МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: **ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Виконала: студентка ІІ курсу, групи 8.0533-з-2
спеціальності: 053 Психологія
Омельчук Яна Анатоліївна
Керівник: Клопота Є.А.к.психол.н., професор кафедри психології
Рецензент: Кушнір Є.О. к.психол.н., викладач кафедри психології

Запоріжжя – 2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

«____»_____2024 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Омельчук Яні Анатоліївні

Тема роботи Психологічна корекція спілкування дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку

керівник роботи Клопота Є.А., д.психол.н., професор кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «24» 09 2024 року № 1446-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: теоретичні (аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження), емпіричні (методика Руденко Л. М., методика Бойко Н. В. для діагностики рівня сформованості у дітей спілкування з однолітками) та статистична обробка результатів дослідження отриманих у комунальному дитячому навчальному закладі «Ясла-садок «Дзвіночок № 6» м. Вільнянськ.

5. Перелік графічного матеріалу: 3 таблиці, 12 малюнків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Клопота Є.А., професор		
Розділ 1	Клопота Є.А., професор		
Розділ 2	Клопота Є.А., професор		
Розділ 3	Клопота Є.А., професор		
Висновки	Клопота Є.А., професор		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№	Назва етапів кваліфікаційної роботи магістра	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1.	Розробка плану роботи.	лютий 2024 р.	Виконано
2.	Збір вихідних даних.	березень–травень 2024 р.	Виконано
3.	Обробка методичних та теоретичних джерел.	травень 2024 р.	Виконано Виконано
4.	Розробка першого розділу	червень 2024 р.	Виконано
5.	Розробка другого розділу	липень 2024 р.	Виконано
6.	Розробка третього розділу	вересень 2024 р.	Виконано
7.	Оформлення та нормоконтроль кваліфікаційної роботи магістра	вересень–жовтень 2024 р.	Виконано
8.	Захист кваліфікаційної роботи магістра	грудень 2024 р.	Виконано

Студент _____ Я.А. Омельчук
(підпис) (ініціали та прізвище)

Керівник роботи _____ Є.А. Клопота
(підпис) (ініціали та прізвище)

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ О. М. Гредінарова

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 91 сторінка, 3 таблиці, 12 рисунків, 55 джерела, 10 додатків.

Об’єкт дослідження – спілкування дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку з однолітками.

Предмет дослідження – особливості розвитку спілкування з однолітками у дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку.

Мета роботи – дослідження особливостей спілкування дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР), апробація програми спецкурсу з розвитку спілкування та визначення її ефективності щодо даної категорії дітей.

Гіпотеза дослідження – припущення про те, що діти ЗПР своєчасно не досягають нормативно вікової форми спілкування з однолітками, але шляхом цілеспрямованого впливу можна стимулювати комунікативний розвиток дітей із ЗПР.

Методи дослідження – теоретичні (аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження), емпіричні (методика Л. М Руденко., Н.В. Бойко для діагностики рівня сформованості у дітей спілкування з однолітками) та статистична обробка результатів дослідження.

Галузь використання – результати, отримані в кваліфікаційній роботі, можуть бути використані вихователями, дитячими психологами для організації психолого – педагогічної роботи у спеціалізованих групах для дітей із ЗПР та дозволять професійно підійти до проблеми розвитку спілкування у дітей даної категорії.

СПІЛКУВАННЯ, СПІЛКУВАННЯ З ОДНОЛІТКАМИ, СТАРШИЙ ДОШКІЛЬНИЙ ВІК, ЗПР, ФОРМА СПІЛКУВАННЯ

SUMMARY

Omelchuk Y.A. Psychological Correction of Communication of Older Preschool Children with Disorder of Mental Development.

The qualifying work consists of Introduction, 3 Chapters, Conclusion, References (55 items), 10 appendix on 15 pages. The qualifying work volume is 108 pages long, 79 of them – main text. There are 3 tables and 12 illustrations.

The research object: communication of older preschool children with mental retardation with their peers.

The research subject: peculiarities of the development of communication with peers in children with mental retardation of older preschool age.

The research goal: study of the peculiarities of communication of older preschool children with mental retardation (PR), approbation of the program of a special course on communication development and determination of its effectiveness in relation to this category of children.

The research hypothesis is the assumption that children with SEN do not reach the age-standard form of communication with their peers in a timely manner, but through targeted influence it is possible to stimulate the communicative development of children with SEN.

Research methods are theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem), empirical (methodology N. Boyko, methodology L. Rudenko for diagnosing the level of formation of children's communication with peers) and statistical processing of research results.

The field of use – the results obtained in the qualification work can be used by educators, child psychologists for the organization of psychological and pedagogical work in specialized groups for children with SEN and will allow a professional approach to the problem of communication development in children of this category.

Key words: communication, communication with peers, senior pre-school age, zpr, form of communication.

ЗМІСТ

ВСТУП 7
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 11
1.1. Проблема спілкування у працях психологів 11
1.2. Онтогенез спілкування дітей дошкільного віку 17
РОЗДІЛ 2 ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СПІЛКУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ 33
2.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку 33
2.2. Особливості спілкування дошкільників із затримкою психічного розвитку 48
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ З ОДНОЛІТКАМИ 58
3.1. Опис програми експерименту 58
3.2. Дослідження особливостей спілкування дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку 64
3.3. Аналіз статистичної значимості результатів дослідження 71
ВИСНОВКИ 81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 85
ДОДАТКИ 92

ВСТУП

Психологічні проблеми спілкування – це різноманітні труднощі, з якими люди можуть зіткнутися під час міжособистісної взаємодії. Вони можуть виникати в будь-якому контексті, будь то професійні стосунки, особисті стосунки чи навіть онлайн-спілкування.

Поширеною проблемою спілкування є нездатність ефективно висловлювати свої думки та почуття. Багатьом людям важко спілкуватися з іншими та правильно висловлювати свої думки. Це може бути пов’язано з рядом факторів, таких як: Наприклад, низька самооцінка, страх засудження з боку інших або відсутність впевненості у власних знаннях. Важливо розвивати навички ефективного спілкування, такі як: слухання, чітке мовлення та вміння спілкуватися з різними типами людей.

Незалежно від того, хто ви і до якого типу спілкування ви хочете звернутися, розуміння психологічних проблем є важливим кроком у покращенні якості спілкування. Дослідженням проблем спілкування займалися українські та зарубіжні психологи, такі як Т. Рібо, Ж. Піаже, С.Д. Максименко, Н.О. Корягіна, С.В. Васьківська, Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька, С.П. Сагайдак, Т.М. Титаренко.

Аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми показує, що існує значне розмаїття підходів до визначення поняття «спілкування». У вітчизняній психології спілкування розглядається як одна з головних умов розвитку дитини, важливий фактор формування її особистості, провідний вид діяльності, спрямованої на навчання і самооцінку через взаємодію з іншими людьми (С.В. Васьківська, Т.В. Дуткевич та ін.) Вибір різних аспектів комунікації залежить від теоретичних положень і конкретних завдань дослідження.

Особливе значення спілкування набуває в дошкільному віці. Для дитини її спілкування з дорослими та однолітками є не тільки джерелом

різноманітних переживань, а й головною умовою становлення її особистості та її розвитку. Це перший вид соціальної діяльності, який виникає в онтогенезі і завдяки якому дитина отримує інформацію, необхідну для її індивідуального розвитку.

Важливим фактором інтелектуального розвитку дитини дошкільного віку є її стосунки з однолітками. Спілкування з однолітками необхідне для нормального і повноцінного розвитку особистості дитини. Спілкування дітей дошкільного віку з однолітками має ряд важливих особливостей, які якісно відрізняють його від спілкування з дорослими.

Проблема комунікативного виховання дітей дошкільного віку з ЗПР є не менш важливою, ніж нормативний розвиток дитячих досліджень. Розумова відсталість є однією з найпоширеніших форм психічних захворювань у дітей. Діти з ЗПР на сьогодні становлять майже чверть дитячого населення. Затримка психічного розвитку дітей може бути викликана різними причинами, про які говорять О.Б. Нагорна, Л.М. Руденко, Н.В. Базима та ін.

Насамперед у працях вчених (Н.О. Корягіна, О.В. Савицька, С.П. Сагайдак, Т.М. Титаренко) особлива увага приділялася вивченню особливостей простого дитячого спілкування. На жаль, експериментальних досліджень, пов’язаних з розвитком комунікативної активності дітей з ЗПР, мало. У цих кількох дослідженнях (Л.В. Борщевська, Л.В. Зіборова, І.Б. Іванова та ін.) відзначається затримка розвитку спілкування дітей із ЗПР порівняно з віковою нормою. Автори підкреслюють, що у дітей знизилася потреба в спілкуванні, спостерігаються труднощі у розвитку мовленнєвих навичок. На думку дослідників, спільною рисою комунікативного розвитку дітей із ЗПР є незрілість сфер мотивації та потреби. У дітей із затримкою психічного розвитку пізно розвивається спілкування.

Вивчення специфіки спілкування з однолітками дітей із ЗПР має велике значення для розуміння особливостей їх психічного становлення. Для

успішного виховання та навчання дітей із ЗПР необхідно розвивати їхні потенційні комунікативні здібності. Ця проблема вимагає детального психологічного дослідження. Виявлення комунікативних особливостей дітей дошкільного віку із ЗПР є важливим для пошуку шляхів і засобів виправлення недоліків у розвитку цих дітей. Необхідно впроваджувати інноваційні програми розвитку форм спілкування дітей спеціальних груп. Недостатньо розкрита тема виховання спілкування дошкільників з особливими потребами, а тим більше з однолітками. Актуальним залишається питання раннього формування відповідної форми спілкування у дітей із ЗПР.

Метою роботи є дослідити особливості спілкування дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР), апробація програми спецкурсу з розвитку спілкування та визначення її ефективності щодо даної категорії дітей.

Об’єктом дослідження є спілкування дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку з однолітками.

Предмет дослідження – особливості розвитку спілкування з однолітками у дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку.

Гіпотезою дослідження є припущення про те, що діти ЗПР своєчасно не досягають нормативно вікової форми спілкування з однолітками, але шляхом цілеспрямованого впливу можна стимулювати комунікативний розвиток дітей із ЗПР.

Методи дослідження – теоретичні (аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження), емпіричні (методика Л. М. Руденко., Н. В. Бойко для діагностики рівня сформованості у дітей спілкування з однолітками) та статистична обробка результатів дослідження.

Наукова новизна дослідження спілкування дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) полягає в глибокому розумінні особливостей їхньої соціальної взаємодії, а також розробці підходів до корекційної роботи,

що сприятимуть ефективнішій адаптації таких дітей у суспільстві.

Дослідження спілкування дітей із ЗПР важливі для підвищення ефективності освітніх програм і створення сприятливого середовища для їх розвитку.

Результати дослідження можуть бути використанні, отримані в кваліфікаційній роботі, можуть бути використані вихователями, дитячими психологами для організації психолого-педагогічної роботи у спеціалізованих групах для дітей із ЗПР та дозволять професійно підійти до проблеми розвитку спілкування у дітей даної категорії.

Робота складається з вступу, 3-х розділів, підрозділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку 55 використаних джерел і 10 додатків. Загальний обсяг роботи 91 сторінка.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Проблема спілкування у працях психологів

Спілкування є універсальною потребою існування людини. Що відбувається і функціонує в різних формах міжособистісних відносин [1]. Поняття спілкування вивчалося багатьма дослідниками і трактувалося по-різному. Життя людини в групі та суспільстві неможливо уявити без спілкування. Проблему спілкування розробляли видатні вітчизняні та зарубіжні психологи: С.Д. Максименко, Н.О. Корягіна, С.В. Васьківська, Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька, С.П. Сагайдак, Т.М. Титаренко, Л.І. Даниленко, Ж. Піаже та інші.

Проблема комунікації має давню історію в домашньому господарстві. Перші спроби привернути увагу до цієї проблеми серед вітчизняних учених були зроблені класиком побутової психології Д.І. Шульженком. Він міркував про спілкування в контексті своєї соціально-психологічної теорії [2].

У той же час дослідники спілкування однолітків дошкільного віку Н. І. Ганошенко, Н. Н. Авдєєва та інші підкреслюють особливу роль спілкування з однолітками в загальному психічному розвитку дитини. дитини в порівнянні зі спілкуванням з дорослими. Контакти з однолітками характеризуються невимушеним характером і чітким емоційним відтінком. Водночас за змістом і глибиною особистих стосунків ці контакти значно гірші за спілкування із дорослими. На думку колективу психологів під керівництвом Н.Н. Авдєєвої, спілкування з однолітками створює умови, які забезпечують самосвідомість і самооцінку дитини в діяльності, яка відбувається разом з однолітками. Спілкування з рівноправним партнером створює сприятливі умови для вільного розвитку творчого потенціалу

дитини без обмежувальних вказівок і контролю з боку дорослих. Спілкування з однолітками стимулює розвиток ініціативи дітей дошкільного віку.

На думку Д.І. Шульженко, комунікація – це механізм з'єднання людей в групи та умови соціалізації особистості. Він вказував, що чим різноманітніше і багатше спілкування людини з оточуючими, тим успішніше розвивається особистість [3]. Міжособистісне спілкування можна розглядати не тільки як акт свідомого, раціонально оформленого мовленнєвого обміну інформацією, а й як безпосередній емоційний контакт між людьми. Вона різноманітна як за змістом, так і за проявом. Зв'язок може коливатися від високого ступеня духовного проникнення партнерів собою для обірваних і осколкових контактів На його думку, спілкування людей опосередковується не тільки тими чи іншими засобами, але й усім їх соціальним контекстом. Д.І. Шульженко детально досліджував роль різноманітних засобів спілкування в організації взаємодії та зв'язку людей: тактильних, зорово-кінетичних, слухових, моторних та ін., тобто паралінгвістичні особливості спілкування цих засобів спілкування, які в даний час відносяться до некомунікативним засобам вербальному складу [2].

«…Люди, що виросли у спілкуванні з більш різноманітним колом осіб, являються більш розвиненими у порівнянні з людьми, які проводять життя вдалині від суспільства», – писав вчений [3].

Загальноприйнятого визначення спілкування в психології немає. Як правило, описове визначення надається для вказівки основних функцій або аспектів спілкування. Наприклад, О.В. Савицька дає наступне визначення: «Комунікація – це складний, багаторівневий процес, який може виступати одночасно як процес взаємодії індивідів, як інформаційний процес, як відносини між людьми, як процес взаємовпливу всіх інших як процес співпереживання та взаєморозуміння» [13]. Спілкування покликане встановити психологічний контакт між людьми. Його мета — трансформувати стосунки, побудувати взаєморозуміння та впливати на

знання, думки, стосунки та почуття інших людей. Найважливішим засобом спілкування є мова. При цьому, однак, часто використовуються і невербальні засоби спілкування [14].

Д.І. Шульженко брав участь в організації та проведенні першої експериментальної роботи з умов колективної комунікаційної діяльності. Формування особистості та її взаємин він розглядав через досвід спілкування з найближчим і найбільш значущим соціальним оточенням. Вчений розглядав спілкування в цілому, «як процес взаємодії певних особистостей, які мають певні стосунки одна до одної та впливають одна на одну [5].

С.П. Сагайдак зосередив увагу на проблемі спілкування. Він розглядав спілкування як особливий вид діяльності і характеризується тим, що через нього людина будує свої стосунки з іншими людьми [6].

У лабораторії С.Д. Максименка була проведена серія експериментів з вивчення різних аспектів проблеми спілкування. Він є основоположником розробки проблеми побутового спілкування в соціальній психології [2].

На думку Т.М. Титаренко, найбільш доцільно розглядати спілкування як нерозривну єдність спілкування і діяльності [13]. Розширилося тлумачення спілкування як діяльності. Вважається одним із «видів діяльності», «комунікаційної діяльності», «комунікативної діяльності» тощо [1].

Спілкування визначає тип соціальної детермінації індивідуального розвитку особистості та бере участь у формуванні всієї психічної організації людини [7]. У даний час написано велику кількість монографій з наукової комунікації, які розглядають цю проблему з різних ракурсів [8]. Автори частіше акцентують увагу на одному аспекті проблеми спілкування. [9; 12].

На думку Н.О. Корягіної спілкування як діяльність, процес, засіб і умови здійснення інших видів діяльності людини, взаємозв’язки і залежності утворюють замкнуте коло, в якому немає відправної точки [15].

С.Д. Максименко писав, що спілкування є особливий вид діяльності, який виступає як компонент, складова частина і водночас як умова іншої,

некомунікативної діяльності. Однак це не означає, що спілкування функціонує як самостійна діяльність [6].

Думка про цілком доцільність розуміння спілкування як особливої форми діяльності притримується деякими психологами і сьогодні. М.Є. Целуйко визначає спілкування як форму діяльності, яка відбувається між людьми як рівноправними партнерами і веде до встановлення психологічного контакту [16].

Усі існуючі визначення поняття спілкування можна умовно поділити на два класи: спілкування як діяльність і спілкування як бездіяльність (засіб, умова, процес тощо).

С. В. Васьківська, зі свого боку, запропонувала розглядати спілкування як аспект спільної діяльності (оскільки сама діяльність є не тільки працею, а й спілкуванням у процесі праці), а також її особливу похідність (виведення) [17]. Л.І. Даниленко дотримується по суті такого ж ставлення, яка назвала частину своєї книги «Спілкування та діяльність». Вона стверджує, що спілкування – це взаємодія людей, спрямована на координацію та спільні зусилля для досягнення спільного результату [18].

Спілкування часто визначають як взаємодію суб’єктів. Н.О. Корягіна розглядає комунікацію як специфічну форму спілкування людей з іншими людьми [15].

У психологічному словнику спілкування визначається як взаємодія між двома або більше людьми, тобто обмін інформацією когнітивного та/або афективно-оцінного характеру між ними. Зазвичай спілкування бере участь у практичній взаємодії людей і забезпечує планування, здійснення та контроль їх діяльності [19].

Таким чином, М.Є. Целуйко звертається до співвідношення спілкування та взаємодії, розглядаючи останнє лише як один із аспектів спілкування. У ній виокремлюють три взаємопов’язані сторони спілкування: комунікативну, перцептивну та інтерактивну. Комунікативна сторона спілкування складається з обміну інформацією між людьми, що

спілкуються [17].

Перцептивний аспект спілкування полягає в тому, що партнери по спілкуванню сприймають один одного і на цій основі встановлюють взаєморозуміння. Інтерактивна сторона – це організація взаємодії між людьми, що спілкуються, тобто обмін діями. У реальному спілкуванні кожна з цих частин не існує ізольовано від інших, а проявляється більшою чи меншою мірою разом з ними [17].

Т.М. Титаренко вважає доцільним додати до спілкування ще один аспект: емоційний. Спілкування – це як зараження емоції партнером по спілкуванню, так і виклик емоції в партнера. Але цьому аспекту спілкування несправедливо приділяється мало уваги [2].

Спілкування – це специфічна форма взаємодії суб'єктів, що виникає внаслідок потреби спільної діяльності. Спілкування – це міжособистісний або груповий процес, що складається з обміну певними результатами психічної діяльності між людьми – прийняття інформації, думки, рішення, оцінки, почуття, ставлення [21].

Поняття спілкування тісно пов'язане з поняттям комунікації [22]. В іноземній культурі немає слова «спілкування», є лише слово «комунікація». За своїм походженням і змістом спілкування є продуктом вітчизняної науки. Термін «комунікація» широко використовується в психологічній літературі англійською мовою. Семантично «спілкування» і «комунікація» майже збігаються, оскільки означають «спільноту», «зв'язок», «повідомлення». У Лінгвістичному енциклопедичному словнику зафіксовано наукове визначення поняття комунікація: «Комунікація — це специфічна форма взаємодії людей у процесі їх пізнавальної та професійної діяльності». Спілкування є необхідною умовою всієї людської діяльності, але разом з тим воно має соціальний характер, і про діяльність ми говоримо лише тоді, коли ця діяльність соціальна за своєю сутністю, а не за зовнішніми формами існування. Отже, можна стверджувати, що будь-яка діяльність людини неможлива без спілкування. Тому спілкування є важливим елементом

людської діяльності [1]. У повсякденному житті терміни «спілкування» і «комунікація» у свідомості читачів є синонімами. Проте вчені вважають, що ці поняття можуть мати різне значення. Більшість дослідників розрізняють ці поняття, підкреслюючи, що спілкування, на відміну від комунікації, відображає всю складність реального світу людських відносин з його суб'єктивними цінностями і значеннями. Крім того, якщо поняття «комунікація» акцентує увагу на взаємному обміні інформацією (діалогічність, взаєморозуміння), то поняття «спілкування» акцентує увагу на передачі інформації. В.Н. Казарінова зазначає, що слово «спілкування» означає більш особистий і духовний контакт між партнерами, тоді як «комунікація» означає більш практичну, раціональну і змістовну спрямованість взаємодії між суб'єктами. Вона вважає, що спілкування «це те, що ми сприймаємо як асоційоване з неформальними людськими стосунками» [24].

В.М. Синьов зазначає, що спілкування є потребою і умовою життя людини, як взаємодія і взаємовплив, як вид обміну стосунками і співчуттям один до одного, як пізнання і взаємна діяльність [20].

С.П. Сагайдак вважає, що співвідношення між цими поняттями різне, а саме співвідношення загального (комунікація) і приватного (спілкування). Не всі види спілкування є спілкуванням, але будь-яке спілкування є приватним видом спілкування. Комунікація — зв'язок, взаємодія двох систем, при якій сигнал, що несе інформацію, передається від однієї системи до іншої. Комунікація характерна для технічних систем, а також для взаємодії людини з машиною та взаємодії людини. Це останній тип, що позначає спілкування. Коли люди спілкуються, спілкування набуває нового якісного змісту [2].

Спілкування – це комунікативна діяльність, процес специфічного особистісного контакту, метою якого може бути не тільки ефективне вирішення завдань спільної діяльності, а й встановлення особистих стосунків і знайомство з іншою людиною [24]. У цьому плані найбільшого поширення набув підхід, заснований на розумінні спілкування як комунікативної

діяльності. Такий підхід склався не відразу. [1].

Таким чином, у психології немає загальноприйнятого визначення поняття «спілкування». Зазвичай надається описове визначення, щоб вказати основні функції або аспекти спілкування. Спілкування – це складний багаторівневий процес, який може виступати одночасно як процес взаємодії між індивідами, як інформаційний процес, як стосунки між людьми, як процес взаємовпливу, як процес співпереживання та взаєморозуміння. Виділення різних аспектів спілкування залежить від теоретичних положень і конкретних дослідницьких завдань авторів. Багато дослідників, вирішуючи проблему спілкування, розглядають його як нерозривну єдність спілкування і діяльності, часто визначають як взаємодію суб'єктів і тісно пов'язану з поняттям спілкування.

1.2. Онтогенез спілкування дітей дошкільного віку

Вивченням онтогенезу спілкування займалися І.Д. Бех, В.В. Клименко, В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, А.М. Висоцька та ін. У дослідженнях В.В. Клименка зазначається, що вміння налагоджувати стосунки вважається специфічною формою підприємницької діяльності. Люди розкривають свої особисті якості через спілкування. У процесі спілкування людина засвоює людський досвід, цінності, знання та способи дій [25]. Соціально-психологічна особливість розвитку взаємин дитини полягає в тому, що вона з самого початку постає представником двох великих соціальних спільнот – світу дорослих і дітей, кожна з яких впливає на її особистісний характер розвитку, а сукупність цих впливів створює унікальну соціальну ситуацію розвитку дитини на кожному з його етапів [26]. У дошкільному віці помітні дві сфери спілкування дітей: спілкування з однолітками і спілкування з дорослими. Спілкування з дорослими та спілкування з однолітками необхідне для нормального та всебічного розвитку особистості дитини. Проте їхня роль у житті дошкільнят різноманітна, і розвиваються вони по-різному.

Вітчизняний психолог Н.М. Пилипчук проаналізувала особливості спілкування дитини з дорослим і з однолітками, підкресливши, що спілкування дошкільників з однолітками має ряд істотних ознак, які якісно відрізняють його від спілкування з дорослими. Спілкування дитини з дорослим автор розглядав як вид діяльності, об'єктом якої є інша людина [27].

Аналізуючи розвиток спілкування дітей з дорослими, Н.М. Пилипчук ввела поняття форми спілкування. Фактично під формою спілкування розуміється певний рівень розвитку комунікативної діяльності. Термін «форма» обрано авторами для того, щоб підкреслити структурно завершений, стійкий і цілісний зв'язок основних параметрів комунікативної діяльності на кожному етапі комунікативного генезу. Форму спілкування автори описують як діяльність, що відповідає певному етапу розвитку, яка оцінюється як сукупність характеристик і характеризується декількома параметрами (змістом комунікативних потреб, основними мотиваціями, засобами спілкування). Виявлення форм спілкування передбачає розуміння розвитку комунікативної діяльності як процесу якісних перетворень, а не кількісного накопичення [28].

Психологічні дослідження показали, що ці аспекти спілкування призводять до кількох фаз, під час яких комунікаційна діяльність протікає в комплексній і якісно оригінальній формі. Потреби, мотиви і засоби спілкування утворюють стійкі поєднання – якісно різні і закономірно мінливі форми спілкування в дитинстві. Форма зв'язку характеризується такими параметрами: часом виникнення в онтогенезі; його місце в системі звичайної життєдіяльності; основний зміст потреби, що задовольняється дітьми при такій формі спілкування; лейтмотиви, що спонукають дитину до спілкування; основні засоби комунікації [29].

У дитинстві виникають і розвиваються чотири різні форми спілкування з дорослими, за допомогою яких можна оцінити характер поточного психічного розвитку дитини: ситуативно-особистісний, ситуативно-

суб'єктивний, позаситуативно-когнітивний і позаситуативно-особистісний. Сформовані форми спілкування відображають нормальний розвиток дитини дошкільного віку. Наявність домінуючої форми спілкування не означає, що всі інші форми взаємодії автоматично виключаються і що дитина, яка досягла вищої форми комунікативної активності, буде говорити на особисті теми лише з дорослим або однолітком. В онтогенезі формування мови відбувається в певному порядку. Будь-яка сформована мовленнєва особливість зберігається протягом усього життя. Водночас він розвивається та вдосконалюється [30].

Через проблему формування комунікативної активності дошкільників не можна сказати, що дитина активно спілкується з однолітками, за винятком дорослих. У дошкільному віці відбувається одна з найважливіших змін у розвитку спілкування людини [31]. Коло його спілкування розширюється. Крім світу дорослих, дошкільник відкриває для себе і світ однолітків. Він виявляє, що інші діти схожі на нього. Дитина вже бачила і помічала однолітка, але тепер сприйняття однолітка набуває особливої якості: усвідомленості. Відбувається самоідентифікація з однолітками. Якщо в ранньому дитинстві дитина існувала «поруч» з однолітком, то в дошкільному віці вона вступає в спільний простір спілкування [32].

Якщо спілкування з однолітками є особливою комунікативною діяльністю, схожою на спілкування з дорослим, то для її аналізу можна використовувати схему і методику, розроблені для вивчення спілкування з дорослими. Особливо це стосується критеріїв, які визначають, чи сформована у дитини активність спілкування з однолітками і яка вона.

Результати досліджень, отримані вченими, дозволили визначити умови початкового формування потреби дитини під час спілкування з однолітками [33]. Виявилося, що вони відрізняються від тих, що знаходяться в першій сфері спілкування, тобто в області спілкування з дорослими. Якщо потреба в спілкуванні з дорослим виникає в перші два місяці життя дитини, то, використовуючи чотири критерії, що розроблені Л.М. Руденко для виявлення

сформованості комунікативної потреби у спілкуванні в другій сфері спілкування, виявлено лише у дітей 3-го року життя [27].

Вчені експериментально довели наявність цих основних етапів у виникненні потреби дитини в спілкуванні з однолітками.

Протягом першого року життя дитина не потребує спілкування з однолітками. Фіксується лише увага до інших дітей та позитивне емоційне ставлення до них. На другому році спостерігаємо перше навчання спілкуванню з однолітками. Суб'єктивні відносини дитини з партнером нестійкі і межують зі сприйняттям дитини як цікавого об'єкта.

Третій рік – це час, коли у дітей формується реальна комунікативна потреба в спілкуванні з однолітками і відповідної повноцінної діяльності. Суб'єктивне ставлення до товаришів стає стійким і міцним [29].

Процес формування потреби в спілкуванні та діяльності, що її реалізує, тобто у сфері спілкування дитини з дорослим, займає близько двох місяців, а у сфері спілкування з однолітками – більше двох років.

З 3 по 7-й рік життя дитини спостерігається якісна трансформація спілкування дітей з однолітками, насамперед у змісті потреби у спілкуванні. Важливим параметром, що лежить в основі вибору способу спілкування як з дорослим, так і з однолітком, є зміст потреби в спілкуванні. Л.М. Руденко запропонувала виділяти чотири типи змісту комунікативних потреб у спілкуванні дітей дошкільного віку з дорослими. Комунікативна потреба, яка сформувалася вже на 3-му році життя у сфері спілкування дитини з однолітком, у наступні роки якісно трансформується [28].

Потреба дошкільнят у спілкуванні з однолітками будується і функціонує майже два роки (2–4 роки) як потреба в участі та самовираженні. Подібного змісту потреби в спілкуванні при контакті з дорослим не виявлено. Певні зміни в цій модифікації змісту потреби у другій сфері спілкування відбуваються у дітей до 3 років.

У 1980-х роках у лабораторії дошкільного виховання Інституту психології імені Г. С. Костюка було проведено ряд досліджень стосунків у дітей дошкільного віку, які показали їх значення у формуванні позитивної орієнтації на інших людей, у розвитку людських почуттів та здібностей людської поведінки (В.К. Котирло, С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір, Ю.О. Приходько).

Праці С.П. Сагайдака мають підстави вважати, що з 3 років і до школи діти відчувають яскраво виражену потребу в доброзичливій увазі з боку однолітків. Потреба в увазі є складовою частиною всіх видів змісту комунікативних потреб дошкільнят у першій і другій сферах.

Проте слід зазначити, що при спілкуванні з дорослим потреба в доброзичливій увазі у дітей 2-6 місяців постає як генетично самостійний етап у розвитку змісту комунікативної потреби. Під час контакту з однолітком цей зміст потреби в спілкуванні постійно супроводжує всі інші його модифікації [28].

Виявилося, що потреба у співпраці з однолітками так само властива дошкільнятам, як і стосункам дітей з дорослими. Проте тут спостерігалися певні особливості. Перш за все, це той момент, коли дітям необхідно співпрацювати в обох сферах спілкування. У дорослих він з’являється в другому півріччі життя дитини і пов’язаний з оволодінням предметними діями. З однолітком – після 4 років і за рахунок появи сюжетно-рольової гри. Причому характер спільної діяльності дошкільника з дорослими та однолітками різноманітний. Діти переймають моделі дій дорослих, перевіряють їх у однолітків і нав’язують партнеру. Саме через контакт із однолітком потреба у співпраці набуває ознак потреби у спільній творчості [27].

Потреба в повазі (визнанні) є визначним аспектом комунікативної діяльності дошкільників у сфері спілкування з однолітками. У цій сфері це скоріше можна розглядати як потребу визнати або підтвердити свою особистість серед рівних партнерів. Водночас у спілкуванні з дорослим

дошкільник шукає поваги у старшого партнера, ідеалу та зразка. Цей зміст потреби дошкільників у спілкуванні з однолітками, як і потреба у співпраці, яскраво проявляється у віці 4 років.

Потреба у взаєморозумінні та співчутті з оточуючими людьми є кульмінацією розвитку комунікативних потреб дошкільнят у сфері спілкування з дорослими. Наведені в дослідженнях О.П. Хохліної факти свідчать про те, що діти вміють співчувати друзям і потребують емоційної підтримки. [34].

Можна сказати, що друга сфера спілкування дошкільників містить зміст усіх видів комунікативних потреб, що було виявлено при вивченні їх контактів з дорослими. Крім того, деякі типи генетично не властиві першій і початковій сфері спілкування. Разом з тим кожен вид комунікації потребує змісту у другій сфері має певну своєрідність.

Принципова відмінність комунікативних потреб двох сфер ґрунтується на тому, що, спілкуючись з дорослим, дитина набуває історичного соціального досвіду, а спілкування з однолітками збагачує набутий досвід новими оригінальними творчими досягненнями.

Аналіз спілкування дітей з дорослими від народження до семи років дозволив зробити висновок про наявність трьох основних типів комунікативних мотивацій: професійної, пізнавальної та особистісної. Унікальність обох сфер спілкування визначається тим, що дитина спонукається до контакту з однолітками одними і тими ж мотивами.

У матеріалах, наданих Л.М. Руденко показано, що мотивація дітей дошкільного віку, що належать до однієї категорії спілкування, суттєво різниться залежно від віку партнера по спілкуванню. Як психологічні конструкції мотиви спілкування з однолітками менш структуровані, вони як би знаходяться на нижчому рівні розвитку, ніж мотиви спілкування з дорослими. З одного боку, вони (мотиви) як би злиті з конкретною діяльністю дитини, з іншого – недостатньо диференційовані і здаються складними. Це призводить до невизначеності щодо характеристик однолітків

та їхніх меж [35].

Найбільш чітко діти сприймають практичні навички однолітка, але оскільки дошкільнику приносить задоволення сам процес спільної діяльності, а не її результати, одноліток спонукає дитину до спілкування переважно як партнер у практичній взаємодії. Так виникає комерційна мотивація у сфері спілкування дошкільників з однолітками.

Дошкільник дуже аморфно відображає особистісні якості однолітка. Своєрідність особистісного мотиву спілкування дошкільників з однолітками проявляється у феномені «невидимого дзеркала». Його суть полягає в тому, що в поведінці свого товариша дитина бачить відносини з собою, практично ігноруючи все інше. До 4 років це явище проявляється в чистому вигляді, потім дитина ще шукає свій образ в співмешканці, але і бачить партнера ревнивими очима. Упередження призводить до спотворень, насамперед з метою перебільшення власних здібностей. І лише наприкінці дошкільного дитинства «дзеркало» стає «видимим»: дитина дивиться на свого друга як такого в собі, і лише потім порівнює себе з ним [27].

Одноліток заохочує дошкільника спілкуватися і поводитися як рівноправна дитина, що може бути використано для пізнавальних цілей і самопізнання. Дитина використовує попередні знання з однолітком, щоб передавати інформацію про однолітка один одному.

З віком спостерігається динаміка розвитку мотивацій спілкування з однолітками дошкільників. На кожній стадії діють усі три типи мотивацій: лідерську позицію займають особливі особистісно-професійні мотивації у віці 2–3 років; 3–4 роки з професійних причин з чітко визначеними особистими мотиваціями; 4-5 років для професійних та особистих мотивацій, перші переважають; 5–6 років професійної, особистісної та пізнавальної мотивацій, коли професійна та особистісна мотивації майже збігаються, а особистісна та пізнавальна мотивації тісно пов’язані; 6–7 років професійної та особистої мотивації [31].

Що стосується основних засобів спілкування, то вони залежать від потреб і мотивів спілкування, але самі засоби більшою мірою визначають можливості задоволення прагнення дитини до встановлення глибоких і міцних стосунків з оточуючими. У сфері спілкування з дорослими акцентується експресивна міміка, предметна дія та мовні засоби, які з'являються поступово (в зазначеному порядку) зі значними інтервалами. У спілкуванні з однолітками дитина користується тими ж трьома категоріями, що й з дорослими, і до початку спілкування, тобто до 3 років вони практично вже є.

Для молодших (2-3 роки) виразно-практичні дії займають переважне місце. Найчастіше діти не намагаються говорити, а використовують жести і міміку або діють прямо. Проте з 3 років мова бере верх і займає місце ключової комунікаційної операції [29]. З раннього віку у дітей формується активна мова, яка стає засобом спілкування з дорослими та однолітками. Посилюється мовленнєва активність дитини, особливо на третьому році життя. Проте майже до 5 років мовне спілкування дітей ґрунтується на зорових, експресивно-наслідувальних контактах і предметних діях [36].

Протягом п'яти років (від 2 до 7 років), коли виникає потреба в спілкуванні з однолітком, його комунікативна активність істотно змінюється за всіма параметрами: змінюється зміст потреби, мотивація і способи спілкування. Ці зміни можуть відбуватися плавно і поступово, але є якісні зміни, так би мовити розриви. Від двох до семи років спостерігаються два з цих переломів: перший відбувається приблизно через чотири роки, другий приблизно через шість років. Перший зовнішній розрив виражається в раптовому зростанні значення інших дітей в житті дитини, коли потреба в спілкуванні з однолітками займає порівняно незначне місце до її появи і протягом року-двох, ніж для дитини двох-трьох років набагато важливіше спілкування з дорослим і гра з іграшками, у дітей чотирьох років ця потреба стоїть на першому місці. Тепер вони, схоже, починають віддавати перевагу іншим дітям, ніж грі один на один між дорослими [37].

Другий поворотний момент виражений менш чітко, але не менш важливий. Це пов’язано з розвитком вибіркової прихильності, дружби та стабільних і глибоких стосунків у дітей.

Ці переломні моменти можна розглядати як тимчасові межі для трьох фаз розвитку спілкування у дітей. Ці етапи, аналогічні сфері спілкування з дорослим, отримали назву форм спілкування дошкільників з однолітками.

Виходячи з цього, автори припускають три етапи розвитку вже розвиненої комунікативної діяльності. Це дає можливість розглянути три форми спілкування дошкільників з однолітками, які слідують одна за одною. Зміна протягом п’яти років життя дітей дошкільного віку (від 2 до 7 років). Наведені вище параметри спілкування дошкільників з однолітками своєрідно структуровані і утворюють три особливі форми спілкування: емоційно-практичну, ситуативно-предметну та позаситуативно-предметну [28].

Перша форма – емоційно-практичне спілкування з однолітками (у віці від другого до четвертого класу). Це найпростіша форма їх комунікативної взаємодії, фаза закріплення і посилення процесів, що відбуваються у дітей на 2-му році життя [29].

Зміст потреби в спілкуванні полягає в тому, що дитина очікує співучасті з боку однолітка і намагається висловитися. Для нього необхідно і достатньо, щоб компаньйон брав участь у його розвагах і виступав разом або альтернативно з ним, таким чином сприяючи загальній насолоді.

Головне місце в цій формі спілкування з однолітками займає комерційний мотив. Але так це можна назвати лише за певних умов. Діти цінують бажання повеселитися і разом пожартувати в компанії товариша. У діловому мотиві описаної форми виділяється одна особливість: кожен учасник взаємодії насамперед стурбований тим, щоб привернути до себе увагу та отримати оцінку своїх дій. Характерна для всіх однолітків риса призводить до того, що вони мало прислухаються до свого партнера і прагнуть це продемонструвати один одному, тоді як у дітей це бажання пов’язане з інтересом до справ друзів [38].

Перша форма спілкування дітей поки що займає незначне місце в їх життєдіяльності. Вони довго грають наодинці, коментують свої дії, розмірковують вголос про свої плани на майбутнє. Сюжет і ролі в іграх погано сплановані, сюжет побудований фрагментарно, інтерес зосереджений переважно на предметах. Гучні, емоційні зустрічі з однолітками – це короткочасні епізоди, вбудовані в глибоку, мирну пліч-о-пліч гру. Остання переривається короткими, але важливими для дітей спостереженнями про те, що роблять інші [39].

Під час спілкування діти використовують будь-які відомі їм засоби спілкування з дорослими. До 2-3 років вони часто використовують виразні жести, пози і міміку. Основне значення в емоційній взаємодії дитини надається виразним і мімічним засобам спілкування. Емоційні прояви у сфері спілкування з однолітками характеризуються підвищеною силою; вони часто просто висловлюються занадто сильно. Мова слабо представлена в контактах дітей 2-3 років і вже відчутна у дітей 3-4 років (5 або 75%).

Найчастіше дитячі слова супроводжуються жестами та мімікою, зберігаючи високий рівень ситуативності, що цілком відповідає сутності першої форми спілкування однолітків (ситуативного характеру). Діти 2-4 років не ладнають між собою [28].

Перша генетична форма спілкування дітей з однолітками (емоційно-практична) відтворює лише одну з форм спілкування дошкільників з дорослими. Дитина відчуває і поводиться вільно і рівноправно з однолітками і має можливість сформувати уявлення про свої сильні і слабкі сторони по відношенню до близької людини.

Особливості першої форми спілкування з однолітками сприяють розвитку ініціативи дітей, різкому розширенню діапазону дитячих емоцій – як позитивних, так і негативних – за рахунок включення в них найбільш яскравих висловлювань. Це сприяє формуванню впевненості дитини в собі, становленню основ її особистості.

Емоційно-практичне спілкування має високу ситуативність за змістом і носієм. Це повністю залежить від конкретної ситуації, в якій відбувається взаємодія, і практичних дій партнера. Як правило, введення в ситуацію привабливого предмета може порушити спілкування дітей; вони привертають увагу однолітків до якогось предмета або б'ються через нього. На цьому етапі спілкування дітей ще не пов'язане і не відокремлене від їх предметних дій. Основним засобом спілкування є рух або виразні рухи. Після трьох років спілкування все більше опосередковується через мову, але мова залишається надзвичайно ситуативною і може бути засобом спілкування лише через візуальний контакт і експресивні рухи [40].

Інша форма спілкування однолітків — ситуаційна та по суті. Він триває близько чотирьох років і до шести років. З чотирьох років однолітки дітей (особливо дитсадківського віку) починають перевершувати за своєю привабливістю дорослих і займати все більш важливе місце в їхньому житті. Пам'ятайте, ця епоха була розквітом рольових ігор. Рольова гра стає колективною: діти воліють грати разом, а не поодинці.

Спілкування в рольовій грі відбувається на двох рівнях: на рівні рольових стосунків (тобто ролей, відведених людині – лікар-пацієнт, продавець-покупець, мати-дочка) і на рівні реальних стосунків, тобто існування поза ігровою дією (діти розподіляють ролі), досягнення згоди на основі умов гри, оцінка і контроль дій інших). У загальній ігровій діяльності відбувається постійний перехід від одного рівня до іншого - при переході на рівень рольових взаємин у дітей істотно змінюються манери, голос і інтонація. Це може означати, що діти дошкільного віку чітко розрізняють рольову гру та стосунки в реальному житті, і що ці стосунки в реальному житті служать спільній меті: грі. Таким чином, ділове співробітництво стає основним змістом спілкування дітей середнього дошкільного віку [28].

Для дошкільного дитинства найбільш характерна ситуативна – форма ділового спілкування з однолітками (4-6 років). Спілкування з однолітками відіграє все більшу роль у дітей 4 років і старше порівняно з усіма іншими

видами дитячої діяльності. Вона пов’язана з перетворенням основної діяльності дошкільників – сюжетної – в рольову гру. Ситуативно-ділова форма спілкування однолітків є основним видом комунікативної взаємодії в дошкільному віці. Він характеризується потребою у співпраці та визнанні, що матеріалізується в колективній рольовій грі історії.

Спілкування з однолітками стає більш важливим після 4 років і займає більш високе місце в ієрархії діяльності інших дітей, ніж на попередньому етапі.

Спілкуючись з однолітками за другою генетичною формою спілкування, дошкільники прагнуть налагодити між собою ділову співпрацю. Ця орієнтація становить основний зміст їхніх комунікаційних потреб [41]. Під час емоційно-практичного спілкування діти діяли пліч-о-пліч, контактували один з одним рідко і поверхово. Ці контакти автори називають співучастю. Тому ми повинні відрізняти співпрацю від співучасті. У ситуативному спілкуванні спеціалістів дошкільники вирішують спільне завдання, тісно співпрацюють і, хоча кожен робить щось індивідуально, все ж намагаються скоординувати свої дії для досягнення спільної мети. Такі контакти можна охарактеризувати як співпрацю. Перехід від участі до співпраці є помітним прогресом у другій сфері комунікативної діяльності.

Співпраця між дітьми відрізняється від співпраці з дорослим: тут участь старшого надає спільній діяльності конкретний характер; тут основний сенс зміщується з результату на процес. Потреба в ігровій співпраці виявляється в тематичних мотиваціях спілкування дітей, які мають ситуативний характер і спрямовані на самопізнання та самооцінку.

Діти дошкільного віку взагалі мають своєрідну поведінку. Це іноді називають схильністю до конкуренції та конкурентоспроможності. Його коріння — у прагненні дитини пізнати себе краще на рівні ділового ситуативного спілкування. З цим пов’язаний другий за значимістю зміст для дітей цього віку потреба в спілкуванні з однолітками – визнання і повага.

Для спілкування дітей дошкільного віку використовуються засоби всіх трьох категорій: виразні, образні та символічні. Діти багато говорять між собою, навіть більше, ніж з дорослими, але їхня мова все ще залишається дуже ситуативною [28].

Як і раніше, переважає емоційне забарвлення всіх контактів, легкість перемикання однієї емоції на іншу, часто з протилежним знаком. Різноманітність, багатство і навіть недосконалість засобів спілкування красномовно свідчать про збереження свободи і невимушеності стосунків, що виникають до кінця 1-го року життя дітей.

Таким чином, ситуативно-ділове спілкування однолітків сприяє розвитку засад особистості та впевненості в собі, допитливості, сміливості, оптимізму, активності, творчого та оригінального начала в широкому розумінні цього поняття. Проблеми у спілкуванні з однолітками позначаються на цих найважливіших процесах: діти стають пасивними, замкнутими, ворожими. Формування форми ситуативно-ділового спілкування потребує підтримки дорослих, особливо у випадках затримки розвитку та обмеженої бідності. Дорослі можуть більш успішно і швидко сприяти загальному психічному розвитку дітей, впливаючи на групу однолітків, ніж працюючи з дитиною індивідуально [28].

До кінця дошкільного віку у багатьох (але не у всіх) дітей розвивається нова форма спілкування, яка називається позаситуаційним підприємництвом. Спілкування можна вважати позаситуативним, якщо діти вміють говорити про предмети, які не даються безпосередньому сприйняттю (про моральний ідеал, про космічні кораблі, про тварин). З віком підвищується здатність дітей дошкільного віку до встановлення зовнішніх контактів. Починаючи з шостого-сьомого року життя спостерігається величезне зростання позаситуативності. Близько половини виступів, звернених до однолітків, набувають позаситуативного характеру [27].

Основним бажанням, яке спонукає дітей дошкільного віку на цьому етапі дитинства до встановлення більш складних контактів, є прагнення до співпраці. Якості, якими дошкільник завойовує своїх товаришів, це насамперед його ділові якості. Контакти народжуються і проєктуються в колективну гру. Проте головний мотив на цьому етапі спілкування з однолітками помітно змінюється. Основна його трансформація – подолання ситуативності. Діяльність дітей втрачає свою перебільшену повсякденність і стає окремим випадком більш загального правила. При цьому послаблюється ситуативний характер особливостей, що спонукають дитину до спілкування – як власного, так і чужого.

Діти розповідають один одному де були і що бачили, діляться своїми планами чи бажаннями, оцінюють якості та вчинки інших. У наш час стає можливим «чисте спілкування», а не опосередковане оточуючими речами та діями. Діти можуть довго говорити, нічого не роблячи.

Однак, незважаючи на посилення тенденції до екстраситуативності, спілкування в цю епоху, як і в попередню, відбувається на тлі спільної справи, тобто гри або спільної продуктивної діяльності. Але сама гра змінюється до кінця дитячого садка. Розкриваються правила поведінки персонажів гри та відповідність подій гри дійсності. У результаті підготовка до гри, планування та обговорення правил займають набагато більше місця, ніж на попередньому кроці. Все більше контактів формується в реальних стосунках і все менше на рівні рольових ігор [28].

Контакти дітей 6-7 років аж ніяк не обмежуються професійними мотивами. Діти дошкільного віку говорять як на пізнавальні, так і на особистісні теми, професійні мотиви – далеко не єдиний привід для спілкування. Проте все ж домінують комерційні мотиви. Це міркування зумовило використання терміна «позаситуативна форма ділового спілкування» дітей старшого дошкільного віку. Позаситуативна форма ділового спілкування займає центральне місце в ієрархії різних видів дитячої діяльності з тих же причин, що й попередня: через її значення в пожвавленні

діяльності дітей [24].

У контексті позаситуативного ділового спілкування діти дошкільного віку користуються всіма трьома категоріями засобів, але перше місце, безсумнівно, займає мова. Дитячі розмови втрачають фокус на безпосередні теми. Ділові контакти, які встановлюють діти, є важливою частиною їхньої академічної підготовки та пом'якшують труднощі, що виникають у підлітковому віці, коли становище в групі однолітків стає вирішальним для благополуччя дитини.

Отже, позаситуативне спілкування є вищою формою спілкування дітей дошкільного віку. Тенденції в його зовнішності помітні для всіх вихованців дитячого садка. Проте не у всіх дітей старшого дошкільного віку воно проявляється в повній формі [28].

Таким чином, у дітей дошкільного віку спостерігається дві сфери спілкування: спілкування з однолітками і спілкування з дорослими. Спілкування з дорослими і спілкування з однолітками необхідні для нормального і повноцінного розвитку особистості дитини. Проте їхня роль у житті дитини дошкільного віку різноманітна, і вони по-різному розвиваються.

Вітчизняний психолог Н.В. Базима вивчала особливості спілкування дитини з дорослим і однолітком. Аналізуючи розвиток спілкування дітей з дорослими та однолітками, Н.В. Базима запропонувала поняття форми спілкування – певного етапу розвитку комунікативної діяльності. Термін «форма» обрано авторами, щоб підкреслити структурно завершений, стійкий і цілісний зв'язок основних параметрів комунікативної дії на кожному етапі комунікогенезу.

У дитинстві виникають і розвиваються чотири різні форми спілкування з дорослим, за допомогою яких можна судити про характер поточного психічного розвитку дитини: ситуативно-особистісний, ситуативно-суб'єктивний, внеситуативно-когнітивний і позаситуаційний. Зазначені форми спілкування відображають нормальний хід розвитку дитини

дошкільного віку.

За аналогією зі сферою спілкування з дорослим на перший план висуваються форми спілкування дошкільнят з однолітками. Автори припускають, що в розвитку вже сформованої комунікаційної діяльності є три фази. Це дає можливість говорити про три форми спілкування дошкільнят з однолітками, які поступово змінюють одна одну протягом п’яти дошкільних років життя (2-7 років). Параметри спілкування дошкільнят з однолітками своєрідно структуровані і утворюють три особливі форми спілкування: емоційно-практичне, ситуативно-ділове і позаситуативно-ділове.

РОЗДІЛ 2.
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СПІЛКУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку

До цього часу вчені не дійшли єдиної думки щодо трактування ЗПР з урахуванням різної етіології, патогенезу та різної клінічної картини захворювання. Наприклад, у працях педіатрів, дитячих неврологів, психіатрів вживаються терміни «астенічні діти», «діти з психофізичною інфантильністю». Деякі назви використовували найпоширеніші ознаки захворювання: гіперкінетичний синдром, синдром підвищеного збудження, специфічна нездатність до читання, психоневрологічні розлади навчання [27].

Лише в 1962 році на міжнародній конференції було прийнято рішення використовувати термін «м’яка церебральна дисфункція» (MLD) або «мінімальна церебральна дисфункція» (MMD) замість багатьох назв. Наші дослідники використовують термін «ментальна неповносправність» [42].

У сучасному розумінні термін «розумова відсталість» означає тимчасову затримку розвитку психіки в цілому або окремих її функцій (рухової, сенсорної, мовленнєвої, емоційно-вольової). Тобто це стан уповільненої реалізації ознак організму, закодованих у генотипі, внаслідок тимчасових і помірних факторів (раннє формування, неправильний догляд тощо).

Дітей із затримкою психічного розвитку в літературі виділяють як особливу групу хворих із затримкою психічного розвитку, інтелектуально-особистісні особливості яких перешкоджають своєчасному та якісному отриманню елементарних знань [43].

Більше половини незначних відхилень у психічному розвитку педагоги і психологи називають «розумовою відсталістю». Термін «розумова відсталість» використовується для дітей, які мають незначні порушення центральної нервової системи – органічні або функціональні.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) — психолого-педагогічне визначення патології психофізіологічного розвитку дітей старшого дошкільного віку, яке є найбільш поширеним. Затримка психічного розвитку характеризується нерівномірністю формування процесів пізнавальної діяльності внаслідок недостатнього розвитку мови і мислення, а також порушеннями в емоційно-вольовій сфері. Тому затримка психічного розвитку проявляється як емоційно-вольовою незрілістю, так і розумовою відсталістю[26].

Ці діти не мають специфічних захворювань слуху, зору, опорно-рухового апарату, виражених порушень мовлення, не є розумово відсталими. При цьому у більшості з них спостерігається поліморфна клінічна симптоматика: незрілість складної поведінки, відсутність цілеспрямованої діяльності на тлі підвищеної стомлюваності, зниження працездатності та енцефалопатичних розладів. Вважається, що ці діти мають недостатні здібності до навчання [44].

Затримка розвитку може бути викликана різними причинами. В. В. Лебединський підкреслює, що в етіології розумової відсталості відіграють роль конституціональні фактори, хронічні соматичні захворювання, тривалі несприятливі умови виховання і, головне, органічна недостатність нервової системи, як правило, постійного характеру, рідше генетичного характеру. Органічна церебральна недостатність легкого ступеня призводить до значного уповільнення темпів розвитку, що негативно позначається на інтелектуальному розвитку дітей [45].

Затримка психічного розвитку може виникнути і внаслідок ослаблення центральної нервової системи внаслідок інфекцій, отруєнь, пошкоджень головного мозку, порушень в роботі ендокринної системи. Етіологія ЗПР

пов’язана не тільки з біологічними факторами, а й з несприятливими соціальними факторами. Насамперед мова йде про ранню соціалізацію та вплив тривалих психотравмуючих ситуацій [46].

Несприятливі соціальні чинники посилюють затримку розвитку, але не є єдиною і основною причиною. Діти мають психолого-педагогічне уявлення про ЗПР. Це означає, що психічний розвиток дитини затримується. Характеристика дітей з психолого-педагогічними відхиленнями в розвитку включає особливості, що відрізняють дітей цієї категорії як від однолітків, що нормально розвиваються, так і від дітей із затримкою психічного розвитку.

Термін «затримка» підкреслює невідповідність рівня розумового розвитку віку, тобто освіченості та вихованості.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) — тимчасова затримка розвитку всієї психіки або окремих її функцій, уповільнення розвитку можливостей організму, що часто виникає при вступі дитини до школи і виражається у недостатності загальних знань, обмеженості. знання, обмеженість уявлень, незрілість мислення, низькі інтелектуальні можливості, домінування ігрових інтересів, швидке перенасичення інтелектуальної діяльності [38].

Розглядаючи психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами, слід насамперед зазначити наявність у цих дітей вікового невикористаного потенціалу. Усі основні психічні пухлини формуються пізно і мають якісну своєрідність [45].

Однією з особливостей ЗПР є нерівномірний розвиток різних сторін розумової діяльності дитини. Особливості, які інтенсивно розвиваються в більш ранні періоди, страждають більше, ніж особливості, які розвиваються пізніше [46].

У дітей дошкільного віку з ЗПР спостерігається затримка розвитку великої та дрібної моторики. Найбільше страждає техніка рухів і характеристики руху (швидкість, спритність, сила, точність, координація), з’являються психомоторні порушення. Недостатньо підготовлені навички

самообслуговування, технічні навички ізооперації, виготовлення форм, аплікації, конструювання. Багато дітей не вміють правильно тримати олівець або пензлик, не можуть регулювати натиск, не наважуються користуватися ножицями. Діти із ЗПР не мають грубих рухових порушень, але рівень фізичного та рухового розвитку нижчий, ніж у їх однолітків, що нормально розвиваються, утруднене формування графомоторики [45].

Для дітей дошкільного віку з ЗПР характерні такі ознаки, як емоційно-вольова незрілість, швидка стомлюваність, коливання працездатності, виснаженість нервових процесів. Порівняно з однолітками дітям з ЗПР потрібно більше часу, щоб отримати та обробити сенсорну інформацію. Психологи вказують на слабкість вольових процесів, емоційну нестабільність, імпульсивність або млявість і апатію, характерну для дітей цієї категорії. Ігрова діяльність багатьох дітей з ЗПР характеризується невмінням (без допомоги дорослого) створити зв'язну гру за задумом [47].

Діти з ЗПР характеризуються зниженою увагою, вони не здатні підтримувати увагу тривалий період часу. Водночас у деяких дітей на початку кожного виду діяльності спостерігається найвища концентрація уваги, яка потім неухильно знижується. В інших концентрація уваги стає помітною лише тоді, коли вони виконують певну частину завдання. Є також діти з ЗПР, які характеризуються нестійкою та переривчастою концентрацією уваги [35]. Зниження здатності до розподілу і концентрації уваги особливо яскраво проявляється при виконанні завдання за наявності одночасно діючих мовленнєвих подразників, що мають для дітей істотне смислове і емоційне значення [48].

Діти із ЗПР також мають іншу пам'ять, ніж звичайні діти. По-перше, діти мають обмежену пам'ять і коротший період пам'яті. Характерні неточність відтворення і швидка втрата інформації. Найбільше страждає словесна пам'ять. Виразність цього дефекту залежить від походження ЗПР. При правильному підході до навчання діти здатні оволодіти певними мнемічними і логічними прийомами запам'ятовування. Для цієї категорії

дітей характерне зниження довготривалої і короткочасної пам’яті, довільне і мимовільне запам’ятовування. Жан Піаже виявив, що мимовільне запам’ятовування значно нижче у дітей із ЗПР, ніж у їхніх однолітків, які зазвичай розвиваються. Також відзначається низька продуктивність і недостатня стабільність пам’яті (особливо при великому навантаженні); слабкий розвиток опосередкованого запам’ятовування, його зниження під час інтелектуальної діяльності [49].

Сенсорний розвиток також унікальний. У дітей із ЗПР фізіологічно збережені зір і слух, але дещо ускладнений процес сприймання – його ритмічність знижена, гучність обмежена, точність сприйняття (зір, слух, сенсорно-моторна) недостатня. Е. Тітченер стверджує, що діти із ЗПР сприймають меншу кількість інформації за одиницю часу, тобто у них процеси сприйняття відбуваються повільніше. Комплексна пошукова діяльність, призначена для вивчення характеристик і властивостей об’єктів. Для вирішення наочних і практичних завдань потрібна більша кількість дослідів і практичних вимірювань. При цьому, на відміну від дітей із інтелектуальною недостатністю, діти із ЗПР практично можуть розпізнавати предмети за кольором, формою та розміром. Основна проблема полягає в тому, що їх сенсорний досвід не узагальнюється і не фіксується одним словом, помітні помилки в називанні ознак кольору, форми і розміру. У результаті контрольні зображення не формуються з часом. Дитина, яка називає основні кольори, важко називає проміжні відтінки. Використовуйте не слова, що означають розміри («довгий — короткий», «широкий — вузький», «високий — низький» тощо), а слова «великий — маленький». Дефіцит сенсорного розвитку і мови впливає на формування зорової сфери. Через слабкість аналітичного сприйняття дитині важко виділити основні складові предмета і визначити їх взаємне просторове розташування. Можна говорити про уповільнений темп формування здатності сприймати цілісний образ предмета. На це також впливає недостатність тактильно-моторного сприйняття, що проявляється в недостатньому розрізненні кінестетичних і

тактильних відчуттів (температури, властивостей матеріалу, властивостей поверхні, форми, розміру), тобто коли у дитини ускладнений процес пізнавання предметів на дотик [49].

Діяльність недостатньо цілеспрямована, діти часто поводяться імпульсивно, легко відволікаються, швидко втомлюються і виснажуються [50]. Також можуть спостерігатися симптоми млявості: у цьому випадку дитина важко переходить від одного завдання до іншого і не вміє виконувати вказівки вчителя. Крім того, у них недостатньо розвинена здатність вільно регулювати свою діяльність і поведінку, що ускладнює виконання навчальних завдань [49].

Діти дошкільного віку з особливими освітніми потребами швидко втомлюються, знижується працездатність, інколи навіть відмовляються завершувати розпочату справу [48]. Руденко Л.М. зазначала, що недостатня працездатність і підвищена стомлюваність внаслідок низької пізнавальної активності призводять до того, що будь-який новий характер роботи або необхідність змінити спосіб дій викликає у дитини труднощі. При наявності втоми значно знижується працездатність і увага, з’являються імпульсивні і поспішні дії. Діти із ЗПР характеризуються загальною неорганізованістю, імпульсивністю, нерішучістю та поганою орієнтацією на завдання, що призводить до багатьох неправильних дій. Ці діти роблять непотрібні помилки, які не завжди доречні, і не намагаються знайти раціональні способи роботи [50].

Аналіз їх розумових процесів виявляє явну невідповідність між дітьми з вадами розумового розвитку та їхніми однолітками, що зазвичай розвиваються. Непослідовність характеризується недостатньо високим рівнем усіх основних розумових операцій: аналізу, узагальнення, абстрагування, переказу.

Після вивчення особливостей розумової діяльності дітей із ЗПР з’ясувалося, що їм дуже важко виконувати завдання, які потребують словесно-логічного мислення. До дошкільного віку у дітей із ЗПР не

формується рівень словесно-логічного мислення, який відповідає їх віку: під час узагальнення діти не виділяють істотних ознак, узагальнюють або за ситуативними, або за функціональними ознаками. Наприклад, відповідаючи на питання «Як одним словом назвати диван, шафа, ліжко, крісло?», дитина може відповісти: «Це у нас вдома», «Вони всі в кімнаті», «Це все, що потрібно людині»[48].

Значно менше порушено наочно-дієве мислення. Найбільше страждає візуальне мислення. Наочно-образне мислення цих дітей характеризується недостатньою рухливістю образів і уявлень. Як правило, вони на достатньо високому рівні вирішують усно сформульовані завдання, пов'язані з ситуаціями, близькими дітям з особливими потребами. Великі труднощі викликають прості завдання, навіть побудовані на наочному матеріалі, але не характеризуються життєвим досвідом дитини.

Мова дітей з розумовими вадами також має ряд особливостей. Так, їх словниковий запас, особливо в активній сфері, досить обмежений, поняття недостатньо точні. У мовленні дітей цієї категорії повністю відсутні деякі граматичні категорії.

Психологічні прояви, характерні для дошкільного віку, рідше зустрічаються у дітей із ЗПР. Розглядаючи психологічну структуру дошкільного віку, Т.В. Дуткевич підкреслює її основні ланки – недостатню сформованість мотиваційно-цільової основи діяльності, образної сфери уявлень, недостатній рівень розвитку символічної діяльності. Усі зазначені особливості найбільш яскраво проявляються на рівні ігрової діяльності. У дітей із ЗПР слабшає інтерес до ігор та іграшок, задум про гру майже не виникає, сюжет ігор стереотипний і зазвичай пов'язаний з побутовою тематикою. Рольова поведінка характеризується імпульсивністю. Ненавчена гра і спільна діяльність: діти під час гри мало спілкуються між собою, ігрові асоціації нестійкі, часто виникають конфлікти, діти мало спілкуються між собою, колективна гра не розвивається. Тому рівень розвитку ігрової діяльності дітей із ЗПР досить низький порівняно з нормою і потребує

корекції [35,36,37].

Діти з особливими освітніми потребами віддають перевагу найпростішим іграм, але характерну для старшого дошкільного віку рольову гру, що вимагає дотримання певних правил, вони виконують обмежено: діти виконують стереотипні дії, часто просто тримаючи іграшки. Загалом, гра має процедурний характер. Фактично дошкільнята із ЗПР не сприймають відведену їм роль і не виконують тих функцій, які покладені на них правилами гри. Не виявляють інтересу до ігор за правилами підготовки до навчальної діяльності. Ці діти віддають перевагу рухливим іграм, характерним для молодшого віку. Діти дошкільного віку із ЗПР не тримають дистанції з дорослими, можуть поводитися настирливо і безцеремонно, а в процесі навчання у дорослих часто сприймають дорослого як неживий предмет. Вони рідко будують тривалі, глибокі стосунки з однолітками [29,37].

Помітні проблеми у формуванні морально-етичної сфери – страждає сфера соціальних емоцій, діти не готові до «емоційно теплих» стосунків з однолітками, можуть бути порушені емоційні контакти з близькими дорослими, діти погано орієнтуються в моральних і етичних питаннях, нормах поведінки [45].

Затримка психічного розвитку ускладнює соціальний розвиток дитини, її особистісне становлення – формування самосвідомості, самооцінки та системи «Я». У старшому дошкільному віці така дитина безініціативна, її почуття недостатньо яскраві, вона не вміє висловити свій емоційний стан, не може зрозуміти стан оточуючих. Дитина не може регулювати свою поведінку на основі засвоєних норм і правил, вона не готова до вольової регуляції своєї поведінки [47].

Дослідження проводили Л.М. Руденко та Н.В. Бойко, і вони змогли виділити дві основні форми затримки психічного розвитку:

- затримка психічного розвитку внаслідок психічного та психофізичного інфантилізму, коли на перший план виступає недостатній

розвиток емоційно-вольової сфери;

- затримка розвитку, що виникає в ранні періоди життя дитини і зумовлена стійкими астенічними та церебрастенічними станами [49].

Затримка психічного розвитку при простому психічному інфантилізмі вважається більш сприятливою, ніж при мозкових розладах, що вимагає не тільки тривалої психологічної та корекційної роботи, а й лікувальних заходів.

У практиці роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку О.О. Бабяк розроблено на основі епілопатогенетичного підходу, що відображає не тільки механізми порушення психічного розвитку, а й їх причинно-наслідковий зв'язок. За епілопатогенетичними принципами виділяють основні клінічні типи: конституційного походження, соматогенного походження, церебрально-органічного походження, психогенного походження (з патологічним формуванням особистості) [45]. Цю ж класифікацію використовує С.Г. Шевченко.

Кожна з цих форм має свої особливості, динаміку та прогноз розвитку дитини. Для кожного з цих варіантів характерні особливості раннього дитинства, а також різний прогностично значущий тип недостатньої пізнавальної активності. Вони можуть ускладнюватися багатьма хворобливими симптомами – соматичними, енцефалопатичними, неврологічними – і мати свою клініко-психологічну структуру, свої особливості емоційної незрілості і порушення пізнавальної діяльності, а також свою етіологію. Розглянемо кожну з цих форм докладніше [47].

До розумової відсталості конституціонального генезу відноситься умовленнєва психічна і психофізична інфантильність – гармонійна або дисгармонійна. При цій формі в обох випадках спостерігається така структура особистості, в якій емоційно-вольова сфера знаходиться, так би мовити, на ранньому етапі розвитку. У дітей переважають риси емоційно-особистісної незрілості, «дитяча» поведінка, жива міміка і поведінкові реакції [49].

Переважають емоційна вмотивованість поведінки, підвищений настрій, незрілість цілісної особистості, легка сугестивність і мимовільність усіх психічних функцій. Ігрові інтереси залишаються дуже важливими, коли діти переходять у шкільний вік. Характеристики емоційної та інтенційної незрілості часто пов'язані з будовою тіла немовлят з дитячою мімікою та недостатнім моторним розвитком. Дитина відповідає попередньому етапу розвитку з урахуванням його психічних і фізичних потреб. Причиною цього захворювання зазвичай є генетичні фактори. Часто поява цієї форми ЗПР може бути пов'язана з легкими метаболічними і трофічними порушеннями. Діти з цією формою ЗПР практично не потребують спеціальної допомоги, оскільки затримка з часом стабілізується. Проте відвідування школи з 6 років для них не має сенсу.

Порушення дисгармонійної інфантильної поведінки важче піддаються психолого-педагогічній корекції та вимагають більших зусиль батьків і педагогів, тому таким дітям призначають додаткове медикаментозне лікування [47].

ЗПР конституційного походження – це спадкова часткова недостатність певних модально-специфічних функцій (практичної, гнозисної, зорової та слухової пам'яті, мовлення), яка також може призводити до розвитку складних міжаналітичних навичок, таких як малювання, читання, письмо, обчислення тощо. Ліворукість, дислексія, дисграфія, акалькулія та відсутність просторового гнозису та практики передаються з покоління в покоління у дітей із ЗПР. З точки зору корекції – це один із найбільш сприятливих видів ЗПР для психічного розвитку [46].

Соматична розумова затримка характеризується емоційною незрілістю, зумовленою тривалими хронічними захворюваннями, вродженими або набутими аномаліями внутрішніх органів, насамперед серця, нирок, легенів та ін. Важливу роль відіграють важкі соматичні захворювання (численні пневмонії, ангіни та ін.), які з'являються на першому році життя дитини.

Для дітей цієї групи характерні явища стійкої астенії, що знижує не тільки загальний, але й психічний і фізичний тонус, затримує емоційний розвиток і знижує працездатність, формує таку рису особистості, як сором'язливість. Діти ростуть в умовах обмежень і заборон, які ускладнюють їх стан. Звужується коло спілкування, недостатньо поповнюється їх запас знань і уявлень про навколишній світ. Нерідко має місце вторинна інфантилізація, розвиваються риси емоційно-особистісної незрілості, які разом із зниженням продуктивності та підвищеною стомлюваністю перешкоджають досягненню дитиною оптимального вікового рівня розвитку [47].

Важливу роль відіграють соціальні чинники, що зумовлюють виникнення різноманітних невротичних нашарувань (невпевненість, сором'язливість, зміна настрою, відчуття фізичної неповноцінності). Крім психолого-педагогічного впливу діти з цією формою розумової відсталості потребують також лікування, регулярного перебування в санаторії, повноцінного харчування, відпочинку, сну, лікування. Ці діти рідко відвідують дитячий садок; вони ростуть переважно вдома, що обмежує коло їхнього спілкування та порушує стосунки один з одним.

ЗПР психогенного походження зазвичай виникають внаслідок несприятливих умов виховання дитини (неповна або неблагополучна сім'я), які обмежують або спотворюють стимуляцію психічного розвитку дитини на ранніх етапах її розвитку. Відхилення в психофізичному розвитку дітей цього варіанту виникають внаслідок впливу психотравмуючого середовища. Негативні наслідки можуть позначитися на дитині вже в утробі матері, якщо жінка має сильні тривалі переживання. Розлад аутистичного спектру психогенного походження може бути пов'язаний із соціальним вдівством і культурною депривацією, якщо дитина не виховується з почуттям обов'язку та відповідальності та якщо не заохочується розвиток когнітивної діяльності, інтелектуальних інтересів та інститутів. Тому ознаки патологічної незрілості та імпульсивності у дітей часто супроводжуються недостатнім рівнем знань

та уявлень про навколишнє, що відображається на фрагментованості вивчення майбутніх шкільних предметів [46].

Насправді соціальний характер цієї аномалії розвитку не виключає оригінальної патологічної структури. Несприятливі соціальні умови, які тривалий час впливають і травмують психіку дитини, сприяють виникненню стійких відхилень у її нервово-психічній сфері. Необхідно відрізняти цю форму ЗПР від педагогічної занедбаності, яка виражається насамперед в обмеженості знань і умінь дитини через дефіцит інтелектуальної інформації. Вони нездатні до тривалих інтелектуальних зусиль. Ця форма ЗПР спостерігається при аномаліях розвитку особистості, що відповідають типу психічної нестійкості, обумовленої явищами гіпоопіки та гіперопіки. У дитини в ситуації бездоглядності (гіпоопіки) не розвивається довільна поведінка, не сприяє розвитку пізнавальної активності, не формуються пізнавальні інтереси. Патологічна незрілість емоційно-вольової сфери супроводжується недостатнім рівнем знань і бідністю уявлень. Варіант аномального розвитку особистості за типом «кумир сім'ї», навпаки, визначається гіперопікою – розпещеним вихованням, коли дитині не прищеплюються якості самостійності, ініціативності та відповідальності. Крім відсутності сили волі, для психогенного інфантилізму характерні риси егоцентризму та егоїзму, а також відраза до роботи [47].

Діти з цією формою ЗПР не можуть докладати вольових зусиль, у них відсутня довільна поведінка. Усі ці характеристики в кінцевому підсумку призводять до того, що дитина стає непристосованою до життя та залежною від допомоги протягом більш тривалого періоду часу.

Патологічний розвиток особистості, залежно від нервового типу, зазвичай спостерігається у дітей, батьки яких проявляють грубість, жорстокість, свавілля та агресивність по відношенню до дитини та інших членів сім'ї. За таких умов часто формується сором'язлива і боязка особистість, емоційна незрілість якої виражається в недостатній самостійності, рішучості, активності та ініціативності [45].

Ця форма ЗПР часто зустрічається у дітей, які не мають сім'ї. Психічна нестійкість супроводжується затримкою формування пізнавальної діяльності.

Ефективність виправних заходів при цьому виді жорстокого поводження з дітьми пов'язана з можливістю відновлення несприятливого сімейного клімату та подолання поблажливого або недбалого виховання в сім'ї [38].

Затримка розвитку головного мозку і органічного походження поєднує в собі незрілість і різні ступені порушення багатьох психічних функцій. Ми виділяємо дві категорії дітей на основі їхніх стосунків. До першої належать діти, у дефектній структурі яких переважають ознаки незрілості емоційної сфери за типом органічної інфантильності, тобто несформованість емоційно-вольової сфери в психологічній структурі ЗПР (ці явища переважають) і когнітивні показники поєднуються, виявляється, що це не грубий неврологічний симптом. У дітей II категорії в структурі дефекту переважають стійкі енцефалопатичні розлади, часткові порушення коркових функцій, інтелектуальні розлади [47].

В обох випадках порушуються функції регуляції розумової діяльності: у першому варіанті більше уражається зв'язок контролю, у другому – як зв'язок контролю, так і зв'язок програмування, що зумовлює низьку засвоєння у дітей усіх видів діяльності (маніпулятивна предметна, ігрова, виробнича, навчальна, мовленнєва). Діти не виявляють постійного інтересу, їх діяльність недостатньо концентрована, поведінка імпульсивна.

При застосуванні першого варіанту цієї форми догляду за дитиною прогноз більш сприятливий, а за сприятливих соціальних умов дітям можна рекомендувати перебування серед однолітків у загальноосвітньому навчальному закладі з кваліфікованим педагогічним та психологічним супроводом.

При другому варіанті цієї форми дефекту діти потребують значної психолого-педагогічної корекції. Найчастіше така корекція може здійснюватися лише для особливих дошкільнят з особливими освітніми

потребами, в умовах закладів або в спеціальних групах дитячих садків, корекційно-виховної педагогіки в дитячих садках загальноосвітнього навчання [47].

Т. Д. Ільяченко зазначає, що церебрально-органічна форма розумової відсталості, що характеризується первинним когнітивним дефіцитом, є найбільш стійкою і важкою формою розумової відсталості [46].

Розрізняють два загальноклініко-психологічних варіанти цієї категорії ЗПР. Перший варіант характеризується насамперед незрілістю емоційної сфери за типом органічного інфантилізму. В іншому варіанті переважають симптоми ураження нервової системи та часткові розлади вищих коркових функцій [48].

Ця категорія дітей, перш за все, потребує комплексної медико-психолого-педагогічної корекції в умовах спеціальних класів та дошкільних закладів. З точки зору К.В. Соколової, всі описані різними авторами форми розумової відсталості відносяться до групи «недорозвинення» [50]. Психологічна характеристика цієї групи найбільш чітко представлена В.В. Лебединським. При цьому особливий інтерес представляє специфічна психологічна типологія, що відповідає особливостям дитячої популяції на сучасному етапі. Так, у групі «недорозвинення», крім «повного недорозвинення», виділяють підгрупи «затримка розвитку» і «частковий недорозвиток вищих психічних функцій». Таким чином, категорія дітей, традиційно віднесена до групи «затримки психічного розвитку», поділяється на дві принципово різні підгрупи. Підгрупа «затримка розвитку» включає варіанти істинно затримки розвитку, які характеризуються уповільненим формуванням різноманітних особливостей когнітивної та емоційно-особистісної сфери, у тому числі механізмів регуляції діяльності. До цієї підгрупи автори відносять форми розвитку, що відхиляються від норми, наприклад, «тимчасово затриманий тип розвитку» (гармонійний інфантилізм) і «нерівномірно затриманий тип розвитку» (дисгармонійний інфантилізм) [47].

Таким чином, затримка психічного розвитку впливає на всю психічну сферу дитини і, по суті, є системним дефектом. Тому процес навчання і виховання необхідно розвивати системно. Необхідно створити повноцінну основу для формування вищих психічних функцій і створити спеціальні психолого-педагогічні умови для їх формування.

Слід мати на увазі, що ЗПР являє собою поліморфні порушення і складну психологічну структуру. Тяжкість пошкодження і/або ступінь несформованості психічних функцій може бути різною, можливі різні поєднання збережених і несформованих функцій, що призводить до різноманітних проявів розумової відсталості в дошкільному віці. Якщо дитина, що розвивається, нормально засвоює систему знань і досягає нових рівнів розвитку в повсякденному спілкуванні з дорослими (одночасно активні механізми особистісного розвитку) і однолітками, то при ЗПР кожен етап не можна здійснювати лише з бажаною метою. Формування кожної психічної функції з урахуванням їх взаємодії та взаємовпливу [46].

Таким чином, затримка психічного розвитку (ЗПР) – це синдром тимчасової затримки розвитку психіки в цілому або окремих її функцій, уповільнення темпів реалізації потенційних можливостей організму, що часто проявляється при переході дитини до школи і проявляється недостатністю загальних знань, обмеженістю уявлень, незрілістю мислення, низькою інтелектуальною зосередженістю, оволодінням інтересами через гру, швидким перенасиченням інтелектуальної діяльності.

Розглядаючи психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами, слід насамперед зазначити наявність у цих дітей вікового невикористаного потенціалу. Всі основні психічні новоутворення утворюються пізно і мають якісну своєрідність. У практиці роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку частіше використовується класифікація, розроблена на основі епіпатогенетичного підходу, що відображає не тільки механізми порушення психічного розвитку, а й їх причинно-наслідковий зв’язок. За етіопатогенетичним принципом виділяють

основні клінічні типи: конституційного походження, соматогенного походження, церебрально-органічного походження, психогенного походження (з патологічним формуванням особистості).

2.2. Особливості спілкування дошкільників із затримкою психічного розвитку

Автори, які займаються проблемою спілкування, відзначають, що в дошкільному віці активно формуються і розвиваються відносини спілкування, за допомогою яких будуються міжособистісні стосунки. Від народження дитина живе серед людей і встановлює з ними різноманітні стосунки.

Принциповий підхід до вивчення соціалізації аномальної дитини запропонував В.І, Бондар, який розглядав взаємодію дітей з оточуючими як фактор, що сприяє виправленню їх недоліків. На його думку, первинні порушення є основою для формування та розвитку перешкод у спілкуванні та стосунках дітей з оточуючими, а також у встановленні більш комплексних соціальних відносин. Усе це, у свою чергу, негативно впливає на формування основних психічних процесів, які виникають у процесі нормального розвитку та змінюються безпосередньо при спілкуванні дитини з оточуючими [47].

Спілкування дітей із ЗПР не відповідає стійкій, підтвердженій численними психологічними дослідженнями, тезі про те, що у всіх випадках розвитку дитини «Я» та «Інший» нерозривно пов’язані і неможливі одне без одного. Цю обставину підтверджує думка Дж. Миля: «...дитина, розвиток якої утруднений вадою, не тільки гірше розвинений від нормальних однолітків, але й розвивається інакше». Автор каже, що дитина безпосередньо не відчуває своєї провини. Вона знає про ускладнення, які виникають внаслідок дефекту. Прямим наслідком дефекту є погіршення соціального статусу дитини. Відновлюються всі зв’язки з людьми, всі моменти, що визначають місце людини в соціальному середовищі [49].

Психологи та лікарі, які обстежують дітей із затримкою психічного розвитку, відзначають, що у них значно ослаблена «особиста соціальна здатність», низька потреба в спілкуванні, що супроводжується дезадаптивними формами взаємодії — відчуженням, уникненням або конфліктністю.

Хоча затримка психічного розвитку відноситься до категорії слабо виражених відхилень, вона призводить до затримки зміни пріоритетних напрямів розвитку дітей цієї категорії. Це стосується і розвитку форм спілкування в дошкільному віці.

У дітей із затримкою психічного розвитку знижена потреба в спілкуванні з дорослими та однолітками. Більшість із них виявляють підвищену тривожність до дорослих, від яких залежать. Діти навряд чи хочуть детальної оцінки своїх якостей від дорослих, вони зазвичай задовольняються оцінкою у вигляді недиференційованих визначень («хороший хлопчик»), а також прямим емоційним схваленням (посмішка, тип тощо). Слід зазначити, що хоча діти рідко шукають визнання самостійно, більшість із них дуже чуйні на прихильність, співчуття та турботливу поведінку. Серед особистих контактів дітей із ЗПР переважають найпростіші. Діти цієї категорії мають меншу потребу в спілкуванні з однолітками та низьку ефективність їхнього спілкування у всіх видах діяльності [42].

На жаль, експериментальних досліджень щодо розвитку комунікативної активності у дітей із ЗПР мало. Лише поодинокі дослідження враховують відставання комунікативної активності дітей із ЗПР порівняно з віковою нормою (Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. та ін.). Автори підкреслюють, що у дітей знизилася потреба у спілкуванні та спостерігаються труднощі у розвитку мовленнєвих засобів спілкування. Спілкування з дорослим носить переважно практичний, діловий і особистий характер - значно рідше. Загальною рисою комунікативного розвитку дітей із ЗПР, на думку авторів, є незрілість у сфері мотивації та потреб [37].

Тривале спостереження за розумово неповноцінними вихованцями дитячого садка дозволило Л.І. Неважко зробити висновок, що діти цієї категорії під час неорганізованої ігрової діяльності використовують переважно два способи спілкування. Для більшості дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з дорослими характерна позаситуативно-пізнавальна форма спілкування, інші діти вдаються до ще більш базової форми – ситуативно-ділової. У жодного з них не було форми позаситуативно-особистісного спілкування, характерного для нормально розвивнених дітей того ж віку. Діти із ЗПР часто намагаються уникати мовленнєвого спілкування. У тих випадках, коли мовленнєвий контакт між дитиною та однолітком або дорослим усе-таки виникає, він відносно короткочасний і неякісний. На це є багато причин. Серед них можна виділити: швидке виснаження мовленнєвих стимулів, що призводить до завершення розмови; відсутність інформації, необхідної для відповіді дитини; бідний словниковий запас, що заважає формуванню висловлювань; нерозуміння співрозмовника – діти дошкільного віку не намагаються зрозуміти те, що їм говорять, тому їх мовленнєві реакції неадекватні і не сприяють безперервності спілкування [20].

У дітей із ЗПР дуже повільно формуються і закріплюються мовленнєві форми, мовленнєва творчість є несамостійною, спостерігається стійке фонетичне недорозвинення, переважання назівного мовлення, недостатнє вживання слів, що позначають дії, ознаки та відношення, знижена мовленнєва активність, відсутність мовленнєвої опори для спілкування [28].

Оскільки діти з особливими освітніми потребами використовують відносно велику кількість слів для формування висловлювань і контакту з іншими, вони фактично втрачають здатність до вербального спілкування, оскільки мовні засоби, які вони вивчили, не призначені для задоволення потреби в спілкуванні. Це призводить до додаткових труднощів у побудові міжособистісних стосунків. Значні відхилення в онтогенетичному розвитку, зумовлені характером уражень, істотно перешкоджають своєчасному і

повноцінному розвитку мовленнєвого спілкування. У дітей дошкільного віку із ЗПР вона дуже слабо сформована, їх мотивація виникає переважно з органічних мовленнєвих потреб. діти Як правило, потреба в спілкуванні з оточуючими визначається фізіологічними потребами [19].

У віці 5-7 років діти із ЗПР з великим бажанням надають перевагу грі, ніж спільній діяльності з дорослим, що свідчить про низьку потребу в спілкуванні з оточуючими людьми. Слабкий розвиток соціальних потреб призводить до того, що вже наприкінці дошкільного віку діти із ЗПР відчувають великі труднощі в оволодінні засобами мовленнєвого спілкування, навіть якщо вони мають достатній словниковий запас і достатньо добре розуміють мову, до якої відносяться [11].

Експериментальні дані Дж. Миля свідчать про те, що діти з інтелектуальною недостатністю в різних сферах діяльності віддають перевагу професійному спілкуванню з дорослими. Важливу роль у цьому відіграють особисті контакти, бо дорослі багато знають про навколишній світ. Ці дані узгоджуються з особливостями поведінки дітей під час психолого-педагогічного дослідження, проведеного Т.М. Дегтяренко. При невеликих невдачах у роботі діти відмовляються продовжувати, замикаються, стають обережними. Т.М. Дегтяренко зазначає, що діти 6 років із затримкою психічного розвитку без спеціально організованої допомоги переважають у ситуативно-діловій формі спілкування з дорослим. Цей рівень спілкування характеризує спілкування дітей 3 років, що нормально розвиваються. Автор зазначає, що діти дошкільного віку з вадами розумового розвитку рідко звертаються до «чужого» дорослого за власною ініціативою для оцінки своїх досягнень. У той же час вони дуже чутливі до любові, доброти і співчуття. [27]. Вони задовольняються тактильним контактом (дотиком до руки, голови), усмішкою, короткими недиференційованими словесними оцінками («Молодець», «Хороший хлопчик»). Діти охоче йдуть на контакт, легше сприймають допомогу, рідше повідомляють про втому і відмовляються від запропонованих занять. Коли спілкування з дорослими має позитивну

емоційну модальність, створюється ситуація успіху і довіри [23].

Дослідження проведені Засенко В.В. та отримані експериментальні дані не тільки показали значне відставання дітей 6 років із затримкою психічного розвитку від вікових норм у розвитку спілкування з дорослими, але й продемонстрували якісну своєрідність формування їхньої комунікативної діяльності. У дослідженні Л.М. Руденко виявлено, що спонтанне формування спілкування з «чужими» дорослими у більшості дітей 6-річного віку із затримкою психічного розвитку знаходиться на ситуативно-діловому рівні, характерному для дітей дошкільного віку, що нормально розвиваються. Виходячи з рівня сформованості комунікативної діяльності в аналогічних умовах у дітей дошкільного віку, що нормально розвиваються, встановлено, що 83,9% дітей використовують позаситуативну форму спілкування з дорослими. При цьому половина нормальних дітей, які брали участь в експерименті, мають позаситуативну, особистісну форму спілкування. Це, безсумнівно, характерно для сприятливих суб'єктивних умов подальшого психічного розвитку, особливо в процесі навчання у школі [13].

Порівняльний аналіз даних, отриманих різними авторами, дозволив виявити змістовні характеристики комунікативної діяльності дітей 6 років із затримкою психічного розвитку. Їх спільною основою є незрілість мотивації та потреб. До 7 років половина цих дітей із задоволенням грають і займаються практичними заняттями. Домінуюче положення в спілкуванні з дорослими займають мотиви, що сприяють оволодінню предметними і практичними діями. Виражена відсутність інтересу до явищ фізичного світу зумовлює монотонність пізнавальних контактів, їх поверховість. Низька пізнавальна активність дітей дошкільного віку з особливостями психічного розвитку визначає якісну специфіку пізнавальних мотивацій: їх нестійкість, відсутність відносно широкого і глибокого інтересу до явищ навколишнього середовища, одноманітність і бідність пізнавальних контактів з дорослими [31] .

Спілкування дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту характеризується низькою мовленнєвою активністю, на відміну від їх однолітків, що нормативно розвиваються. Дошкільнята із затримкою розвитку рідко розмовляють з дорослими самостійно. Одночасний виклик кількох дітей до дорослого ускладнює встановлення та розвиток змістовних контактів. Як правило, дитина не чекає можливості поставити запитання чи показати свою роботу, а відходить від учителя. Можна припустити, що спілкування з дорослими поза родинними зв'язками для цих дітей маловажливе. Одноманітність предмета, функції та змісту висловлювань характеризує їх у всіх ситуаціях спілкування [50].

Особливої уваги заслуговують роботи О.Б. Нагорної, яка вивчала особливості формування комунікативної діяльності дітей із ЗПР, особливості спілкування дітей шестирічного віку із ЗПР та особливості спілкування з однолітками дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Вивчаючи особливості спілкування дітей із ЗПР з дорослими, О.Б. Нагорна спиралася на загальні моделі розвитку спілкування у всебічно розвинених дітей. Предметом його дослідження було порівняльне вивчення комунікативного розвитку дітей із ЗПР та їхніх звичайних однолітків. Дітям було запропоновано три види взаємодії з дорослими: ділове моделювання, особистісне та пізнавальне спілкування. [37]

Дослідження О.Б. Нагорної показали, що шестирічні діти із ЗПР значно відстають у розвитку комунікативної діяльності порівняно зі своїми звичайними однолітками. На ситуативно-об'єктному рівні спілкування з дорослими переважали дошкільники з особливими освітніми потребами, характерні для дітей від року до трьох років. А дітям, що нормально розвиваються, властиве позаситуативне спілкування з дорослими. О.Б. Нагорна показала, що в мовленнєвому спілкуванні з дорослими дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку домінують «за рівнем ситуативне, за предметом соціальне, за функцією та змістом інформаційно-показове» [24].

У дослідженні Л.М. Руденко та О.Б. Нагорної показано, що діти з порушенням розумового розвитку легко співпрацюють з дорослими в грі. Однак такі діти відчувають себе некомфортно в обстановці знайомства та особистої розмови і часто взагалі припиняють спілкування з дорослими. Потяг дитини до дорослого зазвичай пов'язаний з бажанням привернути його увагу, зробити так, щоб дорослий його помітив, бачив і чув. При цьому більше половини цих контактів діти здійснюють не вербально, а жестикуляційно, мімічно або тактильно. Їхня робота також показала зв'язок між поганим спілкуванням дітей з педагогами і психологами та значними труднощами у виконанні навчальних завдань. У цих дошкільників низький самоконтроль у всіх фазах діяльності. Їм важко сформулювати правила завдання. Діти часто не досягають бажаного результату, але при цьому дають недостатньо перебільшену оцінку своїй роботі [13].

Н.В. Базима також взяла участь у дослідженні особливостей спілкування дошкільників із соціальними мережами, та встановила, що 70% дітей цієї категорії мають низькі комунікативні здібності і 30% – середні. Було виявлено, що основним засобом спілкування для більшості дітей із ЗПР віком 5–6 років є експресія та міміка, характерні для дітей віком 2–6 місяців. І серед обстежених дітей 6–7 років мовні засоби спілкування все ще посідають перше місце, так само як і у нормально розвинених дітей 5–7 років [50].

Спілкування цих дітей з дорослими мало переважно ситуативний характер. Всі звернення до дорослого визначалися діяльністю і пропонованим дитині матеріалом. Діти, які не мали наочних матеріалів, важко підтримували розмову на пізнавальні теми. В їх діяльності переважала ігрова мотивація. Багато дошкільників вибирали гру, сумісну з дорослими, комфортно почувалися в цій ситуації, максимально використовували доступний їм час і рідко встановлювали професійні, пізнавальні та особистісні контакти з дорослими [21].

У своїх дослідженнях Н.В. Бойко зазначає, що діти із ЗПР мають

низький рівень пізнавальної активності та особистісних контактів. Проте спілкування з дорослим відбувається на тлі позитивного ставлення до нього: діти намагалися привернути його увагу, отримати оцінку [50].

Отримані різними дослідниками дані свідчать про те, що позаситуативні форми спілкування з дорослими (характерні для старших дошкільників), стимульовані потребою в навчанні людських стосунків, самостійно не освоюються дітьми з особливими освітніми потребами.

Психологічні проблеми спілкування дошкільників з однолітками загалом недостатньо розроблені, незважаючи на численні дослідження дитячого спілкування. Одним із останніх досліджень вітчизняної психології на цю тему є колективна монографія «Розвиток спілкування дошкільників з однолітками», присвячена проблемам виховання та формування спілкування дошкільників з однолітками. У ній узагальнено велику науково-дослідну роботу під керівництвом О.Б. Нагорної було проведено в лабораторії інтелектуального розвитку і виховання дітей дошкільного віку [42].

Експериментальні дослідження комунікативної діяльності дітей з інтелектуальною недостатністю описані Р. Д. Тригером у його роботі «Психологічні особливості соціалізації дітей з інтелектуальною недостатністю» небагато. Незважаючи на постійний інтерес дослідників до проблем корекційного впливу на дітей даної категорії, на даний час немає єдиних уявлень про закономірності формування комунікативних навичок цих дітей; недостатньо вивчені відповідні умови, що сприяють повноцінному формуванню найважливіших операційних компонентів їхнього комунікативного акту [36].

Спілкування дошкільнят із затримкою психічного розвитку з однолітками відрізняється від спілкування з дітьми, що зазвичай розвиваються. Експериментально мало досліджувався розвиток комунікативної діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами з однолітками.

Л.В. Борщевська, крім проблеми спілкування дітей із ЗПР з дорослими, досліджувала особливості спілкування старших дошкільників із ЗПР з однолітками та виявила, що діти із ЗПР не оволодівають віковими нормами спілкування з однолітками. Стосунки дітей із ЗПР характеризуються низьким рівнем спонтанності. Більшість із них не справляються із завданням спілкування. І та частина дітей, яка це приймає, не завжди може втриматися в ситуації взаємодії. Загалом поведінка дітей із ЗПР є ситуативною та детермінованою конкретними умовами взаємодії. Порівнюючи спілкування дітей із ЗПР з однолітками, що зазвичай розвиваються, автор виявляє, що комунікативна ініціатива дітей із ЗПР знижена, вони значно рідше звертаються до однолітків у різних ситуаціях [61].

Порівняти стан спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та їх однолітків, що розвиваються нормативно, можна спираючись на дослідження Т.М. Дегтяренко. Зіставлення особливостей спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з усім віковим діапазоном характеристик спілкування дошкільників у нормі виявляє істотні відмінності.

Старші дошкільники з порушенням інтелекту практично не виявляють інтересу до діяльності однолітків (іноді навіть швидкого погляду в їх бік). Діти, які вже в 4–5 років нормально розвиваються, зазвичай уважно спостерігають за діями однолітків, коментують їх і дають поради. На відміну від звичайних дошкільнят, діти-інваліди 6–7 років байдужі до самооцінки однокласників і свого емоційного стану. Діти з вадами розумового розвитку не мають явних переваг у спілкуванні з однолітками, відсутні стабільні пари та групи спілкування. Спілкування між дітьми з вадами розвитку багато в чому відрізняється від спілкування однолітків, що зазвичай розвиваються. Спілкування дітей з особливими освітніми потребами з однолітками має епізодичний характер. Більшість дітей люблять грати на самоті. Коли діти грають разом, їхні дії часто нескоординовані. Історії та ролі дітей дошкільного віку із ЗПР можна визначити більше як «побічну» гру, ніж як спільну діяльність [22].

Хоча затримка психічного розвитку відноситься до категорії легких відхилень, вона призводить до затримки зміни пріоритетних напрямків розвитку дітей цієї категорії. Це стосується і нових форм спілкування в дошкільному віці. На жаль, експериментальних досліджень щодо розвитку комунікативної активності у дітей із ЗПР мало. Ці дослідження свідчать про відставання розвитку комунікативної діяльності у дітей із ЗПР порівняно з віковими нормами. Дані різних дослідників свідчать про те, що позаситуативні форми спілкування з дорослими та однолітками (характерні для старших дошкільників), мотивовані потребою пізнання людських стосунків, самостійно не опановуються дітьми із затримками психічного розвитку.

РОЗДІЛ 3.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ З ОДНОЛІТКАМИ

3.1. Опис програми експерименту

Метою даного дослідження є вивчення становлення діяльності спілкування і з однолітками дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Проведено для підтвердження гіпотези про те, що діти із ЗПР відстають у комунікативному розвитку від однолітків, що зазвичай розвиваються, і без цілеспрямованого корекційного впливу своєчасно не досягають нормативної форми спілкування.

Експериментальне дослідження в цій роботі включало три фази: констатуючу, формуючу та контрольну.

На першому етапі з'ясування виявлено основну форму спілкування з однолітками старших дошкільників з особливими освітніми потребами та її особливості у двох групах дітей: експериментальній та контрольованій. Для цього було використано методики Є.Г. Злобіної, Г.І. Капчелі щодо визначення рівня сформованості у дітей комунікативної діяльності.

У спеціально змодельованих ситуаціях визначались особливості розвитку потребнісно-мотиваційної сторони спілкування. Як нормативні орієнтири використовувались форми спілкування з однолітками, визначені Л. М. Руденко у нормально розвинених дітей: емоційно-практична (ЕП), ситуативно-ділова (СД) та позаситуативно-ділова (ПД).

Під час експерименту створювалися ділові (ДС), пізнавальні (ПС) та особистісні (ОС) ситуації спілкування. Ситуації взаємодії дітей створювалися для реалізації змісту конкретної комунікаційної потреби: турботливої уваги, співпраці, симпатії та змагального наслідування. Тривалість кожного заняття

не перевищувала 15 хвилин. У кожній ситуації можна було визначити, чи володіє дитина певною формою спілкування. Змодельовані ситуації дозволили не тільки визначити найбільш розвинену форму спілкування, а й показати, наскільки кожна з трьох форм спілкування характерна для дитини і яка з них є оптимальною.

Програма дослідження реалізовувалась у спеціально змодельованих ситуаціях:

1. Стан корпоративних комунікацій. Одноліток виступає як партнер у спільній діяльності, в якій він демонструє іншій дитині раніше засвоєні моделі поведінки. У такій ситуації була визнана необхідність співпраці. Ситуація ділового спілкування була створена в рамках рольової гри в рамках спеціально організованого курсу.

2. Пізнавальна ситуація. Однолітки розглядали ілюстрації в енциклопедії «Юний вчений».

3. Ситуація особистого спілкування була змодельована шляхом обговорення малюнків на тему «Моя сім'я». На уроці були створені умови для задоволення потреби дитини у спілкуванні та співпереживанні.

Для визначення переважної форми спілкування запропоновано систему показників оцінки поведінки дітей під час експерименту. Використовуються показники методики Н. В. Бойко, для визначення домінуючої форми спілкування з дорослими та показники Л. М. Руденко для визначення сформованості потреби в спілкуванні. Ці показники дещо модифіковано з метою врахування особливостей поведінки дітей по відношенню до однолітків. Окремо виділено групу показників, що відображають вид діяльності та відображають різноманітність засобів спілкування дитини. Додано групу показників, що описують кількість відволікаючих факторів і відображають інтерес дитини до проведення експерименту.

Дії дитини в комунікативних актах кожної ситуації оцінювались за наступними показниками:

- об'єкт уваги в перші хвилини взаємодії;

- рівень комфортності під час взаємодії;
- характер активності по відношенню до суб'єкту спілкування;
- мовленнєва активність;
- мовні висловлювання дітей;
- тривалість спілкування;
- кількість відволікань.

Поведінкові показники дітей фіксувались в протоколах. За кожним із показників оцінювали дитину за її поведінкою під час експериментальних занять. Об'єкт уваги описує основний об'єкт, на якому зосереджена увага дитини в першу хвилину уроку (іграшки, книги, однолітки) і виходячи з цього нараховувалися бали: іграшка – 1 бал, книга – 2 бали, а якщо предметом уваги був одноліток, дитині нараховувалось 3 бали. Рівень комфортності під час дослідження відображав стан комфортності дитини: свободу поведінки, інтерес до діяльності, емоційну захопленість кожною з трьох ситуацій. Якщо у спілкуванні з однолітками дитина поводилася весело і легко, вона отримувала 2 бали. Якщо під час спілкування дитина мовчала, нараховувався 1 бал. Дитина отримувала 0 балів, якщо спілкування викликало дискомфорт (дитина була напружена, скута, розгублена).

Тип діяльності суб'єкта спілкування оцінювався за показниками: зоровий контакт, засоби вираження-міміка, предмет-засоби дії та мова. Показниками мовленнєвої активності були ініціативність і адекватні відповіді. Найвищі значення цього показника були присвоєні обом реакціям.

Показник «голосових висловлювань» у кожній ситуації визначали шляхом кількісної оцінки характеристик вокальних висловлювань дітей за кількістю, тематикою та інформативністю. Оцінювання мовленнєвих висловлювань проводилось залежно від рівня ситуації, залежно від теми та функції завдання. Ступінь ситуативності оцінювався на основі відповідності висловлювань поточній ситуації в процесі спілкування та використання раніше набутих знань. Мовні вирази були тематично розділені на соціальні та несоціальні. При розподілі обов'язків оцінювалися пояснювальні, оцінні та

особисті висловлювання, заклики про допомогу та запитання. Бажаний час розмови був 5–10 хвилин і більше. Відволіканнями в процесі спілкування вважалися збої в спілкуванні та наявність висловлювань, не адресованих партнеру.

Для визначення домінуючої потреби кожного класу розраховували сумарний бал усіх показників мінус показник «кількість відволікань». При розрахунку значень для групи показників «Вид діяльності» ваговий коефіцієнт, що відповідає використовуваному дитиною засобу спілкування, множили на частоту його появи на уроці. Потім ми склали результати всіх використаних засобів комунікації. Такий кумулятивний показник враховувався при зображенні динаміки процесу та після проведення формуючого експерименту і стандартизувався за такою шкалою визначення домінуючої потреби: до 100 балів виставляється 1 бал, від 100 до 150 – 2 бали, від 100 і вище – 3 бали.

Кожен показник, зокрема мовне вираження, оцінюється від 1 до 3 балів. Для лінгвістичних висловлювань підраховували кількість висловлювань відповідного типу. Для визначення переважаючої форми спілкування інформацію про кожне заняття записували в таблицю (додаток А) та підраховували суму балів усіх показників, крім кількості перерв. Частота відволікань була віднята із загального балу. Форму спілкування оцінювали за середнім балом, отриманим у трьох побудованих ситуаціях спілкування. Діти з особливими потребами були розподілені на три групи з максимальною кількістю балів: перша група – до 10; друга група – 11 – 20 і третя – більше 20 балів. У більшості випадків дітям першої групи була властива емоційно-практична форма. 10–20 балів отримували діти з чітко вираженою формою ситуативно-ділового спілкування. Остання група дітей характеризувалася переважно позаситуативною формою комерційного спілкування.

Другий етап навчання включав набір комунікативних засобів навчання для дітей із ЗПР (затвердження плану спеціального заняття, індивідуальні заняття з дітьми) [24]. Визначивши домінуючу форму спілкування з однолітками старших дошкільників, з дітьми експериментальної групи були проведені виховні заходи з метою розвитку комунікативних навичок та створення необхідних умов для своєчасного навчання відповідним віковим особливостям форм спілкування з однолітками та дорослими.

Враховуючи те, що формування комунікативних навичок дітей потребує цілеспрямованої та систематичної роботи, проведено корекційно-виховні заходи відповідно до програми курсу спеціальної педагогіки спілкування старших дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу, згідно з якою автор – практичний психолог О.М. Семенцова [15,16,17,18].

Розвиток комунікативної сфери старших дошкільників відбувався в кількох напрямках. Перший напрям спрямований на розширення репертуару засобів спілкування та зосереджується на розвитку комунікативних навичок, таких як уміння розуміти та використовувати різні засоби вербальної та невербальної комунікації. Другий напрямок роботи було присвячено розвитку вміння сприймати себе та однолітків як суб’єктів спілкування, формуванню у дитини емоційно-позитивного сприйняття однолітків та розвитку потреби в спілкуванні. Третій напрям стосувався подальшого формування, усвідомлення та відтворення у дітей уявлень про різноманітні соціальні відносини в грі.

Програма спецкурсу складається з 3 етапів (орієнтація, навчання/розвиток, закріплення):

Перший рівень – орієнтовний (1 оцінка). Мета цієї фази – емоційно з’єднати членів групи. Ігри та вправи цього блоку спрямовані на знайомство та згуртування учасників групи з метою зняття психоемоційної напруги.

Другий рівень – навчальний (10 уроків). Метою цього етапу є розширення репертуару засобів спілкування та активізація пізнавальних, професійних та особистісних контактів дітей. Зміст використовуваних на уроці ігор, вправ, сценок, їх організація і методика виконання спрямовані на створення умов для формування нормального спілкування дітей з однолітками і дорослими, а також розвитку мови жестів і міміки, пантоміма. Діти вчилися розуміти та виражати свої емоції вербальними та невербальними засобами, щоб розпізнавати емоційні реакції інших. У цей блок входили також заходи, спрямовані на формування відповідних уявлень про школу та розвиток у дітей поведінки та комунікативних навичок у новій соціальній ситуації.

Третій етап – закріплення. Мета: закріпити набуті знання. Зміцнювальні ігри та вправи.

Програма включає 15 уроків. Тривалість кожного заняття не перевищувала 30 хвилин. Заняття складався з трьох основних частин – вступу, основної частини та висновку – і мав свою загальну структуру.

Вступна частина заняття тривала до 5 хвилин. Кожне заняття починалося з привітання, яке виконує важливу функцію: встановлення (на перших заняттях) або підтвердження (надалі) емоційно-позитивного контакту з «дитячим психологом», а також формування найкращих інтересів дитини, його доброзичливого ставлення по відношенню до однолітка. Крім привітання, ця частина уроку включала або пальчикові ігри, або пантоміми та етюди пантомім (за потребою). Обов’язковою частиною вступної частини уроку була мотивація. Розуміння дітьми мети виконання вправ підвищує інтерес до їх виконання [20, 21].

Тривалість основної частини 15 хвилин. Основна частина заняття складалася з бесід, ігор та вправ, а також творчих завдань. Така різноманітність використаних прийомів сприяла підтриманню інтересу та уваги дітей під час уроку.

Остання частина заняття тривала приблизно 5 хвилин. У цій частині заняття дітям були запропоновані комплекси стосунків, ігри та вправи для розвитку уваги та уяви, а також для зняття психоемоційного та фізичного напруження. Останнім кроком стала мить прощання.

Під час занять розвивалася потреба дошкільників у навчальному, пізнавальному та особистісному спілкуванні, створювалися умови для формування мимовільності поведінки та психічних процесів, впевненості в собі, дружніх взаємовідносин, уміння говорити та приймати компліменти.

Під час занять діти із ЗПР розвивали форму спілкування дітей нормативного віку з однолітками (позаситуативно-ділова форма) та дорослими (позаситуативно-особистісна форма), навички міжособистісного спілкування (уміння встановлювати та підтримувати дружні стосунки, вирішити, вирішувати конфлікти мирно і самостійно), створено необхідну основу для успішної соціалізації дітей у шкільному середовищі [37].

Третій – контрольний етап був спрямований на виявлення провідної форми та особливостей спілкування дітей із ЗПР з однолітками після впровадження в практику роботи з дітьми програми спецкурсу з розвитку спілкування. Повторна діагностика проводилася як у експериментальній, так і в контрольній групах. Для визначення сформованості у дітей із ЗПР форми спілкування було використано як і на першому (констатуючому) етапі методики Л. М Руденко., Н. В. Бойко для діагностики рівня сформованості у дітей спілкування з однолітками комунікативної діяльності.

3.2. Дослідження особливостей спілкування дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку

Експериментальне вивчення особливостей спілкування дітей із ЗПР з однолітками відбувалось на базі комунального державного навчального закладу ясла-садок «Дзвіночок №6» міста Вільнянськ. У дослідженні приймало участь 10 дітей старшого дошкільного віку із ЗПР: 5 дітей

експериментальної та 5 дітей контрольної груп.

Результати констатуючого етапу експерименту визначили, що майже всім дітям обох груп (експериментальної та контрольної) характерна ситуативно-ділова форма спілкування. Одній дитині експериментальної групи притаманна емоційно-практична форма спілкування (Додаток Б,В). У жодної дитини не було виявлено тенденції до позаситуативно – ділового спілкування (табл. 3.1) , хоча за даними Н.В. Бойко в кінці дошкільного віку у багатьох (але не у всіх) дітей складається нова форма спілкування, яка була названа позаситуативно-діловою.

Таблиця 3.1

Форми спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР (констатуючий етап)

Провідна форма спілкування	Експериментальна група		Контрольна група	
	К–сть дітей	Відсоткове співвідношення (%)	К–сть дітей	Відсоткове співвідношення (%)
Емоційно-практична	1	20	0	0
Ситуативно-ділова	4	80	5	100
Позаситуативно-ділова	0	0	0	0

Дані, отримані на констатуючому етапі щодо визначення ведучої форми спілкування, свідчать про те, що 5 дітям старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи, що приймали участь в експерименті, характерна ситуативно-ділова форма спілкування з однолітками (80%). Ця форма спілкування за даними Н.В. Бойко характерна більш ранньому етапу для нормально розвинених дітей старшого дошкільного віку при спілкуванні з однолітками. У однієї дитини (20%) була виявлена емоційно – практична форма спілкування з однолітком. У контрольній групі у всіх дітей (5 осіб) була виявлена ситуативно-ділова форма спілкування (100%) (рис 3.1).



Рис. 3.1. Діаграма розподілу результатів дослідження провідної форми спілкування дітей із ЗПР старшого дошкільного віку

Для того, що більш детально дослідити особливості спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з однолітками, був здійснений аналіз окремих показників комунікативної діяльності: мовленнєва активність та мовні висловлювання. Аналіз мовленнєвих висловлювань дітей за рівнем ситуативності визначив, що у дітей із ЗПР експериментальної групи ситуативні висловлювання складають 97,6 % від їх загальної кількості. Позаситуативними висловлювання діти майже не користувалися, їхня кількість становила лише 2,4 %. Дані отримані у контрольній групі суттєво не відрізняються від результатів експериментальної групи. Так ситуативні висловлювання контрольної групи на констатуючому етапі склали 98,3 %, а позаситуативні вислови майже не зустрічалися, лише 1,7 % (рис.3.2).



Рис. 3.2. Діаграма розподілу результатів дослідження мовленнєвих висловлювань дітей із ЗПР старшого дошкільного віку за рівнем ситуативності

Діти із ЗПР обох груп практично не обговорювали пізнавальні питання, не обмінювалися думками про своїх друзів, однолітків у групі. В цілому у них переважали вислови про володіння предметами, про тварин, іграшки та предмети побуту. За функціями перевага надавалася інформаційним висловам типу простої констатації фактів. Наприклад, «це сонце», «це мій малюнок», «я малюю квітку». Вони склали 81 % від загальної кількості висловлювань дошкільників із ЗПР експериментальної групи та 80,7 % контрольної групи. Повідомлень оціночного характеру у експериментальній групі дослідження було лише 1,2 % («Це дуже гарна квітка», «Молодець, ти все знаєш», «Ти гарно малюєш», «Саша такий смішний»), результати контрольної групи склали також невеликий відсоток, а саме 0,9 %. Повідомлень особистісного характеру майже не відмічалось у обох групах, їх кількість в експериментальній групі становила лише 0,8 %, у контрольній – 1,4 %. Кількість запитань, якими користувалися діти експериментальної групи під час спілкування становила 17 %, у контрольній групі результати виявилися такими як і у експериментальній. Кількість запитань, якими користувалися діти склала 17 % (рис.3.3). Дуже мало діти старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної та контрольної груп ставили питання пізнавального характеру («Як називається ця риба?», «А восьминіг, якщо його не чіпати не вкусить?». З проханнями про допомогу діти до своїх

однолітків зовсім не зверталися.

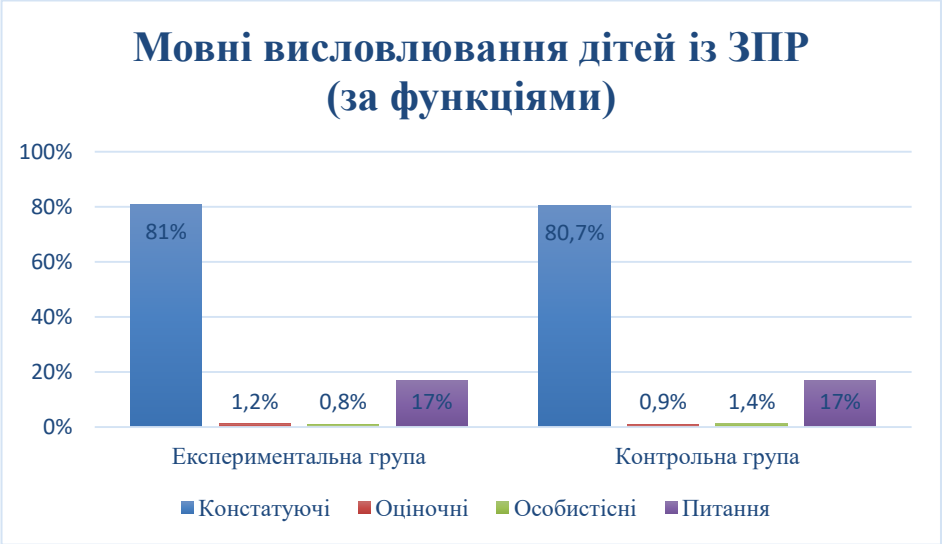


Рис. 3.3. Діаграма розподілу результатів дослідження мовленнєвих висловлювань дітей із ЗПР старшого дошкільного віку за функціями

Стосовно показника «мовленнєва активність» дітей старшого дошкільного віку із ЗПР було підраховано кількість ініціативних і відповідних висловлювань у кожній групі. Так було виявлено, що у експериментальній групі кількість ініціативних звертань склала 55,2 %, у контрольній – 50,8 %. Висловлювань відповідей у експериментальній групі було 44,8 %, а у контрольній – 49,2 % відповідно (рис.3.4.)



Рис. 3.4. Діаграма розподілу результатів дослідження мовленнєвих висловлювань дітей із ЗПР старшого дошкільного віку за показником «мовленнєва активність»

Як видно з діаграми, у експериментальній групі відсоток ініціативних висловлювань дещо більший, ніж у контрольній, але він не суттєво відрізняється.

В якості ілюстрації опишемо поведінку у різних змодельованих ситуаціях спілкування деяких дітей із ЗПР.

Ліза Г. (ситуація пізнавального спілкування). Дівчинка відразу звернула увагу на книжку, почала гортати сторінки. У спілкування з однолітком вступила не відразу. Продивившись декілька сторінок запропонувала співрозмовнику звернути увагу на малюнок: «Дивись, дерево».

Під час перегляду книжки була спокійна. Вислови Лізи до однолітка були пов'язані з її діями. Декілька разів дівчинка відволікалася на експериментатора. Вона з цікавістю розглядала ілюстрації, проте з однолітком майже не обговорювали побачене. Вислови, якими користувалася Ліза констатували факти («це дерево», «риба»). Комунікативний акт припинився відразу же після перегляду останньої сторінки.

Ваня Є. (ситуація ділового спілкування) не відразу зрозумів інструкцію, розгублено оглядався навколо. Періодично дивився на однолітка та збентежено посміхався. Він проявив інтерес до іграшок, з великим задоволенням почав ними гратися, але при цьому мало спілкувалася з ровесником, почував себе замкнуто. Вислови хлопчика, яких було небагато, пов'язані з діями («Дай мені дзеркало», «Це моє»).

Вітя М. (ситуація особистісного спілкування). Хлопчик не відразу почав малювати свою сім'ю, а тим паче обговорювати свій малюнок. Він спокійно дивився на малюнок своєї співрозмовниці, яка активно пояснювала Максиму як треба правильно малювати. Хлопчик періодично дивився на однолітка, мовленнєва активність у цій ситуації була невисокою, частіше Максим відповідав на питання дівчинки, що з ним розмовляла, погоджувався з нею. Ініціативи до спілкування не проявляв. Його вислови були короткими та лаконічними («Ага, добре», «Ага, зрозумів»). Не розповідав про свою

сім'ю, лише сказав інформацію про те, що він малює («Я малюю сім'ю, це моя сім'я»). Хоча дівчинка, що розмовляла з Максимом, про свою родину хоч і небагато проте розповіла.

Тобто основним способом спілкування старших дошкільників на констатуючому етапі дослідження є ситуативна мова. У спілкуванні дітей із ЗПР майже не виявлено тенденції до позаситуативного спілкування, хоча, за даними Н.В. Бойко, близько половини мовлення старших дошкільників подобається однолітку, який нормально розвивається і набуває позаситуативного характеру.

Так, на констатуючому етапі дослідження виявлено, що практично всім дітям обох груп (експериментальної та контрольної) властива ситуативно-ділова форма спілкування, хоча, за даними Н.В. Бойко, до кінця дошкільного віку у багатьох (але не у всіх) дітей формується нова – позаситуативна форма спілкування.

У однієї дитини була виявлена емоційно – практична форма спілкування з однолітком, що характерна для дітей з нормою розвитку 2–4 років. Ситуативно-діловою формою спілкування не опанувала жодна дитина з обох груп. За ситуативним рівнем більшість мовленнєвих висловлювань усіх дітей із ЗПР експериментальної та контрольної груп були ситуативними; діти майже не вживали неситуативних висловлювань. Залежно від функцій, в обох групах віддавали перевагу інформативним висловлюванням простого фактичного типу. Повідомлення оціночного характеру в експериментальній і контрольній групах дослідження становили невелику частку повідомлень особистого характеру в обох групах. Кількість запитань, які використовували діти в кожній групі, досягла 17%. За показником «мовленнєва активність» дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами виявлено, що кількість активних мовлень і відповідних висловлювань в експериментальній групі була приблизно однаковою.

3.3. Аналіз статистичної значимості результатів дослідження

На констатуючому етапі дослідження ми виявили, що майже всі вихованці експериментальної та контрольної груп старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку не вчасно досягають відповідної форми спілкування з однолітками. Тому в експериментальній групі проводились заняття за методикою О.М Семенцової спрямовані для корекції комунікативного недорозвинення старших дошкільників. Після завершення циклу заходів було проведено нове дослідження, метою якого було виявити основні форми та особливості спілкування дітей із ЗПР з однолітками.

Результати дослідження після завершення циклу формуючих занять визначили, що до моменту контрольного етапу показники сформованості спілкування в експериментальній групі дещо змінилися (Додаток Г, Д, Ж, З). Зупинимося більш детально на деяких змінах у спілкуванні дітей із ЗПР експериментальної групи, виявлених під час контрольного етапу експерименту (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Форми спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи (до і після формуючого етапу)

Провідна форма спілкування	Констатуючий етап		Контрольний етап	
	К–сть дітей	Відсоткове співвідношення (%)	К–сть дітей	Відсоткове співвідношення (%)
Емоційно-практична	1	20	0	0
Ситуативно-ділова	4	80	3	60
Позаситуативно-ділова	0	0	2	40

Дані таблиці свідчать про наявність динаміки у спілкуванні дітей з однолітками після проведення формуючого етапу експерименту. Так, у дитини, що на констатуючому етапі експерименту мала емоційно-практичну форму спілкування, на контрольному етапі було визначено ситуативно-

ділова форма спілкування з однолітками. У 4-х дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи було виявлена позаситуативно–ділову форму спілкування (рис 3.5).

При цьому після формуючих занять у експериментальній групі зросла кількість мовленнєвих висловлювань у всіх ситуаціях спілкування у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР (Додаток І). Аналіз результатів контрольного етапу експерименту визначив кількісні та якісні зміни у мовленнєвих висловлюваннях дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи. Порівняльний аналіз результатів дослідження надано на рис.3.6.

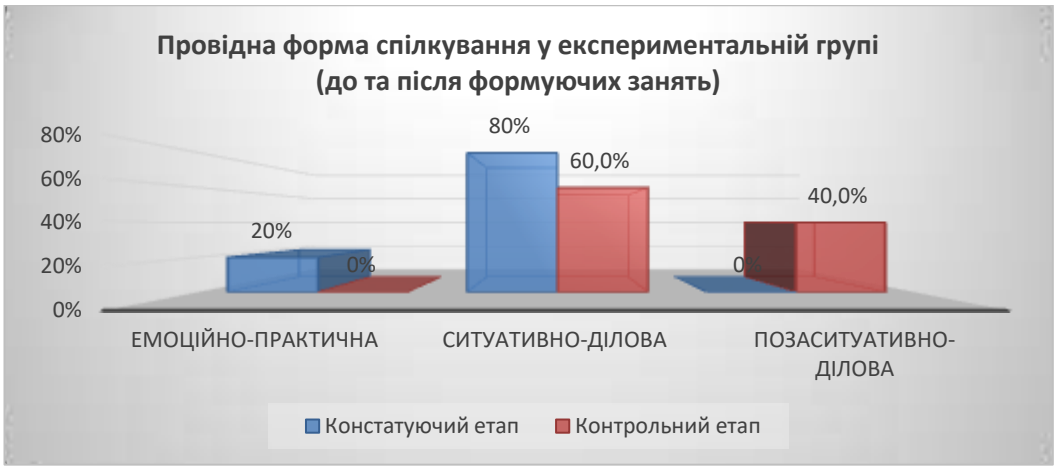


Рис. 3.5. Діаграма співвідношення результатів дослідження форми спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР (до і після формуючих занять)

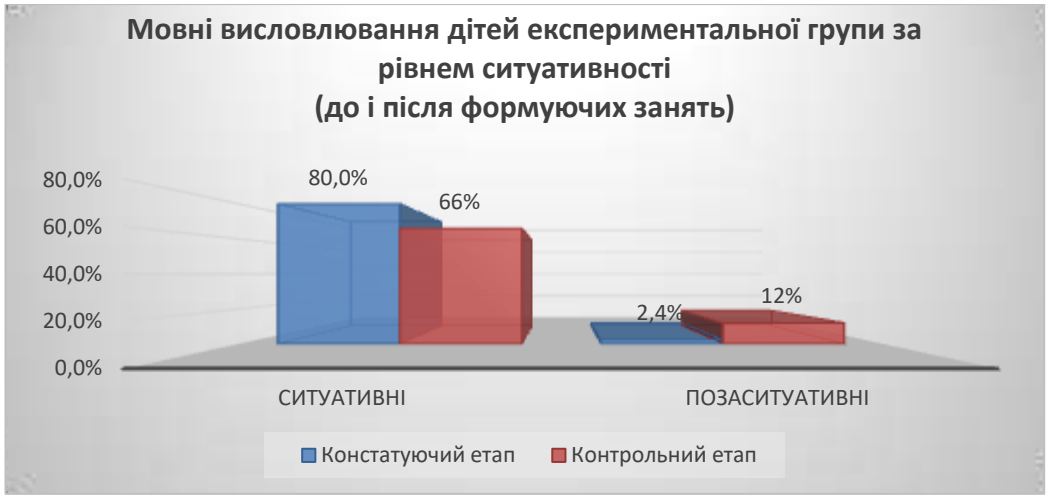


Рис. 3.6. Діаграма співвідношення результатів дослідження мовленнєвих висловлювань дітей експериментальної групи (до і після формуючих занять)

На діаграмі, де відображено співвідношення результатів дослідження мовленнєвих висловлювань дітей експериментальної групи, видно, що перевагу, як і на констатуючому етапі, діти надавали ситуативним висловлюванням, проте їх кількість зменшилася з 97,6 % до 88 %. Дещо більше після формуючого експерименту діти почали користуватися позаситуативними висловлюваннями, їх кількість збільшилася на 9,6 % та почала становити 12 %. Це не є показником вікової норми за даними Н.В. Бойко та Л.М. Руденко, проте у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи з'явилася тенденція до встановлення позаситуативних контактів.

За функціями на контрольному етапі дослідження дітям старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи все ще перевага надавалася інформаційним висловам по типу простої констатації фактів, проте їх кількість в експериментальній групі зменшилася на 9,8 % (рис 3.7). Вони склали 71,2 % від загальної кількості висловлювань дошкільників із ЗПР.



Рис. 3.7. Діаграма співвідношення результатів дослідження мовленнєвих висловлювань дітей експериментальної групи за функціями (до і після занять)

Повідомлень оціночного характеру збільшилося з 1,2 % до 6,3 %. Повідомлень особистісного характеру теж побільшало, їх кількість становила 4,2 %, що є на 3,4 % більше ніж на констатуючому етапі. Кількість запитань, якими користувалися діти під час спілкування після формуючого експерименту змінилася лише на 1,3 % та почала становити 18,3 %. Проведені заняття ніяким чином не вплинули на показник, що стосувався звернень з проханнями про допомогу до своїх однолітків.

Показник «мовленнєва активність» дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи також зазнав змін (рис. 3.8). На діаграмі співвідношення результатів дослідження мовленнєвої активності дітей експериментальної групи (до і після занять) видно, що кількість ініціативних звертань зросла на 8,4 %, та зменшилась кількість відповідних висловлювань з 44,8 % до 36,4 % (від загальної кількості висловлювань).



Рис. 3.8. Діаграма співвідношення результатів дослідження мовленнєвої активності дітей експериментальної групи (до і після занять)

Наведемо приклади поведінки дітей із ЗПР на етапі контрольного дослідження експериментальної групи у різних змодельованих ситуаціях спілкування деяких дітей із ЗПР.

Соня Л. (позаситуативно – ділова форма спілкування). Дівчинка охоче приймала участь у всіх змодельованих ситуаціях. Під час спілкування з однолітком вона багато розмовляла на різноманітні теми. У всіх ситуаціях спілкування почувала себе розкуто та весело. Охоче розповідала співрозмовнику про побачене, висловлювала свої думки без збентеження. У ситуації, що моделювала пізнавальне спілкування, Соня розмовляла не лише про ті об'єкти, що вона бачила в запропонованій енциклопедій, але й розповідала на теми, що не були представлені у даній ситуації. Наприклад, «У мене вдома є схожа книжка», «Мені купили нові босоніжки» та ін.

Влад Г. (ситуативно-ділова форма спілкування). Хлопчик до участі у формуючих заняттях володів емоційно-практичною формою спілкування. На контрольному етапі дослідження було виявлено, що кількість мовленнєвих висловлювань, якими користувався Влад стало більше, про те все ще його мова носила ситуативний характер. Він охочіше почав приймати участь у спілкуванні, що моделювали різні ситуації взаємодії та почував себе більш вільно і розкуто. Почав використовувати більше ініціативних звернень. До моменту контрольного етапу хлопчик оволодів навичками ситуативно-ділової форми спілкування.

Тобто, в експериментальній групі після впровадження в практику програми спецкурсу відбулися певні зміни у спілкуванні дітей. Для того, щоб переконатися чи дійсно проведені заняття ефективно вплинули на розвиток спілкування дітей експериментальної групи та чи не були ці зміни обумовлені віковим розвитком, або іншими впливами, результати експериментальної групи було порівняно з даними, отриманими при дослідженні особливостей спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР у контрольній групі після проведення формуючих занять, проведених у експериментальній групі (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Форми спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР обох груп (після формуючого етапу)

Провідна форма спілкування	Експериментальна група		Контрольна група	
	К–сть дітей	Відсоткове співвідношення(%)	К–сть дітей	Відсоткове співвідношення(%)
Емоційно-практична	0	0	0	0
Ситуативно-ділова	3	60	5	100
Позаситуативно-ділова	2	40	0	0

У таблиці 3.3 надано співвідношення результатів дослідження форми спілкування у експериментальній та контрольній групі після формуючого етапу. На контрольному етапі дослідження, як і на констатуючому, всі діти контрольної групи володіли ситуативно – діловою формою спілкування. І ніхто з дітей до цього часу не оволодів позаситуативно – діловою формою комунікативної діяльності. Жодній дитині не властива емоційно-практична форма спілкування. Тобто у цій групі порівняно з експериментальною зміни не відбулися. Тому як видно з рисунку 3.9 результати контрольної та експериментальної групи відрізняються.

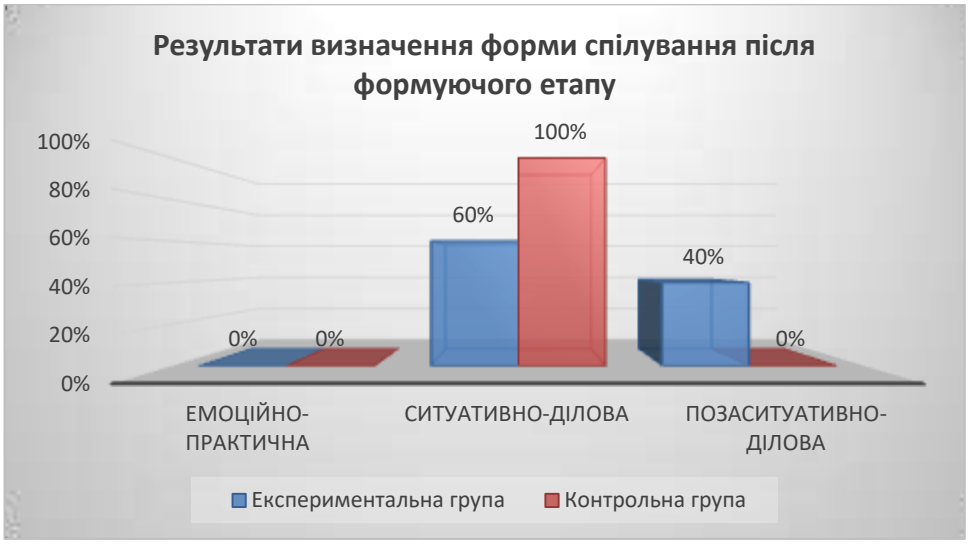


Рис. 3.9. Діаграма співвідношення результатів дослідження форми спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР

При цьому було виявлено різницю у мовленнєвих висловлюваннях дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної та контрольної груп (рис.3.10).

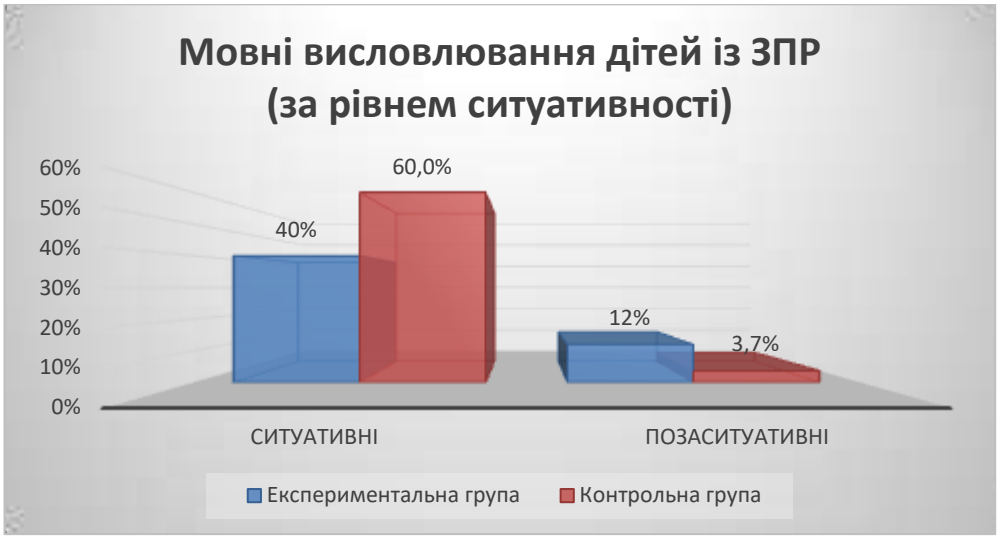


Рис. 3.10. Діаграма співвідношення результатів дослідження мовленнєвих висловлювань дітей із ЗПР старшого дошкільного віку за рівнем ситуативності після формуючого етапу

З діаграми видно, що у дітей, які брали участь у формуючих заняттях (експериментальна група), кількість позаситуативних висловлювань виявилася на 8,3 % більша, ніж у дітей контрольної групи. Ситуативні висловлювання у контрольній групі показали більший відсоток (60 %), ніж у експериментальній (40 %). За функціями на контрольному етапі дослідження в обох групах все ще перевага надавалася інформаційним висловам типу простої констатації фактів, проте їх кількість дещо зменшилася в експериментальній групі (71,2 %), при тому, що у контрольній кількість даних висловлювань виявилась більшою на 9,3 %. Повідомлень оціночного характеру у експериментальній групі було виявлено на 5,7 % більше, порівняно з контрольною групою. Повідомлень особистісного характеру після формуючого етапу дослідження стало більше на 2,4 % у дітей експериментальної групи. Кількість запитань, якими користувалися діти під час спілкування після формуючого експерименту майже не змінилася у експериментальній групі (18,3 %) Різниця між результатами експериментальної та контрольної груп склала лише 1,2 % (рис 3.11).



Рис. 3.11.Діаграма співвідношення результатів дослідження мовленнєвих висловлювань дітей із ЗПР старшого дошкільного за функціями після формуючого етапу

Відмінності у спілкуванні дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної та контрольної груп були також виявленні у показнику «мовленнєва активність» (рис.3.12)

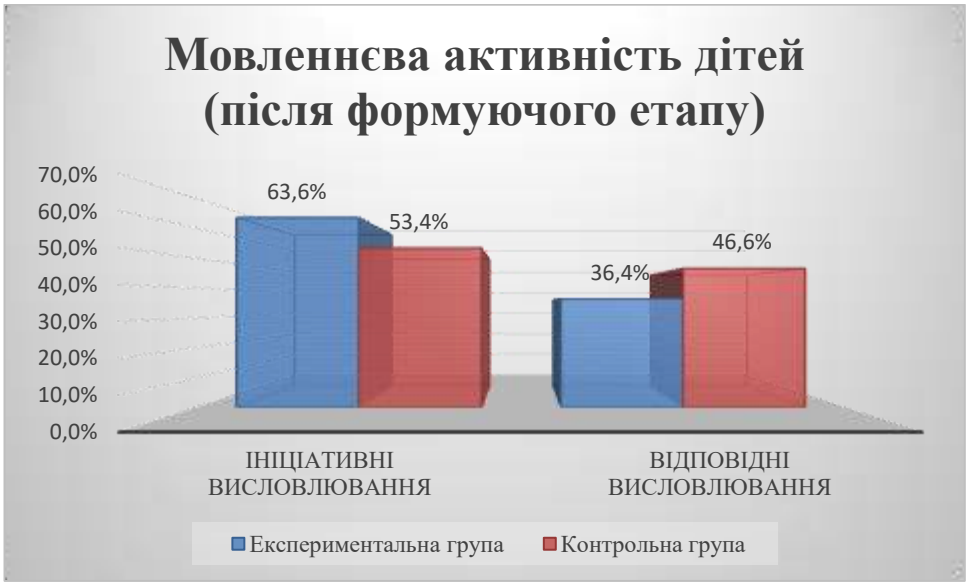


Рис. 3.12.Діаграма співвідношення результатів дослідження мовленнєвої активності дітей обох груп (після формуючого етапу)

Так було виявлено, що кількість ініціативних звертань у дітей експериментальної групи більша ніж у дітей контрольної групи. Різниця становить 10,2%. Відповідно висловлювань-відповідей у експериментальній групі виявилось на такий самий відсоток менше, ніж у контрольній групі.

Порівнюючи отримані результати після формуючого експерименту, ми бачимо, що спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи зазнало змін.

Для визначення того, чи дійсно отримані результати після проведення формуючого експерименту є вагомими та вплив програми спецкурсу є дійсно ефективними, було використано $U-$ критерій Манна Уітні. Було визначено, чи є різниця між кількістю балів щодо визначення форми спілкування у експериментальній та контрольній групах.

$U-$ критерій Манна Уітні $-$ це непараметричний критерій, що використовується для порівняння незалежних вибірок, для оцінки відмінностей між двома вибірками за рівнем якої-небудь ознаки, яка визначена кількісно. Дозволяє виявити відмінності у значенні параметру, коли $n_1, n_2 \geq 3$, але не більше 60 спостережень $n_1, n_2 \leq 60$.

Емпіричне значення критерію U відображає те, наскільки велика зона збігів між рядами. Тому чим менше $U_{\text{емп}}$, тим більш вірогідно, що відмінності достовірні. Значення U ми розраховували за формулою 3.1.

$$U = n_1 * n_2 + \frac{n_x*(n_x+1)}{2} - T_x, \quad (3.1)$$

де n_1 – кількість досліджуваних у вибірці 1;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці 2;

T_x – більша з двох рангових сум;

$n_x -$ кількість досліджуваних в групі з більшою сумою рангів.

Таким чином, нам необхідно було визначити, чи можна вважати існуючу різницю між балами суттєвою. Якщо можна, то це означало б, що вплив програми спецкурсу на групу дітей, яка приймала участь у формуючих заняттях, був дійсно ефективним. В іншому випадку, рівень значимості відмінності виявився б несуттєвим. Отже, гіпотеза H_0 про незначну різницю між балами двох груп приймається у тому випадку, якщо $U_{\text{кр}} < U_{\text{емп}}$. В іншому випадку H_0не підтверджується, а відмінність визначається суттєвою.

Після обчислення $U_{\text{емп}} = 21{,}5$, ми визначили критичне значення U по таблиці:

72 для $P \leq 0{,}05$

56 для $P \leq 0{,}01$.

Так ми виявили, що відмінності між двома вибірками можна вважати значними та достовірними, оскільки значення $U_{\text{емп.}}$ нижче $U_{0{,}05}$ та $U_{0{,}01}$. Тобто, отримане значення $U_{\text{емп}} = 21{,}5$ знаходиться у зоні значимості. Тому можна стверджувати, що виявлені у дослідженні відмінності між експериментальною та контрольною групами статистично достовірно відрізняються один від одного. Тобто гіпотеза про те, що шляхом цілеспрямованого впливу можна стимулювати комунікативний розвиток дітей із ЗПР знайшла своє підтвердження.

ВИСНОВКИ

Аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми показує, що існують різноманітні підходи до визначення поняття «спілкування». Виділення різних аспектів спілкування залежить від теоретичних положень авторів і конкретних завдань дослідження. Багато дослідників, вирішуючи проблему спілкування, розглядають його як нерозривну одиницю спілкування і діяльності, яка часто визначається як взаємодія суб'єктів і тісно пов'язана з поняттям спілкування.

Дослідження спілкування дошкільників проводяться у двох напрямках: спілкування з однолітками та спілкування з дорослими. Вчені стверджують, що їх роль у житті дошкільника різноманітна і має свої особливості. Так, Н.В. Бойко та Л.М. Руденко, досліджуючи спілкування з позиції діяльності, запропонувала концептуальну схему комунікативної діяльності, яка включала одиниці діяльності: предмет спілкування, потреба в спілкуванні, мотиви спілкування, дії спілкування, завдання спілкування, спілкування та продукти спілкування. Вивчення ними генезису спілкування дозволило визначити якісні етапи його формування у дітей перших семи років життя, а також особливості спілкування дітей з однолітками та дорослими. Виділено три форми спілкування дітей з однолітками: емоційно-практичне, ситуативно-предметне та позаситуативно-предметне. У старших, нормально розвинених дошкільнят, переважає позаситуативна, ділова форма спілкування з однолітками. Отримані дослідниками дані свідчать, що діти із ЗПР не можуть самостійно освоїти таку форму спілкування з однолітками.

Характеристика дітей з порушеннями психічного та навчального розвитку містить ознаки, які відрізняють дітей цієї категорії від однолітків, що зазвичай розвиваються. Затримка психічного розвитку (ЗПР) — це тимчасова затримка розвитку всієї психіки або окремих її функцій, що уповільнює реалізацію можливостей організму. Хоча затримка психічного

розвитку відноситься до категорії легких відхилень, вона призводить до затримки зміни пріоритетних напрямів розвитку дітей цієї категорії. Це стосується і нових форм спілкування в дошкільному віці. Комунікативний розвиток дітей із ЗПР відстає від вікової норми. Тобто необхідно вжити додаткових заходів щодо усунення прогалин у комунікативному розвитку цієї категорії дітей та підготувати та запровадити спеціальні навчальні програми спілкування для дітей з особливими потребами.

Дослідження проводилися в комунальному дошкільному навчальному закладі «Ясла-садок «Дзвіночок №6». У дослідженні взяли участь 2 групи: експериментальна та контрольна, у кожній з яких було по 5 дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Дослідження складалося з трьох етапів (констатуючого, формуючого та контрольного). Спочатку ми з'ясували основну форму спілкування з однолітками дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та її особливості; у другому випадку здійснюється цілеспрямований вплив на сприяння комунікативному розвитку дітей із ЗПР; третій етап мав на меті визначити основні форми та особливості спілкування дітей із ЗПР з однолітками шляхом організації спеціального навчального курсу спілкування. Специфіка та провідна форма спілкування визначались у спеціально змодельованих ситуаціях ділової, пізнавальної та особистісної взаємодії дітей за допомогою методики Л. М Руденко., Н. В. Бойко для діагностики рівня сформованості у дітей спілкування з однолітками. Результати, отримані на констатуючому етапі експерименту, привели до того, що практично всім старшим дошкільникам експериментальної та контрольної групи із ЗПР властива та чи інша форма ситуативно-ділового спілкування з однолітками. Для жодної дитини не було знайдено форми позаситуативного спілкування. Додатково проводився аналіз окремих показників комунікативної активності: мовленнєвої активності та мовленнєвої експресії. За ситуативним рівнем мова дітей з особливими освітніми потребами обох груп складалася переважно із ситуативних висловлювань. З точки зору функції перевагу надавали інформативним

висловлюванням типу простого фактичного викладу. Наприклад, «Ось сонечко», «Ось мій малюнок», «Я малюю дощ». Осудливі повідомлення були дуже рідкісними, а особисті повідомлення майже повністю були відсутні в обох групах. Кількість запитань, які використовували діти під час спілкування, становила невеликий відсоток від загальної кількості тверджень.

Для перевірки ефективності програми спецкурсу проведено повторну діагностику навченості комунікативній діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР в експериментальній та контрольній групах. Результати дослідження після завершення циклу навчальних занять призвели до того, що показники сформованості спілкування в експериментальній групі дещо змінилися перед контрольним етапом. Діти старшого дошкільного віку з ЗПР експериментальної групи виявили схильність до позаситуативного спілкування з однолітками. Водночас, проаналізувавши результати контрольно-експериментального етапу, визначено кількісні та якісні зміни мовленнєвих висловлювань старших дошкільників експериментальної групи.

Щоб переконатися, чи справді навчання справді вплинуло на комунікативний розвиток дітей експериментальної групи і чи ці зміни не пов’язані з віковим розвитком чи іншими впливами, результати групового експерименту порівнювали з отриманими даними шляхом дослідження комунікативних особливостей дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами контрольної групи після освітнього етапу. Таким чином було виявлено, що як на контрольному етапі дослідження, так і на етапі визначення, всі діти контрольної групи мали ті чи інші форми ситуативно-суб’єктивного спілкування. І ніхто з дітей ще не оволодів позаситуативними та предметно-орієнтованими формами комунікативної діяльності. Жодній дитині не властива емоційно-практична форма спілкування. Це означає, що в цій групі змін не відбулося і показники «вокальна виразність» і «вокальна активність» істотно не змінилися. Це означає, що результати контрольної та експериментальної груп відрізняються. Діти, які брали участь у навчальних

заняттях (експериментальна група), збільшили кількість висловлювань за всіма параметрами спілкування як кількісно, так і якісно.

При аналізі даних, отриманих за U-критерієм Манна-Уітні, виявлено, що існує різниця між кількістю балів за визначенням форми спілкування в експериментальній та контрольній групах, а також виявлено, що результати та досвід формування був значним, а вплив конкретної програми курсу був дійсно ефективним. Тобто гіпотеза про те, що шляхом цілеспрямованого впливу можна стимулювати комунікативний розвиток дітей із ЗПР знайшла своє підтвердження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Філоненко М.М. Психологія спілкування: підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с.

2. Гуменюк О. Комунікативний формат спілкування як активізація інформаційно–освітнього обміну. *Вітакультурний млин*. 2005. №1. С. 17–21.

3. Гуменюк О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну. *Система модульно–розвив. навчання*. 2005. № 3. С. 73–94.

4. Замашкіна О.Д. Інклюзивна освіта: методичний супровід забезпечення педагогам-гуманітаріям: навчально-методичний посібник. Ізмаїл : Видавництво Ізмаїльского державного гуманітарного університету, 2014. 160с.

5. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

6. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «Апостол», 2016. 152 с.

7. Матвеєва Н.І. Основи інклюзивної педагогіки зі вступом : навчальний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2020. 188 с.

8. Бондар К.М. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Вид. 2-ге, допов. Кривий Ріг, 2019. 170 с.

9. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.) : монографія. Київ : ПАЛИВОДА А.В., 2005. 328 с.

10. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Львів : «Новий світ – 2000», 2019. 264 с.

11. Інклюзивне навчання: досвід упровадження / авт. кол.: І. Луценко, Д. Романовська, Л. Кирилецька [та ін.] ; упоряд. А. Колупаєва. Київ: Шкільний світ, 2015. 200 с.

12. Ілляшенко Т.Д. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання. Київ : Знання, 1997. 209 с.

13. Руденко Л. М., Бойко Н. В. Особливості уваги у дітей з затримкою психічного розвитку: *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19* : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 31. 2016. С. 172–177.

14. Борщевська Л. В., Зіборова Л. В., Іванова І. Б. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами (методичні рекомендації). Київ : Укр. інститут соціальних досліджень, 1998. 79 с.

15. Семенцова О.М. Психологічні особливості ситуативно-ділової форми спілкування з однолітками дітей з ЗПР старшого дошкільного віку : *Фаховий збірник ВАК України «Актуальні проблеми психології»*. «Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія» / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. Ч. 21–22 Т.1. 2008. С. 194–198.

16. Семенцова О.М. Функціональна модель процесу спілкування. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. Київ : ІВЦ «Політехніка», 2009. № 1 (25). С. 104–108.

17. Семенцова О.М. Комунікативна діяльність та психологічний супровід її розвитку у дітей старшого дошкільного віку з ЗПР. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології у 12 томах* / за ред. проф. С.Д. Максименка. Т. 4. Вип. 6. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 169–176.

18. Семенцова О.М. Корекційно-розвиваюча робота з питань формування нормативно-вікових форм спілкування з однолітками у дітей ЗПР. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Зб. наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. № 16, С. 177–180.

19. Семенцова О.М. Психологічні особливості ситуативно-ділової форми спілкування з однолітками у дітей з ЗПР старшого дошкільного віку. *Тиждень науки* : тези доповідей наук.-техн. конф., 13–17 квітня 2009 р.

Запоріжжя / відп. ред. Ю.М. Внуков. Запоріжжя : ЗНТУ, 2009. Т. 3. С.194–195.

20. Синьов В.М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху до інтеграції у світовий простір. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття*. Київ : 2005. С. 175–180.

21. Семенцова О.М. Комунікативна діяльність та психологічний супровід її розвитку у дітей старшого дошкільного віку з ЗПР. *Тиждень науки – 2010* : зб. тез доп. щоріч. наук.-практ. конф. викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ (Запоріжжя, 12–16 квітня 2010 р). В 4 т. Т. 4 / відп. ред. Ю.М. Внуков. Запоріжжя : ЗНТУ, 2010. С.96–98.

22. Семенцова О.М. Корекційно-розвивальна робота з питань формування нормативно-вікових форм спілкування з однолітками у дітей ЗПР. *Тиждень науки : 2011* : зб. тез доп. щоріч. наук.-практ. конф. викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ (Запоріжжя, 11–15 квітня 2011 р). В 4 т. Т. 4 / відп. ред. Ю.М. Внуков. Запоріжжя : ЗНТУ, 2011. С.128–130.

23. Семенцова О.М., Лосєва Н.П. Ефективна організація корекційно-розвивальної діяльності практичного психолога як фактор збереження психічного здоров'я дитини. *Формування здоров'язберігаючого середовища – основна стратегія сучасного освітнього закладу* (за результатами роботи сектора психологічного супроводу навчально-виховного процесу навчально-методичного центру управління освіти і науки Запорізької міської ради) / укл. О.Ф. Житова; за загальною редакцією Р.О. Романчук. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2006. С. 51–64.

24. Семенцова О.М. Комунікативна діяльність та психологічний супровід її розвитку у дітей старшого дошкільного віку з ЗПР. *Тиждень науки – 2010* : зб. тез доп. щоріч. наук.-практ. конф. викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ (Запоріжжя, 12–16 квітня 2010 р). В 4 т. Т. 4 / відп. ред. Ю.М. Внуков. Запоріжжя : ЗНТУ, 2010. С. 96–98.

25. Семенцова О.М. Психологічна корекція дітей старшого дошкільного віку з ЗПР. *Тиждень науки – 2013* : зб. тез доп. щоріч. наук.-практ. конф. викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ (Запоріжжя, 15–19 квітня 2013 р). Запоріжжя : ЗНТУ, 2013.

26. Юрченко Л., Малюченко Т. Діти з розладами аутистичного спекта. План корекційно-розвиткової роботи : Мандрівець, 2024. 365 с.

27. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2008. 302 с.

28. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Засенко В. В., Ярмола Н. А. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2020. 160 с.

29. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : монографія / В. А. Гладуш та ін. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2015. 324 с.

30. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Київ : Усатенко Г. В., 2021.

31. Дефектолог : газета / гол. ред. О. Калюжна. 2017. № 11 (131), листопад.

32. Дитина з особливими потребами : *Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка* : журнал / гол. ред. В. Андрєєва. 2018.

33. Якщо малюк народився з порушеннями розвитку: етапи емоційного переживання та подолання кризи в сім'ї / за ред. А. Кукурудза, А. Кравцова: Інститут раннього втручання; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2022. 14 с.

34. Мартиненко І. В. Особливості комунікатианої діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія Київ : ДІА, 2016. 308 с.

35. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

36. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

37. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2013. 140 с.

38. Особлива дитина: навчання і виховання : науковий, навчальний, інформаційний журнал / гол. ред. В. В. Засенко : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2014. № 4 (72), (жовт. –листоп. –груд.). 111 с.

39. Піронкова О. Ф. Технології стигматизації та інклюзія як альтернативні соціальні практики взаємодії з психічнохворими в сучасному суспільстві : монографія. Харків : Око, 2016. 400 с.

40. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніхнавчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: «Корекція мовлення», «Корекція розвитку» / за ред. Е. А. Данілавічютє. Київ; Чернівці : Букрек, 2017. 152 с.

41. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка : навчально-методичний посібник / Н. Б. Адамюк та ін. за ред. В. В. Засенка. Київ : НАПН України, Ін-т спец. педагогіки, 2014. 336 с.

42. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка : навчально-методичний посібник / Н. Б. Адамюк та ін. / за ред. В. В. Засенка. Київ : НАПН України, Ін-т спец. педагогіки, 2016. 336 с.

43. Сухіна І., Риднер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник / за ред. І. В. Сухіної. Київ; Чернівці : Букрек, 2017. 192 с.

44. Вержиховська О. М., Рудзевич І. Л. Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі : навчально-методичний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 292 с.

45. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : Центр учбов. літ., 2016. 247 с.

46. Ямчук Н.Д Досвід упровадження інклюзії в школі: навчання дітей з особливими потребами. *Дефектолог*. *Шкільний світ,* 2018. № 4 (квіт.). С. 16–27.

47. Коврігіна, Л. М. Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання : *Освіта та розвиток обдарованої особистості* : наук. –метод.журнал 2017. №11. С. 10-16.

48. Бамбуза, А. Досвід відносин у соціум : адаптація дітей з особливими освітніми потребами в класних колективах загальноосвітніх шкіл. Програма занять. *Соціальний педагог. Шкільний світ*., 2017. № 7(лип.). С. 34–43.

49. Качарян Т. С. Особливості організації корекційної роботи з дітьми з інтелектуальною недостатністю на уроках у спеціальній школі : *Дитина з особливими потребами*, 2017. №7. С. 2–6.

50. Таранченко О.А. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі : *Початкова школа*, 2017. № 5. С. 50–53.

51. Гриш Н. І. Аутична дитина. Теорія та практика роботи. *Дитина з особливими потребами*, 2017. № 4. С. 13–19.

52. Мельничак С. В. Формування, розвиток та підвищення мотивації навчання учнів з особливими потребами. *Дитина з особливими потребами*, 2017. № 3. С. 2–4.

53. Маслей О.О. Працюємо з дітьми з особливими освітніми потребами : тренінг для педагогів. *Дитина з особливими потребами*, 2017. № 2. С. 24–31.

54. Сак Т.В. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі. *Початкова школа*, 2015. № 9. С. 57–59.

55. Таранченко О.А. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Початкова школа*, 2013. № 4. С. 51–54.

ДОДАТКИ

Додаток А

Показники якісного дослідження особливостей спілкування дітей

Показники	Критерії	Кількість балів
Об'єкт уваги в перші хвилини взаємодії	а) іграшки б) книги в) однолітки	1 2 3
Рівень комфортності під час взаємодії	а) дискомфорт (напружений, скутий, збентежений) б) спокійний в) розкутий, веселий	0 1 2
Характер активності до суб'єкту спілкування	а) зоровий контакт б) виразні рухи чи експресивно-мімічні засоби (посмішки, сміх, експресивні вокалізації, мімічні рухи), в) предметно-дійові засоби (наближення, пози, повороти, вказівні жести, передача предметів, торкання) г) мова	1 1 2 3
Мовленнєва активність	1) ініціативні 2) відповідні	1 2
Мовні висловлювання дітей	а) рівень ситуативності: 1) ситуативні 2) позаситуативні б) за темою: 1) несоціальні 2) соціальні в) за функцією: 1) висловлювання - констатуючі висловлювання - оцінюючі висловлювання - особистісні уподобання 2) прохання про допомогу 3) питання	 2 3 1 2 1 2 3 2 3
Тривалість спілкування	а) від 3 до 5 хвилин, б) від 5 до 10 хвилин, в) більше 10 хвилин	1 2 3
Кількість відволікань	а)паузи в грі; б)висловлювання не адресовані партнеру	кількість

Додаток Б

Результати визначення середнього балу в спеціально змодельованих ситуаціях спілкування (експериментальна група)

№п/п	Дошкільники	Дата народження	Ситуація ДС (к-сть балів)		Ситуація ПС (к-сть балів)		Ситуація ОС (к-сть балів)		Середнє значення		Форма спілкування	
			Експеримент 1	Експеримент 2	Експеримент 1	Експеримент 2	Експеримент 1	Експеримент 2	Експеримент 1	Експеримент 2	Експеримент 1	Експеримент 2
1.	Ліза Г.	29.07.2019	13	21	14	23	22	28	16	24	СД	ВД
2.	Влад Г	26.12.2019	10	15	9	18	11	21	10	18	СД	СД
3.	Данило М.	22.02.2019	13	13	17	20	12	19	14	17	СД	СД
4.	Олексій К.	03.07.2019	15	23	13	26	16	23	15	24	СД	ВД
5.	Ваня Є.	24.06.2019	18	18	12	20	18	15	16	18	СД	СД

Додаток В

Результати визначення середнього балу в спеціально змодельованих ситуаціях спілкування (контрольна група)

№п/п	Дошкільники	Дата народження	Ситуація ДС (к-сть балів)		Ситуація ПС (к-сть балів)		Ситуація ОС (к-сть балів)		Середнє значення		Форма спілкування	
			Експеримент 1	Експеримент 2	Експеримент 1	Експеримент 2	Експеримент 1	Експеримент 2	Експеримент 1	Експеримент 2	Експеримент 1	Експеримент 2
1.	Іван К.	15.06.2019	10	12	14	12	21	21	15	15	СД	СД
2.	Яна М.	06.11.2019	12	17	15	20	18	12	15	16	СД	СД
3.	Оля С.	06.09.2019	7	13	13	12	16	16	12	14	СД	СД
4.	Валерія В.	31.03.2019	12	10	10	13	8	10	10	11	СД	СД
5.	Данило Б.	11.05.2019	16	18	18	20	11	14	15	17	СД	СД

Додаток Г

Показник «мовні висловлювання» та «мовленнєва активність» дітей із ЗПР експериментальної групи у різних ситуаціях спілкування на констатуючому етапі

Ситуація ділового спілкування

№ п/п	Дошкільники	Рівень ситуативності		За темою		За функціями					Мовленнєва активність		Загальна кількість
		Ситуативні	Позаситуативні	Несоціальні	Соціальні	Констатуючі	Оціночні	Особистісні	Прохання про допомогу	Питання	Ініціативні	Відповідні	
1.	Ліза Г.	**11**				**9**				**2**	**6**	**5**	**11**
2.	Влад Г.	**6**				**6**		**1**				**6**	**6**
3.	Данило М.	**16**				**14**				**2**	**9**	**7**	**16**
4.	Олексій К.	**3**	**1**		**1**	**2**				**1**	**3**		**3**
5.	Ваня Є.	**6**			**1**	**5**				**1**	**5**	**1**	**6**
Сума		**42**	**1**		**2**	**36**		**1**		**6**	**23**	**19**	**42**

Ситуація пізнавального спілкування

№ п/п	Дошкільники	Рівень ситуативності		За темою		За функціями					Мовленнєва активність		Загальна кількість
		Ситуативні	Позаситуативні	Несоціальні	Соціальні	Констатуючі	Оціночні	Особистісні	Прохання про допомогу	Питання	Ініціативні	Відповідні	
1.	Ліза Г.	**49**				**31**	**2**			**16**	**31**	**18**	**49**
2.	Влад Г.	**14**				**14**						**14**	**14**
3.	Данило М.	**23**	**2**		**1**	**24**				**1**	**13**	**12**	**25**
4.	Олексій К.	**15**	**1**			**13**				**3**	**12**	**4**	**16**
5.	Ваня Є.	**31**				**30**				**1**	**16**	**15**	**31**
Сума		**132**	**3**		**1**	**112**	**2**			**21**	**72**	**53**	**135**

Ситуація особистісного спілкування

№ п/п	Дошкільники	Рівень ситуативності		За темою		За функціями					Мовленнєва активність		Загальна кількість
		Ситуативні	Позаситуативні	Несоціальні	Соціальні	Констатуючі	Оціночні	Особистісні	Прохання про допомогу	Питання	Ініціативні	Відповідні	
1.	Ліза Г.	**11**	**1**			**6**	**2**	**1**		**3**	**7**	**5**	**12**
2.	Влад Г.	**6**		**1**		**6**					**4**	**2**	**6**
3.	Данило М.	**5**	**1**		**1**	**5**				**2**	**2**	**4**	**6**
4.	Олексій К.	**7**	**1**		**1**	**7**					**7**	**1**	**8**
5.	Ваня Є.	**7**	**1**		**1**	**7**					**3**	**5**	**8**
Сума		**36**	**4**	**1**	**3**	**31**	**2**	**1**		**5**	**23**	**17**	**40**

Додаток Д

Характер активності до суб'єкту спілкування дітей із ЗПР експериментальної групи на констатуючому етапі дослідження

Ситуація ділового спілкування

№ п/п	Дошкільники	Зоровий контакт	Виразні рухи або експресивно – мімічні засоби				Предметно – дійові засоби						Мова	Загальна кількість
			Посмішки	Сміх	Експрес.вокалізації	Мімічні рухи	Прибл.	Пози	Повороти	Вказ.жести	Протяг. та передача предметів	Торкання		
1.	Ліза Г.	**5**	**2**				**1**			**2**	**2**		**11**	**22**
2.	Влад Г.	**3**	**4**			**2**							**6**	**15**
3.	Данило М.	**5**	**1**			**3**							**16**	**25**
4.	Олексій К.	**3**	**1**	**1**								**1**	**3**	**9**
5.	Ваня Є.	**4**	**2**			**2**							**6**	**14**
Сума		**20**	**10**	**1**		**7**	**1**			**2**	**2**	**1**	**42**	**85**

Ситуація пізнавального спілкування

№ п/п	Дошкільники	Зоровий контакт	Виразні рухи або експресивно – мімічні засоби				Предметно – дійові засоби						Мова	Загальна кількість
			Посмішки	Сміх	Експрес. вокалізації	Мімічні рухи	Прибл.	Пози	Повороти	Вказ.жести	Протяг. та передача предметів	Торкання		
1.	Ліза Г.	**7**	**6**							**8**		**1**	**49**	**71**
2.	Влад Г.	**7**	**2**							**1**			**14**	**24**
3.	Данило М.	**5**		**1**			**2**			**2**		**2**	**25**	**37**
4.	Олексій К.	**7**	**3**			**1**				**4**		**2**	**16**	**33**
5.	Ваня Є.	**3**	**3**			**3**				**9**			**31**	**46**
Сума		**29**	**14**	**1**		**4**	**2**			**24**		**5**	**135**	**211**

Ситуація особистісного спілкування

№ п/п	Дошкільники	Зоровий контакт	Виразні рухи або експресивно – мімічні засоби				Предметно – дійові засоби						Мова	Загальна кількість
			Посмішки	Сміх	Експрес. вокалізації	Мімічні рухи	Прибл.	Пози	Повороти	Вказ.жести	Протяг. та передача предметів	Торкання		
1.	Ліза Г.	**4**	**6**			**2**	**3**			**2**	**1**	**3**	**12**	**33**
2.	Влад Г.	**4**	**1**			**1**							**6**	**12**
3.	Данило М.	**3**	**2**	**1**				**1**		**1**			**6**	**12**
4.	Олексій К.	**4**	**6**	**1**		**1**	**1**			**2**			**8**	**23**
5.	Ваня Є.	**4**	**4**	**2**						**1**			**8**	**19**
Сума		**19**	**19**	**4**		**4**	**4**	**1**		**6**	**1**	**3**	**40**	**89**

Додаток Ж

Показник «мовні висловлювання» та «мовленнєва активність» дітей із ЗПР експериментальної групи у різних ситуаціях спілкування на контрольному етапі

Ситуація ділового спілкування

№ п/п	Дошкільники	Рівень ситуативності		За темою		За функціями					Мовленнєва активність		Загальна кількість
		Ситуативні	Позаситуативні	Несоціальні	Соціальні	Констатуючі	Оціночні	Особистісні	Прохання про допомогу	Питання	Ініціативні	Відповідні	
1.	Ліза Г.	**21**		**1**	**1**	**19**	**1**			**1**	**16**	**5**	**21**
2.	Влад Г.	**10**	**1**			**8**				**3**	**5**	**6**	**11**
3.	Данило М.	**19**				**17**		**1**		**1**	**9**	**10**	**19**
4.	Олексій К.	**10**	**2**		**1**	**8**	**2**	**1**		**1**	**6**	**6**	**12**
5.	Ваня Є.	**10**	**1**			**8**	**2**			**1**	**11**		**11**
Сума		**70**	**4**	**1**	**2**	**60**	**5**	**2**		**7**	**47**	**27**	**74**

Ситуація пізнавального спілкування

№ п/п	Дошкільники	Рівень ситуативності		За темою		За функціями					Мовленнєва активність		Загальна кількість
		Ситуативні	Позаситуативні	Несоціальні	Соціальні	Констатуючі	Оціночні	Особистісні	Прохання про допомогу	Питання	Ініціативні	Відповідні	
1.	Ліза Г.	**17**	**3**	**4**	**2**	**14**	**1**	**1**		**4**	**13**	**7**	**20**
2.	Влад Г.	**12**	**4**		**1**	**12**		**1**		**3**	**8**	**8**	**16**
3.	Данило М.	**20**	**3**		**1**	**17**	**3**			**3**	**16**	**7**	**23**
4.	Олексій К.	**14**	**4**	**1**	**1**	**12**	**2**	**1**		**3**	**14**	**4**	**18**
5.	Ваня Є.	**5**	**2**	**2**	**2**	**6**				**1**	**5**	**2**	**7**
Сума		**68**	**16**	**7**	**7**	**61**	**6**	**3**		**14**	**53**	**28**	**84**

Ситуація особистісного спілкування

№ п/п	Дошкільники	Рівень ситуативності		За темою		За функціями					Мовленнєва активність		Загальна кількість
		Ситуативні	Позаситуативні	Несоціальні	Соціальні	Констатуючі	Оціночні	Особистісні	Прохання про допомогу	Питання	Ініціативні	Відповідні	
1.	Ліза Г.	**24**	**12**	**3**	**6**	**20**	**1**	**2**		**13**	**22**	**14**	**36**
2.	Влад Г.	**22**	**6**	**2**	**9**	**20**	**2**			**6**	**18**	**10**	**28**
3.	Данило М.	**7**	**4**	**2**		**10**				**1**	**4**	**7**	**11**
4.	Олексій К.	**23**	**8**	**5**	**2**	**23**	**2**			**6**	**20**	**11**	**31**
5.	Ваня Є.	**16**				**13**				**3**	**10**	**6**	**16**
Сума		**92**	**30**	**12**	**17**	**86**	**5**	**2**		**29**	**74**	**48**	**122**

Додаток З

Характер активності до суб'єкту спілкування дітей із ЗПР експериментальної групи на контрольному етапі дослідження

Ситуація ділового спілкування

№ п/п	Дошкільники	Зоровий контакт	Виразні рухи або експресивно – мімічні засоби				Предметно – дійові засоби						Мова	Загальна кількість
			Посмішки	Сміх	Експрес. вокалізації	Мімічні рухи	Прибл.	Пози	Повороти	Вказ.жести	Протяг. та передача предметів	Торкання		
1.	Ліза Г.	**10**	**4**	**1**		**1**				**2**		**2**	**21**	**41**
2.	Влад Г.	**8**	**4**			**1**				**1**	**1**		**11**	**26**
3.	Данило М.	**10**	**2**			**5**				**2**		**1**	**19**	**39**
4.	Олексій К.	**5**	**4**				**2**						**12**	**23**
5.	Ваня Є.	**8**	**5**									**2**	**11**	**25**
Сума		**41**	**19**	**1**		**7**	**2**			**5**	**1**	**5**	**74**	**124**

Ситуація пізнавального спілкування

№ п/п	Дошкільники	Зоровий контакт	Виразні рухи або експресивно – мімічні засоби				Предметно – дійові засоби						Мова	Загальна кількість
			Посмішки	Сміх	Експрес. вокалізації	Мімічні рухи	Прибл.	Пози	Повороти	Вказ.жести	Протяг. та передача предметів	Торкання		
1.	Ліза Г.	**15**	**5**			**7**	**2**			**4**		**2**	**20**	**55**
2.	Влад Г.	**8**	**3**			**4**				**1**			**16**	**32**
3.	Данило М.	**14**				**10**				**6**		**1**	**15**	**46**
4.	Олексій К.	**8**	**3**			**3**		**1**		**7**		**1**	**18**	**41**
5.	Ваня Є.	**4**	**4**	**1**			**1**					**1**	**7**	**18**
Сума		**49**	**15**	**1**		**24**	**3**	**1**		**18**		**5**	**62**	**192**

Ситуація особистісного спілкування

№ п/п	Дошкільники	Зоровий контакт	Виразні рухи або експресивно – мімічні засоби				Предметно – дійові засоби						Мова	Загальна кількість
			Посмішки	Сміх	Експрес. вокалізації	Мімічні рухи	Прибл.	Пози	Повороти	Вказ.жести	Протяг. та передача предметів	Торкання		
1.	Ліза Г.	**15**	**9**	**1**		**2**				**5**	**1**	**1**	**36**	**70**
2.	Влад Г.	**14**	**7**	**1**		**5**	**1**			**6**		**1**	**28**	**63**
3.	Данило М.	**4**	**1**			**5**		**1**		**3**			**11**	**25**
4.	Олексій К.	**7**	**6**	**5**		**3**	**3**			**1**			**31**	**55**
5.	Ваня Є.	**4**	**3**			**3**	**2**			**1**			**16**	**29**
Сума		**44**	**26**	**7**		**18**	**6**	**1**		**16**	**1**	**2**	**122**	**242**

Додаток К

Результати кількісного дослідження мовленнєвих висловлювань дітей старшого дошкільного віку із ЗПР

		Констатуючий етап				Контрольний етап			
		Експериментальна група	%	Контрольна група	%	Експериментальна група	%	Контрольна група	%
Загальна к-сть висловлювань		727		652		817		693	
За рівнем ситуативності	Ситуативні	210	29	197	30	230	28	205	30
	Позаситуативні	51	7	45	6	30	4	18	3
За функціями	Особистісні	2	0,02	0	0	7	1	2	1
	Оціночні	4	0,04	1	1	16	2	13	2
	Констатуючі	179	25	153	24	207	25	182	26
	Питання	32	4,4	27	4	50	6	34	5
Мовленнєва активність	Ініціативні висловлювання	118	16	110	17	174	21	147	21
	Відповідні висловлювання	131	18	119	18	103	13	92	12