

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. Драгоманова

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СЕМЕНЦОВА ОКСАНА МИКОЛАЇВНА

УДК: 159.922.76-053.4:616.89-008(045)

ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗПР

19.00.08 – спеціальна психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів інших
авторів мають посилання на
відповідне джерело

О. М. Семенцова

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН Академії України,
Синьов Віктор Миколайович

Київ - 2021

АНОТАЦІЯ

Семенцова О.М. Психологічна корекція комунікативної діяльності старших дошкільників з ЗПР. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.08 «Спеціальна психологія». – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, МОН України, Київ, 2021 рік.

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі психологічної корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР) в умовах закладів дошкільної освіти (ЗДО). Актуальність дисертаційного дослідження обумовлена реформуванням системи освіти України та впровадженням інклюзивного навчання. Вимоги сучасного суспільства призводять до необхідності розробки та впровадження в практику закладів дошкільної освіти нових методів роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку. Особливого значення набувають питання розвитку та корекції комунікативної діяльності дітей дошкільного віку, зокрема із ЗПР.

Комунікативна діяльність дітей старшого дошкільного віку відбувається у двох напрямках – спілкування з однолітками та з дорослими, кожен з цих напрямів впливає на розвиток дитини та її соціалізацію. Дане дослідження спрямовано на з'ясування особливостей спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з однолітками та розробці системи роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР.

У роботі представлена функціональна модель спілкування, побудована на основі SADT-методології та IDEF0-стандарту, яка містить трирівневу ієрархічну структуру: діаграма процесу спілкування, діаграма комунікативного акту, діаграма ініціювання дії. Запропонована модель дозволяє наочно представити комунікативний акт як одиницю

комунікативної діяльності та оцінити внутрішні взаємозв'язки між окремими операціями та діями цього процесу.

Визначено критерії експериментального дослідження особливостей комунікативного акту дітей старшого дошкільного віку із ЗПР у спілкуванні з однолітками, а саме: об'єкт уваги в перші хвилини взаємодії; рівень комфортності під час взаємодії; характер активності по відношенню до суб'єкту спілкування; мовленнєва активність; мовленнєві висловлювання дітей; тривалість спілкування; кількість відволікань. Сумарний бал оцінок за критеріями надає можливість визначити домінуючу форму спілкування дитини з однолітками.

Визначення форми та особливостей спілкування у дітей із ЗПР старшого дошкільного віку з однолітками проводилось за методикою О. Смирнової та Г. Капчелі (модифікація О. Семенцової). З метою визначення форми спілкування досліджено особливості розвитку потребнісно-мотиваційної сторони спілкування в спеціально змодельованих ситуаціях взаємодії (відповідно реалізації певного мотиву – особистісного, ділового та пізнавального).

За результатами дослідження особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР у спілкуванні з однолітками визначено, що домінуючою у них є ситуативно-ділова форма. Це свідчить про те, що більшість дітей із ЗПР мають відставання у розвитку спілкування з однолітками у порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком. В результаті емпіричного дослідження встановлено, що у спілкуванні дітей із ЗПР з однолітками спостерігається порушення окремих операцій комунікативного акту, які пов'язані з недостатнім практичним досвідом і рівнем володіння засобами спілкування, недорозвиненням емоційної сфери.

Встановлено, що коригувальну допомогу дітям старшого дошкільного віку із ЗПР слід спрямувати у наступних напрямках: поширення репертуару засобів спілкування та розвиток комунікативних навичок; розвиток здатності усвідомлювати себе та сприймати однолітків, як суб'єктів спілкування;

формування емоційно-позитивного сприйняття однолітків; формування потреби у спілкуванні; формування у дітей соціальних уявлень, усвідомлення та відтворення в ігровій формі соціальних стосунків, вдосконалення навичок культури спілкування дітей.

Обґрунтовано програму експериментального дослідження комунікативного розвитку старших дошкільників із ЗПР у спілкуванні з однолітками. Запропоновано модель корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР в умовах ЗДО, що передбачає визначення її взаємозв'язків та елементів, а саме: суб'єктів корекційного процесу, принципів корекційної роботи, законодавчої бази діяльності системи освіти України, використання методів діагностики, етапів корекційної роботи (підготовчого, діагностичного, корекційного, підсумкового).

Запропоновано систему роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку, яка містить декілька взаємопов'язаних блоків: програму психологічної корекції для дітей із ЗПР, освітню роботу з вихователями та батьками. Проведено її експериментальну перевірку в умовах ЗДО у груповій формі та на індивідуальних заняттях.

За результатами впровадження програми психологічної корекції експериментально визначено динаміку у розвитку комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Кількість дітей із ЗПР експериментальної групи, які підвищили рівень спілкування, збільшилась на 26,7% у порівнянні з результатами обстеження дітей контрольної групи. Доведено ефективність впровадження системи роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР у спілкуванні з однолітками в умовах закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: комунікативна діяльність, комунікативний акт, форми спілкування, затримка психічного розвитку, діти старшого дошкільного віку, психологічна корекція.

ABSTRACT

Sementsova O.N. Sementsova O.M. Psychological correction of communicative activity of senior preschoolers with disorders of mental development. – Manuscript copyright.

Dissertation for obtaining the degree of a candidate of psychological sciences; specialty 19.00.08 – Special Psychology. – National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2021.

The scientific research is focused on the psychological correction of the communicative activity of the mentally retarded senior preschoolers at preschool education institutions. The dissertation is topical regarding the reforms of the education system in Ukraine and the implementation of inclusive education. The requirements of modern society determine the need for designing and implementing at preschool education institutions new methods of working with the children who have disorders in their psychophysical development. Developing and correcting the communicative activity of preschoolers, particularly mentally retarded ones, is becoming especially significant.

Communicative activity of senior preschoolers is two-directional, they interact with their peers and adults. Each direction has its impact on the development of a child and his/her socialization. Given research is aimed at finding out the peculiarities of communication of mentally retarded senior preschoolers with their peers and at designing a work system for a practitioner psychologist correcting the communicative activity of mentally retarded children.

The scientific paper presents a functional model of communication based on SADT methodology and IDEF0 standard. It is a three-layer hierarchical structure which includes a diagram of the communication process, a diagram of the communicative act, and a diagram of action initiation. The suggested model enables to provide a visual representation of the communicative act as a unit of communicative activity and evaluate the inner connections of separate operations and actions in this process.

The criteria to experimentally study the peculiarities of the communicative act of mentally retarded senior preschoolers with their peers are identified, namely object of attention within the first minutes of interaction, comfort level when interacting, nature of behaviour towards the participant of communication, verbal activity, verbal statements of children, duration of communication, number of cases when their attention was diverted. The summative number of points regarding the criteria enables to determine the dominant form of communication of a child with his/her peers.

The procedure of O. Smirnova and H. Kupcheli (modified by O. Sementsova) was used to identify the form and peculiarities of communication of mentally retarded senior preschoolers with their peers. In order to identify the form of communication, the peculiarities in the development of needs-motivation aspect of communication in purposefully modelled interactions was studied (according to the implementation of a certain incentive, be it personal, business, or cognitive).

Having researched the peculiarities of the communicative activity of mentally retarded senior preschoolers with their peers, we have learnt that situational business form is dominant for them. It proves that the majority of mentally retarded children lag behind in the development of communication with their peers compared to normotypical children. In the course of the empirical research it was found out that in the communication of mentally retarded children with their peers there is a disruption of some operations in the communicative act due to the lack of practical experience and inadequate level of mastery of communication tools, improper emotional development.

It was revealed that corrective assistance for mentally retarded senior preschoolers should be provided in the following directions: extending the range of communication tools and developing communication skills, enhancing self-awareness and treating peers as participants of communication, encouraging emotionally positive perception of peers, forming the need for communication,

enabling children to have social perceptions, to be aware of and reproduce social relations in a gamified form, improving children's skills of communicative culture.

The programme of experimental study of the communicative development of mentally retarded senior preschoolers when communicating with their peers was justified. The model for correcting the communicative activity of mentally retarded senior preschoolers at preschool education institutions was suggested. It involves identifying its interrelations and elements, namely subjects of corrective process, principles of corrective action, legislative framework for the education system in Ukraine, application of diagnostic methods, stages of the corrective action (preparatory, diagnostic, corrective, final).

The work system for a practitioner psychologist to correct the communicative activity of mentally retarded senior preschoolers was suggested. It contains several interconnected units such as psychological correction programme for mentally retarded children, educational work with preschool educators and parents. The system was experimentally tested at preschool education institution in groups and individually.

Taking into account the results of implementing the psychological correction programme, the dynamics in the development of the communicative activity of mentally retarded senior preschoolers was experimentally identified. The number of mentally retarded children in the experimental group who improved their communication level grew by 26,7 % compared to the children in the control group. The efficiency of implementing the work system for a practitioner psychologist correcting the communicative activity of mentally retarded children with their peers at preschool education establishment was demonstrated.

Key words: communicative activity, communicative act, forms of communication, mental retardation, senior preschoolers, psychological correction.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Статті в наукових фахових виданнях України та фахових виданнях
віднесених до міжнародної наукометричної бази

1. Семенцова О.М. Психологічні особливості ситуативно-ділової форми спілкування з однолітками дітей з ЗПР старшого дошкільного віку. Фаховий збірник ВАК України: *Актуальні проблеми психології*. Т.1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Ч. 21-22. / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. 2008. С. 194-198.
2. 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.
3. Семенцова О.М. Комунікативна діяльність та психологічний супровід її розвитку у дітей старшого дошкільного віку з ЗПР. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України у 12 томах / За ред. проф. С.Д. Максименка. Т. 4. Вип. 6. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 169-176.
4. Семенцова О.М. Корекційно-розвиваюча робота з питань формування нормативно-вікових форм спілкування з однолітками у дітей ЗПР. *НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. № 16. С. 177-180.
5. Семенцова О.М. Теоретико-організаційні аспекти корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР в умовах дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Херсонського Державного Університету*: збірник наукових праць. Серія *Психологічні науки*. Випуск 6. Херсон, 2015. С. 196-201.
6. Семенцова О.М. Теоретичні уявлення про затримку психічного розвитку та визначення напрямків корекційної допомоги дітям. *Науковий часопис* Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Випуск 37: збірник наукових праць. М-во освіти і науки. Серія науки України. Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 110-119.

Праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Семенцова О. Психологические особенности общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. *Психологическая наука в образовательном пространстве: Материалы V региональной научно-практической конференции НГПУ*, 2008. С. 92-95.

8. Семенцова О.Н. Становление деятельности общения со сверстником у детей старше

го дошкольного возраста с задержкой психического развития. *Проблемный ребенок в современном социокультурном пространстве образования и семьи: материалы международной научно-практической конференции*. Н. Новгород: НГПУ, 2009. С. 270-272.

9. 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. (Запоріжжя, 13-17 квітня 2009 р.)* / Відп. ред. Ю.М. Внуков. Запоріжжя: ЗНТУ, 2009. Т. 3. С.194-195.

10. Семенцова О.М. Комунікативна діяльність та психологічний супровід її розвитку у дітей старшого дошкільного віку з ЗПР. *Тиждень науки: 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.

11. Семенцова О.М. Корекційно-розвивальна робота з питань формування нормативно-вікових форм спілкування з однолітками у дітей ЗПР. *Тиждень науки: 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.

12. Семенцова О.М. Особливості розвитку комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР. *Тиждень науки*: зб. тез доп. щоріч. наук.-практ. конф. викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ (Запоріжжя, 15-19 квітня 2013 р). В 5 т. Т. 2 / Відп. ред. Ю.М. Внуков. Запоріжжя: ЗНТУ, 2013. С. 162-164.

13. Семенцова О.М., Повстяна Г.Ю. Психологічна корекція спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. *Тиждень науки*: зб. тез доп. щоріч. наук.-практ. конф. викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ (Запоріжжя, 15-19 квітня 2013 р). В 5 т. Т. 2 / Відп. ред. Ю.М. Внуков. Запоріжжя: ЗНТУ, 2013. С. 216-219.

14. Семенцова О.М. Особливості комунікативно-мовного розвитку дошкільників із ЗПР. *Тиждень науки*: зб. тез доп. щоріч. наук.-практ. конф. викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ (Запоріжжя, 14-18 квітня 2014 р). В 5 т. Т. 5 / Редкол.: Ю.М. Внуков (відпов. ред.) та ін. Запоріжжя: ЗНТУ, 2014. С. 201-202.

15. Семенцова О.М. Особливості розвитку комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР. *Особистість в єдиному освітньому просторі*: електронний збірник тез V Міжнародного освітнього форуму (КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР, 7-18 квітня 2014 року). Запоріжжя: ЗОІППО, 2014.

16. Семенцова О.М. Теоретико-організаційні принципи корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР в умовах дошкільного навчального закладу. *Тиждень науки*: тези доповідей науково-практичної конференції (Запоріжжя, 13–17 квітня 2015 р.) / Редкол.: Ю. М. Внуков (відпов. ред.) та ін. Т.3. Запоріжжя : ЗНТУ, 2015. С. 337-338.

17. Семенцова О.М. Розвиток комунікативної компетентності вихователів ДНЗ. *Тиждень науки*: тези доповідей науково-практичної конференції (Запоріжжя, 18–21 квітня 2016 р.) / Редкол.: Ю.М. Внуков (відпов. ред.) та ін. Т. 4. Запоріжжя: ЗНТУ, 2016. С. 276-278.

18. Семенцова О.М. Психологічні розбіжності спілкування з дорослими та однолітками дітей старшого дошкільного віку. *Тиждень науки*: зб. тез доп. щоріч. наук.-практ. конф. викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ (Запоріжжя, 18-21 квітня 2017 р). Т. 4 / Відп. ред. Ю.М. Внуков. Запоріжжя: ЗНТУ, 2017. С. 2072-2073.

19. Семенцова О.М. До проблеми визначення поняття «Затримка психічного розвитку». *Тиждень науки*: зб. тез доп. щоріч. наук.-практ. конф. викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ (Запоріжжя, 16-20 квітня 2018 р). Запоріжжя: ЗНТУ, 2018. С. 2422-2424.

20. Семенцова О.М. Узагальнення уявлень про природу та психологічні особливості затримки психічного розвитку. *Тиждень науки*: тези доповідей науково-практичної конференції (Запоріжжя, 15–19 квітня 2019 р.) [Електронний ресурс] / Редкол.: В.В. Наумик (відпов. ред.) Електрон. дані. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2019. С. 90-91.

21. Семенцова О.М. Психологічна корекція комунікативної діяльності дітей із ЗПП у спеціалізованих та інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. *Тиждень науки*: тези доповідей науково-практичної конференції, Запоріжжя, 13–17 квітня 2020 р. [Електронний ресурс] / Редкол.: В.В. Наумик (відпов. ред.) Електрон. дані. Запоріжжя: НУ «ЗП», 2020. С. 159-161.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

22. Семенцова О.М. Розвиток комунікативної компетентності вихователів спеціалізованих дошкільних навчальних. *Психологічні проблеми соціалізації особистості в умовах трансформації суспільства*: монографія / за ред. В. Й. Бочелюка. Запоріжжя: Просвіта, 2016. С. 136-149.

23. Семенцова О.М. Теоретико-методологічні основи дослідження розвитку спілкування дітей старшого дошкільного віку у нормі та при затримці психічного розвитку. *Психологічні основи розвитку особистості*: монографія / за заг. ред. В.Й. Бочелюка, за ред. М.А. Дергач, Н.В. Волошиної. Запоріжжя: Просвіта, 2017. С. 224-241.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	14
ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР	26
1.1. Комунікативна діяльність дітей дошкільного віку в онтогенезі.....	26
1.2. Особливості психічного розвитку дітей із ЗПР	45
1.3. Комунікативна діяльність дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.....	57
Висновки до розділу 1	65
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР З ОДНОЛІТКАМИ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА НАПРЯМІВ КОРЕКЦІЇ	68
2.1. Критерії експериментального дослідження особливостей комунікативного акту, як основної одиниці комунікативної діяльності старших дошкільників	68
2.2. Програма дослідження особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з однолітками	76
2.3. Характеристика особливостей комунікативної діяльності старших дошкільників із ЗПР з однолітками та напрямів корекції.....	82
Висновки до розділу 2	99
РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З КОРЕКЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР З ОДНОЛІТКАМИ.....	103
3.1. Принципи, умови і зміст організації психологічної корекції комунікативної діяльності старших дошкільників із ЗПР з однолітками.....	103
3.2. Програма психологічної корекції комунікативної діяльності старших дошкільників із ЗПР з однолітками.....	114

3.3. Дослідження впливу психологічної корекції на комунікативну діяльність старших дошкільників із ЗПР	144
Висновки до розділу 3	171
ВИСНОВКИ	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	176
ДОДАТКИ	202
Додаток А. Порівняльна характеристика форм спілкування дитини з однолітками та дорослими	202
Додаток Б. Показники дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку у спілкуванні з однолітками.....	204
Додаток В. Приклади робіт дітей із ЗПР на формувальному етапі експерименту	205
Додаток Г. Первинні результати дослідження дітей із ЗПР та їх однолітків з нормотиповим розвитком щодо визначення домінуючої форми спілкування з однолітками.....	210

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗПР – затримка психічного розвитку

ЗДО – заклад дошкільної освіти

НР – нормотиповий розвиток

ЕП – емоційно практична

СД – ситуативно-ділова

ПД – позаситуативно-ділова

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ОС – особистісне спілкування

ДС – ділове спілкування

ПС – пізнавальне спілкування

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний період характеризується зміною процесів в системі освіти України, реформуванням спеціальної освіти та впровадженням інклюзивного навчання. З одного боку ці зміни викликані інтеграцією України в європейське суспільство з забезпеченням цінностей рівних можливостей розвитку, індивідуального підходу та створення умов задоволення особливих потреб для кожної особистості. З іншого, соціально-економічна криза в Україні призводить до згортання традиційних соціальних програм й запровадження нових, серед яких особливого значення набуває інклюзивна освіта.

Впровадження інклюзивної освіти викликано необхідністю вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами та обумовлено багатьма факторами. Одним з них є включення дітей, зокрема, із затримкою психічного розвитку в загальноосвітні заклади, яке здійснюється без забезпечення належної підтримки (належного психолого-педагогічного супроводу відповідними фахівцями та наявності необхідних навчально-методичних матеріалів і обладнання). Стихійна інклюзія є досить поширеним явищем в нашій країні. Взагалі освітній процес, орієнтований на типовий розвиток дітей, не задовольняє потреби дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що ускладнює засвоєння знань та особистісний розвиток, створює умови для формування у них негативного ставлення до навчання (В. Синьов, М. Шеремет, Е. Данілавичюте, Л. Руденко).

У сучасний період впровадження інклюзивної освіти підтримується на державному рівні. Внесені зміни до Закону України «Про загальну середню освіту», відповідно до яких загальноосвітні навчальні заклади отримали дозвіл на створення спеціальних та інклюзивних класів для навчання дітей з особливими потребами. Затверджено Концепцію розвитку інклюзивної освіти та визначено «Порядок організації інклюзивного навчання в

загальноосвітніх навчальних закладах». В той же час впровадження інновацій потребує вирішення питань наукового супроводу, втілення сучасної методології, що базується на необхідності вирішення проблем виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема із ЗПР, комплексно та системно.

Аналіз наукових джерел, які висвітлюють питання визначення етіології та особливостей прояву затримки психічного розвитку, організації допомоги дітям із ЗПР свідчить про те, що вже багато зроблено у даному напрямку. Так, клінічні уявлення щодо затримки психічного розвитку описані у роботах Т. Власової, К. Лебединської, В. Лубовського, Т. Марковської, М. Певзнер, Т. Сак та інших вітчизняних і зарубіжних вчених. Особливості психічного розвитку дітей із ЗПР та питання корекційної допомоги висвітлені у дослідженнях У. Ульєнкової, Н. Бастун, В. Назаревич, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Хохліної, С. Шевченко, Н. Ципіної та ін.

Дослідження особливостей розвитку дітей із ЗПР засвідчують, що ця категорія є досить різноманітною за своїм складом та поєднує такі варіанти затримки психічного розвитку, при яких немає підстав вважати їх незворотними (Т. Власова, К. Лебединська, В. Лебединський, В. Лубовський, М. Певзнер, Г. Сухарєва, У. Ульєнкова, Г. Шевченко). Як показали дослідження українських вчених, розвиток дітей із ЗПР характеризується нерівномірним або затриманим дозріванням вищих психічних функцій, недостатністю пізнавальної діяльності, зниженим рівнем працездатності, недорозвиненням емоційно-особистісної сфери (Н. Бастун, Є. Соботович, В. Тарасун, І. Ужченко, О. Хохліна, М. Шеремет). Особлива увага сучасних науковців приділяється психологічним проблемам діагностики та корекції розвитку дітей шкільного та дошкільного віку із ЗПР (С. Кондукова, І. Омельченко, М. Шеремет). Питання надання психологічної допомоги дітям із ЗПР висвітлюються у працях А. Іваненко, О. Романенко, Л. Руденко, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Хохліна та ін.

Дослідження О. Дмитрієвої, Т. Князевої, Н. Кулагиної, І. Мамайчук, У. Ульєнкова доводять можливість компенсації порушень психічного розвитку дітей із ЗПР за умовою спеціально організованої психолого-педагогічної підтримки. Автори підкреслюють, що в результаті надання своєчасної комплексної (медичної, психологічної та педагогічної) допомоги більшу частину проблем можна подолати, а саме: відхилення у психічному розвитку дітей стають менш вираженими або діти досягають рівня розвитку нормотипових дітей (О. Дмитрієва, Т. Князева, І. Мамайчук, У. Ульєнкова).

Однак, значна кількість досліджень, присвячених визначенню проявів затримки психічного розвитку та особливостей розвитку дітей із ЗПР, не вичерпує повноти розкриття всіх аспектів цього питання. О. Маршалкин, О. Порошина звертають увагу на той факт, що запропоновані класифікації ЗПР базуються на критеріях, які, зазвичай, суттєво розрізняються та не дають можливості знайти тотожність виявлених проявів психічного недорозвинення.

Водночас сучасна система виховання та розвитку вимагає більш глибокого вивчення умов, змістовного і методичного наповнення з питань формування та розвитку особистості дитини із ЗПР, пошуку найбільш ефективних шляхів їх інтеграції в сучасне суспільство. Однак означена проблема на сьогодні є недостатньо розробленою, потребує подальшого наукового пошуку та удосконалення. Тому, питання конкретизації поняття «затримка психічного розвитку», дослідження особливостей психічного розвитку при ЗПР, визначення підходів та методів роботи з цією категорією дітей є актуальними для сучасної науки та практики.

Науковці, що проводять дослідження пов'язані з теорією та практикою спеціальної психології та педагогіки, наполягають на важливості спілкування з дорослими та однолітками для розвитку дітей із ЗПР та їх повноцінної інтеграції до суспільства (О. Дмитрієва, Т. Князева, О. Слепович, С. Шевченко). Вони вважають, що формування компонентів комунікативної діяльності є не лише важливою, а й обов'язковою складовою при організації

корекційної допомоги дітям із ЗПР. Комунікативне недорозвинення дітей цієї категорії ускладнює процес спілкування з оточуючими людьми, створює несприятливі умови для їх розвитку, «живить» дефект (Л. Виготський).

Аналіз загальнонаукових підходів до визначення феномену «комунікативна діяльність» показав наявність у авторів різноманіття поглядів на тлумачення цієї дефініції. В дисертаційній роботі показано синонімічність дефініцій «комунікативна діяльність» та «спілкування», що підтверджується дослідженнями О. Запорожця, О. Леонтьєва, Б. Ломова, М. Лісіної, А. Рузької, які розглядали спілкування у межах діяльнісного підходу.

У межах діяльнісного підходу розглянуто структурні компоненти комунікативної діяльності та форми спілкування, якими опановує дитина при нормотиповому розвитку (М. Лісіна). Значна кількість праць присвячена дослідженню особливостей спілкування у дітей дошкільного віку: онтогенез спілкування досліджували М. Лісіна, Р. Терещук, дослідження мотиваційно-потребнісної сфери представлені у роботах Р. Дерев'янка, Р. Смирнової, онтогенез мовленнєвого розвитку описаний в роботах Д. Ельконіна, стан особистісної активності і самореалізації дитини через генезис мовлення та вплив конструктивних та деструктивних факторів на мовленнєву складову в особистісному розвитку дітей досліджували Г. Костюк, Т. Піроженко, міжособистісні стосунки дошкільників висвітлені у працях О. Смирнової, психологічні аспекти проблеми особливостей формування дітей 6-7 років як суб'єктів комунікативної та освітньої діяльності розглядала С. Клементьєва.

Вчені визначають спілкування дитини з дорослими та з однолітками різновидами єдиної комунікативної діяльності, яка поєднується предметом (партнер дитини по спілкуванню) та продуктом діяльності (самопізнання й самооцінка через пізнання й оцінку партнера) (М. Лісіна, А. Рузьська, Р. Смирнова, Р. Терещук). Вони доводять, що спілкування дошкільників з однолітками має ряд суттєвих особливостей, які якісно відрізняють його від спілкування з дорослими. До основних особливостей відносять: різноманіття

комунікативних дій, їх емоційну насиченість, нестандартність та не регламентованість, домінування ініціативних комунікативних актів над відповідними. Автори зазначають, що спілкування дітей з однолітками відіграє не менш важливу роль, ніж спілкування з дорослими. Саме у спілкуванні з однолітками дитина опановує на практиці соціальні норми та правила, засвоєні у спілкуванні з дорослою людиною.

Розвиток спілкування дитини старшого дошкільного віку відбувається за певними етапами. Кожному етапу спілкування дитини з дорослими та однолітками відповідає певна форма. Відповідно до поглядів М. Лісіної, розвиток спілкування дошкільників (з однолітками та дорослими) можна розглядати як процес якісних перетворень структури комунікативної діяльності, де кожному віковому етапу відповідає певна форма спілкування (емоційно-практична (ЕП), ситуативно-ділова (СД) та позаситуативно-ділова (ПД) форма спілкування з однолітками).

Стосовно положення Л. Виготського про єдність основних закономірностей нормального та «аномального» розвитку дитини, дитина, що має порушення психофізичного розвитку розвивається за тими ж етапами що і її однолітки з нормотиповим розвитком. Але розвиток «аномальної» дитини має свої особливості.

Дослідження особливостей спілкування у дітей із ЗПР та формування у них комунікативних навичок проводились за такими напрямками: психологічні особливості спілкування молодших школярів з затримкою психічного розвитку (Р. Тригер); особливості спілкування дітей-сиріт із ЗПР старшого дошкільного віку (Т. Журавльова); особливості комунікативної дезадаптації та можливості її корекції у дітей із ЗПР у старшому дошкільному віці (О. Медведева, Л. Савчук). А. Колупаєва, Т. Марчук, І. Омельченко, Є. Соботович виокремлюють властиві дітям дошкільного віку із ЗПР порушення мовленнєвого розвитку, що стосуються звукової та смислової сторін мовленнєвої діяльності.

О. Дмитрієвою досліджувались особливості спілкування дітей із ЗПР з дорослими. Доведено, що діти із ЗПР відстають від своїх нормотипових однолітків у комунікативному розвитку. У них спостерігається низький рівень розвитку мовленнєвих засобів спілкування, домінування експресивно-мімічних та практично-дійових засобів спілкування, що ускладнює виникнення змістовних контактів у спілкуванні.

Аналіз наукових праць (І. Мартиненко, І. Омельченко, Т. Сак та ін.) свідчить, що процес спілкування дітей із ЗПР з однолітками потребує додаткового вивчення. Для процесу виховання та навчання дітей із ЗПР важливо вдосконалювати методи та прийоми діагностики та корекції, розробляти та впроваджувати в практику роботи спеціалізовані програми, що сприятимуть розвитку комунікативної діяльності дітей із ЗПР.

Це, з урахуванням актуальної проблематики сучасної теорії та практики спеціальної психології у віковому й педагогічному аспектах, зумовило вибір теми дослідження: «Психологічна корекція комунікативної діяльності старших дошкільників з ЗПР».

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

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідницької роботи кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету (НПУ) імені М. Драгоманова «Клініко-психологічні особливості дітей з психофізичними порушеннями». Тему дисертаційного дослідження затверджено рішенням Вченої ради НПУ імені М. Драгоманова (протокол № 4 від 25.11.2011 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 19.06.2012 р.).

Мета роботи полягає в науковому обґрунтуванні моделі психологічної корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР у закладах дошкільної освіти та розробці на її основі й апробації системи роботи практичного психолога з організації психологічної корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР.

Завдання дослідження:

1. На основі теоретичного аналізу та систематизації наукових уявлень про природу та зміст ЗПР висвітлити значущість психологічної корекції комунікативної діяльності для розвитку дітей дошкільного віку із ЗПР та їх подальшої соціалізації.

2. Розробити функціональну модель комунікативного акту для визначення емпіричних показників та критеріїв дослідження особливостей процесу комунікативної діяльності.

3. Емпірично дослідити особливості комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку з однолітками, визначити домінуючу форму спілкування та напрями корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

4. Запропонувати систему роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку та здійснити її експериментальну перевірку в умовах закладу дошкільної освіти.

Об'єктом дослідження є соціально-психологічний розвиток дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Предмет дослідження – психологічна корекція комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку у спілкуванні з однолітками в умовах закладу дошкільної освіти.

Теоретико-методологічну базу дослідження склали: філософсько-психологічні положення теорії культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій особистості, соціально-діяльній природи спілкування, взаємообумовленості розумового, емоційно-вольового та мовленнєвого розвитку (Л. Виготський, Г. Костюк, В. Кремень, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн та інші); психолого-педагогічні ідеї особистісно-орієнтованої освіти, зокрема дошкільної, модернізації її змісту (В. Андрущенко, І. Бех, А. Богущ, О. Кононко, В. Кремень, Т. Піроженко); психолого-педагогічної теорії спеціальної освіти, її компенсаторно-корекційного спрямування, єдності та специфічності закономірностей дитини

в нормі та при психофізичних порушеннях, реального оптимізму в оцінці перспектив розвитку і соціалізації особистості дитини при дизонтогенезі різних нозологій (В. Бондар, Л. Виготський, Т. Власова, І. Дмитрієва, В. Лубовський, С. Конопляста, С. Миронова, О. Романенко, Л. Руденко, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Д. Супрун, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічева, М. Шеремет, Д. Шульженко, М. Ярмаченко та інші).

Методи дослідження. Відповідно до завдань дослідження використовувались такі методи:

1) *теоретичні*: теоретико-методологічний аналіз спеціальних психолого-педагогічних концепцій та теорій з метою визначення стану розробленості проблеми психологічної корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР; системне моделювання комунікативного акту з використанням SADT-методології та IDEF0-стандарту для визначення емпіричних показників та критеріїв дослідження особливостей процесу комунікативної діяльності;

2) *емпіричні*: авторська модифікація методики О. Смирнової, Г. Капчелі щодо діагностики особливостей та домінуючої форми спілкування дітей із ЗПР з однолітками; аналіз продуктів мовленнєвої діяльності; формувальний експеримент для перевірки ефективності системи роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР в умовах ЗДО;

3) *статистичні*: методи описової математичної статистики, Т-критерій Стьюдента, кутовий критерій Фішера – для опрацювання кількісних результатів констатувального та формувального експериментів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

– розроблено функціональну модель спілкування з використанням SADT-методології та IDEF0-стандарту, яка надає можливість оцінити внутрішні взаємозв'язки між операціями і діями в окремих комунікативних актах;

– визначено критерії експериментального дослідження особливостей комунікативного акту дітей старшого дошкільного віку із ЗПР у спілкуванні з однолітками;

– запропоновано модель корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР в умовах ЗДО;

– обґрунтовано систему роботи практичного психолога з організації корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР в умовах ЗДО.

Здійснено модифікацію діагностичної методики О. Смирнової, Г. Капчелі, що надає можливість визначити провідну форму спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з однолітками.

Подальшого розвитку набули методи та прийоми корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що методика дослідження, виступаючи засобом діагностики та визначення особливостей комунікативної діяльності дітей із ЗПР, дає практичну можливість дослідити особливості комунікативної діяльності, зробити кількісний та якісний аналіз висловлювань, визначити домінуючу форму спілкування та напрямки корекції.

Психологічна система корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку спрямована на формування мовленнєвого спілкування дитини з однолітками; розрахована на організацію взаємодії дітей з дорослими та однолітками на індивідуальному та груповому рівнях шляхом підвищення мотивації до комунікативної та пізнавальної діяльності дітей, формування вмінь і навичок мовленнєвої діяльності.

Система роботи з організації психологічної корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку може використовуватися практичними психологами в умовах ЗДО в спеціалізованих групах для дітей із ЗПР, в групах з інклюзивною формою навчання і в групах загального розвитку.

Отримані результати можуть бути використані в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, закладів вищої освіти під час викладання дисциплін «Спеціальна психологія», «Корекційна педагогіка»; на відповідних курсах в системі підготовки та перепідготовки фахівців за спеціальністю «Дошкільна освіта», «Спеціальна та інклюзивна освіта».

Апробація результатів дослідження. Теоретичні й експериментальні результати дослідження було оприлюднено в доповідях на конференціях, з яких 2 міжнародного та 12 регіонального рівня:

– міжнародних: «Психологическая наука в образовательном пространстве» (Н. Новгород, 2008); «Проблемный ребенок в современном социокультурном пространстве образования и семьи» (Н. Новгород, 2009);

– регіональних: щорічної науково-практичної конференції викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів та студентів «Тиждень науки» (Запоріжжя, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020); міжнародному освітньому форумі «Особистість в єдиному освітньому просторі» (Запоріжжя, 2014).

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес післядипломної педагогічної освіти педагогів загальноосвітніх та спеціалізованих дошкільних закладів освіти КЗ «ЗОІППО» ЗОР (акт впровадження від 12.11.2020 р.), Національного університету «Запорізька політехніка» під час викладання навчальних дисциплін «Спеціальна психологія», «Корекційна педагогіка», «Основи інклюзивної освіти», «Організація та методика навчального процесу осіб з ПФП» (акт впровадження від 25.01.2021), Запорізького дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №213 «Золотий колосок» (акт впровадження від 20.10.2020), Запорізького закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 244 «Біла лілея» (довідка № 143 від 28.12.2020), реабілітаційний процес Комунального закладу «Центру комплексної реабілітації дітей з інвалідністю» Запорізької обласної ради (акт впровадження від 11.02.2020).

Публікації. Основні положення й результати дослідження висвітлено в 23 публікаціях, із них: 5 – у вітчизняних наукових фахових виданнях, 1 – у вітчизняному фаховому виданні, що зареєстровано в наукометричній базі Index Copernicus International, 2 – у колективних монографіях, 15 – у матеріалах наукових конференцій.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (261 найменування), 4 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 175 сторінках, загальний обсяг – 217 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР

1.1. Комунікативна діяльність дітей дошкільного віку в онтогенезі

Дослідження феномена «комунікативна діяльність» відбувалось у напрямках визначення змісту цієї дефініції, з'ясування її структури та особливостей розвитку. Аналіз літературних джерел також свідчить про наявність у авторів різноманіття поглядів на тлумачення цієї дефініції.

Зазвичай дослідники ототожнюють комунікативну діяльність і спілкування (Е. Беттінгхауз, Н. Вінер, В. Вайсе, О. Запорожець, Г. Лассуелл, О. Леонт'єв, М. Лісіна, Б. Ломов, А. Петровський, Т. Репіна, А. Рuzська, Д. Ельконін, В. Шрамм) та вважають ці категорії синонімічними, або, навпаки, підкреслюють їх специфіку (Б. Анан'єв, Ю. Пассов).

Б. Анан'єв визначає спілкування як специфічний вид діяльності, за допомогою якого відбувається взаємодія між людьми. Він вважає, що спілкування є обов'язковим компонентом будь-якої діяльності (наприклад, праця, навчання, гра), яка передбачає взаємодію людей, є умовою пізнання дійсності, формування емоційного відгуку на цю дійсність та відповідно до них поведінки в цій дійсності [5].

Є. Пассов звертає увагу на те, що спілкування і діяльність – відносно самостійні, хоча і тісно взаємопов'язані сторони єдиного процесу життя, і між ними існує безліч переходів [167].

У сучасних дослідженнях і публікаціях, присвячених тлумаченню категорії «комунікативна діяльність», підкреслюється, що визначення змістовного поля цієї дефініції «неможливо поза смисловим полем дефініцій «комунікація», «спілкування»» [162]. При визначенні співвідношення цих понять, основною категорією вважається спілкування, у структурі якого

виокремлюються наступні елементи: комунікація (обмін інформацією), інтеракція (організація взаємодії і впливу), перцепція (чуттєве сприйняття як основа взаєморозуміння). Однак, Є. Ільїн визначає спілкування як специфічний вид комунікації, пов'язаний з психічним контактом між реальними суб'єктами, який призводить до їх взаємовпливу, взаємним хвилюванням і взаєморозумінню [84].

Взагалі, дослідники вважають, що дефініції «спілкування» і «комунікація» мають як загальні ознаки, так і відмінності. Спільними є їх співвіднесеність з процесами обміну і передачі інформації, та зв'язок з мовленням як засобом передачі інформації. Відмінні ознаки зумовлені розходженням в обсязі змісту цих понять.

У межах даного дослідження будемо дотримуватись визначення поняття «комунікативна діяльність», як синоніму дефініції «спілкування».

Значна кількість праць присвячена дослідженню особливостей спілкування у дітей дошкільного віку:

- онтогенез спілкування досліджували М. Лісіна, Р. Терещук [129, 224],
- дослідження мотиваційно-потребнісної сфери представлені у роботах Р. Смирнової [210], Р. Дерев'янка [58],

- онтогенез мовленнєвого розвитку представлено в роботах Д. Ельконіна [255],

- стан особистісної активності і самореалізації дитини через генезис мовлення та вплив конструктивних та деструктивних факторів на мовленнєву складову в особистісному розвитку дітей досліджували Г. Костюк, Т. Піроженко [174],

- міжособистісні стосунки дошкільників висвітлені у працях О. Смирнової [208],

- психологічні аспекти проблеми особливостей формування дітей 6-7 років як суб'єктів комунікативної та освітньої діяльності розглядувала С. Клементьева [95].

Аналіз структурних компонентів комунікативної діяльності у дослідженнях М. Лісіної та Р. Терещук виявив, що вони відрізняються між собою за змістовними складовими. Порівняльний аналіз структурних компонентів комунікативної діяльності надано у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Порівняльний аналіз структурних компонентів комунікативної діяльності

Автор	Параметри структури комунікативної діяльності									
	Соціальна чутливість	Комунікативна ініціатива	Емоційне ставлення	Предмет спілкування	Потреба у спілкуванні	Комунікативні мотиви	Дія спілкування (комунікативний акт)	Задача спілкування	Засоби спілкування	Продукти спілкування
М. Лісіна				+	+	+	+	+	+	+
Р. Терещук	+	+	+				+	+	+	+

М. Лісіна виокремлює наступні структурні компоненти комунікативної діяльності до яких відносить: предмет спілкування; потребу у спілкуванні; комунікативні мотиви; дії спілкування; завдання спілкування; засоби спілкування; продукти спілкування [127; 128; 129]. Також М. Лісіна виділяє критерії, за якими в сукупності визначає, чи є взаємодія комунікативною діяльністю:

- увага та інтерес до іншого, без чого будь-яка взаємодія неможлива;
- емоційне сприйняття впливів комунікативного партнера, емоційне ставлення до нього;
- ініціативні акти, спрямовані на привернення уваги партнера до себе;
- чутливість людини до того ставлення, яке виявляє до неї партнер [127, 128].

Р. Терещук, вважає, що до структурних компонентів комунікативної діяльності дошкільників належать: емоційне ставлення; соціальна чутливість;

комунікативна ініціатива; дії спілкування; задачі спілкування; засоби спілкування; продукти спілкування [224].

Аналіз структури комунікативної діяльності М. Лісіної та Р. Терещук дозволив визначати загальні характеристики. До них належать: дії спілкування, задачі спілкування, засоби спілкування, продукти спілкування. Дослідники вважають, що діями спілкування є одиниці комунікативної діяльності, цілісні акти адресовані іншій людині, які спрямовані на неї як на власний об'єкт, та відокремлюють в них ініціативні акти та відповідні дії. Під завданнями спілкування вони розуміють мету, на досягнення якої в даних певних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються в процесі спілкування. На думку обох авторів, засобами спілкування є операції за допомогою яких здійснюються дії спілкування, а продуктами спілкування вважають утворення матеріального та морального характеру, які виникають за підсумками спілкування.

Охарактеризуємо відмінності у структурних компонентах комунікативної діяльності за М. Лісіної, а саме: предмет спілкування, потребу у спілкуванні, комунікативні мотиви. Під предметом спілкування вона розуміє іншу людину, партнера спілкування, як суб'єкта. До потреби у спілкуванні відносить прагнення людини до пізнання та оцінки інших людей, а через них та з їх допомогою – до самопізнання та самооцінки. Під комунікативними мотивами розуміє те, раді чого люди спілкуються; втілюються в якостях самої людини або інших людей, заради пізнання та оцінки яких даний індивід вступає у взаємодію з ким-небудь.

У дослідженні Р. Терещук соціальна чутливість характеризується, як здатність дитини сприймати дії партнерів під час спілкування та реагувати на них. Під комунікативною ініціативою Р. Терещук розуміє здатність дитини звертатися до партнера за власною ініціативою при бажанні схилити його до спілкування, перебудувати контакти або припинити їх. Емоційне ставлення, на її думку, складається окремо по відношенню до кожної дитини, в залежності від досвіду взаємодії з нею та характеризується ступенем

привабливості та відтінками змісту [224]. М. Лісіна не розглядає ці характеристики, як окремі структурні компоненти, однак, використовує їх, як критерії для визначення взаємодії, як комунікативної діяльності.

У власному дослідженні будемо дотримуватись структури комунікативної діяльності за М. Лісіної. Але вважаємо за необхідне ввести два додаткових параметри: ініціатива (комунікативна ініціатива) та емоції (емоційне ставлення).

Розвиток спілкування дошкільників (з однолітками та дорослими) можна розглядати як процес якісних перетворень структури комунікативної діяльності та кожному віковому етапу відповідає певна форма спілкування [127; 129].

М. Лісіна стверджує, що протягом дитинства виникають та розвиваються чотири різноманітні форми спілкування з дорослим (ситуативно-особистісне, ситуативно-ділове, позаситуативно-пізнавальне та позаситуативно-особистісне) та три форми спілкування з однолітками (емоційно-практична, ситуативно-ділова та позаситуативно-ділова). Визначені автором форми спілкування відображають нормальний хід розвитку спілкування дошкільника. Ці форми виникають у дитини в певній послідовності, зберігаються та вдосконалюються протягом життя [129].

М. Лісіна та її послідовники вважають, що основними параметрами визначення форми спілкування дошкільників з однолітками є: вік, зміст потреби, провідні мотиви, основні засоби, характер ситуативності, відокремленість спілкування в самостійні епізоди, ставлення дитини до інших дітей та себе, чутливість до впливів партнера, здатність до різних контактів, значимість спілкування для дитини, гнучкість ставлення до партнера. Перші чотири з них (час виникнення, зміст потреби, провідні мотиви, основні засоби) аналогічні тим, що спостерігаються у контактах дітей з дорослими, але мають власну специфіку, інші мають особливе значення саме для спілкування з однолітками [127]. Порівняльна

характеристика форм спілкування дитини з однолітками та дорослими в залежності від часу виникнення в онтогенезі наведена у Додатку А.

Емоційно-практична форма спілкування з однолітками (2 – 4 роки) характеризується прагненням дитини до співчуття та самовираження. У цьому віці дошкільник чекає від однолітка співучасті у власних забавах, намагається привернути увагу до себе і отримати емоційний відгук партнера у вигляді наслідування своїм рухам, позам, звукам. Тобто, особливістю цього спілкування є наслідування дій іншого.

Ситуативно-ділова форма спілкування притаманна дітям від чотирьох до шести років. Після чотирьох років одноліток стає більш привабливим для дітей ніж дорослий та займає все більше місця в їхньому житті. Це обумовлено розвитком ігрової діяльності дітей (сюжетно-рольова гра стає колективною). Спілкування з однолітками під час гри відбувається у двох напрямках – на рівні рольових та реальних стосунків, які існують за межами сюжету гри.

Основним змістом спілкування дітей з однолітками є ділова співпраця. Тобто, при ситуативно-діловому спілкуванні діти виконують спільну справу, у якій, для досягнення загального результату, вони повинні узгоджувати свої дії і враховувати активність партнера.

На цьому етапі поряд з потребою у співпраці починає виокремлюватися та набувати значення потреба у визнанні та повазі однолітка. Дитина прагне привернути до себе увагу однолітків, демонструє образ у відповідь на неуважливе ставлення до себе партнерів по грі. У цьому віці діти часто запитують у дорослих про успіхи товаришів, при взаємодії з однолітками у них явно простежується конкурентне, змагальне начало у спілкуванні. Вони демонструють свої надбання та досягнення одноліткам, та навпаки, намагаються приховати від них свої промахи і невдачі.

У цьому віці у дітей переважають мовленнєві засоби спілкування. Але їхнє мовлення у спілкуванні з однолітками все ще носить ситуативний

характер, а саме: в основі взаємодії дітей полягають предмети, дії або враження, що стосуються певної ситуації спілкування. Водночас одноліток як партнер по спілкуванню вимагає більш зрозумілого і розгорнутого мовлення. Тому спілкування з однолітками спонукає дошкільника стежити за своїми висловлюваннями, робити їх більш розгорнутими і зрозумілими, що звичайно ж сприяє розвитку мовлення.

Позаситуативно-ділова форма спілкування з однолітками формується до 6-7 річного віку. Наприкінці дошкільного віку у більшості дітей половина мовленнєвих звернень до однолітка набуває позаситуативний характер. Діти розповідають одне одному про те, що вони бачили та де були, діляться з однолітками своїми бажаннями та уподобаннями, демонструють власні досягнення та оцінюють якості і вчинки інших. Діти вже можуть, не здійснюючи при цьому практичних дій, тривалий час розмовляти з однолітком.

Однак, незважаючи на зростаючу тенденцію до позаситуативності, спілкування дітей у цьому віці все ще відбувається під час спільної справи (гри або продуктивної діяльності). Але збільшується кількість контактів дітей, які здійснюються на рівні реальних стосунків. Конкурентний, змагальний початок зберігається в спілкуванні дітей, але у дошкільників з'являється вміння бачити в партнері його бажання, переваги, настрої. Таким чином, наприкінці дошкільного віку зростає кількість позаситуативних контактів та більш стійким, не залежним від певних ситуативних обставин, стає образ однолітка.

За даними табл. А (Додаток А) бачимо, що час виникнення та тривалість форм спілкування значно коливається, а саме: займає від декількох неділь або місяців при спілкуванні з дорослими (М. Лісіна) та потребує більш двох років у процесі становлення спілкування з однолітками (М. Лісіна, Л. Галігузова, Л. Царегородцева). За допомогою чотирьох критеріїв (увага до партнера; емоційне ставлення до його впливів; прагнення продемонструвати себе; чутливість до ставлення партнера), що були

запропоновані та використані М. Лісіною та її послідовниками при дослідженні сформованості комунікативної потреби дітей під час спілкування з дорослими, експериментально визначено фази формування потреби дитини при спілкуванні з однолітками.

Науковці вважають, що протягом першого року життя діти не мають потреби у спілкуванні з однолітками. У дослідженнях С. Корницької та Л. Царегородцевої відзначається, що в цей період у малюків спостерігається лише увага до інших дітей та позитивне емоційне ставлення до них. Л. Галігузова вважає, що становлення спілкування з однолітками розпочинається на другому році життя, але суб'єктивне ставлення дитини до партнера спілкування нестійке та більш спрямоване на сприйняття його як цікавого об'єкту. На думку Л. Галігузової, М. Лісіної виникнення істинно комунікативної потреби у спілкуванні з однолітками виникає на третьому році життя, коли суб'єктивне ставлення до однолітків стає стійким [41]. Далі (з 3-го по 7-й роки життя) відбуваються якісні зміни у спілкуванні дітей з однолітками, які в першу чергу полягають у зміні змісту потреби у спілкуванні. Тобто, процес формування комунікативної потреби відрізняється за терміном при онтогенезі спілкування з дорослими (близько двох місяців) та з однолітками (більше двох років).

Зміст потреби є другим параметром комунікативної діяльності дитини при спілкуванні з однолітками. М. Лісіна запропонувала відрізнити чотири види комунікативної потреби при спілкуванні з дорослими (потреба у доброзичливій увазі; потреба у співпраці; потреба в уважному ставленні дорослого; потреба у взаєморозумінні та співчутті).

Комунікативна потреба у спілкуванні з однолітками, а саме, потреба у співчутті та самовираженні (2 – 4 роки), сформована на третьому році життя дитини, не має аналогу при спілкуванні з дорослими.

Дослідження Р. Смирнової та Р. Терещук дають змогу стверджувати, що від трьох до семи років діти відчувають гостру потребу в доброзичливій

увазі однолітків. Ця потреба також властива дітям при спілкуванні з дорослими, але у цій сфері вона виникає у перші півроку життя.

Типовою для двох сфер спілкування дитини є потреба в співпраці. Специфіка прояву цього виду потреби пов'язана по-перше, з часом виникнення її в онтогенезі при спілкуванні з дорослими (друге півріччя життя) та з однолітками (після чотирьох років), по-друге, з характером сумісної діяльності та співпраці (від дорослих діти беруть приклади поведінки, які далі перевіряють та застосовують при спілкуванні з однолітками).

На думку А. Рузької, спілкування з дорослим є першим етапом, в результаті спілкування з дорослим у дитини формуються основні поняття про норми та правила поведінки в суспільстві. У спілкуванні з однолітками отримані знання відпрацьовуються в практичній діяльності. Основними продуктами спілкування як з дорослими, так із з дітьми є: самопізнання, образ себе та інших людей, формування взаємостосунків між людьми [183].

Потреба в повазі та визнанні також є характерною для двох сфер спілкування дитини. Але, якщо при спілкуванні з дорослим дитина прагне саме поваги дорослого, то при спілкуванні з однолітками дитина прагне до визнання (затвердження себе серед рівних партнерів). Ця потреба при спілкуванні з однолітками виникає після чотирьох років.

Результати досліджень Л. Абрамової та А. Рузької, С. Якобсон свідчать про те, що у дітей при спілкуванні з однолітками також є потреба у взаєморозумінні та співчутті, яка визначається у здатності співчувати друзям та потребі в їх емоційній підтримці [183; 256].

Спираючись на результати власних досліджень та досліджень інших науковців, М. Лісіна робить висновок про те, що при спілкуванні з однолітками мають місце всі види змісту комунікативної потреби, виявлені при вивченні їх контактів з дорослим, та деякі види, які не властиві дітям під час їх спілкування з дорослими. Тобто кожний вид потреби має власну специфіку, що обумовлено відмінностями у ролі та значенні комунікативної

діяльності для дитини при спілкуванні з дорослими та з однолітками (М. Лісіна, Л. Галігузова).

Л. Божович досліджувала проблему розвитку потреб та мотивів в онтогенезі, їх місце та роль у формуванні особистості дитини. На її думку мотивом є «те, заради чого здійснюється діяльність, на відміну від мети, на яку ця діяльність спрямована, тобто мотивом називається все те, що спонукає активність дитини – і оцінка, й іграшка, й інтерес, і прагнення до схвалення, і прийняте дитиною рішення, і почуття обов'язку».

М. Лісіна вважає, що мотиви повинні втілюватися в тих якостях самої людини та інших людей, заради пізнання та оцінки яких даний індивід вступає у взаємодію з оточуючими його людьми [127].

Р. Дерев'янка досліджувала у дошкільників особливості мотивів спілкування з дорослими та однолітками. Результати проведеного нею експериментального дослідження визначили, що мотиви спілкування дошкільників з дорослими та однолітками мають загальну природу та діляться на три групи: ділові, пізнавальні та особистісні [58].

Р. Смирнова підкреслює, що у дошкільному дитинстві спостерігаються істотні відмінності у мотивах спілкування дітей з дорослими та з однолітками [210]. Дорослий спонукає дитину до спілкування, як зразок та ідеал, джерело тепла та турботи, авторитетний шанувальник досягнень дитини. Одноліток, навпаки, сприймається, як партнер для практичної взаємодії, забарвленої яскравими позитивними емоціями, як об'єкт пристрасного пізнання та оцінки, як «невидиме дзеркало», що забезпечує дитині самопізнання і самооцінку [210].

За М. Лісіної, дві сфери спілкування дитини (з дорослими та однолітками) мають єдину природу, тому можна стверджувати, що до контактів з однолітками дитину спонукають однотипні види мотивів. Вікова динаміка розвитку мотивів спілкування надана у табл. 1.2.

На думку М. Лісіної, в 2-3 роки своєрідні особистісно-ділові мотиви (емоційна розрядка) займають положення провідних; в 3-4 роки – ділові з

чітко визначеними особистісними; в 4-5 років – ділові та особистісні, при домінуванні перших; в 5-6 років – ділові, особистісні, пізнавальні, при майже рівній позиції ділових і особистісних і при тісному переплетенні особистісних і пізнавальних; в 6-7 років – ділові та особистісні.

Таблиця 1.2.

Розподіл мотивів в залежності від віку дитини

Вік (роки)	Мотив			
	особистісно-діловий	діловий	пізнавальний	особистісний
2 - 3	+			
3 - 4		+		+
4 - 5		+		+
5 - 6		+	+	+
6 - 7		+		+

О. Леонтьєв та М. Лісіна під засобами спілкування розуміють операції, за допомогою яких кожен учасник виконує дії спілкування та організовує взаєностосунки з іншою людиною [126; 127; 129]. Засоби спілкування визначаються загальним змістом діяльності. Тому дослідники пропонують здійснювати розвиток його засобів в контексті цілісної діяльності спілкування та формування нових потреб та завдань комунікативної діяльності. Саме завдання спілкування створюють умови та прагнення оволодівати й удосконалювати певними засобами спілкування.

Комунікативні засоби визначаються задачами та мотивами спілкування та впливають на розвиток мотиваційно-потребнісної сфери. М. Лісіна стверджує, що в процесі розвитку спілкування дитина спочатку засвоює комунікативні засоби та операції, які надалі наповнюються внутрішнім змістом. На їх основі виникає дія (комунікативний акт). Поступово функціонування дій приводить до виникнення діяльності з її зовнішнім змістом та внутрішньою мотиваційно-потребнісною стороною [129].

У сфері спілкування з дорослими М. Лісіною виокремлені експресивно-мімічні, предметно-дієві та мовленнєві засоби, які з'являються послідовно (у зазначеному порядку) зі значними інтервалами. В контактах з однолітками дитина використовує ті ж три категорії, і до 3 років вона практично вже володіє основними засобами спілкування.

У молодших дітей (2-3 років) провідне місце займають виразні і практичні операції. Але, починаючи з трьох років, мовлення виступає на передній план і займає становище провідної комунікативної операції. Однак, майже до 5 років мовленнєве спілкування дітей здійснюється з опорою на зорові, експресивно-мімічні контакти і предметні дії.

Одним з основних параметрів щодо визначення форми спілкування у дошкільників з однолітками є рівень ситуативності. На думку М. Лісіної, при визначенні форми спілкування дітей між собою потрібно розглядувати ситуативність контактів у двох напрямках:

- ситуативність контактів дітей зумовлюється тим, наскільки вони включені в певні обставини та залежать від них;
- ситуативність матеріалу, який обирається за основу в контактах дітей.

Спілкування є позаситуативним, якщо діти здатні вести бесіду про об'єкти, які не наявні при безпосередньому сприйнятті – про моральні ідеали, космос, рослинний та тваринний світ інших країн.

З віком здатність до позаситуативних контактів зростає (наприкінці шостого року життя близько половини контактів дитини є позаситуативними).

Виокремлення спілкування в самостійні епізоди є наступним параметром для визначення його форми. Результати дослідження спілкування дітей з дорослими Х. Бедельбаєвої, М. Лісіної, С. Мещерякової з цього напрямку показали, що його особистісні форми – ситуативна у немовлят і позаситуативна у старших дошкільників – відрізняються від інших виокремлень в самостійні епізоди, в той час як пізнавальне і ділове

спілкування становлять лише аспект іншої діяльності і обслуговують її. Дані Р. Смирнової свідчать про те, що різний рівень виділених епізодів спілкування спостерігається і при комунікації дітей між собою. Контакти дітей дошкільного віку з однолітками характеризуються незначною наявністю епізодів спілкування на фоні інших видів діяльності, що протікають паралельно. Однак, за даними М. Лісіної, з віком у дітей спостерігається зростання кількості самостійних епізодів у спілкуванні.

Наступний параметр, а саме, ставлення дитини до інших дітей та себе (ефект «невидимого дзеркала») є важливою рисою розвитку спілкування дитини з однолітками. Цей параметр має значення лише для контактів дитини з іншими дітьми.

Чутливість до впливів партнера є основним параметром у дослідженні наявності у дитини потреби у спілкуванні, тим параметром комунікативної діяльності, який відображає здатність дитини до спілкування взагалі. Вікова динаміка цього параметру має наступний процес: до двох років діти не чують однолітка; в 2-4 роки для них характерно ігнорування звернень товаришів – вони їх чують, але не слухають або не слухаються і не змінюють своєї поведінки; після 5 років з'являється і надалі посилюється швидкість реакції дошкільника на однолітків, її сила і адекватність.

Розвинена комунікативна діяльність передбачає здатність до здійснення різноманітних контактів з іншими людьми, тому здатність до різних контактів М. Лісіна визначає наступним параметром спілкування. В психолого-педагогічній літературі контакти розрізняються за змістом (ділові, пізнавальні, особистісні) та функціями (інформативні, спонукальні, контролюючі, оціночні та інші). При цьому найбільш високий рівень розвитку спілкування характеризується домінуванням особистісних контактів. При оцінюванні здатності до здійснення контактів слід враховувати їх різноманіття та функціональне значення.

Параметр значимості спілкування для дитини відображує ступінь потреби у спілкуванні та визначається в його емоційній забарвленості та

насиченості, в активності суб'єкта, в задоволеності дитини контактами з партнером, в прагненні підтримувати взаємодію.

Оскільки спілкування – це особлива діяльність, спрямована на іншу людину, то необхідною характеристикою її цілісної картини, на думку М. Лісіної, повинна стати ступінь врахування партнерами одне одного та їх здатність адаптувати власні ініціативні акти до потреб іншої людини, яка виявляє міру орієнтації та спрямованості на партнера та визначається співвідношенням конструктивних та негативних контактів. Цей параметр комунікативної діяльності отримав назву – гнучкість ставлення до партнера.

Потреба в спілкуванні, на думку М. Лісіної, полягає в прагненні людини до пізнання інших людей та їхньої оцінці, а з їхньою допомогою – до самопізнання і самооцінці. Люди дізнаються про себе і про оточуючих завдяки різноманітним видам діяльності, так як людина проявляється в кожній з них. Але спілкування відіграє в цьому відношенні особливу роль, тому що спрямоване на іншу людину як на предмет спілкування, і призводить до того, що той, хто пізнає, сам стає об'єктом пізнання та взаємин іншого або інших учасників спілкування [127].

Отже, онтогенез спілкування у дитини відбувається за умов зміни його мотивів, потреб та засобів. Механізм зв'язку між досягнутою дитиною формою спілкування та розвитком мовлення полягає у зміні змісту потреби у спілкуванні та викликає нове ставлення до дорослого або дитини, що призводить до зміни задач спілкування, удосконаленню його засобів. На думку М. Лісіної, новий зміст потреб, мотивів, задач спілкування пред'являють до мовлення як засобу спілкування нові вимоги та стимулюють її розвиток. У дітей старшого дошкільного віку різні показники мовлення (словниковий запас, інтонаційна виразність мовлення, різноманіття засобів спілкування) розвинені на різному рівні. Тому для удосконалення мовлення дитини недостатньо працювати лише над її розвитком, треба ставити перед нею нові комунікативні задачі, які потребують удосконалення мовлення, як засобу спілкування.

У психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що спілкування є умовою загального психічного розвитку дитини на всіх етапах раннього та дошкільного віку [127; 129]. Науковці стверджують, що брак спілкування може гальмувати хід розвитку дитини, а його нормалізація прискорювати цей процес (М. Лісіна) та сприяти подоланню несприятливих ситуацій розвитку (Г. Лямина, М. Попова, В. Ветрова, Т. Сорокіна).

Концептуальні підходи до проблеми спілкування та його ролі в соціалізації людини були запропоновані Л. Виготським, який стверджував, що джерело психічного розвитку дитини полягає в його стосунках з оточуючими людьми. Саме процесу спілкування він приділяв значну увагу у власній концепції культурно-історичного розвитку [36; 37].

О. Запорожець, Л. Виготський визначають значну роль спілкування щодо формування особистісних якостей дитини, становлення її поведінки та взаємостосунків з оточуючими людьми. Вони вважають, що позитивний вплив спілкування простежується майже у всіх сферах психічного життя дитини – від процесів сприйняття до становлення особистості та самосвідомості [80; 37].

Роль спілкування визначено у формуванні наступних аспектів психічного:

- оволодіння мовою (М. Елагіна, А. Рузьска, Х. Бедельбаєва, О. Смирнова);
- допитливості (Д. Годовикова, Т. Сарториус);
- емоційно-вольових процесів (С. Мещерякова, С. Корницькая) та дружніх уподобань до однолітків (Р. Смирнова);
- особистості та самосвідомості дітей (Н. Авдєєва, М. Лісіна, І. Димитров, А. Силвестру).

Д. Ельконін відзначав значущість зв'язку між психологічним та педагогічним аспектами мовленнєвого онтогенезу. Він не розглядав вкрай негативних умов виховання дітей – випадків відставання в розвитку мовлення нелюбимих, непотрібних, запущених дітей. Навпаки, здійснював

аналіз випадків дуже дбайливого, теплого, але педагогічно неграмотного ставлення до дитини. Обґрунтовуючи власну думку, він спирався на твердження Л. Виготського про те, що будь-яке ставлення дитини до навколишнього світу переломлюється «через ставлення до іншої людини» [255].

О. Смирнова досліджувала міжособистісні стосунки дошкільників, розглядаючи поняття «спілкування» та «стосунки» синонімічно. Вона вважала, що спілкування здійснюється в тих або інших формах взаємодії за допомогою зовнішніх засобів, а «стосунки» можна розглядати як внутрішню психологічну основу спілкування. Тобто міжособистісні стосунки дітей вивчались та аналізувались у межах дослідження особливостей їх спілкування та взаємодії [208].

Автори, що досліджують проблему спілкування відмічають, що комунікативні зв'язки, за допомогою яких устанавлюються міжособистісні стосунки, активно формуються та розвиваються у дошкільному віці [209; 210].

С. Клементьева розглядала психологічні аспекти проблеми особливостей формування дітей 6-7 років як суб'єктів комунікативної та освітньої діяльності. На її думку, формування дитини як суб'єкта комунікативної та освітньої діяльності являє собою взаємопов'язаний процес: оволодіння дитиною позаситуативними формами спілкування з дорослими (через формування внутрішнього плану дій, а також довільної регуляції дій, поведінки) створює сприятливі умови для формування у неї загальної навченості. Реалізація спеціально розробленої програми формування дошкільника як суб'єкта комунікативної діяльності з дорослими може забезпечити їй реальну позитивну динаміку у формуванні загальної здібності до навчання [95].

М. Лісіна, Г. Капчеля, Г. Кравцов розглядали рівень розвитку спілкування у дітей старшого дошкільного віку, як важливий показник готовності дитини до навчання у школі [127]. В дослідженнях

Х. Бедельбаєвої, О. Смирнової доведено, що найбільш успішно діти засвоюють нові знання в умовах навчального процесу або у повсякденному житті, якщо оволодівають позаситуаційно-особистісної формою спілкування [208]. На основі результатів цих досліджень в понятті «психологічна готовність до школи» було відокремлено поняття комунікативної готовності, в основі якого полягає наявність сформованості у дітей поза ситуативно-особистісної форми спілкування, при якому спілкування набуває певний контекст, стає позаситуативним (Г. Капчеля, О. Кравцова) [111; 127].

Х. Бедельбаєвої і О. Смирнової була розроблена та апробована на практиці методика цілеспрямованого формування більш високих форм спілкування у дітей, які відстають у соціальному розвитку, в основі якої полягає вплив дорослого, спрямований на організацію комунікативної діяльності дітей [129].

У дослідженні Т. Піроженко подано характеристику комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, який вона зазначає як інтегровану складову особистісного становлення дошкільника. Авторка зазначає, що: «онтогенез комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку є багаторівневою системою ознак психічного зростання дитини як суб'єкта спілкування і виявляється на поведінковому (конативному), когнітивно-лінгвістичному, особистісному рівнях. Ступінь сформованості рівнів розвитку цієї сфери психіки відбиває динаміку рівнів розвитку взаємин дитини із соціальним середовищем, що опосередковує її активність як партнера по спілкуванню» [173]. Нею також зазначено що: 1) онтогенез комунікативно-мовленнєвої сфери характеризує розвиток психічної активності дошкільника як особистості; 2) дизонтогенез зазначеної сфери (затримка, несвоєчасний розвиток) призводить до деформації якостей когнітивно-лінгвістичного й особистісного рівнів розвитку індивіда.

Дослідженню ролі спілкування для підготовки дітей до школи присвячені праці О. Смирнової та Х. Бедельбаєвої [207; 209]. Ними доведено, що найбільш успішно діти засвоюють нові знання в умовах, близьких до

занять, або у звичайному житті, якщо вони володіють позаситуативно-особистісною формою спілкування .

Дослідження О. Смирної, З. Богуславської, Д. Годовикової дозволили встановити, що цілеспрямоване формування у дошкільників позаситуативно-особистісного спілкування супроводжується підвищенням їх уваги до впливів дорослого, організованості та довільності поведінки [209] .

Спостереження за поведінкою дітей визначили, що діти з позаситуативно-пізнавальною формою спілкування з інтересом та захопленням ставляться до змісту завдань та процесу їх виконання. Чим цікавіше завдання, тим легше вони з ним впораються. Малопривабливі завдання діти з позаситуативно-пізнавальною формою спілкування виконують гірше. Особливою перешкодою в їх діяльності є складнощі та помилки, що викликають зауваження з боку дорослого. Загострена потреба в шанобливому ставленні, в похвалах дорослого тягне за собою образи; на цілком доброзичливе зауваження вони реагують сльозами, суперечками і навіть відмовою від подальшої діяльності, що заважає їм в досягненні успіху. Та навпаки, при домінуванні особистісних мотивів спілкування центром ситуації для дитини постає дорослий. Діти проявляють підвищену увагу до його висловлювань та дій, намагаються все запам'ятати та зробити, власні помилки бачать очима дорослого, тому реагують на зауваження без образи, з бажанням вносять необхідні зміни в свою діяльність. Налаштованість на дорослого дозволяє дітям з позаситуативно-особистісною формою спілкування без складнощів зрозуміти, що в ситуації навчання він виступає як вчитель, тому з ним слід поводитися, уважно дивитися і слухати, запам'ятовувати, намагатися все робити якнайкраще, виправляти допущені помилки. Вони не відволікаються, ретельно простежують дії дорослого, не затівають розмов на теми, що не мають відношення до завдання. Особистісні мотиви спілкування поєднуються з найбільш адекватними для мети навчання загальними діями в поведінки дитини. Комунікативна готовність до шкільного навчання передбачає сформованість у дитини позаситуативно-

особистісного спілкування, яка є вищою формою комунікативної діяльності дітей дошкільного віку.

Таким чином, аналіз загальнонаукових підходів до визначення феномену «комунікативна діяльність» показав наявність у авторів різноманіття поглядів на тлумачення цієї дефініції. В дисертаційній роботі показано синонімічність дефініцій «комунікативна діяльність» та «спілкування», що підтверджується дослідженнями О. Запорожця, О. Леонтєва, Б. Ломова, М. Лісіної, А. Рузької, які розглядали спілкування у межах діяльнісного підходу.

Спілкування дитини з дорослими та з однолітками є різновидами єдиної комунікативної діяльності, що поєднуються предметом (партнер дитини по спілкуванню), та продуктом діяльності, яким виступає самопізнання й самооцінка через пізнання й оцінку партнера (і партнером). Однак, науковці визначають наявність особливостей спілкування дитини з дорослими та однолітками та доводять, що спілкування дошкільників з однолітками має ряд суттєвих особливостей, які якісно відрізняють його від спілкування з дорослими. До основних особливостей відносять: різноманіття комунікативних дій, їх емоційну насиченість, нестандартність та не регламентованість, домінування ініціативних комунікативних актів над відповідними.

Відповідно до поглядів М. Лісіної, розвиток спілкування дошкільників (з однолітками та дорослими) можна розглядати як процес якісних перетворень структури комунікативної діяльності, де кожному віковому етапу відповідає певна форма спілкування (емоційно-практична (ЕП), ситуативно-ділова (СД) та позаситуативно-ділова (ПД) форма спілкування з однолітками).

Отже, науковці підкреслюють специфічну роль у загальному психічному розвитку дитини спілкування з однолітками порівняно із спілкуванням із дорослими, та показують необхідність проведення додаткових досліджень з цього напрямку.

1.2. Особливості психічного розвитку дітей із ЗПР

Аналіз наукових праць засвідчує, що існує значне різноманіття підходів, щодо визначення дефініції «затримка психічного розвитку». В. Ковальов у межах клінічного підходу до даної групи розладів відносить різноманітні за етіологією, патогенезом, клінічними проявами та особливостями динаміки стани легкої інтелектуальної недостатності, які займають проміжний стан між інтелектуальною нормою і розумовою відсталістю [66].

В міжнародному класифікаторі хвороб 10-го перегляду (МКХ–10) дана патологія описується під рубрикою «Змішані специфічні розлади психологічного (психічного) розвитку» (Mixed-specific disorders of mental development) (F83). Визначається, що це недостатньо визначена група розладів, при яких має місце суміш специфічних порушень розвитку мовлення, шкільних навичок та/або рухових функцій, але жодна з них не переважає над іншими настільки, щоб на її основі встановити первинний діагноз. Загальним для цих специфічних розладів розвитку є поєднання в деякій мірі загального порушення когнітивних функцій. Діагноз може бути встановлений лише тоді, коли є значний збіг специфічних розладів. Таким чином, цю нозологічну одиницю слід застосовувати, коли зустрічаються дисфункції, що задовольняють критеріям двох або більше рубрик F80 (специфічні розлади мови), F81 (специфічні розлади читання) та F82 (специфічні розлади рухових функцій) [154].

В педагогічних джерелах до групи дітей із ЗПР відносять дітей які мають складнощі при формуванні однієї або декількох навичок навчання – читання, письма, лічби. Для характеристики цієї групи дітей використовується наступна термінологія – «діти зі складнощами у навчанні» (children with learning disabilities), «діти, що мають складнощі в набутті шкільних навичок», «діти зі специфічними складнощами у навчанні» та ін.

В галузі спеціальної психології І. Мамайчук пропонує розглядати ЗПР, як один з типів дизонтогенезу, «при якому спостерігається затримка темпу формування пізнавальних процесів та емоційної сфери з їх тимчасовою фіксацією на більш ранніх вікових етапах». Саме, психічний дизонтогенез, є патологією психічного розвитку, яка характеризується зміною послідовності, ритму та темпу процесу дозрівання психічних функцій [138].

Т. Власова, М. Певзнер вважають, що до категорії дітей із ЗПР належать діти з психофізичним або лише з психічним інфантилізмом та діти, у яких інфантилізм поєднується з затримкою розвитку пізнавальної діяльності, а саме: довільної уваги, логічного запам'ятовування, просторових уявлень, сприйняття, мислення та ін. [31; 32; 169].

Дослідники збігаються в думці, що група дітей із ЗПР різноманітна за своїм складом та поєднує такі варіанти затримки психічного розвитку, при яких немає підстав вважати їх незворотними. ЗПР характеризується нерівномірним або затриманим дозріванням вищих психічних функцій, недостатністю пізнавальної діяльності, зниженням рівня працездатності, недорозвиненням емоційно-особистісної сфери, що в свою чергу обумовлює виникнення загальних та специфічних складнощів у навчанні. Автори підкреслюють, що в результаті надання своєчасної комплексної (медичної, психологічної та педагогічної) допомоги більшу частину проблем можна подолати, а саме: відхилення у психічному розвитку дітей стають менш вираженими або діти досягають рівня розвитку умовної норми [71].

Отже, ЗПР є варіантом психічного дизонтогенезу, до якого належать різноманітні за етіологією, патогенезом, клінічними проявами та особливостями динаміки стани легкої інтелектуальної недостатності, які займають проміжний стан між інтелектуальною нормою і розумовою відсталістю та мають тенденцію до позитивної динаміки при спеціально організованій корекційно-відновлювальній роботі.

Т. Власова, К. Лебединська, В. Лебединський, М. Певзнер, Г. Сухарєва С. Шевченко відзначають також різноманітну етіологію ЗПР: генетичні

фактори (органічна недостатність ЦНС, конституціональні особливості), патології внутрішньочеревного розвитку та постнатальні травми, несприятливі соціальні фактори [32; 120-123; 169; 251].

Існує значне різноманіття класифікацій, які описують етіологію та патогенез ЗПР (М. Певзнер, Т. Власова, В. Ковальов, Г. Сухарева, К. Лебединська, І. Марковська, Г. Козловська, А. Горюнова, М. Вроно, Ю. Дем'янова, Н. Семаго, М. Семаго та ін.).

Класифікація затримки психічного розвитку, запропонована М. Певзнер і Т. Власовою, містить дві групи:

- ЗПР пов'язана з психічним та психофізичним інфантилізмом;
- ЗПР, як наслідок стійких астенічних та церебрально-астенічних станів (церебрально-органічна форма).

В. Ковальов пропонує відокремлювати чотири основні форми ЗПР: дизонтогенетичні форми, що межують з інтелектуальною недостатністю, енцефалопатичні форми, інтелектуальну недостатність, пов'язану з дефектами аналізаторів та органів відчуття, інтелектуальну недостатність у зв'язку з недоліками виховання і дефіцитом інформації з раннього дитинства («педагогічна занедбаність»).

У класифікації Г. Сухаревої відокремлені шість основних форм проявів ЗПР:

- інтелектуальні порушення обумовлені несприятливими умовами середовища та виховання або патологією поведінки;
- інтелектуальні розлади при довготривалих астенічних станах, обумовлених соматичними захворюваннями;
- порушення при різних формах інфантилізму;
- вторинна інтелектуальна недостатність у зв'язку з дефектами слуху, зору, дефектами мови, читання та письма;
- інтелектуальні порушення, що спостерігаються у дітей в резидуальній стадії та віддаленому періоді інфекцій та травм центральної нервової системи;

- інтелектуальні порушення при прогродієнтних нервово-психічних захворюваннях [66].

Г. Козловська та А. Горюнова визначають три групи ЗПР за етіологічною ознакою. До першої групи вони відносять первинні затримки церебрально-органічного генезу, що обумовлені різноманітними факторами, які вплинули на розвиток дитини в пренатальний період та спричинили нестійкі порушення головного мозку, що не досягають чіткого органічного дефекту. До другої групи, на їх думку, належать вторинні затримки нервово-психічного розвитку, що виникають на фоні первинно неушкоджених відділів кори головного мозку при хронічних соматичних захворюваннях. Третя група містить особливий варіант порушень, до якого належать затримки розвитку з розщепленням і нерівномірністю розвитку окремих психічних функцій.

М. Вроно були відокремлені основні клінічні ознаки ЗПР: затримка розвитку основних психофізичних функцій (моторики, мовлення, соціальної поведінки); емоційна незрілість; нерівномірність розвитку окремих психічних функцій; функціональний, зворотній характер порушень .

У класифікації Ю. Дем'янова наведено різновиди затримки психічного розвитку: психофізичний інфантилізм; ЗПР з церебрастенічним синдромом; ЗПР з невропатичним синдромом; ЗПР з психопатоподібним синдромом; ЗПР при дитячих церебральних паралічах; ЗПР при загальному недорозвиненні мовлення; ЗПР при тяжких дефектах слуху; ЗПР при тяжких дефектах зору; ЗПР при сімейно-побутовій занедбаності.

Найбільш розповсюдженою є класифікація ЗПР запропонована К. Лебединською: конституціонального генеза (психофізичний інфантилізм); соматичного генеза; психогенного генеза та церебрально-органічного генеза [66]. При описі кожної форми надається клініко-психологічна структура різноманітних проявів затримки психічного розвитку. Особлива увага приділяється співвідношенню біологічних та соціальних факторів, що обумовлюють відставання у психічному розвитку дітей. Зокрема, дана

класифікація відображає прогностичні можливості дітей із ЗПР. Ця класифікація була доповнена І. Марковською, яка запропонувала виокремлювати два варіанти органічного інфантилізму: за типом психічної нестійкості та за типом психічного гальмування [146]. При першому варіанті у дітей спостерігається підвищений фон настрою з відтінком ейфорії, настирливість, балакучість, одноманітність і примітивність міміки, неточність рухів; маловиразна жестикуляція, швидка виснаженість в будь-яких видах навчальних занять. Ці діти відрізняються нестійкою увагою, яка проявляється значною кількістю відволікань, та малою ініціативністю, схильністю до наслідування і поверховістю суджень. Другий варіант органічного інфантилізму притаманний дітям, у яких спостерігається відносно знижений фон настрою, поведінка, яких відрізняється несміливістю, підвищеним гальмуванням процесів, несамостійністю, уповільненістю дій та реакцій.

Н. Семаго, М. Семаго пропонують більш детальну диференціацію варіантів затриманого розвитку. Згідно з цією класифікацією, ЗПР належить до групи «недостатнього розвитку» та розподіляється на дві підгрупи: темпово затриманий тип розвитку (гармонічний інфантилізм) і нерівномірно затриманий тип розвитку (дисгармонічний інфантилізм). До групи «затриманий розвиток», на думку авторів, належать варіанти затриманого розвитку, які характеризуються саме уповільненим темпом формування когнітивної та емоційно-особистісної сфери, зокрема регуляторні механізми діяльності [191].

Таким чином, аналіз існуючих класифікацій, у яких описано етіологію та патогенез затримки психічного розвитку, дає змогу визначити загальні специфічні ознаки, що мають місце при різних варіантах ЗПР, та відображаються у специфічному поєднанні незрілості інтелектуальної та емоційної сфери.

Дослідженню особливостей психічного розвитку дітей із ЗПР присвячені праці багатьох вчених, зокрема, М. Певзнер, Т. Власової,

Г. Сухаревої, К. Лебединської, У. Ульєнкової, С. Шевченко, Т. Сак. У психологічній літературі досить широко висвітлені особливості пізнавальної сфери дітей із ЗПР (В. Лубовський, І. Кулагіна). З них значна кількість праць присвячена дослідженню особливостей мовлення дітей із ЗПР. Дослідники визначають у цієї категорії дітей обмеженість словникового запасу (С. Шевченко), своєрідність формування-мовленнєвих процесів (Е. Слепович, Р. Тригер), складнощі в розумінні та вживанні складних граматичних структур (Л. Яссман), специфічні особливості в формуванні писемного мовлення (Р. Тригер), особливості побудови мовленнєвих висловлювань дітей (Н. Борякова).

Т. Фотекова та Л. Переслені відзначають, що відставання розумових процесів у дітей із ЗПР, характеризується недостатньо високим рівнем сформованості всіх основних операцій мислення: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування та конкретизації. Л. Шипіцина звертає увагу на обмеженість обсягу та стійкості пам'яті у дітей із ЗПР. Дослідженню уваги при затримці психічного розвитку присвячені праці Л. Переслені та В. Лубовського, в яких відзначаються нерівномірність та уповільненість розвитку уваги, недорозвиненість основних властивостей уваги (концентрації, об'єму, розподілу), недостатня сформованість довільної уваги. У дослідженнях І. Кулагіної та С. Шевченко розглядається специфіка пізнавальної діяльності дітей із ЗПР.

Особливості пізнавальної сфери дітей із ЗПР, що висвітлені в психологічній літературі, містять варіанти як сповільненого становлення емоційного розвитку і довільної регуляції поведінки та незначних порушень в інтелектуальній сфері, так і проявів недорозвинення різних сторін пізнавальної діяльності (В. Лубовський, І. Кулагіна Т. Пуськаєва і ін.).

Значна кількість праць присвячена дослідженню особливостей мовленнєвих висловлювань дітей із ЗПР: обмеженість словникового запасу (Т. Єгорова, С. Шевченко), своєрідність формування словотворчих процесів (О. Слепович, Р. Тригер), складнощі в розумінні та вживанні складних

граматичних структур (Г. Рахмакова, Л. Яссман), специфічні особливості в формуванні письмової мови (Н. Масюкова, В. Насонова, Г. Рахмакова, Р. Тригер, Н. Ципіна), недостатність регулюючої функції мови (Г. Жаренкова, І. Коробейников, А. Кошелева, Т. Пускаєва), особливості побудови мовленнєвих висловлювань дітей із ЗПР (Н. Борякова, Г. Рахмакова).

Н. Борякова досліджувала особливості формування мовленнєвих висловлювань у дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Результати проведеного нею експериментального дослідження визначили відставання дошкільників із ЗПР (при порівняльному аналізі з їх нормально розвиненими однолітками) в оволодінні монологічним мовленням, в формуванні плануючої функції мови, основних етапів породження висловлювання, значну кількість помилок в граматичному оформленні мовленнєвих повідомлень. Автор вважає, що це відставання пов'язане з низьким рівнем мовленнєвої активності, уповільненим темпом становлення плануючої функції мови, не сформованістю основних етапів породження розгорнутого висловлювання. На думку Н. Борякової, складнощі при побудові висловлювань у дітей із ЗПР в багатьох випадках обумовлені недорозвиненням у них пізнавальної діяльності: незрілістю розумових операцій, низьким рівнем саморегуляції розумової діяльності, а також не сформованістю довільних процесів. Автор також наполягає на необхідності проведення спеціально організованого навчання дітей із ЗПР з активізації мовленнєвої діяльності, розвитку всіх форм мовленнєвого опосередкування, навчання діям планування, становленню основних етапів побудови висловлювання [21; 22].

С. Шевченко, яка досліджувала особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР, відзначає, що дефекти мови у таких дітей виразно виявляються на фоні недостатньої сформованості пізнавальної діяльності [251].

І. Марченко досліджувала особливості творчого зв'язного мовлення у дошкільників із ЗПР. Нею визначено стан сформованості творчого зв'язного

мовлення та уяви дошкільників із ЗПР, виявлено критерії формування зв'язного мовлення; представлено систему роботи зі зв'язними висловлюваннями; обґрунтовано психолого-педагогічні передумови розвитку умінь складати творче оповідання [147].

Л. Волкова, Г. Голубева адаптували методикау дослідження фонетичної сторони мовлення для групи дошкільників із ЗПР та надали рекомендації до її використання [33].

Отже, мовлення дітей із ЗПР має ряд особливостей у порівнянні з їх нормально розвинутими однолітками. У них спостерігається значно звужений словниковий запас, зокрема активний, поняття недостатньо точні. У мові дітей даної категорії ряд граматичних категорій взагалі відсутній.

Сенсорний розвиток також відрізняється своєрідністю. У дітей із ЗПР зір та слух фізіологічно збережені, проте процес сприйняття дещо ускладнений – знижено його темп, звужено обсяг, недостатня точність сприйняття (зорового, слухового, тактильно-рухового) [169].

Дослідженню уваги дітей із ЗПР присвячені праці Л. Переслені, В. Лубовського [136; 170]. Л. Переслені відзначає, що увага дітей із ЗПР характеризується низкою особливостей, а саме: спостерігається нерівномірність та уповільненість розвитку стійкості уваги, слабка її концентрація та складнощі переключення. Дослідники звертають увагу також на великий діапазон проявів цих характеристик в залежності від індивідуальних та вікових особливостей розвитку дітей із ЗПР. Наприклад, у деяких дітей максимальна концентрація уваги спостерігається на початку діяльності, далі вона поступово знижується, або зосередженість на виконанні завдання відмічається лише після того, як діти виконали деяку його частину. Іншим дітям характерна нестійка, періодична концентрація уваги під час всього часу виконання завдання [170].

В. Лубовський вказує на недостатній рівень сформованості довільної уваги та її основних властивостей, а саме: об'єму, концентрації і розподілу

дітей із ЗПР [136]. Він вважає, що особливості пам'яті даної категорії дітей знаходяться в певній залежності від порушень уваги і сприйняття.

Т. Єгорова, Н. Поддубна, В. Подобед досліджували особливості розвитку пам'яті у дітей із ЗПР. Дослідники відзначають, що у дітей обмежений обсяг пам'яті і знижена тривалість запам'ятовування. Характерна неточність відтворення і швидка втрата інформації [177].

В. Лутонян відмічає, що продуктивність мимовільного запам'ятовування у дітей із ЗПР значно нижче, ніж у їхніх одноліток, що розвиваються нормально. Також відмічається низька продуктивність та недостатня стійкість запам'ятовування (особливо при великому навантаженні); слабкий розвиток опосередкованого запам'ятовування, зниження його при здійсненні інтелектуальної активності.

У дітей із ЗПР спостерігається недорозвинення сформованості основних розумових операцій, а саме: аналізу, узагальнення, абстракції, перенесення (Т. Артемьєва, Т. Фотекова, Л. Кузнецова, Л. Переслені). У дослідженнях вчених І. Кулагіна, Т. Пуськаєва, С. Шевченко розглядається специфіка розвитку пізнавальної діяльності дітей із ЗПР.

У набагато меншій мірі вивчалися особистісні особливості розвитку дітей із ЗПР. У роботах Л. Кузнецової, Н. Белопольської розкриваються особливості мотиваційно-вольової сфери. Вони вважають, що дітям із ЗПР властива слабкість емоційно-вольових процесів, імпульсивність поведінки або навпаки млявість і апатичність (Л. Кузнецова). Для ігрової діяльності багатьох дітей із ЗПР характерно невміння самотійно, без допомоги дорослого розвернути спільну гру відповідно до задуму [11].

Особливості ігрової діяльності дітей із ЗПР дошкільного віку досліджувала О. Слепович. Гра дітей із ЗПР найчастіше має не мовленнєвий характер. Діти відчують утруднення при прийнятті на себе певної ролі. Вони не здатні самотійно визначити сюжет гри, розподіляти ролі, встановлювати та дотримуватися правил гри. Сюжетна гра як спільна діяльність у них не виникає. Для становлення у дітей із ЗПР старшого

дошкільного віку сюжетної гри необхідно цілеспрямоване втручання дорослого.

Результати дослідження О. Слепович, що визначають особливості ігрової діяльності дітей із ЗПР, показують що у дітей цієї категорії ускладнений перехід до ігор, в основі яких полягають стосунки між людьми. У дітей спостерігаються складнощі в побудові та відтворенні рольової поведінки. Світ відносин моделюється дітьми із ЗПР примітивно. Автор підкреслює, що при організації коригувальної допомоги дітям можна забезпечити повноцінну їхню участь у сюжетних іграх, змістом яких є предметні дії [206].

Н. Нестерчук доведено, що формування у дітей із ЗПР старшого дошкільного віку ігрової діяльності відбувається уповільненим темпом та супроводжується відсутністю стійкого пізнавального інтересу, недорозвитком вольової та емоційної сфер.

Діти із ЗПР не можуть підтримувати «емоційно-теплі» стосунки з однолітками, оскільки у них страждає сфера соціальних емоцій (О. Василь'єва, Г. Єфремова).

У. Ульєнковій належить оригінальна наукова концепція вивчення, навчання і виховання дітей із затримкою психічного розвитку в комплексі «дошкільний заклад – школа». Нею розроблені теоретичні та експериментальні підходи до вирішення проблеми психологічної діагностики та психолого-педагогічної корекції розвитку дошкільників із затримкою психічного розвитку. Обґрунтувала зміст і методи програми корекційно-розвивальної роботи в умовах діагностико-корекційних груп закладу дошкільної освіти [230-233].

Н. Каут досліджувала особливості формування саморегуляції у дітей шестирічного віку із ЗПР, які виховувалися у різних умовах організації педагогічної роботи та визначила, що у них переважає низький рівень сформованості саморегуляції. У них недостатньо розвинуті навички й уміння

орієнтуватися на папері, вони частково приймають завдання, оскільки забувають правила, якими необхідно керуватися під час його виконання.

В. Лубовським доведено, що недостатня працездатність і підвищена стомлюваність разом з низьким рівнем пізнавальної активності дитини викликають труднощі при будь-якому новому виді роботи, або необхідністю зміни способу дії. У стані стомлення працездатність та увага різко знижуються, виникають імпульсивні необдумані дії. Діяльність дітей із ЗПР характеризується імпульсивністю, загальною неорганізованістю та недостатньою цілеспрямованістю. Такі діти слабо орієнтуються у завданні, допускають зайві і не завжди адекватні помилки та не роблять спроб знайти раціональні прийоми роботи [136].

Л. Прохоренко досліджувала особливості вольового акту у молодших школярів із ЗПР. Отримані дані свідчать, що основними причинами несформованості вольового акту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР є: недорозвиток навчальної мотивації; порушення операційної сторони діяльності; нездатність до вольових зусиль при виникненні труднощів у процесі виконання діяльності.

Т. Сак досліджувала особливості структурних компонентів навчальної діяльності в учнів із затримкою психічного розвитку. В цьому контексті нею експериментально вивчено особливості розумових дій та динаміку їх розвитку протягом навчання в початковій школі у дітей із затримкою психічного розвитку. На основі експериментальних даних розроблено концепцію управління навчальною діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції [187].

Отже, затримка психічного розвитку може мати первинний характер та викликатися недорозвиненням деяких інтелектуальних передумов або сенсорною, моторною, мовленнєвою недостатністю, соціальною деривацією та носити вторинний характер. Затримка психічного розвитку може мати достатньо стійкий характер в результаті органічного пошкодження мозку.

Група дітей із ЗПР різна за складом, але поєднує дітей, відставання у

психічному розвитку яких можливо вважати зворотними. ЗПР характеризується нерівномірним або уповільненим дозріванням вищих психічних функцій, недостатньою пізнавальною діяльністю, зниженням рівня працездатності, недорозвитком емоційно-особистісної сфери.

Психологічна діагностика клінічних форм ЗПР є недостатньо розробленою. Складнощі діагностики виникають при необхідності розмежування станів затримки психічного розвитку та розумової відсталості, а також норми та ЗПР. Існуючий діагностичний інструментарій потребує удосконалення з урахуванням психологічної структури дефекту.

Описуючи психологічні особливості розвитку дітей із ЗПР, автори відзначають, що це діти з нереалізованими віковими можливостями. Всі основні вікові психічні новоутворення у них формуються уповільнено і мають якісну своєрідність. Група дітей із ЗПР характеризується нерівномірним або затриманим визріванням вищих психічних функцій, недостатністю пізнавальної діяльності, зниженим рівнем працездатності, недорозвиненням емоційно-особистісної сфери.

При затримці психічного розвитку утрудненим є соціальний розвиток дітей та їхнє особистісне становлення. У них спостерігається недорозвинення регулятивних компонентів діяльності. Вони нездатні регулювати свою поведінку на основі засвоєних норм і правил. Діти із ЗПР старшого дошкільного віку не розуміють емоційні стани інших людей. Все це призводить до виникнення проблем у спілкуванні з однолітками та дорослими.

Аналіз та систематизація уявлень про природу та зміст ЗПР з позиції науковців із різних галузей науки та практики, дають змогу визначити важливість спілкування дітей із ЗПР з дорослими та однолітками для їх розвитку, як умови їх соціалізації та повноцінної інтеграції до суспільства.

1.3. Комуникативна діяльність дітей старшого дошкільного віку із ЗПР

В умовах дизонтогенезу процес спілкування та його розвиток набуває якісної своєрідності в залежності від структури дефекту. На думку Л. Виготського, закон соціальної зумовленості вищих психічних функцій простежується також в розвитку аномальної дитини. Автор розглядає порушення спілкування в аномальних дітей, як специфічну закономірність їх розвитку, та бачить основний шлях соціальної компенсації дефекту в нормалізації спілкування, становлення їх, як суб'єктів спілкування [37].

Експериментальні дослідження спілкування дітей при дизонтогенезі представлені за наступними напрямками:

- специфіка спілкування людей з вадами слуху та зору (Р. Боскис, Л. Солнцева та ін.);
- особливості комуникативного розвитку дітей з негрубою патологією (О. Защинська, Р. Тригер та ін.);
- вивчення особливостей становлення дітей, як суб'єктів спілкування з легкими формами психічного недорозвинення (Д. Бойкова, О. Дмитрієва, О. Слепович);
- спілкування дітей з легкими формами психічного недорозвинення з позиції соціальної перцепції (О. Агавелян);
- специфіку спілкування розумово-відсталих дітей (О. Агавелян);
- особливості розвитку спілкування дітей-сиріт із ЗПР (Т. Журавльова, С. Серебренникова);
- специфіка психологічного супроводу з питань формування комуникативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку в умовах спеціальних дошкільних закладів (І. Омельченко);
- питання психологічної та педагогічної корекції комуникативної діяльності дітей (Н. Матвєєва).

Дослідження особливостей становлення дітей з легкими формами психічного недорозвинення, як суб'єктів спілкування визначили відставання у розвитку комунікативної діяльності дітей із ЗПР від вікової норми (Д. Бойкова, О. Дмитрієва, О. Слепович). Автори вказують на те, що у дітей знижена потреба в спілкуванні, спостерігаються труднощі у розвитку мовленнєвих засобів спілкування. Спілкування з дорослим носить, в основному, практичний та діловий характер, а особистісне спілкування зустрічається значно рідше. Загальною характеристикою комунікативного розвитку у дітей із ЗПР є, на думку авторів, незрілість мотиваційно-потребнісної сфери [66].

В роботах Л. Переслені вказується, що в ситуації неорганізованої ігрової діяльності діти цієї категорії нерідко намагаються уникнути мовленнєвого спілкування. У тих випадках, коли мовленнєвий контакт між дитиною і однолітком або дорослим виникає, він виявляється досить короткотривалим і неповноцінним. Це зумовлено низкою причин. Серед них можна виділити: припинення розмови, що обумовлена швидкою вичерпністю спонукань до висловлювань; відсутність у дитини відомостей, необхідних для відповіді, наявність бідного словникового запасу перешкоджає формуванню висловлювань; нерозуміння співрозмовника – дошкільники не намагаються вникнути в те, що їм кажуть, тому їх мовленнєві реакції виявляються неадекватними і не сприяють продовженню спілкування [170].

Експериментальні дані О. Слепович свідчать про те, що у дітей із затримкою психічного розвитку в різних сферах їх діяльності переважає ділове спілкування з дорослими. У грі деяку роль відіграють особистісні контакти, а звернень до дорослих, пов'язаних з пізнанням навколишнього світу, вкрай мало. Ці дані підтверджуються результатами дослідження, проведеного С. Большаковою. Автор підкреслює, що діти обережні в прояві своїх інтересів, у спілкуванні з дорослими відсутня жвавість, вони пасивні в грі. Навіть при незначних невдачах в роботі діти відмовляються від її продовження, замикаються, насторожуються. О. Слепович також зазначає,

що поза спеціально організованої допомоги у 6-річних дітей із затримкою психічного розвитку переважає ситуативно-ділова форма спілкування [206].

Автор відзначає, що дошкільники з затримкою психічного розвитку з власної ініціативи вкрай рідко звертаються до «чужого» дорослого за оцінкою власної діяльності. Разом з тим вони дуже чутливі до доброзичливого ставлення, ласки та проявів співчуття. Їх задовольняє тактильний контакт (торкання руки, голови), посмішка, короткі недиференційовані вербальні оцінки («молодець», «хороший хлопчик»). У цьому випадку діти більш охоче йдуть на контакт, легше приймають допомогу, рідше посилаються на втому і відмовляються від запропонованої ним діяльності, якщо спілкування з дорослими має позитивну емоційну модальність, створюється ситуація успіху, довіри.

О. Дмитрієвої вивчала специфіку формування комунікативної діяльності дітей із ЗПР при спілкуванні з дорослими. Комунікативно-вікова незрілість дітей з легкими формами психічного недорозвинення у сфері взаємовідносин з дорослими, що формується в результаті деструктивних органічних і соціальних впливів, основними з яких є дефіцит спілкування з дорослими, різні деформації в їх стосунках, порушує процес соціально-особистісного розвитку дітей. Автор вважає, що корекційно-педагогічна робота, спрямована на встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків дорослого та дитини і подолання комунікативного недорозвинення, є ключовою в оптимізації процесу їх соціалізації, активізації суб'єктних передумов до шкільної адаптації [66].

Дослідження О. Дмитрієвої також показали, що шестирічні діти із ЗПР мають значне відставання у розвитку комунікативної діяльності у порівнянні з нормотиповими дітьми. У дошкільників із ЗПР переважає ситуативно-діловий рівень спілкування з дорослими, який є характерним для більш ранньої вікової категорії у нормі. Результати дослідження О. Дмитрієвої визначили, що у мовленнєвому спілкуванні з дорослими у дошкільників з затримкою психічного розвитку переважають «ситуативні,

соціальні за темою, інформативно-констатуючи за функцією і змістом висловлювання» [66]. Дітям із ЗПР властива не сформованість мотиваційно-цільової установки на спілкування, низький рівень володіння мовленнєвими засобами спілкування, ситуативний характер контактів з оточуючими.

Комунікативна незрілість дітей з легкими формами психічного недорозвинення порушує процес становлення особистісного новоутворення в старшому дошкільному і молодшому шкільному віці – соціальної компетентності, негативно впливає на когнітивні, афективні, регулятивні структури образу-Я, що призводить до низького рівня рольової поведінки, широкого спектру особистісних деформацій, порушень у взаємостосунках та поведінці, викликає дезадаптивні процеси при зміні соціальної ситуації розвитку.

У дослідженні О. Дмитрієвої показано, що діти з затримкою психічного розвитку охоче співпрацюють з дорослими у грі. Однак в ситуації пізнавальної та особистісної бесіди ці діти часто припиняють спілкування з дорослими. Більше половини контактів з дорослими діти встановлюють ні вербальними, а жестово-мімічними або тактильними засобами. Зазвичай, звернення до дорослого, пов'язано з бажанням привернути його увагу. Емпіричні данні також визначають кореляцію між низьким рівнем спілкування дітей з вихователем, психологом і суттєвими труднощами при виконанні навчальних завдань. У таких дошкільників, на всіх етапах діяльності, відзначається низький рівень самоконтролю. Діти дають завищену оцінку своєї праці, навіть коли не досягають необхідного результату [66].

До специфіки спілкування в ігровій діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку в умовах спеціалізованого закладу дошкільної освіти, на думку В. Нікішиної, належать наступні прояви: дітей із затримкою психічного розвитку майже не включаються в гру з однолітками за власною ініціативою; переважно спостерігають за предметно-ігровими діями, малюванням, роботою з конструктором інших дітей або грають на самоті;

організатором гри майже у всіх випадках є дорослий, однак навіть в такій ситуації повноцінна взаємодія з однолітками не відбувається [159].

Д. Волков відзначає, що у дітей із ЗПР спостерігається низький рівень пізнавальної активності та особистісних контактів. Але спілкування з дорослим протікає на фоні позитивного ставлення до нього: діти прагнуть привернути увагу до себе, отримати оцінку [35].

Дослідження О. Чернишевої присвячені питанням організації корекційно-педагогічної роботи з проблеми формування комунікативної компетентності дошкільників із ЗПР. Створення та впровадження спеціального комплексу корекційно-педагогічних прийомів і умов по формуванню компонентів комунікативної готовності до школи в програму виховання і навчання дітей дошкільного віку із ЗПР сприятиме підвищенню їх соціальної компетентності і, тим самим, подоланню негативних особливостей особистісно-соціального розвитку дітей даної категорії.

Психологічні умови вивчення та корекції затримки мовленнєвого розвитку в ранньому віці досліджувала Н. Матвєєва. Нею розроблена програма дослідження дітей раннього віку з затримкою мовленнєвого розвитку та корекції їх психічного розвитку в умовах організованої комунікативної діяльності з дорослим з урахуванням структури дефекту, обумовленого фізіологічними, психологічними, зокрема, особистісними особливостями, умовами розвитку в мікро-соціумі [151].

Т. Журавльова досліджувала особливості спілкування дітей-сиріт із ЗПР старшого дошкільного віку. Нею експериментально визначено, що затримка психічного розвитку у цієї категорії дітей, рання емоційна та соціальна депривація, деформація дитячо-батьківських стосунків негативно впливають на формування міжособистісного спілкування. Слабке володіння комунікативними навичками і наявність негативного попереднього досвіду спілкування є перешкодами для формування адекватного уявлення у дітей-сиріт із ЗПР про систему соціальних взаємозв'язків навколишнього світу. Автор вважає, що систематична коригувальна робота у напрямку

комунікативної діяльності та з розвитку навичок міжособистісного спілкування у дітей із ЗПР, які виховуються в дитячому будинку, сприяє подоланню комунікативних труднощів і розвитку позаситуативних форм спілкування з дорослими і однолітками [79].

Дослідженням та корекцією комунікативної функції мовлення дітей-сиріт 6-7 річного віку з порушеннями психічного розвитку присвячені праці С. Серебреникової. За результатами проведеного нею дослідження визначено, що у дітей-сиріт, які мають порушення психічного розвитку (ЗНМ та ЗПР), які виховуються у дитячому будинку, спостерігаються значні спотворення у формуванні комунікативної функції мовлення, що позначається у використанні відповідних мовленнєвих засобів. Дані спотворення пов'язані зі специфікою умови виховання, що створюють дефіцит і порушення спілкування дітей-сиріт з дорослими, що визначає своєрідність їх мовленнєвої комунікації з однолітками. При ЗПР і ЗНМ ці порушення поглиблюються проявами психічного дизонтогенеза. Успішність корекції комунікативної функції мовлення може бути забезпечена розробкою і використанням в умовах дитячого будинку комплексу профілактичних та психокорекційних заходів, що базуються на принципах гуманістичної психології і реалізують особистісно-орієнтовану модель взаємодії дорослого з дітьми. Створення оптимальних емоційно-позитивних комунікативних ситуацій взаємодії дітей з дорослими і однолітками в іграх та інших видах дитячої діяльності, стимулює використання таких мовленнєвих засобів, які забезпечують формування навичок ефективної вербальної комунікації у даній категорії дітей.

А. Беяковою була зроблена спроба вивчення механізмів «соціалізації» мовлення дітей дошкільного віку з інтелектуальною і мовленнєвою недостатністю. Нею показано, що посилення комунікативної спрямованості мовленнєвої поведінки дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальною і мовленнєвою недостатністю системою спеціально розроблених методів і прийомів, дозволить не лише компенсувати недорозвинення мовлення, але й

істотно вплинути на компенсацію інтелектуального порушення, тим самим, підвищуючи рівень когнітивної та соціальної адаптації дошкільників (до навчання в школі, до життя та ін.).

І. Омельченко досліджувала психологічні основи формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР. Вона описала структурно-функціональні і динамічні особливості формування комунікативної діяльності дошкільників (від середнього до старшого віку) із затримкою психічного розвитку. Для забезпечення змісту системи корекційно-розвивальної роботи автор пропонує технологію формування комунікативної діяльності орієнтовану на розвиток ключових підструктур: психологічних меж Я, інтерсуб'єктної взаємодії з Іншим у соціумі, менталізації імпліцитної та експліцитної інтрасуб'єктної взаємодії з персоналізованим Іншим, парасоціальної взаємодії з Іншим у культурі, інтерсуб'єктного стосунку з Іншим у культурі (з дитячо-дорослою спільнотою) [162].

І. Омельченко також визначила напрями психологічного супроводу з питань формування комунікативної діяльності у дошкільників з затримкою психічного розвитку в умовах спеціалізованих закладів дошкільної освіти, описала принципи та методи діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із ЗПР. На її думку «хронотоп комунікативної діяльності являє собою складний соціально-психологічний феномен, який конструюється особистістю в результаті її реальної і віртуальної взаємодії та комунікації у вимірі буденної та небуденної реальності з іншим (дорослими та однолітками) в соціумі, іншим у культурі (дорослими та однолітками, анімаційними персонажами) й персоналізованим іншим (улюбленою іграшкою, уявним компаньйоном), що розгортається в часі та ціннісно-смысловому континуумі буття» [162].

І. Мартиненко звертає увагу на те, що «розвиток комунікативної діяльності та особистості є взаємообумовленими на всіх етапах онтогенезу. Ефективність діяльності спілкування детермінується певними рисами особистості індивіда, які визначають її спрямованість на комунікативний

процес загалом і впливають на задоволення певних потреб. Сукупність зазначених рис особистості утворює її комунікативний арсенал і створює умови для подальшого розвитку – комунікативний потенціал» [147].

Інтеграція до соціуму дітей із затримкою психічного розвитку ускладнюється рядом особливостей, які виникають у процесі розвитку комунікативної адаптації. «Комунікативна адаптація є результатом адаптаційних дій особистості, який досягається в процесі комунікативної взаємодії з іншими суб'єктами за умов набуття адаптантом комунікативної компетентності, засвоєння символічної, нормативної основи процесу комунікації та притаманних даному суспільству культурних і соціальних особливостей» (Г. Найдьонова, І. Терьошина). Діти із ЗПР самостійно не опановують соціальними вміннями та навичками, що виникають в процесі набуття соціального досвіду, та надають дитині можливості пристосування до нових взаємозв'язків і взаємовідносин.

Таким чином, діти із ЗПР відстають від своїх нормотипових однолітків у комунікативному розвитку. У них спостерігається низький рівень розвитку мовленнєвих засобів спілкування, переважають експресивно-мімічні та практично-дійові засоби спілкування, ігрові інтереси, які ускладнюють виникнення змістовних контактів між партнерами спілкування. Для дітей із ЗПР характерними особливостями мовленнєвого розвитку є бідність словникового запасу, перевага в ньому побутової лексики, недостатньо сформований фонематичний слух та фонематичне сприйняття. Їхні висловлювання містять примітивні конструкції, навіть коли дитина має достатній словниковий запас. Складнощі у комунікації, зазвичай, обумовлені недостатнім рівнем розвинення мовленнєвих засобів спілкування, зв'язного мовлення, невмінням будувати діалог та погоджувати власні дії з однолітками та дорослими, відсутністю уявлень про способи поведінки у конфліктних ситуаціях, неадекватністю орієнтування в емоційних станах.

Аналіз досліджень свідчить про те, що позаситуативними формами спілкування з дорослим та однолітками (характерними для дітей старшого

дошкільного віку), що спонукаються потребою у пізнанні людських стосунків, діти із ЗПР самостійно не опановують.

Існуючі теоретичні погляди та емпіричні результати досліджень не вичерпують проблему формування комунікативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Висновки до розділу 1

Спілкування є важливим видом діяльності для комунікативного розвитку дитини. У дітей дошкільного віку спілкування, зазвичай, тісно переплетене з грою, дослідженням предметів, малюванням. Для маленької дитини її спілкування з іншими людьми – це не тільки джерело різноманітних переживань, але і головна умова формування її особистості та її особистісного розвитку. Спілкування значно впливає на розвиток дитячої свідомості, сприяє набуттю дитиною нових знань і умінь. При недостатньому спілкуванні дитини з дорослими і однолітками темп розвитку її мовлення та інших психічних процесів уповільнюється.

Розвиток спілкування дітей дошкільного віку відбувається у межах двох соціальних спільностей – світу дорослих та світу дітей, кожна з яких впливає на особистісне становлення дитини, а поєднання цих впливів створює унікальну соціальну ситуацію її розвитку на кожному етапі онтогенезу. При спілкуванні з дорослим дитина засвоює суспільні норми та правила, які потім відпрацьовує при спілкуванні з однолітками. Однією з актуальних задач сьогодення є вивчення особливостей розвитку комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку з однолітками.

В межах діяльнісного підходу визначено структурні компоненти комунікативної діяльності, форми спілкування (емоційно-практична, ситуативно-ділова та позаситуативно-ділова), якими опановує дитина при нормотиповому розвитку. Розвиток комунікативної діяльності дітей із ЗПР

відбувається за тими ж формами, що і у дітей групи норми, але має власну специфіку.

Дослідження доводять наявність відставання у розвитку комунікативної діяльності дітей із ЗПР від дітей з нормотиповим розвитком. Однак, експериментальних досліджень, що стосуються комунікативної діяльності дітей із ЗПР, на жаль, недостатньо.

Для дітей із ЗПР характерними особливостями мовленнєвого розвитку є: бідність словникового запасу, перевага в ньому побутової лексики, недостатньо сформований фонематичний слух та фонематичне сприйняття, примітивність мовленнєвих конструкцій, недостатній рівень розвинення мовленнєвих засобів спілкування і зв'язного мовлення, невміння будувати діалог та погоджувати власні дії з однолітками та дорослими, відсутність уявлень про способи поведінки у конфліктних ситуаціях, неадекватність орієнтування в емоційних станах.

Особливості спілкування дітей із ЗПР старшого дошкільного віку у ситуації ігрової взаємодії (провідної для дітей дошкільного віку діяльності) теж висвітлюють проблемні аспекти. Діти із затримкою психічного розвитку майже не включаються в гру з однолітками за власною ініціативою; переважно спостерігають за предметно-ігровими діями, малюванням, роботою з конструктором інших дітей або грають на самоті; організатором гри майже у всіх випадках є дорослий, однак навіть в такій ситуації повноцінна взаємодія з однолітками не відбувається. Отже, створення умов та психолого-педагогічна підтримка дитчої гри буде спонукати дітей із ЗПР до спілкування з однолітками.

Дані, отримані дослідниками, свідчать про те, що діти із ЗПР самостійно не опановують позаситуативні форми спілкування з дорослими та однолітками (притаманими для дітей старшого дошкільного віку), що спонукаються потребою у пізнанні людських стосунків.

Означені особливості мовленнєвого розвитку та ігрової взаємодії негативно впливають на рівень сформованості комунікативної діяльності дітей із ЗПР та не можуть бути освоєні ними самостійно.

Зміст першого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Семенцова О.М. Теоретичні уявлення про затримку психічного розвитку та визначення напрямків корекційної допомоги дітям. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 37: збірник наукових праць. М-во освіти і науки. Серія науки України. Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С.110-119.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР З ОДНОЛІТКАМИ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА НАПРЯМКІВ ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ

2.1. Критерії експериментального дослідження особливостей комунікативного акту, як основної одиниці комунікативної діяльності старших дошкільників

Для виявлення критеріїв експериментального дослідження особливостей спілкування дітей необхідно провести аналіз процесу спілкування з точки зору дій та операцій, які виконують співрозмовники та виявити їх зовнішні прояви, які можна враховувати та фіксувати при проведенні спостережень за дітьми. Опису комунікативного акту та процесу спілкування приділяло увагу багато дослідників в різних галузях науки. Були розроблені моделі комунікативних актів для розв'язання прикладних задач лінгвістики, кібернетики, соціології, педагогіки та психології [127]. Більшість моделей базується на моделі Гарольда Д. Лассвелла: «Who says what to whom in which channel with what effect?» [158; 258]. Моделі, що відносяться до цієї групи (модель Клода Шеннона [259], модель Р. Якобсона [256], модель А. Кібрика [92]), враховують тільки інформаційну сторону спілкування, тобто розглядають комунікативний акт з точки зору передачі інформації та не враховують емоції, настрої, взаємовідносини і вплив співбесідників одне на одного. Модель Герберта Пола Грайса не обмежується тільки інформаційним змістом повідомлення, а звертає увагу на внутрішні наміри людини, що говорить [54]. Психолог Теодор М. Ньюком запропонував модель, яка відображає іншу сторону спілкування – інтерактивну. Цю модель зручно використовувати для аналізу взаємовідносин. Існують також моделі мовленнєвих актів, які враховують контекстність висловлювань (модель

М. Бахтина), комунікативну мету, наміри, установку, висловлювання, результат (модель Дж. Остина) [102]. Н. Волкова запропонувала структурну модель процесу взаємообміну інформацією, яка містить комунікативні знання, уміння, досвід та відображає зворотній зв'язок між учасниками спілкування [34].

Усі розглянуті моделі в центр уваги ставлять або інформацію, що передається, або взаємовідносини. Однак процес спілкування має складну функціональну структуру. Труднощі обліку всіх факторів, які мають вплив на процес спілкування, та прагнення підвищити точність опису його складових частин призводять до необхідності використання методів системного аналізу у психологічних дослідженнях. Як метод аналізу пропонується використовувати функціональні моделі, основані на SADT (Structured Analysis and Design Technique) методології [144] та IDEF0 стандарті. Такі моделі дозволяють в наочності представити фактори, які мають вплив на процес спілкування, і оцінити їх взаємозв'язок з комунікативною сферою для розробки критеріїв оцінки рівня розвитку потребнісно-мотиваційної сторони спілкування дітей. Використання функціональної моделі на базі IDEF0 стандарту дозволить також розкрити динаміку перебігу процесу спілкування та оцінити внутрішні взаємозв'язки між окремими операціями та діями процесу спілкування. Функціональна модель процесу спілкування створює ієрархічну структуру з функціональних діаграм, яка починається з діаграми верхнього рівня опису всього процесу (рис. 2.1) і закінчується докладним описом всіх операцій процесу спілкування. Функціональним блокам на діаграмах відповідають дії учасників спілкування. На дугах функціональних діаграм відображаються необхідні початкові умови (І-дуги), результати функціонування блоків моделі (О-дуги), виконавці функції чи обрані засоби (М-дуги) і можливість управління процесом формування результату (С-дуги).

Верхній рівень функціональної моделі спілкування (рис. 2.1) дозволяє показати складові комунікативної діяльності: потреби, мотиви, ініціативу, емоції, досвід, продукт, предмет. Тому для аналізу комунікативної діяльності

необхідно вказати предмет, з'ясувати збуджуючі потреби та мотиви і описати різновиди складових дій та операцій. Якщо предметом спілкування розглядається дитина старшого дошкільного віку, то потребами, що збуджують комунікативну діяльність дітей з однолітками, є потреби у доброзичливій увазі, у співробітництві, у співчутті та змагальному наслідуванні. Поняття потреби пов'язано з мотивом та предметом. Мотив – це предмет потреби, її безпосередній психологічний прояв. Мотивом комунікативної діяльності є інша людина, його партнер у спілкуванні. Однак людина дуже складна та різноманітна. Дитина може побачити у своєму партнері по спілкуванню лише частину його якостей. Тому М. Лісіна виділяє групи мотивів – ділові, особистісні, пізнавальні [127]. Потреби та мотиви реалізуються в продукти спілкування: взаємовідносини, уподобання, образ самого себе та інших людей. На дії дитини у процесі спілкування буде мати вплив її емоційний стан та життєвий досвід. Таким чином, верхній рівень моделі дозволяє сформулювати вимоги до моделювання процесу спілкування:

1) Окреслити межі аналізу процесу спілкування з точки зору діяльнісного підходу, тобто вирішити:

- фактори, що впливають на процес спілкування (емоції, досвід);
- початкові умови процесу спілкування (ділові, пізнавальні, особистісні мотиви, потреба, ініціатива);
- результат процесу спілкування (взаємовідносини, уподобання, образ самого себе та інших людей).

2) Обмежити рівень деталізації процесу спілкування описом зовнішніх проявів – засобів спілкування.

3) Розглядати опис окремого комунікативного акту, враховуючи тільки внутрішній стан та поведінку ініціатора спілкування.

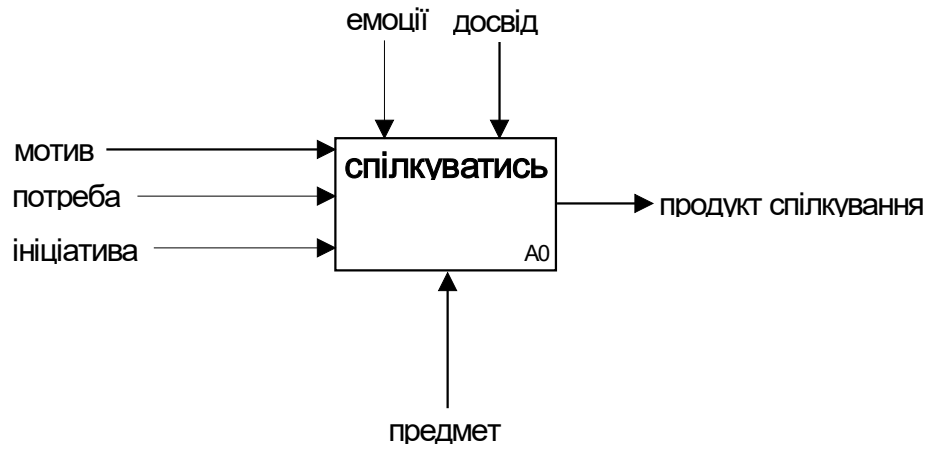


Рис. 2.1. Функціональна модель процесу спілкування.

Процес спілкування містить в собі багато комунікативних актів. Функціональна модель комунікативного акту відображається на окремій діаграмі (рис. 2.2). Модель комунікативного акту містить алгоритм з шести основних дій специфічних за функціональним змістом: сформулювати мету, сформулювати задачу, ініціювати дію спілкування, виконати реакцію у відповідь, оцінити реакцію у відповідь та коригувати поведінку.

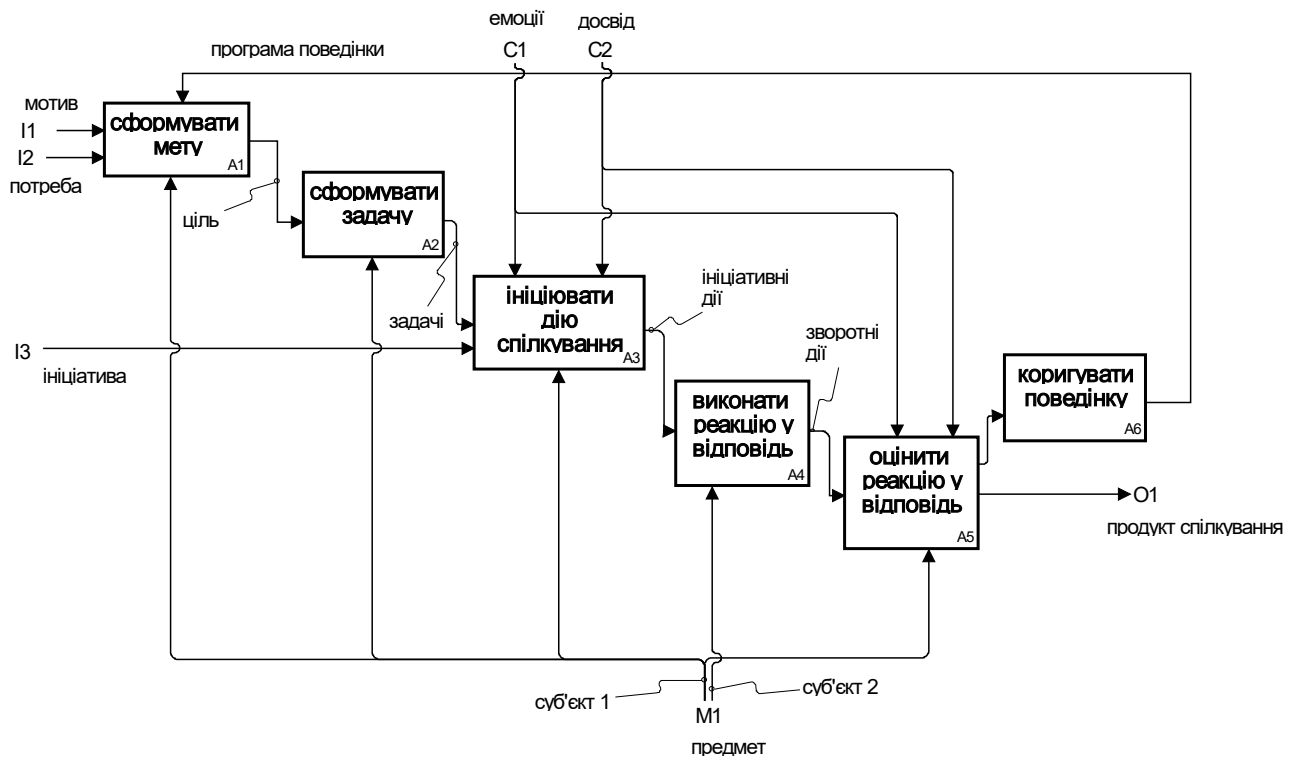


Рис. 2.2. Діаграма комунікативного акту

Оскільки комунікативна діяльність розглядається як взаємодія суб'єктів, то предметом спілкування може виступати суб'єкт 1 - ініціатор спілкування та суб'єкт 2 – партнер по спілкуванню. Відповідно операції спілкування (функціональні блоки) можуть виконуватись як суб'єктом 1, так і суб'єктом 2.

На початковому етапі комунікативного акту за потребами та мотивами формуються мета та задачі спілкування. Ця функція виконується суб'єктом 1 - ініціатором спілкування. Зворотній зв'язок (управління за результатами відповідної реакції) враховує необхідність уточнення задач та мети спілкування в залежності від обраної програми поведінки. Представлена діаграма дає повний опис комунікативного акту та є загальною для будь-якої категорії суб'єктів комунікативної діяльності.

Якщо діаграма використовується при дослідженні психологічних особливостей спілкування дітей психолог може спиратися тільки на зовнішньо виражені прояви комунікативної діяльності. Тому для дослідження важливо з'ясувати, які дуги на функціональній діаграмі мають відповідні зовнішні прояви, а які ні. Так зовнішні прояви у формі експресії мають емоції. Можливо спостерігати, хто є ініціатором комунікативної дії. Наявність зворотного зв'язку відбивається у відповідних діях та проявах. (критерій «мовленнєва активність»). Інші дуги – потреба, мотив, ініціатива, програма поведінки, задачі, досвід мають внутрішній характер. Зворотній зв'язок (управління за результатами відповідної реакції) показує, що спілкування є ітераційним процесом і включає велику кількість комунікативних актів, тому можна ввести кількісний показник процесу спілкування, який показує кількість комунікативних актів (тривалість спілкування).

Кожний з функціональних блоків діаграми комунікативного акту також описується з використанням IDEF0 стандарту. Функціональна діаграма ініціації дій спілкування надається на рис. 2.3.

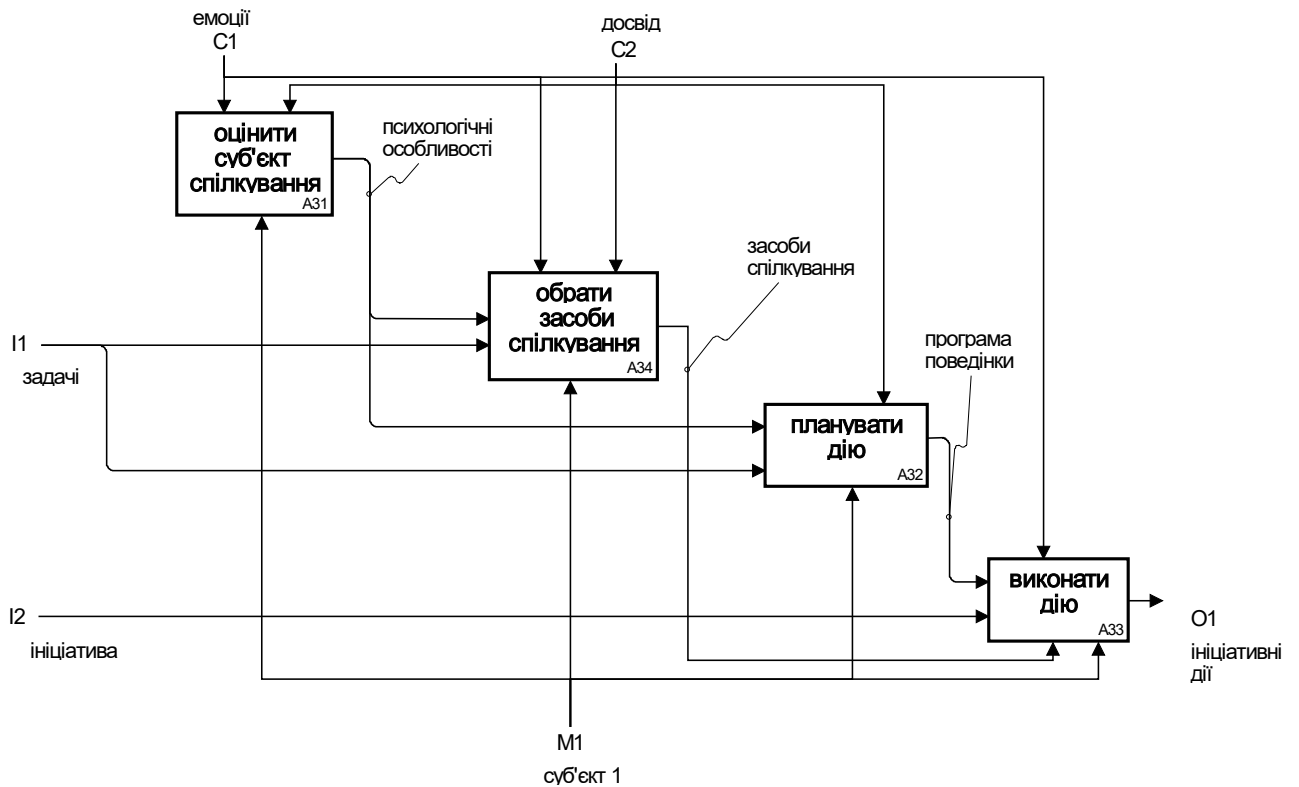


Рис. 2.3. Діаграма ініціації дій спілкування

Діаграма містить блоки: оцінити суб'єкт спілкування, обрати засоби спілкування, планувати дію, виконати дію. На цій діаграмі зовнішнім проявам відповідає: емоції та обрані засоби спілкування. Для аналізу емоцій можна визначити наступні стани – веселий, спокійний, збентежений та ін. (критерій «рівень комфортності під час взаємодії»). Для аналізу засобів спілкування можна вивести декілька показників – виразні рухи чи експресивно-мімічні засоби (посмішки, сміх, експресивні вокалізації, мімічні рухи); предметно-дійові засоби (наближення, пози, повороти, вказівні жести, протягування та передача предметів, торкання); мовлення (критерій «характер активності по відношенню до суб'єкту спілкування»). Мовлення потребує додаткового якісного аналізу за рівнем ситуативності (ситуативні, позаситуативні), за темою (несоціальні, соціальні); за функцією (констатуючі висловлювання, оцінюючі висловлювання, особистісні уподобання; прохання про допомогу; питання). Інші дуги – потреба, мотив, досвід, психологічні особливості суб'єкту спілкування, програма поведінки є внутрішніми та не

можуть спостерігатися. Під досвідом маємо на увазі індивідуальний досвід та досвід спілкування з однолітками та дорослими.

Емпіричні показники елементів комунікативної діяльності наведено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Емпіричні показники елементів комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку

Структурні елементи комунікативної діяльності		Показники	Характеристики
1		2	3
Мотиви спілкування	діловий пізнавальний особистісний	об'єкт уваги в перші хвилини взаємодії	іграшки книги однолітки
		ставлення до ситуації спілкування	рівень комфортності під час взаємодії; тривалість спілкування; кількість відволікань
Комунікативні акти	засоби спілкування	характер активності по відношенню до суб'єкту спілкування	зоровий контакт; виразні рухи чи експресивно-мімічні засоби (посмішки, сміх, експресивні вокалізації, мімічні рухи); предметно-дійові засоби (наближення, повороти, вказівні жести, передача предметів, торкання); мовлення
		характер мовленнєвої активності по відношенню до суб'єкту спілкування (мовленнєві висловлювання дітей)	а) рівень ситуативності: 1) ситуативні 2) позаситуативні б) за темою: 1) несоціальні 2) соціальні в) за функцією: 1) висловлювання констатуючі оцінюючі особистісні уподобання 2) прохання про допомогу 3) питання

Продовження табл. 2.1

1	2	3
Ініціатива	мовленнєва активність	ініціативні відповідні
Предмет	одноліток	вік

Таким чином, для проведення дослідження особливостей розвитку комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку з однолітками та відповідної форми спілкування можна визначити наступні показники:

1. Мотив спілкування:

- спрямованість активності (об'єкт уваги у перші хвилини взаємодії);
- ставлення до ситуації спілкування (рівень комфортності під час взаємодії; тривалість спілкування; кількість відволікань);

2. Засоби спілкування (характер активності по відношенню до суб'єкту спілкування);

3. Вік дитини.

Ці критерії відповідають шкалі показників, які використовуються в наукових дослідженнях [201; 202]. Застосування функціональної моделі процесу спілкування при дослідженні спілкування дітей із ЗПР дозволяє також оцінити вплив психологічних особливостей цих дітей на процес спілкування з однолітками. В цьому випадку предметом спілкування є дитина старшого дошкільного віку із ЗПР, збуджуючими комунікативну діяльність дітей мотивами є ділові, особистісні та пізнавальні. Потреби у доброзичливій увазі, у співробітництві, у співчутті та змагальному наслідуванні будуть реалізовуватись в продукти спілкування взаємовідношення, уподобання, образ самого себе та інших людей. На дії дитини у процесі спілкування буде мати вплив її емоційний стан та життєвий досвід. Тому можна побачити значущість впливу недорозвинення мовлення та емоційної сфери за функціональною моделлю. Недостатньо сформоване у дітей із ЗПР вміння передавати власний емоційний стан впливатиме на етап ініціювання дії спілкування, вибору засобів спілкування. Труднощі при

визначенні емоційних станів інших людей заважають коректному оцінюванню відповідної реакції. Внаслідок цього виникає відставання у комунікативному розвитку дітей із ЗПР від нормотипових однолітків.

Таким чином, при проведенні експериментальних досліджень необхідно визначити особливості розвитку окремих компонентів комунікативної діяльності, а саме: провідний мотив, зміст потреби, основні засоби спілкування. Для емпіричного дослідження зазначених компонентів комунікативної діяльності слід враховувати наступні параметри: рівень комфортності дітей під час взаємодії з однолітками; характер активності по відношенню до суб'єкту спілкування; мовленнєва активність; мовленнєві висловлювання дітей; тривалість спілкування; характер комунікативної ініціативи та емоційного ставлення дітей до однолітків.

2.2. Програма дослідження особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з однолітками

Емпіричне дослідження присвячене питанням з'ясування особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР у спілкуванні з однолітками та визначенню напрямів психологічної корекції. Воно спрямоване на перевірку гіпотези про те, що діти старшого дошкільного віку із ЗПР своєчасно не досягають нормативно-вікової форми спілкування з однолітками. Психологічна корекція з цього напрямку передбачає нормалізацію стосунків дітей з оточенням й подолання у них комунікативного недорозвинення, що є важливою умовою оптимізації процесу їх психічного розвитку.

Відповідно до зазначеної проблеми на даному етапі дослідження визначено завдання:

1. Емпірично дослідити особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР у спілкуванні з однолітками.

2. Визначити домінуючу форму спілкування з однолітками у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

3. Визначити напрями психологічної корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Загальна кількість дітей, що взяли участь у дослідженні на даному етапі емпіричного дослідження, склала 82 особи (40 дітей із ЗПР 6-7 років – Група 1, та 42 їх однолітки, які не мали порушень психофізичного розвитку – Група 2).

Визначення особливостей комунікативної діяльності та домінуючої форми спілкування дітей із ЗПР з однолітками здійснюється за допомогою методики О. Смирнової, Г. Капчелі (модифікація О. Семенцової) [66]. Відповідно до цієї методики в спеціально змодельованих ситуаціях спілкування дітей із ЗПР з однолітками визначаються особливості розвитку потребнісно-мотиваційної сторони спілкування. Як нормативні орієнтири використовуються форми спілкування з однолітками, визначені М. Лісіною у нормотипових дітей: емоційно-практична (ЕП), ситуативно-ділова (СД) та позаситуативно-ділова (ПД) [127].

Програма даного етапу містить 6 занять, що спрямовані на відтворення ситуації ділового (ДС), пізнавального (ПС) та особистісного спілкування (ОС). По кожній ситуації проводиться два експериментальних заняття. Тривалість кожного заняття не перевищує 20 хвилин. При проведенні дослідження особливостей комунікативної діяльності дітей на кожному занятті беруть участь дві дитини: дитина старшого дошкільного віку із ЗПР та її нормотиповий одноліток. Результати спостереження за комунікативною діяльністю дітей у кожній ситуації фіксуються у бланку протоколу дослідження. Зразок бланку наведено у Додатку Б.

Заняття відбуваються у кабінеті психолога, де на столі розкладені у довільному порядку – книги з серії енциклопедія для дітей за темами «Тварини», «Динозаври» та «Космос», іграшки, олівці, картинки для розфарбування. На початку заняття дітям надається можливість

ознайомитися з простором кабінету та розташованими у ньому матеріалами. Експериментатор спостерігає за об'єктом уваги дітей та особливостями поведінки у перші хвилини їх взаємодії. Спрямованість уваги дитини на іграшку, книгу або однолітка фіксується за показником «об'єкт уваги в перші хвилини взаємодії». Особливості поведінки та стану дітей оцінюються за показником «рівень комфортності під час взаємодії» за трьома критеріями: відчуває дискомфорт (напружений, скутий, збентежений), поводить себе спокійно, розкутий чи веселий. Далі дітям пропонується виконати завдання відповідно до ситуації спілкування.

Ділова ситуація моделюється на основі завдань з використанням продуктивних видів діяльності (малювання) та сюжетно-рольової гри. У межах цих ситуацій реалізується потреба у співпраці. В цих ситуаціях одноліток виступає партнером у сумісній діяльності, під час якої демонструє раніше засвоєні зразки поведінки іншій дитині.

До початку проведення першого заняття, яке моделює ситуацію ділового спілкування під час взаємодії дітей в процесі малювання, з дітьми у групах проводяться ігри «Знайди колір, який є у веселки», «Створимо веселку разом», що спрямовані на закріплення знань про кольори. За допомогою цих ігор діти згадують кольори веселки. Далі створюється ситуація для спілкування з однолітком, у межах якої дітям пропонується розфарбувати картинку, на якій зображено веселку. Дітям видається один набір олівців та дві картинки. Експериментатор спостерігає за особливостями комунікативної дітей у процесі малювання.

Моделювання другої ситуації ділового спілкування відбувається на основі сюжетно-рольової гри. Дітям пропонується разом пограти у «Доньки-матері». Альтернативним варіантом сюжетно-рольової гри, коли учасниками були два хлопчики, є гра у «Пожежних». Актуальність обраних сюжетів для гри підтверджується результатами дослідження, щодо визначення ігрових переваг дітей дошкільного віку за методикою авторів Г. Урунтаєвої і Ю. Афонькіної. Аналіз результатів дослідження визначив, що діти старшого

дошкільного віку, які не мають порушень психофізичного розвитку, вважають за краще грати разом з однолітками. При цьому хлопчики надають перевагу рухливим іграм на вулиці з великою кількістю учасників, з фізичними контактами. Вони схильні до перетворюючої і конструктивної діяльності. В центрі уваги інтересів і потреб, яких, особливо ця тенденція спостерігається у дівчат, знаходяться стосунки між людьми та побутові ситуації. Дівчата більше схильні до піклувальної діяльності – доглядати, нянчити, проявляти турботу, повчати, наставляти та ін. Вони краще відчують і розуміють призначення речей, їх споживчу користь. Дівчата намагаються більше наслідувати і зображати тих людей, яких вони бачать в реальному житті, хлопчики ж навпаки наслідують більше вигаданим героям і персонажам. У більшості випадків популярністю у дівчат користуються традиційні сюжетні ігри побутового характеру, ігри з ляльками, а у хлопчиків – з машинками та роботами. Як дівчата, так і хлопчики співвідносять ігрові дії з роллю, відображають зовнішні ознаки побуту, дії і поведінку людей і при цьому розуміють сутність і суспільний сенс соціальних ролей [196].

Отже, вибір сюжетів гри для емпіричної частини дослідження обумовлено віковими особливостями розвитку дітей старшого дошкільного віку.

В пізнавальній ситуації одноліток виступає як джерело інформації. Під час участі у спеціально змодельованих ситуаціях пізнавального спілкування дітям пропонувалось два типи завдань: разом переглянути ілюстрації в тематичних книгах та розповісти казку. Для сумісного перегляду ілюстрацій діти обрали одну книжку із серії енциклопедія для дітей. На вибір пропонувались книжки про «Тварин», «Динозаврів» та «Космос».

Казку діти розповідали по черзі одне одному. Сюжет казки обирався дітьми самостійно з тих, що вони добре знали та які їм подобались або мали можливість вигадати власний сюжет.

Визначення потреб дитини в ситуації особистісної взаємодії відбувалось за допомогою бесід на довільні теми, виконанням та

обговоренням малюнків за темою «Моя родина». Вибір тем для бесіди здійснювався дітьми самостійно. Дітям пропонувалось по черзі розповісти одне одному щось цікаве.

Для виконання завдання «Намалюй власну родину» дітям надається два аркуша, один набір кольорових олівців та ластик. Дітям пропонувалось намалювати власну родину та розповісти про неї однолітку.

Дії дитини під час спілкування у кожній ситуації оцінюються сумарним балом 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;
- мовленнєві висловлювання дітей;
- тривалість спілкування;
- кількість відволікань.

Система оцінювання цих показників за балами надала можливість кількісно обробити отримані у результаті спостережень експериментальні дані.

«Об'єкт уваги у перші хвилини взаємодії» надав можливість визначити мотив діяльності дітей. Цей показник оцінюється від 1 до 3 балів з урахуванням переваг у привабливості для дитини іграшок, книжок або однолітка. Якщо інтерес і увага дитини спрямовані на однолітка, то за цим показником нараховується найвищий бал (3 бали).

Критерій «рівень комфортності під час взаємодії» підкреслює переваги вибору дитиною типу спілкування. Для визначення цього критерію спостерігається стан дитини протягом усього заняття. Якщо дитина відчуває дискомфорт (напружена, скута, збентежена), то додаткові бали не нараховуються; почуввається спокійно – отримує 1 додатковий бал, розкуто або весело – 2 бали.

Для оцінки «характеру активності по відношенню до суб'єкту спілкування» відстежується наявність під час здійснення комунікативного акту вербальних і невербальних проявів: зорового контакту, експресивно-мімічних засобів, предметно-дійових засобів та мовлення. У бланку фіксується бали за наявність різних видів проявів. Максимальна кількість балів за цим показником дорівнює 7.

Аналіз наявності у ході спілкування ініціативних та зворотних реакцій надає можливість оцінити «мовленнєву активність» кожної дитини. Максимальна оцінка за цим показником дорівнює 3 та нараховується при наявності у дитини як ініціативних, так і зворотних реакцій.

Шкала оцінок за критерієм «мовленнєві висловлювання» передбачала врахування тематики, змісту, функцій висловлювань. Рівень ситуативності оцінюється за відповідністю висловлювань певній ситуації спілкування. Мовленнєві висловлювання за темою розподіляються на соціальні та несоціальні. При розподілі за функціями оцінюються констатуючі, оціночні та особистісні висловлювання, прохання про допомогу та питання. Максимальна кількість балів нараховується за позаситуативні, соціальні, оціночні висловлювання, наявність яких свідчить про здатність дитини до позаситуативно-ділового спілкування з однолітками.

Тривалість спілкування враховувалась у межах від 5 до 10 та більше хвилин. Відволіканнями під час процесу комунікації вважалися паузи та наявність висловлювань, не адресованих партнерові.

Для проведення додаткових досліджень за якісними показниками мовлення підраховується кількість висловлювань відповідного типу.

Для визначення домінуючої форми спілкування інформація по кожному заняттю заносилась до табл. Б.1 (Додаток Б) та проводилося підрахування суми балів за всіма показниками, окрім кількості відволікань. Частота проявів кількості відволікань віднімалась від загальної суми балів. Оцінка форми спілкування проводилась за усередненою кількістю балів за двома змодельованими ситуаціями спілкування по трьом групам мотивів

(діловому, пізнавальному, особистісному). Це надало можливість дослідити особливості спілкування у контексті різних видів діяльності за кожним мотивом.

Форма спілкування дитини старшого дошкільного віку з однолітками визначається за шкалою:

- а) емоційно-практична форма спілкування (0-10 балів);
- б) ситуативно-ділова форма спілкування (11-20 балів);
- в) позаситуативно-ділова форма спілкування більше 20 балів.

Отже, запропонована програма надає можливість дослідити особливості комунікативної діяльності, зробити кількісний та якісний аналіз мовленнєвих висловлювань, визначити домінуючу форму спілкування та напрямки корекції.

2.3. Характеристика особливостей комунікативної діяльності старших дошкільників із ЗПР з однолітками та напрямів програми корекції

Емпіричне дослідження спрямоване на дослідження особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку дітей із ЗПР у спілкуванні з однолітками та визначення домінуючої форми спілкування.

Розглянемо результати даного етапу дослідження за період 2008-2013 років. На цьому етапі у дослідженні взяли участь вихованці спеціалізованих груп закладів дошкільної освіти міста Запоріжжя (ЗДО № 162, 272, 284) та їх однолітків з нормотиповим розвитком. Загальна кількість дітей, що взяли участь у дослідженні на даному етапі склала 82 особи (40 дітей із ЗПР 6-7 років – Група 1 та 42 їх однолітки з нормотиповим розвитком – Група 2).

Для дослідження особливостей комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку в дисертаційній роботі було запропоновано модифікацію методики О. Смирнової, Г. Капчелі, що надало можливість визначити домінуючу форму спілкування з однолітками у дітей із ЗПР та у їх нормотипових однолітків і провести аналіз репертуару засобів спілкування.

Первинні результати емпіричного дослідження дітей із ЗПР (Група 1) на їх нормотипових однолітків (Група 2) щодо визначення домінуючої форми спілкування з однолітками надано у Додатку Г (табл. Г.1, Г.4).

Узагальнені результати емпіричного дослідження щодо визначення домінуючої форми спілкування з однолітками у дітей із ЗПР надано у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Узагальнені результати емпіричного дослідження щодо визначення домінуючої форми спілкування з однолітками у дітей із ЗПР (у відсотках, %)

Форма спілкування з однолітками		Категорія дітей	Група	Кількість	%
ЕП		ЗПР	Група 1	2	5,00
		НТ	Група 2	0	0,00
СД		ЗПР	Група 1	28	70,00
		НТ	Група 2	8	19,05
ПД	початкова	ЗПР	Група 1	8	20,00
		НТ	Група 2	22	52,38
	сформована	ЗПР	Група 1	2	5,00
		НР	Група 2	12	28,57
Всього		ЗПР	Група 1	40	100
		НР	Група 2	42	100

Аналіз даних таблиці показав, що емоційно-практична форма спілкування з однолітками не визначена у жодної дитини Групи 2 (у нормотипових дітей), але спостерігається у двох дітей із ЗПР (5,0 %).

Близько 20,0 % дітей ЗПР проявляють під час спілкування пізнавальну мотивацію, їх мовлення містить позаситуативні висловлювання, що свідчить про початкову стадію розвитку позаситуативно-ділової форми спілкування. Лише у 5,0 % дітей спостерігається достатній рівень спілкування в трьох

ситуаціях (середній показник складає 30 балів). Найбільша кількість дітей Групи 2 (група дітей з нормотиповим розвитком – НР) за результатами дослідження мають позаситуативно-ділову форму спілкування, що відповідає віковим показникам (80,95 % від загальної кількості дітей групи). У дітей Групи 1 (діти із ЗПР) ця форма зустрічається значно рідше (25,0 %).

Дані таблиці засвідчують, що домінуючою формою у дітей із ЗПР 6-7 років у спілкуванні з однолітками є ситуативно-ділова форма (70,0 % дітей). Діти, що мають цю форму спілкування, набрали за підсумками всіх ситуацій ділового, пізнавального та особистісного спілкування менш ніж 20 балів (вказано середній бал). Ця форма спілкування у нормі притаманна дошкільникам 4-6 років (за даними М.І. Лісіной).

Отже, за результатами дослідження особливостей комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР при спілкуванні з однолітками визначено, що домінуючою у них є ситуативно-ділова форма. Це свідчить про те, що більшість дітей із ЗПР мають відставання у розвитку спілкування з однолітками у порівнянні з дітьми, які не мають порушень психофізичного розвитку.

Результати констатувального етапу дослідження також дозволили з'ясувати особливості комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку у спілкуванні з однолітками та визначити напрями психологічної корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР в умовах закладу дошкільної освіти.

Розглянемо більш детально особливості комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку (Група 1), у яких було визначено ситуативно-ділову форму спілкування з однолітками. Ці діти найчастіше обирають предмети (іграшки, книги, фломастери) як об'єкт уваги в перші хвилини взаємодії. В ситуаціях спілкування демонструють розкутість та веселість або поведуться спокійно. По відношенню до суб'єкту спілкування практично всі діти встановлюють та підтримують зоровий контакт, посміхаються одне одному, використовують предметно-дійові засоби

спілкування, використовують мовленнєві засоби. Діти проявляють мовленнєву активність, яка містить як ініціативні, так і зворотні комунікативні акти. Мовленнєва діяльність дітей із ЗПР старшого дошкільного віку характеризується недостатнім різноманіттям висловлювань, більша кількість з яких має ситуативний характер. Під час спілкування у дітей із ЗПР спостерігається велика кількість відволікань. Вони демонструють ознаки потреби у взаємодії та визнанні: хизуються та обмінюються іграшками, пропонують власні варіанти гри, але до побудови спільного сюжету під час виконання завдань не доходять.

Як приклад опишемо поведінку дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування з однолітками у ситуаціях пізнавальної, ділової та особистісної взаємодії.

Дарина (ситуація пізнавального спілкування – перегляд енциклопедії). Дівчинка відразу звернула увагу на книжку, підсунула до себе та почала перегортати сторінки. Під час перегляду книжки поводитись спокійно. Продивившись декілька сторінок, звернула увагу на однолітка. «Дивись, карта» – вимовила дівчинка та показала рукою на малюнок у книжці. Далі дівчинка з цікавістю розглядала ілюстрації, проте з однолітком майже не обговорювала побачене. Мовленнєві звернення Дарини до однолітка були пов'язані з її діями. Висловлювання, якими користувалася Дарина, констатували факти («це карта», «морський коник»). Декілька разів дівчинка відволікалася на експериментатора. Процес спілкування припинився відразу після перегляду останньої сторінки енциклопедії.

Соня (ситуація ділового спілкування – сюжетно-рольова гра «Доньки-матері») не відразу зрозуміла інструкцію, розгублено оглядалася навколо. Періодично дивилася на однолітка та збентежено посміхалася. Вона проявила інтерес до іграшок, з великим задоволенням почала з ними гратися, але при цьому мало спілкувалася з однолітком, почувала себе скуто. Вислови дівчинки, яких було небагато, пов'язані з діями («Дай мені дзеркало», «Це моє»).

Влад (ситуація особистісного спілкування – малюнок «Моя родина»). Хлопчик не відразу почав малювати власну сім'ю, а тим паче обговорювати свій малюнок. Він спокійно дивився на малюнок своєї співрозмовниці, яка активно пояснювала Владу, як треба правильно малювати. Хлопчик періодично дивився на однолітка, мовленнєва активність у цій ситуації була невисокою, частіше Влад відповідав на питання дівчинки, що з ним розмовляла, погоджувався з нею. Ініціативи до спілкування не проявляв. Його висловлювання були короткими та лаконічними («Ага, добре», «Ага, зрозумів»). Не розповідав про свою сім'ю, лише надав інформацію про те що він малює («Я малюю сім'ю, це моя сім'я»). Дівчинка, що знаходилась разом з Владом у ситуації спілкування, хоч і небагато, але розповіла про свою родину.

Зразки малюнків сім'ї дитини із ЗПР та дитини з нормотиповим розвитком з ситуативно-діловою формою спілкування з однолітками у ситуації особистісного спілкування надано на рис. 2.4, 2.5.



Рис. 2.4. Зразок малюнку сім'ї дитини із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування з однолітками у ситуації особистісного спілкування



Рис. 2.5. Зразок малюнку сім'ї дитини з нормотиповим розвитком з ситуативно-діловою формою спілкування з однолітками у ситуації особистісного спілкування

Отже, у ситуації спілкування з однолітком діти з нормотиповим розвитком проявляли активність, інтерес. В процесі малювання коментували зміст малюнка, послідовність зображення членів родини на малюнку, обирали колір для персонажів з урахуванням власного емоційного ставлення до них. Їхні однолітки із ЗПР, навпаки, проявляли незначний інтерес до однолітка та його дій. Висловлювання у процесі спілкування з однолітком характеризувались бідністю діалогу за темою обговорення. Під час спілкування з однолітками вони демонстрували різні реакції на ситуацію взаємодії з партнером від виконання вимог партнера до відмови від діалогу з однолітком.

Порівняльний аналіз даних для нормотипових дітей (Група 2) та групи дітей із ЗПР (Група 1) з ситуативно-ділової формою спілкування з однолітками наведено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Показники спілкування з однолітками у дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування
(в умовних балах у розрахунку на одну дитину)

Ситуації спілкування	Категорія дітей	Група	Показники спілкування						
			об'єкт уваги	рівень комфортності	характер активності	мовленнєва активність	мовленнєві висловлювання	тривалість спілкування.	кількість відволікань
Ділове спілкування	ЗПР	1	1,57	2,53	11,27	2,73	11,27	11,32	1,92
	НТ	2	2,50	1,50	11,50	3,08	16,17	8,63	1,50
Достовірність розбіжностей			p<0,05	p<0,05	p>0,05	p>0,05	p<0,01	p>0,05	p>0,05
Пізнавальне спілкування	ЗПР	1	1,65	2,62	9,92	2,77	10,77	9,58	2,25
	НТ	2	2,00	2,25	10,50	3,00	17,00	9,13	2,00
Достовірність розбіжностей			p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p<0,01	p>0,05	p>0,01
Особистісне спілкування	ЗПР	1	1,14	1,27	5,82	1,18	3,64	7,09	3,50
	НТ	2	2,00	1,50	8,50	2,00	13,00	8,50	2,50
Достовірність розбіжностей			p>0,05	p>0,05	p<0,05	p>0,05	p<0,01	p<0,05	p <0,05

Порівняння показників здійснено за допомогою Т-критерію Стюдента, в таблиці наведено рівень достовірності (статистичної значущості) розбіжностей.

Дані табл. 2.3 свідчать про те, що у ситуації ділового спілкування значимі відмінності у дітей із ЗПР та їх нормотипових однолітків з ситуативно-діловою формою спілкування спостерігаються за показниками «об'єкт уваги», «рівень комфортності», «мовленнєві висловлювання». У дітей із ЗПР вищі умовні бали нараховані за показниками «тривалість спілкування» та «кількість відволікань», але відмінності за цими

показниками не є значимими. За показниками «характер активності» та «мовленнєва активність», діти обох груп мають подібні характеристики.

У ситуації пізнавального спілкування значимі відмінності спостерігаються лише за показником «мовленнєва активність». В ситуаціях ділового та пізнавального спілкування визначається схожа тенденція у розподілі балів за показниками «характер активності», «мовленнєва активність», «тривалість спілкування» та «кількість відволікань». Таким чином, діти із ЗПР мають репертуар за характером активності майже такий як нормотипові діти, а саме використовують зоровий контакт, експресивні прояви, предметно-дійові засоби та мовлення. Але за інтенсивністю та змістом комунікативна активність розрізняється.

У ситуації особистісного спілкування значимі відмінності визначені за показниками «характер активності», «мовленнєві висловлювання», «тривалість спілкування» та «кількість відволікань». Комунікативна діяльність дітей із ЗПР у ситуаціях особистісного спілкування відрізняється більшою кількістю відволікань.

Менш за все часу займала взаємодія в ситуаціях особистісного спілкування. Тривалість участі дітей в ситуаціях ділового та пізнавального спілкування, насамперед свідчить про наявність інтересу до однолітків у дітей обох груп та про актуальність потреби у спілкуванні з ними.

Отже, у дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування в ситуаціях ділової, пізнавальної та особистісної взаємодії спостерігається загальна тенденція розподілу балів за показником «висловлювання», а саме, у нормотипових дітей при спілкуванні з однолітками визначається вищий бал за цим показником, зокрема ці відмінності є значимими.

Порівняння даних за показником «висловлювання» дітей Групи 1 і Групи 2 показало також суттєві відмінності. Особливості висловлювань дітей з ситуативно-діловою формою спілкування відповідно до їх ситуативності у різних ситуаціях (ділової, пізнавальної, особистісної) взаємодії надано у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Особливості висловлювань дітей з ситуативно-діловою формою спілкування

Висловлювання	Категорії дітей	Група	ДС	ПС	ОС
ситуативні	ЗПР	Група 1	2,79	3,86	1,44
	НР	Група 2	3,5	3	2
позаситуативні	ЗПР	Група 1	0,07	0,57	0,00
	НР	Група 2	0,5	0,75	1

Кількість ситуативних висловлювань у дітей із ЗПР практично не відрізнялась в ситуації ділового та пізнавального спілкування. Проте в ситуації особистісного спілкування дітей із ЗПР у 2,5 раза частіше використовують ситуативні висловлювання. Позаситуативні висловлювання нормотипові діти використовують значно частіше, ніж діти із ЗПР. Однак в ситуації особистісного спілкування позаситуативні висловлювання у дітей із ЗПР практично відсутні.

Особливості мовленнєвих висловлювань дітей з ситуативно-діловою формою спілкування за змістом надано у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Особливості висловлювань дітей з ситуативно-діловою формою спілкування за змістом

Висловлювання	Категорії дітей	Група	ДС	ПС	ОС
соціальні	ЗПР	Група 1	0,43	0,29	0,22
	НР	Група 2	1,25	1,75	3
несоціальні	ЗПР	Група 1	2,43	3,71	1,22
	НР	Група 2	2,75	2	2

Серед соціальних висловлювань дітей найчастіше зустрічаються висловлювання про себе та однолітків. Соціальні висловлювання нормотипові діти використовують частіше у порівнянні з дітьми із ЗПР. Особливо це проявляється в ситуаціях пізнавального та особистісного спілкування.

Несоціальні висловлювання більш характерні для дітей із ЗПР в ситуаціях пізнавального спілкування. Вони використовують їх частіше, у порівнянні зі своїми нормотиповими однолітками. Найбільш за все відмінності проявляються в ситуації особистісного спілкування.

Особливості мовленнєвих висловлювань за функцією призначення наведено в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Особливості висловлювань дітей з ситуативно-діловою формою спілкування за функцією призначення (у відсотках, %)

Висловлювання	Категорії дітей	Група	ДС	ПС	ОС
констатуючі	ЗПР	Група 1	47,2 %	51,6 %	61,5 %
	НР	Група 2	37,4 %	26,7 %	40,0 %
оціночні	ЗПР	Група 1	2,5 %	12,9 %	0 %
	НР	Група 2	1,8 %	26,7 %	20,0 %
особистісні	ЗПР	Група 1	10 %	3,23 %	0 %
	НР	Група 2	18,8 %	26,7 %	20,0 %
прохання про допомогу	ЗПР	Група 1	22,5 %	9,68 %	7,7 %
	НР	Група 2	0 %	0 %	0 %
питання	ЗПР	Група 1	17,5 %	22,5 %	30,8 %
	НР	Група 2	25,0 %	20,0 %	20,0 %

Констатуючі мовленнєві висловлювання частіше використовуються дітьми із ЗПР. Особливо це характерно для ситуації пізнавального спілкування. Оціночні висловлювання частіше застосовують нормотипові

діти. Кількість оціночних висловлювань у дітей цієї групи перевищує цей показник дітей із ЗПР в ситуаціях ділового та пізнавального спілкування. В ситуації особистісного спілкування (ОС) діти із ЗПР оціночними висловлюваннями не користувались. Тобто, моральні регулятори спілкування у них не активні.

Особистісні висловлювання нормотипові діти використовують майже у 2 рази частіше, ніж діти із ЗПР. У ситуації особистісного спілкування цей показник зустрічається вкрай рідко, але в ситуації пізнавального спілкування він збільшується у 9 разів.

З проханням про допомогу нормотипові діти до своїх однолітків майже не звертались. Прохання про допомогу зустрічались в ситуаціях пізнавального та особистісного спілкування у дітей із ЗПР. Кількість таких прохань збільшувалась більш ніж в два рази в ситуації ділового спілкування. В проханнях переважали заклики до співпраці («Давай, разом покладемо дочку спати»), але переважали прохання про допомогу, що пов'язані з діями, які виконує дитина («Лису розфарбовувати? А як?», «А що далі робити?», «Це куди?»). У дітей старшого дошкільного віку вже ніби сформована специфічна позиція у спілкуванні - позиція безпорадності. Така позиція значно заважає розвитку пізнавальної мотивації. Можна припустити, що вимоги дорослих перевершують здатності дітей із ЗПР. Саме цей аспект спілкування потребує уваги у корекційній роботі практичного психолога, а саме забезпечувати ситуації, які стимулюють потребу у спілкуванні з однолітками.

Питання одноліткам в ситуації ділового спілкування найчастіше задавали нормотипові діти. В інших ситуаціях спілкування з однолітками навпаки, питання найчастіше використовували діти із ЗПР.

Питання нормотипових дітей якісно відрізнялися від питань дітей із ЗПР. Так у ситуації пізнавального спілкування (перегляд «Енциклопедії») діти із ЗПР зазвичай використовували однотипні питання («Що це? А що далі? Мені даси книгу?»), основною метою, яких було бажання привернути

увагу до себе. Це стало ясно з подальшої взаємодії, наступні питання з'являлися раніше відповідей на попередні, або теж саме питання повторювалось після відповіді ще декілька разів. Питання нормотипових дітей носили більш пізнавальний характер: «А де живуть вовки? А можна на зірку Сонце злітати?» та ін.

Як приклад наведемо типовий опис поведінки дитини із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування в ситуації ділового спілкування з однолітками.

Микита з бажанням прийняв пропозицію однолітка малювати. Уважно вислухав завдання. Всім своїм видом демонстрував старання. Але завдання почав виконувати тільки після повторної демонстрації. Протягом всього заняття Микита почував себе комфортно. Щось тихесенько співав. Його мовленнєві контакти з однолітком характеризувались односкладними висловлюваннями «Так», «Угу», «Ладно», «Ось це». Поведінка дитини під час виконання завдання виявила перевагу ігрових інтересів. Про це свідчать часті відволікання дитини (оглядався по сторонам, розглядав іграшки, позіхав), а також зверненні до однолітка висловлюванні-привітання піти пограти («Давай пограємо!»).

На перше місце виходять ділові контакти, які проявляються у прагненні до співпраці з однолітком, запрошенні до сумісних дій. Середній процент особистісних контактів за всіма ситуаціями склав 21,8 % та визначився у прагненні оцінити та порівняти свої дії з діями однолітка. Найменший процент відповідав пізнавальним контактам, які найчастіше відображались у питаннях «Хто це?», «Що це?», «Що робить?». Такий розподіл відповідає основній меті спілкування дітей з однолітками – відпрацюванню отриманих від дорослої людини знань та навичок.

Розглянемо співвідношення видів контактів з однолітками у дітей із ЗПР та дітей з нормотиповим розвитком у досліджуваних ситуаціях (рис. 2.6, 2.8-2.10).

У нормотипових дітей з ситуативно-діловою формою спілкування у ситуації ділового спілкування «Веселка» спостерігався рівномірний розподіл ділових, пізнавальних та особистісних контактів (рис. 2.6), а у дітей із ЗПР переважають ділові контакти.

Діти з нормотиповим розвитком аналізують завдання та орієнтуються на поняття «веселка», застосовують уявлення про те що веселка повинна бути різнобарвною й діють згідно з цим, обирають різні олівці. В процесі роботи з зацікавленням спостерігають за партнером та за його діями, роблять зауваження. Більшість дітей з нормотиповим розвитком намагаються взяти на себе роль лідера та керувати діями однолітка. Під час спілкування у них спостерігається чутливість до дій та реакцій однолітка. Вони здатні коригувати власну поведінку для реалізації можливості діяти разом з однолітком.

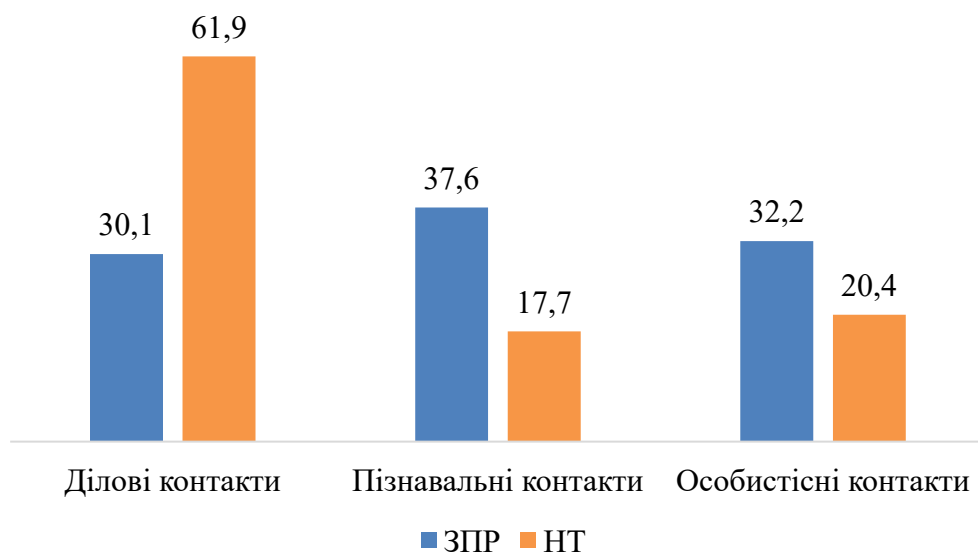


Рис. 2.6. Співвідношення видів контактів з однолітками у нормотипових дітей та дітей із ЗПР у ситуації ділового спілкування (ситуація «Веселка»), (у відсотках, %)

Діти із ЗПР, навпаки, спочатку разом з однолітком проявляють бажання розглядати картинку, але далі намагаються виконувати завдання самостійно або втрачають до нього інтерес.

У дітей із ЗПР спостерігається недорозвинення дрібної моторики, розвиток якої є дуже важливим для процесу малювання. Зразок виконання завдання «Веселка» дитиною із ЗПР надано на рис. 2.7.

Діти із ЗПР діють ситуативно, використовують олівці, які вільні, або ближче розташовані, не порівнюють власну роботу з роботою партнера. Це вказує на недостатню мотивацію пізнання та самопізнання у дітей із ЗПР. Отже, в процесі корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР важливо зацікавити, сформувати інтерес та навчити їх порівнювати свої дії із діями інших дітей.



Рис. 2.7. Зразок виконання завдання «Веселка» дитиною із ЗПР у ситуації ділового спілкування

У ситуаціях сюжетно-рольової гри у спілкуванні з однолітками також спостерігаються розбіжності у співвідношенні видів контактів з однолітками у дітей з нормотиповим розвитком та дітей із ЗПР (рис.2.8).

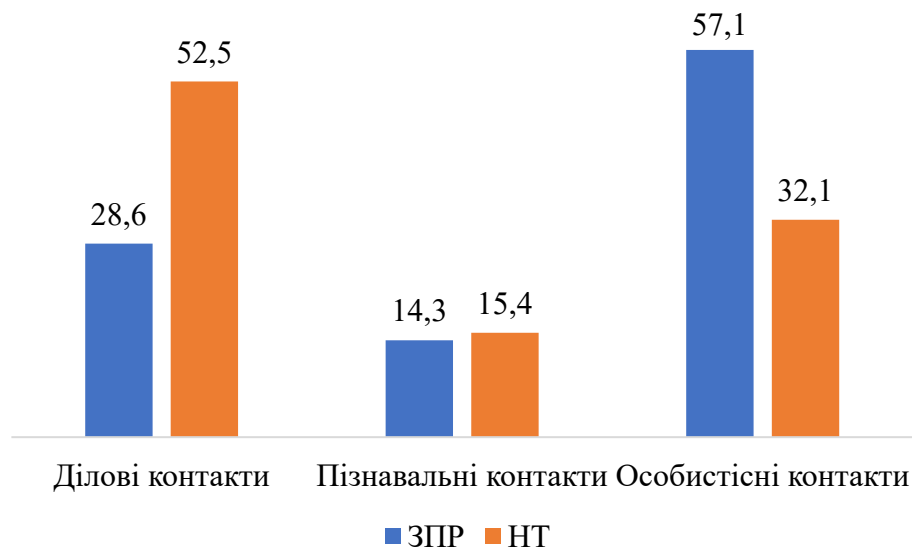


Рис. 2.8. Співвідношення видів контактів з однолітками у дітей з нормотиповим розвитком та дітей із ЗПР у ситуації ділового спілкування (ситуація «Гра»), (у відсотках, %)

У дітей з нормотиповим розвитком переважають ділові контакти, а у дітей із ЗПР особистісні. Це пов'язано із тим, що роль вимагає діяти у відповідності до неї, що потребує стримувати свої імпульси. Діти із ЗПР часто не враховують вимоги ролі, апелюють до партнера по грі, реагують на ініціативні дії партнера імпульсивно. Ситуація ігрової взаємодії надає можливість дітям із ЗПР включитися до спілкування. Але цей процес важливо контролювати вихователю або психологу. Потрібно впроваджувати сюжетно-рольові ігри, де є ролі відповідні до зони близького розвитку всіх учасників гри. Бажано створювати сюжети, де нормотипові діти можуть звертатися по допомогу до дітей із ЗПР та отримувати її.

В пізнавальній (рис. 2.9) та особистісній (рис. 2.10) ситуаціях спілкування спостерігався подібний розподіл показників у нормально розвинених дітей та дітей із ЗПР. В ситуації сумісного перегляду

енциклопедії (рис. 2.9) та рисування малюнку сім'ї (рис. 2.10) діти із ЗПР мають схожі можливості спілкування з нормотиповими дітьми. Тому потрібно в корекційній роботі застосовувати саме такі ситуації для стимулювання спілкування дітей із ЗПР з однолітками.

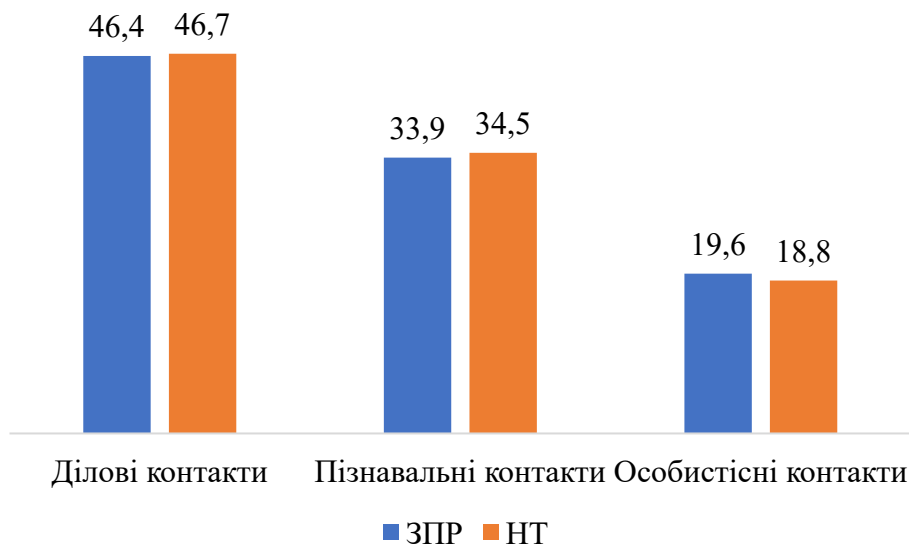


Рис. 2.9. Співвідношення видів контактів з однолітками у нормотипових дітей та дітей із ЗПР у ситуації пізнавального спілкування (ситуація «Енциклопедія»), (у відсотках, %)

В ситуації пізнавального спілкування «Енциклопедія» увага дітей спрямована на один об'єкт, новий для всіх учасників комунікативної діяльності. В свою чергу, сім'я це явище однаково знайоме для дітей із ЗПР та нормотипових дітей, тому такі ситуації створюють достатні умови для процесу спілкування.

Аналіз якісних характеристик комунікативної діяльності дітей, у яких під час діагностичної частини дослідження було визначено ситуативно-ділову форму спілкування показує, що показники спілкування нормотипових дітей (Група 2) і дітей із ЗПР (Група 1) суттєво відрізняються за підсумками трьох ситуацій (ділового, пізнавального, особистісного) спілкування. У перші хвилини спілкування об'єктом уваги дітей із ЗПР найчастіше були іграшки, а у дітей норми – їх однолітки. В ситуаціях ділового спілкування найбільш

комфортно почували себе діти із ЗПР, а в ситуації особистісного спілкування нормотипові діти.

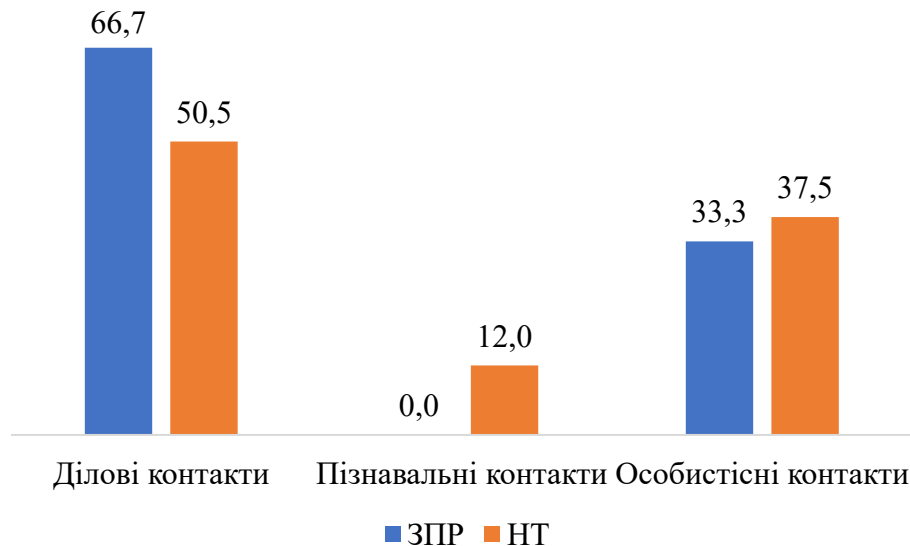


Рис. 2.10. Співвідношення видів контактів з однолітками у нормотипових дітей та дітей із ЗПР у ситуації особистісного спілкування (ситуація «Сім'я»), (у відсотках, %)

При спілкуванні з однолітками діти із ЗПР використовують, як мовленнєві, так і невербальні засоби спілкування (усмішки, торкання, повороти, протягування та передачу предметів, погляди). Характер активності дітей обох груп мало відрізняється в ситуаціях ділового і пізнавального спілкування. Збільшується він тільки у дітей групи норми в ситуації особистісного спілкування.

Дослідження кількісних показників спілкування визначило, що мовленнєві висловлювання дітей із ЗПР можуть у декілька разів бути нижче, ніж у дітей, що не мають порушень психофізичного розвитку, особливо в ситуації особистісного спілкування. В структурі ситуативних та позаситуативних висловлювань цей показник мав такі ж значення, а в ситуації особистісного спілкування у дітей із ЗПР він практично відсутній. Несоціальні висловлювання характерні для дітей із ЗПР, а соціальні – для їх нормально розвинених однолітків. Така ж ситуація спостерігається з

констатуючими, оціночними та особистісними висловлюваннями. Діти із ЗПР часто звертались з проханнями про допомогу до своїх нормотипових однолітків.

Розглянуті вище особливості комунікативної діяльності дозволяють сформулювати основні напрями роботи психолога з корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР:

- поширення репертуару засобів спілкування та розвиток комунікативних навичок (здатності їх використовувати);
- розвиток здатності усвідомлювати себе та сприймати однолітків як суб'єктів спілкування;
- формування емоційно-позитивного сприйняття однолітків;
- формування потреби в спілкуванні (діловому, особистісному, пізнавальному);
- формування у дітей соціальних уявлень, усвідомлення та відтворення в ігровій формі соціальних стосунків, вдосконалення навичок культури спілкування.

Висновки до розділу 2

На основі SADT-методології та IDEF0-стандарту побудована функціональна модель спілкування. Запропонована модель дозволяє наочно представити комунікативний акт як одиницю комунікативної діяльності та оцінити внутрішні взаємозв'язки між окремими операціями та діями цього процесу. Модель комунікативного акту містить алгоритм з шести основних дій специфічних за функціональним змістом: сформулювати мету, сформулювати задачу, ініціювати дію спілкування, виконати реакцію у відповідь, оцінити реакцію у відповідь та коригувати поведінку.

Застосування функціональної моделі процесу спілкування у дослідженні дозволило визначити особливості комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із ЗПР у ситуації спілкування з нормотиповими однолітками та запропонувати основні напрями психологічної корекції.

Для визначення форми та особливостей спілкування у дітей із ЗПР старшого дошкільного віку з однолітками було здійснено модифікацію методики О. Смирнової та Г. Капчелі щодо з'ясування рівня комунікативної діяльності дітей. Оригінальна методика передбачає організацію різних видів взаємодії дитини та дорослого. Модифікована методика дозволяє визначити форми та особливості спілкування у дітей із ЗПР старшого дошкільного віку у ситуаціях взаємодії дітей з однолітками.

Методика дослідження, виступаючи засобом діагностики та визначення особливостей комунікативної діяльності дітей із ЗПР, дає можливість визначити домінуючу форму спілкування та досягнення дитини у мовленнєвій комунікації, що проявляються в поведінці дітей у спеціально змодельованих ситуаціях ділового, пізнавального та особистісного спілкування. Визначення форми спілкування дітей із однолітками здійснено на основі аналізу придатних для спостереження проявів потребнісно-мотиваційної сторони спілкування.

Емпірично досліджено особливості комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку з однолітками та визначено, що основною формою спілкування з однолітками у більшості дітей із ЗПР старшого дошкільного віку є ситуативно-ділова форма. Ця форма спілкування визначена у 70,0 % дітей старшого дошкільного віку із ЗПР при спілкуванні з однолітками та 19,5 % нормотипових дітей. У 5,0 % дітей із ЗПР при спілкуванні з однолітками визначено емоційно-практичну форму. У нормотипових однолітків ця форма спілкування не була визначена у жодної дитини. За даними М. Лісіної, емоційно-практична форма спілкування з однолітками властива дітям молодшого дошкільного віку. Позаситуативно-ділова форма спілкування з однолітками притаманна 25,0 % дітей із ЗПР та є домінуючою (80,95 % від загальної кількості дітей групи) у нормотипових дітей старшого дошкільного віку. Отже, більшість дітей з експериментальної групи демонструвала відставання у розвитку спілкування у порівнянні з дітьми, які не мають порушень психофізичного розвитку.

Діти із ЗПР, у яких ситуативно-ділова форма спілкування з однолітками визначена як домінуюча, найчастіше обирали предмети (іграшки, книги, фломастери) як об'єкт уваги в перші хвилини взаємодії. В ситуаціях спілкування демонстрували розкутість та веселість або поводитись спокійно. По відношенню до суб'єкту спілкування майже всі діти встановлювали та підтримували зоровий контакт, посміхалися одне одному, використовували предметно-дійові та мовленнєві засоби спілкування. Проявляли мовленнєву активність, яка містила як ініціативні так і зворотні комунікативні акти. Мовленнєва діяльність дітей із ЗПР характеризувалась недостатнім різноманіттям висловлювань, більша кількість з яких мала ситуативний характер. Під час спілкування з однолітками у дітей із ЗПР спостерігалась велика кількість відволікань. Вони демонстрували ознаки потреби у взаємодії та визнанні: хизувались та обмінювались іграшками, пропонували власні варіанти гри, але до побудови спільного сюжету під час виконання завдань не доходили.

Аналіз здобутих результатів довів необхідність розробки і апробації системи цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з проблеми розвитку і збагачення комунікативної діяльності дітей із ЗПР.

Для визначення напрямів психологічної корекції комунікативної діяльності дітей з ЗПР старшого дошкільного віку проведено аналіз якісних характеристик спілкування та особливостей висловлювань дітей з ситуативно-діловою формою спілкування. Якісні показники спілкування засвідчують, що дітям із ЗПР доступні вербальні та невербальні засоби спілкування, однак найчастіше вони використовують експресивно-мімічні та мовленнєві засоби. Зафіксовано, що у дітей із ЗПР недостатньо розвинені мотиви спілкування. У них переважали висловлювання, які відображали певну ситуацію та були несоціальними, що пов'язано з недостатньою сформованістю у дітей соціальних уявлень.

Психологічну корекцію комунікативної діяльності дітей із ЗПР дошкільного віку доцільно проводити в напрямках: розширення репертуару

вербальних та невербальних комунікативних засобів спілкування (візуальні, жестові, емоційно-мімічні, пантомімічні, мовленнєві); розвиток здатності усвідомлення себе та сприйняття однолітка як суб'єкта спілкування, формування емоційно-позитивного сприйняття однолітка, потреби у спілкуванні з ровесниками; подальше формування у дітей соціальних уявлень, усвідомлення та відтворення в іграх різноманітних видів соціальних відносин.

Узагальнені емпіричні дані про психологічні особливості комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку є основою для організації процесу психологічної корекції, спрямованого на розвиток комунікативної діяльності дітей, прогнозування та корекцію труднощів взаємодії дітей із ЗПР з оточенням.

Зміст другого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. 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.

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

3. 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.

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З КОРЕКЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР З ОДНОЛІТКАМИ

3.1. Принципи, умови і зміст організації психологічної корекції комунікативної діяльності старших дошкільників із ЗПР з однолітками

У даному підрозділі розглянемо особливості організації роботи з дітьми із ЗПР щодо розвитку їх спілкування з однолітками на основі психологічної корекції.

В науковій літературі існує значне різноманіття тлумачень поняття «психологічна корекція». Г. Онищенко, узагальнюючи підходи до визначення цього питання, зазначає, що «психологічна корекція є тактовним втручанням у процеси психічного і особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень у цих процесах, яке впливає не лише на особистість, а й на її оточення, організацію її життєдіяльності» [163]. Тобто, психологічна корекція комунікативної діяльності уявляє собою психокорекційний процес, спрямований на розвиток спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з однолітками.

Модель корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР надано на рис. 3.1. Відповідно до цієї схеми методи діагностики і корекції обираються на основі принципів корекції та регламентуються законодавчою базою України.

Принципи корекційної допомоги дітям з особливими потребами сформульовано багатьма вченими, зокрема Л. Виготським, У. Ульєнковою, Г. Фадіною, Н. Боряковою. Серед загальних принципів організації корекційної роботи дослідники визначають: єдність діагностики та корекції, єдність корекції та розвитку, діяльнісний підхід до корекції, комплексний підхід, комунікативну спрямованість навчання та виховання.

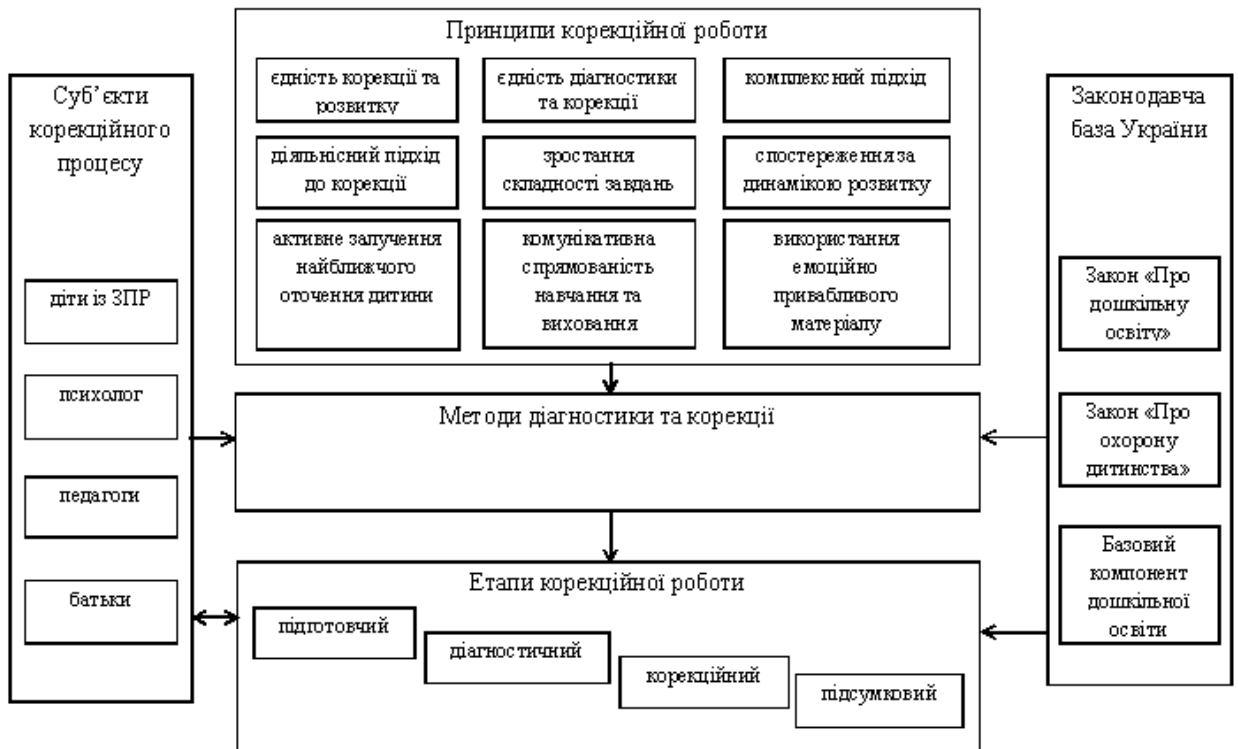


Рис. 3.1. Модель корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР

Принцип єдності діагностики і корекції свідчить про те, що завдання корекційної роботи можуть бути правильно сформульовані лише за умови їх ґрунтування на повній психологічній діагностиці, на основі якої фахівці визначають зони актуального і потенційного розвитку дитини (відповідно до концепції Л. Виготського).

Корекційний процес з дітьми із ЗПР в умовах спеціалізованого дошкільного навчального закладу відбувається на основі загальних принципів. У. Ульєнкова стверджує, що принцип єдності діагностики і корекції є одним з провідних при організації корекційно-педагогічної роботи з дітьми із ЗПР в умовах спеціалізованих закладів дошкільної освіти. Вона вважає, що спостереження за динамікою розвитку дитини під час

цілеспрямованої корекційної роботи має важливе значення для визначення її методів та змісту на різних етапах навчання та виховання [231].

Важливим принципом діагностики при організації корекційної роботи з дітьми із ЗПР також є комплексний та етіопатогенетичний підхід. Лише за умовою комплексного підходу при всебічному дослідженні психічного та соматичного розвитку дитини із ЗПР, механізмів та структури наявного дефекту з залученням до цього процесу різних фахівців (лікарів, педагогів, психологів) можна сприяти розвитку дитини. На думку Л. Виготського завдання дослідника в процесі діагностики розвитку дитини полягають «не тільки у виявленні відомих симптомів, їх перерахуванні або систематизації та не лише у групуванні явищ за зовнішньо подібними характеристиками, а виключно у тому, щоб за допомогою розумової обробки цих зовнішніх даних проникнути у внутрішню сутність процесів розвитку».

Принцип єдності корекції та розвитку означає, що необхідність корекційного впливу визначається на основі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх та зовнішніх умов розвитку дитини (максимальної реалізації вікових можливостей дитини; розвитку індивідуальних особливостей дитини; створення емоційно-позитивного фону, який в значній мірі залежить від продуктивності спілкування).

При організації роботи з дітьми із ЗПР під час навчання і виховання важливо враховувати закономірності їх онтогенетичного розвитку та визначити його якісну своєрідність. Тобто, здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини в контексті її вікового розвитку. Вірно організована корекційна робота завжди передбачає знання основних закономірностей психічного розвитку та розуміння значення вікових стадій для формування особистості дитини.

Дослідники підкреслюють важливість повноцінного проживання кожного етапу онтогенезу дитиною, але звертають увагу на те, що для кожної дитини вік виступає як індивідуальний варіант розвитку. Тому при проведенні корекційної роботи фахівці, орієнтуючись на нормативний

розвиток, повинні враховувати надважливі психологічні закономірності, а саме: поступовість, нерівномірність розвитку, наявність «латентних» періодів, різні індивідуальні темпи як розвитку взагалі, так і окремих його властивостей, процесів і якостей.

За допомогою діяльнісного принципу фахівці визначають шляхи та засоби для досягнення мети корекції. Основою цього принципу є положення про те, що рушійною силою розвитку є активна діяльність самої дитини, що розвиток будь-якої людської діяльності вимагає спеціального формування, що найбільшою мірою в даному періоді онтогенезу гра як провідна діяльність сприяє розвитку дитини (О. Леонтьєв, П. Гальперін, С. Рубінштейн).

В умовах затримки психічного розвитку ускладнюється процес становлення дитини як суб'єкта діяльності, спостерігається специфіка у формуванні й зміні провідних видів діяльності (У. Ульєнкова), що потребує впровадження в роботу з ними додаткових корекційних заходів.

У. Ульєнкова також підкреслює велике значення принципу комунікативної спрямованості навчання та виховання, який ґрунтується на необхідності приділення спеціальної уваги розвитку мови, як основному засобу комунікації, та цілеспрямованому формуванню навичок спілкування з дорослими та однолітками [230].

При розробці програми спецкурсу вважаємо за доцільне враховувати додаткові принципи: використання емоційно привабливого матеріалу; зростання складності завдань; активне залучення найближчого соціального оточення.

Принцип використання емоційно привабливого матеріалу означає, що на заняттях з дітьми слід використовувати ігри та вправи, які сприяють стимулюванню позитивних емоцій та допомагають створювати сприятливу емоційну атмосферу.

Кожне завдання повинно проходити ряд етапів: від мінімально простого до максимально складного (принцип зростання складності завдань).

Це дозволяє підтримувати інтерес до заняття та надає можливість дитині відчувати радість подолання. Збільшувати обсяг матеріалу і його різноманітність необхідно поступово, а саме, переходити до нового обсягу матеріалу лише після сформованості того або іншого вміння.

Принцип активного залучення соціального оточення до участі у різноманітних корекційних заходах визначається провідною роллю людей з найближчого оточення для психічного розвитку дитини. Тому до організації заходів залучаються всі фахівці, а саме психологи, дефектологи, вихователі, медичні працівники та інші спеціалісти, що працюють у освітньому закладі.

Організація корекційного процесу, який базується на цих принципах, передбачає декілька етапів: підготовчий, діагностичний, корекційний, підсумковий. Дуже важливо забезпечити участь усіх суб'єктів корекційного процесу (психолога, педагогів, батьків) на кожному етапі роботи. Основний зміст та результати етапів корекційного процесу надано у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Зміст та результати етапів корекційного процесу

Назва етапу	Зміст етапу	Результат
1	2	3
підготовчий	встановлення емоційно-позитивного контакту з учасниками корекційного процесу	залучення батьків та педагогів до корекційного процесу
	збір анамнестичних даних	обґрунтування вибору методики дослідження
	аналіз діагностичного інструментарію	
	визначення параметрів дослідження комунікативної діяльності	критерії (провідний мотив, зміст потреби, основні засоби спілкування)
діагностичний	дослідження особливостей спілкування дітей із ЗПР з однолітками	визначення форми спілкування дітей із ЗПР з однолітками за підсумками діагностики
		визначення напрямів корекції

Продовження табл. 3.1

1	2	3
корекційний	розробка системи роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР	програма корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР
		програма соціально-психологічного тренінгу з підвищення комунікативної компетентності для батьків та вихователів
		тематика навчально-практичних семінарів, тематичних консультацій для батьків та педагогів
	реалізація психокорекційних заходів	створення корекційно-розвивального середовища
	спостереження за динамікою змін у комунікативному розвитку дітей із ЗПР	внесення змін до корекційних заходів
підсумковий	контрольне дослідження особливостей спілкування дітей із ЗПР	оволодіння засобами та навичками спілкування
	визначення ефективності заходів психокорекційного впливу	опанування нормативно-віковою формою спілкування дітьми із ЗПР з однолітками

Метою першого – підготовчого етапу є встановлення емоційно-психологічного контакту з дитиною та її родиною. Зміст цього етапу передбачає отримання первинної інформації про стан психофізичного здоров'я дитини (збір анамнестичних даних); встановлення емоційно-довірливого контакту з батьками та формування установки на участь у системі запропонованих заходів разом з дитиною; встановлення зв'язку з учасниками корекційного процесу: вихователями, батьками, дітьми; аналіз діагностичного інструментарію з проблеми дослідження; визначення

критеріїв дослідження.

Другий – діагностичний етап – спрямовано на дослідження особливостей комунікативної діяльності та визначення на їх основі провідної форми спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з однолітками. Очікуваним результатом другого етапу є визначення напрямків корекційного впливу, розробка системи роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР; програма корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР; програма соціально-психологічного тренінгу з підвищення комунікативної компетентності для батьків; програма соціально-психологічного тренінгу з підвищення комунікативної компетентності для вихователів; тематика навчально-практичних семінарів, тематичних консультацій для батьків та педагогів.

Третій етап – корекційний – являє собою реалізацію роботи практичного психолога з організації корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з метою наближення показників форми спілкування дітей із ЗПР до вікової норми (за М. Лісіної), а саме: поширення репертуару засобів спілкування та розвиток комунікативних навичок (здатності їх використовувати); розвиток здатності усвідомлювати себе та сприймати однолітків як суб'єктів спілкування; формування емоційно-позитивного сприйняття однолітків; формування потреби у спілкуванні (діловому, особистісному, пізнавальному); формування у дітей соціальних уявлень, усвідомлення та відтворення в ігровій формі соціальних стосунків, вдосконалення навичок культури спілкування дітей; виховання шанобливого ставлення до однолітків та дорослих людей, що забезпечує можливості для повноцінної інтеграції дітей із ЗПР до суспільства. Змістом даного етапу було передбачено організацію психокорекційного процесу на основі взаємодії батьків, дитини і педагогів та спостереження за динамікою змін у комунікативному розвитку дітей із ЗПР.

І. Мамайчук визначає «психокорекційний процес», як складну систему, яка містить в себе стратегічні (розробка корекційних програм та

психокорекційних комплексів) та тактичні завдання (розробка методів та психокорекційних технік, визначення форми проведення корекційної роботи, тривалості та режиму занять, підбір та комплектування груп) [138]. У межах психокорекційного процесу потрібно вирішувати завдання розвитку у дітей здатності усвідомлювати себе та сприймати однолітка як суб'єкта спілкування, формування емоційно-позитивного ставлення до однолітків, потреби у спілкуванні з ними, розширення репертуару засобів спілкування, формування нормативно вікової форми спілкування з однолітками.

Психокорекційний процес може бути короткотривалим (від 2 до 6 місяців) або довготривалим (більше 6 місяців). Тривалість занять залежить від завдань психокорекції, від психологічних особливостей розвитку учасників групи та від їх віку.

Вміння психолога складати психокорекційну програму в значній мірі впливає на ефективність психокорекційного процесу. При складанні психокорекційних програм слід чітко сформулювати основну мету психокорекційної роботи, що містить опис тих структур особистості, особливостей поведінки та діяльності, які повинні бути сформовані у дитини. Мета та завдання психокорекції повинні бути реалістичними та узгоджені з тривалістю роботи, можливістю переносу дитиною нового позитивного досвіду в практику власної життєдіяльності. Зміст корекційних занять визначається з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дитини та структури дефекту, з опорою на розвиток дитини у провідному виді діяльності. Далі, на основі аналізу вікових, інтелектуальних і фізичних можливостей дитини, обирається найбільш зручніша форма роботи з нею (групова, індивідуальна), відповідні методи і техніки корекційно-розвивальної роботи. Плануються форми участі батьків та педагогів в корекційному процесі. Передбачаються методи аналізу оцінки динаміки психокорекційного процесу.

Оцінювання ефективності корекційних впливів потрібно спрямувати на аналіз змін у розвитку спілкування дітей із ЗПР з однолітками за

підсумками психокорекційних заходів. Під час оцінювання ефективності психокорекційного впливу слід використовувати різноманітні методи, які обираються в залежності від корекційних задач. Критерії оцінки результативності психологічної корекції потребують урахування структури дефекту, механізмів його прояву, аналізу мети корекції та методів психологічного впливу.

Ефективність психокорекційного впливу в значній мірі залежить від форми проведення психокорекційної роботи; підбору та комплектації корекційних груп; тривалості занять.

Дослідники традиційно виокремлюють дві форми проведення психокорекційних занять – індивідуальну та групову. Фахівці обирають форму роботи в залежності від особливостей психічного та фізичного розвитку дитини, ступеню прояву проблеми та віку дитини. В умовах дошкільного навчального закладу при роботі з дітьми із ЗПР ці форми роботи використовуються комплексно.

За групової форми психологічної корекції вся сукупність взаємодії та взаємостосунків між учасниками групи може використовуватися в корекційних цілях. Психокорекційна група уявляє собою штучно створену малу групу, у якій дитина розкриває власний комунікативний потенціал та проблеми. Група у даному випадку виступає для дитини як модель реального життя, де вона проявляє такі ж самі стосунки, установки, цінності, емоційні та поведінкові реакції. А. Осіпова зазначає, що групова психологічна корекція містить три основних складових самосвідомості: самопізнання (когнітивний блок); ставлення до себе (емоційний блок); саморегуляція (поведінковий блок). Задачею когнітивного блоку є усвідомлення дитиною власних можливостей щодо використання різноманітних засобів спілкування. Емоційний блок спрямовано на формування у дітей позитивного емоційного ставлення до себе та однолітків, отримання нових емоційно-позитивних хвилювань під час спілкування з однолітками та розвитку мотивації на спілкування з ними. Поведінковий блок містить завдання формування нових

форм поведінки під час спілкування з однолітками та відпрацювання навичок комунікативної діяльності.

При комплектації психокорекційної групи потрібно враховувати: ступінь прояву та клініко-психологічну структуру дефекту дитини, віковий склад учасників, частоту та тривалість корекційного впливу.

На думку А. Осіпової, для проведення групової корекційної роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку вікової склад учасників не має особливого значення. Учасниками групи можуть бути діти від двох до п'яти років [165].

А. Осіпова рекомендує здійснювати групову психокорекцію у роботі з дітьми дошкільного віку із ЗПР у малих групах (від 4 – 7 осіб), що сприяє підвищенню ефективності групової взаємодії. На її думку, це обумовлено тим, що спілкування у цьому віці не є провідним видом діяльності, а знаходиться у процесі формування. Оптимальна кількість учасників групи в значній мірі залежить від частоти та тривалості психокорекційних занять. Для групи, де заняття проводяться 1 – 2 рази на тиждень, рекомендується склад від 2 до 7 учасників.

Індивідуальна психологічна корекція проводиться з метою відпрацювання окремо з кожною дитиною вмінь та навичок, з засвоєнням яких виникають складнощі або якщо дитина за будь-якими причинами відмовляється працювати під час групового заняття.

Важливим аспектом діяльності психолога на даному етапі є робота психолога з родиною дитини (з питань формування ефективних батьківських установок на проблеми дитини шляхом активного залучення батьків до корекційного процесу) та педагогами (формування комунікативної компетентності; створення у дитячому колективі атмосфери прийняття, доброзичливості, відкритості, взаєморозуміння).

Очікуваний результат: розробка програми корекції комунікативної дітей із ЗПР старшого дошкільного віку, визначення тематики навчально-практичних семінарів, занять з елементами тренінгу та тематичних

консультацій для батьків та педагогів щодо підвищення рівня їх комунікативної компетентності; створення оптимально комфортних умов для повноцінного фізичного, психічного і соціального розвитку дитини, розвивального середовища на основі співпраці дитини, батьків та фахівців в умовах закладу дошкільної освіти.

Метою четвертого – підсумкового етапу, є здійснення аналізу корекційного впливу та визначення ефективності впровадженої в практику роботи ЗДО системи роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПП старшого дошкільного віку, прогнозування подальших корекційних дій у наступній віковій фазі розвитку дитини. Зміст підсумкового етапу: проведення контрольного дослідження щодо особливостей розвитку спілкування дитини із ЗПП з однолітками; проведення експертної оцінки результативності корекційного впливу. Очікуваний результат: оволодіння навичками спілкування дітьми із ЗПП старшого дошкільного віку та опанування провідною формою спілкування з однолітками.

Таким чином, корекція комунікативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку із ЗПП має будуватися з урахуванням загальних принципів: єдності діагностики та корекції, єдності корекції та розвитку, діяльнісного підходу до корекції, комунікативної спрямованості навчання та виховання.

Організація комплексної роботи щодо розвитку спілкування дітей із ЗПП у спеціалізованих дошкільних навчальних закладах передбачає декілька етапів: організаційний, діагностичний, корекційний, підсумковий.

Здійсненню корекційної роботи обов'язково повинно передувати комплексне діагностичне обстеження, яке дозволяє виявити характер та ступінь порушень розвитку, зробити висновок про можливі передумови та на підставі цього висновку сформулювати цілі й завдання корекційного впливу.

Психічний розвиток і формування особистості дитини можливі лише при спілкуванні з дорослими та однолітками і відбуваються насамперед у тій діяльності, яка на даному етапі онтогенезу є провідною (у дітей дошкільного віку – гра).

В умовах дошкільного закладу цілеспрямований психокорекційний вплив на дитину із ЗПР повинен здійснюватися через комплекс заходів, з залученням до цього процесу людей з найближчого соціального оточення (батьків, психолога, педагогів та ін.).

Реалізація корекційної роботи вимагає від психолога постійного контролю за динамікою змін, які відбуваються у поведінці і діяльності, емоційних станах, почуттях і хвилюваннях дітей. Такий контроль дозволяє своєчасно вносити необхідні корективи в програму, методи і засоби психологічного впливу на дитину.

3.2. Програма психологічної корекції комунікативної діяльності старших дошкільників із ЗПР з однолітками

Система роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку містить декілька взаємопов'язаних блоків: програму психологічної корекції для дітей із ЗПР, роботу з батьками дітей експериментальної групи та вихователями.

Програма психологічної корекції комунікативної діяльності для дітей із ЗПР в умовах ЗДО розрахована на формування комунікативних навичок у дітей у спілкуванні з однолітками. Основу програми склали напрями [194]:

- поширення репертуару засобів спілкування та розвиток комунікативних навичок (здатності їх використовувати);
- розвиток здатності усвідомлювати себе та сприймати однолітків як суб'єктів спілкування;
- формування емоційно-позитивного сприйняття однолітків; формування потреби в спілкуванні (діловому, особистісному, пізнавальному);
- формування у дітей соціальних уявлень, усвідомлення та відтворення в ігровій формі соціальних стосунків, вдосконалення навичок культури спілкування.

Програма містить 20 фронтальних занять, які проводяться психологом один раз на тиждень. Тривалість кожного заняття не перевищує 30 хвилин та всі вони мають загальну структуру. Вступна частина триває до 5 хвилин. Кожне заняття починається з привітання, яке виконує важливу функцію встановлення (на перших заняттях) або підтвердження (у наступному) інтересу, емоційно-позитивного та доброзичливого ставлення до психолога та однолітків. Крім привітання, ця частина заняття містить або пальчикові ігри, або мімічні і пантомімічні етюди, або ігри та вправи для розминки. Обов'язковим елементом вступної частини є мотивація дітей до активної участі на занятті. Порозуміння дітьми мети виконання вправ підвищує зацікавленість дітей в їх відпрацюванні. В основній частині, яка триває близько 15 хвилин заняття, чергуються бесіди, ігри та вправи, творчі завдання. Таке використання різноманітних технік дозволяє підтримувати інтерес та увагу дітей під час заняття. Заключна частина заняття (5 хвилин) містить ігри на заняття психоемоційного та фізичного напруження, релаксаційні комплекси, ігри та вправи на розвиток уваги та уваги, проводяться вправи на визначення емоційного стану дитини у кінці заняття. Наприкінці кожного заняття підбиваються підсумки, діти обмінюються враженнями.

До змісту програми було включено теми занять, щодо поширення репертуару засобів спілкування: «Як можна привітатися?», «Мое ім'я», «Всі ми різні», «Мої емоції», «Засоби спілкування», «Слова «колючки»», «Правила спілкування», «Слова, які псують нам настрій», «Дружба».

В ці заняття включались ігри та вправи на розвиток та вміння висловлювати свою думку та визначати її за допомогою міміки та жестів. Дітям розповідалось, що одне і теж слово може звучати по-різному, якщо його проговорити з різною інтонацією та силою. А потім вони за допомогою ігор та вправ вчилися керувати своїм голосом. Так, у вправі «Інтонація» діти вчилися проговорювати різноманітні висловлювання із повсякденного життя змінюючи голос та інтонацію. Використовувались такі короткі речення, як

«ти хороший», «іди до мене», «що ти робиш?» та інші. Наприкінці кожної справи психолог сумісно з дітьми підбиває підсумки. Наприклад, що тільки від нас залежить, як ми спілкуємось з іншими людьми лагідно, ввічливо або грубо; голос наш є тихим, але гучним; кожна людина може самостійно керувати своїм голосом.

В програму було включено цикл занять на морально-етичні теми з метою формування у дітей мотивації до спілкування з однолітками. Так, основна частина заняття з теми «Дружба» містила бесіду з дітьми, під час якої висвітлювались та коригувались уявлення дітей про дружбу. До обговорення включались важливі для дітей питання. Наприклад, «Якою повинна бути дитина, щоб з нею бажали дружити діти?», «Що значить дружити?», «Який він справжній друг?», «Можуть друзі сваритися чи ні?», «Що головне у дружбі?». Під час бесіди психолог допомагав дітям зробити важливі для них висновки: «Вміння обговорювати з однолітками та дорослими свої почуття та бажання та поступатись одне одному, допоможе вам спілкуватись з іншими людьми.» Потім для дітей створювалась спеціально змодельована ігрова ситуація співпраці, під час якої діти повинні були домовитися про спільні дії. Для цього дітей розподіляли за парами та на кожну пару видавали один олівець та один аркуш. Діти повинні були самостійно домовитися про те, що вони будуть малювати та при виконанні завдання олівець потрібно було тримати двом дітям одразу. Для дітей, які не могли домовитися та не хотіли поступатись одне одному, додатково проводились індивідуальні заняття.

Велика увага під час занять приділялась також розвитку здатності усвідомлювати себе та сприйняттю однолітка, як суб'єктів спілкування, формування емоційно-позитивного сприйняття однолітка, формуванню потреби у спілкуванні, вдосконаленню навичок культури спілкування дітей.

Робота з дітьми із ЗПР старшого дошкільного віку за даною програмою доповнювалась індивідуальними заняттями психолога, що надавало

можливість забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини при формуванні комунікативної діяльності.

Система роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР не обмежувалась програмою психологічних занять. Повноцінними учасниками цього процесу стали батьки та вихователі. Залучення батьків та вихователів до формування комунікативної діяльності дітей відбувалось за допомогою проведення для них відкритих занять та шляхом підвищення їхньої комунікативної компетентності.

Відкриті заняття надавали можливість батькам та вихователям отримати зразки спілкування з власними дітьми, що дозволяло закріплювати отримані дітьми навички та відпрацьовувати їх у повсякденних умовах у певних ситуаціях спілкування з однолітками та дорослими.

Для підвищення комунікативної компетентності вихователів та батьків було проведено цикл тематичних консультацій, навчальних семінарів, тренінгових занять. Для батьків були запропоновані та проведені індивідуальні (за запитом батьків) та тематичні консультації («Як спілкуватись з дитиною», «Формування образу-Я дитини», «Використання рольових ігор для розвитку комунікативної сфери дитини», «Спілкування та міжособистісні стосунки») та навчальні семінари («Усвідомлене батьківство», «Майстерність комунікації»).

Необхідність підвищення комунікативної компетентності батьків обумовлена насамперед важливістю соціального інституту сім'ї для повноцінного розвитку дитини. Саме у сім'ї закладаються основи культурних та моральних цінностей. Від батьків маленька дитина засвоює свої перші знання, свій перший соціальний досвід, який використовує під час спілкування з однолітками та який має значний вплив на її подальшу соціалізацію у суспільстві. Однак фахівці сфери освіти та науковці підкреслюють, що сучасною проблемою сімейного виховання є недостатня увага батьків до дітей на перших етапах виховання. А саме, дефіцит уваги та душевного тепла з боку батьків по відношенню до дитини, підвищені вимоги або повна байдужість,

невміння розпізнати потреби та мотиви поведінки дитини призводять до великої кількості проблем, пов'язаних з формуванням особистості дитини та впливають на розвиток її комунікативної сфери. Тому для батьків була запропонована програма соціально-психологічного тренінгу з підвищення їхньої психологічної та комунікативної компетентності.

Соціально-психологічний тренінг є одним з методів активного навчання та психологічного впливу, що здійснюється у процесі групової взаємодії. Під час нього власна активність того, хто навчається, доповнюється рефлексією над власною поведінкою та поведінкою інших учасників групи [171]. Тренінг дозволяє набути навички спілкування, сформувані в учасників індивідуально-специфічні прийоми комунікації, розкрити їхні індивідуальні особливості, скоригувати власну поведінку. І. Алтуніна, посилаючись на дослідження Л. Петровської та Ю. Ємельянова, вважає, що основним засобом розвитку «комунікативної компетентності» людини є активні методи навчання (методи соціально-психологічного тренінгу) [4].

Використання у роботі з батьками програми соціально-психологічного тренінгу дозволяє не лише зробити сам процес отримання знань більш цікавим, а також надає можливість для самовираження кожному учаснику. Тренінговий формат дозволяє під час занять крім традиційних засобів навчання – міні-лекцій, використовувати різноманітні інтерактивні техніки: мозковий штурм, аналіз ситуаційних вправ, аналіз проблемних ситуацій та критичних випадків, рольову гру. Всі означені техніки характеризуються творчою спрямованістю завдань та передбачають сумісне вирішення проблем.

Метою соціально-психологічного тренінгу, запропонованого для батьків, є відпрацювання навичок взаємодії між членами родини та позасімейним оточенням з урахуванням потреб та емоційного стану суб'єктів спілкування. Програма тренінгу містить шість занять. Тривалість одного тренінгового заняття складає 2 години та планується один раз на місяць. Кожне заняття має загальну структуру: мотиваційний блок, інформаційний блок, вправи на відпрацювання навичок.

Заняття 1 «Вступне» спрямоване на знайомство з учасниками тренінгу. На цьому занятті учасникам надається інформація про мету та завдання тренінгу, визначаються правила для учасників тренінгу. Під час знайомства учасникам тренінгу пропонується розповісти про себе. Психолог надає приклад – ім'я, вік, склад сім'ї (скільки членів родини мешкають разом, кількість дітей у родині), коло інтересів (професія, хобі).

В інформаційному блоці заняття психолог наводить приклади ситуацій спілкування з дітьми, в яких зазвичай виникають конфлікти між членами родини, коли батькам здається, що дитина їх не чує. Наприклад, необхідність неодноразового звернення до дитини з проханням виконати будь-яку дію (поїсти, прибрати іграшки).

Відпрацювання навичок слухати та чути співрозмовника відбувається за допомогою вправи «Будинок моєї мрії». Кожному учаснику надається аркуш паперу і олівці та пропонується намалювати будинок мрії. Відповідно до завдання вправи, малюнок не можна показувати іншим учасникам. На виконання завдання відводиться 15 хвилин. У другій частині завдання, коли малюнки готові, учасникам у парах пропонується відтворювати малюнок партнера за словесним описом. Коли кожен з учасників пари намалював свій варіант будинку мрії іншого учасника, малюнки порівнюються з оригіналом. Учасники обговорюють загальні емоційні враження від участі у виконанні завдання та власного відчуття від отриманого результату. В процесі обговорення батьки визначають, що їм заважало та навпаки допомагало розуміти іншу людину в процесі виконання вправи. Психолог пропонує провести аналогію з процесом спілкування з дітьми.

При підбитті підсумків важливо звернути увагу на особливості подачі інформаційного повідомлення дітям. А саме, звертатись до дитини уважно, після встановлення з нею зорового контакту. Формулювати інформаційне повідомлення в зрозумілій та доступній для дитини формі, якщо потрібно з конкретизацією окремих дій.

Заняття 2 «Знайомство з власною дитиною» спрямоване на розуміння емоційного стану та потреб дитини. Для зняття емоційної напруги та продовження знайомства між учасниками тренінгу на початку заняття пропонується вправа «Особистий момент». Для виконання цієї вправи тренер пропонує кожному учаснику групи знайти у себе будь-яку річ (на тілі, у кишені, гаманці, сумці тощо), яку учасник вважає унікальною для інших, але звичайною для себе, та розповісти групі історію цієї речі.

Далі учасникам пропонується поділитися на пари для виконання вправи «Зустріч», що спрямована на набуття усвідомленого досвіду та з'ясування важливих особливостей взаємодії з іншими людьми. Для виконання завдання кожна пара отримує один аркуш паперу та два фломастери (олівця). Протягом п'яти хвилин учасники малюють на аркушу мовчки та не відриваючи фломастера від паперу. Правильність та значення ліній малюнку не має значення. Важливо прислухатися до своїх почуттів та емоцій, що виникають в процесі виконання завдання під час взаємодії з іншою людиною.

За підсумками виконання вправи проводиться обговорення:

1. Які відчуття та емоції виникали в процесі взаємодії з іншими людьми?
2. Як взаємодія на аркуші паперу схожа на Ваші реальні стосунки з іншими людьми?
3. Чи порушували Ви межі одне одного під час малювання? Які почуття виникали?
4. Що бажаєте отримати від стосунків з оточуючими людьми? Що отримуєте?

В інформаційному блоці надається інформація про особливості розвитку емоційної та потребнісно-мотиваційної сфери дітей старшого дошкільного віку, роль батьків в процесі ознайомлення дитини з власними емоційними станами та емоційними станами інших людей.

Відпрацювання навичок розуміти власні потреби та потреби дитини, усвідомлювати власні емоційні стани та емоційні стани інших людей відбувається за допомогою вправи «Знайомство з власною дитиною». Ця вправа

містить дві частини. Перша частина спрямована на актуалізацію уявлень батьків про власну дитину. Кожному учаснику групи пропонується закінчити наведені нижче речення:

1. Два слова, якими можна описати мою дитину...
2. Якби моя дитина була звуком, то вона звучала б, як...
3. Мені найбільше подобається у моїй дитині...
4. Моя дитина змушує мене сміятися, коли...
5. Що любить Ваша дитина?

У другій частині вправи учасникам пропонується актуалізувати спогади про власне дитинство та відповісти на питання:

1. Яким Ви були у шість років?
2. Як, на Вашу думку, батьки описали б Вас у тому віці?
3. Чи згадуєте Ви з Вашими батьками про те, що Ви робили в дитинстві?
4. Яка була Ваша улюблена іграшка?
5. Що найбільш любите зараз?

Використання цієї вправи у роботі з батьками надає можливість краще зрозуміти потреби та інтереси дитини, сприяє налагодженню міжособистісної взаємодії між членами родини.

Заняття 3 «Образ-Я дитини» спрямоване на усвідомлення батьками значення власного впливу на формування образу-Я дитини. Для зняття емоційної напруги та продовження знайомства між учасниками тренінгу на початку заняття пропонується вправа «Особистий момент». Для виконання цієї вправи психолог пропонує кожному учаснику групи знайти у себе будь-яку річ (на тілі, у кишені, гаманці, сумці тощо), яку учасник вважає унікальною для інших, але звичайною для себе, та розповісти про себе від її імені (наприклад, «я – олівець Тетяни, знаю її не дуже давно, але можу розповісти про неї таке...»).

Вправа «Образ дитини» використовується для актуалізації уявлень батьків про власну дитину. Протягом 5 хвилин батькам слід надати якомога

більше відповідей на питання: Хто їх дитина? Яка їх дитина? Далі учасники проводять диференціацію відповідей за трьома групами: Я-соціальне, Я-психічне, Я-фізичне. Аналізується ставлення батьків до власної дитини відповідно до наданих відповідей.

Визначення уявлень батьків щодо особливостей розвитку власної дитини, усвідомлення образу вихователя дитячого садочка та уявлень про себе, як батьків дитини дошкільника відбувається за допомогою вправи К. Фопеля «Профіль групи» [240]. В процесі її виконання учасники семінару створюють «профіль дитини», «профіль батьків» та «профіль вихователя». На виконання завдання відводиться 45 хвилин. За цей час кожна підгрупа оформляє певний профіль, учасники придумують назву і девіз, обирають доповідачів для захисту своєї роботи. У розпорядження кожної підгрупи надаються матеріали необхідні для виконання вправи, а саме: аркуш паперу формату А1, кольорові фломастери, старі журнали, ножиці і клей. На початку роботи на аркуші паперу учасники кожної підгрупи малюють контур фігури людини та далі оформлюють її у вигляді колажу. Для полегшення роботи в підгрупах учасникам пропонується перелік питань, які в цій вправі символічно пов'язані з різними частинами намальованої фігури. Питання для оформлення «профілю дитини» мають наступний вигляд:

1. Область над головою: про що найчастіше думає дитина?
2. Область очей: на що охоче дивиться?
3. Область вух: праве – що найчастіше чує? Ліве – що хоче чути?
4. Область рота: про що говорить?
5. Ділянка живота: правий бік – що найчастіше їсть? Лівий бік – що любить їсти?
6. Ділянка серця: що особливо по серцю?
7. Плечі: які проблеми існують?
8. Права рука: які завдання треба виконувати?
9. Ліва рука: чим охоче займається у вільний час?
10. Права нога: місця, де буває?

11. Ліва нога: місця, у яких подобається бувати?

12. Праве стегно: чого боїться?

13. Ліве стегно: чого бажає?

Спосіб оформлення відповіді на питання обирається учасниками підгрупи у процесі обговорення. Наприклад, відповідь можна написати, намалювати, вирізати картинку або текст з газет і журналів. Вже під час виконання вправи батьки з подивом відмічають різницю між бажаннями дитини та реальністю, яка її оточує. Побудова інших профілів дозволяє усвідомити деякі проблемні моменти у вихованні дітей, обговорити можливості співпраці та сприяє налагодженню контактів між учасниками семінару.

Заняття 4 «Цінності сімейного виховання» спрямоване на усвідомлення цінностей сімейного виховання, зокрема важливості спілкування між членами родини, для повноцінного розвитку дитини. Заняття розпочинається з дискусії на тему «Якими ми бачимо та бажаємо бачити наших дітей? Що робимо для того, щоб наші очікування були реалізовані? Що чекаємо від наших дітей?»

Вправа «Сліпий і поводитир». Вправа проводиться в парах. У кожній парі вибирається «сліпий» і «поводир». Психолог надає інструкції «поводирю»: «Ви ведете свого партнера за собою. Очі у нього закриті. Він приїхав з іншої країни та майже не знає про нас та наше життя. Слід познайомити його з предметами навколишнього світу, людьми, інтер'єром». На виконання вправи відводиться 5 хвилин. Учасникам пропонується звертати увагу на свої відчуття і почуття. Через 5 хвилин учасники міняються ролями. Психолог стежить за часом та говорить, коли треба помінятися ролями.

Під час рефлексії вправи учасники розповідають, як відчували себе в ролі «поводиря»? Як почувалися в ролі «сліпого», чи було безпечно в цій ролі, чи довіряли вони своєму партнеру? Чи вистачало їм турботи, яку до них проявляли під час виконання вправи?

Дуже важливими елементами взаємодії батьків та дітей є дотримання балансу між нашим бажанням давати дітям (знання, емоції тощо) та отримувати від них зворотній зв'язок. Вправа «Давати і отримувати» з використанням

метафоричних асоціативних карт (Dixit) спрямована на формування уміння отримувати (не відчуваючи себе ображеним та приниженим) та давати (коли у іншої людини є психологічна готовність приймати) під час взаємодії з іншими людьми.

Психолог кладе перед учасниками карточки на стіл двома стопками та надає учасникам пояснення: «Та стопка, що по праву руку від Вас, містить все, що Вам хотілося б отримати від оточуючих Вас людей. Та стопка, що по ліву руку містить все, що Вам хотілося б дати людям». Учасникам пропонується по черзі брати по одній карточці з кожної стопки та надавати пояснення тому, що вони бачать на картинці. Результати обговорюються у групі.

У другій частині вправи учасники по черзі беруть з кожної колоди по шість карточок. Обирають з них одну карточку, яку бажають обговорити з групою. Карточка пред'являється іншим учасникам з проханням про допомогу тощо. Інші учасники підтримують його у межах карточок, які мають, обґрунтовуючи власний вибір реагування на прохання.

Заняття 5 «Особливості взаємодії з дітьми» спрямоване на з'ясування важливості для розвитку дитини можливості проявляти власну індивідуальність та отримувати при цьому підтримку від батьків.

Вправа «Три імені» спрямована на продовження знайомства та усвідомлення власної індивідуальності та індивідуальності кожного з учасників групи. Психолог пропонує кожному учаснику написати на папері три варіанти свого імені (наприклад, як вас називає дитина, чоловік (або жінка), близькі друзі). Далі кожен учасник групи називає ім'я, що написано, та пояснює чому саме так називають його близькі люди.

В інформаційному блоці надається інформація про важливість створення умов у родині для проявів та розвитку індивідуальності дитини.

Вправа «Казка про унікальність» з використанням метафоричних асоціативних карт.

1. Жив був кіт. Він був...
2. Для нього було важливе...

3. Він мав багато талантів...
4. Саме тому він...
5. Одного разу кіт зустрів Психолога.

Психолог розгледів у нього приховані таланти...

6. Кіт став відкрито користуватися своїми талантами. Тому його життя змінилося...

7. Завдяки цьому новому досвіду кіт виробив власну філософію...

По завершенні вправи учасники висловлюють почуття та враження, думки про те, як отриманий досвід можна використовувати у вихованні дитини.

Заняття 6 «Підсумкове» спрямовано на відпрацювання навичок взаємодії у спілкуванні та підбитті підсумків навчання за програмою соціально-психологічного тренінгу.

Вправа «Містечко» містить 3 частини. У першій частині учасникам дається 4 листи ватману, ножиці, скотч і завдання з'єднати ці ватмани в один великий аркуш. Психолог надає інструкцію: «Візьміть кожен по маркеру, виберіть собі будь-яке місце на цьому аркуші, яке вам найбільше сподобається, і намалуйте будинок, який тільки прийде вам в голову». На виконання завдання відводиться 15 хвилин. Далі учасникам пропонується розповісти про те, хто міг би жити в такому будинку (характер, звички).

У другій частині вправи учасникам пропонується сходити одне до одного в гості, не відриваючи маркера від паперу. Аналіз за результатами виконання цього завдання відбувається за допомогою відповідей на питання:

1. Чи всі будиночки вдалося відвідати?
2. Що там здалося цікавим?
3. Можливо десь хотілося залишитися якомога довше? Чому?

У третій частині учасникам пропонується дати назву містечку, що вони побудували (намалювали), домалювати в містечку те, що вони вважають додати, як необхідне для життя та розповісти про куточки містечка, які подобаються їм найбільше. За підсумками виконання вправи учасники діляться емоціями та відчуттями, що виникали у них в процесі роботи та взаємодії.

Наприкінці заняття відбувається підбиття підсумків навчання за програмою соціально-психологічного тренінгу. Учасники по черзі висловлюють свої враження від процесу навчання, висловлюють думки про те, які навички вдалось отримати та про корисність набутого досвіду у процесі виховання власних дітей та спілкування з іншими людьми.

Блок роботи з вихователями теж був спрямований на підвищення їх психологічної та комунікативної компетентності. Вибір основних напрямів, які стали базовими для програми соціально-психологічного тренінгу з підвищення комунікативної компетентності вихователів спеціалізованих груп для дітей із ЗПР та вихователів груп закладів дошкільної освіти з інклюзивним навчанням, здійснювався за даними, отриманими при аналізі літературних джерел з питань визначення складових професійної компетентності педагогічних працівників.

Результати аналізу свідчать про те, що в умовах реформування освітньої системи, проблема розвитку професіоналізму педагогічних працівників, зокрема вихователів, набуває особливої значущості. Система освіти наповнюється новою структурою та змістом, що в свою чергу потребує створення принципово нових підходів до надання якісних освітніх послуг та можливо лише за умови наявності у педагогічних працівників не лише відповідного рівня освіченості, а й певного рівня сформованості комунікативної компетенції.

Дослідженню особливостей професійної діяльності педагогів присвячені праці Н. Кузьміної, І. Беха, О. Кононко та ін. Проте професійна діяльність вихователя дошкільного закладу загалом є менш вивченою, ніж діяльність вчителя, незважаючи на те, що сучасна система освіти висуває високі вимоги до професійних якостей вихователя. У наказі Міністерства освіти і науки України № 665 від 01 червня 2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» вказано, що сформованість високого рівня комунікативної компетентності належить до головних

складових професійної компетентності педагогічних працівників. Однак технологій формування комунікативної компетентності, які б враховували типові ситуації спілкування під час виконання вихователями професійних обов'язків, недостатньо. Недостатнє розкриття проблеми у теорії і практиці спонукає до з'ясування змісту та структури комунікативної компетентності вихователя та умов її розвитку.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження визначив, що питанням з'ясування змісту поняття комунікативної компетентності, її структури, опису теоретичних концепцій та моделей, визначення її ролі у процесі спілкування, методів її розвитку присвячені праці І. Алтуніної, Ю. Жукова, Л. Петровської, Л. Столяренко, Ю. Смелянова та ін. [4; 171]. Теоретичний аналіз сучасних досліджень, що висвітлюють зміст поняття «комунікативна компетентність», свідчить про те, що спостерігається значне різноманіття у поглядах науковців на визначення цієї дефініції: від здатності до спілкування та успішності у встановленні комунікативних контактів до знання культурних норм і правил спілкування, наявності певних комунікативних вмінь та навичок.

Деякі дослідники, намагаючись визначити дефініцію «комунікативна компетентність», ототожнюють її з комунікативними здібностями людини. Оскільки успішність діяльності будь-якої людини залежить насамперед від рівня розвитку її здібностей, то якщо розглядати спілкування у межах теорії діяльності, можна припустити, що його успішність теж буде залежати від наявності у людини певного роду здібностей, а саме комунікативних здібностей. Серед дослідників, які визначають комунікативну компетентність через призму діяльності, слід назвати – Е. Зеєр, І. Климковича, А. Хуторського, Н. Яковлеву.

При дослідженні даної проблеми науковці спочатку звертали увагу на специфічні складнощі, які виникають у людини під час спілкування, та намагались пов'язати їх з дефіцитом певних вмінь та знань. Зокрема О. Бодальов звертає увагу на те, що нормальне спілкування людини

передбачає точне узгодження її власних вербальних і невербальних комунікативних дій з відповідними діями людей, які з нею спілкуються. Автор вводить терміни «комунікативне ядро особистості» та «складнощі спілкування». До «комунікативного ядра особистості» він відносить усі характеристики, що належать до особистості людини та впливають на її спілкування з іншими людьми, включаючи пізнання і поведінку інших людей, а також риси характеру людини, що виявляються в спілкуванні. До причин виникнення складнощів у спілкуванні О. Бодальов відносить невідповідність мотиваційної та інструментальної складових спілкування, значну різницю у віці та життєвому досвіді тих, хто спілкується [20].

Сучасні підходи до визначення змісту поняття «комунікативна компетентність» можна представити у наступному вигляді [4; 46; 97; 117; 171]:

- складне, багатокомпонентне психологічне утворення, однією з головних складових якого є комунікативні здібності (І. Алтуніна);

- здібність встановлювати та підтримувати необхідні контакти між людьми, яка спирається на систему знань та вмінь, що забезпечують успішний перебіг комунікативних процесів (П. Растянников);

- характеристика успішності спілкування людини (Ю. Жуков);

- система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективних комунікативних дій в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії (Л. Петровська);

- здатність: до орієнтації у ситуації спілкування (Г. Андрєєва), встановлювати та підтримувати певні контакти з людьми (Л. Столяренко);

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування (Г. Трофимова);

- комунікативна гнучкість – набір комунікативних тактик та стратегій, притаманних індивіду або групі індивідів (О. Муравьова, Є. Ключев, І. Горелов);

- «володіння складними комунікативними навичками і вміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень в спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету в сфері спілкування, дотримання правил пристойності, вихованість; орієнтація в комунікативних засобах, властивих національному, становому менталітету, освоєння рольового репертуару в рамках певної професії» (В. Куніцина);

- ситуативна адаптивність та успішність використання вербальних та невербальних засобів соціальної поведінки (Ю. Ємельянов);

- володіння мовою, вміння орієнтуватися в об'єкті спілкування для створення прогностичної моделі його поведінки, наявність емпатії та особистісних характеристик (адекватна самооцінка, соціальна спрямованість) самого суб'єкта спілкування (М. Хазанова).

Взагалі комунікативна компетентність являє собою інтегративне, цілісне, психічне утворення, що визначає ефективність спілкування.

Для визначення змістової сторони комунікативної компетентності вихователя звернемося до наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів». Цей документ визначає комунікативну компетентність, як «якість дії працівника, що забезпечує ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, яка навчається, контакт з учнями (вихованцями, дітьми) різного віку, студентами, батьками (особами, які їх замінюють), колегами, здатність до розробки стратегії, тактики і техніки взаємодії з людьми, організацію їхньої спільної діяльності для досягнення певних суспільно значимих цілей; здатність переконувати, стверджувати свою позицію; володіння державною мовою, грамотним усним та писемним діловим мовленням, ораторським мистецтвом, професійним етикетом, а також навичками публічної презентації результатів роботи, вміннями обирати відповідні форми і методи презентації» [157].

Отже, комунікативна компетентність вихователя містить систему знань, вмінь та стосунків, пов'язаних з його здатністю встановлювати та підтримувати такий рівень спілкування з вихованцями та їхніми батьками, колегами, який забезпечує ефективність його професійної діяльності.

Структуру комунікативної компетентності досліджували В. Захаров, В. Лабунська, З. Смелкова (відзначали когнітивну складову, а саме знання та здібності необхідні для спілкування), А. Мудрик (комунікативні вміння), О. Сидоренко (структурними елементами вважав – комунікативні знання, комунікативні здібності та комунікативні вміння), Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Л. Петровська (окрім знань, вмінь та навичок відокремлюють особистісні особливості).

Ю. Ємельянов вважає, що структура комунікативної компетентності містить наступні компоненти: загальні здібності; комунікативні знання, вміння, навички, організація індивідом міжособистісного простору відповідно до соціальних норм; особистісні характеристики (Я-концепція; пластична-ригідна установка; екстернальність, інтернальність) [72].

Аналіз досліджень щодо визначення структури і змісту комунікативної компетентності дозволив сформулювати якості, які потрібні вихователям спеціалізованих дошкільних закладів для здійснення ними успішного професійного спілкування. До них належать [67]:

- знання: вербальних та невербальних засобів спілкування; правил та етикету комунікативної поведінки; особистісних рис, що ускладнюють процес спілкування; комунікативних бар'єрів; методів формування комунікативної компетентності;

- вміння: організувати міжособистісний простір у процесі спілкування; встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми; швидко адаптуватися до різноманітних професійних соціальних ситуацій, як типових так і нетипових; вільно володіти вербальними та невербальними засобами спілкування; аналізувати ситуацію міжособистісного спілкування; долати складнощі, що виникають під час спілкування; проявляти емпатію;

- ставлення: до себе, до вихованців, до їхніх батьків, до колег та адміністрації, до професійної діяльності, до конфліктних ситуацій.

Знання вербальних засобів спілкування – це, в першу чергу, знання вимог до педагогічного мовлення. Мовлення вихователя повинно відповідати нормам, семантична сторона мови повинна сприяти формуванню у дітей навичок точності використання висловлювань. Вихователь повинен спостерігати за логікою висловлювань, відсутністю у мовленні елементів далеких від літературної мови (неприпустимо використання слів-паразитів, діалектних і жаргонних слів). Виразність мови (інтонація, темп мови, сила, висота голосу) допоможе вихователю зробити акценти на важливості інформації, сприяти усвідомленню її змісту, привернути увагу дітей, створити атмосферу емоційного співпереживання. Мовлення вихователя сприяє розширенню словникового запасу дитини, допомагає сформувати навички точності слововживання, виразності й образності мови, оскільки в дошкільному віці формуються основи лексичного запасу дитини. Доречність мови вихователя передбачає, перш за все, володіння почуттям стилю. Формування культури мовленнєвої поведінки передбачає розвиток навичок у дітей дошкільного віку спілкування, вміння користуватися різноманітними формулами мовленнєвого етикету, орієнтуватися на ситуацію спілкування, співрозмовника. До перерахованих вище вимог слід також віднести правильне використання педагогом невербальних засобів спілкування, його вміння не лише говорити з дитиною, а й чути її.

При аналізі мовлення педагога дослідники нерідко використовують поняття «комунікативна поведінка», яку зазвичай трактують як таку організацію мовлення і невербальної поведінки вихователя, яка впливає на створення емоційно-сприятливої атмосфери педагогічного спілкування, характер взаємостосунків між вихователем і дітьми, стиль їхньої діяльності (О. Леонт'єв, В. Кан-Калик) [126].

Під час спілкування комунікативна поведінка вихователя аналізується не лише за змістом його висловлювань, а й за узгодженістю його жестів,

рухів, виразу обличчя з мовленням. Розповіді, репліки, запитання, оцінні судження, відповіді, зауваження, емоційні реакції створюють специфічну атмосферу, яка є результатом комунікативної поведінки вихователя. Настрій, емоційні враження від зустрічі з вихователем, його погляд, інтонація, тональність мовлення впливають на співрозмовника. Тому важливо, плануючи зустріч з колегами, з дітьми або з їхніми батьками, обміркувати не тільки зміст спілкування, а й особливості мовлення і комунікативної поведінки.

Педагогічна ефективність мовлення вихователя залежить від вміння здійснювати правильний вибір мовленнєвих засобів та рівня володіння мовою. Тому необхідно постійно вдосконалювати знання рідної мови та власну мовленнєву культуру завдяки:

- створенню у ситуаціях спілкування установок на оволодіння правильним літературним мовленням та здійсненню самоконтролю;

- розвитку умінь виразного мовлення;

- розвитку загальних психологічних якостей особистості, що створюють передумови для успішного оволодіння мовленнєвими навичками та вміннями;

- розвиток комунікативних якостей важливих для педагогічного спілкування таких, як правильність, зрозумілість, доречність (логічність, переконливість, спонукальність) та точність висловлювання; різноманітність мовленнєвих засобів та їх виразність (образність, емоційність, яскравість); володіння невербальними засобами спілкування (мімікою, жестами, темпом мовлення, тембром голосу); чистота мови (недопустимість жаргонізмів, вульгаризмів і просторічних слів), лаконічність [6].

Особливої значущості ці якості набувають для вихователя в ситуаціях професійного спілкування з дітьми із ЗПР, для яких характерними особливостями мовленнєвого розвитку є бідність словникового запасу, перевага в ньому побутової лексики, недостатньо сформований фонематичний слух та фонематичне сприйняття. Ці особливості психічного

розвитку негативно впливають на розвиток комунікативної діяльності дітей та ускладнюють процес спілкування.

Вміння володіти вербальними (мовлення) та невербальними (жести, рухи, міміка) засобами спілкування допоможе вихователю надавати вихованцям інструкції, зрозумілі дітям (поетапні та точні). Це є дуже важливим при спілкуванні з дітьми із ЗПР, тому що в силу інтелектуальної недостатності складні інструкції їм недоступні. Тому при організації професійної діяльності вихователям, що працюють в спеціалізованих групах з дітьми із ЗПР або в групах з інклюзивним навчанням, слід враховувати також особливості розвитку дітей цієї категорії.

Процес формування професійної комунікативної компетентності не може бути успішним без прагнення і вміння вихователя емоційно відгукуватися на проблеми іншої людини, правильно уявляти собі, що та відчуває. Ці якості пов'язані з поняттям «емпатія». Вміння проявляти емпатію до вихованців є дуже важливою складовою комунікативної компетентності вихователя. Будь-який прояв щирого інтересу до особистості дитини цінується нею особливо високо, тому що допомагає дитині відчути власну значущість, необхідну для формування позитивного ставлення до себе та інших.

Діти із ЗПР у дошкільному віці з власної ініціативи майже не звертаються до «чужого» дорослого за оцінкою власної діяльності. Разом з тим вони дуже чутливі до ласки, доброзичливого ставлення, співчуття. Їх задовольняють тактильний контакт (торкання руки, голови), посмішка, короткі недиференційовані вербальні оцінки («молодець», «хороший хлопчик або дівчинка»). Діти більш охоче йдуть на контакт, легше приймають допомогу, рідше посилаються на втому і відмовляються від запропонованої ним діяльності, якщо спілкування з дорослими має позитивну емоційну модальність, створюється ситуація успіху, довіри.

Ю. Гіппенрейтер, Т. Карягіна провели експериментальне дослідження, предметом якого була конгруентна емпатія в педагогічному спілкуванні.

Результати дослідження визначили, що діти відчують більше довіри та схильні ділитися власними проблемами з педагогами, які вміють широко висловлювати свої почуття, встановлювати емоційний контакт з дитиною, володіють методами саморегуляції власних емоційних станів. Зазвичай педагоги у спілкуванні з дітьми використовують реакції, які відповідають соціальним нормам та є обумовленими уявленнями про образ педагога. За результатами дослідження доведено, що діти чутливі до щирості, помічають, коли педагог знаходиться в стереотипній ролі та більше цінують педагогів, здатних конгруентно виражати емпатію [67].

У дітей із ЗПР спостерігається незрілість емоційного розвитку, яка значною мірою являє собою змістову характеристику специфіки цієї категорії дітей, як аномальної форми розвитку психіки (Т. Власова, К. Лебединська, В. Лубовський, М. Певзнер, У. Ульяновка). Цим дітям притаманна ситуативність поведінки, нестійкість та нестабільність емоційних проявів, низький рівень емпатії, виникають складнощі при ідентифікації, вербалізації та передачі за допомогою жестів та міміки власних емоційних станів та станів інших людей. Тому дуже важливим під час спілкування з дітьми дошкільного віку із ЗПР є не лише прояви емпатії, а й пояснення емоційних реакцій на різноманітні ситуації.

Спілкування з дітьми із ЗПР потребує від вихователя терплячості до вихованців. Наприклад, для засвоєння навичок діти із ЗПР потребують більшої кількості проб, тому необхідно надавати можливість дитині діяти неодноразово на одних і тих же умовах.

Робота з формування комунікативної діяльності дітей із ЗПР може проводитися вихователями як в процесі навчання (на спеціально організованих заняттях), так і поза ними під час інших режимних моментів (ігрової діяльності, читання й обговорення творів дитячої літератури тощо). Особливу увагу вихователю слід приділяти подоланню ситуативності в контактах дітей з дорослими та однолітками. Для цього потрібно поступово переходити в бесідах від простої констатації фактів до оцінки і

характеристики людей, явищ, обговорення абстрактних понять (сміливість, дружба, чесність).

Важливим напрямом роботи вихователя з розвитку комунікативної діяльності повинно стати стимулювання мовленнєвої активності дітей із ЗПР та формування у них пізнавальних мотивів спілкування.

Успіх процесу спілкування вихователя з батьками, що мають дітей з особливими потребами, також безпосередньо залежить від рівня комунікативної компетентності фахівця. Підвищена емоційна вразливість, тривожність, внутрішня конфліктність, що спостерігаються у батьків вихованців цієї категорії, зазвичай ускладнюють спілкування з ними та потребують від фахівця певних якостей, здібностей та вмінь. Успішність сприйняття інформації батьками залежить від авторитету вихователя, від довіри батьків до нього. Якщо ж вихователь визнається батьками неавторитетною людиною, то його вплив на них під час спілкування не матиме успіху. Дослідники вважають, що в основі авторитетності джерела інформації знаходиться його надійність, компетентність, привабливість, щирість, повноваження і соціальний престиж. Тобто, чим вище людина оцінює співрозмовника, тим більше довіряє йому, тим більш надійною вважає отриману інформацію [102].

Тому основною метою роботи з вихователями ЗДО з питань підвищення рівня їхньої комунікативної компетентності є відпрацювання прийомів та навичок, які дозволять вихователю в будь-якій, як у типовій, так і нетиповій, ситуації здійснювати педагогічне спілкування на професійному рівні.

Для вибору оптимальних методів формування комунікативної компетентності вихователів розглянемо основні методи, які використовуються при формуванні комунікативної компетентності: дискусію, бесіду, лекцію-діалог, мозковий штурм, ділову гру (імітаційну, операційну, рольову), соціально-психологічний тренінг.

Метод групової дискусії передбачає обговорення суперечливого питання, важливою рисою цього методу є його аргументованість. Зазвичай дискусія використовується для активізації процесу навчання, вирішення теоретичної проблеми. За допомогою цього методу не лише набуваються нові знання, а й відбувається набуття навичок відстоювати власну думку. Метод бесіди використовується для вирішення комплексних задач при засвоєнні нового матеріалу, він надає можливість побачити проблему з різних сторін. Формат лекції-діалогу дозволяє надавати інформацію через колективний пошук істини, отримуючи відповіді на питання безпосередньо в ході лекції. Мозковий штурм є оперативним методом вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності. Використання даного методу дозволяє учасникам запропонувати велику кількість різноманітних варіантів для вирішення проблеми та обговорити, які з них є найбільш вдалими [203].

Для формування комунікативної компетентності доцільно використовувати різноманітні види ділової гри – імітаційні, операційні та рольові ігри. Імітування подій, певних умов або ситуацій, пов'язаних з професійною діяльністю людей, здійснюється за допомогою гри-імітації та допомагає з різних позицій побачити процес взаємодії. Під час операційної гри можна відпрацювати навички та вміння виконання певних операцій. Участь у рольових іграх допоможе відпрацювати тактику поведінки, уявити себе на місці іншої людини. Використання різноманітних ігор не лише підвищує інтерес учасників до процесу навчання, а й дозволяє збільшити кількість виборів стратегій та тактик комунікативної поведінки.

Тренінг комунікативної компетентності в першу чергу спрямований на розвиток ділового спілкування, яке зазвичай включено як елемент в будь-яку спільну продуктивну діяльність людей та служить засобом підвищення якості цієї діяльності. Його змістом є ситуації професійної діяльності людей.

Таким чином, кожен з розглянутих методів має власні особливості та переваги. Тому при формуванні комунікативної компетентності вихователів найбільш доцільно використовувати різні комбінації методів, що дозволить

не лише сформувати певні якості та здібності, й набути необхідні вміння (наприклад, аргументувати власну точку зору) та навички (активного слухання, поведінки в конфліктних ситуаціях, самопрезентації, публічних виступів).

Аналіз підходів до визначення поняття «комунікативної компетентності», визначення її складових та методів формування дозволив визначити напрями для розробки програми соціально-психологічного тренінгу з формування комунікативної компетентності у вихователів спеціалізованих груп для дітей із ЗПР та закладів дошкільної освіти з інклюзивним навчанням.

Програма соціально-психологічного тренінгу для вихователів містить 6 занять, що проводяться практичним психологом один раз на місяць. Кожне заняття розраховане на дві години. Програма тренінгу містить наступні блоки: діагностично-мотиваційний (визначення комунікативної компетентності у вихователів за допомогою відеотренінгу), основний, спрямований на відпрацювання вмінь та навичок мовленнєвого (міжособистісна взаємодія, розуміння одне одного, спілкування у конфліктних ситуаціях) та невербального (позиція, дистанція, простір, техніки та засоби) спілкування та діагностичний (визначення змін).

Учасники тренінгу повинні усвідомлювати необхідність розвитку у них комунікативної компетентності, уявляти у загальному виді мету, завдання та зміст програми спецкурсу, тому до початку її впровадження в практику роботи планується проведення мотивуючих бесід з вихователями з цього питання.

У першому блоці програми (діагностично-мотиваційному) використовується адаптований варіант відеотренінгу з розвитку комунікативної компетентності І. Алтуніної [4]. Діагностичний блок містить одне заняття, у межах якого в процесі групової взаємодії учасники виконують завдання, що пов'язані з професійною діяльністю фахівців закладу дошкільної освіти. Успішність вирішення завдань, що пропонуються

вихователям дозволяє оцінити наявний для них рівень комунікативної компетентності. На цьому занятті учасникам також надається інформація про мету та завдання тренінгу, визначаються правила для учасників.

До проведення завдання відеотренінгу вихователям пропонується виконати тренувальну вправу «Поясни прислів'я або приказку». Кожен учасник записує на аркуші прислів'я або приказку та передає їх психологу. Далі учасникам пропонується за хвилину пояснити сенс прислів'я або приказки, яку він отримує від психолога у довільному порядку перед тим, як починає розповідати. Час фіксується за допомогою секундоміра. Наприкінці виконання завдання вихователі діляться власними відчуттями та враженнями, що виникали у них у процесі роботи.

Далі вихователям пропонується протягом однієї хвилини презентувати себе як фахівця та особистість. Відеозаписи переглядаються та аналізуються учасниками (вихователь висловлює враження та емоції від перегляду власного ролика, інші учасники підтримують, називаючи позитивні та сильні сторони презентації).

Основний блок містить заняття спрямовані на усвідомлення себе та дитини, як суб'єктів комунікативної діяльності. Для підвищення інтересу вихователів до участі у заняттях обирались зручні форми роботи, які дозволяють зробити сам процес отримання знань більш цікавим, відпрацювати навички спілкування у різноманітних ситуаціях педагогічної взаємодії та надають можливість проявити себе кожному учаснику. Тому до структури занять включені різноманітні інтерактивні техніки: мозковий штурм, аналіз ситуаційних вправ, аналіз критичних випадків, рольова гра. Усі означені техніки характеризуються творчою спрямованістю завдань та передбачають можливість сумісного пошуку оптимального варіанту вирішення певної проблеми.

Всі чотири заняття основного блоку орієнтовані на засвоєння норм і форм мовленнєвого та поведінкового етикету, на усвідомлення та подолання бар'єрів спілкування, відпрацювання навичок спілкування в певних ситуаціях

взаємодії, удосконалення засобів невербальної комунікативної поведінки. Наприклад, при відпрацюванні навичок невербального спілкування вихователям пропонується відчутти переваги та недоліки різних позицій та дистанції спілкування на власному досвіді, а далі проаналізувати, яка з них переважає у них під час спілкування з дітьми, батьками вихованців, колегами.

Програма тренінгу містить вправи на відпрацювання навичок вербального та невербального спілкування, міжособистісної взаємодії, поведінки у конфліктних ситуаціях. Запропоновані на заняттях цього блоку ситуації педагогічного спілкування максимально наближені до реальних професійних: виступ на педраді, проведення індивідуальних та колективних консультацій з батьками, організація виховних бесід, спілкування з дітьми під час режимних моментів.

Перше заняття основного блоку спрямовано на формування уявлення про те, що будь-яку ситуацію можна бачити у різних аспектах (позитивно чи негативно) та розвиток навичок вербального та невербального спілкування.

Вправа «Який жах! – Яка принадність!» проводиться з використанням метафоричних асоціативних карт (авторська колода І. Лебедь «Грані»). У ході виконання вправи у учасників формується уявлення про те, що будь-яка ситуація може сприйматись по-різному в залежності від емоційного стану людини та раніше отриманого досвіду.

Для виконання вправи психолог пропонує учасникам групи встати у коло. Перший учасник витягує картку. Його завдання – визначити, як зображення на картці можна інтерпретувати як «жахливе». Наприклад: «Який жах! Дитина спить на вулиці!». Другий учасник, висловлює власне захоплення від цього зображення: «Яка принадливість! Дитина – відпочиває!». Важливо, щоб учасники зображували відповідні висловлюванню емоції. Наприкінці вправи проводиться обговорення емоційного враження учасників та надаються відповіді на питання:

– Що легше було проявляти: захоплення чи жах?

– Як це вміння може допомогти у житті?

В інформаційному блоці заняття психолог надає інформацію про можливі засоби саморегуляції емоційних станів.

Відпрацювання навичок невербального спілкування, координації власних дій, взаємодії у команді відбувається за допомогою вправи «Вавилонська вежа». Кожному учаснику групи психолог надає індивідуальне завдання. Індивідуальні завдання стисло прописані на окремих аркушах. Кожне завдання є конфіденційним та розраховане на виконання одним учасником групи. Наприклад, аркуш з завданням «Вежа повинна мати 10 поверхів» отримує один учасник. Він не має права нікому його показувати, але зобов'язаний зробити так, щоб намальована спільно вежа мала саме 10 поверхів. Друге завдання для наступного учасника: «Вежа має коричневий контур». Приклади завдань: «Над вежею розвивається синій прапор», «У вежі всього 6 вікон» тощо. Учасникам необхідно спільно намалювати Вавилонську вежу. Однак в процесі виконання завдання заборонено розмовляти.

Обговорення відбувається за наступними питаннями:

Чи важко було виконувати завдання?

Що здалося найбільш важким?

Чи успішною була взаємодія в групі? Чому?

Друге заняття основного блоку спрямоване на розвиток навичок невербального спілкування (позиція та дистанція).

Вправа «Якби я був...» на зняття емоційної напруги. Психолог пропонує учасникам тренінгу закінчити речення: Як би я був автомобілем (твариною, фруктом, кольором, звуком), я би...

В інформаційному блоці заняття психолог надає інформацію про важливість усвідомленого вибору позиції та дистанції у спілкуванні з дітьми [35].

Далі учасникам групи пропонується у парах протягом 5 хвилин спілкуватись:

1. Коли один учасник сидить на полу. Інший стоїть біля нього.
2. З простягнутими одне до одного руками.
3. Спробуйте погладити одне одного.
4. Дивлячись очі в очі.
5. Змінюючи дистанцію спілкування.

Учасники обговорюють емоції та відчуття, що виникали під час виконання завдань вправи.

Третє заняття основного блоку спрямоване на відпрацювання навичок слухати та чути співрозмовника.

Вправа «Я подарунок для оточуючих, тому що...» спрямована на підвищення самооцінки та власної значущості учасників групи. Психолог пропонує учасникам закінчити фразу: «Я подарунок для оточуючих, тому що...». Якщо учасник не може надати варіант відповіді можна звернутись по допомогу до інших членів групи.

В інформаційному блоці заняття психолог наводить приклади ситуацій спілкування з дітьми, в яких вихователям здається, що дитина їх не чує. Наприклад, необхідність неодноразового звернення до дитини з проханням виконати будь-яку дію (поїсти, прибрати іграшки тощо).

Відпрацювання навичок слухати та чути співрозмовника відбувається за допомогою вправи «Будинок моєї мрії». Вправа описана вище у соціально-психологічному тренінгу для батьків.

Останнє заняття основного блоку спрямовано на усвідомлення власного сприйняття навколишнього світу та наш вплив на дітей відповідного до цього.

Вправа «Життєвий простір» проводиться з метою визначення особливостей взаємовідносин учасників групи з іншими людьми (у родині, з колегами тощо). Для виконання вправи учасникам знадобиться аркуш паперу, олівці або фломастери (фарби). Психолог пропонує учасникам намалювати коло та, розділивши площу кола на сектори, позначити сфери свого життя. Наприклад, виховання дітей, робота, хобі, спорт, соціальні

мережі тощо. Площу кола треба поділити на сфери діяльності у відсотковому співвідношенні. Весь час беремо за 100%. Психолог пропонує учасникам розфарбувати кожен зі сфер діяльності в колір, який є найбільш притаманним цієї сфері їх життя.

Під час обговорення завдання учасники надають відповіді на питання:

- Чи барвиста вийшла картина?
- На що ви в основному витрачаєте свій час?
- Чи все вас влаштовує в цій схемі?
- Що б ви хотіли змінити?

Далі психолог дає учасникам новий аркуш і пропонує організувати та намалювати свій життєвий простір так, яким вони бажають його бачити. При виконанні цієї частини завдання можна фантазувати. Далі учасники презентують свої малюнки, порівнюють їх і коментують різницю між «реальним» та «ідеальним», обговорюють, що заважає та що слід зробити для того, щоб зміни були втілені у реальність. Наприкінці вправи психолог підбиває підсумки про те, що установки, отримані у дитинстві, зазвичай впливають на нашу подальшу соціалізацію у житті. Тому при спілкуванні з дітьми дуже важливо усвідомлювати власні висловлювання та установки.

Завдання, що пропонуються учасникам в основному блоці програми, надаються поступово з наростанням їхньої складності та можуть повторюватися декілька разів для закріплення в особистісному досвіді учасників.

Крім того, на тематичних консультаціях вихователям були запропоновані ігри та вправи для організації дітей під час прогулянок та на заняттях, спрямованих на формування у дітей навичок взаємодії, вміння вирішувати конфліктні ситуації, вміння відбивати свій емоційний стан та розуміти емоційні стани інших людей. Особливу увагу вихователям пропонується звернути на створення умов для розвитку та вдосконалення вмінь дітей, щодо проведення рольових ігор.

Таким чином, використання в практиці роботи ЗДО системи роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР та залученням до цього процесу дітей, батьків та вихователів дозволить:

1. Підвищити рівень спілкування дітей із ЗПР старшого дошкільного віку у спілкуванні з однолітками шляхом створення корекційно-розвивального середовища за рахунок залучення до цього процесу психолога, вихователів та батьків. Поширити у дітей із ЗПР старшого дошкільного віку репертуар засобів спілкування, відпрацювати комунікативні навички; розвинути здатності усвідомлювати себе та сприймати однолітків як суб'єктів спілкування; формувати емоційно-позитивне сприйняття однолітків та потреби у спілкуванні (діловому, особистісному, пізнавальному) з ними; формувати у дітей соціальні уявлення, відтворювати в ігровій формі соціальні стосунки, вдосконалювати навички культури спілкування.

2. Підвищити комунікативну компетентність батьків через відпрацювання навичок взаємодії, усвідомлення потреб та емоційного стану суб'єктів спілкування, що дозволить батькам краще розуміти власну дитину та буде сприятиме її комунікативному розвитку.

3. Актуалізувати у вихователів теоретичні знання з питань педагогічного спілкування, відпрацювати певні засоби комунікативної поведінки у складних ситуаціях. Тренінговий формат також дозволить відпрацювати навички сприймати та передавати інформацію в формі доступної для суб'єктів спілкування; активно слухати, встановлювати зворотній зв'язок; розуміти невербальну мову спілкування; бачити та поважно ставитись до співрозмовника як особистості та обирати власну комунікативну стратегію; вміння поводитися адекватно ситуації та використовувати її специфіку для досягнення власної комунікативної мети, викликати у співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості. Зокрема, успішна комунікативна поведінка вихователя буде сприяти формуванню подібної поведінки у вихованців, оскільки діти зазвичай ідентифікують себе з дорослими, спостерігають за їхньою поведінкою та

потім відпрацьовують побачені ситуації під час ігрової діяльності з однолітками.

3.3. Дослідження впливу психологічної корекції на комунікативну діяльність старших дошкільників із ЗПР

Система психологічної корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР впроваджувалась у практику роботи у спеціалізованих групах закладів дошкільної освіти (ЗДО) міста Запоріжжя (ЗДО № 162, 244, 272, 284) у 2015-2019 роках. На даному етапі у констатувальному дослідженні взяли участь 60 дітей старшого дошкільного віку (6-7 років) із ЗПР. Далі експериментальний вплив отримала половина досліджених, а саме 30 дітей. Решта дітей із ЗПР (контрольна група) не взяли участь у формувальному етапі експерименту. Після експериментального впливу було проведено повторне обстеження дітей з обох груп. Загалом на контрольному етапі було обстежено 60 дітей (30 дітей експериментальної групи – Група 3 та 30 дітей контрольної групи – Група 4). Такий дизайн експерименту дозволив врахувати ефекти розвитку. Тому що за час, який було відведено на участь експериментальної групи в корекційній програмі, могли відбутися зміни у відповідності до природного розвитку дітей.

Первинні результати дослідження експериментальної групи (Група 3) та контрольної групи (Група 4) дітей із ЗПР на констатувальному етапі експерименту щодо визначення домінуючої форми спілкування з однолітками надано у Додатку Г (табл. Г.2, Г.3).

Порівняльний аналіз результатів констатувального етапу експерименту контрольної (Група 4) та експериментальної групи (Група 3) дітей старшого дошкільного віку із ЗПР наведено у табл. 3.2.

Результати, отримані на даному етапі щодо визначення домінуючої форми спілкування, свідчать про те, що у 83,3 % дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи (Група 3) та у 90 % дітей із ЗПР

контрольної групи (Групи 4) домінуючою є ситуативно-ділова форма спілкування з однолітками

Таблиця 3.2

Форми спілкування з однолітками дітей старшого дошкільного віку із ЗПР (до експериментального впливу),
(відповідно до кількості дітей та у відсотках, %)

Форми спілкування з однолітками	Група	Кількість	%
ЕП	Група 3	2	6,7
	Група 4	1	3,3
СД	Група 3	25	83,3
	Група 4	27	90,0
ПД	Група 3	3	10,0
	Група 4	2	6,7
Всього	Група 3	30	100
	Група 4	30	100

У 6,7 % дітей із ЗПР експериментальної групи (Група 3) та у 3,3 % дітей із ЗПР контрольної групи (Група 4) визначена емоційно-практична форма спілкування. Ці форми спілкування за даними М. Лісіної характерні більш ранньому етапу розвитку спілкування з однолітками для нормотипових дітей. Позаситуативно-ділова форма спілкування, що відповідає віковим нормативам, сформована у 10,0% дітей Групи 3 та у 6,7 % дітей Групи 4.

Для визначення значущості статистичних відмінностей у розподілі притаманних форм спілкування з однолітками дітей Групи 3 та Групи 4 був використаний метод кутового перетворення Фішера. На рівні значимості $\alpha < 0,05$ відмінностей за формами спілкування для Групи 3 та Групи 4 не визначено.

Узагальнений аналіз результатів обстеження до експериментального впливу визначив що, з 60 дітей із ЗПР – 5,0 % мають емоційно-практичну форму спілкування, 86,7 % – ситуативно-ділову, 8,3 % – позаситуативно-ділову (рис. 3.2).

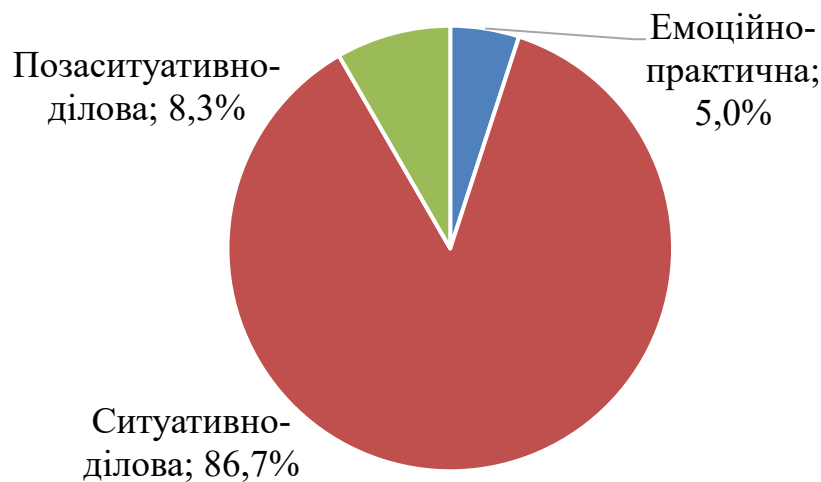


Рис. 3.2. Узагальнений аналіз результатів констатувального етапу експерименту щодо визначення форм спілкування у контрольній та експериментальній групі дітей із ЗПР, (у відсотках)

Отже, за результатами дослідження констатувального етапу експерименту (до експериментального впливу) доведено, що більшості обстежених дітей старшого дошкільного віку із ЗПР притаманна ситуативно-ділова форма спілкування. Ці дані підтверджують результати проведеного у 2008-3013 роках емпіричного дослідження, у якому взяли участь 40 дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Відповідно до завдань дослідження, в експериментальній групі (Група 3) було впроваджено систему роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей. Результати обстеження дітей з експериментальної та контрольної групи щодо домінуючої форми спілкування після формуального впливу наведено у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Форми спілкування з однолітками дітей старшого дошкільного віку із
ЗПР (після експериментального впливу)

Форми спілкування з однолітками	Група	Кількість	%
ЕП	Група 3	1	3,3
	Група 4	1	3,3
СД	Група 3	19	63,4
	Група 4	26	86,7
ПД	Група 3	10	33,3
	Група 4	3	10,0
Всього	Група 3	30	100
	Група 4	30	100

Результати обстеження після експериментального впливу зазначили, що емоційно-практичну форму спілкування має 3,3 % дітей із ЗПР у контрольній та експериментальній групі. Ситуативно-ділова форма спілкування притаманна 63,4 % дітей експериментальної групи та 86,7 % дітей контрольної групи. Нормативна для цього віку позаситуативно-ділова форма спілкування стала домінуючою у 33,3 % дітей із ЗПР експериментальної групи. В свою чергу, в контрольній групі, яка не брала участь в корекційних заходах, позаситуативно-ділова форма спілкування спостерігається лише у 10 % дітей.

Порівняння результатів дослідження до та після проведення психологічної корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР представлено в табл. 3.4.

Для перевірки статистичної значущості відмінностей результатів дослідження щодо форм спілкування з однолітками дітей до та після корекційного впливу в експериментальній та контрольній групах та для

порівняння кількості дітей, які підвищили рівень спілкування протягом формувального експерименту, був використаний кутовий критерій Фішера. На рівні значимості $\alpha \leq 0,01$ доведено підвищення рівня спілкування з однолітками дітей із ЗПР з експериментальної групи. Отже, систему роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР, можна визначити ефективною для використання в умовах ЗДО.

Таблиця 3.4

Форми спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР
(до- та після експериментального впливу)

Форми спілкування з однолітками	Група	% до впливу	% після впливу	Ф-емпіричне	Статистична значимість
ЕП	Група 3	6,7	3,3	0,60	$\alpha > 0,05$
	Група 4	3,3	3,3	0,0	$\alpha > 0,05$
СД	Група 3	83,3	63,3	1,78	$\alpha < 0,05$
	Група 4	90,0	86,7	0,60	$\alpha > 0,05$
ПД	Група 3	10,0	33,3	2,28	$\alpha < 0,05$
	Група 4	6,7	10,0	0,60	$\alpha > 0,05$
Підвищили рівень спілкування	Група 3		26,7	2,78	$\alpha < 0,01$
	Група 4		3,3		

Доведено на рівні значимості $\alpha \leq 0,05$, ефективність зазначеного впливу саме для дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування з однолітками. Результати обстеження після експериментального впливу зазначили, що кількість дітей із ЗПР, які мають нормативну для цього віку позаситуативно-ділову форму спілкування зросла на 23,3 % у порівнянні з результатами обстеження дітей до експериментального впливу. В свою чергу в групі, що не брала участь в корекційних заходах, лише 3,3 % дітей із ЗПР підвищили рівень спілкування

з однолітками до позиситуативно-ділової форми за рахунок фактору розвитку.

Крім того, 3,3 % дітей із ЗПР з експериментальної групи, у яких до корекційного впливу було визначено емоційно-практичну форму спілкування з однолітками, після впливу підвищили свій рівень спілкування до ситуативно-ділової форми. Жодна дитина з контрольної групи не підвищила емоційно-практичну форму спілкування з однолітками до ситуативно-ділової форми.

За результатами впровадження програми психологічної корекції визначено, що кількість дітей із ЗПР експериментальної групи, які підвищили рівень спілкування складає 26,7 %, у дітей контрольної групи – 3,3 %.

Спостереження за дітьми на контрольному етапі формувального експерименту під час різноманітних видів діяльності засвідчило значні зміни у спілкуванні дітей із ЗПР з однолітками в експериментальній групі. Значно збільшилась кількість контактів дітей з використанням мовленнєвих засобів спілкування, поширився їх репертуар.

Дітям із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування з однолітками у ситуації пізнавального спілкування складно підтримувати діалог внаслідок недорозвинення здатності перемикати увагу з власних дій на зміст висловлювань іншої дитини. Однак формальна структура діалогу підпорядкована ситуації взаємодії та містить не лише ініціативні, а і відповідні висловлювання.

Далі наводиться приклад фрагменту діалогу у ситуації пізнавального спілкування «Енциклопедія», у який дітям пропонується разом переглянути ілюстрації в тематичних книгах із серії енциклопедія для дітей «Тварини», «Динозаври» та «Космос».

У перші хвилини взаємодії діти подивились одне на одного. Данило посміхнувся Каті. Катя посміхнулась у відповідь. Підійшла до столу, одразу обрала книгу про динозаврів та повідомила про це Данилу: «Я взяла динозаврів». Діти разом почали розглядати ілюстрації та коментувати

побачене.

Данило: Динозавр.

Діти сміються. Катя повертається до Данила.

Катя: Де?

Данило: У Європі.

Катя: У Європі?

Данило: У Європі.

Далі переглядають ілюстрації мовчки. Данило дивиться на Катю і посміхається.

Данило: Нічого не зрозуміло. Що це написано?

Катя: Не знаю.

Данило показує на динозавра на ілюстрації пальцем. Катя розглядає картинку. Данило сміється.

Данило: Вау! У мене є такий динозавр дома.

Катя здивовано дивиться на Данила.

Катя: Що?

Данило: Динозавр на планеті. На картинці.

Катя: Все. Я подивилась.

Катя перегортає сторінку.

Данило: Давай читати. Що це?

Катя: Ти нічого не знаєш. Я знаю.

Дивляться одне на одного.

Данило: Це, звісно, війна. Це бомба.

Катя: Це ракета. Це планети.

Данило: Я знаю, але вони схожі на бомби.

Дивляться далі книгу.

Катя: Динозаври. Що з тобою?

Данило: Нічого цікавого. Пішли грати.

Данило йде до іграшок. Бере машинку. Катя ще деякий час переглядає ілюстрації книжки. Потім бере ляльку.

На цьому прикладі можна побачити, що у дітей із ЗПР експериментальної групи мають місце складності, які виникають у дітей із ЗПР при побудові діалогу: ефект «перестрибування» на більш цікаву та знайому тему, повтор фраз.

Аналіз особливостей спілкування дітей у ситуації пізнавального спілкування «Енциклопедія» після проведення корекції також показав, що діти швидко втратили інтерес до перегляду книги та ситуації спілкування, але у них зросла кількість ініціативних та відповідних висловлювань. Після формувального етапу експерименту діти із ЗПР експериментальної групи, у порівнянні з дітьми із ЗПР контрольної групи, намагались погоджувати власні дії з однолітком для досягнення загального результату. З цього фрагменту діалогу видно, що діти із ЗПР експериментальної групи користуються у спілкуванні з однолітками як вербальними, так і не вербальними засобами спілкування. Вони використовують у діалозі висловлювання всіх типів, зокрема, соціальні, оціночні і питання, але у них все ще переважають несоціальні, ситуативні, констатувальні та ініціативні висловлювання.

В ситуації ділового спілкування «Гра» діти із ЗПР контрольної та експериментальної групи, зазвичай, грали поруч, навіть коли домовлялися діяти разом. Наведемо фрагмент діалогу дітей із ЗПР експериментальної групи після корекційного впливу.

Катя: Будеш моїм синочком?

Данило: Так.

Данило мовчки спостерігає за діями Каті. Катя коментує власні дії, але на Данила не дивіться.

Катя: Я готую печеню.

Данило: Що?

Катя: Ти не знаєш що це?

Данило: Ні.

Катя: Картопля та м'ясо. Зараз тобі і собі буду насипати.

Данило: Угу.

Катя: Зараз тебе буду годувати.

Данило: Щось ще буде?

Катя: Каша і перець.

Данило: Я не люблю перець.

Катя: Це смачно. Його миють, ріжуть, фарширують рисом з м'ясом.

Зараз приготую компот.

Катя повертається до Данила. Посміхається.

Данило: Я не хочу пити.

Катя: Я ще тортик приготую. А ти грайся.

Пауза. Данило грається з іграшкою та співає. Підходить ближче до Каті. Спостерігає, як вона готує.

Висловлювання, що використовували діти, відображали констатацію власних дій та носили характер інформаційного повідомлення або репліки. У них спостерігались складності у підпорядковуванні власної поведінки правилам ігрової взаємодії.

Порівняльний аналіз окремих показників спілкування для експериментальної та контрольної групи дітей із ЗПР на констатувальному етапі експерименту наведено у табл. 3.5.

Результати дослідження показали, що суттєво не відрізняються показники спілкування дітей експериментальної групи та контрольної групи з ситуативно-діловою формою у ситуаціях ділового, пізнавального, особистісного спілкування. У перші хвилини спілкування об'єктом уваги дітей найчастіше були іграшки. Вони найбільш комфортно почували себе в ситуації ділового спілкування.

При спілкуванні з однолітками діти із ЗПР використовували як мовленнєві, так і невербальні засоби спілкування (усмішки, торкання, повороти, протягування та передачу предметів, погляди). Характер активності дітей обох груп мало відрізнявся і отримав максимальний показник у ситуаціях ділового і пізнавального спілкування.

Таблиця 3.5

Показники спілкування з однолітками дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування на констатувальному етапі (в умовних балах у розрахунку на одну дитину)

Ситуації спілкування	Група дітей	Показники спілкування:						
		за об'єктом уваги	рівень комфортності	характер активності	мовленнєва активність	висловлювання	тривалість спілкування.	кількість відволікань
Ділове спілкування	КГ (Гр. 4)	1,34	2,27	11,13	2,51	10,89	10,78	1,82
	ЕГ (Гр. 3)	1,40	2,15	11,31	2,67	10,80	10,27	1,85
Пізнавальне спілкування	КГ (Гр. 4)	1,45	2,12	9,25	2,63	10,03	9,34	2,22
	ЕГ (Гр. 3)	1,12	1,53	9,11	2,60	9,47	10,13	2,55
Особистісне спілкування	КГ (Гр. 4)	1,02	1,43	4,89	1,37	3,45	6,89	3,42
	ЕГ (Гр. 3)	1,10	1,33	5,13	1,87	3,73	6,77	3,53

На констатувальному етапі експерименту було також здійснено аналіз окремих показників комунікативної діяльності: мовленнєва активність та висловлювання.

Аналіз висловлювань здійснювався за трьома параметрами: характером ситуативності, темою, функцією. За 100 % приймалась кількість висловлювань за певними критеріями параметру. Так, за показником «характер ситуативності» за 100 % визначалась загальна кількість ситуативних та позаситуативних висловлювань. За тематикою підраховувався відсоток соціальних та несоціальних висловлювань. За функцією – 100 % розподілялось між констатувальними, оціночними та особистісними висловлюваннями, проханнями про допомогу, питаннями.

Аналіз висловлювань у відсотках від їхньої загальної кількості для контрольної та експериментальної групи наведено в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Особливості висловлювань дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування до експериментального впливу (у відсотках, %)

Висловлювання	Група	ДС	ПС	ОС
ситуативні	Група 3	99,2%	98,8%	92,8%
	Група 4	98,4%	99,6%	93,5%
позаситуативні	Група 3	0,8%	1,2%	7,2%
	Група 4	1,6%	0,4%	6,5%
соціальні	Група 3	15,5%	6,3%	14,8%
	Група 4	16,7%	5,3%	15,3%
несоціальні	Група 3	84,5%	93,7%	85,2%
	Група 4	83,3%	94,8%	84,7%
констатуючі	Група 3	47,4%	52,6%	63,9%
	Група 4	45,2%	50,6%	60,5%
оціночні	Група 3	2,4%	11,9%	1,3%
	Група 4	1,8%	10,5%	0,9%
особистісні	Група 3	8,8%	3,3%	0,3%
	Група 4	9,7%	3,3%	0,3%
прохання про допомогу	Група 3	20,8%	10,1%	6,9%
	Група 4	21,8%	9,1%	7,3%
питання	Група 3	20,7%	22,1%	27,7%
	Група 4	21,5%	26,5%	31,0%

Аналіз висловлювань дітей за рівнем ситуативності у ситуації ділового спілкування визначив, що у дітей із ЗПР експериментальної групи ситуативні висловлювання складають 99,2 % від їх загальної кількості.

Позаситуативними висловлюваннями діти майже не користуються, їхня кількість становить лише 0,8 %. Дані отримані у контрольній групі суттєво не відрізняються від результатів експериментальної групи. Так, ситуативні висловлювання у дітей контрольної групи на констатувальному етапі

складають 98,4 %, а позаситуативні висловлювання зустрічаються лише у 1,6 %. Кількість позаситуативних висловлювань у дітей зростає в ситуації особистісного спілкування, найменша визначається у ситуаціях пізнавального спілкування.

Майже не відрізняються показники дітей контрольної та експериментальної групи за рівнем ситуативності в ситуаціях пізнавального та особистісного спілкування. Більша кількість висловлювань дітей із ЗПР носять ситуативний характер.

Схожий розподіл результатів спостерігається у дітей контрольної та експериментальної групи за тематикою висловлювань. У дітей із ЗПР старшого дошкільного віку з ситуативно-діловою формою спілкування з однолітками більша кількість висловлювань є несоціальними та стосується тварин, іграшок, побутових речей, предметів. Соціальними висловлюваннями діти користуються мало. Вони майже не обмінюються думками про своїх друзів, однолітків у групі.

Аналіз висловлювань дітей за функціональним призначенням визначає, що повідомлень оціночного характеру («Ти нічого не знаєш», «Я знаю більше казок», «Я краще знаю») у пізнавальних ситуаціях було значно більше, ніж у особистісних та ділових ситуаціях.

Повідомлення, що містять особистісні уподобання, у дітей контрольної та експериментальної групи частіше зустрічались у ділових ситуаціях спілкування ніж в пізнавальних та особистісних.

Середні показники висловлювань дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування до експериментального впливу за трьома ситуаціями у відсотках по кожній групі параметрів надано на рис. 3.3.

Середні показники висловлювань дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування до експериментального впливу за трьома ситуаціями у відсотках за функціональним призначенням свідчать про те, що діти контрольної та експериментальної групи надають перевагу інформаційним повідомленням, які містять просту констатацію фактів. Наприклад, «це

сонце», «це мій малюнок», «я малюю дощик». Подібні висловлювання складають майже половину від загальної кількості висловлювань дошкільників із ЗПР експериментальної та контрольної групи.

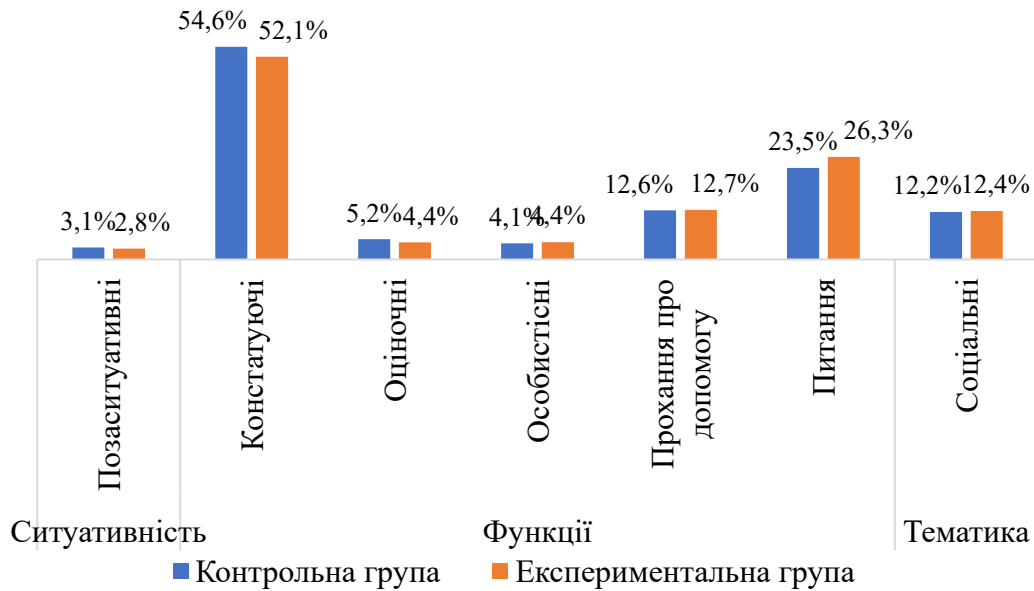


Рис. 3.3. Особливості висловлювань дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування до експериментального впливу (середні за трьома ситуаціями, у відсотках по кожній категорії)

Діти із ЗПР контрольної та експериментальної групи задають питання у ситуаціях ділового, пізнавального та особистісного спілкування, але майже не цікавляться та не очікують відповіді на них від однолітків. 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?»). Середній показник кількості питань, якими користувалися діти за трьома ситуаціями спілкування у дітей із ЗПР контрольної групи, складає 23,5 % та у дітей експериментальної групи – 26,3 %. Ще менш висловлювань стосуються звернення про допомогу до своїх однолітків (12,6 % висловлювань дітей із ЗПР контрольної групи та 12,7 % висловлювань дітей із ЗПР експериментальної групи).

Повідомлення оціночного характеру в середньому за ситуаціями ділового, пізнавального, особистісного спілкування для обох груп склали 5,2 % (контрольна група) та 4,4 % (експериментальна група). Повідомлення особистісного характеру у середньому для двох груп 4,1 % (контрольна група) проти 4,4 % (експериментальна група).

Порівняльний аналіз результатів дослідження за показниками спілкування з однолітками дітей із ЗПР контрольної та експериментальної групи з ситуативно-діловою формою спілкування на контрольному етапі надано у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Показники спілкування з однолітками дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування на контрольному етапі (в умовних балах у розрахунку на одну дитину)

Ситуації спілкування	Група дітей	Показники спілкування:						
		за об'єктом уваги	рівень комфортності	характер активності	мовленнєва активність	висловлювання	тривалість спілкування.	Кількість відволікань
Ділове спілкування	КГ (Гр. 4)	1,30	2,25	11,23	2,51	10,91	10,85	1,85
	ЕГ (Гр. 3)	1,90	1,75	11,81	2,93	14,80	9,27	1,65
Пізнавальне спілкування	КГ (Гр. 4)	1,51	2,22	9,18	2,68	10,18	9,14	2,31
	ЕГ (Гр. 3)	1,85	1,63	10,11	2,80	14,47	8,11	1,60
Особистісне спілкування	КГ (Гр. 4)	1,11	1,63	4,91	1,37	3,55	6,63	3,52
	ЕГ (Гр. 3)	1,89	1,43	7,13	2,45	8,60	7,89	2,22

На контрольному етапі формувального експерименту визначено зміни майже за всіма показниками спілкування (об'єкт уваги, рівень комфортності, характер активності, мовленнєва активність, висловлювання, тривалість

спілкування, кількість відволікань) у дітей із ЗПР експериментальної групи у порівнянні з показниками дітей контрольної групи.

Найбільше зростання у балах в експериментальній групі спостерігається за показником «висловлювання». Діти із ЗПР експериментальної групи у ситуаціях ділового, пізнавального та особистісного спілкування за підсумками формувального етапу експерименту стали більше використовувати мовлення при ініціативних та зворотних комунікативних актах.

Майже вдвічі підвищився бал в експериментальній групі дітей у ситуації особистісного спілкування за характером активності у порівнянні з дітьми контрольної групи. Зменшилась кількість відволікань у всіх ситуаціях ділового, пізнавального та особистісного спілкування.

Розглянемо зміни в комунікативній діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку з ситуативно-діловою формою спілкування у спілкуванні з однолітками після участі у формувальному експерименті за показниками (об'єкт уваги, рівень комфортності, характер активності, мовленнєва активність, висловлювання, тривалість спілкування, кількість відволікань) в ситуаціях ділового, пізнавального та особистісного спілкування (рис. 3.4, рис. 3.5, рис. 3.6).

Приріст показників спілкування в експериментальній групі після формувального етапу в ситуаціях ділового спілкування спостерігається за об'єктом уваги, характером активності, мовленнєвою активністю, висловлюваннями. Зменшення умовних балів в експериментальній групі визначено за рівнем комфортності, тривалістю спілкування, кількістю відволікань, а в контрольній групі лише за об'єктом уваги та за рівнем комфортності.

Найбільший приріст балів в експериментальній групі спостерігається за показником «висловлювання», у дітей контрольної групи цей показник майже не підвищився. Схожа динаміка приросту у балах в експериментальній групі спостерігалась за об'єктом уваги та характером активності.

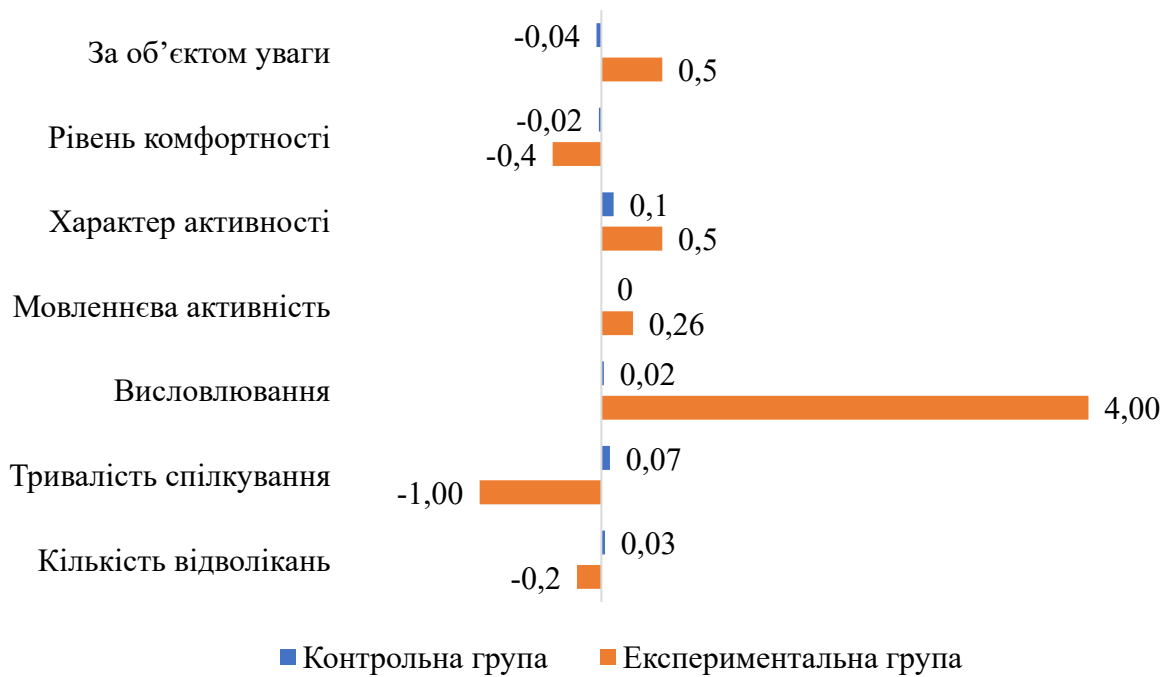


Рис. 3.4. Приріст показників спілкування в експериментальній групі після формувального етапу в ситуаціях ділового спілкування (в умовних балах)

Приріст показників спілкування в експериментальній групі після формувального етапу в ситуаціях пізнавального спілкування спостерігається за об'єктом уваги, характером активності, мовленнєвою активністю, висловлюваннями.

Під час обстеження після експериментального впливу в ситуації пізнавального спілкування (перегляд енциклопедії) діти намагались не тільки висловитися самостійно, але і вислухати однолітка. Аналіз висловлювань дітей за функціональним призначенням визначає, що повідомлень оціночного характеру («Молодець, ти все знаєш», «Ваня такий смішний») у пізнавальних ситуаціях було значно більше ніж у особистісних та ділових ситуаціях.

Спостереження за поведінкою дітей в даній ситуації спілкування також визначило, що зменшилась кількість відволікань дітей. Але якісний аналіз висловлювань дітей визначив відсутність стійких та глибоких інтересів до явищ оточуючого середовища.

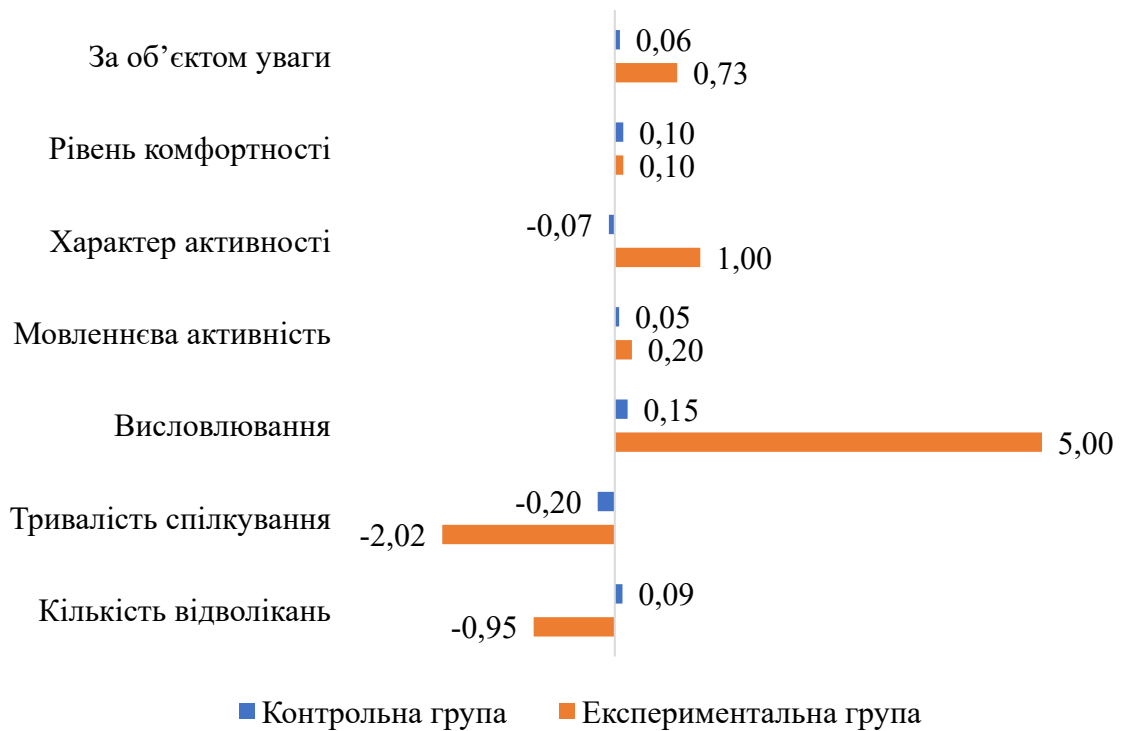


Рис. 3.5. Приріст показників спілкування в експериментальній групі після формуального етапу в ситуаціях пізнавального спілкування (в умовних балах)

Приріст показників спілкування в експериментальній групі після формуального етапу в ситуаціях особистісного спілкування спостерігається за об'єктом уваги, характером активності, мовленнєвою активністю, висловлюваннями.

Тривалість спілкування з однолітками зросла у дітей експериментальної групи та зменшилась в контрольній групі. Це, насамперед, обумовлено інтересом до однолітка та бажанням взаємодіяти з ним. Цікаво, що в ділових та пізнавальних ситуаціях тривалість спілкування з однолітками зменшилась. Це явище обумовлено як спрямованістю корекційної програми на підтримку міжособистісного спілкування, так й природнім розвитком дітей, зростанням їх компетентності, більш швидким виконанням завдань в ситуаціях ділового та пізнавального спілкування.

Можна припустити, що інтерес до іншої дитини, засвоєний у межах участі у корекційній програмі, з часом буде перенесено на явища іншого характеру.



Рис. 3.6. Приріст показників спілкування в експериментальній групі після формувального етапу в ситуаціях особистісного спілкування, в умовних балах

В експериментальній групі у ситуації особистісного спілкування також значно зменшилась кількість відволікань, а в контрольній групі бали за цим показником навіть зросли.

Діти із ЗПР експериментальної групи на контрольному етапі намагались привернути увагу однолітка до себе, спостерігали за діями одне одного. Звертались з питаннями до однолітків. У них збільшилась кількість позаситуативних контактів. Висловлювання набувають позаситуативний характер. Під час спілкування на вільну тему діти вже розповідали одне одному про те, де вони були. Але у них все ще спостерігались складнощі у побудові діалогу без опори на виконання будь-якої практичної дії.

Розглянемо розподіл ініціативних і відповідних висловлювань за показником «мовленнєва активність» на констатувальному етапі у дітей

контрольної та експериментальної групи (рис. 3.7).

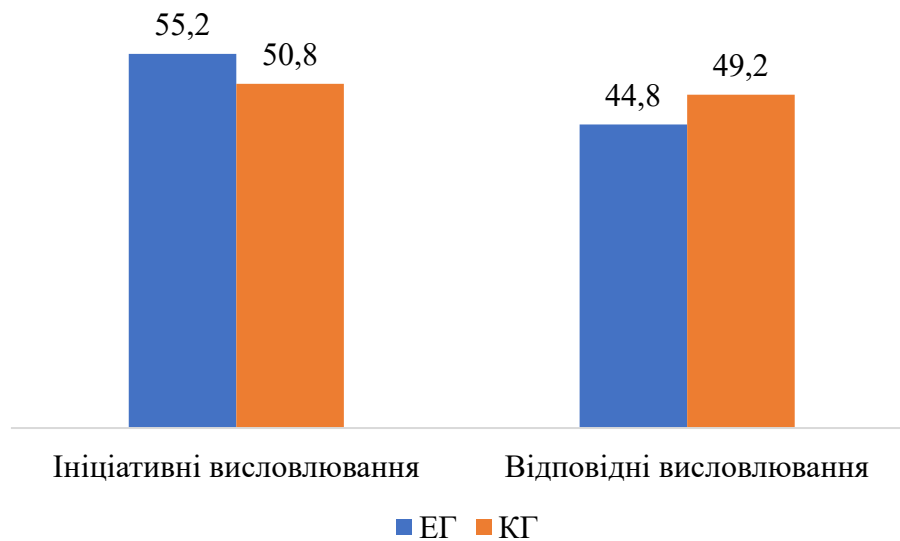


Рис. 3.7. Діаграма розподілу результатів дослідження висловлювань дітей із ЗПР старшого дошкільного віку за показником «мовленнєва активність» на констатувальному етапі, (у відсотках, %)

У експериментальній групі кількість ініціативних звернень склала 55,2 %, у контрольній – 50,8 %. Висловлювань у відповідь в експериментальній групі було 44,8 %, а у контрольній – 49,2 % відповідно. Як видно з діаграми, у експериментальній групі відсоток ініціативних висловлювань дещо більший, ніж у контрольній, але ці показники суттєво не відрізняються.

Після проведення формувального етапу експерименту показник «мовленнєва активність» дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи 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). Це обумовлено підвищенням інтересу дітей до однолітка та бажанням показати йому свої успіхи та переваги.

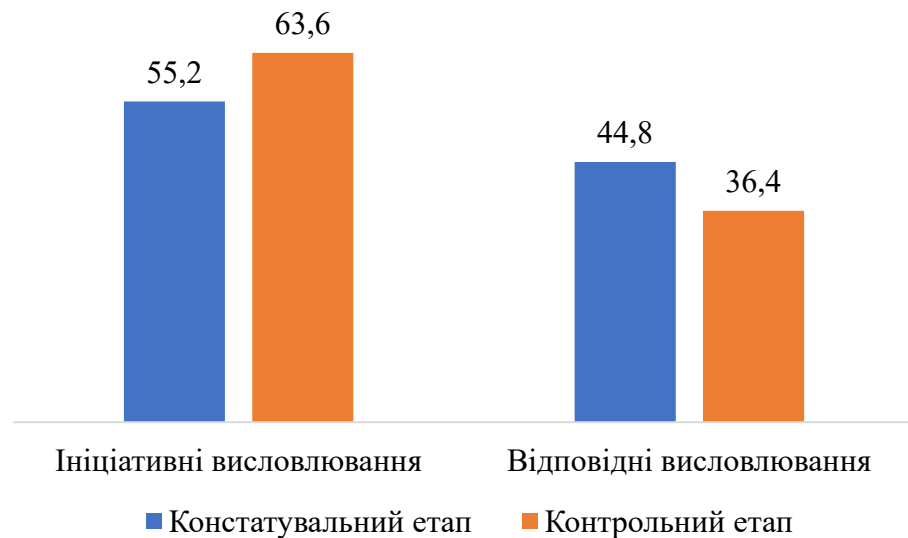


Рис. 3.8. Діаграма співвідношення результатів дослідження мовленнєвої активності дітей експериментальної групи (до і після занять, у відсотках)

Аналіз ситуацій ділового спілкування дозволяє зробити висновок про те, що у дітей із ЗПР підвищився інтерес до взаємодії з однолітками. Емоційна позитивна реакція спостерігалась у дітей на пропозицію виконати завдання («Розфарбувати веселку») разом з однолітком. Діти демонстрували бажання пояснювати однолітку власну думку, оцінювали його поведінку. Схожа тенденція спостерігалась за двома ситуаціями ділового спілкування («Гра», «Веселка»). Навіть, коли хтось з дітей поведився дуже активно та намагався вчити іншого, спілкування продовжувалось. Прикладом цього є фрагмент діалогу двох дівчаток Віки та Даші.

Даша: Правильно роби. Молодець.

Віка старанно розфарбовує веселку.

Даша: Не так. Лише червоним малюй. Ти не вмієш олівець тримати?

Даша підходить до Віки, забирає олівець. Показує як тримати олівець.

Даша: Ось так тримай.

Віка спостерігає за діями Даші. Бере олівець. Продовжує малювати.

Даша: Молодець.

Малюють мовчки.

Даша: Ти знову робиш не так. За лінію вийшла.

Віка не витримує: Я не хочу так малювати. Ти мені малювати заважаєш.

Даша: Я даю.

Віка: Олівець не даєш.

Даша: Бери, який хочеш, але не цей.

Віка: Я синім не буду малювати.

Приклад малюнку наводиться у Додатку В. Під час виконання завдання Даша активно цікавилась тим, що робить Віка. Оцінювала однолітка, намагалась вчити. Спочатку Віка навіть намагалась виконувати інструкції. Можна припустити, що дівчинку стимулював інтерес та позитивні оцінки власної діяльності, які вона отримувала від однолітка. Коли, в процесі малювання, оціночні висловлювання стали відображати недоліки, Віка образилась на Дашу. Після цього спілкування припинилось.

Спостерігалось різноманіття в оціночних висловлюваннях дітей експериментальної групи, які містили як похвалу («Молодець»), так і вказували на недоліки («Ти знову робиш не так»).

В ситуації особистісного спілкування («Малюнок сім'ї») діти експериментальної групи не лише розповідали, кого вони малюють, але й порівнювали себе з членами родини («Я, як мама», «Я сильний, як тато», «У мене волосся, як у сестри»). Такі висловлювання вказують на важливий для цього віку процес формування самооцінки у взаємодії з іншою дитиною. Якщо висловлювання партнера по спілкуванню містять позитивні оцінки воно триває, якщо негативні – припиняється.

Аналіз дитячих малюнків та висловлювань дітей свідчить про уявлення про себе, як про представника певної статі відповідної до статі дитини, наявність прагнення до ідентифікації себе з батьками та сіблінгами.

Зразок малюнку сім'ї дитини із ЗПР старшого дошкільного віку експериментальної групи після формувального етапу експерименту надається на рис. 3.9.



Рис. 3.9. Зразок малюнку сім'ї дитини із ЗПР старшого дошкільного віку експериментальної групи після формувального етапу експерименту

У дітей експериментальної групи зросла кількість оціночних та особистісних висловлювань. Діти порівнювали себе та власну поведінку з поведінкою однолітка. Намагались заявити про свої успіхи та досягнення під час спілкування. На відміну від дітей контрольної групи, які зазвичай припиняли спілкування, не пояснюючи мотиви своєї поведінки однолітку.

В ситуації особистісного спілкування («Бесіда») діти експериментальної групи розповідали про друзів («У мене є друг. Ми з ним завжди бігаємо на вулиці.»); надавали оцінку одноліткам («Він поганий. Я не хочу з ним грати.»). Однак, найбільший відсоток оціночних висловлювань діти використовували у ситуації пізнавального спілкування. Розказуючи одне одному казку, діти використовували висловлювання такого типу: «Я знаю більше казок, ніж ти», «Я краще розповім казку». Прикладами висловлювань дітей в ситуації перегляду енциклопедії можна вважати наступні висловлювання: «Ти нічого не знаєш», «Ти ще маленький, читати не вмієш».

Особливості висловлювань дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування з однолітками після експериментального впливу наведено у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Особливості висловлювань дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування після експериментального впливу

Висловлювання	Група	ДС	ПС	ОС
ситуативні	Група 3	89,7%	78,8%	82,2%
	Група 4	97,5%	96,4%	91,6%
позаситуативні	Група 3	10,3%	21,2%	17,8%
	Група 4	2,5%	3,6%	8,4%
соціальні	Група 3	26,5%	15,6%	34,8%
	Група 4	20,3%	7,3%	17,3%
несоціальні	Група 3	73,5%	84,4%	65,2%
	Група 4	79,7%	92,8%	82,7%
констатуючі	Група 3	42,7%	41,4%	53,0%
	Група 4	42,8%	54,2%	57,2%
оціночні	Група 3	10,6%	19,1%	11,6%
	Група 4	3,8%	12,5%	2,9%
особистісні	Група 3	15,2%	13,6%	5,6%
	Група 4	10,3%	4,5%	1,7%
прохання про допомогу	Група 3	10,2%	4,6%	2,1%
	Група 4	20,2%	8,8%	5,7%
питання	Група 3	21,3%	21,3%	27,6%
	Група 4	22,9%	20,0%	32,5%

Особливості висловлювань дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування з однолітками після експериментального впливу за трьома ситуаціями (ділового, пізнавального та особистісного) спілкування представлені на рис. 3.10.

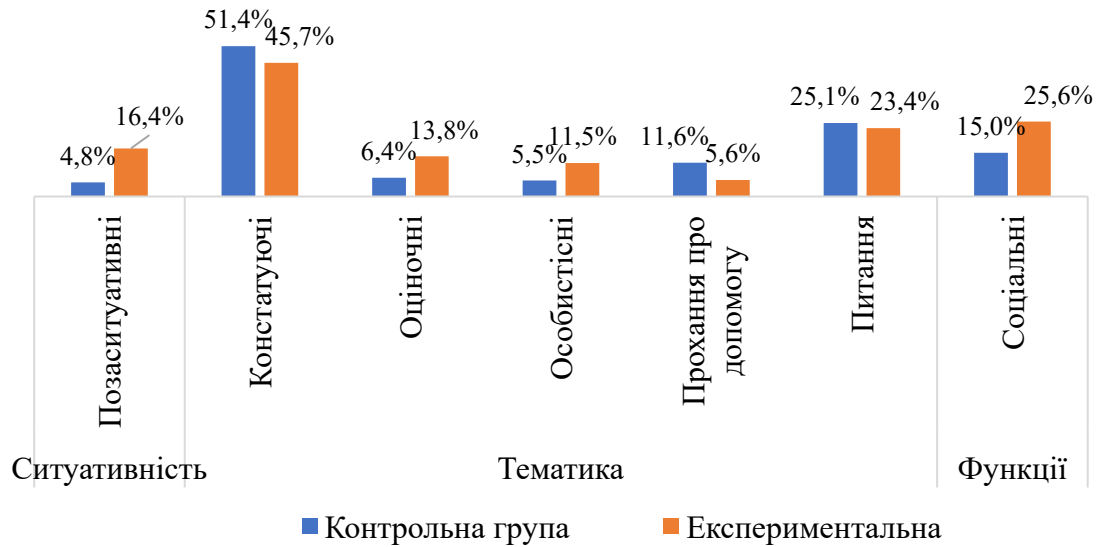


Рис. 3.10. Особливості висловлювань дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування після експериментального впливу (середні за трьома ситуаціями, у відсотках по кожній категорії)

Дещо більше після формуючого експерименту діти почали користуватися позаситуативними висловлюваннями, їх кількість збільшилася до 16,4 % в середньому для трьох ситуацій. Це не є показником вікової норми за даними М. Лісіної, проте у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи з'явилася тенденція до встановлення позаситуативних контактів.

На контрольному етапі дослідження діти старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи все ще надавали перевагу інформаційним повідомленням, що містили просту констатацію фактів. Проте їх кількість в експериментальній групі зменшилася. В середньому по трьох типах ситуацій вони склали 45,7 % від загальної кількості висловлювань дошкільників із ЗПР експериментальної групи.

Розбіжності у розподілі висловлювань дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування після експериментального впливу надаються у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Зміни у розподілі висловлювань дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування після експериментального впливу

Висловлювання	Група	ДС	ПС	ОС
ситуативні	Група 3	-9,5%	-20,0%	-10,6%
	Група 4	-0,9%	-3,2%	-1,9%
позаситуативні	Група 3	9,5%	20,0%	10,6%
	Група 4	0,9%	3,2%	2,4%
соціальні	Група 3	11,0%	9,3%	20,0%
	Група 4	3,6%	2,0%	2,0%
несоціальні	Група 3	-11,0%	-9,3%	-20,0%
	Група 4	-3,6%	-2,0%	-2,0%
констатуючі	Група 3	-4,7%	-11,2%	-10,8%
	Група 4	-2,4%	3,6%	-3,3%
оціночні	Група 3	8,2%	7,1%	10,4%
	Група 4	2,0%	2,0%	2,0%
особистісні	Група 3	6,5%	10,4%	5,4%
	Група 4	0,6%	1,3%	1,4%
прохання про допомогу	Група 3	-10,6%	-5,5%	-4,7%
	Група 4	-1,6%	-0,3%	-1,6%
питання	Група 3	0,6%	-0,8%	-0,2%
	Група 4	1,4%	-6,5%	1,5%

Аналіз результатів контрольного етапу експерименту засвідчує кількісні та якісні зміни у висловлюваннях дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи.

Додатково розглянемо середній за трьома видами ситуацій приріст показників (рис. 3.11). Перевагу як і на констатувальному етапі діти надавали ситуативним висловлюванням, проте кількість позаситуативних висловлювань зросла в середньому для трьох ситуацій на 13,4 %.

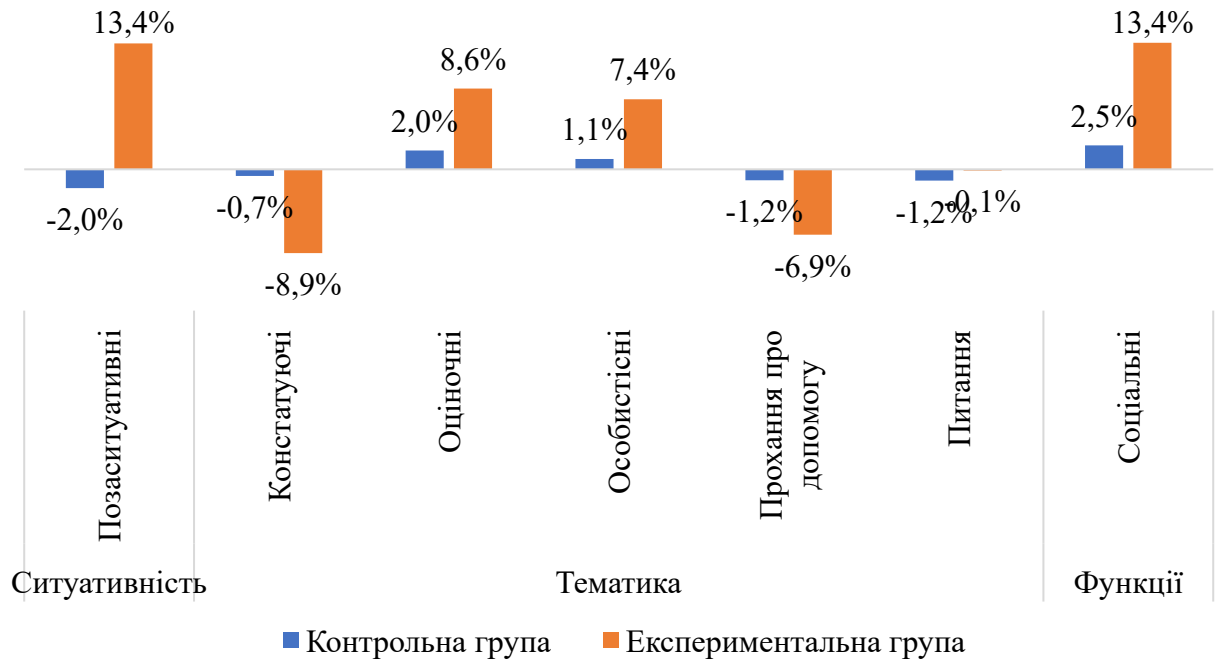


Рис. 3.11. Зміни у розподілі висловлювань дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування після експериментального впливу, (середні за трьома ситуаціями, у відсотках по кожній категорії)

Зменшилась кількість констатуючих висловлювань (8,9%). Повідомлень оціночного характеру збільшилося на 8,6% у середньому по трьох типах ситуацій. Повідомлень особистісного характеру теж побільшало на 7,4% порівняно із констатуючим етапом. Кількість запитань, якими користувалися діти під час спілкування після формуючого експерименту, практично не мала змін. Проведені заняття вплинули на показник, що стосувався звернень з проханнями про допомогу до своїх однолітків, їх зменшилось на 6,9%.

У дітей із ЗПР контрольної групи з ситуативно-діловою формою спілкування у середніх показниках за трьома ситуаціями спілкування значні зміни не було зафіксовано. Зросли показники за відсотком соціальних (2,5%), оціночних (2,0%) та особистісних (1,1%) висловлювань.

Приклади поведінки дітей із ЗПР експериментальної групи на етапі контрольного дослідження з ситуативно-діловою та позаситуативно-діловою

формою спілкування дозволяють дослідити особливості комунікативної діяльності дітей після корекційного впливу.

Вітя (ситуативно-ділова форма спілкування). У хлопчика на констатувальному етапі експериментального дослідження було визначено емоційно-практичну форму спілкування з однолітками. Результати діагностики на контрольному етапі дослідження показали, що у Віті стало більше мовленнєвих висловлювань, проте вони все ще носили ситуативний характер. За підсумками психологічної корекції хлопчик почував себе більш вільно і розкуто та почав з більшим бажанням брати участь у спілкуванні з однолітками у різних ситуаціях взаємодії. У нього зростає кількість ініціативних комунікативних актів (ініціативних звернень), які він почав використовувати під час спілкування з однолітками. На контрольному етапі експериментального дослідження у хлопчика було визначено наявність сформованої ситуативно-ділової форми спілкування.

Ліза (позаситуативно-ділова форма спілкування). Дівчинка охоче брала участь у всіх ситуаціях ділового, пізнавального та особистісного спілкування. Під час виконання завдань дівчинка багато розмовляла з однолітком на різноманітні теми. У всіх ситуаціях спілкування почувала себе розкуто та весело. Охоче розповідала співрозмовнику про побачене, висловлювала свої думки. В ситуації, що моделювала пізнавальне спілкування, Ліза розмовляла не лише про ті об'єкти, що вона бачила в запропонованій для перегляду енциклопедії, але й торкалась довільних тем при спілкуванні з однолітком. Наприклад, «У мене вдома є схожа книжка», «Мені купили нові босоніжки» та ін.

Таким чином, в експериментальній групі після впровадження в практику роботи дошкільного навчального закладу системи психологічної корекції можна констатувати значні зміни у комунікативній діяльності дітей із ЗПР при спілкуванні з однолітками. 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 формувальних занять, проведених у експериментальній групі.

Висновки до розділу 3

Психологічна система корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку спрямована на формування мовленнєвого спілкування дитини з однолітками та містить ряд взаємопов'язаних етапів: підготовчий, діагностичний, коректувальний та підсумковий. Система психологічної корекції спрямована на підвищення рівня мотивації до комунікативної та пізнавальної діяльності дітей, формування вмінь і навичок мовленнєвої діяльності шляхом спеціально організованої взаємодії дітей з дорослими та однолітками на індивідуальному та груповому рівнях в умовах закладу дошкільної освіти.

Вирішення проблем, пов'язаних з недорозвиненням навичок спілкування дітей із ЗПР з однолітками, потребує комплексного підходу з залученням всіх учасників виховного процесу (діти, батьки, вихователі). Для підвищення інтересу батьків та вихователів до процесу освіти і розвитку дітей необхідно використовувати інтерактивні техніки психолого-педагогічної підготовки дорослих, соціально-психологічні тренінги з підвищення комунікативної компетентності. Розроблена корекційно-розвивальна програма роботи психолога з дітьми містить ігри та вправи на формування навичок спілкування. Такий підхід дозволяє дітям своєчасно досягнути нормативно вікової (позаситуативно-ділової) форми спілкування з однолітками.

Результати впровадження системи психологічної корекції комунікативної діяльності дітей засвідчують ефективність та результативність запропонованих заходів, стабільність і тривалість здобутих результатів. За результатами впровадження програми психологічної корекції

визначено, що кількість дітей із ЗПР експериментальної групи, які підвищили рівень спілкування складає 26,7 %, у дітей контрольної групи – 3,3 %.

Значно збільшилась кількість контактів дітей з використанням мовленнєвих засобів спілкування, поширився їх репертуар під час різноманітних видів діяльності.

Підвищився інтерес дітей до однолітків, посилилось прагнення обговорювати з ними свої успіх та досягнення (у висловлюваннях доля ініціативних звертань зросла на 8,4 %). Емоційна позитивна реакція спостерігалась у дітей на пропозицію виконати завдання разом з однолітком. Діти демонстрували бажання пояснювати однолітку власну думку, оцінювали його поведінку.

Дещо більше після формуючого експерименту діти почали користуватися позаситуативними висловлюваннями, їх кількість зросла до 16,4 % в середньому для трьох ситуацій. Це не є показником вікової норми за даними М. Лісіної, проте у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР експериментальної групи з'явилася тенденція до встановлення позаситуативних контактів.

Зменшилась кількість констатуючих висловлювань (8,9 %). Повідомлень оціночного характеру збільшилося на 8,6 % у середньому по трьох типах ситуацій. Повідомлень особистісного характеру теж побільшало на 7,4 % порівняно із констатуючим етапом. Кількість запитань, якими користувалися діти під час спілкування після формуючого експерименту практично не мала змін. Проведені заняття вплинули на показник, що стосувався звернень з проханнями про допомогу до своїх однолітків, їх зменшилось на 6,9 %.

Отримані результати надають підстави для використання запропонованої системи психологічної корекції педагогічними колективами й окремими фахівцями закладів дошкільної освіти у практичній роботі з дітьми.

Зміст третього розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Семенцова О.М. Корекційно-розвиваюча робота з питань формування нормативно-вікових форм спілкування з однолітками у дітей ЗПР. *НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць.* К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2010. № 16. С. 177-180.

2. Семенцова О.М. Теоретико-організаційні аспекти корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР в умовах дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Херсонського Державного Університету. Збірник наукових праць. Серія - Психологічні науки.* Випуск 6. Херсон. 2015. С. 196-201.

3. Семенцова О.М. Розвиток комунікативної компетентності вихователів спеціалізованих дошкільних навчальних. *Психологічні проблеми соціалізації особистості в умовах трансформації суспільства: монографія / за ред. В.Й. Бочелюка.* Запоріжжя: Просвіта, 2016. 342 с. (С.136-149).

4. Семенцова О.М. Теоретико-методологічні основи дослідження розвитку спілкування дітей старшого дошкільного віку у нормі та при затримці психічного розвитку. *Психологічні основи розвитку особистості: монографія / за заг. ред. В.Й. Бочелюка, за ред. М.А. Дергач, Н.В. Волошиної.* Запоріжжя: Просвіта, 2017. 424 с. (С. 224-241).

ВИСНОВКИ

За результатами дослідження психологічних особливостей комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку з однолітками можна зробити наступні висновки:

1. На основі теоретичного аналізу та систематизації наукових уявлень про природу та зміст ЗПР висвітлено значущість психологічної корекції комунікативної діяльності для розвитку дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та їх соціалізації. В умовах закладів дошкільної освіти саме в процесі спілкування з однолітками відпрацьовуються та закріплюються вікові новоутворення психіки.

2. Розроблено функціональну модель процесу спілкування на основі SADT-методології та IDEF0-стандарту, що надає можливість визначити внутрішні взаємозв'язки між операціями і діями в окремих комунікативних актах. Модель має тривірневу ієрархічну структуру: діаграма процесу спілкування, діаграма комунікативного акту, діаграма ініціювання дії.

3. Визначено критерії експериментального дослідження особливостей комунікативного акту дітей старшого дошкільного віку із ЗПР у спілкуванні з однолітками, а саме: об'єкт уваги в перші хвилини взаємодії; рівень комфортності під час взаємодії; характер активності по відношенню до суб'єкту спілкування; мовленнєва активність; мовленнєві висловлювання дітей; тривалість спілкування; кількість відволікань. Сумарний бал оцінок за критеріями надає можливість визначити домінуючу форму спілкування дитини з однолітками.

4. Емпірично досліджено особливості комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку з однолітками. Визначено, що домінуючою формою спілкування у дітей із ЗПР є ситуативно-ділова. Це свідчить про те, що більшість дітей із ЗПР мають відставання у розвитку спілкування з однолітками у порівнянні з нормотиповими дітьми. Спостерігається порушення окремих операцій комунікативного акту, які

пов'язані з недостатнім досвідом та рівнем володіння засобами спілкування, недорозвиненням емоційної сфери.

5. Встановлено, що коригувальну допомогу дітям із ЗПР слід здійснювати в наступних напрямках: поширення репертуару засобів спілкування та розвиток комунікативних навичок (здатності їх використовувати); розвиток здатності усвідомлювати себе та сприймати однолітків як суб'єктів спілкування; формування емоційно-позитивного сприйняття однолітків; формування потреби в спілкуванні (діловому, особистісному, пізнавальному); формування у дітей соціальних уявлень, усвідомлення та відтворення в ігровій формі соціальних стосунків, вдосконалення навичок культури спілкування.

6. Запропоновано модель корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР в умовах ЗДО, що передбачає визначення її взаємозв'язків та елементів, а саме: суб'єктів корекційного процесу, принципів корекційної роботи, законодавчої бази діяльності системи освіти України, використання методів діагностики, етапів корекційної роботи (підготовчого, діагностичного, корекційного, підсумкового).

7. Запропоновано систему роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку, що містить три взаємопов'язаних блоки: програму психологічної корекції для дітей із ЗПР, освітню роботу з вихователями та батьками. Проведено її експериментальну перевірку в умовах ЗДО у груповій формі та на індивідуальних заняттях. За результатами впровадження програми психологічної корекції визначено, що кількість дітей із ЗПР експериментальної групи, які підвищили рівень спілкування, збільшилась на 26,7% у порівнянні з результатами обстеження дітей контрольної групи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам. *Вопросы психологии*. 1980. № 5. С. 60-63.
2. Агавелян О. К. Общение детей с нарушениями умственного развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10. М., 1989. 34 с.
3. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К. С. Лебединской. М.: Академия, 1986. 224 с.
4. Алтунина И. Р. Развитие коммуникативной компетентности у старшеклассников и взрослых людей: с помощью видеотренинга: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М.: РГБ, 2003. (Из фондов Российской Государственной библиотеки). 216 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова, Фак. психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 339 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_chelovek-kak-predmet_1968/.
6. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика: научно-теоретический журнал* / ред. В. П. Борисенко, В. О. Кутьев. 2005. №4. С. 19-27.
7. Андреева С. В. Основные единицы речевой коммуникации. *Речевые единицы устной русской речи: система, зоны употребления, функции*: монография. 2-е изд., испр. М., 2006. Разд. 2. С. 52-115.
8. Артамонова С. В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Москва, 2009. 25 с.
9. Базисний компонент мовленнєвої освіти дошкільника / за ред. О. Л. Кононко. *Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років*. Київ: Видавничий дім «Слово», 2001. С. 5-57.

10. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. К.: Видавництво, 2012. 26 с.
11. Белополюская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.: УРАО, 1999. 148 с.
12. Бельтюков В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1984. № 5. С. 12-16.
13. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. 136 с.
14. Богуш А. М, Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика / за ред. А. М. Богуш. К.: Вища школа, 2007. 542 с.
15. Богуш А. М. Мовленнєве спілкування як лінгводидактична проблема: навчально-методичний посібник. Одеса, 2006. 176 с.
16. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Х.: Ранок, 2012. 234 с.
17. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. К.: Видавничий дім «Слово», 2004. 374 с.
18. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. у-та, 1982. 200 с.
19. Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
20. Бодалев А. А. Психология общения. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.

21. Борякова Н. Ю. Особенности формирования речевого высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.10. Москва, 1983. 199 с.
22. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учебно-метод. пособ. М.: Гном-Пресс, 2002. 64 с.
23. Борякова Н. Ю., Касицина М. А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. (Организационный аспект). М.: В.Секачѳв, 2007. 78 с.
24. Борякова Н. Ю., Касицына М. А. Психолого-педагогическое изучение детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада. *Коррекционная педагогика*. 2003. №2. С.33-43.
25. Боханова Л. В. О развитии речи у старших дошкольников детского дома. *Дефектология*. 1992. № 2. С. 36-42.
26. Венгер А. Л., Шевченко Ю. С. Онтогенетический подход к коррекции психического развития ребенка. *Дефектология*. 2004. № 1. С. 8-16.
27. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 320 с.
28. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. *Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения языка*. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
29. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие детей и проблемы дефектологии. М., 1997. 316 с.
30. Висковатова Т. П. Дифференциация задержки психического развития от нормы до олигофрении. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 9. С.13-23.
31. Власова Т. А. Задержка психического развития детей и пути ее преодоления. М., 1976. 47 с.

32. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии: метод. материал. М.: Просвещение, 1973. 175 с.
33. Волкова Г. А., Лебединская К. С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей. *Дефектология*. 1975. № 6. С. 8-16.
34. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К.: Видавничий центр "Академія", 2006. 256 с.
35. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. Практическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2003. 240 с.
36. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
37. Выготский Л. С. Речь и практическое действие в поведении ребёнка / Под ред. М. Г. Ярошевского. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. 396 с.
38. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
39. Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития. *Вопросы психологии*. 1972. № 2. С. 114-123.
40. Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста. *Вопросы психологии*. 2000. №3. С. 67-78.
41. Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста. М.: 1983. 182 с.
42. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М.: АПН РСФСР, 1961. 473 с.
43. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? М.: ЧеРо, 2001. 240 с.
44. Гойхман О. Я. Надеина Т. М. Речевая коммуникация: учебник. / Под ред. О. Я. Гойхмана. М.: Инфра-М, 2005. 272 с.

45. Головака Е. И. Психологические правила общения. *Практ. психология и логопедия*. 2008. № 2. С. 4-12.
46. Гонеев А. Д. и др. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 1999. 280с.
47. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики: учебное пособие, 3-е изд. переработанное. М.: Издательство «Лабиринт», 2001. 304 с.
48. Горелов И. Н. Вопросы теории речевой деятельности. Психолингвистические основы искусственного интеллекта. Таллинн: Валгус, 1987. 97 с.
49. Горелов И. Н. Соотношение вербального и невербального в коммуникативной деятельности. *Избранные труды по психолингвистике*. М. 2004. С. 156-182.
50. Горелов И. Н. Проблемы функционального базиса речи в онтогенезе. Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1974. 116 с.
51. Горецька О. В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. Бердянськ, 2009. 267 с.
52. Горянина В. А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.
53. Готовимся к школе. Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР / Науч. ред. Шевченко С. Г. М.: Ника-Пресс, 1998. 192 с.
54. Грайс Г. П. Логика и речевое общение. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 16. М.: Прогресс, 1985. С. 217-237.
55. Гриншпун Б. М., Селиверстов В. И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью. *Дефектология*. 1988. № 3. С. 81-84.
56. Гуменюк О. Комунікативний формат спілкування як активізація інформаційно-освітнього обміну. *Вітакультурний млин*. 2005. №1. С. 17-21.

57. Гуменюк О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну: (Система модульно-розвив. навчання). *Психологія і суспільство*. 2005. № 3. С. 73-94.

58. Дервянко Р.И. Особенности мотивов общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». М., 1983. 26 с.

59. Деркач А.А., Сайко Э.В. Деятельность в развитии субъекта и субъект в развитии деятельности. *Мир психологии*. 2008. № 2. С. 193-200.

60. Дети с временными задержками развития / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. М.: Педагогика, 1971. 207 с.

61. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М., 1984. 287с.

62. Дети с отклонением в развитии / Под ред. М.С. Певзнер. М.: Педагогика, 1966. 261с.

63. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. М.: АРКТИ, 2001. 224 с.

64. Дмитриева С.Т. Влияние социальных эмоций на развитие общения детей дошкольного возраста: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.13. М., 1997. 261 с.

65. Дмитриева Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими форматами психического недоразвития: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10. Н. Новгород. 2005. 411 с.

66. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза: монография. Н.Новгород: НГПУ, 2004. 259 с.

67. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия и коммуникативная компетентность. Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2007. 253 с.

68. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб: Издательство «Питер», 2000. 320 с.
69. Дунаева З.М., Ростягаева Л.И. Итоги клинико-психолого-педагогического обследования учащихся вторых классов коррекционно-развивающего обучения (КРО) школ Москвы. *Дефектология*. 2000. № 6. С. 40–44.
70. Дьяков А.В. Язык, общение, коммуникация. *Изв. вузов. Северо-Кавказ. регион. Обществ. науки*. 2006. № 3. С. 21-27.
71. Емелина Д.А., Макаров И.В. Задержки темпа психического развития у детей (обзор литературных данных). *Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева*. 2011. № 3. С. 11-16.
72. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореферат... докт. психол. наук. Л., 1991. 35 с.
73. Ермолаева М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. М.: Ин-т практической психологии, 1998. 176 с.
74. Жаренкова Г.И. Действия детей с задержкой психологического развития по образцу и словесной инструкции. *Дефектология*. 1972. № 4. С. 29-35.
75. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь. *Нарушение речи у дошкольников* / сост. Р.А. Белова-Давид. М.: Просвещение, 1972. С. 9-32.
76. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958. 378 с.
77. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Политиздат, 1982. 250 с.
78. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1990. 239 с.
79. Журавлева Татьяна Олеговна Особенности общения детей-сирот с ЗПР старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10, СПб., 2005. 227с.

80. Развитие общения у дошкольников / Под ред. Запорожец А.В., Лисина М.И. М.: Педагогика, 1974. 288 с.
81. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие. Хрестоматия. СПб.: Речь, 2003. 432 с.
82. Зимняя И. А. Речевая деятельность и психология речи. *Основы теории речевой деятельности*. М., 1974. С. 5-16.
83. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения. *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)*. М., 1976. 263 с.
84. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
85. Ильина С. В. Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Курск, 2009. 225 с.
86. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей. Л., 1982. 224 с.
87. Кабрин В.И. Психология коммуникативного развития человека как личности: автореф. дис. ... наук. доктора психологических наук: СПб, 1993. – 18 с.
88. Калашникова Марина Борисовна Возрастная сензитивность у детей и подростков: На примере ЗПР: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13, 19.00.10. Рос. гос. пед. ун-т. им. А.И. Герцена, СПб., 2004.
89. Карасьова К. В. Розвиток комунікативних функцій дошкільників у процесі творчих ігор: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2008. 19 с.
90. Карпенко Л. Общение как главная представленность отношений в социальном пространстве. *Мир психологии*. 2006. № 4. С. 77-84.
91. Карпенко Л. А. Категориальный анализ понятий общение и коммуникация. *Мир психологии*. 2006. № 4. С. 77-85.

92. Кибрик А. Е. Лингвистические предпосылки моделирования языковой деятельности. *Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах*. М., 1987. С. 33-51.

93. Кириленко В. В. Психологические условия повышения эффективности информационной функции общения дошкольников. автореферат ... канд. психол. наук. К., 1991. 23 с.

94. Киселева Н. А. Научно-методические подходы к разработке психодиагностического комплекса для выявления негрубых отклонений в развитии у детей дошкольного возраста. *Дефектология*. 2004. № 2. С.7-14.

95. Клементьева С.В. Психологические особенности формирования детей 6-7 лет как субъектов коммуникативной и учебной деятельности: дис. ...канд. психол. наук.: 19.00.07. Н.Новгород, 2000. 192с.

96. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 304с.

97. Клюев Е.В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия: учебное пособие. М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. 320 с.

98. Клюева С. А. Нарушения восприятия и их коррекция у детей с задержкой речевого развития в условиях кризиса трех лет: автореф. дис. ... канд. психол., наук: 19.00.10. Нижегород. гос. пед. ун-т, Н. Новгород, 2004.

99. Князева Т. Н. Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с ЗПР к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10, Н. Новгород, 2005. 392с.

100. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста: руководство для врачей. М.: Медицина, 1995. 560 с.

101. Ковалев Г.А., Лабунская В.А., Яценко Т.С. Проблемы психологи общения. *Вопросы психологии*. 1983. № 4. С. 171-172.

102. Коваль С.Л., Прощина Е. А. Модель коммуникативного акта в прикладных задачах речеведения. *Компьютерная лингвистика и*

интеллектуальные технологии: труды междунар. конф. «Диалог 2006», 31 мая –4 июня. 2006 г.: материалы докл. М.: Изд-во РГГУ, 2006. С. 230-235.

103. Козирев М. П. Комуникативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. № 1. С. 201-211.

104. Кондукова С. В. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології / С. В. Кондукова, М. К. Шеремет. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія:Зб. наукових праць. Випуск 27. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 5-7.*

105. Коноваленко С. В. Материалы для индивидуальных и фронтальных занятий с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития. *Коррекционная педагогика*. 2003. № 2. С.70-78.

106. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): монографія. Київ, 2000. 336 с.

107. Коробейников И. А. О соотношении нозологического и функционального диагноза при нарушениях психического развития у детей. *Дефектология*. 1995. № 6. С. 3-7.

108. Коротенко И.В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с ЗПР: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10, Н. Новгород, 2005. 206 с.

109. *Коррекционная педагогика / Под ред. Пузанова Б. П. М., 1998. 141 с.*

110. *Коррекционно-развивающее обучение. /Под ред. Шевченко С. Г. М.: Владос, 1999. 140с.*

111. Кравцова Е.Е. Зависимость психологической готовности к школьному обучению от особенностей общения ребенка с окружающими. автореферат ... канд. психол. наук. М., 1981. 20 с.

112. Крестинина И.А. Проектирование дополнительной образовательной программы для детей с минимальными нарушениями

психического развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.03, Киров, 2004. 180 с.

113. Крутий К.Л. Методика проведення індивідуальних занять із мовленнєвопасивними дітьми дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС Лтд», 2003. 320 с.

114. Кузьменкова Н.Ю. Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикета: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Архангельск, 2006. 197 с.

115. Кулагина И.Ю., Пускаева Т.Д. Познавательная деятельность и ее детерминанты при задержке психического развития. *Дефектология*. 1989. № 1. С.3-9.

116. Кульчицька О.І. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. *Обдарована дитина*. 2004. № 7. С.14-25.

117. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

118. Ладивір С.О., Стадник Г.А. Розвиток пізнавальної активності дітей у процесі їхнього спілкування з батьками. *Психологія*. К.: Рад. школа, 1990. Вип. 34. С. 53-59.

119. Лапшин В.А., Пузанова Б.П. Основы дефектологии. М.: Просвещение, 1991. 143 с.

120. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. *Дефектология*. 2006. № 3. С. 15-27.

121. Лебединская К.С., Райская М.М., Немировская С.В. и др. Клинико-психологический анализ нарушений поведения у подростков. *Дефектология*. 1980. №5. С.3-14.

122. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.

123. Лебединский В.В. Некоторые актуальные проблемы детской патопсихологии. *Невропатология и психиатрия*. 1971. № 6. С. 41 -45.
124. Левина С.А. Сравнительный анализ понятий «коммуникация» и «общение». *Вестн. ИИЖЭКОНа. Сер. Гуманитар. науки*. 2005. Вып. 1. С. 51-53.
125. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
126. Леонтьев А. А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [4-е изд]. М.: Смысл; Издат. Центр «Академия», 2007. 368 с.
127. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
128. Лисина М.И., Капчеля Г.И. Общение со взрослыми и психическая подготовка детей к школе. Кишинев: Штинца, 1987. 136 с.
129. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. Питер: СПб., 2009. 320 с.
130. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Вид. 3-тє, перероб. та доповн. К.: Видавничий дім «Слово», 2015. 776 с.
131. Локтева Е.В. О формировании коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР через факультатив «Театр и дети». *Дефектология*, 2006. № 6. С. 81-83.
132. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1981. 280 с.
133. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение. *Методологические проблемы социальной психологии*. М.: Наука, 1975. 165 с.
134. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение. *Методологические проблемы социальной психологии*. М.: Наука, 1975. 165 с.
135. Ломов Б.Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 340 с.

136. Лубовский В.И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой развития. *Дефектология*. 1972. №4. С.10-16.

137. Малюга Н.М. Комунікативний процес як психологічна операція. *Нова філологія*. 2005. Вип. 3(23). С. 242-250.

138. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006. 400 с.

139. Мамічева О.В. Сучасні підходи до вивчення ролі спілкування у розвитку особистості з порушенням зору. *Науковий часопис Національного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Випуск 24 (19). К., 2013. С. 279-284.

140. Мамічева О.В., Кашеєва Ю.В. Психологічні особливості мотиваційного компонента комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з мовленнєвими та інтелектуальними вадами. *Вісник Одеського Національного університету імені І. І. Мечникова. Психологія*. Том 21. Випуск 25. Частина 1, 2014. С. 216-221.

141. Мамічева О.В., Кордонець В.В., Боброва Г.Ю. Особливості комунікативної функції мовлення молодших школярів, які розвиваються відповідно норми та із затримкою психічного розвитку. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Issue: 1 (13) – co-publ.: Publishing office: Accent graphics communications – Hamilton, ON, 2016. P. 45-54.

142. Мамічева О.В., Попова О.М. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету*. Випуск 21. / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2013. С. 102-108.

143. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: наук.-метод. посіб. К.: КНТ, 2008. 256 с.

144. Марка Д. Методология структурного анализа и проектирования SADT. Пер. с англ. Д. Марка, К. Мак. Гоуэн. М.: 1993. 240 с.
145. Маркова Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития: практическое пособие. М.: АРКТИ, 2002. 187 с.
146. Марковская И. Ф., Красильщикова Т. М. Клинико-катамнестический анализ задержки психического развития соматогенного генеза. *Дефектология*. 1993. № 1. С.16-23.
147. Мартиненко І.В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08. Київ. 2017. 502 с.
148. Мартиненко І.В. Особливості мотиваційної готовності до школи дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Імідж сучасного педагога*. 2005. № 6-7 (55-56). С. 35-38.
149. Марченко І. Засоби розвитку вербальної творчості у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2004. №1. С. 37-39.
150. Марченко І.С. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 41-44.
151. Матвеева Н.Н. Психологические условия изучения и коррекции задержки речевого развития в раннем возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10, Н. Новгород, 2004. 242 с.
152. Махукова Т.В. Формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення засобами фразеологізмів: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. Корекційна педагогіка. К., 2012. 267 с.

153. Медведева Е.Ю. Особенности коммуникативной дезадаптации и ее коррекция у детей с задержкой речевого развития в пятилетнем возрасте: дис.... канд. психол. наук : 19.00.10. Н. Новгород, 2005. 250 с.
154. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) / Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mkb10.su/>.
155. Мжельская Н.В. Результаты апробации коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения. *Вестник Брянского государственного университета*. 2015. №3. С. 28-31.
156. Мурылев В.А. Сущность коммуникаций [Электронный ресурс]. *Аналитика культурологии: электрон. науч. изд.* 2006. № 5. URL: <http://www.analiculturolog.ru/component/k2/item/620-essence-communications.html> (14.03.2011).
157. Наказ Міністерства освіти і науки України № 665 від 01 червня 2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0665729-13#Text>.
158. Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований. М., 2002. 240 с.
159. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2004. 126 с.
160. Никишина В.Б. Социально-психологическая детерминация нарушений психического развития детей: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2004. 365с.
161. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. М.: Педагогика, 1985. 208 с.
162. Омельченко І.М. Принципи та методи діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Проблеми сучасної психології. Випуск 23. 2014. С. 463-472. URL: <http://problemps.at.ua/>.

163. Онищенко Г. Індивідуальна психологічна корекція. Основи практичної психології: підручник / Панок В. Г. [та ін.]; М-во освіти України. К., 1999. С. 283-286.

164. Организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. / Под ред. Романова Л.И., Ципиной Н.А. М., 1993. 158 с.

165. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие. М.: СФЕРА, 2002. 510 с.

166. Основы теории коммуникации: учебник для вузов / Под ред. М.А. Василика. М.: Гардарики, 2005. 616 с.

167. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.

168. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навч. метод. посібник. Вид. 2-ге, доповн. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2009. 107 с.

169. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпов психофизического развития. В сб. *Дети с временными задержками развития*. / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. М.: Педагогика, 1971. С. 15-20.

170. Переслени Л.И., Слободяник Н.П., Шушковская А.А. К проблеме отбора детей в коррекционно-развивающие классы и коррекции недостатков в психическом развитии младших школьников. *Дефектология*. 1998. №2. С. 10-17.

171. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. *Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды*. М.: Смысл, 2007. 594 с.

172. Пиаже Ж.Ж. Речь и мышление ребёнка М.: Педагогика, 1994. 185 с.

173. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: Монография. К.: Нора-принт, 2002. 308 с.
174. Пироженко Т.А. Развитие речевых способностей детей как результат формирования субъектного взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. *Психологія суб'єктивної активності особистості*. К. 1993. С. 180-182.
175. Піроженко Т.О. Мовленнєве зростання дошкільника. К.: Грайлик, 1999. 40 с.
176. Піроженко Т.О. Мовлення дитини: психологія мовленнєвих досягнень дитини. К.: Главник, 2005. 112 с.
177. Подобед В.Л. Формирование мнемического приема смыслового соотнесения у детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1985. № 3. С. 4-10.
178. Подобед В.Л. Формирование мнемического приема смысловой группировки у детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1987. № 2. С. 3-9.
179. Приходько Ю.А. Формирование положительного эмоционального отношения детей друг к другу в процессе совместной деятельности: дис.... канд. психол. наук. К., 1980. 225 с.
180. Приходько Ю.О., Юрченко І.В. Психологічний словник-довідник: навчальний посібник. Київ: Каравела, 2012. 328 с.
181. Проскурняк О.І. Комунікативно-мовленнєвий розвиток розумово-відсталих дітей та підлітків: психологічний аспект. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2012. Т. 17, Вип. 8. С. 141-148.
182. Проскурняк О.І. Роль психолога у формуванні комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 375-379.

183. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под. ред. Рузской А.Г.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 216 с.

184. Резницкая Г.И. Анализ процесса языковой социализации в контексте развития речевого общения ребенка. *Мир психологии*. № 4. 2006. С. 85-89.

185. Різун В.В. Теорія масової комунікації: підруч. для студ. К.: Видавничий центр «Просвіта», 2008. 260 с.

186. Рузская А.Г., Рейнштейн А.Э. Связь некоторых особенностей речи дошкольников с уровнем их общения со взрослыми. *Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста* / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Академия, 1999. С. 165-170.

187. Сак Т. Особливості мотиваційного компонента учбової діяльності учнів із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2004. №4. С.7-10.

188. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учебно-методическое пособие. СПб, Речь, 2011. 432 с.

189. Седов К. Ф. Речевой онтогенез как предмет междисциплинарного изучения. *Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник*. М.: Изд-во «Прометей» Mill, 2005. С.53-59.

190. Сапегин А. Г. Психологический анализ в среде Excel. Математические методы и инструментальные средства. М.: Ось-89, 2005. 144 с.

191. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000. 208с.

192. Семенцова О. М. Корекційно-розвиваюча робота з питань формування нормативно-вікових форм спілкування з однолітками у дітей ЗПР. *НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. № 16. С. 177-180.

193. 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.

194. Семенцова О.М. Теоретичні уявлення про затримку психічного розвитку та визначення напрямків корекційної допомоги дітям. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Випуск 37: збірник наукових праць. М-во освіти і науки. Серія науки України. Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 110-119.

195. 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.

196. Семенцова О. М., Мацюта О. В. Особливості ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку в умовах навчального закладу. *Тиждень науки*. Тези доповідей науково-практичної конференції, Запоріжжя, 16–20 квітня 2018 р. [Електронний ресурс] / Редкол.: В. В. Наумик (відпов. ред.) Електрон. дані. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2018. С. 2467-2470.

197. 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.

198. 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 «ЛПКС» ЛТД, 2006. С. 51-64.

199. Семенцова О. Н. Становление деятельности общения со сверстником у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. *Проблемный ребенок в современном социокультурном пространстве образования и семьи: материалы международной научно-практической конференции*. Н. Новгород: НГПУ, 2009. С. 270-272.

200. Семенцова О. Психологические особенности общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. *Психологическая наука в образовательном пространстве: Материалы V региональной научно-практической конференции НГПУ*, 2008. С. 92-95.

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

202. Семенцова О.М. Комуникативна 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.

203. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2008. 208 с.

204. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2007. 350 с.

205. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2010. Вип. 15. С. 7-9.
206. Слепович Е. С. Развитие речевой деятельности у детей с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1989. 146 с.
207. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. М.: Издательский центр "Академия", 2000. 160 с.
208. Смирнова Е.О., Утробина В.Т. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте. *Вопросы психологии.* 2000. № 3. С. 5-14.
209. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 158 с.
210. Смирнова Р.А. Формирование избирательных привязанностей у детей дошкольного возраста: дис. ...канд. психол. наук. 19.00.07. Москва, 1981. 178 с.
211. Смольникова Г. Важливо зрозуміти одне одного. *Дошкільне виховання.* 2006. № 11. С.14-15.
212. Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции: учебно-методическое. Киев: ИСИО, 1995. 202 с.
213. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования: науч. метод. пособие. К.: ІЗНМ, 1997. 44 с.
214. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): учеб. пособие для студентов. М.: Классикс-Стиль, 2003. 160 с.
215. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики: монография / Под науч. ред. О.К. Агавеляна, Р.О. Агавеляна. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004. 412 с.

216. Соколова Г. Основні напрями розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Вісник ОНУ*. 2006. Том 11. Випуск 11. С. 60-67.

217. Соколова Е. В. Отклоняющееся развитие: причины, факторы и условия преодоления: монография. Новосибирск: Изд. «Наука», 2003. 284 с.

218. Соловьева Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи. *Дефектология*. 1996. № 6. С. 62-71.

219. Сорокоумова С. Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с ЗПР к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Н.Новгород, 2005. 339 с.

220. Спілкування й оптимізація спільної діяльності / Під ред. Андрєєвої Г.М., Яноушека Я. М.: МГУ, 1987.

221. Стельмах О.Д. Игровые занятия с детьми в коррекционных группах. *Дефектология*. 2005. № 1. С. 69-73.

222. Стребелева Е.А., Закрепина А.В. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. *Дефектология*. 2005. № 1. С. 3-10.

223. Терещук Р.К. Особенности общения со сверстниками как основа популярности дошкольников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1986. 21 с.

224. Терещук Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников: книга для педагогов и психологов. Кишинев: Штинца, 1989. 102 с.

225. Тищенко В. В., Рібцун Ю. В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років: поради батькам. К.: Літера ЛТД, 2006. 128 с.

226. Ткачева В. В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10, Н. Новгород, 2005. 439с.

227. Трофименко Л. І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03. 2004. 20 с.
228. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування: навч. посібник для вузів. К.: Центр навч. літератури, 2005. 336с.
229. Тузлукова В. И. Современное состояние терминологии в области теории и практики коммуникации. / под общ. ред. И. Н. Розиной. *Теория и практика коммуникации: Вестник Российской коммуникативной ассоциации: сборник научных трудов*. Вып. 2. Ростов-на-Дону: изд-во ИУБиП, 2004. С. 227-232.
230. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
231. Ульенкова У. В. Л.С. Выготский и концептуальная модель коррекционно-педагогической помощи детям с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1997. № 1. С. 26-32.
232. Ульенкова У. В. Интеграция детей с ЗПР в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы решения. *Специальная психология*. 2009. № 2(20). С. 7-10.
233. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М.: Академия, 2007. 176 с.
234. Уфимцева Н.В. Формирование средств общения в онтогенезе. *Речевое общение: проблема и перспективы*. М.: ИНИОН, 1983. С. 61-72.
235. Фефелова В.И. Понятия "общение", "коммуникация" и "коммуникативная культура" в философском контексте. *Приклад. психология и психоанализ*. 2007. № 1. С. 25-35.
236. Фишман М.Н. Функциональная асимметрия мозга у детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью. *Дефектология*. 1996. № 4. С. 3-7.

237. Фишман М.Н., Лукашевич И.П., Мачинская Р.И. Особенности функционального состояния мозга детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1998. № 1. С. 24-29.

238. Філоненко М.М. Психологія спілкування: підручник для вузів. К.: Центр навч. літ., 2008. 224 с.

239. Фомічова, Л.І. Мова, мовлення та когнітивні процеси на ранніх етапах корекційного впливу. *Актуальні питання сурдопедагогіки: збірник наукових праць*. Київ : НПУ, 2003. С. 196-207.

240. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. Пер. с нем. М.: Генезис, 2003. 336 с.

241. Фотекова Т.А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ: автореф. д-ра псих. наук: 19.00.04/Т. А. Фотекова; МПГУ. М., 2003. 34 с.

242. Фуражева Н.С. Проблематика соотношения понятий "коммуникация" и "общение". *Обсерватория культуры*. 2007. № 5. С. 120-123.

243. Хайртдинова Л.Ф. О работе с родителями в специальном дошкольном (коррекционном) дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями интеллекта. *Дефектология*. 2005. № 1. С. 11-13.

244. Харченко В. Готовності до спілкування як чинник успішної діяльності особистості. *Психолог*. 2008. № 6. С. 9-11.

245. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: навч. посібник для вузів. К.: Професіонал, 2007. 464 с.

246. Чеботарева С.В. Феноменология типов личности, развивающейся в условиях дизонтогенеза, с позиции ее адаптивности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10, М., 2005.

247. Чеботарева Н.П. Характеристика внеситуативных форм общения со взрослыми детей старшего дошкольного возраста. *Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф.* (г. Москва, июнь 2018 г.).

Москва: Буки-Веди, 2018. С. 46-50. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/279/14314/> (дата обращения: 20.02.2021).

248. Черенкова О.А. Формирование коммуникативных умений детей 4– 5 лет в игровой деятельности: дис. канд. пед. наук / О. А. Черенкова. Пенза, 2008. 204 с.

249. Чупров Л.Ф. Особенности произвольного внимания и познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1987. № 6. С. 17-22.

250. Шапар А.В. Сучасний тлумачний словник. Х.: Прапор, 2005. 640 с.

251. Шевченко С.Г. Наблюдения в природе с целью активизации познавательной деятельности и развития речи младших школьников с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1986. № 3. С. 25-31.

252. Шеремет М.К. Актуальні проблеми спеціальної освіти. *Науковий часопис: зб. наукових праць*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. № 7. С. 79-81.

253. Шеремет М.К., Боряк О.В. Корекція просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією : навч метод. посіб. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 192 с.

254. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії): навч. посібник. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 60 с.

255. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 384 с.

256. Якобсон Р. О. Речевая коммуникация; Язык в отношении к другим системам коммуникации. *Избранные работы*. М.: Прогресс, 1985. 456 с.

257. Яноушек Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности. *Вопросы психологии*. 2002. № 6. С. 19-89.

258. Lasswell H. The Structure and Function of Communication in Society. The Process and Effects of Mass Communication. Ed/ Wilbur Schramm and Donald F. Roberts Rev. ed. Urbana: University of Illinois Press, 1971. P.84-99.

259. Shannon C., Weaver W. The Mathematical Theory of Communication // Urbana: University of Illinois Press, 1969.

260. Wetherby AM. Ontogeny of communicative functions in autism. J Autism Dev Disord. 1986 Sep;16(3):295-316. doi: 10.1007/BF01531661. PMID: 3558289.

261. James Law, Penny Levickis, Isabel R. Rodríguez-Ortiz, Ana Matic, Rena Lyons, Camille Messarra, Edith Kouba Hreich, Margarita Stankova, Working with the parents and families of children with developmental language disorders: An international perspective, Journal of Communication Disorders, Volume 82, 2019, 105922, ISSN 0021-9924, <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.105922>. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021992418302296>).

ДОДАТКИ

Додаток А

Характеристика форм спілкування дитини з однолітками та дорослими

Таблиця А

Порівняльна характеристика форм спілкування дитини з однолітками та дорослими

Віковий період (роки)	Спілкування з дорослими			Спілкування з дітьми		
	Форма спілкування	Параметри		Форма спілкування	Параметри	
0; 0,2	ситуативно-особистісна (безпосередньо-емоційна)	ПМ	особистісний			
		ЗС	експресивно-мімічні операції			
		ЗП	потреба в доброзичливій увазі дорослого			
0; 0,6	ситуативно-ділова (предметно-ділова)	ПМ	діловий			
		ЗС	предметно-дійові операції			
		ЗП	потреба в доброзичливій увазі дорослого та співпраці з ним			
2 – 4				емоційно-практична	ПМ	2 – 3 роки – особистісно-діловий (емоційна розрядка); 3 – 4 роки – ділові з чітко визначеними особистісними
					ЗС	локомоції та експресивно-мімічні рухи; ситуативне мовлення при наявності зорового контакту та виразних рухів
					ЗП	потреба у співчутті та самовираженні
3 – 4	позаситуативно-пізнавальна	ПМ	пізнавальний			
		ЗС	мовленнєві операції			
		ЗП	потреба в доброзичливій увазі дорослого, співпраці з ним та повазі			

Продовження таблиці А

Віковий період (роки)	Спілкування з дорослими			Спілкування з дітьми		
	Форма спілкування	Параметри		Форма спілкування	Параметри	
4 – 6				ситуативно-ділова	ПМ	4 – 5 років – ділові і особистісні, при домінуванні перших; в 5 – 6 років – ділові, особистісні, пізнавальні, при майже рівному положенні ділових і особистісних і при тісному переплетенні особистісних і пізнавальних
					ЗС	ситуативне мовлення
					ЗП	потреба у співпраці; потреба в повазі та визнанні однолітків
5 – 6	позаситуативно-особистісна	ПМ	особистісний			
		ЗС	мовленнєві операції			
		ЗП	потреба в доброзичливій увазі дорослого та співпраці та повазі при провідній ролі прагнення до почуття та взаєморозуміння			
6 – 7				позаситуативно-ділова	ПМ	ділові та особистісні
					ЗС	мова (половина мовленнєвих висловлювань набуває позаситуативний характер)
					ЗП	потреба у взаєморозумінні та співчутті, яка визначається у здатності співчувати друзям та потребі в їх емоційної підтримці

Провідної мотив (ПМ), засоби спілкування (ЗС), зміст потреби (ЗП).

Додаток Б

Показники дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку у спілкуванні з однолітками

Таблиця Б.1

Показники дослідження особливостей спілкування дітей

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

Додаток В

Приклади робіт дітей із ЗПР старшого дошкільного віку на формувальному етапі експерименту



Рис. В.1. Зразок роботи дитини із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування у ситуації ділового спілкування («Веселка»)



Рис. В.2. Зразок роботи дитини із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування у ситуації ділового спілкування («Веселка»)

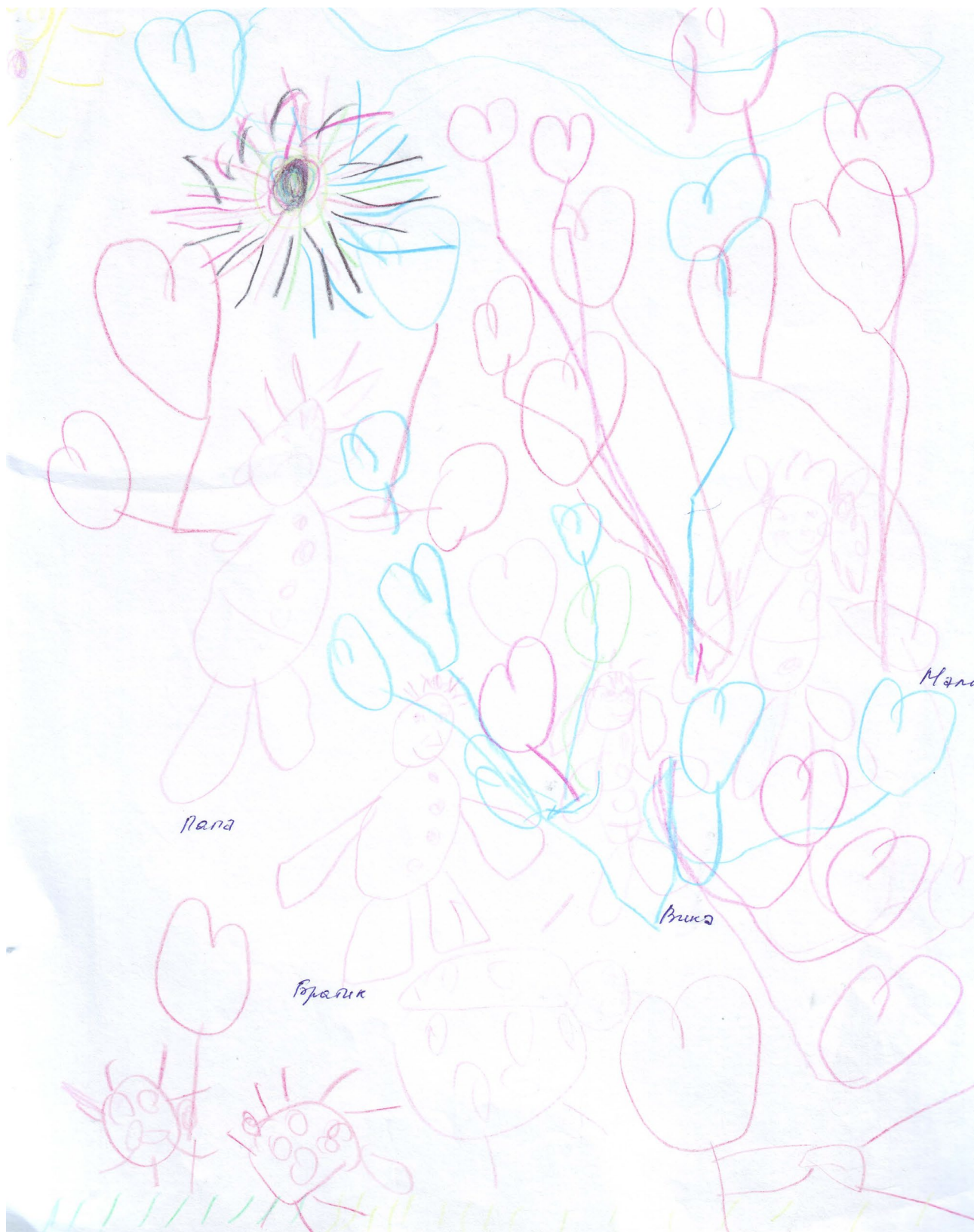


Рис. В.3. Зразок роботи дитини із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування у ситуації особистісного спілкування на констатувальному етапі формувального експерименту («Малюнок сім'ї»)



Рис. В.4. Зразок роботи дитини із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування у ситуації особистісного спілкування («Малюнок сім'ї»)



Рис. В.5. Зразок роботи дитини із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування у ситуації особистісного спілкування («Малюнок сім'ї»)

Додаток Г

Первинні результати дослідження дітей із ЗПР та їх однолітків з нормотиповим розвитком щодо визначення домінуючої форми спілкування з однолітками

Таблиця Г.1

Первинні результати дослідження дітей із ЗПР (Група 1) щодо визначення домінуючої форми спілкування з однолітками (за середнім балом)

№ п/п	Ім'я дитини	Вік дитини	Веселка	Гра «Доньки-матері»	Діловий мотив	Енциклопедія	Казка	Пізнавальний мотив	Малюнок родини	Бесіда	Особистісний мотив	Загальний середній бал	Провідна форма спілкування
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Андрій Б.	7	23	14	18,5	17	20	18,5	17	15	16	17,7	СД
2	Володя П.	7	19	19	19	21	16	18,5	22	19	20,5	19,3	СД
3	Тамаз Ш.	7	19	18	18,5	19	17	18	5	8	6,5	14,3	СД
4	Тоня І.	7	17	21	19	17	17	17	11	14	12,5	16,2	СД
5	Микита А.	7	17	14	15,5	20	20	20	6	5	5,5	13,7	СД
6	Софія В.	7	18	19	18,5	18	17	17,5	12	14	13	16,3	СД
7	Ростислав С.	7	27	32	29,5	30	25	27,5	30	29	29,5	28,8	ПД
8	Маша Г.	6	34	34	34	28	19	23,5	29	33	31	29,5	ПД
9	Соня К.	6	23	23	23	21	19	20	24	23	23,5	22,2	ПД
10	Єгор В.	6	20	21	20,5	28	20	24	17	15	16	20,2	ПД
11	Надя І.	6	8	14	11	5	9	7	12	10	11	9,7	ЕП
12	Богдан Н.	7	25	29	27	21	18	19,5	30	26	28	24,8	ПД
13	Богдан М.	7	21	21	21	26	19	22,5	24	22	23	22,2	ПД
14	Вадим Є.	7	20	4	12	28	22	25	18	23	20,5	19,2	СД
15	Данило Н.	7	20	9	14,5	17	12	14,5	17	15	16	15,0	СД

Продовження табл. Г.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
16	Настя С.	7	24	22	23	21	18	19,5	27	17	22	21,5	ПД
17	Віка Г.	7	15	20	17,5	19	15	17	21	17	19	17,8	СД
18	Віка Б.	6	20	18	19	15	17	16	12	10	11	15,3	СД
19	Андрій Л.	7	14	16	15	3	17	10	9	7	8	9,8	ЕП
20	Дмитро Щ.	6	17	15	16	18	15	16,5	17	14	15,5	16,0	СД
21	Дмитро С.	6	21	18	19,5	16	12	14	16	12	14	15,8	СД
22	Світлана Д.	6	9	19	14	20	5	12,5	6	9	7,5	11,3	СД
23	Єгор Ж.	6	12	10	11	15	12	13,5	15	13	14	12,8	СД
24	Ольга Р.	7	9	21	15	20	18	19	16	9	12,5	15,5	СД
25	Аргур Є.	7	16	14	15	17	15	16	11	8	9,5	13,5	СД
26	Кирило Ч.	7	12	16	14	12	9	10,5	9	11	10	11,5	СД
27	Єгор Щ.	7	15	11	13	18	14	16	10	8	9	12,7	СД
28	Едвард К.	7	15	18	16,5	17	25	21	15	20	17,5	18,3	СД
29	Дмитро П.	7	17	20	18,5	23	21	22	23	22	22,5	21,0	ПД
30	Славик Х.	6	28	24	26	21	22	21,5	16	24	20	22,5	ПД
31	Андрій К.	6	23	19	21	19	28	23,5	33	18	25,5	23,3	ПД
32	Вероніка С.	6	19	17	18	18	15	16,5	10	14	12	15,5	СД
33	Сніжана С.	6	17	15	16	16	19	17,5	15	17	16	16,5	СД
34	Максим М.	6	20	9	14,5	17	19	18	16	18	17	16,5	СД
35	Владислав Г.	6	21	19	20	15	17	16	11	16	13,5	16,5	СД
36	Наташа В.	6	19	16	17,5	17	15	16	9	14	11,5	15,0	СД
37	Даша Г.	7	11	12	11,5	11	14	12,5	20	14	17	13,7	СД
38	Соня Л.	7	14	12	13	8	16	12	9	11	10	11,7	СД
39	Влад Г.	7	14	12	13	9	14	11,5	11	15	13	12,5	СД
40	Данило Н.	7	16	14	15	20	20	20	6	5	5,5	13,5	СД

Таблиця Г.2

Первинні результати дослідження експериментальної групи дітей із ЗПР (Група 3) на констатувальному етапі експерименту щодо визначення домінуючої форми спілкування з однолітками (за середнім балом)

№ п/п	Ім'я дитини	Вік дитини	Веселка	Гра «Доньки-матері»	Діловий мотив	Енциклопедія	Казка	Пізнавальний мотив	Малюнок родини	Бесіда	Особистісний мотив	Загальний середній бал	Провідна форма спілкування
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Ліза Г.	7	15	17	16	14	16	15	22	17	19,5	16,8	СД
2	Влад Г.	6	14	12	13	9	14	11,5	11	15	13	12,5	СД
3	Олексій І.	7	15	11	13	13	15	14	10	11	10,5	12,5	СД
4	Данило М.	7	16	13	14,5	17	14	15,5	12	14	13	14,3	СД
5	Олексій К.	7	12	15	13,5	12	16	14	16	15	15,5	14,3	СД
6	Ваня Є.	7	15	18	16,5	12	10	11	18	12	15	14,2	СД
7	Ростислав Ш.	6	11	17	14	13	11	12	16	13	14,5	13,5	СД
8	Аліса І.	7	17	15	16	15	18	16,5	13	16	14,5	15,7	СД
9	Вітя М.	6	10	7	8,5	12	15	13,5	7	9	8	10,0	ЕП
10	Соня Л.	6	14	12	13	8	16	12	9	11	10	11,7	СД
11	Даша Г.	6	11	12	11,5	11	14	12,5	20	14	17	13,7	СД
12	Данило П.	7	15	13	14	11	14	12,5	12	11	11,5	12,7	СД
13	Катя Ч.	7	18	16	17	10	15	12,5	19	11	15	14,8	СД
14	Давид Х.	7	16	14	15	12	18	15	15	9	12	14,0	СД
15	Сергій К.	6	15	11	13	13	17	15	15	11	13	13,7	СД
16	Едик Б.	6	12	17	14,5	11	16	13,5	19	17	18	15,3	СД
17	Андрій Г.	6	12	12	12	9	15	12	13	15	14	12,7	СД

Продовження табл. Г.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
18	Максим К.	7	15	12	13,5	13	14	13,5	10	11	10,5	12,5	СД
19	Владик К.	7	15	14	14,5	18	14	16	11	14	12,5	14,3	СД
20	Влада С.	7	12	17	14,5	13	16	14,5	17	15	16	15,0	СД
21	Влад О.	7	14	18	16	12	10	11	19	12	15,5	14,2	СД
22	Наташа В.	7	17	15	16	15	11	13	17	13	15	14,7	СД
23	Ілля В.	7	11	15	13	14	18	16	13	16	14,5	14,5	СД
24	Карина К.	7	11	12	11,5	9	15	12	10	11	10,5	11,3	СД
25	Люба П.	7	14	12	13	10	12	11	19	14	16,5	13,5	СД
26	Євген К.	6	11	7	9	12	13	12,5	8	8	8	9,8	ЕП
27	Іра Л.	7	18	13	15,5	11	13	12	12	10	11	12,8	СД
28	Ксенія Т.	7	15	16	15,5	10	15	12,5	19	12	15,5	14,5	СД
29	Люда М.	6	15	14	14,5	13	19	16	14	9	11,5	14,0	СД
30	Тимур П.	6	16	11	13,5	12	18	15	16	12	14	14,2	СД

Таблиця Г.3

Первинні результати дослідження контрольної групи дітей із ЗПР (Група 4) на констатувальному етапі експерименту щодо визначення домінуючої форми спілкування з однолітками (за середнім балом)

№ п/п	Ім'я дитини	Вік дитини	Веселка	Гра «Доньки-матері»	Діловий мотив	Енциклопедія	Казка	Пізнавальний мотив	Малюнок родини	Бесіда	Особистісний мотив	Загальний середній бал	Провідна форма спілкування
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Софія Р.	7	17	20	18,5	16	15	15,5	12	14	13	15,7	СД
2	Віталій О.	6	9	17	13	18	7	12,5	8	9	8,5	11,3	СД
3	Матвій О.	7	11	18	14,5	11	10	10,5	8	12	10	11,7	СД
4	Лаура Д.	7	8	22	15	19	16	17,5	14	9	11,5	14,7	СД
5	Артем Ч.	7	17	21	19	17	17	17	11	14	12,5	16,2	СД
6	Таня Б.	7	15	16	15,5	16	14	15	10	9	9,5	13,3	СД
7	Рома Ч.	6	14	11	12,5	14	12	13	16	11	13,5	13,0	СД
8	Арсеній К.	7	21	12	16,5	15	17	16	16	13	14,5	15,7	СД
9	Матвій К.	7	13	16	14,5	15	21	18	15	17	16	16,2	СД
10	Віталіна Т.	7	14	13	13,5	16	12	14	11	8	9,5	12,3	СД
11	Софія М.	7	15	14	14,5	9	16	12,5	13	15	14	13,7	СД
12	Євген Н.	7	11	14	12,5	11	17	14	15	13	14	13,5	СД
13	Оля П.	7	11	17	14	11	9	10	8	10	9	11,0	СД
14	Наташа К.	6	18	16	17	16	15	15,5	9	14	11,5	14,7	СД
15	Вікторія Д.	7	19	8	13,5	28	16	22	18	23	20,5	18,7	СД
16	Ростислав Г.	7	12	14	13	8	15	11,5	9	12	10,5	11,7	СД
17	Давид Н.	7	14	13	13,5	16	14	15	11	13	12	13,5	СД
18	Анна Т.	6	9	14	11,5	4	9	6,5	11	9	10	9,3	ЕП
19	Олександр Р.	7	16	12	14	19	18	18,5	7	6	6,5	13,0	СД

Продовження табл. Г.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
20	Діана П.	7	9	19	14	19	18	18,5	15	8	11,5	14,7	СД
21	Єсенія П.	7	17	14	15,5	20	17	18,5	8	6	7	13,7	СД
22	Мадир С.	7	13	10	11,5	12	14	13	9	11	10	11,5	СД
23	Софія А.	7	10	12	11	10	13	11,5	18	12	15	12,5	СД
24	Ірина Б.	7	18	19	18,5	22	21	21,5	22	19	20,5	20,2	ПД
25	Дарина Б.	7	26	22	24	23	21	22	16	22	19	21,7	ПД
26	Роман Б.	7	22	20	21	19	27	23	30	18	24	22,7	ПД
27	Аліна Б.	7	18	17	17,5	18	15	16,5	6	7	6,5	13,5	СД
28	Аргем В.	7	14	11	12,5	17	13	15	10	8	9	12,2	СД
29	Софія К.	7	15	17	16	17	22	19,5	15	18	16,5	17,3	СД
30	Андрій К.	7	16	13	14,5	16	14	15	10	7	8,5	12,7	СД

Таблиця Г.4

Первинні результати дослідження нормотипових дітей (Група 2) щодо визначення домінуючої форми спілкування з однолітками (за середнім балом)

№ п/п	Ім'я дитини	Вік дитини	Веселка	Гра «Доньки-матері»	Діловий мотив	Енциклопедія	Казка	Пізнавальний мотив	Малюнок родини	Бесіда	Особистісний мотив	Загальний середній бал	Провідна форма спілкування
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Дарина Ч.	6	24	22	23	25	24	24,5	24	24	24	23,8	ПД
2	Темір У.	6	26	22	24	25	19	22	27	29	28	24,7	ПД
3	Адам Г.	6	25	22	23,5	24	18	21	15	19	17	20,5	ПД
4	Данило К.	6	25	15	20	23	17	20	8	16	12	17,3	СД
5	Катя Б.	6	26	22	24	21	16	18,5	18	19	18,5	20,3	ПД
6	Роман Н.	6	26	18	22	22	13	17,5	6	21	13,5	17,7	СД
7	Тетяна Ф.	6	29	34	31,5	29	20	24,5	27	29	28	28,0	ПД
8	Сніжана В.	6	13	12	12,5	25	12	18,5	13	14	13,5	14,8	СД
9	Семен Б.	6	27	26	26,5	25	24	24,5	18	23	20,5	23,8	ПД
10	Роман Н.	6	28	31	29,5	25	24	24,5	30	31	30,5	28,2	ПД
11	Даша Г.	6	18	21	19,5	24	21	22,5	29	26	27,5	23,2	ПД
12	Анна Ш.	6	21	25	23	29	28	28,5	27	26	26,5	26,0	ПД
13	Даша М.	6	18	17	17,5	30	20	25	24	26	25	22,5	ПД
14	Лена Х.	6	18	24	21	34	28	31	33	27	30	27,3	ПД
15	Лера М.	6	17	19	18	34	13	23,5	35	17	26	22,5	ПД
16	Андрій Ш.	6	25	27	26	29	24	26,5	35	28	31,5	28,0	ПД
17	Оля Р.	6	26	28	27	25	20	22,5	33	26	29,5	26,3	ПД
18	Андрій К.	6	24	22	23	25	25	25	22	26	24	24,0	ПД
19	Денис Ш.	6	16	21	18,5	21	23	22	26	29	27,5	22,7	ПД
20	Давид С.	6	14	17	15,5	21	10	15,5	13	18	15,5	15,5	СД
21	Даша Ш.	6	22	24	23	26	24	25	26	25	25,5	24,5	ПД

Продовження табл. Г.4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
22	Христина Б.	6	17	21	19	23	18	20,5	27	17	22	20,5	ПД
23	Настя В.	6	22	21	21,5	27	17	22	30	28	29	24,2	ПД
24	Никита Х.	6	18	23	20,5	26	24	25	26	24	25	23,5	ПД
25	Саша С.	6	28	24	26	27	26	26,5	25	32	28,5	27,0	ПД
26	Едик Х.	6	21	23	22	26	27	26,5	19	22	20,5	23,0	ПД
27	Едик Б.	6	18	20	19	24	26	25	17	15	16	20,0	ПД
28	Арсеній М.	6	25	28	26,5	30	28	29	25	30	27,5	27,7	ПД
29	Дмитро Д.	6	23	27	25	29	22	25,5	25	27	26	25,5	ПД
30	Ігор З.	6	16	14	15	27	13	20	25	13	19	18,0	СД
31	Максим Л.	6	30	28	29	26	18	22	26	25	25,5	25,5	ПД
32	Еля К.	6	26	24	25	24	27	25,5	20	22	21	23,8	ПД
33	Влад М.	6	19	21	20	25	26	25,5	21	20	20,5	22,0	ПД
34	Женя У.	6	20	15	17,5	16	15	15,5	18	13	15,5	16,2	СД
35	Ростислав Б.	6	16	22	19	19	13	16	25	16	20,5	18,5	СД
36	Єгор С.	6	19	24	21,5	21	16	18,5	27	19	23	21,0	ПД
37	Алина Г.	6	19	24	21,5	22	20	21	25	17	21	21,2	ПД
38	Микита Е.	6	21	25	23	21	19	20	19	17	18	20,3	ПД
39	Марина В.	6	16	26	21	19	18	18,5	24	21	22,5	20,7	ПД
40	Ретина З.	6	20	13	16,5	13	14	13,5	25	22	23,5	17,8	СД
41	Лера В.	6	25	29	27	29	24	26,5	35	28	31,5	28,3	ПД
42	Микола Д.	6	29	32	30,5	29	28	28,5	35	28	31,5	30,2	ПД