

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ ВОЛИНСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти**

На правах рукопису

КИРКЕВИЧ ТЕТЯНА ОЛЕГІВНА

**РОЗВИТОК
КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ
ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО
РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма: Корекційна психопедагогіка
(олігофренопедагогіка) Робота на здобуття освітнього ступеня магістра

Науковий керівник:
ГАЦ ГЕОРГІЙ ОПАНАСОВИЧ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол № 6
засідання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
від 25.11.2024 р.
Завідувач кафедри
Кузава І.Б.
(підпис) ПБ

ЛУЦЬК, 2024

АНОТАЦІЯ

***Киркевич Т. О.* Розвиток комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку засобами арттерапії.**

Магістерська робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка)) Волинського національного університету імені Лесі Українки, Луцьк, 2024

Дослідження присвячена проблемі розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку засобами арттерапії. У дослідженні визначено особливості комунікативного розвитку (зв'язного мовлення; інформаційно-комунікативних, регуляційно-комунікативних, афективно-комунікативних групи умінь) у другокласників, які мають порушення інтелектуального розвитку та з нормотиповим розвитком; доведена доцільність використання засобів арттерапії з корекційною метою.

Представлено теоретичне обґрунтування методики формувального етапу експерименту, сформульовано необхідні умови досягнення позитивних результатів розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями засобами арттерапії. Визначено напрями та методи, а також узагальнено одержані результати проведеної експериментальної роботи, статистично підтверджено ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: комунікативні уміння, порушення інтелектуального розвитку, арттерапія, пальчиковий театр, ляльковий театр, ігри-драматизації, здобувачі початкової освіти.

ANNOTATION

***Kirkevich T. O.* Development of communicative skills in primary school children with impaired intellectual development through art therapy.**

Master's thesis to obtain another (master's) level of high education for the specialty 016 Special education (Correctional psychopedagogy (oligophrenopedagogy)) Volinsky National University named after Les i Ukrainki,

Lutsk, 2024.

The study is devoted to the problem of the development of communicative skills in early childhood education with impaired intellectual development through art therapy. The study identified the peculiarities of communicative development (communicative thinking; information-communicative, regulatory-communicative, affective-communicative groups of minds) in other schoolchildren, which may be impaired intellectual development and standard-type development; The effectiveness of the use of art therapy with a corrective method has been brought to an end.

The theoretical basis of the methodology of the formal stage of the experiment is presented, the necessary methods for achieving positive results in the development of communicative skills of primary education students with intellectual impairments through art therapy are formulated. The method has been directly identified, as well as the results of the experimental work, and the effectiveness of the proposed method has been statistically confirmed.

Key words: communicative intelligence, impaired intellectual development, art therapy, finger theater, doll theater, dramatization games, development of primary education.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ.....	9
1.1. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження	9
1.2. Арттерапевтичні засоби у розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку.....	16
Висновки до першого розділу.....	22
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	23
2.1. Діагностика рівнів розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти.....	23
2.2. Експериментальна методика та результати її впровадження.....	40
Висновки до другого розділу.....	59
ВИСНОВКИ.....	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	64
ДОДАТКИ	71

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна модернізація спеціальної освіти в Україні характеризується інтеграцією наукових досліджень і зусиль, а також зосередженням уваги на детальному вивченні особливостей загального, психічного і мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями, з метою гарантії індивідуального розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних властивостей, можливостей, здібностей та інтересів. Це вимагає від фахівців усіх напрямків, які займаються супроводом дітей, пошуку нових ідей, методів і технологій для ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини задля її успішного особистісного й соціального становлення.

Ця проблема є особливо актуальною для здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями, оскільки в Україні спостерігається збільшення кількості таких дітей. Цей факт вимагає переосмислення методів і форм виховання та навчання дітей з інтелектуальними порушеннями (В. І. Бондар, Г. М. Коберник, В. О. Липа, М. С. Певзнер, В. М. Синьов та ін.).

За останні роки в Україні та на міжнародному рівні помітно зростає інтерес фахівців різних галузей до впливу мистецтва на дітей з особливими освітніми потребами, включаючи дітей із інтелектуальними порушеннями, у контексті корекційного навчання та виховання (В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, З. П. Ленів, С. П. Миронова, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, В. М. Синьов, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко та ін.). На думку З.П. Ленів, «...мистецтво є важливим чинником духовного розвитку особистості, яке має значний психотерапевтичний і психокорекційний вплив на емоційну сферу дитини, виконуючи регуляторну та комунікативну функції» [24, с.183].

Використання арттерапії з дітьми молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями зростає в умовах розвитку корекційної освіти, яка зосереджена на діагностиці та корекції психічного розвитку цієї категорії дітей у процесі педагогічної діяльності (О. П. Гаврилушкіна, І. В. Євтушенко, А. П. Зарін, В. К. Лазарева, Е. М. Меметова, Н. Д. Соколова та ін.). Позитивний

вплив арттерапії на розвиток мовлення підкреслюють Л. С. Журавльова, З. П. Ленів, В. А. Литвиненко, С. Ю. Конопляста, Т. Г. Кузнецова, С. П. Миронова та багато інших.

Арттерапія, як метод психокорекції, раніше використовувалася переважно в психотерапевтичній практиці, однак останнім часом зростає зацікавленість у впливі мистецтва на дітей з особливими освітніми потребами в процесі корекційного навчання та виховання.

Аналіз літературних джерел свідчить про успішність використання мистецьких засобів з метою корекції. Це дозволяє стверджувати, що арттерапія повинна інтегруватися в корекційно-педагогічну практику спеціалістів, таких як корекційні педагоги, учителі, асистенти вчителів, вихователі, практичні психологи, логопеди та музичні працівники в закладах освіти для осіб з особливими психофізичними порушеннями.

Актуальною проблемою сучасної корекційної педагогіки є розвиток комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, що має велике педагогічне, психологічне і соціальне значення.

Зважаючи на актуальність проблеми, нами була обрана тема дослідження: «Розвиток комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку засобами арттерапії».

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці методики розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку порушеннями інтелектуального розвитку засобами арттерапії.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-педагогічну літературу з проблеми дослідження
2. Розкрити механізми, за допомогою яких арттерапія сприяє розвитку мовлення та комунікації у дітей з інтелектуальними порушеннями.
3. Розробити та впровадити експериментальну методику арттерапії, спрямовану на покращення комунікативних умінь другокласників, які мають інтелектуальні порушення, та оцінити її ефективність.

Об'єктом дослідження є комунікативна діяльність здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет дослідження – процес розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку засобами арттерапії.

Методи дослідження:

– *теоретичні*: вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічної і методичної літератури з питань мовленнєво-комунікативної діяльності й використання засобів арттерапії у корекційно-педагогічному процесі; аналіз навчальних програм – для теоретичного обґрунтування методики діагностики та розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку;

– *емпіричні*: цілеспрямоване спостереження за мовленнєвою, навчальною та ігровою діяльністю дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, бесіди з дітьми та педагогами, психолого-педагогічний експеримент констатувального та формувального характеру, який проводився з метою вивчення стану та особливостей мовленнєво-комунікативних умінь дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та перевірки ефективності розробленої методики корекційної роботи;

– *методи обробки даних*: якісний аналіз та кількісна обробка результатів експерименту за допомогою методів статистики.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у тому, що: проведене дослідження розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку засобами арттерапії з урахуванням складної психологічної структури складників комунікативної діяльності; виявлено рівні розвитку комунікативних умінь; обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено методику розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку засобами арттерапії, що враховує закономірності формування комунікативних

умінь (регуляційно-комунікативних, інформаційно-комунікативних, афективно-комунікативних).

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: узагальнено відомості, які відображають особливості комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку; розширені та доповнені наявні теоретичні відомості про розвиток комунікативних умінь означеної категорії дітей; обґрунтовано необхідність розвитку комунікативних умінь як засобу соціальної адаптації молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що зібрані та систематизовані матеріали дослідження можуть бути використані в практичній діяльності корекційних педагогів, асистентів вчителів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням та спеціальних закладів освіти, а також, студентами-практикантами під час проходження педагогічної практики.

База дослідження. Комунальний заклад загальної середньої освіти «Луцький ліцей №15 Луцької міської ради».

Апробація результатів: матеріали дослідження апробувались у процесі участі у науково-методичній конференції «Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти» м. Луцьк (16-19 травня 2024 р.)

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота містить вступ, два розділи, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел та додатки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

1.1. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження

Оптимізація умов для розвитку кожної дитини та її особистісного самовизначення є важливою проблемою сучасної педагогічної науки. Ця проблема особливо актуальна для здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку. Згідно з психолого-педагогічними дослідженнями, процес особистісного розвитку та самовизначення дітей цього віку має свої труднощі.

Вивчаючи особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту, В. Задорожня акцентує увагу на функції регуляції мовлення. Авторка вказує на значні порушення всіх аспектів вербальної регуляції, зробивши висновок, що у дітей цієї категорії формується лише спонукальна або активуюча функція слова, яке виконує роль сигналу до дії [54, с. 106]. У такому випадку мовлення тривалий час не відображає природного наслідування, що призводить до значної затримки в розвитку поведінки, яка не лише базується на чистому наслідуванні, але й під впливом мовлення. В. Задорожня, також, вказала на те, що основними факторами, які перешкоджають цьому процесу, є органічна та функціональна недостатність моторного аналізатора, самої словесної системи та рівнів домовленої регуляції дій.

У наукових розвідках Л. Лалаєвої, Є. Соботович, Г. Сухарєва, В. Тищенко зазначається, що одним із ключових завдань мовленнєвої роботи з дітьми, які мають порушення інтелекту, є сприяння загальному розвитку їхньої пізнавальної діяльності в тісному зв'язку з удосконаленням усного мовлення. Це обумовлено тим, що мовленнєвий розвиток зазвичай істотно затримується, а патологічний стан обмежує можливості спілкування дітей з оточуючими, що, в свою чергу, негативно впливає на їхні пізнавальні інтереси та здатність засвоювати інформацію, що передається словами. Порушення мовлення, як

правило, пов'язані з серйозними органічними ураженнями головного мозку і важко піддаються корекції [27].

Отже, при роботі над розвитком мовлення необхідно особливо звертати увагу на мовленнєве спілкування. Без спеціальних зусиль діти з порушеннями інтелекту, до моменту вступу до школи, не здатні до формування належної мовленнєвої готовності до навчання та вивчення мови в цілому.

Як зазначалося раніше, мовлення має ключову роль у формуванні вищих психічних функцій. Психологічна детермінованість мовного розвитку відбувається відповідно до загальних умов психічних явищ і станів. Дослідження ряду вчених: І. Єременко, К. Лебединська, В. Лубовський, О. Лурія, М. Певзнер, С. Рубінштейн, В. Синьов, Г. Сухарева та ін. - дозволяють стверджувати, що до інтелектуальних порушень можна відносити лише ті стани, які характеризуються стійким і незворотнім порушенням, переважно когнітивних функцій, внаслідок органічного ураження кори головного мозку. Ці характеристики необхідно враховувати в першу чергу при діагностиці інтелектуальних порушень [32, с. 377].

Н. Демченко визначає інтелектуальні порушення різного ступеню тяжкості і зазначає, що «це якісні зміни всієї психіки, всієї особистості, які зумовлені дією органічного ураження центральної нервової системи, такі аномалії розвитку, які зачіпають не тільки інтелект, а й емоції, волю, поведінку та фізичний розвиток» [16, с. 69]. Автор зазначає, що це «...загальна група непрогресивних патологічних станів з різною етіологією, патогенезом і клінічними симптомами, спільною ознакою яких є поява загальних психічних розладів, вроджених або набутих у ранньому дитинстві (до 3-х років) загального психічного недорозвинення з переважною недостатністю інтелектуальних здібностей» [16, с. 378].

Канадські (J. Das., R. Jarman) та австралійські (J. Kirby) фахівці з інтелектуальних розладів і психології навчання, виявили, що основним розладом, характерним для інтелектуальних порушень, є дисфункція, яка є третім блоком (за схемою О. Лурія), що проявляється у складнощах у прийнятті

рішень і плануванні особистих дій та у поганому контролі за діяльністю першого та другого блоків. Представлені авторами результати експериментальної роботи показують, що між стратегіями вирішення проблем немає відмінностей не стільки на рівні процесів кодування, за які відповідає другий блок, скільки на рівні процесів, що реалізуються третім блоком, зокрема під час планування та контролю за кодуванням [50, с. 155].

За даними вітчизняних вчених [41], інтелектуальні порушення мають особи, які страждають на стійкі незворотні порушення, переважно в когнітивній сфері, зумовлені органічними та дифузними ураженнями головного мозку.

Причинна обумовленість (відомий як «causation») визначається вченими як причинно-наслідковий зв'язок, при якому одна чи декілька подій призводять до виникнення інших подій. Цей зв'язок базується на спрямованості факторів на результати [41, с. 228]. Сучасне розуміння причинно-наслідкових детермінант мовленнєвих порушень ґрунтується на декількох ключових положеннях:

1. Наявність спадкових факторів: в більшості випадків ці фактори слугують лише передумовою для розвитку мовних порушень.

2. Наявність соціальних факторів: сюди входять несприятливі умови навколишнього середовища, відсутність позитивних емоційних умов, обмежене спілкування та психологічні травми.

3. Наявність екзогенних та органічних факторів: це включає негативний вплив на центральну нервову систему дитини та весь її організм. До пренатальної патології можуть призводити кілька екзогенних факторів [41, с. 232].

Одним із найсуттєвіших факторів, що впливають на розвиток мовлення, є особливості вищої нервової діяльності. Дослідження показують, що основою патогенезу загальних мовленнєвих порушень є зниження аналітичної та синтетичної активності функціонально-моторної системи, а також порушення цілісності та морфологічної зрілості цих структур, які визначають функціональну працездатність мозку. Ряд дослідників вивчали психологічні фактори, що визначають мовленнєвий розвиток, і специфіку мовленнєвих

порушень у дітей з порушеннями інтелекту. Серед цих факторів головна роль відводиться недорозвиненості когнітивної функції: розсіяний розвиток коркових шарів великих півкуль головного мозку призводить до порушення властивостей когнітивної функції, відчуттів, сприйняття, уявлень і мислення [16, с. 80].

Основними особливостями психічного розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями є недорозвинення вищих форм пізнавальної діяльності, конкретність і поверховість мислення, порушення мовної регуляції поведінки, незрілість емоційно-вольової сфери, якісних особливостей пам'яті, уваги [16, с. 101].

До соціальних чинників, що негативно впливають на мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями інтелекту, необхідно віднести слабкість мовленнєвих контактів і недостатність стимуляції до мовленнєвого спілкування.

У дослідженнях Г. Сухарєвої, Р. Белова-Давид виділяють дві групи інтелектуальних порушень: інтелектуальні порушення із недорозвиненням мовлення; атипічні інтелектуальні порушення, ускладнені мовленнєвими розладами [47].

У дітей з порушеннями інтелекту зустрічаються всі види мовленнєвих порушень, як і в дітей з нормотиповим розвитком. Мовленнєві порушення у дітей з порушеннями інтелекту стійкі, важко усуваються і зберігаються до старших класів.

Специфіка словникового запасу та його функціонування у дітей з інтелектуальними порушеннями, а також їх вербально-логічне мислення не є самостійними порушеннями, а скоріше вираженням загальних особливостей когнітивної функції при мовленнєвих розладах.

Дослідження дітей з мовленнєвими порушеннями показали, що інтелект сам по собі здатен впливати на мовний розвиток. Згідно з дослідженнями Е. Соботович, негативний вплив інтелекту виявляється в наступних аспектах:

1. Організація семантичних операцій – мовленнєві прояви дітей з

інтелектуальними порушеннями часто характеризуються логічними помилками, а також відсутністю або спотворенням складних семантичних зв'язків, що призводить до різних семантичних труднощів.

2. Рівні мовної семантики – діти стикаються з істотними труднощами у засвоєнні лексичних і граматичних конструкцій.

3. Засвоєння формальних мовних засобів – чим складніше лексичне значення, тим важче його зрозуміти і застосувати дітям з інтелектуальними порушеннями. Особливо складними є прийменниково-відмінкові конструкції.

4. Обробка мовленнєвої інформації – якість, точність, обсяг і швидкість сприйняття та відтворення мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями погіршені. Вони не мають ефективних стратегій швидкого декодування мовленнєвих повідомлень, що перешкоджає розвитку їх експресивної мови та негативно позначається на її формуванні [47].

Комунікативна незрілість дітей молодшого та старшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (надалі ППР) описується в наукових працях П. О. Омарової, Є. І. Розуван. Дослідники зазначають низький рівень активності таких дітей у плані ділового спілкування, їх недостатню здатність актуалізувати свій соціальний досвід. У них відсутня потреба в спілкуванні з однолітками, вміння підпорядковувати свою поведінку законам колективу.

Проблемі спілкування здобувачів початкової освіти з ППР присвячені праці М. Г. Агавелян, О. К. Агавелян, О. С. Гольдфарб, Є. В. Хлистової. У них йдеться про низку особливостей сприймання та розуміння такими дітьми людини, специфіку їх самосприймання (уповільненість процесу самосприймання, слабе відображення складних характеристик своєї особистості, недостатню осмисленість процесів соціального сприймання, ускладненість сприймання експресій, недостатню доступність емпатійних переживань щодо іншої людини, значення мовленнєвої установки в сприйманні та розумінні іншої людини тощо).

Дослідники відзначають, що в усному мовленні більшості дітей з ППР основні виразові засоби представлені недостатньо, їх мовлення монотонне,

бідне на інтонації, насичене неправильними наголосами та невиправданими паузами. У збудливих олігофренів спостерігається надмірно прискорене мовлення, яке являє собою потік переплутаних, незакінчених, проковтнутих слів і звуків. В загальмованих дітей – мовлення буває патологічно вповільненим. Вони говорять тихо, мляво, розтягують слова, втрачають думку або не висловлюють її до кінця [27].

В дослідженнях М. Ф. Гнезділова, Г. М. Дульнєва, Л. В. Занкова, В. Г. Петрова та ін. зазначається, що у діти з ППР мають проблеми як монологічним, так і з діалогічним мовленням.

Сформованість комунікативних умінь має визначальне значення до моменту вступу до школи, так як відсутність елементарних комунікативних умінь ускладнює спілкування дитини з однолітками та дорослими, призводить до зростання тривожності, шкодить процесу навчання [27].

Спілкування здобувачів початкової освіти з ППР є неповноцінним і звуженим. Вони мало спілкуються між собою та з дорослими. Дорослі не завжди підтримують бесіду з такими дітьми.

Монологічне мовлення є одним з найбільш складних аспектів розвитку мовлення у дітей з ППР. Відсутність логічної послідовності, фрагментарність, а також часті повтори є характерними ознаками їхніх висловлювань. Для успішної побудови розповіді таким дітям необхідна зовнішня підтримка у вигляді плану, опорних слів, наочності та постійної стимуляції з боку педагога.

Мовлення дітей з ППР характеризується простотою синтаксичних конструкцій, неповнотою речень та порушенням граматичних норм. Висловлювання часто мають синкретичний характер, що свідчить про недостатній рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності.

Здобувачі початкової освіти не вміють узгоджувати слова в реченні, припускаються синтаксичних помилок. Вони не розуміють синтаксичних відношень між словами, які виражаються за допомогою відмінкових закінчень і не вміють користуватися ними. Сталість таких помилок Є. Ф. Соботович пояснює тим, що дитина зосереджується на предметному значенні слова,

ігноруючи його граматичне оформлення, не звертаючи увагу на особливості використання його змінних частин [48].

Розвиток граматичної компетенції у дітей з ППР відбувається повільно і характеризується значними труднощами у розумінні складних синтаксичних конструкцій. Співвіднесення мовних знаків із відповідними поняттями є для них складним завданням. Особливі труднощі викликають абстрактні поняття, що виражаються за допомогою метафор, прислів'їв та інших непрямих мовних засобів.

Соціальна комунікація дітей з ППР обмежена низкою факторів, серед яких: емоційна нестабільність, знижена пізнавальна активність, недостатня сформованість мотивації та вольових якостей. Важливу роль відіграє також низький рівень розвитку мовлення, що ускладнює процес взаємодії з оточуючими.

Аналіз наукових досліджень у сфері розвитку комунікативних умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями виявляє як загальні закономірності, так і специфічні особливості цього процесу. Незважаючи на наявність значної кількості досліджень, проблема формування комунікативних умінь у даній категорії дітей залишається актуальною.

Існуючі суперечності між теоретичними положеннями та практичними аспектами формування комунікативних умінь у здобувачів початкової освіти з ППР зумовлені недостатньою вивченістю даної проблеми, відсутністю єдиного підходу до її вирішення та обмеженим використанням інноваційних методів навчання.

Окремі дослідження підкреслюють ефективність арттерапевтичних методів у розвитку комунікативних умінь у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. За допомогою мистецтва діти отримують можливість виразити свої емоції, думки та відчуття, що сприяє розвитку їхньої мови.

Таким чином, аналіз літератури свідчить про необхідність подальшого дослідження проблем формування комунікативних умінь у дітей з ППР,

розробки нових діагностичних методик та ефективних педагогічних технологій.

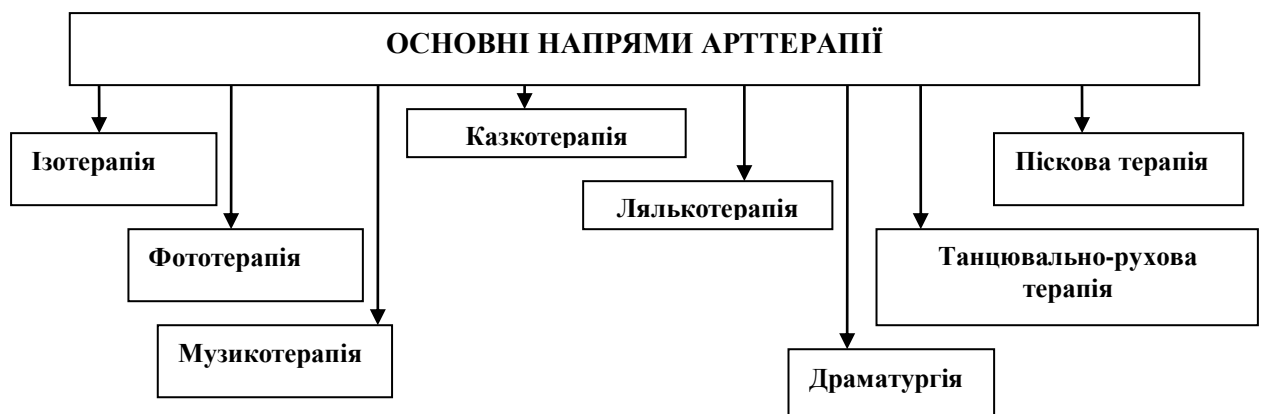
1.2. Арттерапевтичні засоби у розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку

В контексті нашого дослідження, термін «засоби» ми використовуємо як інструмент і метод для досягнення мети розвитку комунікативних умінь у здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями. Відповідно до Л.С. Виготського, засоби навчання можуть бути різноманітними: від мови і письма до витворів мистецтва та мнемотехнічних прийомів [47].

З точки зору спеціальної педагогіки арттерапія розглядається як синтез різних дисциплін (мистецтвознавства, медицини та психології), а в терапевтичній та психокорекційній практиці як сукупність методів, заснованих на використанні різних видів мистецтва у своєрідній символічній формі і дає можливість через стимулювання художніх проявів творчої діяльності дитини з ППР, корекцію порушень психосоматичних і психоемоційних процесів і відхилень у розвитку [21].

Арттерапія є потужним інструментом для розвитку комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями. Через творчість діти можуть виражати свої емоції, думки та відчуття, навіть якщо вербальна комунікація утруднена.

Основні напрями арттерапії подаємо на мал 1.1.



Одним із найпопулярніших і найцікавіших напрямків арттерапії є казкотерапія, коли дорослий може працювати з дітьми над казкою. Казкотерапія – це система передачі життєвого досвіду, розвитку соціальної чутливості, інтуїції та творчих здібностей, набуття певних знань. Терапевтична дія казок лягла в основу цілого напрямку сучасної психотерапії, так званої казкотерапії. Ефективним засобом розвитку діалогічного мовлення дітей з порушеннями інтелекту є театралізація та інсценізація казок [25, с. 35].

Театралізована діяльність – це один із елементів художньо-мовної діяльності, спосіб розвитку образної, літературно-діалогічної мови, що дає змогу дитині виразити свої почуття та ставлення до літературного образу, ввійти в роль казкового персонажа, самостійно побудувати зв'язне висловлювання; спосіб сприяти глибшому засвоєнню художніх образів, усвідомленню змісту та ідеї художнього твору через його спостереження через театр.

Працюючи над чіткістю слів героїв, активізується словниковий запас дитини, покращується мовленнєва та інтонаційна культура. Виконуючи роль, дитина зрозуміло, чітко промовляє текст, оволодіває літературною мовою. У неї покращується діалогічне мовлення, його граматична будова.

Водночас театральна діяльність вимагає роздумів, аналізу, висновків, діалогу. А це, у свою чергу, допомагає подолати сором'язливість і невпевненість і, як наслідок, підвищує самооцінку дітей [25, с. 39].

Робота з використанням казкотерапії стає набагато ефективнішою і цікавішою, якщо перед дітьми постають чарівні герої, які спілкуються «наживо» з дітьми. Не можна недооцінювати роль лялькового театру, акторами якого будуть діти з інтелектуальними порушеннями, адже гра сприяє розвитку зв'язного мовлення, пам'яті, уваги, творчих здібностей, допитливості та комунікабельності. Крім того, невеликі заняття акторської майстерності допомагають дітям впоратися з власними переживаннями, страхами і комплексами.

Як бачимо, спілкування постійно пов'язане з практичною та ігровою діяльністю, що в свою чергу впливає на розвиток діалогічного мовлення дітей з ППР.

Музикотерапію можна виділити в самостійний напрямок арттерапії, яка має значний психотерапевтичний вплив на емоційне життя дитини. Сьогодні музикотерапія в цілому є психокорекційним напрямком (в медицині та психології), який по суті має дві сторони впливу: психосоматичний (при якій лікувальний вплив спрямований на функції організму) та психотерапевтичний (в процесі якого за допомогою музики здійснюється корекція відхилень в особистісному розвитку, психоемоційному стані і т. п.) [25, с. 40].

У науковій літературі виділяють активну і пасивну види музикотерапії. В активній музикотерапії дитина бере активну участь у музикотерапевтичному процесі, співаючи (звукотерапія), рухаючись (фізіотерапія) або граючи на інструментах. Вокалотерапія важлива тим, що виправляє порушення мовлення та навчає основам діафрагмального дихання, яке є основою формування мовлення дитини.

Основною метою активної музичної терапії є інтеграція особистості в соціальні групи, тому під музичний супровід добре відпрацьовуються різні навички спілкування. Пасивна музикотерапія характеризується тим, що музичного ефекту можна досягти шляхом прослуховування спеціально створених аудіо музичних програм [7, с. 24].

Відомо, що музика та мова використовують однакові засоби надсилання та отримання акустичних сигналів через ті самі органи. Зв'язок між музикою та мовою базується на спільних акустичних і експресивних елементах, таких як ритм, мелодія, гармонія, гучність, динаміка, наголос і просодія.

За допомогою музичних засобів (співу та музичних інструментів) дитина вчиться відрізняти мову від інших звуків, розташовувати звуки в просторі, визначати джерело звуку та асоціювати інструмент із його звучанням. Музика також ефективно сприяє розвитку відчуття ритму, рухів і мовлення. З одного боку, ритм музичного твору впливає на емоційну сферу дитини, а з іншого

боку, його сприйняття передбачає певну рухову активність [7].

Спільним співом і музикою корекційний педагог може спонукати дитину з порушеннями інтелекту до активного мовлення. Невимушений характер заняття допомагає зменшити контроль над мовленням. Під приспів пісні діти починають співати або декламувати прості слова, що дозволяє корекційному педагогові працювати з дитиною на новому рівні. Під час співів ведеться робота з розвитку мовленнєвого та співочого дихання, голосу, інтонації, збільшується словниковий запас.

На основі аналізу спеціальної літератури можна зробити висновок, що при організації корекційно-виховної роботи з дітьми з порушеннями інтелекту дуже важливо розвивати їх вербальні та невербальні навички спілкування, розвивати їхню спостережливість, рефлексію та уяву, вправляти силу волі, розвивати моторику, артикуляційні навички, почуття темпу та ритму.

Корекційна музична діяльність – вид художньої діяльності психолого-педагогічного спрямування, метою якої є виправлення відхилень у мовленнєвому розвитку дітей засобами музичного мистецтва. Ці дії можуть включати: співи; ритмічні рухи під музику; поєднання музичної діяльності з іншими напрямками арттерапії (театральна діяльність, образотворча діяльність тощо) [12, с. 56].

Сучасні наукові дослідження підтверджують ефективність використання мистецтва в корекційній роботі з дітьми з особливими потребами. Мистецькі твори є своєрідними моделями реальних життєвих ситуацій, які допомагають дитині освоювати соціальні навички, розвивати емпатію та розуміння інших людей.

Надзвичайно важливим є розгляд спілкування в мистецтві не тільки з позицій міжособистісної взаємодії, але й з точки зору її міжсуб'єктного характеру. Мистецтво має здатність перетворювати об'єкти на суб'єкти шляхом піднесення всього, що оточує людину (світ природи та предметний світ). Особливо яскраві приклади суб'єктивних об'єктів ми знаходимо в казках, де тварини, рослини, природні явища наділені людськими рисами та якостями [12,

с. 129].

Мистецтво є важливим, виробленим історією культури способом моделювання самого спілкування. Оскільки художній образ за своєю сутністю є моделлю людини як суб'єкта, а твори мистецтва є системою образів, що знаходяться у взаємозв'язку та вступають у взаємини, то необхідно розглядати ці взаємини як процес спілкування.

Комунікативні дії в театральній грі опосередковані через ігрову діяльність. Саме гра справляє значний вплив на розвиток дитини, передусім тому, що під час гри діти навчаються повноцінному спілкуванню. Ігрова роль – це та зовнішня опора, яка допомагає дитині керувати своєю поведінкою. Роль може розкрити потенційний комунікативний ресурс дитині. За словами К. С. Станіславського, «природа театру та його мистецтва суцільно заснована на спілкуванні дійових осіб між собою й кожного з самим собою» [12, с. 141].

Згідно з дослідженнями О.Д. Трофимова, музично-театральна діяльність є ефективним засобом розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. Занурюючись у ролі різних персонажів, діти навчаються виражати свої емоції через мову тіла, міміку та жести, що сприяє розвитку їхньої емоційної інтелігенції.

Уявна ситуація як основа театральної (образної) гри є, увиразнює зв'язок уяви й емоцій, що є найважливішою складовою навчання й виховання дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями. Немає сумнівів, що розвиток емоцій і становлення їх довільності тісно пов'язані з розвитком уяви та залученням її до структури емоційного процесу [24].

Провідні мотиви, які спонукають дитину до комунікації, пов'язані з трьома головними потребами: у нових емоційних враженнях, в активній діяльності, у визнанні та підтримці.

Виступ на сцені в головній ролі, визнання й підтримка глядачів значно підвищують самооцінку дитини, сприяє розвитку впевненості, самостійності, віри у власні сили, що допомагає дітям із інклюзивними потребами налагоджувати соціальні контакти.

Театральна гра вможливорює новий крок у поглибленні й активізації комунікативної взаємодії з навколишнім світом. Конкретною пристосувальною суттю гри є налагодження емоційної взаємодії з іншими дітьми: розробка способів орієнтування в їх переживаннях, засвоєння правил і норм взаємодії з ними. Колективна театральна гра забезпечує контроль спільноти над індивідуальним афективним життям дитини, приводячи його у відповідність до вимог і потреб оточуючих у конкретній комунікативній ситуації [12, с.145].

Коли діти з особливими потребами грають у театр, вони вчаться спілкуватися за допомогою всього тіла: поглядів, жестів, міміки і навіть предметів. Це допомагає їм краще розуміти інших людей і виражати свої почуття. Театр – це як чарівний світ, де вони можуть бути ким завгодно і робити все, що захочуть.

Театралізована діяльність сприяє активному розвитку діалогічного мовлення у дітей. Вивчаючи і відтворюючи сценічні діалоги, діти засвоюють норми літературної мови та вдосконалюють свої комунікативні навички. Як зазначають М. С. Кузнецова театр відіграє важливу роль у розвитку творчої уяви дітей [18].

Ефективність театральної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами залежить від дотримання трьох основних принципів: створення атмосфери зацікавленості, забезпечення ситуацій успіху та індивідуального підходу. Індивідуалізація навчання є особливо важливою в роботі з дітьми з особливими потребами, оскільки кожна дитина має свої унікальні особливості та темпи розвитку.

Саме тому використання засобів арттерапії під час корекційної роботи з дітьми, що мають порушення інтелектуального розвитку, на нашу думку, є досить актуальними і дієвими, особливо з позиції розвитку комунікативних умінь дітей означеної категорії. У процесі театралізованої діяльності дитина з інклюзивними потребами може використовувати всі засоби, що дозволяють їй реалізувати свої комунікативні потреби: експресивно-мімічні (погляд, посмішка, міміка, виразні вокалізації, виразні рухи тіла), предметно-дієві

(локомоторні та предметні рухи, пози, що використовуються з метою спілкування); розвивати уяву, діалогічне та монологічне мовлення.

Таким чином, існує необхідність удосконалення теоретико-методологічних засад корекційної роботи з розвитку комунікативних умінь дітей з ППР. Застосування новітніх арттерапевтичних технологій значно сприятиме цьому процесу.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових досліджень у сфері розвитку комунікативних умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями виявляє як загальні закономірності, так і специфічні особливості цього процесу.

Незважаючи на значний обсяг досліджень, проблема формування комунікативних умінь у цій категорії дітей залишається актуальною.

На нашу думку, використання арттерапії, а особливо театральних занять, є надзвичайно важливим для дітей з особливими потребами. Через гру в театр діти можуть вільно виражати себе, розвивати мову, уяву та емоційний інтелект. Сценічні діалоги слугують для них своєрідним мовленнєвим зразком, який вони згодом можуть використовувати в повсякденному спілкуванні.

Отже, виникає потреба в удосконаленні корекційної роботи з розвитку комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями. Застосування арттерапії може стати ефективним інструментом для досягнення цієї мети.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Діагностика рівнів розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти

Констатувальне дослідження рівня розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти здійснювалося на базі комунального закладу загальної середньої освіти «Луцький ліцей №15 Луцької міської ради». У дослідженні брали участь 8 дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкий ступінь та 14 дітей з нормотиповим розвитком, які навчалися у других класах з інклюзивним навчанням.

Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

- розробити зміст та методику діагностики комунікативних умінь здобувачів початкової освіти, які мають інтелектуальні порушення у розвитку;
- визначити рівні сформованості комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з ППР та з нормотиповим розвитком;
- зробити порівняльний аналіз досліджуваних груп дітей.

Вивчення комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з ППР та в нормотиповим розвитком відбувалося жовтень-грудень 2024 року, що дало можливість оцінити актуальний рівень розвитку комунікативних умінь і завдяки цьому визначити напрями корекційного впливу.

Констатувальний експеримент складався з трьох етапів:

- 1) вивчення індивідуальних карток дітей з метою відбору дітей для подальшого дослідження;
- 2) розробка та впровадження експериментальної методики дослідження стану комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з ППР та з нормотиповим розвитком;
- 3) якісний та кількісний аналіз результатів дослідження стану

комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з ППР та з нормотиповим розвитком; порівняльний аналіз результатів.

Методика дослідження включала наступні етапи:

1) для всебічного дослідження комунікативних умінь дітей ми використовували різноманітні методики, включаючи спостереження в природних умовах (уроки, позаурочний час) та експериментальні методики, такі як «Рукавичка» та «Попроси або відмовся»;

2) дослідження стану дрібної моторики.

Для розв'язання першого діагностичного завдання нами були використані методики, спрямовані на вивчення комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення інтелектуального розвитку та з нормотиповим розвитком.

Дослідження було спрямоване на аналіз таких компонентів комунікативної компетентності:

- Інформаційно-комунікативні: здатність ініціювати та підтримувати діалог, розуміти мову співрозмовника, використовувати різноманітні комунікативні засоби.
- Регуляційно-комунікативні: вміння координувати свої дії з іншими, планувати спільну діяльність, оцінювати результати спілкування.
- Афективно-комунікативні: здатність виражати свої емоції, розуміти емоції інших, встановлювати емоційний контакт.

З метою дослідження різних груп комунікативних умінь ми здійснили: спостереження за комунікацією дітей на уроках та в позаурочний час; дослідження мовленнєво-комунікативної поведінки дітей в умовах спільної діяльності (за методиками «Рукавичка», «Попроси або відмовся»).

На першому етапі дослідження ми застосували метод включеного спостереження для вивчення комунікативної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями у неформальних ситуаціях. Ми аналізували склад дитячих груп, їхню динаміку та характер взаємодій між дітьми.

Дані вміння ми розподілили за такими рівнями:

Високий рівень (4 бали) характеризується – високим рівнем соціальної

адаптації; здатністю до самостійної організації ігрової діяльності; дотриманням соціальних норм і правил; розвиненими комунікативними навичками.

Достатній рівень (3 бали) характеризується – здатністю до участі в спільній діяльності за умови зовнішньої організації; частковим використанням комунікативних навичок у соціально прийнятих формах; достатньою тривалістю ігрової діяльності; виконанням інструкцій дорослого.

Середній рівень (2 бали) характеризується – позитивним ставленням до спільної гри; здатністю виконувати ігрові ролі за інструкцією; виявом інтересу до спілкування з дорослими; здатністю до зосередженої ігрової діяльності.

Низький рівень (1 бал) характеризується – труднощами у встановленні та підтримці соціальних контактів; відсутністю навичок співпраці в групі; неадекватними реакціями на соціальні ситуації; складнощами у виконанні ігрових ролей.

Початковий рівень (0 балів) характеризується – відмова від спільної гри та спілкування з однолітками та дорослим.

З метою виявлення особливостей комунікативного розвитку дітей було проведено дослідження їхньої поведінки в умовах спільної діяльності. Були використані методики «Рукавичка» (адаптована версія для дітей молодшого шкільного віку з ППР) та «Попроси або відмовся». Ці методики дозволили оцінити рівень розвитку таких комунікативних навичок, як співпраця, вербалізація потреб, відстоювання власної позиції

Підставою для оцінювання комунікативних умінь була комунікативна діяльність. Для ефективної комунікативної діяльності діти мають оволодіти наступними групами вмінь:

- орієнтація в комунікативній ситуації: розуміння контексту спілкування, адаптація до різних співрозмовників;
- планування комунікативної дії: визначення мети спілкування, вибір адекватних засобів і стратегій;
- використання мовленнєвих і невербальних засобів: володіння різноманітними інструментами для вираження думок і почуттів;

- реалізація комунікативної мети: чітке формулювання своїх думок, здатність до діалогу, адаптація до реакції співрозмовника;
- оцінка результатів спілкування: аналіз ефективності комунікативної взаємодії, здатність до самокорекції.

Дослідження за методикою «Рукавичка» передбачало використання силуетних зображень рукавичок та двох наборів по шість кольорових олівців як основних матеріалів.

Методики застосовувалася у два етапи:

На *першому етапі* здобувачі початкової освіти, які мали інтелектуальне порушення у розвитку та з нормотиповим розвитком отримували два аркуші з намальованими силуетами рукавичок, і завдання: «Давайте перетворимося на художників і намалюємо парні рукавички. Уявіть, що ви створюєте одяг для ляльок. Ваша рукавичка і рукавичка друга повинні бути однаковими, як дві сестрички». Діти отримували однакові набори кольорових олівців.

Другий етап ускладнювався тим, що другокласники отримували один на двох набір кольорових олівців. Їм потрібно було домовитися не тільки про малюнок, а й про те, як поділити між собою олівцю.

Експериментатор не втручався в процес виконання дітьми завдання, але фіксував зміст комунікативних дій у протоколах.

Аналіз взаємодії дітей на кожному з етапів відбувався за такими критеріями:

- здатність до співпраці: чи вміють діти домовитися про спільний план дій та вирішувати конфліктні ситуації;
- взаємний контроль: чи помічають діти помилки свого товариша та як на них реагують;
- оцінка результатів: як діти ставляться до роботи свого товариша;
- взаємодопомога: чи готові діти допомагати один одному і як саме;
- раціональне використання ресурсів: чи вміють діти ділитися матеріалами.

З урахуванням зазначених вище параметрів ми визначили рівні

сформованості комунікативних умінь:

– високий рівень (4 бали) – перш ніж почати малювати, діти домовляються; здійснюють взаємний контроль у ході виконання завдання й у разі відхилення від первинного задуму вносять корективи, намагаються виправити помилки; виявляють зацікавленість діяльністю, порівнюють рукавички й оцінюють їх, відзначають недоліки; раціонально використовують засоби діяльності; протягом часу роботи виявляють мовленнєву активність, підбирають адекватні слова відповідно до комунікативної ситуації, правильно інтонують, мовленнєву комунікацію вибудовують у формі діалогу (без сторонньої допомоги).

– достатній рівень (3 бали) – перш ніж почати малювати, діти домовляються лише за підказкою педагога; здійснюють взаємний контроль у ході виконання завдання, намагаються виправити помилки за підказкою педагога; виявляють зацікавленість діяльністю, порівнюють рукавички й оцінюють їх, відзначають недоліки (за підказкою); протягом часу роботи виявляють мовленнєву активність, підбирають адекватні слова відповідно до комунікативної ситуації, правильно інтонують, мовленнєву комунікацію вибудовують у формі діалогу.

– середній рівень (2 бали) – перш ніж розпочати роботу діти намагаються домовитись, але безрезультатно (навіть з допомогою педагога); взаємний контроль за виконанням завдання недостатній, у разі відхилення від задуму діти не намагаються виправити помилки; зацікавлення діяльністю виявляють слабо, під час порівняння рукавичок не можуть самостійно їх оцінити; нераціонально використовують засоби діяльності; протягом виконання завдання виявляють недостатню мовленнєву активність, провідна форма спілкування – наказ і підпорядкування.

– низький рівень (1 бал) – перед початком роботи діти не намагаються домовитися; взаємний контроль за виконанням діяльності відсутній; зацікавлення перебігом і результатом діяльності діти не виявляють, не намагаються порівняти рукавички; нераціонально використовують засоби

діяльності; під час роботи майже не виявляють мовленнєву активність, діють автономно, не контактують один з одним.

– початковий рівень (0 балів) – невиконання або відмова від завдання.

Для більш успішного процесу формування комунікативних умінь ми застосували методику «Попроси або відмовся». Її метою є виявлення здатності дітей молодшого шкільного віку до ведення діалогу. Зазначена методика включала чотири ситуації, у яких діти мали або відмовитися від запропонованої діяльності, або висловити прохання.

Діти працювали парами.

Процедура використання даної методики була такою. Двом дітям пропонувалися ситуації, коли вони виконували ролі співрозмовників, їм було необхідно про щось попросити або відмовитися від запропонованого виду діяльності.

Були запропоновані такі ситуації:

– Уяви, що ти граєш у футбол. Друг просить тебе кинути м'яч у вікно. Ти скажеш йому: «Ні, це небезпечно, ми можемо розбити скло і когось поранити!»

– Ти купив два квитки на самі круті розважальні атракціони в парку. Ти хочеш, щоб твій друг поїхав з тобою. Як ти його запросиш?

– На вулиці в тебе відібрали іграшку. Як ти звернешся до дорослого (експериментатора) за допомогою, щоб повернути свою іграшку?

– Незнайома людина пропонує тобі підвезти і пригощає солодощами. Ти розумієш, що це небезпечно. Як ти відмовишся?

Всі чотири ситуації пропонувалися кожній парі для того, щоб побачити, чи однотипні реакції в усіх ситуаціях, чи намагаються діти знайти різні варіанти розв'язання ситуацій.

Результати обчислювалися за такими критеріями:

– високий рівень (4 бали) – дитина намагається відтворити ситуацію, розпочинає діалог і підтримує його, намагається правильно виконати поставлене завдання;

– достатній рівень (3 бали) – дитина намагається відтворити ситуацію, розпочинає діалог і підтримує його, намагається правильно виконати поставлене завдання але потребує допомоги педагога;

– середній рівень (2 бали) – дитина ситуацію розуміє, але діалог підтримує чисто формально, не аргументуючи свою позицію. Репліки не односкладові, поставлене завдання виконане не в усіх випадках (навіть з допомогою педагога);

– низький рівень (1 бал) – дитина ситуацію не зовсім розуміє, репліки односкладові, або зовсім замінені на жести; дитина не намагається виконати поставлене завдання, їй легше побитися, ніж попросити про допомогу, втекти – ніж відмовитися;

– початковий рівень (0 балів) – відмова від виконання завдання.

Вивчення комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку відбувалося поетапно.

Першим етапом стало спостереження за комунікацією дітей під час прогулянок і перерв.

Протягом одного місяця ми спостерігали за комунікацією другокласників з порушеннями інтелектуального розвитку та з нормотиповим розвитком.

Ми виявили, що спілкування дітей із порушенням інтелекту відбувається досить своєрідно. У них рідко виникає бажання вступати в комунікативний процес без додаткового стимулювання. Спілкування відбувається або з ініціативи дорослого (вчителя чи асистента вчителя), або у разі необхідності задовольнити свої потреби.

Оскільки спостереження здійснювалося у позаурочний час, то нашу увагу привернув процес ігрової діяльності та комунікації під час неї.

Ми з'ясували, що ігри дітей молодшого шкільного віку, які мають інтелектуальні порушення у розвитку не мають мети. Вони не вміють гратися разом, якщо і виникають контакти, то досить нетривкі та, зазвичай, з ініціативи педагога. Тоді як діти із нормотиповим розвитком мають мету гри, ставлять і виконують ігрові завдання, підпорядковують свої дії цілям гри, грають

тривалий час, досягають поставлених цілей.

Між дітьми з різним рівнем розвитку часто виникали асиметричні відносини, де більш розвинена дитина займала позицію домінанта. Так, у грі Люди і Тані спостерігалася незмінна ієрархія: Люда, будучи старшою і фізично сильнішою, завжди була «мамою», а Таня – «донькою». При цьому, характер взаємодії був неоднозначним: від турботи до агресії.

Щодо ігор хлопчиків було виявлено значні відмінності в ігровій поведінки хлопчиків, які мали порушення інтелекту та їхніх однолітків з нормотиповим розвитком. Перші демонстрували більш високий рівень агресивності, вербальної агресії та руйнівної поведінки. Крім того, вони з меншою ймовірністю підкорялися соціальним нормам і виявляли меншу чутливість до зауважень дорослих.

Проаналізувавши кількість і довготривалість контактів між другокласниками із ППР, ми дійшли такого висновку: спілкування під час гри частіше виникає у дівчаток, ніж у хлопчиків, взаємодія дівчаток також є тривалішою в часі. Щодо другокласників із нормотиповим розвитком, і у дівчаток і у хлопчиків виникали довготривалі контакти між собою.

Хочемо наголосити, що дітям молодшого шкільного віку із ППР притаманне також невербальне спілкування. Воно більш характерне для дівчат і проявляється в обіймах, ласці тощо. Частіше за все такі прояви ніжності спрямовані на дорослого. Якщо одна дитина підійшла й обійняла вчителя або вихователя, то прибігти обійматися можуть і всі інші. Так діти намагаються показати педагогові свою любов.

Прихильність дітей до вчителя відзначалася і в другокласників з нормотиповим розвитком, але, на відміну від другокласників з інтелектуальними порушеннями, діти дотримувалися субординації по відношенню до педагога.

Щодо вербального спілкування дітей молодшого шкільного віку з ППР та дорослого, то воно зумовлене, в основному, скаргами і образами. Діти звертаються до вчителя або асистента вчителя лише для того, щоб висловити

своє невдоволення.

Спілкуючись із дорослим, не всі діти звертаються до нього на «Ви». В другокласників, які мають порушення інтелекту часто зустрічається звернення «ТЬОТЯ».

Діти із нормотиповим розвитком зверталися до педагога на ім'я по-батькові, задавали запитання, включали педагога у гру.

У взаємодії дітей з порушеннями інтелекту та дорослими неодноразово виникали конфліктні ситуації. Хоча прямі конфлікти були рідкісними, діти часто демонстрували пасивний опір, відмовляючись виконувати вказівки або виражаючи невдоволення. У деяких випадках поведінка дітей набувала більш активного характеру, проявляючись у фізичній агресії, вербальних образах і емоційних спалахах. В одному з таких випадків асистент вчителя був змушений відвести дитину із ППР до класу, щоб вона заспокоїлася. Через кілька хвилин вони повернулися і дитина виглядала досить радісною. Складалося враження, що цього випадку не було взагалі.

У дітей із нормотиповим розвитком конфліктів із дорослими не спостерігалось.

Також зауважимо, що інтерес до присутності стороннього дорослого під час гри другокласників із ППР виникав не в усіх дітей (за нашими підрахунками, лише у 25–30%).

Діти із нормальним розвитком, одразу помітили незнайомого дорослого під час гри та поставили запитання вчителю з приводу присутності сторонньої особи.

Показниками, які ми досліджували шляхом спостереження, були: взаємодія з однолітками під час гри (максимальна оцінка 4 бали); вміння грати протягом тривалого часу, захоплено, зосереджено (максимальна оцінка 4 бали); знання норм поведінки й використання позитивних форм у спілкуванні з однолітками (максимальна оцінка 4 бали); вияв моральних почуттів (максимальна оцінка 4 бали); вміння спілкуватися з дорослим (максимальна оцінка 4 бали).

Із застосуванням методики «Рукавичка» ми з'ясували, що ніхто з другокласників, які мають інтелектуальні порушення в умовах спільної діяльності не виявив уміння спілкування. Вони, на відміну від своїх ровесників з нормотиповим розвитком не намагалися уточнити зміст майбутньої діяльності, не задавали запитання, не зверталися по допомогу до педагога (експериментатора).

Таблиця 2.1

**Результати спостереження
за комунікацією здобувачів початкової освіти**

Рівні	Кількість дітей %	
	Другокласники, які мають інтелектуальні порушення	Другокласники з нормотиповим розвитком
Високий	0	64,2
Достатній	0	22,6
Середній	25,0	14,2
Низький	50,0	0
Початковий	25,0	0

Слід зазначити, що у другокласників з порушеннями інтелектуального розвитку було відмічено низький рівень концентрації на поставлених завданнях. Діти часто відволікалися від початкової мети діяльності і проявляли нестійкість інтересів. Так, наприклад, під час виконання малюнка вони могли раптово переключити свою увагу на маніпуляцію з іншими предметами або висловлювати бажання змінити вид діяльності.

Діти із нормотиповим розвитком гарно включилися у діяльність, обговорювали свої наміри та способи виконання.

У процесі комунікації діти з порушеннями інтелекту демонстрували перевагу невербальних засобів спілкування. Вони активно використовували жести, міміку і тактильні контакти для передачі інформації. Вербальна комунікація була обмежена і часто супроводжувалася труднощами у виборі слів і формулюванні думок.

Найбільші труднощі у дослідженні виникли під час організації спільної діяльності дітей з порушеннями інтелекту. Вони мали значні труднощі з

встановленням і підтримкою взаємодії, особливо в ситуаціях, що вимагали обміну думками та корекції поведінки з урахуванням дій партнера. У разі виникнення розбіжностей у поглядах або невдоволення роботою партнера, діти з ППР часто припиняли спілкування і переходили до автономної діяльності. У таблиці 2.2 подано результати аналізу виконання завдання «Рукавичка».

Таблиця 2.2

Результати аналізу методики «Рукавичка»

Рівні	Кількість дітей %	
	Другокласники, які мають інтелектуальні порушення	Другокласники, які мають інтелектуальні порушення
Високий	0	55,9
Достатній	0	29,4
Середній	25,0	14,7
Низький	50,0	0
Початковий	25,0	0

Виходячи з результатів аналізу, можна зробити висновки про значне недорозвинення і своєрідність комунікації другокласників, які мають інтелектуальні порушення. Ми вважаємо, що ускладнення щодо актуалізації вербальних засобів спілкування пов'язані не тільки з недосконалістю мовної бази, а й з несформованістю емоційного компонента комунікації, навичок спільної діяльності, уваги й інтересу до однолітка.

У ході використання методики «Попроси або відмовся», ми відзначили, що деякі діти з ППР не тільки не могли організувати діалог, але й уявити собі запропоновані ситуації, що свідчить про низький рівень розвитку комунікативних умінь. Виходячи з ідентичності ситуацій, діти намагалися вирішувати їх однотипно (втекти від незнайомого дорослого, розпочати бійку). Що ж до випадку з м'ячем, то часто діти відмовлялися вирішувати цю ситуацію. Дехто із дітей з ППР погоджувалися розбити шибку. Після уточнення експериментатором ситуації та пояснення, що бити шибки погано, діти погоджувалися не робити цього. Діти ж із нормотиповим розвитком під час виконання цього завдання майже не зазнавали труднощів та показали, в основному, високий та достатній результат.

Під час розігрування ситуацій дітьми із ППР згода досягалася або без суперечок, або, навпаки, діти сперечалися без кінця і не могли дійти згоди та виконувати завдання.

Показники виконання цього завдання виявилися найгіршими у другокласників із ППР. Це пов'язано зі складністю завдання, тому що у даному випадку діалог не провокувався, а пропонувалася лише ситуація, яку потрібно було розіграти, узгоджуючи діалог самостійно.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою даної методики, поданий у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати аналізу методики «Попроси або відмовся»

Рівні	Кількість дітей %	
	Другокласники, які мають інтелектуальні порушення	Другокласники, які мають інтелектуальні порушення
Високий	0	64,3
Достатній	0	28,6
Середній	12,5	7,1
Низький	37,5	0
Початковий	50,0	0

Загальний аналіз експериментальних даних свідчить про те, що значна частина другокласників, які мають інтелектуальні порушення у розвитку не може реалізувати свою потребу у спілкуванні, оскільки не володіє вміннями, необхідними для участі у комунікації. У ряді випадків несформованість комунікативних умінь поєднувалася з браком вербальних засобів.

Дані дослідження показали, що багатьом з другокласників, які мають інтелектуальні порушення важко орієнтуватися в умовах спілкування. Серед другокласників, які брали участь у експерименті, не відзначалася така поведінка, яка б свідчила про намагання сплановано здійснювати комунікативну діяльність. Багато з дітей втрачали мету комунікації. Під час вибору засобів комунікації другокласники, в основному, віддавали перевагу невербальним. Більшість дітей не мали можливості використовувати мовлення

під час спілкування.

Щодо другокласників із нормотиповим розвитком, то їх комунікативні уміння сформовані, у більшості, на високому та достатньому рівнях, що говорить про здатність цих дітей до комунікативної діяльності з дорослими та однолітками у різних життєвих обставинах.

На підставі отриманих результатів та бальної системи їх оцінювання, діти молодшого шкільного віку з ППР та нормотиповим розвитком показали наступні рівні стану сформованості комунікативних умінь (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості комунікативних умінь
здобувачів початкової освіти**

Рівні	Кількість дітей %	
	Другокласники, які мають інтелектуальні порушення	Другокласники, які мають інтелектуальні порушення
Високий	0	64,3
Достатній	0	28,6
Середній	25	7,1
Низький	37,5	0
Початковий	37,5	0

На етапі констатувального експерименту, крім визначення рівня розвитку комунікативних умінь, ми досліджували розвиток дрібної моторики рук дітей молодшого шкільного віку з ППР. Дослідження рівня розвитку дрібної моторики було необхідне для наступного етапу експерименту, а саме: формувального, який передбачав використання пальчикового та лялькового театру, що для них необхідно мати певний рівень розвитку дрібної моторики. Крім того, розвиток дрібної моторики впливає на формування моторного компонента мовлення, що у свою чергу позначається на мовленнєвому розвитку дітей.

Для визначення стану дрібної моторики були запропоновані завдання, взяті з різних методик обстеження розвитку дрібної моторики дітей молодшого шкільного віку

Дослідження показали, що діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку часто мають значні труднощі з

дрібною моторикою. Їх рухи некоординовані, повільні та неточні. Вони відчують труднощі при виконанні завдань, які вимагають точних і швидких рухів пальців, а також координації рухів обох рук. Крім того, у них спостерігається недостатня розвиненість просторових уявлень, що ускладнює виконання завдань, які вимагають орієнтації в просторі.

Виявлення кореляції між вираженістю порушень комунікативних умінь і ступенем розвитку рухів руки, безсумнівно, може сприяти визначенню основних напрямів, завдань, змісту і вибору прийомів роботи вчителя та асистента вчителя, логопеда та корекційного педагога, головним завданням яких є підвищення результативності педагогічного процесу та сприяння загальному розвитку здобувачів освіти.

На етапі встановлення контакту та первинної діагностики рухових навичок у другокласників з інтелектуальними порушеннями було констатовано низький рівень розвитку наслідувальної діяльності, труднощі з розумінням інструкцій та виконанням пальчикових вправ, що характеризувалися уривчастістю та ізольованістю рухів.

Виконуючи друге завдання, другокласники часто допускали помилки при диференціації рухів пальців. Вони могли одночасно рухати кількома пальцями замість одного, плутали пальці або не могли стабільно виконувати рухи одним і тим же пальцем.

Третє завдання виявило значні труднощі у дітей з диференціацією рухів рук. Більшість з них потребували багаторазової демонстрації руху та здійснювали його з помітним напруженням. Деякі діти так і не змогли самостійно виконати завдання навіть після повторних спроб.

Четверте завдання зумовило труднощі щодо зміни фаз рухів і поєднання пальців.

Виконання п'ятого завдання виявило значні труднощі у дітей з координацією рухів пальців та зміною їхніх положень. Подібні проблеми спостерігалися і при виконанні руху «кулак-ребро-долоня».

Виконання шостого завдання у всіх дітей спричинило труднощі. Діти або

постукували всіма пальцями одночасно, або здійснювали рухи дуже повільно, неправильно рухали двома руками водночас.

На третьому етапі дослідження, при виконанні завдання на копіювання малюнка, було виявлено значні труднощі у другокласників, які мають інтелектуальні порушення. Більшість малюнків не відповідали зразку, демонструючи низький рівень розвитку графічних навичок та просторового сприйняття. Спостерігалася тенденція до відмови від виконання завдання і переключення на власні образи, що свідчить про недостатню розвиненість довільної уваги та здатності дотримуватися інструкції.

У ході самоперевірки правильності малюнку діти не помічали своїх помилок і вважали малюнок гарним і схожим на оригінал.

Під час дослідження дрібної моторики другокласників із нормотиповим розвитком на всіх етапах не відзначалося ускладнень.

Результати дослідження стану дрібної моторики узагальнені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати вивчення стану дрібної моторики

Рівні розвитку дрібної моторики	Кількість дітей %	
	Другокласники, які мають інтелектуальні порушення	Другокласники, які мають інтелектуальні порушення
Високий	0	64,3
Достатній	0	21,4
Середній	25,0	14,3
Низький	62,5	0
Початковий	12,5	0

На підставі аналізу результатів виконання всіх завдань, можна умовно виділити 5 рівнів розвитку комунікативних умінь.

Високий рівень розвитку комунікативних умінь не показав жоден із другокласників, які мають інтелектуальні порушення, та 64,3% другокласників із нормотиповим розвитком.

Діти цієї групи продемонстрували високий рівень розвитку соціальних навичок. Вони були здатні до ефективної взаємодії з однолітками,

демонстрували емпатію, вміли вирішувати конфліктні ситуації та дотримуватися соціальних норм. Крім того, діти мали добре розвинені комунікативні навички, що проявлялося у вмінні будувати зв'язні висловлювання, використовувати різноманітні граматичні конструкції та володіти багатим словниковим запасом.

Достатній рівень розвитку комунікативних умінь показали 28,6% другокласники з нормотиповим розвитком та жоден із другокласників, які мали інтелектуальні порушення.

Діти цієї групи демонструють хороші навички спілкування, вміють будувати позитивні взаємини з оточуючими, контролюють свої емоції. Вони обізнані з соціальними нормами і вміють застосовувати їх на практиці. Мають багатий словниковий запас, вміють будувати складні речення, складають зв'язні розповіді. Вони демонструють розуміння причинно-наслідкових зв'язків та можуть структурувати інформацію в логічній послідовності.

В цілому, діти, позитивно налаштовані до спільної діяльності, вони не завжди можуть ефективно співпрацювати з однолітками, особливо у ситуаціях, що вимагають узгодження дій та компромісів. Незважаючи на розвинену мову, діти не завжди використовують позитивні форми спілкування з однолітками. Можливо, їм бракує певних соціальних навичок, таких як емпатія, вміння вибачатися чи висловлювати свої почуття конструктивним способом.

Діти можуть виконувати завдання самостійно, іноді їм потрібна підказка педагога для більш повного та детального виконання завдань.

Середній рівень розвитку комунікативних умінь склали вихованці з обох досліджуваних груп (25,0% другокласників, які мають інтелектуальні порушення та 7,1% другокласників із нормотиповим розвитком).

Дітей цієї групи демонстрували позитивне ставлення до оточення, але мали труднощі з гнучким застосуванням соціальних навичок у реальних ситуаціях. Їхнє мислення було скоріше репродуктивним, ніж творчим. Мовлення характеризувалось недостатньою виразністю, обмеженим словниковим запасом та порушеннями граматичної будови. Незважаючи на це,

діти проявляли інтерес до спілкування та гри, але їхні розповіді часто були неповними та містили фактичні помилки.

Низький рівень розвитку комунікативних умінь показали 37,5% другокласників, які мають інтелектуальні порушення та жоден із учнів з нормотиповим розвитком.

Діти цієї групи виявляли негативне ставлення до оточуючих, уникали соціальних контактів та мали значні труднощі з розвитком мовлення. Їм було складно розуміти та дотримуватися соціальних норм, будувати взаємовідносини з однолітками та дорослими. Словниковий запас був обмежений, а граматична будова мовлення – порушеною. Діти не проявляли ініціативи у спілкуванні, відмовлялися відповідати на запитання та мали труднощі з розумінням простих інструкцій.

Початковий рівень розвитку комунікативних умінь показали лише другокласників, які мають інтелектуальні порушення (37,5%).

Діти цієї групи неправильно виконували поставлені завдання або відмовлялися від їх виконання.

Результати аналізу стану сформованості комунікативних умінь другокласників, які мають інтелектуальні порушення та з нормотиповим розвитком подані у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Рівні сформованості комунікативних умінь
здобувачів початкової освіти**

Рівні розвитку комунікативних умінь	Кількість дітей %	
	Другокласники, які мають інтелектуальні порушення	Другокласники, які мають інтелектуальні порушення
Високий	0	64,3
Достатній	0	28,6
Середній	25,0	7,1
Низький	37,5	0
Початковий	37,5	0

З аналізу результатів дослідження групи інформативно-комунікативних

умінь видно, що другокласникам, які мають інтелектуальні порушення складно долучатися до процесу спілкування, попросити, привітати, запросити; важко орієнтуватися в партнерах і ситуаціях спілкування; співвідносити засоби вербального й невербального спілкування; емоційно і змістовно висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, символи; отримувати та надавати інформацією про себе та інші речі.

Результати вивчення групи регулятивно-комунікативних умінь свідчать, що другокласникам, які мають інтелектуальні порушення важко узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами товаришів по спілкуванню; довіряти, допомагати та підтримувати партнера у спілкуванні; застосовувати свої індивідуальні вміння у процесі розв'язання спільних завдань; оцінювати результати спільного спілкування.

Розглянувши афективно-комунікативні вміння можемо зробити висновок, що діти зазначеної категорії не вміють ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм із партнерами у спілкуванні; виявляти чуйність, оцінювати емоційну поведінку один одного

Отримані результати свідчать, що здобувачі початкової освіти з інтелектуальними порушеннями мають значні труднощі з розвитком комунікативних навичок. Більшість з них не можуть вільно спілкуватися з іншими людьми, розуміти складні речення або висловлювати свої думки чітко і ясно.

2.2. Експериментальна методика та результати її впровадження

Основним із завдань експериментальної методики виступає розвиток комунікативних умінь здобувачів початкової освіти, які мають інтелектуальні порушення засобами арттерапії.

Структура експериментальної методики розвитку комунікативних умінь засобами арттерапії побудована на основних розділах корекційної роботи.

З метою досягнення позитивних результатів щодо розвитку комунікативних умінь дітей з ППР в соціальному аспекті ми намагалися реалізувати в корекційному процесі такі завдання:

- набуття дитиною досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій;
- сприймання та оцінно-етичне коментування художніх творів як основи адекватної оцінки власного стану й стану оточуючих;
- розвиток уміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан і стан оточуючих;
- інсценування конфліктних і безконфліктних способів взаємодії з оточуючими з подальшим їх обговоренням;
- застосування адекватних педагогічних засобів, що ефективно реалізують виховні цілі.

Усі зазначені положення ми враховували в розробці експериментальної методики.

Важливим моментом підготовчого етапу формувального експерименту було виділення експериментальної і контрольної групи дітей порушеннями інтелектуального розвитку. В експерименті брали участь тіж діти, що і в констатувальному експерименті на діагностичному етапі.

Як зазначалося вище, розвиток комунікативних умінь відбувався засобами арттерапії, а саме засобами театрального мистецтва. Основними напрямками роботи стали:

- розвиток комунікативних умінь засобами пальчикового театру;
- розвиток комунікативних умінь засобами лялькового театру;
- розвиток комунікативних умінь засобами ігор-драматизацій.

Така послідовність вибору напрямів роботи обрана нами не випадково. Ми планували діяльність за принципом «від простого – до складного». Заняття пальчиковим театром є найпростішим. Така діяльність не потребує великих затрат енергії. В основу її покладено розігрування потішок. Мовний компонент подано у віршованій формі, легко запам'ятовується, але тим самим готує дитину до більш складного виду діяльності лялькового театру. У роботі з ляльками ускладнюється мовленнєвий матеріал, використовуються додаткові засоби, діти вчаться грати у колективі, опановують навичками лялько ведення, вчаться запам'ятовувати послідовність, контролювати свою діяльність та

діяльність інших, опановують роботу за ширмою тощо.

Наступним етапом є ігри-драматизації. Вони найбільш складні. Окрім вербального компоненту додається невербальний. Дітям доводиться грати емоційний стан героя гри-драматизації, опановувати його репліками. Ще одним зі складних компонентів такої діяльності є вміння виступати перед глядачами. На відміну від лялькового театру, де дитина схована за ширмою, тут потрібно виконувати свою роль перед глядачами. Дитині доводиться боротися зі своєю сором'язливістю. Але, найголовніше те, що гра-драматизація може виступити стимулом красиво грати та красиво розмовляти і подобатися глядачам.

Учасникам гри-драматизації необхідно використовувати вміння хореографії, що також вимагає неабияких зусиль.

У процесі проведення формувального етапу експерименту, який тривав з лютого по червень 2024 року, нами було проведено 30 занять (1–2 заняття на тиждень). Кожен застосований нами напрямок роботи містив по 10 занять.

Усі заняття включали такі компоненти:

Вступна частина (привітання, оголошення теми та завдань заняття, мовленнєва й пальчикова розминка).

Основна частина (безпосереднє виконання завдань заняття).

Заклучна частина (обговорення заняття, прощання з дітьми).

Практика роботи з дітьми, що мають порушення інтелекту показала, що можна використовувати різні варіанти цієї схеми. Це залежить від низки факторів: психофізичних особливостей дітей даної групи, їх стану на момент проведення заняття, корекційних задач на даний період, часу проведення заняття тощо.

Усі заняття були комплексними, включали в себе як активні, так і пасивні форми арттерапії. Хоч усі заняття були груповими, але до дітей застосовувався як індивідуальний, так і диференційований підходи. Незалежно від виду заняття, кожен із них передбачав вправи на розвиток комунікативних умінь і дрібної моторики.

Впровадження методики відбувалося в другу половину дня під час занять

з корекційним педагогом. Тривалість заняття складала 30-35 хвилин. У процесі впровадження експериментальної методики ми намагалися залучити до процесу арттерапевтичних занять і асистентів вчителів, які були закріплені за цими дітьми, а також враховували міжпредметні зв'язки. Так, із засвоєнням мовленнєвого матеріалу допомагали асистентів вчителів, з музичним супроводом та вивченням пісень – вчитель музики.

Зміст етапів комплексної методики та стисла їх характеристика висвітлені у додатку А.

Першою складовою комплексної методики став розвиток комунікативних умінь засобами пальчикового театру.

Пальчиковий театр відіграє безпосередню роль у розвитку дрібної моторики руки й у розвитку комунікативних умінь дитини. За допомогою пальчикових ігор дитина з інтелектуальними труднощами збагачує словниковий запас, розвиває пам'ять, навчається виконувати різні ролі, імітувати голоси, тощо. Крім того, подібна діяльність розвиває творчі здібності дитини, зосереджує її увагу на яскравих образах героїв пальчикового театру. Діти залюбки грають пальчиковими іграшками.

Окрім гри з пальчиковим героями, програмою передбачено також включати в роботу пальчиковий масаж і пальчикову розминку. Таким чином, стимулюються біологічно активні точки, що призводить до активізації мовленнєвого потенціалу, пальчики стають більш гнучкими й слухняними та легше піддаються ігровим діям.

Пальчиковий театр є простим у застосуванні та дуже цікавим для дітей. Героями в даному випадку виступають пальчики й долоні дітей. Вербальний матеріал для пальчикового театру простий для розуміння і легкий для запам'ятовування (потішки, віршики, казки тощо), що є позитивним моментом у роботі з дітьми зазначеної категорії [12, с. 172]. Під час корекційних занять з пальчикового театру ми застосовували ляльки, що давало можливість розвивати кінестетичні почуття дітей. Крім того, образи пальчикового театру були яскравими й різнокольоровими, що давало змогу знайомити дітей із назвами

кольорів і зацікавлювати їх, звертаючи увагу на яскраве дійство.

На початкових заняттях діти знайомилися з методикою пальчикового театру, приміряли різні ролі, допомагали героям гри. На кінцевому етапі діти вже намагалися самостійно поставити пальчикову виставу. Темі занять пальчикового театру: 1. «Знайомство з пальчиковим театром»; 2. «Потішні пальчики»; 3. «Допоможіть діду витягнути ріпку»; 4. «Якому пальчикові личить це обличчя?»; 5. «Розіграймо казку»; 6. «Продовж казку»; 7. «Підготовка до показу пальчикової вистави»; 8. «Розучування ролей пальчикової вистави»; 9. «Розучування ролей пальчикової вистави»; 10. Постановка пальчикової вистави.

Слід зазначити, що на етапі проведення занять з пальчикового театру відмічалися певні труднощі у роботі з досліджуваними нами дітьми. Незважаючи на те, що мовний матеріал, який використовувався під час цих занять був досить простим, дітям важко давалося його запам'ятати.

Під час занять зі здобувачами початкової освіти, які мали порушення інтелектуального розвитку відзначалося, частіше за все, невміння використовувати ляльки пальчикового театру. Діти роздивлялися їх, пестили, не звертаючи увагу на інших дітей, які намагалися виконувати завдання. Так наприклад, Михайлик, роздивляючись ляльку Діда з казки «Ріпка» постійно повторював: «Ні, дід сильний! Дід ще ого-го-го! Дід гарний! Дід не старий!» Для вирішення цієї складності. Корекційний педагог індивідуально працював з цією дитиною, беручи його руки у свої та досконало пояснюючи, що треба робити. Після такої допомоги, вже у середині заняття дитина включилася в роботу і виконувала завдання самостійно.

Слід зазначити, що одні діти були досить млявими під час виконання завдання, інші ж, навпаки, занадто імпульсивними. Для того, щоб запам'ятати мовний матеріал дітям потрібно було більше часу, і відповідно, більше число повторень. Але частина другокласників стомлювалася і відмовлялася виконувати поставлену задачу, інша частина дітей не могли довго зосереджувати увагу на одному виді діяльності, метушилися, то роздягали, то

одягали ляльку. Щоб вирішити цю проблему, у роботі з даною категорією дітей ми застосовували часту зміну діяльності, у тому числі фізкультхвилинки та самомасаж пальчиків.

Також у другокласників відзначалися порушення звуковимови, що заважало їм повноцінно оволодівати мовним матеріалом, необхідним для занять з пальчикового театру. Для вирішення цієї проблеми у роботу над постановою вистав ми залучали вчителя-логопеда, який допомагав дітям із засвоєнням відповідного мовного матеріалу на логопедичних заняттях.

Останнім етапом занять з пальчикового театру була постановка пальчикової вистави. Для постановки вистави ми використовували театр паперових ляльок, у яких були зроблені отвори для вказівного та безіменного пальчиків дитини. Кожна дитина виконувала роль відповідного героя. Дія вистави відбувалася на столі.

На виставу з пальчикового театру були запрошені вчителі та асистенти вчителів початкової ланки освіти, а також другокласники контрольної групи, які не приймали участі у формульованому етапі експерименту.

Для виконавців вистави подібна демонстрація була одним із етапів самоствердження. Діти раділи, що впоралися із завданням та отримали похвалу присутніх.

Наступною складовою формульованого етапу експерименту став розвиток комунікативних умінь засобами лялькового театру.

Ляльковий театр – це театральне видовище, в якому діють ляльки (можуть варіюватися за розмірами та формами, наприклад, бути об'ємними або плоскими), що рухаються за допомогою акторів. Здебільшого актори, які керують ляльками, сховані або замасковані від глядача [12, с. 208].

Вибір лялькотерапії в роботі зі здобувачами початкової освіти, які мають інтелектуальні порушення у розвитку зумовлений низкою причин. Заняття цим видом арттерапії не потребують великих зусиль, їх можна використовувати як для розваги, так і для навчання. Діти залюбки граються з іграшками лялькового театру й вивчають потрібний для цього літературний матеріал, що збагачує їх

словниковий запас, містить елементи моралі, вчить нормам і правилам поведінки у соціумі та привчає до колективної діяльності.

За допомогою цього терапевтичного засобу в дітей формуються не тільки театральні уміння, а й розвиваються такі важливі пізнавальні процеси, як: увага, пам'ять, уява та мислення. Крім того, під час занять ляльковим театром не обійтися без участі дрібної моторики, розвиток якої безпосередньо пов'язаний із розвитком мовлення, а отже й комунікативних умінь.

Основною ідеєю лялькового театру є здатність створити виставу за допомогою ляльок, які допомагають акторам театру створити яскраві образи, передати характерні риси людського характеру й форми поведінки. У діалозі героїв вистави міститься повчальний зміст, важлива інформація та соціальні норми. Ляльковий театр також допомагає дітям з ППР опанувати сюжетно-рольову гру, засвоїти певні соціальні ролі й норми поведінки, вчить маніпулювати ляльками (чим підвищує рівень розвитку дрібної моторики). У грі діти вчаться відрізнити добро від зла, хороші вчинки від поганих.

Як і здобувачі початкової освіти з нормотиповим розвитком, так і діти з ППР залюбки граються і намагаються виконувати поставлені в грі завдання. Дуже важливо, щоб грою дітей керував учитель. Лише тоді вона буде цілеспрямованою та нести певний зміст.

Для розвитку комунікативних навичок у молодших школярів рекомендується використовувати такі види лялькового театру, як театр іграшок та театр петрушок. Театр іграшок дозволяє дитині безпосередньо взаємодіяти з іграшками, а театр петрушок розвиває артикуляцію та міміку.

При підборі репертуару для лялькового театру з дітьми молодшого шкільного віку необхідно враховувати особливості їхнього фізичного розвитку. Важливо, щоб ляльки були легкими та зручними для маніпуляцій, оскільки м'язи рук у дітей цього віку ще недостатньо розвинені.

Для організації лялькового театру можна використовувати різноманітні види ляльок. Так, театр маріонеток розвиває дрібну моторику та координацію рухів, театр верхових ляльок сприяє розвитку мовлення та уяви, а театр тіней

вчить дітей основам світлотіні та композиції.

У своїй роботі ми використовували театр верхових ляльок. Він є достатньо простим у використанні й не потребує від дітей великих зусиль.

Участь у ляльковому театрі є ефективним засобом розвитку комунікативних навичок та дрібної моторики у дітей з особливими освітніми потребами. Через маніпуляцію ляльками та участь у розігруванні різних ролей здобувачі початкової освіти, які мають інтелектуальні порушення вдосконалюють мовлення, засвоюють соціальні норми та розвивають емпатію.

У процесі постановки театрального дійства діти вчаться працювати в групі, спілкуватись один з одним та допомагати товаришу по грі. Така робота значно згуртовує дітей, допомагає розвинути комунікативні навички та не боятися показати свої вміння.

Не всі діти з порушеннями інтелектуального розвитку готові до активної участі в театралізованих іграх. Однак, кожен з них може отримати користь від перегляду вистав. Другокласники з задоволенням спостерігають за виставами, а подальша бесіда з учителем допомагає їм розвивати мовлення, мислення та емоційну сферу.

Ефективним прийомом у створенні ситуації є звертання до глядачів – начебто від імені ляльки. Діти охоче виконують її прохання, задовольняють бажання. Цим самим вони виявляють до неї співчуття, турботу, увагу й шанобливе ставлення, сприймають як живу істоту, ніжно опікуються, піклуються.

Проведені заняття лялькового театру також будувалися за принципом «від простого до складного». Як уже зазначалося, таких занять було 10.

На початкових заняттях діти знайомилися з методикою лялькового театру, вчилися ляльководінню, приміряли різні ролі. На кінцевому етапі, діти вже намагалися з допомогою дорослого поставити нескладну лялькову виставу.

Теми проведених занять лялькового театру: 1. «Знайомство з ляльковим театром»; 2. «Я – ляльковод»; 3. «Техніка мовлення. Дикція»; 4. «Розігрування казки «Коза-Дерева» сидячи у колі»; 5. «Розігрування казки без ширми»;

б. «Знайомство з правилами ляльководіння за ширмою»; 7. «Розігрування казки за ширмою»; 8. «Підготовка до показу лялькової вистави»; 9. «Постановка вистави»; 10. Показ лялькової вистави

Перед проведенням безпосередньої лялькової гри програмою була передбачена обов'язкова мовленнєва та фізична розминки. Беручись до виконання ролі, дитина мала бути підготовленою, як у фізичному так мовленнєвому і, навіть, у емоційному плані.

Діти, які спочатку неохоче брали участь у лялькових виставах, часто змінювали свою думку після того, як спостерігали за грою однолітків. Такий підхід дозволяв їм поступово адаптуватися до нової діяльності та виявляти інтерес до лялькового театру.

У роботі над постановкою вистав лялькового театру також відзначалися певні труднощі. Дітям важко запам'ятовувався мовний матеріал та його послідовність. Для того, щоб вирішити цю проблему ми пропонували вчителям та асистентам вчителів повторювати матеріали казок на уроках. Для розвитку потрібної звуковимови з дітьми також працював вчитель-логопед.

Для створення атмосферності та підсилення емоційного впливу вистав лялькового театру ми залучали музичного керівника. Музика супроводжувала кожного персонажа, створюючи неповторний образ. Наприклад, у виставі «Коза-дереза» кожен герой виходив під свою музику, а сама Коза-дереза виконувала пісню.

Щоб допомогти дітям з порушеннями інтелекту краще орієнтуватися в послідовності виходу героїв на сцену, ми вирішили провести експеримент. Ми спостерігали за дітьми і надавали їм індивідуальну підтримку, підказуючи, коли їхня лялька має з'явитися. Завдяки цьому ми змогли відстежити, як діти засвоюють нову інформацію і які методи підтримки є для них найбільш ефективними.

Хоча ми обирали для вистав знайомі дітям казки, через особливості їхнього розвитку, деякі репліки викликали труднощі при запам'ятовуванні. Щоб уникнути таких ситуацій, ми залучили асистента вчителя як суфлера, який

допомагав дітям під час вистави, підказуючи їм забуті слова.

Діти, які мають інтелектуальні порушення стикалися з труднощами при озвучуванні своїх персонажів. Часто у них виникали проблеми з дикцією, виразністю та силою голосу. Тому, для озвучування складних і вимогливих до інтонації ролей, таких як Ведмідь чи Лев, ми залучали дорослих.

Отже, спільна робота над ляльковою виставою об'єднала здобувачів початкової освіти, їхніх вчителів та старшокласників. Цей творчий процес сприяв розширенню кола спілкування дітей, розвитку дружніх стосунків та покращенню їхніх мовленнєвих і комунікативних навичок.

Наступною складовою формувального експерименту став розвиток комунікативних умінь засобами ігор-драматизацій. Вона, як і попередні, також складалася з 10 занять.

Зважаючи на індивідуальні особливості кожної дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, важливо підбирати такі засоби корекції, які б максимально відповідали їхнім потребам. Театралізована діяльність в рамках арттерапії є одним з таких засобів, оскільки вона дозволяє кожній дитині виразити себе і розвиватися у своєму темпі.

Для дітей з особливими освітніми потребами гра залишається одним з найефективніших засобів розвитку комунікативних навичок. У театральній грі дитина, виконуючи певну роль, вчиться будувати діалоги, виражати емоції та взаємодіяти з іншими. Як зазначав К. С. Станіславський, «...саме спілкування є основою театального мистецтва» [12, с. 169].

Разом із героями гри-драматизації діти реально, суб'єктивно переживають різні емоційні стани, змінюючи їх за допомогою вербальних і невербальних засобів. Крім того, сам процес спілкування з театром дає дитині сильний позитивно забарвлений емоційний заряд.

Театральна гра – це потужний інструмент для розвитку емоційного інтелекту у дітей з особливими освітніми потребами. Вона допомагає їм краще розуміти свої та чужі емоції, навчає навичкам співпереживання та ефективної взаємодії в колективі [12, с. 139].

Важко переоцінити роль театралізованих ігор у формуванні вербальних засобів виразності, розвитку мелодико-інтонаційної сторони мови, а саме тембру, ритму, висоти, виразності голосу. У театральній діяльності йде практичне освоєння дитиною вищих форм експресії – вираження почуттів за допомогою вербальних і невербальних засобів виразності (інтонації, міміки, пантоміміки).

Театралізована діяльність створює такі умови, за яких дитина може передати свої емоції, почуття не тільки у звичайній розмові, а й публічно. Відомо, що дитині з ППР дуже важко розпочати розмову перед аудиторією. У такі моменти нею оволодіває страх бути неприйнятним суспільством, увага й сприймання розсіюються, дитина починає забувати слова, не розуміє їх змісту.

Звичку у виразній публічній промові можна виховати тільки шляхом залучення дитини до виступів перед аудиторією. А театральна діяльність є одним із найкращих засобів підготовки до публічних виступів.

У процесі театральної діяльності відбувається активний розвиток діалогу як форми соціалізованої (комунікативної) мови. Сценічні діалоги є ідеальними, «правильними», тобто вивіреними хронологічно, логічно, емоційно. Вивчені під час підготовки до вистави літературні зразки мови діти використовують згодом як готовий мовний матеріал у вільному спілкуванні.

Під час ігор-драматизацій велика увага приділялася невербальним засобам комунікації.

У роботі з експериментальною групою були використані етюди, вправи, ігри, спрямовані на застосування виразних рухів (міміка, жести, пантоміміка) у виявленні різних емоційних станів, емоційних реакцій, а саме:

- 1) ігри на розвиток уваги: «Що чути?», «Будь уважним», «Слухай звуки»;
- 2) ігри на розвиток пам'яті: «Повтори за мною», «Запам'ятай рухи», «Запам'ятай своє місце», «Слухай та виконуй!», «Хто що робив?», «Художник», «У магазині дзеркал», «Розвідники»;
- 3) ігри на усунення рухових автоматизмів: «Прапорець», «Заборонений номер», «Будь ласка», «Заборонені рухи»;

4) рухливі ігри: «Посварилися два півні», «Білі ведмеді», «Лисонька, де ти?»;

5) ігри, сприятливі для заспокоєння, організації: «Слухай команду!», «Дивись на руки!»;

6) етюди на виразність жесту: «Загартована дитина», «Ось він який!», «Візьми та передай!»;

7) етюди на вираження основних емоцій: «Лисиця підслуховує», «Що там відбувається?», «Квітка», «Золоті крапельки», «Зустріч з другом», «Святковий настрій», «Брудний папір», «Страх», «Провина», «Соромно» та ін.

Усі жести, яким навчали дітей, можна розділити на 5 груп:

1. жести-ілюстратори – це жести-повідомлення, жести-вказівки; піктограми (образні картинки-зображення); кінетографи (рухи тілом); ідеографи (вільні рухи руками);

2. жести-регулятори – це жести, що виражають ставлення того, хто говорить до будь-кого (посмішка, кивок, спрямованість погляду, цілеспрямовані рухи руками);

3. жести-емблеми – це своєрідні замісники слів або фраз у спілкуванні (наприклад, «до побачення», «йди-но сюди», «нехай» та ін.);

4. жести-адаптори – це специфічні звички людини, пов'язані з рухами рук;

5. жести-афоректори – жести, що виражають через рухи тіла та м'язи обличчя певні емоції.

Ми визнаємо велику значимість оптико-кінестетичної системи знаків у формуванні навичок комунікації досліджуваної категорії дітей.

Імітація емоцій у театральній грі має психотерапевтичний ефект. Вона допомагає дітям вивільнити накопичені емоції, запобігаючи їхньому перетворенню на психологічні проблеми. Крім того, така діяльність сприяє усвідомленню своїх почуттів та їхніх причин.

Заняття з ігор-драматизацій також будувалося за принципом «від простого до складного». На початкових заняттях діти знайомилися з методикою

ігор-драматизацій, приміряли різні ролі, знайомилися з основами дикції, міміки та пантоміміки. На кінцевому етапі діти вже намагалися з допомогою дорослого поставити невеличку виставу.

Теми занять з ігор-драматизацій: 1. «Знайомство з іграми-драматизаціями»; 2. «Техніка мовлення. Дикція»; 3. «Я – актор»; 4. «Знайомство з вербальними та невербальним засобами комунікації»; 5. «Розігрування гри-драматизації»; 6. «Музична вистава»; 7. «Розв'язання проблемних ситуацій»; 8. «Розігрування казки»; 9. «Підготовка до постановки вистави»; 10. Показ вистави.

Організовувати ігри-драматизації із дітьми, що мають порушення в інтелектуальному розвитку виявилось складніше у порівнянні з попередніми видами театральної діяльності. Це пов'язано з ускладненням мовного матеріалу та з тим, що дітям доводилося самим програвати ролі своїх героїв, передаючи при цьому їх емоційний стан, використовувати міміку та жести. Крім цього, у роботу з постановки ігр-драматизацій ми включали елементи хореографії, яка дуже не просто давалася дітям. Для того, щоб танцювальна діяльність вдавалася дітям краще, ми пропонували вчителю з фізичного виховання відпрацьовувати потрібні рухи на своїх уроках. Також у роботу з постановки вистав був залучений вчитель з хореографії.

У роботі з постановки вокальних номерів нам допомагав вчитель музики. Також ми використовували записи потрібної нам музики.

У роботі із засобами виразності, постановкою голосу, емоційності та невербальних засобів нам допомагали керівники театрального шкільного гуртка. У роботу із засвоєння мовного матеріалу долучалися вчителі, асистенти вчителів та вчитель-логопед.

Перед початком заняття з ігор-драматизацій з дітьми обов'язково проводилася мовленнєва та фізична розминка.

У роботі з другокласниками відзначалися труднощі у обігруванні емоційної виразності. Дітям важко давалося передавати емоційний стан героя, вживати невербальні засоби. Для розвитку цих умінь ми проводили з дітьми

вправи, спрямовані на показ емоційних станів. Другокласникам пропонувалося зобразити радість, сум, гнів, розпач тощо. Для кращого розуміння емоційних реакцій, експериментатор спочатку показував їх сам, а потім пропонував дітям повторювати за ним.

Під час занять з другокласниками, які мають особливі освітні потреби, ми стикнулися з такими проблемами, як непосидючість та труднощі з концентрацією уваги. Діти швидко втомлювалися і втрачали інтерес до заняття. Щоб утримати їхню увагу, ми використовували різноманітні активності, такі як перехід від ролевої гри до танців або співу. Це дозволяло підтримувати їхній інтерес протягом усього заняття та сприяло успішному засвоєнню матеріалу вистави.

Останнім етапом занять з драматизації став показ вистави. Ця діяльність була найвідповідальнішою, адже переглянути виставу були запрошені не тільки здобувачі освіти, педагоги школи а й батьки дітей.

Для того, щоб діти не розгубилися під час виконання хореографічних рухів, обличчям до них ставав вчитель з хореографії і показував рухи разом із дітьми. Якщо діти раптом забували слова, їм допомагав асистент вчителя який виконував роль суфлера.

У кінці вистави експериментатор називав імена дітей, які приймали участь у виставі. Діти, у цей час, кланялися, глядачі – аплодували.

Щоб зробити приємне батькам, діти разом із вчителем ручної праці виготовили квіточки та подарували їх своїм близьким.

Хочеться відмітити, що постановка вистави дуже зворушила батьків. Вони обіймали та хвалили своїх дітей, дякували корекційному педагогу та вчителям.

Дітям така діяльність дала можливість розширити коло спілкування, засвоїти певні мовленнєві та комунікативні навички.

Формувальний експеримент був спрямований на впровадження чотириетапної методики розвитку комунікативних навичок у дітей за допомогою арттерапії.

Експеримент тривав протягом лютого-червня 2024 року. На прикінцевому етапі було проведено підсумкове діагностування (контрольні зрізи) з метою виявлення ефективності експериментальної методики розвитку комунікативних умінь засобами арттерапії.

За даними контрольного зрізу (за визначеними критеріями та показниками) у дітей експериментальної групи було виявлено суттєві позитивні зміни, що вплинули на загальну характеристику стану розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з ППР. За результатами зіставно-порівняльного аналізу одержані рівні розвитку комунікативних умінь другокласників, які мають інтелектуальні порушення підтвердили наші дослідницькі передбачення.

Уміння дітей експериментальної та контрольної груп взаємодіяти з однолітками в грі показали такий результат. Високого рівня не досяг жоден із дітей. Достатнього рівня досягли 25% дітей експериментальної та жоден із дітей контрольної груп. Середнього рівня досягли 50% дітей експериментальної та 25% дітей контрольної груп. Низький рівень показали 25% дітей експериментальної та 50% дітей контрольної груп. На початковому рівні залишилися 0% дітей експериментальної та 25% дітей контрольної груп.

Порівняльні результати спостереження за комунікацією здобувачів початкової освіти, які мають інтелектуальні порушення представлені у вигляді таблиці 2.7.

Дані представлені у таблиці свідчать про те, що дітей молодшого шкільного віку, які мають інтелектуальні порушення досліджуваних нами груп, як і раніше, найбільш характерні середній та низький рівні сформованості засобів комунікації. Але, слід відмітити, що 25,0% дітей експериментальної групи показали достатній рівень умінь спілкуватися під час прогулянок та перерв, і зовсім не залишилася на початковому рівні. Тоді, як жоден із дітей контрольної групи не показав достатнього рівня, а на початковому рівні у цій групі залишилися 25,0% дітей. Тож, можна констатувати, що у дітей молодшого шкільного віку з ППР експериментальної групи відбулися певні

покращення у рівнях сформованості засобів комунікації.

Таблиця 2.7

Результати спостереження за комунікацією здобувачів початкової освіти, які мають порушення інтелектуального розвитку після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)

Рівні	ЕГ	КГ
	Кількість дітей (%)	Кількість дітей (%)
Високий	0	0
Достатній	25,0	0
Середній	50,0	25,0
Низький	25,0	50,0
Початковий	0	25,0

Під час проведення методики «Рукавичка» було виявлено покращення спілкування дітей молодшого шкільного віку з ППР експериментальної групи в умовах спільної діяльності. Покращення відмічалось у задаванні дітьми запитань та зверненням за допомогою до експериментатора.

Слід зазначити, що у дітей молодшого шкільного віку з ППР, як і раніше, не виявлялося такої поведінки, яка б указувала на бажання планомірно виконувати діяльність.

Під час вибору засобів комунікації, діти, як і раніше, частіше за все користувалися невербальними: використовували вказівні жести, тактильний вплив. Виникали складнощі у складанні програми висловлювання. Діти, зазвичай, працювали мовчки, але були відмічені незначні спроби спілкування дітей один з одним. Це виражалося у запитаннях до однолітка.

Хоча діти експериментальної групи почали активніше взаємодіяти, у їхньому спілкуванні все ще спостерігаються певні труднощі. Часто виникали ситуації, коли діти критикували роботу партнера, не завжди конструктивно. Це призводило до припинення спільної діяльності. Однак, деякі діти демонстрували здатність враховувати думку партнера та вносити зміни у свою роботу.

Виходячи з результатів аналізу методики «Рукавичка», можна зробити висновки про покращення рівня комунікації молодших школярів з ППР

експериментальної групи. Слід зазначити, що у дітей з ППР, як і раніше, були присутні ускладнення у актуалізації вербальних засобів спілкування, недосконалість мовної бази, несформованість емоційного компонента комунікації, навичок спільної діяльності, уваги та інтересу до однолітка.

Виходячи з аналізу контрольного зрізу за методикою «Рукавичка», слід також зазначити, що, як і у попередніх випадках, у порівнянні з контрольною групою діти експериментальної групи показали помітно кращий результат.

Результати застосування методики «Попроси або відмовся» свідчать про підвищення рівня розвитку комунікативних умінь у дітей експериментальної групи. Діти стали більш успішними у моделюванні різних комунікативних ситуацій. Однак, необхідно продовжувати працювати над розширенням репертуару комунікативних стратегій.

У дітей контрольної групи, як і раніше, спостерігалися однотипні репліки, вони й досі стоять на своєму, не вступають товаришеві й, у результаті, не можуть досягти згоди.

Результати виконання цього завдання, як і раніше, виявилися найнижчими. Але, слід відмітити, що діти експериментальної групи досягли кращих результатів у порівнянні з дітьми контрольної групи. Це помітно зі збільшення кількості дітей, які виконали поставлене завдання на достатньому та середньому рівнях та зменшенні кількості дітей, які виконали завдання на низькому та початковому рівнях.

Аналіз виконання даної методики представлений у таблиці 2.8.

Загальний аналіз експериментальних даних свідчить про збільшення кількості другокласників, які намагаються реалізовувати свою потребу у спілкуванні, володіють уміннями, необхідними для участі у комунікації (хоч і на середньому рівні).

Таблиця 2.8

**Порівняння результатів аналізу методики «Попроси або відмовся»
після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)**

Рівні	ЕГ	КГ
	Кількість дітей (%)	Кількість дітей (%)
Високий	0	0
Достатній	25,0	0
Середній	50,0	25,0
Низький	25,0	50,0
Початковий	0	25,0

Дані дослідження показали певне збільшення кількості дітей, що можуть орієнтуватися в умовах спілкування на середньому рівні. Слід також зазначити, що більшість дітей з ППР, як і раніше, не намагалися сплановано здійснювати комунікативну діяльність. Багато з дітей втрачали мету комунікації. Також, як і під час проведення констатувального етапу експерименту, у виборі засобів комунікації, другокласники, в основному, віддавали перевагу невербальним.

Результати аналізу розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти, які мають інтелектуальні порушення представлені у таблиці 2.9

Таблиця 2.9

**Порівняння рівнів розвитку комунікативних умінь здобувачів
початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку після
проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)**

Рівні	ЕГ	КГ
	Кількість дітей (%)	Кількість дітей (%)
Високий	0	0
Достатній	25,0	0
Середній	50,0	25,0
Низький	25,0	50,0
Початковий	0	25,0

З аналізу результатів дослідження розвитку комунікативних умінь другокласників видно, що розроблена нами комплексна методика розвитку

комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку дає позитивні результати. Це видно з порівняння результатів. Бачимо, що високого рівня комунікативних умінь не досяг жоден з досліджуваних. Але це можна пояснити специфікою дефекту досліджуваної категорії дітей. Достатнього рівня досягли 25,0% другокласників експериментальної та жоден із другокласників контрольних груп. Середній рівень мали 50% другокласники експериментальної групи та 25,0% другокласників контрольної груп. На низькому рівні комунікативних умінь залишилися 25,0% другокласників експериментальної групи та 50% другокласників контрольної груп. Початковий рівень мали 25,0% другокласників контрольної груп.

Оскільки робота на етапі формувального експерименту передбачала активний розвиток дрібної моторики (особливо у роботі з пальчиковим та ляльковим театром), нами було проведено дослідження цієї функції й під час контрольного етапу експерименту в дітей молодшого шкільного віку з ППР.

Дослідження ґрунтувалося на тому, що для проведення формувального етапу експерименту потрібно мати певний рівень розвитку дрібної моторики, а такі види роботи, як: пальчиковий театр, ляльковий театр мають ще більше його підвищити. Крім того розвиток дрібної моторики сприяє формуванню моторного компоненту мовлення, що позитивно впливає на мовленнєвий розвиток вцілому.

Результати дослідження показали, що в другокласників експериментальної групи значно покращився загальний рівень розвитку дрібної моторики, що виявляється у більшій цілеспрямованості рухів, вмінні координувати роботу обох рук, диференціювати їх. Збільшилася швидкість включення у діяльність, перемикання з одного руху на інший. Рухи таких дітей стали більш скоординованими, спокійними, організованими, пальці рук слухняними. У той же час, рівень розвитку дрібної моторики другокласників контрольних груп майже не змінився.

Отримані результати свідчать, що другокласники експериментальної

групи мають вищі показники розвитку усіх досліджуваних параметрів у порівнянні з дітьми контрольної групи.

Результати дослідження свідчать про значний прогрес у розвитку інформаційно-комунікативних умінь у дітей експериментальної групи. Вони навчилися ініціювати спілкування, висловлювати свої думки та почуття, адекватно реагувати на дії партнера та використовувати різноманітні засоби комунікації для передачі інформації.

З аналізу результатів розвитку регуляційно-комунікативних умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями з експериментальної групи мають значний прогрес. Вони стали більш здатними до співпраці, взаєморозуміння та емпатії. Діти навчилися враховувати інтереси та потреби своїх партнерів по спілкуванню, а також оцінювати результати спільної діяльності.

Результати дослідження групи афективно-комунікативних показали, що другокласники експериментальної групи, на відміну від другокласників контрольної групи, значно покращили вміння ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм із партнерами у спілкуванні; проявляти чуйність, співпереживання до партнерів; оцінювати емоційну поведінку один одного.

Отже розвиток комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями експериментальної групи дійсно дещо вищий за розвиток аналогічних умінь учнів контрольної групи.

Висновки до другого розділу

Отримані дані на констатувальному етапі дослідження підтверджують наявність значних труднощів у розвитку комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Більшість дітей цієї категорії не досягають належного рівня розвитку мовлення та спілкування, що негативно впливає на їхню соціальну адаптацію. Це свідчить про гостру потребу в розробці та впровадженні експериментальної методики корекційної роботи.

Розроблена та апробована нами експериментальна методика була спрямована на практичне застосування арттерапії для розвитку комунікативних

навичок у дітей з особливими потребами. Ми прагнули навчити дітей ефективним способам вирішення конфліктів, розвитку емпатії та адекватної самооцінки. Для цього ми використовували різноманітні арттерапевтичні вправи та техніки, які дозволяли дітям виражати свої емоції, думки та відчуття.

Основними методами розвитку комунікативних умінь в експериментальній групі були обрані елементи театрального мистецтва. Діти брали участь у різноманітних театралізованих іграх, використовували пальчиковий та ляльковий театри. Ці методи дозволили створити сприятливі умови для розвитку мовлення, емпатії та соціальних навичок.

Для оцінки ефективності експериментальної програми було проведено повторне обстеження дітей. Результати засвідчили покращення комунікативних навичок у дітей експериментальної групи. Зокрема, було відзначено підвищення рівня граматичної правильності, розширення словникового запасу та вдосконалення навичок зв'язного мовлення.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури, сучасних підходів до виховання та навчання дітей із інтелектуальними порушеннями виявив недостатній рівень розробки досліджуваної проблеми, що дозволило визначити пріоритетні напрямки комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку із легким ступенем порушення інтелекту.

Визначено компоненти комунікативних умінь та критерії їх розвитку у дітей молодшого шкільного віку. Компонентами комунікативних умінь та їх показниками (критеріями) виступають: комунікативні уміння: інформаційно-комунікативні (уміння вступати в процес спілкування, орієнтуватися в партнерах і ситуаціях спілкування, дотримуватися правил культури спілкування у стосунках із товаришами, вихователем, дорослим; розуміти ситуацію спілкування, співвідносити засоби вербального й невербального спілкування, емоційно і змістовно висловлювати думки, використовуючи жести та міміку; сприймати та передавати інформацію); регуляційно-комунікативні (уміння узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами товаришів по спілкуванню; довіряти, допомагати та підтримувати партнерів у спілкуванні; застосовувати свої індивідуальні вміння у процесі вирішення спільних завдань; оцінювати результати спілкування); афективно-комунікативні (уміння ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм із партнерами у спілкуванні; виявляти чуйність, співпереживання; оцінювати емоційну поведінку один одного).

Висвітлені аспекти використання терапевтичного впливу мистецтва з корекційною метою. Обґрунтовано доцільність використання театральної діяльності у роботі з розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку порушеннями інтелектуального розвитку .

Розроблено методику діагностики рівня розвитку комунікативних умінь у здобувачів початкової освіти. Аналіз даних діагностичного експерименту засвідчив, що другокласники, які мають інтелектуальні порушення у розвитку знаходяться на значно нижчому рівні розвитку комунікативних умінь, ніж їх

однолітки із нормотиповим розвитком.

Дітям із інтелектуальними порушеннями важко вступати в процес спілкування, орієнтуватися в партнерах і ситуаціях спілкування, дотримуватися правил культури спілкування; розуміти ситуацію, в якій опинилися партнери, співвідносити засоби вербального й невербального спілкування, емоційно і змістовно висловлювати думки, використовуючи жести та міміку; сприймати та передавати інформацію; узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами товаришів; довіряти, допомагати та підтримувати співрозмовника, застосовувати свої індивідуальні вміння у процесі вирішення спільних завдань, оцінювати результати спілкування; ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм із партнерами у спілкуванні; виявляти чуйність, співпереживання до партнерів; оцінювати емоційну поведінку один одного.

За матеріалами дослідження виявлено кілька рівнів розвитку компонентів комунікативних умінь: високий (вікова норма), достатній, середній, низький та початковий, охарактеризовано їх специфіку.

Встановлено, що у розвитку та корекції компонентів комунікативних умінь у дітей із ППР сприятиме проведення арттерапевтичних занять. Відповідно було розроблено методика розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з ППР засобами арттерапії, яка мала три послідовні етапи: розвиток комунікативних умінь засобами пальчикового театру, розвиток комунікативних умінь засобами лялькового театру, розвиток комунікативних умінь засобами ігор-драматизацій. Кожен етап був спрямований на вирішення конкретних корекційно-розвивальних завдань. Запропонована методика висвітлює організацію цілеспрямованої роботи щодо розвитку усіх компонентів комунікативних умінь.

Ефективність розробленої методики підтверджено порівнянням результатів корекційно-розвивальної роботи з дітьми контрольної групи та експериментальної групи.

В експериментальних групах, що працювали за розробленою нами методикою, виявлено та статистично підтверджено позитивну динаміку в

розвитку всіх компонентів комунікативних умінь (зв'язного мовлення; інформаційно-комунікативних, регуляційно-комунікативних та афективно-комунікативних умінь).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борщоговська Т. Театралізовані ігри як засіб розвитку творчих здібностей дошкільнят. //Палітра педагога. 2013. № 1. С. 21.
2. Геращенко С. І. Стан сформованості комунікативних умінь в учнів 79 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. №16. С. 15–18.
3. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богущ, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. Луганськ : Альма–матер, 2006. 368 с.
4. Дмитриева Е. К проблеме коммуникативного развития дошкольников с лёгкими формами психического недоразвития // Коррекционная педагогика. 2004. № 3(5). С. 33–37.
5. Дмитрієва І. В. Шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів // Дефектологія. 2006. № 3. С. 35–39.
6. Довгопол Н. Театр, у якому грають не актори. Він лікує [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/technology/2009/04/8/17481/>.
7. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с
8. Киркевич Т. О. Особливості мовленнєво-комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. *Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти. Збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-19 травня 2024 р., Луцьк) / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави / І. М. Брушневська, Г. О. Гац, Н.С. Карабанова, З. С. Мацюк, В.Ф. Сергеева, І.І. Сидорук, Л. П. Стасюк., Луцьк, 2022. С.106-108.*
9. Ковшар О.В. Формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобом

дидактичних ігор: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг :КДПУ, 2022., 62 с.

10. Коломинський Н. Л. Розвиток особистості учнів допоміжної школи. [Електронний ресурс] // Спеціальна психологія. Тексти. Частина I / За ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2003. 158 с. Режим доступу : <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/kolominsky>

11. Коломоець Т.Г. Тексти лекцій з навчальної дисципліни «Логопедія» для спеціальності 016 Спеціальна освіта. КДПУ. 2021. 115 с.

12. Колпакчи О. Арт-терапія: курс лекцій. К.: Центр учбової літератури, 2018. 288 с.

13. Коргун Л.М. Основи корекційної педагогіки. Навчальний посібник для студентів загально педагогічного профілю. Одеса. ПНПУ. 2012. 113 с.

14. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку : навч.-метод. посіб. /Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Бобренко І.В., Мякушко О.І., Сухіна І.В., Трикоз С.В. ; за наук. ред.О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.

15. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

16. Кузенко О. Й. Корекційна педагогіка: Навчальний посібник / За ред. д.філ. наук., проф. Качкана В.А. -2- е вид. Львів. Івано- Фраківськ, 2024. 214 с.

17. Кузнецова Л. В. Гармоничное развитие личности младшего школьника : Книга для учителей. М. Просвещение, 1993.

18. Кузнецова М. С. Особливості творчої уяви учнів з інтелектуальною недостатністю // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. В. О. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип ІХХ. В двох частинах. Частина 2. Серія: Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012 С. 113 – 120.

19. Кузнецова Т. Г. Образотворча діяльність як засіб формування соціального досвіду дошкільників з порушеннями інтелекту // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. №17 С. 123–127.

20. Кузьменкова Н. Ю. Особенности коммуникативных способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия. 2005. № 4. С. 35–37.

21. Лебедева Л. Д. Арт-терапия в педагогике // Педагогика. 2000. № 9. С. 27–34.

22. Ленів З. П. Арттерапия в інклюзивній освіті. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наук. праць]. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. Вип. 11. С. 96-98.

23. Ленів З. П. Діагностичні завдання для обстеження готовності до школи дітей із ТПМ засобами арттерапії. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка. (Кам'янець-Подільський, 20-21 листопада 2008 року). – С. 82-85.

24. Ленів З. П. Концептуальні засади застосування арттерапії в корекційній освіті. Дидактичні та соціальні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науково-методичний збірник: Вип. 10 / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. К. : Наук. світ, 2008. С. 182-189.

25. Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії : дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / З. П. Ленів К., 2010. 255 с.

26. Липа В. В. Формування комунікативної готовності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання у школі : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Липа. К. : 2010. 258 с.

27. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. К. : Слово, 2010. 376 с.

28. Лопатина Л. В. Особенности коммуникативной стратегии реципиента у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Логопедия. – 2005. – №4. С. 5–10.

29. Мартиненко І. В. Особливості формування комунікативних вмінь у дітей із порушеннями психофізичного розвитку засобами ААС // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за редакцією О.В. Гаврилова, В.І. Співака. вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 153–156.

30. Павлюк М. М. Особливості діагностики рівня сформованості мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за редакцією О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 171–176.

31. Приходченко К. Історичний екскурс феномену театралізованої гри як засобу естетизації студентів вищого навчального закладу // Гуманізація навчально-виховного процесу. Спецвипуск 5. Слов'янськ, 2010 С. 33–39.

32. Прокурняк О. І. Роль психолога у формуванні комунікативної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. №23 С. 375 – 379.

33. Прокурняк О. Формування комунікативних навичок як складова соціальної адаптації дітей з обмеженими розумовими можливостями [Текст]. // Дефектологія. Науково-методичний журнал 2004. №1. С. 25–27.

34. Пронина Л. В. Изучение характера взаимодействия детей раннего возраста с отклонениями в умственном развитии // Дефектология. 2009. № 1. С. 69–76.

35. Рагель Е. Н. Мотивация коммуникативной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред.

В. О. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXIII. В трьох частинах. Частина І. Серія: Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори. 2013. С. 309 – 315.

36. Рібцун Ю. В. Діалогова взаємодія педагогів та учнів початкових класів із важкими порушеннями мовлення (1-2, 3-4 класи) («Мистецька галузь», «Технологічна галузь») // Стандартизація навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з важкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид.: <https://lib.iitta.gov.ua/719903/>

37. Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: діагностичний комплекс : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення / І. М. Брушневська, Ю. В. Рібцун. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2020. – 124 с. : іл. – Бібліогр.: С. 119-122 (Режим доступу: <http://logoped.in.ua/>)

38. Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: методика формування : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення / І. М. Брушневська, Ю. В. Рібцун. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2020. – 144 с. – Бібліогр.: С. 123-126 (Режим доступу: <http://logoped.in.ua/>)

39. Рібцун Ю.В. Прудкі пальчики. Розвиваємо мовлення через дрібну моторику : набір розвивальних карток. – Х. : Ранок, 2020 (Режим доступу: <http://logoped.in.ua/>)

40. Романець В. А. Психологія творчості : навч. Посібник. К.: Либідь, 2001. 288 с.

41. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталого дитини : підручник . К. : Знання, 2008. С. 217–246.

42. Система роботи з психофізичного розвитку дитини : посібник / авт.-упоряд. В. В. Ефремова. Тернопіль, 2009. 160 с.

43. Скрипник Т. В. Структура та підґрунтя музичної терапії для дітей з аутизмом. // Дефектологія. 2007. № 1. С. 26–29.

44. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. К. : УРЕ, 1985. 966 с.

45. Словник лінгвістичних термінів / укл. Е. В. Коротевиц, Н. С. Родзевич. К. : АН УРСР, 1957. 236 с.
46. Смерчак Л., Логвиненко Т. Корекційна педагогіка : короткий словник-довідник. Вид. друге, доповнене. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. 158 с.
47. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования. К. : ІЗМН, 1997. 44 с.
48. Соботович Є. Ф. Концепція загальнонавчальної підготовки дітей до навчання в школі // Дефектологія. 1997. № 2. С. 2–5.
49. Соботович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дефектологія. 2002. № 1. С. 2–7.
50. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / гол. ред. В. І. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.
51. Суховерська О. Рухові забави та ігри з мелодіями й примовками. Львів : Свічадо, 2007. 124 с.
52. Сютік Л. Використання елементів танцювальної, ігрової та музикотерапії у групах батьків та дітей з особливими потребами // Дитяча та юнацька психотерапія в Україні: основні напрямки роботи : матеріали обл. науково-практичної конф. Львів, 2003. С. 26–27.
53. Тараненко І. Розвиток життєвої компетенції та соціальної інтеграції: досвід європейських країн // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / редкол. : Н. Софій (голова) [та ін.]. К., 2000. С. 37–40.
54. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посіб. для вищ. навч. Закладів. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 348 с.
55. Тарасун В. В. Морфологічна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування : монографія. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 299 с.

56. Тищенко В. В. Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Владислав Володимирович Тищенко. К., 1999. – 225 с.
57. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. К. : Либідь, 1997. 213 с.
58. Хайрtdинова Л. Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушениями интеллекта // Дефектология. 2002. № 1. С. 81–89.
59. Хараш А. У. Принцип деятельности в исследовании межличностного восприятия // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 20–31.
60. Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего аутизма // Дефектология. 2004. № 4. С. 69–74.
61. Хохлова А. Ю. Роль навыков общения в формировании самосознания у глухих детей с дополнительными проблемами развития // Коррекционная педагогика. 2006. № 2. С. 62–71.
62. Хрестоматія з логопедії : навч. посібник / укл. : М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. К. : КНТ, 2006. 360 с.
63. Чопік О. В. Дослідження міжособистісних взаємин учнів інклюзивних класів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. №23 С. 273 – 277.
64. Чуприков А. П. Простір арт-терапії: можливості і перспективи / А. П. Чуприков К. : КИТ, 2005. 114 с.
65. Шкільник С. Я. Музичні пальчикові сюжетні ігри для дошкільнят. Х. : Веста : Ранок, 2007. 64 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Зміст етапів комплексної методики
розвитку комунікативних умінь здобувачів початкової освіти з
порушеннями інтелектуального розвитку засобами арттерапії**

Напрями	Театральна діяльність(гра)	Розвиток мовленнєво-комунікативних умінь та дрібної моторики
1. Пальчиковий театр (10 годин)	Дитина грає роль за казкою за допомогою пальчикової ляльки; обговорення та подальший розвиток сюжету казки.	Формування емоційної сфери дитини (поняття «добре», «погано», «весело», «сумно»), розвиток пам'яті, мислення, уваги й уяви; розвиток словника дитини, елементів діалогічного й монологічного мовлення, виразності мовлення; розвиток дрібної моторики за допомогою пальчикових рухів; підвищення потреби в активності та реалізації своїх моторних і емоційних можливостей.
2. Ляльковий театр (10 годин)	Дитина грає за допомогою ляльки сюжетну роль за казкою, в результаті чого відбувається емоційний аутотренінг через емоційну ідентифікацію з персонажем	Розвиток словника дитини, діалогічного й монологічного мовлення, виразності мовлення; засвоєння норм і правил поведінки; формування уваги, пам'яті, уяви; ознайомлення з елементами виразних рухів, жестами; розвиток дрібної моторики з використанням верхових ляльок.
3. Ігри-драматизації (10 годин)	Дитина грає образи казкових героїв і реальних персонажів;вчиться розв'язувати проблемні ситуації	Розвиток словника дитини, діалогічного й монологічного мовлення, виразності мовлення; засвоєння норм і правил поведінки; формування уваги, пам'яті, уяви; ознайомлення з елементами виразних рухів, мімікою, жестами; розвиток моторики за допомогою виконання акторських рухів і

		маніпуляції з театральним реквізитом; підвищення соціальної адаптації дитини.
--	--	---

Конспект заняття

Тема: «Музична вистава» (ігри-драматизації)

Мета: Навчальна: закріпити знання дітей про музичну виставу, ознайомити дітей з народною піснею композицією «Два веселих гусі». Розвивальна: розвивати зв'язне мовлення, дрібну моторику, творчу уяву, чуття такту та ритму в дітей. Виховна: виховання морально-естетичних відчуттів, насолоди від музичного мистецтва. Корекційна: збагачувати лексичний запас, розвивати комунікативні уміння.

Обладнання: магнітофон, запис народної пісні «Два веселих гусі», маски сірого та білого гусей, хустинка, кольорові олівці або фломастери, ножиці.

Хід заняття:

I. Вступна частина.

Привітання: плескаючи у долоні, діти повторюють по складах в такт стукам: «До-брий-день».

Розмова з дітьми про їх улюблені дитячі пісні. Чи знайомі діти з такою народною піснею, як «Два веселих гусі»? Які герої присутні у цьому музичному творі? Чим засмутили гусі бабусю? Чи правильно вони вчинили?

II. Основна частина.

1. Прослуховування пісеньки «Два веселих гусі» (спочатку діти слухають запис, а потім співають разом із ним).

Текст пісні «Два веселих гусі»

Жили у бабусі два веселих гусі,
Один – сірий, другий – білий,
Два веселих гусі,
Один – сірий, другий – білий,
Два веселих гусі.

Мили гусі лапки десь біля канавки,

Один – сірий, другий – білий,
 Десь біля канавки,
 Один – сірий, другий – білий,
 Десь біля канавки.

Ой кричить бабуся – «Ой, пропали гусі!»

Один – сірий, другий – білий,
 Гусі мої, гусі!
 Один – сірий, другий – білий,
 Гусі мої, гусі!

Вийшли, вийшли гусі – кланялись бабусі!

Один – сірий, другий – білий,
 Кланялись бабусі,
 Один – сірий, другий – білий,
 Кланялись бабусі!

Тішиться бабуся, що знайшлися гусі

Один – сірий, другий – білий,
 Гусі її гусі,
 Один – сірий, другий – білий,
 Гусі її гусі!

2. Інсценування пісні «Два веселих гусі»

Дітям пропонується поділитися на дві команди (членів команди обирає педагог, але враховує бажання дітей). Одна команда – актори, інша – глядачі. Дітям повідомляється, що команди потім поміняються ролями.

Дітям роздається реквізит, пояснюються та показуються ролі. За потреби, дорослий бере на себе роль одного з героїв.

Інсценування пісні відбувається по два – три рази для кожної команди.

3. Гра «Допоможи бабусі»

Дітям пропонується допомогти бабусі. Для того, щоб гуси не губилися, їм на шию потрібно повісити дзвіночки, щоб бабуся завжди чула де її улюбленці. Для цього дітям пропонується розмалювати вже роздруковані дзвіночки. Якщо залишиться час, можна запропонувати ці дзвіночки вирізати.

4. Розминка для пальчиків

Оскільки пальчики дітей гарно потрудилися, їм пропонується виконати зарядку для відпочинку пальчиків.

Комплекс пальчикової гімнастики

1. Долоні витягнути вперед (на рахунок «раз–два» пальці нарізно – разом).
2. Долонька – кулачок – ребро (1 – 2 – 3).
3. Пальчики вітаються (на рахунок 1,2,3,4,5) з'єднуються пальці обох рук – великий з великим і т.д.
4. Чоловічок (вказівний, середній пальці правої, потім лівої руки бігають по столу).
5. Діти бігають наввипередки (рух як у 4 впр. –виконують обидві руки одночасно).

III. Заключна частина

З дітьми проводиться бесіда про те, що відбувалося у ході заняття. Діти розповідають про пережиті під час інсценування почуття, діляться враженнями. Вчитель пояснює, чому не можна чинити так, як учинили гусі та бере з дітей обіцянку, що вони, на відміну від гусей, будуть поводитися добре й ніколи не засмучуватимуть своїх рідних, друзів та вчителів.