

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

СХОДИНКИ. ПІДТРИМАЄМО ТА ДОПОМОЖЕМО

Серія навчальних посібників

за сферами розвитку для дітей дошкільного віку з порушенням слуху

Київ

2023

УДК 376.015.3-056.263-053

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол №8 від 19.10.2023 р.)*

Авторський колектив: В. В. Жук (посібник 1), В. В. Литвинова, С. В. Литовченко (посібник 2), О. А. Вовченко (посібник 3).

Рецензенти:

Круглик О. П. – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету спеціальної та інклюзивної освіти з наукової роботи та міжнародних відносин, доцент кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова;

Савчук О. О. – директор Комунального закладу «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр №1».

Жук В.В., Литвинова В.В., Литовченко С.В., Вовченко О.А. Серія навчальних посібників за сферами розвитку для дітей дошкільного віку з порушенням слуху «Сходинки. Підтримаємо та допоможемо» (3 посібника). Київ, 2023. 260 с.

Серія практичних матеріалів «Сходинки. Підтримаємо та допоможемо» складається з трьох частин (навчальних посібників), які присвячено різним сферам розвитку дітей дошкільного віку з порушенням слуху: розвиток мовлення, пізнавальний та соціально-особистісний розвиток, емоційно-вольова сфера. До посібників включено сучасні методи та форми роботи з дошкільниками, авторські та адаптовані вправи, завдання, ігри тощо; представлено інтерактивні презентації, відео та аудіоматеріали (за QR-кодом); наведено актуальні інформаційні матеріали для батьків.

Адресовано вихователям спеціальних закладів освіти, спеціальних та інклюзивних груп, фахівцям (консультантам) інклюзивно-ресурсних центрів, батькам дошкільників з порушенням слуху.

.

УДК 376.015.3-056.263-053

**© Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023**

© Авторський колектив, 2023

ЗМІСТ

Вступ

Посібник 1. СЛУХОМОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Посібник 2. ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК. СОЦІАЛЬНО- ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК

Посібник 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Рекомендована література	105
Корисні ресурси	110
Додаток	114

Вступ

Серія практичних матеріалів «Сходинок. Підтримаємо та допоможемо» складається з трьох частин (навчальних посібників), які присвячено різним сферам розвитку дітей дошкільного віку з порушенням слуху: розвиток мовлення, пізнавальний розвиток та соціально-особистісний розвиток, емоційно-вольова сфера. До посібників включено сучасні методи та форми роботи з дошкільниками, авторські та адаптовані вправи, завдання, ігри тощо; представлено інтерактивні презентації, відео та аудіоматеріали (за QR-кодом); наведено актуальні інформаційні матеріали для батьків. Враховано специфіку навчання дітей з порушеннями слуху, сучасні тенденції спеціальної педагогіки (варіативність, гнучкість підходів, врахування індивідуальних потреб та можливостей дитини, застосування принципу універсального дизайну та диференційованої підтримки тощо). Передбачено наступність між дошкільною та початковою освітою дітей з порушеннями слуху із врахуванням норм Державних стандартів.

Навчальні посібники доцільно використовувати як складову методичного забезпечення Програми розвитку дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху, яка розроблена в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Серія навчальних посібників адресована вихователям спеціальних закладів освіти, спеціальних та інклюзивних груп, фахівцям (консультантам) інклюзивно-ресурсних центрів, батькам дошкільників з порушенням слуху.

СЛУХОМОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Валентина Жук

Відомо, що втрата слуху понад 25 дБ впливає на розбірливість сприймання мовлення і формування слухомовленнєвих навичок. Вирішення проблем слухомовленнєвого розвитку дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху здійснюється на міждисциплінарному рівні за участі фахівців різних сфер, медичної, освітньої, соціальної, економічної. Одним з важливих компонентів супроводу таких дітей є слухопротезування. Серед переваг слухопротезування

- ✓ підвищення рівня безпеки, що є для всіх, незалежно від вибору мови спілкування;
- ✓ покращення орієнтування в акустичному середовищі, що зменшує рівень стресу, збільшує можливості швидкої адекватної реакції на те, що відбувається довкола;
- ✓ збільшення ваги слухового компонента у сприйманні мовлення і опануванні власним мовленням, що полегшує засвоєння словесного мовлення;
- ✓ підвищення соціально-комунікативних можливостей завдяки розширенню кола комунікативних партнерів, покращення якості комунікації у широкому розумінні.

Слухопротезування має мінімум протипоказань (гострі запальні процеси у внутрішньому, середньому або зовнішньому вусі, які можуть прогресувати через закриття зовнішнього слухового проходу). Його ефективність суттєво залежить від того, коли воно було здійснене. Слухопротезування має відбуватися одразу після виявлення порушення слуху, а виявлення одразу після виникнення. Робота з педагогом має бути розпочата одразу після виявлення порушення, ще до початку користування засобами слухопротезування.

За нашими прогностичними припущеннями у наступні роки

- ✓ кількість дітей, слухопротезованих індивідуальними слуховими апаратами та системами кохлеарної імплантації буде зростати, оскільки збільшується кількість дітей з порушеннями слуху, зростає запит на слуховідновлювальні технології, розширюються медико-технічні можливості корекції слуху;
- ✓ збережеться тенденція до зменшення нижньої вікової межі та збільшення чисельності дітей раннього віку - носіїв кохлеарних імплантів, оскільки удосконалюються медичні технології, стають менш травматичними, дозволяють виконувати оперативне втручання маленьким дітям, а нейропсихологічні та педагогічні дослідження переконливо доводять доцільність ранньої звукової стимуляції центральної нервової системи;
- ✓ показання до кохлеарної імплантації будуть розширюватися, протипоказання звужуватися, водночас, зростатиме кількість носіїв систем кохлеарної імплантації із супутніми порушеннями, нозології яких будуть урізноманітнюватися, оскільки, з одного боку, потреба у покращенні якості життя (активність, участь у соціальному житті та інші показники) актуальна для кожної людини, незалежно від фізичного стану (поєднання медичних діагнозів та особливих станів), з іншого – удосконалення технології кохлеарної імплантації дозволяє мінімізувати ризики ускладнень;
- ✓ буде розширено мережу закладів, які надають послуги дітям із слуховими апаратами та кохлеарними імплантами (різного освітнього рівня – центри раннього втручання, дошкільні заклади, школи; підпорядкування - Міністерству освіти і науки України, міністерству охорони здоров'я України; джерел фінансування – державні, комунальні, приватні), оскільки сучасна державна освітня політика спрямована на задоволення потреб кожного здобувача освіти, зростає попит на корекційно-розвивальні послуги таким дітям, однак, він задовольняється не повною мірою;

- ✓ діяльність спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями слуху різного рівня буде доповнено напрямом корекційно-розвивальної допомоги дітям з кохлеарними імплантами, які здобувають освіту не лише у спеціальних, а й в інклюзивних умовах, як такі, що мають для цього необхідний фаховий, технічний, методичний ресурс та можливості для його використання.

Методичне забезпечення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, слухопротезованими індивідуальними слуховими апаратами або/та кохлеарними імплантами, є актуальним науково-практичним завданням.

Основна стратегічна мета такої діяльності – зробити слух «робочим» - навчити дитину використовувати покращений слух та на цій основі формувати її мовленнєву компетентність. Для досягнення цієї мети необхідно сформувати комплекс слухових (навички детекції, диференціації, ідентифікації та перцепції) та мовленнєвих (лексичні, граматичні, фонетичні) навичок. Важливо зазначити, що підґрунтям для формування слухомовленнєвих навичок є розвиток слухової уваги, слухо-мовленнєвої пам'яті, мислительних процесів порівняння, аналізу, синтезу, фонематичних процесів.

Серед важливих концептуальних положень сучасної сурдопедагогіки вагоме місце належить родиноцентрованості корекційно-розвивального впливу, оскільки від залученості батьків значною мірою залежить очікуваний результат. Запропоновані завдання можуть виконуватися дитиною у домашніх умовах з батьками та слугувати зразками для розроблення аналогічних вправ з використанням іншого акустичного та мовленнєвого матеріалу. Акцентуємо увагу на партнерстві всіх учасників, у тому числі педагогів, дорослих членів родини та самої дитини.

На нашу думку, на часі принцип вільної тактики в освіті. У кожній конкретній ситуації педагог має бути вільним у виборі засобів досягнення освітніх цілей. Корекційно-розвивальний процес має бути підпорядкований основній меті, якою є досягнення дитини. Всі ефективні педагогічні засоби, використання яких сприяє досягненню цієї мети, є доречним, а їх вибір

залежить від освітнього контексту конкретної ситуації, а не вимог «згори», відповідності обраній методиці, раніше визначеним термінам опанування програмного змісту, усталеній структурі корекційно-розвиткових занять тощо. Структура та зміст таких занять не можуть бути уніфікованими, оскільки потреби суттєво різняться, залежать від етапу слухомовленнєвого розвитку конкретної дитини.

Стан турбулентності в освіті триває кілька років, від початку пандемії ковіду у світі. Ситуація стала надважкою з часу повномасштабного вторгнення ворога у нашу країну. Одним із способів адаптування освітнього процесу до вимог воєнного часу став перехід багатьох закладів до надання освітніх послуг дистанційно. Корекційно-розвивальна робота із слухопротезованими дітьми в умовах дистанційного навчання має такі особливості:

- ✓ поєднання безпосередньої взаємодії дитини і батьків та опосередкованої – дитини і педагога;
- ✓ варіативність умов, у яких відбувається корекційно-розвивальна робота (зокрема, може суттєво різнитися якість відтворення звукових сигналів технічними засобами, акустичні умови, у яких відбувається сприймання, психологічний стан учасників освітнього процесу тощо);
- ✓ залишається актуальним і вкрай важливим врахування індивідуальних особливих потреб дитини, особливостей слухового сприймання, мовленнєвого розвитку, мовного статусу родини та провідного способу комунікації (словесна, жестова мова) самої дитини;
- ✓ особливої важливості набуває повторюваність матеріалу, оскільки ускладненість умов, важкий психологічний стан усіх учасників, зумовлений війною, обмеженість спілкування з однолітками, нерегулярність занять, необхідність адаптування до нових умов негативно впливають на динаміку слухомовленнєвого розвитку дитини.

Наші креативні, мудрі, віддані справі сурдопедагоги навіть за таких особливих, безпрецедентно важких умов докладають багато зусиль для того,

щоб їхні учні розвивалися та завжди відчували підтримку своїх Вчителів. На допомогу педагогам, які навчають дітей з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку, та батькам ми підготували початкові матеріали з розвитку слухового сприймання і мовлення. Вони, зокрема, будуть доречними у роботі із слухопротезованими дітьми, в тому числі, з кохлеарними імплантами.

Матеріали цього розділу посібника можуть бути використані на індивідуальних та групових заняттях з корекційно-розвиткових та загальноосвітніх курсів у слуховому кабінеті, навчальному класі, для дистанційної роботи, а також у домашній роботі батьків з дітками.

На сторінках посібника ви знайдете приклади завдань з окремих тем, які допоможуть сформувати у дітей слухомовленнєві навички. Завдання містять звуки для прослуховування (акустичні зразки немовленнєвих сигналів, звуконаслідування), малюнки, схематичні зображення складу слів та речень у вигляді послідовності геометричних фігур, рухів долонь та ін., словник для опрацювання, тексти з озвученими вставками, методичний апарат із зразками завдань (наприклад: запитання та опори для відповідей на них у картинках). Передбачено, що мовленнєвий розвиток відбуватиметься з опорою на слухові враження із залученням кінестетичних та зорових орієнтирів.

Виконання завдань, які ми розробили, сприятиме

- ✓ збагаченню слухових уявлень,
- ✓ формуванню слухових навичок та навичок слухоартикуляційної координації,
- ✓ розвитку слухової уваги та пам'яті,
- ✓ удосконаленню фонематичних процесів,
- ✓ розширенню словникового запасу,
- ✓ засвоєнню семантико-граматичних особливостей словесної мови.

Ми свідомо не вказуємо фізичний вік дітей та/або рік навчання, у роботі з якими можна використати розроблені нами матеріали, адже відомо, що рівень слухомовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху залежить від низки чинників, серед яких вік та рік навчання не є головними, хоч, безперечно, й

мають значення. Натомість, сформованість слухомовленнєвих навичок, як показник розвитку слухового сприймання і мовлення, зумовлюється слуховим віком дитини, проміжком часу між виникненням та діагностування порушення слуху, часом початку та особливостями корекційно-розвиткового медико-технічного та педагогічного втручання. Відомо, що кожна дитина навчається усвідомлено сприймати акустичні сигнали та опановує словесне мовлення у своєму власному темпі, який зумовлений станом слуху, ефективністю слухопротезування, слуховим та фізичним віком, роком навчання, комунікативним досвідом, методикою корекційно-розвивальної роботи та іншими чинниками. Доцільним є гнучкий та індивідуалізований підхід до навчання, зокрема, вимог до дітей.

Мовленнєвий матеріал, який містить посібник, радимо використовувати у різний спосіб, залежно від попередньої підготовки, індивідуальних можливостей дітей. Зокрема, його може промовляти педагог або хтось із батьків, а дитина повторювати, діти сприймати на слух, послуговуючись глобальним читанням, а потім, коли цього навчаться, аналітичним, із супроводом жестовою мовою або без нього. Зверніть увагу на те, що завдання методичного апарату надруковані зручним для дитини великим шрифтом, проставлено наголос. Це тому, що розроблений нами навчальний матеріал може бути використаний у роботі з дітьми різного, в тому числі старшого дошкільного та молодшого шкільного, віку, з різними навчальними навичками, зокрема, з дітьми, які опанували навички глобального та аналітичного читання. Ми взяли до уваги те, що більшість сучасних методик слухомовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху передбачає раннє навчання читання як засіб, що допомагає заповнити «прогалини» слухового сприймання мовленнєвих одиниць, усвідомити та запам'ятати їх склад. Окрім того, навчальні вправи посібника можуть бути використані у роботі з пізнопротезованими дітьми, які вже вміють читати, для формування навичок слухового сприймання на новій слуховій основі. Дітям, які за віком ще не вміють читати або тим, з якими педагоги й батьки працювали за методиками,

що не передбачають раннього читання, завдання озвучує дорослий та, за необхідності, демонструє зразок їх виконання.

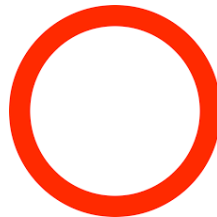
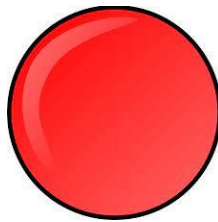
Важливо враховувати, що якість відтворення акустичних сигналів під час роботи з використанням різних технічних засобів і джерел звучання (комп'ютери, планшети, телефони з різними технічними характеристиками) може суттєво різнитися. Це впливатиме на сприймання звуків дитиною. Під час роботи з навчальними матеріалами необхідно орієнтуватися на слухові потреби конкретної дитини, етап її слухомовленнєвого розвитку, можливості слухового сприймання немовленнєвих та мовленнєвих звуків, розуміння зверненого мовлення, зокрема, добирати відстань від джерела звучання, місце його розташування, а також регулювати гучність звучання.

Розділ посібника розроблено для дітей, слухопротезованих системами кохлеарної імплантації та слуховими апаратами. Однак, в основі сучасного супроводу дітей з порушеннями слуху лежить не нозологічний (категорія не є вирішальною для його організації та методичного забезпечення), а функціональний (спираємося на виявлені індивідуальні потреби дитини та докладаємо зусиль для їх задоволення) підхід, тому презентований матеріал може бути використаний й у роботі з дітьми зі зниженим слухом, слухові можливості яких дозволяють сприймати акустичні сигнали, що містять сторінки посібника, та частково (наочний, мовленнєвий матеріал, методичний апарат) з глухими неслухопротезованими дітьми у поєднанні із жестомовним супроводом.



Послу́хай.

Є зв'у́к  чи не́має ?





Послухай. Один звук●

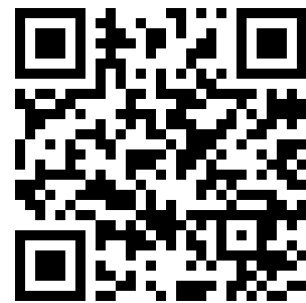
чи багáто●●●●●?





Послухай.

Який звук? Суцільний _____ чи
переривчастий _ _ _ _ ?



Хто що робить?



Це діти. Їх звати Дання, Галья, Катя, Віка, Тання.

Дання спить. Покажі Данняю.

Галья плаче. Покажі Галю.

Катя кашляє. Покажі Катю.

Віка сміється. Покажі Віку.

Тання плескає у долоні. Покажі Танняю.

Це Дáня.

Дáня спіть.



Послúхай.



Хтó це? Щó рóбити Дáня?

Скажі́ як Дáня спіть.

Цé Гáля.

Гáля упáла.

Гáля плáче.



Послúхай.



Хтó цé? Щó рóбить Гáля? Чомý Гáля
плáче?

Як Гáля плáче?

Це Ка́тя.

Ка́тя застуді́лася.

Ка́тя ка́шляє.



Послу́хай.



Хто́ це? Що́ Ка́тя ро́бить? Чому́ Ка́тя
ка́шляє?

Як Ка́тя ка́шляє?



Це Ві́ка.

Ві́ка весéла.

Ві́ка сміéться.



Послу́хай.



Хто́ це? Що́ рóбить Ві́ка?

Як Ві́ка сміéться?

Це Та́ня.

Та́ня плéскає у долóні.



Послúхай.



Як зва́ти дівчинку? Щó рóбить Та́ня?

Як Та́ня плéскає у долóні?



Послухай. Покажи і скажи хто
що робить.







Свійські тварини



Які́х сві́йських тварі́н ти́ зна́єш?

Я́к вони́ назива́ються?

Я́к вони́ гово́рять?

Хо́чеш дізнáтися?



Послу́хай.



Хто́ це́?

Це́ кіт.



Скажі́ і зробі́ та́к: кі́т.



Кі́т гово́рить «Ня́в-ня́в». Скажі́́ як кі́т.



Послúхай.



Хтó цé?

Цé корóва.



Скажі́ і зробі́ та́к: ко-ро́-ва.



Корóва говóрить «Мууу». Скажі́ як
корóва.



Послу́хай.



Хто́ це́?

Це́ кінь.



Скажі́ і зробі́ та́к: кінь.



Кінь гово́рить «Іго-го́». Скажі́ я́к кінь.



Послу́хай.



Хто це?

Це соба́ка.



Скажі́ і зробі́ та́к: со-ба́-ка.



Соба́ка гово́рить «Га́в-га́в». Скажі́ я́к
соба́ка.

Послу́хай слова́. Впізна́й на́зву тварі́ни.



кі́т

ко-ро́-ва



кі́нь

со-ба́-ка



Послу́хай.

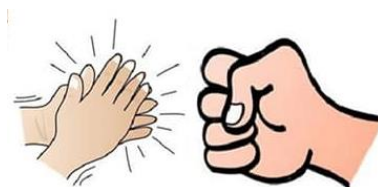


Хто́ це́?

Це́ коза́.



Скажі́ і зроби́ та́к: ко-за́.



Коза́ гово́рить «Ме́-ме́». Скажі́ як коза́.



Послу́хай.

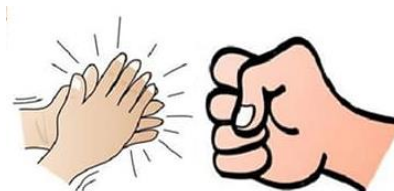


Хто́ це́?

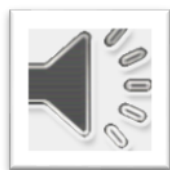
Це́ віслю́к.



Скажи́ і зроби́ та́к: віс-лю́к.



Віслю́к гово́рить та́к : «Іа́-іа́». Скажи́
я́к віслю́к.

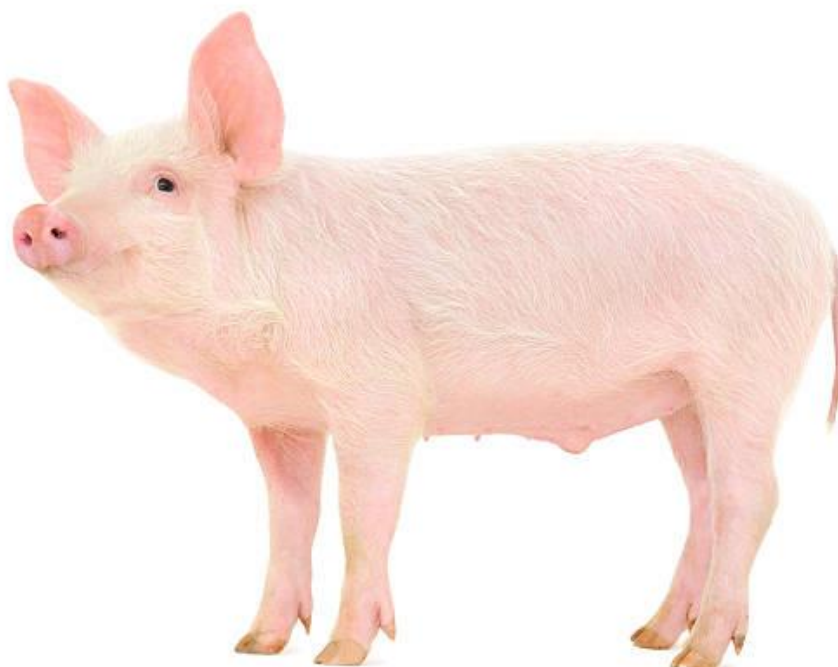


Послу́хай.

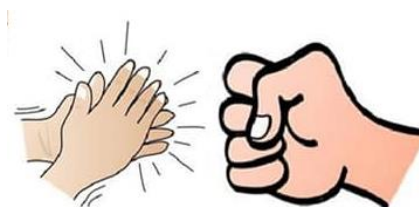


Хто́ це́?

Це́ свиня́.



Скажи́ і зроби́ та́к: сви-ня́.



Свиня́ гово́рить та́к: «Хро́-хро́».

Скажи́ як свиня́.



Послу́хай.

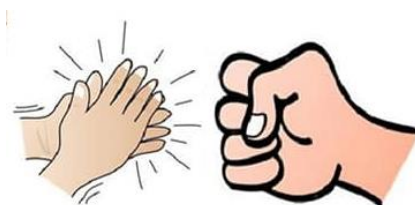


Хто́ це́?

Це́ вівця́.



Скажи́ і зроби́ та́к: вів-ця́.



Вівця́ гово́рить та́к: «Бе́-бе́». Скажи́ я́к
вівця́.



Послухай. Голосі яких тварин ти почув(ла)? Покажі і скажі.







Які́х сві́йських птахи́в ти́ зна́єш?

Як вони́ назива́ються?

Як вони́ гово́рять?

Хо́чеш дізна́тися?



Послу́хай. Хто́ гово́рить?
Це́ піве́нь.



Скажи́ і зроби́ та́к: пі-ве́нь.



Піве́нь гово́рить та́к: «Ку-ку-ріку́».
Скажи́ як піве́нь.



Послу́хай. Хто гово́рить?
Це кúрка.



Скажі́ і зроби́ та́к: кúр-ка.



Кúрка гово́рить та́к: «ко́-ко́-ко́». Скажі́
я́к кúрка.



Послу́хай. Хто́ гово́рить?
Це́ курча́.



Скажи́ і зроби́ та́к: кур-ча́.



Курча́ гово́рить та́к: «пí-пí-пí». Скажи́
я́к курча́.

Ку́рка, піве́нь, курча́ – ку́ри.

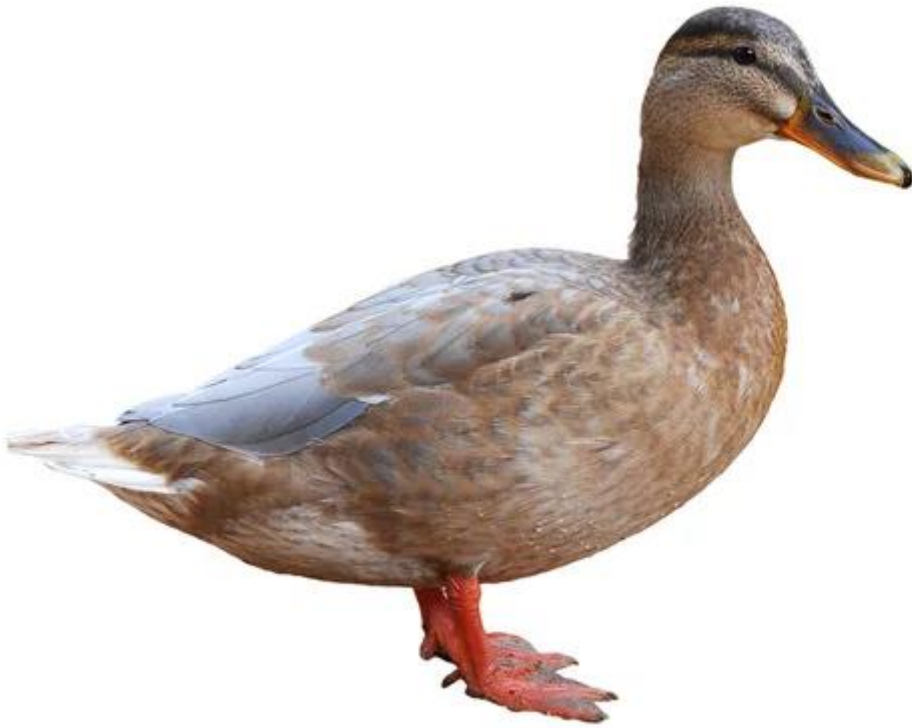


Послу́хай. Скажи́ і покажи́ хто́ гово́рить.





Послухай. Хто говорить?



Це качка.

Скажи і зроби так: кач-ка.



Качка говорить так: «Кря-кря». Скажи як качка.



Послухай. Хто говорить?



Це гуска.

Скажи і зроби так: гус-ка.



Гуска говорить так: «Га-га-га». Скажи як гуска.



Послухай. Хто говорить?



Це індік.

Скажи і зроби так: ін-дік.



Індік говорить так: «Буль-буль-буль».

Скажи як індік.



Послу́хай. Голосі́ які́х сві́йських
птахі́в ти́ почу́в(ла)? Покажі́ і скажі́.





Назві́ свійських птахі́в.

Де живу́ть свійські птахі́?

Що спі́льного у всі́х птахі́в?

Які́ свійські птахі́ пла́вають? (Хто́ пла́ває?)

Чому́ у ка́чки та́ гу́ски є перéтинки на́ ла́пах?

Які́х свійських птахі́в ті́ ба́чив (ла)? Які́ вони́? Що́ вони́ робі́ли?

один (одна)

багато

ку́рка



ку́ри



піве́нь



півні́



курча́



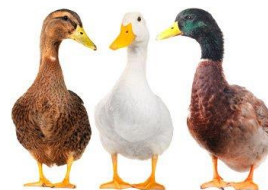
курча́та



ка́чка



качки́



гу́ска



гу́си

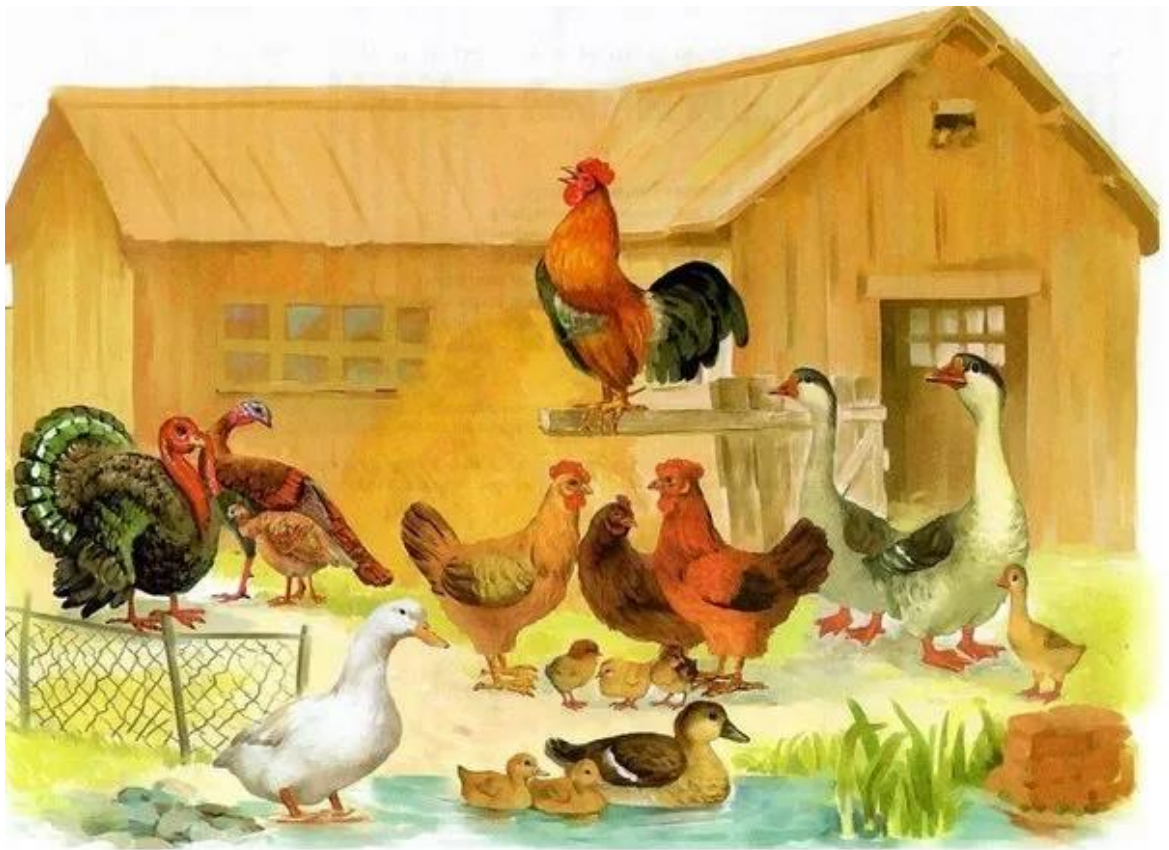


інді́к



інді́ки





Моя бабúся живé у селі. Мí з ма́мою
і та́том лю́бимо ї́здити до́ бабúсі. У
бабúсі є ба́гато свíйських птахі́в.

Вра́нці усі́х бúдить . Смі́шно
мету́шяться по́ подві́р'ю  з .

Го́лосно белькоті́ть .

У малéнькому озерці́ пла́вають 

і  .



Якіх діких птахів ти бачив/ла?

Де ти бачив/ла діких птахів?

Де живуть дікі птахи?

Чому цих птахів називають дикими?

Які ще є птахи?



Послухай.

Це стукає дятел. Запам'ятай цей звук.

Промов і відплéскай слóво «дя-тел».



Це дятел. Він живе у лісі. Дятел шукає комах під корою дéрева: тук-тук-тук.



Послу́хай. Це сова́.
Запам'ята́й.

Скажи́ і відсту́кай доло́нями по́
сто́лу сло́во «со-ва́».



Сова́ ка́же: у-у-у. Вона́ літає вночі́.
Вде́нь сова́ спіть.



Послу́хай я́к співа́є зозу́ля.



Запам'ята́й.

Скажи́ і відсту́кай кулачко́м по
сто́лу сло́во «зо-зу́-ля».



Зозу́ля живе́ у лісі. Вона́ співа́є та́к:
ку-ку́, ку-ку́, ку-ку́!



Хто це? Послухай і
запам'ятай як співає горобець.

Назви пташку словом «го-ро-бець».
Промовляй і топай ніжкою.



Це горобець. Він говорить так: чів-
чів-чів! Горобець їсть зёрна. Ті
бачив(ла) горобця?



Послу́хай як ка́ркає воро́на.

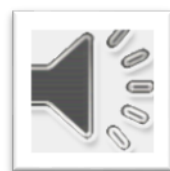


Запам'ята́й.

Кажі́ «во-ро́-на» і пока́зуй
па́льчики.



Це воро́на. Воро́на – пта́х. Вона́
ка́ркає та́к: Ка́р-ка́р!



Це го́луб. Ві́н гово́рить та́к.



Послу́хай.

Що́ ти́ почу́в(ла)? Я почу́ла(в) гу́ль-гу́ль-гу́ль. А ти́?

Назві́ пта́ха. Скажи́ «го́-луб» і посту́кай кулачко́м по́ столу́.



Послу́хай. Та́к співа́є
солове́й. Запам'ята́й.

Кажі́ «со-ло-ве́й» і торка́йся
вели́кого па́льця вказі́вни́м, се́редні́м,
безіме́нним.



Солове́й - мале́нький пта́х. Ві́н
співа́є та́к: тьо́х-тьо́х-тьо́х.



Послу́хай як співа́є жа́йворонок.



Запам'ята́й.

Кажі́ «жа́й-во-ро-нок» і торка́йся
руко́ю стола́.



Це жа́йворонок. Ві́н живе́ у по́лі.
Жа́йворонок зліта́є у не́бо і співа́є
дзві́нко: «фі́ть-фі́ть-фі́ть».



Послухай. Добері малюнок.



Послу́хай (прочита́й). Впізна́й пташо́к
за́ зву́ком. Назви́ їх.

Пташки́ у лісі

Одно́го ра́зу пішо́в Славко́ з та́том
до́ лісу. По́ дорóзі вони́ побáчили
та́ пригості́ли його́ хлі́бними



крі́хтами.  забелькоті́в,
по́спіхом позбира́в крі́хти і сі́в грі́тися
на́ со́нечку.

А коли́ йшли́ по́лем, почу́ли спі́в
 , - впізна́в Славко́.

У лісі́ багáто дере́в і кущів. На́ кущі́
калі́ни вéсело цвірі́нькали . А
оді́н  шука́в у траві́ хробака́.

Десь поодаль кувала . Славко
сказав татові: - Чуєш «ку-ку́, ку-ку́». Я
знаю хто так говорить, це .

Милувалися Славко і тато співом
. А  все тьохкав і тьохкав. Над
деревами пролетіла, каркаючи, .

 несла у дзьобі гілочку.

Десь зовсім близько стукав по
стовбуру .  шукав комах під
корію.

Щоб нагледітися і наслухатися лісу
й дня мало. Затрималися Славко з
татом аж до вечора. Коли почало

темніти, на полювання вилетіла .



гучно ўхала і шорхала крилами.
Славко з татом на довго запам'ятали
цей чудовий день у лісі.

Куди ходили Славко з татом?

Кого зустріли по дорозі до лісу?

Які птахи живуть у лісі?

Кого почули і побачили у вечірніх
світінках?

Спів якого птаха почули, йдучи
полем?

Яких диких птахів ти бачив і чув?

Де ти бачив диких птахів? Що вони
робили? Як співали?



Які́х кома́х ти́ ба́чив/ла?

Чи́ всі кома́хи безпе́чні?

Які́ кома́хи мо́жуть вкуси́ти?

Які́ кома́хи ро́блять ме́д?

Послу́хаємо кома́х!



Послухай. Запам'ятай ці звуки.



Так летить бджола.



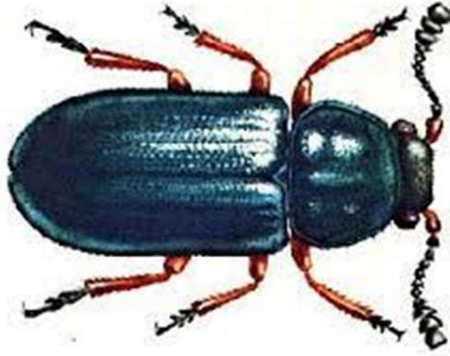
Так робить комар.



А це цвіркун.



Послу́хай. Запам'ята́й це́й зву́к.



Це жу́к.

Який зву́к ти чу́ла/в? Я чу́ла/в
ж_____. А ти́?



Послу́хай. Запам'ята́й це́й
зву́к. Це му́ха.



Який зву́к ти чу́ла/в? Я чу́ла/в
з_____. А ти́?

Хто сидить на вікні?

Хто сидить на підлозі?



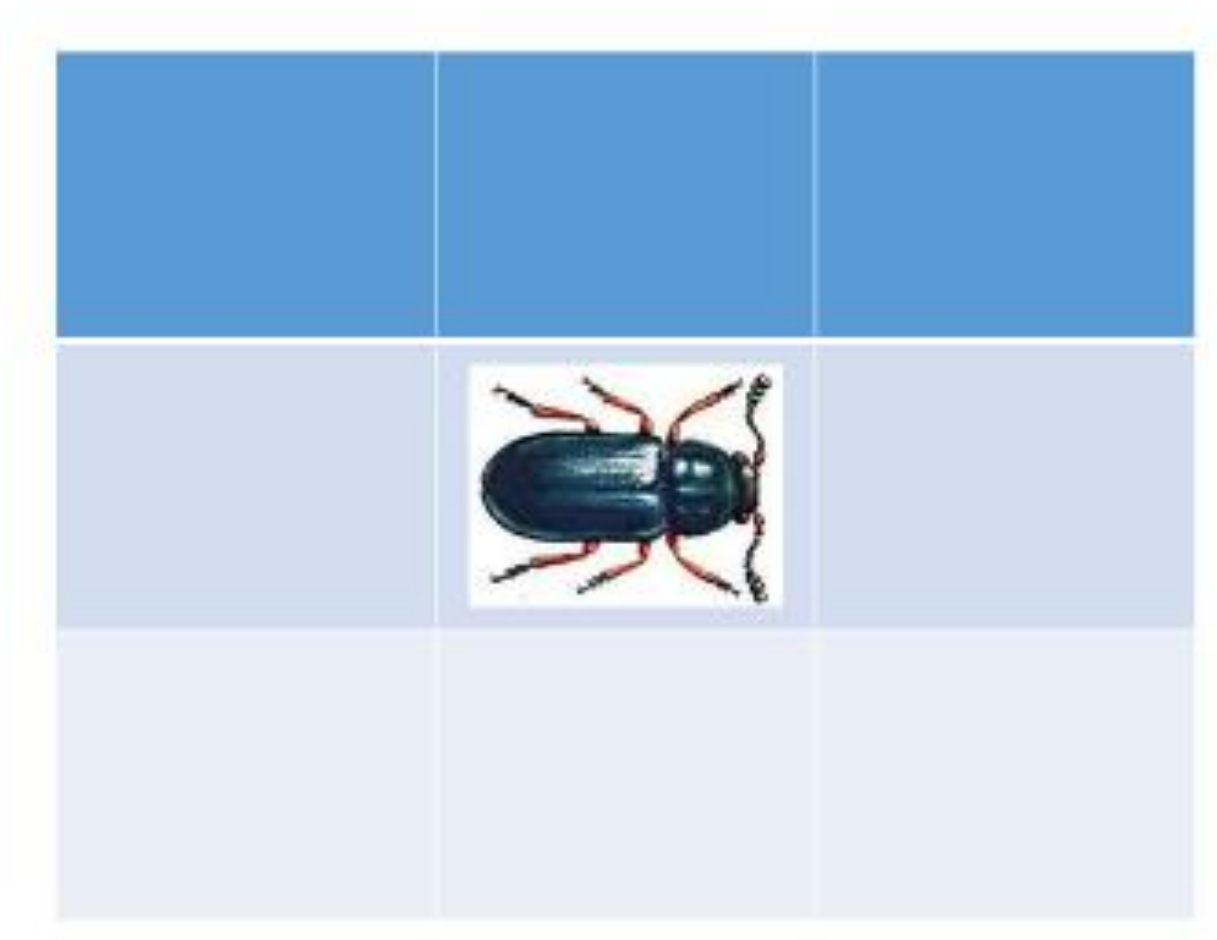
Хто сховався під листочком?



Покажі куді летіть жучок:

праворуч, вгору, ліворуч, вниз,
праворуч, вниз, ліворуч.

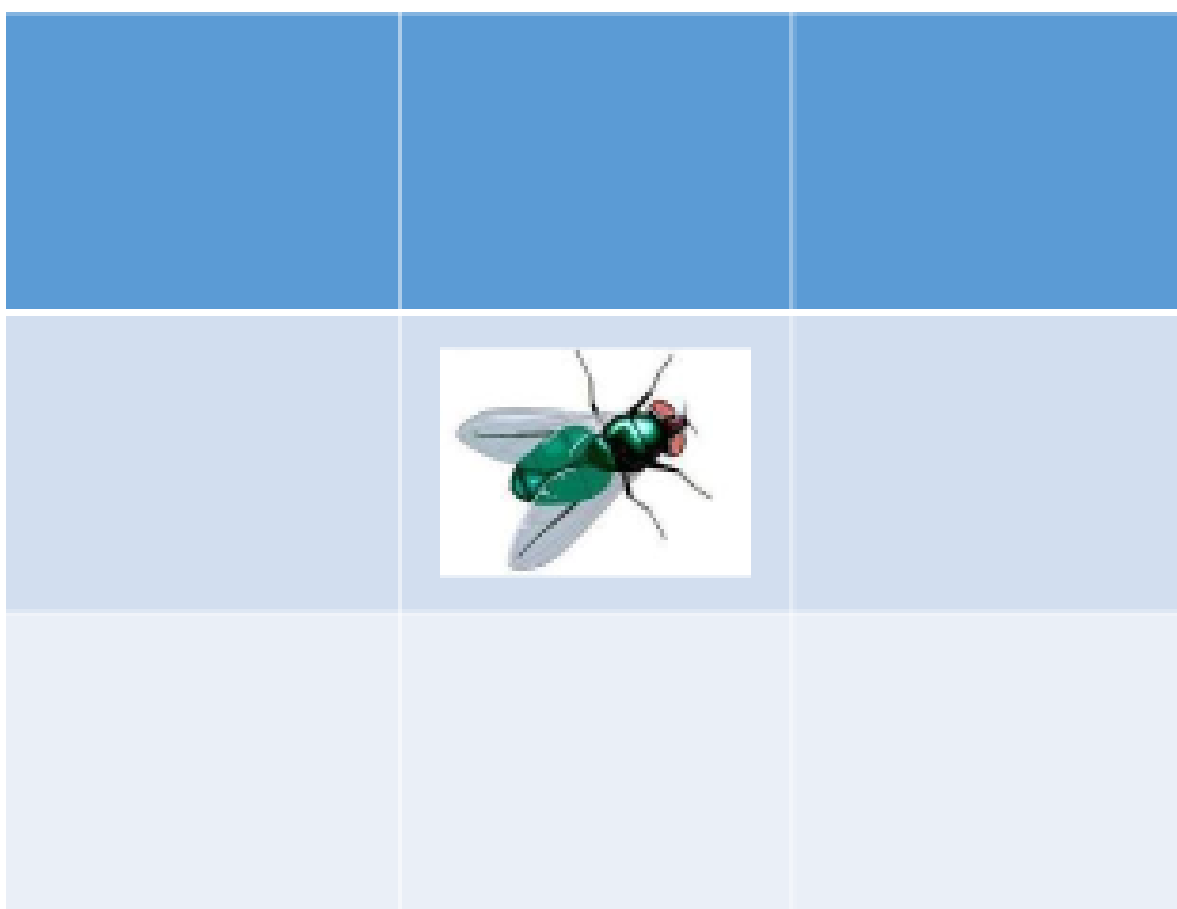
Промовляй так: ж_____.



Покажі куді летіть мұха:

правóруч, вгóру, лівóруч, вніз,
правóруч, вніз, лівóруч.

Промовляй з _____.



Хто залетів у кімнату і сів на гардину?



Послухай.



Хто прилетів на галявину і сів на квітку?



Послухай.

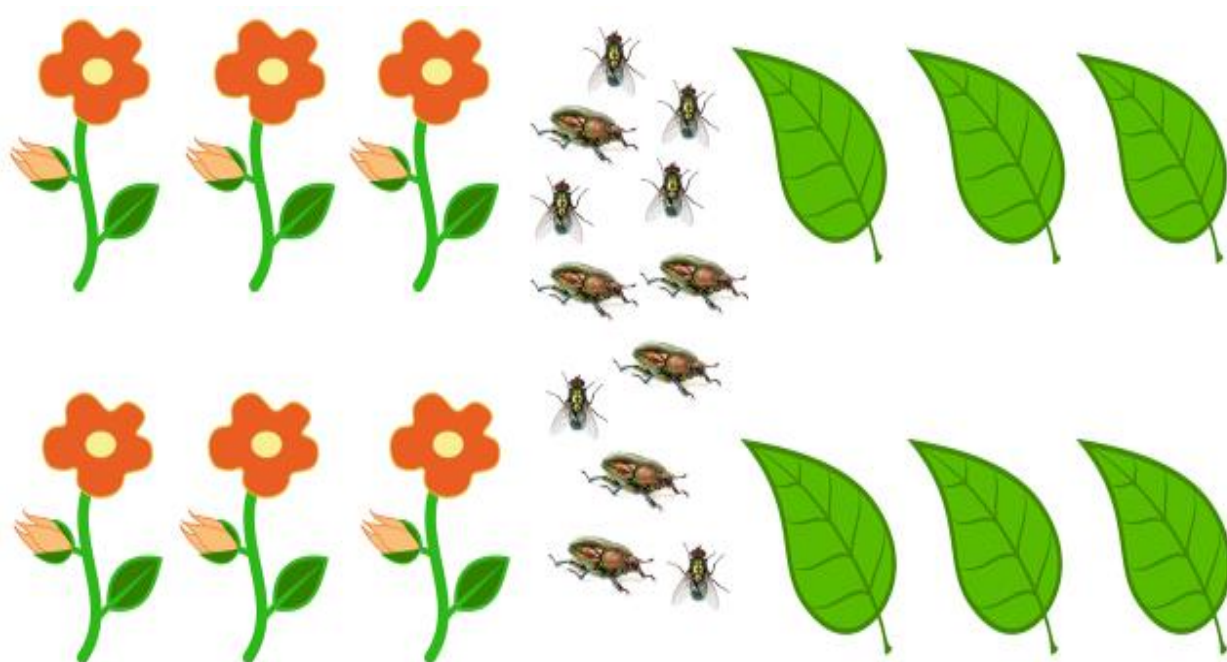


Посади́ му́х на́ кві́точки. Кажі́ так:

З_____, З_____, З_____,

Посади́ жу́ків на́ листóчки. Кажі́ так:

Ж_____, Ж_____, Ж_____,



Жу́к сі́в на те́, що́ ма́є у на́зві́ зву́к
«Ж».

Му́ха сі́ла на́ те́, що́ у на́зві́ ма́є зву́к
«З».

На́ що́ сі́в жу́к? На́ що́ сі́ла му́ха?



У зелéний мішóк покладі́ тé, щó ма́є
у нáзві звúк «з».

У жóвтий мішóк покладі́ тé, щó ма́є
у нáзві звúк «ж».





Звуки природи

Як говорить природа?

Голосом вітру і річки, словами дощу
і листочків дерев, мовою камінця, що
впав у воду.

Давай разом послухаємо як
розмовляє з нами природа!



Послухай.



Іде дощ.



«Кáп-кáп» стúкає дощ по дахáх,



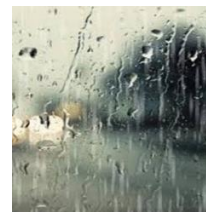
«кáп-кáп» по асфáльту,



«кáп-кáп» по дорíжках,



«кáп-кáп» по вікóнцях,



«кáп-кáп» по парасóлях.





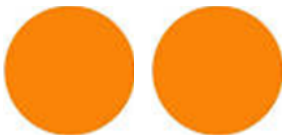
Послу́хай і скажи́ іде́ дощ чи́ ні́.



Скажи́ є зву́к чи́ нема́є.

Торка́йся па́льчиком круже́чків і
промовля́й. Кажі́ та́к:

Є́ дощ.



Нема́є дощу́.





Послу́хай. Ду́є ві́тер.

Я чу́ю: ш_____. А ти́?

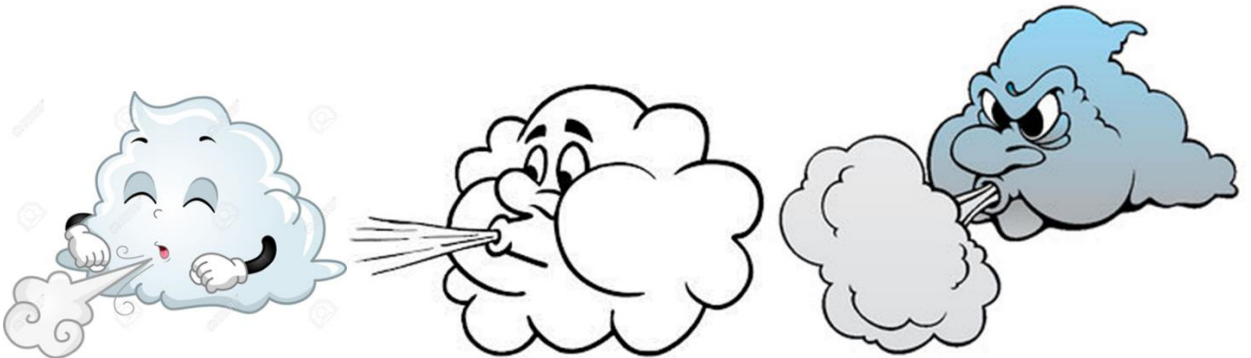
Скажи́ як ду́є ві́тер.



Вітере́ць ду́є ти́хо: ш_____.

Ві́тер ду́є гучні́ше: ш_____.

Вітри́ще ду́є гу́чно: Ш_____.





Послу́хай.



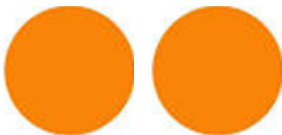
Що́ це́ за́ зву́ки?



Торка́йся па́льчиком кру́жечків і
промовля́й.

Кажі́ та́к:

Ду́є ві́тер.



Іде́ до́щ.





Послу́хай.



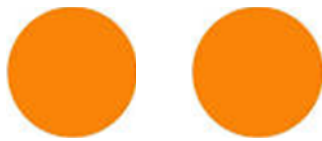
Та́к лі́стя
шурхоті́ть.

Скажі́ що́ це́
за́ зву́к. Я чу́ю
ш____. А ти́?

Торка́йся па́льчиком круже́чків і
промовля́й.

Кажі́ та́к:

Шурхоті́ть лі́стя.



Чому́ лі́стя шурхоті́ть? Як ти́ дума́єш?

Тому́, що́ лі́стя опа́ло?

Чи́ тому́, що́ іде́ до́щ?

А мо́же тому́, що́ ду́є ві́тер?



Послу́хай.



Тече́ річка.

Торка́йся па́льчиком круже́чків і
промовля́й.

Кажі́ та́к:

Тече́ річка.



Чому́ річка шумі́ть?

Тому́, що́ тече́ вода́?

Чи́ тому́, що́ ду́є ві́тер?



Послу́хай.

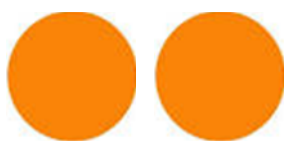


Ри́ба плюско́тіть.

Торка́йся па́льчиком круже́чків і
промовля́й.

Кажі́ та́к:

Ри́ба плюско́тіть.



Я́к ти́ ду́маєш?

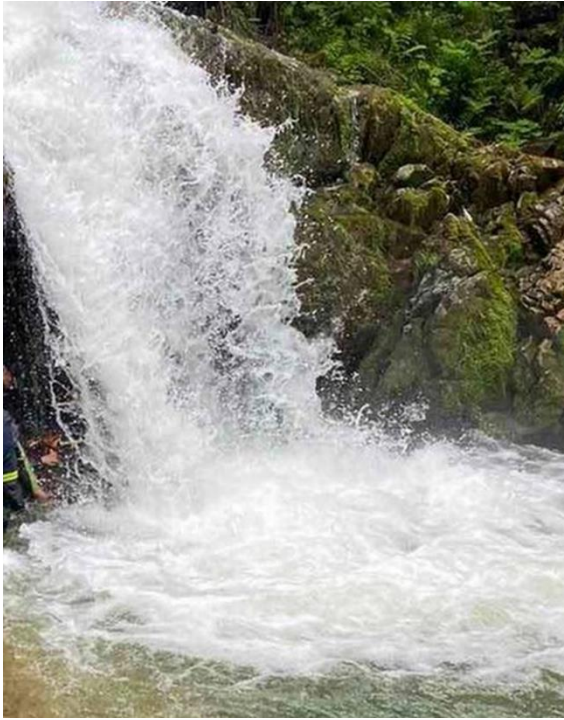
Де́ живе́ ри́ба? У рі́чці чи́ у не́бі?

Ри́ба літа́є, хо́дить чи́ пла́ває?

Ри́бі потрі́бний ві́тер, вода́ чи́ лі́стя?



Послу́хай.

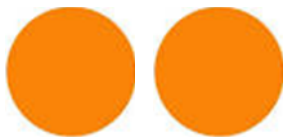


Шуміть водоспа́д.

Торка́йся па́льчиком круже́чків і промовля́й.

Кажі́ та́к:

Шуміть водоспа́д.



Водоспа́д шуміть то́му, що вода́ па́дає вні́з чи́ то́му, що́ ри́ба плюскоті́ть? Як пра́вильно?



Послу́хай.

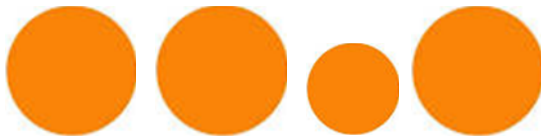


Ка́мінь па́дає у во́ду.

Торка́йся па́льчиком кру́жечків і промовля́й.

Кажі́ та́к:

Ка́мінь па́дає у во́ду.



Я́к звучи́ть вода́?

Вода́ гово́рить мо́вою дощу́, рі́чки, водоспа́ду. А ще́ вона́ звучи́ть, коли́ пла́вають ри́би або́ па́дає ка́мінь. Ті́ пам'ята́єш ці́ зву́ки? Згада́й.



Послухай.



Що звучить?



Послу́хай (прочита́й).

У́ Карпа́тах

Влітку ми́ відпочива́ли у́ Карпа́тах.



Карпа́ти

Одно́го ра́зу, гуля́ючи мі́ж гірські́ми хребта́ми, натра́пили на́



. Вона́ була́ не́ широ́ка, але́ швидко́ка, з чісто́ю водо́ю, тако́ю, що́ крі́зь не́ї ві́дно кам'яні́сте дно́.



річка

Ра́птом здійс́нявся , зашурхоті́ло
на́ дере́вах , а́ за кі́лька хви́лін на́
на́с посі́палися холо́дні краплі́ни .



дош

Мі́ побáчили по́ряд невели́ку альтáнку
і ху́тко пішли́ до́ неї́ абі́ схова́тися від
дощу́. Окре́мі краплі́ни ві́тер занóсив
до́ альтáнки.



альта́нка

Та́ не до́вго мі́ хова́лися, ско́ро хма́ра
зні́кла і зно́в яскра́во засвіті́ло
со́нечко. У́ річці́ щóсь плюскоті́ло.
— Диві́ся, скі́льки рі́би! — ма́ма
здивóвано розгляда́ла згра́йку рі́б.



рі́ба у річці́

Мі́ рúшили дáлі зá течі́єю, одна́к
сте́жка обі́рвaлася, á зá не́ю – обрі́в.



обрі́в

Та́м, зá обрі́вом рі́чка перетворі́лася у
справжні́сінький . Ті́м ча́сом ста́ло
вечорі́ти, то́ж мі́ не́ ба́рілися, пішли́
додóму.



водоспа́д

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ольга Вовченко

*Не має значення рівень Ваших можливостей –
потенціал у Вас завжди більший,
ніж Ви можете розвинути за все життя.*

Джеймс Т.Мак-Кей

Особливості розвитку дошкільника визначаються трьома сферами: індивідуальною або індивідною, особистісною та розвитком діяльності. До індивідної належать такі підструктури як вік, гендер, загальний фізичний розвиток, стан здоров'я, стан розвитку аналізаторів, стан нервової системи, темперамент і здібності. Особистісна сфера характеризується самосвідомістю, соціально-естетичним, емоційно-чуттєвим, потребово-мотиваційним та інтелектуальним розвитком. Розвиток діяльності виражається через ігрову, учбову, трудову, образотворчу сферу і процес спілкування, рівнів комунікації. Говорячи про розвиток та успіхи формування сфер особистості дитини з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями слуху, важливо пам'ятати, що є те, з чим дитина народжується (усталене), а є те, що формується соціумом та низкою фахівців (Табл.1.).

Таблиця 1. Соціально сформовані та вроджені елементи особистості дитини з особливими освітніми потребами

Дитина з ООП		
Те з чим народжується кожна дитина (індивід)	Те, що формує соціум (особистість)	Те, що виокремлює дитину від інших, робить унікальною (індивідуальність)
Група крові, структура тіла, будова мозку темперамент, задатки	Характер, здібності, інтелект, мотивація, самосвідомість	Ставлення, рівень розвитку

Розуміння психологічної структури особистості дитини з порушеннями слуху – це один із ключових аспектів успішності дитини, її правильне спрямування, майбутні кроки до успіху. Це твердження є справедливим не лише для дітей з особливими освітніми потребами, а й для нормотипової дитини. Коли батьки та фахівці розуміють, які етапи необхідно пройти, здолати; здійснити певний рух, що передбачається у майбутньому; реалізувати плани, які сформовано та поставлено за провідну мету ще на початку роботи фахівців із дитиною, що має порушення слуху; дії, які після перших етапів можуть бути скореговані (і це нормально), оскільки під час руху, подорожі, будь-який провідник потребує удосконалень, змін курсу для швидкого проходження дороги. Все згадане, спрощує етапи, кроки розвитку дитини, робить зрозумілим шлях до успіху.

Розглядаючи психологічну структуру «кроків успіху дитини» варто говорити, враховувати та визначати особливості роботи, враховуючи наступні надважливі аспекти:

1. СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ
2. ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
3. МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ
4. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ
5. СИСТЕМА САМОРЕГУЛЯЦІЇ.

Далі детальніше про кожен із структур, її особливості, важливість та необхідні кроки в цих структурах для подальшого успіху.

СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Першу із структур, яку буде розглянуто – це «спрямованість особистості». Вона містить такі складові як потреби, мотиви, переконання, ідеали, інтереси, звички, світогляд, установки.

Відповідно до наукових досліджень, сенсорна та соціальна депривації, неправильне виховання, своєрідне ставлення оточуючих до людей/дітей, які мають сенсорні особливості, формують особистість дефіцитарного типу.

Найчастіше спостерігається уповільнений особистісний розвиток з переважанням астенічних та псевдоаутичних рис характеру, закритість, специфіка поведінкових реакцій, як то: настороженість до інших, відгородженість від однолітків, страх привернути увагу до своєї особливості, вразливість (особливо у ранньому віці), оберігання (плекання) свого світу фантазій.

Такий варіант розвитку особистості з порушеннями слуху є одним із наслідків, в які не втрутилися свого часу батьки. А в більш старшому віці є факторами, що перешкоджають успішній соціалізації дитини [30].

Зарубіжний дослідник J. Chien-Min Chao підкреслює, що люди, щочують, розуміють культуру та мову глухих (слабочуючих) людей, дискримінують їх під впливом неправильних уявлень у тому, що вони «не є нормальні» та «мають низькі інтелектуальні здібності» [34]. Дуже важко погодитися з тим, що дана проблема відсутня в українському суспільстві. Причиною, на наш погляд, такого ставлення є те, що суспільство чуючих недостатньо поінформовано про проблеми та можливості осіб з порушеннями слуху, про типи порушень слуху, можливості реабілітації дітей на сьогодні, загалом, можливості науки у цій сфері. Крім того, психологлінгвіст Н. Lane виявив, що навіть наукова література часто фіксує «ярлики» за глухими, слабкочуючими, імплантованими дітьми, підлітками, дорослими. Відмітимо, що «ярлики» ці мають негативний характер: «агресивні, вередливі, відособлені, капризні» та багато інших [37]. Таким чином, науковець намагався довести і підкреслити існування небезпечних (ризикованих) стереотипів в психології осіб, що мають порушення слуху. Такі стереотипи проникають у суспільну свідомість і тим самим сприяють своєрідному, не досить позитивному уявленню, ставленню тих, хто чує до нечуючих осіб.

Італійський професор Д Джітті вважає, що всі, хто має ту чи іншу «особливість», мають єдину, спільну психологічну тенденцію «закриватися» в собі та середовищі тих людей, які мають ту ж проблему, вважаючи, що це –

«панацея», допоміжна, рятівна реакція на самотність та байдужість з боку суспільства [39].

На нашу думку, це є одним із факторів, що ускладнює процес соціалізації дітей дошкільного віку, змінюючи їх потреби, мотиви, переконання, ідеали, інтереси, звички світогляд, установки тощо. Хоча всі діти цього віку мають єдині інтереси та бажання. Наприклад, гратися з однолітками, спілкуватися, вивчати довколишній світ та ін. Так, світогляд, установки та звички можуть більшою мірою формуватися батьками, родом, тобто тим оточенням, яке формувало дитину (було частиною зростання дитини до цього віку), але не її особливість, тобто не її порушення слуху.

На основі спостережень за процесом спілкування осіб з порушеннями слуху з особами, що їх не мають можна чітко характеризувати таку особливість та проблему: глухі та слабчуючі часто мають тенденцію приховувати свою особливість через побоювання неадекватної, «своєрідної» реакції з боку тих, хто чує цю розмову, спілкування (у вигляді глузування, нерозуміння тощо). Таке соціально-психологічне явище можна розглядати як прояв соціофобії, який впливає на майбутні переконання, інтереси, світогляд, установки дитини та дорослої особи.

Слідкуючи за особливостями входження нечуючих/слабчочуючих дітей у колектив чуючих ми можемо виокремити такі психологічні проблеми особистісного та соціального типу:

- невпевненість у собі, страх підтримувати взаємодію з певною групою осіб, встановлювати дружні стосунки;
- страх привернути увагу до своєї особливості (слуху, мови);
- страх нестандартних реакцій (глузувань) з боку тих, хто чує;
- виникнення у тих, хто чує роздратування, агресивної поведінки з приводу порушень слуху та мови;
- як наслідок, поява у нечуючих неприємних відчуттів, відрази у процесі спілкування з тими, хто чує;
- страх нечуючих, що їх можуть не зрозуміти;

- негативне ставлення (у вигляді образ, приниження, цькування, агресивної поведінки) з боку тих, хто чує та багато ін.

Привертає увагу те, що переважна більшість нечуючих дітей, навіть більше їх батьки, обирають спеціальні учбові заклади, наприклад, школи для отримання освіти. Як основною причиною такого вибору вони зазначають: «дитині психологічно комфортно серед собі подібних», «розуміння педагогів, які працюють у спеціальній школі, проблем, дітей з порушеннями слуху», «спеціальна школа забезпечує психологічний захист» тощо. Освітні установи корекційного типу забезпечують «м'яку» соціальну адаптацію, що дає можливість дітям з особливими освітніми потребами вільно, повно самореалізуватись серед тих, хто подібний до них.

Однак найбільш гостро проблеми соціалізації таких дітей виникають у період вікових криз та необхідності поєднувати своє життя із зовнішнім, самостійним світом.

Спілкування – складний і багаторівневий процес встановлення й розвитку контактів та зв'язків між дітьми. Інтенсивність спілкування, різноманітність його змісту, цілей, засобів є найважливішими чинниками, що визначають розвиток дітей дошкільного віку з порушеннями слуху [20].

Тільки в контакті з дорослими особами та іншими дітьми можливе засвоєння дітьми з особливими освітніми потребами суспільно-історичного досвіду людства та реалізація ними природженої можливості стати представниками певного соціуму, народності, нації [39]. Надзвичайно важливим цей аспект є для дітей, які залежно від особливостей свого психофізичного розвитку мають:

- по-перше, підвищену потребу у спілкуванні, відкритості, сприйняття та прийнятті своєї особистості іншими;
- по-друге, потребують часто допомоги у налагодженні процесу спілкування з навколишнім світом через низку причин (фізіологічні особливості, психологічні бар'єри, психофізичні особливості тощо).

Аналіз психічного розвитку дитини з порушеннями слуху на різних вікових етапах показує, що у процесі ускладнення та розвитку психічних процесів виникають, закономірно, різні рівні спілкування дитини з дорослим, дитини з іншими дітьми, які змінюють один одного, якісно відрізняються один від одного. У такий спосіб розвиток спілкування з дорослими у дітей, підлітків від народження та до юнацького віку відбувається за умов зміни кількох форм та типологій спілкування [29].

Найважливіше значення у виникненні та розвитку спілкування має взаємодія дорослого, випереджальна ініціатива якого постійно «підтримує» зростаючу особистість дошкільника, допомагаючи підніматися на новий, більш високий рівень, базуючись на принципі «зон найближчого розвитку».

Сімейне виховання ж має бути засноване на принципах взаєморозуміння та взаємоповаги. Дошкільник для батьків – це не лише об’єкт виховання та навчання, повчання, настанов, наказів і заборон, але й насамперед окремий суб’єкт зі своїми правами та обов’язками, бажаннями, мріями, принципами, баченням світу тощо. У сімейному середовищі поєднуються особистісні особливості батьків, умови в яких живе сім’я, стиль виховання, настанови та архетипи виховання, які передавалися від покоління до покоління. Стиль життя та виховання родини спричинює великий вплив на розвиток зростаючої особистості [21].

Відтак є очевидним, що в основі того чи іншого стилю сімейного виховання є певне переконання, стиль поведінки, звички, архетипи та стереотипи ставлення до особистості дитини, зокрема до дитини з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями слуху. Саме родинне ставлення і виховання різнобічно формує дошкільника з порушеннями слуху. Одні діти, зростають впевненими, не зважаючи на свої особливості чи певні специфічні потреби, пов’язані зі здоров’ям. Інші ж, навпаки, зростають зі заниженою самооцінкою, закриваються в собі, складно йдуть на контакт навіть з професійними психологами, реабілітологами, відсторонюючись від соціального світу однолітків та старшого покоління [9].

Самооцінка є провідним компонентом становлення самосвідомості особистості з особливими освітніми потребами. Вона визначає її направленість, реальність оточення, обумовлює взаємовплив з іншими психологічними структурами особистості. Родина – це той соціальний інститут, який здійснює масштабний вплив на становлення особистості з порушеннями слуху та рівень сформованості самооцінки. Самооцінку з раннього дитинства формує стиль родинного виховання (архетипи та стереотипи родини). Низька самооцінка не дає здібностям дитини повністю розкриватися. А надто висока – може бути небезпечною: дитина приписуватиме собі неіснуючі переваги та нереальні перспективи, а потім, у майбутньому, може постраждати, коли зустрінеться з більш сильною особистістю чи з дитиною, що має реально сформовану самооцінку, або коли очікування не співпадуть з реальністю тощо [27].

Для того, щоб максимізувати позитивні впливи та мінімізувати негативні ролі сімейного виховання та вплив на самооцінку дитини необхідно пам'ятати внутрішньо сімейні психологічні чинники, що мають вагоме значення:

- приймати активну участь у житті родини двом батькам;
- завжди знаходити час, щоб поговорити з дитиною (про труднощі в її житті, нові вміння та відкриття, таланти);
- не проявляти щодо дитини ніякого тиску, допомагаючи таким чином самостійно приймати рішення;
- розуміти та/або консультуватися з педагогами/психологами про вікові кризи дитячого (підліткового віку);
- поважати право дитини на власну думку;
- навчитися стримувати власні інстинкти і ставитися до дитини як до рівноправного партнера, який просто поки що володіє меншим життєвим досвідом.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Структура «індивідуально-типологічні особливості» містить такі компоненти як темперамент та характер.

Структура характеру – один із основних кроків до успіху дитини з особливими освітніми потребами. Вона визначається через закономірності між окремими його рисами. Закономірно об'єднані риси характеру утворюють цільну, монолітну структуру. «Цільний характер» – це унікальний тип характеру, який визначається, переважно, позитивними зв'язками між своїми рисами.

Суперечливий характер (дискординатний) – це тип характеру, в якому існують риси, які суперечливі один одному та обумовлюють різні форми, типи поведінки навіть в одноманітних, подібних ситуаціях.

Багато хто з батьків плутає характер та темперамент. Вважаючи це єдиною категорією, єдиним визначенням, або доповненням, або, врешті решт, синонімічним рядом. Проте темперамент – це особливість людини, дитини, залежно від її/його психічної та динамічної діяльності, а характер – це сукупність особливостей, зумовлених її поведінкою. Темперамент – сукупність фізіологічних та психічних особливостей певної людини. Це вроджена характеристика, тому змінити чи відкоригувати її протягом життя неможливо, або вкрай складно. Науково прийнято вважати, що темперамент успадковується дитиною від її батьків. Причому в однієї дитини можна назвати як риси батька, так і деякі особливості характеру матері. Саме цим пояснюється той факт, що в однієї і тієї ж пари батьків можуть бути діти з різними типами темпераменту. Темперамент – це вроджена характеристика. Характер розвивається протягом життя, базуючись на особливостях темпераменту дитини. Іншою відмінністю цих понять називають те, що темперамент пов'язаний з біологічними властивостями організму, а характер обумовлений тим соціальним середовищем, де дитина зростає, живе [32].

Відзначити домінуючий тип темпераменту у дитини можна вже після трьох річного віку, коли вона починає усвідомлено контролювати свої емоції та поведінку.

Темперамент визначає активність дитини з порушеннями слуху, її здатність переключатися з одного виду діяльності на інший, реагувати на навколишнє середовище. Знаючи всі ці особливості, дорослі та фахівці, які працюють з дитиною мають можливість краще зрозуміти дошкільника та підібрати оптимальний підхід до нього, типи завдань з різних предметів тощо.

Вже у ранньому дитячому віці поведінка дітей з порушеннями слуху істотно відрізняється один від одного. Темперамент є психологічною характеристикою, яка визначає особистість.

Дитина-холерик відрізняється рухливістю. Його/її можна охарактеризувати як неврівноважений. Холерики мають сильну і стійку нервову систему.

Сангвінік також має сильну нервову систему та відрізняється рухливістю. Однак вони більш врівноважені, ніж холерики.

Діти-флегматики інертні, врівноважені і мають сильну нервову систему.

Меланхолійні діти – інертні, не врівноважені, нервову систему можна охарактеризувати, як слабку.

Зустріти дитину з точно визначеним, «чистим» типом темпераменту практично неможливо або досить складно. Зазвичай вони змішані. Від того, який із типів темпераменту переважає, залежить:

- стійкість психіки;
- легкість зміни та реакцій психіки на оточуючі явища;
- швидкість психічних процесів (мислення, можливість зосередитись, тобто концентрація уваги та ін.);
- темп діяльності та швидкість виконання процесів, завдань вчителя;
- інтенсивність психічних процесів (сила волі тощо.).

Розуміння цього допоможе дорослим (батькам, фахівцям, що працюють із дитиною) вірно організувати навчальний процес, вибрати темп, тип завдань, відповідний варіант та стиль виховання, навчання.

Так, наприклад, дитину-флегматика можна охарактеризувати як спокійну, добру і незворушну. Діти-флегматики люблять бути на самоті і погано переносять перебування у великих компаніях. Дитина з таким типом темпераменту врівноважена, проте їй дуже складно спілкуватися, а тим більше ділитися своїми думками та переживаннями з іншими людьми. І ця особливість не пов'язана з порушеннями слуху, страхами, а переважно, з психічною організацією дитини. Через свою повільність, флегматики часто спізнюються і не встигають вчасно виконувати потрібну роботу. Але до дітей такого темпераменту варто віднести низку позитивних якостей, як то: добродушність; постійність (сталість); цілеспрямованість, врівноважена впертість. З негативних можна відзначити відсутність великого шквалу емоцій (рангування емоційного ряду), через що оточуючим складно зрозуміти, що думає і відчуває дитина, також вони повільні та вперті.

Головним завданням батьків такої дитини з порушеннями слуху є навчити її висловлювати, показувати, демонструвати свої емоції. Також, ще один психологічний аспект – купити дошкільнику домашнього вихованця, якого він доглядатиме і піклуватиметься. Це дуже підходить до його темпу та посилює такі позитивні риси, як відповідальність, впертість, охайність.

Відмітимо, що часто звертають на таку характерологічну рису флегматика як повільність. Інколи, це дратує навколишніх. Наприклад, вихователів, вчителів, оскільки їм більше потрібно часу, щоб зрозуміти, що від них вимагають, сутність роботи, задачі, мету тощо. Однак слід зрозуміти, що таким чином дитина просто виявляє свій вроджений тип нервової системи, тобто свою стриманість. Щоб уникнути проблем у більш старшому віці, батьки можуть спробувати навчати дитину швидше організовувати свій побут, раціонально розподіляти час та «бути у певному темпі».

Діти-холерики дуже активні, голосні, нестримні та активні. Спостерігаючи за ними, може здаватися, що вони заповнюють собою весь простір довкола. Така дитина дуже швидко захоплюється, але також швидко може втрачати інтерес до певного заняття, типу праці з вихователем чи роботи

на уроці. У таких дітей багато незавершених робіт, недомальованих малюнків, розкидані або змішані конструктори. Дуже складно дошкільнику з таким темпераментом виконувати одноманітні, нудні, складні, подібні завдання. Це їм швидко набридає, виснажує. Холерик постійно кудись поспішає, навіть з психологом може говорити швидко (або намагатися говорити швидко). Часто їх доводиться спиняти, уповільнювати мовлення проханнями, але повільного темпу також вистачає на короткий проміжок часу. Діти з таким темпераментом часто говорять невиразно та ковтаючи слова, закінчення. Але така особливість не може бути характерною для дітей з порушеннями слуху через їх «особливість», але поспіх у мовленні є характерною ознакою, навіть вірно сказати – намагання швидко розповісти опоненту про свої справи, події тощо.

Серед позитивних якостей дошкільника-холерика варто відмітити: динамізм психічних процесів, цілеспрямованість, активність, відкритість, дружелюбність та товариськість. До негативного спектру зазначимо такі особливості як схильність до істеричних проявів, підвищений рівень образливості, яка переходить у роздратованість, несприймання критики як особистості дитини (вибір одягу, зачіски, критика улюбленої справи), так і її виконаних робіт, завдань тощо, загальна підвищена дратівливість, надмірна емоційність та різноманітність способів вираження емоцій.

Освітняни, психологи, інші фахівці, батьки, тобто всі дотичні особи, хто працює з такими дітьми дошкільного віку мають з дитячого віку вчити холериків контролювати свої емоції, вміти визначати і вербалізувати їх, керувати ними. Спершу, дитині-холерику складно подолати негативні емоції без сторонньої допомоги. Тому важливо цікавитись у дитини, що він/вона відчують, які переживання мали протягом дня та про відчуття у певний конкретний момент, якщо він характеризується насиченням емоцій (позитивного чи негативного спектру). Після спільних обговорень, варто робити своєрідний «розбір» емоції/почуття, намагатися знаходити вихід із складних ситуацій, що сповнені такою емоцією (якщо це негативний спектр), вчити дітей контролювати почуття, керувати ними. Це є основною задачею

батьків і фахівців, що перебувають із дитиною-холериком, тобто – робота з емоціями.

Діти-сангвініки дошкільного віку дуже відкриті та товариські особистості. Спершу, чимось можуть нагадувати холериків. Вони також активні, але при цьому характеризуються більшим рівнем врівноваженості. Сангвініки легко спілкуються з незнайомими людьми, можуть бути лідерами в колективі, рідко сором'язливі, але тут, переважно, необхідно ще враховувати стилі виховання в родині. Серед найбільш позитивних рис дітей-сангвініків зазначимо товариськість, зацікавленість навколишніми подіями, відкритість, життєрадісність, різноспрямованість (тобто дитина прагне спробувати різні гуртки, відкрита до нових предметів, завдань, задач тощо). Серед негативних рис важливо підкреслити поверхневність (тобто цікавиться всім, але не схильний довести інтерес, справу до логічного завершення), як наслідок, швидкий перехід від однієї справи до іншої.

Фахівці, що навчають дитину та батьки, які виховують такого дошкільника серед основних задач у такому віці мають ставити перед собою – навчити доводити все розпочате до логічного завершення (справу, дочитати книгу, домалювати картину тощо). Для цього необхідно з дитинства привчати дитину самотійно планувати свій день, власноруч одягатися, складати свої речі. Сангвініки характеризуються досить високим рівнем впевненості, тому і батькам потрібна витримка для такого навчання, бути послідовними, навіть якщо успіх не великий. Для дитини-сангвініка маленький крок у самотійність, постійність – це великий успіх, рух до логічності та виваженості. При цьому вони швидко навчаються, якщо їх хвалити за будь-який, навіть невеликий, але заслужений успіх.

Діти-меланхоліки дошкільного віку дуже сором'язливі. Їх легко, як і холериків розпізнати серед інших однолітків. Такі діти відчувають великий рівень стресу, дискомфорту, якщо щось у їх житті змінюється, стає незвичним чи незапланованим. Вони постійно і за все переживають, хвилюються, дуже вразливі і часто демонструють це ходою, поставою, перебиранням рук, пальців

тощо. Меланхоліки, подібно холериків мають проблеми з описом почуттів, емоцій. Але різняться тим, що все тримають всередині своєї особистості, навіть у дитячому віці. Вони не здатні, не схильні розповідати про свої почуття та переживання, але при цьому можуть сильно страждати. Також дітям-меланхолікам складно концентрувати увагу на чомусь одному, через що вони також погано концентруються на виконанні певної роботи, не зосередженні на занятті чи уроці. Серед позитивних рис варто підкреслити чесність та щирість таких дітей, старанність, охайність та високий рівень відповідальності. До негативних рис можна віднести певну уповільненість, закритість, навіть замкнутість, нерішучість та підвищену тривожність (лякливість). Психологи часто відмічають, що саме діти-меланхоліки мають велику кількість страхів з якими приходять до фахівців батьки. Наприклад, страх темряви, страх втратити батьків, страх загубитися, страх піти на нові навчання (заняття англійською, спортивні гуртки тощо).

Знання типів темпераменту дитини-дошкільника дають змогу фахівцям (освітнянам, корекційним педагогам та ін.), особливо психологам, батькам обирати оптимальні методики виховання та навчання, концентруючи увагу на тих аспектах, які у дитини найсильніші і попереджують про те, де дитина зможе не впоратись. Це зменшує наявність стресів під час дорослішання дитини, полегшує розуміння батьків своєї дитини, допомагає психологу чи освітянину ефективно взаємодіяти у відповідних професійних сферах: навчанні, спілкуванні, соціалізації, побуті, самоконтролі та самоорганізації тощо. Крім цього, у батьків з'являється додаткова можливість проаналізувати сильні та слабкі сторони своєї дитини, обрати тип дозвілля, який буде «близьким», спорідненим для дитини та допоможе задіяти сильні риси темпераменту.

Підкреслимо, що під час виховання та навчання дошкільника з порушеннями слуху важливо враховувати тип її/його темпераменту. Це дозволить дорослим уникнути низки помилок і допомогти дитині змінюватися, дорослішати, розвиватися, долаючи або навіть уникаючи

труднощі, пристосовуючись до навколишніх умов. Таким чином, вдається ефективніше розвивати сильні сторони дитини, а слабкі трансформувати у позитивні аспекти розвитку.

Для визначення темпераменту дитини, необхідно спостерігати за ним/нею, за поведінкою, емоційними реакціями. Наприклад, якщо дошкільник, переважний час, активний, швидко приймає рішення, любить динамічні заняття, вправи і знаходить вихід із складних задач, ситуацій, що не можуть довго чекати, то це типовий холерик. Він може бути агресивним, запальним, нестримним і прямолінійним, тому завжди говорить в очі все, що думає, незважаючи доросла людина перед ним чи одноліток. Виконувати монотонну, одноманітну роботу така дитина нездатна. Холерик може швидко захоплюватися, але також швидко покинути незавершеною справу, не закінчити розпочате.

Дитина, яка переважно завжди у гарному настрої – це сангвінік. Такий дошкільник завжди впевнений у своїх діях, врівноважений, легко йде на контакт. Вони активні та товариські. Навіть у стресових ситуаціях такі діти залишаються спокійними. Говорять голосно та чітко, активно жестикулюють і мають яскраву міміку. Сангвінік із задоволенням починає нову справу, причому не кидає, доки не доведе її до логічного завершення. Їх відмінність у шкільні роки – це цілеспрямованість і працездатність. Будь-яку невдача сангвініком переноситься порівняно легко для дитячого віку.

Спокій та врівноваженість – це основні характеристики меланхоліка. Дошкільник-меланхолік намагається уникати галасливих компаній, повільно все робить і не намагається займати лідируючі позиції в колективі. Такі діти посидючі, розважливі, повільні, часом, інертні. Вони дуже мало говорять і ніколи не розпочинають розмову першими. Для дитини з таким типом темпераменту властива завзятість, вони часто намагаються доводити розпочате до логічного завершення. Мова таких дітей тиха, спокійна та розмірена. Жести, міміка та емоції у них, як правило не яскраво виражені, невиразні, але вони завжди постійні в інтересах, захопленнях.

Флегматик – це спокій, повільність. Спостерігаючи за такою дитиною, дорослих навіть може дратувати такий спокій, неквапливість, розсіяність, неухважність. Флегматик самостійний, відповідальний. Важливо, щоб батьки, психологи, освітяни створювали для них такі умови, за яких дошкільнику-флегматику доведеться демонструвати зібраність. За будь-яке досягнення дитини, її потрібно хвалити. Такий тип взаємодії з дитиною є актуальним для будь-якого темпераменту. Будь-яку дитину дошкільного віку та молодшого дошкільника необхідно хвалити, особливо батькам. Це виховує впевненість у дитини, переконаність, що її люблять і завжди підтримають. Дитина-флегматик віддає перевагу спокійним іграм, вправам і може цілий день просидіти на одному місці, якщо захопиться яким-небудь заняттям. Батьки та фахівці мають стимулювати такого дошкільника до активності, разом займатися спортом, грати в активні ігри тощо. Але при цьому важливо поважати його внутрішній спокій, вдумливість і не намагатися порушувати внутрішні кордони, його простір.

Спостереження, часом, не переконливо може вказувати на темперамент дитини. Коли освітянин, батьки прагнуть переконатися, то необхідно використати психодіагностичну методику, яка є доречною для цього віку.

Від так, для визначення темпераменту дитини, необхідно скористатися питаннями, які зазначено нижче. Це не релевантна методика, більше експрес-варіант, але більш точна ніж спостереження. Батькам це необхідно враховувати, тобто, що декілька запитань не дають відповіді на те, який темперамент у їх дитини. Більш точну, професійну та повну психологічну діагностику, інтерпретацію результатів можна отримати, звернувшись до психолога.

Діагностика типу темпераменту дошкільника

Запропонуйте дитині відповісти на 6 питань. Відповідати потрібно або «так», або «ні». Спочатку аналізуються відповіді на питання № 1-6, потім – № 7-12. Якщо дитина не може відповісти на питання, чи його/її відповідь не

відповідає дійсності, дорослі можуть відповідати на питання замість дитини, ґрунтуючись на своїх спостереженнях за його поведінкою [8].

Питання:

- Ти більше любиш ходити в гості, ніж сидіти вдома?
- Тобі більше подобається грати з хлопцями, ніж одному? (якщо запитуємо хлопчика, або змінюємо на дівчинку, якщо питання для дівчинки)
- Тобі більше подобається грати на вулиці, ніж удома?
- Тобі подобається ходити в дитячий садок?
- Ти можеш заговорити першим з незнайомими тобі дітьми на майданчику?
- Тобі більше подобаються ігри, де можна побігати, ніж спокійні?

МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Наступна структура – «можливості особистості»: здібності, навички, знання, вміння.

Більшою мірою здібності, навички, уміння закладаються у дитину, як ми зазначали у попередніх підрозділах, її найближчим колом спілкування, переважно родиною, батьками. Але також важливо згадати і про мотивацію самої дитини. Справедливо зауважити, що не лише дитина, а й дорослий не буде робити ті чи інші дії без відповіді на ключове запитання «А що мені за це буде?» або «Навіщо мені це потрібно?». Дитина ж потребує різних рівнів мотивації та різного роз'яснення на ці питання.

Мотивації належить важливе значення вибору тієї чи іншої поведінкової реакції, що має певну біологічну спрямованість. Це робить зрозумілим, чому мотивація на етапі вивчення поведінкових реакцій є настільки важливими особливо у дошкільному віці. «Мотивація» у буквальному розумінні означає «те, що викликає рух». Це особлива форма стану збудження дитини, яка формує і віддзеркалює спрямованість поведінки [5].

Мотивації – це, переважно, внутрішні стани організму дошкільника з порушеннями слуху, які забезпечують ті чи інші активні спрямування, активну

діяльність. В основі таких спрямувань, діяльності, потреб перебувають часто вікові потреби організму, вікові інтереси тощо. Головною особливістю мотивації є не властивість посилювати поведінку, а здатність концентрувати це зусилля у певному біологічно окресленому напрямку. Тобто, іншими словами, поняття «мотивація» та «потреба» є взаємопов'язаними. «Відчувати потребу – це означає відчувати брак чогось, який особистість намагається заповнити, реалізувати, а це якраз і визначає певне спонукання, яке керує поведінкою дитини та дорослої людини» [12].

На думку вчених S Morgan та K. Rogers, мотиваційне збудження або мотиваційна потреба (задоволення мотиваційної потреби) складається з [38]:

1. Загальної активації поведінки дитини відповідно до тієї чи іншої потреби.
2. Центрального мотиваційного збудження.
3. Кінцевого завершального етапу, що відповідає зменшенню сили потреби і бажання.

Наприклад, мотивація та емоція – різні поняття, але часто, їх досить складно відрізнити, особливо у дітей дошкільного віку. Оскільки, сильні мотивації можуть відбуватися без помітних, демонстративних емоційних проявів у поведінці дитини, емоційних реакцій, зазначає Я. Кандзюба [15]. Дослідження інших українських вчених більш суперечливі, щодо взаємодії мотивації та емоції. Так, наприклад, С.Дерев'янка, вважає, що мотивація, переважно, стимулюється внутрішніми подразниками, а емоція – зовнішніми; мотиваційна поведінка має організований характер, емоційна – неорганізований. Мотивація обумовлена ендогенними умовами, емоція – психологічною ситуацією, що виникає. В основі мотивації є потреба. Емоція ж виникає на основі потреби, але якщо щось порушує можливість її реалізації, тобто емоція виникає, якщо відбувається зіткнення різних мотивів [11].

Така відсутність чітких кордонів у поняттях мотивації та емоції ускладнює їх оцінку, важливість, сутність та місце в структурі поведінки дітей з порушеннями слуху. У будь-якій мотивації виокремлюють тонічний та

фазичний компоненти. Тонічна форма відображає динаміку процесів, пов'язаних з коливаннями гомеостазу та формуванням потреб організму, з яким пов'язані мотивації. У дітей із депривацією слухової сенсорної системи мотивації мають свої специфічні особливості і часто формуються значно пізніше, ніж у нормотипових дошкільників. Виходячи з положення про системогенез, яке полягає у виборчому дозріванні (формуванні) функціональних систем та їх окремих частин (у дітей з порушенням слухової сенсорної системи воно уповільнене), можна зробити висновок, що це поняття пов'язане з процесом індивідуального навчання дитини, додаткових занять, з отриманням різних нових навичок дитиною чи навпаки не отриманням додаткових знань та умінь [3], [12].

Мотиви, що переважають у ранньому дитинстві особистості з порушеннями слуху, пізніше можуть стати на перешкоді її розвитку. Коли дитина починає усвідомлювати себе, межі свого тіла, своє «Я» в ній розвивається і формується потреба в любові і позитивній увазі. Оскільки діти не сепарують своїх дій від себе в цілому, вони сприймають схвалення вчинку, як схвалення себе. Такий же механізм дії і щодо покарань. Нарікання, сварки у свою сторону, покарання діти інтерпретують, як несхвалення особистості в цілому [14]. Для зростаючої дитини, особливо з особливими потребами, любов є дуже важливою, оскільки всі вчинки, поведінка керуються бажанням, прагненням до отримання її від близьких, знайомих, «важливого» дорослого. Дитина починає діяти так, щоб отримати любов або схвалення незалежно від того, чи добре це для власного здоров'я, чи ні; безпечно, чи ні. Вони можуть діяти проти власних інтересів, вважаючи своїм початковим призначенням – відповідність оцінками інших осіб [16]. Так, зростає дитина, яку можна охарактеризувати як неконгруентну особистість. Тобто теорія К. Рджерса, що дитина виконала складне завдання і має себе похвалити є не релевантною. Дитині потрібно не лише перейти на більш складний рівень і самооцінитися, а в першу чергу, отримати схвалення сторонніх осіб [38].

Категорія «конгруентності» визначається як ступінь відповідності між тим, що дитина говорить, транслює, демонструє і тим, що вона дійсно переживає. Це феномен, який характеризує відмінності між досвідом і усвідомленням, свідомістю дитини, зокрема і дитини з порушеннями слуху. Високий рівень конгруентності свідчить про те, що знання, досвід і свідомість сформовані однаково, рівно та різнобічно. Період, коли є відмінності між усвідомленням, досвідом і «проголошенням» досвіду в наукових колах має назву неконгруентності [25].

К. Роджерс вважав, що в кожній людині є прагнення стати компетентним, цілісним, повним – «тенденція до самоактуалізації» [38]. Фундамент його психологічних уявлень складали твердження, що розвиток можливий і тенденція для самоактуалізації є, власне, основоположними для зростаючої особистості. Переважно, психолог не допускав думки про «постійну неконгруентність». На його думку, перешкоду природнього розвитку можна вбачати, як таку, що виникає саме в дитинстві, але із формуванням і розвитком особистості, усвідомленням свого «Я» має нівелюватися. Вчений розумів це, наприклад, так: те що вивчила дитина з порушеннями слуху на одній стадії, має бути переоцінене на наступній. Ніби спадковість досвіду, або як ускладнення в комп'ютерних іграх, коли дитина переходить з простого на все більш складні рівні. Перехід до складних рівнів унеможливорює неконгруентність, оскільки дитина має усвідомити, що «подолала», «впоралась» із складним завданням, як наслідок, має себе хвалити, сприймати та бути конгруентною. Але теорія його зазнала певної критики та уточнень сутності, процесу та імплементації у життя дітей, особливо дошкільного віку.

Конгруентність і неконгруентність все частіше використовують під час практичних сесій психотерапевти у роботі з батьками, родинами [4]. Оскільки конгруентна особистість («відповідна», «узгоджена») єдина і цілісна у своїх почуттях, емоціях, поведінці, їх сприйнятті та висловлюванні про них, не має психологічних «захистів», «бар'єрів» і може бути такою, якою хоче бути або є насправді. «Конгруентність-неконгруентність» виступають в якості

значущого параметра, за яким прогнозують ймовірність виникнення соціально-психологічних протиріч у взаємодії особистості дитини з порушеннями слуху і соціокультурного оточення. Зовнішнім критерієм для визначення конгруентності особистісних властивостей виступає певний психологічний прояв групи, організації (класу, групи у дитячій установі), суспільства або культури [25].

Неконгруентність може бути помітною у досить ранньому віці. Наприклад, у динамічної матері-екстраверта народжується дитина з більш повільною нервовою системою та ознаками інтроверта. У процесі виховання мати підсвідомо привчає дитину до швидкого темпу життя, ритму, який є близьким для неї, підганяє, прискорює життєвий ритм зростаючої особистості, вважаючи, що цим виховує дитину більш самостійною, адаптованою, дисциплінованою до прискореного темпу сучасного життя.

У дитини, особливо, якщо розглядати особистість з особливими освітніми потребами, організм та свідомість реагує на такі прискорення психосоматичними та патопсихологічними порушеннями. Ці порушення, в свою чергу, призводять до різних захворювань, які загострюють вже існуючу «особливість» дитини та яскраво виявляються у період вікових криз, періодів зміни соціального оточення, як то наприклад – дошкільний вік.

Підкреслимо, що як було вже розглянуто, тип нервової системи формується генетично, ще до народження дитини (під час вагітності) і є не змінним упродовж життя людини. Однак у дорослому свідомому житті є можливість відкоригувати, удосконалити певні характерологічні особливості темпераменту, тобто риси характеру. Тут можна говорити про енергетичні (мотивація, активність, моторика, емоційність) і часові (темп, ритм, швидкість) характеристики функціонування підструктур особистості дитини, які мають відповідати, але не відповідають тим нормам, на які запрограмована від народження нервова система, і які визначаються темпераментом особистості [2].

Психічні новоутворення особистості, особливо дитини у дошкільному віці, набувають інших психодинамічних характеристик, аніж тих, на які розрахована нервова система, пізніше це яскраво проявляється й у підлітковому віці [16]. Як наслідок, можна спостерігати прискорений (для інтровертів) чи уповільнений (для екстравертів) або неконгруентний спосіб життя (поведінкової сфери, емоційних реакцій, саморегуляції тощо), що може призводити до виникнення психосоматичних захворювань та низки інших наслідків.

Особливої актуальності проблеми «конгруентності» та «неконгруентності» набувають в умовах динамічних змін (вибір місця проживання батьками, зміна гуртків, місця навчання, колективу тощо). Такий тиск призводить та інтенсифікує надмірне інтелектуальне та фізичне напруження у дитини з порушеннями слуху, появу особистісних дисгармоній. Згідно сучасних результатів наукових досліджень українських вчених, встановлено, що в умовах швидкої інформатизації освітнього простору особистісний розвиток дошкільників супроводжується такими проявами дисгармоній як перевтома, підвищена тривожність, невротичні стани, агресії, панічні атаки, внутрішньо особистісні конфлікти, порушення акцентуацій характеру та самооцінки, загрози суїциду тощо [1]. Значна частина дошкільників за таких неконгруентних станів має проблеми з фізичним та психічним здоров'ям, зокрема, наголосимо на такому явищі, як делінквентність у проявах поведінки до найближчого оточення.

Крім того, Д. Сьюпер ще у 1963 році сформулював положення про «конгруентність Я-концепції і професії особистості». Згідно означеної теорії, важливою детермінантою професійного шляху і життєвої успішності є уявлення зростаючої особистості про себе самого, про своє «Я». Дитина/доросла людина, на думку науковця, несвідомо шукатиме професію, спосіб життя, де вона зможе зберігати відповідність своєї уяви про себе, своє «Я», а обираючи, вивчаючи професію – буде здійснювати пошук цієї відповідності [25]. Таким чином період дитинства є не таким простим, як

уявляють собі батьки. Оскільки дошкільний вік формує та закладає основи дорослої особистості, вибір професії, але найголовніше є базою для створення «Я-концепції» дитини [21].

Відтак, конгруентність особистості дошкільника, зокрема з порушеннями слуху, можна вважати одним із провідних чинників її саморозвитку та підсвідомого прагнення до пошуку себе, власної «Я-концепції». Все це зумовлює необхідність подальшого пошуку психолого-педагогічних засобів гармонізації особистісного розвитку дітей та молоді з порушеннями слуху.

ПСИХІЧНІ ПРОЦЕСИ

Структура «психічних процесів» – це пізнавальні та емоційно-вольові процеси. На їх розвиток можуть впливати певні, як сприятливі так і не сприятливі чинники. Наприклад, слабчуща дитина із порушеннями мовлення частково ізолюється батьками або за власною волею від людей, що її оточують. Це створює низку складнощів у засвоєнні соціального досвіду. Навіть дітям, які нещодавно імплантовані не повною мірою доступне сприйняття виразної сторони мовлення, музики, навіть побутових звуків. Такі відставання або викривлення у сприйманні звуків негативно позначаються на усвідомленні своїх і чужих емоційних станів, зумовлюють спрощеність міжособистісних відносин. Наприклад, з часом, у старших класах, залучення дитини з порушеннями слуху до художньої літератури збіднює її світ емоційних переживань, призводить до труднощів формування співпереживання іншим людям та героям художніх творів. До факторів, які сприятливо впливають на емоційний розвиток дітей з порушеннями слуху, можна віднести їх увагу до виразної сторони емоцій, здатність до оволодіння різними видами діяльності, використання міміки, виразних рухів та жестів у процесі спілкування. Варто підкреслити, що основними напрямками розвитку емоційної сфери дитини з порушеннями слуху є ті ж, що й у дитини із нормою слуху [13].

Розвиток емоцій відбувається за такими напрямками як диференціація якостей емоцій, сприймання об'єктів, що викликають емоційний відгук,

розвиток здатності регулювати емоції та їх зовнішні прояви. Емоційний досвід формується та збагачується в процесі спілкування, в результаті співпереживань іншим людям, під час сприйняття творів мистецтва, особливо музики. Наприклад, симпатія по відношенню до близької людини виникає на основі накопичення дитиною досвіду, що викликає приємні для неї ситуації ситуативно-особистісного спілкування, спогади про них. Така емоція може виникнути по відношенню до людини, яка досить часто спілкується з дитиною. Про це свідчить і факт підвищеної чутливості дошкільників із порушеннями слуху. Це може бути як рідна людина, так, наприклад, фахівець, який часто працює із дитиною [7], [11].

У низці досліджень українських та зарубіжних авторів розглядалися проблеми своєрідності емоційного розвитку дітей з порушеннями слуху, що обумовлені особливістю емоційного та мовного спілкування з оточуючими людьми з перших днів їх життя. Є. Лівайн, К. Мідоу, В. Петшак та інші зазначали, що це викликає труднощі соціалізації дітей, їх пристосування до соціуму, невротичні реакції. Як відповідь на такі твердження, сприйняття дітей з порушеннями слуху В. Петшак провів дослідження емоційного розвитку глухих дітей та слабкочуючих дітей, у якому намагався вирішити такі взаємопов'язані проблеми [12], [19]:

- Перша з них – це визначення особливостей емоційного розвитку та емоційних відносин у дітей дошкільного та шкільного віку з порушеннями слуху (залежно від збереження або причин порушення слуху, збереженості його у батьків, а також залежно від соціальних умов, у яких виховується та навчається дитина (вдома, у дитячому садку, у школі чи школі-інтернаті).
- Друга проблема – це дослідження можливостей розуміння емоційних станів іншої людини дошкільниками та школярами з порушеннями слуху. Здатність розуміти емоції інших людей відображає рівень емоційного розвитку дитини та ступінь усвідомлення нею/ним своїх та чужих емоційних станів. Розуміння емоційних станів іншої людини

сприяє розумінню їх зовнішніх проявів у міміці обличчі, жестах, пантоміміці, голосових реакціях та мовній інтонації.

У звичайних умовах дітям з порушеннями слуху мало доступне сприйняття мовної емоційно зміненої інтонації (для її сприйняття необхідна спеціальна слухова робота з використанням звукопідсилюючої апаратури). Відставання та своєрідність у розвитку мови позначаються на оволодінні словами і словосполученнями, що позначають ті чи інші емоційні стани. Разом з тим, за умов успішного соціально-емоційного спілкування з найближчими рідними, наприклад, у глухих дошкільників дуже рано формується підвищена увага до вираження обличчя осіб людей, які спілкуються з ними, до їх рухів і жестів, до пантоміміки. Поступово вони опановують природні міміко-жестові структури для спілкування з іншими людьми [18], [29].

В експериментально-психологічних дослідженнях В.Петшака простежено залежність між характером спілкування дітей з порушеннями слуху з дорослими та емоційними проявами дітей. Встановлено, що відносна збідненість емоційних проявів у дошкільників з порушеннями слуху лише опосередковано зумовлена їх «особливістю» і залежить від характеру емоційно-життєвого і мовного спілкування з дорослими особами. Так, наприклад, глухі діти глухих батьків виявляють найбільшу кількість емоційних проявів різного типу, у тому числі й інтелектуальних емоцій, і наближаються за цими показниками до нормотипових дітей. Слабкочуючі дошкільники або глухі, які мають батьків, щочують, за результатами дослідження демонстрували найменшу кількість емоцій щодо різних життєвих ситуацій. Цей показник міг становити у середньому 25 виразних емоційних проявів дітей з порушеннями слуху у порівнянні з 38 у дітей з нормою слуху [26].

Результати дослідження дають змогу зробити висновок, що збідненість емоційних проявів у дошкільників з порушеннями слуху значною мірою обумовлена недоліками, специфікою виховання, холодністю самих батьків чи

байдужість до сфери емоцій, невмінням дорослих викликати маленьких дітей на емоційне, відверте спілкування.

На емоційному розвитку дітей, їх взаєминах з батьками та іншими членами сім'ї також негативно позначається відірваність від сім'ї (перебування у дитячих закладах інтернатного типу). Ці особливості соціальної ситуації розвитку дітей із порушеннями слуху зумовлюють труднощі в усвідомленні емоційних станів, їх диференціації, узагальненні тощо.

У дошкільному віці починає формуватися такий вид емоційних станів, як почуття, з яких вчені виокремлюють явища, які мають стабільну мотиваційну значимість. Почуття – це переживання особистістю свого ставлення до предметів та явищ, що відрізняється відносною стійкістю, до інших осіб [17].

Почуття, що сформувалися, починають визначати динаміку і зміст ситуативних емоцій. У процесі розвитку – почуття починають організовуватися в ієрархічну систему відповідно до основних мотиваційних тенденцій кожної конкретної людини: одні почуття займають провідне становище, інші – підлегле. Формування почуттів проходить довгий і складний шлях, який відрізняється у кожного дошкільника, оскільки на їх формування впливає численна низка факторів.

Розвиток почуттів відбувається у рамках провідної діяльності дошкільного періоду, тобто через сюжетно-рольову гру. Вагоме значення формування почуттів в орієнтаціях на норми відносин між людьми, що формуються в сюжетно-рольових іграх. Норми, які перебувають в основі людських відносин, стають джерелом розвитку моралі, соціальних і моральних почуттів дитини [19], [24].

Емоції та почуття беруть участь у підпорядкуванні безпосередніх бажань ігровим обмеженням, при цьому дитина може обмежити себе навіть у найулюбленішому виді активності – русі, якщо за правилами гри потрібно, скажімо, завмерти. Поступово дитина опановує вміння стримувати надактивні

вирази почуттів, наприклад, може стримати сльози. Крім того, він/вона навчаються змінювати («одягати») вираження своїх почуттів у культурно прийнятну, соціальну форму. Таким чином дошкільник вивчає мову почуттів, прийняті в суспільстві способи вираження емоцій, різні види переживань за допомогою усмішок, міміки, жестів, рухів, інтонацій. Опанувавши мову почуттів, дошкільник з часом починає користуватися нею вже усвідомлено, інформуючи оточуючих про свої переживання, впливаючи на них, маніпулюючи заради своїх інтересів, тобто повністю включається в соціально активне оточуюче життя.

Зазначаючи про моральну особливість почуттів у дошкільників з порушеннями слуху, варто відмітити, таке почуття як прагнення співчувати, ділитися я з іншими тим, що їм дорого, є цінним, зробити щось для інших, допомогти їм. Цю особливість поведінки чітко можна спостерігати під час взаємовідносин між дошкільниками різних вікових груп.

У молодшій групі на початку року часто спостерігається егоїстична спрямованість дітей, що склалася внаслідок виховання вдома. Помітним прагнення захопити найкращу чи нову іграшку, небажання дати пограти свою власну іграшку іншій дитині. До середнього та старшого дошкільного віку відбуваються позитивні зміни у розвитку дружніх та моральних почуттів. Позитивна емоційна атмосфера створюється завдяки формуванню сюжетно-рольової гри, проведенню свят, днів народження, загальному спільному способу життя в дитячому закладі з установкою на іншу людину, іншу дитину, на її переживання та труднощі. Проблеми оволодіння нормами поведінки значною мірою обумовлені особливостями розвитку пізнавальних процесів. Так, у глухих і слабочуючих дітей спостерігаються труднощі під час сприйняття ситуації: картинка чи реальне життя. Сприйняття і впізнавання протікає повільніше, ніж у тих дітей, хто чує або ранньо імплантовані; неповнота аналізу та синтезу певного зразка під час його сприймання викликає у глухих і слабочуючих дітей неправильне групування, об'єднання елементів в єдине ціле. Під час сприйняття картини, реальної ситуації діти з

порушеннями слуху вказують на окремі предмети та явища природи, дії, стани поза зв'язком з певним визначеним персонажем, героями, описують дії з предметами, які виконують герої, а не їх стосунки чи емоції [13].

У дітей з порушеннями слуху більшою мірою, ніж у тих, дітей, що чують, спостерігаються труднощі налагодження контактів з однолітками, соціальна комунікація, розгортання соціального змісту в грі, залежність оцінок поведінки інших дітей від думки дорослого, низька активність, стереотипізованість емоційної поведінки та відсутність емоційної орієнтації на партнера; недостатня кількість суб'єктів, на які спрямоване співчуття, емпатія; невелика кількість та одноманітність способів вираження співчуття, які може демонструвати дитина, ускладнення вияву та пізнання дитиною емоцій, де необхідно проявляти співчуття, сприяти у допомозі тощо.

Труднощі найчастіше відзначаються саме у дошкільному та молодшому шкільному віці. У дітей з порушеннями слуху не сформовані уявлення про моральні якості людини [30]. Вони мають дуже обмежені уявлення про ситуації, у яких необхідно виявляти співчуття, допомогу (переважно діти реагують лише на ситуації фізичного болю), не знають способів адекватного, відповідного реагування на емоції інших людей. Оціночний словник дітей, які мають порушення слуху не досить багатий, сповнений різноманітних слів. У найменших за віком – це слова «добре», «погано», з віком, крім зазначених слів з'являються у використанні поняття «добрий», «злий», «допомагає», «заважає», «хороший» та ін.

Діти з порушеннями слуху у дошкільному віці починають використовувати більш різноманітні способи реагування (тілесний контакт, вербальні способи, просту дієву допомогу), краще диференціюють моральні ситуації. Відмітимо, що коло об'єктів, на які спрямовано реакції, у дітей слабкочуючих є ширшим, ніж у глухих дітей. Глухі діти не використовують власний досвід для узагальнення, кожен ситуацію сприймають як абсолютно нову, не переносять засвоєного знання в нові умови. Водночас у них

спостерігаються стереотипні поведінкові реакції, які часто не відповідають ситуації [16], [20].

Важливу роль у розвитку емоцій і почуттів, у формуванні міжособистісних відносин має розуміння зовнішніх виразів емоцій інших людей. Українські науковці досліджували особливості розуміння емоцій дошкільниками та школярами. Переважно для дослідження використовували класичні зображення базових емоцій на картках (радість, смуток, страх, гнів, подив, байдужість). Розпізнавання такого набору зображень є важким завданням для дошкільника з порушеннями слуху. Краще діти розуміють емоційні стани персонажів на певному зображенні, картині. Таким чином, чіткі зовнішні прояви (міміка, жести, пантоміміка), зрозумілість та однозначність ситуації мають велике значення для адекватного впізнання дітьми з порушеннями слуху дошкільного віку емоційного стану іншої людини.

У процесі психічного розвитку у дітей із порушеннями слуху відбувається розвиток емоційної сфери. Результати низки досліджень свідчать про те, що учням на межі молодшого та середнього шкільного віку цілком доступне розуміння емоційних станів персонажів, зображених на картинках: учні 3-5 класу досить чітко розрізняють радість, задоволеність та смуток, здивування, страх та злість. Разом з тим, у більшості дітей дошкільного віку ці знання потребують формування, розвитку, оскільки знання подібних емоційних станів ще досить невеликі, особливо стосовно відтінків емоцій, а також вищих соціальних почуттів. Такі знання діти з порушеннями слуху набувають поступово – під час навчання у середніх та старших класах школи. Відмітимо, що аналогічними знаннями діти з нормотиповим слухом оволодівають вже у молодшому шкільному віці [7], [22].

Таке оволодіння знаннями щодо емоційних станів дітьми з порушеннями слуху, має низку негативних наслідків. Наприклад, під час читання та розуміння літературних творів, причин і наслідків вчинків тих чи інших героїв, у встановленні причин емоційних переживань, характеру

відносин між персонажами, що складаються. Пізно також формується (і нерідко залишається досить одноплановим) співпереживання тим чи іншим літературним героям. Все це певним чином збіднює світ переживань дитини з порушеннями слуху, створює у нього/неї труднощі розуміння емоційних станів інших людей, спрощує міжособистісні відносини, що складаються. Труднощі у висловленні своїх бажань і почуттів під час спілкування з оточуючими можуть призвести до порушення соціальних відносин, проблеми у комунікації, появи підвищеної дратівливості та агресивності, невротичних реакцій тощо [4].

Дошкільний вік дітей з порушеннями слуху – це лише початок знайомства з базовими емоціями, а вже протягом шкільного віку відбуваються суттєві зрушення у розвитку емоційної сфери дітей – вони опановують багато понять, що належать до емоцій та вищих соціальних почуттів, краще впізнають емоції щодо їх зовнішнього вираження та словесного опису, правильно визначають причини та наслідки. Це відбувається, значною мірою, внаслідок розвитку пізнавальної сфери – пам'яті, мовлення, словесно-логічного мислення, а також завдяки збагаченню їх життєвого досвіду, збільшенню можливостей його осмислення та соціальним контактам.

Варто також не лякати, а наголошувати батькам, розповідаючи про всі особливості і періоди, які проходитиме дитина за період свого дорослішання. У сучасних політичних, економічних, соціокультурних змінах, постійних динамічних ситуаціях перебудов, у суспільстві дедалі активніше збільшується значення, вага, важливість та увага до психологічного розуміння, визначення можливостей ефективного управління емоційними станами. Але це не означає, що батьки мають фокусувати свою увагу виключно на те, щоб дитина вивчила назви базових емоцій. Це буде не природнім розвитком та стресом для дитини, становлення її психіки тощо [3], [23], [26].

У психологічній літературі все активніше обговорюються також емоційність з точки зору поняття стресу, стресовитривалості і стресостійкості, оскільки вони багато в чому визначають, чи виникне у дитини дистрес у

відповідь на певну емоцію, почуття, подію. Стресостійкість дошкільника з порушеннями слуху – це вміння долати труднощі, регулювати емоції та поведінку, розуміти відповідні настрої оточуючих, у відповідних ситуаціях виявляючи витримку та такт, бути компетентним у своїх емоціях в складних, напружених життєвих ситуаціях. Це є більш важливим умінням, ніж просто завчені фрази про базові емоції на картинках [14].

Стресостійкість визначається сукупністю особистісних якостей, що дозволяють дитині переносити значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження, зумовлені віковими особливостями, без особливих шкідливих наслідків для життєдіяльності та власного здоров'я.

Нині, багато досліджень присвячено стресу у дітей з особливими освітніми потребами, особливо за умов війни, вивченню специфіки стресу фізіологічного та психологічного [3], [4], [7], [11], [14], [15].

Фізіологічний стрес, як зауважують вчені, пов'язаний із реальним подразником. Психологічний стрес характерний тим, що під час нього особистість, зокрема з особливими освітніми потребами оцінює майбутню ситуацію на основі індивідуальних знань та досвіду як загрозову, важку. У свою чергу психологічний стрес поділяється на інформаційний та емоційний. Інформаційний стрес розвивається тоді, коли виникає інформаційне навантаження. Наприклад, коли школяр не справляється із завданням, не встигає приймати вірні рішення у необхідному темпі за умов високого ступеня відповідальності. Для цього виду стресу характерно погіршення пам'яті, зниження концентрації уваги та посилення відволікання. Емоційний стрес з'являється в ситуаціях загрози, небезпеки, образи, погроз, булінгу в шкільному оточенні, або серед найближчого оточення особи з ООП, зокрема з порушеннями слуху тощо [14], [26], [33].

В даний час, стрес є дуже серйозною проблемою, практично протягом всього життя особистості, але загострюється він саме у вікові кризові періоди, (або у період підліткової кризи). Тому ми вважаємо, що формувати стресостійкість необхідно починаючи ще у дошкільному віці, щоб у

подальшому житті було легше адаптуватися до зовнішніх і внутрішніх факторів, що провокують стан стресу.

На нашу думку, за умов стресу виникають складні фізіологічні та біохімічні зрушення, зміни – це прояв стародавньої, що сформувалася під час еволюції, оборонної реакції, або як її називають, «реакції боротьби та втечі». Ця реакція миттєво задіявалася у наших предків за найменшої загрози, забезпечуючи з максимальною швидкістю мобілізацію сил організму, необхідних для боротьби з ворогом чи втечі від нього.

Термін «стрес» відображає три основні аспекти стресу, на яких сконцентовано увагу сучасних досліджень у спеціальній психології це:

- стрес як ситуація або властиві їй фактори, які потребують додаткової мобілізації та змін у поведінці особистості з порушеннями слуху;
- стрес як стан, що активізує цілу низку специфічних фізіологічних та психологічних проявів;
- стрес як відтерміновані негативні наслідки гострих переживань, що порушують дієздатність та здоров'я особистості з порушеннями слуху [24].

Для того, щоб бути коректними у термінах під категорією «стрес» буде розглянуто твердження про те, що стрес – це реакція організму на зовнішні чинники. Для опису негативних наслідків стресу – використовуватиметься визначення або наукова категорія «дистрес». У свою чергу, зовнішні фактори, які викликають стрес мають назву «стресорів».

Науковці та практичні психологи вважають, що стрес виникає тільки при настанні негативних подій: смерть близької людини, розлучення батьків, втрата звичного місця проживання, конфлікти тощо. Це є великою помилкою. Будь-які зміни, як позитивні, і негативні, є тим механізмом, який запускає реакцію стресу. У психології такі зміни та фактори, що впливають на особистість з порушеннями слуху мають назву – джерело стресу, подразник або як вже зазначалось – стресор. Розвиток стресу та пристосування до нього

проходить кілька стадій: стадія мобілізації (тривоги), резистентності (стійкості), виснаження.

Стадія мобілізації чи тривоги, яка ще має назву аварійної. У цей період відбувається мобілізація всіх захисних функцій організму та ресурсів особистості з порушеннями слуху.

Стадія резистентності, стійкості є стадією опору. Якщо причини стресу/стресів на першій стадії не вдалося усунути, в організмі особистості дитини відбувається перебудова і починається витрачання особистісних ресурсів на боротьбу зі стресором, функції організму починають працювати на виснаження.

Стадія виснаження подібна до заціпеніння, позбавлення сил і можливостей руху. Особистість не здатна адекватно оцінювати ситуацію в якій нині опинилась, себе як особистість та приймати певні результативні рішення, діючи автоматично.

Проходження кожної стадії стресу залежить від: рівня стійкості (резистентності) організму особистості з порушеннями слуху, від особливостей виховання дитини, типу нервової системи, інтенсивності та тривалості впливу стресора, особистісної значущості фактора стресу для дошкільника з порушеннями слуху, адаптивної гнучкості тощо [3].

Важливо також підкреслити п'ять категорій можливих наслідків стресу. Серед основних наслідків стресу варто зазначити основні, як то [11]:

суб'єктивні – занепокоєння, агресія, депресія, втома, погіршення настрою, низька самооцінка;

поведінкові – схильність до нещасних випадків, аутоагресія, емоційні спалахи, надмірне споживання їжі, імпульсивна поведінка;

пізнавальні – порушення функцій уваги, зниження розумової діяльності;

фізіологічні – збільшення рівня глюкози у крові, підвищення артеріального тиску, розширення зіниць, змінне відчуття спекотності тіла на холод;

організаційні –низька продуктивність, незадоволеність роботою, зниження старанності, відсутність терплячості.

СИСТЕМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Остання, але не за значенням – структура «системи саморегуляції» – представлена низкою складових, наприклад, волею дитини, особливістю стилю виховання в родині, мотивацією тощо.

Воля, як механізм саморегуляційних процесів, активізується подібно до «стимул – реакція», є емоційним та когнітивним відгуком на ситуації, що оточують особистість, часто пов'язаний зі здатністю дитини до ідентифікації інших та самоідентифікацією [22].

Вольові процеси, залежно від специфіки вияву їх до об'єктів, суб'єктів можна класифікувати за: емоційністю (в основі лежить механізм проекції та наслідування); когнітивністю (в основі – інтелектуальні процеси); предикативністю (проявляється як здатність до прогнозування архетипічних реакцій і аналітичних здібностей у конкретних ситуаціях); естетичністю (чуттєве сприйняття історичного досвіду, особливостей культури етносу, почуття естетичного задоволення від «прекрасного», зокрема об'єктів мистецтва, музики, пейзажів, інших об'єктів та предметів історично-соціальної дійсності та ін.) [19].

С. Капустін, О. Крижечковський, М. Лукін, Л. Можейко, Н. Тарасенко зазначають, що особистість у якій емоційний компонент, зокрема така складова як воля відсутній, самоконтроль та саморегуляція реалізуються на відтворювальному рівні, як «соціальний ярлик», деємпатично (невідчуваючи), що проявляється через наслідування поведінки, норм, правил, сприймання культури на рівні копіювання, відсторонення, маргінальності тощо [14]. Основними формами такого штучного засвоєння є поверхневе співпереживання та формальне співчуття труднощам та переживанням близьких, рідних, етносу (формальне сприйняття негараздів і переживань, почуттів іншого безвідносно до власного стану, штучність у реалізації соціальної поведінки), відстороненість від соціально-політичних подій,

зверхність до політичних перетворень та ін. [15], [26].

Воля, на думку психологів, є рушійною силою, каталізатором не лише саморегуляції, а й більшості етнічних процесів. В ході засвоєння етнічних архетипів воля виступає як дія, що проходить чотири етапи: по-перше, виникнення спонуки, бажання, мотиву або постановка попередньої мети; по-друге, боротьба мотивів; по-третє, прийняття рішення; по-четверте, виконання. Г Бобічук вказує, що в ситуаціях реального функціонування (життєдіяльності) особистості, залежно від умов, етапи матимуть різну тривалість та характер, інколи достатньо довго людина зосереджується на одній фазі та швидко минає інші [1]. Н Марусевич зазначає, що в емоційно насичених історичних подіях часто випадає друга фаза, а прийняття рішення та поведінковий акт (засвоєння архетипічного образу) має інстинктивний, рефлекторний характер. І часто третя та четверта фази відбуваються майже одночасно [21].

Воля як компонент саморегуляції це «не лише уміння чогось забажати та досягти, але й уміння змусити себе відмовитися від чогось, коли це необхідно», як зазначал М. Микитенко [22]. Саме тому, на нашу думку, особливу роль у функціонуванні та засвоєнні саморегуляційних механізмів потрібно зосереджуватися на формуванні вольових рис, розумінні межі «треба» та «хочу». Так, М. Хоменко зазначає, що засвоєння дитиною з особливими освітніми потребами поведінкового архетипу – це несвідомий процес саморегуляції особистістю емоцій, почуттів, дій, вчинків і поведінки шляхом їх співставлення зі змістом життєвої ситуації [32].

Дитина – це дзеркало морального життя батьків

Мартін Лютер Кінг

Навколишнє середовище – це той компонент, без якого неможливий процес навчання, мотивації, саморегуляції, оскільки у них віддзеркалюється процес мислення, розвиток думки. Більшість науковців пов'язують потенціал саморегуляції з психологічною атмосферою, системою міжособистісних

стосунків, характером ставлення один до одного батьків, батьків до дітей, особливостей інтересів, захоплень родини, потреб, рівнем психолого-педагогічної та загальної культури батьків, способом життя, психологічною структурою особистості кожного із батьків та окремо дитини, типом нервової системи та інших факторів. На думку психологів, вагомий вплив і важливе значення для формування особистості має морально-психологічний клімат родини, який визначає і опосередковує всі інші фактори. У свою чергу мікроклімат сім'ї залежить від характеру сімейних, насамперед, подружніх і дитячо-батьківських відносин.

Дитячо-батьківські відносини формують майбутнє дитини, виступають перспективою майбутнього життя. У сім'ї формується ставлення дитини до самої себе і оточуючих, до своєї «особливості» (порушення зору, слуху, мовлення тощо). Батьки природним чином впливають на своїх дітей: через механізми наслідування, ідентифікації та інтеріоризації зразків батьківської поведінки. Сімейне виховання має в якості унікального каталізатора родинні почуття. Його відсутність або порушення впливають на формування особистості і, часто, потребують психологічної корекції вже з дорослою особистістю. Як зазначав А.де Сент-Екзюпері та З. Фройд «... всі ми родом із дитинства» [31].

Зважаючи на важливість та вплив родини, сімейного виховання на особистість, психолог розглядає сім'ю як один із головних об'єктів свого впливу та професійну діяльність, вагому складову саморегуляції та ситуацію формування дитини, пізніше дорослого з особливими освітніми потребами. Фахівцю важливо бути готовим до різної психологічної допомоги: сімейна діагностика, сімейне консультування, психолого-педагогічної освіта батьків, корекція ставлення батьків до дитини, сімейна психотерапія та ін. Психологу важливо встановити, яку роль на формування дитини, дорослої особистості відіграли батьки, їх ставлення до дитини, сімейний емоційно-психологічний мікроклімат, що складається в єдину унікальну сімейну ситуацію розвитку, її типи саморегуляції. Психологу також важливо з'ясувати, яким чином ту чи

іншу сімейну ситуацію сприймає дитина, які наслідки ця ситуація спричинює на розвиток, поведінку та емоційне самопочуття дитини [36].

Існують різні моделі допомоги сім'ї, які може використовувати психолог в роботі в терапевтичній роботі, зокрема і з родинами, що виховують дітей з особливими освітніми потребами [9].

Педагогічна модель базується на гіпотезі нестачі педагогічної компетентності батьків. Основним об'єктом скарг в таких випадках є, зазвичай, дитина. Фахівець разом з батьками аналізує ситуацію, орієнтовно складає програму заходів. Причина, що хтось із батьків може бути причиною негараздів – не розглядається. Психолог орієнтується не стільки на індивідуальні можливості батьків дитини, а, переважно, на універсальні з точки зору педагогіки і психології способи виховання.

Означена модель ґрунтується на припущенні щодо дефіциту знань і умінь батьків про виховання дітей, що не змогли сформувати саморегуляційні механізми дитини. Ця модель має профілактичний характер, є актуальною для проблемних, дисфункціональних родин, спрямована на підвищення психолого-педагогічної культури батьків, розширення і відновлення виховного потенціалу сім'ї, активне включення батьків у процес соціального виховання дітей [9].

Соціальна модель використовується в тих випадках, коли сімейні труднощі є результатом несприятливих зовнішніх обставин. У цих випадках окрім аналізу життєвої ситуації і рекомендацій потрібне втручання зовнішніх сил [35].

Психологічна (психотерапевтична) модель використовується за умов, коли причиною труднощів дитини є сфера спілкування або особистісні особливості членів родини. Модель передбачає аналіз сімейної ситуації, психодіагностику особистості, діагностику сім'ї. Практична допомога психолога полягає у подоланні бар'єрів спілкування і причин їх виникнення.

Діагностична модель ґрунтується на припущенні дефіциту (відсутності спеціальних знань) у батьків про дитину. Об'єктом діагностики за такої моделі

є родина, також діти, що характеризуються порушеннями поведінкової та саморегуляційної сфер особистості.

Медична модель передбачає, що основою сімейних труднощів є хвороби. Завдання психолога є встановлення причини атипового розвитку члена родини, адаптація «здорових» членів сім'ї, тобто осіб з типовим розвитком до члена родини, що має особливі потреби [12].

Психолог може використовувати різні моделі допомоги сім'ї, залежно від типу, сутності причин, що викликали проблему дитячо-батьківських і подружніх відносин.

В сучасній практичній психології ще не сформовано єдиний методологічний підхід до визначення сутності психологічного супроводу родин та формування саморегуляції дитини. Психологічний супровід розглядається як система професійної діяльності психолога; як загальний метод роботи психолога; один з напрямів та/або технологія професійної діяльності психолога [35]. О. Федоренко розглядає психологічний супровід як метод створення умов для прийняття оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору [30]. Л. Ганіч розглядає психологічний супровід як систему організаційних, діагностичних, навчальних і розвиваючих заходів для батьків [9].

Підкреслимо, що основною метою психологічного супроводу є формування, створення в родині розвиткового середовища, не лише для формування саморегуляційних механізмів, а й атмосфері, яка сприятиме максимально повному розвитку інтелектуального, особистісного та творчого потенціалу кожної дитини, зокрема і дошкільника з порушеннями слуху.

Підсумовуючи, зазначимо, що як напрям в психології, психологічний супровід містить такі базові елементи як супровід природнього розвитку батьківства; допомога батькам у важких, кризових і екстремальних ситуаціях (як то нині є війна); психологічне орієнтування процесу сімейного виховання.

*Вживає не сильніший і не розумніший, а той, хто най- краще реагує
на зміни, що від-буваються.*

Гордон Драйден

Сучасний період розвитку суспільства в Україні і світі характеризується через динамічні процеси різних форм, типів, рівнів відносин соціокультурних зв'язків. Наразі, міжкультурна взаємодія не лишається поза увагою теоретиків і практиків, обумовлюючи важливість вивчення як прикладних аспектів, так і генеруючи необхідність, важливість фундаментальних досліджень. Це один із кроків, який провокує розвиток будь-якої дитини. Оскільки нові знання, нова культура – це не є втратою свого етнічного. Це збагачення досвіду, нові елементи знання, формування різносторонньої особистості, незважаючи на «особливості» розвитку.

МІЖКУЛЬТУРНА ВЗАЄМОДІЯ

Міжкультурна взаємодія нині розглядається як невід'ємний елемент психолого-соціального життя кожної особистості окремо і суспільства загалом, спосіб спільного існування великих соціальних структур системного порядку, що характеризуються інтенсивним обміном інформацією, цінностями, результатами діяльності тощо. Розгляд сутності цього явища, на перший погляд, може зводиться до з'ясування сутності понять «культура», «взаємодія» і подальшому синтезу смислових значень, виходячи із розуміння регуляції цього процесу. Але особливий інтерес викликає регулювання міжкультурної взаємодії як організованого, керованого процесу, що забезпечується спілкуванням дітей із різних культур, країн та взаємообміном інформацією, як наслідок, культурним надбанням кожної дитини [6].

Найбільший інтерес, у зв'язку з цим, викликає взаємодія футуристичної, формуючої частини суспільства – дітей, як типового, так і атипового розвитку. Війна поставила перед родинами такі умови існування, які змушують сім'ї покидати свої домівки та шукати місця проживання в інших країнах. Діти ж є найбільш адаптивним механізмом, вони здатні спілкуватися, не знаючи мови з такими ж як і вони однолітками. Це призводить до того, що під час гри – діти

мимоволі, обмінюються культурними і буденними цінностями, розповідають і демонструють звичаї своїх країн, імплементують знання, навички один одного [10].

Така динаміка існувала і раніше, але війна активізувала багатовимірність самого феномену міжкультурної взаємодії між людьми, зокрема і дітьми з особливими освітніми потребами. Від так, міжкультурна взаємодія – це складна система, що саморозвивається, об'єднує в просторово-часовому континуумі цінності, смисли, мову, норми, психологічні реакції, виховання, менталітет та інше різноманіття проявів існування, діяльності особистості різного віку та статі [6].

Одним із найбільш складних типів взаємодії та розвитку виступає взаємодія культур (міжкультурна взаємодія), викликаючи особливий інтерес фахівців різних галузей теорії та практики. Поняття «міжкультурна взаємодія» широко застосовується у науковій літературі, а також інформаційних ресурсах. Перший застосунок такої наукової категорії було введено Г. Трейгером та Е. Холлом [36], визначаючи її як ідеальну мету, до якої має прагнути суспільство, світовий соціум у своєму бажанні ефективно адаптуватися до навколишнього світу та розвиватися, крокувати до успіху. Науковці вперше запропонували для широкого вживання означене поняття, що відображало особливу сферу людських відносин. Пізніше основні положення та ідеї міжкультурної комунікації були більш докладно розкриті в роботі Е. Хола [36], в якій автор охарактеризував тісний зв'язок між культурою та психологією особистості. Вчений дійшов висновку про необхідність «навчатися та ділитися культурою», але жодна культура не буде повністю прийнята особистістю, оскільки подібна до темпераменту. Темперамент обумовлений від народження типом нервової системи. Особистість може себе контролювати, але кардинально змінити її неможливо.

Подібну думку висловила І. Гриненко про те, що «...обмін інформації – це цемент, який скріплює суспільства, який робить рівними дітей, дорослих,

але є цементом, на якому не можна побудувати будинок, оскільки всі цеглини різні» [10].

Міжкультурна взаємодія сьогодні тісно пов'язана і з негативним явищем, як то вимушені переміщення цілих родин у різні частини світу, які рятуються від війни. Але попри це, українські родини зберігають своє культурні цінності, знання про себе, унікальні способи реакції на світ, архетипи та національну психологію тощо. Однак існує ще один негативний процес міжкультурної взаємодії, який використовує країна-агресор, коли набуває чинності механізм насильницького примусу до певного образу поведінки, механізм, що формується не на передачі чи обміні інформації щодо культурних надбань, а, переважно, із застосуванням сили, жорстокості, механізмів коерції. (*Коерція – це механізм реалізації впливу чи взаємодії не комунікативним способом, із застосуванням сили, примусу (бійка, ув'язнення, примус тощо) [21]. Поняття «коерції» є антитезою до поняття «міжкультурна взаємодія». Оскільки основна функція міжкультурної взаємодії – кореляція відносин між країнами та етносами, класами, верствами, національними групами, релігійними організаціями тощо з метою підтримки динамічної єдності та цілісності світової соціокультурної структури [6].

Переробка та продукування інформації людиною здійснюються не довільно, а за заданими законами її власних психічних процесів. У різних людей, у різних культурах ці процеси протікають по-різному. Свідомість кожного сприймає лише частину безперервного спектру явищ, тому реальний світ значно відрізняється від ідеальної моделі світу, створеного нашими відчуттями. Багато обмежень у прийомі інформації пов'язані з особливостями як індивідуальної психіки дитини, так і штампів, сформованих культурами [37].

Наприклад, основні типи позитивної, а не коерційної культурної взаємодії у дітей з особливими освітніми потребами між дітьми є:

- безпосередня, міжособиста комунікація (як зазначалось, під час спілкування з однолітками, навіть без знання мови);

- інтергрупова комунікація (спеціально організоване спілкування дітей з особливими освітніми потребами різних країн, етносів);
- міжгрупова комунікація (спілкування різних груп дітей, що характеризуються різними особливими освітніми потребами);
- масова комунікація (спілкування не лише дітей, а і дорослих, к з типовим, так і атиповим розвитком) [6], [10].

Міжкультурна взаємодія дітей з особливими освітніми потребами виконує три провідні, так звані «генеральні» функції за допомогою таких засобів: по-перше, створення та підтримка «картини світу» (повідомлення про факти, події, ідеологічну орієнтацію, про психолого-педагогічне значення тих чи інших явищ у зовнішньому середовищі); по-друге, створення «картини спільностей» (повідомлення про факти та події, соціальні орієнтації, що стосуються можливостей навчання, лікування, психологічної адаптації тощо); по-третє, трансляції цінностей культури, взаємообмін, що здійснюється також двома типами – як діахронний та синхронний процес [16].

Підкреслимо, що для дітей з різними особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями слуху, міжкультурна взаємодія відіграє різну роль. Успішною психологічною адаптацією після міжкультурної взаємодії є досягнення психологічної задоволеності у межах нової культури. Це виявляється у доброму самопочутті дитини з особливими освітніми потребами, психологічному здоров'ї, а також у чітко та ясно сформованому почутті особистої чи культурної ідентичності, відсутності змішування, перебирання чужої культури [29].

Сутність сучасної міжкультурної взаємодії полягає у вмінні вільно орієнтуватися в новій культурі та суспільстві, вирішувати повсякденні проблеми, наприклад у побуті, у школі, але залишатись вірним власним традиціям. Очевидно, що результати адаптації дітей з особливими освітніми потребами залежатимуть як від психологічних, так і від соціокультурних факторів, які досить тісно пов'язані один з одним [28]. Успішна психологічна

адаптація залежить від типу особистості дитини, її темпераменту, поведінкових реакцій, від соціальної підтримки тощо.

Світ змінився і перестав бути хоча б відносно стабільним та зрозумілим, прогнозованим. Це необхідно, в першу чергу, зрозуміти, в другу – прийняти! Багато дорослих людей, не лише дітей з особливими освітніми потребами, нині перебувають у стані амбітендентності (різнополюсності), ніби як при стані шизофренії, під час зустрічі зі знайомими хочуть обійняти і водночас відхиляються. Багато хто втратив опору (рідних, домівки, кошти, статки) і не довіряє жодній інформації, але при цьому постійно шукає її в інтернеті, підписаний на багато каналів в різних месенджерах.

Має значення тільки те знання, яке використовується на практиці.

Гордон Драйден

Сучасні дорослі українці мають одночасно два страхи: по-перше, бути ушкодженими; по-друге, втратити все, що мають. Стало неможливим довготривале планування, знижується можливість контролю за ситуацією та, відповідно, почуття безпеки. Думки про можливе бомбардування та свою смерть чи близьких виникають у багатьох людей. Це спотворює звичний розвиток, робочий процес, навчання дітей та їх виховання. В таких ситуаціях постійного стрес, невідомості, в умовах колективних негативних переживань можливі два шляхи трансформації особистості: деструктивний та конструктивний шлях змін.

ДЕСТРУКТИВНА ТА КОНСТРУКТИВНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЗА УМОВ ДИНАМІЧНИХ ЗМІН

Негативний шлях змін – це відсутність кроків до успіху формування та розвитку дитини з порушеннями слуху. Сутність його у тому, що переконання та стратегії поведінки, які характерні особистості – не дозволяють адаптуватися до нових умов життя, переважає негативний відбір інформації та глобалізація найменших проблем. Як результат – це депресивні стани, посттравматичні стресові розлади, невротичні стани, страхи тощо.

Прагнення повернутися до колишнього способу життя і туга за ним без урахування незмінності нових обставин, життя в ілюзії, що нічого не відбувається – призводить лише до деструктивних станів, відсутність розвитку, динамізму у позитивний бік.

Конструктивний шлях змін особистості відрізняється, як не дивно це прозвучить, прийняттям ситуації та виробленням способів дій щодо вирішення конкретних щоденних побутових проблем, усвідомленим регулюванням процесу роздумів про травму, подію, які відбулися та їх вплив на життя. Конструктивність – це прийняти ситуацію, перейти до планування «тут і зараз». Що я можу зробити конструктивно: усвідомлення та використання ефективних способів організації свого життя та допомоги іншим. Підтримувати себе, позбавлятися почуття провини за війну, не нести відповідальність за інших (друзів, які не поїхали, рідних, які залишилися в Україні).

Наразі всі МИ, українці – емоційні. Але «психологічний перенос» власних проблем, емоційності на іншу людину є невротичним станом і шкодить не лише особі з якою чинять не коректно, а впершу чергу – Вам самим, дітям, яких виховує родина (батько, мати, опікуни тощо). Стабільність емоційної сфери, коректність спілкування, толерантність є запорука психологічного здоров'я кожного із нас та розвитку дитини, особливо, якщо Ви виховуєте дитину з особливими освітніми потребами.

Література:

1. Бобічук Г. Саморегуляція особистості. Київ: Основи, 2004. 231 с.
2. Бондаренко О. Психологічна допомога особистості. Харків: Фоліо, 1996. 237 с.
3. Борзунова О. Онтогенетичний аналіз кризи та стресу: психологія підлітковості. Чернігів: Бук-трест, 2015. 227 с.
4. Булгакова Л. Неврози: порушення емоцій та поведінки у дітей та підлітків. Київ: Видав, 2013. 288 с.

5. Валюшко І. Афект, емоція, почуття в спеціальній психології. Тернопіль: Науковий світ, 2017. 248 с.
6. Вінер М. Мова та міжкультурна комунікація. Луганськ: БРС, 2014. 264 с.
7. Вовченко О. Саморегуляції базових емоцій підлітками з порушеннями розумового розвитку як основа формування емоційного інтелекту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2020. Вип. 11. С. 44-50.
8. Вудвортс Р. Экспериментальная психология. Днепропетровск: Директ-Медиа, 2008. 340 с.
9. Ганіч Л. Психологія сім'ї : практична психологія». Харків: Рідне слово, 2017. 216 с.
10. Гриненко І. Психологія міжкультурної комунікації. Харків: Прайс, 2017. 208 с.
11. Дерев'янка С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. 2008. № 1. С.96-104.
12. Елліс А., Макларен К. Рационально-эмоциона, поведенческая терапия. Харків: Фенікс, 2008. 160 с.
13. Жук В. Дитина з порушенням слуху: навігація для батьків. Київ. С. 3-19, С. 25–29.
14. Кабанцева А. Підтримка дитини в умовах емоційного напруження: навчально-методичний посібник. Київ: КВПЦ, 2018. 136 с.
15. Кандзюба Я. Підтримка дитини з особливими освітніми потребами в умовах емоційного напруження: навчально-методичний посібник. Київ: Ліга-Прес, 2022. 179 с.
16. Коломієць Н. Аномальна психологія: дитячий аспект. Львів: Левеня, 2011. 226 с.
17. Костюк А. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2014. Вип. 2, Т. 1. С. 85-89.

18. Литвінова В. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології: навчально-методичний посібник. Київ: вид-во ФОП Симоненко О.І. 250 с. (С. 89-139).
19. Литовченко С. Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання та супровід: Монографія. Київ: ФОП Симоненко О. І., 2020. 356 с.
20. Литовченко С. Соціально-особистісний розвиток дошкільників з порушеннями слуху. Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у дошкіллі: навч.-метод. посібник. Київ: ФОП Симоненко О. І., 2019. С. 238-323.
21. Марусевич Н. Аналітична психологія та проблеми походження архетипових сюжетів. Тернопіль: Сетів, 2011. 245 с.
22. Микитенко М. Саморегуляція особистості з порушеннями психофізичного розвитку. Київ: Світ, 2017. 196 с.
23. Моргун В. Психохірургія наклепів. Полтава, 2005. 284 с.
24. Пагорін Д. Емоції та почуття підліткового віку за умов психофізіологічних порушень. Харків: Київські читання, 2017. 176 с.
25. Помиткіна Л. Психодинамічна неконгруентність особистості: діагностика, корекція та консультування. Київ: Книжкове вид-во НАУ, 2007. 180 с.
26. Попова Т. Емоційний інтелект і тривога в період раннього зростання. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. 2013. Вип. 15. С. 109-114.
27. Сечейко О. Диференціальна психологія. Київ: НАУ, 2014. 300 с.
28. Таранченко О. Вектори змін фахової діяльності педагогів у новому соціокультурному контексті. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії*. Вінниця: ТОВ фірма «Планета», 2016. 416с. С.18-20.

29. Тимченко О. Особливості емоційного спілкування дітей з порушеннями слуху. Львів: БудКо, 2016. 187 с.
30. Федоренко О. Фасилітація особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку. *Практична психологія та соціальна робота*. № 1. 2016. С. 1-7.
31. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Київ: Основи, 1998. 266 с.
32. Хоменко М. Основи комунікативної взаємодії дітей з ООП під час професійного становлення. Полтава: Вік, 2019. 169 с.
33. Biernat M., Dovidio J. Stigma and stereotypes. *The social psychology of stigma. Basic and Applied. Social Psychology*. 2013. № 35. P. 88 –125.
34. Chien-Min Chao J. The culture of deaf people. *Nebraska Symposium on Motivation*. 1999. Vol. 11. P. 41-133.
35. Crocker J., Major B., Steele C. Social stigma. *Handbook of social psychology*. Boston: McGraw-Hill, 2018. 553 p.
36. Hall E. *Beyond Culture*. Garden City. New York: Anchor Press / Doubleday, 1976. 118 p.
37. Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Kolupayeva, A., Taranchenko, O., Mazin, D., Crocker, C., & Petryshyn, R. *A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. School Effectiveness and School Improvement*. 2016. 27(1), 24-44.
38. Rogers R A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. *Psychology: A study of a science*. 1960. Vol 3. P. 184-256.
39. Triandis C. Cross-cultural studies of individualism and collectivism. *Nebraska Symposium on Motivation*. 1999. Vol. 11. P. 41-133.

Рекомендована література

Пропонуємо посібники для батьків та педагогів, підготовлені співробітниками відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України:

✓ *Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у дошкільці*: навч.-метод. посіб. / С. Литовченко, В. Жук, В. Литвинова. К.: ФОП Симоненко О.І., 2019. 279 с. <https://lib.iitta.gov.ua/729747/>

✓ *Дитина з порушенням слуху: навігація для батьків* / В. Жук, В. Литвинова, С. Литовченко, Н. Піканова, О. Таранченко. Медичний центр слухової реабілітації АВРОРА, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2018. <https://lib.iitta.gov.ua/715811/>

✓ *Дитина з порушенням слуху: методичний посібник* / С. Литовченко, В. Жук, О. Таранченко. <http://lib.iitta.gov.ua/714037/1/>

✓ *Навчально-наочний посібник для роботи з дошкільниками з порушеннями слуху (у 3 книгах) «СТЕЖКИ У СВІТ»* / В. Жук, О. Федоренко, В. Литвинова, Н. Максименко, Л. Борщевська, С. Литовченко. Київ, 2014. <https://lib.iitta.gov.ua/7800/7>

✓ *Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху : методичні рекомендації* / С. Литовченко, О. Таранченко, В. Жук, В. Шевченко, В. Литвинова, О. Федоренко. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 321 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776>

✓ *Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток* : навчально-методичний посібник / С. Кульбіда, С. Литовченко, В. Жук, В. Литвинова. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 144 с. <https://lib.iitta.gov.ua/724437/>

✓ *Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник* / С. Кульбіда, С. Литовченко, О. Таранченко О., В. Жук, О. Федоренко, В. Литвинова. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 216 с. <https://lib.iitta.gov.ua/719471/>

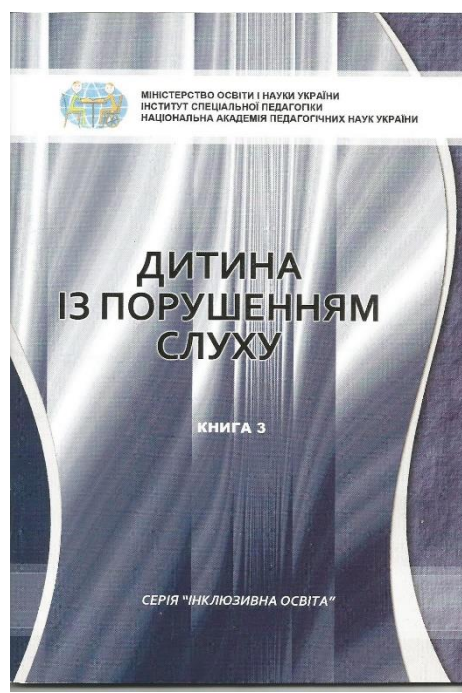
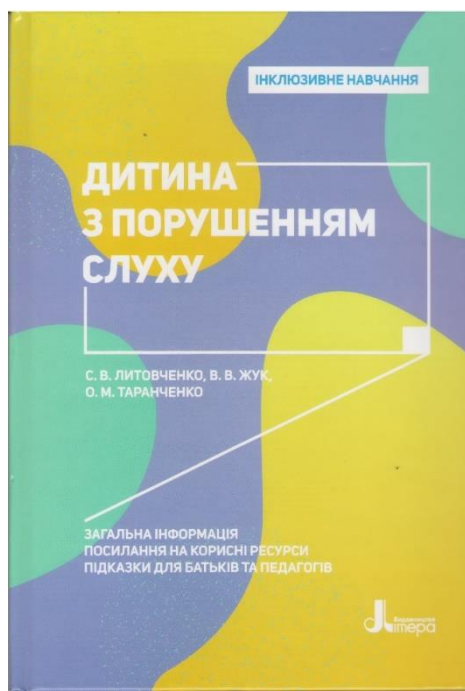
✓ *Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у початковій школі: навчально-методичний посібник* / О.М. Таранченко, О.Ф.Федоренко. Київ, 2020. 223 с. <https://lib.iitta.gov.ua/730669/>

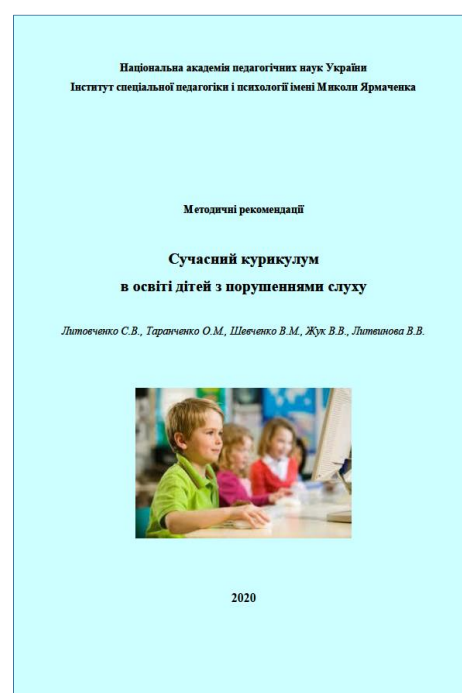
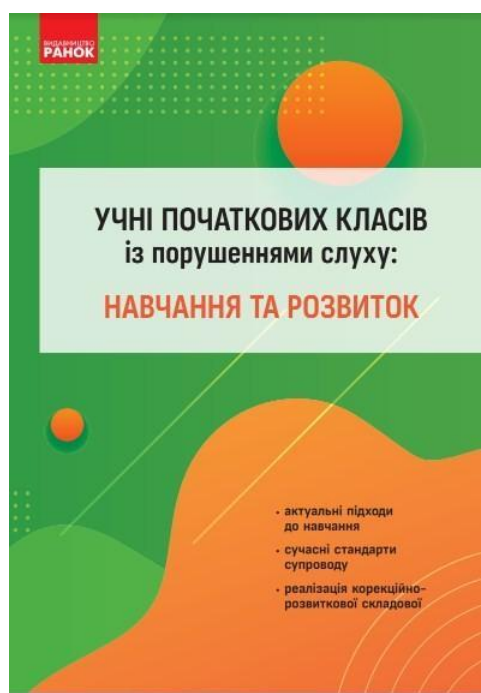
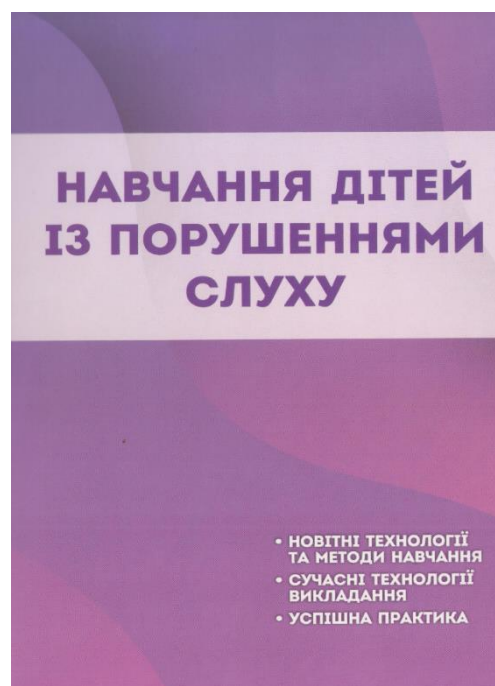
✓ *Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології: навчально-методичний посібник* / С. Литовченко, О. Таранченко, В. Жук, В. Шевченко, В. Литвинова, О. Федоренко. Київ, 2018. <http://lib.iitta.gov.ua/716978/>

✓ Кульбіда С.В., Чепчина І.І., Адамюк Н.Б., Іванюшева Н.В. Українська жестова мова: жестівник. Київ: Педагогічна думка, 2012. <https://lib.iitta.gov.ua/732036/>

✓ Програми з корекційно-розвиткової роботи: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi/programi-z-korekcijno-rozvitkovoyi-roboti-dlya-ditej-z-porushenniyami-sluhu>

✓ Підручники для дітей глухих, зі зниженим слухом: <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/1-klas/15-pdruchniki-dlya-osb-z-osoblimi-osvtnmi-potrebami-1-klas/>





Корисні ресурси

- ✓ Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України <https://ispukr.org.ua>, <https://www.facebook.com/ispukr>
- ✓ Відділ освіти дітей з порушеннями слуху <https://www.facebook.com/groups/268693925325131/>,
https://t.me/surdo_ISPP_NAPN,
https://instagram.com/widdil_surdo?igshid=YmMyMTA2M2Y=
- ✓ Електронна бібліотека НАПН України, де можна ознайомитися з напрацюваннями науковців Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України <https://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/ins=5Fspe=5Fped/>, Відділу освіти дітей з порушеннями слуху <https://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/dechd/>
- ✓ Психологічний консультативно-тренінговий центр Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України – консультативна та методична допомога для педагогів та батьки <https://ispukr.org.ua/?p=6083>
- ✓ фахові періодичні видання Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України – журнал «Особлива дитина: навчання і виховання» https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child та науково-методичний збірник «Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови» <https://spp.org.ua/index.php/journal>
- ✓ курси підвищення кваліфікації педагогів Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України https://ispukr.org.ua/?page_id=344
- ✓ Електронна бібліотека Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» bit.ly/36SHZg7 (підручники і посібники).

Відділ освіти дітей з порушеннями слуху

<https://www.facebook.com/groups/268693925325131/>,

https://t.me/surdo_ISPP_NAPN,

https://instagram.com/widdil_surdo?igshid=YmMyMTA2M2Y=

науковий підрозділ Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, який проводить фундаментальні та прикладні дослідження з питань розвитку та навчання дітей з порушеннями слуху, у співпраці з партнерами визначає стратегії удосконалення освіти дітей з порушеннями слуху у контексті євроінтеграційних та національних освітніх реформ.

Відділ (на час створення – лабораторія сурдопедагогіки) як самостійний підрозділ було відкрито у 1968 р. за ініціативи Українського товариства глухих (УТОГ).

Метою діяльності відділу є теоретичне обґрунтування та науково-методичне забезпечення освіти дітей з порушеннями слуху у контексті сучасних психолого-педагогічних підходів та освітніх тенденцій; вивчення та упровадження прогресивного національного та міжнародного досвіду навчання та супроводу дітей з порушеннями слуху; створення науково-методичного підґрунтя для модернізації діяльності спеціальних закладів освіти, інклюзивних груп та класів.

Основними напрямками діяльності відділу є:

- ✓ вивчення та узагальнення національного та міжнародного досвіду освіти дітей з порушеннями слуху;
- ✓ обґрунтування та розроблення сучасних технологій раннього втручання та корекційно-розвивального супроводу дітей з порушеннями слуху в спеціальних та інклюзивних умовах навчання;

- ✓ дослідження особливостей реалізації Державних стандартів освіти, формування ключових компетенцій дітей з порушеннями слуху у контексті положень сучасних освітніх документів;
- ✓ дослідження векторів модернізації спеціальної освіти в умовах реалізації концепції «Нова українська школа», а також:
- ✓ підготовка наукових кадрів, надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогічних працівників за сучасними освітньо-професійними програмами;
- ✓ експертиза законодавчих і нормативно-правових документів у галузі спеціальної освіти;
- ✓ організація та проведення науково-практичних заходів (форумів, конференцій, семінарів, тренінгів тощо) з актуальних проблем освіти дітей з порушеннями слуху;
- ✓ здійснення спільних досліджень із закладами освіти, реалізація освітніх проектів, підготовка та експертиза навчально-методичної літератури.

В межах проведення наукових досліджень «Теоретико-методичні засади навчання дітей з порушеннями слуху в умовах модернізації освіти» (2018-2020), «Науково-методичне забезпечення навчання дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху» (2021-2023) та ін. науковці відділу працюють над розробкою актуальних проблем освіти дітей з порушеннями слуху: ранній розвиток, розвиток слухового сприймання та мовлення, формування ключових освітніх компетентностей, супровід дітей з кохлеарними імплантами, організація освітнього середовища за умов інклюзивного навчання, з використанням дистанційних технологій, впровадження рівнів підтримки відповідно до ступенів прояву освітніх труднощів, психологічна підтримка, врахування психологічних особливостей та індивідуальних потреб дітей, міждисциплінарна взаємодія фахівців тощо.

За результатами досліджень підготовлено та впроваджено монографії, концепції, посібники для педагогів, психологів та батьків, навчальні матеріали (програми, підручники, методичні рекомендації, дидактичні розробки та ін.), публікації у фахових виданнях, що індексуються у міжнародних наукометричних базах. Найбільш актуальні публікації: Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху, Концепція розвитку системи освіти дітей із порушеннями слуху в Україні, посібники «Дитина з порушенням слуху: навігація для батьків», «Навчання дітей з порушеннями слуху», «Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток», «Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху» та ін. (праці співробітників відділу представлено у Електронній бібліотеці НАПН України <https://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/dechd/>).

Вчені відділу проходять міжнародні стажування, беруть участь в освітніх проектах (Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», Всеукраїнський експеримент «Науково-методичні засади організації професійного навчання дітей з порушеннями слуху в умовах навчально-виховного комплексу» та ін.), тісно співпрацюють з закладами освіти, реабілітаційними установами, громадськими організаціями; вагомим аспектом діяльності відділу є співпраця з МОН України.

Визнанням високого фахового рівня співробітників є залучення до участі в експертних групах (ГЕР 01 «Педагогіка» Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, Експертна комісія зі спеціальної педагогіки Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» та ін.); спеціалізованих вчених радах, екзаменаційних комісіях закладів вищої освіти, журі всеукраїнських конкурсів (Всеукраїнський конкурс «Ерудит» для учнів з порушеннями слуху та ін.).

Співробітники відділу готові надавати методичну та консультативну підтримку з організації освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Додаток

Спеціальні заклади дошкільної освіти для дітей з порушеннями слуху (станом на 01.11.2019 р.)

<https://utog.org/osvita/doshkilna-osvita>

Вінницька область

**Обласна спеціальна загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів з дошкільним відділенням
для дітей з порушеннями слуху**

м. Вінниця

Директор: Т. Фоміна

oblinternat@ukr.net

**Кисляцька спеціальна загальноосвітня школа Гайсинського району Вінницької
обласної ради з дошкільним відділенням**

Вінницька обл., Гайсинський р-н, с. Кисляк

Директор: В. Порохнявий

kisliyk-specscool@ukr.net

Піщанська спеціальна загальноосвітня школа з дошкільним відділенням

Вінницька обл., Піщанський р-н, смт. Піщанка

Директор: О. Ацеховська

pisch_school@ukr.net

Волинська область

Дошкільний навчальний заклад №28 компенсуючого типу (спеціальний)

м. Луцьк

Директор: О. Марковець

Дніпропетровська область

**Комунальний заклад освіти Навчально-реабілітаційний центр «Веселка»
Дніпропетровської обласної ради**

м. Дніпро

Директор: Т. Шара

www.centri-veselka.in.ua

**Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 264
комбінованого типу» Криворізької міської ради**

м. Кривий Ріг

Директор: Н. Колодиста

kkdnz264@ukr.net

dnz264.dnepredu.com

**Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №238
комбінованого типу» Криворізької міської ради**

м. Кривий Ріг

Директор: М. Бичкова

kkndz238@ukr.net

kkdnz238.dnepredu.com

Житомирська область

Дошкільний навчальний заклад №33

м. Житомир

Директор: С. Тишковська

dnz-33@ukr.net

33.sadok.zt.ua

Комунальний навчальний заклад «Житомирська спеціальна загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №2» Житомирської обласної ради (дошкільна група)

м. Житомир

Директор: М. Міняйло

interforgluh@i.ua

Закарпатська

Ужгородська спеціальна загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів Закарпатської обласної ради (дошкільні групи)

м. Ужгород

Директор: Н. Бушко

specdeef@ukr.net

www.specdeef.uz.ua

Хустська спеціальна загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів Закарпатської обласної ради (дошкільні групи)

Закарпатська обл., м. Хуст

Директор: Б. Геленко

khust.spetsshkola@gmail.com

www.khust-specinternat.com.ua

Запорізька область

Комунальний заклад «Кам'янська загальноосвітня школа» Запорізької обласної ради (дошкільні групи)

Запорізька обл., с. Кам'янське

Директор: Г. Панченко

kam-internat@ukr.net

Комунальний заклад «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа «Джерело» Запорізької обласної ради (дошкільні групи)

м. Запоріжжя

Директор: О. Ніщенко

zsdjerelo@gmail.com

Київська область

Білоцерківська спеціальна загальноосвітня школа І-ІІ ступенів (дошкільні групи)

Київська обл., м. Біла Церква

Директор: О. Верзун

bc_spec-int_p90@ukr.net

Дошкільний навчальний заклад №582 для дітей з порушеннями слуху

м. Київ

Директор: К. Скуйбіда

dnz582@i.ua

Кіровоградська область

Комунальний заклад «Навчально-виховне об'єднання №3 «Спеціальна загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів - дитячий садок» Кіровоградської міської ради Кіровоградської області»

м. Кропивницький

Директор: В. Фундова

nvo_kirov@ukr.net

www.facebook.com/groups/577919695903505

Львівська область

Дошкільний навчальний заклад компенсуючого типу №35 Львівської міської ради Сихівського району

м. Львів

Директор: Г. Заславська

lviv35.lvivedu.com

Комунальний заклад Львівської обласної ради «Підкамінська спеціальна загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів з поглибленою професійною підготовкою» (дошкільні групи)

Львівська обл., Бродівський р-н, смт. Підкамінь

Директор: Б. Українець

pidkaminspec@ukr.net

Миколаївська область

Миколаївська спеціальна загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №6 Миколаївської обласної ради (дошкільні групи)

м. Миколаїв

Директор: С. Митько

mykolaivska.szoshi6@gmail.com

www.internat6.mk.sch.in.ua

Одеська область

Одеський спеціальний садок-ясла №113

м. Одеса

Директор: А. Міліховська

syper-sadik113@ukr.net

Комунальний заклад «Болградська спеціальна загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів з дошкільними групами корекційного та реабілітаційного спрямування»

Болградський р-н, м. Болград

Директор: Л. Аврамова

bolgradinternat45@ukr.net

www.facebook.com/profile.php?id=100015876468625

Полтавська область

Полтавський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №59 «Малютко» Центру ранньої соціальної адаптації дітей з інвалідністю Полтавської міської ради

м. Полтава

Директор: Л. Січка

nvk.pok@meta.ua

www.internat6.mk.sch.in.ua

**Дошкільний навчальний заклад «Ясла-садок» комбінованого типу №32
Кременчуцької міської ради Полтавської області**

м. Кременчук
Директор: Л. Малікова
krdnz32@ukr.net

Сумська область

Навчальний дошкільний заклад (ясла-садок) № 21 «Волошка»

м. Суми
Директор: В. Супрун
dnz@gmail.com

Тернопільська область

Тернопільський дитячий дошкільний навчальний заклад для дітей з порушеннями слуху

м. Тернопіль
Директор: Н. Безкоровайка

Харківська область

Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №240 комбінованого типу» Харківської міської ради

м. Харків
Директор: О. Рибалко
dnz240@kharkivosvita.net.ua
www.dnz240.edu.kh.ua

Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №5» Харківської обласної ради (дошкільні групи)

м. Харків
Директор: О. Мірошник
gluh@internatkh.org.ua
internat-gluh.ptu.org.ua

Херсонська область

Херсонська спеціальна загальноосвітня школа-садок I ступеня №29 Херсонської міської ради

м. Херсон
Директор: Т. Яковлева
khersonnvk29@ukr.net
nvk29.ucoz.ua

Херсонська спеціальна загальноосвітня школа I-III ступенів Херсонської обласної Ради (дошкільні групи)

м. Херсон
Директор: В. Меренков
schoolgluhih@ukr.net

Хмельницька область

Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33 (дошкільні групи)

м. Хмельницький
Директор: Г. Воробель

Новоушицька школа для глухих дітей (дошкільні групи)

Хмельницька обл., смт. Нова Душиця

Директор: С. Чорноконь

Черкаська область

Комунальний заклад «Черкаський навчально-реабілітаційний центр «Країна добра» Черкаської обласної ради» (дошкільні групи)

м. Черкаси

Директор: І. Зганяйко

school37@i.ua

www.facebook.com/krainadobra1997

Комунальний заклад «Уманський навчально-реабілітаційний центр Черкаської обласної ради» (дошкільні групи)

м. Умань

Директор: В. Майдан юк

detdom_um@ukr.net

umandet-dom.ucoz.ua

Чернівецька область

Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр №1 (дошкільне відділення)

м. Чернівці

Директор: О. Савчук

cvnrc.com

www.facebook.com/cvnrc

Чернівецька спеціальна загальноосвітня школа №2 (дошкільне відділення)

м. Чернівці

Директор: Н. Ткачук

specschoo2.at.ua

Чернігівська область

Сосницька школа для дітей з порушеннями слуху (дошкільні групи)

Чернігівська обл., смт. Сосниця

Директор: Л. Саприкіна

sinternat@ukrpost.ua

Комунальний заклад «Чернігівський навчально-реабілітаційний центр №1» Чернігівської міської ради Чернігівської області (дошкільні групи)

м. Чернігів

Директор: А. Коломієць

nrc1@os.chernigiv-rada.gov.ua

www.facebook.com/ЧНРЦ1-Чернігівський-навчально-реабілітаційний-центр-1-1894620267522058

SUVAG. Міський медичний центр проблем слуху та мовлення «СУВАГ»

<http://www.suvag.hr/en/kontakt/>



Міський медичний центр проблем слуху та мовлення «СУВАГ» вже понад 20 років працює у Києві.

Основне завдання Центру – забезпечення дітей та дорослих кваліфікованою консультативно-діагностичною та корекційно-педагогічною допомогою при порушеннях слуху та мовлення
<http://www.suvag.kyiv.ua/about.html>

В основі роботи – верботональний метод Петара Губеріна і Младена Ловріча (Загреб, Хорватія), спрямований на пізнавальний та мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями слуху.

Важливими умовами реалізації методу та забезпечення хороших результатів є міждисциплінарний підхід до реабілітації та супроводу дітей з порушеннями слуху, поєднання послуг лікарів, фахівців зі слухопротезування, педагогів та психологів.

Сутність методу полягає у розвитку слухового сприймання навіть при тяжких порушеннях слуху та формування мовлення через вплив на всі відчуття.

Дитина вчиться відчувати звуки, сприймати за допомогою різних органів чуття – вестибулярний апарат, зір, слух, дотик; для цього використовується

спеціальне обладнання та апаратура. Особлива увага звертається на розвиток моторики тіла засобами фонетичної ритміки, музичних занять.

Сьогодні це світові стандарти надання послуг дітям при порушеннях слуху: комплексний підхід та супровід міждисциплінарної команди фахівців, залучення батьків, інформаційна підтримка та навчання батьків щодо розвитку дитини вдома в природньому середовищі, починаючи з раннього віку; розвиток пізнавальних процесів дитини – мислення, уваги, пам'яті у комплексі з розвитком мовлення, знову ж таки перевага – природньому шляху, проходження всіх етапів розвитку мовлення (як у дітей за відсутності порушення слуху).

Відтак, у центрі СУВАГ можна отримати консультації отоларинголога, лікаря-невропатолога, лікаря-психіатра, лікаря-сурдолога, пройти повне обстеження слуху з використанням суб'єктивних та об'єктивних методів на сучасному обладнанні для всіх вікових груп.

Психолого-педагогічний супровід здійснюється колективом педагогів-дефектологів (сурдопедагогів, логопедів, психологів, музичних реабілітологів).

У центрі працюють досвідчені фахівці, які підвищують свій фаховий рівень, проходять навчання з реабілітації дітей з порушенням слуху та мовлення за Верботональною системою SUVAG Загреб, враховують індивідуальні потреби кожної дитини, комплексно підходять до розвитку та навчання своїх учнів.

Свідченням хороших результатів є численні відгуки батьків, досягнення діток, історії успіху, які починалися із занять у київському Центрі СУВАГ.

На сьогодні у Центрі можна пройти Програму слухо-мовленнєвої реабілітації дітей Фонду соціального захисту осіб з інвалідністю за постановою КМ України № 309 (це комплекс медичних, психологічних та педагогічних заходів). На виконання бюджетної програми за законом України «Реабілітація дітей з інвалідністю».

На сайті розписаний алгоритм батьків для замовлення такої послуги <http://www.suvag.kyiv.ua/about.html> <https://www.facebook.com/suvagkiev.i.ua>

Програма реабілітації для кожної дитини визначається індивідуально, фінансується державними коштами.

У відділенні діагностики дітей з порушеннями слуху та мовлення команда висококваліфікованих фахівців надає послуги:

- Консультація отоларинголога
- Консультація сурдолога
- Консультація дитячого психіатра
- Аудіометричне обстеження

У відділенні навчання та соціальної реабілітації дітей з порушеннями слуху та мовлення, міждисциплінарна команда висококваліфікованих фахівців надає послуги за напрямками:

- Комплексна психолого-педагогічна діагностика та реабілітація дитини з порушеннями слуху та мовлення (ЗМР, ЗПР, ЗПМР)
- Психологічна корекція
- Сурдопедагогічна корекція
- Логопедична корекція
- Дефектологічна корекція
- Нейрокорекція (сенсорна інтеграція)

Очолює відділення навчання та соціальної реабілітації дітей з порушеннями слуху та мовлення Світлана Глазунова – кандидат педагогічних наук, яка проводила і захищала своє дослідження у нашому відділі освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Навчально-методичне видання

**Жук Валентина Володимирівна
Литвинова Віра Володимирівна
Литовченко Світлана Віталіївна
Вовченко Ольга Анатоліївна**

СХОДИНКИ. ПІДТРИМАЄМО ТА ДОПОМОЖЕМО

Серія навчальних посібників
за сферами розвитку для дітей дошкільного віку з порушенням слуху