МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти

Кафедра практичної психології

КОГНІТИВНІ ПРОЯВИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Бакалаврська робота

Студент групи: ППб-1-22-4.0з
АНАСТАСІЯ ЧОРНОБРОВА

Науковий керівник:
викладач кафедри практичної психології
ГАННА СОБЧАК

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Чорноброва А. В. Когнітивні прояви дітей з особливими освітніми потребами. Бакалаврська робота за спеціальністю 053 Психологія, освітньо-професійна програма 053.00.02 Практична психологія. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Кафедра практичної психології. Київ. 74 с.

Актуальність теми. Розвиток інклюзивної освіти зумовлює потребу у вивченні когнітивної сфери дітей з ООП. Особливого значення набуває дослідження мислення як чинника успішності навчання та соціальної адаптації. Недостатня кількість порівняльних досліджень дітей різних нозологічних груп посилює актуальність теми. Практична цінність роботи полягає у можливості вдосконалення корекційно-розвивальної допомоги.

Мета дослідження. Виявити та порівняти особливості мислення дітей з різними типами ООП, а саме з РАС та ІП.

Методи дослідження. Використано методики «Прогресивні матриці Равена», «методику дослідження стилю навчання й мислення М. Лемак», «методику визначення стилю мислення А. Харрісона та Р. Бремсона». Для обробки результатів застосовано кількісний і порівняльний аналіз. У дослідженні взяли участь 36 учнів віком 12–14 років із РАС та ІП.

Результати. Низький рівень інтелекту виявлено у 13 дітей, легкий ступінь інтелектуальних порушень – у 9, рівень нижче середнього – у 9, середній – у 5 осіб. Діти з РАС краще виконували прості та середні завдання тесту Равена. Із ускладненням завдань їх результати знижувалися. У дітей з ІП труднощі виникали вже на початкових етапах. Переважаючим виявився лівопівкульний тип мислення (28 осіб).

Висновки. Мислення дітей з ООП. А саме з характеризується конкретністю, уповільненістю та труднощами узагальнення. У дітей з РАС виявлено більшу варіативність і гнучкість мислення. У дітей з ІП переважає конкретно-практичний спосіб розв’язання завдань. Гіпотезу дослідження

підтверджено. Перспективним є розроблення корекційно-розвивальних програм розвитку мислення.

Ключові слова: когнітивна сфера, мислення, особливі освітні потреби, розлади аутистичного спектра, інтелектуальні порушення, стиль мислення.

ABSTRACT

Chornobrova A. V. Cognitive manifestations of children with special educational needs. Bachelor's thesis in specialty 053 Psychology, educational and professional program 053.00.02 Practical Psychology. Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Department of Practical Psychology. Kyiv.74 p.

Relevance of the topic. The development of inclusive education creates a need to study the cognitive sphere of children with special educational needs. Particular importance is given to the study of thinking as a factor of academic success and social adaptation. The lack of comparative studies of children from different nosological groups increases the relevance of the topic. The practical value of the research lies in the possibility of improving corrective and developmental support.

Purpose of the study. To identify and compare the characteristics of thinking in children with different types of special educational needs.

Methods. The study used «Raven's Progressive Matrices» , the method for studying learning and thinking styles by M. Lemak, and the method for determining thinking style by A. Harrison and R. Bramson. Quantitative and comparative analysis were applied for data processing. The study involved 36 students aged 12–14 with autism spectrum disorders and intellectual disabilities.

Results. A low level of intelligence was identified in 13 children, a mild degree of intellectual disability in 9, a below-average level in 9, and an average level in 5 participants. Children with autism spectrum disorders performed better on simple and medium-level Raven test tasks. As task difficulty increased, their performance decreased. Children with intellectual disabilities experienced

difficulties already at the initial stages. A left-hemispheric thinking type predominated (28 participants).

Conclusions. The thinking of children with special educational needs is characterized by concreteness, slowness, and difficulties in generalization. Children with autism spectrum disorders showed greater variability and flexibility of thinking. Children with intellectual disabilities predominantly use a concrete-practical way of problem solving. The research hypothesis was confirmed. Promising direction is the development of corrective and developmental programs for thinking enhancement.

Key words: cognitive sphere, thinking, special educational needs, autism spectrum disorders, intellectual disabilities, thinking style.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

Особливі освітні потреби - ООП

Інтелектуальні порушення- ІП

Розлади аутистичного спектра - РАС

Затримка психологічного розвитку- ЗПР

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ 5

ВСТУП..... 7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЯВІВ, ЗОКРЕМА МИСЛЕННЯ, У ДІТЕЙ З ООП

1.1. Поняття, структура та зміст когнітивної сфери особистості 14

1.2. Психологічні особливості мислення як провідного когнітивного процес 15

1.3. Специфіка когнітивного розвитку дітей з ООП 17

1.4. Теоретичні підходи до вивчення мислення 18

Висновки до 1 розділ 24

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИСЛЕННЯ ЯК КОГНІТИВНОГО ПРОЯВУ ДІТЕЙ З ООП, А САМЕ З ІП ТА РАС

2.1. Організація, мета та методи емпіричного дослідження 27

2.2. Характеристика вибірки та умови проведення дослідження 30

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження 31

2.4 Кореляційний аналіз результатів емпіричного дослідження 42

2.5. Порівняльна характеристика особливостей мислення дітей з ІП та РАС 44

2.6. Практичні рекомендації щодо розвитку мислення дітей з ООП, а саме з ІП та РАС 50

Висновки до 2 розділу..... 52

ВИСНОВКИ..... 55

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 58

ДОДАТКИ..... 62

ВСТУП

Сучасна освітня парадигма України і світу в цілому орієнтована на гуманістичні цінності, серед яких провідне місце посідає визнання права кожної дитини на освіту відповідно до її індивідуальних потреб, можливостей і здібностей. Сьогодні, коли ми говоримо про інклюзивну освіту, варто використовувати термін «діти з особливими освітніми потребами». Згідно з чинним законодавством, особою з ООП є особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту (Закон України «Про освіту», 2017 р., Закон «Про повну загальну середню освіту», 2020 р.). Цим законом визначено право всіх громадян на безкоштовну освіту в державних навчальних закладах незалежно від стану здоров‘я, а також передбачено створення умов для навчання відповідно до здібностей та інтересів. У низці інших нормативних актів - «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991), «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000), «Про охорону дитинства» (2001), «Про соціальні послуги» (2019), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2005). - регламентовано надання освітніх, медичних і соціальних послуг дітям з обмеженими можливостями здоров’я, зокрема тим, які мають особливі освітні потреби.

Це поняття має як ширше, так і вужче тлумачення. Відповідно до міжнародних і українських законів, до більш широкого розуміння поняття «діти з особливими потребами» належать особи віком до 18 років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі. Українське законодавство використовує термін «діти з особливими освітніми потребами» у вужчому розумінні, який об’єднує дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з вадами здоров’я.

Науковці, серед яких Т. Дегтяренко, В. Засенко, Н. Компанець, Л. Коваль-Бардаш, Н. Квітка, А. Лапін, Л. Прохоренко, К. Тороп, О.

Чеботарьова, В. Шевченко та інші, підкреслюють, що одним із ключових завдань сучасної педагогічної науки є створення таких соціально-культурних і педагогічних умов, які сприятимуть повноцінній інтеграції дітей та молоді з особливими освітніми потребами у суспільство.

У наукових працях зазначених дослідників акцент робиться на важливості соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на розкриття потенціалу освітнього середовища та активне залучення дітей і молоді з ООП до життя колективу, соціальної взаємодії та виховного процесу.

Категорія дітей з ООП є неоднорідною - це діти з ІП, затримкою психічного розвитку, РАС, тяжкими порушеннями мовлення, сприйняття, глухі та зі зниженим слухом, сліпі та зі зниженим зором, порушеннями опорно-рухового апарату, з вираженими розладами емоційно-вольової сфери, а також з іншими порушеннями, які досліджували такі відомі вчені як В. Кобильченко, С. Кульбіда, Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, Т. Скрипник, А. Маллер, В. Липа, В. Лапшин, В. Засенко, В. Синьов та інші науковці, розкриваючи особливості розвитку кожної категорії дітей.

За результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини освітні потреби можна розділити на чотири групи: 1 група - освітні потреби, пов‘язані з особливою організацією освітнього процесу; 2 група - освітні потреби, пов‘язані з адаптацією змісту основної загальноосвітньої програми; 3 група - освітні потреби, пов‘язані з адаптацією способів подачі навчального матеріалу; 4-та група - освітні потреби, пов‘язані з подоланням труднощів в розвитку, соціалізації і адаптації(Ярмола та ін., 2020).

Актуальність теми полягає в тому що у контексті реалізації Концепції «Нової української школи» та Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти 2020–2030 років особливої актуальності набуває проблема вивчення особливостей розвитку дітей з ООП (Ярмола та ін., 2020).

Однією з провідних сфер, що потребує особливої уваги, є когнітивна, оскільки саме від її сформованості залежить ефективність навчання, здатність до засвоєння знань і соціальної адаптації.

Одним із ключових процесів розвитку особистості є пізнання - активне відображення та перетворення навколишньої дійсності. Завдяки власному досвіду, помилкам і досягненням людина формує внутрішню картину світу, що є ядром її психічного життя. Пізнавальна, або когнітивна, сфера визначає рівень інтелектуального розвитку, здатність до навчання, засвоєння інформації й прийняття рішень.

Поняття «когнітивна сфера» увійшло до наукового обігу у другій половині XX століття під впливом розвитку кібернетики та когнітивної психології. Дослідники намагалися моделювати роботу психічних процесів людини, розглядаючи їх як систему обробки інформації. Відповідно, когнітивну сферу сьогодні розуміють як сукупність психічних функцій, що забезпечують пізнання світу: сприймання, увагу, пам’ять, мислення, уяву та мовлення. Її характеризують логічність, раціональність і послідовність у сприйнятті та обробці інформації(Ярмола та ін., 2020).

Когнітивна сфера виконує роль внутрішнього організатора досвіду: у ній відбувається аналіз, класифікація, узагальнення й осмислення отриманих знань. Центральним моментом цього процесу є прийняття рішень та розв’язання пізнавальних завдань, що потребує мисленнєвої активності та гнучкості. Знання, здобуті в результаті пізнання, стають основою для розуміння навколишнього світу, орієнтації у складних ситуаціях і вибору способів взаємодії з іншими. Важливою рушійною силою цього процесу є пізнавальна активність, яку визначають як міру розумового зусилля, спрямованого на задоволення інтелектуальних потреб і досягнення нових знань.

Розвиток когнітивних процесів - тривалий і поступовий. Дитина засвоює їх із перших років життя, і саме від дорослих залежить, чи

відповідатиме рівень розвитку цих процесів її віковим можливостям. Для діагностики когнітивного розвитку застосовують спеціальні методики, які враховують вікові та індивідуальні особливості дитини.

У спрощеному розумінні когнітивна сфера охоплює компетентності, знання, навички та вміння, що забезпечують сприймання, запам'ятовування й опрацювання інформації. Вона є своєрідним внутрішнім механізмом, який дозволяє людині не лише навчатися, а й застосовувати набуті знання у практичній діяльності.

Процес пізнання не є пасивним - він тісно пов'язаний із активним перетворенням отриманого досвіду. Традиційно виділяють два рівні пізнавальної діяльності - це чуттєвий (заснований на відчуттях і сприйнятті) та абстрактно-логічний (пов'язаний із мисленням, аналізом, узагальненням). Саме на цьому переході від чуттєвого до логічного рівня формується мислення - провідна когнітивна функція людини.

Когнітивна сфера охоплює процеси сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення та мовлення. Безперечно, усі вони відіграють важливу роль, але саме мислення забезпечує перехід від конкретного сприйняття до абстрактного осмислення, створює основу для навчальної діяльності, розвитку критичного та творчого підходу. У дітей з ООП мислення часто має своєрідний характер: воно може бути уповільненим, конкретним, недостатньо гнучким, супроводжуватися труднощами в узагальненні чи перенесенні знань у нові ситуації. Це вимагає від педагога і психолога розуміння особливостей когнітивного розвитку таких дітей та добору методик, що стимулюють формування їх мисленнєвої діяльності.

Згідно з дослідженнями українських фахівців А. Лапін, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, когнітивний розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку має нерівномірний характер: окремі компоненти пізнавальної діяльності можуть бути збереженими, тоді як інші виявляють значні відставання. А. Лапін наголошує, що у дітей з ООП когнітивна сфера

характеризується “функціональною мозаїчністю”: поряд із недорозвиненими операціями існують збережені або навіть випереджальні. Л. Коваль-Бардаш зазначає, що така нерівномірність потребує диференційованого підходу - не можна однаково навчати дітей навіть у межах однієї нозології. Н. Компанець пише, що особливо виражена асинхронія у дітей із ЗПР: сприймання й пам’ять можуть бути на віковому рівні, тоді як мислення й мовлення - відстають. Н. Квітка акцентує, що корекційна робота має спрямовуватися не лише на “слабкі” сторони, а й на розвиток збережених когнітивних функцій як ресурсу компенсації. Саме тому вивчення особливостей мислення як структурного компонента когнітивної сфери є важливим напрямом психологічних досліджень.

Проблема розвитку мислення у дітей з ООП має не лише теоретичне, а й практичне значення. Від рівня розвитку мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння) залежить успішність засвоєння навчального матеріалу, формування пізнавальної мотивації, розвиток комунікативних навичок. В умовах інклюзивного навчання вчитель і психолог мають розуміти, як саме проявляються індивідуальні особливості мислення дітей різних нозологічних груп, аби добирати адекватні методи корекційно-розвивальної роботи.

Згідно з сучасними підходами до психолого-педагогічної діагностики, що використовуються в інклюзивно-ресурсних центрах (Шашлова, 2021), оцінка когнітивних функцій здійснюється із застосуванням адаптованих до українського контексту методик, таких як шкала інтелекту Векслера (WISC-IV), шкала Лейтера (Leiter-3), тест PEP-3, шкали Коннерс-3 тощо. Застосування цих інструментів дає змогу визначати рівень інтелектуального розвитку, робочу пам’ять, швидкість оброблення інформації, гнучкість мислення, а також виявляти індивідуальні когнітивні профілі дітей(Шашлова, 2021)

Наукова новизна теми полягає у поглибленому розумінні когнітивних проявів, зокрема особливостей мислення у дітей з РАС та ІП. У більшості наукових праць ці категорії дітей розглядаються окремо, тоді як порівняльний аналіз особливостей мислення між ними дозволяє виявити закономірності, що є спільними та специфічними, що має практичне значення для побудови індивідуальних програм розвитку.

Метою даного дослідження є вивчення когнітивних проявів, а саме особливостей мислення дітей з ІП та РАС.

Об’єкт дослідження – когнітивна сфера дітей з ООП.

Предмет дослідження – особливості мислення як складової когнітивних проявів дітей з ІП та РАС.

Мета дослідження – виявити, описати та порівняти характер мислення дітей з ООП, а саме з ІП та РАС.

Для досягнення мети передбачається виконання таких завдань:

1.Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення когнітивної сфери а саме мислення у дітей з ООП.

2.Визначити основні типи та характеристики мислення дітей з ІП та РАС

3. Провести емпіричне дослідження та здійснити порівняльний аналіз отриманих результатів.

4.Визначити ефективні прийоми корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток мислення дітей з ООП, а саме з ІП та РАС

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що мислення дітей з ООП, а саме з ІП та РАС має спільні риси (уповільненість, конкретність, труднощі узагальнення), але водночас відрізняється залежно від типу порушення розвитку.

Методи дослідження

– теоретичні (аналіз, узагальнення, систематизація наукових джерел);

– емпіричні (психодіагностичні методики: «Методика дослідження стилю

навчання й мислення» М. Лемак, «Методика дослідження стилю мислення» А. Гаррісон і Р. Бремсона, Методика «Прогресивні матриці Равена».

Практичне значення дослідження полягає у можливості більш точніше розуміти як відмінності так і спільні моменти у процесі мислення, і підбору ефективних практичних рекомендацій для подальшого визначення корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток мислення дітей з ООП, а саме з ІП та РАС.

В підсумку, вище зазначеного, випливає що, дослідження когнітивних проявів, дітей з ООП через аналіз мислення дає змогу глибше зрозуміти механізми пізнавальної діяльності та визначити психологічні умови для її ефективного формування в умовах інклюзивного навчання.

Експериментальна база дослідження. Емпіричні дослідження проводилось на базі Навчально-реабілітаційного центру №22 Оболонського району м. Києва. Для участі в дослідженні було залучено 36 учні віком від 12 до 14 років з ООП, а саме, таких як РАС та ІП.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, переліку умовних скорочень, змісту, двох розділів, висновків до кожного з них, загального висновку, 12 таблиць, 5 рисунків, списку використаних джерел та 3 додатків. Обсяг роботит-74 сторінки, з яких основного тексту-50 сторінка, список джерел містить - 48 найменувань.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЯВІВ, ЗОКРЕМА МИСЛЕННЯ, У ДІТЕЙ З ООП

1.1. Поняття, структура та зміст когнітивної сфери особистості

Пізнання світу є важливою умовою розвитку особистості, оскільки саме через досвід, взаємодію з оточенням, а також власні успіхи й помилки людина поступово формує уявлення про навколишню дійсність і своє місце в ній. Цей процес забезпечується когнітивною сферою, яка супроводжує розвиток людини з раннього дитинства та суттєво впливає на її психічне життя.

Поняття «когнітивна сфера» виникла у зв’язку з розвитком науки та спробами пояснити, як працюють психічні процеси. Зокрема, дослідження у сфері кібернетики показали, що процеси обробки інформації мають певну логіку й структуру. Саме це дало змогу розглядати когнітивні процеси як систему, що забезпечує сприйняття, переробку та використання інформації в діяльності людини(Ярмола та ін., 2020).

У більш прикладному значенні когнітивну сферу можна розуміти як здатність людини здобувати знання, накопичувати їх і використовувати в різних життєвих ситуаціях. У праці Н. Ярмоли, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітки, А. Лапіна «Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі» підкреслюється, що когнітивна сфера допомагає не лише засвоювати нову інформацію, а й осмислювати досвід, знаходити зв’язки та шукати рішення. Відповідно, чим краще вона розвинена, тим ефективніше людина може працювати з інформацією(Ярмола та ін., 2020).

Когнітивна сфера не обмежується одним процесом, а є цілісною системою взаємопов’язаних психічних функцій, яка має свою внутрішню структуру. Її розвиток залежить як від біологічних можливостей, так і від

соціального середовища та індивідуального досвіду. До основних складових належать увага, сприймання, пам’ять, уява та мислення.

Увага забезпечує вибіркове зосередження на певних об’єктах або явищах. Сприймання дає змогу формувати цілісне уявлення про навколишній світ. Пам’ять відповідає за збереження та відтворення досвіду, що є основою навчання. Уява дозволяє створювати нові образи та моделювати ситуації, а мислення забезпечує узагальнення інформації, встановлення зв’язку і формування висновків.

Розвиток цих процесів тісно пов’язаний із пізнавальною активністю. Саме вона визначає, наскільки ефективно людина буде засвоювати нові знання та використовувати їх у практичній діяльності.

Зміст когнітивної сфери включає не лише окремі процеси, а й результати їхньої взаємодії. Це система знань, умінь і способів діяльності, що формуються у процесі навчання та взаємодії з середовищем. До неї належать засвоєні знання, сформовані способи дії, здатність аналізувати нові ситуації, індивідуальні особливості мислення та навички саморегуляції.

1.2. Психологічні особливості мислення як провідного когнітивного процесу

У структурі когнітивної сфери мислення займає особливе місце, адже саме воно забезпечує узагальнення досвіду, встановлення причинно-наслідкових зв’язку і побудову логічних висновків. На відміну від сприймання чи пам’яті, мислення дозволяє працювати не лише з тим, що безпосередньо сприймається, а й з уявною інформацією. Завдяки цьому людина може переходити від окремих фактів до узагальнень і знаходити рішення навіть у нових ситуаціях. Саме тому мислення вважається провідним когнітивним процесом, який об’єднує інші психічні функції.

Розвиток мислення в дитячому віці відбувається поступово. Спочатку формується наочно-дієве мислення, коли дитина розв’язує завдання через дії

з предметами. Далі з’являється мовленнєвий супровід дій. Дитина починає проговорювати свої кроки, що допомагає краще їх усвідомлювати та контролювати. З часом це переходить у внутрішнє мовлення.

Наступним етапом є наочно-образне мислення, коли дитина вже може уявляти предмети та передбачати результат дій без безпосередніх маніпуляцій. Це дозволяє порівнювати варіанти та обирати ефективні рішення. Найвищим рівнем є словесно-логічне мислення, яке пов’язане з оперуванням поняттями, узагальненнями та встановленням закономірностей. Саме на цьому рівні мислення стає основним інструментом пізнання.

Мислення тісно пов’язане з іншими когнітивними процесами. Увага забезпечує зосередженість на завданні, пам’ять - використання попереднього досвіду, а мовлення - можливість пояснювати й структурувати власні думки. Недостатній розвиток будь-якого з цих процесів може ускладнювати мисленнєву діяльність.

Мислення включає низку операцій, таких як, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та класифікацію. Аналіз дозволяє розділити інформацію на частини, синтез - об’єднати їх, порівняння - виявити спільне й відмінне, узагальнення - сформувати поняття, а класифікація - впорядкувати об’єкти. Розвиток цих операцій є показником сформованості мислення та основою навчальної діяльності.

На розвиток мислення впливають різні умови. Наприклад, наявність досвіду, можливість діяти з предметами, участь у завданнях, що потребують міркування, розвиток мовлення та підтримка дорослого. Урахування цих умов сприяє формуванню повноцінної інтелектуальної діяльності.

1.3. Специфіка когнітивного розвитку, а саме мислення дітей з ООП

Розвиток мислення у дітей з ООП має свої особливості, пов’язані з темпом когнітивного розвитку. Хоча загальні закономірності мислення зберігаються, його формування часто є нерівномірним і уповільненим.

У багатьох дітей з ООП тривалий час провідною залишається наочно-дієва форма мислення. Вони потребують практичних дій для розуміння властивостей предметів. Перехід до наочно-образного та словесно-логічного мислення часто затримується.

Типовою є складність у виділенні суттєвих ознак. Діти можуть орієнтуватися на другорядні деталі, що ускладнює узагальнення та формування стабільних уявлень. Тому необхідні багаторазові дії, наочність і поступове ускладнення завдань.

Наочно-образне мислення також має специфіку, дітям важко утримувати образи без опори на реальні об’єкти. При ІП і мовленнєвих труднощах це проявляється у складності виконання завдань «у внутрішньому плані». У дітей з РАС спостерігається нерівномірність, вони можуть добре запам’ятовувати деталі, але мають труднощі з їх перенесенням у нові ситуації. У статті Шашлової А. зазначено, що таким дітям властиве «жорстке» мислення, яке потребує спеціальних вправ для розвитку гнучкості(Шашлова, 2021).

Найбільш вираженою особливістю є труднощі переходу до словесно-логічного мислення. Воно тісно пов’язане з мовленням, тому при ІП, РАС і мовленнєвих порушеннях формується повільно або фрагментарно. Як підкреслює О. Таранченко, діти часто не вміють узагальнювати досвід і встановлювати причинно-наслідкові зв’язки (Таранченко, 2013).

Порушення мовленнєвого оформлення думки ускладнює розуміння запитань і висловлення власних міркувань. Узагальнення часто базуються на випадкових ознаках. У РАС важко змінювати спосіб дії, у ІП - утримувати

логічну послідовність. Шашлова А. наголошує на впливі тривожності, емоційної нестійкості та низької мотивації(Шашлова, 2021).

Мовлення є ключовим механізмом формування мислення. У дітей з РАС воно часто буквальне, у дітей з ІП - потребує повторення і підтримки. Це уповільнює розвиток логічних структур.

Також характерним є повільний перехід між рівнями мислення. Окремі етапи можуть затримуватися або поєднуватися нетипово, наприклад, розвинена дія при слабкому образному мисленні або навпаки.

Специфіка мислення дітей з ООП визначається також фізіологічними факторами. Особливостями нервової системи, сенсорної обробки та мовленнєвого розвитку.

У дітей з РАС, за А. Колупаєвою та О. Таранченко, спостерігається своєрідна сенсорна чутливість, що може призводити до фрагментарного сприйняття інформації та труднощів формування цілісної картини. Також характерні стереотипність мислення, буквальне розуміння та труднощі з абстракцією (Колупаєва & Таранченко, 2019).

У дітей з ІП провідними є труднощі узагальнення, аналізу та встановлення причинно-наслідкових зв’язків. При легкому ступені мислення залишається конкретним, при помірному - переважає наочно-дієве, при тяжкому - повністю залежить від дії. У всіх випадках спостерігається потреба у зовнішній підтримці.

Мовленнєві порушення додатково ускладнюють мислення, оскільки обмежують формування понять і логічних зв’язків. Це проявляється у труднощах класифікації, узагальнення та вербалізації думок.

1.4. Теоретичні підходи до вивчення мислення

Існують різні теоретичні підходи до вивчення мислення.

Мислення дітей є складним психічним процесом, що формується під впливом низки біологічних, соціальних та індивідуальних чинників.

Дослідники різних наукових шкіл розглядали його з різних позицій - від фізіологічних механізмів до культурно-історичних умов розвитку.

Ось узагальнення основних теоретичних підходів до вивчення мислення в дитячому віці.

Когнітивний підхід

Засновник, Жан Піаже створив теорію поетапного когнітивного розвитку, яка пояснює, як змінюється структура мислення від сенсорно-моторного рівня до формально-логічного.

Інші представники:

Джером Брунер - теорія репрезентацій: енактúвна, ікóнічна, символічна.

Ульрік Найссер - когнітивна психологія як наука про обробку інформації.

Роберт Стернберг - триархічна теорія інтелекту.

Когнітивний підхід сфокусований на процесах переробки інформації, що забезпечують пізнавальну діяльність дитини. У межах цього підходу мислення розуміють як послідовність операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та класифікації. Представники когнітивної психології наголошують на тому, що розвиток мислення залежить від обсягу та структури знань, а також від ефективності стратегій, яких дитина набуває у процесі навчання та взаємодії з дорослими.

Значну увагу в цьому контексті приділяють процесам пам’яті, уваги, формуванню категоризації та розвитку мовлення як інструменту мисленнєвої діяльності. Поступовий перехід від наочно-образних форм мислення до логічних забезпечується не лише збагаченням досвіду, а й удосконаленням внутрішніх когнітивних структур, які дозволяють оперувати абстракціями.

Культурно-історичний підхід

Основні автори:

Альберт Бандура - соціально-когнітивна теорія, роль моделювання, навчання через спостереження.

Джером Брунер - спільна діяльність дорослого і дитини як основа набуття когнітивних структур.

Барбара Рогоф - культурні практики як середовище формування мислення.

Усі вони підкреслюють вплив соціального контексту та взаємодії на розвиток пізнання.

У культурно-історичному підході мислення дитини розглядається як результат включення її у соціокультурний контекст. Центральною є ідея про те, що психічний розвиток опосередковується культурними символами, знаками, мовою та взаємодією з дорослим як носієм соціального досвіду. Мислення в цьому підході набуває форми вищих психічних функцій, які проходять шлях від зовнішніх дій до внутрішніх.

Поняття «зона найближчого розвитку» описує той діапазон завдань, які дитина здатна виконувати лише за підтримки дорослого або більш компетентного партнера. У такий спосіб соціальна взаємодія виступає каталізатором розвитку мисленнєвих операцій, а навчання випереджає розвиток, створюючи нові можливості для інтелектуального зростання.

Генетико-еволюційний підхід

Основні автори:

Вільям Прейер - перші систематичні щоденники розвитку дитини.

Арнольд Гезелл - теорія дозрівання, стадії та нормативи розвитку.

Цей підхід пов’язує розвиток мислення із дозріванням нервової системи та еволюційними механізмами.

Цей підхід розглядає мислення дитини через призму еволюційних передумов та біологічної зрілості нервової системи. Розвиток пізнавальних функцій постає як послідовність етапів, кожен з яких характеризується певним рівнем організації мозкової діяльності. Увага приділяється

природженим механізмам навчання, адаптивності поведінки та універсальним закономірностям становлення інтелекту.

Прихильники цього підходу вважають, що навіть складні форми мислення мають свої корені у базових еволюційних процесах, таких як орієнтовна реакція, наслідування або здатність до експериментування з предметами. Розвиток середовища та соціальних впливів розглядається як фактор, що може прискорювати або уповільнювати вроджені тенденції.

Психоаналітичний підхід

Основні автори:

Зигмунд Фрейд - несвідомі процеси та перші моделі дитячої психіки.

Анна Фрейд - розвиток дитячого мислення через подолання внутрішніх конфліктів.

Мелані Кляйн - символічна гра як інструмент мислення.

Дональд Віннікотт - розвиток уяви, перехідні об’єкти.

У центрі - емоційні процеси, символізація, фантазії, внутрішні конфлікти.

Психоаналітичні концепції розглядають мислення дитини у взаємозв’язку з емоційними та несвідомими процесами. Мисленнєві дії, згідно з цим підходом, формуються в контексті внутрішніх переживань, конфліктів і потреб. Емоційна сфера вважається фундаментом, на якому вибудовуються стилі мислення, способи інтерпретації подій та характерні когнітивні стратегії.

Психоаналітичні теорії підкреслюють важливість раннього досвіду, який може впливати на подальший розвиток інтелектуальних функцій, зокрема через механізми витіснення, регресії або сублімації. Увага також приділяється ролі фантазій, уяви та символічної гри, що допомагають дитині опрацьовувати складні емоційні стани.

Гуманістичний підхід

Основні автори:

Карл Роджерс - мислення як вияв особистісного потенціалу.

Абрахам Маслоу - мислення у контексті самоактуалізації.

Віктор Франкл - сенсотворення як елемент когнітивної діяльності.

Підхід підкреслює унікальність дитини, саморозвиток, креативність, внутрішню мотивацію.

Гуманістичні концепції наголошують на унікальності особистості дитини, її потенціалі до саморозвитку та внутрішній мотивації. Мислення розглядається не лише як інтелектуальний процес, а як спосіб самовираження і встановлення зв'язку з навколишнім світом. У центрі гуманістичного підходу - розвиток креативності, автономності та здатності до рефлексії.

Згідно з гуманістичними поглядами, оптимальні умови для розвитку мислення створюються тоді, коли дитина відчуває прийняття, підтримку та можливість вільно досліджувати світ. Розвиток когнітивних функцій тісно пов'язаний із розвитком особистісним, а навчання має орієнтуватися на індивідуальні потреби й інтереси.

Інтерактивно-комунікативний підхід

Основні автори:

Джером Брунер - роль спільних форматів спілкування.

Майкл Томаселло - спільна інтенціональність як основа мислення.

Кетрін Сноу - розвиток мовлення в інтеракції дорослий - дитина.

Дебора Таннен - дослідження комунікативних патернів.

Цей підхід розглядає діалог як ключ до когнітивного розвитку.

У цьому підході акцент робиться на ролі спілкування в розвитку мислення. Мовлення розглядається не тільки як засіб передачі інформації, а як інструмент спільного створення значень. Завдяки діалогу дитина оволодіває новими поняттями, вчиться формулювати запитання, аргументувати та співвідносити власні думки з думками інших.

Інтерактивність спілкування створює умови для розвитку критичного мислення та гнучкості у прийнятті рішень. Дослідження в рамках цього підходу зосереджують увагу на мовленнєвих актах, спільних формах діяльності, а також на впливі соціальних груп на становлення когнітивних структур.

Розвиток мислення дітей із різними нозологічними особливостями має свої специфічні закономірності, що зумовлені нейропсихологічними, сенсорними, мовленнєвими та соціальними чинниками. Теоретичні підходи, застосовані для опису типового розвитку, потребують адаптації з урахуванням особливостей кожної групи.

У когнітивному підході зазначається, що у дітей з ІП спостерігається уповільнення темпу формування логічних операцій, труднощі в узагальненні та абстрагуванні. Операції аналізу й синтезу часто залишаються на конкретному рівні, а перехід до словесно-логічного мислення є неповним або потребує значної підтримки. Культурно-історичний підхід підкреслює важливість зовнішньої організації діяльності та опори на наочні засоби. Зона найближчого розвитку у таких дітей суттєво розширюється за умови послідовного й структурованого навчання.

Діяльнісний підхід доводить, що розвиток мислення в цій групі ефективно стимулюється через практичні дії, маніпуляції з предметами, моделювання. Інтерактивно-комунікативний підхід пояснює, що обмеженість мовленнєвих засобів ускладнює формування внутрішнього мовлення, яке є основою довільного мислення.

У дітей з РАС мислення формується нерівномірно, а іноді - унікальним чином. Когнітивні теорії вказують на труднощі у формуванні теорії розуму, прогнозуванні, гнучкості мислення та генералізації. Особливості сенсорної переробки інформації впливають на спосіб побудови уявлень про світ. Культурно-історичний підхід наголошує на складнощах соціальної взаємодії,

які обмежують можливості для розвитку вищих психічних функцій через спільні форми діяльності.

У межах інтерактивно-комунікативного підходу підкреслюється, що мовлення у дітей з РАС може мати специфічні форми - ехолалії, скрипти, своєрідні мовленнєві інтонації. Це впливає на структуру мислення, оскільки внутрішнє мовлення не формується за типовими закономірностями. Психоаналітичні інтерпретації підкреслюють значення емоційних бар'єрів та труднощів у формуванні символічної гри, яка є основою розвитку уяви.

Висновки до першого розділу

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз когнітивних проявів дітей з ООП, зосереджений переважно на вивченні мислення як провідного компонента пізнавальної діяльності. Розглянуто сутність когнітивної сфери, її структурні елементи та особливості формування в онтогенезі. Встановлено, що когнітивна сфера є складною інтегрованою системою, до якої входять сприймання, пам’ять, увага, уява, мислення і мовлення, а її розвиток визначає здатність дитини взаємодіяти зі світом, навчатися та адаптуватися до змінних умов.

Проведений аналіз підкреслює, що мислення є системоутворювальним когнітивним процесом, оскільки забезпечує перехід від чуттєвого до абстрактного рівня пізнання, формування узагальнень, логічних міркувань, здатності до аналізу й синтезу інформації. З’ясовано основні етапи розвитку мислення - від наочно-дієвого до словесно-логічного, що відповідають загальним закономірностям психічного розвитку дитини. Разом із тим підкреслено тісний взаємозв’язок мислення з іншими компонентами когнітивної сфери, передусім увагою, пам’яттю та мовленням, що визначають якість виконання розумових дій.

У розділі також висвітлено специфіку розвитку когнітивних функцій у дітей з РАС та ІП. Показано, що когнітивний розвиток дітей з ООП

характеризується нерівномірністю, асинхронністю та часто уповільненим темпом формування вищих форм мислення. Представлено положення українських дослідників, які акцентують на феномені «функціональної мозаїчності» когнітивного розвитку: поєднання збережених і недостатньо сформованих компонентів мислення, що потребує диференційованого підходу в діагностиці й корекційно-розвивальній роботі.

Окрему увагу приділено теоретичним підходам до вивчення мислення дітей з ІП та РАС. Проаналізовано ключові ідеї українських і світових дослідників, які визначають характерні когнітивні труднощі кожної групи. Конкретність та уповільненість мислення у дітей з ІП, своєрідність перероблення інформації, фрагментарність і труднощі соціально-емоційного розуміння в дітей з РАС, обмеження у формуванні словесно-логічного мислення за мовленнєвих розладів.

Узагальнення теоретичного матеріалу дозволяє стверджувати, що розвиток мислення дітей з ООП визначається не лише біологічними факторами, а й умовами навчання, доступністю корекційної підтримки, якістю освітнього середовища, залученістю дорослого та організацією пізнавальних дій. Важливим є створення таких педагогічних умов, які забезпечують опору на збережені функції, поетапність навчання, практикоорієнтованість та використання індивідуалізованих стратегій підтримки.

Теоретичний аналіз показав, що когнітивна сфера, і зокрема мислення, у дітей з ООП розвивається нерівномірно та має якісну своєрідність. Спільними характеристиками є уповільненість темпу, переважання конкретного мислення та труднощі переходу до вищих рівнів узагальнення. Водночас виявлено суттєві відмінності залежно від нозології: для дітей з РАС характерна більша варіативність когнітивних стратегій, а для дітей з ІП - ригідність і залежність від наочної опори. Теоретичні положення

підтверджують необхідність диференційованого підходу до вивчення та розвитку мислення дітей різних нозологічних груп.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИСЛЕННЯ ЯК КОГНІТИВНОГО ПРОЯВУ У ДІТЕЙ З ООП, А САМЕ З ІП ТА РАС

2.1. Організація, мета та методи емпіричного дослідження

Метою емпіричного дослідження було виявлення особливостей мислення як когнітивного прояву у дітей з ООП, зокрема дітей із РАС та дітей з ІП.

Для досягнення поставленої мети було використано такі психодіагностичні методики:

1. «Методика визначення стилю мислення» А. Харрісона та Р. Бремсона.

Методика А. Харрісона та Р. Бремсона використовується для визначення індивідуальних особливостей мислення людини, зокрема того, як вона сприймає інформацію, аналізує ситуації та приймає рішення. Її основна ідея полягає в тому, що не існує «правильного» або «неправильного» стилю мислення - кожен варіант має свої особливості та може бути більш або менш ефективним залежно від умов.

У межах методики розглядається кілька основних стилів мислення. Синтетичний стиль характеризується схильністю до пошуку нових і нестандартних рішень, поєднання різних підходів та генерації ідей. Ідеалістичний стиль пов’язаний із врахуванням цінностей, гармонії та інтересів інших людей під час прийняття рішень. Прагматичний стиль орієнтований на практичний результат і швидке досягнення мети. Аналітичний стиль відзначається логічністю, системністю та детальним опрацюванням інформації. Реалістичний стиль, у свою чергу, базується на фактах, конкретних даних і перевіреній інформації.

Методика також дозволяє оцінити, як людина поводиться у проблемних ситуаціях: які стратегії обирає для вирішення завдань, наскільки швидко приймає рішення та як взаємодіє з іншими у процесі виконання діяльності. Окрім цього, результати дають змогу умовно визначити сильні та слабкі сторони різних стилів мислення. Наприклад, аналітичний стиль може супроводжуватися надмірною зосередженістю на деталях, прагматичний - схильністю до поспішних рішень, а ідеалістичний - прагненням уникати конфліктних ситуацій.

2. «Методика дослідження стилю навчання й мислення» М. Лемак.

Методика М. Лемак використовується для визначення індивідуальних особливостей того, як людина навчається та мислить. Вона дає змогу зрозуміти, яким чином людина сприймає інформацію, як її опрацьовує та які підходи використовує під час навчання і розв’язання завдань.

У межах стилю навчання розглядається те, як саме людина засвоює новий матеріал: чи схильна вона більше до загального, цілісного сприйняття інформації, чи до детального й послідовного аналізу. Також враховується, який канал сприйняття є для неї більш зручним - візуальний, слуховий чи практичний (через дію). Окремо оцінюється темп засвоєння інформації та умови, за яких навчання є найбільш ефективним.

Стиль мислення у цій методиці розглядається як спосіб опрацювання інформації та прийняття рішень. Зокрема, враховується, чи більше людина схильна до логічного або інтуїтивного підходу, чи віддає перевагу структурованому аналізу або творчому, цілісному мисленню. Також важливим є те, як саме вона підходить до вирішення проблем - послідовно, крок за кроком, чи через загальне бачення ситуації та пошук ідей.

У результаті методика дозволяє сформувати загальне уявлення про індивідуальний стиль навчання і мислення. Це може бути корисним для більш ефективної організації навчального процесу, підбору відповідних

методів навчання, а також для розвитку когнітивних і творчих можливостей людини та її професійного самовизначення.

3. Методика «Прогресивні матриці Равена».

Методика «Прогресивні матриці Равена» спрямована на дослідження рівня розвитку невербального інтелекту, тобто тих розумових процесів, які не залежать від мовлення чи набутих знань. Вона дає змогу оцінити здатність людини до логічного мислення, аналізу інформації та її узагальнення.

Основна увага в методиці приділяється тому, наскільки досліджуваний може знаходити закономірності у візуальному матеріалі, встановлювати зв’язки між окремими елементами та робити висновки на основі неповної інформації. Під час виконання завдань необхідно визначити відсутній елемент у матриці, спираючись на логіку побудови зображення.

Особливістю методики є мінімальний вплив мовленнєвих навичок, рівня освіти та культурного досвіду, оскільки всі завдання подаються у графічній формі. Завдяки цьому результати більш об’єктивно відображають саме здатність до абстрактного та логічного мислення.

У процесі виконання завдань активізуються основні розумові операції: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, а також здатність встановлювати логічні зв’язки між елементами.

Отримані результати дозволяють зробити висновок про рівень невербального інтелекту та особливості когнітивної діяльності людини, зокрема про те, як вона підходить до розв’язання нових і нестандартних завдань.

Дослідження проводилося у декілька етапів:

1. Організаційний (відбір вибірки, підготовка матеріалів);
2. Діагностичний (проведення тестування);
3. Аналітичний (обробка та інтерпретація результатів).

Усі методики проводилися з урахуванням психофізичних особливостей дітей.

2.2. Характеристика вибірки та умов проведення дослідження

Емпіричні дослідження проводилося на базі навчально-реабілітаційного центру №22 Оболонського району м. Києва.

Для участі в дослідженні було залучено 36 учнів віком від 12 до 14 років з ООП, а саме, таких як РАС та ІП. Які були поділені на дві групи:

1 група (19 осіб) – діти з РАС;

2 група (17 осіб) – діти з ІП.

За статтю, переважали хлопці. Дівчата складали меншу частку вибірки. Дослідження проводилося у звичних для дітей умовах (навчальне середовище), що дозволило мінімізувати вплив стресових факторів.

Таблиця 2.1.

Характеристика вибірки за типом порушень та статтю

Категорія	**Всього дітей**	**Хлопці**	**Дівчата**
РАС(розлади аутичного спектра)	19	14	5
Інтелектуальні порушення	17	12	5

У табл.2.1 показана кількість та стать респондентів за типом порушень.

Таблиця 2.2.

Розподіл вибірки за віком та статтю

Вік	**Всього дітей**	**Хлопці**	**Дівчата**
12 років	11	8	3
13 років	13	8	5
14 років	12	10	2

У табл.2.2 показано кількість , вік та стать респондентів.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Методика «Прогресивні матриці Равена»(результати проходження методики дивись додаток А)

Таблиця 2.3.

Загальна таблиця розподілу рівнів інтелекту за методикою (матриці Равена)

Рівень інтелекту	Діапазон IQ	Кількість
Легкий ступінь інтелектуальних порушень	51–70	9
Низький рівень інтелекту	71–80	13
Інтелект нижче середнього	81–90	9
Середній рівень інтелекту	91–100	5
Вищий за середній інтелект	101–110	0
Високий інтелект	121–140	0
Разом	—	36

У табл.2.3 показано, що більшість досліджуваних - 22 особи, мають знижений рівень інтелекту 13 - низький, 9 - легкий ступінь інтелектуальних порушень. У 9 осіб виявлено інтелект нижче середнього, у 5 - середній рівень, тоді як високий і дуже низький рівні відсутні.

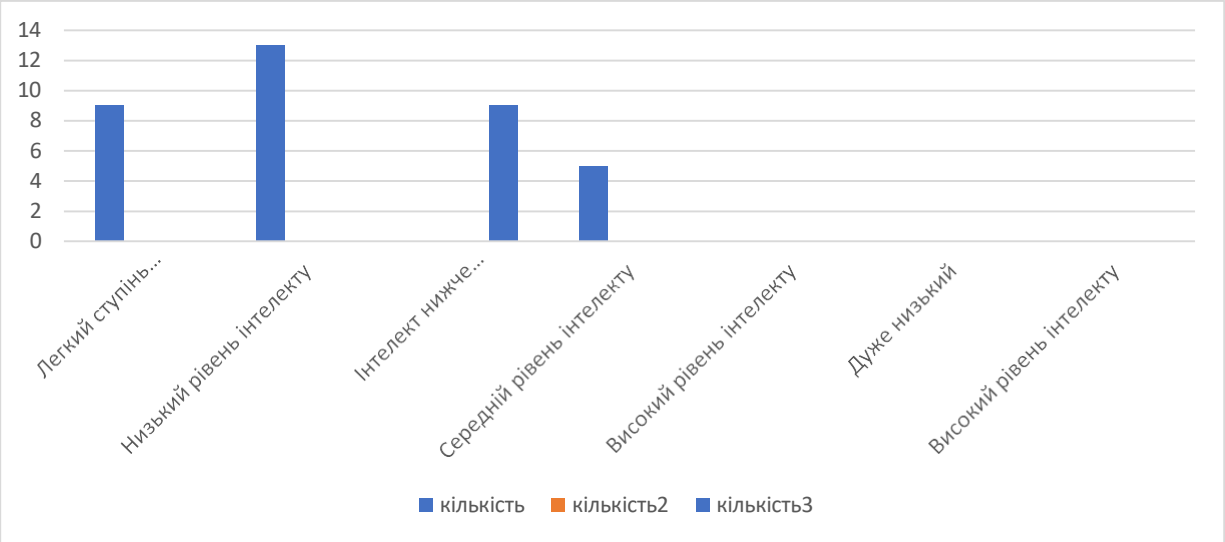


Рис. 2.1. Загальний рівень інтелектуального розвитку досліджуваних

Таблиця 2.4.

Рівень невербального інтелектуального розвитку досліджуваних за групами

Рівень інтелекту	**IQ (за методикою Равена)**	**РАС (19)**	**ІП (17)**
Легкий ступінь інтелектуальних порушень	51–70	0	9
Низький рівень інтелекту	71–80	5	8
Інтелект нижче середнього	81–90	9	0
Середній рівень інтелекту	91–100	5	0
Вищий за середній інтелект	101–110	0	0
Високий інтелект	121–140	0	0

У табл.2.5.показано, що у групі дітей з РАС 5 осіб мають середній рівень інтелекту, 9 - нижче середнього, 5 - низький рівень. У групі дітей з інтелектуальними порушеннями середній та рівень нижче середнього

відсутні, натомість 8 осіб мають низький рівень інтелекту, а 9 - легкий ступінь інтелектуальних порушень.

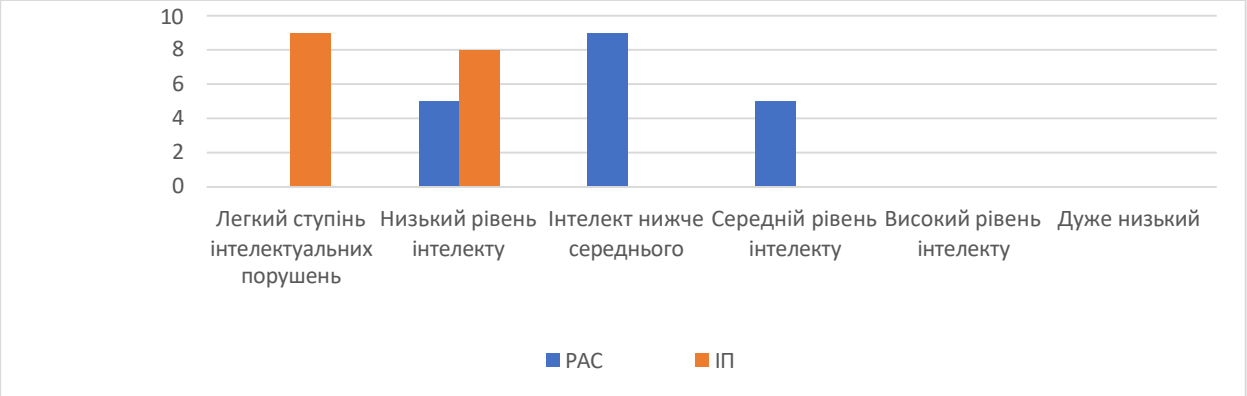


Рис. 2.2. Рівень інтелектуального розвитку досліджуваних за групами

Таблиця 2.5.

Порівняльний аналіз груп виконання серій (матриць Равена) з урахуванням медіани

Серія	**РАС (діапазон балів)**	**Медіана РАС**	**ІП (діапазон балів)**	**Медіана ІП**
A	10–12	11	7–12	10
B	7–12	7	0–7	3
C	1–7	6	0–5	1
D	0-9	6	0–5	2
E	0-6	3	0–4	1

У табл.2.5 показано, що медіанні значення у групі дітей з РАС є вищими за всіма серіями порівняно з групою дітей зІП.

Таблиця 2.6.

Особливості мислення за результатами методики Равена 2 групи, з урахуванням медіани

Показник	**РАС**	**ІП**
Узагальнення	частково сформоване (7-12 балів у серіях A-B; медіана: A-11, B-7; зниження у C-E; медіана: C-6, D-6, E-3)	слабко сформоване (переважно 0-7 балів; медіана: A-10, B-3, C-1, D-2, E-1)
Аналіз і синтез	знижений (нестійкі результати; медіана: C-6, D-6, E-3)	значно знижений (переважно 0-4 балів; медіана: C-1, D-2, E-1)
Абстрактне мислення	частково доступне (зниження у C-E; медіана: C-6, D-6, E-3)	майже недоступне (низькі показники; медіана: C-1, D-2, E-1)
Логічні зв’язки	порушені (зниження зі складністю; медіана: B-7, E-3)	різко порушені (падіння вже з B-C; медіана: B-3, E-1)

Дані (див.табл.2.6) свідчать, що у дітей з РАС частково сформовані основні мисленнєві операції вони розвинені не повністю й працюють нерівномірно. Діти з РАС демонструють кращі результати у простіших серіях (A-B), однак із ускладненням завдань показники знижуються. Водночас у дітей з ІП всі мисленнєві операції (узагальнення, аналіз і синтез, абстрактне мислення, встановлення логічних зв’язків) розвинені значно слабше, що підтверджується стабільно низькими медіанними значеннями. Найбільші труднощі в обох групах спостерігаються у виконанні складних серій (C-E), проте у групі ІП вони мають більш виражений і системний характер.

Результати за «Методикою дослідження стилю навчання й мислення» М. Лемак»(результати проходження методики дивись додаток Б).

2.7. Таблиця

Загальний розподіл стилів мислення з нормативами та кількістю відповідей

Тип мислення	**Кількість дітей**	**Характеристика**	**Норматив визначення**	**Кількість відповідей (A/B/C)**
Лівопівкульний (мислитель)	28	Аналітичне, логічне, структуроване мислення	A > B і C	A: 12-15, B: 4-7, C: 0-3
Правопівкульний (художник)	5	Образне, інтуїтивне, творче мислення	B > A і C	B: 12-15, A: 4-7, C: 0-3
Змішаний	3	Поєднання логічного та образного мислення	A ≈ B	A: 8-11, B: 8-11, C: 0-3

Отримані результати (див. табл. 2.7), в двох обстежених вибірках дітей з ООП свідчать про переважання лівопівкульного типу мислення у більшості досліджуваних. Значно менша частка дітей демонструє правопівкульний та змішаний типи. Це вказує на домінування аналітичних і структурованих способів опрацювання інформації у вибірці.

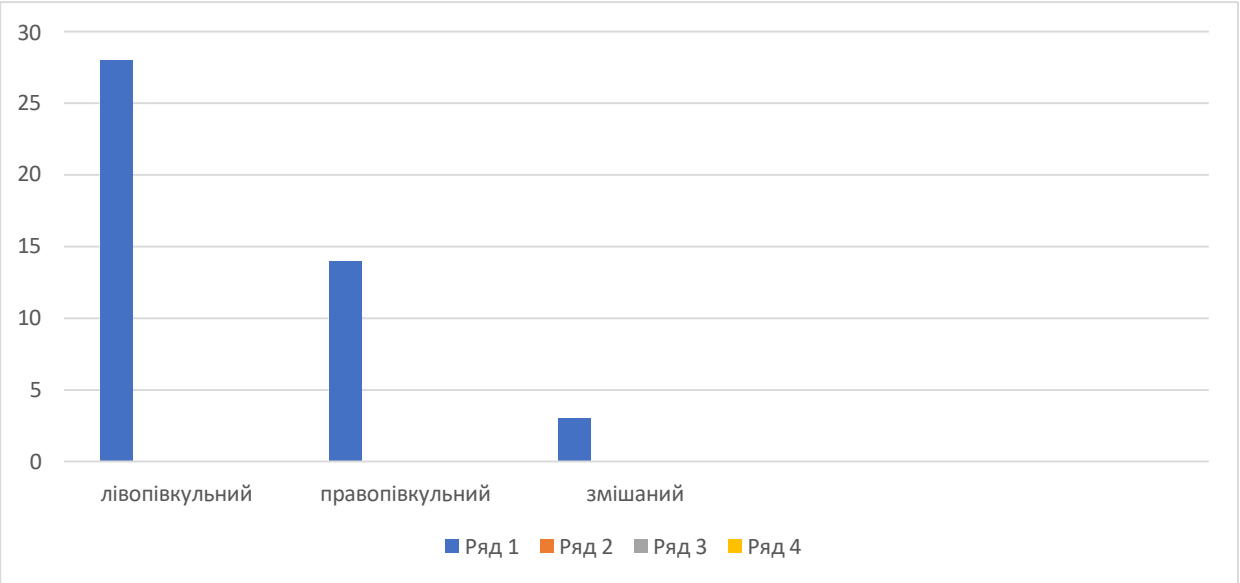


Рис. 2.3**.** Загальний розподіл стилів мислення

Таблиця 2.8.

Розподіл стилів мислення за 2 групами РАС та ІП

Група дітей	**Лівопівкульний (мислитель)**	**Правопівкульний (художник)**	**Змішаний**
РАС	11	5	3
ІП	17	0	0

З табл. 2.8. видно, що групі РАС: 11 дітей мають лівопівкульний тип мислення, 5 - правопівкульний, 3 - змішаний; у групі з ІП усі 17 дітей мають лівопівкульний тип. Продовжуючи аналіз даних, було перевірено статистичну значущість відмінностей частот в двох групах від теоретично очікуваних за допомогою критерію Крамера-V. Порівняння частот показало, що групи достовірно відрізняються між собою ($V = 0{,}506$; $p < 0{,}01$). Але, оскільки статистичні критерії є чутливими до комірок з нульовою частотою, був також застосований критерій хі-квадрат з поправкою Фішера для таблиць

2х2. Значення були згруповані наступним чином: частота лівопівкульного стилю навчання та мислення в кожній групі та частота іншого стилю навчання та мислення (правопівкульного або змішаного) в двох групах. Отримані значення критерію хі-квадрат (з поправкою Фішера) – показують, що відмінність в частотах між двома групами не є випадковою, і в групі осіб з інтелектуальними порушеннями достовірно рідше спостерігаються інші (крім лівополушарного) стилі навчання та мислення ($\chi^2 = 9,2$; $p < 0,01$).

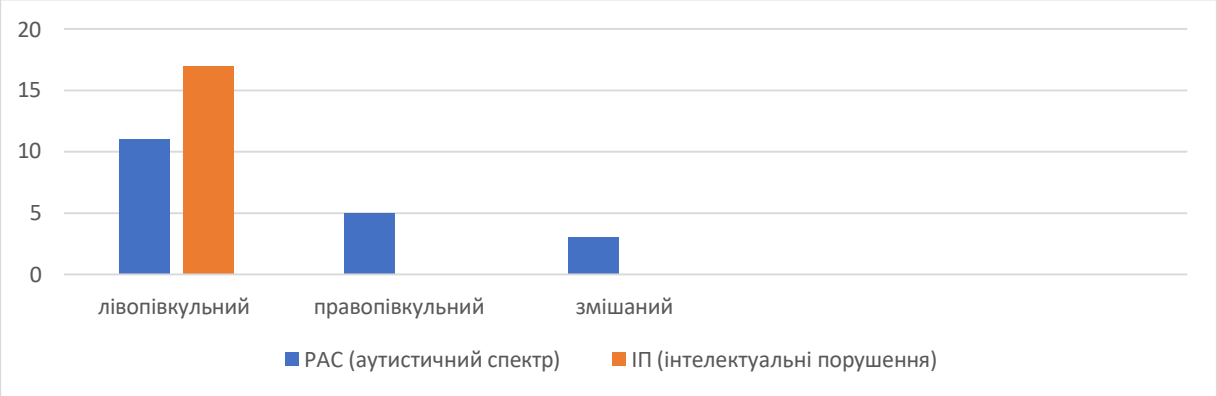


Рис. 2.4. Розподіл стилів мислення за 2 групами РАС та ІП

Результати дослідження, проведеного за методикою М. Лемак,(дивись додаток Б) дозволили виявити особливості стилів навчання та типів мислення у дітей з різними порушеннями розвитку. Було обстежено дітей з РАС та дітей з ІП.

Аналіз балів за методикою показав, що серед дітей із РАС переважає лівопівкульний тип мислення (мислитель), що характеризується аналітичним, логічним підходом до завдань, увагою до деталей, структурованим сприйняттям інформації. Разом із тим, спостерігалися також діти з правопівкульним мисленням (художник), для яких характерне образне, творчо-інтуїтивне мислення, здатність генерувати нові ідеї та нестандартні рішення. Важливо відзначити, що у дітей із РАС зустрічається змішаний тип мислення, що поєднує риси лівої та правої півкуль. Це свідчить про їхню гнучкість у мисленні, здатність адаптувати логічні та творчі стратегії в процесі навчання та вирішення проблем. У дітей із РАС можна спостерігати

різноманітність когнітивних стилів, що потребує індивідуального підходу до організації навчального процесу.

Серед дітей з ІП, лише лівопівкульний тип мислення. Цей факт вказує на їхню орієнтацію на аналіз, логіку та систематизацію інформації. У даній групі не спостерігалося правопівкульного або змішаного типу мислення. Це може свідчити про меншу варіативність когнітивних стратегій у навчанні та обмежену здатність до творчого та образного мислення.

Порівняння груп дітей із РАС та ІП показало, що діти з РАС демонструють більшу когнітивну різноманітність, включаючи змішаний та правопівкульний тип мислення. Це дозволяє їм ефективно поєднувати логічний аналіз і творче мислення.

Діти з ІП мають чітко виражений лівопівкульний стиль мислення, що потребує адаптованих навчальних методів, орієнтованих на структуроване та поетапне засвоєння матеріалу.

Відмінності між групами вказують на необхідність індивідуалізації навчального процесу залежно від когнітивного профілю дитини.

Результати дослідження підтверджують важливість використання індивідуального підходу до навчання та розвитку дітей з порушеннями розвитку. Для дітей з РАС доцільно застосовувати комбіновані методи, що враховують як аналітичні, так і творчі здібності, тоді як для дітей з ІП ефективними будуть структуровані, логічно послідовні навчальні завдання з поступовим ускладненням.

Результати за «Методикою визначення стилю мислення» (А. Харрісона та Р. Бремсона)(результати проходження методики дивись додаток В).

Таблиця 2.9.

Порівняльний розподіл стилів мислення з нормативними значеннями (А. Харрісона та Р. Бремсона)

Стиль мислення	**РАС**	**ІП**	**Нормативні значення / критерій віднесення**
Прагматичний	10	2	Домінує, якщо 3-4 бали і вище за інші шкали або є максимальним показником серед усіх стилів
Ідеалістичний	4	2	Домінує при 3-4 балах і перевищенні інших шкал
Реалістичний	1	9	Домінує при 3-6 балах і максимальному значенні серед шкал
Аналітичний	0	4	Домінує при 2-6 балах і перевищенні інших шкал
Синтетичний	0	0	0
Змішаний: Синтетичний Прагматичний Аналітичний	1	0	Формується, якщо 2-3 стилі мають близькі значення (різниця ≤1 бал)
Змішаний: Синтетичний Прагматичний	2	0	Різниця між провідними шкалами ≤1 бал (немає чіткого лідера)
Змішаний: Прагматичний Реалістичний	1	0	Рівність або різниця 1 бал між двома провідними стилями

У табл. 2.9. показано, що у групі РАС домінує прагматичний стиль мислення (10 осіб), що відповідає нормативному критерію 3-4 бали і вище за

інші шкали, що свідчить про переважання практично-орієнтованого та гнучкого підходу до розв'язання завдань. Також виявлено наявність змішаних профілів (1-2 випадки), що вказує на нестійкість когнітивних стратегій.

У групі з ІП домінує реалістичний стиль мислення (9 осіб), який відповідає нормативу 3-6 балів і є максимальним серед шкал, що свідчить про конкретність, знижену абстрагованість і орієнтацію на безпосередній досвід. Інші стилі представлені слабше та не формують стійких домінант.

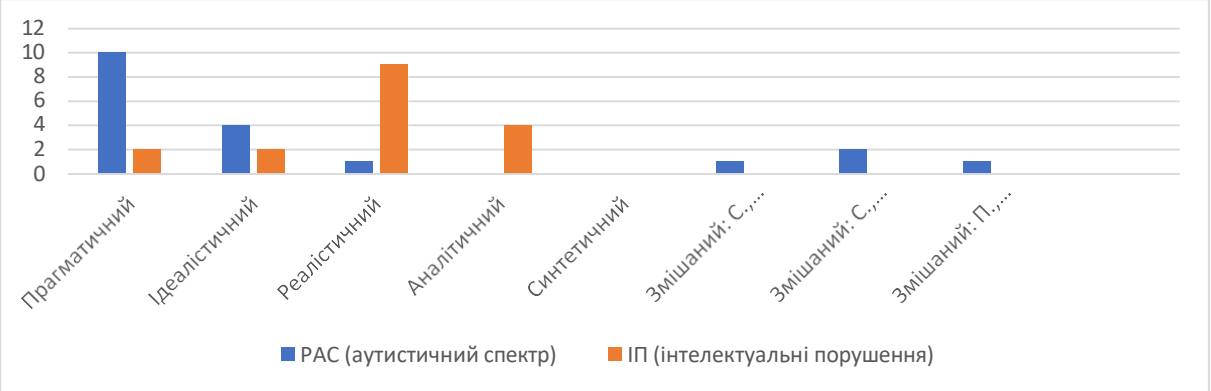


Рис. 2.5.Розподіл стилів мислення за методикою визначення стилю мислення (А. Харрісона та Р. Бремсона)

У дітей з РАС домінує прагматичний стиль мислення, що проявляється в орієнтації на практичне вирішення завдань. У той же час у дітей з ІП переважає реалістичний стиль, який характеризується опорою на конкретний досвід і факти. Для підтвердження цього твердження нами було проведено порівняння для 22 дітей з РАС та ІП у яких були виявлені прагматичний та реалістичний стиль мислення. Був використаний критерій хі-квадрат з поправкою Фішера для таблиці 2х2. Порівняння показало, що відмінність між двома групами є статистично-достовірною ($\chi^2 = 11{,}73$; $p < 0{,}01$). Отже, для дітей з РАС присутня схильність до практичного вирішення задач, можливе використання шаблонів поведінки, іноді проявляється ідеалізація або фрагментарне узагальнення

Для дітей з ІП - переважає конкретне мислення, орієнтація на реальні об’єкти та досвід, обмежена здатність до абстракції та синтезу.

Результати виконання Прогресивних матриць Равена виявили суттєві відмінності в рівні невербального інтелекту між двома групами. У дітей з РАС спостерігалася відносно вища продуктивність на початкових етапах (серії A–B), де медіанні значення сягали 11 і 7 балів відповідно. Це свідчить про збережену здатність до виявлення простих візуальних закономірностей та елементарного аналізу. Однак при переході до складніших серій (C–E) результати помітно знижувалися (медіана від 6 до 3 балів), що вказує на труднощі узагальнення, утримання кількох умов одночасно та перехід до більш абстрактного рівня мислення.

У дітей з інтелектуальними порушеннями низькі результати фіксувалися вже на початкових серіях і продовжували знижуватися, що відображає системні труднощі навіть у простих логічних операціях. Загальний рівень інтелекту в цій групі був статистично нижчим ($U = 70,0$; $p \leq 0,01$), що підтверджує більш виражене когнітивне відставання.

Методика стилю навчання й мислення М. Лемак показала, що для дітей з РАС характерна більша когнітивна варіативність: крім переважного лівопівкульного типу, у групі були представлені правопівкульний та змішаний типи мислення. Це свідчить про потенційну гнучкість у виборі стратегій опрацювання інформації. Натомість у дітей з ІП спостерігалося абсолютне домінування лівопівкульного стилю, що вказує на ригідність мислення, перевагу алгоритмічного підходу та обмежену здатність до образно-творчих операцій.

Методика визначення стилю мислення А. Харрісона та Р. Бремсона доповнила картину: у групі РАС переважав прагматичний стиль (орієнтація на практичний результат і гнучкість), тоді як у дітей з ІП домінував реалістичний стиль (опора на конкретні факти та безпосередній досвід). Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) підтверджують, що діти з РАС

демонструють більшу адаптивність мислення, а діти з ІП - його конкретність і меншу гнучкість.

Отримані дані вказують, що мислення дітей з РАС є більш варіативним і потенційно продуктивним на початкових рівнях складності, але втрачає ефективність при підвищенні вимог до абстрагування. Мислення дітей з ІП характеризується стабільною конкретністю, уповільненістю та обмеженою здатністю до узагальнення. Виявлені відмінності не є абсолютними, але достатньо вираженими, щоб обґрунтувати необхідність диференційованого підходу в корекційно-розвивальній роботі.

2.4 Кореляційний аналіз результатів емпіричного дослідження

З метою поглибленого аналізу отриманих результатів було проведено кореляційний аналіз між показниками рівня невербального інтелектуального розвитку, типами мислення та стилями мислення дітей з . Для статистичної обробки даних використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, який дозволяє визначити силу та напрям зв’язку між змінними. Також критерій Манна-Уїтні дозволяє порівняти дві незалежні вибірки та визначити, чи є між ними статистично значущі розбіжності за рівнем досліджуваної ознаки. Проведений аналіз дозволив виявити низку статистично значущих взаємозв’язків.

Таблиця 2.10

Кореляційні зв’язки та відмінності між показниками мислення у дітей з ООП

№	Показники	Rs / Uemp	Рівень значущості
1	Рівень інтелекту (Равен) - аналітичний стиль мислення	rs 0,46	$p \leq 0,05$
2	Рівень інтелекту (Равен) -конкретно-реалістичний стиль мислення	rs -0,41	$p \leq 0,05$
3	Рівень інтелекту (Равен) -змішаний тип мислення	rs 0,38	$p \leq 0,05$
4	Порівняння: РАС та ІП - прагматичний стиль мислення (критерій Манна-Уїтні)	U = 68,5	$p \leq 0,01$
5	Інтелектуальні порушення – конкретно-реалістичний стиль мислення	U =0,57	$p \leq 0,01$

У таблиці 2.10 наведено результати статистичного аналізу, що включають кореляційні зв’язки між рівнем невербального інтелекту та стилями мислення, а також порівняння груп дітей з РАС та ІП за критерієм Манна-Уїтні.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих зв’язків між рівнем невербального інтелекту та особливостями мислення. Позитивний зв’язок середньої сили виявлено між рівнем інтелекту та

аналітичним стилем мислення ($rs = 0,46$; $p \leq 0,05$), а також змішаним типом ($rs = 0,38$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що вищий рівень інтелектуального розвитку асоціюється з більшою гнучкістю та здатністю до логічного аналізу.

Негативний зв'язок ($rs = -0,41$; $p \leq 0,05$) встановлено між рівнем інтелекту та конкретно-реалістичним стилем мислення, що підтверджує: чим нижчий інтелект, тим сильніше домінує конкретно-практичний спосіб опрацювання інформації.

Порівняння груп за критерієм Манна-Уїтні показало статистично значущі відмінності за прагматичним стилем мислення ($U = 68,5$; $p \leq 0,01$) на користь дітей з РАС, та за реалістичним стилем ($U = 54,0$; $p \leq 0,01$) на користь дітей з ІП. Отримані результати свідчать, що тип порушення розвитку суттєво впливає не лише на рівень, а й на якісні особливості мислення.

Виявлені кореляційні зв'язки між показниками мислення та невербального інтелекту потребують подальшої перевірки на більшій та більш однорідній вибірці. Ймовірно, частина отриманих результатів зумовлена відмінностями між групами дітей з РАС та ІП, які характеризуються різним рівнем когнітивного розвитку. У цілому результати дослідження підкреслюють необхідність індивідуального підходу в корекційно-розвивальній роботі з урахуванням когнітивного профілю кожної дитини.

2.5. Порівняльна характеристика особливостей мислення дітей з ІП та РАС

Порівняння результатів, отриманих за методиками «Прогресивні матриці Равена», «Стиль навчання й мислення» М. Лемак та «Стиль мислення» А. Харрісона і Р. Бремсона, дозволяє виділити певні особливості мислення у дітей з РАС та дітей з ІП. У дослідженні увага зосереджувалась на тому, як діти справляються із завданнями різного рівня складності, як знаходять закономірності та як будують розв'язання.

За результатами виконання матриць Равена у дітей з РАС помітно кращі показники у простіших і середніх завданнях (серії А-В), тоді як у складніших серіях (С-Е) спостерігається зниження результатів. Це може свідчити про те, що наочно-логічні завдання їм даються легше, але при збільшенні складності виникають труднощі з утриманням і поєднанням кількох умов одночасно.

У дітей з ІП результати нижчі вже на простіших серіях і поступово знижуються у складніших завданнях. Загалом це вказує на труднощі у виявленні навіть простих закономірностей та їх узагальненні.

За методикою М. Лемак у групі дітей з РАС переважає лівопівкульний тип мислення, також зустрічаються правопівкульний і змішаний варіанти. Це свідчить про певну різноманітність способів опрацювання інформації. Частина дітей діє більш логічно і послідовно, інші - більше спираються на образне сприйняття або поєднують обидва підходи.

У дітей з ІП переважає лівопівкульний тип мислення, а інші варіанти практично не представлені у вибірці. Це може вказувати на менш гнучкі способи обробки інформації та більш однотипний підхід до виконання завдань.

За методикою Харрісона-Бремсона у дітей з РАС найчастіше зустрічається прагматичний стиль мислення, також є ідеалістичний та змішані варіанти. Це означає, що частина дітей орієнтується на практичний результат, але при цьому може використовувати різні підходи залежно від ситуації.

У групі дітей з ІП частіше зустрічається реалістичний стиль мислення, також виявлено аналітичний та окремі випадки прагматичного й ідеалістичного стилів. Загалом для цієї групи більш характерною є орієнтація на конкретні факти та власний досвід.

Порівняльний аналіз результатів трьох методик дозволяє зробити висновок про якісну своєрідність мислення в обох групах. Діти з РАС демонструють відносно вищий рівень розвитку мислення на початкових

етапах, більшу варіативність стилів і типів мислення, а також кращу здатність до практичного застосування знань (прагматичний стиль). Водночас їм притаманні труднощі при переході до складніших логічних операцій.

Діти з ІП характеризуються стабільно нижчим рівнем виконання завдань, переважанням конкретно-реалістичного та лівопівкульного стилів мислення, обмеженою гнучкістю та труднощами узагальнення. Їхнє мислення є більш ригідним і залежить від наочної опори.

Таким чином, спільними рисами для обох груп є уповільненість, конкретність та труднощі узагальнення. Специфічними відмінностями є більша когнітивна варіативність та гнучкість у дітей з РАС порівняно з більш однорідним і конкретним мисленням у дітей з ІП.

Таблиця 2.11.

Ключові відмінності між групами за результатами трьох методик (матриці Равена, М. Лемак, А. Харрісона та Р. Бремсона)

Показник	**Діти з РАС**	**Діти з ІП**
Рівень виконання матриць Равена	Відносно вищі результати у простих і середніх завданнях (A-B), зі зниженням у складніших (C-E)	Нижчі результати вже на простих завданнях (A-B), подальше зниження у складних (C-E)
Здатність до виявлення закономірностей	Відносно збережена, особливо у наочно-логічних завданнях	Знижена, спостерігаються труднощі навіть у простих завданнях

Продовження табл. 2.11.

Узагальнення та аналіз	Частково сформовані, зниження ефективності при ускладненні матеріалу	Менш сформовані, наявні труднощі на різних рівнях складності
Тип мислення (М. Лемак)	Лівопівкульний тип із наявністю правопівкульного та змішаного варіантів	Лівопівкульний тип
Гнучкість мислення (М. Лемак)	Відносно вища, можливе використання різних стратегій	Нижча, переважають одноманітні стратегії
Провідний стиль мислення (Харрісон і Бремсон)	Переважає прагматичний стиль, також трапляються ідеалістичний та змішані варіанти	Переважають реалістичний та аналітичний стилі
Орієнтація мислення	Поєднання практичної спрямованості та часткової креативності	Орієнтація на конкретні факти та практичний досвід
Когнітивна гнучкість (узагальнено)	Середній рівень, можливість зміни стратегій	Нижчий рівень, більш стійкі способи дії

Продовження табл.2.11

Загальна характеристика мислення	Більш варіативне, відносно гнучке	Більш обмежене, конкретне, з труднощами абстрагування

Таблиця 2.11. узагальнює результати трьох методик і відображає відмінності у мисленні між дітьми з РАС та дітьми з ІП за рівнем виконання завдань, особливостями аналізу, узагальнення та стилями мислення.

Таблиця 2.12.

Порівняння середніх значень між групами за критерієм (Манна-Уїтні)

Методика та її шкали	Середні значення в групах		Критерій Манна-Уїтні, рівень достовірності
	Діти з групи РАС	Діти з інтелектуальними порушеннями	
Прогресивні матриці Равена			
Серія А	11	10	$U = 132$; $p \leq 0,05$
Серія В	7	3	$U = 98,5$; $p \leq 0,01$
Серія С	6	1	$U = 76,0$; $p \leq 0,01$
Серія D	6	2	$U = 82,5$; $p \leq 0,01$
Серія Е	3	1	$U = 95,0$; $p \leq 0,01$
Загальне значення			$U = 70,0$; $p \leq 0,01$
Методика «Стиль навчання й мислення» М. Лемак			
Лівопівкульний	11	17	$U = 96,0$; $p \leq 0,01$

Продовження табл.2.12

Правопівкульний	5	0	U = 110,5; p ≤ 0,05
Змішаний	3	0	U = 118,0; p ≤ 0,05
«Методика визначення стилю мислення» А. Харрісона, Р. Бремсона			
Прагматичний	10	2	U = 68,5; p ≤ 0,01
Ідеалістичний	4	2	U = 142,0; p > 0,05
Реалістичний	1	9	U = 54,0; p ≤ 0,01
Аналітичний	0	4	U = 72,0; p ≤ 0,05
Синтетичний	0	0	0
Змішаний СПА	1	0	U =160,0; p > 0,05
Змішаний СП	2	0	U = 158,0; p > 0,05
Змішаний ПР	1	0	U = 162,0; p > 0,05

У таблиці 2.12 наведено результати порівняльного аналізу показників дітей з РАС та і за критерієм Манна–Уїтні.

За результатами методики «Прогресивні матриці Равена» встановлено, що у більшості серій (B, C, D, E) діти з РАС демонструють статистично вищі показники порівняно з дітьми з інтелектуальними порушеннями (p ≤ 0,01). Це свідчить про більш високий рівень розвитку невербального інтелекту в

даній групі. За загальним показником також виявлено статистично значущу різницю ($U = 70,0$; $p \leq 0,01$).

За методикою «Стиль навчання й мислення» М. Лемак встановлено статистично значущі відмінності у розподілі стилів мислення між групами ($p \leq 0,01$). Зокрема, у дітей з РАС частіше спостерігаються лівопівкульний, правопівкульний та змішаний типи мислення порівняно з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

За методикою Харрісона–Бремсона виявлено, що у дітей з РАС більш вираженим є прагматичний стиль мислення ($U = 68,5$; $p \leq 0,01$), тоді як у дітей з інтелектуальними порушеннями більш характерним є реалістичний та частково аналітичний стилі ($p \leq 0,01$). Водночас за ідеалістичним, синтетичним та змішаними стилями статистично значущих відмінностей не виявлено ($p > 0,05$), що свідчить про їх однакову вираженість у досліджуваних групах.

2.6. Практичні рекомендації щодо розвитку мислення дітей з ООП, а саме з ІП та РАС

На основі проведеного дослідження було виявлено особливості мислення дітей з РАС та ІП, що дозволяє сформулювати практичні рекомендації для подальшої організації корекційно-розвивальної роботи.

Насамперед важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, рівень розвитку мислення, провідний стиль навчання та темп засвоєння інформації. Матеріал доцільно подавати у структурованій і наочній формі (схеми, таблиці, зображення), що полегшує його розуміння.

Важливу роль відіграє розвиток мовлення, оскільки воно безпосередньо пов’язане з мисленням. Доцільно стимулювати дітей до пояснення своїх дій, формулювання висновків, аргументації відповідей.

У роботі з дітьми з РАС слід враховувати нерівномірність розвитку когнітивних процесів. Тому доцільно розвивати гнучкість мислення через

спеціально підібрані вправи, зокрема, вправи на альтернативне використання предметів (наприклад, «Придумай, як ще можна використати предмет»), що сприяє розвитку варіативності мислення. Завдання на встановлення аналогій («Чим схожі…», «Знайди відповідність»), які формують здатність до узагальнення. Вправи на встановлення причинно-наслідкових зв'язків («Що буде, якщо…»), що розвивають логічність мислення.

Важливим є розвиток рефлексії - доцільно використовувати вправи типу, «Поясни, як ти це зробив», «Знайди інший спосіб розв'язання», «Чому ця відповідь правильна?» Такі завдання сприяють усвідомленню власних дій та розвитку самоконтролю. Також ефективними є рольові ігри та аналіз життєвих ситуацій, які допомагають розвивати соціальне мислення.

Щодо дітей з ІП, основна увага має приділятися формуванню базових логічних операцій. Доцільно використовувати такі вправи, класифікація предметів («Розклади за групами», «Знайди зайве»), порівняння об'єктів («Що спільного і відмінного?»), встановлення простих зв'язків («Що спочатку, що потім?»). Для розвитку самоконтролю ефективними є виконання завдань за алгоритмом (покрокові інструкції), вправи типу «Перевір себе», затримка відповіді (дати час подумати перед відповіддю).

Ефективність роботи підвищується за рахунок практично орієнтованих завдань, що базуються на життєвому досвіді дитини (ситуаційні задачі, побутові приклади). Важливо створювати позитивну емоційну атмосферу.

Педагогам необхідно адаптувати матеріал. Спрощувати завдання, ділити їх на етапи, давати чіткі інструкції. Доцільно використовувати проблемні запитання, вправи на узагальнення, завдання на встановлення логічних зв'язків. Важливо створювати ситуації успіху та поступово розвивати самостійність учнів через алгоритми дій. У процесі навчання варто дотримуватися таких принципів як, поетапність, наочність, повторення, опора на досвід, поєднання різних форм роботи, створення ситуацій успіху.

Не менш важливою є участь батьків. У повсякденному житті доцільно використовувати ігри на порівняння («Знайди однакове/відмінне»), вправи на узагальнення («Назви одним словом»), обговорення подій («Чому так сталося?»).

Роль психолога полягає у проведенні діагностики, організації корекційних занять та координації взаємодії між педагогами і батьками. У роботі доцільно використовувати вправи на розвиток логічних операцій, гнучкості мислення та мовлення.

З цього випливає що, розвиток мислення дітей з ООП потребує комплексного підходу, який поєднує індивідуалізацію навчання, використання спеціально підібраних вправ та взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Висновки до другого розділу

Проведене емпіричне дослідження дозволило виявити суттєві відмінності в особливостях мислення дітей з РАС та дітей з ІП. Узагальнення результатів, отриманих за методиками прогресивних матриць Равена, визначення стилів навчання і мислення М. Лемак та стилів мислення А. Харрісона і Р. Бремсона, дало змогу комплексно охарактеризувати рівень розвитку мисленнєвих процесів у досліджуваних групах.

Встановлено, що у дітей з РАС мислення є відносно більш збереженим на рівні базових логічних операцій. Вони демонструють кращі результати у завданнях простої та середньої складності, однак із підвищенням складності спостерігається зниження продуктивності, що свідчить про труднощі переходу до абстрактного мислення та узагальнення. Водночас для цієї групи характерна більша варіативність типів і стилів мислення, зокрема поєднання лівопівкульного, правопівкульного та змішаного типів, а також домінування прагматичного стилю. Це вказує на відносну гнучкість мислення та здатність до використання різних когнітивних стратегій.

Натомість у дітей з ІП виявлено стабільно нижчі показники виконання завдань уже на початкових етапах, що свідчить про недостатню сформованість базових мисленнєвих операцій. Для них характерні труднощі у встановленні закономірностей, узагальненні та аналізі навіть простого матеріалу. Мислення цієї групи є більш конкретним, менш варіативним і характеризується домінуванням лівопівкульного та реалістичного стилів, що обумовлює обмеженість когнітивних стратегій.

Результати кореляційного та порівняльного аналізу (зокрема за критерієм Манна-Уїтні) підтвердили статистично значущі відмінності між групами. Зокрема, встановлено, що для дітей з РАС більш характерним є прагматичний стиль мислення, тоді як для дітей з ІП - конкретно-реалістичний. Також виявлено зв’язок між рівнем інтелекту та типами мислення: вищі показники інтелекту асоціюються з аналітичним і змішаним типами мислення, тоді як нижчі - з реалістичним.

Порівняльний аналіз результатів трьох методик дозволив дійти висновку, що діти з РАС мають більш гнучку та різноманітну структуру мислення і, відповідно, більший потенціал до розвитку складніших когнітивних операцій за умов цілеспрямованого педагогічного впливу. У дітей з ІП мислення є більш однорідним, конкретним і менш гнучким, що проявляється у стійких труднощах переходу до абстрактного рівня.

Як результат, дослідження підтверджують, що особливості мислення дітей з ООП безпосередньо залежать від типу порушення розвитку. Виявлені відмінності обґрунтовують необхідність диференційованого підходу до організації навчально-корекційної роботи. Для дітей з РАС доцільно використовувати завдання, спрямовані на практичну діяльність та чіткі алгоритми дій. Для дітей з ІП ефективними є методи, що передбачають опору на наочність, повторення та конкретні приклади. Отримані дані можуть бути використані для розробки ефективних освітніх і корекційних програм,

спрямованих на розвиток мислення, підвищення когнітивної гнучкості та формування продуктивних стратегій навчання у дітей з РАС та ІП.

Емпіричне дослідження підтвердило гіпотезу про наявність як спільних, так і специфічних особливостей мислення у дітей з РАС та ІП. Спільними рисами є конкретність, уповільненість та труднощі узагальнення. Специфічними відмінностями виступають більша варіативність і гнучкість мислення у дітей з РАС порівняно з більш ригідним і конкретним мисленням у дітей з ІП. Виявлені закономірності обґрунтовують необхідність індивідуального підходу в корекційно-розвивальній роботі та створення диференційованих програм розвитку мислення.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволяє сформулювати узагальнений розгорнутий висновок щодо особливостей мислення дітей з ООП та підтвердити висунуту гіпотезу. У ході теоретичного аналізу та емпіричного дослідження встановлено, що мислення дітей з ООП має спільні риси, зокрема уповільнений темп, конкретність, труднощі узагальнення та обмежену здатність до абстрагування. Водночас виявлено суттєві відмінності у структурі та функціонуванні мислення залежно від типу порушення розвитку, що повністю узгоджується з гіпотезою дослідження.

Тобто, у дітей з РАС мислення характеризується більшою варіативністю та відносною гнучкістю. Вони демонструють кращі результати у виконанні простих і середніх за складністю завдань, здатні виявляти закономірності та частково здійснювати узагальнення. Разом із тим при ускладненні завдань спостерігається зниження результатів, що свідчить про труднощі переходу до абстрактного рівня мислення. Важливою особливістю є наявність різних типів і стилів мислення (лівопівкульного, правопівкульного та змішаного), а також переважання прагматичного стилю, що вказує на гнучкість когнітивних стратегій і здатність комбінувати різні підходи у процесі розв’язання завдань.

У дітей з ІП, навпаки, мислення має більш однорідний, конкретний і малогнучкий характер. Результати виконання завдань є стабільно нижчими вже на початкових етапах, що свідчить про недостатню сформованість базових мисленнєвих операцій. Для цієї групи характерні труднощі у встановленні логічних зв’язків, обмежена здатність до узагальнення та переносу знань у нові ситуації. Домінування лівопівкульного типу мислення та реалістичного стилю вказує на орієнтацію на конкретний досвід і низьку варіативність когнітивних стратегій.

Проведений кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих зв’язків між рівнем інтелекту та особливостями мислення. Вищі

показники інтелекту пов’язані з аналітичним і змішаним типами мислення, тоді як нижчі - з конкретно-реалістичним стилем. Крім того, результати порівняння за критерієм Манна-Уїтні засвідчили достовірні відмінності між групами РАС та ІП, зокрема щодо переважання прагматичного стилю у дітей з РАС і реалістичного - у дітей з ІП. Це додатково підтверджує вплив типу порушення на характер мисленнєвої діяльності.

Комплексний аналіз результатів трьох методик (матриці Равена, методика М. Лемак, методика А. Харрісона та Р. Бремсона) дозволив отримати узгоджену картину. У дітей з РАС мислення є більш гнучким, різноманітним і потенційно продуктивнішим за умови відповідної педагогічної підтримки, тоді як у дітей з ІП воно є більш обмеженим, конкретним і потребує систематичної корекційно-розвивальної роботи.

Отримані результати мають важливе практичне значення, оскільки підтверджують необхідність диференційованого та індивідуалізованого підходу до навчання дітей з ООП. Врахування когнітивного профілю, рівня розвитку мислення та провідних стилів дозволяє ефективніше організовувати освітній процес, добирати адекватні методи навчання та сприяти розвитку гнучкості мислення, логічних операцій і пізнавальної активності.

У підсумку видно, що гіпотеза дослідження про те, що мислення дітей з ООП має як спільні риси, так і специфічні відмінності залежно від типу порушення розвитку, отримала повне емпіричне підтвердження, а результати дослідження можуть бути використані для подальшого вдосконалення корекційно-розвивальної роботи та підвищення ефективності навчання дітей з РАС та ІП.

Перспективним напрямом подальших досліджень є лонгітюдне вивчення динаміки розвитку мислення дітей з ООП під впливом системної корекційно-розвиваальної роботи, а також порівняльний аналіз ефективності різних методичних підходів залежно від типу порушення розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блеч, Г. О. (2015). Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення дошкільників з розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 8, 18–26. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_8_4
2. Власенко, Н. (2021). Інклюзивна освіта: психологічні та педагогічні аспекти. Львів: Вид-во Львівського ун-ту.
3. Дегтяренко, Т. М., & Вавіна, Л. С. (2013). Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами. Суми: Університетська книга.
4. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. (2015). (Л. О. Прядко & О. О. Фурман, уклад.). Суми: РВВ СОППІО.
5. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. (2014). Н. О. Макарчук, А. М. Висоцька, О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко, А. В. Міненко, С. В. Трикоз, Г. О. Блеч, & І. В. Бобренко. Київ.
6. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі. (2020). Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, & А. Лапін. Київ: ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України.
7. Дуткевич, Т. В. (2012). Дитяча психологія. Київ: Центр учбової літератури.
8. Дуткевич, Т. В. (2019). Дитяча розвивально-корекційна психологія. Київ: Центр учбової літератури.
9. Завальна, П. (2023). Особливості процесу розвитку пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного закладу освіти. У Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців (Вип. 11, Т. 2, с. 132–137). Суми: Вид-во СумДПУ.

https://repository.sspu.edu.ua/items/e3d67312-cbe8-4627-bd4c-792b6f8b5d8b

10. Закон України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» № 2017-III. (2000, 5 жовтня).
11. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII. (2017, 5 вересня).
12. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» № 875-XII. (1991, 21 березня).
13. Закон України «Про охорону дитинства» № 2402-III. (2001, 26 квітня).
14. Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX. (2020, 16 січня).
15. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» № 2961-IV. (2005, 6 жовтня).
16. Закон України «Про соціальні послуги» № 2671-VIII. (2019, 17 січня).
17. Ілляшенко, Т. Д., & Обухівська, А. Г. (2003). Як навчати дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Київ: Ніка-Центр.
18. Індивідуальна програма розвитку дитини з особливими освітніми потребами: створення, реалізація, моніторинг. (2021). Житомир: КЗ Житомирський ОІППО. https://drive.google.com
19. Кокун, О. М. (2006). Психофізіологія. Київ: Центр навчальної літератури.
20. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Харків: Ранок.
21. Компанець, Н. М., & Луценко, І. В. (2017). Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ. Київ. https://lib.iitta.gov.ua
22. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій. (2016). Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, І. В. Луценко та ін. (А. Г. Обухівська, ред.). Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.

23. Лемак, М. В., & Петрище, В. П. (Уклад.). (2011). Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник. Ужгород: Видавництво Олександра Гаркуші.
24. Мальченко, Н. М. (2021). Формування пізнавальної діяльності у дітей з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного навчання (Кваліфікаційна робота магістра). Херсон: ХДУ. https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/16345
25. Маруненко, І. М., Бобрицька, В. І., Невєдомька, Є. О., & Сіверс, З. Ф. (2006). Основи дефектології (2-ге вид.). Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка.
26. Мякушко, О. (2012). Психологічний супровід корекційно-реабілітаційного навчання дітей шкільного віку з помірною розумовою відсталістю. Київ: Педагогічна думка.
27. На шляху до інклюзії: соціальна робота з дітьми з інвалідністю та їхніми сім'ями. (2024). А. М. Гладищук та ін. Житомир: ТОВ "505".
28. Нижник, Л., & Сагірова, О. (2004). Допомога дітям з особливими потребами. Київ: Редакція загальнопедагогічних газет.
29. Обухівська, А. Г., Ілляшенко, Т. Д., & Жук, Т. В. (2012). Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. Київ: Шкільний світ.
30. Омельченко, І. М. (2018). Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія. Полтава: Техсервіс.
31. Підтримай себе – підтримай дитину: путівник для батьків дітей з особливими потребами. (2015). Київ: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди".
32. Поліщук, В. М. (2019). Вікова і педагогічна психологія (4-те вид.). Суми: Університетська книга. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29700/1/V_Polishchuk_WPP_IL.pdf
33. Порошенко, М. А. (2019). Інклюзивна освіта. Київ: ТОВ Агенство "Україна". https://mon.gov.ua

34. Права людини: знати, щоб захищати. Що треба знати про захист прав дітей з інвалідністю. (2015). Н. З. Софій (ред.). Київ: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди".
35. Савченко, О. (2019). Адаптація освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Київ: Освіта України.
36. Скрипник, Т. (Уклад.). (2015). Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. Харків: Факт.
37. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами. (2015). Н. З. Софій (ред.). Київ: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди".
38. Тараненко, О. М., & Найда, Ю. М. (2012). Диференційне викладання в інклюзивному навчальному закладі (А. А. Колупаєва, ред.). Київ: А.С.К.
39. Таранченко, О. М. (2013). Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Початкова школа, 4, 51–55.
40. Таранченко, О. М. (2013). Універсальна практика навчання та надання підтримки учням з особливими потребами. Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання, 2, 18–21.
41. Термінологічний словник з інклюзивної освіти. (2024). О. М. Касьянова (уклад.). Харків: Видавництво Іванченка І. С.
42. Трикоз, С. В., & Блеч, Г. О. (2019). Ми поруч. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру».
43. Хворова, Г., & Котлова, Л. (2023). Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями розвитку. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. https://eprints.zu.edu.ua
44. Чеботарьова, О. В. (2012). Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями у спеціальних дошкільних

закладах» (програма з трудового виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). Київ.

45. Шапаренко, Г. В. (2013). Вступ до інклюзивної освіти. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
46. Шашлова, А. Л. (2021). Сучасні методи діагностики рівня розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Вересень. https://doi.org/10.54662/veresen.1.2021.08
47. Шевців, З. М. (2021). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Київ: Центр учбової літератури.
48. Ярмола, Н. А., & Тороп, К. С. (2021). Системоутворювальна роль компетентностей в організації навчального процесу для дітей з особливими потребами. (40), 99–106.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Прогресивні матриці Равена»

Категорія респондентів : з 12 років.

Методика призначена для вивчення логічності мислення.

Інструкція: Вам запропоновані завдання, кожне з яких містить основне зображення, що має певний фон або складові елементи, або фігури, які пов'язані певною залежністю. При цьому у нижньому правому кутку зображення не вистачає одного фрагмента (або елемента). Вам необхідно встановити залежність, що пов’язує між собою вказані елементи зображення, а потім вибрати серед запропонованих варіантів елемент якого не вистачає в основному зображенні

Ключ

Номер запитання	1	2	3	4	5	6	7	8
1	0	0	0	1	0	0		
2	0	0	0	0	1	0		
3	1	0	0	0	0	0		
4	0	1	0	0	0	0		
5	0	0	0	0	0	1		
6	0	0	1	0	0	0		
7	0	0	0	0	0	1		
8	0	1	0	0	0	0		
9	1	0	0	0	0	0		
10	0	0	1	0	0	0		
11	0	0	0	1	0	0		
12	0	1	0	0	0	0		
13	0	0	0	0	1	0		
14	0	0	0	0	0	1		
15	1	0	0	0	0	0		
16	0	1	0	0	0	0		
17	1	0	0	0	0	0		
18	0	0	1	0	0	0		
19	0	0	0	0	1	0		
20	0	0	0	0	0	1		

21	0	0	0	1	0	0		
22	0	0	1	0	0	0		
23	0	0	0	1	0	0		
24	0	0	0	0	1	0		
25	0	0	0	0	0	0	0	1
26	0	1	0	0	0	0	0	0
27	0	0	1	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0	0	1
29	0	0	0	0	0	0	1	0
30	0	0	0	1	0	0	0	0
31	0	0	0	0	1	0	0	0
32	1	0	0	0	0	0	0	0
33	0	0	0	0	0	0	1	0
34	0	0	0	0	0	1	0	0
35	1	0	0	0	0	0	0	0
36	0	1	0	0	0	0	0	0
37	0	0	1	0	0	0	0	0
38	0	0	0	1	0	0	0	0
39	0	0	1	0	0	0	0	0
40	0	0	0	0	0	0	1	0
41	0	0	0	0	0	0	0	1
42	0	0	0	0	0	1	0	0
43	0	0	1	0	0	0	0	0
44	0	0	0	1	0	0	0	0
45	1	0	0	0	0	0	0	0
46	0	1	0	0	0	0	0	0
47	0	0	0	0	1	0	0	0
48	0	0	0	0	0	1	0	0
49	0	0	0	0	0	0	1	0
50	0	0	0	0	0	1	0	0
51	0	0	0	0	0	0	0	1
52	0	1	0	0	0	0	0	0
53	1	0	0	0	0	0	0	0
54	0	0	0	0	1	0	0	0
55	1	0	0	0	0	0	0	0
56	0	0	0	0	0	1	0	0
57	0	0	1	0	0	0	0	0
58	0	1	0	0	0	0	0	0
59	0	0	0	1	0	0	0	0
60	0	0	0	0	1	0	0	0

Інтерпретація результатів

Правильне рішення кожного завдання оцінюється в один бал, потім підраховується загальна кількість балів по всіх таблиць і по окремим серіям. Отриманий загальний показник розглядається як індекс інтелектуальної сили, розумової продуктивності респондента.

IQ з урахуванням вікової категорії розраховується автоматично.

- 0 - 20 "Важка ступінь слабоумства";
- 21 - 50 "Середня ступінь слабоумства";
- 51 - 70 "Легкий ступінь слабоумства";
- 71 - 80 "Низький рівень слабоумства";
- 81 - 90 "Інтелект нижче середнього";
- 91 - 100 "Середній інтелект";
- 101 - 110 "Нормальний, вищий за середній інтелект";
- 111 - 120 "Хороший, вищий за нормальний інтелект";
- 121 - 140 "Високий інтелект";
- більше 141 "Дуже високий, видатний інтелект".

Результати дослідження Методика «Прогресивні матриці Равена»

№	ПІБ (категорія)	Вік	Стать	Серії (A–E)	Набрано балів	IQ в %	Рівень розумових здібностей
1	РАС	14	ж	A-11, B-8, C-5, D-5, E-0	29	81%	нижче середнього
2	РАС	14	ч	A-11, B-12, C-1, D-0, E-1	25	76%	низький
3	РАС	13	ж	A-12, B-12, C-1, D-3, E-4	32	86%	нижче середнього
4	РАС	14	ч	A-12, B-12, C-2, D-5, E-2	33	86%	нижче середнього
5	РАС	14	ч	A-12, B-12, C-2, D-3, E-1	30	82%	нижче середнього
6	РАС	13	ч	A-12, B-3, C-4, D-1, E-4	24	76%	низький
7	РАС	13	ч	A-11, B-12, C-2, D-3, E-3	31	85%	нижче середнього
8	РАС	12	ж	A-12, B-12, C-7, D-2, E-1	34	92%	середній

9	РАС	13	ч	A-11, B-3, C-5, D-6, E-2	27	80%	низький
10	РАС	14	ч	A-12, B-12, C-2, D-6, E-3	35	89%	нижче середнього
11	РАС	13	ж	A-12, B-10, C-6, D-9, E-4	41	91%	середній
12	РАС	13	ч	A-12, B-10, C-7, D-2, E-6	37	92%	середній
13	РАС	12	ч	A-10, B-8, C-5, D-6, E-2	31	85%	нижче середнього
14	РАС	13	ч	A-10, B-9, C-5, D-3, E-2	29	82%	нижче середнього
15	РАС	12	ч	A-11, B-8, C-6, D-6, E-1	32	93%	середній
16	РАС	14	ч	A-11, B-7, C-1, D-5, E-0	24	75%	низький
17	РАС	12	ч	A-11, B-8, C-2, D-2, E-1	24	79%	низький
18	РАС	14	ч	A-11, B-8, C-5, D-6, E-2	32	85%	нижче середнього
19	РАС	13	ж	A-12, B-7, C-7, D-7, E-4	37	92%	середній
20	ІП	13	ч	A-11, B-3, C-5, D-1, E-0	20	71%	низький
21	ІП	12	ч	A-12, B-2, C-1, D-5, E-1	21	75%	низький
22	ІП	14	ч	A-12, B-4, C-3, D-1, E-1	21	71%	низький
23	ІП	13	ж	A-9, B-3, C-0, D-3, E-0	15	64%	легкий ступінь інтелектуальних порушень
24	ІП	12	ж	A-11, B-1, C-2, D-0, E-0	14	65%	легкий ступінь інтелектуальних порушень
25	ІП	14	ж	A-10, B-3, C-3, D-2, E-1	19	69%	легкий ступінь інтелектуальних порушень
26	ІП	12	ч	A-11, B-3, C-1, D-1, E-0	16	68%	легкий ступінь інтелектуальних порушень
27	ІП	12	ч	A-8, B-4, C-1, D-0, E-1	14	65%	легкий ступінь інтелектуальних порушень
28	ІП	14	ч	A-12, B-2, C-2, D-0, E-3	19	69%	легкий ступінь інтелектуальних порушень
29	ІП	20	ж	A-8, B-0, C-1, D-3, E-1	13	59%	легкий ступінь інтелектуальних порушень

30	ІП	13	ч	A-7, B-5, C-2, D-2, E-3	19	69%	легкий ступінь інтелектуальних порушень
31	ІП	14	ч	A-7, B-5, C-0, D-3, E-2	17	66%	легкий ступінь інтелектуальних порушень
32	ІП	12	ч	A-10, B-4, C-0, D-2, E-2	18	71%	Низький
33	ІП	13	ч	A-8, B-4, C-5, D-2, E-3	22	73%	низький
34	ІП	13	ж	A-12, B-4, C-4, D-3, E-2	25	77%	низький
35	ІП	14	ч	A-10, B-6, C-1, D-3, E-1	21	71%	низький
36	ІП	12	ч	A-8, B-7, C-4, D-4, E-2	25	80%	низький

Додаток Б

«Методика дослідження стилю навчання й мислення» М. Лемак

Категорія респондентів: з 12 років.

ІНСТРУКЦІЯ

Оберіть один варіант, що найкраще описує ваші сильні сторони й переваги

Запитання	Варіанти відповідей
1. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ не дуже добре запам'ятовую обличчя ◯ не дуже добре запам'ятовую імена ◯ однаково добре запам'ятовую імена й обличчя.
2. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ найкраще засвоюю усні пояснення ◯ найкраще засвоюю пояснення на прикладах ◯ однаково добре засвоюю усні пояснення й пояснення на прикладах
3. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ здатний легко виражати почуття й емоції ◯ стриманий у вираженні почуттів і емоцій ◯ скутий у вираженні почуттів і емоцій
4. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ весело й вільно експериментую у спорті, у мистецтві, поза роботою ◯ систематичний і стриманий в експериментуваннях ◯ однаково схильний як до веселого, так і до стриманого та систематичного експериментування
5. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ віддаю перевагу заняттям, на яких завдання даються послідовно ◯ віддаю перевагу заняттям, на яких я працюю над кількома завданнями одночасно ◯ однаково сприймаю і перший, і другий вид занять
6. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ віддаю перевагу тестам, де потрібно обирати одну правильну відповідь із кількох варіантів ◯ віддаю перевагу тестам-есе (відкриті відповіді) ◯ однаково люблю і те, й інше
7. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ добре інтерпретую мову жестів та інтонаційні аспекти усного мовлення ◯ погано інтерпретую жести, залежу від того, що говорять люди ◯ однаково добре інтерпретую жести й мовне вираження
8. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ легко придумую смішні фрази і вчинки ◯ з великим зусиллям придумую смішні фрази і вчинки ◯ відносно легко придумую смішні фрази і вчинки
9. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ люблю заняття, на яких я рухаюся, що-небудь роблю ◯ люблю заняття, на яких я слухаю інших ◯ однаково сприймаю і ті, й інші заняття
10. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ використовую фактичну, об'єктивну інформацію в судженнях ◯ використовую особистий досвід і почуття в судженнях ◯ використовую однаково і те, й інше

11. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ легко, весело підходжу до вирішення проблеми ◯ серйозно, по-діловому підходжу до вирішення проблеми ◯ поєдную веселий і серйозний підхід
12. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ сприймаю і реагую на звуки й образи більше, ніж на людей ◯ спонтанний і творчо налаштований у групі людей ◯ однаково сприйнятливий і спонтанний у розумовому змісті, незалежно від оточення
13. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ майже завжди вільно використовую будь-який доступний матеріал для роботи ◯ часом використовую будь-який доступний для роботи матеріал ◯ волію працювати з відповідним доступним матеріалом, використо вуючи його за призначенням
14. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ люблю, коли мої заняття чи робота заплановані, коли я знаю, що конкретно маю робити ◯ люблю, коли мої заняття чи робота гнучкі й видозмінюються ◯ однаково люблю як заплановані, так і відкриті для змін заняття й роботу
15. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ дуже винахідливий ◯ часом винахідливий ◯ не винахідливий
16. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ найкраще думаю, лежачи на спині ◯ найкраще думаю, сидячи прямо ◯ найкраще думаю в русі чи під час ходіння
17. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ люблю заняття, на яких завдання мають чітке й безпосереднє практичне застосування ◯ люблю заняття, на яких завдання не мають чіткої практичної спрямованості ◯ однаково сприймаю обидва види діяльності
18. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ люблю здогадуватися і передбачати ситуації, коли невпевнений у якихось речах ◯ скоріше не стану здогадуватися, якщо не впевнений ◯ здогадуюся в деяких видах ситуацій
19. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ люблю виражати почуття й ідеї простою мовою ◯ люблю виражати почуття й ідеї віршами, піснями, танцями тощо ◯ однаково люблю обидва види самовираження
20. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ зазвичай одержую багато нових ідей з поезії, символів тощо ◯ часом одержую нові ідеї з поезії, символів тощо ◯ рідко одержую нові ідеї з поезії, символів тощо
21. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ віддаю перевагу простим завданням ◯ віддаю перевагу складним завданням ◯ однаково люблю і прості, і складні завдання
22. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ реагую на відгуки й емоції ◯ реагую на заклики до логіки ◯ однаково реагую і на те, і на інше
23. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ люблю працювати над проблемами послідовно ◯ люблю працювати одночасно над декількома проблемами

	◯ люблю працювати і так, і так
24. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ волію вивчати традиційні галузі предмета ◯ волію мати справу з теорією і гіпотезами нового предмета ◯ однаковою мірою люблю і те, й інше
25. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ віддаю перевагу аналітичному читанню, критиці ◯ віддаю перевагу творчому, синтезуючому читанню, що дає змогу застосовувати й використовувати інформацію для вирішення завдань ◯ однаково люблю і те, й інше
26. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ віддаю перевагу інтуїтивному підходу до вирішення завдань ◯ віддаю перевагу логічному підходу до вирішення завдань ◯ використовую обидва підходи
27. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ люблю уявляти задачу під час її розв'язання ◯ люблю проаналізувати задачу вголос, щоб розв'язати її ◯ не люблю ні те, ні інше
28. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ люблю логічно розв'язувати задачі ◯ люблю розв'язувати задачі, спираючись на досвід, практику ◯ люблю і те, й інше
29. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ умію добре пояснювати усно ◯ умію добре пояснювати в русі й дії ◯ умію однаково добре пояснювати як усно, так і наочним чином
30. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ учуся швидше, коли вчитель використовує усні пояснення ◯ учуся швидше, коли вчитель використовує письмові пояснення ◯ однаково сприймаю обидва види пояснень
31. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ переважно покладаюся на мову під час запам'ятовування й мислення ◯ переважно покладаюся на образи під час запам'ятовування ◯ однаково покладаюся на образи й мову
32. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ люблю аналізувати вже пройдений матеріал ◯ люблю організовувати й доводити до кінця незакінчене ◯ не люблю ні того, ні іншого виду діяльності
33. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ люблю розмовляти й писати ◯ люблю малювати й маніпулювати ◯ люблю і те, й інше
34. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ легко можу розгубитися навіть у знайомій обстановці ◯ легко орієнтуюся навіть у незнайомій обстановці ◯ відносно добре орієнтуюся
35. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ я більше творча натура, ніж інтелектуальна ◯ я більше інтелектуальна, ніж творча натура ◯ я інтелектуальна і творча натура
36. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ люблю перебувати у шумній багатолюдній обстановці, де увесь час щось відбувається ◯ люблю перебувати в обстановці, де можу сконцентруватися на чомусь одному

	◯ іноді люблю і те, й інше
37. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ переважно цікавлюся естетичними питаннями: мистецтвом, музикою, танцями ◯ переважно цікавлюся практичними, прикладними речами: роботою походами, командними видами спорту ◯ однаково беру участь і в тому, і в іншому виді діяльності
38. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ професійне покликання переважно до бізнесу, економіки ◯ професійне покликання переважно до гуманітарних наук ◯ у даний момент не маю чіткої переваги
39. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ волію вивчати деталі і специфічні факти ◯ віддаю перевагу загальному огляду предмета ◯ вважаю за краще, коли загальний огляд доповнюється деталями
40. Я вважаю (впевнений, відчуваю, сподіваюсь), що:	◯ розумово сприйнятливий і реагую на те, що чую і читаю ◯ волію перебувати у стані розумового пошуку, самопізнання у процесі навчання ◯ і те, й інше

Результати дослідження «Методика стилю навчання й мислення» М. Лемак

№	ПІБ (категорія)	Вік	Стать	Тип мислення
1	РАС	13	жін.	змішаний
2	РАС	12	чол.	змішаний
3	РАС	12	жін.	лівопівкульний
4	РАС	13	чол.	лівопівкульний
5	РАС	13	чол.	лівопівкульний
6	РАС	13	чол.	правопівкульний
7	РАС	13	чол.	правопівкульний
8	РАС	13	чол.	правопівкульний
9	РАС	13	жін.	лівопівкульний
10	РАС	12	чол.	лівопівкульний
11	РАС	13	жін.	лівопівкульний
12	РАС	14	чол.	правопівкульний
13	РАС	14	чол.	лівопівкульний
14	РАС	14	чол.	змішаний
15	РАС	14	чол.	змішаний
16	РАС	14	чол.	лівопівкульний
17	РАС	14	чол.	змішаний
18	РАС	14	жін.	змішаний
19	РАС	12	чол.	правопівкульний
20	ІП	12	чол.	лівопівкульний
21	ІП	12	чол.	лівопівкульний

22	ІП	12	жін.	лівопівкульний
23	ІП	12	жін.	лівопівкульний
24	ІП	12	чол.	лівопівкульний
25	ІП	12	чол.	лівопівкульний
26	ІП	12	чол.	лівопівкульний
27	ІП	13	чол.	лівопівкульний
28	ІП	13	чол.	лівопівкульний
29	ІП	13	чол.	лівопівкульний
30	ІП	13	жін.	лівопівкульний
31	ІП	14	чол.	лівопівкульний
32	ІП	14	чол.	лівопівкульний
33	ІП	14	чол.	лівопівкульний
34	ІП	14	чол.	лівопівкульний
35	ІП	14	жін.	лівопівкульний
36	ІП	13	жін.	лівопівкульний

Методика визначення стилю мислення А. Харрісона та Р. Бремсона

Категорія респондентів: з 12 років.

ІНСТРУКЦІЯ:

Оберіть, будь ласка, у кожному запитанні той варіант відповіді, який найбільше відповідає вашим властивостям, притаманній вам манері поведінки й вирішення проблем.

Запитання	**Варіанти відповідей**
1. Коли я працюю у групі, для мене найважливіше…	◯ зрозуміти цілі та мотиви поведінки учасників групи ◯ зрозуміти цілі та значення роботи, що виконується ◯ спланувати наші дії для досягнення поставленої мети ◯ зрозуміти, який зиск можна отримати від цієї роботи ◯ швидше досягти конкретних результатів
2. Для мене графіки, схеми, креслення у книжках та статтях, як правило…	◯ корисніші за текст, якщо вони точні ◯ корисні, якщо вони чітко відображають важливі факти ◯ корисні, якщо вони підкріплюються та пояснюються текстом ◯ корисні, коли вони спонукають до роздумів над тестом ◯ не корисніші, ніж інші матеріали
3. Коли на дозвіллі я читаю журнальну чи газетну статтю, вона буде, найімовірніше…	◯ про те, як комусь вдалося розв'язати особисту або суспільну проблему ◯ присвячена дискусійному політичному або соціальному питанню ◯ повідомленням про наукове чи історичне дослідження ◯ про цікаву, популярну людину чи подію ◯ точним, документальним повідомленням про чийсь цікавий життєвий досвід
4. Коли переді мною стоїть практичне завдання, перше, що я хочу знати, це…	◯ який метод є найкращим для розв'язання цього завдання ◯ кому й коли потрібно, щоб завдання було розв'язане ◯ чому це завдання потрібно розв'язувати ◯ як впливатиме розв'язання цього завдання на інші завдання, які дово¬диться вирішувати ◯ яка безпосередня, негайна вигода від розв'язання завдання
5. Найкраща форма іспиту, як на мене, це - …	◯ перелік конкретних, практичних запитань із предмета ◯ вільна дискусія серед тих, хто складає іспит ◯ усний виклад знань ◯ повідомлення у довільній формі: як я використав те, чого навчився ◯ письмовий звіт, що охоплює історію питання, теорію й метод

6. Люди, якості яких я найбільше поважаю, це - ...	◯ видатні філософи й учені ◯ письменники та вчителі ◯ лідери ділових і політичних кіл ◯ економісти та інженери ◯ телеведучі й журналісти
7. Я читаю книжку, як правило, тому що...	◯ відчуваю потребу в удосконаленні своїх професійних знань ◯ людина, яку я поважаю, порадила мені прочитати цю книжку ◯ хочу збагатити свою загальну ерудицію ◯ хочу вийти за межі своєї діяльності ◯ хочу дізнатися більше про певний предмет, явище
8.Коли я вперше розпочинаю якусь справу, то…	◯ визначаю для себе рівень якості, до якого я маю прагнути ◯ шукаю шляхи та способи виконати її швидше та з найменшими витратами ◯ обмірковую альтернативні способи виконання цієї справи ◯ намагаюся дізнатися, як інші виконували подібні справи ◯ намагаюся знайти найкращий спосіб виконання справи

Результати дослідження за Методики визначення стилю мислення (А.Харрісона та Р.Бремсона)

№	ПІБ (категорія)	Вік	Стать	Бали за стилями (С, І, П, А, Р)	Домінуючий стиль
1	РАС	12	чол.	С-1, І-3, П-2, А-1, Р-1	І
2	РАС	14	жін.	С-1, І-2, П-3, А-1, Р-1	П
3	РАС	13	чол.	С-1, І-0, П-4, А-1, Р-2	П
4	РАС	12	чол.	С-1, І-2, П-4, А-1, Р-0	П
5	РАС	14	чол.	С-2, І-1, П-2, А-2, Р-1	С, П, А
6	РАС	12	чол.	С-2, І-1, П-3, А-0, Р-2	П
7	РАС	14	чол.	С-1, І-1, П-4, А-0, Р-2	П
8	РАС	13	жін.	С-2, І-1, П-3, А-1, Р-1	П
9	РАС	13	жін.	С-0, І-4, П-3, А-1, Р-0	І
10	РАС	13	чол.	С-0, І-2, П-3, А-2, Р-1	П
11	РАС	14	чол.	С-0, І-1, П-3, А-2, Р-2	П
12	РАС	13	чол.	С-3, І-1, П-3, А-0, Р-1	С, П
13	РАС	12	жін.	С-3, І-0, П-0, А-1, Р-4	Р
14	РАС	13	чол.	С-0, І-2, П-3, А-1, Р-2	П

15	РАС	13	чол.	С-0, І-0, П-3, А-2, Р-3	П, Р
16	РАС	14	чол.	С-1, І-2, П-4, А-0, Р-1	П
17	РАС	14	чол.	С-1, І-4, П-0, А-2, Р-1	І
18	РАС	13	жін.	С-3, І-1, П-3, А-1, Р-0	С, П
19	РАС	14	чол.	С-0, І-4, П-2, А-1, Р-1	І
20	ІП	12	чол.	С-1, І-1, П-3, А-1, Р-2	П
21	ІП	14	чол.	С-1, І-2, П-1, А-1, Р-3	Р
22	ІП	13	жін.	С-0, І-1, П-2, А-0, Р-5	Р
23	ІП	13	чол.	С-1, І-0, П-3, А-0, Р-4	Р
24	ІП	12	чол.	С-2, І-3, П-1, А-2, Р-0	І
25	ІП	14	чол.	С-0, І-1, П-2, А-0, Р-5	Р
26	ІП	13	чол.	С-1, І-0, П-2, А-1, Р-4	Р
27	ІП	12	жін.	С-1, І-0, П-2, А-0, Р-5	Р
28	ІП	14	чол.	С-0, І-1, П-4, А-0, Р-3	П
29	ІП	12	чол.	С-0, І-1, П-3, А-0, Р-4	Р
30	ІП	12	чол.	С-1, І-0, П-2, А-3, Р-2	А
31	ІП	14	жін.	С-0, І-0, П-2, А-0, Р-6	Р
32	ІП	12	жін.	С-0, І-1, П-2, А-0, Р-5	Р
33	ІП	13	жін.	С-2, І-0, П-0, А-4, Р-2	А
34	ІП	14	чол.	С-0, І-0, П-1, А-6, Р-1	А
35	ІП	12	чол.	С-1, І-4, П-0, А-1, Р-2	І
36	ІП	13	чол.	С-1, І-1, П-2, А-3, Р-1	А

Пояснення до таблиці:

С– синтетичний

І – ідеалістичний

П – прагматичний

А – аналітичний

Р – реалістичний