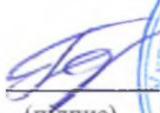


НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ
завідувач кафедри ПП та М


(підпис) **Юлія Герасименко**
« 12 »  2025 р.
(дата)

**«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ
ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ДЦП МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

**Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»**

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність: 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти
групи ПС-23-11-зМ

ЛЕФТЕРОВА Лариса Миколаївна



(підпис)

Науковий керівник:
завідувач кафедри ТНОП та ІО БІНПО
ДЗВО «УМО» НАПН України,
кандидат педагогічних наук

КОССОВА-СІЛІНА Галина Олександрівна



(підпис)

Біла Церква 2025

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: Лефтерова Лариса Миколаївна, група ПС-23-11-ЗМ

Назва: Психологічні особливості розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку

Керівник: Коссова-Сіліна Галина Олександрівна

Підрозділ: кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Коефіцієнт подібності: 1:22.3%

Мікропробіли: 0

Заміна букв: 3

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

☒ Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

☐ Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

☐ Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Власноручна робота Лефтерової Л.М. має достатній рівень фіналізації тексту, має результати власних досліджень. Використання цитат, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Дата 10.05.2025р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України:

Підпис



БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 Психологія, освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри ПП та М,

д.е.н., доцентка

Юлія ГЕРАСИМЕНКО

« 3 » січня 2025 року

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ

Лефтеровій Ларисі Миколаївні

1. Тема роботи: **«Психологічні особливості розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку»**

керівник роботи: КОССОВА-СІЛІНА Галина Олександрівна,
к.пед.наук, завідувач кафедри технологій навчання, охорони праці та
інклюзивної освіти БІНПО затверджені наказом БІНПО від «03» січня 2025
року № 01-06/03

2. Строк подання здобувачем освіти роботи «02 » травня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури; вивчення педагогічного досвіду, спостереження за навчальним процесом і діагностика рівня розвитку інтелектуальної діяльності учнів молодших і старших класів, консультуючий і формуючий експеримент.

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

проаналізувати особливості розвитку пізнавальних процесів (сприймання, увага, пам'ять, мислення) у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку;
визначити

вплив навчання та виховання на інтелектуальний розвиток дітей з ДЦП, дослідити методи і підходи, що сприяють цьому процесу; розробити методику для вивчення пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку, включаючи критерії та інструменти оцінки; провести аналіз рівня розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП, виявити їх сильні та слабкі сторони.; розробити та реалізувати психокорекційну програму для розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП, оцінити її ефективність; вивчити можливості застосування Вальдорфської педагогіки для формування пізнавальних процесів у дітей з ДЦП, розробити відповідні методики; провести експериментальну роботу для оцінки результатів формування пізнавальних процесів у дітей з ДЦП, проаналізувати отримані дані.

5. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
1	Коссова-Сіліна Г.О., завідувач кафедри ТНОП та ІО БІНПО	03.01.2025р.	03.01.2025р.
2	Коссова-Сіліна Г.О., завідувач кафедри ТНОП та ІО БІНПО	10.02.2025р.	10.02.2025р.
3	Коссова-Сіліна Г.О., завідувач кафедри ТНОП та ІО БІНПО	17.03.2025р.	17.03.2025р.

6. Дата видачі завдання 03 січня 2025 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	січень	виконано
2	Вивчення літературних джерел	січень	виконано
3	Збирання матеріалу у закладі освіти	січень	виконано
4	Обробка матеріалу	січень	виконано
5	Виконання розділу 1	січень	виконано
6	Виконання розділу 2	лютий	виконано
7	Виконання розділу 3	березень	виконано
8	Формулювання висновків	березень	виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії, перевірка на плагіат	травень	виконано
10	Подання роботи на кафедру	травень	виконано

Студент  Л.М.Лефтерова
(підпис)

Керівник роботи  Г.О.Коссова-Сіліна
(підпис)

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ**

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ВІДГУК

**керівника на кваліфікаційну роботу здобувача освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти заочної форми навчання**

ПС-23-11-зМ спеціальності 053 Психологія

Лефтерової Лариси Миколаївни

Кваліфікаційна робота магістрантки **«Психологічні особливості розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку»** охоплює актуальні аспекти психології пізнавальних процесів, психології молодшого шкільного віку, корекційної психології.

Авторка проводить спробу дослідження ключових пізнавальних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) та їх впливу на освітню та соціальну адаптацію дітей молодшого шкільного віку з ДЦП. Робота містить деякий аналіз наукової літератури з проблеми навчання та соціалізації дітей з ДЦП.

Певну увагу в роботі автор приділяє вивченню можливостей застосування методів Вальдорфської педагогіки у формуванні пізнавальних процесів у дітей з ДЦП. Автор пропонує комплекс психокорекційних заходів, спрямований на розвиток інтелектуальної діяльності молодших школярів з ДЦП.

Слід відзначити, що завдання дослідження виконано автором не в повному обсязі. Зокрема, запропонована методика вивчення пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку не містить чітких критеріїв та інструментів оцінки. Дослідженням охоплено двадцять дітей

молодшого шкільного віку, що є недостатнім для даного виду робіт. Автором не використовуються достатньо графічні інструменти для представлення результатів дослідження; в тексті роботи зустрічаються орфографічні помилки, неточне використання наукової термінології тощо.

Слід визначити, що кваліфікаційна робота виконана самостійно та відповідно до чинних вимог. Оригінальність авторського тексту кваліфікаційної роботи Лефтерової Л.М. складає 77,7 відсотків, що визначено за допомогою комплексу Strike Plagiarism.

Вважаю, що кваліфікаційна робота Лефтерової Лариси Миколаївни заслуговує на оцінку «задовільно» (67 балів, за шкалою ЄКТС - D) та рекомендується до захисту.

Науковий керівник –

кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри ТНОП та ІО

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗО «УМО» НАПН України

Галина КОССОВА-СІЛІНА

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 112 стор., 6 табл., 2 рис., 8 додатів, 75 джерел.

Мета дослідження: теоретико-методологічний аналіз психологічних особливостей розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку; розробка рекомендацій для практичних психологів, педагогів та батьків щодо розвитку цих процесів.

Об'єктом дослідження є розвиток дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) молодшого шкільного віку.

Предметом дослідження є розвиток та корекція пізнавальних процесів (сприймання, увага, пам'ять, мислення) у дітей з ДЦП, а також психологічні та педагогічні аспекти їх розвитку та корекції.

У першому розділі проведено аналіз особливостей формування когнітивних процесів у дітей з ДЦП, розглянуто наукові підходи до їхнього вивчення та корекції.

Другий розділ містить методологічні аспекти дослідження рівня розвитку пізнавальних процесів, діагностику сильних і слабких сторін когнітивної діяльності дітей з ДЦП, а також критерії оцінки їхньої навчальної успішності.

У третьому розділі розроблено та реалізовано психокорекційну програму для розвитку когнітивних здібностей дітей з ДЦП, оцінено її ефективність, а також запропоновано можливості застосування Вальдорфської педагогіки, як одного з ефективних методичних підходів.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, пізнавальні процеси, , соціалізація, когнітивний розвиток, Вальдорфська педагогіка.

ABSTRACT

Master's thesis: 112 pages, 6 tables, 2 figures, 8 appendices, 75 sources.

Purpose of the work. To study the psychological features of the development of cognitive processes in children with cerebral palsy of primary school age, to identify their impact on learning and socialization, and to develop recommendations for teachers and parents on the support and development of these processes.

Object of the study. Development of children with cerebral palsy (CP) of primary school age.

Subject of the study. Cognitive processes (perception, attention, memory, thinking) in children with CP, as well as psychological and pedagogical aspects of their development and correction.

The first section analyzes the features of the formation of cognitive processes in children with CP, and considers scientific approaches to their study and correction.

The second section contains methodological aspects of studying the level of development of cognitive processes, diagnostics of strengths and weaknesses of cognitive activity of children with cerebral palsy, as well as criteria for assessing their academic success.

The third section develops and implements a psychocorrectional program for the development of cognitive abilities of children with cerebral palsy, evaluates its effectiveness, and also suggests the possibilities of using Waldorf pedagogy as one of the effective methodological approaches.

Keywords: cerebral palsy, cognitive processes, socialization, cognitive development, Waldorf pedagogy.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	9
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ДЦП МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	13
1.1 Особливості розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку.....	13
1.2 Вплив навчання та виховання на інтелектуальний розвиток у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку.....	21
Висновки до першого розділу.....	30
РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ДЦП МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	31
2.1 Методика вивчення пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку.....	31
2.2 Аналіз рівня розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку.....	49
Висновки до другого розділу	57
РОЗДІЛ ІІІ. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ДЦП МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	58
3.1 Психокорекційна робота з розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку.....	58
3.2 Методика формування пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку на основі Вальдорфської педагогіки.....	70
3.3 Результати експериментальної роботи з формування пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку.....	80
Висновки до третього розділу	85
ВИСНОВКИ.....	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	89
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Сьогодні, у зв'язку із змінами у різних сферах життя, актуалізувались питання пов'язані із підготовкою підростаючого покоління до суспільного життя. Особливого підходу в цьому плані потребують діти з інвалідністю. Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги в процесі її особистісного становлення, у виборі професійної діяльності - це надзвичайно важливі питання, які потребують теоретичного осмислення і практичного опрацювання. Але для дітей з ДЦП і в цьому плані потрібен особливий підхід. Це зумовлено багатьма факторами: особливістю психофізичного розвитку, пізнавальних інтересів, усвідомлення себе як особистості. Діти з ДЦП є повноцінними громадянами своєї держави, відповідно до норм і положень, визначених Конвенцією ООН про права інвалідів, Законами України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» та іншими актами законодавства щодо забезпечення прав Осіб на реабілітацію (абілітацію) з метою їхньої подальшої інтеграції у суспільство.

Дослідження показують, що кількість дітей з ДЦП щороку збільшується. Тому тема всебічної, повноцінної соціалізації та інтеграції таких дітей у суспільство є дуже актуальною. Тож основним нашим завданням є - зробити все можливе, щоб дитина отримала відповідну освіту, розвивати її пізнавальні процеси, особистісні та індивідуально-психологічні якості.

Навчанню дітей з особливими потребами, розвитку їхньої інтелектуальної діяльності та корекції порушень пізнавальної сфери присвячено багато наукових досліджень. Відомі психологи та дефектологи, зокрема Н.М. Стадненко, В.Г. Петрова, Б.І. Ковальова, В.М. Синьов, М.С. Певзнер, Г.М. Дульнєв, О.П. Хохліна, І.М. Бгажнокова, О.Р. Лурія та інші, всебічно розглядали навчально-виховний та корекційний процес для дітей з ДЦП.

Серед наукових досліджень особливе значення мають роботи О.П. Хохліної, яка аналізувала усвідомлення пізнавальної діяльності в контексті трудового навчання, а також Н.М. Стадненко, що систематизувала умови формування понять та узагальнень у молодших школярів. В.Г. Петрова акцентувала увагу на ролі практичних розумових дій у самостійному пізнанні навколишньої дійсності, тоді як В.М. Синьов досліджував корекційно-виховну спрямованість освітнього процесу, застосовуючи методи образної наочності.

Актуальність проблеми та її недостатня розробленість у науці та практиці обумовили вибір теми дослідження.

Мета дослідження: теоретико-методологічний аналіз психологічних особливостей розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку; розробка рекомендацій для практичних психологів, педагогів та батьків щодо розвитку цих процесів.

Об'єктом дослідження є розвиток дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) молодшого шкільного віку.

Предметом дослідження є розвиток та корекція пізнавальних процесів (сприймання, увага, пам'ять, мислення) у дітей з ДЦП, а також психологічні та педагогічні аспекти їх розвитку та корекції.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

- проаналізувати особливості розвитку пізнавальних процесів (сприймання, увага, пам'ять, мислення) у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку;
- визначити вплив навчання та виховання на розвиток пізнавальних процесів дітей з ДЦП, дослідити методи і підходи, що сприяють цьому процесу;
- розробити методiku для вивчення пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку, включаючи критерії та інструменти оцінки;
- провести аналіз рівня розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку;

- розробити та реалізувати психокорекційну програму розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП, оцінити її ефективність;
- вивчити можливості застосування Вальдорфської педагогіки для формування пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку;
- провести експериментальну роботу для оцінки результатів формування пізнавальних процесів у дітей з ДЦП, проаналізувати отримані дані;
- розробити рекомендації для практичних психологів, педагогів та батьків щодо розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку.

Методи дослідження: теоретичний аналіз сучасних психолого-педагогічних наукових джерел; вивчення психолого-педагогічного досвіду; спостереження; проведення психодіагностики; аналіз результатів дослідження.

Наукова новизна отриманих результатів: уточнено стан проблеми розвитку пізнавальної діяльності у дітей з ДЦП; встановлено особливості розвитку пізнавальної діяльності у Вальдорфській школі; виявлено ефективні методи розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку.

Практична значимість. Отримані результати дослідження дозволяють надати науково-обґрунтовані практичні рекомендації для практичних психологів, педагогів та батьків щодо пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку.

Апробація результатів дослідження відбувалася під час оприлюднення її основних положень на науково-практичних конференціях та семінарі, серед них:

-регіональний науково-практичний семінар «Психолого-педагогічні чинники формування професійної компетентності кваліфікованих робітників в умовах воєнного стану» (м. Біла Церква, 26 квітня 2024 р.);

-III-я Всеукраїнська студентська науково-практична конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця» на якій опубліковані тези на тему: «Особливості психокорекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами»(16 травня 2024 року);

-IV Всеукраїнська студентська науково-практична конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця» (15 травня 2025 року);

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Радіоновської гімназії (довідка від 15.12.2024).

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи 112 сторінок, 6 таблиць, 2 рисунка, додатки, список використаних джерел містить 75 найменувань.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ДЦП МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Особливості розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку

Основним проявом дитячого церебрального паралічу (ДЦП) є порушення рухових функцій, які часто супроводжуються розладами психічної діяльності, мовлення та роботи інших аналізаторних систем. Без належної корекції ці порушення можуть негативно позначитися на когнітивному розвитку, формуванні мовлення та інтелекту загалом [5, с. 310].

Механізми психічних розладів при ДЦП є складними та залежать від часу виникнення, ступеня та локалізації ураження мозку. Якщо патологія розвивається на ранніх стадіях внутрішньоутробного розвитку, вона може призвести до глибоких порушень інтелекту. Ураження, що виникають у другій половині вагітності або в процесі пологів, зазвичай мають мозаїчний, нерівномірний характер.

У дітей з ДЦП не спостерігається прямої залежності між тяжкістю рухових порушень та психічними розладами. Наприклад, значні порушення моторики можуть поєднуватися з незначними когнітивними відхиленнями, тоді як легкі форми ДЦП іноді спричиняють серйозні порушення психічних функцій.

Характерними особливостями психіки дітей з ДЦП є труднощі у розвитку пізнавальної активності, нестабільність емоційно-вольової сфери та специфічні особливості особистісного становлення [2].

Є різні погляди на кореляцію між руховими і психічними порушеннями. Скрипник Т.В. [61, с. 303] і Baylis M. [72] вважають, що чим важчий руховий дефект, тим більше виражені психічні порушення.

Визнаючи певну залежність вираженості психічних порушень від тяжкості рухового дефекту, відзначають такі випадки, коли хворі з важкими руховими порушеннями мають нормальний інтелект.

Через особливості розвитку дітей з ДЦП їх нерідко помилково сприймають як розумово відсталих, керуючись лише зовнішніми проявами. V. Cardwel створила методику спеціального клініко-психологічного дослідження, яке продемонструвало, що моторні порушення та мовленнєві дефекти у дітей з церебральним паралічем можуть впливати на коректне оцінювання їхнього інтелектуального рівня.

За результатами проведених досліджень автор зробила висновок, що глибоке розуміння особливостей таких дітей з боку медичних фахівців і психологів, а також використання спеціалізованих методик обстеження сприяє більш точному визначенню їхніх когнітивних можливостей та реального рівня інтелекту [13, с. 256].

Вченими доведений взаємозв'язок розвитку рухових та інтелектуальних функцій у дітей раннього віку [1, с. 166].

Ainscow M. та його колеги виявили високу кореляцію між низькою руховою оцінкою у віці 4–9 місяців і низькою інтелектуальною оцінкою до 1 року 5 місяців життя [71].

Раннє психолого-педагогічне обстеження дітей, які мають ризик розвитку дитячого церебрального паралічу (ДЦП), відіграє важливу роль у діагностиці та корекції можливих порушень. Дослідження, проведені протягом перших трьох місяців життя дитини, дозволяють отримати важливу інформацію про ймовірне уповільнення психічного розвитку та вчасно розробити індивідуальні методи корекції.

У немовлят із церебральною органічною недостатністю спостерігаються дві ключові особливості:

- виражена гетерохронність у розвитку психічних функцій;
- відносна незалежність окремих складових психічної діяльності.

Чим більшою є незалежність цих функцій, тим нижчими стають темпи загального психічного розвитку дитини.

При цьому, як зазначають Колупаєва А. А. та Таранченко О. М., не існує прямого взаємозв'язку між ступенем тяжкості клінічних проявів ДЦП та рівнем розвитку психічних функцій. Це означає, що навіть за наявності значних рухових порушень когнітивні здібності можуть залишатися збереженими або розвиватися нерівномірно [23, с. 304].

Отже, для ефективної корекції необхідний комплексний підхід, що включає не лише медичну допомогу, а й індивідуальну психолого-педагогічну підтримку, орієнтовану на активізацію розумової діяльності, розвиток мовлення та формування емоційно-вольової сфери.

Пізнавальні порушення є характерною особливістю певних клінічних форм дитячого церебрального паралічу (ДЦП), що впливає на когнітивний розвиток та здатність до навчання. Однією з таких форм є спастична диплегія, при якій словесно-логічне мислення у дітей залишається відносно збереженим, проте спостерігаються суттєві проблеми з просторовим гнозисом і праксисом.

Діти з цією формою захворювання демонструють досить високі результати у завданнях, що потребують вербальної логіки та розумових міркувань, але значно поступаються у діяльності, пов'язаній із просторовою орієнтацією. Зокрема, їм важко правильно відтворювати форму предметів, вони нерідко дзеркально зображають асиметричні фігури та мають труднощі у розумінні власної тілесної схеми.

Окрім цього, у дітей зі спастичною диплегією часто спостерігаються порушення функції лічби, що проявляються у складності глобального сприйняття кількісних співвідношень, проблемах з порівнянням цілого і його частин, труднощах у засвоєнні числового складу, розрядної будови числа та арифметичних символів. В окремих випадках такі порушення можуть набувати глибшої форми, доходючи до вираженої акалькулії - нездатності виконувати математичні операції.

Варто зазначити, що локальні порушення вищих коркових функцій, таких як просторовий гнозис, праксис і лічба, можуть спостерігатися і при інших формах ДЦП, проте найбільш вираженими вони є саме при спастичній диплегії.

Діти, які мають правосторонній геміпарез, часто стикаються з оптико-просторовою дисграфією, яка безпосередньо впливає на процес читання та письма. Такі діти мають уповільнене та складне читання, нерідко плутають літери, схожі за формою, а в процесі письма у них зустрічаються дзеркальні відображення символів. Ці особливості можуть значно ускладнювати навчання і потребують спеціальних методик корекції та індивідуального підходу до розвитку навичок читання та письма.

Таким чином, діти з різними формами ДЦП потребують комплексної психолого-педагогічної підтримки, яка спрямована на корекцію просторових порушень, розвиток математичних навичок та адаптацію процесу навчання відповідно до їхніх когнітивних можливостей. Використання спеціалізованих корекційних програм, спрямованих на активізацію просторового мислення, покращення графічної діяльності та формування навичок лічби, допомагає таким дітям більш ефективно інтегруватися у освітній процес та соціальне середовище.

Діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) часто стикаються з затримкою у формуванні уявлення про будову власного тіла, що може впливати на їхню загальну моторну координацію та просторову орієнтацію. Вони протягом тривалого часу мають труднощі із розрізненням правої та лівої руки, що ускладнює навчання навичкам самообслуговування та побутову активність.

При гіперкінетичній формі ДЦП інтелектуальні порушення мають специфічний характер. Незважаючи на ураження підкіркових структур головного мозку, загальний рівень когнітивних здібностей у більшості дітей залишається потенційно збереженим. Однак існують певні труднощі у

когнітивному розвитку, пов'язані з особливостями сприйняття інформації та мовленнєвими дефектами.

Існують такі ключові проблеми, що впливають на інтелектуальний розвиток дітей з ДЦП:

1. недостатність слухового сприйняття - діти з гіперкінетичною формою ДЦП мають труднощі у сприйнятті та розумінні звукової інформації, що ускладнює процес навчання та взаємодію з оточенням;

2. мовленнєві розлади - серед основних дефектів мовлення найбільш поширеною є гіперкінетична дизартрія, яка проявляється у порушенні артикуляції звуків, нестабільності темпу мовлення, напруженості голосу та труднощах у контролі м'язів мовного апарату;

3. особливості сприйняття інформації - діти з цією формою захворювання значно легше засвоюють візуальну інформацію, ніж ту, що подається у вербальній формі. Це пояснюється складнощами мовленнєвого оформлення думок, зниженою здатністю до аудитивного аналізу та загальною сенсорною дисфункцією.

Когнітивні порушення мають вплив на процес навчання дітей з ДЦП. Діти з гіперкінетичною формою ДЦП часто мають проблеми з усним мовленням і розумінням звукової інформації, що створює бар'єри у традиційних навчальних методиках. Водночас вони можуть легше засвоювати навчальний матеріал за допомогою візуальних засобів - схем, графіків, ілюстрацій, мультимедійних матеріалів. Саме тому для таких дітей рекомендується використовувати альтернативні методи навчання. Гіперкінетична форма ДЦП характеризується задовільним розвитком праксису та просторового гнозису. Проблеми у навчанні здебільшого пов'язані з порушеннями мовлення та слухового сприйняття.

Окрім цього, для дітей із церебральним паралічем притаманні різноманітні розлади емоційно-вольової сфери та поведінкові особливості, що

можуть впливати на їхню соціальну адаптацію та навчальний процес [9, с. 528].

У одних дітей ці прояви виражені у вигляді підвищеної емоційної збудливості, дратівливості та рухової розгальмованості, тоді як у інших - у формі загальмованості, сором'язливості та боязкості. Зміни настрою часто супроводжуються емоційною інертністю. Підвищена чутливість нерідко поєднується з плаксивістю, дратівливістю, примхливістю та протестними реакціями, які можуть загострюватися в умовах нового середовища або через втому.

У деяких випадках спостерігається радісний, піднесений настрій, що супроводжується зниженим рівнем критичності до власного стану. Порушення поведінки трапляються доволі часто і можуть проявлятися через рухову розгальмованість, агресію або виражений протест щодо оточуючих. У деяких дітей, навпаки, помітна повна байдужість до навколишнього світу.

Важливо зазначити, що поведінкові розлади не є характерними для всіх дітей із церебральним паралічем. У дітей зі збереженим інтелектом вони зустрічаються рідше, ніж у загальній групі осіб з ДЦП, а серед дітей із спастичною формою - рідше, ніж у тих, хто має гіперкінези [11, с. 200].

Для дітей з ДЦП характерна незрілість емоційно-вольової сфери, наявність егоцентризму, сугестивності, зниження вольової активності, що пов'язують із неправильним вихованням [12, с. 124].

Усвідомлення дитиною своєї фізичної неповноцінності призводить до формування зниженого настрою [15, с. 190].

Діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП), навіть за умов достатнього розумового розвитку, часто стикаються із низькою самооцінкою, недостатньою самостійністю та підвищеною навіюваністю. Їхня особистісна незрілість виявляється у схильності до наївних суджень, труднощах у розумінні побутових ситуацій та неспроможності самостійно приймати рішення. Це може призводити до формування залежної поведінки, особливо

у дитячому та підлітковому віці, коли виникає небажання або відсутність навичок самостійної діяльності.

Окрім когнітивних особливостей, діти з ДЦП стикаються із серйозними труднощами соціалізації, які можуть позначатися на їхньому характері та поведінці. До найбільш поширених рис належать:

- ✓ сором'язливість та боязкість, що може ускладнювати встановлення соціальних контактів;
- ✓ невпевненість у собі, через що вони часто не можуть захистити власні інтереси;
- ✓ підвищена чутливість, яка іноді переростає у замкнутість та вразливість, що робить дітей більш схильними до емоційного дискомфорту.

Для дітей зі зниженими когнітивними здібностями характерні низький рівень пізнавальної активності та недостатня критичність мислення.

Це проявляється у:

- слабкій мотивації до навчання, що може ускладнювати академічну успішність;
- байдужості до пізнання нового, що обмежує можливості для розвитку інтелектуальних навичок;
- низькій волі, через що їм складно долати труднощі та проявляти ініціативу.

Відчуття неповноцінності у таких дітей може проявлятися менш яскраво, ніж у дітей із більш вираженими когнітивними порушеннями, проте все одно залишається важливим фактором, який потребує корекції. Для цього важливо використовувати психолого-педагогічні методи підтримки, що сприяють формуванню впевненості в собі, розвитку самостійності та адаптації до соціальних умов. Індивідуальний підхід до кожної дитини з

ДЦП, спрямований на розвиток емоційної стійкості, стимулювання соціальної активності та підвищення мотивації до навчання, може значно покращити її адаптацію у суспільстві та сприяти більш гармонійному розвитку.

За дослідженнями Кавиліної Г. К., існує певний взаємозв'язок між неврологічними порушеннями та емоційно-особистісними характеристиками дітей із дитячим церебральним паралічем [20, с. 79].

Діти зі спастичною диплегією часто демонструють високий рівень тривожності, пасивність та труднощі у соціальній взаємодії. Вони гостро переживають фізичні обмеження, що може призводити до підвищеної чутливості до критики, страху перед новими ситуаціями та зниження впевненості у власних силах.

Крім того, такі діти нерідко погано реагують на гучні звуки, що може бути пов'язано із підвищеною сенсорною чутливістю та дискомфортом у сприйнятті навколишнього середовища.

Навпаки, діти з гіперкінетичною формою ДЦП часто виявляють більшу активність, емоційність і соціальну відкритість. Вони мають ширше коло друзів, легше адаптуються до оточення та зазвичай не акцентують увагу на власних фізичних обмеженнях, а в окремих випадках навіть переоцінюють свої можливості.

Діти з гіперкінетичною формою ДЦП можуть демонструвати різкі перепади настрою, що варіюються від піднесеного, радісного стану до спалахів гніву та агресії. Це може бути пов'язано з особливостями функціонування нервової системи, порушенням контролю емоцій, підвищеною імпульсивністю та труднощами в саморегуляції.

Таким чином, для ефективної соціальної адаптації дітей із різними формами ДЦП важливо використовувати індивідуальні підходи, спрямовані на розвиток емоційної стійкості, формування навичок самоконтролю та підтримку позитивної самооцінки.

1.2 Вплив навчання та виховання на інтелектуальний розвиток у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку

Будь-яке порушення ставить організм перед необхідністю пошуку механізмів компенсації та адаптації до зовнішніх умов. Діти з дитячим церебральним паралічем, як і всі інші, мають здатність до розвитку протягом усього життя, проходячи ті ж етапи дозрівання, хоча й зі своїми особливостями.

Згідно з дослідженнями Клішевич Н. А. та Заєркової Н. В., інтелектуальне дозрівання дітей із ДЦП у молодшому шкільному віці, незважаючи на специфіку, відбувається за загальними законами психічного розвитку, що характерні для всіх дітей [22, с. 34]. При цьому існують певні особливості, які можуть уповільнювати чи модифікувати процес формування когнітивних навичок:

- нерівномірність психічного розвитку, коли окремі функції формуються швидше, ніж інші;
- неоднорідність когнітивних здібностей, що може виявлятися у сильних розбіжностях між вербальними та невербальними навичками;
- компенсаторні механізми, які допомагають дітям знаходити альтернативні способи взаємодії зі світом та навчання.

Попри існуючі труднощі, діти з ДЦП демонструють здатність до навчання, оволодіння новими навичками та розвиток інтелекту. Успішність цього процесу залежить від індивідуальних особливостей дитини, доступності корекційних методик та підтримки з боку сім'ї та педагогів.

Важливо створювати умови, що сприятимуть розвитку пізнавальної активності та соціальної адаптації, використовуючи спеціальні методи навчання, спрямовані на формування життєвих навичок і розвиток самостійності.

Активізація та корекція розумової діяльності молодших школярів з

дитячим церебральним паралічем (ДЦП) мають ключове значення для їхнього розвитку та соціальної інтеграції. Завдяки систематичній корекційній роботі діти не лише засвоюють основні соціальні норми та цінності, а й формують поведінкові моделі, необхідні для повноцінного життя в суспільстві.

Корекційна робота, спрямована на подолання інтелектуальних труднощів, допомагає дітям розвивати необхідні трудові навички, що сприяє їхній адаптації в соціальному середовищі. Крім того, вона позитивно впливає на формування особистісних якостей, таких як самостійність, наполегливість та відповідальність, що в майбутньому полегшує інтеграцію дітей у навчальний процес та професійну діяльність.

Для дітей з ДЦП особлива роль належить педагогу, який не лише виступає в ролі наставника, а й направляє, підтримує та мотивує учня в процесі засвоєння навчального матеріалу. Викладач допомагає подолати когнітивні труднощі, пояснюючи складні поняття доступними для дитини способами та адаптуючи програму під її індивідуальні можливості.

Розвиток мислення дітей з ДЦП у навчальному середовищі не обмежується лише засвоєнням фактів чи наукових знань. Важливо навчити їх:

- ❖ логічно міркувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами;
- ❖ аналізувати події та робити прогнозування можливих наслідків;
- ❖ формувати критичне мислення, що сприяє усвідомленому прийняттю рішень.

Розширення життєвого досвіду, збагачення знань та уявлень є важливими факторами покращення сенсорного сприйняття дітей. У процесі навчання та виховання у спеціалізованій школі відбувається корекція та компенсація особливостей сенсорного розвитку, що сприяє покращенню інтеграції у суспільство.

Отже, системний підхід до корекційного навчання, що поєднує розумовий розвиток, педагогічну підтримку, соціальну адаптацію та активну позакласну діяльність, є ключовим для гармонійного розвитку дітей з ДЦП.

Згідно з дослідженнями Лавріненко Л. І., із віком у дітей прискорюється темп зорового сприймання, покращується гострота зору, розширюється поле огляду, а також полегшується процес розпізнавання предметів, навіть коли вони представлені в незвичному ракурсі [25, с. 168].

Шкільне навчання відіграє ключову роль у розвитку мовлення дітей із дитячим церебральним паралічем (ДЦП), оскільки саме у цей період вони активно засвоюють мовленнєві навички, які є фундаментом для формування мислення та когнітивних здібностей.

На відміну від здорових дітей, у яких процеси розвитку мовлення та мислення відбуваються задовго до вступу до школи, у дітей з ДЦП ці навички формуються під час навчання у молодших класах та вимагають спеціальних корекційних підходів.

Саме освітній процес сприяє:

- корекції недоліків вимови та розвитку чіткої артикуляції;
- розширенню словникового запасу, що покращує комунікацію та розуміння нових понять;
- досконаленню граматичної структури мовлення, що допомагає формувати складніші речення та думки;
- підвищенню мотивації до вербального спілкування, що сприяє соціальній активності та інтеграції у суспільство.

Робота над мовленнєвим і когнітивним розвитком дітей з ДЦП має бути систематичною, охоплюючи, як навчальні заняття, так і позаурочну діяльність. Комплексний підхід допомагає не лише скоригувати мовленнєві недоліки, а й розвинути ключові особистісні якості, які необхідні для самореалізації дитини [21].

Одним із важливих аспектів розвитку дітей з ДЦП є соціальна взаємодія та пізнання навколишнього світу, які значною мірою залежать від

їхньої здатності розуміти мовлення оточуючих та правильно використовувати власні мовленнєві навички.

Таким чином, шкільне навчання забезпечує комплексний вплив на мовленнєвий, когнітивний та соціальний розвиток дітей із ДЦП, допомагаючи їм долати труднощі, адаптуватися до суспільства та розвивати життєво важливі навички.

Розвиток інтелектуальних операцій є одним із ключових аспектів формування когнітивної сфери дітей. Важливо вдосконалювати такі мисленнєві процеси, як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, оскільки вони сприяють більш глибокому розумінню навколишнього світу та підвищують здатність дітей до логічного мислення.

Окрім цього, значну роль у навчальному процесі відіграє формування навичок планування діяльності та визначення послідовності виконання завдань. Саме ці навички допомагають дітям структурувати власну діяльність, раціонально розподіляти зусилля та досягати поставлених цілей.

Дослідження В. Г. Петрової підтверджують, що використання активних практичних дій у навчальному процесі значно підвищує ефективність засвоєння знань. Проведені психолого-педагогічні експерименти довели, що діти краще формують уявлення про властивості предметів, якщо не просто спостерігають за об'єктами, а взаємодіють із ними, виконуючи певні маніпуляції [24].

Практичні завдання дозволяють:

- активізувати когнітивні процеси, залучаючи дітей до самостійного аналізу та синтезу інформації;
- покращити моторну координацію, що позитивно впливає на нейропсихологічний розвиток.
- забезпечити більш міцне засвоєння знань, оскільки інформація, отримана через практичний досвід, краще запам'ятовується.

Розвиток дітей із порушеннями інтелектуального розвитку відбувається непрямыми, а обхідними шляхами, що відображено у ряді наукових праць.

Недостатність вищих психічних функцій є не первинним, а вторинним наслідком порушень, що робить їх ключовою ланкою у комплексі симптомів, які впливають на загальний розвиток дитини. Саме на ці аспекти необхідно спрямовувати корекційні заходи, щоб забезпечити їх максимальну компенсацію.

Відставання у формуванні вищих психічних процесів часто пов'язане з тим, що дитина випадає із соціальної взаємодії зі своїми ровесниками.

Діти з дитячим церебральним паралічем, попри індивідуальні особливості розвитку, часто демонструють високий рівень взаєморозуміння між собою, що сприяє формуванню колективної співпраці та ефективної соціальної взаємодії. Завдяки цьому вони легше адаптуються до групового навчання, активно підтримують одне одного та успішніше засвоюють навички командної роботи.

Педагогіка відіграє визначальну роль у структурі навчального процесу, дозволяючи дітям не лише розвиватися індивідуально, а й навчатися ефективної комунікації, співпраці та розв'язання проблем у спільній діяльності [16, с. 68].

У процесі порівняння та аналізу діти поступово розвивають здатність до абстрагування, яка є доступною навіть у спрощеній формі для дітей із ДЦП. Ця навичка формується під час навчальних занять і сприяє структуруванню вже засвоєних знань, дозволяючи дітям ефективніше застосовувати отриману інформацію у практичних ситуаціях.

Таким чином, інтеграція педагогіки колективу та розвиток когнітивних навичок у навчальному процесі дітей з ДЦП сприяє їхньому соціальному, інтелектуальному та особистісному розвитку, дозволяючи їм адаптуватися до суспільства та реалізувати свої потенційні можливості.

Діти з ДЦП мають певні потенційні можливості розвитку мислительних процесів. Ці можливості залишаються прихованими і проявляються у спеціально організованих, сприятливих умовах.

Завдяки навчанню діти з ДЦП оволодівають виконанням певних узагальнень, яким їх спеціально не вчили. Вони можуть узагальнювати предмети, споріднені з тими, які узагальнювались у шкільній роботі. Проте узагальнення, які вимагають значної розумової переробки інформації для більшості учнів молодшої школи є важко доступним. [17].

Педагог відіграє ключову роль у стимулюванні та розвитку мислення дітей із ДЦП, його вплив значно перевищує той, що необхідний для учнів з нормальним розвитком. Він не лише заохочує пізнавальну активність, а й спрямовує, підтримує її в процесі засвоєння понять.

Розвиток когнітивних навичок у дітей з ДЦП під час навчання охоплює не лише вдосконалення мислительних операцій та формування наукових знань. Важливим аспектом є розвиток здатності логічно міркувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами та передбачати їх наслідки.

За спостереженнями В. Г. Петрової, мовленнєві порушення у дітей із дитячим церебральним паралічем (ДЦП) найбільш виражені у перші роки шкільного навчання. Вони можуть проявлятися у недоліках вимови, недостатньому словниковому запасі та труднощах у використанні мовлення для комунікації [18, с. 61].

Під час навчання у школі мовленнєва активність учнів може посилюватися не лише завдяки особливостям завдання та використанню наочності, але й через емоційні фактори. Висловлювання школярів у навчальному процесі стимулюються як їхніми власними потребами, так і вимогами педагога.

Інтеграція мовлення в процеси сприймання, запам'ятовування та інші когнітивні операції має значний позитивний вплив. Воно структурує та активізує мислення, допомагає встановлювати зв'язки між окремими частинами навчального матеріалу, що сприяє більш ефективному пізнавальному процесу. Крім того, мовлення виконує мотиваційну функцію, підтримуючи інтерес учнів до навчальних завдань.

Під впливом спеціальних корекційних методик у співвідношенні мовлення та діяльності молодших школярів із ДЦП спостерігаються позитивні зміни. Вони проявляються у покращенні здатності керуватися словесною інструкцією, більш точному формулюванні звітів про виконану роботу, а також у використанні практичних дій, як способу засвоєння навчального матеріалу.

Процес навчання дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) має бути не лише спрямованим на пом'якшення їхніх труднощів, а й на подолання деяких з них у міру можливостей. Це підтверджено дослідженнями, які акцентують увагу на ефективності використання наочних засобів при навчанні дітей з порушеннями моторики [7].

Без підтримки вчителя діти з ДЦП не можуть самостійно опанувати багато навичок та вмінь, які здорові школярі засвоюють природним шляхом у процесі життєвого та освітнього досвіду. Для дітей із ДЦП, як і для їхніх ровесників, ключовими видами діяльності є навчання та праця, тому корекційно-виховна робота має бути спрямована саме на їхній розвиток.

Важливу роль педагог відіграє у формуванні навичок самоконтролю. Оскільки діти з ДЦП можуть не контролювати свої дії відповідно до поставлених завдань, а керуватися власними спонтанними рішеннями, завдання вчителя - навчити їх регулювати свою діяльність відповідно до об'єктивних цілей навчання.

Цілеспрямований педагогічний вплив сприяє тому, що виконання трудових завдань, які вимагають розумової роботи, допомагає школярам засвоювати ефективні прийоми мисленнєвої діяльності. Як довели експерименти, спеціальне трудове навчання сприяє розвитку у дітей навичок порівняння, планування, оцінки якості роботи та інших когнітивних процесів.

Посильні трудові завдання допомагають дітям з ДЦП навчитися співвідносити свої дії з кінцевою метою та вибирати оптимальні способи її досягнення. Чіткість поставлених цілей у навчальній та трудовій діяльності є

важливою умовою для подолання характерної для таких дітей тенденції втрачати зосередженість на завданні при зіткненні з труднощами.

Однією з ключових умов розвитку пізнавальних інтересів у дітей з ДЦП є формування усвідомлення ними важливості здобуття широких, різноманітних і стійких знань у різних сферах. Проте, якщо навчальні цілі не набувають для дитини особистої значущості, корекційна робота втрачає ефективність. Недостатньо результативними є також мовні вправи та методи стимуляції, які не враховують життєвий досвід і потреби учня.

Важливе значення мають як зміст, так і методи навчання. Особливо позитивний вплив у цьому процесі справляють дидактичні ігри, які активізують пізнавальну діяльність, особливо у молодших школярів.

На початковому етапі навчання необхідно спиратися на життєвий досвід дітей, використовувати цікаві ігрові формати занять, формувати соціально значущі навчальні цілі та сприяти їх усвідомленню учнями. Важливим є також створення дружньої атмосфери в колективі, яка підтримуватиме мотивацію дітей до навчання. Для досягнення максимальної ефективності необхідний індивідуальний підхід до кожного учня [26, с. 61].

Таким чином, формування пізнавальних інтересів в учнів молодшої школи проходить складний шлях від створення позитивного ставлення до предмета, епізодичної привабливості навчання до змістовного інтересу з активним пізнавальним поштовхом.

Луценко І., Слободянюк Н. вказують на те, що педагогіка повинна перенести акцент з виховання нижчих на виховання вищих психічних функцій. Оскільки недорозвиток вищих психічних функцій виник у процесі розвитку дитини, як вторинне утворення, то він може бути профілактично попереджений або лікувально-педагогічно усунені [27, с. 27].

Луценко І. та Слободянюк Н. зазначають, що для розвитку вищих психічних функцій у дітей з ДЦП необхідно створити альтернативні шляхи культурного розвитку, аналогічні шрифту Брайля чи дактилології -

спеціальні методи, які дозволяють компенсувати порушення там, де прямі механізми засвоєння знань є неможливими.

Вони також наголошують на важливості соціального середовища, особливо взаємодії дітей з ДЦП та їхніх ровесників з нормальним інтелектуальним розвитком у певних пропорціях, що сприяє формуванню самооцінки, розвитку характеру та інтелектуальних здібностей.

Дослідження впливу навчально - виховних процесів на розвиток дітей з обмеженими можливостями показало, що їхній психічний розвиток підпорядковується загальним закономірностям, властивим розвитку здорової дитини. На кожному етапі виникають нові властивості та якості, пов'язані з формуванням складних психічних процесів. Водночас цей розвиток характеризується збереженням основного симптому, що залишається незмінним на всіх етапах.

Результати досліджень свідчать, що застосування спеціальних корекційних та лікувальних методик, розроблених на основі клініко-педагогічного аналізу структури порушень у дітей з ДЦП, дозволяє значно покращити рівень їхнього розвитку.

Висновки до першого розділу

Діти з ДЦП характеризуються уповільненим розвитком процесів відчуття та сприймання, що супроводжується значним зменшенням обсягу сприйнятої інформації. Це означає, що вони сприймають меншу кількість предметів у складних ситуаціях порівняно з ровесниками із нормальним інтелектом.

Спостереження показують, що такі діти часто мають труднощі з розрізненням подібних об'єктів і значно краще розпізнають знайомі предмети, ніж нові. Вони нерідко виявляють пасивність у процесі сприймання, не прагнуть детально досліджувати навколишні об'єкти, що може негативно впливати на їхній загальний розвиток та успішність у навчанні.

Недостатній розвиток слухового сприймання у дітей з ДЦП спричиняє затримки у формуванні мовлення, що, у свою чергу, гальмує розвиток мислення та інших складних психічних процесів. Однак, попри зазначені труднощі, процес сприймання у дітей з ДЦП є пластичним і може значно покращуватися завдяки навчальним і виховним заходам. З віком вони стають більш здатними до швидкого та глибшого сприйняття навколишнього середовища.

Таким чином, розвиток пізнавальних процесів у дітей молодшого шкільного віку з ДЦП потребує комплексного підходу, що включає спеціалізовані методики навчання та виховання, орієнтовані на їхні індивідуальні потреби та особливості.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ДЦП МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1 Методика вивчення пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку

Психологічна допомога дітям із дитячим церебральним паралічем (ДЦП) є однією з ключових складових їхньої реабілітації та соціальної адаптації. Вона відіграє важливу роль у забезпеченні навчально-виховного процесу, особливо у закладах корекційної освіти та реабілітаційних центрах, де підтримка психолога сприяє формуванню емоційної стійкості, впевненості та розвитку соціальних навичок [28, с. 55].

У сучасній науковій спільноті існують різні думки щодо впливу психологічної роботи на корекцію психічного та фізичного розвитку дітей з ДЦП. Часто її ототожнюють із медичною, педагогічною або соціальною підтримкою, що розмиває її унікальні функції та не дозволяє повністю розкрити всі механізми впливу на розвиток дітей з ДЦП.

Деякі дослідники розглядають психологічну підтримку як комплексну систему заходів, спрямовану на:

- розвиток соціальної активності - стимулювання дітей до комунікації, формування навичок взаємодії та соціальної інтеграції;
- формування самостійності - розвиток особистої ініціативи та впевненості у власних силах;
- зміцнення соціальної позиції - допомога у прийнятті власних особливостей та адаптації до суспільства;
- розвиток інтелектуальних здібностей - підтримка когнітивного розвитку відповідно до можливостей кожної дитини.

Система психологічного супроводу дітей з ДЦП багаторівнева.

Психологічна допомога дітям із ДЦП включає не лише корекційну та консультативну роботу, а й психологічний супровід, підтримку та прогностику, які спрямовані, як на допомогу самій дитині, так і на підтримку її сім'ї та соціального оточення.

Ефективна психологічна підтримка допомагає дітям з ДЦП:

- подолати страхи та соціальні бар'єри, що сприяє кращій інтеграції;
- розвинути адаптаційні механізми, які дозволяють успішно опановувати нові життєві ситуації;
- підвищити рівень самостійності та впевненості, що позитивно позначається на загальному розвитку дитини.

Таким чином, психологічна допомога є невід'ємною частиною комплексного підходу до реабілітації дітей з ДЦП, сприяючи їхньому гармонійному розвитку та соціальній інтеграції [29, с. 28].

Реалізація психологічної корекційної підтримки є тривалим процесом, що потребує комплексного підходу, який включає співпрацю всіх фахівців, залучених до роботи з дитиною:

практичного психолога;

педагога-дефектолога;

лікаря;

соціального працівника та інших спеціалістів.

Визначальна роль у цьому процесі належить психологу, який розробляє конкретні корекційні заходи, спрямовані на підтримку дітей з психофізичними порушеннями та їхніх батьків. Ефективність цієї підтримки залежить не лише від професійної компетентності фахівця, а й від його особистісних якостей.

Цілеспрямований психокорекційний вплив на дітей з ДЦП здійснюється за допомогою спеціального психокорекційного комплексу, що складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів [30, с. 176]:

- діагностичний;
- корекційний;
- аналітичний;
- прогностичний.

Діагностичний блок включає оцінку психічного розвитку дитини та аналіз її соціального середовища. Процес діагностування є комплексним і охоплює різні аспекти, зокрема дослідження моторики, пізнавальних здібностей, психосоціального розвитку, а також рівня сформованості побутових та гігієнічних навичок.

Найбільш ефективним методом оцінки розвитку є мультидисциплінарне дослідження, що здійснюється командою фахівців, серед яких лікар, психолог, логопед, дефектолог та соціальний педагог. Кожен спеціаліст проводить обстеження, фіксує отримані дані в індивідуальній картці дитини та спільно розробляє програму реабілітації.

Комплексне діагностування включає педіатричне оцінювання, психологічну діагностику, аналіз мовленнєвого та когнітивного розвитку, а також дослідження рухових функцій. Кожен член команди оцінює функціональний стан дитини, визначає рівень її розвитку та виявляє сильні й слабкі сторони.

Одним із ефективних методів діагностики є міждисциплінарна оцінка під час гри, що дозволяє отримати якісний опис розвитку дитини. Під час психологічного дослідження аналізуються ключові сфери розвитку:

- когнітивні й мовленнєві навички;
- емоційний і соціальний стан;
- сенсомоторні вміння;
- дрібна та груба моторика.

Обстеження проводиться у перший день курсу реабілітації та включає різні формати - неструктуровану й структуровану гру, гру з батьками, бесіду та спостереження. Дані фіксуються в індивідуальній картці дитини,

формуються описові матеріали та розробляється план психологічної корекції.

Курс реабілітації триває три тижні, а заняття - від 20 до 30 хвилин, залежно від вікових особливостей дитини.

Найбільш ґрунтовна наукова розробка та практичне впровадження навчально-діагностичного експерименту представлені в роботах Н.М. Стадненко.

На основі аналізу передових ідей психологів та практичного досвіду класифікації дітей за рівнем їхнього інтелектуального розвитку, встановлено, що ключовим предметом психодіагностики дітей із когнітивними порушеннями має бути навчуваність.

Головним завданням навчально-діагностичного експерименту є визначення особливостей навчуваності та загальної продуктивності її прояву. У спеціальному експериментальному дослідженні А.Г. Обухівської підтверджено, що незалежно від рівня розумового розвитку (норма, затримка психічного розвитку, розумова відсталість) навчуваність має специфічні якісні характеристики, які достовірно відображають різні форми інтелектуальних порушень.

Н.М. Стадненко підкреслює, що в процесі психодіагностичного дослідження важливо аналізувати весь процес виконання завдання, оскільки особливості діяльності дитини під час діагностики мають не менше значення, ніж сам факт досягнення чи недосягнення позитивного результату.

Під її керівництвом було розроблено діагностичну експрес-методику для практичного використання у психолого-медико-педагогічних консультаціях (Додаток А) . Основною перевагою цієї методики є ретельно підібраний діагностичний комплекс, який включає завдання, що є простими у застосуванні, доступними, зручними та привабливими за формою і змістом (ігровий формат). Це дозволяє залучати до їх виконання дітей із різним ступенем тяжкості порушень.

Запропонований комплекс містить завдання різного рівня складності, але зі спільним принципом виконання, що сприяє формуванню в дітей певних

мисленнєвих операцій і здатності переносити засвоєний спосіб дії на аналогічні ситуації, тим самим розвиваючи навичку самостійного навчання.

Методика передбачає виявлення особливостей научуваності за всіма її ключовими компонентами: узагальненість, гнучкість, самостійність, стійкість та усвідомленість мислення. Важливим принципом її реалізації є організація процесу діагностування на основі тісної взаємодії між дитиною і дорослим. У ході обстеження дитина отримує підтримку, заохочення та необхідне спрямування, що активізує її мисленнєву діяльність та сприймання.

Завдяки такій організації роботи дитина з інтелектуальними порушеннями отримує можливість виконувати дії, які були б недоступні їй самостійно, завдяки сторонній допомозі. Це сприяє компенсації недоліків мисленнєвого розвитку та забезпечує ефективніший освітній процес [70, с. 168].

Діагностування психічних процесів та можливостей дитини здійснюється на основі спеціалізованих діагностичних методик, які враховують нозологічні особливості та вікові параметри (Додаток Б) . Використання відповідного діагностичного матеріалу дозволяє точно визначити рівень когнітивного, емоційного та соціального розвитку дітей та розробити індивідуальні корекційні програми.

Психокорекційна робота спрямована на вирішення таких ключових завдань:

коригування неефективних методів виховання, що допомагає подолати мікросоціальну занедбаність дитини та створити сприятливі умови для її розвитку;

допомога у вирішенні психотравмуючих ситуацій, що сприяє стабілізації емоційного стану та формуванню психологічної стійкості;

формування конструктивних взаємин із оточенням, що дозволяє дитині покращити комунікаційні навички та соціальні контакти;

підвищення соціального статусу у колективі, що допомагає дітям легше інтегруватися у навчальне середовище;

розвиток компетентності у сфері нормативної поведінки, що сприяє усвідомленню соціальних норм та правил.

Термін «корекція» походить від латинського слова *correctio*, що означає виправлення, усунення дефекту або зміну. У дефектології поняття корекції психічного розвитку спочатку трактувалося як одна з форм психолого-педагогічної допомоги дітям із інвалідністю. Корекційні заходи включали комплекс педагогічних методів, спрямованих на усунення або компенсацію порушень у психічному та фізичному розвитку.

На сьогодні психологічна корекція широко застосовується у системі реабілітації дітей з ДЦП, забезпечуючи всебічну підтримку та розвиток.

Відповідно до підходів, існує **дві основні форми корекції**:

симптоматична корекція – зосереджена на усуненні проявів порушень, таких як мовленнєві, когнітивні чи поведінкові труднощі;

глибинна корекція – спрямована на виявлення та подолання причин порушень, що дозволяє реалізувати довгострокові стратегії розвитку.

Ефективність психологічної корекції дітей з ДЦП залежить від її комплексного характеру, що включає діагностику, корекційні методи та реабілітацію, спрямовану на всебічний розвиток дитини та її успішну соціальну адаптацію.

В реабілітаційних центрах в роботі активно використовують кімнати сенсорної інтеграції, як один з методів психокорекції. Психологи разом з дітьми з ДЦП проводять різні заняття, наприклад, на тему «Крізь зорі» (Додаток В).

Для роботи з дітками з ДЦП також використовують елементи АРТ-терапії, музикотерапії, ігротерапії та пісочної терапії (Додаток Г). Дані методи є дуже дієвими у психокорекційній роботі практичного психолога.

Таким чином, психологічна корекція повинна бути глибше сконцентрована не на зовнішні прояви відхилень у розвитку, а на дійсні джерела, які породжують ці відхилення.

Залежно від форми організації корекційної роботи виділяються два її

основних види: індивідуальна і групова психокорекція.

У процесі індивідуальної психокорекції відбувається безпосередній вплив на конкретну дитину з боку психолога, котрий використовує для цього різні методи роботи. При груповій психокорекції (Додаток Д) робота ведеться з групою дітей, як правило близьких за віком і які мають схожий анамнез.

У практиці психологічної допомоги дітям з ДЦП доцільно розрізняти такі блоки психологічної корекції:

1. корекція емоційного розвитку дитини;
2. корекція сенсорно-перцептивної та інтелектуальної діяльності;
3. психологічна корекція поведінки дітей;
4. корекція розвитку особистості.

Психокорекція може здійснюватися в різних формах залежно від поставлених завдань. До основних її видів належать ігрова психокорекція (Додаток Е), сімейна психокорекція, нейропсихологічна корекція, корекція через сенсорну інтеграцію та інші методи.

За напрямом впливу психокорекційні заходи поділяються на симптоматичні, що спрямовані на усунення конкретних проявів порушень, та каузальні, які орієнтовані на виявлення та усунення глибинних причин проблеми.

За способом реалізації психокорекції розрізняють директивні (чітко структуровані втручання, які задають дитині певні алгоритми поведінки) та недирективні (гнучкі та адаптивні методики, що враховують індивідуальні особливості дитини) підходи.

У практиці психокорекційної роботи традиційно виділяються **три основні моделі корекції:**

- загальна;
- типова;
- індивідуальна (Миронова С. П.) [32, с. 164].

Аналітичний блок, або оцінка результативності корекційних втручань, спрямований на аналіз змін у когнітивних процесах, емоційному стані та

поведінкових реакціях дитини внаслідок проведених психокорекційних заходів. Прояви ефективності можуть бути миттєвими, що спостерігаються під час занять, поступовими - видимими до завершення курсу, а також довгостроковими, які зберігаються та продовжують розвиватися після завершення терапії.

Результативність психологічної корекції залежить від чітко сформульованих цілей.

Симптоматична корекція зазвичай дає швидкі результати, які можуть бути помітні вже після перших занять.

Каузальна корекція, орієнтована на виявлення та усунення глибинних причин порушень, проявляється поступово, і її ефект може стати очевидним лише через певний час після завершення курсу, позитивно впливаючи на загальну динаміку розвитку дитини.

На ефективність корекційного процесу впливають об'єктивні та суб'єктивні чинники.

Об'єктивні фактори включають особливості порушень, вибір методик, інтенсивність терапії та її адаптацію до потреб дитини.

Суб'єктивні фактори охоплюють індивідуальні особливості дитини, рівень мотивації до корекційної роботи та її активну участь у процесі терапії. Щоб корекція була ефективною та довготривалою, необхідно поєднувати різні методи та підходи, адаптуючи їх до потреб дитини. Комплексне поєднання корекційних програм, педагогічного супроводу та психологічної підтримки сприяє гармонійному розвитку та соціальній інтеграції дитини [34, с. 175]:

- ступінь тяжкості дефекту у дитини;
- чіткість поставлених корекційних завдань;
- чіткість організації психокорекційного процесу;
- час початку корекційного процесу;
- професійний і особистісний досвід психолога.

До суб'єктивних факторів можна віднести:

- направлення дитини і батьків на психологічну корекцію;
- ставлення їх до психологічної корекції і до психолога.

Прогностичний блок психокорекції спрямований на моделювання та прогнозування змін у психофізіологічних, психічних і соціально-психологічних функціях дитини з дитячим церебральним паралічем (ДЦП).

У процесі корекційної роботи перед психологом постають важливі питання, серед яких:

- проектування можливих змін у розвитку когнітивних процесів та особистості дитини - це дає змогу спрямовувати корекційну діяльність відповідно до індивідуальних потреб кожної дитини;
- аналіз динаміки змін у психічному розвитку - допомагає об'єктивно оцінити потенційні можливості дитини та передбачити її подальший розвиток.

Важливим принципом психокорекційної роботи є гнучкий підхід до формування груп, оскільки вік дітей не є визначальним критерієм під час їхнього відбору. Це особливо актуально при роботі з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку, де різниця у віці учасників групи може варіювати від 2 до 4 років.

Для забезпечення ефективності психокорекційного процесу групові заняття рекомендовано проводити у малих групах чисельністю 5-7 осіб (Додаток Є). Якщо кількість учасників перевищує 9 осіб, існує ризик розподілу групи на окремі підгрупи, що знижує рівень взаємодії та ефективність роботи.

Оскільки комунікативні навички активно формуються у дошкільному та молодшому шкільному віці, проте не є провідною діяльністю, рекомендовано організовувати мікрогрупи чисельністю 3-4 особи, що сприяє більш інтенсивній соціальній взаємодії.

Оптимальна чисельність учасників групи значною мірою залежить від частоти та тривалості корекційних занять. Для груп, у яких заняття проходять 1-2 рази на тиждень, рекомендований склад становить 2-4 особи, що дозволяє

забезпечити індивідуальний підхід та ефективну роботу психолога з кожною дитиною.

Прогностичний блок психокорекції відіграє важливу роль у реабілітації дітей з ДЦП, забезпечуючи науково обгрунтоване прогнозування їхнього розвитку та формування корекційних стратегій. Комплексний підхід до організації групової роботи та визначення корекційних завдань дозволяє підвищити ефективність терапевтичного впливу та сприяти гармонійному розвитку дітей [33].

Психокорекційний процес може тривати від кількох місяців (2–6 місяців) до повного навчального року, залежно від цілей корекції, вікових особливостей учасників та їхніх психологічних характеристик.

У реабілітаційних центрах для дітей з ДЦП зазвичай формують групи денного догляду, з урахуванням віку та нозологічних особливостей дітей:

Тривалість занять варіюється залежно від вікових та індивідуальних характеристик дітей, що дозволяє забезпечити максимально ефективний корекційний вплив.

Успішність психокорекційної роботи багато в чому залежить від грамотної організації навчального процесу, що передбачає індивідуальне та диференційоване навчання. Важливо враховувати:

форму порушення, оскільки вона впливає на характер корекційної роботи;

ступінь тяжкості порушень, що визначає необхідні корекційні заходи; потребу дітей з ДЦП у ранній психолого-педагогічній підтримці.

Діти з церебральним паралічем потребують ранньої та систематичної психологічної та педагогічної підтримки, яка допомагає їм успішно розвиватися та адаптуватися до освітнього середовища.

Інтелектуальні можливості дітей з ДЦП значно варіюються, і навчання дітей із затримкою психічного розвитку є особливо складним завданням. Однак усі діти, незалежно від рівня інтелектуального розвитку, потребують негайної допомоги для максимальної соціальної адаптації.

Надання психологічної допомоги дітям з ДЦП має бути своєчасним, оскільки втрата критично важливих сензитивних періодів (раннього та дошкільного віку) може негативно вплинути на їхню здатність до самостійного життя та спілкування.

Отже, комплексна психолого-педагогічна підтримка, індивідуальний підхід та корекційні методики є ключовими чинниками успішної соціальної адаптації дітей з ДЦП та покращення їхнього когнітивного розвитку.

Через низьку ініціативність у дослідженні світу та відсутність цілеспрямованого розвитку, діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) часто мають обмежене коло інтересів, знань і потреб. Їхня взаємодія з дорослими має свої особливості: вони пасивно приймають допомогу у задоволенні фізіологічних потреб, таких як харчування та організація прогулянок, проте рідко ініціюють активне спілкування, не проявляють прагнення до спільних ігор, читання чи інших видів колективної діяльності [35].

Для стимулювання інтересу до спілкування та спільної діяльності важливо застосовувати такі підходи:

- організація спільних активностей, включаючи ігрові заняття, творчі майстер-класи та інтерактивні вправи;
- підтримка ініціативи дитини шляхом надання можливості вибору дій та обговорення тем, що її цікавлять;
- залучення до комунікативних вправ, які сприяють розвитку мовлення та формуванню навичок діалогу.

Таким чином, розвиток соціальних зв'язків та активної взаємодії з дорослими є важливим аспектом формування самостійності, впевненості та адаптації дітей з ДЦП до соціального середовища.

Саме розвиток таких навичок забезпечує ефективність навчального процесу. Діти з ДЦП через свої особливості часто справляють враження дітей із більш обмеженими інтелектуальними можливостями, ніж вони мають насправді. Передбачити подальший психічний розвиток таких дітей складно

не лише через рухові порушення, а й через низку вторинних когнітивних ускладнень, так званих «психічних контрактур», які можна було б мінімізувати завдяки ранньому спеціальному навчанню.

Ідея ранньої корекції психічного розвитку давно стала загальноновизнаною у корекційній педагогіці та підтверджена практикою спеціальних освітніх закладів.

Наприклад, діти, які проходять дошкільну підготовку в спеціалізованих установах, зокрема діти з розумовою відсталістю, значно краще готові до навчання у школі порівняно з ровесниками, які не мали змоги отримати таку підготовку. За цей період вони розвивають сенсорні навички, вчаться взаємодіяти з дорослими, орієнтуються на них у складних ситуаціях, краще адаптуються до шкільного середовища та засвоюють правила поведінки в колективі.

Водночас багато дітей з церебральним паралічем через значні рухові обмеження не мають можливості відвідувати спеціалізовані дошкільні заклади або школи. Це підкреслює важливість ролі реабілітаційних центрів і сім'ї у їхньому розвитку.

Незалежно від місця навчання, критичним фактором успішності таких дітей є індивідуалізація навчальної та розвиткової програми. Кожна дитина має труднощі, які потребують відповідного педагогічного підходу та спеціальних умов для їх подолання.

Під час побудови програми індивідуальної корекційно-розвивальної роботи з дитиною з ДЦП, насамперед, необхідно передбачити умови для усунення інформаційної і часто емоційної депривації (дефіцит повноцінних емоційних контактів із дорослими та однолітками), намітити план навчально-розвивальних заходів, спрямованих на подолання у неї недостатнього рівня розвитку навичок, знань і вмінь, організувати систему спеціальних корекційно-розвивальних занять із метою формування цілеспрямованої діяльності, соціальної взаємодії і загальних здібностей до навчання [36, с. 206]. Корекційно-педагогічна робота з дітьми, які мають значні

функціональні обмеження, спрямована на формування необхідних передумов для навчальної діяльності та розвиток здатності до самостійного навчання. При організації індивідуальної роботи з дитиною враховуються кілька ключових факторів:

- стан її здоров'я та рухових функцій;
- вік;
- особливості мікросередовища;
- якісні характеристики психічного розвитку.

Загальна стратегія педагогічного впливу включає два основні компоненти:

- освітній** - забезпечення певного рівня знань та навчальних навичок;
- корекційно-розвивальний** - сприяння подоланню прогалин у розвитку.

Навчальний план для кожної дитини формується на основі діагностичних даних щодо її інтелектуального розвитку та відповідного типу навчально-виховної програми для дітей:

- із нормальним рівнем інтелектуального розвитку,
- із затримкою психічного розвитку,
- з розумовою відсталістю.

Зміст корекційно-розвивальної роботи визначається індивідуальними досягненнями та труднощами дитини у засвоєнні знань, а також її здатністю до навчання (научуваністю). Основною метою цього процесу є формування сенсорної бази для повноцінного розвитку інтелекту та особистісних якостей.

Пріоритетним завданням є розвиток когнітивних процесів, зокрема всіх видів сприймання, пам'яті, уваги та мислення, що забезпечують готовність дитини до систематичного навчання та успішного засвоєння знань [37, с. 252].

Корекційно-розвиткова робота з дітьми здійснюється на індивідуальних заняттях інтегрованого характеру, що дає можливість вирішувати декілька різнопланових завдань у рамках одного заняття. Розпочинаючи корекційно-розвиткову роботу з дітьми необхідно узгодити її з логопедом та реабілітологом. Бажано, щоб ці спеціалісти обговорили

індивідуальну програму розвитку дитини і, кожен своїми спеціальними засобами сприяв її реалізації. Необхідно дбати про створення у дітей позитивної мотивації на всіх заняттях [38, с. 252].

Зміст роботи має бути спрямований на вирішення таких завдань:

- формування навичок цілеспрямованої діяльності;
- стимулювання пізнавальної активності;
- підтримання стійкої позитивної мотивації у різних видах діяльності;
- накопичення знань, умінь і навичок з урахуванням вікових особливостей;
- цілеспрямований розвиток вищих психічних функцій, що включає формування еталонних уявлень;
- розвиток мисленнєвої діяльності у тісному зв'язку з мовленням, що вимагає особливої уваги до формування комунікативних навичок у дітей, їхнього спілкування з дорослими та однолітками;
- здатність вирішувати найпростіші проблемні ситуації;
- розвиток наочного мислення, мисленнєвих операцій, елементарного логічного міркування та здатності формулювати висновки;
- вдосконалення розумових здібностей до символічного заміщення та наочного моделювання у різних видах діяльності.

Тривалість занять визначається залежно від складності навчального матеріалу, індивідуальних особливостей працездатності дитини та її фізичного стану на конкретний день.

Під час розробки індивідуальної програми корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ДЦП слід орієнтуватися на визначені напрямки навчання та розвитку.

1. Розвиток і вдосконалення рухових функцій. Це насамперед передбачає необхідність розвитку загальної і дрібної моторики (Додаток Ж), формування елементарних графомоторних навичок. У роботі з цими дітьми

необхідно постійно дбати про нормалізацію тону дрібних м'язів. З цією метою необхідно застосовувати пальчикову гімнастику, масаж пальців, й рук в іграх із горіхами, з кубиком льоду, холодною і гарячою водою, з тістом чи глиною. Готуючи руку дитини до письма, важливо вдосконалювати хапальні рухи, вчити схоплювати великі предмети двома руками, а маленькі - однією; закріплювати різні способи хапання: кулаком, пучкою. У дидактичних іграх розвивати точність рухів рук, узгодженість рухів обох рук, зорово-моторну координацію. Достатню кількість часу в корекційній роботі з дітьми з церебральним паралічем необхідно відводити навчанню правильно тримати олівець, стимулювати ритмічні рухи з олівцем і папером, вчити виконувати вільні дуго- хвиле- і колоподібні рухи рукою. З цією метою можна пропонувати дітям дидактичні ігри на сортування дрібних предметів, нанизування на стрижень, ігри з мозаїкою, складання конструкторів. Дуже корисні дітям із руховою патологією вправи на релаксацію: «Погладимо котика», «Маляр», «Пополощемо білизну». Вправи такого типу корисно чергувати з динамічними: «Кулак - долонька - кулак».

Велике значення для розвитку дитини в цілому є пробудження інтересу до образотворчої діяльності, знайомство з папером і різноманітними засобами зображення: малювання і пальчиком, і долонькою, нанесення кольорових плям. Досить складними, проте корисними для дітей є вправи на зображення точок різної інтенсивності, густоти. Необхідно також вчити дітей зображувати вертикальні, горизонтальні і різнонаправлені лінії. При цьому доцільно використовувати прийоми копіювання, обведення контурів, проходження лабіринтів, малювання за опорами, на обмеженій поверхні, домальовування та розфарбовування різноманітних предметів у книжках-розмальовках.

2. Сенсорне виховання. Воно спрямоване на вдосконалення просторових і слухових функцій, вдосконалення сенсорно-перцептивної діяльності, стає базою для формування елементарних математичних уявлень. Розвиток сенсорно-перцептивної діяльності передбачає вирішення таких

завдань: стимуляція орієнтувальної активності, звернення уваги дитини до предметів і явищ, удосконалення навички фіксації погляду на об'єкті, прослідковування за його переміщенням в обмеженому просторі. Заняття з дітьми мають бути насичені вправами на впізнавання предметів побуту та іграшок у незвичному ракурсі, ідентичних, парних. Формування зорового сприймання інтенсивно відбувається у вправах на диференціацію предметів за зовнішніми ознаками: кольором, формою, розміром, на співвіднесення й ідентифікацію предметів із зразками-еталонами. Паралельно з оволодінням еталонними уявленнями бажано запроваджувати ігри на серіацію предметів за кольором, формою й величиною, диференціацію предметів за кількістю: багато - мало, один - багато; розвиток у дітей слухового сприймання, зокрема, слухового зосередження і пам'яті в іграх: «Слухай, що звучить», використовуючи для цього різний стимульний матеріал: музичні інструменти, іграшки, що звучать. Згодом доцільно запропонувати дітям розрізняти голоси близьких людей, впізнавати мелодії дитячих пісень. Складними, але продуктивними на вдосконалення слухових сприймань, є вправи, де діти вчаться орієнтуватися на ритм, висоту, силу, тембр («Вгадай, хто тебе кличе: велика кішка чи маленька»), вслуховуватися в інтонації дорослого, реагувати на гучність звучання, із закритими очима визначати місце знаходження джерела звуку.

3. Ознайомлення з довкіллям. Необхідність цього напрямку роботи зумовлена високою інформаційною насиченістю, різнобічністю й доступністю знань, уявлень, джерелом яких виступає довкілля. Спостереження за явищами природи, рослинами, тваринами, працею людей розвивають у дітей пізнавальні інтереси і потреби, сприяють формуванню уміння спостерігати.

Найчастіше саме воно виступає джерелом перших вражень, уявлень, знань, а відтак і рушійною силою психічного розвитку.

Під час ознайомлення з довкіллям створюються сприятливі умови для формування у дітей, які відстають у розвитку, уміння розпізнавати предмети,

явища природи, суспільні події, оцінювати їх, порівнювати, співставляти, робити висновки, використовувати наявні у них знання для обґрунтування елементарних закономірностей, відповідати на запитання: «Чому?», «Що спочатку?», «Що потім?», «Чим відрізняються?», «Чим схожі», «У чому користь?» тощо.

Відображення навколишнього щільно пов'язане з життєдіяльністю дітей, задоволенням їхніх щоденних потреб і відбувається у взаємодії з дорослим: наслідування його способів діяння з предметами, дотримання традицій і особливостей поведінки в певних життєвих ситуаціях. Усе це сприяє не тільки узагальненню образів предметного світу у цих дітей, але й уявлень про себе, про свої стосунки з іншими людьми, що стає підґрунтям для їхньої соціалізації.

4. Формування предметної діяльності має велике значення для пізнання властивостей різноманітних предметів довкілля. У процесі її здійснення інтенсивно розвиваються всі пізнавальні процеси, а особливо мислення. У предметно-практичних іграх навчального змісту та в побуті створюється безліч ситуацій для розвитку наочно-образного мислення, усвідомлення причинно-наслідкових залежностей. Удосконалюються дрібні рухи рук, діти вчаться співвідносних дій в іграх із вкладками, картками, реальними предметами.

Дуже корисні для розвитку мислення дітей є ігри на використання спеціальних знарядь у проблемних ситуаціях, наприклад, «Дістань іграшки з банки», «Відремонтуй іграшку» тощо. У предметно-практичній діяльності розвивається тактильні відчуття і сприймання. Найбільше цьому сприяють цікаві для дітей ігри типу «Чарівний мішечок», в яких дітей учать на дотик визначати предмети, їхні властивості (холодний - теплий, гладенький-колючий).

Великий розвивальний ефект мають заняття на конструювання різноманітних моделей. У таких іграх легко ускладнювати завдання, варіюючи кількість деталей (без зайвих деталей і з ними), складності об'єктів

модельовання (гараж і багатоповерховий будинок, візок і кран), способи допомоги (за наслідуванням, зразком, за схемою, самостійно). На основі предметно-практичної діяльності корисно розгортати сюжетно-ігрові ситуації, в яких діти не тільки добирають відповідний матеріал, аналізуючи його особливості, але й вчаться користуватися власними знаннями, поповнюють їх, узагальнюють. У цьому зв'язку, використовуючи наочність, доцільно організовувати тематичні ігри: «Купаємо ляльку», «Пригощаємо друзів чаєм», «Маша збирається на прогулянку» (закріплення знань про одяг чи зимові забави), «Маша захворіла». Моделюючи відповідні ситуації, дитина не тільки відтворює знання, але й вчиться передбачати, прогнозувати, творчо мислити [39, с. 39].

На таких заняттях здійснюється розвиток емоційного і ситуативно-ділового спілкування дитини з дорослим, удосконалюються його комунікативні здібності, готуються передумови до засвоєння більш складних знань.

2.2 Аналіз рівня розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку

Метою проведеного експериментального дослідження було виявлення особливостей розвитку пізнавальних процесів у дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем (ДЦП). Для аналізу мисленнєвої діяльності учнів застосовувалась «Експрес-методика діагностики відхилень у розумовому розвитку», розроблена Н. С. Стадненко.

Методика включає 14 завдань, згрупованих у тематичні блоки, кожен із яких спрямований на оцінку окремих аспектів інтелектуальної діяльності, таких як:

просторова орієнтація;
мовлення;
мислення.

Завдання методики мають різний рівень складності, що дозволяє оптимально розподілити інтелектуальне навантаження відповідно до здібностей досліджуваного учня.

Перший блок експрес-методики присвячений вивченню просторових уявлень та просторової орієнтації, які є важливими показниками загального когнітивного розвитку дитини.

Структура блоку завдань на просторові уявлення

До блоку входять три завдання різної складності, виконання яких передбачає такі дії:

- аналіз форми фігури та її деталей;
- виділення ключових елементів зразка;
- добір серед запропонованих деталей тих, що ідентичні основному зображенню.

Такий підхід дозволяє оцінити здатність дитини до аналізу, абстрагування та сприйняття просторових структур, що є критично важливими для формування загальної когнітивної компетентності.

У рамках дослідження було проведено серію експериментальних завдань, які дозволили оцінити особливості розумової діяльності дітей молодших класів, зокрема їх здатність до узагальнення, аналізу, синтезу та класифікації.

Завдання були розподілені на тематичні блоки, кожен із яких спрямований на вивчення окремих когнітивних функцій:

Другий блок - включає чотири завдання різної складності, що передбачають узагальнення предметів за спільною ознакою. Під час виконання цих завдань діти демонструють здатність використовувати власний життєвий досвід, що є одним із основних показників розумового розвитку.

Третій блок - складається із завдань, спрямованих на узагальнення наочного матеріалу, який не містить прихованого логічного змісту. Особливістю цього блоку є те, що для виконання завдань необхідно застосовувати аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення, що розвиває концептуальне мислення дітей.

Четвертий блок - охоплює вербальні завдання, розв'язання яких вимагає достатньо високого рівня мовленнєвого розвитку та сформованого словесно-логічного мислення.

Для оцінки різних когнітивних операцій були застосовані спеціалізовані методики.

«Класифікація картинок» - використовувалась для дослідження операції класифікації, дозволяючи визначити, які групи предметів дитині найлегше виділяти.

Метод порівняння - учням пропонували пари слів, які потрібно було порівняти та визначити їх подібні й відмінні риси.

«Прості аналогії» - застосовувались для виявлення рівня сформованості логічного мислення у молодших школярів та старшокласників.

Аналіз словесно-логічного мислення - проводився на основі текстів «Осел і мурашка», «Ворона» та «Лев та лисиця», що дозволило оцінити здатність дітей до розуміння сюжетів, формування висновків та аналізу зв'язків між персонажами.

Для вивчення особливостей інтелектуальної діяльності було залучено 20 учнів:

10 дітей із 1–2 класів;

10 дітей із 3–4 класів

Отримані результати дозволяють глибше оцінити рівень когнітивного розвитку молодших школярів та сформувати корекційні стратегії, спрямовані на їхній інтелектуальний та мовленнєвий розвиток.

Усі учасники експерименту мали діагноз дитячий церебральний параліч (ДЦП). Відповідно, методика вивчення їхньої пізнавальної діяльності включала діагностику логічного мислення, дослідження узагальнення, операції порівняння, класифікацію та словесно-логічне мислення.

Результати експерименту за «Методикою діагностики відхилень у розумовому розвитку» (Н.М. Стадненко)

Після проведення тестування було отримано такі кількісні показники:

Учні 1-го класу – 46–55 балів (лише один учень набрав 64 бали).

Учні 2-го класу – 48–59 балів.

Учні 3-го класу – 50–60 балів.

Учні 4-го класу – 53–62 балів.

Загальна кількість балів за всі завдання експрес-методики відповідає певному стану когнітивного розвитку, проте однозначного зв'язку між рівнем балів і ступенем порушень немає.

Бали учнів 1–2 класів класифікуються як розумова відсталість.

Учні 3–4 класів демонструють результати, що межують між глибокою затримкою психічного розвитку та легкою розумовою відсталістю.

Під час експерименту виявлено певні тенденції у виконанні завдань:

Завдання, які не вимагали розгорнутого вербального висловлювання, діти виконували краще, ніж ті, що потребували переказу тексту чи пояснення слів.

Це свідчить про низький рівень сформованості активного словника та обмежений розвиток словесно-логічного мислення.

Хоча вербальні навички залишаються слабкими, у дітей 3–4 класів рівень мовлення є більш розгорнутим, ніж у молодших школярів.

При описі картинок їхні висловлювання були детальнішими, а зміст розповідей вказував на глибше розуміння зображень.

Три учні молодших класів сприймали кожен малюнок ізольовано, а не як частину серії зображень, що вказує на фрагментарне сприйняття матеріалу.

Отримані результати підтверджують, що мовленнєві та когнітивні труднощі у дітей з ДЦП значною мірою впливають на якість засвоєння навчального матеріалу. Вони потребують спеціально організованих корекційних занять, спрямованих на розвиток словесно-логічного мислення, розширення активного словника та покращення навичок узагальнення та порівняння.

А також результати експерименту доводять, що процес навчання та виховання дітей із дитячим церебральним паралічем (ДЦП) сприяє їхньому інтелектуальному розвитку, зокрема формуванню мовленнєвих навичок. Важливим аспектом цього процесу є збагачення як пасивного, так і активного словника, що, у свою чергу, стимулює розвиток мислення.

Однак варто зазначити, що цей розвиток відбувається досить повільно та супроводжується незначними когнітивними зрушеннями. Це свідчить про необхідність систематичної психолого-педагогічної підтримки, спрямованої на інтенсивне мовленнєве навчання, формування мисленнєвих операцій та розширення практичного досвіду дітей.

Для оцінки здатності дітей до узагальнення було використано методику «Четвертий зайвий».

Завдання успішно виконали як учні 1–2 класів, так і 3–4 класів.

Однак діти не могли точно, логічно та зрозуміло формулювати відмінні та подібні ознаки предметів.

Вони відповідали ситуативно, називаючи лише одну ознаку, яка не завжди була суттєвою для класифікації об'єктів.

Виявлені труднощі можуть бути пов'язані з кількома факторами:

недостатній практичний досвід - обмежений контакт із предметами навколишнього середовища;

брак соціальної взаємодії - недостатнє спілкування з однолітками та дорослими.;

вузький словниковий запас - невисока сформованість активного мовлення обмежує можливості дітей у поясненні ознак предметів;

недостатній розвиток монологічного мовлення, що ускладнює структурування думок і формулювання логічних суджень.

Отримані результати свідчать про необхідність цілеспрямованих корекційних заходів, які включають:

- активізацію мовлення через вправи на розширення словникового запасу;
- розвиток мисленнєвих операцій шляхом поступового ускладнення завдань на аналіз, узагальнення та класифікацію;
- збагачення практичного досвіду дітей через інтерактивні вправи, ігрові ситуації та моделювання життєвих ситуацій.

Таким чином, для покращення когнітивного розвитку дітей із ДЦП необхідно впроваджувати спеціальні психолого-педагогічні методики, спрямовані на розвиток мовлення, мислення та соціальних навичок.

У рамках експериментального дослідження було проведено аналіз операції порівняння, що включав порівняння пар слів, визначення подібностей та відмінностей між словами, їхнім значенням і структурою.

Отримані результати показали, що навіть при розумінні призначення предмета у побуті діти із розумовими порушеннями зазнають труднощів у словесному формулюванні суджень та поясненні свого вибору.

Учні змогли встановити факт схожості або відмінності між предметами, але їм важко усвідомити причинно-наслідкові зв'язки.

Молодші школярі часто співвідносили між собою неспівставні ознаки предметів, що свідчить про фрагментарне сприйняття об'єктів.

Процес порівняння у дітей з ДЦП має специфічні особливості:

- вони спрощено розуміють подібності між предметами.;
- неправильно ототожнюють схожі об'єкти, не звертаючи увагу на деталі;
- визначають лише найбільш виразні відмінності, не помічаючи дрібних розбіжностей.

Велике наванчання має аналіз та синтез у когнітивному розвитку дітей з ДЦП. Недоліки аналітичного та синтетичного мислення, які є характерними для дітей з ДЦП, впливають на процес порівняння. Водночас саме завдання на порівняння допомагають поступово подолати ці труднощі, оскільки стимулюють розвиток мисленнєвих операцій та систематизацію знань.

Для оцінки рівня сформованості логічного мислення було використано методику «Прості аналогії».

Зверталась увага на здатність молодших школярів встановлювати логічні зв'язки між поняттями.

Аналіз відповідей учнів дозволив оцінити рівень розуміння узагальнень, аналогій та причинно-наслідкових зв'язків.

Результати експерименту підтверджують, що формування логічного мислення та навичок порівняння у дітей з ДЦП потребує спеціальних корекційних методик. Для їхнього розвитку необхідно використовувати дидактичні вправи, інтерактивні завдання та мовленнєві ігри, що сприяють збагаченню словникового запасу та покращенню аналітичних здібностей.

У ході експерименту встановлено, що найбільш складними для дітей з ДЦП є завдання, які потребують розвитку словесно-логічного мислення. Учні виявили значні труднощі під час виконання таких завдань, і частина дітей не змогла впоратися з ними.

Розвиток мислення дітей із ДЦП відбувається у тій самій послідовності, що і в дітей без порушень, проте має свої особливості.

Процес формування мисленнєвих операцій у молодших школярів триває довше, ніж у старшокласників.

Позитивні зміни у мисленні спостерігаються лише за умови спеціально організованого навчання, яке включає адаптовані корекційні методики.

Також експеримент включав і виявлення класифікаційних навичок за методом «Класифікація картинок», спрямованим на визначення відповідних груп класифікації предметів побуту.

Особливості мислення дітей із ДЦП мають динаміку розвитку та не залишаються незмінними.

Учні молодших класів допускали типові помилки при класифікації наприклад, відносили птахів до категорії тварин.

Учні 3–4 класів значно рідше припускалися таких помилок, що є свідченням ефективності навчально-корекційної роботи, збагачення практичного досвіду та виховного впливу.

При виконанні завдання «Прості аналогії» учні молодших класів мали значні труднощі:

Учні 2-го класу не впоралися із завданням, оскільки вони лише перечитували пари слів, але не могли підібрати аналогічну пару.

Учні 3–4 класів виконали дві серії завдань, проте припустилися деяких неточностей.

Аналіз виконання завдань на усвідомлення текстів показав, що, молодші школярі мали складнощі із розумінням прихованого змісту оповідань.

Старші школярі демонстрували краще розуміння суті тексту, хоча не повністю та припускалися помилок у трактуванні сюжетів.

Результати експерименту підтверджують, що формування логічного мислення у дітей з ДЦП потребує спеціальних корекційних методик. Дуже важливо впроваджувати мовленнєві тренінги, дидактичні ігри та завдання на аналіз і узагальнення, щоб поступово підвищувати рівень когнітивної діяльності дітей.

Аналіз розвитку мислення дітей з ДЦП показав, що формування когнітивних процесів відбувається у тій самій послідовності, що і у дітей з нормальним інтелектом. Однак цей процес має специфічні особливості:

Поняття, сформовані у дітей з ДЦП, нерідко є неточними, неповними або навіть неправильними.

Ситуативне узагальнення трапляється набагато частіше у дітей з ДЦП, ніж у їхніх ровесників без порушень.

Найбільш характерною рисою є те, що узагальнення та групування відбуваються на основі наочних ознак, а не логічних концепцій.

Аналіз виконання завдань на класифікацію та вилучення зайвого об'єкта дозволив виявити якісні відмінності між молодшими та старшими школярами.

Висновки до другого розділу

Отже, проводячи експеримент з дітьми з ДЦП ми впевнилися, що корекційна педагогічна підтримка має важливий вплив на пізнавальний розвиток дітей з ДЦП та сприяє подоланню малорухливості мислення, допомагаючи дітям краще аналізувати та систематизувати інформацію; розширює та диференціює знання, що дозволяє дітям краще орієнтуватися у навколишньому середовищі; формує навички застосування отриманих знань у практичній діяльності, що сприяє соціальній адаптації.

Навчально-корекційна робота відіграє ключову роль у розвитку мислення дітей з ДЦП. Вона сприяє поступовому вдосконаленню когнітивних процесів, формуванню логічних навичок та підвищенню здатності до узагальнення та аналізу, що допомагає дітям ефективніше адаптуватися до освітнього середовища.

Завдання експерименту полягає у вивченні особливостей навчуваності та її продуктивності.

Отже експеримент класифікаційних навичок показав, що учні 1–2 класів допускали помилки при виконанні завдань на класифікацію картинок, тоді як учні 3–4 класів виконали завдання безпомилково. Це свідчить про ефективність навчально-корекційної роботи, яка сприяє розвитку та корекції пізнавальної діяльності дітей із розумовими порушеннями.

Отримані результати показали, що навіть при розумінні призначення предмета у побуті діти із розумовими порушеннями зазнають труднощів у словесному формулюванні суджень та поясненні свого вибору.

Учні молодших класів мають значні труднощі з класифікацією об'єктів, їм складно виділити дві суттєві ознаки предметів та утримувати їх у пам'яті до кінця класифікації.

Учні 3–4 класів більш успішно узагальнюють об'єкти, але орієнтуються лише на одну ознаку, а не на кілька, як це характерно для складних класифікаційних завдань.

РОЗДІЛ III

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ДЦП МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1 Психокорекційна робота з розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку

Первинна та вторинна діагностика дитини з інвалідністю за методиками діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г.

Дані методики ми проводили з дівчинкою Олею П., вік 7 років, діагноз: легка форма ДЦП.

Первинна діагностика дитини проводиться у перші дні заходження клієнта на курс реабілітації. Вона потрібна для встановлення рівня розумового розвитку дитини, а також для визначення рівня психічних процесів, таких як пам'ять, мислення, увага та уява. Також потрібно звернути увагу на зорове, слухове сприйняття та на наявність чи відсутність фізичних порушень.

Запропонована методика включає аналіз існуючих досліджень щодо розумового розвитку дітей із дитячим церебральним паралічем (ДЦП) та їх оцінку. Вона розглядає когнітивний розвиток як показник здатності дітей до навчання та містить докладний опис уніфікованої експрес-методики, яка використовується для діагностики рівня інтелектуального розвитку.

Методика передбачає:

- різні інструкції до кожного завдання, що адаптують процес тестування відповідно до індивідуальних можливостей дитини;
- різні рівні допомоги, починаючи від мінімальної (повторення інструкції) до максимальної (спільна діяльність дитини та експериментатора).

При оцінці виконання завдань ураховується не лише кінцевий результат, але й процес його виконання, що дозволяє отримати якісно-кількісну характеристику психічного стану дитини.

За допомогою методики проводиться аналіз варіантів виконання завдань дітьми з різним рівнем розумового розвитку:

- ✓ нормальним розвитком;
- ✓ затримкою психічного розвитку;
- ✓ розумовою відсталістю.

Методика містить також матеріали, які допомагають психологам осмислювати та інтерпретувати отримані дані, що значно спрощує аналіз результатів досліджень та забезпечує більш ефективне формування корекційних програм для дітей із ДЦП[41, с. 264].

ЗАВДАННЯ №1 – «Кораблик» - максимальна оцінка - 12 балів. Дитині пропонуємо не лише основні деталі, які необхідні для викладання кораблика, але й зайві. При цьому зайві схожі на основні. Для правильного виконання завдання необхідно відібрати лише основні[42, с. 300].

Для проведення експерименту використовується два однакові зображення кораблика, вирізані з картону або пластику. Один із них цілісний, а другий розкреслений на складові частини. Також у тестуванні застосовується набір деталей:

- п'ять основних деталей, що ідентичні складовим кораблика: човник, два вітрила (прямокутні трикутники), щогла, прапорець із двома зубцями.
- п'ять деталей, схожих за формою, але які відрізняються за розміром та конфігурацією (наприклад, тонша щогла, менші вітрила, прапорець із трьома зубцями).

Хід експерименту.

Дитині пропонують роздивитися всі деталі та самостійно скласти кораблик на основі нерозкресленого зразка. Якщо дитина не справляється із

завданням, їй показують розкреслений кораблик, а при необхідності надається корекційна допомога.

Під час виконання завдання експериментатор може застосовувати різні види підтримки:

1. корекція помилок - рекомендація спробувати кожну деталь, порівнявши її з нерозкресленим корабликом;
2. демонстрація розкресленого зразка, що допомагає краще зрозуміти будову об'єкта;
3. спільне виконання – експериментатор накладає деталі на розкреслений кораблик, пояснюючи їх відповідність, а потім дитина самостійно повторює завдання.

Оцінювання проводиться за п'ятибальною шкалою, що враховує рівень самостійності та точність виконання.

Таблиця 3.1.1

Критерії оцінювання результатів

Рівень виконання	Оцінка	Особливості виконання
Самостійне складання кораблика за нерозкресленим зразком (візуальне порівняння деталей)	12 балів	Власне дітям із нормальним інтелектом та розвиненою просторовою орієнтацією.
Самостійне складання за нерозкресленим зразком, але з примірюванням деталей	8 балів	Такий спосіб виконання демонструє більшість дітей із нормальним інтелектуальним розвитком.
Самостійне складання кораблика за розкресленим зразком	4 бали	Характерне для дітей із затримкою психічного розвитку.
Спільне складання кораблика разом із експериментатором	2 бали	Найчастіше зустрічається серед дітей із ДЦП, які потребують додаткової підтримки у процесі виконання.
Завдання не виконане або кораблик складено неправильно	0 балів	Свідчить про значні труднощі у просторовому мисленні та потребу в інтенсивній корекційній роботі.

Результати експерименту дозволяють оцінити рівень просторової орієнтації у дітей різних груп, а також визначити необхідність корекційної допомоги. Виявлені труднощі можуть бути скориговані за допомогою спеціальних методик, спрямованих на розвиток мислення та предметно-практичної діяльності.

ЗАВДАННЯ №2. «Четвертий зайвий» - максимальна оцінка 4 бали [43, с. 52].

Завдання спрямоване на оцінку здатності дитини до узагальнення та класифікації, а також на виявлення рівня логічного мислення. Учениці необхідно групувати три предмети за загальною суттєвою ознакою та виключити один предмет, який цієї ознаки не має.

Для тестування використовуються два набори з чотирьох малюнків:

- перший набір - зображення зайця, вівці, кози та капусти;
- другий набір - жовтий лимон, зелений огірок, зелений виноград та зелене відро;

Дитині пропонується перший набір зображень для виконання завдання. Якщо вона успішно справляється із завданням і пояснює свої дії, їй виставляється оцінка та надається другий набір.

У разі труднощів дитині пропонують спочатку виконати другий набір, а потім повернутися до першого, щоб перевірити здатність використовувати набутий досвід. Якщо дитина зазнає труднощів, їй надаються навідні запитання, які допомагають структурувати мислення та сформулювати правильну логічну відповідь.

Завдання оцінюється за чотирибальною шкалою, залежно від рівня самостійності та правильності виконання.

Таблиця 3.1.2

Оцінювання результатів

Рівень виконання	Оцінка	Особливості виконання
Самостійне правильне виконання обох завдань із словесним поясненням	4 бали	Виконується більшістю дітей з нормальним інтелектуальним розвитком та окремими дітьми із затримкою психічного розвитку.
Правильне групування першого набору лише після виконання другого завдання, логічне пояснення своїх дій	3 бали	Такий спосіб виконання характерний для частини дітей із затримкою розвитку та окремих учнів із розумовою відсталістю.
Виконання завдання лише за допомогою навідних запитань без самостійного пояснення принципу групування	2 бали	Виконання властиве більшості дітей із розумовою відсталістю та окремим дітям із затримкою психічного розвитку.
Завдання не виконано або виконано	0 балів	Свідчить про значні труднощі у логічному

невірно		мисленні та потребу в корекційних заняттях.
---------	--	---

Отримані дані свідчать, що здатність до узагальнення та класифікації у дітей з ДЦП розвивається поступово під впливом навчально-корекційної роботи. Дитина має складнощі у виокремленні ключових ознак предметів, що пояснюється обмеженим життєвим досвідом, вузьким словниковим запасом та недостатнім розвитком логічного мислення.

Завдання на класифікацію та узагальнення можуть бути ефективними у корекційній педагогіці, оскільки вони сприяють покращенню аналітичного мислення, формуванню мовленнєвої діяльності та розвитку когнітивних навичок.

ЗАВДАННЯ №3 - класифікація геометричних фігур - максимальна оцінка - 15 балів [54].

Завдання спрямоване на оцінку когнітивної гнучкості мислення, а саме здатності дітей тричі змінювати суттєву ознаку для узагальнення, відволікаючись від двох несуттєвих. Оскільки це потребує високого рівня абстрагування, воно вважається одним із складних у діагностиці розумових здібностей.

Для тестування використовують вісім геометричних фігур, які розрізняються за:

- кольором (червоний, синій);
- формою (квадрати, трикутники);
- розміром (великі, маленькі).

У наборі містяться є два великі квадрати (червоний та синій), два маленькі квадрати (червоний та синій), два великі трикутники (червоний та синій), два маленькі трикутники (червоний та синій).

Процедура дослідження.

Розкласти фігури перед дитиною та запропонувати їй поділити їх на дві групи за будь-якою суттєвою ознакою.

У разі успішного поділу дитину заохочують схвальною оцінкою та пропонують пояснити свій вибір.

Після пояснення учениці дають завдання змінити принцип поділу, використавши нову суттєву ознаку.

Якщо дитина не може знайти принцип групування, їй надається допомога (запитання, підказки, приклади).

Таблиця 3.1.3

Рівні виконання завдання та оцінювання

Рівень виконання	Оцінка	Особливості виконання
Самостійне правильне групування за будь-якою з трьох ознак з поясненням принципу поділу	5 балів	Властиве невеликій кількості дітей з нормальним інтелектуальним розвитком.
Правильний поділ після порівняння схожих фігур із поясненням принципу	4 бали	Виконують більшість дітей із нормальним інтелектом.
Правильний поділ без пояснення принципу групування	3 бали	Спостерігається у частини дітей із затримкою психічного розвитку.
Успішне продовження розпочатого експериментатором поділу з поясненням	3 бали	Виконують діти із затримкою психічного розвитку, які потребують додаткової підтримки.
Продовження поділу без пояснення принципу	2 бали	Виконують окремі діти з розумовою відсталістю.
Правильне групування після повідомлення ознаки групування	1 бал	Свідчить про низький рівень самостійності у виконанні завдання.
Завдання не виконано або виконано невірно	0 балів	Дитина не змогла знайти принцип групування без зовнішньої допомоги.

Самостійний поділ за всіма трьома ознаками демонструє лише невелика частина дітей із нормальним розумовим розвитком.

Більшість учнів із затримкою психічного розвитку можуть виділити одну чи дві ознаки, але третя визначається лише з допомогою експериментатора.

Діти з розумовою відсталістю зазвичай можуть виділити лише одну ознаку, причому лише на візуальному рівні, без пояснення принципу класифікації.

Для покращення когнітивних здібностей варто використовувати інтерактивні вправи, які розвивають здатність до узагальнення, застосовувати ігрові методики, що сприяють більш глибокому сприйняттю об'єктів та їхніх ознак, організовувати групові заняття, де діти можуть навчатися через взаємодію та отримувати допоміжні логічні моделі для аналізу інформації.

Таким чином, формування навичок класифікації та узагальнення потребує комплексного підходу, що поєднує практичні вправи, індивідуальну педагогічну підтримку та стимулювання самостійності у навчальному процесі.

Дітям із затримкою психічного розвитку допомагають виконати завдання

[56, с. 92].

В останні дні реабілітації проводиться вторинна діагностика дитини. Вона дає можливість проаналізувати позитивну динаміку корекційної роботи під час курсу реабілітації. А також дати рекомендації батькам по розвитку їх дитини, на що звернути увагу та які вправи краще виконувати. Первинна та вторинна діагностики проводиться лише індивідуально, з відведеним часом 25-30 хвилин.

Провівши діагностики з дівчинкою Олею, всі результати були занесені до таблиці.

Таблиця 3.1.4

Результати експерименту

Порядковий номер та назва завдання	Якісна характеристика варіанту виконання	Оцінка у балах перв. діагн.	Оцінка у балах втор. діагн.
1. «Кораблик»	1) повне самостійне 2) шляхом примірювання до нерозкресленого зразка 3) після сприймання розкресленого зразка 4) після примірювання до розкресленого зразка 5) сумісне з психологом 6) не виконане	сумісне з експериментатором (2 бали)	після примірювання до розкресленого зразка (3 бали)
2. «Четвертий»	1) самостійне правильне	не виконане	за навідними

зайвий»	виконання обох завдань із словесним звітом 2) самостійне правильне групування першого набору після другого, правильне обґрунтування дій 3) за навідними запитаннями, без самостійного пояснення принципу групування 4) не виконане	(0 балів)	запитаннями, без самостійного пояснення принципу групування (2 бали)
3. Класифікація геометричних фігур	1) самостійний правильний поділ геометричних фігур за будь-якою з трьох ознак з поясненням 2) правильне виконання після порівняння схожих між собою фігур з поясненням 4 3) успішне виконання за зразком, із словесним звітом 4) успішне виконання за зразком без пояснення 5) правильне групування після повідомлення ознаки групування 6) не виконане	Не виконане (0 балів) Всього: 2 бали	успішне виконання за зразком без словесного пояснення (2 бали) Всього: 7 балів

Отримані результати дозволяють оцінити динаміку змін у когнітивному розвитку Олі після проходження курсу корекційно-розвиткової роботи.

Перша вправа «Кораблик»:

На етапі первинної діагностики Оля потребувала візуальної та словесної підтримки під час виконання завдання.

У вторинній діагностиці дівчинка виконувала вправу методом проб і помилок, що свідчить про зростання самостійності у прийнятті рішень.

Друга вправа «Четвертий зайвий»:

На початковому етапі Оля не змогла знайти логічний зв'язок між предметами та виділити зайвий.

Після проходження корекційної роботи її оцінка підвищилася з 0 до 2 балів, що демонструє покращення аналітичного мислення та здатності до узагальнення.

Первинна діагностика показала, що Оля не змогла виконати завдання.

На заключному етапі дівчинка змогла класифікувати геометричні

фігури із допомогою словесних підказок, хоча не змогла пояснити свої дії.

Оцінка зросла з 2 до 7 балів, що вказує на значний прогрес у мисленневих процесах.

Аналізуючи отримані дані, можна зробити висновок, що корекційно-розвиткові заняття позитивно вплинули на когнітивний розвиток дитини.

Покращилася концентрація уваги, що дозволяє ефективніше виконувати завдання.

Збільшився активний словниковий запас, що сприяє покращенню мовленнєвої діяльності.

Спостерігається позитивна динаміка у психічних процесах, зокрема:

Розвиток логічного мислення,

Покращення орієнтації у просторі,

Легше розуміння інструкцій та виконання завдань.

Зменшилася імпульсивність під час занять, сформувалося поняття дисципліни та цілеспрямованого виконання завдань.

Таким чином, результати вторинної діагностики свідчать про ефективність реабілітаційного курсу, що дозволяє поступово розвивати когнітивні навички дитини та адаптувати її до навчального процесу.

Експеримент проведений з дитиною з інвалідністю за методикою «Дім-Дерево-Людина» [57, с. 123].

Дівчинка Дарина, 8 років.



1. Будинок.

Два будинки символізують роздвоєнність або пошук балансу між двома боками особистості або життєвими аспектами. Дівчинка намагається поєднати внутрішній світ та світ той, що навколо, оточуючий (міфічні будиночки). Такі будиночки, які намальовані, це десь прояв магізму (який вказує на нейровідмінність клієнта) та спробу втекти від реального, жорсткого світу. В неї багата уява та є потяг до самовираження за допомогою незвичних образів. В даному малюнку немає контуру землі - і будиночки, і все інше в підвішеному стані, не має фундаменту, впевненості. Дивлячись на «курячі ніжки», можливо постійна зміна житла.

В першому будинку двері відсутні - це означає психологічну неприступність, замкнутість, труднощі при розкритті перед іншими. Двері в другому будиночку розташовані посередині, це ознака привітності та гостинності. Відкриті двері у будинку символізують про відкритість, бажання спілкуватись та товаришувати, але заштриховані вікна можуть говорити про невелике напруження в середині, побоювання бути відштовхнутою,

неприйнятою суспільством.

Чоловічок у першому будиночку у вікні говорить про обмеженість контакту з зовнішнім світом та бажання спостерігати за світом з боку.

2. Дерево.

Дерево без гілок, що говорить про відсутність соціальних контактів, можливо друзів, дівчинка не бачить майбутнього. Заштрихована крона та стовбур - це напруга, тривожність, прихована агресивність, страх бути покинутою. Дупло свідчить про те, що є глибинна тайна (секрет) який дитина тримає у собі та не хоче ділитись ним, або це знак перенесеної в дитинстві травматичної складної ситуації. Коріння висять у повітрі, це знак, що дитина погано орієнтується в реальному житті.

3. Чоловічок.

Голова велика- це уявна перевага протилежної статі з вищим соціальним авторитетом. Волосся заштриховане - тривога через уяву. Плечі дрібні - відчуття малоцінності, нікчемності. Чоловічок зображений, без рук, що говорить про безпорадність, або не можливість контролювати обставини, відчуття неадекватності. Або якщо придивитися , то видно, що руки незрозуміло окреслені- це брак самовпевненості. Але у той же час розмір чоловічка говорить про нормальну самооцінку та бажання самовиразитись.

Тулуб квадратний- символізує мужність.

Робимо висновок, що дитина соромиться сама себе, поки не сприймає зміни свого тіла, є внутрішні протиріччя. Але і з іншого боку вона має багатий внутрішній світ. В неї є бажання розвиватися та рости. А також цей малюнок свідчить про внутрішні протиріччя[58, с. 135].

Експеримент проведений з дитиною з інвалідністю за методикою

«Неіснуюча тварина».

Дівчинка Соломія, 10 років.



Соломія проявила фантазію та намалювала неіснуючу тваринку «Дух ліса», більше схожу на оленя, прикрашеного терновим вінком на голові, синього кольору та має якісь надзвичайні здібності. Характеризуючи назву тваринки проживає в лісі.

Якщо робити детальний аналіз то можна сказати, що тварина більш наближена до існуючої, тому висновок, що в Соломії, більш, емоційне порушення, гостра тривога. Дівчинка використала художній, але в цілому стандартний підхід до задачі. Коло в середині тваринки прикрашене сніжинкою говорить, що дівчинка не має скритності, не замкнута, відкритий внутрішній світ, ділиться відомостями про себе та має бажання піддаватися тестуванню.

В даної тваринки вії більш виражені, ніж очі, що говорить про демонстративність в характері, бажання загальної уваги та захоплення. Округлий рот характеризує тривожність. Довга шия вказує на прагнення до розширення своїх можливостей. Імпульсивність і легковажність спостерігаємо через маленькі та тонкі передні кінцівки. Хвіст висловлює ставлення до себе, своїх дій -страх і тривога. Гострі роги - агресивність, але не занадто. Натиск на олівець - велика тривожність.

3.2 Методика формування пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку на основі Вальдорфської педагогіки

Аналізуючи особливості розвитку дітей з ДЦП можна виділити такі ключові аспекти:

- ✓ соціальний фактор відіграє вирішальну роль у формуванні когнітивних процесів та психічної діяльності дитини;
- ✓ діти з ДЦП мають не лише дефіцити, але й унікальні компенсаторні механізми, які можуть бути розвинені у спеціально організованому середовищі.

Спеціальні дослідження психологів підтверджують, що розвиток дітей із порушеннями значною мірою залежить від спеціально організованого корекційного навчання, у якому враховуються особливості кожного учня. Недостатній розвиток внутрішніх когнітивних механізмів у таких дітей потребує цілеспрямованого педагогічного втручання та адаптованих навчальних методик.

Експериментальні дослідження показують, що найменш ефективними є методи, при яких не враховуються можливості учнів молодших класів допоміжної школи. У таких випадках гіперопіка педагогів може призводити до штучного гальмування психофізичного розвитку дітей, обмежуючи їхню самостійність і здатність до навчання [60].

Найкращі результати дають методи навчання, які не просто передають готові знання, а включають дітей у процес їх засвоєння, стимулюючи самостійне подолання труднощів та формування когнітивної активності.

Для оптимізації та покращення навчального процесу дітей з ДЦП та розумово відсталих школярів ми пропонуємо використання принципів Вальдорфської школи, які передбачають:

- індивідуалізацію навчання, що дозволяє адаптувати освітній процес до можливостей кожної дитини;

- проектну та творчу діяльність, яка сприяє розвитку самостійного мислення та вирішення практичних завдань;
- гармонізацію психоемоційного стану, що позитивно впливає на навчальну мотивацію.

Таким чином, використання інтерактивних та альтернативних методів навчання дозволяє значно покращити когнітивний розвиток дітей із особливими освітніми потребами, сприяючи їхній соціальній адаптації та підвищенню самостійності.

Вальдорфська педагогіка спрямована на глибоке розуміння природного розвитку дитини, тому у процесі навчання письму та читанню дотримуються таких принципів:

- навчання не починається надто рано, щоб врахувати природні темпи дозрівання дитини;
- темп навчання не є надто швидким, що дає можливість дітям глибоко засвоювати матеріал;
- освоєння навичок письма та читання проходить поступово, що забезпечує успішне оволодіння процесом без перевантаження учня

У Вальдорфській системі розрізняють дві групи здібностей, необхідних для опанування письма і читання, а саме: ті, що виникають у процесі природного дозрівання та ті, які формуються через спеціальні педагогічні практики.

Якщо не враховувати ці особливості, навчальний процес може перетворитися на механічне заучування, що не сприяє глибокому розумінню.

Чому письмо випереджає читання?

У Вальдорфській педагогіці спершу розвивають письмо, а вже потім читання. Це пояснюється тим, що у процесі письма задіяна моторика, яка допомагає дитині краще засвоювати навички.

Початковий етап письма полягає у списуванні текстів, запропонованих учителем.

Спочатку діти пишуть короткі тексти (3–6 речень) великими буквами.

Використовуються товсті грифелі та ватман, що сприяє розвитку дрібної моторики.

Є декілька етапів формування письма.

1-й клас - використання великих зошитів (А3) та кольорової крейди.

2–3-й класи - робота у зошитах меншого формату (А4) із використанням кольорових олівців.

3–4-й класи - учні переходять до письма ручками.

У період формування почерку Вальдорфська педагогіка не рекомендує використовувати кулькові ручки, фломастери та маркери, оскільки вони не сприяють розвитку каліграфічних навичок. Найкращим варіантом вважаються чорнильні ручки, які допомагають формувати акуратність письма та естетичну чистоту тексту.

У початкових класах часто зустрічаються учні, які мають труднощі з письмом. Причини цього явища можуть бути пов'язані з:

Недостатньою координацією рухів дрібних м'язів, що ускладнює контроль над написанням літер.

Недорозвиненістю м'язів пальців, що знижує точність рухів при письмі.

Нестійкістю кисті, що може спричиняти надмірне напруження під час письма.

Навіть у дітей без значних рухових порушень процес письма супроводжується значним фізичним напруженням. При цьому рухаються не тільки пальці, а й плечі, голова, а інколи навіть язик, що призводить до швидкої втоми.

Враховуючи зазначені труднощі, методика навчання письма у Вальдорфській педагогіці побудована так, щоб поступово формувати навички моторної координації.

Використання великих форматів зошитів дає змогу дітям поступово привчати руку до письма, адаптуючи навантаження.

Поетапне ускладнення завдань допомагає школярам поступово виробляти техніку письма без перевантаження.

Застосування чорнильних ручок є важливим етапом, оскільки вони:

- регулюють силу натиску;
- допомагають підтримувати правильний напрям руху;
- сприяють формуванню каліграфії та охайності письма.

Навчання письма потребує великих зусиль як з боку вчителя, так і учнів.

Рука школяра обмежена незвичними для нього рухами, адже письмо вимагає точності та дотримання правил написання літер.

Дитяча рука поступово адаптується, і її рухи стають довільними та цілеспрямованими.

Формування тонкої моторики проходить поступово, що дає можливість всім дітям оволодіти письмом без значних труднощів.

Між моторикою та мовленнєвим розвитком існує взаємозв'язок.

Вальдорфська педагогіка враховує, що вправи, пов'язані з письмом, сприяють укріпленню та диференціації мовленнєвого центру. «Тілесна моторика існує не ізольовано, а поряд із психічною активністю. Процес мислення і уявлення супроводжується моторною активністю».

Таким чином, розвиток письма та моторних навичок безпосередньо впливає на розвиток мовлення, мислення та комунікаційних здібностей.

Методика письма у Вальдорфській педагогіці дозволяє поступово та природно розвивати навички письма, забезпечуючи сприятливе середовище для формування моторики, мовлення та когнітивних процесів. Використання поетапного підходу, великих форматів зошитів та відповідних письмових інструментів допомагає дітям легше опанувати техніку письма без перевантаження та втрати мотивації [62, с. 223].

Основна підготовка до малювання перших великих букв здійснюється за посередництвом вправ у малюванні елементарних форм, які складаються з

прямих і кривих ліній. Повільно і поступово із вправ по малюванню форм з'являються букви.

Настуна область вправ - це вправи по орієнтації, які закріплюють в дитини усвідомлення правої і лівої руки, а виходячи з цього - всіх напрямків: «верх», «вниз», «вперед», «позаду» і т. д. [63, с. 67].

Перед тим як першокласники починають малювати форми у зошитах, їхнє навчання проходить поетапну підготовку. Спочатку вони виконують широкі рухи руками у повітрі, потім пересуваються в просторі, намагаючись точно слідувати прямій лінії. Лише після того, як діти цілком засвоять форму руху, їм дозволяється перейти до її зображення на папері, причому без використання лінійки.

Головним завданням цього процесу є формування почуття рівноваги та розвиток відчуття руху, що є важливим для подальшого опанування письма.

У школах, що дотримуються принципів Рудольфа Штайнера, малювання форм є підготовчим етапом до письма, оскільки букви складаються з прямих і кривих ліній. Навчаючись відтворювати такі лінії в малюнках, діти поступово освоюють написання букв.

Малювання форм сприяє розвитку:

- а) почуття рівноваги;
- б) концентрації уваги;
- в) вольових зусиль;
- г) координації рухів.

На початковому етапі діти працюють із базовими геометричними формами, такими як:

- коло,
- вісімка,
- спіраль,
- трикутник,
- квадрат,
- зірочка.

Такий підхід дозволяє дітям поступово освоїти навички письма без стресу, через природний процес відчуття рухів та їх відтворення.

Це сприяє розвитку моторики та загальної когнітивної активності, що позитивно впливає на якість письма та навчального процесу загалом.

Малювання форм можна поєднати із різноманітними вправами. Для розвитку рухливості мислення можна зробити вправу: учень малює коло, наприклад жовтим, а потім обводить синім. Або ж при малюванні кола можна поставити задачу дітям, обійти перешкоду, наприклад крапку. Згодом перешкода робиться все глибшою і виходить аж на зовнішню сторону кола. З трикутником можна робити аналогічні вправи.

Симетричні форми вимагають від дитини вміння сильно сконцентровуватись і постійно володіти простором.

Багатьом може здатись, що для дітей з ДЦП ці завдання є надто складними і непосильними, але якщо взяти до уваги те, що клініка встановила, що дитина з ДЦП не деградує, а розвивається у вихідному напрямку.

Хоча при цьому немає чітко визначеної межі можливостей аномальних дітей.

По мірі засвоєння і отримання вмінь і навичок малювання форм ускладнюється і поєднується із уроками математики, рідної мови, малювання, поступово переходить у геометричний матеріал [64, с. 261]

Заохоченням та стимулюванням цього може бути евритмія. Так, наприклад, коли діти вивчають пряму і криву лінію, на евритмії вони пробігають прості геометричні фігури під музику. Рухаючись в просторі дитина опановує орієнтацію, контролює свої рухи, виховує відчуття ритму, а це сприяє розвитку тих ділянок мозку, котрі відповідають за орієнтацію рухової діяльності.

На заняттях евритмії можна виконати вправи на засвоєння симетрії, дзеркального відображення. Дитина тільки тоді нормально психічно розвивається, якщо нею керують сили симетрії і рівноваги [65, с. 156].

Організацію у просторі можливо почати безпосередньо в класі. Вчитель разом з малечею визначає, які речі та де розташовані відносно того чи іншого об'єкту. Згодом можна попросити, аби діти описали шкільний двір, дорогу до школи, тощо.

Вальдорфський вчитель, котрий сам тренується у художньому формуванні мовлення, щоранку дітлахам приносить дитячі рими, маленькі та великі віршики. Те, що вчитель знає напам'ять, вчать напам'ять діти, й вони гуртом долучаються до голосу вчителя. Ці мовленнєві вправи займають щоранку початок уроку. Діти привчаються уважно слухати, наприклад, коли в певний момент одна половина класу промовляє, друга слухає. Мова та окремі

звуки стають переживаннями, здатність вуха сприймати навчається уваги та диференціації. Окрім цього говоріння гуртом щоранку означає невимушене, проте водночас дійсне виховання пам'яті.

Викладання письма і читання супроводжується правилами не надто рано не надто швидко навчати. На практиці це зводиться до того, що вчитель намагається підвести клас до вміння читати на другому, а то й на третьому році навчання. До цього часу вони займаються письмом. При цьому цілком природно проходить час від часу, як передформа читання - впізнавання зображених слів. Це підводить до вправи по складанню і скороченню слів, де змінюються одна буква: бити - пити, шити - жити і т.д.

Досвід показує, що при вказаному методі навчання читання, як тільки воно виступає як пряма ціль 70-80% дітей значно швидше і без особливих ускладнень засвоюють читання. Заняття побудовано так, щоб ті діти, які не встигають, спокійно і без особливих труднощів і психічних травм, поступово могли зорієнтуватися в навичках читання [66, с. 11]. Звичайно, що навчання читання і письму необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей. Ті діти, які за тими чи іншими причинами не навчились читати разом з усіма, не повинні відчувати свого відставання, і повинні разом з усіма працювати в

класі. Для здоров'я дитини і подальшого життя не має принципового значення: навчитися він читати на рік раніше чи пізніше.

Вальдорфська педагогіка дозволяє розширити вікові рамки при навчанні читанню і письму, так як весь процес навчання орієнтується на усне мовлення, а не базується на підручниках.

В молодших класах тексти з дошки діти переписують в зошитки. Для декого з учнів і одне речення, яке написано під керівництвом вчителя, вже буде досягненням вартим похвали [67, с. 29].

Навчання грамоті сприяє просуванню учня і в мовленнєвому і в загальному розвитку - робить якоюсь мірою можливою перебудову його психічних процесів, надаючи їм усвідомленості і довільності.

Варто відзначити ряд методико-дидактичних прийомів.

1) Частково букви вводяться по одній, і вони не просто перераховуються дітьми, вчитель розказує про кожен звук історію, в якій розкривається характер. Твердий звук «Д» – це дід, в якому жила бабця, жужаща «Ж» – сама говорить про жука, а буква «К» – сміливого королевича. Не поспішаючи, дитина вживається в кожен окремий звук.

Наприклад: на першому уроці вчитель розказує казку про хорошого королевича, який визволив гарну царівну із полону. Учні при цьому в зошитах малюють на весь листок королевича з мечем, який він підняв вгору. Вчитель малює на дошці як приклад і слідкує щоб діти в зошитах повторили силует малюнка, оскільки через нього можна буде вивести букву «К» (але дітям поки що про це не говорить).

Малюнок не обов'язково має бути досконалим із промальованими рисами. Важлива сама ідея, і її риси, які повинні мати в собі схожість з буквою «К». На наступний день вчитель згадує разом з учнями казку і звертає увагу на те як звучить слово «королевич», «кор...», «ко...» (нарешті залишається тільки звук «К»). Ніколи не варто вимовляти алфавітну назву «ка», «ем» і т.д., а тільки звук, який відображається посередництвом букви. Тому що назви голосних будуть заважати дітям в подальшому вчитися

читати. Потім вчитель просить намалювати поряд букву «К» так, щоб діти могли об'єднати форму букви і форму намальованої ними картинки. У нашому алфавіті залишилася буква «К», а в пам'яті хоробрий королевич. А найголовніше - учень не буде сприймати букву як пустий, не наповнений суттю і змістом знак.

2) Для закріплення образу букви, діти під керівництвом вчителя товстими нитками викладають букву.

3) Вчитель просить декількох дітей один за одним пробігти по підлозі форму букви, а потім намалювати широкими рухами руки в повітрі, на столі, перш ніж взяти олівець, щоб написати в зошиті.

Першою зустріччю із змістом написаного може бути вісточка, яку учні повинні віднести своїм батькам. Причому діти не розуміють того, що вони написали, вони лише копіюють з дошки. Те, що батьки зрозуміють написане, принесе дітям велику радість і без зайвих слів (хоча б декому) відкриє суть таких людських вмінь, як письмо і читання.

Тексти, які діти переписують з дошки повинні нести смисл. Це повинно бути повне речення і ні в якому випадку не окремі слова. Написане читають разом. Вчитель читає вголос і одночасно вказує букви на дошці, а учні повторюють за ним [68, с. 344].

З того часу, як з'явилося навчання читанню і письму виникли різні методики. Особливе місце займають аналітичний і синтетичний спосіб навчання читанню і письму. Вальдорфська педагогіка не застосовує виключно тільки ту чи іншу методику, вона використовує обидві і в розумному поєднанні. Те, що письмо набагато випереджує навчання читанню підкреслює характер синтезу. Діти знають, що вони пишуть і їх знайомлять з графічним образом слова. При цьому вчитель називає дітям слово, яке він пише і просить їх знайти де стоїть ще невідома їм буква. Так вчитель вчить дітей здатності до аналізу.

Ці два способи дій потрібні дитині, як сон і бадьорість, вдих і видих - їх ритми чергування скидають частину їх існування.

Труднощі, пов'язані з оволодінням технікою читання, поступово, по мірі переходу з класу в клас, долаються учнями з ДЦП. Особливу увагу потрібно приділяти правильному диханню під час читання віршів, це винятково важливо для дітей, які страждають астмою, заїканням або частими застудами [69, с. 355]. Під впливом корекційного навчання усне мовлення (вимова, темп, ритм, дихання, мелодика) дітей з ДЦП значно удосконалюється.

У Вальдорфській школі на уроках математики математичний матеріал подається у формі математичних історій, які у своєму змісті несуть повчання. Ці міні - сюжети завжди враховують диференційований підхід. Задачі, які діти розв'язують на уроках математики несуть лише практичний характер - те що вони робили чи будуть робити в майбутньому, (наприклад, скільки рулонів шпалер потрібно щоб поклеїти кімнату площею 12 м^2 ; або скільки грошей потрібно на повний ремонт цієї кімнати). Такі задачі вони можуть розв'язувати тиждень і більше. Це має тренувальний і корекційний ефект, оскільки дітям потрібно втримувати в пам'яті та постійно пригадувати, що робили вчора на уроці і т.д.

З допомогою моральних історій працюють як над виправленням невеликих щоденних вчинків, так і над більш серйозними проблемами поведінки. Моральні історії, які видумані окремо для певного учня, чи групи учнів можна розповідати всьому класу. Моральна розповідь висвітила проблему у всій цілісності і в усіх її взаємодіях, зрозумілу і іншим учням, яких, наприклад, це стосується [73].

Встановлення особливостей розвитку пізнавальної діяльності у дітей з вадами інтелекту на сонові впровадження основних дидактичних принципів та приймів дало нам змогу встановити наступні положення: формування пізнавальних інтересів в дітей з ДЦП передбачає компенсування їхньої дифузності, епізодичності, слабкості, зумовлений первинним дефектом. Активізація минулого досвіду дитини, опора на нього є тим прийомом, який

об'єднує життєві спостереження та уявлення дітей, поступово готуючи формування пізнавальних інтересів.

3.3 Результати експериментальної роботи з формування пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку

Експерименти з загальним фізичним та моторним розвитком дитини дозволяють оцінити її темп розвитку, соматичний стан здоров'я та рівень сформованості рухових навичок.

Аналізу підлягали такі аспекти:

- *загальна моторика,
- *дрібна моторика,
- *стереогноз (здатність до тактильного розпізнавання предметів),
- *мовленнєва моторика,
- *підготовленість руки до письма.

Для цього використовувалися такі методи дослідження:

- постереження,
- опитування,
- тестування,
- аналіз документації.

Вивчення психологічної готовності дитини до навчання включає:

визначення бажання бути учнем,
аналіз мотивації до навчання,
здатність адекватно реагувати на ситуації та спілкуватися,
організованість поведінки,

Для визначення стану емоційно-вольової саморегуляції застосовуються такі методи:

- бесіда,
- педагогічне спостереження,
- опитування.

За визначенням В.О. Липи, аналіз рівня розвитку навчально значущих функцій та пізнавальних процесів є критично важливим для успішного засвоєння грамотності та навчальних предметів. Його експеримент включав:

- 1) аналіз фонематичних процесів та мовлення дитини,
- 2) оцінку координації рухів у системі «око-рука»,
- 3) визначення обсягу зорового сприйняття,
- 4) формування уявлень про предмети довкілля,
- 5) рівень розвитку аналітичного та синтетичного мислення,
- 6) навички порівняння та узагальнення,
- 7) концентрацію уваги,
- 8) оцінку стану пам'яті.

Методи дослідження.

Для отримання даних використовувалися:

бесіда,

тестування, вивчення продуктів діяльності учня (малюнків),

опитування.

Зібрані результати заносилися до протоколів та проходили якісний аналіз, що дозволяло встановити основні тенденції розвитку дитини та визначити необхідність корекційних заходів для покращення навчальної діяльності.

Результати констатуючого експерименту показали переважно низькі рівні розвитку школярів з ДЦП на початковому етапі навчання (табл. 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

Розподіл дітей індивідуального навчання з ДЦП за рівнями психофізичного розвитку

Показники	Кількість дітей у %, віднесених до наступних рівнів:		
	I рівень, достатній	II рівень, середній	III рівень, низький
Загальний фізичний та психомоторний розвиток	2,0	12,0	86,0
Підготовленість руки до письма	3,0	14,0	83,0
Психологічна підготовленість	6,0	19,0	75,0
Розвиток навчально значущих функцій	8,0	16,0	76,0
Розвиток пізнавальних процесів	15,0	19,0	66,0

Експеримент виявив, що лише незначна кількість дітей має I рівень психофізичного розвитку.

Основні характеристики різних рівнів розвитку.

2% дітей демонструють задовільний фізичний та психомоторний розвиток, хоча спостерігається незначне відставання у розвитку загальної та дрібної моторики, стереогнозу, мовленнєвої моторики, соматичної стабільності.

3% учнів мають прийнятну готовність руки до письма, що проявляється у правильному утриманні ручки, спроможності написання літер та слів.

6% дітей продемонстрували сформовану психологічну підготовку до навчання, що виражається у бажанні бути учнем, адекватній поведінці, здатності до організованого спілкування, вмінні долати труднощі та керувати емоціями.

8% школярів мають достатньо розвинені навчально значущі функції, такі як: формовані фонематичні уявлення, чітке мовлення без порушень, координація рухів у системі «око-рука», достатньо широкий обсяг зорового сприйняття.

15% дітей демонструють достатній рівень пізнавальних процесів, що підтверджується: власними усвідомленими судженнями, здатністю до аналізу та синтезу, навичками порівняння та узагальнення, високою концентрацією уваги, видкою навчованістю, добре розвиненою словесно-логічною пам'яттю поряд з іншими видами пам'яті.

Отримані результати свідчать, що розвиток дітей у психофізичному аспекті є диференційованим. Частина дітей потребує додаткової корекційної роботи, спрямованої на покращення моторних та когнітивних функцій, тоді як інша частина демонструє достатньо високий рівень готовності до навчання.

Можна передбачити, що кількість дітей, психофізичний розвиток яких відповідає достатньому рівню, збільшиться за умов спеціальної організації

навчально-виховного процесу, застосування ефективних засобів, методів навчання з урахуванням форм ДЦП, збереженого потенціалу та здібностей кожної дитини.

До середнього рівня психофізичного розвитку віднесено певну частку учнів, зокрема:

- 12% дітей – за фізичним та психомоторним розвитком,
- 14% – за підготовленістю руки до письма,
- 19% – за психологічною готовністю до навчання,
- 16% – за рівнем розвитку навчально значущих функцій,
- 19% – за розвитком пізнавальних процесів.

Діти з середнім рівнем розвитку демонструють відставання у кількох критичних сферах:

- фізичний розвиток,
- моторні навички, необхідні для письма,
- психологічна готовність до навчання,
- розвиток пізнавальних процесів.

Виявлений недорозвиток усіх параметрів може бути пов'язаний із недостатньою корекційною роботою у сім'ї, що свідчить про необхідність цілеспрямованих заходів для підтримки дітей у навчальному процесі.

Найбільша частка учнів віднесена до III рівня за всіма ключовими показниками:

- 86% дітей - мають відставання у фізичному та психомоторному розвитку,
- 83% - мають труднощі із підготовленістю руки до письма,
- 75% - демонструють недостатню психологічну готовність,
- 76% - мають низький рівень навчально значущих функцій,
- 66% - демонструють низький рівень пізнавальних процесів.

У дітей цього рівня виявлені значні відставання у психофізичному розвитку, що пояснюється не лише тяжкістю порушень, а й відсутністю спеціальної корекційно-розвивальної роботи.

Аналіз результатів свідчить, що значна частина дітей потребує цілеспрямованої педагогічної та психологічної підтримки, спрямованої на покращення фізичного розвитку та моторики; формування навичок письма; розвиток психологічної готовності до навчання, посилення роботи над навчально значущими функціями, оптимізацію корекційної роботи для покращення пізнавальних процесів.

Таким чином, інтенсивна корекційна робота може сприяти зменшенню відставання у психофізичному розвитку та підвищенню успішності дітей у навчанні.

Отримані результати дозволяють більш конкретно охарактеризувати особливості дитини, її можливості та певні закономірності розвитку.

Зокрема, рівні розвитку за вищевказаними показниками (табл. 3.3.1) виявляються в більшості випадків неоднозначними. У дітей з ДЦП може бути III (низький) рівень загальної фізичної та психомоторної підготовленості до навчання, але I (високий) рівень розвитку навчально значущих функцій та II (середній) рівень пізнавального розвитку. Це говорить про те, що не всі психофізичні можливості дитини реалізовано і має місце значний потенціал розвитку. І, навпаки, у дитини з високим I рівнем фізичного розвитку може бути III рівень психологічної та пізнавальної підготовленості до навчання, що може свідчити про низький інтелектуальний розвиток.

Отже, отримані нами результати виявили неоднорідність контингенту учнів з ДЦП. Вони мають складні поєднання різних порушень рухової, пізнавальної, мовленнєвої сфер [75].

Виявлені рівні допомагають вибору стратегії навчально-виховної та корекційно- реабілітаційної діяльності вчителя для конкретної дитини, кола тих чи інших адекватних засобів психолого-педагогічної та лікувально-профілактичної допомоги.

Висновки до третього розділу

Отже, пізнавальна діяльність дітей з психофізичними рисами є доволі недосконалою, що впливає на суттєве обмеження їхньої життєдіяльності, ускладнює процес самообслуговування, навчання, здобуття професійних навичок. Засвоєння ними соціального досвіду та включення їх в наявну систему соціальних відносин. Відповідно до цього потрібно зважати на індивідуальні особливості кожної категорії таких дітей для ефективності корекційного впливу.

Доведено, що розвиток тих чи інших психічних властивостей особистості не здійснюється шляхом щеплення дітям певної суми навичок ззовні, психічні властивості особистості виявляються та формуються, а отже, й коригуються у конкретних умовах людської діяльності. Тому педагогам, необхідно так організувати діяльність учнів з порушеннями психофізичного розвитку, щоб у процесі навчання виправити або послабити певні дефекти, властиві цим дітям. При цьому є вкрай важливим щоб участь самих дітей в усіх цих заходах була достатньою мірою цілеспрямованою і активною.

Корекційна робота повинна будуватися не як просте тренування умінь і навичок, не як окремі вправи з удосконалення психічної діяльності, а як цілісна свідома діяльність, за можливості - усвідомлена дитиною. При цьому зміни окремих психічних утворень дитини повинні поєднуватися з оптимізацією умов життя, виховання та навчання, в яких перебуває дитина. Корекція повинна мати випереджальний характер, не тільки вправляти та вдосконалювати те, що досягнуто дитиною, а й активно формувати те, що має розвинути у найближчій перспективі.

Отримані результати підтверджують, що гнучкість мислення у дітей з ДЦП розвивається поступово та потребує цілеспрямованої корекційної роботи.

ВИСНОВКИ

В результаті проведеного дослідження було проаналізовано особливості розвитку пізнавальних процесів (сприймання, увага, пам'ять, мислення) у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку.

Було визначено, що діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) можуть мати затримку у формуванні уявлення про будову власного тіла, що може впливати на їхню загальну моторну координацію та просторову орієнтацію. Вони протягом тривалого часу мають труднощі із розрізненням правої та лівої руки, що ускладнює навчання навичкам самообслуговування та побутову активність. Такі діти мають уповільнене та складне читання, нерідко плутають літери, схожі за формою, а в процесі письма у них зустрічаються дзеркальні відображення символів. Діти з ДЦП виявляють пасивність у процесі сприймання, не прагнуть детально досліджувати навколишні об'єкти, що може негативно впливати на їхній загальний розвиток та успішність у навчанні, вони потребують спеціальних методик корекції та індивідуального підходу до розвитку навичок читання та письма.

Визначено вплив навчання та виховання на розвиток пізнавальних процесів дітей з ДЦП. Такі діти активно демонструють здатність до навчання, оволодіння новими навичками. Успішність цього процесу залежить від індивідуальних особливостей дитини, корекційних методик, підтримки з боку сім'ї та педагогів, створення відповідних умов.

У ході експерименту здійснено аналіз рівня розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку і виявлено, що найбільш складними для дітей з ДЦП є завдання, які потребують розвитку словесно-логічного мислення. Учні виявили значні труднощі під час виконання таких завдань, і частина дітей не змогла впоратися з ними.

Дослідження класифікаційних навичок показав, що учні 1–2 класів допускали помилки при виконанні завдань на класифікацію картинок, тоді як учні 3–4 класів виконали завдання безпомилково. Це свідчить про

ефективність навчально-корекційної роботи, яка сприяє пізнавальній діяльності.

Під час експерименту було реалізовано психокорекційну програму розвитку пізнавальних процесів дітей молодшого шкільного віку з ДЦП.

Проведений аналіз результатів експериментального дослідження показав, що активна педагогічна та корекційна підтримка дітей з ДЦП молодшого шкільного віку сприяє покращенню когнітивних функцій, створюючи умови для їхньої соціальної адаптації.

В ході експерименту було вивчено можливості застосування Вальдорфської педагогіки для формування пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку.

Було надано рекомендації для практичних психологів, педагогів та батьків, щодо розвитку пізнавальних процесів у дітей з ДЦП молодшого шкільного віку в межах експерименту .

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берегова М. І., Савінова Н. В., Борулько Д. М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку : навч.-метод. посіб. Миколаїв : видавець Торубара В.В., 2019. 166 с.
2. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки. – К.: МАУП , 2016.
3. Василенко О. М. Шляхи формування продуктивних стосунків дітей з особливими потребами з оточенням. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 2020. № 2. С. 163-165. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_41
4. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» / Е-Бібліотека / URL: <http://ussf.kiev.ua/scdarticles/>
5. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. 310 с.
6. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2022. 360 с.
7. Державний стандарт базової загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
8. Державний стандарт початкової освіти з урахуванням Типових освітніх програм : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL : <http://surl.li/cyweq>
9. Дефектологічний словник: навч. посіб. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2021. 528 с.
10. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : науково-методичний збірник. Вип. 11. Т. 1. Київ : Наук. світ, 2019. 308 с.

11. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Навчально-методичний посібник / А.Г.Шевцов, О.В.Романенко, Л.О.Ханзерук, О.В.Чеботарьова, за заг. наук. ред. А.Г. Шевцова. К. : Видавничий Дім «Слово», 2017. 200 с.

12. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / Таранченко О. М., Найда Ю. М.; за заг. ред. А. А. Колупасової. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2017. 124 с.

13. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України : бібліогр. покажч. / уклад.: Ю. Щеглова, М. Маслова, Г. Мацієвська. Запоріжжя : ФОП Мокшанов В. В., 2017. 256 с.

14. Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць. Вип. № 9. 2017. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/dokuchina-toindividualnij-pidhid-do-provedennja-didaktichnih-igor.html>

15. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ [Тоні Бут]; пер. з англ. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.

16. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / укл. Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.

17. Інклюзивна освіта: основні положення. URL: <http://ussf.kiev.ua/uk/articles/inklyuzivna-osvita-osnovnipolozhennya/>

18. Інклюзивне навчання : інформаційний посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти / упоряд. Н. З. Софій, Ю. М. Найда. Київ, 2019. 61 с.

19. Інклюзивний простір. Порадник для педагогів та батьків : навч.-метод. посіб. / уклад. Логвін Т. В. Чернігів : Десна Поліграф, 2018. 188 с.

20. Кавиліна Г. К. Загальні стратегії підтримки дітей із порушеннями опорно-рухового апарату в умовах інклюзивного освітнього середовища / Г. К. Кавиліна, В. В. Подгорна // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 5. Пед. науки : реалії та перспективи. Київ, 2021. Вип. 80. Т. 1. С. 114 – 118. 79
21. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», 2019. URL: <https://education-inclusive.com/>
22. Клішевич Н.А., Заєркова Н.В. Сучасні підходи до організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти / Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології: [монографія] // Колектив авторів; відп. ред. Г.В. Давиденко. Вінниця, 2018. С. 20-34
23. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
24. Концепція «Нова Українська школа» URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf>
25. Лавріненко Л. І. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти) : навчально-методичний посібник для керівників закладів 80 освіти, учителів та вихователів ЗДО, ГПД, шкіл-інтернатів, методистів. Чернігів : Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017. 168 с.
26. Ленів З. П. Формування професійної готовності фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі початкової школи. Обрії : науковопедагогічний журнал, 2018. Вип. 2 (47). С. 57 – 61.
27. Лефтерова Л. Психологічні особливості розвитку дітей з ДЦП. Теоретичні й практичні аспекти економіки, права, психології, соціальних комунікацій, бібліотекознавства та документознавства : тези доповідей студентської науково-практичної конференції (17 квітня 2025 р.) / Білоцерківський інститут економіки та управління Університету «Україна»; за заг. ред. Я. В. Новака; наук. ред. Т. М. Косач. Біла Церква, 2025. с. 67-68.

28. Луценко І., Слободянюк Н. Розробляємо індивідуальну програму розвитку : крок за кроком. Заступник директора школи. 2016. № 6. С. 24 – 33.
29. Мельник Ж.В., Шаврай О.О. Основні підходи щодо забезпечення індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями опорнорухового апарату / Ж.В. Мельник, О.О. Шаврай // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. Л.П. Мельник, Т.Л. Опалюк. Вип. Серія: соціальнопедагогічна. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В, 2022. С. 55 – 61.
30. Миронова С. П. Індивідуальний підхід до учнів в умовах інклюзивної освіти. Заступник директора школи. 2016. № 10. С. 27 – 34.
31. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.
32. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
33. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
34. Міжнародні документи зі сфери інклюзивної освіти. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/news/323/>
35. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2007. 656 с. 37. Москалюк О. І. Інклюзивна освіта в контексті проблем, суперечностей та перспектив. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2017. Вип. 1 (40). С. 172 – 174. 81
36. Мушинський В. П. Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання в початковій школі. URL: <http://osvitadnepr.com/index.php/metodichni-rekomendatsiji/1492-psikhologopedagogichnijsuprovodi-inklyuzivnogon-avchan-nya-v-pochatkovij-shkoli>

37. Нова українська школа : poradnik dla vchytel'ya / za zag. red. H. M. Bibik. Kyiv : TOB «Vydavnychyy dim «Plyady», 2017. 206 s.
38. Organizatsiyno-metodychni zasady diyal'nosti inklyuzivno-resursnykh tsentriv: navch.-metod. posib. / Za zag. red. M. A. Poroshenko ta in. Kyiv, 2018. 252 s.
39. Organizatsiya inklyuzivnoho navchannya ditey z osoblyvymy osvithnimi potrebami v umovakh novoyi ukraïns'koyi shkoly: navch.-metod. posib. / ukl. L. I. Chopik. Vinnytsya : KBH3 «VANO», 2019. 39 s.
40. Pidtrymay sebe – pidtrymay ditynu : putivnyk dla bat'kiv ditey z osoblyvymy potrebami / Metodichni materialy / Avtors'kyy kolektyv proekty «Inklyuzivna osvita: krok za krokom». Kyiv : TOB «Vydavnychyy dim «Plyady», 2017. 34 s.
41. Podgor'na V. V. Obgruntuвання рухової корекції психофізичного стану у школярів із порушеннями розвитку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2017. Вип. 5К. (86). С. 261 – 264.
42. Poroshenko M. A. Inklyuzivna osvita : navch. posib. Kyiv : Agentstvo «Ukraina», 2019. 300 s.
43. Prava lyudyny: znaty, shob zakhychaty. Shcho treba znaty pro zakhyst prav ditey z invalidnist'yu: metod. posib. / red. H. Z. Sofiy. Kyiv: Plyada, 2016. 52 s.
44. Pro deyakі pytannya derzhavnykh standartiv povnoyі zagal'noyі serednoyі osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 898 від 30.09.2020 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnihstandartiv-povnoyizagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
45. Pro zatverdzhennya perekladu Mizhnarodnoyі klasyfikatsiyi funktsionuvannya, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародноyі klasyfikatsiyi funktsionuvannya, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків : наказ Міністерства охорони здоров'я від 23.05.2018р. № 981. URL:

<https://medprosvita.com.ua/nakaz-moz-ukrayini-vid-23-05-2018-981pro-zatverdzhennya/>

46. Про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України № 952 від 14.11.2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952-2018-%D0%BF#Text>

47. Про затвердження плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : Розпорядження Кабінету Міністрів України № 903-р. від 13.12.2017 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text>

48. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр : Постанова Кабінету Міністрів України № 221 від 06.03.2019 р. та № 1132 від 03.11.2021 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>

49. Про затвердження примірного положення про команду психологопедагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogopolozhennya-prokomandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovoduditini-z-osoblivimiosvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyita-doshkilnoyi-osviti>

50. Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами : Наказ Міністерства освіти України № 814 від 26.07.2018 р. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyatipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladivzagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>

51. Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти I ступеня для дітей з особливими

освітніми потребами : Наказ Міністерства освіти України № 693 від 25.06.2018 р. 83 URL : <https://mo.n.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyiprogrami-specialnih-zakladiv-z-agalnoyi-serednoyi-osviti-i-stupenya-dlyaditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam>

52. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>

53. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL : https://urst.com.ua/act/pro_povnu_zagalnu_serednyu_osvitu

54. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Лікувальна фізкультура» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. URL : <http://surl.li/drzun>

55. Проект Закону України «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)» № 3416 від 05.11.2015 р. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/jh2mw00i?an=&ed=&dtm=&le>

56. Психологічний супровід інклюзивної освіти: методичні рекомендації / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

57. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями : навч.-метод. посіб. / авт. : О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н. А. Ярмола : за наук. ред. О.В. Чеботарьової. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. 123 с.

58. Ратушняк Н. О. Врахування вікових особливостей учнів початкової школи з особливими потребами в умовах індивідуалізації навчання. Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка. 2017. № 3. С. 134 – 140

59. Ратушняк Н.О. Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи : дис. ... д-ра філософії: 013 Початкова освіта / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 253 с

60. Савчук Л. О., Колупаєва А. А. «Особлива» дитина в навчанні. Рівне, 2010. 44 с. 67. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94

61. Скрипник Т.В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 14./ за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільськ, «Медобори – 2006», 2019. С. 302-313.

62. Скрипник Т.В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного простору / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т./ за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільськ, «Медобори – 2016», 2017. с. 215-223.

63. Софій Н.З., Найда Ю.М., Мартинчук О.В. Середовище, що належить дітям: poradnik для педагогів закладів дошкільної освіти [Навчально-методичні матеріали]. Київ, 2019. 67 с.

64. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

65. Тельна О. А., Маланчій В. О., Дацьо Н. О, Сидорів С. М., Селепій О. Д., Весніна Н. В., Приймак Н. П., Сидорів Л. М. Сходінки інклюзії : наук.-практ. посібник для педагогів, студентів та батьків. 2-ге вид., випр. та доп. / за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2019. 156 с.

66. Федоренко О.Ф., Кривоносова О.В. Науковий доробок у галузі інклюзивної освіти в Україні / Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання, 2017. № 3. С.11-17.

67. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Багатоаспектність корекційно-розвивальної роботи в освітніх закладах для дітей із порушеннями

опорно-рухового апарату. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 1 (81). С. 21 – 30.

68. Чеботарьова О.В. Теорія і практика трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту: монографія. Київ : Симоненко О.І., 2020. 344 с.

69. Чопік О. В. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Чопік Олена Василівна. Київ, 2016. 247 с.

70. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти): Навчально-методичний посібник для керівників закладів освіти, учителів та вихователів ЗДО, ГПД, шкіл-інтернатів, методистів [Текст] / Лідія Іванівна Лавріненко. Чернігів: Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017. 168 с.

71. Ainscow M. Towards Inclusive Schooling. British Journal of Special Education, 2018, 24 (1), P. 3-6.

72. Baylis M. 24-Hour postural care and use of sleep systems in cerebral palsy. Paediatrics and Child Health. 2020. Vol. 30. № 8. P. 296–302. DOI: 10.1016/j.paed.2020.05.00

73. Da Costa Cunha K., Pontes F.A.R., da Costa Silva S.S. Parenting stress and motor function of children with cerebral palsy. Psychology. 2017. Vol. 8. P. 44–58. DOI: 10.4236/psych.2017.81004

74. Farajzadeh A., Dehghanizadeh M., Maroufizadeh S. et al. Predictors of mental health among parents of children with cerebral palsy during the COVID-19 pandemic in Iran: A web-based cross-sectional study. Research in Developmental Disabilities. 2021. Vol. 112. Article 103890. DOI: 10.1016/j.ridd.2021.103890

75. Ketelaar M., Volman M.J.M., Gorter J.W. et al. Stress in parents of children with cerebral palsy: what sources of stress are we talking about? Child: Care, Health and Development. 2018. Vol. 34. № 6. P. 825–829. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2008.00876.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів (Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г.)

До цієї групи входять завдання різної складності. Об'єднує їх те, що змістом їх є узагальнення предметів за спільною суттєвою ознакою. Цю ознаку дитина має виділити у зображених предметах, абстрагуючись від їх наочно поданих несуттєвих у даному випадку ознак. Робити це дитина може, лише маючи знання про функціональне призначення предметів, про їх родові ознаки. Ці знання вона звичайно здобуває спонтанно, спілкуючись з дорослими, однолітками, засвоюючи узагальнюючі поняття. У процесі розв'язання завдань діти демонструють здатність оперувати наявним у них досвідом, що виступає одним із показників їхнього інтелектуального розвитку.

Завдання №1

Групування предметів за функціональними ознаками.

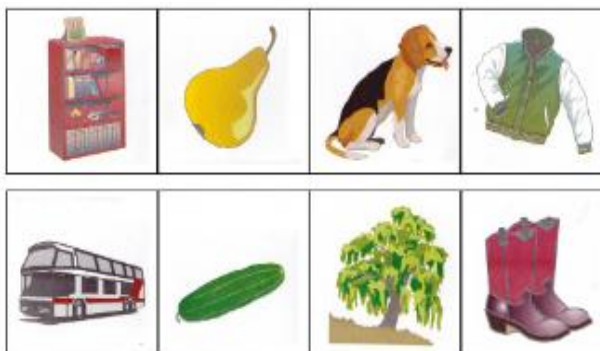
Зміст завдання: утворення пар предметів за функціональними ознаками.



Завдання № 2

Групування предметів за родовими ознаками.

Зміст завдання: утворення пар предметів за родовими ознаками. Це завдання відрізняється від попереднього іншим набором предметів, які треба згрупувати в пари за родовими ознаками.



Завдання № 3

Встановлення системи в заданому ряді знаків.

Зміст завдання: встановлення порядку чергування між знаками тире - крапка.

—	•	—	•	—	•	—	•
—	—	•	—	—	•	—	—
—	•						

Перелік методик діагностики

В залежності від нозологій, а також від вікових особливостей дітей для діагностування використовуються різний діагностичний матеріал.

Однією з найпоширеніших програм є програма «Маленькі сходинки».

«Маленькі сходинки» - це програма раннього втручання для стимуляції дітей із затримкою розвитку від народження до 4-річного віку. Вони містять практичні поради щодо навчання дітей.

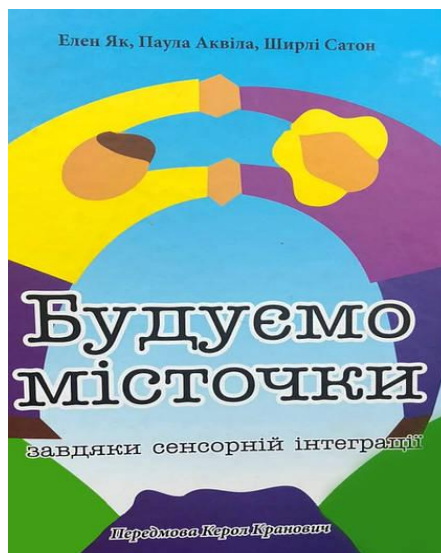
«Маленькі сходинки» базуються на викладацьких методиках і навчальних планах, розроблених в університеті Маккуорі для програми з дослідження синдрому Дауна. Цей проект університету є програмою раннього втручання, що має на меті повне розкриття потенціалу дитини шляхом ретельного навчання протягом перших років життя або з моменту встановлення розумової відсталості.



«Будуємо містки» за допомогою сенсорної інтеграції Еллен Як, Паула Аквілла, Ширлі Сатон

Терапія для дітей з аутизмом та іншими первазивними розладами розвитку. У першій частині книги описується роль ерготерапевтів у роботі з дітьми аутистичного спектру та пропонується детальний опис теорії сенсорної інтеграції. Для того, щоб краще зрозуміти природу рекомендацій авторів, необхідно послідовно ознайомитися з першою частиною книги. Мета авторів - доступний розумінню опис теорії. Людям, озброєними знаннями, легше адаптувати рекомендації для потреб кожної дитини.

Друга частина книги пропонує методи діагностики роботи сенсорних систем у дітей та ряд стратегій і активностей для роботи. Тут представлені загальні рекомендації, специфічні стратегії для роботи з небажаною поведінкою та рекомендації щодо виконання певних завдань.



«Розвиток пізнавальної діяльності дітей з синдромом Дауна»

У цьому посібнику наводяться загальні відомості про особливості інтелектуального розвитку дітей з синдромом Дауна, даються докладні рекомендації по діагностиці та організації дидактичних занять з ними, навчання в грі і в повсякденному житті, розповідається про ті завдання, які можуть запропонувати своїй дитині батьки, займаючись з ним вдома. Ці відомості покликані доповнити і розширити досвід батьків, допомогти їм вибрати, чому, як і в якій послідовності можна навчати дитину.



«Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі». У даному посібнику розглядаються питання психосоціальної реабілітації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з церебральним паралічем в умовах реабілітаційного центру. Окремі розділи посібника присвячені питанням діагностики і корекції інтелектуального, мовленнєвого, емоційно-особистісного розвитку дітей вказаної категорії.

В**Психокорекційна робота в кімнаті сенсорної інтеграції**

Тема: «Крізь зорі»

Мета: зняття емоційного напруження, розвиток уяви.

Обладнання: сухий душ, генератор запахів зі звуками природи, дзеркальна куля з двигуном і джерело світла, проектор «Сонячний-100», мати на підлогу, крісла-пуфики «Груша», музичний центр, диск із записом легкої музики, м'яка іграшка.

Блок I. Введення в ігрову ситуацію

Психолог. Вітаю! Сьогодні ми вирушимо в космічну подорож, і до неї потрібно добряче підготуватися.

Вправа «Сідаємо на космічний корабель»

Психолог. Тепер нам потрібно сісти на космічний корабель, де кожен займе своє місце. Потрапити в корабель можна крізь спеціальний відсік (сухий душ). Діти по черзі проходять крізь сухий душ із кольорових стрічок і займають свої місця.



Блок II. Основна робота. «Зоряна прогулянка»

Психолог. Зараз я увімкну макет Всесвіту, яким ми будемо мандрувати. Кожен новий колір позначає ту частину Всесвіту, куди ми з вами прямуємо. Зараз ми летимо до Зоряної алеї, де можна гуляти серед зірочок-танцівниць. Вийти з нашого корабля можна також крізь спеціальний відсік.

(Психолог разом із дітьми по черзі проходить крізь сухий душ.

Потім психолог вмикає дзеркальну кулю з двигуном і джерело світла, а діти «гуляють серед зірок»).

Вправа «Весела планета»

Психолог. Тепер, як ви бачите, на нас чекає наступна зупинка (психолог звертає увагу дітей на новий колір «макета Всесвіту»). Ми підлітаємо до Веселої планети. Щоправда, побачимо ми її крізь ілюмінатори.

Вмошуйтеся зручніше й дивіться



(Психолог вмикає проектор «Сонячний-100» і розглядає разом із дітьми мінливі образи).

Вправа на розслаблення «Космічний сон»

Психолог. Ми з вами вже далеченько відлетіли від нашої планети Земля, тому, щоб повернення не здавалося надто довгим, вам доведеться поринути в космічний сон. Лягайте, як вам зручно, (діти лягають на мати) заплющуйте очі й зробіть глибокий вдих крізь ніс, потім швидкий видих. Ще раз повільний вдих, потім видих.



Примітка. Закінчуючи говорити, психолог вмикає музику трохи гучніше. Застосований курс дихальної гімнастики дуже спрощений, оскільки дихальна гімнастика має ряд протипоказань.

Вправа «Повернення»

Психолог. Усе, розплющуйте очі, ми прилетіли. Тепер ми можемо зійти з нашого корабля.

(Діти по черзі проходять крізь сухий душ).

Наше занятие завершилось.

Додаток Г

Пісочна терапія: суть та завдання.

На сьогоднішній день у психологічній та психокорекційній роботі використовують різні методи і техніки. Одним із популярних методів є пісочна терапія.

Пісок - це надзвичайно цікавий і загадковий матеріал. Він здатний знімати нервову напругу, покращувати настрій, викликати найбагатші асоціації. Гра з піском захоплює і дорослих, і дітей. За допомогою таких ігор можна виразити свої відчуття та переживання. Не потрібно спеціальних навичок щоб працювати з цим матеріалом, оскільки всім дітям він знайомий і зрозумілий.



Завдання пісочної терапії

Розкриття індивідуальності.

Активізація творчих здібностей та фантазії.

Розв'язання психологічних проблем.

Позбавлення комплексів та страхів.

Зняття внутрішнього напруження та отримання емоційного задоволення.

Розвиток координації рухів, дрібної моторики, орієнтації в просторі.

Формування навичок позитивної комунікації.

Покращення пам'яті, уваги і просторової уяви.

Пісочниця - це зменшена модель навколишнього світу, де діти можуть вільно творити, не боячись щось зламати чи зіпсувати. Зазвичай виготовляється з дерева. Пісочницю можна зробити самому чи придбати і користуватись нею в домашніх умовах. Але щоб досягнути потрібних результатів в терапії варто займатись із спеціалістом. В кабінеті психолога зазвичай є певні правила і норми щодо розміщення та наповнення пісочниць.

Використання інтерактивної пісочниці сприяє розвитку мовлення, комунікативних навичок, стимулює зорову, тактильну системи, а також розвиває загальну моторику та координацію рухів.



Який пісок використовується?

Пісок для наповнення пісочниць може бути різним. Основне щоб він був якісним: екологічним та чистим. Можна використовувати пісок з берега річки, озера чи моря. Але перед роботою його потрібно очистити і кварцувати.

Для пісочної анімації найкраще підійде дуже дрібний та сухий пісок. Мокрий стане в пригоді, коли захочеться зліпити об'ємні фігури чи будівлі. Також в цьому випадку можна використовувати кінетичний пісок. Особливість кінетичного піску в тому, що він дуже приємний на дотик, не липне до рук та одягу, легко вичищається з будь-яких поверхонь і не залишає слідів. А щоб заняття стали ще цікавішими та захоплюючими можна працювати з кольоровим піском.

Групове корекційно-розвиткове заняття практичного психолога у групі денного перебування

Тема: «Загадковий світ емоцій».

Мета: Ознайомити дитину з поняттями сумний та веселий; формувати позитивні емоції за допомогою посмішки; розвивати уявлення дітей; навчити розпізнавати емоції за допомогою голосу, міміки, а також розпізнавати вирази обличчя на зображеннях та фото; розвивати комунікативні навички; поповнювати активний словник; підвищувати самооцінку.

Хід заняття:

1. Вступ.

- Добрий день! Сьогодні ми поговоримо про емоції. Що таке емоції? Іноді ми відчуваємо себе веселими, щасливими (коли ми отримуємо подарунки, або можливо якісь ласощі), а іноді (коли мама зробить зауваження, або хтось образить чи скаже погане) ми хочемо плакати, і відчуваємо себе сумними. Саме сьогодні ми поговоримо про наш стан, і навчимося його розпізнавати.

2. Вправа «Який у мене настрій?»

Перша наша вправа допоможе тобі зрозуміти, як ти себе почуваєш. Але ми будемо визначати „погоду твого настрою” з допомогою певних умовних позначень. «Сонечко» – це веселий настрій, «сонечко з хмаринкою» – змінний настрій, «хмаринка» – сумний, «хмаринка з дощиком» – сумно, хоч плач.



- Як ти вважаєш який у тебе настрій? Яке позначення ти вибереш? Чому?

3. Робота з картками.

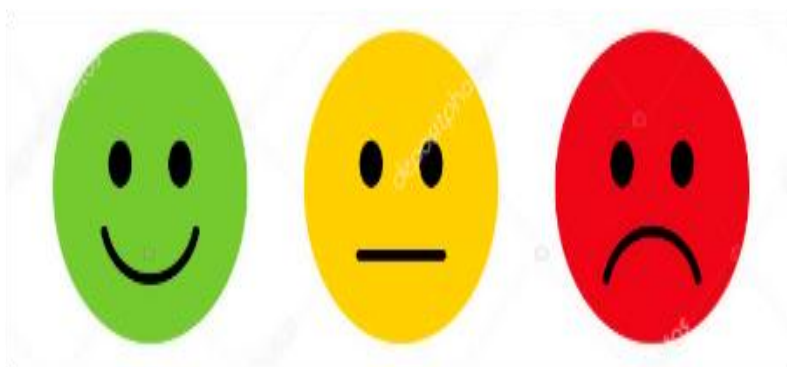
Дитині пропонуються протилежні картки. Вона повинна підібрати пару, і пояснити яка емоція зображена на малюнку і чому?

Наприклад: Веселий зайчик з повітряною кулькою – сумний зайчик з луснувшою кулькою; веселий хлопчик з морозивом – сумний хлопчик впустив морозиво; веселий хлопчик з машинкою – сумний хлопчик зі зламанною машинкою.

Дитина розглядає картинки людей різного віку та статі на яких зображені веселі та сумні обличчя. Вона повинна відтворити ці емоції в дзеркалі.

5. Гра «Я сумую, коли... Я радію, коли...»

- Давай подивимось, що в мене є... Що це? (М'ячик) Але він незвичайний. Він має два «обличчя» – сумне та веселе. Ми будемо по черзі передавати цей м'ячик і казати Я сумую, коли... мама робить зауваження. Або я радію, коли бабуся купує мені солодощі. І ми повинні відповідно підібрати потрібне «обличчя» нашого м'ячика.



7. Підсумок

- Що ми вивчали сьогодні? Що найбільше запам'яталось чи сподобалось? З якими емоціями ми сьогодні ознайомились?



Корекційно-розвиваючий навчальний комплекс ТІМОКО**Революційні ігрові технології для реабілітації дітей з інвалідністю.**

ТІМОКО — це унікальний продукт, який був створений для розвитку розумових та фізичних здібностей дітей з особливими потребами (з порушеннями опорно-рухового апарату, труднощами з координації, моторики, концентрації уваги та порушенням розвитку когнітивних навичок).



Програмне забезпечення корекційно-розвиваючого комп'ютерного комплексу ТІМОКО включає в себе інтерактивні ігри, що підвищують мотивацію дітей до фізичної і пізнавальної діяльності у веселій і цікавій формі. Діти розвивають рухові і когнітивні навички в ігровому середовищі, де ігри не носять змагальний характер, що забезпечує безпечний ігровий простір. Граючи в ігри, включені в даний комплекс, діти не помічають інтенсивної тренувальної роботи, яку вони здійснюють у відношенні двосторонньої координації, координації око-рука, підтримці правильної постави, тренування уваги і багато чого іншого. З дуже високою точністю, за допомогою простої веб-камери і двох яскравих кульок-рукавичок програмне забезпечення комплексів надає найширші можливості для проведення корекційних занять і тренувань для дітей з порушеннями в розвитку.

Комплекси особливо ефективні для роботи при таких розладах:

розлади уваги і гіперактивність;

аутизм; ДЦП; порушення тону м'язів плечового поясу, постави;

порушення розвитку координації;

не пов'язані з розвитком моторні розлади (травми, хірургія мозку, синдроми).

Під час лікування вирішуються наступні завдання:

Навчання концентрації уваги і збереження зосередженості.

Підвищення швидкості реакції, поліпшення пам'яті.

Розвиток здатності розподіляти увагу, ігнорувати відволікання під час гри.

Розвиток двосторонньої координації при використанні обох рук одночасно.

Навчання контролю над рухами, тренування точності рухів.

Розвиток абстрактного мислення й тренування навичок на рівні дії-протидії.

Зміцнення і стимулювання м'язів плечового поясу і рук.

Тренування на збільшення діапазону рухів.

Освоєння нових рухів і моделей взаємодії.

Навчання спрямованої діяльності та розуміння положення тіла в просторі.



Додаток Є

Дидактична гра «Усі професії важливі»

Пропонує дітям розглянути види транспорту й спробувати згадати, хто яким видом транспорту керує. Пропонуються такі види транспорту: автомобіль, літак, корабель, ракета, велосипед, мотоцикл, поїзд. - діти подивіться ще раз уважно на ці картинки. - Як можна назвати одним словом усе, що зображено на цих картинках? - Правильно, транспорт. Є різні види транспорту - одні літають у небі, інші - їздять по дорогах, треті - плавають по морях і океанах. Є навіть підземний транспорт - метро. - Тож які є види транспорту? (Наземний, підземний, повітряний, водний). - Добре, подумайте й скажіть, навіщо ж транспорт потрібний людям? (для того щоб перевозити вантаж, людей).

Дидактична гра «Їде, пливе, летить»

- Накрийте жовтими кружечками повітряний транспорт, а водний транспорт - синіми, накрийте зеленими квадратами наземний транспорт.

Дидактична гра «Вгадай на слух вид транспорту»

По черзі включаю дітям запис характерних шумів і сигналів, вироблених різними видами транспорту - скрип гальм автомобіля, гудок поїзда, гудок корабля, гул літака, стукіт коліс вагона, звук працюючого автомобільного мотора. Після прослуховування фрагмента запису діти повинні визначити, якому виду транспорту відповідає характерний шум.

Оповідання про послідовність виникнення транспорту

Спочатку людина пересувалася самотійно й всі вантажі носила на собі. Як ви думаєте, чи легко було носити на собі вантаж? Це було дуже важко. Але отут на допомогу людині прийшли ... Так, свійські тварина. Кінь, осел, а в жарких країнах і слони. Людина одержала можливість подорожувати й перевозити невеликі вантажі. Потім людина винайшла човен і вітрило, стала будувати кораблі з дерева й використовувати силу вітру, що надуває вітрила, вона одержала можливість плавати по річках, морях, а потім і океанах. Це відкрило перед людьми далекі й загадкові землі.

Дихальна гімнастика «Вітер надуває вітрила»

Дітям пропонується подути на серветку - вітер надуває вітрила. Запропонувати спробувати різну силу вітру - подиху.

Дуже багато років свійські тварина й вітер вірно служили людині. Але потреби людей увесь час росли й уже ніякі коні не могли підняти ті вантажі, які потрібно було перенести людям на далекі відстані. І отут людина

зрозуміла,

що потрібно самому винаходити транспортні засоби. Так з'явилися й інші види транспорту, першим з яких була ... повітряна куля. Повітряна куля могла підняти людину або корисний вантаж і перенести на велику відстань. На жаль, керувати повітряною кулею було майже неможливо - вона летіла тільки туди, куди її ніс вітер. Тому людям довелося винаходити інший транспорт. Через якийсь час людина винайшла двигун - серце будь-якої машини. Перші двигуни працювали на дровах, дуже коптили й диміли, але вони допомогли винахідникам побудувати перший поїзд - паровоз.

Паровоз міг перевезти більші вантажі й людей на далекі відстані й виявився дуже корисний. Але виявилось, що рейки, по яких пересувалися поїзди, можна прокласти не скрізь. Як же бути? І отут винахідники поставили паровоз на колеса й забрали рейки - вийшов перший автомобіль. З тої пори види транспорту постійно вдосконалювалися. Після появи бензинового двигуна машини стали швидші й могутніші. Цей двигун виявився дуже корисний не тільки для машин - поставивши такий потужний двигун на планер, людина побудував перший літак. А вже потім з'явилися ракети, підводні човни, метро й ще багато інших видів транспорту.

Підсумок заняття

Дидактична гра «Виправ помилку».

Потяг пливе по морю, тому що він морський транспорт.

Корабель мчить в повітрі, тому що він повітряний транспорт.

Літак їде по рейках тому що він залізничний транспорт.

Таксі перевозить каміння тому що це вантажний транспорт.

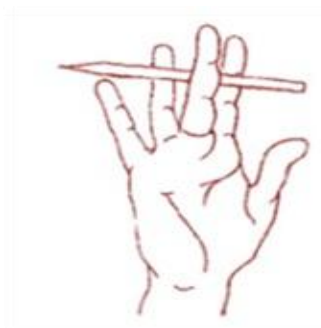
Будинок літаків називають порт.

Кораблі зупиняються в аеропорту.

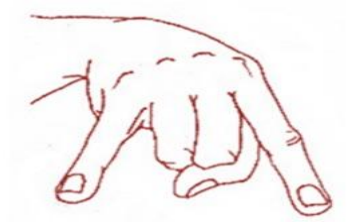
Вправи на розвиток дрібної моторики

1. Пасивна гімнастика для пальців рук:
 - Поглажування
 - Розтирання
 - Вібрація
 - Масаж
2. Активна гімнастика для розвитку дрібної моторики:
 - Сортери, пірамідки
 - Елементи методики Марії Монтессорі
 - Ліплення
 - Мозаїка
 - Ігри з природнім матеріалом (шишки, каштани, жолуді)
 - Шнурівки
 - Малювання пальцями
 - Ігри з манкою
 - Робота з різнокольоровими прищіпками
 - Вправа «Попелюшка»
 - Візерунки зі сірників
3. Пальчикові вправи:

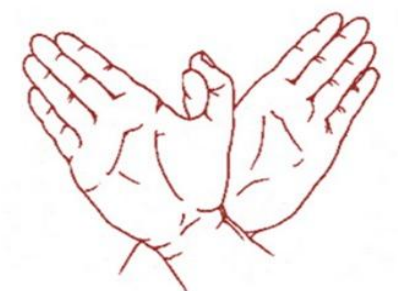
Вправа 1: Покласти олівець між вказівним, середнім і безіменним пальцями. Крутити олівець, передавати його з одного пальця на інший.



Вправа 2: Пальці в кулачок. Вказівний та мізинчик розведені в сторони, дитина рухає ними, просуваючи руку по парті вперед.



Вправа 3: Долоні розгорнуті на себе, великі пальці переплетені — голівка птаха. Інші зімкнені пальці — крила. Швидко помахати ними.



Вправа 4: Учитель декламує віршик і показує: долоню, а потім по черзі з'єднує з великим пальцем усі інші, починаючи зі вказівного.

