



Присвячуються 300 річчю
від дня народження Г.С. Сковороди

5th International conference of young sciences

KHARKIV FORUM OF NATURAL SCIENCES

П'ята міжнародна конференція молодих учених

ХАРКІВСЬКИЙ ПРИРОДНИЧИЙ ФОРУМ

19-20 травня 2022 р.

Харків 2022

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
Факультет природничої, спеціальної і здоров'язберезувальної освіти
Поморська академія у Слупську «Інститут біології і наук про землю»
Вроцлавський університет, Польща
Грайфсвальський університет (м. Грайсфальд, Німеччина),
Факультет державної політики, Сілезький університет в Опаві (Чехія)
Національний природний парк «Гомільшанські ліси»,
ГО «Українське ентомологічне товариство»

До 300-річчя з дня народження Г. С. Сковороди

П'ЯТА МІЖНАРОДНА КОНФЕРЕНЦІЯ МОЛОДИХ УЧЕНИХ
ХАРКІВСЬКИЙ ПРИРОДНИЧИЙ ФОРУМ

19-20 травня 2022 р.

(електронне видання)

Затверджено редакційно-
видавничою радою Харківського
національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
протокол № 4 від 18.05.2022 р.

Харків – 2022

УДК 502|37.091.3:613

Редакційна колегія: Бойчук Ю. Д., д. пед. н., професор, член-кореспондент НАНПУ України; Іонов І. А., д. с.-госп. н, професор, член-кореспондент НААН України; Леонтєв Д. В., д. б. н., професор; Чаплигіна А. Б., д.б.н., професорка; Перетяга Л. Є., д.пед.н. професорка; Комісова Т. Є., к.б.н., доцент, професорка кафедри анатомії і фізіології людини імені проф., д.м.н. Я. Р. Синельнікова; Твердохліб О. В., к.б.н., доцент; Сидоренко О. В., к.т.н., доцент; Галій А. І., к.б.н., доцент., Кратенко Р. І. к.б.н., доцент.

П'ята міжнародна конференція молодих учених: Харківський природничий форум (19-20 травня 2022 р., м. Харків): збірник тез. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. – 277 с.

Затверджено редакційно-видавничою радою
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
Протокол № 5 від 18 травня 2022 р.

У збірці представлено матеріали науково-практичної конференції метою якої було об'єднання молодих науковців з країн Центральної та Східної Європи для обміну досвідом та натхненням, проведення плідних дискусій та налагодження сталого співробітництва у галузі природничих наук та освіти. Представлені роботи висвітлюють сучасний стан та перспективи розвитку природничої науки і освіти та присвячені актуальним проблемам сучасної біології, хімії, педагогіки, спеціальної психології та педагогіки здоров'язбереження.

©Харківський національний
педагогічний університет імені
Г. С. Сковороди

Козак Р.С., Науменко Н.В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДО ШКОЛИ	122
Коваленко В. Є. РІВНІ СФОРМОВАНOSTI КОГНІТИВНО-УСВІДОМЛЮВАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	125
Логвінова Ю.С., Науменко Н.В. РЕАЛІЗАЦІЯ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗПР В НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	128
Матяш О.М., Перетяга Л.Є. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	131
Медведська О. П., Щербак І. М. РАЦІОНАЛЬНЕ ХАРЧУВАННЯ ЯК ОСНОВА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МОЛОДІ	133
Парасюк І.Ф. МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	135
Потапчук М.М. ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	136
Радченко Я. А., Перетяга Л.Є. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ РОЗВИТКУ	138
Ракульцева М., Перетяга Л.Є. КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВО-РУХОВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЙКАННЯМ У ПРОЦЕСІ ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ	140
Смірнова В.К., Гончаренко М.С. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТИФЛОПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ	144
Старікова Г.В. ПРИЧИНИ ЗМЕНШЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РИНОЛАЛІЄЮ	147
Твердохліб І.І., Коваленко В.Є. ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОСТТРАВМАТИЧНИМ СТРЕСОВИМ РОЗЛАДОМ ВНАСЛІДОК ВІЙНИ РОСІЇ ПРОТИ УКРАЇНИ.....	148
Тютюнник В.В., Савченко В.В., Кришталь А.І., Щербак І.М. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	152
Туріщева Л.В. ФОРМУВАННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ПРИ НАПИСАННІ КВАЛІФІКАЦІЙНИХ РОБІТ	153
Швидка Д.В. ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНИХ ВМІНЬ БАТЬКІВ У СІМ'ЯХ, ДЕ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ	155
Якуба Л.С. (ORCID iD: 0000-0003-0632-8384) ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕННЯ МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРОСЛОГО ТА ДИТИНИ З РИЗИКОМ ВИНИКНЕННЯ АЛАЛІЇ	156

якості, емоційний стан та вчинки своїх однолітків; про різні ситуації спілкування, які дозволять дитині проявити та розвинути свої індивідуальні комунікативні вміння.

Цілеспрямоване використання комплексу, спеціально розроблених ігрових занять, вкладених у формування соціальних умінь та навичок до школи дітей, сприяє швидкому досягненню позитивних змін у розвитку рівня цих умінь та навичок.

Список використаних джерел

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. – М.: Гном-Пресс, 2002 —64 с.
2. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія. Навчальний посібник - Київ «Центр учбової літератури, 2012 - с 29 - 31, сегена187-197
3. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко»/ за ред. Л.І. Прохоренко. 2018
4. Римашевская Л. Социально - личностное развитие // Дошкольное воспитание, 2007.
5. Смирнова Е. О. Лучшая подготовка к школе - беззаботно прожитое детство // Дошкольное воспитание, 2006.
6. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008. – 33 с.

Коваленко В. Є.

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ КОГНІТИВНО-УСВІДОМЛЮВАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Успішна соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями забезпечується наявністю соціально-нормативної поведінки індивіда, заснованої на усвідомлених знаннях про соціальні моральні норми. В. Коваленко зазначає, що моральні норми є видом соціальних норм, вони виступають у якості регулятора поведінки на основі соціальних правил, що виражають уявлення суспільства про добро і зло, справедливість і несправедливість [1]. О. Поліканова (2014) вказує, що історично моральні норми є первинними в процесі соціалізації людини [2].

Знання особливостей когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості за відповідним критерієм дозволить виявити ступінь розуміння та усвідомлення сутності соціальних та моральних норм, емоційного ставлення до моральних норм, знання та усвідомлення правил соціальної поведінки, особливості соціального досвіду цих дітей.

На значущість дослідження особливостей емоційного ставлення до моральних норм школярів з інтелектуальними порушеннями як фактора виникнення соціально-нормативної поведінки, вказують дослідження J. Tangney, J. Stuewig, & D. Mashek (2007) [4]. Це зумовлено тим, що емоційні переживання можуть підтримувати власну відповідність моральним нормам та мотивувати дотримання норм в інших [3].

Теоретичними підвалинами дослідження особливостей когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями було визначено теорію відповідального ставлення до суспільних вимог, формування особистісного змісту моралі (Д. Леонтьєв; R. Clark), особистісно-орієнтована концепція розвитку дитини (І. Бех; С. Максименко, Л. Куценко, Н.Пророк); положення про соціалізацію осіб з особливими освітніми потребами (Ю. Бистрова, В.Синьов, О. Хохліна; Д. Шульженко); теорія морального розвитку особистості Л. Кольберга.

Для дослідження когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями використовувався метод порівняльного аналізу. Експериментальним дослідженням було охоплено 192 дитини, з них: 96 – діти середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями; 96 – діти з нормотиповим розвитком. Перейдемо до узагальненого розгляду та аналізу рівнів сформованості та особливостей когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості респондентів середнього шкільного віку, учнів 5-8 класів з нормотиповим розвитком та з інтелектуальними порушеннями.

На констатувальному етапі дослідження було використано емпіричні методики: «Закінчи історію», «Оціни поведінку». На основі загального аналізу результатів виконання дітьми середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями експериментальної та контрольної груп, а також респондентами з нормотиповим розвитком діагностичних завдань, було визначено рівні сформованості їх когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості.

Так, високий рівень когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості властивий дітям середнього шкільного віку, які демонструють знання моральних норм, уміння самостійно здійснювати моральний вибір; мають сформовані моральні переконання, розуміння правил спілкування; їм властива поінформованість про соціальне життя; ці підлітки ідентифікують себе як члена соціальної групи; їм властиве уміння швидко орієнтуватися в нових соціальних умовах.

Середній рівень когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості виявлено у дітей, які опанували морально-етичні норми поведінки, попри це діти демонструють ситуативне використання наявних моральних знань та уявлень у власній життєдіяльності; їм характерна утилітарна спрямованість у відносинах з іншими; ці підлітки ідентифікують себе як члена соціальної групи.

Низький рівень когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості виявлено у дітей, які мають поверхневі знання про правила і норми соціальної поведінки, спілкування; нездатні самостійно здійснювати моральний вибір, моральні переконання перебувають на стадії формування, ці підлітки не можуть швидко орієнтуватися в нових соціальних умовах.

Рівні сформованості когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком представлено в Таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком

Рівні сформованості	Респонденти з нормотиповим розвитком n=96 осіб	Респонденти з інтелектуальними порушеннями (експериментальна група) n=96 осіб	Критерій достовірності	Респонденти з інтелектуальними порушеннями (контрольна група) n=96 осіб	Критерій достовірності
Високий	39,58	-	$\chi^2=12.42;$ $p=0$	-	$\chi^2=16.39;$ $p=0$
Середній	45,84	56,25		54,16	
Низький	14,58	43,75		45,83	

Аналіз наведених у Таблиці 1 даних вказує, що між рівнями розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості школярів середнього

шкільного віку з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями виявлено значущі розбіжності. Так, високий рівень когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості виявлено у 39,58% респондентів з нормотиповим розвитком, серед респондентів з інтелектуальними порушеннями високого рівня виявлено не було. Домінуючим рівнем розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості у групі респондентів з нормотиповим розвитком (45,84%) та дітей з інтелектуальними порушеннями є середній (в експериментальній групі 56,25%; у контрольній – 54,16%). Низький рівень когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості мають 14,58% респондентів з нормотиповим розвитком і 43,75% респондентів з інтелектуальними порушеннями експериментальної групи, серед контрольної групи цей показник складає 45,83%.

Отже, аналіз розвитку здатності до розуміння, усвідомлення та емоційного ставлення до моральних соціальних норм вказує, що більшість дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями мають сформовані моральні соціальні норми, проте виразного емоційного ставлення до них не виявляють, що суттєво впливає на процес формування їх моральних переконань і дотримання цих норм у власній поведінці. Необхідно зазначити, що одержані результати показують, що більшість учнів 5–8 класів з інтелектуальними порушеннями недостатньо розуміють сутність моральних норм та якостей (доброта, чуйність, терпимість, співчуття, чесність, повага, ввічливість, дружелюбність), зазнають труднощів у аналізі, порівнянні, визначенні їхніх істотних ознак, обґрунтуванні своєї думки. Зазначене пояснюється порушеннями інтелектуального розвитку, насамперед, недорозвитком мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, недостатньо розвинута здатність до абстрагування, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових відношень), обмежений словниковий запас (розгорнуті висловлювання в їхньому словнику, як правило, відсутні) та браку життєвого досвіду (не можуть дати розширену характеристику моральним соціальним нормам, правилам поведінки та навести приклади).

З метою встановлення гомогенності експериментальної та контрольної груп дітей з інтелектуальними порушеннями середнього шкільного віку за рівнем сформованості когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості, було здійснено їх порівняння із застосуванням методів математичної статистики. Результати аналізу представлено в Таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні сформованості когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями експериментальної та контрольної груп

Рівні сформованості	Респонденти з інтелектуальними порушеннями		φ/p
	Експериментальна група	Контрольна група	
	n=96 осіб	n=96 осіб	
Високий	–	–	–
Середній	56,25	54,16	1,298 при p > 0,098.
Низький	43,75	45,83	2,076 при p > 0,1

Як ми бачимо (див. табл. 2), не виявлено значущих розбіжностей між рівнями сформованості когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями експериментальної та контрольної груп, що вказує на їх первинну однорідність за когнітивно-усвідомлювальним критерієм.

Проведене експериментальне дослідження вказує, що результатом соціалізації на певному з її етапів є соціалізованість, що відображається у високому, середньому або низькому рівні сформованості когнітивно-усвідомлювального, мотиваційно-ціннісного, емоційно-регуляторного та діяльнісно-поведінкового компонентів за відповідними критеріями.

Список використаних джерел

1. Коваленко В. Є. Вікові особливості соціального становлення дітей з інтелектуальними порушеннями в спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях. Науковий вісник Мукачівського Державного Університету. Педагогіка та психологія. 2020. № 6 (2). С. 173 – 184.
2. Поликанова Е. П. Моральные ценности и их роль в современном обществе. Философия и общество. 2014. №3 (75). [URL: https://www.socionauki.ru/journal/articles/249059/](https://www.socionauki.ru/journal/articles/249059/) (дата звернення: 22.02.2017).
3. Dunning, D., Fetchenhauer, D., & Schlösser, T. (2016). The psychology of respect: A case study of how behavioral norms regulate human action. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 1–34). URL: <https://psycnet.apa.org/record/2016-50354-001> (дата звернення 02.04.2022).
4. Tangney, J., Stuewig, J., & Mashek, D. Moral Emotions and Moral Behavior. *Annu Rev Psychol.* 2007. 58: 345–372. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070145.

Логвінова Ю.С., Науменко Н.В.

РЕАЛІЗАЦІЯ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗПР В НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Наш світ дуже різноманітний, він складається з великої кількості різних форм, кольорів, запахів та інших характеристик предметів.

Сприймання предметів і явищ є базовою основою для знайомства із навколишнім середовищем, тому сенсорні здібності є фундаментом подальшого розвитку.

Від того, як дитина засвоює різні якості та характеристики предметів, які її оточують, залежить власне її розвиток та готовність до подальшого навчання у школі. Водночас, виникає проблема розвитку сенсорних відчуттів у дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з ЗПР. Засвоєння ними сенсорних еталонів відбувається повільно, інколи спотворено та залежить від характеру порушень. Тому, розвиток сенсорних відчуттів має проводитися у комплексі та співпраці спеціалістів (корекційних педагогів), вчителів, вихователів та батьків [1].

Проблема сенсорного розвитку дітей із ЗПР є актуальною і вимагає подальшого вивчення, оскільки без своєчасного спеціального корекційного впливу еталонні уявлення у дітей із ЗПР не сформуються у дошкільному віці, що свідчить про неготовність дітей до навчання у школі.

Затримка психічного розвитку – це порушення нормального темпу психічного розвитку, коли окремі психічні функції, а саме: пам'ять, увага, мислення та емоційно-вольова сфера, відстають у своєму розвитку від прийнятих психологічних норм для даного етапу розвитку.

Формування сенсорного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) значно відстає, є нерівномірним і має такі особливості: труднощі в обстеженні предметів та його подальшого осмислення; виділення спільних та відмінних властивостей; труднощі пошуку предметів за спільною ознакою; недорозвиток уявлень про величину, колір та форму предмета [2].