та збереження осмислених образів, їх диференціація та уточнення.**

Уява переходить у словесний план, коли дитина може описати образ словами, створити просту історію, закінчити речення.

Види вправ на цьому етапі:

- «Один предмет – три властивості» – назвати колір, форму, функцію.
- «Закінчи речення» – «Я бачу ... (квітку). Вона ... (червона, висока)».

– «Малюнок словами» – педагог описує предмет, дитина його уявляє й малює за словесним описом.

4 етап - вищий рівень творчого відтворення дає можливість розчленовувати збережений у пам'яті образ, виділити його певні частинки, ознаки та елементи та включити їх у нові поєднання.

Види роботи на цьому етапі:

- Робота з порівняннями та метафорами;
- Соціальне використання вербальної уяви, робота з короткими життєвими історіями [168; 169];
- Робота з діалогами життєвих історій та казкових сюжетів, використовуючи візуальні опори (малюнки, схеми, комікси).
- Додумування простих сюжетів.

Зразки опорних малюнків та схем подаємо у додатках. (Додаток М )

Приклади коротких історій:

«Я йду до школи»

Сьогодні зранку я прокидаюся, чищу зуби, одягаюся, снідаю. Я беру портфель та іду до школи. У школі мене чекає вчителька та друзі. Ми разом вчимося і відпочиваєм.

Запитання: Що робить герой спочатку? Що він бере з собою? Хто його чекає в школі? Що ти робиш, коли йдеш до школи?

«Я допомагаю мамі»

Мама принесла сумку з продуктами. Вона попросила мене подати їй яблука. Я взяв яблука і поклав їх на стіл. Мама сказала «Дякую», і я був радий.

Запитання: Що принесла мама? Що попросила зробити? Як почувався герой після того, як допоміг? Коли ти допомагаєш вдома?

«Я йду в магазин».

Іноді ми з мамою йдемо в магазин купувати продукти. Я заходжу в магазин. Я йду з мамою між полицями. Я допомагаю класти продукти у візок. У магазині я ходжу спокійно. Я чекаю, коли мама купить усе потрібне. Мені приємно, коли я допомагаю мамі. Якщо я втомився, я можу сказати мамі: «Давай відпочинемо».

**Запитання для уяви:** Що ти любиш купувати в магазині? Як ти можеш допомогти мамі? Як почуватися мама, коли ти допомагаєш їй?

Під час роботи з короткими життєвими історіями працюємо з опорою на картинки або власні дитячі фотографії сюжету.

### **Залучення батьків та педагогів до реалізації програми**

Однією з складових впровадження програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА є залучення батьків і педагогів до корекційно-розвиткової роботи. Нами було розроблено відповідні методичні рекомендації для цих категорій напрямів, які опишемо нижче.

### **Методичні рекомендації з розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА для батьків**

#### **1. Організація передбачуваного середовища вдома.**

- Використовуйте візуальний календар, розклад дня, тижня, картинки і піктограми для позначення послідовності дій;
- Навчайте дитину відзначати, що відбувається зараз, що буде після цього;
- Перед кожною новою подією проговорюйте коротко послідовність: «Спочатку ми підемо в касу і купим квитки, потім повернемося додому. Спочатку в касу, потім – додому».

#### **2. Формування розуміння ланцюжка подій.**

- Використовуйте послідовні картинки-серії («Посадили насіння – виросла квіточка»);
- Допомагайте дитині завершувати логічний ланцюжок: «Ми прокидаємося, умиваємося, а що далі?» (чистимо зуби);
- Дивіться разом мультфільми або читайте короткі оповідання, зупиняючись на середині, запитуйте: «А що далі, як вважаєш?».

#### **3. Використання побутових ситуацій для тренування вміння прогнозувати.**

- Вдома під час прибирання запитуйте: «Я беру пылесос, що я робитиму?»;
- Під час приготування їжі, яку любить дитина: «Я поставила кип'ятити воду, а що далі?»;

– Перед виходом на прогулянку: «Поглянь, як сонячно, що з собою візьмемо на вулицю?».

#### 4. Використання ігор.

– Під час гри з конструктором: «Якщо я зверху поставлю ще один кубик, башта буде стояти?»;

– Гра «Що буде, якщо...?» ( якщо стрибнути в калюжу, якщо подути на кульбабку, якщо увімкнути воду);

– Прості настільні ігри за правилами (ігри-бродилки, доміно), де дитина може передбачити наступні свої дії;

– Використання рольових ігор з побутовими ситуаціями (поліклініка, супермаркет), де дитина може спрогнозувати дії інших людей.

#### 5. Використання соціальних історій та емоційного підкріплення.

– Обговорюйте емоційні наслідки ситуацій: «Якщо ти впадеш з велосипеда і вдариш коліно, що ти відчуватимеш?»;

– Використовуйте короткі соціальні історії, де потрібно підібрати емоцію: «У дівчинки день народження, друзі привітали її подарунками, за столом розрізають торт, що відчуває дівчинка?».

#### Правила співпраці батьків з дитиною:

1. Не перевантажуйте дитину довгими заняттями, краще використовувати короткі вправи протягом дня з гарним настроєм;

2. Починайте з простого і поступово ускладнюйте завдання: «що буде одразу після...», «що буде після цього завтра, через тиждень».

3. Використовуйте різноманітні підказки (жести, малюнки), зменшуйте їх кількість поступово, привчаючи дитину до самостійних рішень.

4. Завжди підкріплюйте дитину за правильну відповідь (навіть частково) похвалою.

Батьки відіграють ключову роль процесі корекційно-розвиткової роботи адже саме в домашньому середовищі дитина отримує найбільше можливостей для

закріплення засвоєних знань, вмінь і навичок отриманих під час навчання у закладі освіти.

Запропоновані методичні рекомендації для педагогів створені для того, щоб допомогти їм краще зрозуміти природу цих труднощів і організувати навчальний процес так, щоб він був доступним, передбачуваним та результативним для кожного дитини.

### **Методичні рекомендації з розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА для педагогів**

#### 1. Організація навчального середовища

- Використовуйте візуальний розклад уроків та додаткових занять;
- Про зміни у розкладі попереджайте заздалегідь;
- Використовуйте поетапний план уроку, на початку уроку зазначайте, що будете робити одразу, що пізніше, що в кінці. Відзначайте, що з запланованого на уроці вже виконали.

#### 2. Використання у навчанні завдань з елементами прогнозування.

- На уроках математики завдання з цифровими послідовностями (3,6,9...далі?);
- На уроках читання: зупиняйте читання тексту та запитуйте: «Що станеться потім?»;
- На уроках ЯДС спостерігайте за явищами природи: «Зацвіла яблуня, що буде через тиждень, через місяць?».

#### 3. Використання послідовних картинок, візуальні опори.

- Використовуйте послідовні картинки та запитуйте: «Що буде спочатку? Що буде потім? Чим завершиться історія?»;
- Використовуйте послідовні картинки під час уроку: «Спочатку ми читаємо по черзі, потім переказуємо, в кінці уроку малюємо»;
- На уроці показуйте картинки ганчірки і дошки та запитуйте: «Погляньте на зображення. Що потрібно зробити?». На перерві показуйте картинки з зображенням пляшки з водою та квітів і запитуйте: «Дивимось на картинки. Що потрібно зробити?».

#### 4. Формування соціального прогнозування.

– Використовуйте соціальні історії в шкільних умовах (короткі розповіді про типові шкільні ситуації – знайомство з новим вчителем, шкільна екскурсія);

– Обговорюйте наслідки різних видів поведінки: «Що буде, якщо учень почне кричати на уроці? Що буде, коли учень підніме руку на уроці?, Що буде, якщо учень відпроситься в туалет?»;

– Використовуйте маленькі емоційні сценки («Що відчуває учень, який піднімав руку, а його не спитали? Що відчуває однокласниця, коли у неї на перерві впав та побився телефон?»)

#### 5. Використання ігрових методів.

– Використовуйте настільні ігри, де потрібно дотримуватись черги та послідовних дій;

– Використовуйте гру «Підбери потрібне», де учню необхідно зібрати потрібні речі на урок математики, на гурток з легкої атлетики, на заняття з музики;

– Використовуйте гру «Чого не вистачає?» «Ми зараз будемо креслити відрізок. Для цього нам потрібен зошит, лінійка...і що ще? Чого не вистачає?».

– Використовуйте гру «Продовж історію»: вчитель починає оповідання, а учні завершують.

#### Правила співпраці педагога з дитиною:

1. Використовуйте ігри, завдання в контексті уроку;
2. Дотримуйтесь принципу поступовості – від простого до складного;
3. Заохочуйте спробу прогнозувати, навіть якщо будуть помилки;
4. Використовуйте візуальні підказки, різні рівні допомоги;
5. Співпрацюйте з батьками, синхронізуйте теми, над якими працюєте;
6. Обговорюйте з батьками результати спостереження на уроці за дитиною.

Після роз'яснювальних бесід педагоги визнавали користь методичних рекомендацій, як таких, які допомогли їм структурувати свій підхід до дітей, звернути увагу на розвиток прогностичних функцій уяви в контексті навчання.

Отже, розроблені рекомендації покликані допомогти педагогам удосконалювати власну професійну діяльність, розширити набір практичних інструментів та формувати середовище, яке підтримує розвиток кожної дитини. Систематичне застосування запропонованих підходів сприятиме підвищенню адаптивності учнів на уроках та формуванню навичок, необхідних для повсякденного життя.

### **3.2 Опис формувального експерименту**

До складу експериментальної групи увійшов 21 учень 4 класу віком від 10 до 12 років, з них 11 дітей зі збереженим інтелектом, 10 дітей з порушеним інтелектом. Навчання проводилося на базі навчально-реабілітаційного центру I-II ступенів «Довіра» Львівської обласної ради, Кам'янець-Подільського багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради, Кам'янець-Подільської гімназії №2 ім. Т.Г Шевченка, Кам'янець-Подільського ліцею № 3 Хмельницької обласної ради, Вересівського ліцею Житомирської міської ради. До співпраці залучено 15 батьків та 16 фахівців, які працюють з дітьми з РСА.

Для дослідження обрали таку вікову категорію, оскільки саме на цей вік припадає завершення формування внутрішнього плану дій, діти вчаться планувати послідовність дій та контролювати їх виконання, уява набуває довільності. Під час констатувального експерименту переважна більшість дітей з РСА показали низький рівень розвитку уяви та її прогностичних функцій.

Формувальний експеримент тривав з жовтня по квітень 2024-2025 навчального року. Індивідуальні заняття проводили двічі на тиждень тривалістю 20-30 хв. Корекційна програма передбачала: навчальну роботу (індивідуальні корекційно-розвиткові заняття; впровадження корекційних цілей та засобів на уроках); консультативну роботу (консультування педагогів з приводу впровадження корекційних засобів навчання на уроках з метою досягнення визначених корекційних цілей; консультування батьків з приводу правильного виконання домашніх завдань дітьми).

Усі учасники формувального експерименту були охоплені діагностикою на основі описаних раніше методик. Наше дослідження вимагало диференційованого підходу до впровадження програми, адже у дітей з РСА і РСА та ІІ надто різний рівень розвитку та попередній досвід [73, с. 65].

Для реалізації розробленого змісту програми використовували такі методи корекційно-розвиткової роботи:

– Виконання завдань за прикладом та інструкцією педагога. Під час індивідуальної корекційної роботи дітям пропонували різноманітні завдання, які розпочинали з доступної для їх рівня розвитку інструкції та застосовували різні рівні допомоги (повторення інструкції, виконання завдання за зразком, виконання завдання з жестовими підказками, з імітацією, спільне виконання).

– Робота з календарями. Цей метод роботи активно використовували під час роботи за напрямом формування часових уявлень учнів з РСА на індивідуальних заняттях, в умовах шкільного навчання та вдома з батьками. Найбільш ефективною була щоденна робота з візуальним календарем, коли дитина самостійно чи з допомогою педагога викладала поточну дату, день тижня, місяць, пору року тощо.

– Дидактичні ігри. Спеціально організовані заняття, спрямовані на навчання та розвиток дітей з РСА шляхом залучення їх до ігрової діяльності з дидактичними цілями. Кожна дидактична гра мала чітку навчальну мету, спрямовану на формування певних знань, умінь, навичок дітей з РСА. Цей метод використовували у таких напрямках роботи, як формування розумових операцій, формування часових уявлень, формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

– Перегляд відео тематичного характеру та їх обговорення. Цей метод сприяє тому, що педагог краще керує увагою дитини з РСА, чинить емоційну дію на учня, тематичні відео забезпечують наочні демонстрації, яких складно досягти в умовах кабінетного навчання. Перед обговоренням відео необхідно було зробити паузу, щоб визначити, з якими емоціями дитина переглядала його та чи зрозуміла

зміст. Досить широко використовували цей метод у роботі за напрямом формування часових уявлень.

– Розгляд та обговорення сюжетних малюнків. Це досить ефективний метод роботи для формування причинно-наслідкових зв'язків та розвитку зв'язного мовлення. Під час добору сюжетних картинок враховували їхній зміст, який повинен був відповідати життєвому досвіду дитини з РСА, у сюжеті чітко прослідковувалась послідовність, завершеність подій, вони мали бути цікавими за своїм моральним спрямуванням. Правильний добір та оптимальна послідовність розташування сюжетних картинок сприяла програмуванню чіткої логіки викладу думки. В залежності від рівня розвитку дитини з РСА використовували як прості послідовні картинки, які ґрунтувались на знайомому з життєвого досвіду матеріалі і за своїм зображенням були предметно-дійовими, так і серії сюжетних картинок, які є більш складними за своїм змістом.

– Складання розповідей за фотографіями. Дуже схожий з попереднім метод, з допомогою якого працювали над формуванням причинно-наслідкових зв'язків. Корекційна робота з допомогою особистих дитячих фотографій давала змогу актуалізувати попередній досвід дитини, навчала ефективно пригадувати події, які відбувалися з нею в минулому, а за допомогою візуального календаря визначати, коли відбулася подія.

– Заповнення анаграм. Метод, який полягав у розшифровці переставлених літер з метою отримання початкового слова, допомагав у роботі за напрямом формування часових уявлень, сприяв розвитку творчого мислення, уваги та пам'яті.

– Бесіди. На початку роботи бесіди мали ознайомчий характер. Діти відповідали на запитання одним-двома словами або простими непоширеними реченнями. В кінці заняття бесіда мала узагальнюючий характер, діти відповідали на запитання, а педагог мав можливість підсумувати результативність проведеного заняття.

– Розв'язання задач. Цей метод використовували під час роботи над формуванням внутрішнього плану дій. Саме на уроках математики мали

можливість відпрацьовувати вміння ставити мету, визначати етапи її досягнення, дотримуватись поетапності, підбивати підсумки виконаної роботи.

Для реалізації корекційно-розвиткових цілей на уроках нами були розроблені **рекомендації для педагогів:**

– **Орієнтація на актуальний стан дитини та сферу її інтересів.** Ще на початку роботи визначали, що заняття триватимуть 20-25 хвилин, але якщо дитина швидко втомлювалась та не мала бажання працювати протягом визначеного часу, робили перерву, переносили заняття, іноді працювали довше, ніж було визначено за планом. Вправи підбирали, орієнтуючись на сферу інтересів дитини (наприклад, одній дівчинці більшість візуальних матеріалів обирали, орієнтуючись на любов дитини до котиків).

– **Виділення достатньої кількості часу на встановлення якісного контакту з учнем з РСА та допомога у встановленні контакту з однолітками.** На початку знайомства з кожною дитиною проводили бесіди і з педагогами дітей, збирали інформацію про інтереси кожної дитини, їх родини, страхи учнів, передбачали можливі негативні реакції, намагались їх уникнути. Не приступали до активних занять, якщо учень відмовлявся від співпраці.

– **Підтримка і заохочення.** Учасники експерименту потребували різної підтримки під час виконання завдань. Застосовували індивідуальний підхід до кожної дитини. Були учні, яким було достатньо сказати: «Молодець, правильно» або «Вірно, чудово» і продовжували працювати. Була дівчинка, яка після кожного правильного завдання вимагала яскравої емоційної реакції педагога: «Вау! Це супер! Просто неймовірно!» Вона не продовжувала роботу, якщо такої реакції не було, уважно дивилась в обличчя педагогу. Ще один хлопчик після завершення кожного виконаного завдання запитував: «Я правильно вирішив? Краще, ніж Наташа? А тут я думаю Наташа це не зробила, а я зробив, зробив краще Наташі, правда?».

– **Відстеження того, щоб дитина усвідомлювала практичну значущість отриманих знань та вміла застосовувати їх у власній діяльності.** Під час індивідуальної роботи намагались підбирати завдання, які можуть вирішувати і на уроках з класом, так само в класі вивчали теми, які можна було б

синхронізувати з індивідуальними заняттями. Діти з більшою впевненістю розв'язували задачі, якщо на індивідуальних заняттях були схожі. Робота за напрямом формування часових уявлень постійно здійснювалась, і вдома, і на уроках, і на індивідуальних заняттях.

– **Надання можливості дитині виконувати завдання самостійно,** самостійно виправляти власні помилки, якщо вони будуть. Застосування підказок різного рівня було необов'язковим. Якщо дитині було достатньо повторити інструкцію, то давали можливість дитині виконувати завдання самостійно, спостерігали за правильністю виконання. Якщо дитина зробила завдання і чекала реакцію педагога, запитували в учня, чи правильно там все. Іноді дитина запитувала сама, чи правильно, а педагог наголошував: «Ні, будь уважним. Що тут неправильно?».

– **Виділення достатньої кількості часу та можливості для зворотного зв'язку.** Під час роботи дитину не підганяли, давали можливість працювати у своєму темпі. У випадку, якщо учень сам просив допомогу, одразу робили підказки і чекали наступну реакцію дитини, витримували паузу між підказкою та продовженням роботи, щоб зрозуміти, чи достатньо цієї допомоги для виконання завдання, чи робити наступну підказку.

У процесі формувального експерименту використовували засоби корекції, адаптовані до цілей і завдань дослідження [81]:

1. Адаптація та модифікація навчального матеріалу відповідно до пізнавальних здібностей дітей загалом та рівня розвитку уяви, зокрема (спрощення, зменшення обсягу, вилучення складного вербального матеріалу);

2. Уповільненість освітнього процесу. Навчальна інформація подавалась повільніше, з урахуванням особливостей сприймання вербальної інформації та уяви, надавалось більше часу для обдумування відповіді і запису;

3. Повторюваність. Закріплення набутих знань проводилось на значній кількості тренувальних завдань, дидактичного матеріалу з поступовим ускладненням завдань [26, с. 564]. Цей засіб реалізовувався через дотримання чіткої взаємодії між уроками і корекційно-розвитковими заняттями. Зокрема, якщо

матеріал первинно подавали на уроці, то закріплювали його на заняттях і – навпаки. Вагомим елементом повторюваності було розроблення різних варіантів вправ – від репродуктивних до елементів творчих. Варіативність повторення сприяла заповненню прогалін у сприйнятті інформації та розвитку власної уяви.

4. Наочність. Наочні матеріали добирались з урахуванням конкретності мислення учнів з РСА, без зайвих абстрактних деталей, щоб не відволікати від сприймання основного змісту;

5. Оптимізація темпу роботи. На уроках враховувалась динаміка втомлюваності дітей та підтримка їхньої працездатності такими шляхами: переключення на інші види діяльності з метою уникнення втоми; передбачення часу короткого відпочинку на уроці; емоційність викладу матеріалу (проте з урахуванням емоційного стану дитини з РСА); створення ситуації успіху. Врахування спеціальних інтересів дітей;

6. Стимулююче оцінювання. Оцінювання діяльності учня відбувалось не в порівнянні з нормативними вимогами, а з попередніми досягненнями дитини [86]. Використовувалися стимули, значущі для конкретної дитини;

7. Залучення учня до діяльності, спрямованої на подолання труднощів. Використовували не лише репродуктивні завдання, а й проблемні [84]. Такі види діяльності дозволяли розширити зону найближчого розвитку дитини.

8. Індивідуальний підхід до учня. Враховували рівень когнітивних здібностей загалом та розвитку уяви, зокрема; особистісні особливості учня з РСА.

9. Дотримання охоронно-педагогічного режиму. Загальне навантаження дитини узгоджували з її працездатністю. За найменших ознак втоми робили паузи; в окремих випадках надавали дитині можливість відпочити в ресурсній кімнаті.

Індивідуальні корекційно-розвиткові заняття мали таку **структуру**:

1. Загальноорганізаційний етап. На цьому етапі відбувалось загальне налаштування дитини на роботу, привітання, дотримання певних ритуалів, до яких могла звикнути дитина, коротких руханок, жестів, приспівок, вибору смайликів настрою.

2. Етап повторення. На цьому етапі роботи пригадували з дитиною завдання з попереднього заняття та перевіряли домашнє завдання. Якщо були помилки, давали можливість дитині виправити помилки, якщо учень їх не помічав, виправляли разом.

3. Основний етап. На цьому етапі дитині повідомляли тему заняття та показували завдання, які потрібно виконати, додавали візуальні опори до кожного завдання за порядком виконання, виконували кожне завдання чи вправу та разом з дитиною (пізніше дитина робила це самостійно) візуальну опору кожного завдання перекладали зворотною стороною з надписом «Виконано», використовували різні рівні допомоги.

4. Підсумковий етап. Педагог підбивав підсумки виконаної роботи, фіксував увагу на завданнях, які дитина виконувала правильно, використовуючи позитивні підкріплення, які спрацьовували найкраще з конкретною дитиною (наліпка, смайлик, смаколик, який дозволили батьки). Іноді по завершенні заняття використовували який-небудь жест (клас, дай п'ять) чи фрази: «Ось і все», «Хто молодець? Я – молодець». На підсумковому етапі не загострювали питання помилок, лише виділяли гарно виконану роботу, давали домашні завдання на закріплення, подібні до тих, що були на заняттях.

Підчас виконання завдань використовували такі рівні допомоги:

1. Повторення інструкції у повільному темпі.
2. Надання зразку виконання завдання.
3. Жестова підказка - під час інструкції жестом спрямовували дитину до правильної дії, а потім повторювали інструкцію ще раз.
4. Виконання за наслідуванням – потрібні дії озвучували та водночас виконували і пропонували дитині повторити.
5. Спільне виконання – усі дії допомагали виконувати руками дитини, підтримуючи за кисть, зап'ясток чи лікоть.

**Особливості виконання завдань четверокласниками з РСА**

**та збереженням інтелектом**

**Формування розумових операцій.**

**Узагальнення і конкретизація.** Діти з РСА зі збереженим інтелектом безпроблемно виконували такі завдання, відповіді давали короткі, правильні. Такі групи зображень, як: «Їжа», «Напої», «Одяг», «Взуття», «Посуд», «Меблі» тощо не викликали труднощів та негативних реакцій. Прості завдання, такі як: *«Покажи, де одяг?»*, *«Покажи, де меблі?»* виконували мовчки, вказували пальцем, на обличчі не було ознак зацікавленості завданням. Більш складні запитання: *«Що ми їмо?»*, *«Що ми вдягаємо?»*, *«На чому ми їдемо?»* вимагали в дітей з РСА більше часу на роздуми, відповіді на такі запитання було орієнтовані на попередній досвід конкретної дитини та її вподобання. Наприклад, на запитання: *«Що ми їмо?»* один хлопчик відповідав – *«Бургер, їмо картоплю»*. Коли педагог запитав: *«А салат ми їмо?»*, учень відповів: *«Я не люблю салат»*.

**Порівняння.** Виконуючи завдання, діти з РСА та збереженим інтелектом з легкістю справлялись з пошуком однакових картинок та предметів, завдання виконували або мовчки, або з вокалізаціями. Один учень, показуючи правильні відповіді, постійно казав: *«Опа! Ооопа!»*, ніби озвучуючи педагогу, що він показав і одразу забирав пальці для наступної картинки. Ще один хлопчик просто розгойдувався на стільці та нахилявся для вказування. Одна з учениць перед тим, як показати пальчиками правильні відповіді, крутила ними. Такі стереотипні рухи були частим явищем під час корекційної роботи з учнями з РСА. Завдання «Знайди пару» діти виконували не одразу. Кілька дітей запитували: *«Яку пару?»*, коли педагог уточнював: *«Потрібно знайти пару цьому предмету, тобто такий самий»*. Після такого уточнення завдання швидко виконувались. Завдання «Знайди відмінності» у кількох дітей викликало труднощі, тому педагог дозовано надавав допомогу. Спочатку були навідні запитання: *«Поглянь на ці дві картинки. Вони однакові?»* Після ствердної відповіді учня педагог продовжив: *«А тепер дивись, тут хто? Їжачок? Так? А тут? Два їжачка. Це відмінності. Подивись тепер сам, які ще відмінності ти помітиш»*. Після такої підказки діти виконували завдання правильно. На запитання: *«Чим схожі ці предмети?»* діти легко знаходять схожості, а от з відмінностями уже були проблеми. Діти потребували уточнення. На цьому етапі роботи педагог знову пояснював: *«Поглянь, в рядочку чашечки. Чим*

*вони схожі? Так, з них п'ють, вони однакового розміру, вірно. А чим відрізняються? Ця має інший колір, а тут у них різний візерунок.»* Коли діти отримували зразок виконання завдання, то надалі давали правильні відповіді.

**Аналіз і синтез.** Завдання «Четвертий зайвий» підбирали за принципом «від простого до складного». Картинки, які демонстрували дітям, мали виглядати природньо, діти повинні розуміти, що зображено. До прикладу, ложка не повинна бути схожа на лопату, а персик – на яблуко. Дитина повинна розуміти і знати категорію предметів на картинках. Але далеко не всі діти розуміли поняття «садовий інвентар», тому картинки з такими предметами не використовували. Діти з РСА та збереженим інтелектом легко справлялися з завданнями, де серед меблів були продукти харчування, а серед їжі – посуд. Та було проблематичним знайти зайве, коли серед квітів «загубився» колосок. Якщо у дітей виникали труднощі у виконанні цього завдання, педагог не просто повторював інструкцію, а й коментував: *«Дивимось на чотири картинки і називаємо: дятел, горобець, ластівка, бджола. Що зайве? Не знаєш? Тоді давай разом: дятел – це птах, горобець – це птах, ластівка – це птах, бджола – це....»*. Потрібно дати можливість дитині самостійно здогадатися, а потім підсумувати: *«Отже, це птах, це птах, це птах, а це – комаха. То що зайве?»*. Після цього пояснення діти легко справлялись.

Наступне завдання було схоже на попереднє, тільки зайвий предмет одразу потрібно було віднести до певної категорії. Спочатку діти шукали зайвий предмет, а потім визначали його категорію. Якщо попереднє завдання не було проблемним, то і це не викликало труднощів. А от завдання «Що спільного у цих зображеннях?» потребувало пояснення. Адже картини були схожі на завдання «Четвертий зайвий», але як три зображення, так і четверте мали якусь спільну рису. Тому майже всі діти потребували незначної допомоги. Лише одна дівчинка одразу здогадалась, що на цій підбірці картинок усе може літати - і предмети, і комахи. Після одного пояснення наступні подібні завдання виконувались майже без підказок. Завдання «Поєднай картини, щоб вийшло ціле» виконали без додаткових пояснень половина учасників експерименту. Дітям, які не зрозуміли суті завдання просто показали наочно, як з'єднується одна пара картинок, далі діти виконували завдання

самостійно, іноді співставляючи неправильно. Але помилки виправляли самостійно, супроводжуючи вигуками: *«Ааа! Це не сюди, щось не сходиться. Оооо! А тепер сходиться.»* Завдання *«З яких деталей вийшла фігура?»* було більш складним для виконання, лише третина дітей після інструкції приступила до роботи одразу та виконала завдання. Іншим наочно було показано, як з деталей складена фігура, потім діти дивились і співставляли деталі з фігурою. Коли діти помилялись у виборі, педагог порівнював цілісну картинку і деталі зі словами: *«Дивись, у фігурі є три червоних трикутника квадрат і два прямокутника, порівняй, де є такі?»* Після допомоги діти співставляли все самостійно.

**Абстрагування.** Спочатку діти виконували завдання, опираючись на наочність, сортуючи предмети і картинки. Учасники експерименту без проблем відокремлювали конкретну ознаку з опорою на наочність. Наприклад, виділяли транспорт, який їде по дорозі; транспорт, який літає; те, що гаряче; те, що легке; що росте на деревах тощо. Завдання, де потрібно було назвати предмети за певною ознакою без опори на наочність викликало труднощі. Якщо вказані категорії розбирали на наочному матеріалі на попередніх заняттях, діти згадували та виконували завдання без наочного супроводу. Наприклад, коли були завдання: *«Який транспорт їде по дорозі»* чи *«Що росте на деревах?»*, то учні називали правильно. Та якщо завдання не було натреноване на наочному матеріалі, то це потребувало допомоги. Педагог допомагав дозовано, щоб у дитини була можливість шукати відповіді самостійно. Якщо завдання не виконано, вчитель повертався до варіанту з опорами на наочний матеріал. Більшість дітей потребувала наочних зразків на початку роботи, потім поступово виконували завдання самостійно.

### **Формування часових уявлень**

**Формування поняття «1 доба», «частини доби:** ранок, день, вечір, ніч». Діти працювали над співвідношенням частин доби з різними заняттями. Усі досліджувані виконали це завдання правильно, пам'ятали, коли потрібно прокидатися, коли лягати спати, коли робити уроки, коли ходити в магазин. Двоє хлопчиків озвучували процес, супроводжуючи свою діяльність вигуками: *«А цей*

*хлопчик чистить зуби зранку, а цей хлопчик вчить уроки вдень, а цей хлопчик обідає вдень, так правильно!»*, та *«хлопчик спить - ніч, хлопчик їздить на велосипеді - день, хлопчик робить зарядку – ранок, все»*. Одна дівчинка відповідала, наче складала казку: *«Принцеса зранку вмивається (хоча на зображенні була звичайна дівчинка у сукні), принцеса зранку снідає, принцеса вдень вчить уроки, принцеса ввечері лягає спати, принцеса вночі спить, все, кінець доби»*. Більшість дітей робили завдання без поширених розповідей, але зі стереотипними діями – похитування на стільчику, погойдування головою, похлопування рукою по парті. Це завдання було для них легке, оскільки зазначаючи відповідь учні могли завершувати фразу закінченням: *«Так, я це знаю, так, це дуже легко, так, я все знаю»*. Під час бесіди діти відповідали, яка частина доби зображена на картинці. Це завдання вимагало більшої зосередженості, але діти не одразу приступали до роботи, робили паузи, задумувались, але згадували попередньо вивчений матеріал і цілком справлялися з завданнями. Бесіда без картинок викликала занепокоєння майже в усіх дітей, тільки дві дівчинки відповідали на запитання педагога беземоційно і коротко. Інші діти потребували більше часу на відповіді, показували занепокоєння, коли запитання не мали візуальних підкріплень, оглядалися. Один хлопчик навіть запитав: *«А картинку покажеш?»*, інший попросив: *«Давай альбом»*. Загалом це завдання виконали всі, але темп роботи був значно повільніше, ніж з опорою на картинки.

**Формування понять «тиждень», «місяць», «рік».** Робота розпочиналась з перегляду відео «Дні тижня», після чого педагог показував дітям календарі різних видів, розповідав, як вони виглядають. Висновком бесіди був той факт, що календарі можуть виглядати по-різному, але тиждень має сім днів. Наступне завдання – анаграма, у якій потрібно розібрати назви днів тижня та поставити порядковий номер біля кожного. Троє дітей зрозуміли завдання і одразу після почутої інструкції розпочали роботу. Інші діти потребували повторення інструкції. Коли учні не змогли розпочати завдання, педагог показував приклад виконання першого елемента. Четверо учнів закінчили завдання після візуальної підказки, а решта – виконали все, орієнтуючись на візуальний зразок.

Завдяки завданню анаграми діти змогли узагальнити інформацію і на запитання: *«Скільки всього днів у тижні?»*, *«Скільки робочих днів?»*, *«Скільки вихідних?»* давали правильні відповіді. На запитання: *«Що таке робочий день і що таке вихідний?»* один хлопчик відповів: *«Робочий день – коли я іду до школи, а вихідний – коли я сплю, скільки хочу»*. Завдання «Запиши сусідів днів тижня» четверо дітей не одразу зрозуміли, що потрібно робити і орієнтувались на візуальні підказки. Ще двоє потребували словесної підтримки педагога: *«Дивись, який сьогодні день тижня? Понеділок? А завтра який, після понеділка? А вчора який день був? Вихідний – неділя»*.

**Формування поняття «пора року», «місяці».** Робота розпочиналась з перегляду тематичного відеофрагменту про пори року. По завершенню перегляду педагог демонстрував сюжетні малюнки з різними явищами природи (хуртовина, палюче сонце, хмарне небо, гроза, веселка тощо) та задавав запитання: *«Що зображено на малюнку?»*, *«В яку пору року це буває?»*. Усі діти правильно визначали, що хуртовини бувають взимку, але одна дівчинка уточнила: *«Це такий сніг буває зимою і тільки в Буковелі, в Кам'яниці такого не буває»*. Палюче сонце діти відносили і до літа, і до весни та осені, пояснюючи це тим, що сонце припікає не тільки влітку, а веселку можна побачити навесні і влітку.

Після перегляду відео «Назви місяців» педагог давав завдання з анаграмами. Лише одна дитина виконала це завдання самостійно, троє учнів потребували зразка виконання, іншим був потрібен візуальний зразок та вербальні підказки: *«З якого місяця починається рік? Який наступний? А після лютого який місяць?»*. Закріплення теми відбувалось у вигляді бесіди за запитаннями: *«Скільки усього місяців в році? Скільки весняних місяців? Який перший місяць року? З якого місяця починається осінь? Який останній місяць зими?»*. На усі запитання без візуальної підказки правильно відповіла лише одна четверокласниця. Інші діти використовували візуальний календар, формуючи відповіді. Троє дітей потребували вербальних підказок: *«Скільки місяців в році? Не знаєш? Давай порахуємо разом. Скільки весняних місяців? Дивимось на календар. Весняні місяці підкреслені рожевим. Скільки їх? А літні де? А осінні? То скільки весняних місяців?»*

*З якого місяця починається рік? Дивимось на календар, ось перший місяць, читаємо. Де осінні місяці? Починається з якого? Читаємо. А де зимові місяці? Читаємо перший, другий, третій який? То це останній місяць, а з якого місяця починається осінь?».* Такими словесними підказками одночасно з переглядом календаря педагог поступово доводив дітей з РСА до правильних відповідей.

**Формування понять «вчора», «сьогодні», «завтра», «попередній день», «наступний день».** Педагог працював з дітьми, використовуючи візуальний календар. Такий вид роботи був не новий для дітей з РСА, тому вони без затримки фіксували сьогоднішню дату, день тижня, місяць, рік. Продовжували роботу, з днями тижня, які були викладені рядком або зверху вниз. Біля актуального дня тижня прикріплювали напис «сьогодні» та запитували: *«Який день тижня сьогодні?»*. Усі діти розуміли, і правильно відповідали на це запитання. Потім кріпили біля попереднього дня тижня напис «вчора» і підсумовували: *«Вчора – це день, який передував сьогодні»*. За таким же принципом формували розуміння поняття «завтра». З опорою на наочність діти справлялися з цим завданням правильно.

**Формування понять виміру часу «година», «хвилина», «секунда».** Педагог на занятті показував цифровий та аналоговий годинники. Для дітей з РСА це не була нова інформація, але більшість з них мали труднощі з розумінням принципу роботи аналогового годинника. Лише одна дівчинка одразу після пояснення показала, що зрозуміла принцип роботи годинника, оскільки розуміла його і раніше. Інші діти мали труднощі, плутали стрілки. Тоді педагог перед початком заняття виставляв цифровий та аналоговий годинники разом і говорив: *«Зараз починається заняття, а через 45 хвилин буде його закінчення. Ми подивимось на ці годинники»*. Діти виконували завдання, поглядаючи на годинники, а по закінченню педагог фіксував обидва годинники. Цифровий годинник був набагато легшим для сприймання. Наприклад, заняття розпочиналось об 11.00 а закінчувалось об 11.45. Тут діти розуміли як збігає час. А в аналоговому годиннику доводилося звертати увагу учнів щоп'ять хвилин і показувати хвилину стрілку і зазначати, що вона пройшла шлях п'ять хвилин. Після заняття дітям

давали можливість погратися ще п'ять хвилин і наводили будильник. Майже всі діти після дзвінка будильника говорили, що п'ять хвилин якось швидко пройшли, підходили і роздивлялись годинники. Фіксуючи стрілку аналогового годинника і дані цифрового без протестів прощались і виходили з кабінету. Наступного разу педагог робив те саме, тільки ще додавали пісочний годинник на п'ять хвилин і наголошували дітям, що це тещ годинник, тільки давній, і він рахує лише п'ять хвилин, а далі потрібно буде його перевертати.

### **Формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.**

**Формування вміння поєднувати прості аналогії.** Педагог ставив перед дитиною зображення логічних пар і просив поєднати картинки правого стовпчика з картинками з лівого. Четверо дітей майже одразу приступили до завдання. Один хлопчик робив завдання мовчки, похитуючись на стільці. Інші діти озвучували свої дії такими фразами: *«Ммм. Це тут що? Пензлик. Пензлик вжжжжжух художник. Це тут що? Вогонь вжжжжжух пожежник. Це тут що? Шапка біла як в повара вжжжжжуж повар. Це тут що? Книжка вжжжжжух вчителька»*, або *«Дядька з фотіком іде до фотіка. Дядька з лінійною іде до лінійки. Дядька з машиною іде до машини»*. Були діти, яким потрібна була допомога. Вони задавали запитання, як робити це завдання і педагог пояснював, що потрібно поєднати зображену людину певної професії з предметом, який стосується цієї професії. Були труднощі з розумінням того, яка це професія. Якщо перукар з ножицями чи водій біля авто питань не викликав, то людина з лінійками чи людина у формі потребували роз'яснення педагога. Ще діти могли не знати назв окремих предметів, наприклад стетоскоп одна дівчинка назвала *«такою штучкою, якою лікар дітей слухає»*. Це свідчило про недостатній словниковий запас дитини та її загальну обізнаність. Наступним завданням були запитання з картинками та зображення предметів чи людей, які потрібно поєднати. Це завдання дуже схоже на попереднє, тому майже всі діти приступили до роботи без додаткових інструкцій, читали запитання і шукали правильну картинку-відповідь. Під час роботи учні поводили себе по-різному, але усі виконали завдання, яке вимагало прочитати запитання та дати відповідь вербально, а не тільки вказати на картинку. Троє дітей, які полюбляли

працювати мовчки трохи нервували, коли потрібно було відповідати. Відповіді, як правило були короткі. Лише дві учениці відповідали повним реченням на запитання: *«Чим управляє космонавт? Космонавт управляє ракетною (або космічною станцією)»*. Запитання *«Хто приносить пошту?»* викликало занепокоєння. Один хлопчик засміявся і сказав, що пошту не можна нести, бо вона в комп'ютері. Ще одна дівчинка відповіла: *«Пошту приносить кур'єр. А де тут картинка кур'єра?»*.

**Формування вміння встановлювати послідовності подій**, доповнення логічних рядів. Роботу починали з простих послідовних рядів, щоб зорієнтувати дітей на такий формат роботи. З простими послідовностями учні справлялися чудово, кожен у своєму темпі виконав завдання. Після цього педагог пропонував викласти послідовності з більш складним, але знайомим для дітей сюжетом. Сюжет *«Похід до перукаря»* половина дітей виконувала правильно. Педагог просив учнів коментувати кожну викладену картинку. Дехто з дітей відчував дискомфорт, оскільки хотів би виконувати все мовчки. Але педагог показував на перше зображення і запитував: *«Що було спочатку?»*. Діти відповідали неохоче, одним-двома словами: *«Хлопчик патлатий», «Волосатий», «Довге волосся, треба стригтись»*. Деяких дітей потрібно було стимулювати до поетапного виконання роботи: *«Що було спочатку? Що далі з хлопчиком? Що він тут робить? До кого він прийшов? Що вкінці?»*. При опрацюванні сюжету *«Похід до стоматолога»* діти ділилися власним досвідом. Один хлопчик, роздивляючи сюжетні картинки, говорив про свій страх стоматологів, бо нещодавно у нього дуже болів зуб і його видаляли з уколом. Тому, описуючи сюжет, на нього були перекладені власні переживання: *«Тут у хлопчика заболів нижній зуб. Мама повела його до лікаря і він дуже боявся відкрити рот і показати болючий зуб. Зуб лікар вирвав з уколом, щоб не болів. Дітям не можна їсти багато цукерок»*. Дві третини дітей неправильно викладали послідовності і картинку, де хлопчик їсть багато цукерок потрібно було викласти спочатку. Але більшість дітей викладали спочатку зображення хлопчика з хворим зубом, а картинку хлопчика і цукерок вкінці. Таким чином, діти ніяк не пов'язали те, що від надмірного споживання цукерок у хлопчика заболів зуб, тому

педагог пояснював це дітям, які виконували завдання неправильно. Сюжет «У ліс по гриби» також був не легким для більшості дітей. Один хлопчик спочатку виклав картинку, де діти принесли мамі гриби, а потім у правильній послідовності інші. Пояснював він свої дії так: *«Спочатку діти подарували мамі гриби, потім пішли до лісу, погуляли там і повернулись»*. На запитання педагога, навіщо ж вони пішли в ліс, учень відповів: *«Ну, їм хотілось погуляти, поки не пізно»*. Сюжет «У машині» зрозуміли та правильно виклали тільки двоє дітей. Одна учениця навіть склала коротку розповідь: *«Мама з хлопчиком поспішали до машини. Син не хотів сідати позаду, але мама пояснила, що діти його віку сидять в автокріслі, і якщо він не хоче, то піде пішки, або лишиться вдома, а не поїде в аквапарк. Хлопчик подумав і погодився сісти в автокрісло, бо це питання безпеки.»* Деякі діти не знали, для чого автокрісло і чому потрібно пристібатись. Один хлопчик навіть зауважив: *«Мій тато ніколи не пристібається, тільки як менти, тоді. А так ні, ні»*. Були ще двоє дітей, які зазначили, що в маршрутці таких крісел не було. На індивідуальних заняттях педагог пояснював, для чого потрібне автокрісло, і чому потрібно пристібатись. На подальших індивідуальних заняттях працювали з сюжетами побутового характеру (приготування їжі), правильну послідовність показати діти не могли. За свідченням батьків, дітей не залучали до приготування їжі разом з дорослим, у них просто цього досвіду не було. Багато часу присвячували роботі з сюжетами з шести послідовних картинок. Дітям розповідали коротку історію і викладали зображення. На наступному занятті просили повторити послідовність та опис. Переважна більшість дітей справлялася з завданням, інші отримували допомогу у вигляді навідних запитань: *«Ми вже це розглядали, пам'ятаєш? Покажи, де початок? Добре, а далі? Пригадай?»*. Якщо у дитини труднощі з пригадуванням сюжету, вчитель його проговорював і чекав, коли учень самостійно викладе картинку. Таким чином дітям, які мали труднощі у викладанні послідовностей, давали можливість зробити це самостійно з підказкою педагога. Лише двоє учнів потребували такої підтримки.

Окремо хочемо відмітити **роботу дітей з власними фотографіями**. Дітям давали сюжетні фотографії, де вони виконували будь-які завдання. Спочатку

давали дві фотографії – одна з початком діяльності (розмальовка за зразком, складання пазлів, тощо), інша – з кінцем і просили дитину показати, що було спочатку, а що потім. Учням цікаво було розглядати себе і вони безпомилково визначали початок роботи та її кінець. Початок роботи часто супроводжувався здивованим вигуком: *«Ой! Це ж дівчинка – я! А що я роблю! Я складаю пазли. Ось тут почала, а тут – кінець. Бачиш? Тут всю картину склала!»*. Було двоє хлопчиків, які взагалі ніяк не реагували на себе на фото. Тоді педагог задавав навідні запитання:

*– Хто це тут? – Це я – Міша.*

*– Що ти тут робиш? – Розмальовую робота, мені подобається робот.*

*– Де ти починаєш? – Ось тут, ти що не бачиш? Тут ще нічого не розмальовано, а тут він весь вже синій-синій.*

Поступово кількість фотографій одного виду діяльності збільшували до трьох-чотирьох. Діти бачили у своїй діяльності початок проміжний та кінцевий результати. Крім фотографій діяльності дитини використовували фотографії подій. До прикладу, обирали фото дитини біля ялинки, фото з валентинкою та фото біля великоднього кошика і просили учня викласти ці фотографії у хронологічній послідовності. Якщо це було важко, брали лише дві фотографії та запитували, що було спочатку, а що після. Спочатку багатьом було важко зорієнтуватись, тому на допомогу брали візуальний календар, визначали, до якої пори року відносимо першу фотографію, і до якої другу. З допомогою такої підказки діти визначали, що перша фотографія зроблена взимку, а друга – навесні. Отже, спочатку іде зима, а потім весна. Відповідно і виставлялись фотографії в хронологічній послідовності. Такий вид роботи був цікавим для дітей, які могли співставляти події з календарем, визначати послідовність власних дій та відбувалася актуалізація та пригадування власного життєвого досвіду.

**Формування вміння доповнювати фрази з опорою на попередній досвід дитини.** Це завдання опрацьовували, використовуючи розрізні картинки. Дітям задавали запитання та давали кілька варіантів відповідей у вигляді картинок. Більшість запитань були побутового характеру або відповідали попередньому

досвіду дітей. До прикладу, запитання: «Щоб нарізати хліб, потрібно...ніж, молоток чи сокиру», «Щоб розчесати волосся, потрібно... виделку, гребінець, молоток». Діти не мали труднощів, коли відповідали на подібні запитання, але іноді у відповідях орієнтувалися на свої вподобання. Наприклад, коли педагог запитував: *«Щоб купити продукти, потрібно... листя, сумка, гроші»* один учень зазначив: *«Треба картку, де картка тут, я не бачу»*. На запитання, чому саме картку, хлопчик емоційно відповідав: *«Картка одна, а грошей багато, можна розгубити. Карткою можна купити більше, а гроші закінчуються!»*. Ще одна дівчинка на запитання: *«Щоб поїсти суп, потрібна..... лопата, ложка, щітка?»* відповідала, махаючи головою: *«Я не люблю, не люблю суп, а Захар їсть суп вилкою в їдальні, а суп краще ложкою»*. Загалом це завдання було досить легким, були візуальні опори, діти почували себе впевнено, мало вокалізували та не відмовлялись від співпраці.

Наступне завдання було складнішим, потрібно було логічно пов'язати два предмета та знайти серед картинок поєднання двох предметів. Завдання виконували, опираючись на наочність. Були запитання, які не викликали труднощів у дітей, наприклад: *«Ялинка та іграшки, якщо їх пов'язати, що буде?»*. Більшість дітей знаходили серед картинок прикрашену новорічну ялинку та відповідали: *«Новий рік», «Гарна ялинка», «Подарунки під ялинкою», «Новорічне святкування»*. Коли дитина не могла підібрати відповідь, педагог пояснював зв'язок та показував правильну картинку. У дітей були труднощі з логічним поєднанням мікрохвильової печі та кукурудзи, для них було новим те, як готують попкорн. Але двоє хлопців розповідали, що мали досвід приготування попкорну з батьками, але з насінням в герметичному пакеті, а те, що попкорн готують з кукурудзи – не знали. Це завдання не лише допомагало працювати над формуванням причинно-наслідкових зв'язків, а й розвивало словниковий запас, активне мовлення та розширювало життєвий досвід дітей.

### **Формування внутрішнього плану дій.**

Під час індивідуальних занять та на уроках працювали над завданнями, які сприяли відпрацюванню вмінь, необхідних для здійснення окремих етапів

планування. Для відпрацювання вміння фіксуватись на меті діяльності використовували гру «Що робити?». До заняття підбирали картки з зображеннями, за змістом яких дитина повинна була зрозуміти що потрібно робити. Наприклад, на початку заняття педагог показував зображення ганчірки і дошки та запитував: «Поглянь на картинки. Як думаєш, що тут потрібно зробити?». Половина дітей, розглядаючи зображення не зрозуміли, що від них вимагають. Тоді педагог допомагав: «Глянь, що тут зображено? Назви. Що ми зазвичай робимо ганчіркою біля дошки?». Тоді учні робили логічний висновок, що потрібно витерти дошку ганчіркою. Але двоє учнів не справилися з завданням з підказкою, тому педагог допомагав у пошуках ганчірки та вони разом витирали дошку. Коли потрібно було виконати письмову вправу, учням показували зображення зошита і ручки та запитували: «Що потрібно робити?». Коли потрібно було намалювати сюжетний малюнок, показували зображення фарб і альбому тощо.

З метою відпрацювання **навички орієнтування в ситуації** використовували гру «Підбери потрібне». Педагог просив дитину зібрати рюкзак до школи та розкладав зображення шкільного приладдя та предметів інших категорій (іграшки, овочі, посуд, інструменти). Така гра зацікавила дітей, вони з задоволенням готували рюкзак до школи, часто проговорюючи свої дії: «Так-так, я до школи візьму зошити, я до школи не візьму сковорідку, я до школи візьму книжки, я до школи візьму олівці, я до школи не візьму ведмедика», або «Книжка так, ручка так, тарілка ні, щоденник так, олівці так, помідор ні.». Також моделювали ситуації, орієнтуючись на інтереси дитини. Так одному хлопчику дали завдання зібрати все необхідне на плавання, приготували зображення рушника, купальних шорт, шапочки для душа, шльопанців, машинки, виделки. Учень успішно виконав завдання, коментуючи свої дії: *«Так, я в басейн іду, так, я беру шорти, так, я беру шапочку, так, я беру рушник витиратися, так, я беру шльопанці, щоб взутися. Так, виделку і машинку в басейн не беру, бо я там не їм і не граюсь, а плаваю»*. Подібні завдання використовували і в роботі на уроках. На уроці математики, коли потрібно було накреслити геометричну фігуру, запитували: *«Що нам потрібно для*

*виконання цього завдання?»*. Якщо були учні, які не могли виконати це завдання, вчитель показував лінійку та олівець і чекав, поки учні підготуються дороботи.

Ще одну гру використовували для покращення розуміння дітьми ситуації «У чому помилка?». Підбирали ситуації, які відповідали інтересам дитини. Наприклад, дівчинці, яка ходить в музичну школу, давали запитання: *«Ти збираєшся на музику, береш з собою нотний зошит та лопату. У чому помилка?»*. Учениця одразу зрозуміла помилку і відповіла педагогу: *«На музику беремо нотний зошит, бо треба грати по нотах, а лопату не берем, бо що ми там будемо копати?»*. Більшість дітей вважали це завдання смішним та реагували відповідно: *«Ти що? Я не беру в басейн санки, там немає льоду, нема де кататися. А от рушник візьму, витрусь.»* чи *«В художню школу потрібно олівці і спеціальний альбом, а зубну щітку – ні, ну я ж не малюю зубною щіткою, ха-ха, на зубах щіткою ні»*.

Подібна до попередньої гра «Чого не вистачає?». Педагог давав інструкцію: *«Нам потрібно приготувати овочевий салат. Поглянь, чого не вистачає, щоб виконати це завдання?»*. До завдання пропонувались зображення тарілки, овочів, олії, солі. Половина учнів не знали відповіді в тоді педагог давав навідні запитання: *«Що спочатку будемо робити? Кинемо овочі так в тарілку чи будемо щось робити?»*. Після допомоги діти починали розповідати послідовність роботи: *«Так, берем овочі і миємо гарно, потім ріжемо?»*, *«А чим ріжемо?»*, *«Ножем. А де ніж? Не вистачає ножа!»*.

**Роботу з казками та короткими історіями** використовували з метою відпрацювання вмінь, необхідних для формування етапів планування. Починали роботу з відомих дітям казок «Колобок» та «Червона шапочка». Коли педагог читав казку, учень поступово викладав сюжетні картинки за змістом розповіді. Переважна більшість дітей чудово справлялася з цим завданням. Двом хлопчикам потрібно було читати повільніше, іноді повторювати фразу двічі і давати трохи більше часу, щоб підібрати картинку. Складніше давалися дітям короткі розповіді. Розповідь «Розумна галка» педагог читав повільно, але більшість дітей потребувала повторного прослуховування розповіді. Під час прослуховування розповіді

«Олениха» діти краще орієнтувались у завданні і лише троє учнів потребували повторного прослуховування тексту.

**Для формування поняття послідовності** використовували завдання встановлення цифрової послідовності та пропонували дітям викладати числа у порядку зростання від 1 до 10, десятки від 10 до 100, потім у зворотному порядку. Усі діти викладали послідовності від 1 до 10 та від 10 до 100. Викладання зворотної послідовності було більш складним завданням для половини дітей, але з другої спроби вони виконували завдання. Поступово завдання ускладнювали пропускаючи у числовому ряду деякі числа, на початку роботи дітей про це попереджали. Завдання учні часто коментували, проговорювали свої дії: *«Так, так, один, потім два, потім три...а три немає, далі чотири, потім п'ять, потім шість...немає, потім сім, потім вісім, потім дев'ять.... немає, потім десять»*. Такі ж коментарі були і під час встановлення зворотної послідовності, тільки завдання діти виконували повільніше.

**Для формування внутрішнього плану дій** з дітьми працювали над вирішенням арифметичних задач. Педагог перед виконанням разом з дитиною читав задачу, пропонував зробити скорочений запис за шаблоном, визначити, яку дію потрібно зробити та написати відповідь.

Прості задачі на знаходження невідомого доданка діти вирішували правильно, оскільки поняття «разом» асоціювали з дією додавання. Скорочений запис педагог робив за шаблоном. Дев'ять дітей після пояснення принципу написання скороченого запису самостійно виконували його, двоє потребували допомоги. Десять дітей визначали дію самостійно після виконання одного-трьох подібних задач. Одному учню потрібно було виконати чотири подібні завдання.

Задачі на знаходження невідомого доданка та на знаходження різниці (остачі) Четверо дітей виконали самостійно, лише скорочений запис зробили з допомогою педагога, інші потребували додаткового пояснення під час вирішення першої задачі кожного виду.

До того, як приступити до задач на різницеve порівняння, задач на збільшення або зменшення числа на кілька одиниць починали з роз'яснення понять

«більше на» і «менше на» та визначали, якій математичній дії ці поняття відповідають. Троє дітей самостійно зробили скорочений запис та вирішили кожен вид задач з першого разу. Шестеро учнів потребували трьох-чотирьох разів виконання подібних задач для того, щоб почати виконання самостійно.

Задачі на знаходження невідомого зменшуваного та задачі на знаходження невідомого від'ємника починали виконувати лише після того, як вивчили правила на знаходження невідомого зменшуваного та невідомого від'ємника. Після підготовки половина учнів самостійно виконали скорочений запис та четверо учнів правильно визначили, яку потрібно робити дію. Інші діти самостійно виконували цього виду задачі після виконання трьох подібних. Задачі на знаходження суми трьох доданків діти почали виконувати самостійно після виконання одного завдання разом з вчителем. Задачі на знаходження третього числа за сумою двох даних чисел троє учнів зрозуміли одразу, оскільки змогли порівняти цей вид задач з задачами на знаходження невідомого доданка. Інші учні почали виконувати ці задачі самостійно після триразового виконання подібних завдань. Задачі на конкретний зміст дії множення та на конкретний зміст дії ділення восьмеро учнів почали виконувати самостійно після одноразової демонстрації задачі педагогом. Ще трьом учням потрібно було виконати з педагогом три подібні завдання, щоб працювати самостійно.

З задачами на кратне порівняння виникли труднощі. Короткий запис діти виконували одразу, але не одразу зрозуміли, що незалежно від того, що написано в умові: у скільки більше чи у скільки менше, потрібно робити одну і туж дію, тобто ділити потрібно більше число на менше. Лише після чотирьох завдань семеро учнів виконували задачі цього виду самостійно, інші діти потребували п'ятиразового виконання подібних задач. Одна учениця, зрозумівши особливості виконання, вигукнула: *«Та тут якісь задачі дивні, чи в більше чи в менше, все одно ділити треба, правда?»*.

Задачі на збільшення чи зменшення у кілька разів потребували попередньої підготовки для того, щоб учні зрозуміли співвідношення понять і дій. Після підготовки четверо учнів самостійно виконали задачу одразу, інші після

чотириразового виконання подібних задач. Одна учениця після виконання третьої задачі прокоментувала: *«А в цих задачах треба дивитись, у скільки більше і у скільки менше, але як ці задачі схожі з тими, з минулого разу, але там треба було тільки ділити, а тут треба думати»*.

Задачі на знаходження частини від числа були досить легкими для розуміння учнів. Хоча при попередньому поясненні педагога, діти не приступали одразу до вирішення, а спостерігали за тим, як педагог вирішував задачу. Після цього п'ятеро учнів самостійно виконали цього виду задачу. Інші учні самостійно виконували такі задачі після дворазового повторення.

Задачі на знаходження числа за його частиною для розуміння четверокласників з РСА були складними після того, як діти навчились вирішувати задачі на знаходження частини від числа. Діти часто плутали, яку потрібно було зробити дію, тому педагог зробив порівняння з попереднім видом задач і наголосив, чим відрізняється умова та її зв'язок з дією множення чи ділення. Після першого пояснення двоє учнів змогли самостійно виконувати такі задачі, ще четверо потребували вирішення трьох подібних задач. Інші діти виконували задачі самостійно після шести повторень.

Задачі на знаходження дробу, який одне число становить від іншого, учні не могли вирішити після пояснення педагога. Для дітей текст задачі був надто заплутаним. Педагог зробив короткий запис, орієнтуючись на шаблон та записав дію. Після пояснення усі діти вирішили п'ять однотипних задач, після чого шестеро учнів правильно визначали дію наступної задачі з умовою, що педагог допомагав зробити короткий запис.

Задачі на знаходження значення загальної величини, на знаходження величини однієї одиниці лічби або вимірювання, на знаходження кількості діти з педагогом розбирали, опираючись на шаблони і робили короткий запис. Семеро дітей виконували задачі правильно, опираючись на попередні зразки роботи.

Над вирішенням задач на дві дії працювали за тим самим принципом, що і на одну. Спочатку читали умову задачі, потім робили скорочений запис за шаблоном, під час роботи з коротким записом працювали над розумінням термінів «більше

на», «менше на», «більше в», «менше в», «разом». Щоб допомогти дитині виконати задачу, задавали навідні запитання: *«Що нам відомо? Ми можемо одразу зробити дію і знайти те, що питають в задачі? Ні. Тоді що нам потрібно знайти? Ми можемо це знайти? Яку дію робимо першою? Отже це ми знайшли»*. Тут педагог вписує знайдене число у схему короткого запису і задає запитання: *«Тепер це нам відомо. Ми можемо знайти те, про що питають в задачі? Як? Отже, це друга дія. Потім записуємо відповідь»*. Учням з РСА було важливо бачити поетапність роботи, яку дію робили спочатку, чому не могли одразу відповісти на запитання задачі, проводили паралелі з типами задач на одну дію. Один хлопчик під час спільного з педагогом вирішення задачі, прокоментував: *«Ооо, це як дві задачі робимо по черзі, але разом. Спочатку шукаємо, на скільки більше, а потім шукаємо разом. Виходить задача плюс задача»*. Після роз'яснення п'ятеро дітей самостійно визначали послідовність дій, опираючись на короткий запис.

### **Формування уяви**

#### **Формування невербальної уяви**

**Використання візуальних матеріалів.** Педагог розпочинав роботу з невеликої кількості предметів, розкладаючи їх перед дитиною і пропонував запам'ятати. Потім змінював кількість предметів, або їх розміщення і запитував: *«Що змінилось?»*. Переважній більшості дітей цей вид діяльності подобався, завдання вони виконували успішно і старанно. Одна учениця, коментуючи свою роботу, говорила: *«Я маю пам'ять як фотоапарат. Клац і є, клац і є»*. Троє дітей любили виконувати завдання мовчки і коли педагог запитував: *«Що змінилось?»*, вони спочатку просто показували кілька разів пальцем. Педагог уточнював: *«Що змінилось? Щось зникло чи з'явилося?»*. Як правило діти на уточнення відповідали коротким реченням, наприклад: *«Тут була квітка. Тут. Отут. Тепер немає. Тепер тут лялька»* або *«Тут все є. Є книжка. Є дорога. Є ручка. Є стіл. Ложки нема. Ложка пропала»*. Правильне виконання цього завдання свідчило про високий рівень візуальної пам'яті у школярів з РСА.

**Конструювання та моделювання.** Робота з пазлами не потребувала контакту і спілкування з педагогом. Діти майже не коментували свої дії та не

любили, щоб їм допомагали. У роботі використовували пазли на 80-120 шт. і більшість учнів говорили, що це для них легко. Робота з конструктором LEGO починалась із виконання за зразком. Спочатку педагог складав невелику піраміду і просив дитину повторити. Усі діти виконували завдання правильно. Одна учениця, перед тим, як класти кожен кубик LEGO прикладала його до зразка і клала біля себе. Тільки потім складала башту. Діти відчували труднощі, коли потрібно було виконувати завдання без опори на зразок і часто будували башти з кубиків, пам'ятаючи, як вони виконували завдання за зразком. Двоє учнів відмовились працювати без зразка, аргументуючи це тим, що вони не знають, як це робити. Коли педагог показав, як завершити вправу, діти виконали все самостійно. Були труднощі з самостійним виконанням завдання. Четверо дітей змогли побудувати конструкцію без візуальної опори, а також завершити недобудовану конструкцію. Іншим дітям педагог показував варіанти виконання і вони все одно будували за одним із заданих зразків.

**Розмальовування та перемальовування за зразком** діти виконували правильно, але відтворені художні образи не завжди були відтворені чітко. Сюжетні малюнки діти виконували відповідно до своїх інтересів, але постійно перепитували: *«А я намалюю амонгуса, добре? Малюю жовтий амонгус? Дивись, такий? А більший буде? А якщо такий, можна?»* або *«Де намалювати? Тут? Якщо я намалюю ляльку? Добре? Якщо я намалюю їй платячко? А рожеве, добре? А туфельки золоті, добре?»*. Один хлопчик відмовився малювати і сказав, що він малює тільки вдома з мамою. Цьому учню педагог задавав завдання додому.

**Сенсорні вправи.** Перед початком роботи педагог ознайомлював дітей з новими текстурами та матеріалами. Для чотирьох дітей робота з кінетичним піском була вперше. Ті діти, які уже гралися з таким піском, повідомляли про це: *«Я бачила такий пісочок, ми з психологом гралися ним»* або *«А в мене дома мама купила, я грався вдома вже. Тут тожже гратися треба?»*. Одна учениця відмовилась від роботи з піском: *«Не хочу, не хочу, я таке не люблю»*. Дітям педагог пропонував спочатку «помасажувати» пісок, потім зробити гірку за зразком, потім – колодязь. Між гіркою і колодязем потрібно було прокласти дорогу. Діти уважно повторювали

дії педагога, робота за зразком не викликала труднощів. Троє дітей проявляли ініціативу та будували дві чи три гірки, одну величезну гору *«як в Карпатах»*, або рів *«як бабусі в селі»*. Робота з пластиліном потребувала постійної допомоги педагога. Діти не могли виконати завдання поетапно за опорними картинками. Тільки після того, як педагог виконав разом з дітьми завдання, діти змогли потім самостійно зробити його з опорою на зразок.

**Ігри з ліхтариком** зацікавили усіх дітей. Перед початком роботи педагог попередив, що будемо вимикати світло і пояснив, для чого нам ліхтарик. Коли педагог вимкнув світло, ліхтарик направив на стіну та з допомогою пальців почав показувати різні рухи. Спочатку не всі діти розуміли, що потрібно відповідати. Але педагог давав навідні запитання: *«Хто має такі великі вушка? Хто має такі великі зуби? Хто має такий хвостик?»*. Після таких уточнень, учні включалися у роботу і згадували, що зайчик дуже вухатий, вовк має великі зуби і їсть інших тварин, лисичка дуже хвостата і хитра.

**Рухові ігри.** Для розвитку невербальної символіки через тіло використовували рухові ігри та пропонували дітям показати, як ходить ведмідь, як бігає зайчик, як дихає їжачок, як стрибає кенгуру. Троє дітей долучалися до завдання одразу, іншим дітям потрібно було показати саму тварину та показати рухи для того, щоб учень зміг повторити.

### **Формування вербальної уяви.**

Роботу над **формуванням вербальної уяви** у дітей з РСА та збереженим інтелектом розпочинали з першого етапу – етапу впізнання, але часу на цей етап виділяли менше, ніж при роботі з дітьми з РСА та порушеним інтелектом.

Гра *«Вгадай на дотик»* для дітей була не новою, оскільки учні на корекційних заняттях з психологом відпрацьовували уміння впізнавати предмет за дотиком. Діти про це повідомляли педагогу: *«О, та це я знаю, я з Оксаною шукав різні предмети і розказував, що робити з цими предметами. А ми з вами теж будемо шукати якісь предмети в мішечку?»*. Предмети діти описували короткими простими реченнями, наприклад: *«Це м'яка іграшка, вона м'яка. Це твердий, кубик або коробочка. Це вузька і довга, це ручка»*.

Під час гри у «Чарівний м'яч» діти правильно називали майже всі дії м'яча, але іноді трохи плутали, і коли м'яч котився, говорили «ішов» або «тікав».

Під час виконання завдань на другому етапі працювали над пасивним відтворенням образів. Дітям пропонували подивитись на якийсь предмет певний час і потім заплющити очі. Педагог задавав запитання: «Якого кольору цей предмет? Якої форми? Як його використовувати?». Частина дітей з першого разу не дуже успішно виконували завдання, намагались підглядати, коментували: *«Ой, а я там не пам'ятаю кольори, а які там кольори були, можна глянути? Для чого використовувати? Ну як, гратися, це ж м'яч»*.

Гру «Перетворення предмета» діти зрозуміли не одразу, їм важко було на слух сприймати інформацію, але під час самого процесу уже включались в роботу. Педагог пропонував дітям уявити, що коробочка це машинка, ложка це мікрофон, скручена серветка це лялька. Один учень, не розуміючи, як виконувати завдання, коментував: *«Ну як коробочка це машинка, як?»*. Педагог включав хлопчика у гру: *«Дивись, коробочка їде по доріжці як машинка. Вжжжж. Вона перевозить вантаж. Ставимо зверху ще маленький кубик, це вантаж. Перевозимо його на машинці»*. Слід зазначити, що такі символічні ігри давалися дітям з труднощами.

На третьому рівні пропрацьовували один предмет з кількома властивостями. Дітям називали предмет та пропонували назвати його колір, форму та функцію, для чого використовується. Пропонуючи предмети для опису, опиралися на рівень обізнаності респондентів та їх вподобання. Наприклад, одній дівчинці пропонували описати kota. Оскільки вона дуже любить котиків, то опис був досить поширений: *«Кіт великий, пухнастий, чистий, ніжний, дружлюбний, він добрий і існує для того, щоб мурчати і його гладили»*. Ще один хлопчик, який любить потяги, описував: *«Потяг швидкий, зелений, довгий, бо багато везе пасажирів, він перевозить щось важке на далекі відстані, а може і зброю на фронт, багато зброї»*. Предмети, які не викликали емоційного захоплення, діти описували коротко і без ентузіазму: *«Ну, стіл коричневий, з дерева, для уроків»*, або *«Картина з різними кольорами, прямокутна, висить просто так»*.

Вправа «Закінчи речення» яскраво демонструвала інтереси дітей. І знову дівчинка, яка любить котиків, продовжувала речення так: *«Я бачу котика, він сірий і пухнастий, веселий, любить гратися і гладитися».*

Вправа «Малюнок словами» була для дітей важкою. Двоє респондентів відмовилися її виконувати, сказали, що зараз не вміють. Іншим учням педагог давав опис простих предметів чи явищ, які точно могли бачити у житті. Наприклад, будинок коричневий, одноповерховий, з двома вікнами та димарем, поруч якого росло дерево або новорічна ялинка, висока та зелена, прикрашена синіми і жовтими кульками та сніжинками.

Робота з дітьми на четвертому етапі передбачала розчленовувати збережений у пам'яті образ, виділити його певні частинки, ознаки та елементи та включити їх у нові поєднання. Робота з порівняннями та метафорами була не дуже зрозумілою для більшості респондентів. Кожну фразу дітям педагог пояснював детально і говорив її пряме значення. Були метафори, які дітям часто зустрічались і були відомі: *«Час біжить; гроші тануть; тепла атмосфера; холодний прийом».* Інші вимагали детального роз'яснення.

Робота з короткими історіями зацікавила дітей, вони правильно відповідали на запитання педагога. Учням подобалося розповідати короткі історії, опираючись на свої фотографії, та описуючи події зі свого життя. Одна учениця склала історію, опираючись на свої фотографії та сама склала запитання до них.

*«Маша виступає.*

*Маша любить грати на роялі та співати. У неї сьогодні був звітний концерт. На концерті була мама, бабуся і сестра Маші. Вони аплодували Маші, коли вона виступала.*

*Запитання:*

- 1. Які захоплення в Маші?*
- 2. Яка подія була в Маші сьогодні?*
- 3. Хто був на концерті Маші?*
- 4. Яка реакція присутніх на концерті?».*

Робота з діалогами відбувалась наступним чином. Дітям пропонували обрати роль, яку вони будуть читати, друга роль діставалась педагогу. Перший раз учасники діалогу читали, другий – намагалися розповідати з опорою на текст.

Додумування простих сюжетів здійснювали з опорою на картинки, а в кінці пропонували дітям самим закінчити історію.

### **Особливості виконання завдань четверокласниками з РСА та ІІІ**

#### **Формування розумових операцій.**

**Узагальнення і конкретизація.** Діти з РСА та ІІІ не одразу відповідали, педагог задавав запитання ще раз: *«Подивись сюди. Що це?»*, правильно називали предмети різних категорій, які вони використовували щодня, наприклад: стілець, ручка, кросівки, яблуко, дошка, зошит, ложка, листочок, м'яч. Троє дітей не змогли назвати зображення фломастера, молотка, лопати, кубика, кавуна, персика. Причину того, чому вони не знають, діти не змогли пояснити, але педагоги, які з цими дітьми працюють, коментували невиконання завдань тим, що діти в повсякденному житті не використовують предметів, тому і не можуть їх назвати. Майже всі діти правильно називали групи предметів «Шкільне приладдя», «Посуд», «Їжа», «Одяг». Тільки одна дівчинка не називала категорії і під час заняття відволікалась не могла зосередитись на малюнках, а один хлопчик у відповідь на запитання: «Покажи, де одяг?», показав футболку, яка була на ньому.

**Порівняння.** Порівнювати предмети без підготовки могли тільки половина дітей. На запитання: «Який предмет довший?» діти показували предмет пальцем мовчки. Двоє дітей під час відповіді дивились на педагога та чекали його реакції. Коли педагог говорив «Правильно», то усміхались, коли ні, тоді їхній вираз обличчя не змінювався. На запитання: «Хто важче?» ніхто з дітей не відповів. Для того, щоб діти розуміли поняття «важче» і «легше», педагог давав потримати предмети різної ваги в двох руках і запитував: «Що важче?». Якщо учень не відповідав, давав підказку жестом.

Краще справлялись учні з завданням «Знайди однакові». Якщо учні не розуміли поняття «однакові», педагог запитував: «Де таке саме?». Якщо правильної відповіді не було, педагог показував учню дві однакові картинки і говорив: «Вони

однакові». Після такого детального пояснення усі діти виконували завдання правильно.

Завдання «Знайди тіні» з першого разу виконали лише троє дітей. Для того, щоб учні зрозуміли, як виконувати завдання, педагог показував тінь і накладав на неї відповідне зображення та коментував: «Знаходимо тінь», повторюючи поєднання тіні і зображення кілька разів. Після підказок майже всі діти, окрім однієї учениці, виконали завдання.

**Аналіз і синтез.** Дітям пропонували завдання «Четвертий зайвий» та запитували: «Що зайве?». Троє дітей виконували завдання правильно. Дітям, які не зрозуміли інструкцію, педагог показував правильну відповідь та коментував свої дії: *«Що зайве? Сірий п'ятикутник. Покажи, що зайве? Правильно, сірий п'ятикутник. А що зайве у цьому рядку?»*. Після тренувальних завдань тільки двоє дітей не могли самостійно виконати цю вправу. Вправу «Поєднай вершок і корінець» діти не виконували, тому педагог давав зразок для виконання. Двом дітям, які відмовились працювати, цю вправу замінили на вправу «Знайди, чий хвостик».

Вправа «З яких деталей складена фігура» виявилась надто важкою, тому дітям давали спрощений варіант. Педагог пропонував не поєднувати фігуру та її складові, а накладати складові на фігуру. Четверо дітей виконували це завдання самостійно, решта – з допомогою вчителя.

**Абстрагування.** Завдання «Відсортуй за вказаною ознакою» двоє дітей виконували одразу після інструкції. Інші діти потребували зразка виконання, після якого завдання виконували самостійно.

### **Формування часових уявлень**

**Формування поняття «1 доба», «частини доби: ранок, день, вечір, ніч».** На заняттях діти переглядали відео про частини доби та відповідали на прості запитання: «Які частини доби ти знаєш? Спочатку йде ранок, потім? Спочатку вечір, потім?». Переважна більшість дітей відповідала на запитання з опорою на наочність та підказки педагога. Завдання з розкладанням карток «Частини доби» діти виконували лише з підтримкою педагога. Одна дівчинка відмовилась

працювати над завданням, постійно махала головою і повторювала: «*Ні-ні, неа, ні-ні, неа*». З нею продовжив роботу корекційний педагог навчального закладу. Четверо дітей поєднували картинки і частини доби, пересуваючи їх самостійно, інші показували пальцем або рукою, чекаючи підказку.

**Формування понять «тиждень», «місяць», «рік».** Починали роботу з перегляду відео «Дні тижня». Потім розкладали почергово картинки днів тижня починаючи з понеділка. Усі діти викладали картки, орієнтуючись на зразок, лише двоє учнів виконали завдання самостійно. Один з них коментував: «*Так-так, понеділок, що даліше? Так, вівторок, а даліше? Так. Середа, ага, ставимо. Так, четвер, сюда-сюда. Так, п'ятниця. Так-так. Субота. Субота до бабусі. Так. Неділя*».

Наступним етапом роботи була демонстрація календаря, щоденника, візуального розкладу. Хоч усі діти не вперше бачили календар, та реагували по-різному. Одна дівчинка сказала: «*Це дні тижня, це дні тижня, це щоденник, це уроки*». З опорою на календар діти виконували завдання, де потрібно було вставити пропущені дні тижня. Частина дітей виконала це завдання самостійно, коментуючи свої дії: «*Тут понеділок, тут, тут. Тут четвер, отут, отут*», «*Так, записуєм, понеділок, так, записуєм середа-четвер-п'ятниця*». Завдання з поєднанням днів тижня та їх скорочень діти виконували з допомогою педагога, оскільки в повсякденному житті на уроках скорочення не використовували.

**Формування поняття «пори року».** Після перегляду відео «Пори року» педагог показував картинки з зображенням кожної пори року та запитував: «*Які ознаки осені?*». Якщо учень не відповідав, педагог задавав уточнюючі запитання: «*Коли опадає листя? Восени. Коли катаємось на санчатах? Восени? Ні. Коли дні стають коротшими а погода дощовою? Восени. Коли прокидаються тварини зі сплячки? Восени? Ні*». Троє дітей самостійно поєднували ознаки з порами року, але дуже повільно та дивились на реакцію педагога. Інші виконували завдання з підказками. Після перегляду відео «Назви місяців» діти разом з педагогом виставляли на візуальному календарі поточний місяць. Потім повторювали назви місяців відповідно до кожної пори року та виставляли послідовність місяців. Двоє

дітей виставляли місяці, орієнтуючись на візуальну опору, інші виконували завдання з допомогою вчителя.

**Формування понять «вчора», «сьогодні», «завтра».** Педагог розкладав дні тижня за порядком з понеділка по неділю та допомагав виставляти на візуальному календарі поточний день тижня. На поточному дні тижня фіксували позначку «сьогодні» та разом з дитиною проговорювали: *«Сьогодні вівторок»*. Потім фіксували позначку «вчора» на понеділок і проговорювали разом з дитиною: *«Вчора понеділок, сьогодні вівторок»*. Протягом тижня кожного дня педагог з дітьми фіксував позначку «сьогодні» та «вчора» і повторював: *«Сьогодні середа, вчора вівторок. Сьогодні четвер, вчора середа»*. Після того, як пропрацьовували всі дні тижня, просили дитину самостійно викладати день тижня на візуальному календарі та фіксувати позначки «сьогодні» та «вчора». Троє учнів самостійно викладали дні тижня, тому на подальших заняттях їм фіксували позначку «завтра» та пропрацьовували поняття «сьогодні», «вчора», «завтра» протягом тижня. Двоє учнів після проведеної роботи самостійно викладали на візуальному календарі поточний день тижня, називали попередній день – вчора та наступний – завтра. Інші продовжували роботу у цьому напрямі додатково з батьками вдома та з педагогом на початку заняття.

**Формування понять виміру часу «година», «хвилина», «секунда».** Педагог показував дитині годинники: електронний та аналоговий та пояснював: *«Дивимось на круглий годинник та цю швидко стрілку, вона рахує секунди. Дивимось на квадратний годинник, ці цифри – це секунди. Тут секунди на стрілці, а тут на цифрах. Ця стрілка рахує хвилини, ці цифри – це теж рахують хвилини. Дивимось, як стрілка перейшла, а тут цифра змінилась. Це хвилина. А ця стрілка показує години, ця цифра також показує години. Давай повторимо, де тут секунди, а тут де? Давай порахуємо разом всі секунди»*. Педагог показував одночасно, як рухається секундна стрілка та цифри секунди і одночасно рахував. По завершенню 60 секунд змінює положення хвилинна стрілка та змінюється цифра, що позначає хвилини. Педагог коментує: *«60 секунд – це одна хвилина, а 60 хвилин – це одна година. Ця стрілка позначає години, а ці цифри також*

позначають години. Тут яка година? 10-та, і тут 10-та». Далі протягом години педагог разом з дитиною виконував інші види діяльності і привертав увагу учня до годинників, коли на них була вже 11-та година та коментував: *«Дивимось на годинники. Яка тут година? 11-та, а тут також 11-та. А була 10-та. Минула година»*.

З допомогою пісочного, електронного та аналогового годинника показували дітям, як минає 1 хвилина, 5 хвилин. Педагог давав дитині роздивитись пісочні годинники, двоє учнів зацікавились ними та уважно спостерігали, як сипався пісок. Тоді фіксували, де знаходилась хвилинна стрілка та цифри, які позначають хвилини. Ставили одночасно два пісочні годинники на 1 хвилину та на 5 хвилин і коментували дітям: *«Дивимось за годинниками уважно. Ось тут пройшла одна хвилина, дивимось на цифри, було 0 хвилин, стало 1 хвилина. Одна хвилина пройшла. Дивимось за другим годинником. Пісок висипався, 5 хвилин пройшло, дивимось на цифри 5 хвилин»*. Завдання повторювали протягом кількох місяців. Шестеро дітей розуміли, коли педагог говорив: *«Через 10 хвилин закінчуємо»* і орієнтувались на цифровий годинник. Виконуючи різні завдання учні розуміли інтервали часу, бо педагог давав таку інструкцію: *«Через 10 хвилин буде перерва, коли на годиннику буде 40 хвилин, а зараз 30 хвилин»*. Робота з аналоговим годинником не мала суттєвого результату.

### **Формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.**

**Формування вміння поєднувати прості аналогії.** Перед початком роботи було проведено бесіду з батьками та педагогами з метою підбору максимально зрозумілих поєднань. З дітьми розглядали картинки та разом робили поєднання. Троє дітей без підказки поєднували пари дощ-парасолька, одяг-шафа, дошка-крейда, холодильник-морозиво. Інші поєднання пила-дерево, верблюд-колючка, ослик-морква правильно поєднував один учень, який коментував свої відповіді: *«Пиле дерево, то мультик, ослик за морква, то мультик»*. Він орієнтувався у своїх відповідях на досвід перегляду мультфільмів. Ще четверо дітей правильно поєднали пари кіт-риба, миша-сир, корова-трава, оскільки в навчальному закладі на корекційних заняттях вони виконували подібні завдання.

**Формування вміння встановлювати послідовності подій**, доповнення логічних рядів. Роботу розпочинали з простих послідовних картинок, які демонстрували дітям з такою інструкцією: *«Подивись уважно, що було спочатку, а що потім? Що спочатку?»* Двоє учнів без додаткової допомоги виклали послідовність простих картинок (3 шт.), але коментувати відмовились, виконували завдання мовчки, помилки виправляли також мовчки. Один з учнів довго не міг виправити помилку, але не дозволяв педагогу допомогти, роздратовано відсував його руку. Інші діти потребували допомоги у вигляді зразка виконання. Після демонстрації зразка усі діти розкладали картинки у правильній послідовності. Після цього дітям давали прості послідовності з чотирьох картинок. П'ятеро учнів самостійно виконували ці завдання, інші – після одноразової демонстрації зразка.

**Формування вміння доповнювати фрази з опорою на попередній досвід дитини.** Педагог показував дитині зображення та коментував: *«Хто це? Свинка. Свинка яка? Чиста чи брудна? Чому вона брудна? Тому, що забруднилась в калюжі»*. Кожне зображення педагог коментував, чекаючи відповіді. Якщо її не було, педагог давав підказку. До роботи зображенням повертались кожного разу, коли дитина не відповідала на запитання.

### **Формування внутрішнього плану дій**

З допомогою ігор-загадок формували вміння учнів **фіксуватись на меті** діяльності. Перед уроком дитині демонстрували картки з зображенням дошки та ганчірки і запитували: *«Що робити?»*. Ніхто з дітей одразу не розумів, що потрібно було робити. Тоді вчитель ще раз демонстрував картки, запитував: *«Що робити?»* і брав ганчірку в руку, показував дитині зображення ганчірки і ганчірку, коментував: *«Потрібно витерти дошку»*, та витирав дошку, водночас слідкував, чи дитина бачить дії педагога. Потім демонстрував дитині ще раз зображення та запитував: *«Що робити?»*. Троє учнів після такої підказки виконували завдання. Іншим дітям надавалась допомога у вигляді спільного виконання. Коли потрібно було переписати текст в зошит, педагог демонстрував зображення зошита і ручки та запитував: *«Що потрібно зробити?»*. Діти відкривали зошит та брали ручку, але потрібно було повторити, що саме писати. На уроках математики

демонстрували приклади на одну дію та задавали запитання: «Що потрібно робити?». Четверо дітей починали вирішувати приклад, інші чекали додаткової підказки під педагога.

Для розвитку **навички орієнтування** в ситуації використовували гру «Підбери потрібне». На індивідуальних заняттях моделювали ситуацію та використовували реальні предмети. Для завдання «Що ми візьмемо до школи» пропонували зошит, пенал, ляльку (м'яч чи іншу іграшку), підручник, лінійку, ложку. Дитині давали інструкцію: «Збираємо до школи портфель. Що кладемо?». Усі діти (крім одного учня) не змогли розпочати роботу та чекали підказок. Педагог виконував завдання разом з учнем коментуючи усі дії: *«Збираємо до школи портфель. Що кладемо? Зошит беремо? Так, і кладемо всередину. Пенал беремо? Так і кладемо в портфель. Ляльку беремо? Ні, не беремо, у школі ми вчимось. Підручник беремо? Так, будемо читати. Лінійку беремо? Так, будемо креслити. Ложку беремо? Ні, не беремо»*. Троє дітей змогли після такої демонстрації виконання повторити завдання. Для решти дітей підбирали інший варіант: склали перелік речей (напис і картинка), які потрібно покласти у портфель та пропонували зібрати портфель відповідно цього списку. Педагог коментував свої дії: *«Збираємо речі до школи. Що беремо? Зошит? Він є у нашому списку? Так, беремо. Пенал є у списку? Так, беремо. Лялька є у нашому списку? Ні. Тоді не беремо»*. Таким чином педагог навчав дітей орієнтуватися на заплановані дії.

**Роботу з короткими історіями та казками** використовували з метою відпрацювання вмінь, необхідних для етапів планування. Казку «Колобок» педагог читав повільно і одночасно показував картинки за ходом сюжету та виставляв послідовність. Діти не змогли після пояснення викласти картинки за ходом сюжету, тому педагог, читаючи казку, показував, яку картку та куди поставити.

Для **формування поняття послідовності** на уроках математики та індивідуальних заняттях використовували завдання визначення цифрової послідовності. Дітям пропонували викладати цифрову послідовність від 1 до 10, від 10 до 100 в порядку зростання, потім в порядку спадання. Завдання в порядку зростання виконували самостійно майже всі діти, тільки двоє учнів виконували

завдання, використовуючи підказку виконання за зразком. Завдання в порядку зменшення числа було для дітей більш складним. З ним самостійно справлялись лише троє дітей, інші виконували завдання за зразком, та один учень працював з допомогою педагога.

Роботу над вирішенням арифметичних задач використовували з метою формування внутрішнього плану дій. У роботі використовували задачі з максимально простим текстом та обговорювали з дітьми поняття «разом», «більше», «менше», «всього», «витратили», «додали» та пояснювали, з якою математичною дією пов'язане кожне поняття. Під час виконання завдань у дітей була пам'ятка, де вказані основні поняття, поєднані з математичними діями.

Найлегшими для розуміння дітей були задачі на знаходження суми, пов'язані з поняттям «разом». Після ознайомлення з задачею учень разом з педагогом формував короткий запис. Троє дітей виконання п'яти подібних задач на знаходження суми самостійно відповідали, яку дію потрібно зробити, інші виконували завдання з допомогою вчителя. Задачі на знаходження невідомого доданка були більш складними для розуміння дітей. Короткий запис учні робили з допомогою вчителя, використовуючи шаблон короткого запису. Лише двоє дітей після виконання п'яти подібних задач на знаходження невідомого доданка почали виконувати ці задачі, самостійно визначаючи дію. Інші діти потребували допомоги педагога та орієнтування на довідку з основними поняттями.

Задачі на знаходження різниці та задачі на різницеве порівняння після виконання з допомогою вчителя надалі самостійно виконував лише один учень, інші діти продовжили роботу у цьому напрямку під керівництвом педагога.

### **Формування уяви**

#### **Формування невербальної уяви**

**Використання візуальних матеріалів.** Роботу починали з найпростіших завдань. Спочатку дітям викладали картинки і просили знайти таку саму. Троє респондентів одразу приступали до роботи, іншим потрібно було надати зразок виконання. Завдання перемальовування за зразком без допомоги виконували двоє учнів, решта дітей чекали допомоги. Один хлопчик відмовлявся виконувати

завдання без підтримки і чекав, поки педагог не підійде і не потримає його за руку. Розмальовування за зразком діти виконували без підказок.

**Конструювання та моделювання.** Перед початком роботи з пазлами дітям пропонували розрізні картинки з 2-4 елементів. Усі діти справилися з завданням. Потім пропонували пазли з 9-12 елементів. Четверо респондентів виконували завдання без допомоги. Пазли з 36 та більше елементів складали троє дітей.

Починали роботу з LEGO та пропонували дітям скласти башту з невеликої кількості елементів та кольорів за зразком. Усі респонденти виконували завдання правильно. Поступово збільшували кількість елементів конструкції. Трьом дітям педагог надавав допомогу у вигляді підказки послідовності кольорів. Надалі учні складали за зразком прості конструкції – мостики, парканчики.

**Малювання.** Респонденти виконували такі види роботи: провести лінії від крапки до крапки, щоб вийшов малюнок; обвести малюнок; розмалювати кольоровими олівцями другу половину картинки; розмалювати картинку за зразком; домалювати відсутні елементи сюжетної картинки, перемалювати картинку за візуальним зразком. Перші три види роботи учні виконували без допомоги. Відсутні елементи сюжетної картинки домальовували троє респондентів самостійно. Іншим дітям педагог надавав допомогу у вигляді підказок: *«Що тут зображено? Хлопчик? А де його друга рука? Немає. Потрібно домалювати. А тут що? Літак? А де друге крило? Домалюєш?»*. Розмальовували за зразком самостійно троє респондентів, іншим дітям педагог надавав допомогу у вигляді підказки підбору кольору. Перемалювати самостійно з використанням кольорових олівців за зразком змогли двоє респондентів. Інші діти виконували завдання з допомогою та не хотіли використовувати інших кольорів окрім сірого.

**Сенсорні вправи.** Під час роботи з піском педагог пропонував дітям малювати пальцями палички і кружечки, робити пасочки з різних форм, водночас коментував свої дії. Учні були зацікавлені роботою та повторювали дії педагога, самостійно називали зліплені фігури: «Кружок, трикутник, квадрат, смайлик, замок».

З пластиліном діти працювали не так зацікавлено, як з піском, завдання виконували за зразком, ліпили прості елементи: колобки, ковбаски, бублики,

млинці. Після того, як діти виконували прості елементи, педагог розкладав їх перед дитиною і запитував: *«Дивись, тут є палички і кружечки. Що з них можна скласти? Я покажу, а ти спробуй сам»*. Після цього педагог складав перед дитиною чоловічка і просив повторити за ним. Майже всі діти виконували завдання успішно. Тільки один хлопчик відмовився долучатися до роботи з пластиліном, повторював: *«Неа-не»*.

Ігри з ліхтариком – це незнайомий вид роботи, який потребував підготовки. Перед початком було опитано батьків дітей, чи не має у них страху темноти. Але заняття проводити не вимикаючи повністю світло вмикали ліхтарик. Показуючи тіні, педагог задавав запитання: *«Дивись, у кого такі вушка? У зайчика чи у котика? А такі зуби у кого можуть бути, у черепахи чи у крокодила? А хто так літає? Пташка чи метелик?»*. Учні відповідали простими фразами: *«Зайчик. Крокодил може. Метелик летить»*.

**Рухові ігри.** Дітям пропонували такі завдання: постукування в ритм за зразком, ходіння навшпиньки, тиха і гучна ходьба, повторення рухів тіла за зразком. Учні намагались виконували завдання за прикладом педагога, але потребували постійної допомоги. Наприклад, троє дітей могли повторити ритмічне постукування, іншим дітям педагог допомагав своєю рукою. Відтворення рухів тіла було неточним, педагог поправляв їх своїми руками.

### **Формування вербальної уяви.**

Роботу починали з **першого етапу**. З вправою «Вгадай на дотик» діти були знайомі раніше, оскільки корекційні педагоги використовували її. Роботу починали зі знайомих предметів, які уже використовували, поступово додавали нові за розміром та текстурою і якщо учні не могли назвати предмет і його призначення, то називали його текстуру.

Оскільки не усі учні хотіли грати у гру «Чарівний м'яч», то використовували різні предмети, які відповідали інтересам дітей. Наприклад, одна дівчинка принесла з собою м'яку іграшку котика і з задоволенням називала усі дії: *«Котик Мікі стрибає, котик Мікі біжить, котик Мікі спить»*. Ще одному учневі приготували потяг і він також виконував завдання, використовуючи його.

На першому етапі слово ще не використовувалось для створення образу, лише для позначення предмета чи дії. Діти зберігали уявлення про предмет настільки, щоб упізнати його, сприймаючи його повторно. На цьому етапі діти працювали продуктивно, виконували завдання як з допомогою так і без.

На **другому етапі** з дітьми відпрацьовували вміння описати образ словом. Вправу «Заплющ очі» трохи спрощували та адаптовували до можливостей дітей. Педагог показував учням предмет і просив описати з опорою на наочність. Потім дітей просили заплющити очі і задавали запитання стосовно предмета знову. Без опори на візуальний зразок учням було дуже важко описувати предмет.

Вправу «Перетворення предметів» також спрощували, але її виконання дітьми з РСА та порушеним інтелектом не було успішним, діти не розуміли, як коробочка може стати машинкою, а ложка – мікрофоном. Формування символічної гри педагогам було рекомендовано пропрацьовувати повторно через рік.

Усі завдання **третього етапу** спрощували та адаптовували під можливості дітей. Вправу «Один предмет – три властивості» виконували спочатку з опорою на наочність, на наступне заняття повторювали вправу без візуальних опор. Більшості дітей для того, щоб перейти до опису без візуальних опор, потрібно було виконати завдання з опорою на наочність більше двох разів.

Вправу «Закінчи речення» пропонували виконувати з опорою на наочність та за навідними запитаннями. Педагог пропонував закінчити речення: *«Я бачу ... (квітку). Вона яка? (Червона)»*.

Для виконання вправи «Малюємо словами» обирали прості предмети для малювання та орієнтувались на інтереси дітей. Для учениці, яка любить котиків, завдання для малювання звучало так: *«Котик маленький, руденький, хвіст пухнастий, лапи чорні»*. Крім котика дітям давали завдання малювати за описом потяг, ялинку, м'яч.

На **четвертому етапі** діти з РСА та порушеним інтелектом діти описували соціальні ситуації з опорою на сюжетні картинки.

Протягом формувального експерименту спостерігали за особливостями роботи учнів зі складними порушеннями, у складі яких є РСА та виділили такі особливості:

- Виконання монотонних завдань часто супроводжувалось вокалізаціями, ехолаліями, повторювальними діями, наспівками, розхитуванням на стільці;
- При виконанні завдань відповіді часто орієнтувались не на чітку інструкцію, а на особистий досвід, власні вподобання;
- Краще сприймають приклади виконання, ніж вербальні підказки;
- Внаслідок сенсорних порушень не всім дітям подобалося працювати з піском чи пластиліном.

Окрім вище вказаних особливостей варто зазначити, що під час роботи з учнями з РСА та порушеним інтелектом були значні труднощі встановлення контакту, діти довго звикали до нового педагога, могли відмовлятися від співпраці взагалі, або працювати в присутності своїх учителів; при підборі завдань ми орієнтувались на попередній досвід дитини; дітям з РСА та ІІІ набагато легше працювалося з предметами, аніж із зображеннями; вербальна інструкція сприймалась учнями з РСА та ІІІ лише у супроводі жестових підказок чи зразків виконання.

### **3.3 Експериментальна перевірка результатів формувального експерименту**

Підсумовуючи результати формувального експерименту ми здійснили порівняльний аналіз рівня розвитку уяви та її прогностичних функцій у молодших школярів зі складними порушеннями розвитку, в структурі яких є РСА до та після роботи за програмою корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА.

До експериментальної групи увійшов 21 учень, з яких 11 – четверокласники з РСА та 10 четверокласників з РСА та ІІІ. До контрольної групи увійшли 19 учнів, серед яких 10 – з РСА та 9 – з РСА та ІІІ. Усі учні з РСА мали також мовленнєві порушення різної складності.

Оцінювання результатів формувального експерименту проводилось за тими ж методиками, що й констатувального: розвиток уяви (вербальна уява; невербальна уява); розвиток мислення (наочно-образне мислення); розвиток прогностичних функцій

(вміння прогнозувати, передбачати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, сформованість внутрішнього плану дій, рефлексія).

Розроблені графіки і таблиці допомагають наочно зрозуміти результативність формульованого експерименту. Порівняльні результати роботи з учнями експериментальної групи та результатами констатувального експерименту наводимо у таблицях (Таблиці 3.7 – 3.21). Наочно результати відображали у діаграмах (Додаток О).

Таблиця 3.7

**Порівняльний аналіз розвитку вербальної уяви четверокласників з  
РСА експериментальної та контрольної груп**

Середній бал динаміки розвитку вербальної уяви		
	До експерименту	Після експерименту
<b>ЕГ</b>	3,7	5,2
<b>КГ</b>	3,8	4

У четверокласників з РСА експериментальної групи середні бали динаміки розвитку вербальної уяви зросли у порівнянні з контрольною групою.

У таблиці 3.8 виводимо порівняльні результати рівнів розвитку вербальної уяви четверокласників з РСА експериментальної та контрольної груп до експерименту та після нього у відсотках.

Таблиця 3.8

**Порівняльний аналіз розвитку вербальної уяви у четверокласників з  
РСА до формульованого експерименту та після нього**

Рівні		Високий	Середній	Низький	Дуже низький
<b>ЕГ</b>	До експерименту	-	50%	33,4%	16,6%
	Після експерименту	-	63,63%	36,37%	-
<b>КГ</b>	До експерименту	-	50%	25%	25%
	Після експерименту	-	50%	37,5%	12,5%

Порівняльні відомості вказують, що в четверокласників з РСА експериментальної групи зросли показники середнього рівня розвитку вербальної уяви і відсутні показники дуже низького рівня, у порівнянні з контрольною групою.

Для порівняльного аналізу виділили окремо групу учнів з РСА та групу з РСА та ІІІ для того, щоб відслідковувати, як інтелектуальний рівень четверокласників з РСА вплинув на результати формульованого експерименту (див. таблицю 3.9).

Таблиця 3.9

**Порівняльний аналіз розвитку швидкості та гнучкості творчого мислення у четверокласників з РСА**

		Швидкість		Гнучкість	
		РСА	РСА та ІІІ	РСА	РСА та ІІІ
ЕГ	До експерименту	6,1	4,5	4,8	4,5
	Після експерименту	7,8	5,5	5,3	4,9
КГ	До експерименту	6	4,3	4,7	4
	Після експерименту	6,3	4,5	4,7	4

Порівняльні результати вказують, що в четверокласників з РСА експериментальної групи після експерименту зросли середні бали швидкості та гнучкості творчого мислення у порівнянні з контрольною групою. У четверокласників з РСА та ІІІ експериментальної групи зростання показників не таке значне, що пов'язано з інтелектуальними обмеженнями цих дітей.

Результати рівнів оригінальності творчого мислення учнів з РСА, РСА та ІІІ виводимо у відсотках та викладаємо у таблицях 3.10., 3.11.

Таблиця 3.10

**Порівняльний аналіз рівнів оригінальності творчого мислення в учнів з РСА до та після експерименту**

Рівні		Високий	Середній	Низький
ЕГ	До експерименту	-	66,7%	33,3%
	Після експерименту	9%	81,81%	9,19%
КГ	До експерименту	-	50%	50%
	Після експерименту	-	50%	50%

Порівняльні результати вказують на зростання рівня оригінальності творчого мислення у четверокласників з РСА експериментальної групи. Після експерименту в учнів з РСА 9% показали високий рівень оригінальності творчого мислення, збільшився відсоток середнього рівня та зменшився відсоток зниженого рівня оригінальності.

Таблиця 3.11

**Порівняльний аналіз рівнів оригінальності творчого мислення четверокласників з РСА та ІІІ**

Рівні		Високий	Середній	Низький
ЕГ	До експерименту	-	66,7%	33,3%
	Після експерименту	-	70%	30%
КГ	До експерименту	-	66,7%	33,3%
	Після експерименту	-	66,7%	33,3%

Порівняльні результати вказують на незначне зростання середнього рівня оригінальності творчого мислення четверокласників з РСА та ІІІ експериментальної групи після експерименту.

Порівняльні результати рівнів розробленості творчого мислення у четверокласників з РСА, з РСА та ІІІ виводимо у таблицях 3.12, 3.13 у відсотках.

Порівняльні дані вказують на зростання середнього рівня та зменшення зниженого рівня розробленості творчого мислення у четверокласників з РСА експериментальної групи після формульовального експерименту у порівнянні з контрольною групою.

Таблиця 3.12

**Порівняння рівнів розробленості творчого мислення в учнів з РСА до та після експерименту**

Рівні		Високий	Середній	Низький
ЕГ	До експерименту	-	33,3%	66,7%
	Після експерименту	-	63,63%	36,37%
КГ	До експерименту	-	37,5%	62,5%
	Після експерименту	-	37,5%	62,5%

Таблиця 3.13

**Порівняльний аналіз рівнів розробленості творчого мислення в учнів з РСА та ІІІ до та після експерименту**

Рівні		Високий	Середній	Низький
ЕГ	До експерименту	-	33,3%	66,7%
	Після експерименту	-	60%	40%
КГ	До експерименту	-	33,3%	66,7%
	Після експерименту	-	33,3%	66,7%

Порівняльні результати вказують на зростання середнього рівня та зменшення зниженого рівня розробленості творчого мислення у четверокласників з РСА та ІІІ експериментальної групи після формульовального експерименту у порівнянні з контрольною групою. Порівняльний аналіз рівнів розвитку наочно-образного мислення дітей з РСА у відсотках в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку наочно-образного мислення четверокласників з РСА до та після формульовального експерименту**

Рівні		Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	До експерименту		16,6%	68,8%	16,6%
	Після експерименту		27,28%	72,72%	-
КГ	До експерименту		25%	50%	25%
	Після експерименту		25%	62,5%	12,5%

Порівняльні результати вказують на зростання середнього та достатнього рівнів та відсутність низького рівня наочно-образного мислення у четверокласників з РСА експериментальної групи після експерименту. Результати контрольної групи також зросли, але не суттєво.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку наочно-образного мислення дітей з РСА та ІІ до формувального експерименту та після нього подаємо в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку наочно-образного мислення четверокласників з РСА та ІІ**

Рівні		Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	До експерименту	-	33,3%	33,4%	33,3%
	Після експерименту	-	40%	40%	20%
КГ	До експерименту	-	33,3%	33,4%	33,3%
	Після експерименту	-	33,3%	33,4%	33,3%

Порівняльні дані вказують на зростання середнього та достатнього рівнів розвитку наочно-образного мислення у четверокласників з РСА та ІІ експериментальної групи після експерименту у порівнянні з контрольною групою.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку прогностичних функцій уяви та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки четверокласниками з РСА до формувального експерименту та після нього подаємо у відсотках в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

**Порівняння рівнів розвитку прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки четверокласниками з РСА**

Рівні		Високий	Середній	Низький
ЕГ	До експерименту	18,18%	63,64%	18,18%
	Після експерименту	27,28%	72,72%	-
КГ	До експерименту	25%	62,5%	12,5%
	Після експерименту	25%	62,5%	12,5%

Порівняльні результати вказують на зростання середнього та високого рівнів та відсутність низького рівня розвитку прогностичних функцій уяви та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у четверокласників з РСА експериментальної групи після формувального експерименту порівняно з контрольною групою, показники якої не змінились.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку прогностичних функцій уяви та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки четверокласниками з РСА та ІІ до формульального експерименту та після нього подаємо у відсотках в таблиці 3.17.

Порівняльні результати свідчать про зростання середнього та зниження відсотків низького рівня розвитку прогностичних функцій уяви та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у четверокласників з РСА та ІІ експериментальної групи після експерименту у порівнянні з контрольною групою, відсоткові показники якої не зростають.

Таблиця 3.17

**Порівняння рівнів розвитку прогностичних функцій уяви та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки учнів з РСА та ІІ**

Рівні		Високий	Середній	Низький
ЕГ	До експерименту	-	60%	40%
	Після експерименту	-	80%	20%
КГ	До експерименту	-	66,7%	33,3%
	Після експерименту	-	66,7%	33,3%

Порівняльний аналіз рівнів розвитку сформованості внутрішнього плану дій та рефлексії четверокласниками з РСА до формульального експерименту та після нього подаємо у відсотках в таблиці 3.18.

Таблиця 3.18

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості внутрішнього плану дій та рефлексії четверокласниками з РСА**

Категорії		Внутрішній план дій			Рефлексія	
Рівні		Високий	Середній	Не сформ.	Високий	Середній
ЕГ	До експерименту	27,27%	72,73%	-	-	-
	Після експерименту	45,45%	54,55%	-	-	18,18%
КГ	До експерименту	30%	70%	-	-	-
	Після експерименту	30%	70%	-	-	-

Порівняльні результати свідчать про зростання відсотків високого рівня і відповідно зменшення відсотків середнього рівня сформованості внутрішнього плану дій четверокласників з РСА експериментальної групи після проведення формульального експерименту. Окрім цього, під час проведення констатувального експерименту в учнів з РСА показники рефлексії були відсутні, та після завершення

формувального експерименту у показниках експериментальної групи відзначаємо 18,18% середнього рівня рефлексії.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку сформованості внутрішнього плану дій та рефлексії четверокласниками з РСА та ІІ до формувального експерименту та після нього подаємо у відсотках в таблиці 3.19. Порівняльні результати свідчать про зростання сформованості внутрішнього плану дій у четверокласників з РСА та ІІ експериментальної групи після проведення формувального експерименту. Показники контрольної групи залишились незмінними.

Таблиця 3.19

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості внутрішнього плану дій та рефлексії четверокласниками з РСА та ІІ**

Категорії		Внутрішній план дій			Рефлексія	
Рівні		Високий	Середній	Не сформов	Високий	Середній
ЕГ	До експерименту	-	60%	40%	-	-
	Після експерименту	-	70%	30%	-	-
КГ	До експерименту	-	55,6%	44,4%	-	-
	Після експерименту	-	55,6%	44,4%	-	-

Загалом, після цілеспрямованої корекційної роботи в четверокласників з РСА зросли якісні і кількісні показники розвитку уяви (вербальної та невербальної), мислення (наочно-образного мислення), прогностичних функцій (вміння прогнозувати, передбачати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, сформованість внутрішнього плану дій, рефлексії).

Для комплексного порівняльного аналізу враховували результати констатувального експерименту відсоткових значень рівняв розвитку уяви у четверокласників з РСА, РСА та ІІ; критерії та показники розвитку уяви. Порівняльні результати відобразили у відсотках в таблиці 3.20.

Таблиця 3.20

**Загальний порівняльний аналіз рівнів розвитку уяви четверокласників з РСА до формувального експерименту та після нього**

Рівні		Високий	Середній	Низький	Не сформовано
ЕГ	До експерименту	-	42,86%	38,09%	19,05%
	Після експерименту	-	57,14%	38,09%	4,77%
КГ	До експерименту	-	42,1%	42,1%	15,8%
	Після експерименту	-	42,1%	47,46%	10,52

Результати експериментальної групи свідчать про зростання середнього рівня розвитку уяви та зниження кількості дітей, у яких уява не сформована після експерименту. Зростання показників контрольної групи незначне.

Підсумовуючи результати формувального експерименту, використовувати критерії та показники рівнів розвитку прогностичних функцій уяви. Порівняльні результати відобразили у відсотках в таблиці 3.21.

Загальні порівняльні результати дають можливість підсумувати, що по завершенню формувального експерименту зросли показники експериментальної групи, зросло відсоткове значення середнього рівня та з'явилися показники високого рівня у порівнянні з контрольною групою.

Таблиця 3.21

**Загальний порівняльний аналіз рівнів розвитку прогностичних функцій уяви четверокласників з РСА до формувального експерименту та після нього**

Рівні		Високий	Середній	Низький	Не сформовано
ЕГ	До експерименту	-	42,86%	57,14%	-
	Після експерименту	4,77%	57,14%	38,09%	-
КГ	До експерименту	-	42,1%	57,9%	-
	Після експерименту	-	47,7%	52,3%	-

Для визначення наявності статистичного зв'язку між етапом вимірювання («до експерименту» та «після експерименту») та рівнями сформованості показника в контрольній та експериментальній групах було проведено кореляційний аналіз для категоріальних змінних. Оскільки дані мають характер частот, нами застосовано  $\chi^2$ -критерій Пірсона та коефіцієнт контингенції Пірсона (C), який є аналогом коефіцієнта кореляції.

У складі експериментальної групи рівні сформованості до експерименту були такими: середній – 42,86% (9 осіб), низький – 57,14% (12 осіб). Після формувального впливу частка середнього рівня зросла до 57,14% (12 осіб), з'явився високий рівень – 4,77% (1 особа), а частка низького рівня зменшилася до 38,09% (8 осіб).

$$N = 42$$

$\chi^2$  критерій Пірсона

Вираховано:  $\chi^2 = 2.228$

$$df = 2$$

$p > 0.05$  (зв'язок слабкий, але помітний)

Коефіцієнт контингенції Пірсона (C)

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + N}} = \sqrt{\frac{2.228}{44.228}} = 0.224$$

$C = 0.224 \rightarrow$  слабкий, але наявний зв'язок між етапом (до/після) і рівнем. Це означає: після експерименту рівні змінилися у позитивному напрямку.

У контрольній групі до експерименту середній рівень був у 42,1% учасників (8 осіб), низький — у 57,9% (11 осіб). Після завершення експерименту показники практично не змінилися: середній рівень – 47,7% (9 осіб), низький – 52,3% (10 осіб).

$$N = 42$$

$\chi^2$  критерій Пірсона

$$\text{Вираховано: } \chi^2 = 0.106$$

$$df = 1$$

$p > 0.05$  (зв'язок слабкий, але помітний)

Коефіцієнт контингенції Пірсона (C)

$$C = \sqrt{\frac{0.106}{38.106}} = 0.053$$

$C = 0,053$  – зв'язок практично відсутній

Рівні у контрольній групі практично не змінилися .

Підсумки:

Результати кореляційного аналізу експериментальної групи:  $\chi^2 = 2.228$

Коефіцієнт контингенції Пірсона  $C = 0.224$

Отримане значення коефіцієнта контингенції вказує на слабкий, але наявний статистичний зв'язок між етапом експерименту та рівнем сформованості. Це означає, що після впровадження формувального впливу структура рівнів значно змінилася у позитивний бік.

Результати кореляційного аналізу контрольної групи:  $\chi^2 = 0.106$

Коефіцієнт контингенції Пірсона  $C = 0.053$

Значення  $C$  близьке до нуля, що вказує на відсутність зв'язку між етапом вимірювання та рівнями у контрольній групі. Тобто природних змін не відбулося.

Результати кореляційного аналізу підтверджують, що:

– В експериментальній групі виявлено позитивне зростання рівнів, що проявляється у появі високого рівня, збільшенні частки середнього та зменшенні низького рівня. Варто зазначити, що для учнів з РСА формування нових вмінь і навичок потребує більше часу з зв'язку з особливостями їх психофізичного розвитку.

– У контрольній групі значних змін не зафіксовано.

Отже, під час порівняння експериментальної та контрольної груп встановлено, що зміни в структурі рівнів сформованості прогностичних функцій уяви відбулися під впливом методики корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА, що підтверджує її ефективність.

### **Висновки до третього розділу**

Результати констатувального експерименту зумовили необхідність розробки та реалізації програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА.

Програма корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА розроблена на засадах диференційованого підходу і включала в себе роботу за такими напрямками: формування розумових операцій; формування часових уявлень; формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, послідовність подій; формування внутрішнього плану дій; формування уяви. До формувального експерименту були залучені батьки та педагоги, корекційні завдання вирішували як на індивідуальних заняттях так і під час проведення уроків у класі.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку прогностичних функцій уяви експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту довів ефективність запропонованого змісту програми, яка позитивно вплинула на динаміку розвитку уяви, її прогностичних функцій, включеності в освітній процес четверокласників з РСА експериментальної групи. Зокрема, загальний порівняльний аналіз рівнів розвитку уяви вказує на зростання в четверокласників з РСА середнього рівня (з 42,86% до 57,14%) та зменшення відсотка дітей, у яких

уява не сформована (з 19,5% до 4,47%). Загальний порівняльний аналіз рівнів розвитку прогностичних функцій уяви вказує на зниження відсотка в учнів низького рівня (з 57,14% до 38,09%), зростання середнього рівня (з 42,86% до 57,14%) та появу високого рівня (4,77%) розвитку прогностичних функцій уяви. Четверокласники з РСА демонстрували більш високі показники зростання, порівнюючи з четверокласниками з РСА та ІІІ

Підсумовуючи узагальнені результати теоретичного аналізу та формувального експерименту були підготовлені методичні рекомендації, спрямовані на практичну допомогу батькам та педагогам для більш ефективної роботи за напрямом формування прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА. Отже, порівняння результатів експериментального та формувального етапів експерименту доводять ефективність використання програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА.

Положення третього розділу дисертації викладено в таких публікаціях:  
[3], [4], [11], [12], [13].

## ВИСНОВКИ

У процесі дослідження розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА здійснено теоретичний аналіз та узагальнення наукових джерел та проблеми уяви як психічного процесу, її розвиток в онтогенезі. Зазначено, що уява як психічний процес властива лише людині та тісно пов'язана з усіма ланками психіки, зокрема зі сприйманням, пам'яттю, мисленням, мовленням, ігровою діяльністю. Уява має низку специфічних функцій, серед яких чільне місце посідають програмування і планування діяльності та внутрішній план дій, які у роботі описано як прогностичні функції уяви. Окреслено особливості розвитку уяви та її прогностичних функцій у дітей зі складними порушеннями розвитку, у структурі яких є РСА. Особливості розвитку сприймання, пам'яті, мислення впливають на розвиток уяви та її прогностичних функцій у дітей з РСА і складними порушеннями розвитку. Обмеженість розвитку уяви у дітей з РСА проявляється нездатністю використовувати іграшки у грі, стереотипною поведінкою, невмінням розпланувати свою діяльність, передбачати наслідки своїх дій.

При проведенні констатувального експерименту було враховано особливості розвитку прогностичних функцій уяви дітей з типовим та порушеним розвитком, описані у першому розділі. Для визначення рівня сформованості прогностичних функцій уяви у молодших школярів з типовим та порушеним розвитком підібрано, обґрунтовано, адаптовано та описано методики дослідження розвитку уяви (вербальної та невербальної); розвитку мислення (наочно-образного мислення); розвитку прогностичних функцій уяви (вміння прогнозувати, передбачати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, сформованості внутрішнього плану дій, рефлексії).

Проведено дослідження рівня розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з типовим розвитком та зі складними порушеннями, в структурі яких є РСА. Описано особливості проведення діагностики молодших школярів з типовим розвитком, з РСА, з РСА та ІП, з невербальних дітей з РСА та ІП. Проведено порівняльний аналіз результатів констатувального експерименту, за

результатами якого описано критерії, показники рівнів розвитку уяви та її прогностичних функцій

Аналіз порівняльних результатів продемонстрував те, що уява та її прогностичні функції в учнів з РСА формується з суттєвою затримкою, її розвиток залежить від рівня розвитку мовлення та інтелектуального рівня. Затримка розвитку прогностичних функцій уяви пов'язана з тим, що учні зі складними порушеннями, у складі яких є РСА мають значні труднощі у встановленні послідовності подій соціальних ситуацій, труднощі аргументації своїх дій.

Серед педагогів і батьків проведено опитування з метою оцінки стану сформованості прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА, яке показало наявність труднощів школярів у часово-просторових поняттях, плануванні своєї діяльності, відставання розвитку сюжетно-рольової гри, мовленні, яке не виконує свою регулюючу функцію. Відмічено, що однією з найбільших перешкод у проведенні дослідження була відсутність контакту з дитиною, труднощі проведення діагностики немовленнєвих дітей.

За результатами констатувального експерименту найкращі показники рівня розвитку прогностичних функцій уяви були в молодших школярів з РСА, середній рівень показали 83,3% респондентів, низький – 16,7%. Усі діти з РСА та ІІІ показали низький рівень. Найнижчі показники сформованості були в невербальних дітей з РСА та ІІІ: 70% респондентів показали низький рівень, у 30% не сформовано прогностичні функції уяви взагалі.

За підсумками констатувального експерименту розроблено програму корекції розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА, обґрунтовано її методологічні засади, принципи роботи; методи та засоби корекції; сформовано правила проведення формувального експерименту; окреслено низку труднощів і перешкод, обумовлених психофізичними особливостями дітей; розроблено. Визначено напрями роботи: формування розумових операцій; формування часових уявлень; формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, послідовність подій; формування внутрішнього плану дій; формування уяви. Описано зміст роботи та очікувані результати за кожним

напрямом; структуру занять та рівні допомоги. Для реалізації корекційно-розвиткових цілей на уроках були розроблені рекомендації для педагогів.

За результатами проведення програми корекції розвитку зроблено повторну діагностику розвитку уяви та її прогностичних функцій в експериментальній та контрольній групах. Висвітлено порівняльні результати за усіма напрямками діагностики та здійснено загальний порівняльний аналіз рівнів розвитку прогностичних функцій уяви до формувального експерименту та після нього. За підсумками формувального експерименту використовували критерії та показники рівнів розвитку прогностичних функцій уяви, описані в II розділі. Підсумували загальні порівняльні результати формувального експерименту та відмітили, що зросли показники експериментальної групи: зросло відсоткове значення середнього рівня (з 42,86% до 57,14%) та з'явилися показники високого рівня (4,77) у порівнянні з контрольною групою. З метою визначення наявності статистичного зв'язку між етапом вимірювання та рівнями сформованості показника в контрольній та експериментальній групах до та після формувального експерименту було проведено кореляційний аналіз для категоріальних змінних, який засвідчив позитивну динаміку.

За підсумками узагальнених результатів теоретичного аналізу та формувального експерименту було розроблено методичні рекомендації для батьків та педагогів з метою ефективного формування прогностичних функцій уяви молодших школярів з РСА.

За підсумками порівняння результатів експериментального та формувального етапів дослідження робимо висновок, що ефективність використання програми корекції розвитку прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА доведено.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеєнко Т.А. Казкові мандрівки до чарівного королівства творчості. *Обдарована дитина*. 2007. № 8. С. 43–50.
2. Алексеева Ю.А., Артемчук О. Г., Шишова О.М. Психодіагностика дітей та підлітків (Для психодіагностичної практики студентів) Навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 108 с.
3. Базима Н.В., Папп І.І. Особливості вербальної уяви у дітей із ЗНМ III рівня. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 6–9.
4. Балацька Л.К. Розвиток уяви в молодших школярів. Київ : Радянська школа, 1969. 152 с.
5. Балацька Л.К. Уява в житті дитини. Київ : Знання, 1974. 48 с.
6. Батраченко І.Г. Психологічні закономірності розвитку антиципації людини: Дис. д-ра психол. наук: 19.00.01 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2010. 461 с.
7. Батраченко І. Г., Полякова Н. О., Плошинська А. А. Концептуалізація феномена антиципації у психології. *Вісник Дніпропетровського університету. Сер. : Педагогіка і психологія*. 2011. Т. 19. Вип. 17. С. 24–30.
8. Батрашнікова І. А., Батрашніков О. О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-6 років: навчальний посібник. 2-е вид., переробл. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. 64 с.
9. Боровець Д.П. Адаптація дітей з РСА та інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного середовища. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 7 листопада 2025 р. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. С. 48–51. URL: [https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/12/tezy\\_2025.pdf](https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/12/tezy_2025.pdf)

10. Боровець Д.П. Актуальні проблеми розвитку уяви у молодших школярів з розладами спектру аутизму. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. Вип. 22. С. 296–297. URL:

<https://drive.google.com/file/d/1I0jjuQiDjWTGBBMMe9YW993nj8QwOWio/view>

11. Боровець Д.П. Вплив психічних процесів на розвиток уяви у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С. 28–30. URL: <https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/tezy-2023.pdf#page=28>

12. Боровець Д.П. Дослідження розвитку уяви у дітей молодшого шкільного віку з РСА. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. Збірник наукових праць*. Умань: Уманський педагогічний університет імені П. Тичини, 2024. Випуск 1 (11). С. 94–101.

13. Боровець Д.П. Напрями роботи з формування прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. 16. С. 196–198. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8590>

14. Боровець Д.П. Особливості діагностики уяви у дітей з РСА. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Випуск 23. С. 530–531. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8023>

15. Боровець Д.П. Особливості уяви у дітей з РСА. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. Вип.15. С. 239–241. URL:[http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7668/Yang\\_23\\_V15.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7668/Yang_23_V15.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

16. Боровець Д.П. Прогностична функція уяви як умова соціалізації особистості. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 26 трав. 2023 р. / за заг. ред. Н. Г. Пахомової, В. І. Березан. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. С. 20–23.

URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/21564>

17. Боровець Д.П. Розвиток прогностичних функцій уяви молодших школярів на уроках математики. *Inclusion and Diversity. Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*. 2025. Спецвипуск. С. 10–14.

URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/909/858>

18. Боровець Д.П. Розуміння суб'єктами освітнього процесу стану розвитку уяви молодших школярів. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу*: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Запоріжжя, 10-11квітня 2025 р.) / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2025. С. 22–24. URL:

[https://drive.google.com/file/d/10PZ0iWx5MeXsj\\_Hosexgv0fBCs938ucy/view](https://drive.google.com/file/d/10PZ0iWx5MeXsj_Hosexgv0fBCs938ucy/view)

19. Боровець Д.П. Роль уяви у формуванні особистості дитини. *Інноваційна педагогіка*: науковий журнал. Вип. 58. Т. 1. 2023. Одеса : Гельветика. С. 81–85. URL:[http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part\\_1/16.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part_1/16.pdf)

20. Боровець Д.П. Сучасні підходи до створення програми розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з розладами спектру аутизму. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. Випуск 24. С. 545–547.

URL: <https://science.kpnu.edu.ua/naukovi-pratsi-vykladachiv/>.

21. Брушневська І.М. Діагностика сформованості операцій ймовірного прогнозування у дітей п'ятого року життя. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 135–139.

22. Брушневська І.М. Розвиток психічних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції: (18-19 грудня 2015 р., м. Одеса). Одеса : ГО Південна фундація педагогіки, 2015. С. 32–35.

23. Буняк Н.А. Загальна психологія: лекції. Тернопіль : вид-во ТНТУ ім. І. Пулюя, 2017. 300 с.

24. Варій М.Й. Загальна психологія: підр. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.

25. Васянович Г.П. Основи психології: навчальний посібник. Київ : Педагогічна думка , 2012. 114 с.

26. Вдовенко В.В., Мойсеєнко І.М., Марціновська І.П. Особливості навчання дітей з аутизмом: педагогічний вимір. *Вісник науки і освіти*. 2023. Вип. № 11 (17). С. 557–570.

27. Вічкаловська Н., Іванашко О. Розвиток здатності до антиципації в навчальній діяльності. *Східноєвропейський журнал психолінгвістики*. 2015. Т. 2, Ч. 2. С. 159–167.

28. Войтко В.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку: навчально-методичний посібник. Кропивницький : КЗ КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2017. 48 с.

29. Волошина В.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О., Темрук О.В. Загальна психологія: Практикум : Навч. посібн. Київ : Каравела, 2005. 280 с.
30. Воробйова В.В., Кисличенко В.А. Особливості психологічного розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Modern Scientific Research: Achievements, Innovations and Development Prospect. Proceedings of XI International Scientific and Practical Conference 24-26 April. Berlin, 2022.* Р. 209–212.
31. Гаврилов О.В., Ляшенко О.М. Спеціальна методика математики: Підручник. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2013. 497 с.
32. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: Діагностика, педагогіка. Київ : ВПОЛ, 1992. 216 с.
33. Грузинська І.М. Особливості розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку. *Молодий вчений. Педагогічні науки.* 2017. № 8 (48). С. 211–214.
34. Денисюк А.С. Уява і творчість молодших школярів: навч.-метод. посіб. для студ. психологічних та педагогічних ф-тів. Луцьк : Вид-во «Весна» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2005. 148 с.
35. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 258 с.
36. Діагностика особистості: путівник практичного психолога : довідник / укладач В.В. Войтко. Кіровоград : КЗ КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2015. 76 с.
37. Діагностичні методики у наукових дослідженнях (для студентів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» денної та заочної форм навчання). Навчальний посібник / Укладач Стеблюк Світлана Василівна. Ужгород : Поліграфцентр Ліра, 2021. 105 с.
38. Дмитрієва С.М., Гаврилова Н.В. Методи дослідження творчих здібностей школярів: Посібник-практикум. Житомир, 2002. 40 с.
39. Дубравська Д.М. Основи психології: навч. посіб. Львів : Світ, 2001. 280 с.

40. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
41. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: навч. посібн. Київ, 2009. 392 с.
42. Дуткевич Т.В. Загальна психологія (Конспект лекцій) : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2002. 96 с.
43. Душка А.Л. Діагностика і корекція аутизму: метод. рекомендації. Одеса : Астропрінт, 2013. 45 с.
44. Дьячкова А.А., Клочкова Ю.В. Особливості розвитку психічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика* : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (17 травня 2018 року, м. Запоріжжя) / За заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 94–95.
45. Дяченко О.В., Бондаренко З.П. Розвиток уяви учнів з розумовою відсталістю в умовах загальноосвітніх закладів VIII типу. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. 2006. № 2 (6). С. 35–38.
46. Загальна психологія / за загальною редакцією академіка С.Д. Максименка. Підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця : Нова книга, 2004. 704 с.
47. Загальна психологія: Підручник. / за ред. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинської, З.В. Огороднійчук та ін. Київ : Либідь, 2005. 464 с.
48. Заїка Є., Зуєв І. Ігровий тренінг як засіб розвитку внутрішнього плану дій. *International Journal of Education and Science*. 2018. Vol. 1. №. 3–4. С. 36.
49. Іваненко А., Дмитрієва І., Ямпонець К. Особливості розвитку навички імітації у дітей із розладами аутистичного спектра дошкільного віку у контексті поведінкового підходу. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць*. 2024. № 1 (105). С. 225–235.
50. Карабаєва І.В. Вплив розвитку уяви в дошкільному віці на якість життя особистості. *Актуальні проблеми психології*. Т. 7. Вип. 16. С. 72–74.

51. Когутяк Н.М. Психологія аутичної дитини: монографія. Івано-Франківськ : Симфонія, 2017. 282 с.
52. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / за заг. ред. Т. В. Скрипник. Київ : Поліграф, 2013. 200 с.
53. Кононова М.М., Єланська Д.В. Особливості формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра: навчально-методичний посібник. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2020. 75 с.
54. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб. / за ред. М.К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
55. Конспект лекцій з дисципліни «Психологія» для студентів напряму 6.030601 «Менеджмент» / Укл.: Редькіна Г. М. Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2015. 216 с.
56. Коргун Л., Грещенко С. Використання методів альтернативної комунікації для розвитку навичок спілкування в дітей з аутизмом. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 28. С. 107–112.
57. Коробко С.Л., Коробко О.І. Нова українська школа: діагностична та корекційно-розвивальна робота з молодшими школярами: навчально-методичний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2021. 160 с.
58. Косенко Ю.М. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13. № 4. С. 31–39.
59. Косенко Ю.М. Сенсорні маршрути як одна з інноваційних форм організації простору та діяльності дітей з розладами аутистичного спектру. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. № 14 (1). С. 74–82.
60. Косенко Ю.М., Ковальова Г.В. Розвиток естетичного сприймання у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку засобом образотворчого мистецтва. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 4. С. 151–162.
61. Кротенко В.І., Оробей М.О. Загальна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*.

*Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. Вип. 26. С. 338–341.

62. Кузнєцов М.А., Заїка Є.В. Психологія уяви: навчально-методичний посібник. Харків : ХНПУ, 2013. 151 с.

63. Кузнєцова М.С. Корекція уяви розумово відсталих учнів на уроках географії: автореф. дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.03 / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2012. 16 с.

64. Кузьменко В.У., Карабаєва І.І. Творча уява як складова психологічної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку у новій українській школі. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*. 2021. Volume 7. Issue 4(48). С. 88–98.

65. Кутіщенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.

66. Кучеренко Є., Дмитрієва І. Критерії оцінки навичок читання молодших школярів із розладами аутистичного спектра. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 51 (1), С. 104–109.

67. Кучеренко Є., Дмитрієва І. Особливості розвитку читацьких навичок гіперлексичного профілю у дітей з розладами аутистичного спектра. *Академічні візії*. 2022. Вип. 14. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/144>

68. Лагода Н.В. Практичні аспекти реалізації компетентнісного підходу та передумови залучення до освіти дітей з аутистичними та інтелектуальними порушеннями. *Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції 3 квітня 2019 року / К.О. Островська, Д.І. Шульженко, Г.С. Піонтківська, Є.О. Кузьмінська. Львів : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. С. 189–192.

69. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. Київ : «Вища школа», 1974. 356 с.

70. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія : навч. посібник. К. : МАУП, 2000. 256 с.

71. Максимчук Н.П. Психологія дитячої обдарованості: навчальний посібник для студентів вищих кавчальних закладів. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2003. 124 с.

72. Мамічева О.В. Корекція затримки психічного розвитку засобами фізичного виховання. Слов'янськ, 2008. 168 с.

73. Марціновська І.П. Технології корекційної та розвивальної роботи з дітьми, що мають порушення спектру аутизму. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 61. Т.2. С. 64–68.

74. Миронова С.П. Боровець Д.П. Корекція прогностичних функцій уяви молодших школярів з розладами спектру аутизму. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота):* наук. журн. / [редкол.: В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2025. Вип. 1 (12). С. 142–149.

75. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.

76. Миронова С.П. Використання штучного інтелекту в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями. *Journal Inclusion and Diversity*. Спецвипуск. 2023. Р.34–37.

77. Миронова С.П. Особливості корекційно-розвиткової роботи з дітьми з складними порушеннями розвитку. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів*. [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. Вип. 22. С. 373–374.

78. Миронова С.П. Особливості навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. *Заступник директора школи*. 2019. № 2. С. 17–25.

79. Миронова С.П. Розвиток свідомого ставлення до навчання у дітей з інтелектуальними порушеннями в контексті реалізації Концепції Нової української

школи. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. Вип. 14. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори – 2006, 2019. С. 219–227.

80. Миронова С.П., Буйняк М.Г., Гаяш О.В. Методика проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 172 с.

81. Миронова С.П., Чопік О.В. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник, 2-е вид., перероб. та доп. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.

82. Миронова С.П. Розвиток свідомого ставлення до навчання у дітей з інтелектуальними порушеннями в контексті реалізації Концепції Нової української школи /*Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. Вип. 14. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори – 2006, 2019. С. 219–227.

83. Михальська С.А. Антиципація як універсальний феномен психологічної активності дитини у спілкуванні з оточенням. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 2. С. 255–265.

84. Михальська С.А. Особливості використання інноваційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48. Т. 1. С. 117–120.

85. Михальська С.А. Роль корекційного педагога у формуванні мотивації навчальної діяльності молодших школярів з розладами спектру аутизму. *Inclusion and Diversity*. 2024. Вип. 3. С. 55–58.

86. Михальська С.А., Мрачковська Т.Л. Вивчення мотивації до навчальної діяльності у молодших школярів з розладами спектру аутизму та порушеннями інтелектуального розвитку. *Inclusion and Diversity*. 2025. Вип. 6. С. 30–33.

87. Михальська С.А., Сливка Т.М. Розвиток вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки молодшими школярами з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 67. Том 2. С. 98–102.

88. Мітіна С.В. Методи математичної статистики у психологічних дослідженнях : навчально-методичні рекомендації до написання кваліфікаційних робіт для здобувачів закладів вищої освіти спеціальності «Психологія». Київ : Вид-во ТНУ, 2024. 63 с.

89. Мороз О.А. До проблем розвитку уяви у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 353–357.

90. Москалець В.П. Загальна психологія: підручник. Київ : Ліра, 2020. 564 с.

91. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «спеціальні методики: методика навчання математики» / уклад. В. В. Тарасова; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : «Смугаста типографія», 2018. 206 с.

92. Наливайко І. Уява молодших школярів як психолого-педагогічне явище. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 50. С. 143–148.

93. Омельченко М.С. До проблеми корекції уяви розумово відсталих дошкільників на заняттях образотворчої діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23(1). С. 287–294.

94. Осика О.В., Осика К.С. Теорія і практика психокорекційної роботи. Навчальний посібник. Слов'янськ, 2016. 111 с.

95. Островська К.О., Рибак Ю.В., Мельник У.Р. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання. Львів : Тріада плюс, 2009. 188 с.

96. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.

97. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: Монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.
98. Островська К.О., Качмарик Х.В., Дробіт Л.Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра. Навчальний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 124 с.
99. Павелків Р.В. Загальна психологія. Підручник. Київ : Кондор, 2009. 576 с.
100. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ-Рівне, 2006. 525 с.
101. Павленко В.В. Розвиток креативної уяви в школярів. *Нові технології навчання: наук-метод. зб.* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Випуск 86, Частина 2. С. 142–146.
102. Партико Т.Б. Загальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Видавничий дім «Ін Юре», 2008. 416 с.
103. Подкоритова Л.О. Теоретичний аналіз антиципації як об'єкта психологічних досліджень. *Соціально-гуманітарні та психолого-педагогічні науки.* Хмельницький, 2004. С. 35-37.
104. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник : навч. посібн. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
105. Проблеми дефектології та спеціальної психології : хрестоматія / упоряд. Т. О. Гетьман. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 355 с.
106. Проблеми педагогічної психології : хрестоматія: навч. посіб. / упоряд. Т.О. Гетьман, Т.Д. Кричківська. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 381 с.
107. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу : навчально-методичний посібник / за ред. В.В. Засенко, Л.І. Прохоренко. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 435 с.
108. Психодіагностика : навч. посіб. / І.М. Галян., Київ : Академвидав, 2009. 464 с.

109. Психодіагностика : практикум [уклад.: Н.О. Данильченко, А.В. Вертель]. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 140 с.
110. Психологія людини : Л. С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.
111. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / Упоряд: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. Київ : Мікрос-СВС, 2003. 112 с.
112. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник. [уклад.: М.В. Лемарк, В.Ю. Петрище]. Вид. 2-ге, виправл. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2002. 606 с.: іл.
113. Рихальська О.Г. Психологічні особливості життєвої антиципації особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2004. 21 с.
114. Рібцун Ю. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. К., 2018. 83 с.
115. Романенко О.В. Особливості операціонального складу прогностичної діяльності у дітей з церебральним паралічем. *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами*. 2011. № 8. С. 214–223.
116. Романенко О.В. Типологізація поняття «антиципація» в сучасній психологічній науці. *Юридична психологія*. 2015. № 2. С. 40–50.
117. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях. Львів : Колесо, 2009. 168 с.
118. Савченко О.Я. Типова освітня програма. 1–2 клас. Київ, 2022. 67 с.
119. Савченко О.Я. Типова освітня програма. 3–4 клас. Київ, 2022. 107 с.
120. Савчин І.М. Дослідження антиципації життєвого шляху в ранній юності. *Зб.наук. пр.: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2003. Вип. 8. Ч. 2. С. 214–219.
121. Савчин М.В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

122. Сак Т.В., Прохоренко Л.І. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку. Розвиток когнітивної сфери» для 1–4 спеціальних класів для дітей з затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти. Київ, 2018. 45 с.
123. Семків Х.Б., Сидорик Ю.Р. Особливості емоційного стану молодших школярів з різним рівнем успішності виконання навчальних завдань. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2011. № 9. С. 227–231.
124. Сергеєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасека О.В. Вікова психологія. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
125. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Частина 1. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.
126. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
127. Синявський В.В., Сергеєнкова О.П., Побірченко Н.А. Психологічний словник / за ред. Н.А. Побірченко. Київ, 2007. 336 с.
128. Скрипник Т.В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.
129. Скрипник Т.В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям) : навч.-метод. посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 54 с.
130. Скрипник Т.В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. Київ : «Гнозис», 2013. 60 с.
131. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. Київ : Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
132. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Вікова та педагогічна психологія: Навч.посіб. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2007. 344 с.
133. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Мартинчук, І.М. Маруненко, К.В. Луцько та ін. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.
134. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / за редакцією академіка В.І. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.

135. Спеціальна психологія. Тексти. Частина I / За ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. 158 с.

136. Спеціальна психологія. Тексти. Частина II / За ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. 140 с.

137. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / За загальною редакцією Н.М. Стадненко. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.

138. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки. Навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 520 с.

139. Сухіна І. Родинний супровід дітей раннього віку з аутизмом. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2017. 70 с.

140. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник / За ред І.В. Сухіної. Київ-Чернівці : «Букрек», 2017. 192 с.

141. Тарасун В, Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / наук. ред. В. Тарасун. Київ : 2004. 103 с.

142. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Підручник. Київ : «Вадекс», 2018. 590 с.

143. Тимчук Д.А. Особливості розвитку уяви у навчальному процесі молодших школярів з затримкою психічного розвитку. *Збірник наукових праць здобувачів освітнього ступеня бакалавр і магістр факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи* / за ред. О.В. Гаврилова. Вип.15. Кам'янець-Подільський. 2022. С. 230–233.

144. Тищенко В.В., Папш І.І. Розвиток вербальної уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий часопис НПУ*

імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 233–236.

145. Трикоз С.В., Блеч Г.О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

146. Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. Психологія: підручник / за ред. Ю.Л. Трофімова. 5-те вид., стереотип. Київ : Либідь, 2005. 560 с.

147. Фройд З. Тлумачення снів. Харків : Фоліо, 2023. 608 с.

148. Храпчевська В.О. Шкрєбтієнко Л.П. Психологічні особливості розвитку уяви дошкільника. *Київський інститут бізнесу та технологій. Вісник*. 2017. Вип. 3 (34). С. 83–87.

149. Чопік О.В., Бугера Ю.Ю., Краківська О.А. Діагностика рівня сформованості соціальної компетентності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 51. Т. 1. С. 94–98.

150. Чопік О.В., Бугера Ю.Ю., Савчишина В.В. Особливості формування навичок самообслуговування у молодших школярів з порушеннями інтелекту. *Інноваційна педагогіка*. . 2022. Випуск 48. Т. 1. С. 112–116.

151. Чорна О.М. Психологічні засади розвитку фантазії у молодших школярів. Канд. дис. психол. наук. 19.00.07. Нац. акад. пед. наук України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зезюна. 2020. 297 с.

152. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х. : Прапор, 2007. 640 с.

153. Шрагіна Л.І. Психологія вербальної уяви : Функціонально-системний підхід. Монографія. Київ : Вид. дім Києво-Могилянська академія, 2016. 284 с.

154. Шрагіна Л.І. Теоретико-методологічні засади дослідження вербальної уяви особистості: дис.... док. психолог. наук: 9.0001. Київ, 2017. 445 с.

155. Шульженко Д.І. Аутизм – не вирок. Львів : Кальварія, 2010. 224 с.

156. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ, 2009. 385 с.

157. Шульженко Д.І. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень. Київ, 2013. 251 с.
158. Шульженко Д.І., Андрєєва Н.С. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів). Київ : Д.М. Кейдун, 2011. 344с.
159. Юрченко Л.О., Олтаржевська Л.В., Малюченко Т.А. Діти з розладами аутистичного спектра : план корекційно-розвиткової роботи. Тернопіль : Мандрівець, 2019. 104 с.
160. Яновська Т.А. Особливості творчої уяви дітей молодшого шкільного віку. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Херсон. 2016. №. 5(32). Частина V. С. 581–584.
161. Ястремська Н.В. Розвиток уяви в учнів перших і других класів. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. 2016. Вип. 129. С. 271–277.
162. Baron-Cohen S. Theory of mind in normal development and autism. URL: [https://www.researchgate.net/publication/238603356\\_Theory\\_of\\_Mind\\_in\\_normal\\_development\\_and\\_autism](https://www.researchgate.net/publication/238603356_Theory_of_Mind_in_normal_development_and_autism) (дата звернення: 21.06.2015)
163. Berube C T. Autism and the artistic imagination: the link between visual thinking and intelligence. *TEACHING Exceptional Children Plus*. 2007. Volume 3, Issue 5, May. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967456.pdf> (дата звернення: 21.07.2025).
164. Berube C. Autism and hidden imagination: raising and educating Children who cannot express their minds. *Healthcare*. 2021, № 9. Vol. 150. URL: <https://www.mdpi.com/2227-9032/9/2/150> (дата звернення: 14.12.2024)
165. Bielova O. B., Dmytriieva I., Milevska P., Dmitriieva O. I., Chopik O.V, Opaliuk O. M. Dysfunction of speech mechanisms in children with autism; Порушення мовленнєвих механізмів у дітей з аутизмом. *Child's Health*. 2025. № 20(6). P. 449–454.
166. Branytska M., Myronova S., Mykhalska S. Features of speech comprehension training of children with autism spectrum disorders. *Journal Pedagogika-Pedagogy*. 2024. Volume 96. № 5. P. 621–635.

167. Craig J., Baron-Cohen S. Creativity and Imagination in Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1999. № 29. P. 319-326. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10478731/> (дата звернення: 14.12.2024)

168. Gray C. *The New Social Story Book. Over 150 Social Stories That Teach Everyday Social Skills to Children and Adults with Autism and Their Peers*. Arlington : Future Horizons. 2015. 480 p.

169. Gray C., White A. L. *My Social Stories Book*. London, Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2002. 141 p. URL: [https://books.google.com.ua/books/about/My\\_Social\\_Stories\\_Book.html?id=jyYQBQA AQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/My_Social_Stories_Book.html?id=jyYQBQA AQBAJ&redir_esc=y) (дата звернення: 03.08.2023).

170. Jackson L. K., Atance C. M. Future Thinking in Children with Autism Spectrum Disorders : A Pilot Study. *Journal on Developmental Disabilities*. 2008. Volume 14. № 3. P. 40–45. URL: <https://www.grandin.com/inc/visual.thinking.html> (дата звернення: 03.08.2023).

171. Lyndina Y., Soloviova T., Tkachenko L., Bielova O., Lisova L., Buhera, Y. Logopedic Technologies in Work with Children with Special Educational Needs. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2023. № 14 (3). P. 210-223.

172. Thinking in Pictures with 2006 Updates from the Expanded Edition. Chapter 1: Autism and Visual Thought. URL: <https://www.grandin.com/inc/visual.thinking.html> (дата звернення: 18.12.2024)

173. Verovkina Z., Martsinovska I., Vasylieva H., Savinova N., Chopyk L. Organization of Inclusive Education for Schoolchildren with Special Needs in Modern School Practice. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación Eduweb*. 2023, Abril–Junio. V.17. № 2./P. 54–65.

174. Vyshedskiy A. Imagination in Autism : A Chance to Improve Early Language Therapy. *Healthcare*. 2021. № 9 (1). Vol. 63. URL: <https://www.mdpi.com/2227-9032/9/1/63> (дата звернення: 6.03.2024.)

## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

## Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

Статті у наукових виданнях,

включених до переліку наукових фахових видань України

1. Боровець Д.П. Роль уяви у формуванні особистості дитини. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Вип. 58. Т. 1. 2023. Одеса: Гельветика. С. 81-85. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part\\_1/16.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part_1/16.pdf)

DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.16>

2. Боровець Д.П. Дослідження розвитку уяви у дітей молодшого шкільного віку з РСА. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. Збірник наукових праць*. Умань: Уманський педагогічний університет імені П. Тичини, 2024. Випуск 1 (11). С. 94-101.

URL: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(11\).2024.304946](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(11).2024.304946)DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(11\).2024.304946](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(11).2024.304946)

3. Миронова С.П. Боровець Д.П. Корекція прогностичних функцій уяви молодших школярів з розладами спектру аутизму. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота): наук. журн. / [редкол.: В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]*. Запоріжжя: Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2025. Вип. 1 (12). С. 142-149.

URL: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/files/article/view/229/235>DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-14>

4. Боровець Д.П. Розвиток прогностичних функцій уяви молодших школярів на уроках математики. *Inclusion and Diversity. Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*. 2025. Спецвипуск. С. 10-14.

URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/909/858>DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.spec.2>**Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:**

5. Боровець Д.П. Актуальні проблеми розвитку уяви у молодших школярів з розладами спектру аутизму. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. Вип. 22. С. 296-297.

URL: <https://drive.google.com/file/d/1I0jiuQiDjWTGBBMMe9YW993nj8QwOWio/view>

6. Боровець Д. Прогностична функція уяви як умова соціалізації особистості // *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку*

суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 26 трав. 2023 р. / за заг. ред. Н. Г. Пахомової, В. І. Березан. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. С. 20-23.

URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/21564>

7. Боровець Д.П. Особливості уяви у дітей з РСА. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. Вип.15. С. 239-241. URL:[http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7668/Yang\\_23\\_V15.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7668/Yang_23_V15.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

8. Боровець Д.П. Вплив психічних процесів на розвиток уяви у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* 9 листопада 2023 р. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С. 28-30. URL: <https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/tezy-2023.pdf#page=28>

9. Боровець Д.П. Особливості діагностики уяви у дітей з РСА. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Випуск 23. С. 530-531.

URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8023>

10. Боровець Д.П. Напрями роботи з формування прогностичних функцій уяви у молодших школярів з РСА. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. 16. С. 196-198. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8590>

11. Боровець Д.П. Розуміння суб'єктами освітнього процесу стану розвитку уяви молодших школярів. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених* (м. Запоріжжя, 10-11квітня 2025 р.) / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2025. С. 22-24. URL:

[https://drive.google.com/file/d/10PZ0iWx5MeXsj\\_Hosexgv0fBCs938ucy/view](https://drive.google.com/file/d/10PZ0iWx5MeXsj_Hosexgv0fBCs938ucy/view)

12. Боровець Д.П. Сучасні підходи до створення програми розвитку прогностичних функцій уяви молодших школярів з розладами спектру аутизму. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів*. [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський:

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. Випуск 24. С. 545-547.

URL: <https://science.kpnu.edu.ua/naukovi-pratsi-vykladachiv/>.

13. Боровець Д.П. Адаптація дітей з РСА та інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного середовища. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 7 листопада 2025 р.* Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. С. 48-51. URL: [https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/12/tezy\\_2025.pdf](https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/12/tezy_2025.pdf)


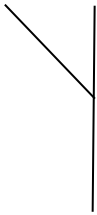

## ДОДАТОК Б

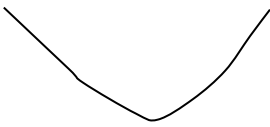
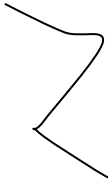

## Протокол методики «Вербальна фантазія»

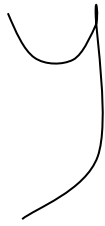


Оцінювані параметри уяви дитини	Оцінка цих параметрів у балах		
	0	1	2
1. Швидкість процесів уяви			
2. Незвичність, оригінальність образів			
3. Багатство фантазії			
4. Глибина і спрацьованість (деталізованість) образів			
5. Вразливість, емоційність образів			

## ДОДАТОК В

## Співвіднесення малюнків з категоріями оцінювання в балах

№ завдання	Бал	Категорія	Малюнок
1 	0	24 37 1 8	абстрактний візерунок обличчя, голова людини окуляри птаза, що летить, чайка
	1	10 33 4 4 21 58 10 4 8 28 37 31	брови, очі людини хвилі, море тварина, морда кіт, кішка хмара, хмаринка надприродні істоти серце, любов собака сова квітка людина, чоловік яблуко
2 	0	24 64 67 28	абстрактний візерунок дерево та його деталі рогатка квітка
	1	41 13 60 8 45 37	буква Ж, У, та ін. будівля знак, символ, покажчик птах, сліди, ноги цифра людина
3	0	24 53 37 9 31	абстрактний візерунок звукові та радіохвилі обличчя людини вітрильний корабель, човен фрукти, ягоди
	1	21 7 64 49 4 48 68 67 35 27 48 28	вітер, хмара, дощ повітряні кульки дерево та його деталі дорога, міст тварина або його морда каруселі, гойдалка колеса лук і стріли місяць риба, риби санки квіти
4 	0	24 33 41 4	абстрактний візерунок хвиля, море знак питання змія, хвіст, тварина, хобот слона

		37	обличчя людини
	1	4 32 36 4 38 1 8 27 58 1 28	кіт, кішка крісло, стілець ложка, черпак миша комаха, гусінь, черв'як окіляри птаха, гусак, гуска, лебідь мушля надприродні істоти люлька для паління квітка
5	0	24 36 9 37 65	абстрактний візерунок блюдо, ваза, чаша корабель, човен обличчя людини парасолька
	1	33 47 10 22 31 67 33 27 25	водойма, озеро гриб губи, підборіддя корзина, таз лимон, яблуко лук і стріли урвище, яма риба яйце
6	0	24 15 37	абстрактний візерунок сходи, драбина, сходи обличчя людини
	1	33 36 64 19 66 37 28	гора, скеля ваза дерево, ялина кофта, піджак, сукня блискавка, гроза людина, жінка, чоловік квітка
7	0	24 36	абстрактний візерунок ключ
	1	62 47 36 43 37 36 62 1 18 60 48	серп гриб, ковш, черпак лінза, лупа обличчя людини ложка, черпак молоток окуляри самокат символ: серп і молот тенісна ракетка
8	0	24 37 37	абстрактний візерунок дівчинка, жінка людина, голова або тіло

	1	41 36 64 11 19 2 58 28 67	буква У та інші ваза дерево книга майка, сукня ракета надприродні істоти квітка щит
9 	0	24 33 4 41	абстрактний візерунок гори, пагорби тварина, її вуха буква М
	1	4 4 37	верблюд, вовк, кіт, кішка лисиця, собака обличчя людини, людина, її фігура
10 	0	24 8 64 37 4	абстрактний візерунок гусак, гуска, качка дерево, ялинка, сучки обличчя людини лис, лисиця
	1	63 37 8 58 45 37	Буратіна дівчинка птах надприродні істоти цифри людина, фігура

### Бланк обстеження за методикою КТТМ

Прізвище та ім'я \_\_\_\_\_  
Рік і місяць народження \_\_\_\_\_  
Рік і місяць обстеження \_\_\_\_\_  
Повний вік (років, місяців) \_\_\_\_\_

№ завдання	№ категорії	Оригінальність	Розробленість
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
Загальні оцінки			
<b>Швидкість</b>	<b>Гнучкість</b>	<b>Оригінальність</b>	<b>Розробленість</b>
За Т-шкалою			

Таблиця переводу «сірих показників» у Т-шкалу

Т-шкала	Бали за оригінальність			Бали за розробленість теми		
	1-3 клас	4-8 клас	9-11 клас	1-3 клас	4-8 клас	9-11 клас
100				66	110	108
95				62	101	101
90				58	92	95
85	20			54	83	88
80	19	20	20	49	75	81
75	18	18	18	45	68	74
70	16	17	17	40	62	68
65	15	15	16	35	55	61
60	13	13	14	31	48	54
55	12	11	12	26	39	47
50	10	9	11	22	30	40
45	9	7	9	18	23	33
40	7	5	7	14	16	27
35	6	3	5	10	11	20
30	4	1	4	5	7	13
25	2		1	1	2	7
20	1					1

Середні показники гнучкості і швидкості

Класи	Швидкість	Гнучкість
1-2	9,0	7,5
3-4	8,9	7,6
5-6	9,0	6,8
7-8	9,1	7,4
9-11	9,7	8,1

## ДОДАТОК Г

## Контрольний бланк

Номер завдання	Номер правильної відповіді	Бали за відповідь	Номер завдання	Номер правильної відповіді	Бали за відповідь
1	4	1	16	5	6
2	1	3	17	7	6
3	6	1	18	1	5
4	6	5	19	3	5
5	1	3	20	3	7
6	5	5	21	8	7
7	2	2	22	5	8
8	1	3	23	1	6
9	1	5	24	5	7
10	5	4	25	7	4
11	4	6	26	8	7
12	4	6	27	1	8
13	8	4	28	2	7
14	3	7	29	1	8
15	7	3	30	3	6

## ДОДАТОК Д

## Оцінки та часові ліміти

Завдання	Послідовність	Балив залежності від часу (сек)				
		7	6	5	4	2-1-0
A. Собака	ABC					75
B. Мати	TOY, OYT					75
C. Потяг	IRON, IR-ON					60
D. Зважування	ABC					45
1. Пожежа	FIRE	1-5	6-10	11-15	16-45	
2. Злодій	THVG	1-5	6-10	11-15	16-45	
3. Фермер	QRST, SQRT	1-5	6-10	11-15	16-45	
4. Пікнік	EFGH, EFHG	1-5	6-10	11-15	16-45	
5. Соня	PERCY	1-10	11-15	16-20	21-60	
6. Садівник	FISHER, FSIHER	1-15	16-20	21-30	31-75	
7. Дощ	MASTER, MSTEAR, ASTEMR	1-15	16-20	21-30	31-75	

## ДОДАТОК Ж.

**БЛАНК ЗАВДАННЯ**  
(зі зразком його виконання)

Завдання 1. РПВК Переставляння літер запиши тут:	ПРКВ П і Р – ПРВК
Завдання 2. ГМБФ Переставляння літер запиши тут:	БФГМ Г і Б -БМГФ М і Ф -БФГМ
Завдання 3. ШЛСЦ Переставляння літер запиши тут:	ЛШЦС Ш і Л -ЛШСЦ Ц і С -ЛШЦС

**Опрацювання результатів****ПРОТОКОЛ**

<b>Результати</b>			
<b>Список учнів</b>	<b>К-ть правильно виконаних завдань</b>	<b>вибір судження зроблений правильно (Так / Ні)</b>	<b>вибір судження обґрунтований (Так / Ні)</b>



## ДОДАТОК І

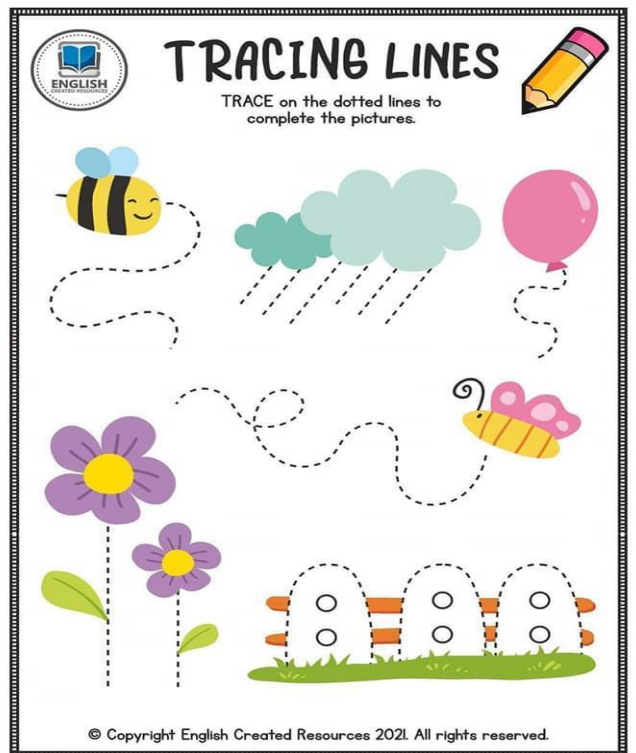
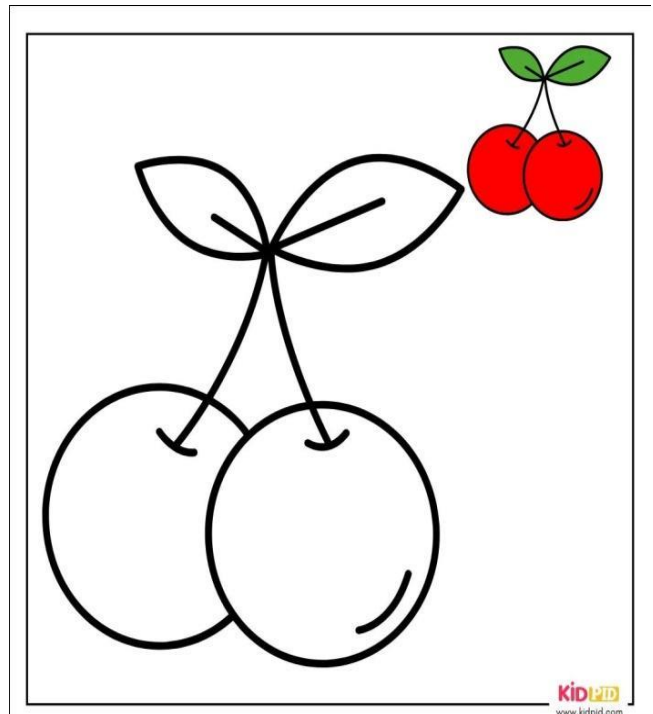
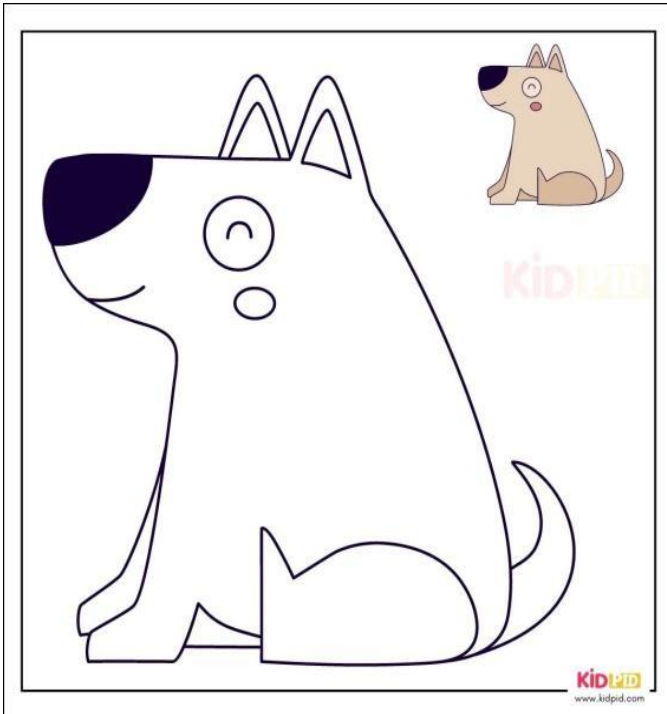
## Опитувальник для батьків

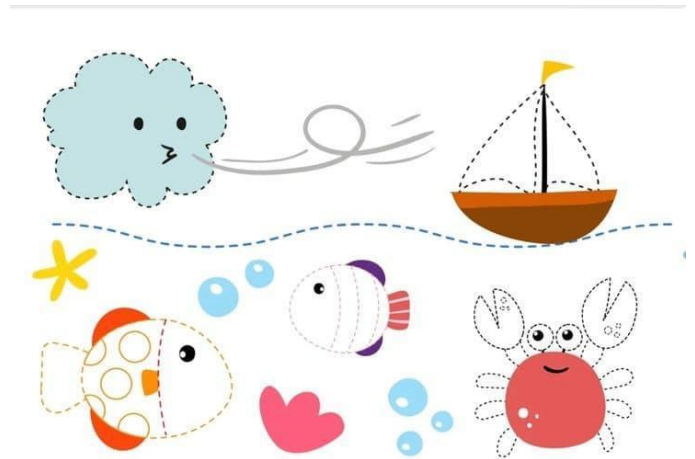
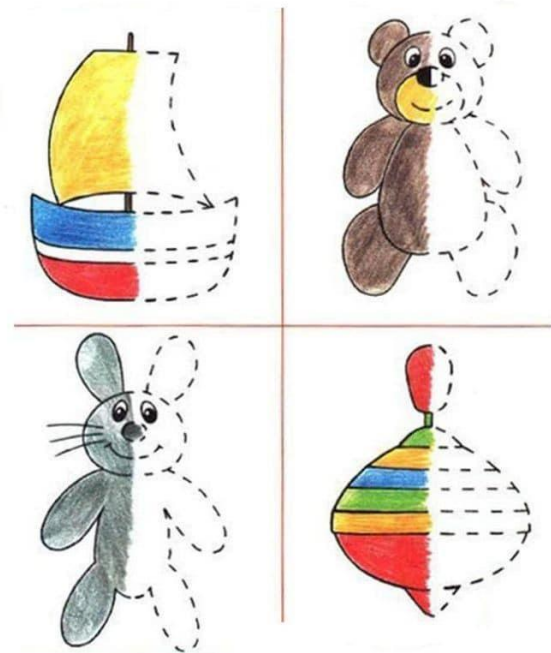
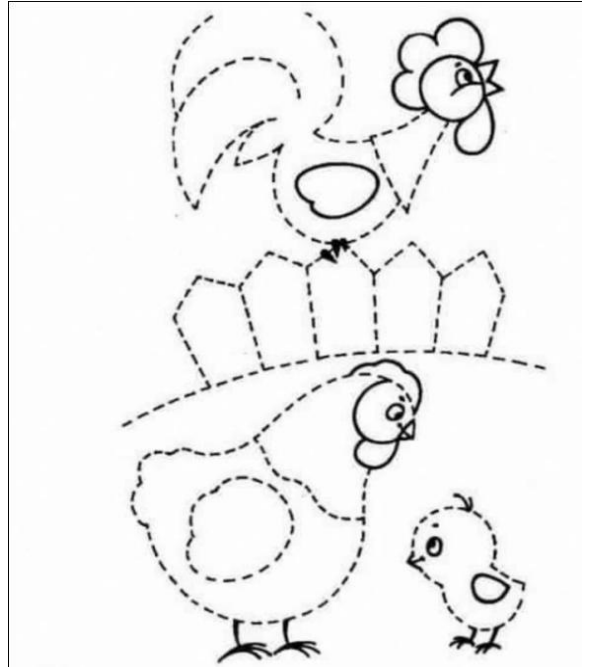
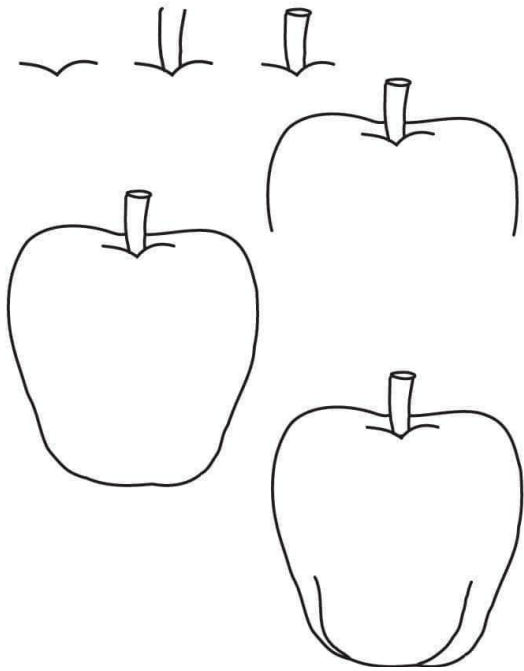
№	Запитання	Так/ні/ часто/рідко
1	Дитина орієнтується в розкладі, пам'ятає, який урок був чи буде, їх послідовність, використовує візуальний розклад	
2	Орієнтується в календарі (яке сьогодні число, місяць, рік, день тижня, пора року)	
3	Розуміє поняття «вчора», «сьогодні», «завтра»	
4	Пам'ятає про свій день народження і може показати його на календарі	
5	Пам'ятає про ваші попередні домовленості, наприклад: «спочатку поведемося, а потім будемо їсти цукерки з чаєм», «спочатку зробимо уроки, а потім подивимся мультики», «спочатку робимо ці завдання, а потім граємося, малюємо, ліпимо (те, що любить дитина)» і т.д.	
6	Чи бували випадки, коли дитина брехала, щоб виправдати себе, уникнути покарання за щось, приховати свої дії, які б не схвалили дорослі	
7	Може розв'язати задачу з математики з опорою на скорочений запис, визначити послідовність дій, аргументує свої кроки.	
8	Розповідає, що планує робити ввечері, після школи, ділиться планами на вихідні: «Після школи ми з мамою/татом підемо у парк/кафе/гості», «на вихідні я планую піти у парк/на гойдалки/на морозиво»	
9	Самостійно грається іграшками, дотримуючись сюжету чи маніпулює предметами без визначеної мети	
10	Під час виконання домашніх завдань може визначити послідовність видів роботи, розрахувати орієнтовно час виконання, дотримується зазначеної послідовності (запитання тільки для батьків)	

## Опитувальник для вчителів

№	Запитання	Так/ні/ часто/рідко
1	Дитина орієнтується в розкладі, пам'ятає, який урок був чи буде, їх послідовність, використовує візуальний розклад	
2	Орієнтується в календарі (яке сьогодні число, місяць, рік, день тижня, пора року)	
3	Розуміє поняття «вчора», «сьогодні», «завтра»	
4	Пам'ятає про свій день народження і може показати його на календарі	
5	Пам'ятає про ваші попередні домовленості, наприклад: «спочатку поведемося, а потім будемо їсти цукерки з чаєм», «спочатку зробимо уроки, а потім подивимся мультики», «спочатку робимо ці завдання, а потім граємося, малюємо, ліпимо (те, що любить дитина)» і т.д.	
6	Чи бували випадки, коли дитина брехала, щоб виправдати себе, уникнути покарання за щось, приховати свої дії, які б не схвалили дорослі	
7	Може розв'язати задачу з математики з опорою на скорочений запис, визначити послідовність дій, аргументує свої кроки.	
8	Розповідає, що планує робити ввечері, після школи, ділиться планами на вихідні: «Після школи ми з мамою/татом підемо у парк/кафе/гості», «на вихідні я планую піти у парк/на гойдалки/на морозиво»	
9	Самостійно грається іграшками, дотримуючись сюжету чи маніпулює предметами без визначеної мети	

Приклади завдань за зразком





**Задачі на знаходження суми двох доданків**

У класі було 5 дівчаток і 4 хлопчика. Скільки всього дітей було у класі?

Дівчатка — <input type="checkbox"/>	}	?		
Хлопчики — <input type="checkbox"/>				

**Задачі на знаходження суми двох доданків**

Склади задачу за малюнком. Доповни умову. Розв'яжи задачу.

Було — <input type="checkbox"/>
Прийшли — <input type="checkbox"/>
Стало — ?

**Задачі на знаходження невідомого II доданка.**

Доповни умову. Розв'яжи задачу.

На тарілці 10 черешень. 3 них <input type="checkbox"/> червоні, решта — жовті.
Скільки жовтих черешень?



Червоних — 3 ч.	}	10 ч.
Жовтих — ? ч.		

**Задачі на знаходження невідомого I доданка.**

Червоних — ? ч.	}	10 ч.
Жовтих — 7 ч.		

**Задачі на знаходження різниці (остачі).**

Склади задачу за малюнком. Доповни умову. Розв'яжи задачу.

Було —   
 Пішли —   
 Залишилося — ?



**Задача на різницеве порівняння (на скільки менше)**

**Задача на різницеве порівняння (на скільки більше)**

У класі 5 дівчаток і 4 хлопчика. На скільки дівчаток більше, ніж хлопчиків?

У класі 5 дівчаток і 4 хлопчика. На скільки хлопчиків менше, ніж дівчаток?

Задачі на збільшення або зменшення числа на

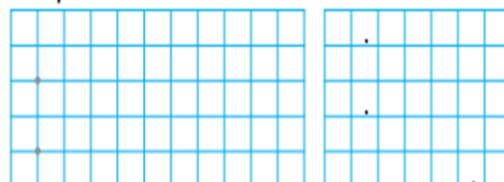
Дівчатка —   
 Хлопчики —  на ?



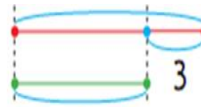
кілька одиниць.

Гончар виліпив із глини 6 глечиків, а мисок на 4 більше. Скільки мисок виліпив гончар?

Глечики —   
 Миски — ?, на  більше



Малюк написав 8 слів, а його брат — на 3 слова менше. Скільки слів написав брат?



I —   
 II — ?, на  м.

**Задачі на знаходження невідомого зменшуваного.**

1) Після того як сойка закопала 8 жолудів, у неї ще залишилося 10 жолудів. Скільки жолудів було у сойки спочатку?

Задача.



Розв'язання.



Відповідь:

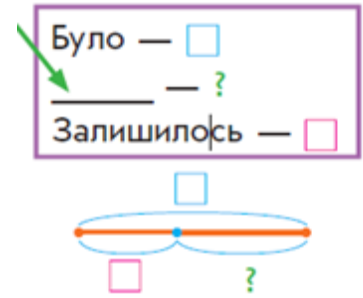
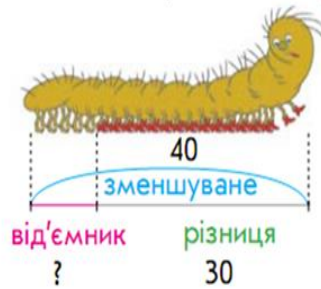


Було — ?  
 —   
 Залишилось —



**Задача на знаходження невідомого від'ємника.**

У стоніжки зранку на ніжках було 40 черевичків. Увечері їх залишилося 30. Скільки черевичків загубила стоніжка?



### Задачі на знаходження суми трьох доданків.

У Софійки 5 зошитів, у Максима 3 зошита, а в Миколи 2 зошита. Скільки всього зошитів у дітей?

### Задачі на знаходження третього числа за сумою двох даних чисел.

У Софійки 3 зошити, у Максима 4 зошита, а в Миколи стільки зошитів, скільки в Софійки і Максима разом. Скільки всього зошитів у дітей?

### Задачі на конкретний зміст дії множення.



Скільки яблук у 3 вазах, якщо в кожній по 5 яблук?

### Задачі на конкретний зміст дії ділення:

- ділення на рівні частини;

Тасьму довжиною 15 см розрізали на 5 рівних частин. Яка довжина кожної частини?

■ розділили на ■ порівну — ?

- ділення на вміщення.

Тасьму довжиною 15 см розрізали по 3 см. Скільки одержали таких частин?

у ■ міститься по ■ — ? р.

### Задачі на кратне порівняння.

В Марійки 12 зошитів у клітинку і 3 зошити в лінійку.

по ■ взяти ■ разів — ?

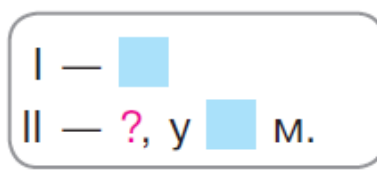
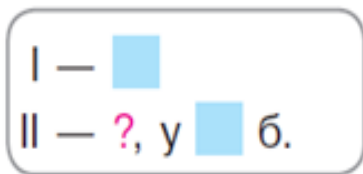
У скільки разів більше зошитів у клітинку, ніж у лінійку в Марійки?

У скільки разів менше зошитів у лінійку, ніж у клітинку?



### Задачі на збільшення або зменшення числа в кілька разів.

Марійки 6 зошитів в лінійку, а в клітинку в 2 рази більше. Скільки зошитів у клітинку в Марійки?



Марійки 8 зошитів в лінійку, а в клітинку в 2 рази менше. Скільки зошитів у клітинку в Марійки?

### Задачі на знаходження частини від числа

У Олі було 16 зошитів. Четверту частину зошитів вона списала. Скільки зошитів списала Оля?

1 - 16 з.

$\frac{1}{4}$  - ? з.

### Задачі на знаходження числа за його частиною.

На озері 9 лебедів, що становить третину всіх птахів. Скільки птахів на озері?

1 - ? пт.

$\frac{1}{3}$  - 9 л.

3

### Задачі на знаходження дробу, який одне число становить від іншого.

Тато посадив 12 дерев, а Сашко 3. Яку частину дерев посадив Сашко від тих дерев, що посадив тато?

Т. - 12 д.

С. - 3 д., що становить                      від 12 д.

**Задачі на знаходження значення загальної величини (вартості, загальної довжини, загального об'єму, загальної маси, загального виробітку, відстані, площі прямокутника тощо)**

Ціна булочки 6 гривень. Скільки таких булочок можна купити на 18 гривень?

1б. - 6 грн

? б. – 18 грн

Скільки всього кілограмів помідорів у 3-х ящиках, якщо в кожному ящику по 8 кг помідорів?

1 ящ. – 8 кг п.

3 ящ. - ? кг п.

**18. Задачі на знаходження величини однієї одиниці лічби або вимірювання (ціни, довжини 1-го відрізка, об'єму 1-ої посудини, маси 1-го предмету, продуктивності праці, швидкості тощо)**

В 3 ящиках 24 кг помідорів. Скільки кілограмів помідорів у одному такому ящику?

1 ящ. - ? кг п.

3 ящ. – 24 кг п.

Мама купила синочку 3 іграшки. Вартість всієї покупки коштувала 18 гривень. Яка ціна кожної іграшки?

Ц. - ? грн

К. – 3 ігр.

В. – 18 грн

**Задачі на знаходження кількості (куплених речей, відрізків, посудин, предметів) або часу (роботи, руху) .**

У магазин привезли 32 кг яблук у ящиках по 8 кг у кожному. Скільки ящиків з яблуками привезли в магазин?

Маса 1 ящика	кількість предметів (шт.)	Загальна маса (кг)
8 кг	?	32 кг

1 ящ. – 8 кг ябл.

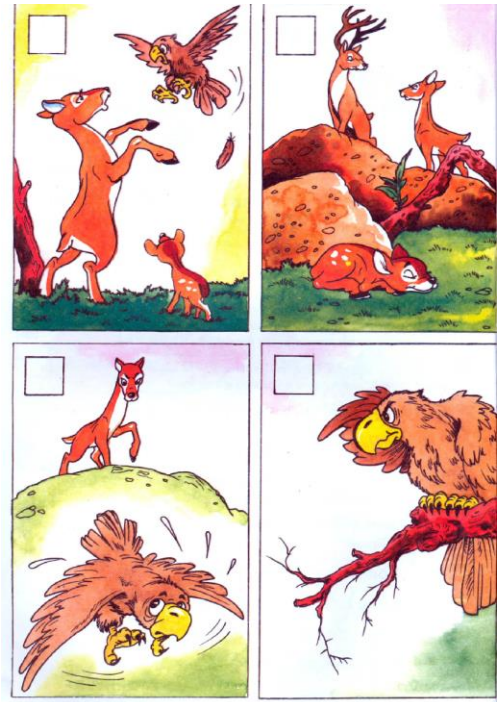
? ящ. – 32 кг ябл.

ДОДАТОК М

«Розумна галка»



«Олениха»



## ДОДАТОК Н

## Результати констатувального експерименту в рисунках.



Рис. 2.1 Динаміка розвитку вербальної уяви у молодших школярів з типовим розвитком та з РСА

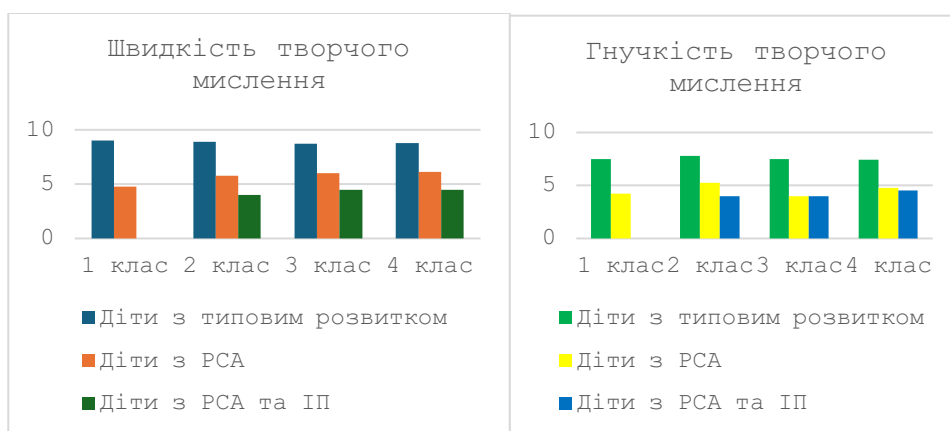


Рис. 2.2. Порівняльний аналіз середнього рівня розвитку швидкості та гнучкості творчого мислення у молодших школярів з типовим та порушеним розвитком

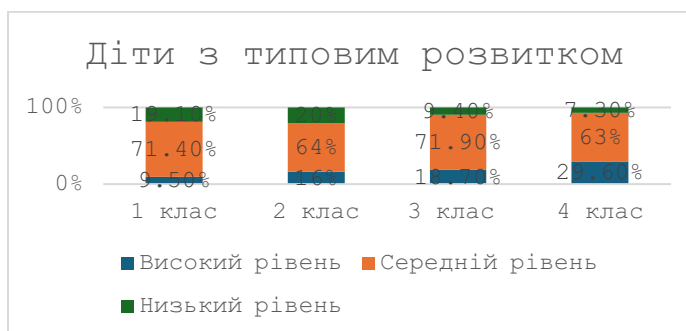


Рис. 2.3. Порівняльний аналіз рівнів оригінальності творчого мислення у молодших школярів з типовим розвитком

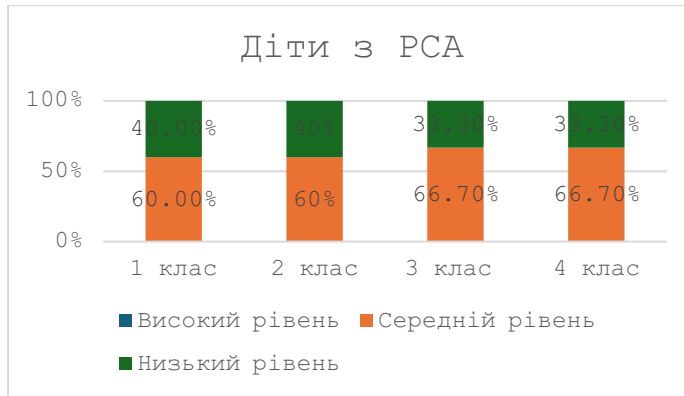


Рис. 2.4. Порівняльний аналіз рівнів оригінальності творчого мислення у молодших школярів з РСА

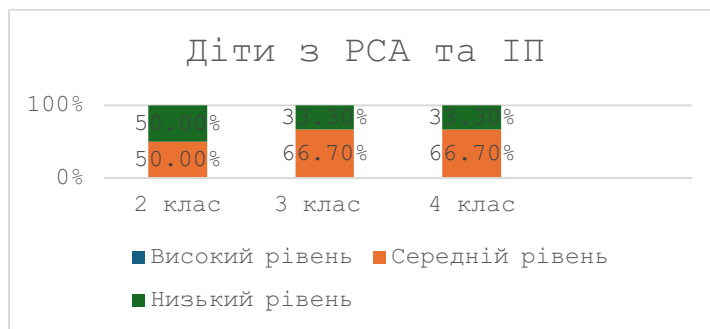


Рис. 2.5. Порівняльний аналіз рівнів оригінальності творчого мислення у молодших школярів з РСА та ІП.

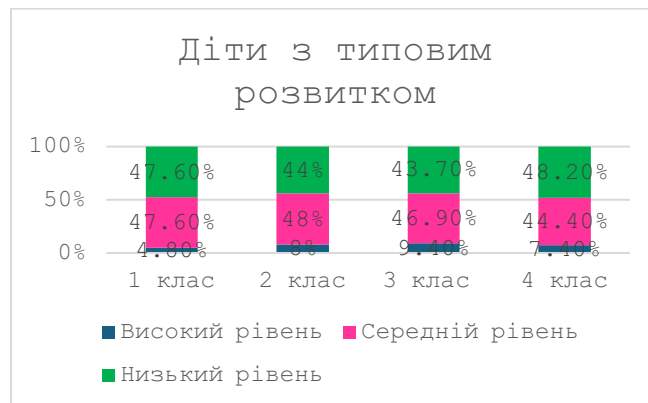


Рис. 2.6. Порівняльний аналіз рівнів розробленості творчого мислення у молодших школярів з типовим розвитком

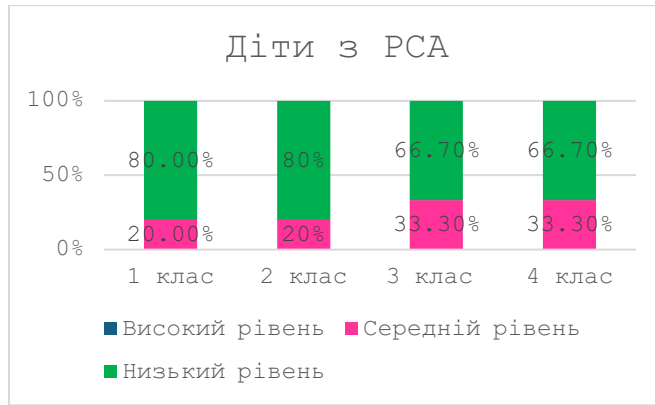


Рис. 2.7. Порівняльний аналіз рівнів розробленості творчого мислення у молодших школярів з РСА

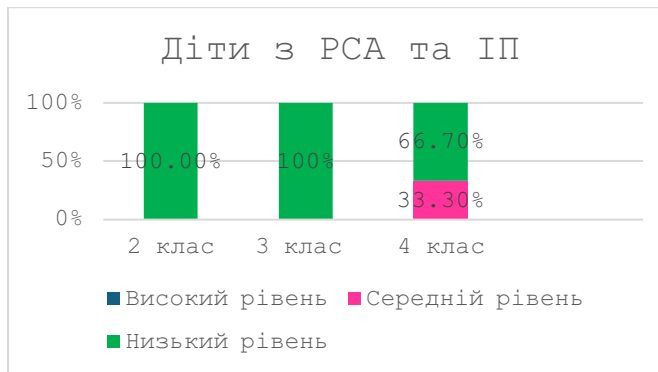


Рис. 2.8. Порівняльний аналіз рівнів розробленості творчого мислення у молодших школярів з РСА та ІП

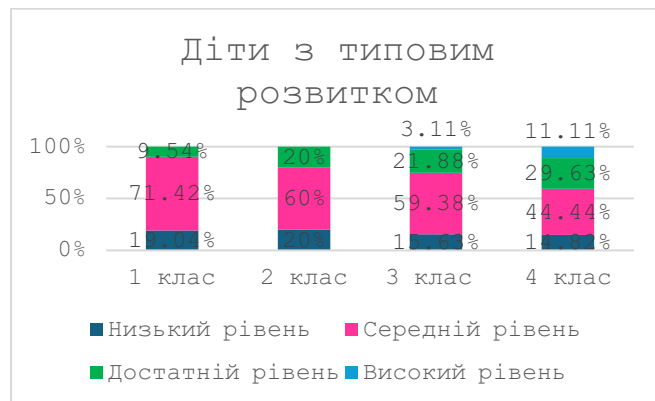


Рис. 2.9. Порівняльний аналіз рівня розвитку наочно-образного мислення у молодших школярів з типовим розвитком

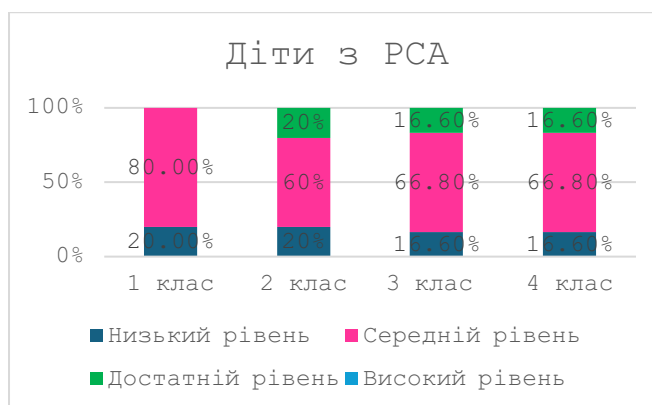


Рис. 2.10. Порівняльний аналіз рівня розвитку наочно-образного мислення у молодших школярів з РСА

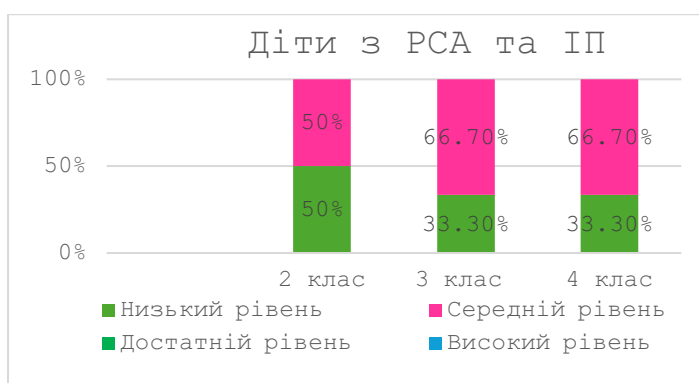


Рис. 2.11. Порівняльний аналіз рівня розвитку наочно-образного мислення молодших школярів з РСА та ІП

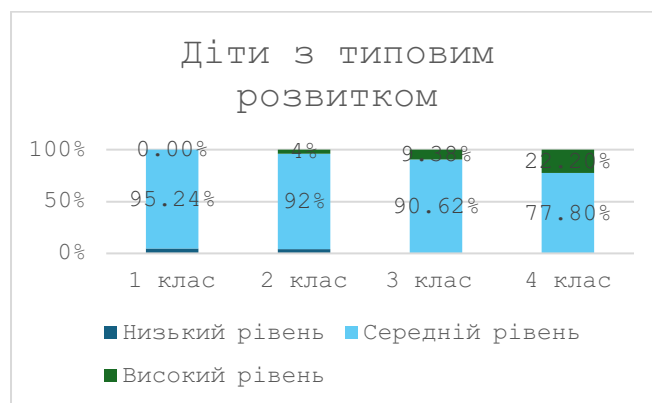


Рис. 2.12. Порівняльний аналіз розвитку прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у дітей з типовим розвитком.

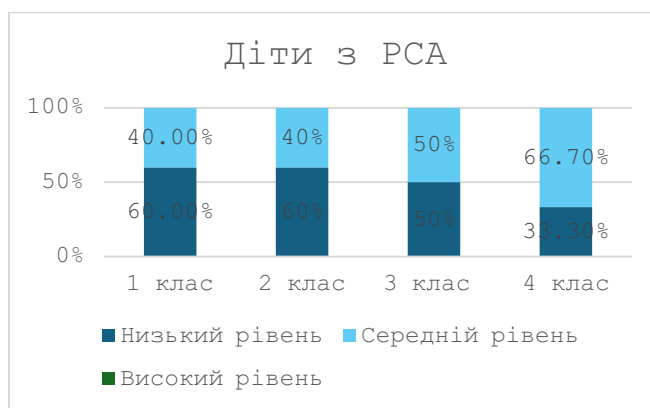


Рис. 2.13. Порівняльний аналіз розвитку прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в учнів з РСА

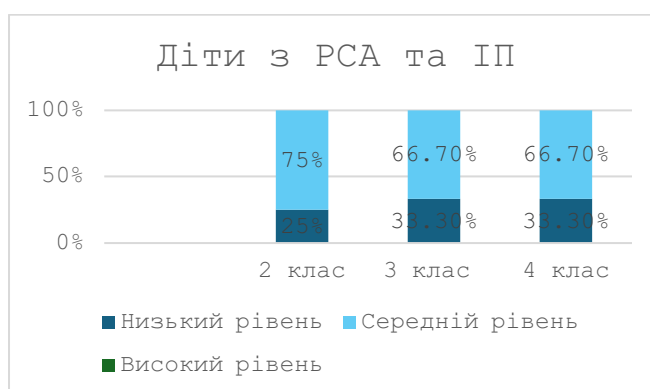


Рис. 2.14. Порівняльний аналіз розвитку прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки учнів з РСА та ІП



Рис. 2.15. Порівняльний аналіз рівня сформованості внутрішнього плану дій у молодших школярів з типовим розвитком

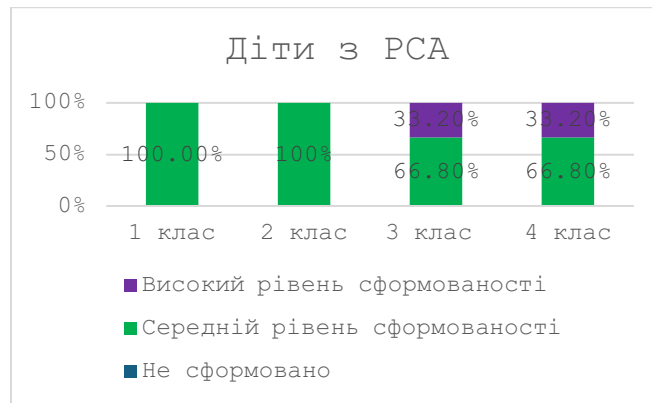


Рис. 2.16. Порівняльний аналіз рівня сформованості внутрішнього плану дій у молодших школярів з РСА

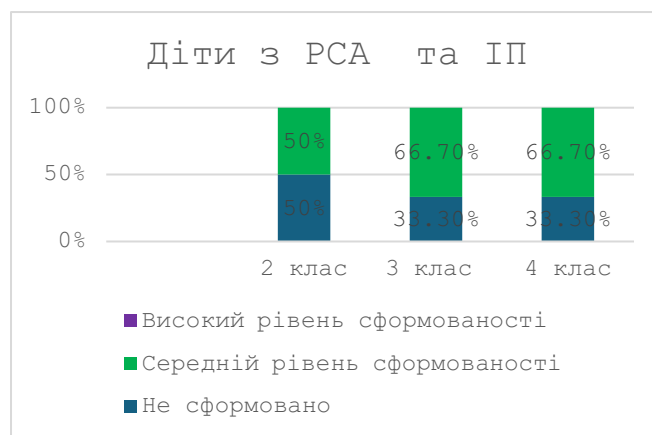


Рис. 2.17. Порівняльний аналіз рівня сформованості внутрішнього плану дій у молодших школярів з РСА та ІП

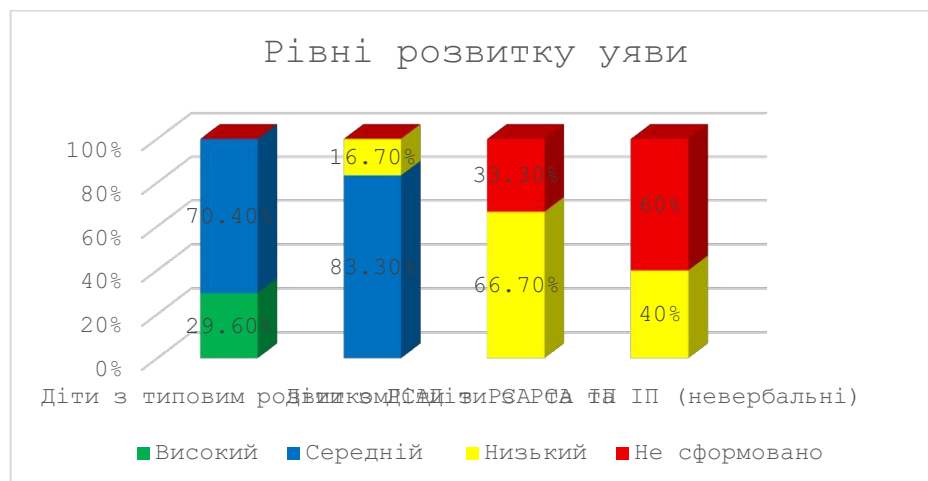


Рис. 2.18. Рівні розвитку уяви учнів четвертого класу з типовим та порушеним розвитком

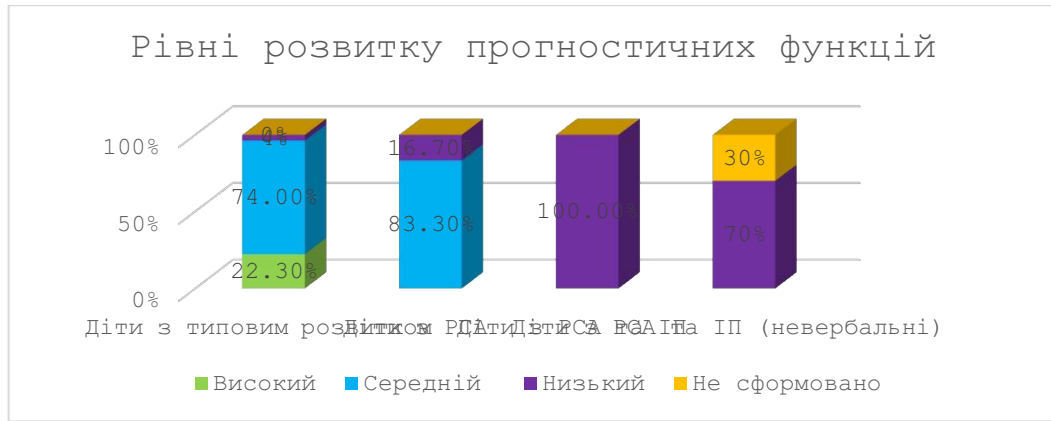


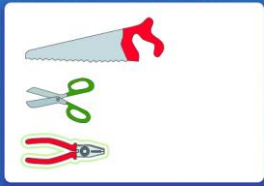
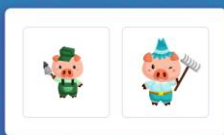

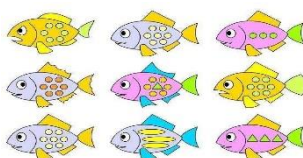

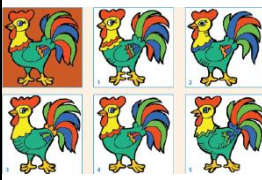







Рис. 2.19. Рівні розвитку прогностичних функцій уяви учнів четвертого класу з типовим та порушеним розвитком

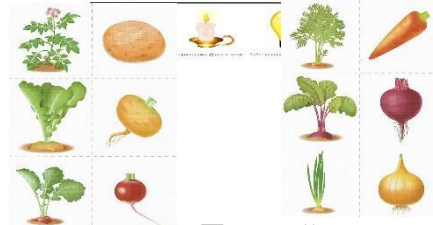
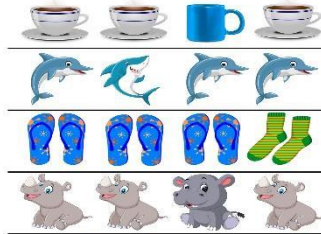
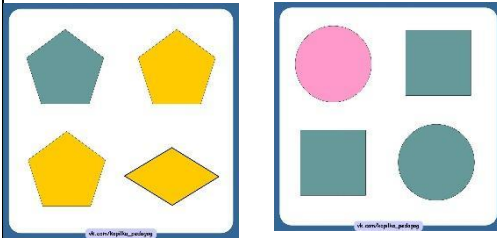
## ДОДАТОК О

Таблиця 3.1.

## Методика корекції розумових операцій

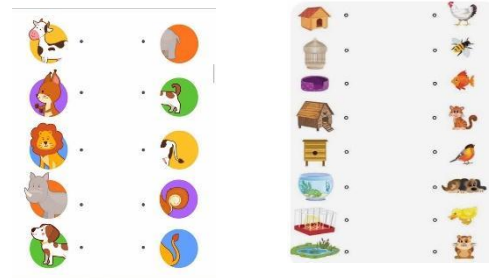
Зміст і Мета	Рівні розвитку прогностичних функцій уяви	
	Не сформовано	Низький/середній
<p><i>Узагальнення і конкретизація</i></p> <p>Навчити групувати об'єкти за заданою ознакою; групувати об'єкти самостійно знайденою ознакою; визначати ознаку, за якою формуються об'єкти в групі; включати об'єкти в різні системи узагальнень</p>	<p>Засвоєні навички: вміння називати (показувати) предмети повсякденного вжитку, засвоєні прості поняття (стілець, тарілки тощо).</p> <p>Обладнання: зображення речей повсякденного вжитку групами (<i>добирались відповідно попередньо засвоєного досвіду дитини</i>)</p>  <p>Хід роботи: Поглянь, що зображено на</p>  <p>малюнку. Назви, що це? Скажи (або покажи), для чого це використовують? Покажи усі стілець. Покажи усі тарілки.</p>	<p>Засвоєні навички: вміння називати групи предметів: посуд, одяг, їжа, напої тощо.</p> <p>Обладнання: зображення груп предметів: посуд, одяг, їжа, напої тощо.</p> <p>Хід роботи: Що зображено на малюнку – назви одним словом. Що це? Для чого (як) це використовують? Покажи, де одяг? Покажи, де посуд? Покажи, де їжа? Покажи, де напої? Що ми одягаємо? Що ми їмо? Що ми п'ємо? З чого ми їмо?</p>    
<p><i>Порівняння</i></p> <p>Навчити встановлювати схожість та відмінність між об'єктами; виділяти істотні ознаки порівнювальних об'єктів; виконувати багатостороннє порівняння об'єктів</p>	<p>Засвоєні навички: вміння називати (показувати) предмети повсякденного вжитку, розуміти поняття «довше», «коротше», «більше», «менше», «важче», «легше» тощо.</p> <p>Обладнання: зображення однакових предметів, зображення предметів, які відмінні.</p> <p>Хід роботи: Який предмет довший?</p>	<p>Засвоєні навички: вміння знаходити однакові предмети, вміння знаходити прості відмінності, розуміти поняття «однакові», «різні».</p> <p>Обладнання:</p> <p>Хід роботи: Знайди однакові картинки.</p> 

	<p>Що довше?</p>  <p>Покажи, хто більший?</p> <p>Хто більший?</p>  <p>Що важче?</p>  <p>Знайди однакових рибок.</p>  <p>Знайди тінь ведмедика.</p> 	<p>Знайди пару. Знайди відмінності. Знайди в кожному рядку однакові предмети. Чим вони схожі? Чим відрізняються? Знайди відмінності.</p>        
<p><i>Аналіз і синтез</i> Навчити виділяти деталі і систему ознак об'єктів; відтворювати образ об'єкта шляхом поєднання частин об'єктів в ціле і поєднання окремих їх властивостей; виділяти суттєві та другорядні ознаки об'єктів</p>	<p>Засвоєні навички: вміння знаходити однакові предмети, вміння знаходити прості відмінності. Обладнання: картинки з зображенням 4-й зайвий, розрізні картинки. Хід роботи: Покажи зайвий предмет. Чим він відрізняється? Покажи, що зайве?</p>	<p>Засвоєні навички: вміння знаходити однакові предмети, вміння знаходити прості відмінності, розуміти поняття «однакові», «різні». Обладнання: картинки з зображенням 4-й зайвий, розрізні картинки. Хід роботи: Знайди зайвий предмет. Чому він зайвий в заданому ряду?</p>

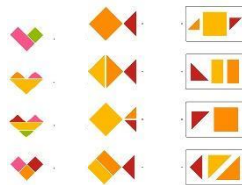


Поєднай верхок і корінь.

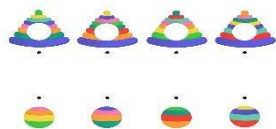
Знайди, чий хвіст. Хто де живе?



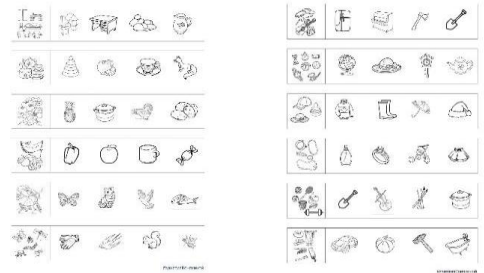
З яких деталей складена фігура?



Підійшов на трамваї та вибери відповідну картинку зверху.



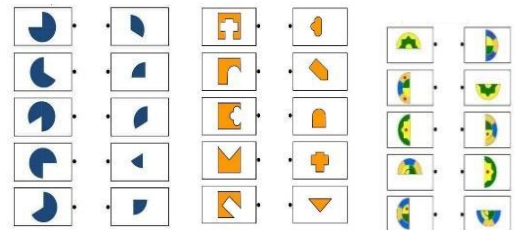
Знайди зайвий предмет у кожному рядку. До якої групи відноситься зайвий предмет?



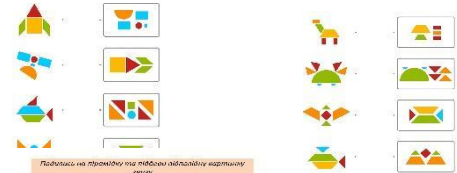
Переглянь картинку. Що спільного у цих зображеннях?



Поєднай частинки, щоб вийшло ціле.



З яких деталей вийшла фігура?



<p><i>Абстрагування</i> Навчити уявно визначати конкретну ознаку предмета незалежно від інших</p>	<p>Засвоєні навички: колір, форма Обладнання: <i>(добиралось відповідно наявних знань дитини та спец. інтересів)</i> зображення геометричних фігур різних кольорів. На початковому етапі вчимо відокремлювати конкретну ознаку з опорою на наочність. Хід роботи: Серед запропонованих фігур покажи (назви або відсортуй): лише трикутники; лише квадрати; лише круги; лише фігури червоного кольору; лише фігури зеленого кольору; лише фігури синього кольору.</p>	<p>Засвоєні навички: дикі та свійські тварини, транспорт, одяг, квіти тощо. Обладнання: <i>(добиралось відповідно наявних знань дитини та спец. інтересів)</i> зображення транспорту. На цьому етапі закріплюємо навичку відокремлювати конкретну ознаку з опорою на наочність ускладнюючи завдання. Хід роботи: Серед зображень запропонованого транспорту покажи (назви або відсортуй): те, що їде по дорозі; те, що їде по воді; те, що літає; транспорт, який перевозить людей; транспорт, який перевозить вантаж. Лише після того, як буде закріплено навичку відокремлювати конкретну ознаку з опорою на наочність, переходимо до уявного відокремлення ознак та властивостей предметів. Спочатку задаємо запитання з попередніх завдань, де була використана наочність, (наприклад: «Скажи, що їде по дорозі?», «Що росте на городі?»). Потім поступово долучаємо запитання про ознаки, які не використовувались з опорою на наочність, але точно знайомі дитині.</p>
---	--	--

Таблиця 3.2

### Методика формування часових уявлень

Тема Мета	Рівні розвитку прогностичних функцій уяви	
	Не сформовано	Низький/середній
<p>Формування поняття «1 доба», «частини доби» (ранок, день, вечір, ніч)</p>	<p>Обладнання: інтернет-ресурси (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=J6Q-OW4Lbag">https://www.youtube.com/watch?v=J6Q-OW4Lbag</a>), картки з частинами доби та різними заняттями. Хід роботи: Перегляд відео. Розкладання карток «Частини доби» та співвідношення їх з різними заняттями. <b>Обов'язкове</b> проговорення і закріплення вербально кожного етапу, навіть якщо дитина немовленнева.</p>	<p>Обладнання: картки з частинами доби та різними заняттями. Хід роботи: Розкладання та співвідношення карток «Частини доби» з різними заняттями. Бесіда за запитаннями. Як відповідь дитина показує картинку відповідної частини доби та проговорює відповідь. Яка це частина доби, коли люди вечеряють, сплять, снідають, навчаються? Що настає після дня? Що настає після ночі? Що настає після ранку? Що настає після дня? Спочатку їде ранок, а потім...(день). Спочатку їде вечір, а потім...(ніч).</p>

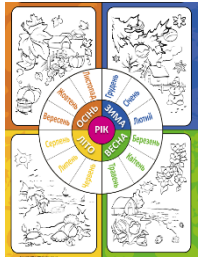
<p>Формування поняття «тиждень», «місяць», «рік»</p>	<p>Обладнання: інтернет-ресурси <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KQxu6-w0mPM">https://www.youtube.com/watch?v=KQxu6-w0mPM</a>; картки з назвами днів тижня, шкільний щоденник з розкладом, календар.</p> <p>Хід роботи:</p> <p>Перегляд відео «Дні тижня».</p> <p>Розкладаємо почергово картинки днів тижня з понеділка по неділю, виділяємо суботу та неділю як вихідні дні, коли не потрібно іти до школи.</p>  <p>Демонстрація календаря, в якому кожен місяць поділяється на тижні, далі на дні тижня. Демонстрація щоденника, де записаний розклад уроків (занять). Демонстрація візуального розкладу.</p> <p>З опорою на щоденник вставляємо пропущені дні тижня.</p>  <p>З опорою на календар поєднуємо назви днів тижня та їх скорочення на календарі.</p>	<p>Обладнання: інтернет-ресурси <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KQxu6-w0mPM">https://www.youtube.com/watch?v=KQxu6-w0mPM</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YsXia522h_s">https://www.youtube.com/watch?v=YsXia522h_s</a>, картки з назвами днів тижня, місяців, шкільний щоденник з розкладом, календар.</p> <p>Хід роботи:</p> <p>Перегляд відео «Дні тижня».</p> <p>Переглядаємо календарі різних видів, повторюємо дні тижня.</p> <p>Розгадуємо анаграму. У спеціально відведених місцях записуємо порядковий номер кожного дня тижня. Позначаємо <b>синьою</b> буквою «Р» робочі дні тижня, а <b>червоною</b> буквою «В» - вихідний день.</p> <p>превеч _____ <input type="checkbox"/></p> <p>субуат _____ <input type="checkbox"/></p> <p>адесре _____ <input type="checkbox"/></p> <p>анеопідок _____ <input type="checkbox"/></p> <p>дняіел _____ <input type="checkbox"/></p> <p>тняіяпци _____ <input type="checkbox"/></p> <p>ововіктр _____ <input type="checkbox"/></p> <p>Скільки всього днів у тижні?</p> <p>Скільки робочих днів?</p> <p>Скільки вихідних?</p> <p>Що таке робочий день і що таке вихідний день?</p> <p>Записуємо сусідів днів тижня.</p> <p>_____ ПОНЕДІЛОК _____</p> <p>_____ ВІВТОРОК _____</p> <p>_____ СЕРЕДА _____</p> <p>_____ ЧЕТВЕР _____</p> <p>_____ П'ЯТНИЦЯ _____</p> <p>_____ СУБОТА _____</p> <p>_____ НЕДІЛЯ _____</p>
<p>Формування поняття «пора року», визначення ознак кожної пори року з опорою на</p>	<p>Обладнання: інтернет-ресурси <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YRmH-aMZdUc">https://www.youtube.com/watch?v=YRmH-aMZdUc</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YsXia522h_s">https://www.youtube.com/watch?v=YsXia522h_s</a>, картки з назвами, місяців, календар.</p> <p>Хід роботи:</p> <p>Перегляд відео «Пори року»</p>	<p>Обладнання: інтернет-ресурси <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YRmH-aMZdUc">https://www.youtube.com/watch?v=YRmH-aMZdUc</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YsXia522h_s">https://www.youtube.com/watch?v=YsXia522h_s</a>, картки з назвами місяців, календар.</p> <p>Хід роботи:</p> <p>Перегляд відео: «Пори року».</p>

наочність, місяці кожної пори року

Розглядаємо на картинках ознаки кожної пори року.



Перегляд відео «Назви місяців». Виставляємо картки з назвами місяців. Виставляємо на календарі поточний місяць.



Повторюємо назви місяців відповідно до кожної пори року та розмальовуємо.

З опорою на календар виставляємо пропущені назви місяців:

Спочатку СІЧЕНЬ, потім \_\_\_\_\_  
 Спочатку ЧЕРВЕНЬ, потім \_\_\_\_\_  
 Спочатку ЖОВТЕНЬ, потім \_\_\_\_\_

Розглядаємо малюнок. Які явища природи на ньому зображені? В яку пору року вони зустрічаються?



Перегляд відео «Назви місяців».

Виставляємо картки з назвами місяців без опори на календар.

ченсь	○	○	○	○	○	○	○
юйитл	○	○	○	○	○	○	○
рееьезбн	○	○	○	○	○	○	○
ітевньк	○	○	○	○	○	○	○
ретнврь	○	○	○	○	○	○	○
врьчнее	○	○	○	○	○	○	○
епьилл	○	○	○	○	○	○	○
есьрпе	○	○	○	○	○	○	○
ренвееь	○	○	○	○	○	○	○
твенжьо	○	○	○	○	○	○	○
отапслид	○	○	○	○	○	○	○
уьрендг	○	○	○	○	○	○	○

Розгадуємо та записуємо анаграми з назвами місяців.

Розглядаємо малюнок і відповідаємо на запитання:



Скільки всього місяців в році?  
 Скільки в році весняних місяців?  
 Який перший місяць року?  
 З якого місяця починається осінь?  
 Який останній місяць зими?

Формування понять «вчора», «сьогодні», «завтра» з допомогою візуального календаря; формування понять: «попередній день», «наступний день»

Обладнання: візуальний календар, візуальний щоденник, картки з назвами днів тижня, «вчора», «сьогодні».

Хід роботи: Розкладаємо дні тижня порядком з понеділка по неділю.

Який сьогодні день тижня? На візуальному календарі фіксуємо день тижня (до прикладу вівторок).

На розкладеному переліку днів тижня біля вівторка ставимо позначку «сьогодні». Фіксуємо вербально та показуємо рукою дитини: на візуальному календарі – сьогодні вівторок, і на розкладці показуємо – сьогодні вівторок. А це вчора – і ставимо позначку «вчора» на понеділок.

Обладнання: візуальний календар, візуальний щоденник, картки з назвами днів тижня, «вчора», «сьогодні».

Хід роботи:

Просимо дитину розкласти картки днів тижня, зафіксувати на візуальному календарі поточний день тижня (до прикладу п'ятниця). Просимо дитину позначку «сьогодні» фіксувати біля п'ятниці. Запитуємо, де ставити «вчора»? Де ставити «завтра»? При необхідності допомагаємо.

Розкладаємо дні тижня з понеділка по неділю і запитуємо, який сьогодні день? Обводимо поточний день тижня жовтим кольором. Запитуємо, де попередній? Ведем стрілкою до попереднього дня тижня і обводимо червоним кольором. Запитуємо, де

	<p>Робимо подібні дії щоденно виставляючи з дитиною на візуальному календарі поточний день тижня, на табличках днів тижня фіксуємо позначкою «сьогодні» і попередній день – «вчора».</p> <p>Позначку «завтра» додаємо лише у тому випадку, коли дитина засвоїла принцип «сьогодні-вчора».</p>	<p>наступний день? Ведемо стрілкою до наступного дня тижня і обводимо зеленим кольором.</p> <p>Фіксуємо щодня дні «попередній-наступний».</p> <p>Кольори, якими обводять сьогоднішній, попередній і наступний дні дитина може вибрати самостійно, але щодня потрібно користуватись однією і тією ж комбінацією кольорів.</p> <p>Такий прийом зі сталим набором кольорів використовуємо при виконанні інших схожих вправ: попередній-наступний місяць, попередня-наступна пора року, попередній-наступний урок.</p> <p><b>ПОНЕДІЛОК-ВІВТОРОК-СЕРЕДА</b>  <b>ВЕРЕСЕНЬ-ЖОВТЕНЬ-ЛИСТОПАД</b>  <b>МАТЕМАТИКА-ЧИТАННЯ-</b>  <b>УКРАЇНСЬКА МОВА</b></p>
<p>Формування понять виміру часу «година», «хвилина», «секунда», ознайомлення з проміжною одиницею виміру часу; формування відчуття часу (що можна встигнути за одну секунду, одну хвилину, 3 хвилини, 5 хвилин, 45 хвилин; ознайомлення з засобами вимірювання часу – годинникам</p>	<p>Обладнання: аналоговий годинник, цифровий годинник, маленькі пісочні годинники на 1, 3 та 5 хвилин.</p> <p>Хід роботи:</p> <p>Показуємо дитині годинники та пояснюємо їх призначення. Ставимо одночасно годинник з аналоговими циферблатом так, щоб було видно секундну стрілку, яка проходить коло за хвилину і одночасно пісочний годинник на 1 хвилину, рахуємо до 60 синхронно секундній стрілці. Це саме робимо з цифровим та пісочним годинником. Ще раз показуємо синхронність цифрового та аналогового годинників. Можна протягом 1 хвилини одночасно перекладати з однієї тарілки в іншу дрібні іграшки, а коли хвилина закінчиться, припинити та сказати, що пройшла 1 хвилина. Наступного разу можна повторити експеримент на 3 та 5 хвилин, в цей час дозволити дитині погратися, зайнятися улюбленим видом діяльності та повідомити, що це лише на 5 хвилин, а потім повертаємось до роботи.</p>	<p>Обладнання: аналоговий годинник, цифровий годинник, маленькі пісочні годинники на 1, 3 та 5 хвилин.</p> <p>Хід роботи:</p> <p>Показуємо дитині годинники та пояснюємо їх призначення. Показуємо, як годинники працюють синхронно і як виглядає 1 хвилина на аналоговому та цифровому годинниках. Далі говоримо, що урок (заняття) триває 45 хвилин, записуємо на папері, як виглядатиме циферблат в цифрового годинника через 45 хвилин, показуємо малюнок циферблата аналогового годинника, вказуємо, де будуть стрілки через 45 хвилин та починаємо звичне для дитини заняття. Наводимо будильник через 45 хвилин. Коли після заняття прозвенить будильник, вказати дитині, що пройшло 45 хвилин і циферблати виглядають так, як на початку заняття показував експериментатор. Наступне заняття починаємо з оголошення, що воно триватиме 45 хвилин, та в кінці повторюємо процедуру. Протягом заняття даємо дитині перерву на 5 чи 10 хвилин (яку дитина проводить як хоче), фіксуємо цей інтервал годинниками.</p>





На початковому етапі роботи картинки з послідовностями мають бути простими та зрозумілими, без складних сюжетів.



При



успішному виконанні даємо послідовності зі знайомим сюжетом (це може бути похід до стоматолога чи в перукарню) та просимо



описувати зображення: спочатку..., потім..., далі....

Коли дитина викладає знайомі їй життєві сюжети, переходимо до більш тривалих сюжетів побутового характеру (наприклад, приготування їжі), життєвих історій, казкових сюжетів.



Одночасно з роботою над абстрактними життєвими сюжетами працюємо з фотографіями. Протягом звичайного дня просимо батьків фотографувати дитину, коли вона збирається до школи чи на заняття, навчається на уроках, обідає, робить домашнє завдання, дивиться мультик, вечеряє, готується до сну. В кінці дня батьки сідають переглядати світліни минулого дня і обговорюють, що було спочатку, що потім, чим завершився день. Якщо дитині складно розповідати про минулий день, можна роздрукувати фото та працювати за тим же принципом, що і з послідовностями.



## ДОДАТОК П

## Результати формувального експерименту в рисунках.

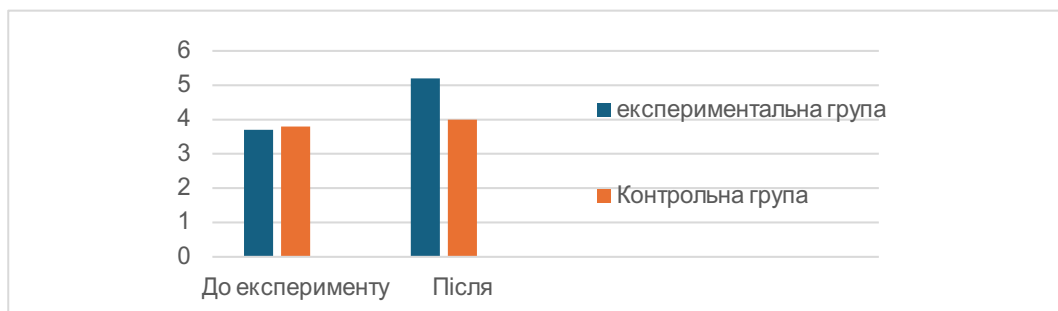


Рис. 3.1 Динаміка розвитку вербальної уяви у четверокласників з РСА до та після експерименту.

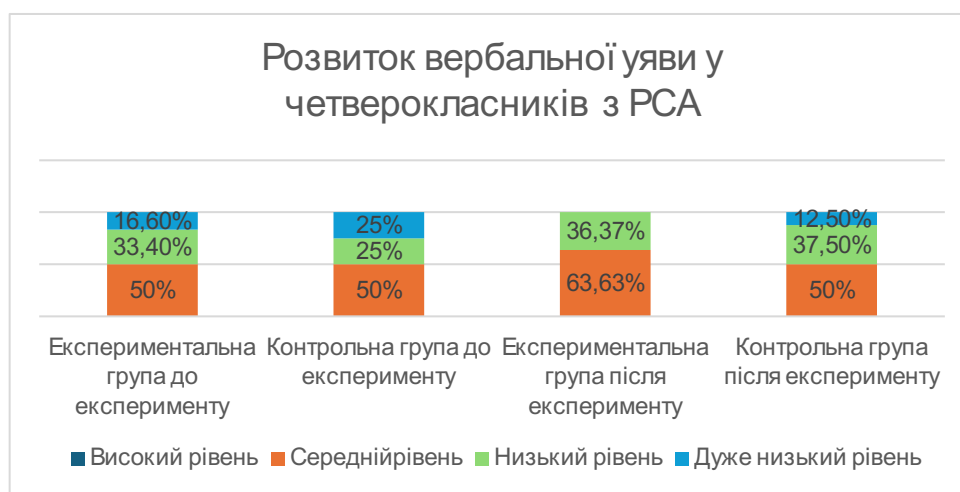


Рис. 3.2. Динаміка розвитку вербальної уяви четверокласників з РСА

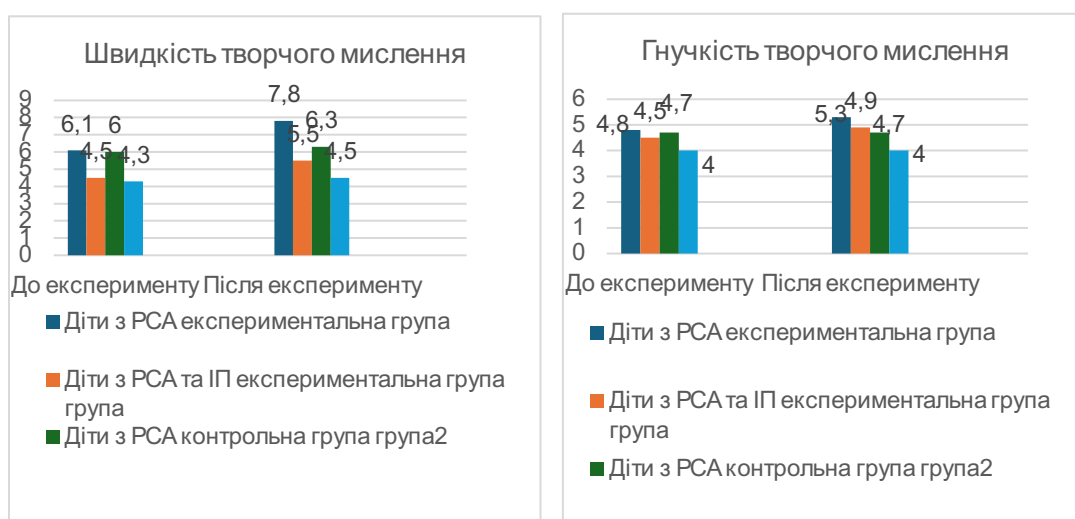


Рис. 3.3. Порівняльний аналіз розвитку швидкості та гнучкості творчого мислення у четверокласників з РСА

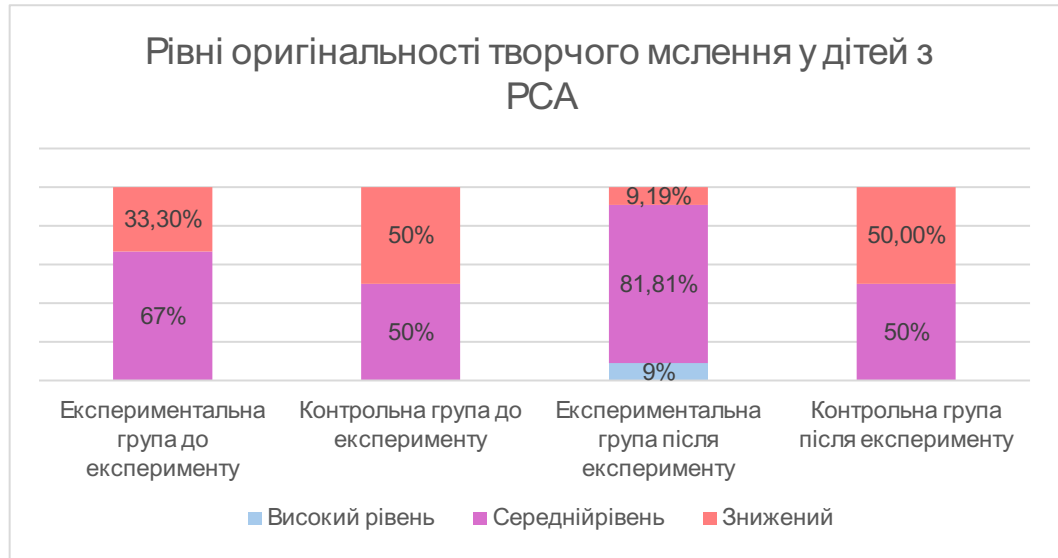


Рис. 3.4. Порівняльний аналіз рівнів оригінальності творчого мислення у четверокласників з РСА до формувального експерименту та після нього

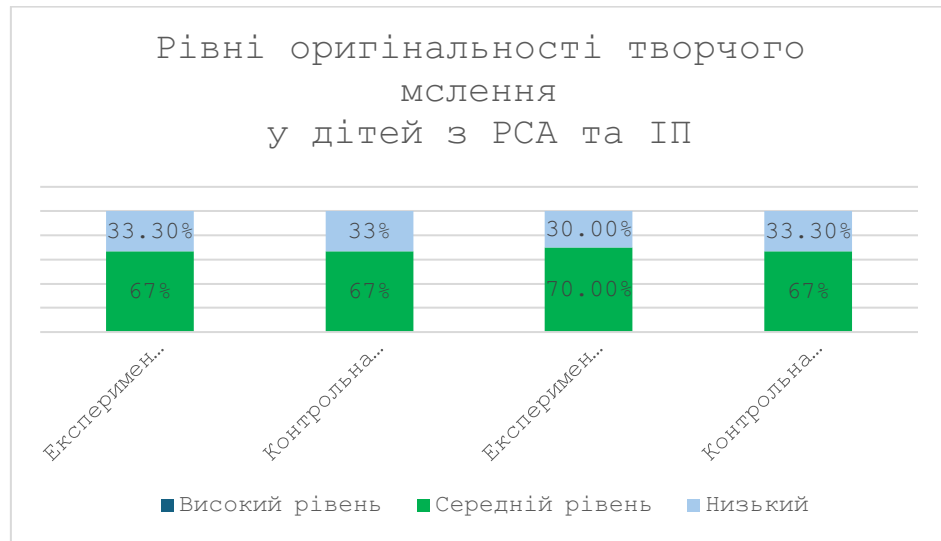


Рис. 3.5. Порівняльний аналіз рівнів оригінальності творчого мислення четверокласників з РСА та ІП

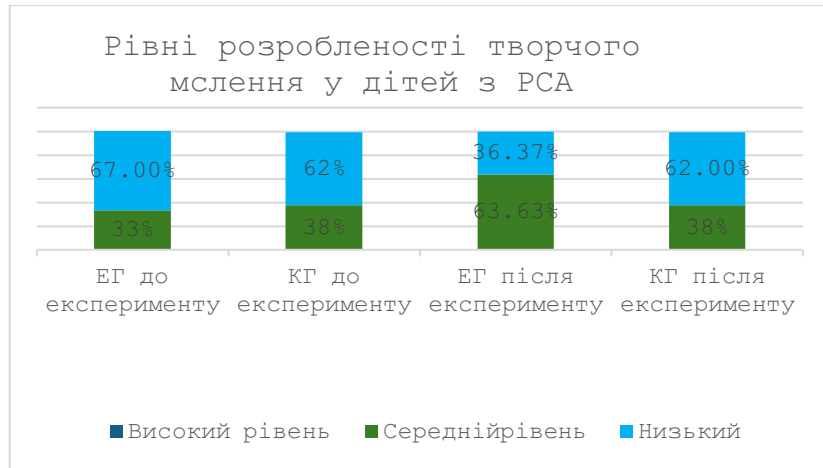


Рис. 3.6. Порівняльний аналіз рівнів розробленості творчого мислення у четверокласників з РСА

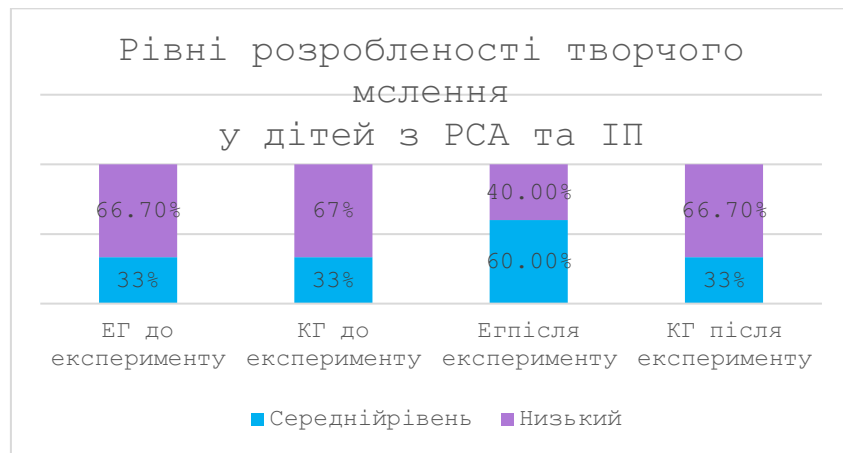


Рис. 3.7. Порівняльний аналіз рівнів розробленості творчого мислення у четверокласників з РСА та ІП

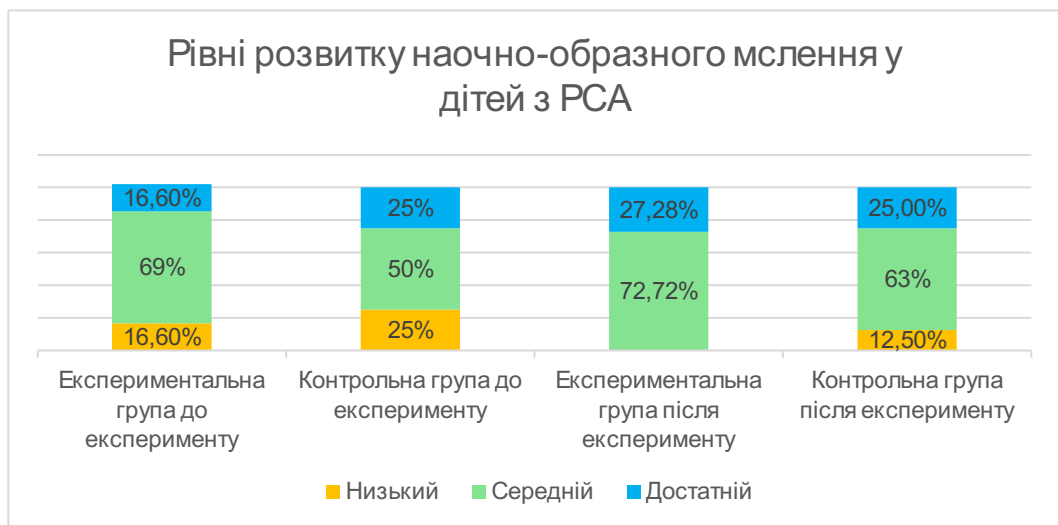


Рис. 3.8. Порівняльний аналіз рівнів розвитку наочно-образного мислення дітей з РСА

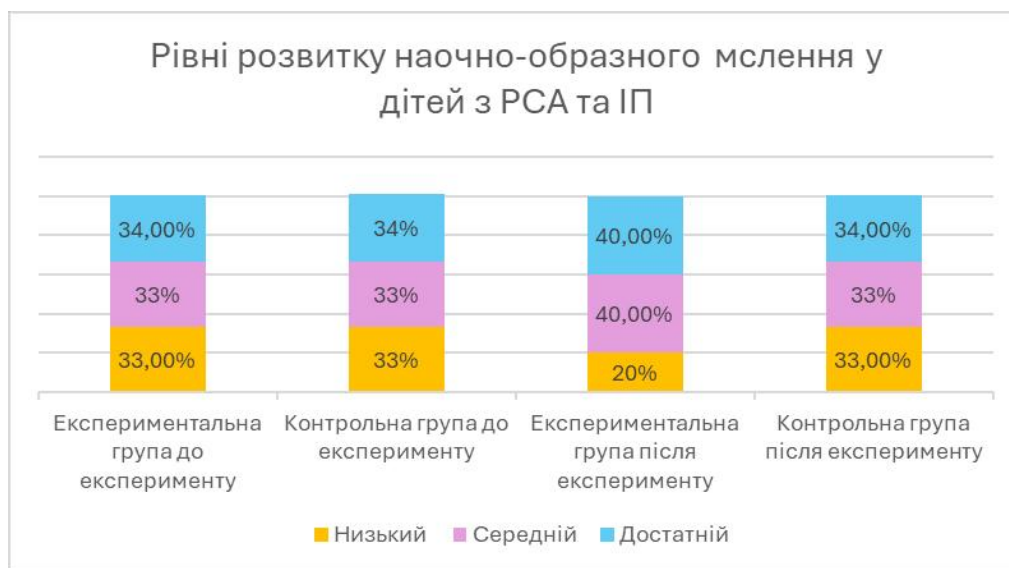


Рис. 3.9. Порівняльний аналіз рівнів розвитку наочно-образного мислення четверокласників з РСА та ІП

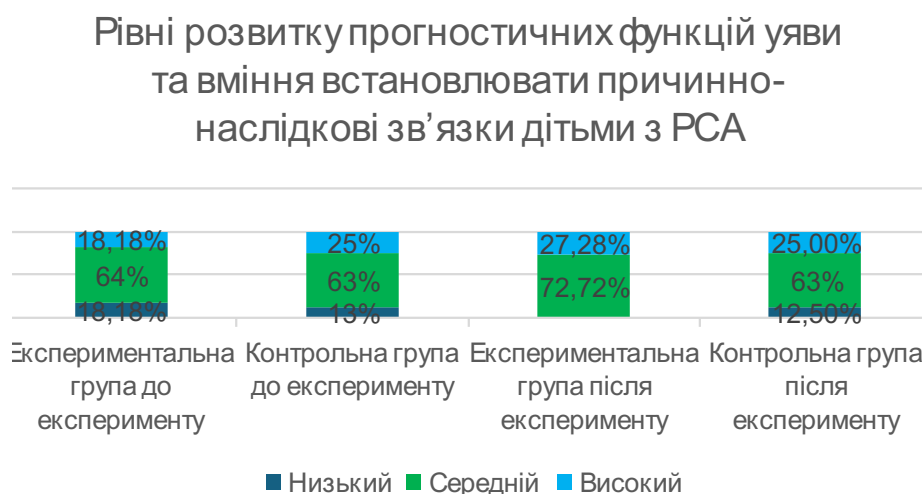


Рис. 3.10. Порівняльний аналіз рівнів розвитку прогностичних функцій та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки дітьми з РСА

Рівні розвитку прогностичних функцій та вміння  
встановлювати причинно-наслідкові зв'язки  
дітьми з РСА та ІП



Рис. 3.11. Порівняльний аналіз рівнів розвитку прогностичних функцій уяви та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки четверокласниками з РСА та ІП

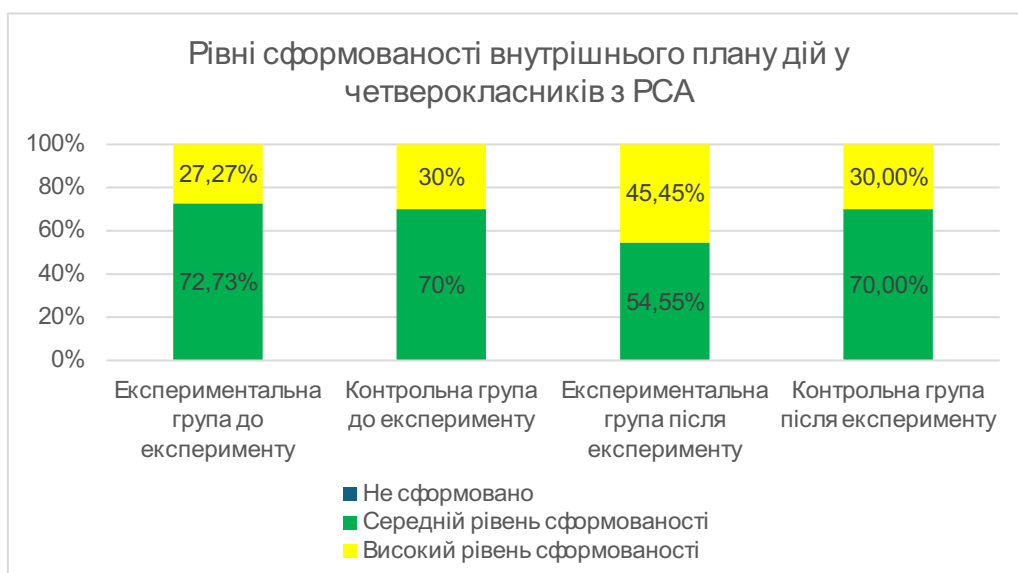


Рис. 3.12. Порівняльний аналіз рівнів сформованості внутрішнього плану дій четверокласниками з РСА

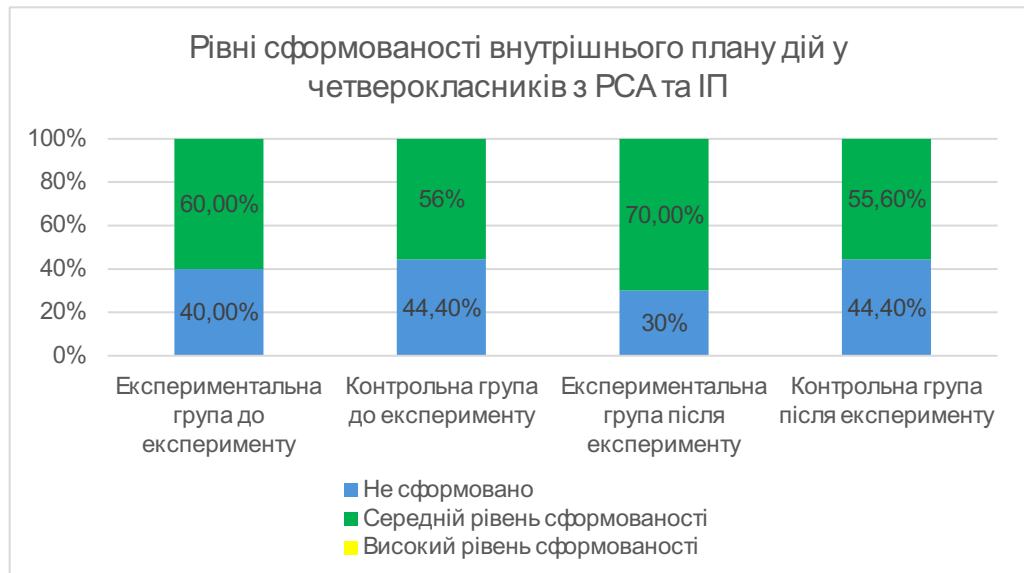


Рис. 3.13. Порівняльний аналіз рівнів сформованості внутрішнього плану дій четверокласниками з РСА та ІП

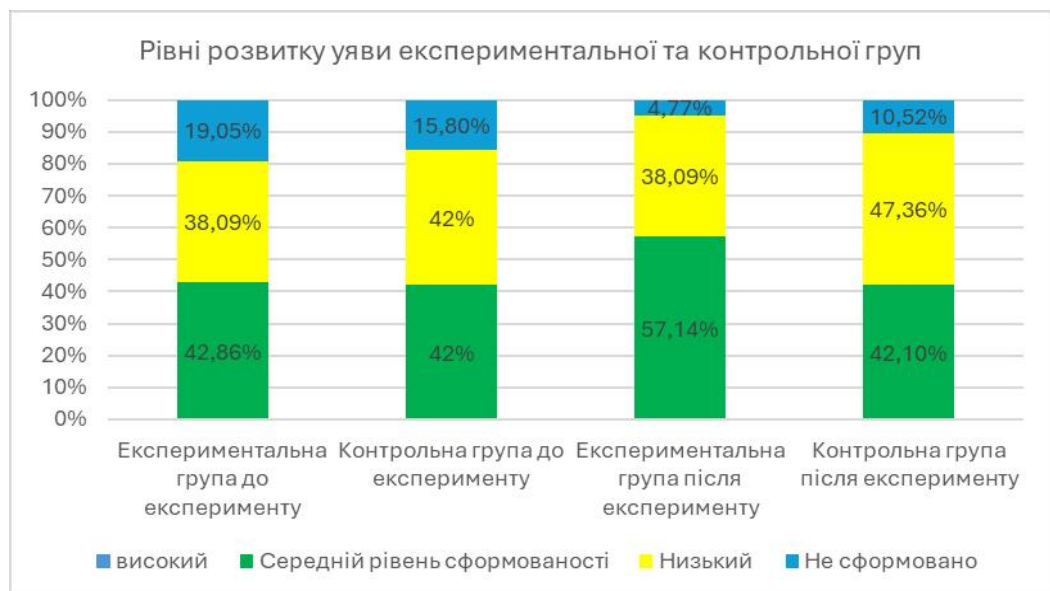


Рис. 3.14. Загальний порівняльний аналіз рівнів розвитку уяви четверокласників з РСА до формуального експерименту та після нього

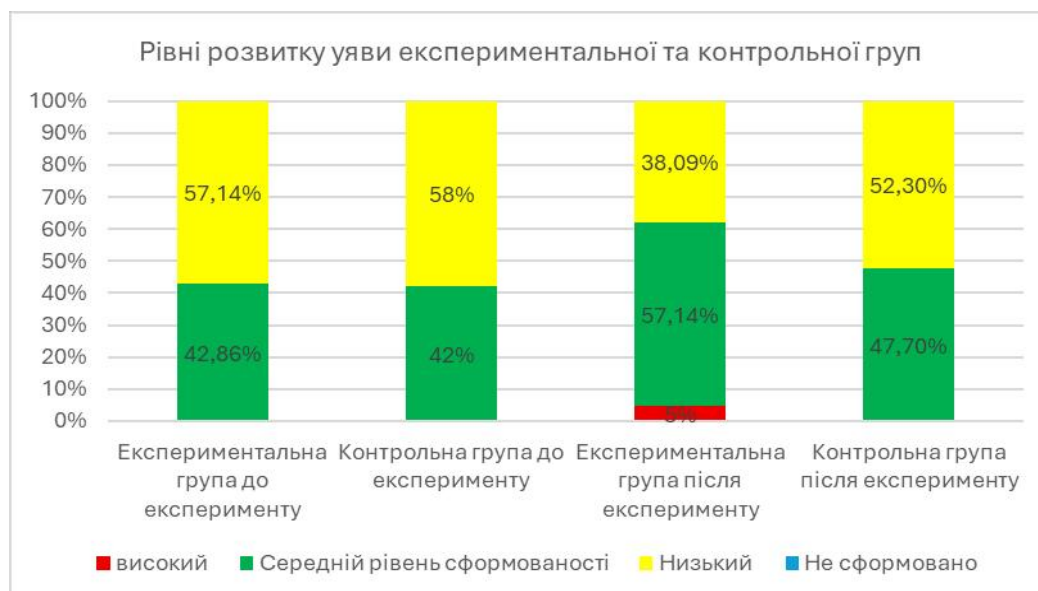


Рис. 3.15. Загальний порівняльний аналіз рівнів розвитку прогностичних функцій уяви учнів з РСА