

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР В КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНІЙ
РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ
ІНТЕЛЕКТОМ

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 291 М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової) програми
«Олігофренопедагогіка»
Баран Варвара Іванівна
Керівник: проф. Яковлева С.Д.
Рецензент: директор ясла-садка
компенсуючого типу № 60 - центр
розвитку дитини
Вороніна М.В.

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ 1. Формування психічного розвитку дошкільників з порушенням розумового розвитку.....	5
1.1. Формування особливостей та вплив соціальних факторів на розвиток дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту.....	5
1.2. Пізнавальна сфера дітей з порушенням інтелекту	10
1.3. Розвиток мислення.....	11
1.4. Розвиток продуктивних видів діяльності	12
Розділ 2. Особливості ігрової діяльності дітей з проблемами інтелектуального розвитку.....	15
2.1. Формування ігрової діяльності.....	15
2.2. Роль дидактичної гри в корекційно-виховному процесі.....	22
2.3. Ігри для дітей дошкільного шкільного віку з вираженими порушеннями розумового розвитку.....	26
Розділ 3. Дослідження ролі дидактичної гри в формуванні розумових процесів дошкільників з порушеннями інтелекту	32
3.1. Характеристика вибірки.....	32
3.2. Стан сформованості розумових процесів дошкільників з порушеним інтелектом.....	35
Висновки.....	40
Список використаних джерел.....	41
Додаток. Ігри на розвиток розумових процесів дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом.....	46
КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	62

Вступ

Актуальність проблеми. В проблемі попередження порушень розумового розвитку велику роль відіграє максимально рання корекційно-виховна робота, яка дозволяє попередити вторинні відхилення у розвитку дитини. Адже питання первинного дефекту, який безпосередньо пов'язаний з інтелектуальною сферою, є проблемою не лише розвитку, але і корекції [7].

Важливими шляхами корекційного впливу є винайдення тих умов, які дозволять у майбутньому дитині з порушеннями адаптуватися до оточуючого соціуму. Тому для організації навчання та виховання цих дітей особливу роль відіграють засоби впливу, які спрямовані на активізацію їх пізнавальної діяльності. Особливе місце в процесі навчання та виховання відводиться дидактичним іграм.

Вивченням інтелектуальної сфери дітей з порушенням розумового розвитку займалися багато вчених, серед яких О.Захаров, В.Коган, Г.Сухарева, Є.Баєнський та інші автори, завдяки яким було розроблено методи, методики та програми корекційного впливу.

Для засвоєння засобів орієнтування в оточуючому світі, для розуміння тієї чи іншої дії, потрібні багаторазові повторення. Їх дозволяє забезпечити саме дидактична гра, яка зберігає емоційно позитивне відношення до завдання. Вона повинна зробити процес навчання емоційним, дійовим, дозволить дитині одержати власний досвід [16].

В більшості проблемних дітей спостерігаються порушення або недорозвиток дрібної моторики та зорово-рухової координації, що утруднює пізнання оточуючого. Все це спричинило вибір тематики даної випускної роботи.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Випускна робота виконана в рамках науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (державний реєстраційний номер 0119U101727).

Мета роботи: дослідити роль дидактичної гри у формуванні розумових процесів дошкільників з вадами інтелекту.

Завдання:

1. Вивчити особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту та розглянути особливості їх ігрової діяльності.
2. З'ясувати роль дидактичної гри у розвитку ручної моторики дошкільників з порушенням розумового розвитку.
3. Розглянути роль дидактичної гри у сенсорному вихованні дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту.
4. Проаналізувати вплив дидактичних ігор на розвиток мислення і мовлення дошкільників з вадами інтелекту.

Предмет дослідження: Роль дидактичних ігор в корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушенням інтелектом

Об'єкт дослідження: процес корекційно-виховної роботи з впровадженням дидактичної гри.

Гіпотеза: застосування дидактичної гри в системі корекційно-виховної роботи з дошкільниками з порушенням розумового розвитку дозволить краще розвинути пізнавальні можливості даного контингенту дітей.

Апробація роботи. Стаття «Вплив ігрової діяльності на розвиток дошкільників з порушенням інтелектом» (Магістерські студії, 2021).

Структура роботи. Робота складається з вступу, 3 розділів, висновків, літератури та додатків, містить 3 таблиці та діаграми (у додатках) і викладена на 63 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

1.1. Формування особистості та вплив соціальних факторів на психічний розвиток дошкільників з порушенням інтелекту

Як і всі інші діти, діти з порушенням розумового розвитку протягом всього життя розвиваються. Знання закономірностей генезу психіки в нормі дає можливість краще зрозуміти своєрідний психічний розвиток розумово відсталої дитини. Психіка має свій розвиток навіть при найтяжчих ступенях розумової відсталості. Розвиток психіки відбувається при будь-якій патології організму. Можливо прослідкувати вплив порушення різних мозкових структур на розвиток особистісних рис дитини. Ці якості формуються під впливом виховання в конкретних соціально-суспільних умовах [8].

Формування особистості – це явище соціальне. Хвороба лише ускладнює та порушує розвиток. Головними при формуванні особистості та її рис залишаються умови життя дитини у родині, в дитячому колективі, в школі.

До числа основних закономірностей слід додати залежність розвитку психіки дитини від її навчання та виховання.

Проаналізувавши роботи, присвячені питанням порушення розвитку дітей, можна виділити дві різні концепції розвитку. Перша - загально поширена: діти з порушенням інтелекту засвоюють все просте, але не можуть досягнути вищих рівнів узагальнення та абстракції. З цієї точки зору вигляд дитини зображений у вигляді відсіченого конусу. Тобто, яку б сферу психіки не взяли, завжди виявляється, що дитина не зможе досягти найвищого, складного [10].

Іншу концепцію розвитку психіки розумово відсталого дитини створив радянський психолог Л.С. Виготський. Він говорив про необхідність розрізняти первинний дефект з вираженим ускладненням психіки [7].

У дітей, що страждають на олігофренію, відсутнє бажання пізнати навколишній світ, тому пізнавальні інтереси та потреби розвинені менше.

У шкільному та особливо у підлітковому віці, в багатьох дітей з порушенням розумового розвитку передчасно пробуджуються сексуальні потреби та інтереси.

Взаємовідносини дитини з порушенням інтелекту з батьками, братами та сестрами з самого початку складаються дуже тяжко у зв'язку з проблемами розвитку психіки дитини. Більшість батьків не вміють ввести свою дитину в світ соціальної дійсності. Сім'я зазвичай не сприяє вихованню самостійності у своєї дитини.

Діти з порушенням інтелекту слабкі та моторно не активні. Вони довго не можуть навчитися сидіти, стояти, ходити, руки слабо тримають предмети (ложку, іграшку, чашку) [2].

Коли батьки це спостерігають, починають повністю обслуговувати дитину, припиняють спроби дитини самостійно користуватися речами. Все це призводить до негативних наслідків.

Уповільнений темп розвитку мовлення та її недосконалість ускладнює та обмежує спілкування дитини з оточуючими. Наступний етап – ще важчий, починається з того часу, коли дитина з порушеним розвитком намагається спілкуватися з дитячим колективом. Зазвичай, такі діти спілкувалися з батьками, сестрами, братами, сусідами і до того часу, як пішли у дитячий дошкільний заклад або спеціальну школу, з дитячим колективом мало контактували.

Однолітки з нормативним розвитком з такими дітьми не грають взагалі або пропонують для них незначні ролі. Тому діти з

порушенням розумового розвитку в дитячому колективі не займають адекватної позиції [3].

Важкою життєвою школою дитини є колективна рольова гра. Відомо, що дитина засвоює в процесі гри взаємовідносини в колективі, але дитина з порушенням інтелекту не може засвоїти такої гри.

Останній, найбільш важкий період формування психічного розвитку відбувається тоді, коли дитина навчається в масовій школі. Навчання такої дитини у масовій школі травмує їх, сприяє виникненню та закріпленню неправильних навичок, негативне емоційне відношення до навчання. Тому, вступаючи до адекватного дитячого колективу школи, дитина з порушенням інтелектом залишається уразливою, займає особливу, понижену позицію.

Як би не повільно розвивалася особливість дитини з порушеннями, але вона має свій розвиток, і веде хоча й не активну, але боротьбу за свої соціальні позиції.

Дитину не приймають до колективної гри, але вона намагається привернути до себе увагу, вона починає кричати, кривлятися. Якщо це не допомагає, тоді вона втручається в гру фізичним шляхом (б'є слабких, віднімає та пошкоджує іграшки) [18].

Л.С. Виготський говорив, що під впливом занижених оцінок з боку оточуючих, дитина починає розуміти свою малоцінність та реагує на неї розвитком цілого ряду тенденцій, ліній поведінки, які мають невротичний характер. Перше місце займають неприємні стереотипи поведінки, що ускладнюють нерозвинену та неповноцінну пізнавальну діяльність дитини [8].

Головним ненадійним фактором є слабка орієнтована та уповільнена адаптація. Ця внутрішня біологічна ознака розумової відсталості пояснює, що дитина виключена з дитячого колективу і не засвоює два великих етапи психічного розвитку (оволодіння предметними діями та грою).

Вторинні фактори – це недорозвиток всіх вищих психічних функцій (мислення, пам'ять, увага, сприйняття).

Розглянемо такий важливий фактор, який зумовлює своєрідність розвитку аномальної дитини, як середовищні умови або соціальні фактори, в яких вона виховується.

Неодноразово відмічалось, що недостатнє харчування і соматичні захворювання дитини несприятливо впливають на її здоров'я. Ці фактори посилюються при взаємодії з іншими несприятливими впливами, такими як бідність, неповна сім'я, сирітство та ін.

Особливо важливу роль в походженні порушення розумового розвитку в дітей на сьогодні, відводиться алкоголізму батьків. Частота алкогольного синдрому плоду (фетосиндром) за оцінками різних авторів коливається від 0,1 до 1,9 на тисячу новонароджених. Ці дані наближуються до частоти синдрому Дауна і хвороб, зумовлених аномаліями хромосомних наборів батьків [19, 21].

До теперішнього часу обговорюються також можливі біологічні і середовищні механізми формування розумової відсталості при алкоголізмі батька. Велику роль в реалізації дії патогенних факторів відіграє генотип хворого, особливостями якого визначається рівень чутливості організму до різних екзогенних впливів. Отже, сила патогенної дії одного і того ж чинника може бути неоднаковою у різних організмів чи в різних умовах середовища. Існують переконливі докази, що олігофренія не є виключенням з правил.

Попередні дослідження легких форм розумової відсталості виявили високу частоту алкоголізму батьків серед учнів допоміжних шкіл і інтернатів для розумово відсталих сиріт. За даними літературних джерел соціально-економічний і освітній рівень батьків розумово відсталих дітей, учнів допоміжних шкіл виявився низьким і складав: 12,6 % батьків – випускники спеціальних шкіл, 17,8 % - батьки не мали повної середньої освіти або мали тільки початкову освіту, 51,6 % -

закінчили 8 класів і займалися некваліфікованою працею, 13,5 % мали середню або середню-спеціальну освіту і тільки біля 3 % - вищу. Таким чином, в даних сім'ях основним фактором труднощів в навчанні дітей є низький соціально-економічний і освітній рівень їх батьків. Менше значення має сімейна обтяженість різними нервово-психічними захворюваннями: олігофренією, шизофренією, алкоголізмом та ін.

Багато сімей є малозабезпеченими, особливо це стосується неповних сімей. Певна частина матерів не досягнула повноліття до моменту народження дитини. Треба визнати, що така мати без сторонньої допомоги не може створити умови, необхідні для нормального розвитку дитини. Допомога, яку отримують від держави так сім'ї, настільки незначна, що мало що змінюється в ситуації фінансової підтримки [30].

Особливу соціальну проблему представляють сім'ї, в яких батьки страждають на нервово-психічні захворювання або аномалії психічного розвитку і не можуть без сторонньої допомоги виховувати дітей. В таких сім'ях діти отримують неповноцінне харчування та догляд, зазнають недостатнього емоційного контакту з батьками. Найбільш поширеним фактором ризику порушень інтелектуального розвитку у дітей є сирітство. Біля половини дітей, які знаходяться в дитячих будинках, народилися від небажаної вагітності матерів, від батьків-алкоголіків або позбавлені батьківських прав. У зв'язку з цим збільшується ризик біологічної неповноцінності дітей, які виховуються в умовах державної опіки.

Таким чином, тісно переплетені біологічні та соціальні фактори безпосередньо впливають на формування психічного розвитку дитини.

1.2. Пізнавальна сфера дітей з порушенням інтелекту

Дослідники – психологи стверджують, що в основі розумового розвитку лежить оволодіння різними видами пізнавальних орієнтованих дій, причому головне місце серед них займають перцептивні дії та мислення [6].

В молодшому віці у дитини в нормі посилюється пізнавальна активність, інтерес до пізнання навколишнього світу. Адже у дітей є період “чомучок”. Їх цікавлять вже не тільки зовнішній вигляд предмету та його призначення, але й зв'язки та відношення між предметами і явищами, взаємовідносини між дорослими, моральні, соціальні зв'язки і закономірності.

Основою пізнавальної сфери дитини є чуттєве сприйняття. Саме від сприйняття мислення, залежать всі пізнавальні можливості, подальший розвиток діяльності, мови та вищих логічних форм мислення.

Розвиток сприйняття дітей з порушенням інтелекту має суттєві відмінності від розвитку дітей з нормальним інтелектом. Навіть якщо вони виділяють предмети, то згрупувати їх за властивостями, формою, кольорами не можуть. Формування цілісного образу також не відбувається [41].

У дітей з порушенням розумового розвитку розвиток сприйняття відбувається нерівномірно, засвоюються шаблонні, розпливчасті настанови, відсутнє перенесення засвоєного способу дії з однієї ситуації на іншу. Складними виступають взаємовідносини між сприйняттям властивостей, знання назв предметів, можливістю діяти з урахуванням відповідних властивостей та на основі цього зробити прості узагальнення. Діти, які успішно відокремлювали властивості під час занять, не можуть підібрати парні предмети на прохання вчителя, зовсім

не відокремлюють їх в побуті, в самостійній діяльності, коли потрібно знайти відповідний предмет у приміщенні [36].

Таким чином, для дітей з порушенням інтелекту характерне відставання в розвитку сприйняття, загальмований темп розвитку.

Розумово відсталі діти, які знаходяться в спеціальних дитсадках, суттєво відрізняються від своїх однолітків. Вони мають нормальний зір, але не вміють бачити, мають нормальний слух, але не вміють слухати. Саме тому вони погано уявляють собі оточуючі предмети, не завжди можуть відокремлювати потрібний предмет від інших, не розрізняють властивості предметів (колір, форму, величину), недостатньо орієнтуються в просторі. В кінці дошкільного віку діти з порушенням інтелекту, що не пройшли корекційне навчання для розвитку сприйняття, являють собою неоднорідний контингент [38].

1.3. Розвиток мислення

Мислення – це вища форма відображення навколишньої дійсності. Мислення дає змогу пізнати сутність предметів та явищ. У розумово відсталій дитини спостерігається низький рівень розвитку мислення, що пояснюється недорозвитком основного інструменту мислення – мовлення. Тому дитина погано розуміє розмови членів сім'ї, зміст казок, які їй читають, завдяки дефектам сприйняття у таких дітей бідна уява, що призводить до обмеження ігрового досвіду.

Ж.І.Шиф та В.Г.Петрова стверджують, що мислення розумово відсталих дітей формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку, обмеження практичної діяльності. Таким чином, дитина з порушенням інтелекту є непідготовленою до вступу в загальноосвітню школу. Вони дуже відрізняються від своїх нормально розвинених однолітків, по-перше конкретністю мислення,

по-друге – нездатністю до узагальнення предметів, явищ, тощо. Розумово відстала дитина скоріше згадує, ніж думає.

Нездатність до узагальнення – проявляється в тому, що діти погано засвоюють правила та загальні поняття. Вони вивчають правила, але не розуміють їх зміст та не знають до яких явищ ці правила треба застосовувати [24].

У дітей з порушенням інтелекту відсутній активний пошук рішення, вони взагалі залишаються байдужими як до результату, так і до процесу розв'язання задач, навіть в тих випадках, коли задача є ігровим варіантом. У тих дітей, які спробували виконати завдання, як правило, є лише орієнтування на мету, а не на умови її досягнення. Вони рідко бачать свої помилки, і не припускають, що їх роздуми та дії можуть бути помилковими.

Діти з порушенням розумового розвитку не вміють орієнтуватися в просторі, не використовують минулий досвід, не можуть оцінити властивості об'єкту та відношення між об'єктами, зазнають труднощі моторного характеру. Вони не відкидають помилкові варіанти й повторюють одні й ті ж непродуктивні дії.

Таким чином, у дітей з порушенням інтелекту недостатньо сформоване словесно-логічне мислення, та співвідношення наглядного і словесно-логічного мислення [12].

1.4. Розвиток продуктивних видів діяльності

В молодшому віці у дитини в нормі розвиваються: ігрова, конструктивна, елементи трудової діяльності, тобто починають формуватися елементи навчальної діяльності.

Особливості розвитку гри у дитини з порушенням інтелекту.

Розвиток гри в молодшому віці є продовженням предметної діяльності, може виникнути тільки на основі гри, на визначеному рівні

розвитку. Але в дітей з порушенням розумового розвитку фактично не виникає предметна діяльність. Її дії з предметами залишаються на рівні маніпуляцій, в більшості випадків неспецифічних.

Зацікавленість дітей до предметів (іграшок) виявляється коротко тривалою, тому що викликана тільки їх зовнішнім виглядом. Поряд з неспецифічними маніпуляціями у дітей 3-х річного віку спостерігаються велика кількість неадекватних дій з предметами [46..

Навчання гральній діяльності дитини з обмеженими можливостями відбувається у спеціально створених умовах, що організують батьки чи педагоги, і лише потім гра переноситься у вільну діяльність дітей [9].

Розвиток продуктивних видів діяльності – це основа виховання і навчання дитини в дошкільному віці. Ці види діяльності з одного боку беруть участь у формуванні пізнавальної діяльності, з іншого – виховують особистісні якості дитини та її поведінку.

Становлення образотворчої діяльності і конструювання починається з інтересу до відповідних видів діяльності, зацікавленості в процесі та результаті. На початкових етапах перед заняттями стоїть конкретна мета:

- виявити інтерес до певного виду діяльності;
- розвинути зорово-рухову координацію;
- вдосконалити дрібну ручну моторику.

Подальший розвиток продуктивних видів діяльності націлений на формування у дітей вміння проаналізувати предмети, їх властивості, якості передавати особливості предметів і явищ, які оточують дитину за допомогою малюнків, ліплення, аплікації, конструкції. Образотворча діяльність і конструювання пов'язані з сенсорними відчуттями [48].

Розвиток елементів трудової діяльності у дітей з порушеннями інтелекту.

Під впливом вимог дорослих починають формуватися навички самообслуговування. Звичайно, цей процес дуже важкий. Тому в сім'ях часто батьки беруть на себе основний клопіт, тобто одягають, роздягають, годують дитину. Але є сім'ї, в яких перед дитиною ставлять відповідні вимоги, в результаті чого досягають бажаних успіхів [11].

Таким чином, діти з порушенням розвитку мають різний рівень оволодіння навичками самообслуговування. Рухи у дітей при виконанні дій, пов'язаних з самообслуговуванням, нечіткі, метушливі, недостатньо цілеспрямовані. В деяких випадках на спостерігається послідовності та логіки в діях дитини. Наприклад, перед умиванням діти беруть сухе мило, не намочивши рук, кладуть його на місце, а потім відкривають кран.

Розділ 2

Особливості ігрової діяльності дітей з проблемами інтелектуального розвитку

2.1. Формування ігрової діяльності

Принципово важливим для спеціальної педагогіки і психології є запропоноване Л.С.Виготським положення про загальні закономірності розвитку нормальної та аномальної дитини. В зв'язку з цим, в психічному розвитку дитини з інтелектуальною недостатністю присутні ті ж стадії, що і в розвитку нормальної дитини, відбувається послідовна зміна ведучого виду діяльності, який визначає перехід від однієї стадії до іншої. Відповідно, в житті дошкільника з порушенням інтелекту, гра повинна стати головною діяльністю, яка забезпечує зону їх найближчого розвитку, чинить вплив на розвиток всіх психічних процесів та функцій та особистості в цілому, як зазначалося вище. Але це відбувається лише в тому випадку, коли створюються особливі умови для розвитку дитини та вона включається в процес систематичної корекційно-виховної роботи, елементом якого є цілеспрямоване формування ігрової діяльності [8].

Недорозвиток ігрової діяльності у дітей з порушенням інтелекту, “запрограмований” вже з раннього дитинства. Основні причини, що гальмують самостійне послідовне становлення гри:

- низький рівень пізнавальної активності;
- запізніле у термінах оволодіння:
 - руховими функціями,
 - предметними діями,
 - мовленням,
 - емоційним та ситуативно-діловим спілкуванням

з дорослими.

В новонародженому та ранньому дитячому віці у дітей з проблемами інтелекту спостерігається низька рухова та пізнавальна діяльність. Це затримує як руховий, емоційний, так і розумовий спілкуванням з дорослими.

Діти пізно починають тримати голівку, сидіти, повзати, вставати, ходити. Самостійна хода у багатьох формується лише в кінці другого, а іноді третього року життя. Великі труднощі виникають при оволодінні дитиною хватання та втримування предметів, які обумовлюють не тільки розвиток руху, але й відсутність тривалий час орієнтовної реакції “Що це таке?” Дана реакція пізно з’являється не тільки на предмети, але й на оточуючих дитину людей, які являють собою найбільш динамічні об’єкти оточуючої діяльності.

Діти з порушеним інтелектом значно пізніше, ніж нормально розвинені однолітки, починають виділяти матір з оточуючих їх людей та налагоджують з нею емоційний контакт. В зв’язку з цим лише в кінці першого – на початку другого року життя виникає їх емоційне спілкування з дорослими, яке необхідне для оволодіння ігровою діяльністю [36].

Низький рівень розвитку зорового сприйняття, рухової та рухово-зорової координації суттєвим образом стримує процес оволодіння дитиною предметними діями. Тому в три роки предметна діяльність дітей залишається несформованою (Е.Кулеша, Н.Д.Соколова, Є.Н.Стребелева). Автори стверджують, що у таких дітей спостерігається низька готовність до встановлення емоційно-комунікативних взаємовідносин з дорослими, слабка вираженість прагнення налагодити емоційний контакт та знайти спроби спілкування з дорослими, невміння залучити їх до діяльності [42].

У молодших школярів, які йдуть до школи повинні бути сформовані орієнтовно-дослідницькі дії та власне предметні дії з великою кількістю предметів та іграшок.

Більш специфічні дії з дидактичними та сюжетними іграшками.

Більшість дітей приступають до виконання предметних та предметно-ігрових дій, не здійснюючи попереднього аналізу умов та виконання. Наприклад, можна побачити, як одержуючи набір кубиків та запропонувавши побудувати башту, дитина бере будь-який елемент і спробує звести це у велику купу. При цьому не відбувається аналізу ситуації і дитина перестає гратися з кубиками.

Орієнтовно-дослідницька дія дитини з маловідомими іграшками в більшості випадків не призводять до знаходження правильного способу дії. Це пов'язано в більшому ступеню з тим, що діти з проблемами інтелектуального розвитку використовують чотири види таких дій: розглядання, промацування, повертання, дослідження на слух [14].

Практично у всіх молодших школярів предметна та предметно-ігрова діяльність співпадають з неадекватними діями, тобто з одними предметами та іграшками дитина діє правильно, вміло, з іншими – нецілеспрямовано маніпулює.

Мовлення, яке є супроводженням предметних та предметно-ігрових дій, дуже бідне і не сприяє оволодінню дітьми з вадами видами діяльності. Вони виконують її мовчки, неемоційно, не проявляючи прагнення приєднати до загальної діяльності дорослого (Е.Кулеша, Н.Д.Соколова) [42].

Предметна діяльність відображаються на розвитку ігрової діяльності. Більшість дітей-олігофренів дуже слабо реагують на іграшки, що є показником загальної низької пізнавальної активності. У таких дітей немає найулюбленішої іграшки. Вони починають гратися з тими дітьми, які в даний момент потрапили у поле зору, або які привабили їх зовнішнім виглядом. Тому інтерес короткочасний,

нестійкий і дитина швидко кидає іграшку.

Основною задачею педагогічного колективу є створення умов для розвитку ігрової діяльності. Важливе значення має обладнання ігрового куточку в груповій кімнаті. Обладнання повинно враховувати вікові інтереси дітей та відповідати задачам розвитку ігрової діяльності. Навчання грі проводяться на спеціальних заняттях та в спеціально відведений вільний час, на прогулянках.

В програмі розділ “Гра” включає три напрямлення навчання сюжетно-рольовій грі, рухливій та дидактичній. Заняття за першим напрямком проводяться вчителем-дефектологом, та вихователем, за двома іншими – в, основному, вихователем [44].

На початку навчання треба створити у дітей емоційне відношення до іграшок та даної ігрової ситуації через взаємодію з дорослими, а також формування орієнтовної діяльності дітей. З цією метою перші заняття проводяться для вивчення дидактичних та сюжетних іграшок.

Діючи з дидактичними іграшками різними за формою, кольором, величиною матеріалу, різною масою, звуковими властивостями, діти накопичують досвід чуттєвого сприймання, що сприяє розвитку сприйняття зорово-рухової координації, ручної та дрібної моторики. Дія з дидактичними іграшками (пірамідки, кубики-вкладки, башти, совочки та ін.) чинять особливий вплив на психічний розвиток дитини, так як разом з цими іграшками дитина набуває необхідних знань про навколишній світ [15].

На заняттях де вивчають іграшки, використовуються кішки, собачки, зайці, ведмедики та ін., які сприяють розвитку у дітей функції спілкування, сприяють моральному вихованню особистості дитини. Під час гри дитина вчиться піклуватися про іграшку, переживати разом з нею.

Серед сюжетних іграшок особливе місце займають іграшки-ляльки. Як говорив Д.Е.Ельконін, лялька – замісник ідеального

товариша, який все розуміє та не пам'ятає зла. Лялька – це не тільки дочка або син для дитини, це партнер по спілкуванню в грі. Тому на початковому етапі важливо сформувати у дитини емоційне відношення до ляльки, навчити сприймати її як замісника людини, а потім навчити дітей конкретним ігровим діям з нею: годувати, роздягати, одягати, вкладати спати в ліжечко, прогулювати в колисці [52].

Особливе місце в керівництві педагога грою учнів відводиться формуванню навичок ігрової поведінки. Необхідно навчити цих дітей обмінюватися іграшками, гратися поряд та разом.

Наступною задачею навчання грі є засвоєння дітьми логічного розвитку програми дій. Щоб діти зрозуміли закономірності розвитку ігрової дії, яка складається з того, що одна з дій є підготовчою по відношенню до іншої. Наприклад, треба щоб дитина зрозуміла, що спочатку необхідно приготувати кашу, а потім нагодувати нею ляльку, а не навпаки.

У вирішенні поставленої задачі треба використовувати два види робіт. По-перше, обов'язково проводити спостереження та аналіз логічних дій в повсякчасному житті.

Цю роботу краще проводити в процесі режимних моментів. Наприклад, вихователь зосереджує увагу дітей на те, щоб вони спочатку вимили руки, а потім сідали їсти; в спальні перед сном увагу дітей зосереджують на тому, що спочатку роздягаються, одягають піжами, а потім – лягають спочивати у ліжко.

Звертання до повсякденного досвіду дітей, активне нагадування про те, як і що вони роблять в житті, сприяє осмисленню послідовності ігрових дій, розвиває логіку мислення, тому дитині постійно необхідно давати завдання для підкріплення та розуміння послідовності ігрових дій [45].

Під керівництвом вчителя дитина виконує послідовно виконує ігрові дії.

Навчання, що проводиться з урахуванням методичних заходів, дозволяють навчити дітей правильно сполучати окремі ігрові дії в логічно пов'язаний ланцюг, створювати умови для переносу раніше засвоєних дій на нові іграшки.

Тільки при розвитку предметно-ігрових дій може виникнути дійсна, осмислена сюжетна гра, яка є великим досягненням в розвитку гри дитини з порушеним інтелектом, її необхідним етапом [17].

В подальшому проводиться навчання іграм. Сюжетно-рольова гра включає в себе найбільш суттєві риси гри, як діяльності. В них дитина перетворюється в різноманітні персонажі, ролі, діє в уявній ситуації, оперує багатьма іграшками. Головним моментом сюжетно-рольової гри виступає відтворення діяльності дорослих, їх відносин. Через гру відбувається пізнання різноманітних сфер людської діяльності, вивчаються різні способи спілкування людей. Дидактична гра спрямована на формування співробітництва дитини і дорослого та на оволодіння засобами засвоєння суспільного досвіду.

Спочатку дітям пропонують ролі найбільш близькі для них за змістом. Це ролі дорослих, з якими вони спілкуються кожен день (мама, вихователь, музичний керівник) і важливо, щоб діти вірно могли відобразити відношення, які існують в житті.

Формування ігрової діяльності у дітей з порушеним інтелектом повинно відбуватися у тісному взаємозв'язку з соціальним середовищем. На даному етапі заняття направлені на накопичення, узагальнення та закріплення одержаного соціального та емоційного досвіду, з моральними нормами та людськими почуттями. Процес ознайомлення дітей-олігофренів з соціальними явищами здійснюється за допомогою різних методів: екскурсії, спостереження за людьми в трудовому колективі, читання художньої літератури, перегляд кіно-та відеофільмів, бесіди. Потрібно вчити дітей діяти разом, узгоджувати свої дії з діями однолітків. З даною метою широко використовуються ігри-драми. Саме

ігри-драми сприяють розвитку у дітей спілкування та початкового етапу рольової поведінки [13].

Важливо підготувати самих дітей до зображення персонажів, до вірного відтворення та розуміння мовленнєвого матеріалу. Для ігор-драм підбирають казки, зміст яких містить діалоги між персонажами. Наприклад, “Колобок”, “Теремок”, “Хто сказав мяу?”, “Під грибом”, “Вовк та семеро козенят”.

В процесі проведення гри-драми треба надавати дітям можливість випробувати себе в різних ролях, що можливо здійснити за допомогою використання костюмів, які допомагають дитині увійти в образ персонажу та в ситуацію казки [1].

Велика роль на заняттях відводиться іграм, які відображають професійну діяльність дорослих. Наприклад, “Дитячий садок”, “Лікарня”, “Магазин”, “Перукарня”. Для проведення кожної з цих ігор потребується підготовка дітей. Спочатку у них формують уявлення про кожну з професій, проводять цілеспрямовані спостереження при виконанні професійних обов’язків. Потім проводять узагальнення під час обговорення та готують необхідний інвентар для проведення гри.

На початку кожної гри необхідно створити у дітей ігровий настрій. При цьому сам вчитель повинен бути налаштований на гру. Важливо зробити навчання захоплюючим, зберегти активність самих дітей. В кінці заняття обов’язково вчителю потрібно гарно закінчити гру, так щоб дітям вона не встигла набриднути, але в той же час не можна залишати їх на самому піку емоційних переживань [22].

Після проведення кожної гри необхідно її обговорити з дітьми. В яку гру грали? Хто ким був? Що робив? Таке підведення підсумків дає можливість дітям закріпити свою поведінку в колективній діяльності. Навчання дошкільників сюжетно-рольовій грі, повинно включати наступні етапи:

- цілеспрямоване формування уявлень дітей про професію;

- підготовка атрибутів для сюжетно-рольової гри;
- проведення дидактичної гри, де основну роль бере на себе дорослий;
- розвиток сюжету гри, при якому можлива його видозміна та доповнення.

Головна мета занять навчання гри складається з того, щоб у дітей сформувати зацікавленість до сюжетно-рольових, а згодом і до дидактичних ігор. В процесі гри у дітей-олігофренів формуються мимовільність психічних процесів: мимовільність уваги та пам'яті. Ігрова ситуація та дія в ній активує розумову діяльність [49].

У грі діти вчаться діяти спочатку з предметами-іграшками, а потім з дидактичним матеріалом, вони дають їм нову ігрову назву, вчаться правильно діяти в уявній ситуації. Через певний час дитина починає мислити про предмети та грати з ними. Відповідно, гра в більшому ступені сприяє поступовому переходу дитини до мислення.

Гра виступає як діяльність, в якій відбувається формування розумових дій з опорою на мовлення. Функціональний розвиток ігрових дій входить в онтогенетичний розвиток, створюючи зону найближчого розвитку розумових дій [20].

Досвід ігрових та особливо реальних взаємовідносин дитини в сюжетно-рольовій грі лежить в основі властивостей мислення, що дозволяє мати свою точку зору, на основі цього будувати свою власну поведінку, а дидактичних ігор сприяє розвитку сенсорного виховання, дрібної моторики, мислення та мовлення.

2.2. Роль дидактичної гри в корекційно-виховному процесі.

Вирішальну роль в попередженні порушень розумового розвитку відіграє максимально рання корекційно-виховна робота, яка дозволяє попередити вторинні відхилення в розвитку дитини.

Дидактична гра – одна з форм навчаючої дії на дитину. В той же час гра – основний вид діяльності дітей. Дидактична гра має дві мети: навчаюча, яку переслідує дорослий, та ігрова, заради якої діє дитина. Ці дві мети повинні доповнювати одна одну. Дидактична гра – засіб навчання, який використовується для засвоєння будь-якого програмного матеріалу і проводиться на індивідуальних та групових заняттях як вчителем-дефектологом, так і вихователем. Крім того, гра може включати музичні заняття, бути цікавим елементом на прогулянці [27].

В дидактичній грі створюються умови, при яких кожна дитина одержує можливість самостійно діяти у певній ситуації або з певними предметами, набуваючи власний дійсний та чутливий досвід. Це особливо важливо для проблемних дітей, досвід яких не зафіксований та не узагальнений. Особлива роль дидактичної гри визначається тим, що гра повинна зробити процес навчання емоційним, дійовим, дозволити дитині одержати власний досвід [51].

При відборі дидактичних ігор перед усім передбачають корекційну мету та враховують особливості розвитку проблемних дітей раннього та дошкільного віку.

Більшість проблемних дітей мають порушення або недорозвиток дрібної моторики та зорово-рухової координації. Це призводить до того, що дитина промахується при спробі взяти предмет, оскільки зорово не може прослідкувати за рухом своєї руки. Дошкільний вік можна назвати віком пізнання оточуючого. В цей період відбувається становлення всіх видів сприйняття – зорового, тактильно-рухового, слухового та інших. В проблемних дітей чуттєве пізнання без спеціального корекційного впливу розвивається повільно. Розвитку сприйняття та уявлення перешкоджає те, що діти з відхиленнями у розвитку не оволодівають пошуковими способами орієнтування. Вони діють або не враховуючи властивостей предметів, або намагаючись досягти результату звичним засобом, який співвідносять до даної іграшки або звичної побутової

ситуації, і не переносять досвід на нову іграшку і навіть на подібну ситуацію. Здається, що дитина діє методом проб. Але в дійсності, спроби – це цілеспрямовані дії, направлені на досягнення позитивного результату. В проблемних дітей перебір варіантів носить випадковий, а не цілеспрямований характер і не закріплюється у їх досвіді [29].

Основна корекційна задача педагога полягає в тому, щоб сформувавши в проблемних дітей можливість орієнтування при виконанні завдання. На цій основі необхідно створити інтерес до властивостей та відношення до предметів, до їх використання в діяльності.

Ігри та вправи розвивають у проблемної дитини увагу до властивостей та відношення до предметів, вміння враховувати ці властивості в практичних ситуаціях. В подальшому це удосконалює зорове сприйняття.

Ігри спричиняють велику увагу на формування цілісного сприйняття. Умовно ігри можна розподілити на два етапи: розпізнавання, при якому діти відчувають труднощі; другий – створення повноцінного образу з урахуванням всіх властивостей предмету. Для правильного психічного розвитку необхідно навчити дитину вірно сприймати оточуюче – закріплювати образи сприйняття, сформувавши на їх основі уявлення. Тому важко переоцінити значення правильної організації ігор і вправ, спрямованих на поєднання образу сприйняття із словом, що в подальшому впливає на формування уявлень та становлення повноцінного мовлення. Тут робота над сприйняттям та розвитком мовлення зливається в один процес. Правильне поєднання слова з його значенням, не лише закріплює у свідомості дитини образ предмету, образне уявлення про нього, але дає можливість викликати даний предмет, властивість або відношення в пам'яті дитини. Саме сприйняття має елементи для розвитку логічного мислення. Якщо дитина правильно уявляє собі предмет з його частинами, вона легко може усвідомити причину порушеного цілого. Важливим є вплив

сприйняття на рішення словесних задач типу загадок. Без сформованого уявлення діти діють з опорою тільки на звичний завчений матеріал, на пам'ять, а не на мислення, тобто, фактично не вирішують мислительної задачі. Перехід від сприйняття до мислення впливає на хід розвитку наочно-образного та елементів логічного мислення. Розвиток наочно-дійового мислення тісно пов'язаний з розвитком орієнтування в оточуючому предметному світі, в першу чергу з оволодінням пошуковим способом – способом спроб та помило [28].

В дітей з відхиленнями у розвитку наочно-дійове мислення без корекційної дії розвивається дуже повільно. Вони слабо узагальнюють суспільний досвід, погано орієнтуються в умовах практичної задачі, а проблемні завдання взагалі не можуть вирішувати.

Завдяки дидактичним іграм можна організовувати діяльність дитини так, що вона буде сприяти формуванню в неї уміння вирішувати не лише доступні практичні, але й нескладні проблемні завдання.

Важливим у психічному розвитку дитини є формування мислення. Саме в цей віковий період виникають не лише основні форми наочного мислення – наочно-дійове та наочно-образне, але й закладаються основи логічного мислення – здатність до переносу однієї властивості предмету на інший, причинне мислення, здатність до аналізу, синтезу тощо.

Для дітей з порушеннями розумового розвитку правильна та своєчасна організація роботи по формуванню всіх видів мислення є надто важливою [40].

В іграх, які сприяють формуванню мислення виділяються два напрями: від сприйняття до мислення та від наочно-дійового до наочно-образного та логічного мислення.

Успішному проведенню дидактичних ігор сприяє уміле керівництво. Педагог своєю поведінкою, емоційним настроєм повинен викликати в дитини позитивне відношення до гри. Роль дорослої людини у дидактичній грі двояка: з одного боку він керує пізнавальним

процесом, організовує навчання дітей, а з другого – виконує роль учасника гри, партнера, спрямовує кожную дитину на виконання ігрових дій, надаючи зразок поведінки. Приймаючи участь у грі, дорослий одночасно слідує за виконанням правил.

Важливою умовою результативного виконання дидактичних ігор у навчанні є дотримання послідовності у доборі ігор. Перед усім повинні враховуватись наступні дидактичні принципи: доступність, повторність, поступовість виконання завдань [35].

Дидактичні ігри можуть включатися у будь-який розділ програми і служити як для розвитку пізнавальної діяльності, так і для формування власної гри, поведінки у колективі (вміння діяти разом, спостерігати за діями товариша, вміння чекати, прагнути досягнення мети, співвідносити свої дії з діями своїх однолітків).

2.3. Ігри для дітей молодшого шкільного віку з вираженою розумовою відсталістю

Дитина розвивається в процесі спілкування з дорослими. В основі цього процесу лежить емоційний контакт дорослої людини та дитини, поступово переростаючи у співробітництво, яке стає необхідною умовою розвитку дитини. Воно полягає в тому, що не лише доросла людина прагне передати свій досвід, але й дитина хоче та може його засвоїти [50].

Дітям з відхиленнями у розвитку властива інертність, відсутність інтересу до оточуючого, і тому емоційний контакт з дорослим, потреба у спілкуванні в дитини раннього віку часто зовсім не виникає. В результаті діти не володіють засобами засвоєння суспільного досвіду. Вони не вміють діяти ні за словесною інструкцією, ні за зразком, ні за відтворенням [43].

В зв'язку з цим першою задачею в корекційній роботі з проблемною дитиною є формування емоційного контакту з дорослими,

спрямовуючи її на співробітництво з ними, а також навчання дитини засобам засвоєння суспільного досвіду.

Емоційне спілкування дорослого і дитини виникає на основі сумісних дій, які повинні супроводжуватися приємною посмішкою та ласкавим голосом. Дорослий повинен ласкаво торкнутися кожного малюка, погладити його. Взяти за руку тощо.

В дітей з відхиленнями у розвитку ситуативне розуміння мовлення зберігається довго, іноді без спеціальної корекційної роботи – до кінця дошкільного віку. Завдання ігор і вправ в тому, щоб виділити елементарну інструкцію з ситуації, зробити слово керівництвом до дії. Мовленнєва інструкція при цьому повинна складатися з одного слова, що означає дію, яка побуджує дитину до виконання завдання. Важливо зрозуміти, що мета дії – предмет, з яким маніпулює дитина; властивості та переміщення цього предмету у просторі на даному етапі не визначається словом, а розкриваються за допомогою жестів, дій дорослого з предметами і т.п. [31].

Розвиток уваги здійснюється під час гри. Увага є однією з основних умов, що забезпечують успішне засвоєння проблемною дитиною доступного для неї об'єму знань, умінь та встановлення колінтакту з дорослим. Якщо увага відсутня, дитина не може навчитися ні відтворювати дії дорослого, ні діяти за зразком, ні виконувати словесну інструкцію. Тому необхідно з самого початку гри проводити ігри та вправи, які сприяють формуванню уваги. Для проблемних дітей мимовільна увага притягується новим, яскравим предметом, рухом, звуком. В цих дітей можуть з'явитися елементи мимовільної уваги, які дозволяють їй зосередитись не лише на новому, яскравому об'єкті, але й на тому, що необхідно засвоїти.

Розвиток уваги тісно пов'язаний з розвитком запам'ятовування, тому в наступних дидактичних іграх постає завдання і на

запам'ятовування, тому у наступних дидактичних іграх ставиться завдання і на запам'ятовування [23].

Наслідування – один з основних засобів засвоєння суспільного досвіду маленькою дитиною. Таким шляхом вона засвоює побутові навички та оволодіває мовленням. Але наслідування складається в дитини не відразу, воно потребує навчаючої дії з боку дорослої людини. Наслідування – це повторення рухів дорослого або його дій з предметами, які відбуваються на очах дитини. Дітям легше наслідувати рухи, ніж наслідувати діям з предметами. Однак, навіть для трирічної дитини нормалішого розвитку наслідування викликає труднощі. Тому показ повинен проводитися повільно, з фіксуванням того чи іншого моменту та позначатися словом.

Якщо проблемна дитина не наслідує рухів або дій з предметами, доросла людина повинна взяти його руки в свої і разом відтворити певну дію, а потім запропонувати повторити самостійно по наслідуванню.

В процесі дій з предметами у дітей з віку немовляти починається розвиток ручної моторики. Він тісно пов'язаний з фізіологічним та психічним розвитком дитини [25].

Першими з'являються хватальні рухи. Дитина поступово вчиться цілеспрямовано діяти, правильно визначати місце предмету в просторі, враховувати в своїх діях форму, величину предметів. Таким чином в нього розвивається сприйняття та зорово-рухова координація, диференціюється рух пальців. У розвитку ручної моторики в дітей раннього віку велику роль відіграють співвідносні дії, тобто такі, при яких можна поєднати два предмети або дві частини предмету. Завдяки цій грі дитина удосконалює спритність рук, очей, узгодженість дій рук.

В дітей з відхиленням у розвитку хватання без спеціальної дії не виникає, що у поєднанні з фізіологічною незрілістю веде до несформованості ручних умінь. З такими дошкільниками необхідна

тривала систематична корекційна робота з розвитку зорово-рухової координації рук, щоб підготувати дитину до навчання у школі, до виконання трудових завдань та до одержання в майбутньому професійної підготовки. Дидактична гра сприяє розвитку моторики рук [39].

Сенсорний розвиток – це розвиток в дитини процесів сприйняття та уявлення про предмети і явища оточуючого світу. Дитина народжується на світ з готовими органами чуття: в неї є очі, вуха, чутливість шкіри тощо. Щоб повноцінно проходив сенсорний розвиток, необхідно цілеспрямоване сенсорне виховання. Дитину слід навчити розгляданню, промацуванню, вислуховуванню, тобто формувати в нього перцептивні дії. Для цього дитині потрібні міри, з якими вона буде порівнювати те, що в даний час сприймає. Ці загальноприйняті міри ми називаємо „еталонами” і вони повинні бути засвоєні дитиною.

В процесі сприйняття дитина поступово накопичує зорові, слухові, рухові, тактильні образи. Необхідно щоб властивості та співвідношення предметів були поєднані - позначені словом, що дозволяє їх зробити більш стійкими.

Сенсорний розвиток дитини з відхиленнями у розвитку значно відстає по строках формування і проходить надзвичайно нерівномірно – дитина може виконати складне завдання і не може виконати просту дію. Це пов'язано з труднощами оволодіння засобами орієнтування в завданні: у звичному завданні, оперуючи засвоєним матеріалом, дитина діє засобом зорового співвіднесення, а стикнувшись з незнайомим завданням, відразу переходить до хаотичних дій. Діти не вміють користуватися пошуковими способами орієнтування – пробами та примірюванням. Цьому їх потрібно вчити [32].

В ігровій діяльності використовуються різні види ігор:

- предметні ігри;
- сюжетні ігри,

- сюжетно-рольові,
- рухливі ігри.
- дидактичні ігри.

Предметні ігри.

До предметних ігор відноситься наступне обладнання:

- ляльки-пупси, ляльки різної величини з наборами одягу для різних сезонів, колиски, постільна білизна для колиски та ліжка, меблі, посуд різної величини;
- тварини (м'які, пластмасові, гумові та ін.), іграшки, які зображують кішку, собаку, курочку, качечку;
- рухливі (машинки, іграшки-каталки) [23].

Сюжетні ігри.

До них відносяться наступні ігри: “До нас у гості прийшла лялька”, “Прогулянка малюків”, “Свято ялинки”, “Прибираємо в кімнаті”, “Йдемо в театр”, “Робимо покупки в магазині”, “На прийомі у лікаря” і т.п. Для того, щоб проводити такі ігри треба мати наступне обладнання:

- ляльки в образах (мати, батько, діти, бабця, дідусь та ін), одяг для ляльок, іграшковий набір меблів, маленька господиня;
- стаціонарний прилавок, на якому красиво розташовані товари;
- туалетний столик із дзеркалом, умивальник, набір салфеток, халат для перукаря, одеколон, духи тощо;
- дитячий набір - “лікар”;
- “театр” з обладнанням.

Сюжетно-рольові ігри – “Дочки-матері”, “Сім'я”, “Школа”, “Театр”, “Автобус”, “Пошта”, “Лікар”, “Перукарня”, “Магазин”. Діти повинні виконувати рольові дії відповідно до сюжету.

Рухливі ігри.

До цих ігор відносяться: “Дощик-дощик, кап-кап-кап”, “Добра

парасолька”, “Потяг”, “Літаки”, “Куля”, “Мій веселий дзвінкий м’яч”, “Зайчик на полянці”, “Дожди мене” тощо. Оволодіння вмінням рухатись у відповідно до ролі, тобто імітувати рухи персонажів разом з вчителем, виконувати прості сигнали по ходу проведення рухової гри, це є метою ігрової діяльності [33, 34].

Дидактичні ігри.

До цих ігор відносять ігри на формування емоційного спілкування з дорослим „Ладушки”, „Йдіть до мене, біжіть до мене”, „Візьми, поклади та кинь”, „Хоровод”, „Будь уважним!”, „Ведмедик сховався”; ігри на дії за зразком „Будинки для матрешки”, „Зроби гриб” та інші; дидактичні ігри на розвиток дрібної моторики „Впіймай м’яч”, „Перекати кульки”, „Мозаїка”, „Йде дощ”. Дидактичні ігри сприяють сенсорному вихованню – „Чий будиночок?”, „Що котиться, а що не котиться?”, „ Знайди своє крісло” та інші.

Серед них виділяють ігри на розвиток ділового емоційного спілкування та ігри-драми для розвитку мовленнєвого спілкування [26].

Пізнавальна функція мовлення розвивається за допомогою наступних ігор „Допоможи тваринам”, „Погодуй тварин”, „Подивися і назви”, „Мій веселий дзвінкий м’яч”.

Розділ 3

Експериментальне дослідження ролі дидактичної гри в формуванні розумових процесів дошкільників з вадами інтелекту

3.1. Характеристика вибірки

Для досягнення мети дипломної роботи нами були обрані дві вибірки досліджуваних.

Експериментальна група складалася з п'ятнадцяти дітей, вихованців спеціального дошкільного закладу № 8 м. Херсона. Діагноз досліджуваних: олігофренія у ступені дебільності.

Вік дітей: від 4,5 років до 5,5 років. У склад групи увійшли 6 дівчат і 9 хлопчиків.

Контрольна група складалася з п'ятнадцяти дітей, вихованців обласного реабілітаційного центру для дітей з інвалідністю аналогічного віку. Контрольну групу склали 8 дівчат і 7 хлопців.

Вивчення ігрової діяльності – невід'ємна частина комплексного дослідження кожної дитини, яке обов'язково проводиться як при його вступі до дошкільного закладу, так і на початку кожного навчального року. Перше вивчення ігрової діяльності дитини з вадами в інтелектуальному розвитку, по-перше необхідне для розробки програми її цілеспрямованого формування. Наступні спостереження за ігровою діяльністю кожної дитини дозволяють цю програму коригувати по ходу навчання і створювати оптимальне для неї предметно-ігрове середовище. Крім того, вивчення ігрової діяльності дозволяє проводити більш ретельну діагностику, спрямовану на виявлення потенційних можливостей розвитку дитини, особливостей його особистості [37].

Обстеження ігрової діяльності проводилось на протязі грудня-травня місяців, коли діти з порушенням інтелекту вже адаптувалися до дошкільного закладу. Тому виявлення особливостей ігрової діяльності

часто стає можливим після його повної адаптації в групі дитячого садка, коли дитина звикає до його оточення, спілкування з дорослими і дітьми, відчуває себе комфортно.

Обстеження проводилося як у груповій кімнаті, так і під час прогулянки по ігровому майданчику дитячого садка. Для його здійснення в груповій кімнаті спеціально було створено ігрове середовище. Обстеження припускає створення ситуацій, в яких дитина вирішувала б конкретні ігрові задачі самостійно чи разом з дорослими.

Результати фіксувалися в картах розвитку дитини чи у протоколах дослідження гри дитини.

Процедура дослідження ігрової діяльності вимагає від педагогів відповідної підготовки, вміння своєчасно реагувати на бажання дітей, які виникають у процесі гри, вміння створювати спеціальні ситуації для виявлення того, як діти користуються реальними предметами, предметами-замінниками, уявними предметами в процесі гри тощо.

Обстеження проводилося індивідуально та групами. В залежності від віку, рівня інтелектуальних можливостей і конкретних задач дослідження група може включати 2-5 дітей. Більша кількість дітей, що одночасно брали участь у грі, ускладнювали процедуру обстеження, тому спостереження проводилося одним спеціалістом або двома, при наявності у грі до 5 дітей. Це допомагало одному втручатися у хід гри, а іншому фіксувати результати і з'ясувати рівень актуального і найближчого розвитку.

В процесі спостереження педагогам вдалося виявити індивідуальні особливості поведінки дітей, розвиток їх моторики, сенсорного сприйняття, мислення та мовленнєвої діяльності.

Більш повну уяву про можливості дитини дали бесіди з батьками, в ході яких були з'ясовані особливості гри дітей вдома. При цьому було уточнено, з якими іграшками любить грати дитина, які проводяться

вдома дидактичні ігри. Отримавши згоду батьків, педагоги можуть відвідати дитину вдома.

Корисним було залучення батьків до вивчення ігрової діяльності дітей. Вони мали змогу не тільки спостерігати за грою дитини, але і проаналізувати її. Таке обстеження було запропоноване батькам для того, щоб порівняти їх результати з висновками від ігор, проведених у дошкільному закладі та вдома. Співставлення результатів паралельного вивчення ігрової діяльності, проведеного батьками і педагогами, дало можливість розробити єдину програму психолого-педагогічного супроводу дитини в дошкільному закладі і сім'ї. Для проведення такого дослідження батькам було запропоновано анкету, що складена таким чином, щоб її зміст відповідав схемі вивчення особливостей розвитку ігрової діяльності дітей у дошкільному закладі.

Після того, як дефектолог разом з логопедом, вихователем повністю дослідили ігрову діяльність кожної дитини в групі, була спланована робота по навчанню дидактичній грі, через яку здійснюється соціальна адаптація дитини з вадами інтелекту, виховується розвиток сенсорного сприйняття, розвиток мислительної та мовленнєвої діяльності.

Гра вивчається за такими показниками:

1. виділення елементарної інструкції з ситуації
2. створення слова керівником дії.
3. мета дії – предмет, з яким маніпулює дитина
4. властивості та переміщення предмета у просторі розкривається за допомогою жестів, дій дорослого з предметами
5. показ предметів повинен проходити повільно, з фіксуванням того чи іншого моменту і позначатися словом
6. необхідно розвивати відтворення дій дитини на прикладі дій дорослої людини.

7. виховання уваги до мовлення дорослого з розвитком фонематичного слуху та розширення пасивного словникового запасу.

3.2 Аналіз результатів дослідження

Експериментальне дослідження проводилось в 2020-2021 навчальному році. На першому етапі роботи було проведено ознайомлення з системою роботи вихователя і вчителя-дефектолога спеціального дошкільного закладу № 8 м. Херсона (для дітей з порушенням інтелекту) та обласного реабілітаційного центру для дітей-інвалідів і вивчення документації. На другому етапі була проведена експериментальна робота з метою визначення рівня розвитку гри і можливість соціальної адаптації за допомогою дидактичної гри. Аналіз результатів дослідження оброблений кількісно і якісно.

Експеримент полягав в тому, що з дітьми дитячого садка № 8 проводилося втручання у вигляді дидактичних ігор і вивчалися показники інтелектуальної діяльності, а група реабілітаційного центру була контрольною, з дітьми якої такий експеримент не проводився.

Результати порівняння ігрової діяльності в експериментальній і контрольній групах викладено в таблиці 3.1.

Порівняльний аналіз ігрової діяльності виявив, що у дітей експериментальної групи переважає виконання ігрових дій і лише

деяким притаманний розвиток рольових взаємовідносин у грі. Розвиток сюжету не спостерігається. У дітей контрольної групи на початку експеримента були майже однакові показники пізнавальної діяльності, сенсорного сприйняття та розвитку моторики.

Порівняльний аналіз ігрової діяльності в експериментальній і контрольній групах (у %; $n_1=15$; $n_2=15$) до початку експерименту

Ігрова діяльність	Група досліджуваних	
	Експериментальна	Контрольна
Пізнавальна діяльність		
Мислення	39	48
Пам'ять	33	29
Увага	28	30
Сенсорне сприйняття		
Зорове	54	55
Слухове	58	62
Тактильне	70	68
Розвиток моторики		
	25	24

Якісний аналіз ігрової діяльності

Якісний аналіз ігрової діяльності був зроблений на основі спостережень за грою експериментальної і контрольної груп за наступними параметрами:

1. Діти експериментальної групи мають непостійну увагу і неможливість її концентрації на об'єкті чи дії.
2. У досліджуваних експериментальної групи виявлена неадекватність дій з іграшками, через нестійку увагу, уповільнений темп мислення. Дітям контрольної групи притаманна гнучкість мислительних

процесів, відповідність дій з іграшками. Вона становила 48% на відміну від 39 % в дітей експериментальної групи.

3. Досліджуваним експериментальної групи дуже важко (а іноді – неможливо) узгоджувати свої дії з діями інших дітей. Це відбувається через те, що вони по різному сприймають інструкції гри, не мають розуміння про таке поняття, як “колектив” і не займають належного місця в ньому.

4. Характерним для гри експериментальної групи є супроводження гри конфліктами через те, що всі учасники гри не сприймалися як рівноправні партнери по грі. Навіть втручання дорослого мало допомагало.

5. Нерівномірний розподіл спостерігався і при дослідженні сенсорного сприйняття дітей контрольної та експериментальної груп.

6. В експериментальній групі правила гри часто не виконуються. Діти чи зовсім забувають їх, чи ігнорують. Це відбувається через слабку пам’ять, неможливість мотивувати свою діяльність. Допомога дорослого допомагає на короткий час.

7. Дітям експериментальної групи характерний дуже бідний мовленнєвий супровід гри. Мовлення використовується в рідких випадках коли щось потрібно, чи для того, щоб виказати своє незадоволення. Це пов’язано із слабким розвитком моторики в експериментальній групі.

Використані методи дозволили виявити, що у п’ятирічному віці у дітей з розумовою відсталістю переважає виконання ігрових дій, тоді як у дітей з нормальним інтелектуальним розвитком ця стадія гри є головною в три роки.

Середні значення пізнавальної діяльності в обох групах були майже однакові до експерименту, оскільки діти в обох навчальних закладах були з однаковою патологією розумової діяльності.

Після проведення експерименту з впровадженням дидактичних ігор в групі дітей дитячого садка, нами одержані наступні результати.

Таблиця 3.2

Порівняльний аналіз середніх результатів пізнавальної діяльності РВД до проведеного експерименту
(у %; n_1-15 , $n_2 - 15$)

Група	Пізнавальна діяльність	Сенсорне сприйняття	Розвиток моторики
Експериментальна	30	60,6	25
Контрольна	35,2	61,6	24

З наведеної таблиці 3.3 видно, що пізнавальна діяльність, сенсорне сприйняття та розвиток моторики в експериментальній групі виявили дещо вищі середні показники в порівнянні з групою, де не проводилося дидактичних ігор, а відбувалася корекційна робота, яка мала на меті розвивальних характер і була запланована відповідно до навчального плану. Це свідчить про необхідність застосування дидактичних ігор у розвитку інтелектуальних можливостей розумово відсталих дошкільників.

Таблиця 3.3

Порівняльний аналіз середніх результатів пізнавальної діяльності РВД після проведеного експерименту
(у %; n_1-15 , $n_2 - 15$)

Група	Пізнавальна діяльність	Сенсорне сприйняття	Розвиток моторики
Експериментальна	38,2	66,4	29
Контрольна	35,2	61,6	24

Дидактичні ігри без спеціального виховного втручання затримуються у своєму розвитку навіть до кінця дошкільного віку, що в свою чергу впливає на виникнення дій по самообслуговуванню, предметно-ігрових дій, які розвиваються пізно та дефектно.

Дидактична гра впливає на формування цілісного сприйняття. Для того, щоб психічний розвиток дитини проходив повноцінно, потрібно закріпити одержані образи сприйняття, сформувати на їх основі уявлення.

Висновки

1. Інтелектуальна аномальність збіднює можливості участі особистості у житті суспільства і значно ускладнює її виховання та навчання і чим раніше почнеться виховання та навчання такої особистості, тим більше шансів з'явиться у дитини для адаптації в суспільстві.

2. Порушення розумового розвитку є результатом незворотних органічних деструктивних змін у тканині мозку, веде за собою порушення структури ігрової діяльності, оскільки діти з відхиленнями у розвитку не оволодівають пошуковими засобами орієнтування.

3. Дидактична гра за допомогою дорослих сприяє формуванню цілісного образу в дитини, що спричиняє розвиток предметно-ігрових дій.

4. Засобами дидактичної гри можна досягнути формування уявлень та становлення повноцінного мовлення, що є єдиним процесом у роботі над сприйняттям.

5. Дидактична гра дозволяє розвинути дрібну моторику, сенсорне сприйняття та мислення розумово відсталих дошкільників, що є абсолютною складовою пізнавальної діяльності.

6. В результаті проведеного експериментального дослідження була підтверджена гіпотеза про те, що слабкість інтелектуального розвитку дітей з порушенням розумового розвитку обмежують їх рівень соціальної адаптації, а обмеженість соціальної адаптації дітей дошкільного віку найбільш виразно виявляється в ігровій діяльності.

Список використаних джерел

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. – М.: Образование, 1991. – с.40-43.
2. . Баряева Л.Б., Зарин А.П. Опыт организации коррекционной помощи детям с интеллектуальными недостатками /Инновации в Русском образовании: Дошкольное воспитание. – М.: Изд. МГИП, 1999. – с.46-50.
3. Богуславська З.М., Смірнова Є.О. Розвиваючі ігри для дітей молодшого дошкільного віку. – М.: Освіта, 1991. – с.102-114.
6. Виготська Г.Л., Соколова Н.Д. Про ігрові дії розумово відсталих дітей . //Дефектологія. – 1972. - №5. – с.66-70
7. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка //Вопросы психологии. – 1966. - № 6. – с.62-67.
8. Выготский Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. – Ижевск: Удмурдский университет, 2001. – URL: http://www.ido.rudn.ru/psychology/age_psychology/ch6_2.html (дата обращения: 18.12.2014).
9. Воспитание детей в игре /А.К. Бондаренко, А.И. Мтусик. – М.: Образование, 1981. – с.53-63.
10. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников – М.: Образование, 1980. – с.112-120.
11. Галігузова Л. Ранній вік: розвиток процесуальної гри //Дошкільне виховання. – 1993. - №4. – с.9-12.
12. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 560 с.
13. Григорьев В.М. Этнопедагогика игры / В.М. Григорьев // Традиционная культура. Научный альманах – М.: ГРЦРФ, 2000. – № 1. – С. 99-106.

14. Готуємося до школи: Програмно-методичне оснащення корекційно-розвиваючого виховання і навчання дошкільників з ЗПР /Під ред. С.Г. Шевченко. – М.: Ніна-Прес, 1998. – с.197-202.
15. Игра дошкольника /Под ред. О.Л. Новоселовой. – М., - 1989. – с.50-60.
16. Дайлидене И.П. Поиграем, малыш! – М.: Образование, 1992 с.2-10.
17. Деловая игра «Развиваем познавательные способности детей дошкольного возраста» / Т. Пономаренко // Маам.ru: Международный образовательный портал. – URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/delovaja-igra-razvivaempoznavatelnye-sposobnosti-detei-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 09.11.2015).
18. Детство: Программа развития и воспитания детей в дошкольном учреждении /Под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович: Изд-во. 2-е. – СПб., Акцидент,1996 -с.4-6.
19. Дошкільне виховання аномальних дітей. Книга для вчителя і вихователя //Під ред. Л.Н. Носковой – М., 1993.- с.3- 5.
20. Ельконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – с.93-112.
21. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2011. – 275 с.
22. Дубнякова А.И. К проблеме игровой деятельности современных дошкольников / А.И. Дубнякова // Вестник Псковского государственного университета. Сер. Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – Псков: ПГУ, 2009. – Вып. № 7. – С. 178-179.
23. Жорник С. Развивающие игры для детей дошкольного возраста. М.: Феникс, 2016. 126 с.
24. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значения. М.: Педагогика, 1975 – с.48-53.

25. Звортина Е.В. Первые сюжетные игры детей. – М.: Образование, 1988. – с.70-84.
26. Зотова Н. Досуг вашего ребенка (Электронная книга). К.: Изд-во Ранок, 2011. 128 с.
27. Катаева А.А., Е.А. Стребелева. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2001. – 220 с.
28. Карпинская Н.С. Игры-драматизации в развитии творческих способностей детей / Н.С. Карпинская // Художественное слово в воспитании дошкольников / Н.С. Карпинская. – М.: Педагогика, 2002. – 400 с.
29. Руководство играми детей в дошкольном учреждении/Под ред. М.А.Васильевой. – М.: Образование, 1986. – с.129-137.
30. Коррекционное обучение как основа развития аномальных дошкольников /Под ред.Л.П. Носковой – М.: Педагогика, 1998. – с.73-80.
31. Лейкина М.В. О некоторых психологических моментах детской игры //Учен. зап. Ленингр. Гос. Центр. ин-та физической культуры им. П.Ф. Лесгафта. – 1949. – Изд.5-6. – с.50-52.
32. Менджерицька Д.В. Вихователю про дитячу гру. – М.: Освіта, 1982. – с.58-64.
33. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра по правилам в дошкольном возрасте – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – с.68-77.
34. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетно-ролевой игры в детском саду. – М.: Гном, 2000. – с.106-119.
35. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т.М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, окт. 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – Т. 1. – С. 140-146.
36. Морозова Н.Г. Формирование познавательных процессов у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии // Особенности

развития и воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и интеллекта /Под ред. Л.П.Носковой. – М.: Педагогика, 1984. – с.65-74.

37. Педагогічні проблеми керування грою дошкільника: Сб. науч. Пр. НИ ОП АПН СССР /Під ред. А.В. Запорожця – М., - 1979. – с.23-29.

38. Петуговский В.А., Кларина Л.М., Сливина Л.А., Стрелкова П.В. Построение развивающего окружения в дошкольном учреждении. – М., 1993. – с.19-28.

39. Печерога А.В. Развивающие игры для дошкольников / А.В. Печерога. – М.: ВАКО, 2008. – 192 с.

40. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогические аспекты /Под ред. Н.Н. Подьянова, Н.Я. Михайленко. – М., 1998. – с.87-98.

41. Психологія і педагогіка гри дошкільника /Під ред. А.В. Запорожця, А.П. Усової. – М.: Педагогіка, 1966. – с.10-28.

42. Соколова Н.Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников // Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя /Под ред. Л.П. Носовой. – М.: Образование, 1993. – с.135-147.

43. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – с.-156-170.

44. Смирнова Е.О. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника / Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова // Психологическая наука и образование. – М.: МГППУ, 2010. – №3. – С.62-70.

45. Стрекаловская М.М. Формирование игрового общения у детей старшего дошкольного возраста в системе развивающего обучения / М.М. Стрекаловская // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ: БГУ, 2010. – Вып. №1. – С. 269-274.

46. Татьяна Толкачева Играем дома. 10 готовых развивающих занятий с детьми от 1 года до 3 лет. М. : изд-во [Антология](#), 2014. 176

с.

48. Усова А.П. Роль гри в організації життя і діяльності дітей //Дошкільне виховання. – 1965. - №10. – с.79-83.

49. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. – М.: Образование., 1976. – с.54-68.

50. Шакарова М.А. Исследование игр дошкольников по сюжетам современных мультипликационных фильмов / М.А. Шакарова // Психологические исследования. – 2011. – № 4(18). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.07.2014).

51.Шуть Н.Н. Мастерство организации и проведения игры / Н.Н. Шуть. – Харьков: Монограф, 2013. – 106 с.

52.Эльконин Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста / Д.Б. Эльконин. – АПН РСФСР, 1957. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/Etr001/Etr-001.htm> (дата обращения: 12.06.2014).

Додаток

Дидактичні ігри та вправи, спрямовані на оволодіння засобами засвоєння суспільного досвіду

„Танок з лялькою”.

Мета. Формування емоційного контакту з дорослим, викликати інтерес до ляльки.

Обладнання: лялька середніх розмірів.

Хід гри (проводиться з підгурупою з 2-3 дітей). педагог приносить нову ляльку. Вона вітається з дітьми, гладить кожну дитину по голові. Педагог просить по черзі потримати ляльку за руку. Лялька пропонує потанцювати. Педагог ставить дітей в коло, бере за одну руку ляльку, другу дає одному з малюків та разом з ними рухається по колу вправо та вліво, виражаючи радість, веселість та наспівуючи просту дитячу мелодію (наприклад, „Весела дудочка” М.Красєва).

Варіант. Гра проводиться з ведведем.

„Йдіть до мене – біжіть до мене”.

Мета. Звернути увагу дітей на значення дієслів „іди” та „біжи”, навчати їх слухати та розуміти мовленнєву інструкцію.

Обладнання. Лялька.

Хід гри.

1-й варіант. Гра з лялькою. Діти сидять на кріслах, які стоять півколом перед столом педагога. Педагог ставить ляльку на стіл. вона вітається з дітьми. Педагог пропонує ляльці пограти з ним. Правою рукою бере ляльку, ставить на правий край стола, ліву руку розташовує біля лівого краю та вабить нею, говорячи: „Йди до мене”. Коли лялька наближується, обіймає, хвалить її. Потім бере ляльку за ліву руку, а правою вабить і говорить: „Біжи до мене”. Лялька знову йде, але педагог зупиняє її і говорить:” Слухай уважно, я сказала біжи”. Лялька біжить, педагог хвалитьїї. Іграшка знову переходить в праву руку і на сигнал „біжи!” виконує дію безпомилково. Перейдучи у ліву руку, лялька знову намагається бігти при слові „іди”, педагог зупиняє її: „ Слухай уважно, я сказала іди”. Лялька правильно виконує інструкцію.

2-й варіант. Гра з дітьми.

Дорослий розташовує малюків біля однієї з стін кімнати, а сам відходить до протилежної стіни і говорить: „ Біжіть до мене”, манить їх руками. Якщо діти біжать, обіймає їх, хвалить. Якщо діти йдуть, він зупиняє їх, повторює інструкцію, побуджуючи кожного бігти. Потім

відходить до другої стіни, і гра повторюється. В третій раз інструкція змінюється („ідіть до мене”).

„Візьми, поклади, кинь.”

Мета. Звернути увагу на значення дієслів „візьми”, „поклади”, „кинь”, навчити слухати і розуміти мовленнєву інструкцію.

Обладнання. Два м’яча, кошик.

Хід гри. Діти сидять на кріслах. Педагог кладе на стіл два м’яча і говорить: „Візьміть м’ячі”. Двоє дітей беруть м’ячі, третій, що спізнився, залишається без м’яча. Потім одній дитині говорить: „Поклади м’яч” – і вказує на стіл, другому вказує на кошик, допомагаючи виконати завдання. Діти сідають на крісла. Педагог знову говорить: „Візьміть м’ячі”, намагаючись допомогти тому, хто перший раз залишився без м’яча. Тепер він говорить: „Кинь м’яч”, одній дитині вказуючи на кошик, а іншій – вкладаючи м’яч в руки.

Розвиток уваги.

„Ведмідь сховався”.

Мета. Розвивати зорову увагу і запам’ятовування, вчити послідовно оглядати простір, орієнтуючись на певні предмети.

Обладнання. Іграшка-ведмідь.

Хід гри. Педагог показує дітям ведмедя і говорить, що він хоче пограти в схованки, йому потрібно допомогти знайти місце, де сховатися. Педагог веде дітей вздовж однієї з стін кімнати, зупиняється біля окремих предметів: „Ось шафа, вона велика, ведмідь негору не залізе. Це полиця, в ній багато книг, ведмедю буде тісно”. Нарешті знаходить підходяще місце – обов’язково відкрите, розташоване на рівні зросту дитини. Педагог саджає туди іграшку, відводить дітей у протилежний кінець кімнати. Всі разом 10 разів плескають в долоні, і педагог запитує, хто може знайти ведмедя (або пропонує зробити це якійсь дитині). Якщо дитина затруднюється виконати завдання, він

допомагає згадати, куди вони йшли, щоб сховати ведмедя, просить знову пройти цей шлях.

При повторному проведенні гри ведмедя ховають в інше місце і кімнату обходять по іншій стороні. Можна також змінити іграшку. Коли діти навчаться швидко знаходити предмети, розташовані на рівні їх зросту, можна ускладнити завдання – сховати предмет вище або нижче рівня очей. Вцьому випадку слід звернути увагу дітей, що ведмідь хоче сховатися високо (низько), щоб його важче було знайти.

Розвиток наслідування.

Наслідування – один з основних засобів засвоєння суспільного досвіду маленькою дитиною. Таким шляхом вона засвоює побутові навички та оволодіває мовленням. Але наслідування складається в дитини не відразу, воно потребує навчаючої дії з боку дорослої людини. Наслідування – це повторення рухів дорослого або його дій з предметами, які відбуваються на очах дитини. Дітям легше наслідувати рухи, ніж наслідувати діям з предметами. Однак, навіть для трирічної дитини нормалшнього розвитку наслідування викликає труднощі. Тому показ повинен проводитися повільно, з фіксуванням того чи іншого моменту та позначатися словом.

Якщо проблемна дитина не наслідує рухів або дій з предметами, доросла людина повинна взяти його руки в свої і разом відтворити певну дію, а потім запропонувати повторити самостійно по наслідуванню.

„Мавпеня”.

Мета. Навчити дітей наслідувати дрібні рухи.

Обладнання. Іграшка-мавпеня.

Хід гри. Діти сидять за столами. Педагог говорить, що в нього є мавпеня, показує іграшку, розповідає, як мавпочки люблять наслідувати. Однією рукою дорослий робить рухи, а другою повторює їх в мавпочки

(піднімає руку, опускає, махає кистю, стукає рукою по столі). Потім пропонує дітям стати „мавпочками” і повторювати за ним рухи руками. Іграшкова мавпочка хвалить малюків.

Засвоєння дій за зразком.

„Будинки для матрешок”.

Мета. Вчити аналізувати елементарний зразок з двох частин, діяти за зразком.

Обладнання. Будівельний матеріал – куби та трикутні призми двох розмірів (великі та маленькі) по кількості дітей, по дві матрешки на дитину (велика та маленька), екран.

Хід гри. В гості до дітей приходять матрешки. Малюки грають з ними, водять їх гуляти. Педагог говорить: „Ой, скоро піде дощ – потрібно побудувати будиночки, щоб матрешки мали де сховатися”. Роздає дітям будівельний матеріал, і вони по наслідуванню будують великі будиночки. Потім педагог будує маленький будинок, закриваючи екраном процес виконання, потім показує будівлю і пропонує побудувати такі є будиночки для маленьких матрешок. Тим, хто затруднюється у виконанні завдання, допомагає проаналізувати зразок, жестом вказуючи на різні частини будівлі, або пропонує діяти по наслідуванню.

Дидактичні ігри на розвиток ручної моторики.

„Впіймай мяч”.

Мета. Вчися хватити великі предмети двома руками, розподіляючи пальці на предметі; правильно встановлювати відстань від себе до м'яча, напрям у просторі; розвивати зорово-рухову координацію, діючи обома руками.

Обладнання. Надувний м'яч яскравого кольору, мотузка, волосінь для підвішування м'яча.

Хід гри. Дитина сидить на кріслі, над нею опускають м'яч, прив'язаний на мотузці, кінець якої примає дорослий. Мотузка

перекинута через волосінь. М'яч поступово опускають і прохають малюка впіймати його, не піднімаючись з крісла. Якщо він намагається впіймати м'яч однією рукою, дорослий показує, як це зробити, при необхідності сам розподіляє пальці його рук. М'яч з'вляється зліва та справа на такій відстані, щоб дитина могла схопити його двома руками.

Розвиток співвідносних дій.

„Закрий коробки”.

Мета. Вчити виконувати співвідносні дії, розвивати точність рук, щзрово-рухову координацію, узгодженість дій обох рук; формувати цілеспрямовану увагу; вчити діяти методом проб; звертати увагу на властивості предметів (форму, величину).

1-й варіант. Дитині пропонують закривати коробки різні за величиною.

Обладнання. По дві коробки з щільно прилягаючими кришками (круглою та квадратною) на кожну дитину.

Хід гри. Педагог роздає кожній дитині по дві коробки і знімає кришки з своїх коробок, просить дітей повторити те саме. Потім кладе кришки так, щоб вони не лежали поруч своїх коробок. Педагог допомагає дітям зробити правильний вибір: обводить по контуру кришки та отвори коробок, вчить приміряти кришки до коробок. Коли дитина закрие коробку, педагог говорить: „Правильно, ти закрив круглу коробку круглою кришкою” і т.п.

При повторному проведенні гри кількість коробок збільшується до трьох, а в наступні роки навчання до чотирьох-п'яти. В подальшому у гру вводять нові форми – овал, прямокутник, трикутник.

2-й варіант. Дитині пропонують закривати коробки різної величини.

Обладнання. По дві коробки на кожну дитину однакової форми, але різні за величиною з кришками, які щільно закриваються.

Хід гри. Проводиться так само, як і в першому варіанті.

Наслідування рухів рук.

„Поїзд”.

Мета. Діяти по наслідуванню. Розвивати рухи кистей рук, вчити мимовільно регулювати швидкість рухів.

Хід гри. Педагог зжимає руки в кулак, ставить їх на стіл і говорить: „Слухайте, поїзд пішов”. Починає повільно стукати по столі, супроводжуючи кожний удар словом „тук”, і пропонуючи дітям виконати разом з ним ті ж рухи – „вагончики поїхали”. Поступово він прискорює темп постукування і проговорювання, побуджуючи дітей робити те ж саме.

Розвиток рухів пальців.„Мозаїка”.

Мета. Вчити хватанню кисю, познайомити з вказівним типом хватання; розвивати увагу, наслідування, вміння аналізувати та відтворювати нескладний зразок.

Обладнання. Набір мозаїки (форми шестигранні) на кожен дитину, дрібні сюжетні іграшки (матрешки, зайчики, ляльки тощо).

Хід гри. Педагог показує дітям дошку для мозаїки, звертає увагу на отвори. Бере один елемент мозаїки, підходить до кожної дитини і дає роздивитися шляпку таніжку („як грибочок”). Педагог показує, як вставити форму у отвір дошки, потім роздає дітям набори і пропонує вставити елементи у отвори. Під час роботи підходить до кожного малюка і показує, як брати форму кистю.

На наступних заняттях діти викладають доріжку для матрешки (вона по ній гуляє), будиночок для зайчика, квіточку для ляльки і т.п.

Після того, як діти навчаться виконувати ці завдання за наслідуванням, вони діють за зразком.

Розвиток рухів кистей рук.„Хто спритніший?”

Мета. Розвивати в дітей згинальні та розгинальні рухи кистей рук.

Обладнання. Дві картонні коробки, шарики діаметром 2-3 см, сачок для акваріума.

Хід гри. Педагог показує дітям шарики в коробці (спочатку не більш як 3 предмети) і говорить, що їх можна однією рукою перекласти сачком у другу коробку. Показує, як це зробити. Потім пропонує всім дітям стати спритними і виконати ті ж самі дії. Кожна дитина бере сачок ведучою рукою (правою або лівою).

Дидактичні ігри та вправи з сенсорного виховання.

Розвиток зорового сприйняття.

Сприйняття форми.

В процесі дій з предметами дитина вчиться розрізняти їх форму. Тому перші ігри та вправи повинні бути засновані на практичних діях, які роблять опір на форму предметів. В подальшому дитина визначає форму зорово. Спочатку робить це недостатньо точно, перевіряють за рахунок примірювання. Лише на основі тривалого використання способів проб та примірювань в дитини може виникнути повноцінне зорове сприйняття форми та вміння співвідносити її з формами інших предметів.

„Що котиться, що не котиться”.

Мета. Зробити форму предмету значимою для дитини: вчити опиратися на неї в діяльності.

Обладнання. Ворота, шарик, кубик з одного матеріалу та одного кольору.

Хід гри. Педагог ствить на столі ворота і на деякій відстані проводить риску. Пропонує двом прокатити через ворота до стрічки два предмети: одному – кубик, другому – шарик. Потім діти обмінюються предметами. Вони починають розуміти, що шарик котиться, а кубик – ні. Після цього дітям пропонують вибрати той предмет, який котиться через ворота, ті діти, які зрозуміли залежність результату від форми

вибирають шарик. Педагог, закінчуючи гру, говорить: „Шар котиться, а кубик не котиться”.

Сприйняття величини.

В процесі дії з іграшками проблемна дитина поступово виділяє величину зорово, хоча не завжди точно. Якщо під час дій, які вимагають практичного знання величини, ми навчимо дитину пробувати, то зорове сприйняття буде більш точним.

„Сховай іграшки”.

Мета. Вчити орієнтуватись на величину предметів, співвідносити дії рук з величиною предметів.

Обладнання. Зайчики, ведмеді (великі та малі), коробки двох розмірів по кількості дітей.

Хід гри. Педагог роздає дітям по дві коробки – велику та маленьку. Просить дітей сховати іграшки в коробки і закрити кришками. Звертає увагу на те, що якщо кришка не зачиниться, значить іграшка не підходить до цієї коробки і її потрібно сховати в іншу, а то прийде вовк та забере зайчика. Таким чином він побуджує дітей пробувати.

Зорове сприйняття величини.

В іграх цього розділу дитина не може діяти за допомогою проб. Величини предметів потрібно співставити зорово. При накладанні предметів однакової величини, вони співпадають, якщо контури при накладанні не співпадають, то предмети різні за величиною.

Важливо пам'ятати, що дитина повинна виконати завдання самостійно, не слід випереджувати її дії словесною інструкцією. Тільки після того, як дитина виконала завдання, одержаний результат можна уточнити словом.

„Полянка” (заняття).

Мета. Зорово і по слову вибрати та співвіднести величини, розвивати увагу, викликати інтерес до сумісної діяльності.

Обладнання. Великий лист паперу з наклеєною полоскою внизу (трава), з контурним зображенням дерев, тварин на полянці (великий та малий їжак, великий та малий зайчик, велике та мале жабеня, високий та низький пеньок, товсте та тонке дерево), вирізані з кольорової бумаги зображення тих же предметів, клей, кисті, ганчірка, клейонка.

Хід заняття. Педагог говорить дітям, що всі вони будуть робити гарну картинку, щоб прикрасити свою групу. Вішає на дошку бумагу з зображеннями і роздає предмети, вирізані з бумаги. Діти наклеюють на трафарет вирізані фігурки. Педагог розглядає разом з дітьми готове пано, тішиться разом з дітьми і говорить як швидко вони зробили таку гарну картину. Пано обов'язково вивішується в групі.

Сприйняття кольору.

Сприйняття кольору відрізняється від сприйняття форми та величини перед усім тим, що ця властивість не може бути виділена шляхом проб та помилок. Колір потрібно побачити, тобто при сприйнятті кольору потрібно користуватися лише зоровим, перцептивним орієнтуванням.

Діти з відхиленнями у розвитку часто не бачать подібності або відмінності, тому тривало приходиться працювати, щоб дитина могла розрізняти відтінки.

Коли дитина навчиться розрізняти кольори при безпосередньому контакті, тобто шляхом накладання та прикладання, можна переходити до вибору за зразком, до дійсного сприйняття кольору. На основі сприйняття кольору формуються і уявлення про колір.

„Кольорові кубики”.

Мета.вчити розрізняти кольори, орієнтуючись на їх однорідність або неоднорідність при накладанні; означити результат словами „такий”, „не такий”.

Обладнання. Великі пластмасові кубики по два кожного кольору (червоний, білий, синій, голубий, зелений).

Хід гри. (проводиться індивідуально з кожною дитиною). Педагог розставляє перед собою та дитиною по 3-4 парних кубики, звертаючи увагу на їх однаковість: „Тобі такий, мені такий, тобі такий ...”. потім пропонує побудувати гарні, однотонні башти, показуючи, як це робити. Педагог обіграє момент побудови: спочатку бере свій червоний кубик, ставить на жовтий, і виражає незадоволення, переставляє на червоний, проводячи рукою по кубиках, підкреслює їх однорідність. Таким же чином виставляються інші кубики. Просить дитину зробити те саме. При необхідності допомагає. Після закінчення роботи хвалить дитину.

Формування цілісного образу предмету.

„Лото”.

Мета. Вчитель вибирає парні предмети за зразком, розвиває увагу, інтерес до розпізнавання, зображених на картинці предметів.

Обладнання. Картки лото з зображенням трьох знайомих дітям предметів, маленькі карточки з зображенням тих же предметів.

Хід гри. Педагог роздає дітям картки лото, а сам піднімає одну з маленьких карточок і питає: „У кого така карточка?”. Після того, як вибір зроблено, дитина одержує карточку, а педагог називає предмет: „У Володі ложка, правильно”. При повторних проведеннях гри кожній дитині дають не 1, а по 2-3 картки лото (6-9 картинок).

„Збери ціле”.

Мета. Уточнювати уяву про предмет, вчити виділяти частини та поєднувати їх в ціле, розвивати дрібну моторику.

Обладнання. Стандартні збірно-розбірні іграшки або великі пазли.

Хід гри. Діти сидять кругом стола педагога, на якому розкладені частини збірно-розбірної іграшки та її зображення. Педагог показує картинку, діти називають предмет, який будуть складати, знаходять його основні деталі і називають їх. За допомогою педагога зєднують спочатку основні, а потім другорядні деталі. Готову іграшку обов'язково обигрують (машину катають, ставлять в гараж тощо).

***Сприйняття просторових відносин та орієнтування в просторі.
„Внизу-нагорі”.***

Мета. Формувати правильні уявлення про просторові відношення предметів; показати. Що розташування предметів по відношенню один до одного відносні і можуть змінюватися

Обладнання. Два м'яча, дві ляльки, два ведмеді, ляльчин крісло, велике крісло та стіл.

Хід гри. 1-й варіант. Перед сидячими у колі дітьми ставлять крісла: ляльчине, дитяче, велике та стіл, один м'яч кладуть на підлогу, а другий на ляльчин стіл. педагог вказуючи на м'яч, що лежить на підлозі питає: „Де той м'яч? Внизу? Нагорі?”. Якщо діти не можуть відповісти, педагог говорить: „Цей м'яч внизу?”. Таке ж питання задається відносно м'яча нагорі. М'ячі перекладаються, а питання повторюються.

2-й – 3 варіанти. Гра проводиться з ляльками та ведмедями.

Розвиток слухового сприйняття.

Розвиток немовленнєвого слуха.

Немовленнєві звуки відіграють велику роль в орієнтуванні людини в оточуючому світі. Розрізнення немовленнєвих звуків допомагає сприймати їх як сигнали, які свідчать про наближення або віддалення окремих предметів або живих істот. Добре розпізнані та усвідомлені звуки можуть визначити характер діяльності дитини. Музичні звуки сильно впливають на розвиток емоційної сфери дитини, на його естетичний розвиток.

Діти з відхиленнями у розвитку у більшості випадків погано сприймають немовленнєві звуки і не опираються на них у своїй діяльності. Вони переживають великі труднощі не лише в диференціації звуків, але і у їх осмисленні. Це перешкоджає правильному орієнтуванню у просторі, призводить до нещасних випадків. Між тим сприйняття немовленнєвих звуків може йти в них достатньо добре, якщо правильно організувати корекційне навчання.

„Веселий петрушка.”

Мета. Продовжити виробляти відношення до звуку як значущому сигналу; вчити швидко реагувати на звук.

Обладнання. Різні музичні інструменти (барабан, бубен, гармошка, дудка)

Хід гри. Діти сидять на кріслах в ряд. Педагог говорить, що зараз до дітей прийде веселий петрушка. Він буде вдаряти в бубен (грати на гармошці, дудці тощо). Як тільки прозвучать звуки, потрібно швидко повернутися (не раніше). Педагог стає за спинами дітей на такій відстані, щоб вони, обернувшись, змогли побачити петрушку. Педагог вдаряє в бубен і швидко діяє петрушку, який в нього за спиною. Петрушка кланяється і знову ховається.

Розвиток мовленнєвого слуху.

При розвитку мовленнєвого слуху робота проходить від розпізнавання та сприйняття до уявлення, від слухозорового сприйняття до слухового сприйняття. Слухозорове сприйняття мовлення набагато легше, ніж сприйняття на слух. Поту кожен раз, коли дитина затруднюється при сприйнятті слів на слух, можна переходити до слухозорового сприйняття.

„Хто за дверима”.

Мета. Вчити прислухатися до мовленнєвих звуків, співвідносити їх до предметів, вчити звуконаслідуванню.

Обладнання. Іграшки (кішка, собака, пташка, півень, жаба тощо).

Хід гри. Діти сидять на кріслах. За дверима роздається „мяу”, педагог прислухається і пропонує дітям послухати. Знову чується „мяу”. Педагог питає, хто це може бути і, незалежно від відповіді відкриве двері і вносить kota, він м'явчить. Педагог просить дітей повторити як м'явчить кіт. Діти повторюють. На наступних заняттях до дітей в гості приходять інші тварини (собака, півень, жаба тощо).

Дидактичні ігри та вправи, спрямовані на розвиток мислення та мовлення

„Хто де живе”.

Мета. Вчити самостійно визначати основу для групування предметів, підбирати за зразком не один, а декілька предметів.

Обладнання. Іграшки, будівельний матеріал, мебель.

Хід гри.

1-й варіант. Педагог будує з настільного будівельника два великі загони: в один з них ставить іграшку, яка зображує тварину, в другу – машину. Перед дитиною розставляють вроздріб іграшки (тваринки, машинки тощо) і просять подумати, знайти для іграшок будинок – розставити їх по місцях. Якщо дитина помиляється, педагог переставляє перші іграшки правильно, а потім не вмішується до дій дитини. Знову іграшки розставляються і друга дитина виконує завдання. В кінці гри підводиться підсумок: „Тут живуть тварини, а тут живуть машини”.

2-1 варіант. Педагог ставить перед дітьми шафу та стіл з лялькових меблів. На одному кріслі розкладені ляльковий посуд та одяг. Педагог вішає у шафу одяг, а на стіл ставить тарілку, пропонуючи дитині розложити всі речі по місцях. В процесі роботи допомагає і підводить підсумок роботи: „ В шафі висить одяг, а на столі – стоїть весь посуд”.

3-й варіант. Педагог будує „зоопарк” і розташовує в одному загоні звірів, в другому – птахів. В подальшому гра йде аналогічно до попередніх варіантів.

Розвиток наочно-дійового мислення.

„Пригости ляльку”.

Мета. Продовжувати знайомити з допоміжними засобами, які мають фіксоване значення.

Обладнання. Дві ляльки, дитяча мебель та посуд.

Хід гри. Педагог саджає за стіл дві ляльки і ставить перед ними столовий сервіз, в якому відсутні дві чашки. Він пропонує напоїти ляльок чаєм з цукорками. Якщо діти не здогадаються взяти чашки, педагог нагадує: „З чого ми п’ємо чай?” потім просить дитину принести чашки з буфета і пригостити чаєм ляльок. В кінці гри підводиться підсумок з чого потрібно пити чай.

„Гра з повітряними шарами”.

Мета. Навчити вирішувати двофазні завдання, аналізуючи оточуючу обстановку.

Обладнання. Повітряні кульки, мотузка, ножиці.

Хід гри. Педагог надуває кульки в присутності дітей і роздає їм. Кульки сдуваються. Педагог питає: „Що потрібно зробити, щоб з кульками можна було б гратися?” якщо діти не здогадуються сказати, що від рулона потрібно відрізати мотузку, то педагог говорить: „Потрібно відрізати мотузку, пошукайте чим відрізати”. Діти знаходять ножиці, відрізають від рулона мотузку і з допомогою педагога перев’язують кульки і грають з ними.

Розвиток елементів причинного мислення.

„Покатай ведмедика”.

Мета. Викливати в дітей реакцію на порушення звичної ситуації; пробуджувати інтерес до пошуку причин порушення; створювати інтерес до усунення причини.

Обладнання. Ведмедик в машині (одне колесо погато закріплено).

Хід гри. Педагог просить дитину покатати ведмедика в машинці. Як тільки дитина починає вести машинку, колесо зіскакує, машинка нахилиється вбік. Дитина шукає причину, намагається її усунути. Педагог допомагає їй. Після цього дитина катає ведмедика. В кінці гри педагог просить дитину розповісти, що трапилось з машинкою.

„Полий квітку”.

Мета. Та ж.

Обладнання. Кімнатна рослина з сухою землею, кружка з отворами у дна, відро з водою.

Хід заняття. Педагог просить дитину полити рослину, яка стоїть на вікні. На відстані не менш 2 м від вікна стоїть відро з водою та кружка. Дитина набирає воду у кружку і несе до квітки. Вода виливається. Необхідно звернути увагу дитини на те, що в такій ситуації не вдається повністю полити рослину. Педагог питає, що трапилось, і пропонує знайти причину. При необхідності допомагає дитині.

Розвиток наочно-образного мислення.

Один з аспектів наочно- образного мислення – це вміння діяти подумки, оперуючи образами-уявленнями.

„Як дістати” (заняття).

Мета. Вчитися вирішувати задачі в образному плані на використання допоміжних засобів в проблемній ситуації.

Обладнання. Картинка з зображенням скляної банки, в ній морква, картинка з зображенням предметів-знарядь (виделка, сачок, паличка).

Хід заняття. Педагог розкладає перед дитиною всі картинки, просить уважно роздивитися і сказати, як можна дістати зайчику моркву. Дитина повинна підкласти картинку з зображенням предмета-знаряддя до основної картинки. У випадку затруднення можна створювати реальну ситуацію і перевірити властивості вибраного знаряддя.

Дидактичні ігри і вправи з розвитку мовлення.

„Зайчик”.

Мета. Викликати в дітей потребу в емоційном успілкуванні; вчити узгоджувати свої дії з діями товаришів; називати один одного по імені; віддавати комусь з товаришів перевагу.

Хід гри. Діти, взявшись за руки, разом з педагогом ходять по колу. Одина дитина – „зайчик”, вона сидить у колі на кріслі – „спить”. Педагог співає пісеньку:

Зайка, зайка, что с тобой ?
 Ты сидишь совсем больной,
 Ты не хочешь поиграть,
 С нами вместе поплясать
 Зайка, зайка, попляши
 И другого отыщи.

На слова „Зайка, зайка, попляши...” діти зупиняються і плескають в долоні. „Зайка” встає і вибирає на свою роль іншу дитину, називаючи її по імені, а сама встає в коло.

„Подивись і назви” (заняття).

Мета. Продовжувати розширювати та уточнювати словниковий запас дітей; розвивати зв’язне мовлення.

Обладнання. Дві великі картки з зображенням: на першій – жінка миє посуд, на другій – швачка шиє сукню, маленькі картинки з зображенням моркви, яблука, іграшки, чобіт, штор, наволочки, м’якої іграшки, пальто.

Хід заняття. Педагог роздає дітям конверти, в кожному 2-3 картинки. Потім на набірному полотні виставляє великі картинки і розглядає їх з дітьми по черзі. Спочатку розглядає першу картинку – „Жінка миє посуд”, питає в дітей: „Що намальовано?” Просить підібрати маленькі картинки, які підходять до великої. Педагог уточнює: „Що робить жінка? Подивіться на свої картинки і подумайте, що ще можна вимити?” діти розглядають свої картинки, виходять і вставляють їх в набірне полотно біля великої картини. При цьому вони називають: „Дівчинка миє яблуко”, „Діти миють іграшки” тощо.потім педагог розглядає з дітьми другу велику картинку. Кожна дитина підбирає маленькі картинки до великої аналогічно першому випадку. Дитина повинна назвати що можна щешити: „Тітка шиє пальто”, „Бабуся шиє штори”, „тютья шиє наволочки” тощо. Підводячи підсумок, педагог просить дітей повторити, що миють люди, що шиють.

ДОДАТОК
КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Баран Варвара Іванівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися: вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;

- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

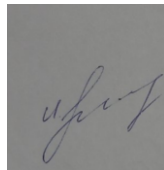
– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть

бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

19.10.2021_
(дата)

A square box containing a handwritten signature in blue ink, which appears to be 'В. Баран'.

Варвара БАРАН
(ім'я, прізвище)

(підпис)