

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

АНДРЕЄВА Олена Валеріївна

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБОМ
ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____ Т. М. Дегтяренко,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти
«__» _____ 20__ року

Виконавець
_____ О. В. Андрєєва
«__» _____ 20__ року

Суми – 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	8
1.1. Теоретичний огляд поняття «естетична компетентність» у наукових джерелах	8
1.2. Поняття про затримку психічного розвитку в сучасній спеціальній освіті	13
1.3. Театральна діяльність як засіб розвитку особистості учня із затримкою психічного розвитку	29
Висновки до розділу 1	34
РОЗДІЛ 2. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	35
2.1. Критерії визначення стану сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку	35
2.2. Стан сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку	38
Висновки до розділу 2	45
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБОМ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	47
3.1. Методика застосування елементів театральної діяльності в спеціальному навчальному закладі	47
3.2. Аналіз результативності формувального експерименту	55
Висновки до розділу 3	62
ВИСНОВКИ	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	66
ДОДАТКИ	70

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗПР – затримка психічного розвитку;

ЦНС – центральна нервова система;

КЕ – констатувальний етап.

ВСТУП

Актуальність теми. Згідно з концепцією Нової української школи виняткового значення набуває забезпечення художньо-естетичної освіченості і вихованості особистості, залучення її до духовної культури. Провідне місце тут належить мистецтву, зокрема театральній діяльності. Її роль у формуванні особистості виняткова, унаслідок найбільшої сили впливу на емоційний світ дитини. Тому на сучасному етапі розвитку освіти значна увага приділяється естетичному вихованню дітей. Адже почуття, світогляд, інтереси, смаки, переконання, яких хвилюють всіх, хто не байдужий до майбутнього нашого соціуму.

За останні роки в Україні значно розширився спектр досліджень з проблем естетичного виховання. Виняткова роль у цьому належить засобам різних видів мистецтва, зокрема театральної діяльності. Так, визначається вплив різних форм, методів, засобів виховної роботи на естетичний розвиток дитини. Провідну роль в духовному, зокрема, в естетичному вихованні особистості відіграє формування естетичної компетентності учнів з особливими освітніми потребами. Ця проблема щодо дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) предметом спеціального дослідження не була. Наукові дослідження переважно спрямовувалися на з'ясування етіології та особливостей розвитку їх пізнавальної діяльності (Т. Власова, В. Жаренкова, Т. Єгорова, І. Карагъзов, В. Менчинской, І. Марченко, В. Лубовский, М. Певзнер, Н. Стадненко, М. Різдяна та ін.). Цікавив пошук шляхів здійснення корекційно-розвивального впливу на дітей зазначеної категорії (Т. Вісковатова, Т. Лазоренко, Н. Королько, Т. Власова, Т. Ілляшенко, А. Хохліна, Т. Сак та ін.). Дослідники підкреслюють, що учні із затримкою психічного розвитку відрізняються від вікової норми більш низьким рівнем і темпом інтелектуального розвитку. Це відбивається на різних видах пізнавальної діяльності. Зокрема це може не ускладнювати процес формування у дітей зазначеної категорії естетичної компетентності та їх подальше особистісний розвиток.

У дослідженнях галузі спеціальної освіти проблеми пізнавальних, зокрема, естетичних інтересів стосувалися фахівці в галузі навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (В. Синьов, І. Дмитрієва), тифлопедагогіки (Л. Куненко, Є. Синьова, Т. Свиридчук). Окремі аспекти означеної проблеми відображено в роботах з питань естетичного виховання школярів засобами мистецтва (В. Бутенко, І. Крицька, О. Лобова, О. Рудницька, С. Жупанин, Л. Коваль, Г. Падалка, І. Таран, О. Сорока, В. Тушев). При цьому виходимо з таких міркувань: щоб сформувати в учнів зазначеної категорії певне естетичне ставлення до навколишнього, здатність сприймати і оцінювати прекрасне в мистецтві, потрібно розвинути інтерес до предметів художньо-естетичного циклу. Однак у ставленні учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку питання про особливості формування їх естетичної компетентності і педагогічні умови формування цього особистісного феномена з метою посилення корекційного впливу на розвиток дитини не вивчалися [21, с. 3]. Це позитивно вплине на їх емоційно-вольову сферу, сприяти підвищенню їх самооцінки і активності. Відповідно до цього виникла теоретично і практично значуща потреба в дослідженні проблеми «Особливості формування естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку засобом театральної діяльності».

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах колективної теми кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121 U 09109).

Мета дослідження – теоретично узагальнити і експериментально перевірити ефективність театральної діяльності як засобу формування естетичної компетентності у дітей із затримкою психічного розвитку.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.

2. Визначити критерії сформованості естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку.

3. Розробити методику формування естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку засобом театральної діяльності.

Об'єкт – процес формування естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку.

Предмет – особливості формування естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку засобом театральній діяльності.

Методи дослідження: *теоретичні:* системний аналіз науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблематики; *емпіричні:* психолого-педагогічний експеримент, що складався з констатувального, формуючого етапів; спостереження за навчально-виховним процесом; *статистичні:* процедури кількісної та якісної обробки експериментальних даних.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у тому, що розроблено методику формування естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку засобом театральній діяльності як в рамках позакласної роботи, так і у формі роботи з батьками.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в узагальненні теоретичних знань щодо формування естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку засобом театральній діяльності.

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом участі у VIII Міжнародній науково-практичній конференції студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (травень 2021 р., м. Суми); під час участі у VII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (листопад 2021 р., м. Суми).

Публікації. Зміст наукової роботи висвітлено у 2 наукових статтях: «До питання формування естетичної компетентності в учнів з особливими

освітніми потребами», яка була опублікована у збірнику наукових праць VIII Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (травень 2021 р., м. Суми); «Театралізація як засіб розвитку особистості учня із затримкою психічного розвитку», яка була опублікована у збірнику наукових праць VII Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (листопад 2021 р., м. Суми).

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (43), 4 додатків на 14 сторінках. У роботі міститься 10 таблиць та 4 рисунка. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 83 сторінки, із них – 65 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Теоретичний огляд поняття «естетична компетентність» у наукових джерелах

У системі спеціальної освіти основна увага приділяється розвитку і формування змістовної сторони знань. Однак без уваги залишаються способи їх застосування. Метою сучасного естетичного виховання дітей з особливими освітніми потребами має стати формування у них комплексу індивідуальних творчих досягнень. За допомогою яких після закінчення закладу загальної середньої освіти можна говорити про естетичну компетентність.

Численні наукові джерела (порівняльні дослідження А. Локшиної, А. Овчарук, дидактичні праці Н. Бібік, О. Савченко, психологічні розвідки І. Бега, О. Кононко та ін.) презентують особливості застосування поняття компетентність в різних освітніх сферах.

Орієнтуючись у відмінностях у визначеннях терміну *компетентність* в науково-педагогічних працях, подаємо значення цього поняття. Так, його сутність пов'язується з кінцевими результатами освіти. Останні чітко фіксуються і вимірюються у Держстандарті освіти. На основі якого розведені два суміжних поняття: компетенція і компетентність.

Компетенція інтерпретується як суспільно певний рівень знань, умінь, навичок, відносин у певній сфері діяльності людини, тобто це – задана ззовні вимога, норма тощо. У свою чергу *компетентність* – інтегрована здатність особистості, що складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення. Останні можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Це передбачає індивідуальний досвід використання придбаних в процесі навчання компетенцій. Отже, *компетентність* – це знання в дії.

У роботах ряду авторів (Е. Зеер, А. Маркова, І. Зимня, Н. Кузьміна та ін.) говориться про інтелектуальні, соціальні, особистісні, комунікативні та інші компетентності. Уважаємо, що правомірно виділяти в структурі компетентності дитини *естетичну*. *Естетична компетентність* з позиції компетентнісного підходу є здатністю до самоаналізу, саморозвитку і естетичного вираження. Це полягає у інтерпретації міжособистісних відносин в різних ситуаціях спілкування. Наприклад, інтонації і жестів; пластики тіла через пантоміму, емоцій і почуттів через палітру міміки; музичного та художнього смаку через індивідуальні творчі досягнення.

У науковому розумінні щодо *естетичної компетенції* підростаючого покоління виділяють такі підходи: поліхудожній (Л. Машар, В. Базарний, Б. Юсов та ін.). Цей підхід регламентує розуміння мислення дитини у його цілісності, крізь призму поглядів на середовище і мистецтво. За допомогою цього представлення є здатність особистості до усвідомлення світу як єдиного цілого, розвиток творчих здібностей і талантів. Наступний підхід – полікультурний (Дж. Бенкс, І. Макурина, Н. Кузьміна, Л. Супрунова, П. Янг та ін.). В його основі забезпечення створення естетичної культури підростаючої особистості. Адже це прилучає особистість до світової культури, до того ж сприяє входженню в неї. Означене відкриває можливості до створення полікультурного середовища. Саме у ньому дитина сприймає і засвоює досвід попередніх поколінь, відкриває для себе культурні традиції. У такий спосіб підростаюче покоління наповнюється цінностями як національної, загальнолюдської, так й індивідуальної культури. Цікавим є партисипативний підхід (А. Афанасьєва, Е. Нікітіна, Є. Гріш, І. Касьянова та ін.). За допомогою нього відображається методико-технологічний рівень щодо становлення естетичної компетенції особистості в цілому, зокрема дитини. Часто зазначений підхід виступає як теоретико-методична складова що відкриває суб'єкт-суб'єктні відносини дитини і вчителя. Означене відбиває комфортну атмосферу розвитку в естетичному плані, сприяє росту

вагомих творчих здібностей, спричиняє самореалізацію, впливає на індивідуальність тощо.

Державний стандарт спеціальної освіти відкриває новий підхід до оцінки якості освітнього простору, що пов'язаний з формуванням ключових компетенцій. Спеціальний заклад загальної середньої освіти висуває головне завдання – формування у дітей з особливими освітніми потребами універсальних умінь і здібностей. Серед яких не оминати соціальної, когнітивної, загальнокультурної, комунікативної, інформативної, спеціальної, естетичної тощо. В освітньому просторі країн Європи зазначеним компетенціям надається особливе значення, зокрема в українській освіті також. Засвоївши представлені компетенції, дитина в подальшому може легко адаптуватися в європейському соціумі.

У сучасній науці терміни «компетенція», «компетентність» використовуються досить широко, зокрема що стосується галузей психології та педагогіки. Так, у контексті питань, які окреслюють концепцію модернізації освіти, а також у контексті оцінки якості освіти загалом.

Термін *компетентність* відкриває інтегральну якість особистості. Це проявляється в готовності до діяльності, а також у загальній здатності індивіда. Інтегральна якість має в основі знання і досвід. Останні формуються в процесі навчання і соціалізації. А також орієнтовуються на самостійну і успішну участь у діяльності (Ф. Бацевич, Л. Сварині, Н. Шумарова, О. Овчарук). Крім того А. Хуторський окреслює соціальну вимогу (норму) до навчальної підготовки дитини, необхідної в майбутньому до продуктивної діяльності. І. Зимня констатує, що психологічні новоутворення (знання, алгоритми дій, система цінностей і відносин уявлення) виявляються в компетентності людини як в актуальних, так і в діяльнісних проявах. Дж. Равен звертає увагу на специфічній здатності. Адже вона так необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній області. Ця здатність включає вузькоспеціальні знання. Серед яких дослідники визначають предметні навички особливого роду, способи

мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. В. Сластьонін визначає, що у такий спосіб формується сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь особистості [20, с 76–77].

Отже, під *компетентністю* розуміють сукупність наступних ознак: мобільність знань, гнучкість методу та критичність мислення. Так, оволодіння оперативними і мобільними знаннями визначають, як мобільність знань. Під гнучкістю методу визначають уміння застосовувати різні методи, визначати той, який найбільше підходить до конкретних умов. За критичністю мислення окреслюють здатність обирати найбільш оптимальне серед безлічі рішень. До того ж аргументовано спростовувати неправдиві рішення, ставити під сумнів ефективні тощо.

У свою чергу В. Гогоберидзе називає наступні види *естетичної компетентності*:

- образно-мовна – здатність використовувати засоби художньої виразності, розуміти і створювати твори, мова образного мистецтва (техніка і можливість створювати образ);
- вербально-образна – знання певного мінімуму художніх термінів, їх значень і вміння їх використовувати в розмові про твори мистецтва;
- образно-стильова – уміння при необхідності створювати об'єкти із заданими стильовими характеристиками, знання сукупності ознак, що вказують на приналежність об'єкта до певного стилю, основних стильових напрямків мистецтва;
- стратегічна – здатність вибирати в повсякденному яскраві враження, що в подальшому перетворяться в образ, допитливість;
- продуктивно-образна – здатність не тільки до творчого підходу, репродуктивного відтворення образу, але і до його створення, при цьому вирішуючи кожен раз нове завдання [20, с. 79].

М. Коган, Л. Столяренко, Н. Шевандрин та ін. визначають, що основні компоненти особистості: когнітивний, емоційно-мотиваційний, предметно-практичний виступають показниками рівня розвитку естетичної компетенції.

У свою чергу зміни, новоутворення сфер індивідуальності в сукупності зі сформованими екологічно значущими рисами особистості виступають змістовним показником естетичної компетентності. До них належать:

- у когнітивній сфері – обсяг, глибина усвідомлення уявлень про жанри і засоби образотворчого мистецтва;
- у емоційно-мотиваційній сфері – розвиток композиційного мислення, зорової пам'яті, уваги, естетичного сприйняття дійсності і мистецтва, уяви, спостережливості, ставлення до образотворчого мистецтва, інтерес до творів мистецтва; внутрішніх, природних властивостей особистості дитини;
- у природно-практичній сфері – самостійна творча діяльність, сформованість знань про жанри і види мистецтва.

Процес розвитку естетичної компетентності складний і є показником обізнаності в мистецтві. Він включає в себе всі знання і навички дитини, засвоєні в процесі навчання.

За сучасного розвитку освіти завдання формування особистості дитини з особливими освітніми потребами набуває нового статусу. Так, зростає значимість питання естетичного виховання. У такий спосіб відбувається зміцнення і розвиток нових естетичних і художніх цінностей, мотивацій тощо.

У такий спосіб система принципів є основою і новизною організації навчально-виховного процесу становлення естетичної компетенції учнів зазначеної категорії. Підґрунтям її формування є теоретико-методичний аналіз ідей сучасної теорії культурології, естетики, філософії, а також теорії навчання і виховання, тобто знань психології та педагогіки [20, с. 80].

Опрацювання науково-педагогічних джерел свідчить про те, що в останні роки відбувався інтенсивний пошук шляхів ефективного впливу на процес естетичного розвитку дітей. Зокрема широку аудиторію складають учні з особливими освітніми потребами. Так, В. Єрмакова, Є. Синьової, Л. Солнцева, Л. Куненко, А. Литвак, І. Моргуліс та ін. визначають ЗПР, як

порушення пізнавальних процесів призводить до появи специфіки естетичного сприйняття дійсності.

Отже, назріває питання щодо специфіки естетичного сприйняття дітьми із ЗПР. Це потребує вивчення методів і особливостей, а також форм організації естетичного виховання дітей із ЗПР, як в освітній установі спеціального призначення, так і за його межами.

1.2. Поняття про затримку психічного розвитку в сучасній спеціальній освіті

Виділення окремої групи учнів із ЗПР обумовлене потребою відокремити їх від школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. На відміну від останніх, учні із ЗПР вирізняються якісно іншими порушеннями в інтелектуальній сфері. Ця різниця полягає як в способах вираження порушень, так і самих порушеннях. Розглянемо їх більш детально.

По-перше, учнів із ЗПР визначає нерівномірне порушення психічних функцій. Якщо говорити про дітей з інтелектуальними порушеннями, то якість змін тотальна. З одного боку, у дітей із ЗПР зберігається досить висока здатність до компенсації психічної діяльності. Це відбувається за рахунок збереження функцій головного мозку. А з іншого діти зазначеної категорії мають багато «слабких місць». Зазначене створює серйозні труднощі у навчальній діяльності. Через які відбувається постійне невстигання учнів з освітньої діяльності, що вимагає корекційно-розвиваючої роботи.

По-друге, здатність до абстрактного мислення у дітей із ЗПР первинно збережена, на відміну від інтелектуальних порушень, для яких вона має різке зниження. Однак існують певні розлади абстрактного мислення, що є вторинними і виникають через порушення так званих передумов інтелектуального розвитку: працездатності, емоційно-вольової сфери, уваги, пам'яті, мовлення та ін.

По-третє, назва ЗПР сформувалась на основі ознаки повного відставання дитини від вікових норм психічного розвитку, що з віком згладжується. Однак вирівнювання порушень психічної діяльності відбувається не завжди.

Так, окремі порушення функцій можуть залишатися і протягом всього життя. Однак наскільки вони вирізняються в дитини, впливають на її адаптацію до соціуму, залежить своєчасна і якісна педагогічна корекція психічного розвитку, особливо в ранньому віці. Дітям із ЗПР помилково ставлять діагноз «порушення інтелектуального розвитку», рекомендують навчання в спеціальних закладах освіти. Таким чином, учні із ЗПР не отримують корекційної допомоги, швидко втрачають інтерес до навчальної діяльності

Тому своєчасне діагностування ЗПР та надання дітям корекційної допомоги, відповідної їх психологічним особливостям, є вкрай необхідним.

Учні із ЗПР відрізняються від дітей із нормотиповим розвитком переважно труднощами в освітній діяльності. У позакласному житті вони добре вписуються в колектив, спілкування з однолітками сприяє їх розвитку. Крім того, більшість дітей за тривалої корекційно-виховної роботи може повернутися до навчання в освітньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу [39, с. 109].

Якщо звернутися до історії розвитку спеціальної освіти, то комплексне вивчення затримки психічного розвитку, як порушення дитячого розвитку розгорнулися в п'ятдесяті. Необхідність розробки теоретичного аспекту означеної проблеми і методичних питань організації корекційної роботи під час навчання і виховання учнів із затримкою психічного розвитку обумовлена потребами сьогодення. Т. Власова і М. Певзнер перші дали узагальнення клінічних даних про учнів зазначеної категорії та розробили спільні рекомендації щодо організації корекційної роботи. Зазначеними вченими був введений термін «затримка психічного розвитку», в їх роботах

це поняття передбачало компенсацію затримки, тобто через деякий час дитина наздожене свої однолітків у розвитку.

Працюючи над систематизацією відомостей про учнів із ЗПР, В. Ульєнкова звернула увагу на дітей, що готуються до школи, узявши до уваги етіологію їх порушень. Науковець визначала, що незважаючи на безліч варіантів окресленого порушення, діти із ЗПР характеризуються рядом ознак, які відрізняють їх від учнів з інтелектуальними порушеннями і дітей з педагогічною занедбаністю. Діти зазначеної категорії не мають порушень окремих аналізаторів. Їх вирізняє цілеспрямована діяльність на тлі швидкої виснаженості, стомлюваності, низька працездатність. Учні не мають порушень інтелектуального розвитку, але стійко не встигають в навчанні, унаслідок незрілості складних форм поведінки. Поряд із порушеннями в пізнавальній діяльності учні із ЗПР можуть проявлятися і інші якості, такі як: імпульсивність, тривога, гіперактивність, агресія тощо. Це свідчить про органічну недостатність центральної нервової системи [39, с. 110].

За Т. Власовою, В. Лебединським, М. Певзнер, основним механізмом ЗПР є порушення в дозріванні більш складних систем мозку, їх функціональна недостатність. Зокрема, якщо ми говоримо про лобові відділи кори головного мозку, які забезпечують усвідомлення суб'єктом актів поведінки і діяльності. К. Лебединська окреслила систематику основних варіантів ЗПР. В основі її підходу етіологічний принцип, за яким розрізняють чотири варіанти окресленого порушення:

1. Конституційного походження (від лат. слова constitution – побудова) – уповільнення дозрівання центральної нервової системи в результаті впливу спадкових факторів. У такому випадку емоційно-вольова сфера дитини перебуває ніби на ранньому етапі розвитку, тобто багато в чому нагадує нормативну емоційну структуру дітей раннього віку. Симптомами такого порушення є: затримка фізичного розвитку (ці діти мають менший зріст, меншу вагу, недорозвинення рухової сфери), становлення статодинамічних психомоторних функцій, інтелектуальні порушення, психофізичний

інфантилізм (емоційна незрілість що виражається в порушеннях поведінки). У дітей зазначеного типу спостерігається невтомність під час ігор і швидка виснажуваність у виконанні практичних завдань. Малюкам особливо швидко набридають одноманітні завдання, які вимагають досить тривалий час зосередженої уваги (малювання, читання, письмо, рахунок і т. ін.). Діти проявляють слабку здатність до інтелектуальної напруги. Для їх діяльності характерне підвищене копіювання, вони не самостійні і некритичні до своєї поведінки. Вони можуть засмутитися через дрібницю, але швидко заспокоїтися улюбленою грою або видом діяльності, який їм подобається.

Причини такого порушення можуть бути різними: спадковість, негрубі обмінно-трофічні порушення тощо. Як синонім ЗПР конституційного походження використовують – психічний або психофізичний гармонійний інфантилізм.

2. Соматогенного походження (від гр. *Sōma* – тіло, *genos* – рід, походження). До цієї групи відносять дітей з соматичної астеної, ознаками якої є ослаблення організму, виснаження, млявість, нестійкі емоційні реакції. Причинами в даному випадку виступають тривалі хронічні захворювання, які призводять до фізичного і інтелектуальної діяльності, послаблюючи клітини головного мозку. До таких захворювань відносять придбані і вроджені пороки соматичної сфери (серця, органів дихання, шлунково-кишкового тракту та ін.). Хронічна фізична і психічна слабкість гальмує розвитку різних форм діяльності, сприяє формуванню таких рис особистості як боязкість, нерішучість, невпевненість у своїй силі. Велике значення мають і соціальні чинники, які призводять до появи невпевненості, почуття неповноцінності. Наприклад, якщо ми говоримо про створення для хворого фізично ослабленої дитини ряду заборон, що обмежують її активність і самостійність. Тобто, штучно створена інфантилізація, обумовлена фактором гіперопіки, додається до порушення темпу психічного розвитку. Симптомами є: затримка психомоторного і мовного розвитку, невропатичні розлади, інтелектуальні порушення, емоційна незрілість.

3. Психогенного походження (від гр. *Psychē* – душа, *genos* – рід, походження), що пов'язане з несприятливими умовами виховання. Несприятливі соціальні умови травмують психіку дитини, служать виникнення порушень в нервово-психічній сфері незрілої особистості. Таких дітей вирізняє несформованість компетентності, патологічний розвиток особистості, емоційні розлади, довільна регуляція діяльності і поведінки. Залежно від шкідливого впливу соціуму виділяють ЗПР психогенного походження обумовлену чинником:

- гіпоопіки – недостатність соціальної допомоги в отриманні інформації про навколишній світ, може привести до невміння управляти своїми бажаннями і емоціями, відсутності почуття відповідальності і імпульсивності. Дітям цього типу притаманні риси патологічної незрілості емоційно-вольової сфери. Остання часто поєднується з недостатнім рівнем знань і уявлень про себе, оточуючий світ. Ці підростаючі особистості мають недостатній рівень розвитку на тлі повноцінної нервової системи, внаслідок тривалого перебування в умовах дефіциту інформації, інтелектуальної та емоційної депривації. Уповільнення формування комунікативно-пізнавальної їх активності обумовлено несприятливими умовами виховання;

- гіперопіки – надлишкова увага до дитини, не дозволяє їй опанувати соціальними формами і правилами поведінки, призводить до формування егоцентричних і егоїстичних установок, нездатності до вольового зусилля і праці, спрямованість на постійну опіку та допомогу;

- неправильного виховання за типом «Попелюшки», тобто прихованого або явного відторгнення дитини її батьками або одним з членів сім'ї;

- виховання по невротичний типу. Такий неправильний тип виховання зустрічається в сім'ях, де культивується жорстоке і агресивне ставлення до дітей або до інших членів сім'ї.

4. Церебрально-органічного походження (від лат. *Cerebrum* – мозок, гр. *Organon* – знаряддя, інструмент). При такому варіанті, симптоми виникають в результаті ураження мозку (точкова ураження центральної нервової системи

залишкового характеру, внаслідок патології вагітності та пологів, травм ЦНС та інтоксикації). Порушення функціональності нервової системи свідчить про шкідливий вплив на мозок плода або новонародженої дитини різних чинників (хвороби матері, вірусні інфекції, токсичні речовини). Мозок індивідів чоловічої статі більш чутливий до негативних впливів під час вагітності та пологів, тому серед дітей хлопчиків із ЗПР майже в два рази більше, ніж дівчаток. Діти з цією формою затримки психічного розвитку характеризується порушеннями не тільки психофізичного, але й інтелектуального розвитку, органічним інфантилізмом. Ці діти потребують більш складного лікування і більш складної педагогічної корекції, ніж діти з порушенням іншого походження [22].

Усі типи найбільш стійких форм затримки психічного розвитку відрізняються один від одного особливістю характеру і структурою співвідношень двох основних компонентів: інтелектуальних і емоційних порушень. Так, затримка психічного розвитку з інфантилізмом має пов'язану недостатню інтелектуальну мотивацію, а з емоційними розладами – рухливість психічних процесів. У цілому за ЗПР різного етіопатогенезу найчастіше різні симптоми поєднуються, сповільнюється темп розвитку одних психічних процесів, стійкий недорозвинення інших і порушення структури третє психічних функцій.

М. Коркіна, Н. Лакосина, і А. Личко запропонували дещо іншу класифікацію затримки психічного розвитку дітей:

- дізонтонгені форми (затриманий / спотворений психічний розвиток);
- ЗПР (причина – поразка головного мозку);
- інтелектуальні порушення через дефіцит інформації / знань;
- інтелектуальні порушення, в основі яких зміни сенсорної системи.

У практиці використовують зазвичай класифікацію К. Лебединської, на основі якої розроблено діагностику дітей із затримкою психічного розвитку. Незважаючи на різні симптоми вираженого порушення, можна виділити загальні риси, які притаманні всім класифікацій дітей із ЗПР:

– порушення темпу пізнавальної діяльності відбувається в ранньому віці, тому розвиток психічних функцій індивіда відбувається нерівномірно, повільно психічні процеси, у дітей зазначеного порушення формуються нерівномірно;

– особливо порушеними виявляються емоційно-вольова сфера і характеристики діяльності, працездатності. За відносно високого рівня розвитку наочних форм мислення виявляється сильно порушення словесно-логічного мислення.

Таким чином, можемо зазначити, що розуміється під терміном «затримка психічного розвитку». Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це розвиток психіки дитини в уповільненому темпі, що виражається в незрілості мислення, переваги ігрових інтересів, недостатності загального запасу знань, швидкій насиченості інтелектуальною діяльністю.

Представлене порушення розвитку характеризується незрілістю пізнавальної діяльності по її структурі і кількісними показниками, саме це і відрізняє учнів із затримкою психічного розвитку від школярів з інтелектуальними порушеннями. У дітей із ЗПР спостерігається тенденція до компенсації розвитку. Виникнення затримки психічного розвитку обумовлено багатьма несприятливими чинниками навколишнього середовища (спадкові та соціальні впливи). Виділяємо основні групи факторів, які можуть призвести до ЗПР дитини:

1. Органічні причини, які уповільнюють нормальне функціонування центральної нервової системи (захворювання на енцефаліт, менінгіт, ускладнення після перенесених різних вірусних і інфекційних захворювань, травми головного мозку). Найчастіше ураження нервової системи виникає у дітей, що народилися раніше терміну, за внутрішньоутробної гіпоксії, асфіксії про пологи.

2. Недостатнє спілкування дитини з однолітками і дорослими.

3. Часткова сформованість провідної діяльності.

Тобто, причин виникнення затримки психічного розвитку багато і вони різноманітні, отже і сама група учнів із затримкою психічного розвитку досить неоднорідна. В одних випадках на перший план виступає уповільнений темп емоційного і розвитку довільної регуляції поведінки, цього порушення інтелектуальної діяльності виражено не дуже яскраво. По-друге випадках навпаки переважає недорозвинення пізнавальної діяльності. Дітям зазначеної групи притаманний психічний і фізичний інфантилізм.

Інфантилізм психічний – це психопатологічний стан, що характеризується дитячістю, незрілістю психіки, в основі його лежить затримка психічного розвитку. Характерними особливостями якого є те, що дитина, яка перебуває на певному етапі розвитку, виявляє риси, властиві дітям молодшого віку. Тобто, потрапивши в школу, такі діти поведуться як дошкільнята, не вміючи організувати себе відповідно до вимог, зосередитися на навчальному матеріалі і дотримуватися певної дисципліни. Чи не розвинена особистісна готовність дитини до шкільного життя, тобто незрілість її емоційно-вольової сфери, з перших днів навчання викликає труднощі в процесі оволодіння знаннями і навичками.

У психолого-педагогічній літературі накопичено ґрунтовний матеріал, що висвітлює специфічні особливості дітей із ЗПР в порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком і дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку. Такі особливості дітей із ЗПР досить широко розкриті в роботах В. Лубовський, І. Кулагіної та ін.

Характерним для дітей, що мають ЗПР, є обмежений обсяг знань про себе і навколишній світ, низький рівень пізнавальної діяльності, недостатня регуляція діяльності та поведінки. Серед дітей із ЗПР у багатьох вже в перші роки життя спостерігається рухова розгальмування, діти не посидючіші, діяльність не цілеспрямована, не доводять розпочаті справи до кінця. Діти зазначеної категорії не вміють обмежувати свої бажання, часто вередують, бурхливо реагують на заборони, можуть проявляти агресію. У більшості дітей спостерігаються слабо розвинені тонкі диференційовані рухи пальців

рук, тому вони погано оволодівають навичками самообслуговування, не можуть довго опанувати застібання гудзиків, зав'язування шнурків на черевиках.

У дітей із ЗПР спостерігається низький, у порівнянні з нормою, рівень орієнтовно-дослідницької діяльності, тобто учні не вміють обстежувати предмети, тривалий час вдаються до практичних способів орієнтування в властивості предметів. Нездатність до процесу переробки сенсорної інформації і уповільнення процесу переробки надходить через органи чуття, також свідчить про низький рівень сприйняття.

Причиною порушення системних механізмів сприйняття є порушення інтеграції діяльності кори головного мозку, великих півкуль, тобто порушення координованої роботи різних систем, аналізаторів. Дітям необхідний більш тривалий час для прийому і переробки сенсорної інформації. Учні зазнають труднощів при пізнанні контурних і схематичних зображень, предметів, що знаходяться в незвичному положенні. Ці діти часто плутають схожі по зображенням букви, їх елементи; часто помилково сприймають поєднання букв, тобто схожі якості предметів сприймаються ними зазвичай як однакові. Знання про навколишній світ недостатні, фрагментарні.

Під час навчання дітей із ЗПР проявляється неповноцінність тонких форм слухового і зорового сприйняття, недостатність планування і використання складних рухових програм. Окремі аналізатори працюють повноцінно, проте при формуванні цілісних образів навколишнього світу дитина зазнає труднощів. Зорове сприйняття розвинене значно краще слухове, це викликає необхідність застосування наочного матеріалу за навчання дітей із затримкою психічного розвитку. Також, недостатньо сформовані просторові уявлення, орієнтація в просторі, його напрямках здійснюється на рівні практичних дій, протягом досить тривалого часу. У дітей часто виникають труднощі в ході просторового аналізу і синтезу ситуації. Розвиток просторових уявлень у дітей із ЗПР має свої особливості,

адже тісно пов'язаний із розвитком абстрактного мислення. Наприклад, в процесі складання візерунків і геометричних фігур діти часто не можуть здійснити повноцінний аналіз форми, встановити тотожність частин, їх симетричність, розташувати конструкцію на площині, з'єднати частини в єдине ціле. Але, в той же час, відносно прості візерунки діти зазначеної категорії виконують правильно. Вони без особливих зусиль виконують завдання на складання картинок, на яких зображені одиничний предмет. Не викликають труднощів ні кількість частин, ні розмір, ні напрямок розрізу. Однак, ускладнення сюжету, збільшення кількості частин, незвичайний напрям розрізу призводить до появи помилок. Унаслідок того, що заздалегідь діти продумати план дії не можуть, вони починають діяти методом спроб і помилок. У такому випадку педагогу допомогти учням, наприклад, в організації діяльності дитини або наочної демонстрації способу виконання.

В. Лубовський описує недостатність сформованості у дітей із затримкою психічного розвитку довільної уваги, недостатність функціонування основних властивостей уваги. Для дітей зазначеної категорії характерна фрагментарність уваги, тобто коли дитина сприймає тільки окремі певні частини запропонованої їй інформації [25, с. 6]. Г. Жаренкова в своїх дослідженнях наголошувала низьку концентрацію уваги, швидке відволікання, нездатність учня із затримкою психічного розвитку повністю зосередитися на завданні. Обмежений обсяг уваги, її фрагментарність можуть затримувати процес формування понять [14, с. 16]. У ході дослідження Н. Піддубної учнів із ЗПР, спостерігалися випадки коливань уваги, велика кількість відволікань, швидка виснаженість і стомлюваність дітей [32, с. 22]. Спостерігалися порушення виборчої уваги, недостатня цілеспрямованість діяльності, що призводить до імпульсивності або до проявів інертності. Порушення уваги можуть викликати рухову розгальмування. Слід зазначити, що динаміка рівня уваги у дітей цієї категорії неоднакова. У одних дітей максимальне зосередження уваги настає лише після певної діяльності; в інших напруги уваги спостерігається на початку уроку, і неухильно

знижується в ході заняття; для третіх характерна періодичність уваги. Зниження рівня концентрації уваги спостерігається, коли дитина втомлена.

Неможливість зосередитися на завданні в одних дітей викликає роздратування, у інших – категоричну відмову від завдання. Як правило, це призводить до розвитку у дітей невпевненості у власних силах, невдоволення навчальною діяльністю. Для більшості учнів із ЗПР характерна ослаблена увага до словесної інформації. Навіть заемоційної, цікавої розповіді, такі школярі починають нудьгувати, відволікатися. Особливо це помітно, коли в навколишньому середовищу є відволікаючі фактори. Наприклад, стукіт у двері, удар, стороння людина в класі – усе це настільки відволікає дитину, що вона повністю забуває про завдання вчителя.

Недоліки організації уваги пояснюються слабким розвитком інтелектуальної активності дітей, недосконалістю самоконтролю, недостатнім розвитком почуття відповідальності та інтересу до навчання.

Дослідники А. Зашіріна і Л. Шипицина в результаті комплексного нейропсихологічного і педагогічного обстеження учнів із ЗПР виявили наступні особливості: обмежений обсяг пам'яті. Визначається низька швидкість і знижена стійкість запам'ятовування. Зокрема характерна неточність відтворення інформації та швидка її втрата. Виділяється довільне зорове запам'ятовування знижена більшою мірою, ніж мимовільне зорове, знижений обсяг слухомовленнєвої пам'яті. Констатується порушення вербальної пам'яті; знижена стійкість і продуктивність довільного запам'ятовування; особливо в умовах навантаження; невміння застосовувати спеціальні прийоми запам'ятовування [42, с. 98].

У дослідженнях Т. Єгорової, проблема недостатності мимовільної пам'яті в учнів із ЗПР піддалася спеціальному вивченню. У ході було виявлено, діти зазначеної категорії гірше відтворювали словесний матеріал і витрачали на це більше часу, ніж однолітки з нормотиповим розвитком. Головна відмінність чого складалася в різному ставленні до поставленої

мети. Учні із ЗПР самостійно не робили спроб для досягнення повного відтворення інформації [13, с. 25].

У своєму дослідженні Н. Піддубна вивчала залежність характеру матеріалу від продуктивності мимовільного запам'ятовування в учнів із ЗПР. Дослідниця зазначає, що наочність залишається в пам'яті набагато довше, ніж словесний і є більш дієвою опорою в процесі відтворення. Дослідниця відмічає, що оскільки є мимовільною пам'ять у дітей із ЗПР. Порушення пам'яті є не такими сильними, як довільної. Відповідно до цього доцільно її ширше використовувати в процесі освіти [32, с. 25].

Учні із ЗПР схильні до механічного, необдуманого запам'ятовування матеріалу з навчальних предметів. Але навіть такий спосіб для них виявляється слабким, адже механізми пам'яті є слабкими (зменшена швидкість, повнота, точність і міцність запам'ятовування). Їм властиве коливання продуктивності відтворення, такі діти швидко забувають вивчене.

За відтворення словесного матеріалу, учні із ЗПР значно більше часу витрачають на пригадування, до того ж самостійно майже не роблять спроб домогтися повного пригадування, вони рідко застосовують допоміжні прийоми пригадування. Помітно страждає у дітей із ЗПР самоорганізація мнемічної діяльності. Вони не використовують раціональних прийомів запам'ятовування, не прагнуть контролювати свої дії запам'ятовування та їх результати.

Практика показує високу продуктивність корекційної роботи, яку визначають наступні шляхи і засоби педагогічної підтримки дітей, що мають порушення уваги і пам'яті. Зокрема використання різних видів занять, ігрових моментів; застосування яскравого і цікавого наочного матеріалу; додатковий контроль за зайнятістю дитини; мікроалгоритмічна організація діяльності учнів на уроках; організація самопланування і самоперевірки як обов'язкового етапу будь-якого роботи.

У роботі з дітьми зазначеної категорії педагог повинен: організовувати смислове запам'ятовування на основі відділення головного. Звернути увагу

на забезпечення візуалізації інформації, що запам'ятовується багаторазово повторити матеріал для запам'ятовування. Необхідно визначити раціональний обсяг запам'ятовування інформації з поступовим ускладненням. З метою поліпшення забезпечити емоційне багатство даної інформації для залучення емоційної пам'яті.

Т. Власова, відзначала що зниження довільна пам'яті в учнів із ЗПР, це одна з головних причин труднощів у навчанні. Ці діти погано запам'ятовують таблицю множення, тексти, а не стримувати подумки мету і умови задачі. Їм властива швидке забування вивченого [7, с. 10].

Характерною рисою мислення учнів із ЗПР є зниження активності до пізнання, тобто несформованість дій до пошуку. Діти зазначеної категорії прагнуть позбутися будь-яких зусиль до інтелектуальної діяльності. Одні учні практично не ставлять запитань про предмети і явища оточуючої дійсності, вони пасивні та досить повільні. Інші цікавляться лише зовнішніми властивостями предметів із навколишньої дійсності, вони зазвичай трохи розгальмовані та багатослівні. Їх приваблює момент подолання труднощів, вони відмовляються виконувати важкі завдання, замінюють інтелектуальні завдання легшими ігровими. Завдання виконують повністю, а тільки його найпростішу частину, не зацікавлені в результаті виконаного завдання. Ця риса мисленнєвої діяльності виявляється в школі, коли діти занадто швидкими темпами втрачають інтерес до нового предмету.

У дітей даної категорії спостерігається відсутність вираженого орієнтовного етапу при вирішенні завдань з інтелектуальними діями, тобто порушений поетапний контроль над виконаною діяльністю. Діти із затримкою психічного розвитку починають діяти з ходу, відразу. Вони часто не помічають невідповідності своєї роботи з запропонованим зразком, не завжди знаходять власні допущенні помилки, навіть після прохання дорослого перевірити роботу. Це положення підтвердилося Н. Піддубною в її експерименті. Ознайомившись з інструкцією до завдання багато дітей не зрозуміли завдання, але намагалися як умога швидше отримати матеріал і

почати діяти [32, с. 26]. Слід зазначити, що діти із ЗПР були в більшій мірі не зацікавлені якістю виконання завдання, їх цікавить як швидше його закінчити. Такі діти не вміють аналізувати умови, не розуміють значення орієнтовного етапу, що призводить до цілої купи помилок. Діти із ЗПР майже не можуть адекватно оцінити результати своєї діяльності, а також правильно мотивувати поставлену оцінку, яка завжди завищена. Під час навчання таких дітей, дуже важливо створити умови для того, щоб діти спочатку думали, аналізували завдання, а потім виконували його.

Відзначимо, що для дітей із ЗПР характерно уповільнення процесу формування пізнавальних операцій. Серед них неповноцінність процесів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікація. До старшого дошкільного віку, у дітей із ЗПР не формується рівень словесно-логічної мисленнєвої діяльності відповідний до віку. У дітей із ЗПР, часто виявляється труднощі в діях по наочним зразком за порушення операції аналізу, цілісності і цілеспрямованості сприйняття. Усе це призводить до того, що дитина відчуває труднощі в ході аналізу зразка, виділення головних частин, встановлення взаємозв'язків між ними і відтворенні цієї структури в процесі своєї діяльності. В. Лубовский відзначав, що діти зазначеної категорії аналізують інформацію не рівномірно, опускаючи багато деталей, виділяють мало ознак. У процесі узагальнення порівнюють предмети попарно, замість порівняння об'єкта з усіма іншими, узагальнення роблять за несуттєвими ознаками [24, с. 11].

Тобто у дітей із затримкою психічного розвитку пізнавальні операції більш розвинені на чуттєвому, конкретно-предметному рівні, а не в вербально-абстрактному. На один перед у них страждає процес узагальнення, діти узагальнюють по ситуативними або функціональними ознаками. Самі узагальнення розпливчасті, слабо диференційовані. При аналізі предмета чи явища діти виділяють лише поверхневі, несуттєві ознаки і якості. Вони можуть класифікувати предмети по наочними ознаками, за формою або кольором, проте, виділяючи загальні ознаки (матеріал, величина) відчують

певні труднощі. У ході розгляду предметів, діти із ЗПР виділяють майже в два рази менше ознак, в порівнянні з їх однолітками з нормотиповим розвитком. При організації корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, що мають затримку психічного розвитку, рекомендовано основну увагу приділяти розвитку вміння дітей визначати і групувати предмети, поповнювати чуттєвий досвід дітей, вчити системі узагальнюючих слів – родових понять.

Проблеми загального розвитку дітей із ЗПР вивчали Т. Єгорова, Л. Стрекалова, В. Улянко та ін. Вони наголошували на тому, що мислення у дітей зазначеної категорії в порівнянні з розумовим процесом дітей з інтелектуальними порушеннями, більш збережено, вони здатність абстрагувати, приймати допомогу, переносити вміння і навички в інші ситуації.

С. Шевченко вивчаючи процеси оволодіння дітьми, що мають затримку психічного розвитку, елементарних понять. Установила, що діти цієї категорії з працею опановують узагальнюючі слова, їм характерно невміння обстежити об'єкт, виділити в ньому частини і назвати їх, визначити просторове співвідношення цих частин. На думку С. Шевченко, основним напрямком корекційно-розвиваючої роботи є активізація пізнавальних процесів дітей, в процесі уточнення, розширення і систематизації їх знань про навколишній світ, використовуючи творчість, зокрема театральну діяльність [41, с. 5].

Дослідження показали, що діти із затримкою психічного розвитку відчують значні труднощі у виділенні будь-яких загальних ознак в групі предметів, у визначенні істотних ознак від несуттєвих, в перебудові класифікації з однієї ознаки на іншу, слабо володіють узагальнюючими термінами. Т. Єгорова, С. Дунаєва, А. Іванова, В. Улянко, А. Цимбалюк констатують, що діти із ЗПР не вміють обмірковувати свою діяльність, робити висновки. Часто вони уникають ситуацій, що вимагають інтелектуальних дій за будь-яку ціну. Діти означеної категорії дають

випадкові, необдумані відповіді, виявляють неспроможність аналізувати, наприклад, умови завдання. У ході роботи з цими дітьми необхідно звертати особливу увагу на розвиток і корекцію всіх форм мислення [39, с. 112].

Отже, одна з психологічних особливостей дітей із ЗПР полягає в порушенні розвитку всіх форм мислення. Найбільшою мірою відставання проявляється при використанні словесно-логічного мислення. Найменш порушено наочно-дієве мислення.

Для дітей із ЗПР характерний бідний, неточний, недиференційований словник, він складається переважно з повсякденної, побутової лексики. За час спілкування діти в основному користуються іменниками і дієсловами, з прикметників вживають переважно якісні, погано володіють антонімічними і синонімічними засобами мови. Особлива складність виникає при використанні складних прийменників, відносних прикметників і іменниками з абстрактними значеннями. Це проявляється в переосмисленні і перетворенні цих слів в більш конкретні, вигадуванні з ними безглузвих словосполучень. Учні із ЗПР часто допускають помилки, пов'язані з не точним і не правильним змісту слів, навіть тих, якими володіють. Недостатність словникового запасу зумовлена недостатністю знань і уявлень про навколишній світ, просторові, кількісні, причинно-наслідкові зв'язки. Це визначається особливостями розвитку дітей із ЗПР.

Граматичний склад мовлення дитини із ЗПР також має цілий ряд особливостей: багато граматичних категорій діти практично не використовують у мовленні, їм важко втілити думку в розгорнуте вербальне повідомлення. Основні проблеми стосуються формування зв'язного мовлення, такі діти відчують труднощі при перекладі тексту, опис предметної ситуації, складання оповідання за серією малюнків. Творча розповідь майже недоступна для дітей зазначеної категорії.

За затримки психічного розвитку проявляється слабкість словесної регуляції. Тому дії дитини часто імпульсивні, зростаюча особистість не може послідовно виконати різні пізнавальні операції. Дитина не помічає своїх

помилки, втрачає сенс конкретного завдання, легко переключається на несуттєві подразники, не може загальмувати побічні асоціації. У процесі формування почуття мови спостерігаються також порушення. У дітей даної категорії період словотворення настає пізніше і триває довше, у порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком [33, с. 19].

Таким чином, із наведених відомостей про особливості розвитку дітей із ЗПР, можна сказати, що недостатність знань і уявлень дитини про навколишній світ, обумовлено порушенням психічних пізнавальних процесів. Діти із ЗПР характеризуються розвитком сприйняття, нездатністю концентрувати увагу і утримувати її. Пам'ять має мимовільний характер, в більшості випадків, тимчасова. Логічне мислення не сформоване, діти зазнають труднощів при використанні основних розумових операцій. Недорозвинення сприйняття і мислення обумовлює відставання розвитку мови. У дітей спостерігається відсутність патологічної інертності психічних процесів.

1.3. Театральна діяльність як засіб розвитку особистості учня із затримкою психічного розвитку

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти характеризується пошуком та розробкою нових корекційно-розвивальних технологій для дітей з особливими освітніми потребами на основі діяльнісного підходу до особистості. У роботах вітчизняних і сучасних вчених театралізована діяльність розглядається як засіб розвитку особистості учня з затримкою психічного розвитку (Л. Артемова, Л. Виготський, Н. Карпінська, Б. Теплов та ін.).

Л. Виготський визначає драматизацію або театральну діяльність, як найпоширеніший вид дитячої творчості. Згідно з дослідженнями І. Левченко, всі види мистецтва, з якими дитина стикається в дошкільному і шкільному віці, впливають на адекватність поведінки, допомагають регулювати емоційні

прояви в колективі, сім'ї, сприяють її корекції. Психокорекційних ефектів впливу мистецтва виражається також в тому, що спілкування з мистецтвом допомагає дитині «очиститися» від нашарованих негативних переживань, негативних проявів і вступити на новий шлях відношення з навколишнім світом [27, с. 153].

Важливу роль театралізованої діяльності в розвитку і вихованні дітей із ЗПР вказують представники зарубіжної спеціальної освіти минулого століття Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, а також вітчизняні лікарі А. Граборов, В. Кащенко та ін.

Використання театралізованої діяльності для розвитку дітей із ЗПР в сучасній спеціальній освіті набуває широкого застосування. У дослідженнях підкреслюється універсальний характер цього виду мистецтва, так як він сприяє формуванню різних знакових систем, розвитку пізнавальної, рухової сфери, а також соціалізації дітей (С. Мерзлякова, Л. Мілановіч, Н. Сорокіна та ін.) Застосування театралізованої діяльності як засобу корекції за затримки психічного розвитку у дітей зазначеної категорії обумовлено особливостями в їх інтелектуальній, емоційній, мовній та особистісній сфері, які широко висвітлені в психолого-педагогічній літературі (В. Лубовський, Т. Артем'єва, С. Шевченко, М. Певзнер та ін.). Так, структура затримки психічного розвитку визначається недостатньою сформованістю мотиваційної сторони психічної діяльності, операцій мислення (аналіз і синтез), труднощами у формуванні провідного виду діяльності та пізнавальних процесів, а саме логічного запам'ятовування, словесно-логічного мислення, просторово-часових уявлень і активної функції уваги [27, с. 154].

Особливе місце в структурі затриманого психічного розвитку належить незрілості емоційно-вольової сфери, яка є одним з факторів гальмування пізнавальної діяльності. У дослідженнях М. Певзнер і Т. Власової відзначається, що для дітей зазначеної категорії характерно, перш за все, порушення в розвитку емоцій і спілкування. Найбільш вираженою є емоційна лабільність, невмотивована зміна настрою і емоцій.

Недорозвинення емоційної сфери проявляється у слабкій диференційованості і недостатнє розуміння як чужих, так і своїх почуттів [3]. Також у дітей із ЗПР із запізненням формуються навички комунікації і потреба в спілкуванні, що відбивається в недорозвинення колективних видів діяльності за умови збереження певної потреби в спілкуванні з дорослими. За психічної загальмованості поряд з особистісної незрілістю у таких дітей проявляється несамотійність, нерішучість, повільність, надмірна прихильність до батьків, що призводить до труднощів адаптації в дитячому колективі. Таким чином, увага в корекційно-педагогічному процесі приділяють, з одного боку, передумов емоційного розвитку, а з іншого – розвитку основних функцій мови: комунікативної, пізнавальної та функції регулювання діяльності.

Вивчення впливу театралізованої діяльності на розвиток дітей із затримкою психічного розвитку, що належать Е. Енжановій, Е. Медведєв, Н. Лісіна, І. Левченко, Л. Комісарів, Т. Добровольський, показало, що заняття мистецтвом будь-якого виду сприяє всебічному розвитку дітей даної категорії, формує мотиваційну сторону продуктивної діяльності, сприяє диференціації сприйняття, розвитку моторики, а також забезпечує розвиток довільної уваги, уяви, мовлення і комунікативності.

За даними Е. Медведєвої, театралізована діяльність, займає особливе місце в корекційно-розвивальній роботі з дітьми із ЗПР, сприяє позитивній динаміці в якісному розвитку уяви, формуванні його творчого компонента. Вона забезпечує становлення звуко-символьної функції мислення, довільності уваги, корекції психоемоційного стану, а також сприяє розвитку багатьох компонентів особистості дітей [27, с. 155].

Вивчення театральної діяльності дітей зазначеної категорії доводить велику ефективність корекційного впливу за умови, що і в режисерських, і в образно-рольових драматизаціях немає жорстких обмежених прив'язувань до літературної сюжету, в грі допускаються імпровізації в тексті і композиції в процесі співпраці дітей і психолога [38, с. 15].

Після спеціального навчання у дітей із ЗПР елементи творчості спостерігаються і в образно-рольових іграх, і в режисерських. Вони можуть проявлятися в трьох напрямках – як продуктивна (творча інтерпретація певного сюжету або складання власних сюжетів) або репродуктивна творчість (мовна, рухова, пластична) і оформлення (обстановка гри, декорації, костюми) [15, с. 20].

Спілкування з оточуючими і розвиток предметної діяльності дітей зазначеної категорії призводить до появи у них передумов емоційно-комунікативних потреб. Але ці передумови будуть нереалізовані, якщо дорослі не будуть спеціально керувати цим процесом. Необхідно створювати такі умови, такі ситуації, в яких у дітей виникне потреба в емоційно-комунікативній взаємодії, носила б пізнавальний і творчий характер. Е. Медведєва вважає, що для того, щоб дитина могла відчувати свою значимість в театралізованій діяльності, дитячі спектаклі обов'язково слід демонструвати іншим. Такі театралізовані вистави за мотивами казок можуть проводитися під фонограму, якщо дітям важко запам'ятати текст і пластичний образ. У цьому випадку дитина менше боїться пропустити помилки в ролі і більше зосереджується на невербальній виразності персонажа.

Велике значення для підростаючої особистості має не тільки участь в дитячому спектаклі, а й участь в її підготовці [27, с. 155]. Активну участь дітей у підготовці вистави, його атрибутів, декорацій допомагає подолати комунікативний бар'єр і краще адаптуватися в колективі, показати свої власні якості та навчитися помічати особливості інших дітей і правильно реагувати на них. Важливим аспектом є розвиток мови дітей зазначеної категорії, так як у більшості з них є з цим проблеми. Вивчення і переклад текстів, пісень, постійне спілкування один з одним допомагає дітям краще опанувати мовними навичками [38, с. 16].

Театралізовано-ігрової діяльності властивий не тільки розвиток і корекція пізнавальної та емоційної сфери, а й становлення особистості

дитини з затримкою психічного розвитку, оскільки участь в цій діяльності створює умови і можливості для її соціальної адаптації. На думку І. Грошенкова, театралізована діяльність дозволяє ознайомлюватися із суспільними явищами, формувати елементарні уявлення про письмо, рахунок та ін. Дітей зазначеної категорії знайомить із навколишнім світом властиве драматизації образне, яскраве зображення соціальної дійсності, явищ природи. У свою чергу, готуючись, вміло поставлені питання підштовхують до дій обмірковування, аналізу досить складних ситуацій, узагальнення [27, с. 162].

Тематика театралізованих ігор, як правило, має повчальний характер. Це основа кожної казки і має зберігатися в імпровізованих постановках. Це – дружба, доброта, чесність, сміливість. Дитина сприймає себе як окремий образ. Здатність до такого сприймання дозволяє через образи впливати на дії дітей. Самостійне розігрування ролі дітьми із ЗПР впливає на формування досвіду до моральності, уміння діяти відповідно до загальноприйнятих норм [27, с. 163].

Отже, дослідження Е. Медведєвої і І. Левченко доводять, що театралізована діяльність позитивно впливає на дітей. Виховує виразність рухів і мовлення, розвиває творчу самостійність, фантазію, уяву, мотивує увагу, зорове сприйняття. Театральна діяльність дає можливість спеціалісту успішно визначати цілий ряд завдань [2, с. 316]. Зокрема, позитивно впливати на соціально-емоційний розвиток підростаючого покоління. Однак високі потенційні можливості дітей із ЗПР в конкретному виді діяльності не знімають необхідності розвитку якостей, що характерні для інших видів мистецтва. Активізація слабо виражених особистісних проявів у мистецтві, у яких дитина має труднощі (у силу виражених порушень), є необхідною, адже впливає на всебічний гармонійний розвиток підростаючої особистості.

Висновки до розділу 1

Перший розділ дослідження присвячений вивченню теоретичних основ формування естетичної компетенції в учнів із затримкою психічного розвитку. Із цією метою було проаналізовано науково-методичну літературу, що дозволило зробити наступні висновки:

1) естетична компетентність – це здатність оцінювати прекрасне дають дитині змогу зрозуміти суть прекрасного. З розвитком естетичного сприймання, формуванням основ естетичного смаку у процесі естетичного виховання у дітей з порушеннями зору розвиватиметься естетичне ставлення до навколишньої дійсності.

Естетична компетентність є частиною системи навчання. Ця система об'єкт навчання, об'єкт засвоєння і результат оволодіння знаннями. Об'єктом навчання є естетика, об'єктом засвоєння виступає естетичний зміст (знання, навички, вміння бачити прекрасне), а результатом оволодіння естетичним сприйманням – естетична компетентність. Естетична компетентність, має рівневу структуру, визначають: емоційний, когнітивний та творчий рівні.

2) термін «затримка психічного розвитку» є психолого-педагогічним, адже описує порушення в розвитку психічної діяльності підростаючої особистості. Основною причиною зазначеного порушення є мінімальні органічні ураження центральної нервової системи, які можуть бути вродженими або набутими.

3) театральна діяльність – це унікальний за своїм характером педагогічний засіб розвитку учня із затримкою психічного розвитку. Участь учнів зазначеної категорії у театральній діяльності змушує їх творчо мислити, аналізувати, оцінювати, тобто бути постійно в процесі пізнання, відкривати нове в собі і в оточенні.

РОЗДІЛ 2

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Критерії визначення стану сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку

Головна мета констатувального етапу дослідження полягала в тому, щоб експериментальним шляхом визначити стан сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку молодшого віку.

Для експериментальної роботи було залучено учнів зазначеної категорії, які навчаються в 4 класах Добропільського навчально-виховного комплексу «Спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів – дошкільний навчальний заклад» Добропільської міської ради. Констатувальний етап дослідження відбувався як у навчальний, так і в позакласний час, адже у навчально-виховній роботі відбувається формування естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку молодшого віку.

До експериментальної роботи було залучено: 19 учнів 4 класів Добропільського навчально-виховного комплексу «Спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів – дошкільний навчальний заклад» Добропільської міської ради. Усі учнів за психолого-педагогічною документацією були віднесені до категорії учнів із затримкою психічного розвитку.

Для досягнення поставленої мети були визначені наступні завдання:

1. Розробити критерії визначення стану сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку (вересень, жовтень 2021 року).

2. Експериментальним шляхом визначити стан сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку (жовтень).

3. Розробити та добрати засоби театральної діяльності для формування і розвитку естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку (жовтень, листопад 2021 року).

Як відомо, ефективність навчання обумовлене рівнем художньо-естетичного розвитку учнів до навчальної діяльності. Методика констатувального етапу (КЕ) дослідження була розроблена з урахуванням існуючих методів дослідження, широко представлених у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі. Власне констатувальний експеримент складався з трьох підетапів: орієнтовного, основного та заключного. Перший (орієнтовний) підетап констатувального експерименту включав розробку критеріїв визначення стану сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку, добір та розробку завдань для діагностики рівнів її розвитку. Другий (основний) підетап констатувального експерименту включав проведення експериментальної методики. Третій (заклучний) підетап констатувального експерименту включав обробку результатів дослідження.

У нашому дослідженні до уваги беремо основне поняття «художньо-естетичний розвиток» Н. Мікляєвої, що, на нашу думку, є основою формування естетичної компетентності. У розумінні автора під художньо-естетичним розвитком розуміється процес і результат формування у дітей здатності відчувати, розуміти, оцінювати і любити мистецтво, світосприйняття дитини його засобами, розвиток потреби в художньо-творчій діяльності [29].

Незважаючи на відмінність підходів до визначення естетичного розвитку, нами були виділені такі критерії визначення стану сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку, як емоційний, когнітивний і практичний.

Для організації дослідницької роботи були виявлені наступні критерії визначення стану сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку, описані в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Критерії визначення стану сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку

Критерії	Показники
1. Емоційний	1. Потреба – дитина відчуває задоволення від сприйняття прекрасного; любить дивитися, із цікавістю спостерігати за подіями, що відбуваються в спектаклі. 2. Емоційний відгук – дитина співчуває, співпереживає героям вистави, емоційно реагує на події, що відбуваються, театралізацію в цілому. 3. Відтворення – застосовує в діях знання про різні емоційних станах і характер героя, використовує різні засоби дитячої художньої діяльності (малюнок, гру).
2. Когнітивний	1. Позитивне ставлення до мистецтва – має свої переваги до конкретних творів мистецтва, знає назву, автора, театральні професії використовує їх у вільній творчій діяльності. 2. Сприйняття – здатність цілісно сприймати твір, сприйняття засобів художньої виразності художнього твору, розуміння головної ідеї твору. 3. Оцінка художнього об'єкта – власні оціночні судження.
3. Творчий	1. Інтерпретація – створення драматичного змісту, переосмислення заданого літературним текстом сюжету або твір власного варіативного або внутрішньо генерованого сюжету. 2. Виконання власного задуму – уміння адекватно втілювати художній образ за допомогою різних засобів художньої виразності: інтонація, міміка, рух, наспів. 3. Оформлення вистави – підбір, створення декорацій, костюмів, музичного супроводу, афіш, програмок (наявність творчої уяви, фантазії, винахідливості, кмітливості, креативності).

Описуючи показники емоційного критерію, ми спиралися на праці В. Ядешко і Б. Лихачова, показники когнітивного критерію виділені Е. Демченко і Л. Паруніною, показники практичного критерію описані

О. Акуловою. Стан сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку буде визначатися за трибальною системою: високий – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал.

Спираючись на дослідження Т. Комарової, були виділені характеристики рівнів сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку в театралізованій діяльності, представлені в Додатку А.

У вітчизняній педагогіці існує ряд різних діагностичних методик, зокрема: «Діагностика розвитку музичних і артистичних здібностей у дітей» (Е. Антипина), «Педагогічна діагностика театралізованої діяльності дітей (на прикладі ігор-драматизації)» (В. Деркунської), «Діагностика вивчення ігрових інтересів і переваг дітей в іграх-драматизація», «Діагностика вивчення ігрових позицій в іграх-драматизація», «Педагогічна діагностика театралізованої діяльності дітей» (Т. Комарова). Усі методики, які представлені в нашому дослідженні ми адаптували для дітей із затримкою психічного розвитку [19].

Таким чином, у основі критеріїв визначення стану сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку лежать основні показники художньо-естетичного розвитку. Серед яких визначаємо: потребу в естетичному задоволенні, емоційний відгук та відтворення художніх творів, позитивне ставлення до мистецтва, сприйняття та оцінку художнього об'єкта, інтерпретацію, виконання власного задуму та оформлення вистави.

2.2. Стан сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку

Для вирішення завдань на цьому етапі нами було обрано такі методи дослідження:

1. Діагностична методика Т. Комарової, розміщена в Додатку Б.

2. Спостереження – дозволяє виявити як позитивні результати, так і не вирішені проблеми, скоригувати подальші плани, намітити перспективу роботи всієї групи і проведення індивідуальних занять.

Діагностика проводилася з учнями із затримкою психічного розвитку. Розглянемо докладніше відібраний інструментарій.

При виконанні першого завдання дітям пропонувалося розіграти казку «Лисичка-сестричка і вовк панібрат» (емоційний критерій). При виконанні першого завдання відстежувалися такі критерії як уміння співпереживати героям (емоційний відгук), уміння передати різні емоційні стани і характери героїв, використовуючи образні вислови та інтонаційно-образну мову (відтворення) і отримання задоволення від сприйняття прекрасного (потреба).

Низький рівень показали 5 % класу (1 чол.), Ця дитина була скута, малоемоційна, мала труднощі в демонстрації різних емоційних станів засобами міміки, жесту, руху. Середній рівень показали 79 % (15 чол.) – проявили емоційний інтерес до театралізованої діяльності, діти володіють знаннями про різні емоційні стани і за допомогою педагога змогли їх продемонструвати в роботі, використовуючи міміку, жест, позу, рух. Високий рівень змогли продемонструвати 16% (3 чол.) Діти проявили стійкий інтерес до театралізованої діяльності, здатність співпереживати героям і передавати їх емоційний стан, змогли самостійно знайти виразні засоби перевтілення, із цікавістю спостерігали за подіями, що відбуваються в спектаклі. Вихідний рівень розвитку емоційного критерію представлений в табл. 2.2.

Табл. 2.2

Кількісний аналіз показників емоційного критерію

№	ППП дитини	Емоційний критерій			Усього	
		Потреба	Емоційний відклик	Відтворення	Бали	Рівень
1	Марія З.	2	2	1	5	середній
2	Іван К.	2	2	1	5	середній

3	Данило К.	2	2	1	5	середній
4	Анастасія Л.	2	2	2	6	середній
5	Поліна М.	2	2	2	6	середній
6	Костя М.	2	2	1	5	середній
7	Оксана Н.	3	3	3	9	високий
8	Олена Н.	3	3	3	9	високий
9	Ілля П.	2	2	2	6	середній
10	Михайло П.	2	2	2	6	середній
11	Олександр П.	2	1	1	4	низький
12	Олексій Р.	2	2	1	5	середній
13	Юрій Р.	2	2	1	5	середній
14	Аріна С.	2	2	1	5	середній
15	Діана Х.	2	2	1	5	середній
16	Артем Х.	2	2	1	5	середній
17	Михайло Х.	2	2	1	5	середній
18	Артем Х.	2	2	2	6	середній
19	Олександр Ч.	3	3	2	8	високий

При виконанні наступного завдання дітям пропонувалося створити спектакль за казкою «Зайчикова хатка» (когнітивний критерій), де треба було за допомогою педагога виготовити персонажі, декорації, підібрати музичні характеристики головних героїв, розіграти казку тощо.

Завдання: розуміти головну ідею казки і виділяти одиниці сюжету (зав'язку, кульмінацію, розв'язку), уміти їх охарактеризувати (сприйняття). Крім того давати характеристики головних і другорядних героїв (оцінка). У ході роботи уміти малювати ескізи персонажів, декорацій, створювати їх з паперу та непридатного матеріалу. Необхідно було допомогти педагогові підібрати музичний супровід до вистави. Під час організації роботи вміти передати емоційні стани і характери героїв, використовуючи образні вислови та інтонаційно-образну мову. Виявляти стійкий інтерес до театрального мистецтва і активність в діяльності (позитивне ставлення до мистецтва).

За когнітивному критерієм: низький рівень виявили у 47,5% (9 чол.) Так, учні зрозуміли зміст твору, але не змогли виділити одиниці сюжету, труднощі викликав підбір музичних фрагментів до вистави навіть за допомогою вчителя, учні не змогли дати характеристику героям, їх поведінці.

Середній рівень – 47,5% (9 чол.) Учні зрозуміли головну ідею твору. За допомогою навідних запитань педагога дали оцінку, словесні характеристики персонажам п'єси, використовуючи епітети і порівняння. За допомогою педагога підібрали музичний супровід до вистави. Високий рівень – 5% (1 чол.) показала Ксюша. Дівчинка зрозуміла головну ідею казки і змогла виділити одиниці сюжету (зав'язку, кульмінацію, розв'язку). Крім того учениця дала характеристики головних і другорядних героїв. У неї вийшло підібрати музичний супровід до вистави. Дівчинка продемонструвала вміння передати емоційний стан і характер героя, проявила активність в діяльності. Отримані дані наведені в табл. 2.3.

Табл. 2.3

Кількісний аналіз показників когнітивного критерію

№	ППП дитини	Когнітивний критерій			Усього	
		Ставлення	Сприйняття	Оцінка	Бали	Рівень
1	Марія З.	2	2	2	6	середній
2	Іван К.	1	1	1	3	низький
3	Данило К.	1	2	1	4	середній
4	Анастасія Л.	1	1	1	3	низький
5	Поліна М.	2	2	2	6	середній
6	Костя М.	1	1	1	3	низький
7	Оксана Н.	2	3	3	8	високий
8	Олена Н.	2	2	2	6	середній
9	Ілля П.	2	2	2	6	середній
10	Михайло П.	1	2	2	5	середній
11	Олександр П.	1	2	1	4	низький
12	Олексій Р.	1	1	1	3	низький
13	Юрій Р.	1	1	1	3	низький
14	Аріна С.	2	2	2	6	середній
15	Діана Х.	2	1	2	5	середній
16	Артем Х.	1	1	1	3	низький
17	Михайло Х.	1	1	1	3	низький
18	Артем Х.	2	2	2	6	середній
19	Олександр Ч.	2	2	2	6	середній

Заключне завдання «Розробка сценарію і розігрування казки» (практичний критерій), передбачало імпровізування на тему знайомих казок, підбір музичного супроводу, підбір декорацій, костюмів, розігрування казки.

Завдання: спонукання до імпровізації на теми знайомих казок, творчо інтерпретуючи знайомий сюжет, переказуючи його від різних осіб героїв казки (виконання власного задуму). Розвивати вміння поєднувати декількох знайомих літературних сюжетів (інтерпретація). Крім того необхідно розвинути вміння використовувати різні атрибути, костюми, декорації, маски при розігруванні казки (оформлення вистави). Виявляти узгодженість своїх дій з партнерами, ініціативу тощо.

За творчим критерієм низький рівень показали 58 % (11 чол.). Діти були пасивні на етапах роботи над виставою, ініціативи не проявили, не вийшло творчо інтерпретувати знайомий сюжет, хоча володіють деякими вміннями і навичками виконавської діяльності. Середній рівень у 37 % учнів (7 чол.). Діти з середнім рівнем брали участь в плануванні колективної діяльності, проявили активність і узгодженість дій з партнерами, змогли створити характерні образи героїв. У них вийшло імпровізувати на тему знайомих казок. Високий рівень отримали 5% (1 чол.). Олена проявила ініціативу, творчо інтерпретувала зміст вистави, погоджувала дії з партнерами, була активна на всіх етапах роботи над виставою. Отримані дані наведені в табл. 2.4.

Табл. 2.4

Кількісний аналіз показників творчого критерію

№	ППП дитини	Творчий критерій			Усього	
		Інтерпретація	Виконання власного задуму	Оформлення	Бали	Рівень
1	Марія З.	1	1	1	3	низький
2	Іван К.	1	1	1	3	низький
3	Данило К.	1	1	1	3	низький
4	Анастасія Л.	1	1	1	3	низький
5	Поліна М.	2	2	2	6	середній

6	Костя М.	1	1	1	3	низький
7	Оксана Н.	2	2	2	6	середній
8	Олена Н.	2	3	3	8	високий
9	Ілля П.	2	2	1	5	середній
10	Михайло П.	1	1	1	3	низький
11	Олександр П.	1	1	1	3	низький
12	Олексій Р.	1	1	1	3	низький
13	Юрій Р.	1	1	1	3	низький
14	Аріна С.	1	2	2	5	середній
15	Діана Х.	2	2	1	5	середній
16	Артем Х.	1	1	1	3	низький
17	Михайло Х.	1	1	1	3	низький
18	Артем Х.	2	2	1	5	середній
19	Олександр Ч.	2	3	2	7	середній

Результати діагностичного дослідження дозволили нам виділити вихідний рівень розвитку естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку, представлені в табл. 2.5.

Табл. 2.5

Загальний кількісний аналіз показників розвитку естетичної
компетентності

№	ППП дитини	Критерії розвитку естетичної компетентності			Усього	
		Емоційний	Когнітивний	Творчий	Бали	Рівень
1	Марія З.	5	6	3	14	середній
2	Іван К.	5	3	3	11	низький
3	Данило К.	5	4	3	12	низький
4	Анастасія Л.	6	3	3	12	низький
5	Поліна М.	6	6	6	18	середній
6	Костя М.	5	3	3	11	низький
7	Оксана Н.	9	8	6	23	високий
8	Олена Н.	9	6	8	23	високий
9	Ілля П.	6	6	5	17	середній
10	Михайло П.	6	5	3	15	середній
11	Олександр П.	4	4	3	11	низький
12	Олексій Р.	5	3	3	11	низький

13	Юрій Р.	5	3	3	11	низький
14	Аріна С.	5	6	5	16	середній
15	Діана Х.	5	5	5	15	середній
16	Артем Х.	5	3	3	11	низький
17	Михайло Х.	5	3	3	11	низький
18	Артем Х.	6	6	5	17	середній
19	Олександр Ч.	8	6	7	21	середній

Порівняльний аналіз сформованості критеріїв художньо-естетичного розвитку у дітей на початковому рівні показав, що по емоційному критерієм отримані наступні результати: низький рівень – 5 %, середній рівень – 79 % і високий рівень – 16 %. За когнітивним критерієм: низький рівень – 47,5 %, середній рівень – 47,5 %, високий рівень – 5 %. За практичним критерієм: низький рівень показали 58 %, середній рівень у 37 % учнів, високий рівень – 5 %.

Таким чином, діагностичне дослідження дозволило нам оцінити рівень розвитку окремих показників розвитку естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку в театралізованій діяльності на рис. 2.1.

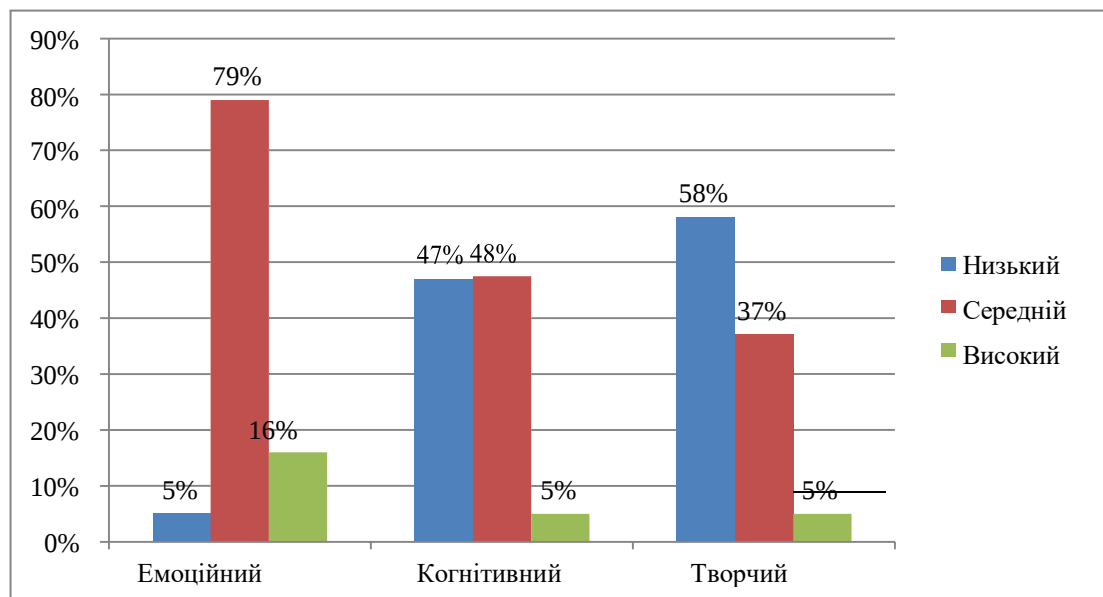


Рис. 2.1. Діаграма сформованості вихідного рівня показників розвитку естетичної компетентності

На рис. 2.2 ми бачимо, що низький рівень розвитку естетичної компетентності у 47 % (9 чол.), середній рівень мають 42 % (8 чол.), високий рівень у 11 % дітей класу (2 чол.).

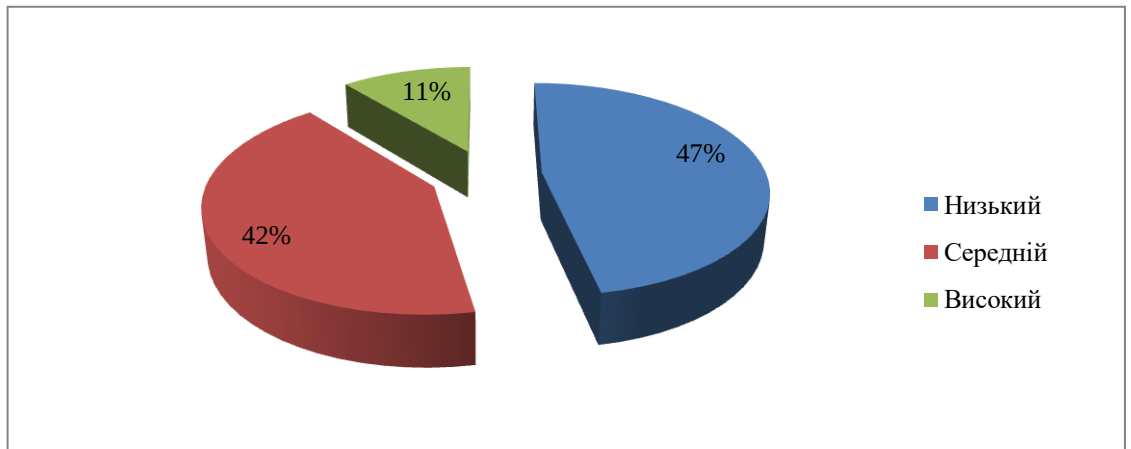


Рис. 2.2. Результати дослідження висхідного рівня розвитку естетичної компетентності

Аналізуючи отримані результати, можна зробити наступні висновки: недооцінка ролі театралізованої діяльності у формуванні і розвитку естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку. Аналізуючи виявлені труднощі учнів, ми припустили, що необхідно розробити методику роботи з учнями із затримкою психічного розвитку на основі цілеспрямованого використання театралізованої діяльності для цілеспрямованого художньо-естетичного розвитку, формування естетичної компетентності, а саме: розвиток естетичного сприйняття, художнього смаку і художньо-творчих здібностей та ін.

Висновки до розділу 2

За допомогою констатувального етапу дослідження визначаємо стан сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку. Зазначений етап проводився серед учнів із затримкою психічного розвитку 4-х класів Добропільського навчально-виховного комплексу «Спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів – дошкільний навчальний заклад» Добропільської міської ради.

Констатувальний етап дослідження відбувався як у навчальний, так і в позакласний час.

До критеріїв визначення стану сформованості естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку ми відносимо емоційний, когнітивний та творчий із показниками відповідно до кожного.

На основі проведеного констатувального етапу дослідження приходимо до висновків, що в учнів із затримкою психічного розвитку низький рівень розвитку естетичної компетентності визначимо у 47 % (9 чол.), середній рівень – у 42 % (8 чол.), високий рівень – у 11 % дітей класу (2 чол.).

У наступному розділі представлено дослідження визначимо методику застосування елементів театральної діяльності в спеціальному навчальному закладі для формування і розвитку естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку.

РОЗДІЛ 3.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБОМ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Методика застосування елементів театральної діяльності в спеціальному навчальному закладі

В організації дослідження ми керувалися педагогічними принципами: психологічної комфортності (позитивний емоційний стан дитини на занятті – обов’язкова умова розвитку естетичної компетентності), інтегративності (увесь освітній процес будується на основі єдності виховання і навчання, яке носить розвиваючий характер), комплексності (взаємозв’язок театралізованої гри з різними видами мистецтва і різними видами художньої діяльності дитини). Також керувалися принципом доступності. Цей принцип полягає в необхідності відповідності змісту, методів і форм навчання віковим особливостям дітей, рівню їх розвитку.

Створення умов для повноцінного художньо-естетичного розвитку учнів передбачає: моделювання естетичного розвиваючого середовища освітнього процесу; розробку комплексу занять з естетичного розвитку для учнів із затримкою психічного розвитку; цілеспрямовану роботу педагогів щодо залучення учнів до мистецтва; участь батьків у художньо-естетичному розвитку дітей.

Вагомою умовою художньо-естетичного розвитку підростаючого покоління вважається створення естетичного середовища в освітньому просторі. Потрібно відзначити, що будь-яке середовище впливає на дитину, і цей вплив може бути як позитивним, так і негативним. Якщо предметно-просторове середовище буде естетично організоване і буде надавати дітям можливість проведення різноманітних ігор, занять, художньо-творчої діяльності, то це матиме позитивний вплив на дітей.

Предметно-просторове середовище, що сприяє художньо естетичному та творчому розвитку на основі театралізованої діяльності, має невеликі відмінності. Це середовище створює умови для театралізованої діяльності дітей, підтримує їх креативну поведінку, дає приклади творчої поведінки для наслідування. У такий спосіб виступає базою самостійної творчості учнів, особливою формою самонавчання учнів і створює повне уявлення про мистецтво [10].

При створенні предметно-просторового середовища, що забезпечує театралізовану діяльність учнів, враховувалися: індивідуальні соціально-психологічні особливості дитини; особливості її емоційно-особистісного розвитку; інтереси, схильності, уподобання і потреби; допитливість, дослідницький інтерес і творчі здібності; вікові та статево-рольові особливості [28].

Соціально-психологічні особливості учнів передбачають їх бажання брати участь у спільній діяльності з однолітками і дорослими, а крім того часом з'являється потреба в самоті. Щоб дитина мала можливість побути наодинці і спробувати якусь роль або ще раз переглянути ілюстрації до вистави в групі, створена театральна зона і «зона усамітнення».

Для здійснення особистих інтересів, схильностей і потреб дітей предметно-просторове середовище надає право і свободу вибору кожної дитини на улюблене заняття або на театралізацію обраного твору. Для цього в театральній зоні є різні види лялькового театру, костюми, дитячі малюнки та ін. Матеріал періодично оновлюється з урахуванням інтересів дітей.

Для розвитку допитливості і дослідницького інтересу, у зоні театралізованої діяльності знаходяться різні матеріали, костюми, окремі елементи для костюмів. Вікові, індивідуальні, психофізіологічні особливості дитини передбачалися при плануванні театральної зони, враховувалася вікова адресність обладнання і матеріалів. Передбачаючи статево-рольові особливості дітей, у зонах для театралізованої діяльності знаходиться

обладнання та матеріали, що відповідають інтересам, як дівчаток, так і хлопчиків [26].

Створені умови сприяють розвитку не тільки інтелекту, але і морально-вольової та емоційної сфери особистості учня. Середовище сприяє розвитку у нього самостійності, товариськості, дружелюбності. А створена в класах обстановка заспокоює, урівноважує емоційний фон. Учні беруть активну участь у створенні такого середовища, наприклад, оформляють клас, зал для проведення свят, учні включалися в організацію виставки дитячої творчості.

У класах проводяться виставки художньої творчості дітей, на виставках присутні роботи усіх учні. Перевага спеціально організованого середовища полягає в тому, що діти весь час перебувають в світі прекрасного. Мистецтво пронизує освітній процес. Естетично організоване і розвиваюче середовище має виховні можливості, тому як стимулює і розвиває в учнів естетичне сприйняття і образне уявлення.

Робота щодо формування і розвитку естетичної компетентності інтегрується з усіма аспектами виховного процесу, форми організації її досить широкі, і результати відображаються в різних видах діяльності. Театралізована діяльність, в силу свого синтетичного характеру, дає можливість успішно вирішувати ряд освітніх і розвиваючих завдань. Рішення завдань, орієнтованих на художньо-естетичний розвиток дітей за доцільне здійснювати через різні види дитячої діяльності, робота над якими має бути паралельною.

Для вирішення завдань щодо естетичного розвитку учнів із затримкою психічного розвитку в театралізованій діяльності пропонуємо розроблений комплекс занять і представлений у Додатку В.

Завдання комплексу: створювати умови для розвитку естетичного сприйняття дійсності, тобто пов'язаного з почуттями і переживаннями.

Крім того є умови для формування основ художнього смаку і емоційно оцінного ставлення до творів мистецтва, і здатності мотивувати свою оцінку.

Комплекс спрямований на розвиток художньо-творчих здібностей, які проявляються в створенні задуму і його реалізації, умінні комбінувати свої знання та уявлення, зокрема в оформленні спектаклю.

У змісті роботи щодо формування естетичної компетентності засобом театралізованої діяльності ми включили наступні напрямки.

Основи театральної культури. Цей напрямок створює умови для отримання учням початкових знань і понять, професійної термінології театрального мистецтва, знань про театральні професії, костюми, атрибути театру. Зазначений напрямок ознайомлює з особливостями театрального мистецтва, його видами, історією театру, прищеплює культуру поведінки в театрі.

Театральна гра. Розвиток ігрової поведінки, естетичного почуття, винахідливості, спостережливості, уміння творчо ставитися до будь-якої справи, навичок спілкування з однолітками і дорослими в різних життєвих ситуаціях, формування навичок дії з уявними предметами.

Основи акторської майстерності. Розвиток акторських умінь і навичок уяви, сценічного уваги і дії в створюваних ситуаціях, перевтілення; формування здатності розуміти емоційний стан людини і вміти адекватно виражати свій настрій.

Культура і техніка мовлення. Ігри та вправи, що сприяють розвитку дихання і мовного апарату, умінню володіти правильною артикуляцією, чіткою дикцією; словесні ігри, що розвивають зв'язну і образну мову, творчу фантазію, вміння складати маленькі оповідання та казки, підбирати найпростіші рими.

Робота над виставою. Робота над виставою включає в себе знайомство з казкою, а також роботу над спектаклем – від етюдів до вистави.

Самостійна діяльність. Важливий засіб художньо естетичного розвитку учнів, так як в цій діяльності розвиваються творча уява, здатність до задуму, ритм і краса рухів. Посильну участь в оформленні та виготовленні декорацій, іграшок, ляльок, костюмів і елементів до них.

Заняття театралізованої діяльністю проводяться раз на тиждень в рамках гурткової роботи та будуються за єдиною схемою: введення в тему, створення емоційного настрою; театралізована діяльність, де всі учасники мають можливість реалізувати свій творчий потенціал; емоційний висновок, що забезпечує успішність театралізованої діяльності.

Специфіка театралізованої діяльності дає великі можливості для пізнання прекрасного, для формування художнього смаку; розвитку естетичного сприйняття на заняттях з використанням таких видів діяльності, як театральна гра, основи акторської майстерності; включаючи в заняття роботу над спектаклем, культуру і техніку мови ми розвиваємо творчі уміння дітей.

У процесі проведення занять доцільно організувати атмосферу зацікавленості, захопленості, намагатися, щоб заняття цікавили, сприяти до активної пізнавальної та творчої роботи, надаючи можливості для особистісного, розвитку естетичної компетентності. Доцільно враховувати індивідуальні особливості учнів. Крім того допомагати нерішучим учням, які відчують деякі труднощі. У процесі знайомства з героями творів слід відводити час на те, щоб учні могли пограти з ними. Доброзичливо ставитися до всіх учнів, що виражається в повазі до особистості дитини, прагненні надати їй допомогу, підтримку в процесі спілкування, театралізованої діяльності. Виховувати доброзичливе ставлення дітей по відношенню один до одного, на завершення заняття викликати у дітей радість, емоційне задоволення.

У результаті реалізації поставлених завдань у школярів ми розвивається естетичне сприйняття та естетична компетентність. Для цього доцільно проводити різні пантомімічні загадки і вправи, етюди на зіставлення різних емоцій, здійснювати знайомство дітей з піктограмами, які зображують різні емоційні стани, наприклад, читаючи вірш учнів за допомогою міміки, жесту, рухів зображають почуття.

Ознайомлюючись з художнім твором, учні навчаються спочатку сприймати, а потім і самостійно визначати його виразні засоби, послідовно аналізувати і оцінювати вчинки героїв. Крім того школярі навчаються висловлювати своє ставлення до них, формулюють власні оціночні судження, називають свої улюблені твори і авторів. Усе зазначене сприяє формуванню основ художнього смаку, естетичної компетентності в цілому.

Розвитку естетичної компетентності також сприяє словесна творчість і створення творчих ситуацій. Зокрема учні із задоволенням відгукуються на пропозицію поставити спектакль на основі знайомих казок. У ході ігрового сюжету відбувається придумування і комбінування різноманітних ситуацій взаємодії героїв, охоче береться участь у виготовленні та підборі декорацій.

Кожній групі завдань відповідають свої методи. Перша група завдань спрямована на формування естетичного ставлення дітей до оточуючого. Було забезпечено розвиток здатності бачити і відчувати красу в мистецтві, у вчинках, розуміти прекрасне, виховувати потребу в пізнанні прекрасного, художнього смаку. Провідними методами вирішення цих завдань були показ, спостереження, пояснення, аналіз, приклад дорослого.

Наступна група завдань спрямована на формування художньо-творчих умінь: навчання малюванню, рухам під музику, розвиток словесної творчості. Для вирішення цих завдань, у якості провідних були використані практичні методи: показ, вправа, пояснення, метод пошукових ситуацій.

Заняття запропонованого комплексу проводилися в інтеграції з виховно-освітньою роботою, яку здійснювали педагоги, музичний працівник та ін. На музичних заняттях учні вчилися відрізняти в музиці різні емоційні стани і показувати їх рухами, жестом, мімікою, слухали музику до вистави, помічаючи різноманітний зміст та ін.

На заняттях з граматики і читання вдосконалювали чітку дикцію, за допомогою скоромовок працювали над артикуляцією, ознайомлювалися з літературними творами до постановки спектаклю.

На заняттях з образотворчої діяльності розглядали ілюстрації, близькі за змістом сюжету, малювали різними матеріалами за сюжетом казки і окремих її персонажів.

Особливим настроєм була просякнута вся ігрова діяльність дітей у вільний від занять час. Учні уявляли себе в ролі акторів, глядачів. Вони готували афіші, запрошення до вистав, виставку власних робіт. Вагоме значення для учнів мав колективний характер театралізованої діяльності. Беручи участь в процесі створення вистави, діти навчалися працювати спільно над задумом майбутнього спектаклю, ділилися інформацією, планували свою роботу, отримавши можливість задовольнити потреби в творчому самовираженні.

Розвиток театралізованої діяльності в учнів із затримкою психічного розвитку є довгостроковою роботою, що вимагає співпраці з батьками. Можна сказати, що батьки майже не приділяють уваги цьому питанню, вважаючи, що важливіше навчити дитину читати, писати, рахувати. Педагоги мають пояснити батькам важливість художньо-естетичного розвитку, тому як це безпосередньо пов'язане з емоційним та інтелектуальним розвитком підростаючого покоління. Без залучення до мистецтва неможливо повноцінно формувати особистість дитини. Тому робота з батьками має бути однією з умов успішного розвитку дитини, описана у Додатку Г.

Участь батьків у театралізованих виставах, святах, розвагах допомагає зменшити навантаження на дітей. Варто зауважити, що успішність художньо-естетичного розвитку учнів, зокрема розвитку естетичної компетентності, залежить від взаємодії сім'ї та освітнього закладу. З одного боку, знання особливостей і традицій сім'ї, стилів спілкування дозволяє диференційовано підходити до виховання дитини, з іншого – батьки мають змогу спостерігати в умовах освітнього закладу, як поводить себе їхня дитина, чим займається, як контактує з однолітками, як відбувається його естетичний розвиток.

Робота навчального закладу і сім'ї вибудовувалася на принципах взаємодії. Унаслідок чого батьки поповнюють свої знання і уявлення про те, як може здійснюватися художньо-естетичний розвиток дитини в домашніх умовах. Створене в класі художньо-естетичне розвиваюче середовище дає можливість учню самостійно реалізувати власний творчий потенціал, входити в образ художника, музиканта, поета, розгортати художньо-творчий процес, реалізувати комунікативні потреби у вільному виборі.

У процесі спостереження за учнями із затримкою психічного розвитку в театралізованій діяльності було встановлено, що вони навчилися висловлювати свої почуття і переживання, диференціювати емоції іншої людини, демонструвати емоційні стани в інсценуваннях, створювати імпровізації під музику різного характеру, складати етюд на задану тему, змінювати, відповідно до завдання, висоту і силу звучання голосу, промовляти скоромовку і віршований текст в русі і в різних позах, з різними інтонаціями читати напам'ять вірш, правильно вимовляючи слова, будувати діалог, підбирати риму до заданого слова.

Крім того учні навчилися виділяти дії, вчинки героїв, через які розкриваються їх риси і взаємини. Школярі засвоїли композицію розповіді (зав'язка, кульмінація, розв'язка) у процесі складання розповідей з особистого досвіду, по серії картинок і по одній сюжетній картинці, розповідь за визначеним початком (кінцем, серединою). Пізніше учні зрозуміли, що один і той же задум може отримати різне сюжетне і композиційне рішення, що успіх його реалізації залежить від послідовності викладу думок і ступеня використання засобів художньої виразності. Учні придумували розповіді, змінюючи окремі епізоди, місце або час дії, замінювали персонажів. Надалі учні із затримкою психічного розвитку оволоділи вмінням складати розповідь за заданою темою, назвою, персонажем, опорним словами. Усе це створює умови для художньо-естетичного розвитку дітей відповідно до виділених нами показниками.

Батьки сприяли естетичному розвитку дітей, підтримуючи бажання драматизувати, співати, рухатись під музику, грати на музичних інструментах, стимулюючи спроби дітей до самостійних дій. Педагоги, у свою чергу, навчили батьків правильно і цікаво організовувати в родині естетичне життя, створюючи необхідну художньо-естетичну атмосферу, організовуючи сімейне дозвілля.

Підсумуємо вищесказане, обрані нами умови: створення естетичної розвиваючого середовища в класі, розробка і проведення комплексу занять, цілеспрямована робота педагогів щодо залучення дітей до мистецтва і участь батьків у художньо-естетичному розвитку дітей є ефективними для розвитку естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку засобами театралізованої діяльності.

Таким чином, посилена увага до художньо-естетичному розвитку школярів та їх вільної діяльності сприяє розвитку дитини як творчої особистості, емоційно чуйної до красивого, нового, дивовижного.

3.2. Аналіз результативності формувального експерименту

Із метою проведення формувального етапу дослідження за основу було обрано завдання, що пропонувалися учням під час організації і проведення КЕ дослідження. Так, при виконанні першого завдання дітям пропонувалося розіграти казку «Лисичка-сестричка і вовк панібрат» (емоційний критерій). При виконанні першого завдання відстежувалися такі показники емоційного критерію, як: уміння співпереживати героям (емоційний відгук), уміння передати різні емоційні стани і характери героїв, використовуючи образні вислови та інтонаційно-образну мову (відтворення) і отримання задоволення від сприйняття прекрасного (потреба).

Низький рівень показали 5 % класу (1 чол.), як і за результатами еонстатувального етапу дослідження. Учень був скутим, малоемоційним, виявив труднощі в демонстрації різних емоційних станів засобами міміки,

жесту, руху. Середній рівень показали 69 % (13 чол.), що на 10 % менше результатів попереднього етапу дослідження. Учні проявили емоційний інтерес до театралізованої діяльності, володіли знаннями про різні емоційні стани та ін. Також за допомогою педагога могли їх продемонструвати в роботі, використовуючи міміку, жести, пози, рухи. Високий рівень продемонстрували 26 % (5 чол.), що на 10 % вище за показники констатувального етапу дослідження. Учні були зацікавлені театралізованою діяльністю, виявили здатність співпереживати героям і передавати їх емоційний стан. У ході роботи змогли самостійно знайти виразні засоби перевтілення. Крім того учні з інтересом спостерігали за подіями, що відбуваються в спектаклі. Кількісний аналіз показників емоційного критерію представлений в табл. 3.1.

Табл. 3.1

Кількісний аналіз показників емоційного критерію

№	ППП дитини	Емоційний критерій			Усього	
		Потреба	Емоційний відклик	Відтворення	Бали	Рівень
1	Марія З.	2	2	1	5	середній
2	Іван К.	2	2	1	5	середній
3	Данило К.	2	2	1	5	середній
4	Анастасія Л.	3	3	2	8	високий
5	Поліна М.	2	2	2	6	середній
6	Костя М.	2	2	1	5	середній
7	Оксана Н.	3	3	3	9	високий
8	Олена Н.	3	3	3	9	високий
9	Ілля П.	2	2	2	6	середній
10	Михайло П.	2	2	2	6	середній
11	Олександр П.	2	1	1	4	низький
12	Олексій Р.	2	2	1	5	середній
13	Юрій Р.	2	2	1	5	середній
14	Аріна С.	2	2	1	5	середній
15	Діана Х.	2	2	1	5	середній
16	Артем Х.	2	2	1	5	середній
17	Михайло Х.	2	2	1	5	середній
18	Артем Х.	3	3	2	8	високий
19	Олександр Ч.	3	3	2	8	високий

Виконуючи наступне завдання, дітям пропонувалося створити спектакль за казкою «Зайчикова хатка» (когнітивний критерій). Необхідно було за допомогою педагога виготовити персонажі, декорації, підібрати музичні характеристики головних героїв, розіграти казку тощо.

Завдання: розуміти головну ідею казки і виділяти одиниці сюжету (зав'язку, кульмінацію, розв'язку), уміти їх охарактеризувати (сприйняття). Крім того давати характеристики головних і другорядних героїв (оцінка). У ході роботи уміти малювати ескізи персонажів, декорацій, створювати їх з паперу та непридатного матеріалу. Необхідно було допомогти педагогові підібрати музичний супровід до вистави. Під час організації роботи вміти передати емоційні стани і характери героїв, використовуючи образні вислови та інтонаційно-образну мову. Виявляти стійкий інтерес до театрального мистецтва і активність в діяльності (позитивне ставлення до мистецтва).

За когнітивним критерієм: низький рівень виявили у 42,5% (8 чол.), що на 5 % менше за показники констатувального етапу дослідження. Окремі учні зрозуміли зміст твору, але не змогли виділити одиниці сюжету. У деяких учнів труднощі викликав відбір музичних фрагментів до вистави. Також навіть за допомогою вчителя, учні не змогли дати характеристику героям, їх поведінці. Середній рівень – 47,5% (9 чол.). Цей показник виявився сталим, у порівнянні з попереднім етапом дослідження. Учні зрозуміли головну ідею твору. За допомогою навідних запитань педагога дали оцінку, словесні характеристики персонажам п'єси, використовуючи епітети і порівняння. За допомогою педагога підібрали музичний супровід до вистави. Високий рівень – 10 % (2 чол.) показало двоє учнів. Учні не тільки зрозуміли головну ідею казки, а й змогли виділити одиниці сюжету (зав'язку, кульмінацію, розв'язку). Крім того учні дали характеристики головних і другорядних героїв, змогли підібрати музичний супровід до вистави. Учні продемонстрували вміння передати емоційний стан і характер героїв, виявляли активність в діяльності. Отримані дані наведені в табл. 3.2.

Кількісний аналіз показників когнітивного критерію

№	ППП дитини	Когнітивний критерій			Усього	
		Ставлення	Сприйняття	Оцінка	Бали	Рівень
1	Марія З.	2	2	2	6	середній
2	Іван К.	1	1	1	3	низький
3	Данило К.	1	2	1	4	середній
4	Анастасія Л.	1	1	1	3	низький
5	Поліна М.	2	2	2	6	середній
6	Костя М.	1	1	1	3	низький
7	Оксана Н.	2	3	3	8	високий
8	Олена Н.	2	2	2	6	середній
9	Ілля П.	2	2	2	6	середній
10	Михайло П.	1	2	2	5	середній
11	Олександр П.	1	2	1	4	низький
12	Олексій Р.	1	1	1	3	низький
13	Юрій Р.	1	1	1	3	низький
14	Аріна С.	2	2	2	6	середній
15	Діана Х.	2	1	2	5	середній
16	Артем Х.	1	1	1	3	низький
17	Михайло Х.	1	1	1	3	низький
18	Артем Х.	2	2	2	6	середній
19	Олександр Ч.	3	3	2	8	високий

Заключне завдання «Розробка сценарію і розігрування казки» (практичний критерій), передбачало імпровізування на тему знайомих казок, підбір музичного супроводу, підбір декорацій, костюмів, розігрування казки.

Завдання: спонукання до імпровізації на теми знайомих казок, творчо інтерпретуючи знайомий сюжет, переказуючи його від різних осіб героїв казки (виконання власного задуму). Розвивати вміння поєднувати декількох знайомих літературних сюжетів (інтерпретація). Крім того необхідно розвинути вміння використовувати різні атрибути, костюми, декорації, маски при розігруванні казки (оформлення вистави). Виявляти узгодженість своїх дій з партнерами, ініціативу тощо.

За творчим критерієм низький рівень показали 47,5 % (9 чол.), що на 10,5 % менше показників констатувального етапу дослідження. Деякі учні були пасивні на етапах роботи над виставою, ініціативи не проявили, не вийшло творчо інтерпретувати знайомий сюжет. Однак ці учні володіли деякими вміннями і навичками виконавської діяльності. Середній рівень визначили у 47,5 % учнів (9 чол.), що на 10,5 % більше за показники попереднього етапу дослідження. Учні брали участь в плануванні колективної діяльності, проявили активність і узгодженість дій з партнерами, змогли створити характерні образи героїв. У них вийшло імпровізувати на тему знайомих казок. Високий рівень отримали 5 % (1 чол.). Цей показник залишився сталим, у порівнянні з переднім етапом дослідження. Учень проявив ініціативу, творчо інтерпретував зміст вистави, узгоджував дії з партнерами, був активним на всіх етапах роботи над виставою. Отримані дані наведені в табл. 3.3.

Табл. 3.3

Кількісний аналіз показників творчого критерію

№	ППП дитини	Творчий критерій			Усього	
		Інтерпретація	Виконання власного задуму	Оформлення	Бали	Рівень
1	Марія З.	1	2	2	5	середній
2	Іван К.	1	1	1	3	низький
3	Данило К.	1	1	1	3	низький
4	Анастасія Л.	1	2	2	5	середній
5	Поліна М.	2	2	2	6	середній
6	Костя М.	1	1	1	3	низький
7	Оксана Н.	2	2	2	6	середній
8	Олена Н.	2	3	3	8	високий
9	Ілля П.	2	2	1	5	середній
10	Михайло П.	1	1	1	3	низький
11	Олександр П.	1	1	1	3	низький
12	Олексій Р.	1	1	1	3	низький
13	Юрій Р.	1	1	1	3	низький

14	Аріна С.	1	2	2	5	середній
15	Діана Х.	2	2	1	5	середній
16	Артем Х.	1	1	1	3	низький
17	Михайло Х.	1	1	1	3	низький
18	Артем Х.	2	2	1	5	середній
19	Олександр Ч.	2	3	2	7	середній

Результати діагностичного дослідження дозволили нам виділити вихідний рівень розвитку естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку на формуальному етапі дослідження, представлені в табл. 3.4.

Табл. 3.4

Загальний кількісний аналіз показників розвитку естетичної
компетентності

№	ППП дитини	Критерії розвитку естетичної компетентності			Усього	
		Емоційний	Когнітивний	Творчий	Бали	Рівень
1	Марія З.	5	6	5	16	середній
2	Іван К.	5	3	3	11	низький
3	Данило К.	5	4	3	12	низький
4	Анастасія Л.	8	3	5	16	середній
5	Поліна М.	6	6	6	18	середній
6	Костя М.	5	3	3	11	низький
7	Оксана Н.	9	8	6	23	високий
8	Олена Н.	9	6	8	23	високий
9	Ілля П.	6	6	5	17	середній
10	Михайло П.	6	5	3	15	середній
11	Олександр П.	4	4	3	11	низький
12	Олексій Р.	5	3	3	11	низький
13	Юрій Р.	5	3	3	11	низький
14	Аріна С.	5	6	5	16	середній
15	Діана Х.	5	5	5	15	середній
16	Артем Х.	5	3	3	11	низький
17	Михайло Х.	5	3	3	11	низький
18	Артем Х.	8	6	5	19	середній
19	Олександр Ч.	8	8	7	23	високий

Порівняльний аналіз сформованості критеріїв розвитку естетичної компетентності у дітей на формувальному етапі показав, що по емоційному критерієм отримані наступні результати: низький рівень – 5 %, середній рівень – 69 % і високий рівень – 26 %. За когнітивним критерієм: низький рівень – 42,5 %, середній рівень – 47,5 %, високий рівень – 10 %. За творчим критерієм: низький рівень показали 47,5 %, середній рівень у 47,5 % учнів, високий рівень – 5 %.

Таким чином, діагностичне дослідження дозволило нам позитивну динаміку в розвитку окремих показників критеріїв розвитку естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку в театралізованій діяльності на рис. 3.3.

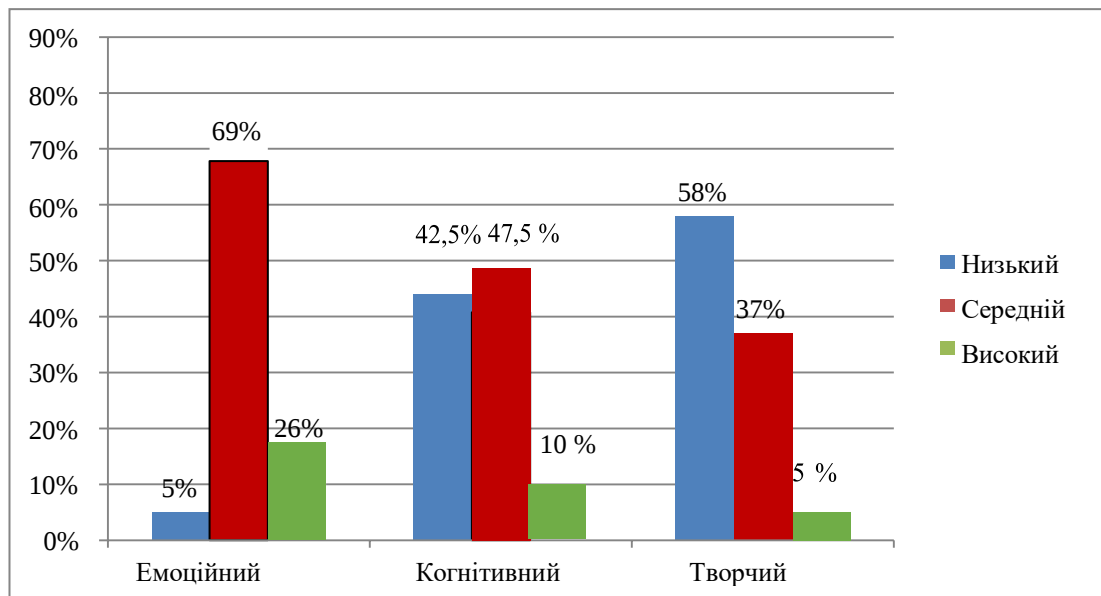


Рис. 3.3. Діаграма сформованості вихідного рівня показників розвитку естетичної компетентності

На рис. 3.4 ми бачимо, що низький рівень розвитку естетичної компетентності у 42 % (8 чол.), середній рівень мають 42 % (8 чол.), високий рівень у 11 % дітей класу (2 чол.), що свідчить про позитивні зміни у естетичному розвитку учнів із затримкою психічного розвитку за допомогою засобів театралізованої діяльності.

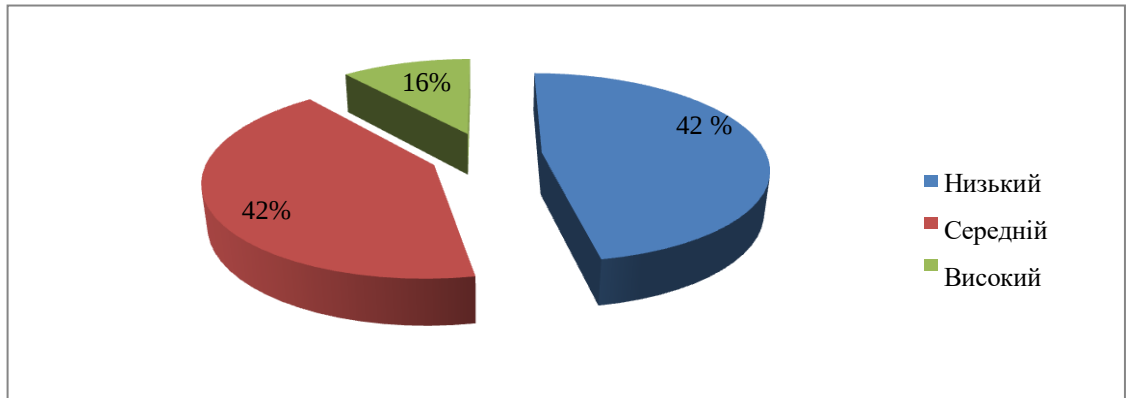


Рис. 3.4. Результати дослідження висхідного рівня розвитку естетичної компетентності

Аналізуючи отримані результати, можна зробити наступні висновки: роль театралізованої діяльності у формуванні і розвитку естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку виняткова. У спеціальному закладі загальної середньої освіти як у позакласній, так і на уроках необхідно застосовувати методику роботи з учнями із затримкою психічного розвитку на основі цілеспрямованого використання театралізованої діяльності для розвитку естетичного сприйняття, художнього смаку і художньо-творчих здібностей та ін.

Висновки до розділу 3

Третій розділ присвячений дослідженню особливостей формування естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку засобом театральної діяльності, зокрема методиці застосування елементів театральної діяльності в спеціальному навчальному закладі. У результаті проведеної роботи нами було встановлено, що:

1. Методика застосування елементів театральної діяльності в спеціальному освітньому закладі ґрунтується на взаємодії двох видів діяльності: гурткової роботи із застосуванням засобів театральної діяльності, а також роботи із батьками з використанням театралізації.

2. Аналіз формувального етапу дослідження довів, що вагомого значення у естетичному розвитку учнів із затримкою психічного розвитку

відіграє театральна діяльність. Поступове впровадження засобів театралізації у освітньо-виховний процес спеціального закладу загальної середньої освіти позитивно впливає на формування і розвиток естетичної компетентності, на загальний розвиток особистості учня, зокрема із затримкою психічного розвитку.

ВИСНОВКИ

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні залишається актуальним питання всебічного гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами з метою їх подальшої успішної соціалізації. У зв'язку з цим необхідним є створення сприятливих умов для особистісного становлення кожного індивіда, важливим компонентом якого є естетична компетентність.

Відповідно до поставленої мети дослідження – теоретично узагальнити і експериментально перевірити ефективність театральної діяльності як засобу формування естетичної компетентності у дітей із затримкою психічного розвитку, ми дійшли до таких висновків:

1. Провівши теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, встановили, що сучасна освітня парадигма базується на принципах інтегрування дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір і передбачає навчання та виховання дітей із затримкою психічного розвитку, на основі компетентнісного підходу, як у навчальній, так у виховній діяльності. На основі досліджень науковців, констатуємо, що під компетентністю розуміють спеціально структуровані знання, уміння, навички і ставлення, які формується у процесі навчання. Вони дозволяють визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту, ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Вагомого значення у становленні особистості учня із затримкою психічного розвитку надаємо естетично-художньому розвитку та становленню естетичної компетентності в цілому. Адже мистецтво має виняткову роль у формуванні особистості завдяки впливу на емоційний світ дитини. Тому на сучасному етапі розвитку освіти значна увага приділяється естетичному вихованню дітей, світогляд, інтереси, смаки, переконання, почуття яких визначають соціалізацію у майбутньому.

Констатуємо, що саме театральна діяльність у своїй суті здійснює вагомий вплив на формування естетичної компетентності учня із затримкою психічного розвитку.

2. За основу визначення критеріїв сформованості естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку доводимо вплив засобів театральної діяльності на естетичний розвиток підростаючого покоління. У рамках нашого дослідження за основу критеріїв сформованості естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку беремо: естетичний, когнітивний та творчий.

3. Розробивши методику формування естетичної компетентності учнів із затримкою психічного розвитку засобом театральної діяльності, зазначаємо, що вагомого значення має взаємозв'язок у діяльності педагога, учня і батьків. Практичного значення надаємо розробці комплексу занять із формування естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку в межах позакласної роботи. Окремого значення відводимо організації спільної діяльності із залученням батьків учнів із затримкою психічного розвитку до театральної діяльності.

Формувальний етап представленого дослідження дозволяє дійти до висновків щодо ефективності запропонованої методики з формування естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку засобом театральної діяльності.

Перспективу представленого дослідження вбачаємо у розробці методичних рекомендацій щодо розвитку естетичної компетентності в учнів із затримкою психічного розвитку засобом театральної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акулова О. В. Театрализованные игры. *Дошкольное воспитание*. 2005. № 4. С. 24.
2. Афuzова Г. В., Федорова І. В. Театралізована гра як засіб корекційної емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис Драгоманова. Серія Спеціальна психологія*. С. 316–318.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
4. Бондар В. І. Дидактика: підр. для студ. вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
5. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ : Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / авт.-уклад. В. Т. Бусел. К. : Перун, 2004. 1440 с.
7. Власова Т. А., Лебединська К. С. Актуальні проблеми клінічного вивчення затримки психічного розвитку. *Дефектологія*. 1998. № 6. С. 8–17.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991. 479 с.
9. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. : МГУ, 1985. 45 с.
10. Гончарова О. В. Театральная палитра. М. : ТЦ Сфера, 2010. 128 с.
11. Демченко Е. Н. Воспитание художественного вкуса младших школьников на уроках изобразительной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : / Комсомольск-на Амуре государ. педагогический ун-т. Комсомольск-на Амуре, 2001. 181 с.
12. Дмитрієва І. В. Корекція художнього сприймання розумово відсталих підлітків засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Київ, 2002. 19 с.
13. Єгорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших

школьников отстающих в развитии. М. : Педагогика, 1973. 152 с.

14.Жаренкова Г. І. Психолого-педагогічне вивчення учнів із ЗПР у спец.школах. *Дефектологія*. 1981. № 2. С. 14–25.

15.Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей : причини виникнення та корекція. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : науково-методичний збірник. К. : Контекст, 2000. С. 20–31.

16.Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : *наук. метод. зб.* К., 2002. 164 с.

17.Кашуба Л. В. Мовленнєво-комунікативний розвиток молодших школярів із ЗПР засобами ейдетичних методик. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. / за ред. : В. І. Бондаря, В. В. Засенка. К., 2005. Вип. 6. С. 123–127.

18.Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Дефектологія» : навч. пос. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. 288 с.

19.Комарова Т. С. Детское художественное творчество. Для работы с детьми 2-7 лет : методическое пособие для воспитателей и педагогов. М. : Мозаика-Синтез, 2008. 117 с.

20.Костенко Т. М. Розвиток естетичної компетентності дошкільників з порушеннями зору: навч.-метод. пос. К., 2014. 200 с.

21.Кузава І. Б. Формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Київ, 2004. 18 с.

22.Лебединська К. С. Актуальні проблеми діагностики затримки психічного розвитку дітей / Під ред. К. С. Лебединської. М., 2005.

23.Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекцій : учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт-М, 1998. 607 с.

24.Лубовский В. И., Кузнецова Л. В. Психологические проблемы задержки психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М., 1984. 286 с.

- 25.Лубовский В. И. Задержка психического развития как психолого-педагогическая проблема. Иркутск, 1979. С. 3–17.
- 26.Маханёва М. Д. Театрализованные занятия в детском саду : пособие для работников дошкольных учреждений. М. : ТЦ Сфера, 2001. 128 с.
- 27.Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебник для вузов. М. : Академия, 2001. 248 с.
- 28.Мигунова Е. В. Организация театрализованной деятельности в детском саду : учеб.-метод. Пособие. Великий Новгород, 2006. 126 с.
- 29.Микляева Н. В. Интеграция образовательного процесса на основе художественно-эстетического воспитания. М. : ТЦ Сфера, 2013. 128 с.
- 30.Миронова С. П. Олігофренопедагогіка : компактний навчальний курс : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2008. 204 с.
- 31.Парунина Л. В. Формирование художественного вкуса будущих учителей начальных классов средствами архитектуры : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сургут. гос. пед. ун-т. Сургут, 2009. 195 с.
- 32.Піддубна Н. Г. Своєрідність процесів мимовільної пам'яті у першокласників з ЗПР. *Дефектологія*. № 4. 1980. С. 21–27.
- 33.Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.
- 34.Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. I : Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
- 35.Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. II : Навчання і виховання дітей. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
- 36.Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. К. : Знання, 2008. 359 с.
- 37.Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.

заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. М. : Академия, 2005. 464 с.

38.Тарасюк С. Внутрішні чинники соціально-комунікативної активності дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2001. № 2. С.14–17.

39.Ульєнкова У. В. Діти із затримкою психічного розвитку. М. Новгород : МДПУ, 1994. 230 с.

40.Шевченко С. Г. Особенности знаний и представлений о ближайшем окружении у первоклассников с задержкой психического развития. *Дефектология*. 2001. № 6. С. 24–28.

41.Шевченко С. Г. Особливості освоєння елементарних загальних понять у дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 1987. № 5. С. 5.

42.*Шипицына Л. М.*, Иванов Е. С. Нарушения поведения учеников вспомогательной школы. М. : Владос, 1992. 290 с.

43.Ядэшко В. И. Дошкольная педагогика. Москва, 1978. 429 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Характеристики рівнів сформованості естетичної компетентності в учнів
із затримкою психічного розвитку в театралізованій діяльності**

Критерії	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Емоційний	Виявляє стійкий інтерес до театрального мистецтва і театральної діяльності. Самостійно виділяє і диференціює почуття і емоції іншої людини (героя). Активно демонструє свої почуття і переживання. Застосовує у спектаклях знання про різні емоційні стани і характери героїв, виражає різні засоби міміки і жести.	Цікавиться театральною діяльністю. Проявляє нестійку увагу та інтерес до почуттів та емоцій іншого. Демонструє вміння розпізнавати емоційні стани. Володіє знаннями про різні емоційні стани і може демонструвати за допомогою педагога.	Не виявляє інтерес до театральної діяльності. Емоційно відкликається, коли на нього звертається увага дорослого. Виражає свої почуття, копіюючи інших. Відрізняє емоційні стани та їх характеристики, але має труднощі у демонстрації почуттів засобами міміки, жестів, руху та ін.
Когнітивний	Має свої переваги до конкретних творів мистецтва, знає назву, автора, використовує їх у вільній творчій діяльності. Називає різні види театру, може охарактеризувати театральні професії. Розуміє головну ідею твору, самостійно визначає виразні засоби, пояснює. Виділяє і може охарактеризувати одиниці сюжету (зав'язку, кульмінацію, розв'язку). Вільно підбирає музичні характеристики до персонажів, частин сюжету. Дає оцінку явищам, предметам, поведінці людей. Дає докладні характеристики героям.	Має улюблені твори, іноді не може правильно назвати автора. Із допомогою педагога використовує їх у вільній творчій діяльності. Використовує свої знання в театралізованій діяльності. Розуміє головну ідею твору. За допомогою педагога визначає виразні засоби. Виділяє одиниці сюжету. За допомогою педагога підбирає музичні характеристики до персонажів і одиниць сюжету.	Емоційно реагує на улюблені твори. Має труднощі, називаючи різні види театру, театральні професії. Розуміє зміст твору, але не може виділити одиниці сюжету. Має труднощі у відборі засобів виразності для передачі почуттів і настроїв. Має труднощі в підборі музичних фрагментів до вистави, навіть за допомогою педагога. Може дати оцінку явищам, предметам, поведінці людей. Розрізняє головних і другорядних героїв.

Творчий	Поєднує кількох знайомих літературних сюжетів, придумує нове для постановки, вибудовує єдину сюжетну лінію. Проявляє ініціативу, узгодженість дій, творчу активність на всіх етапах роботи. Використовує знання, вміння і навички у створенні характерних образів героїв, використовуючи міміку, жест, рух. Виявляє фантазію у виготовленні декорацій і персонажів до вистав.	За допомогою педагога інтерпретує знайомий сюжет. Проявляє ініціативу і узгодженість дій в колективній роботі. Володіє уміннями і навиками в створенні характерних образів персонажів і демонструє їх за допомогою вчителя. Створює за ескізом або словесною характеристикою, персонажів і декорації з різних матеріалів.	Має труднощі в переосмисленні заданого літературним текстом сюжету. Не проявляє ініціативи, пасивний на всіх етапах роботи над виставою. Володіє деякими вміннями і навичками виконавської діяльності при передачі характерного образу героя. Має труднощі у виготовленні персонажів і декорацій з різних матеріалів.
---------	--	--	--

Діагностична методика Т. Комарової

Творче завдання № 1

Розігрування казки «Лисичка-сестричка і вовк панібрат»

Мета: розіграти казку, використовуючи на вибір настільний театр, театр на фланелеграфі, ляльковий театр.

Завдання: розуміти основну ідею казки, співпереживати героям. Уміти передати різні емоційні стани і характери героїв, використовуючи образні вислови та інтонаційно-образну мову. Уміти складати на столі, фланелеграфі, ширмі сюжетні композиції і розігравати мізансцени за казкою. Підбирати музичні характеристики для створення образів персонажів. Уміти узгоджувати свої дії з партнерами.

Матеріал: набори ляльок театрів лялькового, настільного і на фланелеграфі.

Хід проведення:

1. Педагог виносить «чарівну скриньку», на кришці якої зображена ілюстрація до казки «Лисичка-сестричка і вовк панібрат». Діти упізнають героїв казки. Педагог по черзі показує героїв і просить розповісти про кожного з них: від імені казкаря; від імені самого героя; від імені його партнера.

2. Педагог показує дітям, що в «чарівній скриньці» сховалися герої цієї казки з різних видів театру, показує по черзі героїв лялькового, настільного, тіньового, театру на фланелеграфі. Чим відрізняються ці герої? (Діти називають різні види театру і пояснюють, як ці ляльки діють.)

3. Педагог пропонує дітям розіграти казку. Проводиться жеребкування по підгрупах. Кожна підгрупа розіграє казку, використовуючи театр на фланелеграфі, ляльковий і настільний театри. Дітям пропонуються дитячі музичні інструменти, фонограми українських народних пісень для музичного супроводу казки.

4. Самостійна діяльність дітей по розіграшу сюжету казки і підготовці вистави.

5. Показ казки глядачам.

Творче завдання № 2

Завдання 2. Створення вистави за казкою «Заяча хатка»

Мета: виготовити персонажі, декорації, підібрати музичні характеристики головних героїв, розіграти казку.

Завдання: розуміти головну ідею казки і виділяти одиниці сюжету (зав'язку, кульмінацію, розв'язку), уміти їх охарактеризувати. Давати характеристики головних і другорядних героїв. Уміти малювати ескізи персонажів, декорацій, створювати їх з паперу та непридатного матеріалу. Підбирати музичний супровід до вистави. Уміти передати емоційні стани і

характери героїв, використовуючи образні вислови та інтонаційно-образну мову. Виявляти стійкий інтерес до театрального мистецтва і активність в діяльності.

Хід проведення:

1. До дітей приходить сумний Петрушка і просить дітей допомогти йому. Він працює в ляльковому театрі. До них в театр прийдуть діти; а всі артисти-ляльки на гастролях. Треба допомогти розіграти казку малюкам. Педагог пропонує допомогти Петрушці, виготовити настільний театр самим і показати казку малюкам.

2. Педагог допомагає за ілюстраціями згадати зміст казки. Показується ілюстрація, на якій зображена кульмінація, і пропонуються питання: «Розкажіть, що було до цього?», «Що буде потім?» Відповісти на це питання треба від імені зайчика, лисиці, kota, півня.

3. Діти малюють ескізи персонажів, колективно вибирають найцікавіші роботи. Педагог пропонує дітям за ескізами виготовити з матеріалів, які на столі (кольоровий папір, кольорові нитки, пластикові пляшки), головних героїв і декорації до казки.

4. Педагог звертає увагу, що казка буде малюкам цікава, якщо вона буде музичною, і радить вибрати музичний супровід до неї (фонограми, дитячі музичні інструменти).

5. Педагог організовує діяльність із виготовлення персонажів, декорацій, підбору музичного супроводу, розподілу ролей і підготовці вистави.

6. Показ вистави.

Творче завдання № 3

Твір за сценарієм і розігрування казки

Мета: імпровізувати на тему знайомих казок, підбирати музичний супровід, виготовити або підбирати декорації, костюми, розіграти казку.

Завдання: спонукати до імпровізації на теми знайомих казок, творчо інтерпретуючи знайомий сюжет, переказуючи його від різних осіб героїв казки. Уміти створювати характерні образи героїв, використовуючи міміку, жест, рух і інтонаційно-образну мову, пісню, танець. Уміти використовувати різні атрибути, костюми, декорації, маски при розігруванні казки. Виявляти узгодженість своїх дій з партнерами.

Матеріал: ілюстрації до кількох казок, дитячі музичні та шумові інструменти, фонограми з російськими народними мелодіями, маски, костюми, атрибути, декорації.

Хід проведення:

1. Педагог повідомляє дітям, що сьогодні на заняття прийдуть гості. Вони почули, що в нашому освітньому закладі є свій театр і дуже захотіли побувати на виставі. Часу до їх приходу залишається мало, давайте придумаємо, яку казку ми покажемо гостям.

2. Педагог пропонує розглянути ілюстрації казок «Рукавичка», «Колобок», «Івасик-Телесик» та інші (за вибором). Усі ці казки знайомі дітям

і гостям. Учитель пропонує зібрати всіх героїв цих казок і помістити їх в нову, яку діти складуть самі. Щоб скласти казку, потрібно придумати новий сюжет. Як називаються частини, які входять в сюжет? (Зав'язка, кульмінація, розв'язка). Які дії відбуваються в зав'язці, кульмінації, розв'язці? Педагог пропонує вибрати головних героїв і придумати історію, яка з ними сталася. Найцікавіша колективна версія береться за основу.

3. Педагог проводить жеребкування з жетонами, на яких позначені: виконавці ролей; гримери і художники по костюмах; музиканти-оформлювачі; художники-декоратори.

4. Організовується діяльність дітей з роботи над виставою.

5. Показ вистави гостям.

Рівні розвитку учнів в театралізованій діяльності.

Високий рівень (23 – 27 балів)

Виявляє стійкий інтерес до театрального мистецтва і театралізованої діяльності. Розуміє основну ідею літературного твору (п'єси). Творчо інтерпретує його зміст. Здатний співпереживати героям і передавати їх емоційні стани, самостійно знаходить виразні засоби перевтілення. Володіє інтонаційно-образною та мовною виразністю художньої мови і застосовує в різних видах художньо-творчої діяльності.

Самостійно створює ескізи персонажів і декорацій, проявляє фантазію в їх виготовленні з різних матеріалів. Імпровізує з ляльками різних театрів. Вільно підбирає музичні характеристики до персонажів, вільно співає, танцює. Активний організатор і ведучий колективної творчої діяльності. Виявляє творчість і активність на всіх етапах роботи.

Середній рівень (13 – 22 бали)

Виявляє емоційний інтерес до театрального мистецтва і театралізованої діяльності. Володіє знаннями про різні види театру і театральні професії. Розуміє зміст твору. Дає словесні характеристики персонажам п'єси, використовуючи епітети, порівняння і образні вислови. Володіє знаннями про емоційні стани героїв, може їх продемонструвати в роботі над п'єсою за допомогою педагога. Створює за ескізом або словесною характеристикою-інструкцією вчителя образ персонажа і декорації до вистави. Володіє навичками ляльководіння, може застосовувати їх у вільній творчій діяльності. За допомогою педагога підбирає музичні характеристики до персонажів і одиниць сюжету. Проявляє активність і узгодженість дій з партнерами. Бере активну участь в різних видах творчої діяльності.

Низький рівень (9 – 12 балів)

Мало емоційна, проявляє інтерес до театрального мистецтва тільки як глядач. Має труднощі у визначенні різних видів театру. Знає правила поведінки в театрі. Розуміє зміст твору, але не може виділити одиниці сюжету. Переказує твір тільки за допомогою педагога. Розрізняє елементарні емоційні стани героїв, але не може їх продемонструвати за допомогою міміки, жесту, руху. За допомогою вчителя створює малюнки (ескізи) до основних дій вистави. Не може самостійно виготовити декорації, персонажів

до вистави. Володіє елементарними навичками ляльководіння, але не проявляє ініціативи їх продемонструвати в процесі роботи над виставою. Має труднощі в підборі музичних фрагментів до вистави, навіть за допомогою вчителя. Не проявляє активності в колективній творчій діяльності. Не самостійна, виконує всі операції тільки з допомогою педагога.

**Комплекс занять з театральної діяльності з учнями із затримкою
психічного розвитку**

Тема / Види діяльності	Педагогічні завдання	Зміст театральної діяльності
Вітаємо, театр! Театральна гра; основи театральної культури; основи акторської гри; самостійна діяльність.	Створити емоційно сприятливу атмосферу для дружніх взаємин. Формувати у дітей інтерес до театралізованої гри, бажання брати участь в ній. Розвивати здатність розуміти співрозмовника. Ознайомити з історією виникнення театру.	Бесіда «Літні враження». Гра «Де ми були, ми не скажемо». Гра «Ранок». Гра «Дружні хлопці». Види лялькових театрів. Лялькова вистава «Ввічливі слова». Ритуал прощання «Я хороший!». Створення малюнків «Казковий автопортрет»
Що таке театр? Основи театральної культури; основи акторської гри; самостійна діяльність; робота над виставою.	Розвивати виразність мовлення, уміння емоційно виразно спілкуватися. Тренувати дітей у зображенні героїв за допомогою міміки, жестів, інтонації і емоцій. Розвивати у дітей уяву, фантазію, навички пантоміміки. Навчити зв'язно і логічно передавати думки, повно відповідати на питання за змістом казки. Виховувати бажання брати активну участь у театралізованій грі.	Бесіда «Що таке театр?». Розгляд ілюстрацій за темою «Театр». Пантомімічні загадки і вправи. Етюди на зіставлення різних емоцій. Гра «Моє ім'я». Психологічна гімнастика «Міміка мого обличчя». Читання казки «Півник і двоє мишенят». Переказ казки, розподіл ролей.

Театральні професії Культура і техніка мовлення; основи театральної культури; театральна гра; робота над виставою.	Формувати основи художнього смаку і емоційно-оцінного ставлення до творів мистецтва. Ознайомити дітей з професіями: актор, режисер, художник, композитор, костюмер. Обговорити особливості цих професій.	Робота над чіткістю мови: чистомовки, скоромовки. Робота над силою голосу (читання тихе, спокійне, гучне). Бесіда театральні професії «Театрали». Гра «Театр на бігу», «Підкажи слівце». Репетиція над ролями до казки «Півник і двоє мишенят». Ритуал прощання: «Велика добре тварина». Виготовлення гри-казки з ляльками на нитках.
Весела творчість Культура і техніка мовлення; основи акторської майстерності; робота над виставою.	Розвивати у дітей творчі здібності та фантазію дітей. Спонукаати дітей до написання казок. Навчити працювати разом, спільно, дружно. Навчити знаходити виразні засоби в міміці, жестах, інтонаціях. Навчити входити в роль. Розвивати рухову активність дітей.	Продовж знайому казку. Творче завдання «Придумай і розкажи». Інсценування «Жарти на пів-хвилинки». Репетиція над ролями до казки «Півник і двоє мишенят». Ритуал прощання: «Велика добре тварина» .
Покажемо казку Робота над виставою.	Розвивати у дітей творчі здібності. Удосконалювати навички чіткого і емоційного читання тексту своєї ролі. Домагатися яскравої виразності в передачі образів відповідно до подій і переживань героїв, змінювати інтонацію, вираз обличчя.	Драматизація казки «Півник і двоє мишенят»

Наші емоції. Основи акторської майстерності; театральна гра; робота над виставою.	Створювати умови для розвитку у дітей естетичного сприйняття. Формувати вміння розпізнавати емоційні стани за мімікою: «радість», «смуток», «страх», «злість». Формувати вміння підбирати потрібну графічну картку з емоціями в конкретній ситуації і зображати відповідну міміку у себе на обличчі. Удосконалювати вміння дітей зв'язно і логічно викладати свої думки. Ознайомити з казкою «Ріпка» допомогти дітям зрозуміти і осмислити настрій героїв казки; удосконалювати вміння зрозуміло висловлювати свої почуття і розуміти переживання інших.	Розгляд сюжетних картинок. Бесіда. Вправа «Змалюй емоцію». Мімічна психогімнастика «Які ми всі різні»; «Звички тварин». Пантоміма «Звички тварин». Знайомство з казкою «Ріпка». Обговорення характерних особливостей героїв. Розподіл ролей.
Ввічливий глядач Основи театральної культури; основи акторської майстерності; театральна гра; культура і техніка мовлення; робота над виставою; самостійна діяльність.	Формувати основи художнього смаку і здібності мотивувати свою оцінку. Ознайомити дітей з поняттями глядацька культура, сцена, завіса, спектакль, оплески. Спонукає до рухової імпровізації; вчити виступати в ролях. Розвивати виразне діалогічне мовлення в процесі репетиції казки.	Активізація словника: сцена, завіса, спектакль, оплески. Альбом «Світ Театру». Ігри на розвиток емоційної сфери. Поетична роль «Кицька». Гра-пантоміма «Скульптор і глина». Скороговки. «Ріпка». Репетиція. Виготовити в театральний куточок «Ляльки на нитках».

Учимося говорити по-різному. Культура і техніка мовлення; робота над виставою.	Розвивати виразність мовлення, уміння емоційно виразно спілкуватися. Розвивати інтонаційний лад мовлення у дітей. Тренувати дітей в промовлянні фраз із різною інтонацією. Розвивати комунікативні здібності.	Вступна бесіда. Закріплення поняття «інтонація». Вправи, ігри, ситуації на відпрацювання інтонаційної виразності (рольове програвання ситуацій). Репетиція казки «Ріпка».
Вираження різних емоцій Основи акторської майстерності; робота над виставою.	Розвивати естетичне сприйняття через знайомство зі схематичними зображеннями емоцій: радості, злості, страху, смутку. Удосконалювати вміння зображати ту чи іншу емоцію. Закріплювати вміння дітей логічно, зв'язно висловлювати думки, використовуючи в мовленні складнопідрядні речення. Розвивати виразне діалогічне мовлення в процесі репетиції казки.	Закріплення поняття «емоція». Знайомство дітей з піктограмами, які зображують радість, смуток, злість, страх. Етюди на зображення емоцій смутку, радості «Про Таню », страху «Один вдома», злості «Баба Яга ». Репетиція казки«Ріпка».
Розкажи казку Робота над виставою.	Розвивати у дітей творчі здібності. Формувати у дітей інтерес до театралізованої гри, бажання брати участь в ній. Викликати у дітей радісний емоційний настрій, бажання брати участь у театральних виставах, виховувати любов до театрального мистецтва.	Показ казки «Ріпка».

Складаємо нову казку Робота над виставою; самостійна діяльність.	Розвивати у дітей творчі здібності. Формувати основи художнього смаку, уміння послідовно викладати думки за сюжетом, висловлювати власні думки. Удосконалювати навички групової роботи.	Знайомство з казкою Івана Франка «Лис Микита». Бесіда за змістом. Обговорення характерних особливостей героїв. Розподіл ролей. Твір продовження казки.
Казки самі складаємо, а потім в них граємо! Робота над виставою; театралізована гра; самостійна діяльність.	Розвивати у дітей творчі здібності. Сприяти формуванню вміння виразно передавати характерні особливості героїв казки. Розвивати самостійність і вміння злагоджено діяти в колективі, уміння оцінювати дії іншого. Виховувати у дітей бажання брати участь в загальній театральній дії.	Занурення в казку, придуману дітьми. Пантомімічна гра «Дізнайся героя». Ляльковий театр «Лис Микита». Оцінка дітьми один одного. Твір казкових історій і їх театралізація за допомогою ляльок на нитках.
Розпізнавання емоцій за мімікою та інтонаціями голосу. Культура і техніка мовлення; основи акторської майстерності; Театралізована гра.	Формувати вміння розпізнавати емоції радості, смутку, страху, злості по міміці і інтонаціям голосу. Тренувати дітей в зображенні цих емоцій, використовуючи жести, рухи, голос. Збагачувати і активізувати словник дітей поняттями, які позначають різні емоції. Сприяти збагаченню емоційної сфери дитини.	Ігри та вправи на розвиток мовленнєвого дихання і правильної артикуляції: «Мильні бульбашки», «Веселий п'ятачок». Розгляд графічних карток. Бесіда. Мімічна розминка. Гра «Угадай емоцію». Гра «Придумай діалог».

Один, два, три, чотири п'ять – будемо вірші складати! Культура і техніка мовлення; театралізована гра; самостійна діяльність.	Формувати основи емоційно-оцінного ставлення до словесної творчості дітей. Розвивати у дітей дикцію. Поповнити понятійний запас дітей новим поняттям «рима». Тренувати у вигадуванні рими до слів. Навчити працювати разом, спільно, дружно.	Повторення поняття «скоромовка». Гра «Їдемо на поїзді». Уведення поняття «рима». «Придумай риму». Творче завдання «Розкажи вірші руками». Сценічні ролі в міні-сюжеті «Розмовляють мишки». Придумування віршів із дітьми за допомогою педагога.
Зимня казка Основи театральної культури; основи акторської майстерності; театралізована гра; робота над виставою; самостійна діяльність.	Розвивати здатність цілісного сприйняття твору, розуміння головної його ідеї. Продовжувати навчати дітей давати характеристики персонажам казки. Ознайомити дітей з казкою «Рукавичка». Розширити знання дітей про правила поведінки в театрі. Розвивати фантазію і вміння орієнтуватися в просторі, активізувати інтерес до театрального мистецтва, навчати розподіляти ролі.	Бесіда з дітьми про правила поведінки в театрі. Гра-пантоміма «Якби ...» Гра «Змалюй відгадку» (зображення героїв казки за допомогою міміки і жестів). Гра «Дізнайся героя казки». Читання казки «Рукавичка». Бесіда за змістом. Обговорення характерних особливостей героїв, розподіл ролей. Виготовлення фантастичних тварин з непридатного матеріалу.
Акторська майстерня Основи театральної культури; основи акторської майстерності; театралізована гра; робота над виставою; самостійна діяльність.	Ознайомитися з професіями художника-декоратора і костюмера. Дати дітям уявлення про значущість і особливості цих професій в світі театру. Розвивати у дітей творчу уяву і фантазію.	Знайомство з термінами: «п'єса», «режисер», «художник», «костюмер», «пантоміма». Етюди та ігри: «До побачення!», «Гарний настрій». Репетиція казки «Рукавичка». Створення ляльок пальчикового театру.

Хоровод звірів Культура і техніка мовлення; основи акторської майстерності; театралізована гра; робота над виставою; самостійна діяльність.	Удосконалювати вміння передавати відповідний настрій героїв казки за допомогою різних інтонацій. Почати відпрацювання показу образів тварин за допомогою виразних пластичних рухів. Розвивати вміння щиро вірити в будь-яку уявну ситуацію. Розвивати творчість, уяву і фантазію.	Скоромовки. Привітання-гра «Продовж фразу і покажи»: (на розвиток імітаційних навичок і апарату артикуляції) «Хоровод звірів». Репетиція казки «Рукавичка». Твір казкових історій та їх театралізація за допомогою ляльок пальчикового театру.
«Рукавичка» Робота над виставою.	Викликати у дітей радісний емоційний настрій. Розвивати творчі здібності, порадувати своїм виступом.	Інсценування казки «Рукавичка».

План роботи з батьками з формування естетичної компетентності за
допомогою засобів театральної діяльності

№	Форма роботи	Ціль
1.	Анкетування батьків щодо основ театральної діяльності	Забезпечення зворотнього зв'язку з родиною
2.	Роздаткова інформація «Роль родини у художньо-естетичному розвитку дитини»	Значення гри у загальному розвитку дитини із затримкою психічного розвитку
3.	Семінар «Сюжетно-рольова гра: значення у вихованні підростаючого покоління»	Розвиток дитини на основі сюжетно-рольової гри
4.	Пам'ятка «Пограємо»	Підвищити педагогічну грамотність батьків щодо питань театральної діяльності
5.	Консультація «Грайте разом із дітьми»	Підвищення компетентності у питаннях художньо-естетичного розвитку дітей
6.	Буклет «Пограємо вдома»	Розвивати інтерес до театральної діяльності своїх дітей, зацікавити батьків до спільної творчості з дитиною
7.	Батьківські збори «Гра – не забава»	Підвищити педагогічний рівень культури батьків
8.	Фотоальбом «Театральна діяльність у освітньому закладі»	Викликати у батьків інтерес до життя освітнього закладу
9.	Заочна консультація «Час пограти»	Значення гри у житті дитини для її творчого розвитку
10.	Театралізована вистава	Зробити висновки виконаної роботи, сприяти формуванню умов для розвитку творчих здібностей дітей