

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА

На правах рукопису

ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК: 376.1–056.36–053.5:[615.851.4:74]

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ
ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ
ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Кравченко Анатолій Іванович,
кандидат педагогічних наук, доцент

Суми – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ.....	12
1.1. Проблема мовленнєвої комунікації у вітчизняній і зарубіжній літературі.....	12
1.2. Особливості розвитку мовленнєво-комунікативних умінь молодших школярів із вадами інтелекту.....	31
1.3. Історичний аспект використання засобів арттерапії з корекційною метою.....	47
Висновки до першого розділу.....	62
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ.....	64
2.1. Дослідження стану сформованості мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.....	64
2.2. Аналіз результатів констатувального експерименту.....	84
Висновки до другого розділу.....	113
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ.....	115
3.1. Теоретико-методичне обґрунтування формувального етапу дослідження.....	115
3.2. Організація та структура експериментальної методики розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії.....	125
3.3. Аналіз результатів експерименту.....	152
Висновки до третього розділу.....	174
ВИСНОВКИ.....	176
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	180
ДОДАТКИ.....	209

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний стан модернізації спеціальної освіти в Україні характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного і мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями розвитку з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням

її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо. Це вимагає від спеціалістів усіх галузей супроводу дітей, пошуку нових ідей, методів і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального й особистісного становлення.

У працях П. К. Анохіна, В. І. Бондаря, Л. С. Виготського, С. Ю. Коноплястої, В. В. Лебединського, В. І. Лубовського, О. Р. Лурія, І. І. Мамайчук, В. Г. Петрової, В. М. Синьова, В. В. Тарасун, Л. В. Фомічової, М. К. Шеремет та інших науковців комплексне дослідження порушень розвитку стає загальнозначущою проблемою суспільства з огляду на стрімке збільшення дітей з проблемами психофізичного розвитку.

Ця проблема є актуальною для дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами, оскільки сьогодні в Україні спостерігається тенденція до зростання кількості дітей з вадами інтелектуального розвитку. Цей факт вимагає перегляду методів і форм виховання та навчання зазначеної категорії дітей (В. І. Бондар, Л. С. Виготський, Г. М. Дульнєв, І. Г. Єременко, Г. М. Коберник, В. О. Липа, М. С. Певзнер, В. М. Синьов та ін.).

За останні роки на міжнародному рівні та в Україні значно зростає інтерес спеціалістів різних галузей до механізму впливу мистецтва на дитину з особливими освітніми потребами, в тому числі й із вадами інтелекту, в процесі корекційного навчання та виховання (В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, З. П. Ленів, В. А. Литвиненко, Н. В. Манько, С. П. Миронова, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, В. М. Синьов, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко та ін.). На думку науковців, мистецтво як важливий фактор духовного розвитку особистості здійснює значний психотерапевтичний і психокорекційний вплив на емоційну сферу дитини, при цьому виконуючи катарсичну, регуляторну та комунікативну функції (З. П. Ленів).

Проблема використання засобів арттерапії в роботі з дітьми, які мають вади інтелектуального розвитку, є досить актуальною на сучасному етапі розвитку корекційної освіти, яка значною мірою орієнтована на діагностику та корекцію психічного розвитку даної категорії дітей у плинні педагогічного процесу (А. А. Айдарбекова, Л. Б. Баряєва, С. М. Бедретдінова, В. В. Богдан, О. П. Гаврилушкіна, І. В. Євтушенко, А. П. Зарін, В. К. Лазарева, Е. М. Меметова, Н. Д. Соколова та ін.). Позитивний вплив арттерапії на розвиток мовлення відзначають Л. С. Журавльова, З. П. Ленів, В. А. Литвиненко, С. Ю. Конопляста, Т. Г. Кузнецова, С. П. Миронова та багато інших.

Питання становлення, розвитку та застосування арттерапії розглядалися науковцями у світовому та вітчизняному досвіді: в *медичному* (В. М. Бехтерєв, Дж. Дебуффе, І. М. Догель, Е. Ескіроль, С. С. Корсаков, І. П. Павлов, М. Річардсон, І. М. Сеченов, І. Р. Тарханов, А. В. Хілл та ін.), *психологічному* (М. М. Безруких, М. Бетенські, М. Є. Бурно, Л. С. Виготський, Д. Віннікотт, А. Д. Захаров, В. О. Калягін, О. І. Копитін, Е. Крамер, О. Р. Лурія, Л. Д. Назарова, М. Наумбург, К. Р. Роджерс, К. Е. Рудестам, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Б. М. Теплов, З. Фрейд, К. Юнг та ін.), *педагогічному* (Н. О. Ветлугіна, Д. С.

Воробйова, О. А. Ворожцова, А. В. Гришина, О. О. Деркач, І. В. Євтушенко, Т. В. Комарова, Л. Д. Лебедева, А. Менегетті, Г. Рід, Н. П. Сакуліна, Е. Сурно, О. А. Федій та ін.), *корекційному* (Т. В. Вохмяніна, Т. В. Гаврильченко, О. П. Гаврилушкіна, О. Декролі, Ж. Демор, І. В. Євтушенко, О. А. Єкжанова, Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва, Л. Л. Комісарова, Л. М. Кузнєцова, З. П. Ленів, І. Ю. Левченко, О. М. Мастюкова, О. А. Медведєва, С. П. Миронова, О. Г. Московкіна, Т. С. Овчинникова, В. Оклендер, В. І. Петрушин, Е. Сеген, Р. Сільвер, М. І. Чистякова, Г. Г. Чебанян, В. С. Шушарджан) та інших аспектах [155].

Тривалий час арттерапія як напрям психокорекції застосувалася виключно в психотерапевтичній практиці. Однак за останні роки значно виріс інтерес до впливу мистецтва на дитину з особливими освітніми потребами в процесі корекційного навчання та виховання.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що використання засобів мистецтва з корекційною метою є досить успішним. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що арттерапія має інтегративно застосовуватись у корекційно-педагогічній діяльності корекційних педагогів, учителів, вихователів, практичних психологів, діагностів, логопедів, музичних працівників освітніх закладів для осіб з особливостями психофізичного розвитку взагалі та дітей із вадами інтелекту зокрема.

Проаналізувавши погляди науковців на використання засобів мистецтва з корекційною метою та усвідомивши неабияке значення впливу арттерапії на дітей із вадами інтелектуального розвитку, можна зазначити, що арттерапія має інтегративно застосовуватись у корекційно-педагогічній діяльності педагогів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей із вадами інтелектуального розвитку, а зокрема із розумовою відсталістю.

Досить гострою проблемою сучасної корекційної педагогіки є проблема розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами, яка має важливе педагогічне, психологічне та соціальне значення. Оскільки арттерапія насамперед є психокорекційною технологією, можна передбачити, що її застосування дасть позитивний ефект у процесі розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю.

Проведені наукові розвідки показують, що науковці галузі корекційної освіти частково зачіпають проблему розвитку мовленнєво-комунікативних умінь у своїх дослідженнях. Вони зосереджують увагу на особливостях міжособистісних стосунків і спілкування розумово відсталих дітей (В. Бондар, І. В. Дмитрієва, С. П. Миронова, В. М. Синьов, О. П. Хохліна та ін.); вербального спілкування, планувальної та регулювальної функцій мовлення, мотиваційної сфери дітей на різних етапах дизонтогенезу (Д. Й. Аугене, Д. І. Бойков, І. В. Володіна, О. Гольдфарб, Р. Заззо, О. Г. Злобіна, В. Г. Петрова, О. І. Разуван, О. С. Слепович, Р. Д. Тригер, Л. М. Шипіцина, Д. І. Шульженко). Проте питання, пов'язані з розвитком мовленнєво-комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними вадами засобами арттерапії у

спеціальній літературі висвітлені не у повному обсязі.

Дефекти мовлення, що характерні для дітей з інтелектуальними вадами, зазвичай виявляються на тлі недостатньої сформованості пізнавальної діяльності та зумовлені незрілістю емоційно-вольової сфери. Таким дітям притаманні низький рівень загальної обізнаності, своєрідність мовленнєвого розвитку та ігрової діяльності, недостатність розумових дій та пізнавальної активності, що призводить до недостатнього рівня розвитку комунікативних умінь.

Вступаючи до спеціальної школи, діти зазначеної категорії не мають потреби у комунікації з однолітками й дорослими (В. Г. Петрова). Також необхідно звернути увагу на те, що навчально-виховний процес у молодших класах спеціальної школи має закладати підґрунтя розвитку особистості дитини та формування соціальної зрілості в подальшому. Саме тому розвиток мовленнєво-комунікативних умінь є надзвичайно важливим у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

Отже, протиріччя між потребами педагогічної практики щодо розвитку комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними вадами та рівнем наукових знань про сутність і шляхи формування у них зазначених умінь нині є доволі гострими.

Отже, актуальність проблеми розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії та її недостатня науково-теоретична розробленість у галузі корекційної педагогіки дає підстави для визначення теми дослідження: **«Розвиток комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії»**

Об'єктом дисертаційного дослідження є мовленнєво-комунікативна діяльність дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

Предмет дослідження – методика та педагогічні умови розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці комплексної методики розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**:

1. З'ясувати рівень розробки досліджуваної проблеми у лінгвістичній, психолінгвістичній, психолого-педагогічній, спеціальній, науковій та методичній літературі.

2. Виявити стан та особливості розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

3. Визначити психолого-педагогічні умови розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

4. Розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити зміст комплексної методики розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії.

Методами дослідження є:

теоретичні: вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічної і методичної літератури з питань мовленнєво-комунікативної діяльності й використання засобів арттерапії у корекційно-педагогічному процесі; аналіз навчальних програм – для теоретичного обґрунтування методики діагностики та розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами, пояснення результатів експерименту;

емпіричні: цілеспрямоване спостереження за мовленнєвою, навчальною та ігровою діяльністю молодших школярів з інтелектуальними вадами, бесіди з дітьми та педагогами, психолого-педагогічний експеримент констатувального та формуального характеру, який проводився з метою вивчення стану та особливостей мовленнєво-комунікативних умінь дітей з інтелектуальними вадами та перевірки ефективності розробленої методики корекційної роботи;

методи обробки даних: якісний аналіз та кількісна обробка результатів експерименту за допомогою методів статистики.

Дисертація складається з трьох розділів.

У першому розділі – **«Науково-теоретичні засади проблеми розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами»** – представлені: результати аналізу науково-методичної, лінгвістичної, психолінгвістичної, психолого-педагогічної вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з проблем сформованості й розвитку мовленнєво-комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту; представлено характеристику складових компонентів комунікативної сторони мовлення, висвітлено історичні відомості використання арттерапевтичних засобів із корекційною метою.

У другому розділі – **«Експериментальне дослідження стану сформованості мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами»** – розкрито методику та організацію констатувального етапу дослідження; визначено критерії та рівні розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

У третьому розділі – **«Експериментальна методика розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії»** – представлено теоретичне обґрунтування методики формуального етапу експерименту, організаційні форми, принципи, зміст, педагогічні умови, напрями та етапи впровадження комплексної методики розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії, а також узагальнено одержані результати проведеної експериментальної роботи, статистично підтверджено ефективність запропонованої методики.

Наукова новизна й теоретична значущість результатів дослідження полягає у тому, що:

- *уперше* проведене комплексне дослідження розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії з урахуванням складної психологічної структури складників мовленнєво-комунікативної діяльності, механізмів мовлення та особливостей їх порушення у дітей названої категорії;
- виявлено рівні розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами;
- визначено психолого-педагогічні умови розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії;
- обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено комплексну методику розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії, що враховує: закономірності формування мовленнєвих (лексичної складової, граматична будови, зв'язного мовлення) та комунікативних умінь (регуляційно-комунікативних, інформаційно-комунікативних, афективно-комунікативних);
- *удосконалено* та розширено наукові уявлення про характер, причини та прояви порушень мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами та впливів порушень інтелекту на мовленнєвий розвиток дитини;
- *подальшого розвитку набули реалізація питань удосконалення змісту корекційно-педагогічної роботи в спеціальній школі, що узгоджується з отриманими результатами та в комплексі та розвитком мовленнєво-комунікативних умінь сприяє корекції порушень психофізичного розвитку у зазначеної категорії дітей.*

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- узагальнено відомості, які відображають особливості мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами;
- розширені та доповнені наявні теоретичні відомості про розвиток мовленнєво-комунікативних умінь молодших школярів з вадами інтелекту;
- обґрунтовано необхідність розвитку мовленнєво-комунікативних умінь як засобу соціальної адаптації молодших школярів із вадами інтелекту.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена комплексна методика розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії дає можливість суттєво підвищити ефективність корекційного впливу; може стати підґрунтям для вдосконалення навчальних, виховних та корекційних програм в системі спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з інтелектуальними вадами. Експериментальна методика може бути впроваджена в лекційні курси предметів корекційної спрямованості на дефектологічних факультетах ВНЗ, у післядипломній системі підвищення

кваліфікації вчителів-дефектологів.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес спеціальних загальноосвітніх закладів: КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа для дітей, які потребують корекції розумового та фізичного розвитку (довідка № 298 від 05.06.2013р.), Штепівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (довідка № 86 від 01.02.2013р.), Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (довідка № 15 від 15.10.2013 р.), КЗ «СНВК I-II ступенів № 2» Харківської обласної ради (довідка № 991 від 11.12.2013 р.) та Піщанобридська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Добровеличківського району Кіровоградської області (довідка № 9 від 28.10.2013 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом їхнього обговорення на засіданнях кафедри логопедії та кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій Сумського Державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Основні результати дослідження доповідалися на педагогічних нарадах базових спеціальних навчальних закладів м. Суми та м. Харкова, с. Штепівки Лебединського району Сумської обл., с. Улянівки Білопільського району Сумської обл., с. Піщаний Брід Добровеличківського району Кіровоградської області, міжнародних, всеукраїнських та обласних науково-практичних конференціях: I обласна науково-практична конференція «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації», м. Суми, 2010 р.; Всеукраїнська науково-практична конференція «Инклюзивное образование на современном этапе становления школы инновационного типа», г. Симферополь, 2011 г.; I Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації», м. Суми, 2012 р.; VII Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку», Кам'янець-Подільський, 2012 р.; II Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації», м. Суми, 2013 р.; III Міжнародна науково-практична конференція «Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи», г. Краснодар, 2013 г.; Всеукраїнська студентська науково-практична конференція «Мовленнєва діяльність: теорії, проблеми, перспективи», м. Миколаїв, 2013 р., VIII Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку», Кам'янець-Подільський, 2013 р.

Публікації. Результати та основний зміст дисертаційного дослідження відображено у 17 публікаціях: серед них 7 статей у фахових наукових виданнях України (2 з яких у співавторстві); 1 стаття у іноземних наукових фахових виданнях, 2 навчальних посібники у співавторстві; 3 статті та 4 матеріали конференцій, надрукованих у інших виданнях.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (303 найменувань на 29 сторінках) та додатків. Загальний обсяг роботи – 244 сторінок, з них 179 сторінок основного тексту. Містить 30 таблиць та 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ

1.1. Проблема мовленнєвої комунікації у вітчизняній і зарубіжній літературі

Проблема мовленнєвої комунікації є предметом багатьох експериментальних і теоретичних досліджень. Виокремившись у окрему категорію, спілкування стало об'єктом спеціального аналізу філософів (А. А. Брудного, Л. П. Буєвої, Б. Д. Паригіна, В. М. Соковніна), соціологів (Г. М. Андрєєвої, І. С. Кона, Н. В. Телюка, М. В. Тисленка), психологів (О. О. Бодалева, О. Г. Ковальова, Є. С. Кузьміна, О. М. Леонтьєва, О. О. Леонтьєв, М. І. Лісіної, Б. Ф. Ломова, А. В. Петровського, Т. А. Мальковської), психотерапевтів (А. Б. Добровича, В. Л. Леві, В. М. М'ясищева).

Огляд напрямів дослідження спілкування в сучасній науковій галузі, зокрема в аспекті проблематики нашого дослідження, дозволяє зробити висновок про його посутню роль у аналізі соціального існування людини, в розвитку людської психіки, особистості, індивідуальності. Особливої актуальності ці проблеми набувають з огляду на необхідність обстеження дитини з обмеженими можливостями.

Одне з основних досягнень вітчизняної науки у вивченні проблеми спілкування – це формулювання положення про єдність, нерозривність спілкування та діяльності. Теоретичні засади цієї важливої методологічної проблеми були визначальними у філософських і психологічних працях Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубінштейна та ін. [9; 58; 164; 212 та ін.]. Однак єдність психологічних категорій діяльності та спілкування дослідники розуміють по-різному. З-поміж багатьох підходів до цієї проблеми провідними є такі:

1. Діяльність – засіб спілкування людей.
2. Спілкування – самостійна діяльність людини.
3. Спілкування – атрибут різних видів людської діяльності, умова їх здійснення [55; 57; 63 та ін.].

Ідея щодо важливої ролі діяльності в організації та розвитку спілкування людей отримала методологічне й експериментальне обґрунтування в теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків [1; 196 та ін.]. У межах цієї концепції спільна діяльність розглядається як ознаки, що систематизує колектив.

Дослідники питань дитинства (Л. С. Виготський, М. І. Лісіна, Л. В. Лопатіна, В. І. Лубовський, І. С. Марченко, Д. Б. Ельконін та ін. [57; 161; 162; 165; 166; 295 та ін.]) розглядають спілкування як специфічний вид діяльності, що виникає в онтогенезі та набуває в певні життєві періоди статусу провідної

діяльності.

У працях О. О. Бодалева, Л. П. Буїв, О. С. Золотнякової, Я. Л. Коломинського, Б. Ф. Ломова, В. М. Мясищева, В. Н. Панфьорова, В. М. Соковніна спілкування розглядається як процес взаємодії індивідів і визначається, поряд з діяльністю, як одна із самостійних категорій, як самостійний аспект людського буття [5; 31; 120; 164; 184; 290].

Найбільш часто вживаним у сучасній науковій літературі є визначення Б. Д. Паригіна, який розглядає спілкування як «складний багатогранний процес, що може бути водночас і процесом взаємодії індивідів, і інформаційним процесом, і ставленням людей один до одного, і процесом їх впливу один на одного, і процесом їх співпереживання й взаємного порозуміння». Взаємодія визначається як «процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що породжує їх взаємну зумовленість» [9, с. 42].

На думку В. А. Петровського, «у процесі здійснення діяльності людина об'єктивно познає певну систему взаємозв'язків з іншими людьми». Отже, змістом будь-якої взаємодії є зв'язок, обмін (діями, предметами, інформацією тощо) і взаємовплив [196, с. 74].

Таким чином, можна зробити висновок, що спілкування – багатоплановий процес, необхідний для встановлення контактів між людьми в процесі спільної діяльності.

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися погляду О. О. Леонт'єва, розглядаючи спілкування як різновид діяльності. Підґрунтя нашої позиції складають такі положення:

1. Визначивши діяльність як форму активності (О. О. Леонт'єв), ми не можемо заперечувати, що спілкування також є формою активності суб'єкта.

2. Процес спілкування за О. О. Леонт'євим, має мету, мотив, результативність, нормативність, що є умовами будь-якої діяльності.

3. Основні характеристики діяльності (предметність і суб'єктивність) також можна назвати характеристиками спілкування, оскільки соціальна зумовленість діяльності людини (предметність) і «зумовленість психічного образу минулим досвідом, потребами, установками, емоціями, цілями й мотивами, що визначають спрямованість і вибірковість діяльності» (суб'єктивність) однаковою мірою характеризують і процес спілкування.

Спілкування завжди спрямоване на іншу людину. Для того щоб визначити, чи є спілкуванням той чи інший вид взаємодії, пропонуємо спиратися на нижчезазначені чотири критерії, виокремлені О. О. Бодалевим [33, с. 116]:

Перший критерій: спілкування передбачає увагу й інтерес до іншої людини, без чого будь-яка взаємодія неможлива. Погляд у вічі, увага до слів і дій співрозмовника свідчать про те, що суб'єкт сприймає іншу людину й орієнтується на неї.

Другий критерій: спілкування – це не лише байдуже сприйняття іншої людини, це завжди емоційне ставлення до неї. Емоційне забарвлення сприйняття впливів партнера і є ознакою другого критерію.

Третім критерієм спілкування є ініціативні акти, спрямовані на привернення уваги партнера до себе. Оскільки спілкування – процес взаємний, людина повинна бути впевнена, що партнер сприймає її, піддається її впливу. Прагнення викликати інтерес іншого, звернути на себе увагу – найбільш характерний момент спілкування.

Четвертим критерієм спілкування є чутливість людини до того ставлення, що його виявляє до неї партнер. Зміна своєї активності під впливом ставлення партнера явно свідчить про таку чутливість.

Розглядаючи критерії спілкування, можна виділити три основні його мотиви:

- ділові мотиви, які виражаються в здатності до співпраці, до гри, до загальної активності;
- пізнавальні мотиви, що виникають у процесі задоволення потреби в нових враженнях, в пізнанні нового, джерелом якого є дорослий – джерело нової інформації й одночасно слухач, здатний зрозуміти й оцінити думки та запитання дитини;
- особистісні мотиви, характерні тільки для спілкування як самостійного виду діяльності, в цьому випадку спілкування спонукається самою людиною, її особистістю. Це можуть бути окремі особистісні якості або стосунки з іншою людиною як із цілісною особистістю. При цьому потреби й мотиви спілкування задовольняються за допомогою певних засобів:
 - експресивно-мімічних (погляди, посмішки, гримаси, різні вирази обличчя);
 - предметно-дієвих (поза, жести);
 - мовленнєвих.

Найбільш важлива характеристика спілкування – активна позиція кожного, хто бере в ньому участь, тобто суб'єктом. Спілкування містить такі структурні ознаки (компоненти) діяльності: предмет (об'єкт), потреби, мотиви, комунікативні завдання, засоби (операції), результат (продукт) спілкування. Предметом (об'єктом) спілкування як діяльності є інша людина – партнер за спілкуванням як суб'єкт, як особистість. Специфіка потреби спілкування – виникнення бажання пізнавати й оцінювати інших людей, у подальшому – пізнавати, усвідомлювати, оцінювати самого себе. Засоби спілкування – ті операції, за допомогою яких індивід вступає в спілкування, тобто зовнішня, поведінкова картина комунікації. На думку Н. М. Авдєєвої, Е. З. Басіної, М. В. Беляніної, О. О. Бодаєва, І. І. Будницької, І. В. Вачкова, О. М. Гвоздева, С. В. Дель, М. М. Єфименко, М. І. Жинкін, Л. М. Клєстової, С. В. Комарової, М. І. Лісіної, В. Г. Петрової, К. М. Рагель, І. А. Свиридович, А. Ю. Хохлової, А. Г. Шевцова та багатьох інших, продуктом спілкування є образ себе та іншої людини, а також стосунки, що виникають між людьми в процесі комунікації [3; 25; 27; 31; 39; 40; 65; 78; 90; 91; 116; 123; 162; 194; 272; 286 та ін.].

Чимало психологів, філософів (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, О. О. Бодаєв, Л. М. Клєстова, П. О. Омарова) [9; 14; 33; 116; 187 та ін.], підкреслюючи діяльнісну природу спілкування, аналізують його як взаємодію

індивідів у процесі кооперації. У концепціях спілкування можна простежити: гносеологічний підхід (Г. М. Бреслав) [38]; підхід до спілкування як взаємовідносин індивідуальних діяльностей (А. Ю. Хохлова) [272]; визначення комунікативно-регулятивної функції як провідної (А. С. Золотнякова) [98], а також комунікативно-інформаційної функції (С. В. Кондратьєва, С. Л. Рубінштейн) [126; 211 та ін.].

У сучасних філософських дослідженнях В. В. Давидова, Л. М. Клєстової та ін. [76; 116 та ін.] спілкування розглядається як джерело соціалізувальних впливів, як засвоєння особистістю соціокультурних цінностей та як її саморегуляція як творчої індивідуальності у взаємодії з іншими людьми.

Важливий внесок у розв'язання проблеми спілкування та визначення його ролі в становленні індивіда розробив Л. С. Виготський [57]. Головна закономірність онтогенезу психіки дитини, на його думку, – це інтеріоризація спільної з дорослим, опосередкованої знаками діяльності; це і є головний шлях до соціалізації, що здійснюється завдяки спілкуванню. Носієм культури для дитини може бути лише дорослий.

Орієнтація сучасної педагогіки на гуманізацію виховного процесу включає до кола актуальних проблем створення оптимальних умов розвитку кожної дитини, її особистісного самовизначення. Особливо гостро ця проблема постає щодо молодших школярів із вадами інтелекту, оскільки, за даними психолого-педагогічних досліджень, процес особистісного розвитку й самовизначення дітей даного віку ускладнений. Це зумовлено незрілістю їх емоційно-вольової сфери, відставанням у формуванні системи соціальних відносин, вікової ідентифікації, проблемами сімейного виховання.

Принциповий підхід до вирішення даної проблеми подано в працях Л. С. Виготського, який розглядав спілкування як головну передумову особистісного розвитку й виховання дітей. Виходячи з концепції Л. С. Виготського, можемо стверджувати, що формування комунікативних умінь дітей є одним із пріоритетних завдань освітніх установ, оскільки результативність і якість процесу спілкування більшою мірою залежать від рівня комунікативних умінь суб'єктів спілкування [59].

Структура комунікативної діяльності, представлена М. І. Лісіною, є підґрунтям нашого дослідження. У зв'язку з цим принциповим для нас є визначення сутності поняття «комунікація» та його співвідношення з поняттям «спілкування».

У психолого-педагогічній літературі існує два підходи до розв'язання проблеми співвідношення понять «комунікація» та «спілкування». Згідно з одним із них ці обидва поняття ототожнюються.

Так, у словнику іноземних слів комунікація (communicatio) визначається як «акт спілкування, зв'язок між двома або більше індивідами, що ґрунтується на взаєморозумінні». У Великому енциклопедичному словнику комунікація потрактовується як спілкування, передача інформації від людини до людини – специфічна форма взаємодії. Також поняття «комунікація» та «спілкування» ототожнюються в педагогічному й філософському енциклопедичному

словниках.

У працях Ю. А. Каляєва, О. О. Леонтьєва, М. І. Лісіна, Л. Р. Мунірової, Р. С. Нємова, В. Д. Ширшова термін «комунікація» також є синонімом «спілкування».

Близкість термінів «спілкування» та «комунікація» підтверджується також наявністю у психологічній літературі багатьох синонімічних словосполучень: «засоби комунікації» та «засоби спілкування», «комуникативна потреба» і «потреба у спілкуванні», «порушення комунікації» та «порушення спілкування» тощо.

Згідно з іншими підходами, між цими двома поняттями існує певна відмінність. Наприклад, у словнику практичного психолога «комунікація» визначається як «близьке до поняття спілкування, але розширене». Тут же пояснюється, що комунікація – це зв'язок, у процесі якого відбувається обмін інформацією між системами в живій і неживій природі. У цьому ж словнику подано визначення спілкування, в якому зазначений вище обмін інформацією є складовою частиною спілкування. Спілкування – «складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами в спільній діяльності; включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння партнера».

У словнику російської мови поняття «комунікація» та «спілкування», з одного боку, ототожнюються, з іншого – виокремлюється інформаційний зміст поняття «комунікація»: «комунікація – це повідомлення, спілкування».

Більш вузьке трактування поняття «комунікація» представлено в працях Г. М. Андрєєвої, А. В. Батаршева, О. Є. Дмитрієвої, А. Б. Добровича, Я. Л. Коломинського. Ці учені під комунікацією розуміють тільки процес передачі інформації. Але виходячи з такого розуміння, на нашу думку, доцільніше було б назвати передачу інформації не комуникативною, а інформативною.

Аналіз наведених вище визначень комунікації та спілкування свідчить, що, з одного боку, комунікація трактується як поняття більш широке, ніж спілкування, і в той же час вона є (відповідно до визначення) складовою процесу спілкування. З іншого боку, якщо «комунікація» визначається як поняття, близьке до «спілкування», отже, воно не зводиться тільки до процесу передачі інформації. Крім того, ми вважаємо неможливим здійснення даного процесу поза організацією взаємодії, сприйняття й розуміння партнерами один одного. Тому більш правомірно, на наш погляд, вважати поняття «спілкування» та «комунікація» ідентичними.

На нашу думку, для виникнення й реалізації комуникативного акту необхідна наявність низки обов'язкових передумов.

Передусім, йдеться про наявність як мінімум двох партнерів по спілкуванню (мовця та слухача).

Наступним чинником комуникативного акту є ситуація спілкування, яка стимулює або порушує активність партнерів. У цілому саме ця ситуація породжує мотиви діяльності.

В умовах ситуації спілкування акт комунікації буде здійснено тільки в тому випадку, якщо в комунікатора є інформація для передачі, що потребує спеціального роз'яснення.

Важливою умовою спілкування є зворотний зв'язок, обов'язковий обмін комунікативними діями: запитання – відповідь; спонукання до дії – дія; ствердження – згода або незгода. Комунікація не відбудеться, якщо комунікант не відповідає на спрямовану на нього дію. Зворотна дія комуніканта залежить від набору взаємопов'язаних знань, певної інформації, образу комунікативної ситуації, образів партнера і самого себе, комунікативного досвіду, комунікативної установки, тобто складного комплексу чинників. Обов'язковим серед них є наявність у партнерів низки вмінь, необхідних для здійснення комунікативної діяльності, тобто комунікативних умінь.

Таким чином, у межах нашого дослідження ми розглядатимемо спілкування, комунікацію та комунікативну діяльність як засадничі поняття. Розгляд спілкування у діяльній парадигмі є, на наш погляд, найбільш доцільним. Розуміння спілкування як діяльності дозволяє усвідомити внутрішні механізми процесу, його індивідуальну сутність, здійснити його ґрунтовний аналіз, виокремивши та схарактеризувавши його основні структурні компоненти: предмет, потребу, мотив, мету, способи, результат. Зовнішніми проявами спілкування є акти спілкування, комунікативні акти, для виникнення яких необхідна низка обов'язкових умов.

Поняття «комунікативні вміння» розглядаються в різних науках: у психології, педагогіці, дидактиці, методиці, й у кожній із них потрактовуються по-своєму. Для нашого дослідження найбільший інтерес становить визначення цих понять у психології та педагогіці. Деякі аспекти комунікативної спрямованості вже досліджувалися на самому початку розвитку методичних ідей у Росії. Так, К. Д. Ушинський, Н. М. Соколов, В. І. Чернишов уважали однією з важливих цілей освіти підготовку учнів до практичної діяльності. Для цього необхідні реальні прикладні знання; вони наголошували на необхідності формування у школярів різних умінь і, по суті, сформулювали поняття одного з важливих комунікативних умінь (не вживаючи цього терміна) – вміння легко, зрозуміло, красиво говорити своєю мовою.

Однак можна спиратися й на інші критерії, а отже, класифікації. Наприклад, А. В. Мудрик [179] виділяє такі складові комунікативних умінь:

- орієнтуватися в партнерах,
- об'єктивно сприймати людей (розуміти їх настрій, характер);
- розбиратися в ситуації спілкування (знати правила, встановлювати контакти);
- співпрацювати в різних видах діяльності (ставити цілі, планувати їх досягнення; аналізувати досягнуте).

Важливу роль у процесі спілкування, на думку А. В. Мудрика [179], відіграє мовлення. Воно повинне бути неквапливим, образним, переконливим. Будь-яке висловлювання повинно містити в собі цілком зрозумілу думку. Найбільш поширені чотири вади мовлення:

- надмірна квапливість (співрозмовник просто не встигає вловлювати сутність такої промови);
- неправильна побудова фраз;
- значна кількість зайвих слів (засміченість мовлення);
- наявність жаргонізмів.

М. В. Беляніна пропонує таку класифікацію комунікативних умінь [27]:

- 1) вербальні комунікативні вміння – вміння виразно говорити та читати, правильно інтонувати своє мовлення, виражати в словах думки й почуття;
- 2) невербальні вміння – вміння володіти своїми психофізичними станами, долати емоційне напруження тощо.

Вербальна комунікація як знакову систему використовує мовлення й передбачає засвоєння мови. Людське спілкування, за даними дослідників, на дві третини складається з мовленнєвого, або вербального. Саме за допомогою мовлення частіше за все відбувається спілкування між людьми. Мовленнєва взаємодія являє собою дуже складне явище. Щоб зрозуміти його сутність, передусім слід пояснити, що таке мовленнєва діяльність, як вона відбувається, за яких умов можлива, що необхідно для її здійснення.

Мовленнєва діяльність має соціальний характер, оскільки вона є складником суспільної діяльності людини. Соціальний характер мовленнєвої діяльності виявляється в тому, що для її здійснення потрібен колектив (найменше дві особи). У процесі мовленнєвої (вербальної) взаємодії суб'єктів задіяні їх мислення, воля, емоції, знання, пам'ять – мовленнєвомисленнєва, модальна (вольова), емоційна, інтенційна (намірницька), когнітивна (понятійна) сфери.

Крім безпосередніх учасників, необхідний і предмет комунікації, те, про що говорять і з приводу чого відбувається обмін інформацією. Оскільки цей компонент пов'язаний зі знаннями про навколишню дійсність, то необхідним є знання мови або комунікативного коду тієї системи, яка забезпечує можливість перетворення змісту, значень інформації, що передається, на знаки, слова, одиниці переданого повідомлення. І, нарешті, необхідне саме висловлювання, така комунікативна мовленнєва одиниця, яка містить у собі все те, що висловлює мовець, з приводу чого ведеться розмова та передається слухачеві за допомогою мови, яка відома їм обом [42].

Мовлення, висловлювання – продукт мовленнєвої діяльності, її породження. За допомогою мовлення можна визначити психологічний стан мовця.

Мовленнєва діяльність частіше за все має певну мету, тому важливий її результат. Оцінювати його доцільно за проявами зворотного зв'язку, за тим як сприймають сказане, як на нього реагують.

На першому етапі мовленнєвої діяльності – етапі прогнозування – в адресата також є внутрішній план висловлювання (можливі репліки, вирази, запитання, уточнення, заперечення).

На другому етапі адресат сприймає і розуміє мовлення.

Третій етап – реагування. Воно може бути виражене вербально. Адресат підтримує розмову й виголошує своє розуміння. У такому випадку адресат стає суб'єктом (суб'єкт і адресат міняються ролями). Також про реагування може свідчити міміка, жестикуляція, поведінка адресата. Реакція на мовлення є її оцінкою. Зворотний зв'язок – дуже важливий різновид будь-якого спілкування [164].

Учені сформулювали організаційні принципи мовленнєвої комунікації: принцип послідовності, що передбачає смислове співвідношення зворотної реакції, тобто очікувані репліки, принцип переважаючої структури, що характеризує особливості мовленнєвих фрагментів з підтвердженням і відхиленнями у зворотних репліках [42].

Підґрунтя мовленнєвої комунікації, на думку Г. П. Грайса, складає принцип кооперації, який передбачає готовність партнерів до співробітництва. Він зазначає: «Твій комунікативний внесок на даному етапі діалогу повинен бути таким, якого потребує спільно обрана мета (напрямо) цього діалогу» [165, С. 8].

Автор виокремлює постулати, дотримання яких співпадає з виконанням цього принципу. Ці постулати він поділяє на чотири категорії: кількості (кількість інформації, яку необхідно передати); якості (істинність висловлювання), відношення (відповідність висловлювання темі); способу (ясність висловлювання) [165].

Дж. Н. Лінч описав ще один провідний принцип комунікації – принцип ввічливості, який являє собою сукупність низки максим: такту, великодушності, схвалення, скромності, згоди, симпатії.

Принцип кооперації Г. П. Грайса та принцип ввічливості Дж. Н. Лінча складають основу комунікативного кодексу, структуру якого запропонував Є. В. Ключев. Даний кодекс є «складною системою принципів, що регулюють мовленнєву поведінку обох сторін під час комунікативного акту, який базується на низці категорій і критеріїв» [117, с. 212]. Базові категорії, що формують комунікативний кодекс, – комунікативна (мовленнєва) мета і комунікативний (мовленнєвий) намір. Важливими критеріями у складі мовленнєвого кодексу вважаються критерій істинності та відвертості. Застосування зазначених принципів дозволяє більш успішно організувати мовленнєве спілкування, підвищити його ефективність.

Наступною складовою комунікації вважаються невербальні вміння. Читання невербальних сигналів є важливою умовою ефективності комунікації з огляду на такі важливі характеристики, як спонтанність, мимовільність, велика правдивість. Л. М. Клестова стверджує, що 85% усієї інформації людина отримує й передає за допомогою невербальних засобів [116].

На думку В. О. Лабунської, невербальна комунікація складається з таких основних знакових систем, які виконують функції доповнення й заміщення мовлення, характеризують емоційні стани комунікативного процесу [148]:

- оптико-кінестичної системи знаків, яка включає зовнішній вигляд співрозмовника, жести, міміку, пантоміміку й відображає почуття й емоції

людини;

- пара- й екстралінгвістичної системи знаків. Паралінгвістична система знаків – це система вокалізації: вокальні якості голосу, його діапазон, тональність, тембр. Екстралінгвістична система знаків включає темп мовлення, паузи, сміх, покашлювання, плач тощо;

- організації простору й часу комунікативного процесу – особливої знакової системи, що несе смислове навантаження як компонент комунікативної ситуації;

- візуального контакту, що характеризується такими параметрами: частота обміну поглядами, тривалість погляду, зміна статичної й динамічної погляду, уникання тощо.

На наш погляд, найбільш повно уявлення про невербальні засоби комунікації у процесі спілкування подані в працях Є. І. Фадєєвої. Вона невербальні засоби поділяє на чотири основні групи:

- кінесика: експресивно-виразні рухи (поза, жест, міміка, хода); візуальний контакт (напрямок руху, тривалість паузи, частота контакту);
- екстралінгвістика (інтонація, гучність, тембр, паузи, зітхання, сміх, плач, кашель);
- такесика (рукостискання, поцілунок);
- проксемика (орієнтування, дистанція) [265].

Найбільш важливою невербальною складовою комунікації є вміння слухати співрозмовника: вираз обличчя (зацікавленість або навпаки), поза, напрямок погляду можуть допомогти або, навпаки, зашкодити партнерові розкритися й висловити свої думки.

Л. А. Ахудєєва, розглядаючи комунікативну діяльність, припустила, що кожна зі сторін комунікативної діяльності володіє блоком певних умінь. Під комунікативними вміннями автор розуміє не тільки обмін інформацією, а всі вміння, необхідні для спілкування. Комунікативні вміння складаються з трьох взаємопов'язаних груп [24]:

- 1) соціально-психологічні – вміння будувати взаємини під час діяльності та спілкування. Основне призначення цієї групи – вироблення стратегії та побудова плану дії, орієнтованого на психолого-педагогічний вплив на колектив і його членів з метою досягнення поставлених перед ним завдань;

- 2) комунікативно-організаторські (оперативні) – забезпечують послідовність етапів управлінського циклу планування, інструктування й контролю;

- 3) інтегровані комунікативні вміння дозволяють орієнтуватися в ситуації спілкування, керувати своєю поведінкою, слухати та розуміти партнера.

Аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати, що існують різні класифікації комунікативних умінь. Певні комунікативні вміння можуть бути характерні для певного віку, вони формуються й удосконалюються в процесі спілкування в різних його видах і формах.

Розкриваючи зміст і структуру комунікативних умінь, О. В. Солодянкіна звертає увагу на істотні й відмінні ознаки, що характеризують поняття «вміння»

й «навички».

Елементарне вміння – це дія, яка виконується свідомо на основі знань. Структура дії не варіюється. Дія недостатньо відпрацьована, виконується повільно. Шляхом повторення ця дія може бути доведена до навички [240].

Навичка – це дія, яка використовується швидко, легко, впевнено, за звичкою, без роздумів. Функціонує за відсутності або за мінімальних витрат розумових, вольових зусиль [240].

Складне вміння – це дія, яка включає в себе елементарні вміння й навички; загальна структура дії варіюється. Це дія не пов'язана з набуттям властивостей навички, вона вдосконалюється в бік майстерності, творчості [240].

Комунікативні вміння – це усвідомлені комунікативні дії дітей (на основі знань структурних компонентів умінь і комунікативної діяльності) та їх здатність правильно будувати свою поведінку, керувати нею відповідно до завдань [240].

У цьому визначенні привертають на себе увагу два моменти [240]:

- 1) комунікативні вміння – це усвідомлені комунікативні дії дітей, які ґрунтуються на системі знань і набутих елементарних умінь і навичок;
- 2) комунікативні вміння – це здатність дітей керувати своєю поведінкою, використовувати найбільш раціональні прийоми та способи дій під час вирішення комунікативних завдань.

Проблемі формування мовної особистості, спілкування, мовленнєвої діяльності, розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок учнів присвятили свої праці вчені-лінгвісти (Ф. І. Буслаєв, О. О. Потєбня, Ф. С. Бацевич), психологи (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, І. О. Зимня, М. І. Жинкін, О. О. Леонтєв), методисти (Н. Д. Бабич, О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, Т. К. Донченко, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк) та ін.

Н. М. Захлюпана, І. М. Кочан комунікативні вміння визначають як один із видів спеціальних умінь, пов'язаних з уміннями сприймати, відтворювати та створювати усні й письмові висловлювання.

У працях Л. О. Варзацької виокремлюються чотири групи узагальнених умінь зв'язного мовлення, що визначаються як комунікативні, а саме:

- 1) інформативно-змістові (включають уміння орієнтуватися в умовах спілкування, усвідомлювати тему, основну думку висловлювання);
- 2) структурно-композиційні;
- 3) граматики-стилістичні;
- 4) редагування.

Ці характеристики А. М. Богуш [30] називає «комунікативними вміннями» (необхідними для передачі інформації).

У структурі комунікації А. М. Богуш, О. Дженджеро, С. І. Омельчук, Л. В. Словець, В. Є. Чайка виділяють мовленнєво-комунікативні вміння, аргументуючи це тим, що перші не пов'язані безпосередньо з мовленнєвою діяльністю, хоч і є необхідними для спілкування. В основу мовленнєво-комунікативних умінь, на їх думку, покладено комунікативний підхід до

розвитку мовлення, концептуальне положення про нерозривність комунікації та мовлення, комунікативні якості мовлення, активну мовленнєву діяльність, є одним з аспектів розвитку творчої мовної особистості. Порушення цього процесу призводить до суттєвого сповільнення розвитку мовленнєво-комунікативних умінь та спричинює різні види мовленнєвого недорозвитку (О. М. Гвоздєв, М. М. Кольцова, О. Р. Лурія, О. О. Леонтєв, Є. Соботович, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, Л. І. Трофіменко, М. К. Шеремет та ін.).

Г. С. Демидчик визначила поняття «мовленнєво-комунікативні вміння» як здатність мовця забезпечувати правильне застосування словесних і невербальних засобів з метою ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування. Дослідниця виокремила ті з них, яких, на її думку, потрібно навчати молодших школярів, а саме: вміння ставити запитання, висловлюючи подив, сумнів, уточнення, здогад, передбачення; констатувати, висловлюючи згоду, підтвердження, судження, наслідок, посилення, обіцянку, уточнення; заперечувати, висловлюючи відмову, заперечення, незгоду; вміння спонукати до дії, висловлюючи прохання, запрошення, наказ, пропозицію, побажання.

До мовленнєво-комунікативно умінь Г. С. Демидчик [78] відносить також ознаки мовлення, визначені Б. М. Головіним: правильність, чистоту, точність, логічність, виразність, образність, доступність, дієвість і доцільність.

Таким чином, комунікативні вміння складають сукупність умінь, пов'язаних з усіма видами мовленнєвої діяльності.

На різновидах і значенні мовленнєвої діяльності в системі формування комунікативних умінь і навичок наголошують С. Ф. Жуйков, І. О. Смельянова, І. О. Зимня, З. І. Калмикова, О. О. Леонтєв.

Важливу роль у формуванні комунікативних умінь і навичок відіграє компонент «спроможності навчатися» (рос. «обучаемости»), введений у методику викладання рідної мови З. І. Калмиковою. Структурними компонентами «спроможності навчатися» автор вважає такі інтелектуальні властивості людини [116, с. 214]:

- усвідомленість мислення, зумовлена співвідношенням його практичного та словесно-логічного аспектів;
- гнучкість розумової діяльності;
- самостійність мислення, його здатність сприймати допомогу.

Таким чином, поняття «спроможність навчатися» З. І. Калмикова ототожнює зі специфікою мислення.

С. Ф. Жуйков справедливо розглядає як компоненти загальної спроможності навчатися, поряд з особливостями мислення, також і особливості пам'яті, характер і швидкість автоматизації операцій, дій.

Таким чином, діти повинні комунікативно виправдано використовувати мовлення в найбільш типових життєвих ситуаціях. Зміст навчання мовленню не може бути визначений без урахування комунікативної

компетенції, тобто здатності вирішувати найбільш типові комунікативні завдання в межах навчальної, трудової, побутової, культурної, суспільної сфер спілкування, з використанням того мінімуму лексики та граматики, яким діти володіють на активному рівні.

Комунікативні вміння за структурою є складними, високого рівня; вони складаються з найпростіших (елементарних) умінь. За своїм змістом комунікативні вміння поєднують у собі інформативно-комунікативні, регулятивно-комунікативні й афективно-комунікативні групи умінь (Л. Р. Мунірова).

Група інформаційно-комунікативних умінь складається з умінь вступати в процес спілкування (висловлювати прохання, вітати, запрошувати, ввічливо звертатися); орієнтуватися в партнерах і ситуаціях спілкування (почати говорити зі знайомою та незнайомою людиною; дотримуватися правил культури спілкування у стосунках із товаришами, вихователем, дорослим; зрозуміти ситуацію, в якій опинилися партнери (наміри, мотиви спілкування); співвідносити засоби вербального й невербального спілкування (вживати слова та знаки ввічливості; емоційно і змістовно висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, символи; отримувати та надавати інформацію про себе та інші речі; користуватися малюнками, таблицями, схемами, групувати матеріал, який міститься в них) [240].

Група регуляційно-комунікативних умінь складається з умінь узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами товаришів по спілкуванню (здійснення само- і взаємоконтролю, обґрунтування спільно виконуваних завдань та операцій у певній логічній послідовності, визначення порядку й раціональних способів виконання спільних завдань); довіряти, допомагати та підтримувати тих, з ким спілкуєшся (допомагати, поступатися, бути чесним, не ухилятися від відповідей, говорити про свої наміри, давати поради самим і слухати поради інших, довіряти одержаній інформації, своєму товаришеві у спілкуванні, дорослим, педагогові); застосовувати свої індивідуальні вміння у процесі вирішення спільних завдань (використовувати мовлення, музику, рух, графічну інформацію для виконання завдань із загальною метою, для фіксування й оформлення результатів своїх спостережень); оцінювати результати спільного спілкування (оцінювати себе й інших критично, враховувати особистий внесок кожного в спілкування, ухвалювати правильні рішення, виражати згоду (незгоду), схвалення (несхвалення), оцінювати відповідність вербальної поведінки невербальній) [240].

Група афективно-комунікативних умінь ґрунтується на вміннях ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм із партнерами у спілкуванні; виявляти чуйність, співпереживання до партнерів; оцінювати емоційну поведінку один одного [240].

Уважаємо, що зазначені компоненти є критеріями комунікативної компетенції особистості й можуть бути використані як підґрунтя експериментального дослідження сформованості комунікативних умінь.

Зміст і структуру комунікативних умінь можна представити у вигляді таблиці (табл. 1.1.).

Таблиця 1.1

**Зміст і структура комунікативних умінь
(за Л. Р. Муніровою)**

Показники	Комунікативні вміння		
Структура	Знання – прості (елементарні) вміння – навичка – складні вміння (комунікативні)		
Зміст	Інформативно-комунікативні	Регулятивно-комунікативні	Афективно-комунікативні
Приклади	Вступати у процес спілкування. Орієнтуватися в партнерах, ситуаціях спілкування	Узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами товаришів у спілкуванні. Довіряти, допомагати й підтримувати тих, із ким спілкуєшся. Застосовувати свої індивідуальні вміння у процесі вирішення спільних завдань. Оцінювати результати спільного спілкування	Ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм з партнерами у спілкуванні. Виявляти чуйність, співпереживання до партнерів. Оцінювати емоційну поведінку один одного

Зіставлення різних визначень комунікативних умінь і навичок дозволяє зробити таке узагальнення: комунікативні вміння й навички – це здатність індивідуума здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети й соціальних норм поведінки; спроможність сприймати та створювати відповідно до конкретної ситуації спілкування цілісні мовленнєві висловлювання – тексти.

1.2. Особливості розвитку мовленнєво-комунікативних умінь молодших школярів із вадами інтелекту

Недосконалість умінь, пов'язаних із використанням мови як засобу спілкування, є характерною особливістю учнів із вадами інтелекту (О. К. Агавелян, С. І. Геращенко, Р. І. Лалаєва, М. М. Павлюк, В. Г. Петрова, Є. І. Разуваєв та ін.) Це пояснюється, з одного боку, феноменологією розумової відсталості, а з іншого – низьким рівнем сформованості комунікативних умінь у даної категорії школярів. У зв'язку з цим виникають складності в організації вільного спілкування, проблеми в розвитку мовленнєво-мисленнєвої та пізнавальної діяльності, в здійсненні процесу соціалізації дітей з

інтелектуальними вадами.

У дітей зазначеної категорії відзначається вповільнений темп мовленнєвого розвитку, його якісна своєрідність і велика поширеність мовленнєвих розладів (В. А. Ковшиков, Ю. Г. Дем'янов, Е. В. Мальцева та ін.).

Крім проблем, пов'язаних із мовленням, для цих дітей характерні порушення іншого компоненту комунікативної діяльності – соціальної ситуації спілкування, що виражається в неадекватних способах спілкування дітей, униканні контактів та ефективної взаємодії, невмінні застосовувати соціальні еталони та важкій адаптації до умов, коли відсутні близькі люди. Причиною цього є несформованість емоційної сфери, яка виявляється у тривожності, легкій фіксації страхів, іноді в агресивності, негативізмі (І. В. Вдовиченко).

У спеціальній літературі з питань навчання й виховання розумово відсталих дітей обґрунтовується необхідність формування в них навичок спілкування. Особлива увага приділяється розвитку й корекції мовлення як основного засобу спілкування (А. К. Аксьонова, М. Ф. Гнезділов, Є. А. Гордієнко, С. Ю. Ільїна, Р. І. Лалаєва, В. Г. Петрова та ін.).

У низці досліджень, присвячених проблемам дітей шкільного віку з легкою розумовою відсталістю, йдеться про порушення різних компонентів спілкування цієї категорії: знижену потребу в спілкуванні, недосконалість операційної складової комунікативної діяльності. Недорозвинення смислового аспекту мовлення створює серйозні перешкоди на шляху вербальної взаємодії розумово відсталих учнів з оточуючими, не дозволяє дітям адекватно реагувати на ситуації спілкування, підштовхує до афективних проявів [1; 21].

Виходячи зі специфіки спілкування дітей-олігофренів молодшого шкільного віку, Д. І. Бойков зауважує, що ці діти більш орієнтовані на спілкування з однолітками [34], проте деформації в особистісному розвитку не дозволяють дітям безконфліктно будувати стосунки з оточуючими.

Комунікативна незрілість дітей молодшого та старшого шкільного віку з вадами інтелекту описується в наукових працях П. О. Омарової, Є. І. Розуван. Дослідники наводять дані щодо низького рівня ініціативності цих дітей у площині ділового спілкування, їх недостатню здатність актуалізувати свій соціальний досвід. У них відсутня потреба в спілкуванні з однолітками, вміння підпорядковувати свою поведінку законам групи, виконувати роль учня.

Проблемі спілкування розумово відсталих учнів присвячені праці М. Г. Агавелян, О. К. Агавелян, О. С. Гольдфарб, Є. В. Хлистової. У них йдеться про низку особливостей сприймання та розуміння такими дітьми людини, специфіку їх самосприймання (вповільненість процесу самосприймання, слабке відображення складних характеристик своєї особистості, недостатню осмисленість процесів соціального сприймання, ускладненість сприймання експресій, недостатню доступність емпатійних переживань щодо іншої людини, значення мовленнєвої установки в сприйманні та розумінні іншої людини тощо).

Дослідники відзначають, що в усному мовленні більшості учнів молодших класів з інтелектуальними вадами основні виразові засоби

представлені недостатньо, їх мовлення монотонне, бідне на інтонації, насичене неправильними наголосами та невиправданими паузами. У збудливих олігофренів спостерігається надмірно прискорене мовлення, яке являє собою потік переплутаних, незакінчених, проковтнутих слів і звуків. В загальмованих учнів – мовлення буває патологічно вповільненим. Вони говорять тихо, мляво, розтягують слова, втрачають думку або не висловлюють її до кінця.

Неповноцінними є як монологічне, так і діалогічне мовлення дітей з розумовою відсталістю (М. Ф. Гнезділов, Г. М. Дульнєв, Л. В. Занков, В. Г. Петрова та ін.).

Порушення у сфері спілкування позначаються на розвитку особистості: спотворене уявлення дітей про себе, ставлення до себе, ускладнене усвідомлення себе як особистості (І. Т. Дмитров, І. В. Дубровіна, М. І. Лісіна, І. В. Мартиненко, А. М. Прихожан, Н. М. Толстих та ін.). До моменту вступу до школи у таких дітей не формується потрібний соціальний статус, і тому вони потрапляють до категорії дезадаптованих (М. К. Бардишевська, Є. І. Казакова, Г. С. Красницька, Л. М. Шіпцін та ін.).

Сформованість комунікативних умінь має визначальне значення до моменту вступу до школи (Г. Г. Кравцов, М. І. Лісіна, В. А. Петровський, А. Г. Рузьська, Е. Е. Шульшенко), коли відсутність елементарних комунікативних умінь ускладнює спілкування дитини з однолітками та дорослими, призводить до зростання тривожності, шкодить процесу навчання в цілому.

Учні допоміжної школи рідко ініціюють спілкування, адже в них знижена потреба в соціальних контактах і самовираженні. Від розмови дітей часто відволікають сторонні подразники, через що вони часто втрачають думку, не розуміють почуте.

Деякі діти-олігофрени демонструють схильність до ехолалії. Замість того, щоб відповісти на запитання вони повторюють його повністю або частково.

Спілкування учнів з інтелектуальними вадами є неповноцінним і звуженим. Вони мало спілкуються між собою та з дорослими. Дорослі не завжди терплячі у розмові з ними та не часто підтримують більш-менш тривалу бесіду.

Ще більш складним для школярів з інтелектуальними вадами є монологічне мовлення. Воно потребує дотримання певної логічної послідовності висловлювання. Діти потребують постійної стимуляції у вигляді запитань для побудови розповіді. Без такої допомоги їхні висловлювання є фрагментарними, непослідовними, малозрозумілими, хибують на велику кількість повторів. Для організації та підтримання розповіді вони потребують зовнішніх орієнтирів у вигляді плану, опорних слів, наочності.

Дітям з розумовою відсталістю не лише важко будувати власну розповідь, а й сприймати монолог іншої людини. Дослідження І. Г. Єременка засвідчили, що вони можуть уважно слухати й усвідомлювати те, що їм кажуть, лише на початку уроку, впродовж 5–20 хвилин.

Повільне розширення словника розумово відсталих учнів пов'язане з тим, що вони не помічають у висловлюванні незнайомих слів. Нове слово вони часто

ототожнюють зі значенням іншого, знайомого, близького за звучанням.

При порушеннях інтелекту відзначається неточність розуміння значення слів [6; 76]. У дітей у нормі значення слів засвоюються з досвідом, у процесі практичної діяльності. У дітей з вадами інтелекту накопичення досвіду відбувається сповільнено та спотворено через недостатність когнітивних функцій, а також у зв'язку з пізнавальною пасивністю.

Значення навіть тих слів, якими вони користуються, часто виявляється спотвореним, неточним і неповним. Діти можуть довільно переносити назву одного об'єкта на інший, наприклад, називають лапи тварини ногами, дзьоб птаха – ротом. Школярі можуть не розрізняти поняття «форма» і «колір», «місяць» і «пора року» тощо через порушення семантичних полів слів (В. Г. Петрова).

Дітям із розумовою відсталістю важко усвідомити багатозначність слів. Вони засвоюють зазвичай лише одне значення, що ускладнює розуміння мовлення, особливо коли слово використовується в іншому своєму значенні.

Лише невелика частина слів, відомих учням із розумовою відсталістю, використовується ними у власному мовленні.

У словнику розумово відсталої дитини з-поміж частин мови переважають іменники на позначення назв конкретних предметів [3, с. 151]. У словнику учнів перших класів із розумовою відсталістю мало слів, які мають узагальнене значення (меблі, одяг, взуття, овочі). Узагальнювальні й абстрактні терміни засвоюються лише завдяки спеціальному навчанню.

Дієслова, які використовуються розумово відсталими дітьми у власному мовленні, відрізняються однотипністю, синонімічною бідністю. Замість слів, що позначають конкретні дії, учні часто використовують лише одне дієслово – «робити».

У словнику таких дітей мало прикметників. Під час опису певного предмету, діти зазвичай відзначають лише його колір і величину, не вказуючи при цьому на інші властивості (форму, якість поверхні тощо).

Бідним є запас прислівників учнів спеціальної школи [7, с. 23]. Він, як правило, обмежений словами «тут», «там», «потім». Діти часто плутають прислівники, що позначають просторові відношення, починають користуватися ними лише завдяки спеціальному навчанню.

Великих труднощів діти з інтелектуальними вадами зазнають під час використання прийменників, зокрема, неадекватно використовуючи прийменники, подібні за значенням (на – в, на – над).

Характерною особливістю мовлення дітей із вадами інтелекту є часте використання особових і вказівних займенників (він, той, цей, там, туди тощо), якими вони замінюють інші слова, що ускладнює розуміння їх висловлювань.

Завдяки спеціальному навчанню висловлювання розумово відсталих школярів збагачується різними частинами мови, вони уточнюють значення вже відомих термінів, активізують пасивний вербальний багаж. У мовленні учнів з'являються слова, що мають узагальнювальне значення.

Мовлення учнів початкових класів із розумовою відсталістю складається з простих, непоширених, часто неповних і неправильно побудованих речень. Висловлювання можуть бути однослівними та мати синкретичний характер – коли одним словом позначається ситуація чи подія. Їхні розповіді становлять ланцюжок із граматично однозначних речень. Діти пропускають головні члени речення, не розуміють запитань до другорядних членів речення [7, с. 24].

Учні не вміють узгоджувати слова в реченні, припускаються синтаксичних помилок. Вони не розуміють синтаксичних відношень між словами, які виражаються за допомогою відмінкових закінчень і не вміють користуватися ними. Сталість таких помилок Є. Ф. Соботович пояснює тим, що дитина зосереджується на предметному значенні слова, ігноруючи його граматичне оформлення, не звертаючи увагу на особливості використання його змінних частин.

Перехід до вживання поширених та складних речень, відбувається дуже повільно. В учнів допоміжної школи також порушене розуміння зверненого до них мовлення. Першокласники часто навіть не можуть співвіднести зміст фрази з відповідною картинкою. Старшокласникам буває важко осмислити граматичні звороти, в яких є порівняння, просторові й часові відношення, причинно-наслідкові зв'язки, аналогії. Важко сприймаються ними довгі поширені фрази, складнопідрядні речення. Недоступними для їхнього розуміння є метафори, прислів'я – діти розуміють їх буквально [7, с. 30].

Діти з інтелектуальною недостатністю мають більші, ніж їх однолітки з нормальним інтелектом, труднощі в спілкуванні. Це пояснюється цілою низкою причин. Так, емоції дітей із вадами інтелекту відрізняються недостатньою диференційованістю, нестабільністю, різкими змінами настрою, що позначається на всіх формах соціальних контактів з оточуючими людьми. Істотне значення мають знижена активність пізнавальних процесів, що призводить до затримки формування системи знань про довкілля та інших людей, а також недостатня сформованість мотивації, інтересів, вольових і моральних якостей, обмеження соціальних контактів. Не менш важливу роль відіграє низький рівень розвитку мовлення цієї категорії дітей [24].

Потреба у спілкуванні не вроджена, вона виникає й формується в процесі взаємодії дитини з оточуючими. Варто зазначити, що під час спілкування з розумово відсталими особами необхідно користуватися як вербальними, так і невербальними засобами комунікації.

Проблема формування комунікативної функції мовлення в дітей із розумовою відсталістю в процесі навчання залишається актуальною, адже для такої дитини важливі не тільки власне участь у спілкуванні, але й розуміння нею ситуації, в якій вона опинилася.

Комунікативна незрілість дітей зазначеної категорії на ранніх етапах онтогенезу шкодить процесу становлення соціальної компетентності, що поєднує в собі когнітивні, афективні, регуляторні структури образу «Я», чим визначається низький рівень рольової поведінки, широке коло особистісних деформацій, порушень у стосунках, поведінці; виникають дезадаптивні процеси

в разі зміни соціальної ситуації розвитку [32, с. 277].

Своєчасно розпочата й систематизована корекційна робота з подолання комунікативного недорозвинення є ключовою в оптимізації процесу формування особистості дитини з розумовою відсталістю, її соціальної складової, в активізації адаптивних можливостей.

Дитина з проблемами в інтелектуальному розвитку перебуває в специфічній залежності від комунікативної допомоги та підтримки. Їй важко зрозуміти, що відбувається навколо неї, і часто люди не можуть її зрозуміти. Дитина або ухиляється від контакту, виявляє комунікативний негативізм, або через свої поведінкові проблеми відчуває страх, занепокоєння, виявляє агресію.

О. Шпек зазначає, що деякі діти користуються особливою любов'ю, інших узагалі ігнорують, вочевидь, через їхню нетовариськість. Здатність до контактів дуже залежить від фізичного стану. Спроби встановити контакт можуть сприйматися як нав'язливі та надокучливі, адже дітям бракує вміння уявити себе на місці іншого, зрозуміти його реакцію. Також можлива тривала взаємна ворожість і агресивність, що їх дуже важко подолати. Боязкі й невпевнені діти прагнуть до більш тісного контакту з вихователем.

Для дітей із відставанням у розумовому розвитку, якість міжособистісних стосунків набуває особливого значення. Для олігофренопедагогіки провідним об'єктом дослідження мають бути соціальні взаємодії, проблеми розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю в аспекті «соціального навчання». Якщо ці проблеми не вирішувати, вони призводять до погіршення взаємодії та спілкування, а отже, до соціальної ізоляції [32, С. 204].

Крім сімейного виховання, важливого соціального значення набуває інтеграція до групи однолітків: невеликої ігрової групи, шкільного класу. При цьому йдеться не тільки про розширення радіусу соціальної активності й області орієнтації, але також про можливість у спілкуванні з іншими, через їх прагнення пізнавати самого себе і формувати власну особистість.

Аналіз досліджень свідчить, що комунікативні вміння й навички дітей із вадами інтелекту недостатньо сформовані. У них немає потреби в спілкуванні, не розвинені домовлені засоби спілкування.

Л. С. Виготський, висловивши думку про тісну взаємодію та внутрішню єдність інтелектуальної й емоційної сфер, уважав, що в дитини з розумовою відсталістю співвідношення між інтелектом і афектом інше, ніж у нормі, і саме ця характеристика важлива для розуміння своєрідності її психіки [59].

Порушення адекватності емоційних реакцій виявляється вже в ранньому віці. Так, за даними О. П. Гаврилушкіної, малюки-олігофрени, які приходять у дошкільні заклади, байдужі до матерів. Діти навіть не завжди впізнають її, не виокремлюють серед інших дорослих. Відсутня реакція на посмішку та ласкаве звернення. Таким чином, лінія розвитку спілкування викривлюється вже на етапі формування ситуативно-особистісної форми [140].

Надзвичайно важливого значення для корекційного навчання дітей із вадами інтелектуального розвитку набуває проблема вдосконалення мовлення. Учені (В. І. Лубовський, М. С. Певзнер, О. С. Слепович та ін.) зазначають, що

розвиток мовлення багато в чому визначає також успішність процесів когнітивного й емоційного розвитку дитини. Особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР вивчалися Н. Ю. Боряковою, А. А. Колупаєвою, І. С. Марченко, О. С. Слепович, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко, Л. Ф. Ясман та ін. З-поміж провідних характеристик комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із вадами інтелектуального розвитку вчені відзначають: відставання в опануванні мовленням, бідність лексичного запасу та недостатню сформованість граматичної будови, низький рівень орієнтування у звуковій структурі мовлення та будові слова тощо. Мовленнєві вади, що характерні для цих дітей, зазвичай виявляються на тлі недостатньої сформованості пізнавальної діяльності та зумовлені незрілістю емоційно-вольової сфери [303].

Спілкування розумово відсталих дітей з дорослими перебуває на більш низькому рівні розвитку, ніж у їх однолітків, які нормально розвиваються. У них, незважаючи на вкрай низькі середні показники, які також свідчать про знижену потребу в спілкуванні, зберігається поступальний характер розвитку спілкування від нижчих форм до вищих. Спілкування з однолітками у дітей із вадами інтелектуального розвитку має епізодичний характер. Більшість із них воліє грати наодинці.

Слід зазначити, що несвоєчасність емоційного контакту розумово відсталої дитини з близькими дорослими негативно позначається на становленні більш складних форм спілкування.

Як правило, для всіх дітей зазначеної категорії характерні відсутність або значне зниження інтересу до оточуючого, загальна патологічна інертність. У них не відбувається своєчасний перехід до спілкування з дорослими на підставі спільних дій з іграшками, не виникає нова форма спілкування, характерна для дитячого віку в нормі – ситуативно-ділова. Таким чином, у таких дітей затримується процес формування категорії «МИ», яка є результатом ділової співпраці дорослого з дитиною, й полягає в тому, що не тільки дорослий намагається передати свій досвід, але й дитина хоче й може його засвоїти. Засоби засвоєння суспільного досвіду, як зазначають О. А. Катаєва, Д. А. Кей, Н. М. Робінсон, досить різноманітні: це спільні дії дорослого й дитини, використання виразних жестів, особливо вказівного («жестова інструкція»), наслідування діям дорослого, дія за зразком. У зв'язку з цим виокремлення власного «Я» із системи «МИ» не тільки затримується в часі, але й має свої особливості [113; 299; 302].

Дитина з вадами інтелекту протягом тривалого часу не виділяє однолітка як об'єкт взаємодії. Тому процес набуття кооперативних умінь та опанування засобами міжособистісної взаємодії відбувається повільно і вимагає великих зусиль.

На підставі проведеного дослідження Д. І. Аугене вказує, що в ситуації неорганізованої ігрової діяльності розумово відсталі дошкільники користуються в основному лише двома формами спілкування. Для більшості характерна позаситуативно-пізнавальна форма спілкування, інші діти користуються ще більш примітивною ситуативно-діловою формою. Позаситуативно-особистісна

форма спілкування, притаманна дітям того ж віку, які нормально розвиваються [22], серед розумово відсталих не визначається.

На формуванні комунікативних умінь не може не позначитися те, що мотиваційно-потребова сфера дітей з вадами інтелекту перебуває на початковій стадії становлення. Їх інтереси тісно пов'язані із зацікавленням виконуваними діями, неінтенсивні, неглибокі, однобічні, ситуативні, недиференційовані й нестійкі, зумовлені переважно фізіологічними потребами. Діти керуються, як правило, найближчими мотивами. Багато дослідників відзначають відсутність у розумово відсталих дітей інтересу до пізнання як характерну рису цієї категорії. Їх імпульсивні реакції, звісно, не можуть бути потлумачені як прояв цікавості до того чи іншого об'єкту.

Значні труднощі викликає в дитини формування правильної поведінки. Характерні для неї інтелектуальна недостатність і обмежений життєвий досвід ускладнюють розуміння й адекватну оцінку ситуацій, у яких вона опинилася. Інертність нервових процесів зумовлює стереотипність реакцій, які часто не відповідають ситуації.

Багато авторів (В. І. Лубовський, Ж. І. Назамбаєва, С. Л. Рубінштейн, С. Хегарті, Дж. А. Рондал) відзначають у дітей з вадами інтелекту недостатню ініціативність, невміння керуватися своїми діями, невміння діяти відповідно до поставлених цілей [167; 181; 210; 301; 303].

Л. С. Виготський наголошував, що «саме у ваді опанування власною поведінкою полягає головне джерело недорозвинення розумово відсталі дитини» [60, с.74].

Несамостійність, безініціативність, невміння керувати своїми діями, невміння долати найменші перешкоди, протидіяти будь-яким бажанням поєднуються, на думку Г. Є. Сухаревої, з ознаками протилежної якості. Так, за певних умов дитина з інтелектуальними вадами відкриває вміння долати певні труднощі й навіть деяку опосередкованість, обдуманість поведінки. Така опосередкованість поведінки може виявлятися за необхідності приховати поганий вчинок чи домогтися задоволення якихось егоїстичних потреб [194].

Л. С. Виготський зазначав, що незрілість особистості, нерозривність самовладання та розумової обробки зовнішніх вражень призводить до великої кількості примітивних, безпосередніх реакцій на зовнішні подразники. На його думку, до примітивних реакцій належать як простий, такий що відбувається без затримки, розряд сильних афектів (спалахи гніву), так і «коротке замикання», коли афектні імпульси ніби обходять цілісну особистість, безпосередньо перетворюючись на неадекватну дію. Л. С. Виготський наголошував: «...примітивна реакція є реакція, що оминула особистість, а отже, у ній виявляється недорозвинення особистості» [60, с. 212].

На думку Н. Л. Шипіциної, на початковому етапі діти з вадами інтелектуального розвитку, як правило, ще не вміють спілкуватися між собою і навіть не мають потреби в такому спілкуванні, оскільки у них зовсім не розвинені колективні види діяльності. Але відповідна потреба у спілкуванні з дорослими та способи реалізації цієї потреби є в усіх дітей. Вони звертаються

до дорослих з різноманітними проханнями. Спілкування дитини з педагогом постійно виникає у процесі занять. Спілкування з дорослими та розвиток предметної діяльності сприяють появі передумов спілкування між дітьми. Однак ці передумови не будуть реалізовані, якщо дорослі спеціально не керуватимуть цим процесом. Необхідно створювати ситуації, коли у дітей виникає потреба в спілкуванні, а потім пропонувати їм адекватні засоби спілкування [289].

Особливості мовленнєвої комунікації дітей із вадами інтелекту зумовлені специфічним порушенням їх мовлення, що виявляється на тлі глибокого порушення пізнавальної діяльності, аномального психічного розвитку в цілому. Вивченням усного мовлення розумово відсталих школярів займалися такі дослідники, як А. К. Аксьонова [6], М. Ф. Гнезділов [68], А. Г. Зікєєв [94], Р. І. Лалаєва [150], В. Г. Петрова [194] та ін. У спеціальній літературі широко представлені дані про те, що розумово відсталі діти, які не мають порушень слуху або різких аномалій будови мовленнєвих органів, опановують мовленням значно пізніше, ніж їх однолітки з нормальним розвитком. У дослідженнях, присвячених розвитку учнів з інтелектуальною недостатністю, подається матеріал на підтвердження того, що перші слова розумово відстала дитина починає вимовляти не у рік-півтора, як дитина з нормальним розвитком, а у три-чотири і навіть п'ять. Крім того, розумово відсталі діти пізніше, ніж це буває за умов нормального розвитку, переходять до використання речень. Короткі фрази з'являються ближче до п'яти-шести років. Деякі психологи вважають, що цей перехід більш важливий для оцінювання рівня мовленнєвого розвитку, ніж для вимовляння перших слів. Зустрічаються дані, які свідчать про те, що в розумово відсталих поява перших слів відокремлена від використання речень значно більшим часовим інтервалом, ніж у нормі.

У розумово відсталих дітей затримується не тільки розвиток активного мовлення. Вони значно гірше за своїх здорових однолітків розуміють звернене до них мовлення. Питання, вимоги, пояснення й вказівки дорослих відіграють у їх житті дещо іншу, менш дієву роль. Якщо співрозмовник говорить довго, діти швидко стомлюються і припиняють слухати. Це особливо помітно тоді, коли відсутні конкретні опори, що привертають увагу дітей і допомагають їм зрозуміти, чого саме від них хоче дорослий. О. А. Катаєва, О. А. Стребелева відзначають, що розумово відсталим дітям не завжди знайомі значення слів, у складі інструкції. Вони можуть недостатньо точно розуміти значення слів, що позначають предмет, з яким необхідно діяти, його якості, розташування в просторі, чи відношення між предметами, або слів на позначення дії, її спрямованості тощо. Особливо погано діти зазначеної категорії сприймають інструкції, в яких описаний порядок дій (спочатку, потім) і способи дії. У здорових дітей планувальна функція мовлення формується до старшого дошкільного віку. У дітей із вадами інтелекту без спеціальної корекційної роботи вона взагалі не виникає в межах дошкільного віку [113].

До кінця чотирьох років найбільш вираженою є затримка експресивного (на 27–29 місяців) та імпресивного мовлення (на 24–28 місяців).

Як відзначає Р. І. Лалаєва, мовленнєві розлади в цих дітей мають системний характер, тобто страждає мовлення як цілісна функціональна система. При інтелектуальній недостатності порушуються всі компоненти мовлення: його фонетико-фонематичний аспект, лексика, граматична будова. Відзначається несформованість як експресивного, так і імпресивного мовлення. Автор зауважує, що системне недорозвинення мовлення в цих дітей може виражатися по-різному [150].

Як підкреслює В. Г. Петрова, в учнів з інтелектуальною недостатністю несформовані всі операції мовленнєвої діяльності: знижена потреба в мовленнєвому спілкуванні; грубо порушене програмування мовленнєвої діяльності, реалізація мовленнєвої програми, контроль за мовленням; ускладнене зіставлення отриманого результату з попереднім задумом, його відповідність мотивам і цілям мовленнєвої діяльності [194].

З огляду на вищезазначене, можна зробити висновок про те, що мовлення дітей з інтелектуальними вадами розвивається не тільки пізніше, а й зі значними відхиленнями. Має місце не тільки більш пізній, а й аномальний мовленнєвий розвиток.

Мовленнєва комунікація дітей з вадами розумового розвитку здебільшого опосередкована їх інтелектуальними й особистісними особливостями.

Ж. Н. Головіна зазначає, що слабкий розвиток потреб соціального характеру призводить до того, що до кінця дошкільного віку діти з великими труднощами опановують засобами мовленнєвого спілкування, навіть тоді, коли в них достатній словниковий запас і задовільне розуміння мовлення [70].

На думку Д. І. Бойкова, виражене відхилення в процесі онтогенетичного розвитку, зумовлене характером розладів, значно перешкоджає своєчасному й повноцінному розвитку мовленнєвої комунікації. Вона формується у дошкільників з інтелектуальною недостатністю дещо дефіцитарно, її мотиви виходять в основному з органічних потреб дітей. Необхідність спілкування з оточуючими спричинена, як правило, біологічними потребами. Мовленнєву комунікацію автор розглядає як особливий різновид спілкування, але безпосередньо «мовленнєвій» складовій комунікативних актів увагу не приділяє. Отримані Д. І. Бойковим дані становлять інтерес з огляду на характеристики комунікативних умінь учнів 2–3 класів спеціальних (корекційних) шкіл VIII виду. Автор виділяє низку недоліків позицій школярів у комунікативному процесі (у діалозі), що виявляються у високому рівні зовнішньої спрямованості агресії, особливо у ставленні до однолітків, і низькому рівні самостійності під час розв'язання конфліктних ситуацій: «Замість прагнення впоратися зі складною ситуацією переважає тенденція до афективного реагування, перекладання відповідальності на інших» [34, с. 280].

Д. І. Бойков зазначає, що найгірше в розумово відсталих школярів сформовані оперативні комунікативні засоби, тобто дії, спрямовані безпосередньо на трансляцію повідомлення. З віком ситуація змінюється на краще, але показники спілкування в дітей з інтелектуальним недорозвиненням залишаються низькими порівняно з показниками дітей із затриманим розвитком.

Результати, отримані під час дослідження, дозволили Д. І. Бойкову зробити висновок про те, що провідними чинниками, які спричиняють відхилення в розвитку особистості дитини, пов'язані з мовленням, є недоліки спрямованості позиції дитини в комунікації та недостатнє опанування засобами комунікативної діяльності, особливо оперативними. Поєднання цих чинників визначає ставлення дитини до партнера й самого факту комунікації [34].

Як зазначає О. Є. Шаповалова, низький рівень розвитку мовленнєвих і немовленнєвих засобів емоційної виразності, а також недостатній запас слів різко обмежують можливість школярів з інтелектуальними вадами висловлювати свої переживання соціально прийнятним способом [283].

С. Я. Рубінштейн наголошує на тому, що в дітей із вадами інтелекту, поряд із надзвичайно повільним утворенням мовленнєвих форм, відсутністю самостійності в мовленнєвій творчості відзначається знижена мовленнєва активність, бідність мовленнєвого спілкування [210].

Таким чином, можна припустити, що затримка мовленнєвого спілкування розумово відсталих дітей пов'язана не тільки з вадами інтелекту та мовлення, але й із несформованістю технологій спілкування з дорослими й однолітками. Накопичуючи достатній запас слів для побудови висловлювань, діти з вадами інтелекту фактично обмежені в можливостях словесної комунікації, тому що засвоєні мовленнєві засоби не розраховані на задоволення потреби в спілкуванні. Ця обставина створює додаткові труднощі в налагоджуванні міжособистісних стосунків.

Нерідко діти з вадами інтелекту намагаються уникнути мовленнєвого спілкування. У тих випадках, коли мовленнєвий контакт між дитиною й однолітком або дорослим виникає, він виявляється нетривалим і неповноцінним. На думку Д. І. Аугене, це зумовлене такими причинами: виснаженістю спонукань до висловлювання, що призводить до «згасання» бесіди; відсутнітьов дитини запасу уявлень, необхідних для відповіді та підтримки діалогу, бідним словниковим запасом, що перешкоджає породженню висловлювання; нерозумінням співрозмовника – дошкільники не намагаються зрозуміти те, що їм говорять, тому їх мовленнєві реакції є неадекватними та не сприяють продовженню спілкування [22].

На думку Н. Л. Коломинського, спеціальна школа разом із певними знаннями, професійними вміннями, навичками та звичками зобов'язана формувати в дітей із недорозвиненням інтелекту вміння й навички спілкування, підтримання стосунків, що має велике значення для розвитку психіки й особистості в цілому [119].

Таким чином, можна констатувати, що в дослідженнях, присвячених проблемі спілкування дітей з інтелектуальними вадами, відзначається єдність закономірностей структури цього процесу в нормі та патології. Водночас автори зауважують, що при розумовій відсталості спостерігається специфічність і своєрідність комунікативної діяльності, зумовлена наявністю інтелектуального розладу.

Виявлені недоліки в теорії та практиці формування комунікативних умінь молодших школярів із вадами інтелектуального розвитку пояснюються наявністю об'єктивних суперечностей:

- між необхідністю набути вміння спілкуватися з людьми й несформованістю комунікативних умінь;
- між існуючою потребою пошуку ефективних способів формування комунікативних умінь молодших школярів та недостатньою вивченістю даної проблеми;
- між можливостями навчальної діяльності та недостатнім використанням орієнтованих на практику засобів формування комунікативних умінь.

Окремі науковці відзначають, що спілкування, яке виникає та розвивається у процесі арттерапевтичного впливу, значно збагачує мовленнєвий комунікативний розвиток дітей із вадами інтелекту. Передусім це виявляється в тому, що в них виникає прагнення говорити з приводу того, що вони роблять, прагнення повідомити про свої наміри, поділитися з оточуючими новими враженнями, поза грою висловити перед однолітками та дорослими свої радощі та розчарування. Ми поділяємо ці погляди та вважаємо за можливе використовувати засоби арттерапії у формуванні комунікативних умінь розумово відсталих учнів молодших класів.

Аналіз теорії та практики формування комунікативних умінь молодших школярів з вадами інтелекту свідчить про їх істотні недоліки. Учені приділяють мало уваги розгляду педагогічних умов і шляхів формування комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними вадами, зокрема на підставі урахування індивідуальних показників розвитку (рівень розвитку комунікативних умінь, вікові особливості); недостатньо повно використовуються можливості таких орієнтованих на практику засобів формування комунікативних умінь, як театралізовані ігри.

Представлені в літературі дані про специфіку мовленнєво-комунікативних порушень у розумово відсталих свідчать про недостатність діагностичних методик, спрямованих на виявлення рівня розвитку комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з порушенням інтелекту. Окремі прийоми формування засобів комунікації представлені в контексті вивчення та формування фонетико-фонематичної сторони, лексико-граматичної будови мови, інших сторін психічного розвитку (Д. Бойків, І. Дмитрієва, Р. Лалаєва, В. Петрова, О. Хохліна, О. Шаповалова, Л. Шіпіцин та ін.). Залишаються актуальними питання теоретичного обґрунтування та організації корекційної роботи, спрямованої на розвиток мовленнєво-комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

1.3. Історичний аспект використання засобів арттерапії з корекційною метою

Останніми роками значно зростає інтерес спеціалістів різних галузей до механізму впливу мистецтва на дитину з особливими освітніми потребами, в тому числі й із вадами інтелекту, в процесі корекційного навчання та виховання (В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, З. П. Ленів, В. А. Литвиненко, Н. В. Манько, С. П. Миронова, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, В. М. Синьов, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко та ін.).

Існує чимало прикладів відновлення життєвих сил завдяки мистецтву як засобу, який психологічно підтримував людей у складних життєвих ситуаціях. К. Г. Юнг уважав, що місія мистецтва полягає в подоланні самотності й відчуженості, досягненні людської солідарності, забезпеченні якісних змін у процесі соціалізації, формуванні гуманістичного світосприйняття, залученні до високих духовних надбань людства [297].

Використовуючи ідеї К. Г. Юнга про застосування художньої творчості в психоаналітичній і психотерапевтичній практиці, Р. Пікофорд, М. Мілна, Д. Віннікотт та інші зробили значний внесок у розвиток так званої арттерапії (лікування мистецтвом), підґрунтя якої на той час складало тільки образотворче мистецтво.

Терапія за допомогою мистецтва як окрема галузь теоретичного та практичного знання, на межі між мистецтвом і наукою виникла в 30-х роках ХХ століття. Згодом у професійному лексиконі психологів Західної Європи почав уживатися термін «арттерапія» [131].

Уперше термін «арттерапія» (art-therapy; букв.: терапія мистецтвом) почав використовувати в 1938 році англійський лікар Андріан Хілл у процесі опису своєї роботи із хворими на туберкульоз у санаторіях. Це словосполучення стосувалося всіх видів занять мистецтвом, які практикувалися в лікарнях і центрах психічного здоров'я.

Згодом у США цей термін уживали такі автори, як М. Наумбург (1947) і Е. Крамер (1956), для опису тих форм клінічної практики, в межах яких психологічний супровід клієнтів з емоційними, психічними й фізичними розладами здійснювався в процесі занять образотворчим мистецтвом з метою їх лікування та реабілітації.

У другій половині ХХ століття на цих засадах починається бурхливий розвиток арттерапії. Основною ознакою прогресування даного методу є поява перших професійних об'єднань арттерапевтів (у 1963 р. виникли Британська та Американська асоціації арттерапевтів). У 70-ті роки починається підготовка фахівців-арттерапевтів у США і Великобританії. Протягом 1980–1990 рр. показовим для всіх країн стало підвищення ролі та значення арттерапевтичної практики в освіті, особливо спеціальній.

Про позитивний вплив мистецтва на розвиток дитини писав Л. С. Виготський, який підкреслював особливу роль художньої діяльності як у розвитку психічних функцій, так і в активізації творчих проявів дітей з особливими освітніми потребами в різних видах мистецтва (музиці, живописі, театрі, художньому слові). У своїй дисертації «Психологія мистецтва» (1924) Л. Виготський розкрив механізм «катарсису» (очищувальної дії мистецтва):

«Перетворення негативних почуттів у мистецтві полягає в трансформації їх на свою протилежність, тобто на позитивну емоцію, яку несе в собі мистецтво» [62].

У галузі терапії мистецтвом, як правило, заохочуються вільні асоціації учасників арттерапевтичних груп та їх спроби самостійно збагнути значення власних робіт. Деякі завдання полягають у загальній груповій роботі, наприклад створенні спільних малюнків, фресок (колажів) і спільного групового образу (казки, інсценування). Гуманістична арттерапія підкреслює власне процес творчої діяльності та не надає великого значення кінцевому результату. Заохочуються довіра учасників групи своєму сприйняттю і дослідження власних творінь, як самостійне, так і за допомогою інших членів арттерапевтичної групи.

Оскільки в нашій роботі розвиток комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку здійснюється із застосуванням засобів арттерапії, доцільно пояснити значення поняття «засоби».

Засоби – це такі раніше набуті знання й уміння, що їх учителі та учні використовують для засвоєння нових знань. Л. Виготський виділяв такі засоби навчання, як мова, письмо, схема, умовні позначення, витвори мистецтва, мнемотехнічні пристосування тощо [155, с. 103].

У нашому випадку *засоби арттерапії* – це засоби засвоєння нових культурних цінностей, набуття комунікативних умінь і навичок через мистецтво, творчість, а також гру.

Важливе місце серед засобів впливу на формування особистості дитини з особливими потребами посідає театр [8; 37]. Цей особливий синтетичний вид мистецтва органічно поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, поезику, живопис, музику й літературу. Він допомагає дитині глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає її до самовдосконалення, породжуючи естетичні почуття й емоції під час театралізованого дійства.

Ще в першій половині XIX століття розглядалося питання про використання театрального мистецтва в шкільній освіті. Відома дискусія, що виникла навколо статті М. І. Пирогова «Бути і здаватися», в якій автор виступає проти використання театру з виховною метою, але вважає, що «можна ... і навіть треба дозволяти дітям вивчати обрані ролі з різних п'єс ... з метою вправлення з мови та виховання здатності чітко висловлювати думки». Стаття М. І. Пирогова мала великий суспільний резонанс. Обговорення цієї проблеми тривало в періодичній пресі аж до початку XX століття. У полеміці брали участь видатні педагоги Н. Ф. Букатов, К. Д. Ушинський, М. М. Бахтін, які доводили можливість і доцільність організації театральних занять у загальноосвітній школі, вважаючи їх засобом поглиблення знань учнів і підвищення їх культурного рівня.

У перші роки радянської влади розроблялася програма широкого використання театрального мистецтва в освіті й вихованні дітей: передбачалися «систематичний розвиток органів чуття та творчих здібностей» і організація «активної творчої діяльності дітей у всіх галузях знання, праці й мистецтва ...» [

45].

Багато видатних вітчизняних педагогів використовували засоби театрального мистецтва у своїй професійній діяльності. Чільне місце посідають вони в теоретичній спадщині В. О. Сухомлинського та С. Т. Шацького.

С. Т. Шацький і його співробітники ще в 1905 році одними з перших використовували виставу в педагогічному процесі, а потім продовжили свою діяльність у радянських освітніх установах, прагнучи розбудити творчу фантазію, уяву дітей, надати їм самостійність у виборі форми вираження своєї особистості через ігри, пісні, імпровізації. Вони вважали, що виховання неможливе без використання мистецтва, адже саме воно вможливує розвиток естетичних смаків дітей, їх потреб і творчих якостей.

До нашого часу цінними залишаються методичні розробки Г. Л. Рошалья. Його програма з «Тео-предмета» для школярів молодшого віку також ґрунтується на теорії ігор [204]. Педагог вважає дитячу гру першим проявом театального почуття. Уся складність навколишнього середовища спочатку долається дитиною в символі – іграшці та грі, причому Г. Л. Рошаль розглядає іграшку як першу бутафорію.

У наш час театральна діяльність є одним із компонентів імаготерапії.

З латини слово *imago* перекладається як «образ, зображення, картина». Це також назва терапевтичного напрямку в галузі психології стосунків. Основи імаго були закладені американськими психологами Х. Хендріксом (Harville Handrix) і Х. К. Хант (Helen Kelly Hant). Результати їхньої спільної роботи були вперше викладені в 1988р. у книзі «Getting the love you want. A guide for Couples». З того часу книга ставала бестселером 11 разів. Сьогодні Імаго визнана однією з найбільш дієвих форм терапії й набула поширення в багатьох країнах світу [40].

Під «*імаго*» розуміється ранній досвід, переживання, почуття й уявлення, що виникли в нас щодо наших батьків або людей, які нами опікувались у дитинстві, їх позитивні та негативні аспекти. Вони відклалися й зафіксувалися в нашій пам'яті та створили підґрунтя для внутрішньої, багатогранної картинки (матриці) з відображенням нашого ідеального партнера (Імаго). Ці матриці відіграють істотну роль у нашому виборі партнера, а також впливають на характер і глибину фрустрацій і конфліктів у наших стосунках із близькими людьми [151].

Імаготерапія – це психотерапевтичний метод тренування хворого з відтворення певного комплексу характерних образів з лікувальною метою, запропонований І. Є. Вольпертом 1966 р. Імаготерапія належить до групи методів ігрової психотерапії та в більш широкому значенні є варіантом поведінкової психотерапії, підґрунтя якого складає навчання адекватному реагуванню у складних життєвих ситуаціях, розширення комунікативних можливостей, розвиток здатності до відтворення «лікувального» образу, мобілізації власного життєвого досвіду [296].

Фахівці в галузі медицини вважають, що існує чимало закономірностей між відтворюваними в нашій свідомості образами й роботою імунної системи

людини. Вони стверджують, що зв'язок даних образів із численними зоровими, слуховими, тактильними фізіологічними реакціями досить очевидний. І слова, й образи, й дії можуть цілеспрямовано впливати на роботу всіх систем організму.

Особистість, яка навчилася використовувати вищезазначені техніки імаготерапії, має досвід задіяння конкретних стимулів, які можуть ефективно стимулювати відновлення порушених унаслідок хвороби або травми психічних контурів. Завдяки цим технікам імаготерапевти нині успішно лікують психосоматичні захворювання, до числа яких належать гіпертонія, виразкова хвороба, бронхіальна астма.

І це ще не все: зберігаючи у пам'яті низку яскравих образів, людина після курсу імаготерапії набуває навичок позбавлення від нервово-психічного напруження й загального відновлення порушеного психічного статусу. Адже яскрава фантазія є тим дорогоцінним ресурсом, який кожен із нас спроможний використовувати для лікування духовних і тілесних недуг.

Корекційно-розвивальні заняття з арттерапії ґрунтуються на діяльнісному підході О. М. Леонтьєва й теорії психічного розвитку дитини Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна.

Визначальним принципом корекційно-розвивальних занять із арттерапії є діяльнісний принцип корекції. Він означає, що основним способом корекційно-розвивального впливу є організація активної діяльності дитини, у процесі якої створюються передумови для її орієнтування в складних конфліктних ситуаціях, необхідне підґрунтя для позитивних зрушень у розвитку особистості дитини. Принцип урахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей дитини в плані корекційно-розвивальних занять із арттерапії вимагає відповідності перебігу психічного й особистісного розвитку дитини та визнання беззаперечного факту унікальності й неповторності шляху розвитку кожної особистості [137, с. 30].

У 1974 р. психолог Дж. Франк сформулював п'ять основних ефектів будь-якої успішної психотерапії, яка [207]:

- 1) надає нові навчальні можливості як на пізнавальному, так і практичному рівнях;
- 2) вселяє надію на порятунок від страждань;
- 3) надає досвід успішної діяльності;
- 4) дає можливість подолати відчуття самотності;
- 5) пробуджує яскраві емоції.

Арттерапія цілком відповідає цим п'яти ефектам.

По-перше, арттерапія є дуже ефективним засобом навчання. Вона допомагає побачити нові перспективи в будь-якій ситуації та пропонує стимулювальні методи для засвоєння й запам'ятовування. Художні форми, пов'язані з глибокими рівнями розумових процесів, впливають і на емоційну сферу особистості.

По-друге, як і решта різновидів терапії, арттерапія дарує надію на порятунок від душевних страждань. Віра в самовдосконалення й можливість почуватися краще є першим кроком на шляху досягнення психотерапевтичного

ефекту.

По-третє, арттерапія, безумовно, являє собою досвід успішної діяльності, тому що створення будь-якого творчого продукту саме по собі дарує задоволення.

По-четверте, арттерапія надає людині відчуття контакту з іншими людьми. Відчуття «бути зрозумілим» є одним із найбільш потужних у арттерапевтичному процесі, так само, як і фраза «я розумію» резонує через усі великі твори мистецтва.

По-п'яте, художні образи в живописі, музиці, драматичному мистецтві викликають найсильніші емоції, такі як: любов, ненависть, наснага, страх. Ті глибокі зміни, які є метою арттерапевтичного процесу, можуть відбутися лише в разі здатності відтворити ці почуття, зрозуміти та прийняти їх [207, с. 39].

Видатні вітчизняні педагоги сформулювали принципи театральної роботи з дітьми, які, безперечно, можна застосувати й у роботі з учнями, які мають проблеми інтелектуального розвитку:

- доступність драматичного матеріалу й його сценічного втілення, що передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей і інтересів дітей ;

- послідовне й доцільне накопичення художніх вражень;

- єдність аналізу театральної вистави й вивчення літературних першоджерел;

- опора на ігрову діяльність дитини, що відповідає її психічним особливостям;

- синтезування різних видів мистецтва у процесі театральної роботи;

- правдиве дієве виконання;

- домінування художньо-драматичної діяльності школярів.

Ці принципи не втратили свого значення й сьогодні [204, с. 359].

Останнім часом посилюється інтерес фахівців до механізму впливу мистецтва на дитину з проблемами розвитку в процесі виховання й навчання. Наукові праці, пов'язані з вивченням терапії, засвідчують ефективність і перспективність даного досвіду в галузі спеціальної психології, а отже, надають їй статусу цілісного наукового напрямку. Є всі підстави розглядати мистецтво як унікальне джерело комунікативної адаптації дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями в соціальному середовищі [106; 137]. Твори мистецтва являють собою моделі життєвих ситуацій, що дозволяють долучатися до важливих культурних феноменів, ще не переживши їх у реальному житті.

Мистецтво не тільки поглиблює розуміння реального людського спілкування, але й значно візноманітнює його сферу. Особливість мистецтва полягає в тому, що воно, представляючи чужий чуттєвий і розумовий досвід, стає складовою особистого досвіду, збагачує внутрішній світ дитини безпосередністю, наочністю, конкретністю. Проживаючи й переживаючи разом із героями різні ситуації, недоступні в реальному житті, дитина пізнає нові форми та стилі спілкування, долучається до культури взаємовідносин і

здійснює часткове їх перенесення в повсякденну дійсність [172, с. 15].

Надзвичайно важливим є розгляд спілкування в мистецтві не тільки з позицій міжособистісної взаємодії, але й з точки зору її міжсуб'єктного характеру. Мистецтво має здатність перетворювати об'єкти на суб'єкти шляхом натхнення всього, що оточує людину (світ природи та предметний світ). Особливо яскраві приклади суб'єктивних об'єктів ми знаходимо в казках, де тварини, рослини, природні явища наділені людськими рисами та якостями [207, с. 39].

Мистецтво є важливим, виробленим історією культури способом моделювання самого спілкування. Оскільки художній образ за своєю сутністю є моделлю людини як суб'єкта, а твори мистецтва є системою образів, що знаходяться у взаємозв'язку та вступають у взаємини, то необхідно розглядати ці взаємини як процес спілкування.

Комунікативні дії в театральній грі опосередковані через ігрову діяльність. Саме гра справляє значний вплив на розвиток дитини, передусім тому, що під час гри діти навчаються повноцінному спілкуванню. Ігрова роль – це та зовнішня опора, яка допомагає дитині керувати своєю поведінкою. Роль може розкрити потенційний комунікативний ресурс дитині. За словами К. С. Станіславського, «природа театру та його мистецтва суцільно заснована на спілкуванні дійових осіб між собою й кожного з самим собою» [207, с. 41].

Важливу роль музично-театральної діяльності у житті молодших школярів відзначає у своїх працях О. Д. Трофимова [258].

Разом із героями ігор-драматизацій діти реально, суб'єктивно переживають емоційні стани різних модальностей, змінюючи їх за допомогою вербальних і невербальних (експресивних) засобів. Це робить театральну гру школою емоцій. Крім того, саме спілкування з театром дає дитині потужний позитивно забарвлений емоційний заряд.

Уявна ситуація як основа театральної (образної) гри є, увиразнює зв'язок уяви й емоцій, що є найважливішою складовою навчання й виховання дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями. Немає сумнівів, що розвиток емоцій і становлення їх довільності тісно пов'язані з розвитком уяви та залученням її до структури емоційного процесу.

Індивідуальний емоційний досвід фіксує заборони й бажані форми контакту з навколишнім світом через соціально-етичні норми, що відображають досвід інших людей, відображений у будь-якому театральному сценарії. Поведінка дитини організується за складним кодексом комунікативних правил [285, с. 328].

Провідні мотиви, які спонукають дитину до комунікації, пов'язані з трьома головними потребами: у нових враженнях, в активній діяльності, у визнанні та підтримці.

Виступ на сцені в певній ролі, визнання й підтримка глядачів значно підвищують самооцінку дитини, сприяють розвиткові впевненості, самостійності, віри у власні сили, що допомагає дітям із проблемами в розвитку налагоджувати соціальні контакти. Театралізована діяльність стимулює

розвиток реальних внутрішніх мотивів, які обов'язково включають мотивацію успішності, просування вперед.

Театральна гра вможлиблює новий крок у поглибленні й активізації комунікативної взаємодії з навколишнім світом. Конкретною пристосувальною суттю гри є налагодження емоційної взаємодії з іншими дітьми: розробка способів орієнтування в їх переживаннях, засвоєння правил і норм взаємодії з ними. Колективна театральна гра забезпечує контроль спільноти над індивідуальним афективним життям дитини, приводячи його у відповідність до вимог і потреб оточуючих у конкретній комунікативній ситуації.

У процесі театралізованої діяльності дитина з обмеженими можливостями може використовувати всі засоби, що дозволяють їй реалізувати свої комунікативні потреби: експресивно-мімічні (погляд, посмішка, міміка, виразні вокалізації, виразні рухи тіла), предметно-дієві (локомоторні та предметні рухи, пози, що використовуються з метою спілкування). Робота над образом передбачає використання всіх цих виразових і образотворчих засобів у різних варіаціях та інтерпретаціях, а також у різних життєвих ситуаціях.

У плінні театралізованої діяльності відбувається активний розвиток діалогу як форми соціалізованої (комунікативної) мови. Сценічні діалоги є ідеальними, «правильними», тобто вивіреними хронологічно, логічно, емоційно. Вивчені під час підготовки до вистави літературні зразки мовлення діти згодом використовують як готовий мовленнєвий матеріал під час довільного спілкування [207, с. 360].

Слід також зазначити важливий внесок театральної діяльності у розвиток творчої уяви дітей, на особливостях якої наголошують М. С. Кузнецова та М. С. Омельченко [144; 188].

У процесі навчання дітей з інтелектуальними проблемами театральній грі вчені радять дотримуватися трьох головних моментів:

1. Розвиток інтересу до гри та створення атмосфери загальної зацікавленості у творчих досягненнях кожного. Шлях до набуття знань, умінь і навичок завжди починається з інтересу до діяльності й вимагає від керівника здатності й уміння зацікавити та захопити дітей як конкретною грою, так і програмою в цілому. Відштовхуючись саме від інтересу до гри та конкретного завдання, можна забезпечити педагогічно спрямований рух до розвитку активності, театральних навичок, формування мотивації подолання фізичної та психічної неповноцінності з орієнтацією на самовиховання.

2. Постійне створення «ситуації успіху». Радість і успіх необхідні дітям-олігофренам набагато більше, ніж здоровим дітям, оскільки досягнення та просування вимагають від них незрівнянно більших зусиль і підтримати їх може лише відчуття радості та задоволення. Підбір матеріалу та індивідуальні методичні знахідки культорганізаторів і педагогів дозволяють грі бути дійством, а не нудним і складним заняттям [241, с. 369].

3. Найважливіша роль у організації театральної діяльності відводиться індивідуальному підходу до кожної дитини. Таку методику потрібно назвати суб'єктно орієнтованою ігровою діяльністю. Індивідуальний підхід є

загальнопедагогічною вимогою, але в роботі з дітьми-олігофренами ми набагато сильніше відчуваємо необхідність урахувати абсолютно неповторну ситуацію особистісного розвитку кожного. Діти з проблемами в розвитку гостро відчувають інтерес до себе, до своїх можливостей і досягнень, тому потрібно знаходити такі педагогічні засоби, які дозволяють приділити увагу кожному, здійснюючи при цьому глибоко особистісний підхід.

Саме тому використання засобів арттерапії (а саме, імаготерапії) під час корекційної роботи з дітьми, які мають вади інтелектуального розвитку, на нашу думку, є досить актуальним і дієвим, особливо якщо виходити з позиції розвитку комунікативних умінь дітей зазначеної категорії.

Нажаль програмами для молодших класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей використання театральної діяльності не передбачається. Проте, виходячи із змісту програмового матеріалу із таких предметів, як українська мова, образотворче мистецтво, музика та трудове навчання, простежуються завдання, у тому числі й комунікативні, які можна було б вирішити за допомогою театральної діяльності.

Так, завданнями навчання української мови молодших школярів із розумовою відсталістю є: навчання письма, усного і писемного мовлення, формування вмінь стосовно усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювальних (слухання, розуміння чужого мовлення), говоріння, читання і письма, спілкування з однолітками і дорослими в різноманітних життєвих ситуаціях; виховання національно свідомих громадян України; розумовий розвиток учнів і корекція їхніх психофізичних недоліків.

Формування комунікативних умінь передбачає навчання учнів добирати мовні засоби відповідно до типу мовлення з урахуванням ситуації спілкування.

Слід зазначити, що театральна діяльність допомагає дитині набути умінь діалогічного і монологічного мовлення, що відповідають певній ситуації, вчить нормам і правилам граматики, лексики, розвиває зв'язне мовлення.

Головна мета шкільного курсу «Образотворче мистецтво» полягає в художньо естетичному розвитку учнів на основі досягнення освітньої (засвоєння елементарних художньо естетичних знань і оволодіння графічно-практичними вміннями і навичками) і корекційно-розвивальної (сенсорний, інтелектуальний, емоційний розвиток) цілей.

У процесі театральної діяльності дитина із розумовою відсталістю також розвивається естетично. Крім того, у процесі образотворчої діяльності можна виготовляти реквізит до майбутніх вистав і, тим самим, розвивати сенсорну, інтелектуальну та емоційну сферу дітей.

Метою предмета музики в загальноосвітньому навчальному закладі для розумово відсталих дітей є формування елементарної музичної освіченості і культури через доступні означеній категорії дітей види музично естетичної діяльності (слухання сприймання, співи, гру на дитячих шумових інструментах, музично-ритмічну і образно-ігрову творчість), які допоможуть у спілкуванні з музикою різних жанрів і формуванні позитивного ставлення до навколишнього світу та мистецтва взагалі, а також розширити естетичний досвід і сферу

культурологічних інтересів, краще підготуватися до життя.

У процесі театральної діяльності також широко використовується музичний матеріал, що дозволяє дитині емоційно відчувати настрій героя вистави, допомагає у вивченні пісень, сприяє творчому розвитку тощо.

Трудове навчання у молодших класах спеціальної школи носить загальнотрудовий, загальнотехнічний характер і виконує пропедевтичну функцію щодо подальшого професійно-трудоного навчання.

Одним із розділів трудового навчання є обробка матеріалів: паперу та картону (в т.ч. елементи графічної грамоти), пластиліну та глини, природних, текстильних матеріалів, а також дроту, деревини та ін. Подібна діяльність також може стати у пригоді під час підготовки до театральної діяльності, а саме у процесі виготовлення театрального реквізиту. Це можуть бути нескладні ляльки для пальчикового та лялькового театрів, маски, одяг для ігор-драматизацій тощо.

Слід зазначити, що на сьогодні досить популярними є так звані інтеграційні театри. По всій території України працює понад 100 театральних колективів людей з особливими потребами, які функціонують при спеціальних школах та інтернатах для дітей з відхиленнями розвитку, а також громадських організаціях.

Так у Львові, створено благодійну організацію Мистецько-терапевтичний центр «Непротоптана стежина», який першим провів акторський фестиваль для дітей з обмеженими можливостями. Досвід проведення фестивалю виявився настільки вдалим, що ініціативу одразу перейняв Київ, а згодом – Суми і Червоноград Львівської області, де тепер проводяться щорічні фестивалі.

Також відомим на сьогодні є і міжнародний фестиваль інтеграційних театрів «Золота хвиля», який проводиться у Києві. Не менш відомим є фестиваль «Сонячна хвиля», в якому беруть участь театральні колективи різного жанру з Польщі, Білорусі, Росії та України. До їх складу входять не лише діти зі зниженим інтелектом, але і з вадами слуху, зору, ураженнями опорно-рухового апарату та інших нозологій. Основна мета фестивалю – привернути увагу суспільства до потреб людей з особливостями розвитку, популяризувати їхнє самобутнє мистецтво, розширити творчі зв'язки та обмінятися досвідом як між керівниками, так і між самими учасниками, а також попрацювати у творчих лабораторіях та провести майстер-класи.

Відзначився у русі інтеграційних театрів і Сумський обласний фестиваль театральних колективів людей з функціональними обмеженнями „Веселка”. У ньому щорічно беруть участь колективи міста Суми та області.

Слід зазначити, що театральна діяльність у спеціальних школах діє лише на базі старших класів. Проте, до подібної діяльності можна залучати і молодших школярів, використовуючи при цьому легші види театральної діяльності, а саме: ляльковий та пальчиковий театр. Також із молодшими школярами спеціальних шкіл можна проводити ігри-драматизації. Подібна діяльність допоможе дітям покращити свої мовленнєві та комунікативні уміння, а також зацікавитися театральною діяльністю та розвивати свої акторські

уміння протягом всього навчання в школі.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що використання засобів мистецтва суттєво підвищує ефективність корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі з інтелектуальними (Л. В. Гаврильченко, І. В. Дмитрієва, Т. А. Добровольська, Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва, О. А. Караванова, Л. М. Колесник, О. В. Коломійцева, Л. В. Кузнєцова, Л. О. Куненко, І. Ю. Левченко, В. А. Литвиненко, З. П. Ленів, О. А. Медведєва, С. П. Миронова, О. Г. Московкіна, Ю. Б. Некрасова, Т. С. Овчиннікова, П. О. Омарова, О. Ю. Рау, М. А. Поваляєва, Д. І. Шульженко, М. Д. Ярмаченко та ін.).

Використання засобів імаготерапії (імаготерапії) під час корекційної роботи з дітьми, що мають вади інтелектуального розвитку, на нашу думку, є досить актуальним і дієвим, особливо з позиції розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей зазначеної категорії. У процесі театралізованої діяльності дитина з обмеженими можливостями може використовувати всі засоби, що дозволяють їй реалізувати свої комунікативні потреби: експресивно-мімічні (погляд, посмішка, міміка, виразні вокалізації, виразні рухи тіла), предметно-дієві (локомоторні та предметні рухи, пози, що використовуються з метою спілкування); розвивати уяву, діалогічне та монологічне мовлення. Сценічні діалоги є ідеальними, «правильними», тобто вивіреними хронологічно, логічно, емоційно. Вивчені під час підготовки до вистави літературні зразки мовлення діти згодом використовують як готовий мовленнєвий матеріал під час довільного спілкування.

Таким чином, існує необхідність удосконалення теоретико-методологічних засад корекційної роботи з розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей, що мають вади інтелектуального розвитку. Застосування новітніх арттерапевтичних технологій значно сприятиме цьому процесу.

Висновки до першого розділу

Проблема комунікації є предметом багатьох експериментальних і теоретичних досліджень філософів (А. А. Брудного, Л. П. Буєвої, Б. Д. Паригіна, В. М. Соковніна), соціологів (Г. М. Андрєєвої, І. С. Кона, Н. В. Телюка), психологів (О. О. Бодаєва, О. Є. Кузьміна, О. О. Леонтєва, М. І. Лісіної, Б. Ф. Ломова, Т. О. Мальковської), психотерапевтів (А. Б. Добровича, В. Леві, В. М. Мясищева), педагогів (О. А. Жирун, Н. П. Волкова, О. Дженджеро, М. І. Пентелюк).

Оволодіння комунікативними вміннями та використання їх відбувається у процесі мовленнєвої діяльності, яка поступово формується в онтогенезі.

За своїм змістом комунікативні вміння поєднують у собі інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні й афективно-комунікативні групи вмінь (Л. Мунірова).

У структурі комунікації А. М. Богуш, О. Дженджеро, С. А. Омельчук, Л. В. Словець, В. Є. Чайка виділяють мовленнєво-комунікативні вміння. Автори зазначають, що формування мовленнєво-комунікативних вмінь, в основу яких покладено комунікативний підхід до розвитку мовлення, концептуальне положення про нерозривність комунікації та мовлення, комунікативні якості мовлення, активну мовленнєву діяльність, є одним з аспектів розвитку творчої мовної особистості. Порушення цього процесу призводить до суттєвого сповільнення розвитку мовленнєво-комунікативних вмінь та спричинює різні види мовленнєвого недорозвитку (В. М. Гвоздев, О. Ю. Кольцова, О. Р. Лурія, О. О. Леонтєв, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, Л. І. Трофименко, М. К. Шеремет та ін.). Особливо такий недорозвиток виявляється в дітей з інтелектуальними порушеннями.

Представлені в літературі дані про специфіку мовленнєво-комунікативних порушень у розумово відсталих свідчать про недостатність діагностичних методик, спрямованих на виявлення рівня розвитку комунікативних вмінь і навичок у молодших школярів з порушенням інтелекту.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що використання засобів мистецтва суттєво підвищує ефективність корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі з інтелектуальними (І. В. Дмитрієва, Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва, В. А. Литвиненко, З. П. Ленів, О. А. Медведєва, С. П. Миронова, Т. С. Овчиннікова, П. О. Омарова, О. Ю. Рау, Д. І. Шульженко, та ін.).

Науковці та практики в галузі корекційної педагогіки у пошуках ефективних засобів корекції частково застосовували у своїх розробках позитивний механізм впливу музики, казки, образотворчого мистецтва тощо. Однак використання імаготерапії як засобу розвитку мовленнєво-комунікативних вмінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними

вадами не висвітлено у роботах науковців.

Використання засобів імаготерапії під час корекційної роботи з дітьми, що мають вади інтелектуального розвитку, на нашу думку, є досить актуальним і дієвим, особливо з позиції розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей зазначеної категорії. У процесі театралізованої діяльності дитина з обмеженими можливостями може використовувати всі засоби, що дозволяють їй реалізувати свої комунікативні потреби: експресивно-мімічні, предметно-дієві; розвиває уяву, діалогічне та монологічне мовлення. Сценічні діалоги є ідеальними, «правильними», тобто вивіреними хронологічно, логічно, емоційно. Вивчені під час підготовки до вистави літературні зразки мовлення діти згодом використовують як готовий мовленнєвий матеріал під час довільного спілкування.

Таким чином, існує необхідність удосконалення теоретико-методологічних засад корекційної роботи з розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей, що мають вади інтелектуального розвитку. Застосування новітніх арттерапевтичних технологій значно сприятиме цьому процесу.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ

2.1. Дослідження стану сформованості мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами

Теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативних умінь (К. Б. Бархін, В. О. Добромислов, О. В. Міртов, Д. М. Ушаков та ін.) засвідчив, що рівень сформованості комунікативних умінь залежить від словникового запасу й уміння використовувати все розмаїття граматичних засобів мови під час побудови власних висловлювань.

Виходячи з положень про взаємозв'язок мовленнєвих та комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами, обґрунтовані у дослідженнях І. О. Ємельянової, Л. О. Савчук, О. С. Степіної та ін., для визначення рівня сформованості мовленнєво-комунікативних умінь цієї категорії школярів ми склали й упровадили експериментальну комплексну методику дослідження.

Мета констатувального етапу експерименту полягала у вивченні стану мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту та без них. Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

- 1) розробити зміст та методику діагностики мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами;
- 2) визначити рівні сформованості мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами та без них;
- 3) зробити порівняльний аналіз досліджуваних груп дітей.

Дослідження здійснювалося на підставі таких принципів:

- цілісного системного вивчення, спрямованого на розгляд і аналіз симптомів з урахуванням патогенезу;
- кількісного та якісного аналізу експериментальних даних;
- діяльнісного підходу, згідно з яким комунікативні вміння слід розглядати не ізольовано, а у процесі діяльності;
- індивідуального і диференційованого підходів, що дозволяє у межах одного дослідження під час визначення завдань удаватися до різних видів допомоги, залежно від проблем, які виникли.

Під час констатувального етапу експерименту дослідженням було охоплено 96 учнів першого класу з інтелектуальними вадами (розумова відсталість) та 68 учнів перших класів без порушень інтелектуального розвитку.

Дослідними базами були КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа для дітей, які потребують корекції розумового та фізичного розвитку, Уляннівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Білопільського району Сумської області, Штепівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Лебединського району Сумської області, КЗ «СНВК I–II ступенів №2» Харківської обласної ради, Піщанобридська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Добровечичківського району Кіровоградської області, Сумська ЗОШ I–III ступенів №2 імені Д. Косаренка та Червоненська ЗОШ I–III ступенів Сумської районної ради Сумської області.

Методологічним і теоретичним підґрунтям дослідження є теорії та концепції, що відображають мультидисциплінарний характер даної праці:

- положення про провідну роль діяльності та спілкування у розвитку особистості (О. В. Запорожець, О. М. Леонт'єв, М. І. Лісіна, С. Л. Рубінштейн);

- учення Л. С. Виготського про структуру дефекту; про специфічні закономірності аномального розвитку; про закономірності розвитку дитини у плинні навчання; опору на збережені сторони під час навчання аномальної дитини;

- лінгвопсихологічні теорії про механізми мовленнєвої діяльності, породження і сприйняття мовленнєвого повідомлення, взаємодії мовленнєвих процесів (Т. В. Ахутіна, Л. С. Виготський, Н. І. Жинкін, І. О. Зимня, О. О. Леонт'єв, Л. А. Чистович)

Вивчення мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами та без них відбувалося на початку навчального року, що дало можливість оцінити актуальний рівень розвитку досліджуваних явищ і завдяки цьому визначити напрями корекційного впливу.

Власне констатувальний експеримент складався з трьох етапів:

1) вивчення індивідуальних карток дітей з метою відбору дітей для подальшого дослідження (легкий ступінь розумової відсталості, неускладнена форма олігофренії);

2) розробка та впровадження експериментальної методики дослідження стану мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами (розумова відсталість) та без порушень інтелектуального розвитку (норма);

3) якісний та кількісний аналіз результатів дослідження стану мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю та без порушень інтелектуального розвитку; порівняльний аналіз результатів.

Під час розробки методики дослідження стану мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку ми керувалися положенням про те, що всебічне уявлення про стан і особливості формування у дитини мовлення як засобу комунікації з оточуючими людьми можна одержати лише у процесі комплексного медико-психолого-педагогічного обстеження, лінгвістичного аналізу мовленнєвої діяльності дитини (Л. С.

Виготський, Н. С. Жукова, Р. Є. Левіна, Є. Ф. Соботович, Л. Ф. Спірова, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет).

Після аналізу наявних у спеціальній педагогічній літературі діагностичних методик дослідження мовленнєвих засобів ми обрали логопедичні методики (Г. О. Волкова, О. Є. Грибова, Н. В. Серебрякова, Г. В. Чиркіна) та нейропсихологічні методики, що передбачають виявлення несформованості не тільки мовленнєвих, а й когнітивних функцій (О. Р. Лурія, З. О. Рєпіна, Т. О. Фотекова).

Методика дослідження включала наступні етапи:

- 1) дослідження лексичних операцій;
- 2) дослідження граматичної будови мовлення;
- 3) дослідження зв'язного мовлення,
- 4) дослідження груп інформаційно-комунікативних, регуляційно-комунікативних та афективно-комунікативних умінь засобами спостереження за комунікацією дітей під час прогулянок і перерв, дослідження мовленнєво-комунікативної поведінки дітей в умовах спільної діяльності (за методиками «Рукавичка», запропонована Г. А. Урунтаєвою «Попроси або відмовся», складена нами);
- 5) дослідження стану дрібної моторики.

Проведення останнього етапу пов'язано із подальшою діяльністю, що передбачала розвиток мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами імаготерапії (ляльковий театр, пальчиковий театр, ігри-драматизації, виготовлення театрального реквізиту), у використанні яких велику роль грає дрібна моторика. Крім того, розвиток дрібної моторики позитивно впливає на розвиток моторного компоненту мовлення, що, у свою чергу, сприяє покращенню мовленнєво-комунікативних умінь.

Для проведення кількісного та якісного аналізу результатів виконання завдань учнями нами було визначено наступні критерії оцінювання: правильність виконання (правильно чи неправильно); самостійність виконання (самостійно чи з допомогою педагога); характер використаної педагогічної допомоги та її вплив на результат виконання завдання (допомога, що не впливає на зміну психологічної структури завдання; допомога, що спрощує психологічну структуру завдання).

Відповідно до обраних критеріїв було розроблено бальну шкалу оцінювання результатів виконання завдань, де у 4 бали оцінювались завдання, виконані правильно без допомоги педагога (високий рівень); у 3 бали – завдання виконані правильно за незначної допомоги, що не впливала на зміну психологічної структури завдання (додаткова установка на увагу, вказівка на наявність помилки, повторне виконання тощо) (достатній рівень); у 2 бали – завдання, виконані правильно з допомогою педагога при спрощенні психологічної структури завдання (додаткові роз'яснення, спрощення мовленнєвого матеріалу, виконання завдання за аналогією тощо) (середній рівень); в 1 бал – завдання, що були виконані дитиною правильно, але за

значної допомоги педагога і лише репродуктивно (низький рівень); у 0 балів – завдання, що були виконані неправильно чи не були виконані взагалі, незважаючи на значну допомогу педагога (початковий рівень).

Першим етапом констатувального експерименту стало **дослідження лексичних операцій**.

Для дітей із вадами інтелектуального розвитку дослідження лексики мало велике значення. Однією з особливостей розвитку мовлення таких дітей, як відомо, є обмежений словниковий запас. Активний словник молодшого школяра з інтелектуальними вадами насичений, в основному, іменниками на позначення реалій, з якими він часто стикається у побуті. Дуже обмежений у таких дітей запас прикметників, дієслів і прийменників (А. А. Аксьонова, Л. С. Вавіна, В. В. Воронкова, Г. М. Дульнєв, Н. П. Кравець, Р. Є. Лалаєва, В. Г. Петрова, Н. Тарасенко та ін.). Оскільки у процесі комунікації діти мають використовувати хоча б фрази та нескладні речення, у складі яких обов'язково мають бути зазначені частини мови (особливо дієслова), необхідно дослідити рівень сформованості словника дітей.

Для цього дітям була запропонована серія діагностичних завдань на з'ясування обсягу активного та пасивного словника, а також визначення семантичного поля.

Були використані такі прийоми:

- називання предметів, дій, якостей, що часто або рідко зустрічаються у побуті, за спеціально підібраними картинками;
- самостійне доповнення тематичного ряду;
- називання предмета за його описом;
- добір синонімів та антонімів;
- називання узагальнювальних слів групи однорідних предметів;
- добір слів за асоціацією.

Дослідження дає такі результати:

4 бали – правильна відповідь;

3 бали – самокорекція та правильна відповідь після незначної допомоги;

2 бали – правильне виконання після допомоги педагога та спрощені психологічної структури завдання;

1 бал – неправильне виконання;

0 балів – невиконання.

Максимальна кількість балів за всю серію – 24. Виходячи з цього, ми виокремили рівні успішності за виконання цієї серії завдань: високий – 19–24 балів; достатній 13–18 балів; середній – 7–12 балів; низький – 3–6 балів; початковий 1–3 балів.

На подальшому етапі констатувального експерименту здійснювалося **дослідження граматичної будови мовлення**. Оскільки під час комунікації діти з інтелектуальними вадами мають розуміти та використовувати логіко-граматичні конструкції, правильно та зрозуміло оформлювати висловлювання, їм була запропонована серія діагностичних завдань на вивчення стану словотвірних навичок і синтаксису.

Були використані такі прийоми:

1. Перевірка сформованості навичок словотворення. Вона складається з 25 проб, об'єднаних у кілька груп завдань:

- утворення форми множини іменників (один – стіл, два – столи, багато – столів);
- творення іменників зі зменшувально-пестливими суфіксами (у кішки – кошенята, а у кози хто?);
- утворення від іменників відносних прикметників (лялька з паперу – паперова, а з соломи яка?);
- утворення від іменників якісних прикметників (мороз – морозний, дощ – ..?);
- утворення від іменників присвійних прикметників (у собаки лапа собача, а у вовка?).

2. Перевірка синтаксису, або можливості граматичного структурування, що складається з 40 проб, об'єднаних у такі групи завдань:

- складання фраз за картинками. Картинки добирають так, що довжина, граматична й лексична складність речень значно варіюються. Вони передбачають використання конструкцій «підмет – присудок – простий додаток» (Дівчинка ріже ковбасу);
- конструювання фраз за більш складними картинками, що вимагають уживання прийменників, як простих (в, під), так і складних (понад, з-під);
- складання фраз за картинками, що передбачає побудову складних речень (Хлопчик несе драбину, щоб допомогти малюкові дістати кульку);
- повторення речень різного словонаповнення й граматичної складності;
- складання речень зі слів у початковій формі (Петро, купити, куля, червоний, мама);
- верифікація речень (Добре спиться ведмідь під снігом. Над великим деревом була глибока яма);
- доповнення речень пропущеними прийменниками (Щеня сховалося ... ганком);
- закінчення речення (Сергій промочив ноги, тому що ...);

Дослідження дає такі результати:

4 бали – правильна відповідь;

3 бали – самокорекція та правильна відповідь після незначної допомоги;

2 бали – правильне виконання після допомоги педагога та спрощені

психологічної структури завдання;

1 бал – неправильне виконання;

0 балів – невиконання.

Максимальна кількість балів за всю серію – 52.

Виходячи з цього, ми виокремили рівні успішності за результатами виконання цієї серії завдань: високий – 40–52 балів; достатній – 27–39 балів; середній – 14–26 балів; низький – 5–13 балів; початковий 4– та менше.

Важливим етапом у вивченні мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку є дослідження стану зв'язного мовлення. Адже саме

під час такої роботи можна перевірити правильність засвоєння лексики та граматики й уміння застосовувати ці знання на практиці.

Дослідження стану зв'язного мовлення було спрямоване на:

- складання розповіді за серією сюжетних картинок;
- переказ тексту «Два цапки».

Під час оцінювання виконання завдань ми враховували низку показників, що характеризували рівень опанування дітьми навичками розповіді та переказу: ступінь самостійності виконання завдань, зв'язність, послідовність, повнота викладу, смислова відповідність поданому матеріалу (сюжетним картинкам, тексту). У разі ускладнень під час виконання завдань (тривалі паузи, плутанина тощо) надавалася допомога у вигляді стимулювальних навідних запитань.

Дослідження зв'язного мовлення також мають комплексний характер. Оцінювання результатів здійснювалося з урахуванням моделі, розробленої Р. І. Лалаєвою, яка виокремила три основні критерії: смислова цілісність, лексико-граматичне оформлення й самостійність виконання завдання. Однак самі критерії були певним чином модифіковані.

Критерій смислової цілісності:

4 бали – розповідь (переказ) містить усі смислові одиниці у правильній послідовності, між ними є зв'язок, немає труднощів під час перемикання (без допомоги дорослого);

3 бали – відсутність окремих смислових ланок, зв'язку, повторення спрощених однотипних елементів (із несуттєвою допомогою дорослого);

2 бали – приблизна смислова цілість лише із суттєвою допомогою педагога;

1 бал – тенденція до фрагментарності тексту, перерахування подій без сюжетної лінії, багаторазові повторення слів, випадіння смислових ланок або незавершеність розповіді (переказу) навіть із суттєвою допомогою педагога;

0 балів – неможливість створення зв'язного тексту навіть із допомогою.

Критерій лексичного оформлення:

4 бали – адекватне використання лексичних засобів (без допомоги педагога);

3 бали – добір слів з використанням непродуктивної лексики або близькі словесні заміни (з несуттєвою допомогою педагога);

2 бали – добір слів з використанням непродуктивної лексики або близькі словесні заміни навіть із суттєвою допомогою педагога;

1 бал – бідність словника, неадекватне використання лексичних засобів, викривлення звуко-складової структури слів навіть із суттєвою допомогою педагога;

0 балів – невиконання завдання.

Критерій граматичного оформлення:

4 бали – розповідь (переказ) оформлена граматично правильно з використанням різноманітних граматичних конструкцій (без допомоги педагога);

3 бали – оформлення граматично правильне, але одноманітне або порушений порядок слів (із несуттєвою допомогою);

2 бали – оформлення граматично правильне лише за суттєвої допомоги з боку педагога;

1 бал – наявні аграматизми навіть за наявності суттєвої допомоги педагога;

0 балів – розповідь (переказ) граматично не оформлена.

Максимальна оцінка – 24 бали. Таким чином, ми виокремили рівні успішності за виконання цієї серії завдань: високий – 19–24 балів; достатній – 13–18 балів; середній – 7–12 балів; низький – 4–6 балів та початковий – 3 бали та менше.

Загальна сума за виконання всіх завдань становить 100 балів. З її врахуванням ми виокремили рівні сформованості мовних і мовленнєвих засобів:

- високий рівень: 76–100 балів;
- достатній рівень: 51–75 балів;
- середній рівень: 26 – 50 балів;
- низький рівень: 11–25 балів;
- початковий 10 балів та менше.

Для розв’язання другого діагностичного завдання нами були використані методики, спрямовані на вивчення комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами та без них. Ми вивчали такі групи комунікативних умінь:

- інформативно-комунікативні, що складаються з умінь вступати в процес спілкування (висловлювати прохання, запрошення, ввічливе звернення тощо); розумітися на партнерах і ситуаціях спілкування (почати говорити зі знайомою та незнайомою людиною; дотримуватися правил культури спілкування у стосунках з товаришами, вихователем, дорослим; зрозуміти ситуацію, в якій опинилися партнери (наміри, мотиви спілкування); співвідносити засоби вербального й невербального спілкування (вживати слова та знаки ввічливості; емоційно і змістовно висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, символи; отримувати та надавати інформацію про себе та інші речі);

- регуляційно-комунікативні, що складаються з умінь узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами партнерів по спілкуванню (здійснення само- і взаємоконтролю, обґрунтування спільно виконуваних завдань і операцій у певній логічній послідовності, визначення порядку й раціональних способів виконання спільних завдань); оцінювати результати спільного спілкування (оцінювати себе й інших критично, враховувати особистий внесок кожного в спілкування, ухвалювати правильні рішення, висловлювати згоду (незгоду), схвалення (несхвалення), оцінювати відповідність вербальної поведінки невербальній);

- афективно-комунікативні, що ґрунтуються на вміннях ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм із партнерами по спілкуванню;

виявляти до партнерів чуйність; перейматися проблемами інших, оцінювати емоційну поведінку один одного.

З метою дослідження різних груп комунікативних умінь ми здійснили:

- спостереження за комунікацією дітей під час прогулянок і перерв;
- дослідження мовленнєво-комунікативної поведінки дітей в умовах спільної діяльності (за методиками «Рукавичка», «Попроси або відмовся»).

Першим етапом стало **спостереження за комунікацією дітей під час прогулянок і перерв**. Протягом одного місяця ми спостерігали за комунікацією дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту. Ми занотували імена дітей, які об'єднуються в групи, та фіксували їхні дії, а також дані щодо тих, хто в даний момент ні з ким не спілкується. Тут же реєструвалися зміни, які відбуваються у складі груп протягом часу спостереження та причини цих змін. Проаналізувавши отримані дані за різними параметрами, ми зробили висновки про різноманітність стосунків між дітьми.

Спостереження здійснювалося протягом часу, відведеного для самостійної діяльності дітей у класній кімнаті, коридорі та на прогулянці. При цьому фіксувалися факти поведінки, що свідчать про відсутність або наявність контактів між дітьми, спосіб використання вільного часу (чи зайнята дитина грою, працею, спостереженнями чи безцільно гає час, переходячи з місця на місце, не виявляючи при цьому зацікавленості грою інших дітей), а також рівень взаємодій дітей.

Тривалі спостереження дали можливість з'ясувати загальний характер взаємин дітей у групі в певний проміжок часу. Записи потім звірялися, занотовувалися в щоденник, і на їх основі складалася характеристика діяльності групи за відповідний проміжок часу. Метод спостереження дозволив отримати найбільш об'єктивні дані, виявляти окремі відносно сталі за своїм складом щоденні об'єднання дітей під час ігор, а також характерні для даних груп ігри.

Під час спостережень особливу увагу ми приділяли вивченню змісту мовленнєвого спілкування дітей. За їх висловлюваннями часто можна висновувати про моральні уявлення, ставлення до вчинків однолітків, оцінку певних фактів. Зміст, форма, тон, кількість висловлювань є непрямими показниками інтелектуальної та моральної сутності особистості. Висловлювання дітей у процесі спільної діяльності створюють певну емоційну й моральну атмосферу, завдяки їх побажанням і порадам, вказівкам і коментарям відбувається взаємовплив один на одного.

На рівень взаємин впливає цілий комплекс морально-вольової вихованості дитини, де особлива увага надається вихованню моральних почуттів, громадянських мотивів, навичок і звичок.

За такого підходу основними показниками були:

- 1) взаємодія з однолітками під час гри (вміння не заважати товаришеві, організувати гру або взяти участь у спільній грі);
- 2) вміння грати протягом тривалого часу, захоплено, зосереджено;

3) знання норм поведінки і використання позитивних форм у спілкуванні з однолітками (розмовляти спокійно, попросити ввічливо, запропонувати товаришеві свою іграшку, поступитися роллю, надати допомогу);

4) вияв моральних почуттів (співпереживання, співчуття, радість від спілкування з однолітками та ін.);

5) уміння спілкуватися з дорослим (учителем, вихователем).

Дані вміння ми розподілили за такими рівнями:

- високий (4 бали) – вміння не заважати товаришеві, самостійно організувати гру або взяти участь у спільній грі, вміння грати протягом тривалого часу, захоплено, зосереджено, знання норм поведінки й використання позитивних форм у спілкуванні з однолітками, вияв моральних почуттів, уміння спілкуватися з дорослим.

- достатній (3 бали) – вміння не заважати товаришеві, організувати гру або взяти участь у спільній грі лише за вказівкою педагога, вміння грати протягом тривалого часу, часткове використання ввічливих і позитивних форм у спілкуванні з однолітками на вимогу педагога, уміння спілкуватися з дорослим.

- середній (2 бали) – бажання брати участь у грі, виконувати ігрові ролі за вказівкою педагога, бажання об'єднуватися в групу під час гри, вміння грати зосереджено, вміння використовувати вербальне спілкування під час гри, вияв почуттів, бажання йти на контакт із дорослим.

- низький (1 бал) – невміння грати у складі групи навіть на вимогу педагога, підтримувати вербальний і невербальний контакт, невміння виконувати ігрові ролі, невміння адекватно реагувати на події, конфліктність, невміння налагоджувати контакт із дорослим.

- початковий (0 балів) – відмова від спільної гри та спілкування з однолітками та дорослим.

З метою виявлення особливостей мовленнєво-комунікативного розвитку нами було проведено дослідження комунікативної поведінки дітей в умовах спільної діяльності. Для цього було використано методики «Рукавичка», запропонована Г. А. Урунтаєвою (методика була адаптована з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності розумово відсталих молодших школярів) і «Попроси або відмовся».

Підставою для оцінювання комунікативних умінь була комунікативна діяльність. Для ефективної комунікативної діяльності діти мають оволодіти наступними групами умінь:

- орієнтуватися у зовнішніх умовах ситуації (говорити про свої наміри, розуміти специфіку спілкування зі знайомою і незнайомою людиною, орієнтуватися у комунікативній ситуації);

- планувати зміст акту спілкування (знаходити інформацію, зацікавлювати партнера; планувати перебіг спілкування; визначати послідовність і добирати раціональні способи виконання комунікативних дій);

- вибір і використання вербальних і невербальних засобів у відповідності з комунікативною ситуацією (вступати у спілкування, привертати увагу співрозмовника до себе; використовувати слова і знаки ввічливості, емоційно висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, пантоміміку);
- реалізація програми у процесі спілкування (розкривати основну думку; вміти користуватися прийомами досягнення розуміння (уточнити, запитати); узгоджувати дії з думками та потребами інших і відповідно коригувати їх);
- оцінювання результатів спілкування відповідно до змін комунікативної і мовленнєвої поведінки (почути партнера, адекватно зрозуміти зміст його висловлювань і діяти відповідно з ним; оцінити емоційну поведінку партнера, помітити зміну стану та настрою партнера, оцінити, чи сприйняте партнером мовленнєве повідомлення та наскільки правильно).

Для дослідження із застосуванням методики «Рукавичка» знадобилися силуетні зображення рукавичок і два набори по 6 кольорових олівців.

Методики застосовувалася у два етапи:

На першому етапі молодші школярі з вадами інтелекту та без них отримували два аркуші з намальованими силуетами рукавичок, і завдання: «Прикрасьте кожен свою рукавичку, але так, щоб вона склала пару рукавички твого сусіда. Для цього вам спочатку потрібно домовитись, а потім розмальовувати їх». Діти отримували однакові набору кольорових олівців.

Другий етап ускладнювався тим, що учні отримували один на двох набір кольорових олівців. Їм потрібно було домовитися не тільки про малюнок, а й про те, як поділити між собою олівцю.

Експериментатор не втручався в процес виконання дітьми завдання, але фіксував зміст комунікативних дій у протоколах.

Аналіз взаємодії дітей на кожному з етапів відбувався за такими критеріями:

1. Чи вміють діти домовлятися, приходити до спільного варіанту розв'язання проблеми, які засоби вони для цього використовують: указують, умовляють, змушують тощо.
2. Як діти здійснюють взаємний контроль у ході виконання завдання: чи помічають один у одного відхилення від первинного задуму, як на це реагують.
3. Як діти ставляться до результату діяльності свого партнера.
4. Чи допомагають один одному під час малювання і як саме.
5. Чи вміють діти раціонально використовувати засоби діяльності (ділитись олівцями).

З урахуванням зазначених вище параметрів ми визначили рівні сформованості комунікативних умінь:

- високий рівень (4 бали) – перш ніж почати малювати, діти домовляються; здійснюють взаємний контроль у ході виконання завдання й у разі відхилення від первинного задуму вносять корективи, намагаються

виправити помилки; виявляють зацікавленість діяльністю, порівнюють рукавички й оцінюють їх, відзначають недоліки; раціонально використовують засоби діяльності; протягом часу роботи виявляють мовленнєву активність, підбирають адекватні слова відповідно до комунікативної ситуації, правильно інтонують, мовленнєву комунікацію вибудовують у формі діалогу (без сторонньої допомоги).

- достатній рівень (3 бали) – перш ніж почати малювати, діти домовляються лише за підказкою педагога; здійснюють взаємний контроль у ході виконання завдання, намагаються виправити помилки за підказкою педагога; виявляють зацікавленість діяльністю, порівнюють рукавички й оцінюють їх, відзначають недоліки (за підказкою); протягом часу роботи виявляють мовленнєву активність, підбирають адекватні слова відповідно до комунікативної ситуації, правильно інтонують, мовленнєву комунікацію вибудовують у формі діалогу.

- середній рівень (2 бали) – перш ніж розпочати роботу діти намагаються домовитись, але безрезультатно (навіть з допомогою педагога); взаємний контроль за виконанням завдання недостатній, у разі відхилення від задуму діти не намагаються виправити помилки; зацікавлення діяльністю виявляють слабо, під час порівняння рукавичок не можуть самостійно їх оцінити; нераціонально використовують засоби діяльності; протягом виконання завдання виявляють недостатню мовленнєву активність, провідна форма спілкування – наказ і підпорядкування.

- низький рівень (1 бал) – перед початком роботи діти не намагаються домовитись; взаємний контроль за виконанням діяльності відсутній; зацікавлення перебігом і результатом діяльності діти не виявляють, не намагаються порівняти рукавички; нераціонально використовують засоби діяльності; під час роботи майже не виявляють мовленнєву активність, діють автономно, не контактують один з одним.

- початковий рівень (0 балів) – невиконання або відмова від завдання.

Урахувавши думку Л. С. Вавіної про те, що, якщо створити таку навчальну ситуацію, в якій учень відчує зв'язок між своєю практичною і мовленнєвою діяльністю, то процес формування комунікативних умінь відбуватиметься більш успішно, ми застосували методику «**Попроси або відмовся**». Її метою є виявлення здатності молодших школярів до ведення діалогу. Зазначена методика включала чотири ситуації, у яких діти мали або відмовитися від запропонованої діяльності, або висловити прохання.

За основу цієї методики була взята нейропсихологічна методика О. Р. Лурії «Переговори», у якій автор використовував компоненти пояснення і переконання. Ми вирішили не акцентувати увагу на цих компонентах, оскільки вони потребують умінь аргументування, що не притаманне дітям молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами. Натомість компоненти заперечення та прохання також можуть бути використані під час дослідження вміння вести діалог. Крім того, вони значно легші.

Діти працювали парами.

Процедура використання даної методики була такою. Двом дітям пропонувалися ситуації, коли вони виконували ролі співрозмовників, їм було необхідно про щось попросити або відмовитися від запропонованого виду діяльності.

Були запропоновані такі ситуації:

1. Уявіть собі, що один з вас грається з м'ячем на вулиці. Інший підходить і пропонує розбити м'ячем шибку. Відмовтесь від цього.
2. У одного з вас є два квитки на гойдалку. Інший також хоче піти. Попросіть товариша взяти вас із собою.
3. На вулиці в одного з вас старші діти відібрали іграшку. Попросіть дорослого (експериментатора), щоб він вам допоміг.
4. Незнайомий дорослий пропонує вам покататися на машині та ще й пригощає цукерками. Ви знаєте, що сідати в машину до незнайомців не можна. Відмовтесь.

Всі чотири ситуації пропонувалися кожній парі для того, щоб побачити, чи однотипні реакції в усіх ситуаціях, чи намагаються діти знайти різні варіанти розв'язання ситуацій.

Результати обчислювалися за такими критеріями:

- високий рівень (4 бали) – дитина намагається відтворити ситуацію, організовує діалог і підтримує його, намагається правильно виконати поставлене завдання;
- достатній рівень (3 бали) – дитина намагається відтворити ситуацію, організовує діалог і підтримує його, намагається правильно виконати поставлене завдання але потребує стимульної допомоги педагога;
- середній рівень (2 бали) – дитина ситуацію розуміє, але діалог підтримує чисто формально, не аргументуючи свою позицію. Репліки не односкладові, поставлене завдання виконане не в усіх випадках (навіть із підказками з боку педагога);
- низький рівень (1 бал) – дитина ситуацію не зовсім розуміє, репліки односкладові, або зовсім замінені на жести; дитина не намагається виконати поставлене завдання, їй легше побитися, ніж попросити про допомогу, втекти – ніж відмовитися;
- початковий рівень (0 балів) – відмова від виконання завдання.

Оскільки формувальний етап експерименту передбачав розвиток мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальним засобом засобами арттерапії, що включає театральну діяльність (ляльковий театр, пальчиковий театр, ігри-драматизації, виготовлення театального реквізиту), ми вважаємо за доцільне дослідити рівень розвитку дрібної моторики у даної категорії дітей. Це обґрунтовано тим, що для маніпуляції з ляльками пальчикового та лялькового театрів і виготовлення театального реквізиту в учнів має бути достатньо розвинена дрібна моторика. Крім того, розвиток дрібної моторики відіграє велику роль у формуванні моторного компонента мовлення, а отже, допомагає розвивати мовленнєві уміння.

Для вивчення стану дрібної моторики були запропоновані завдання, запозичені з різних методик вивчення дрібної моторики дітей та адаптовані для молодших школярів. Діагностична робота відбувалася в кілька етапів.

На першому, початковому, етапі відбувалося знайомство з дитиною, первинне оцінювання її рівня розвитку. Для цього з кожною дитиною проводилась індивідуальна бесіда у формі гри: «Зараз ми з тобою гратимемо в цікаву гру. Я тобі прочитаю вірш і покажу, як уміють грати пальчики. Ти ці рухи спробуй повторити разом зі мною». Виконання цього завдання передбачало таку послідовність: вправа виконувалася під час читання вірша, дитина дивилася й намагалася наслідувати (пробна орієнтація в рухах, яка не оцінюється). Потім знову показувалася вправа, і дитина разом з експериментатором мала її повторити. Якщо дитина не виконувала певне завдання, вправа показувалася знову. Якщо й це не допомагало, використовувався метод пасивних рухів (надання руці, пальцям дитини потрібного положення), потім рух знову повторювався за наслідуванням.

Обчислення результатів здійснювалося за такими критеріями:

- високий рівень (4 бали) – дитина самостійно повторює вірш і виконує вправу з першої спроби;
- достатній рівень (3 бали) – дитина повторює вірш і виконує вправу з першої спроби із незначною допомогою педагога;
- середній рівень (2 бали) – дитина повторює вірш і виконує вправу після кількох повторів або зі значною допомогою дорослого;
- низький рівень (1 бал) – дитина не може повторити вірш і виконати вправу навіть після численних повторів і допомоги дорослого;
- початковий рівень (0 балів) – дитина відмовилася від виконання завдання.

На другому етапі здійснювалася діагностика рівня перемикання. Для цього діти виконували такі вправи:

1. Дитині пропонувалося покласти перед собою руки – одна стиснута в кулак, а інша – випрямлена; потім дитина повинна була одночасно змінювати положення обох долонь (повільно).
2. «Крокувати» пальцями по столу (почергово вказівними та середніми пальцями обох рук).
3. «Загинати пальчики» (по черзі загинати пальці, починаючи з мізинця).
4. «З'єднати всі пальці лівої руки, зображуючи дзьоб дятла, постукати ними по правій, вертикально розкритій долоні й перенести ці рухи на іншу руку).
5. Виконати рух – чергування кулак-ребро-долоня, повторити іншою рукою, а потім обома руками одночасно.
6. «Перебирати» пальцями по столу (почергово перебирати всіма пальцями, крім великого, повторити іншою рукою, а потім обома руками одночасно).

Обчислення результатів здійснювалося за такими критеріями:

- високий рівень (4 бали) – дитина правильно виконує всі проби з першого разу;
- достатній (3 бали) – дитина правильно виконує всі проби з другого разу;
- середній рівень (2 бали) – дитина виконує проби після кількох повторів або з допомогою дорослого;
- низький рівень (1 бал) – дитина не може виконати поставлених завдань навіть після багатьох повторів і допомоги дорослого;
- початковий рівень (0 балів) – дитина відмовилася від виконання завдання.

На третьому етапі дослідження дитині пропонувалося якомога точніше перемалювати зображення нескладного будиночка. Після закінчення роботи пропонувалося перевірити, чи все правильно.

Результати обчислювалися за такими критеріями:

- високий рівень (4 бали) – дитина перемальовує зображення будиночка досить точно, зберігаючи його пропорції та форму;
- достатній рівень (3 бали) – дитина перемальовує зображення будиночка не зберігаючи його пропорції але зберігаючи форму;
- середній рівень (2 бали) – дитина перемальовує зображення будиночка, не зберігаючи його пропорції та форму.
- низький рівень (1 бал) – зображення не відповідає зразку;
- початковий рівень (0 балів) – дитина відмовляється від завдання.

Усі отримані результати фіксувалися в таблиці.

Виходячи із завдань діагностики дрібної моторики, ми вважаємо за доцільне розподілити моторні навички на:

- навички високого рівня (10–12 балів) – правильне виконання проб;
- навички достатнього рівня (7–9 балів) правильне виконання проб із незначною стимульною допомогою;
- навички середнього рівня (3–6 балів) – виконання проб з певними помилками, виправлення помилок після повторних проб або зі значною допомогою педагога;
- навички низького рівня (1–0 балів) – неправильне виконання проб, невміння виправити свої помилки навіть після кількох повторів;
- навички початкового рівня (0 балів) – відмова від виконання проб.

2.2. Аналіз результатів констатувального експерименту

Як зазначалося вище, в експерименті брали участь 96 дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами (розумова відсталість) та 68 дітей молодшого шкільного віку без вад інтелектуального розвитку (норма). Базами проведення дослідження виступили КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа для дітей, які потребують корекції розумового та фізичного розвитку, Уляннівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Білопільського району

Сумської області, Штепівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Лебединського району Сумської області, КЗ «СНВК I–II ступенів № 2» Харківської обласної ради, Піщанобридська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Добровечичківського району, Кіровоградської області), Сумська ЗОШ I-III ступенів №2 імені Д. Косаренка та Червоненська ЗОШ I-III ступенів Сумської районної ради Сумської області.

Оскільки дослідження розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь здійснювалося з урахуванням особливостей двох категорій дітей з вадами інтелекту та без них, ми вважаємо за доцільне навести окремо результати груп дітей з розумовою відсталістю та нормою розвитку, а також порівняти їх результати для визначення особливостей мовленнєво-комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю.

Рівень мовленнєвих-комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними вадами, що вивчалися під час констатувального експерименту, виявився таким.

На підставі аналізу результатів **лексичного розвитку** ми виявили, що у дітей молодшого шкільного віку як з інтелектуальними вадами так і без них найбільш сформованим є предметний словник. Жоден із дітей з розумовою відсталістю та 58,8% дітей з нормальним інтелектуальним розвитком показали високий рівень розвитку словника. Вони правильно називали зображення всіх предметів та доповнювали предметний ряд, називали предмети за описом, добирали синоніми та антоніми. Жоден із дітей з розумовою відсталістю та 38,8% дітей із нормою розвитку – достатній рівень. Вони правильно називали зображення всіх предметів, упізнавали та називали предмет за описом, зазнавали незначних труднощів у доповненні предметного ряду та у доборі синонімів та антонімів. 20,8% розумово відсталих та 4,4% нормально розвинених молодших школярів – середній рівень. Вони правильно називали більшість предметів, зображених на картинках; у називанні предмету за описом, доповненні предметних рядів та доборі синонімів і антонімів потребували допомоги педагога. Низький та початковий рівні розвитку лексики показали лише діти із розумовою відсталістю (відповідно 58,4% та 20,8%). Їм важко було називати предмети та доповнювати предметні ряди, навдв із значною допомогою педагога. В основному названі предмети були такими, які діти часто використовували у побуті. Але й у цьому випадку зустрічалися неточності у назві слів (чашка – замість склянка, капці – замість чоботи тощо). Дітям було складно назвати частини предметів.

У мовленні більшості дітей із розумовою відсталістю, на відміну від їх нормально розвинених однолітків, відсутні слова узагальнюючого характеру. Лише 15,6% учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю та правильно називали деякі узагальнювальні слова. Але слід відзначити. Що деякі з узагальнювальних слів наявні у пасивному словнику дітей.

У активному словнику дітей з інтелектуальними вадами мало дієслів. Лише 43,8% учнів із розумовою змогли правильно назвати 50% зображених дій.

Особливі труднощі виникали у дітей із розумовою відсталістю під час добору прикметників до іменників. Тільки 50% дітей із розумовою відсталістю назвали основні кольори, 19,8% дітей із розумовою відсталістю – визначити і назвати форму, 13,6% дітей із розумовою відсталістю – розмір. Тоді, як їх однолітки із нормальним розвитком майже не зазнавали труднощів під час виконання цих завдань.

У більшості дітей із розумовою відсталістю несформовані вміння створювати асоціації (машинка – моя, їхати – я). Фіксувалися повтори запропонованого слова або відмова від виконання завдання.

Кількісний аналіз результатів поданий у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Рівні сформованості лексичної сторони мовлення
молодших школярів**

Рівні	Кількість дітей			
	абсолютна		%	
	РВД	Норма	РВД	Норма
Високий	0	40	0	58,8
Достатній	0	25	0	36,8
Середній	20	3	20,8	4,4
Низький	56	0	58,4	0
Початковий	20	0	20,8	0
Всього	96	68	100	100

Отже, узагальнюючи результати дослідження словника, можна відзначити, що у мовленні дітей із вадами інтелектуального розвитку, на відміну від їх однолітків із нормальним інтелектом, переважають іменники, які часто зустрічаються у житті та побуті дитини, дуже мало дієслів, майже відсутні прикметники. Діти неточно використовують значення слів, у них не сформовані узагальнювальні поняття.

Аналіз результатів, отриманих під час вивчення **граматичної будови мовлення**, засвідчив значні труднощі у процесі словотворення.

Найлегшим для дітей обох груп виявилось завдання на утворення форми множини (53,1% – РВД, 100% – норма). Гірші результати засвідчені під час утворення родового відмінку множини (відповідно 54,2% – РВД, 88,2 – норма).

Складніше дітям було утворювати іменники зі зменшувально-пестливими суфіксами (приблизно 49% – РВД, 76,4% – норма). У них виникали труднощі під час називання дитинчат тварин, часто назви були неправильної форми (наприклад, «тигрик» замість «тигрень»).

Подібні проблеми виникали в утворенні відносних, якісних та присвійних прикметників, але у даному випадку спостерігалася самокорекція або корекція після стимулюючої допомоги.

Молодшим школярам із вадами інтелектуального розвитку, на відміну від їх однолітків із нормальним інтелектуальним розвитком, було важко складати речення за картинками. Відзначалися неправильний порядок слів,

пропуск одного або кількох членів речення, смислова неточність.

Ще складніше дітям молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами було утворювати фрази за більш складними картинками, що вимагають використання як простих (в, під), так і складних (понад, з-під) прийменників. У більшості випадків діти просто називали намальовані предмети. Під час конструювання таких фраз діти потребували допомоги та підказок. Також слід відзначити, що багато дітей із розумовою відсталістю (приблизно 21,9%), на відміну від дітей із нормою розвитку відмовилися від виконання цього завдання.

Аналізу результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що краще за все діти впоралися з повторенням речень різної семантичної структури. Однак слід відзначити, що успішність виконання у більшості випадків залежала від конструкції речення. Так, речення з 2-4 слів правильно повторювали 59,3% дітей із РВД та 100% дітей із нормою розвитку. Практично всі діти із розумовою відсталістю та жоден із дітей з нормою розвитку не могли повторювати речення, у яких нараховувалося понад 4 слова. Отримані дані свідчать про несформованість слухомовленнєвої пам'яті та здатність дотримуватися внутрішньої програми висловлювання.

Значні труднощі для молодших школярів з інтелектуальними вадами створювало завдання на конструювання речення з певних слів. Оскільки використання слів, що не входили до ланцюга, заборонялося, діти майже не користувалися мовленнєвими зворотами, закріпленими у минулому мовленнєвому досвіді. Дитина мала узгодити запропоновані слова між собою та розмістити їх у певному порядку, для чого необхідно було використати знання про те, як будується речення. Слід наголосити, що у дітей із нормою розвитку такі проблеми майже не виникали.

Якість речень, складених розумово відсталими дітьми, залежала не від порядку запропонованого ланцюга, а від того, наскільки складним виявилось для дитини осмислення слів, що входили до складу ланцюга. Так, діти не могли успішно скласти речення з перших трьох ланцюгів, а останні два з п'яти запропонованих ланцюгів виявилися складними.

Аналіз засвідчив, що найбільших труднощів діти зазнали під час конструювання речень, у яких необхідно було передати просторові відношення (наприклад: сидіти, пташка, на, гілка). У деяких випадках діти склали два речення (Пташка сидить. Пташка на гілці.).

Ці результати корелюють із даними, отриманими шляхом виконання завдань на додавання пропущених слів (прийменників).

Водночас такий набір, як «хлопчик, відкривати, двері», «іграшка, бабуся, онук, давати» у деяких дітей із розумовою відсталістю (12%) не викликали ускладнень.

Відзначимо, що ті ланцюги, які містили інформацію про якості предметів, також виявилися складними для дітей із розумовою відсталістю. Під час граматичного оформлення було складно утворити речення, з якісними прикметниками (Мама, купити, куля, червоний, донька). Діти давали такі

відповіді: «Мама купила кулю», «Донька кулю».

Як правило, під час виконання цього завдання діти просто повторювали почутий набір слів.

Складною виявилася для дітей із розумовою відсталістю верифікація і доповнення речень. Діти не помічали помилки й просто повторювали неправильне речення. Під час виконання завдань з верифікації речень діти не розуміли семантичної алогічності, не могли виправити помилку, щоб отримати правильну логіко-граматичну конструкцію. Частина дітей (приблизно 20%) не помічали помилок у запропонованих висловлюваннях. Решта реагували на помилки, але не могли їх виправити. Тільки 22,9% дітей із розумовою відсталістю впоралися з верифікацією з 3-ох слів. Чимало дітей відмовилися від виконання цього завдання. Щодо виконання цього завдання дітьми із нормальним розвитком, то незначні проблеми з верифікацією речень виникали лише у 5,9% дітей.

Під час виконання завдань, пов'язаних із доповненням речень словами, у розумово відсталих молодших школярів, на відміну від їх однолітків з масових шкіл, відзначалися значні труднощі у доборці прийменників, що свідчить про несформованість прагматичної системи прийменників та їх значень. Ще більші ускладнення виникали у дітей під час завершення складнопідрядних речень. Більшість учнів відмовлялися виконувати це завдання: вони не знали, про що говорити.

Результати, отримані за допомогою методик, спрямованих на розуміння граматичних структур, засвідчили, що діти з вадами інтелекту в певних випадках не можуть виконати завдання, сформульоване певною граматичною конструкцією; не можуть встановити різницю між реченнями, що не є складними для розуміння.

Кількісний аналіз результатів вивчення граматичної будови представлений у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості граматичної будови мовлення молодших школярів

Рівні	Кількість дітей			
	абсолютна		%	
	РВД	Норма	РВД	Норма
Високий	0	38	0	55,9
Достатній	0	26	0	38,2
Середній	19	4	19,8	5,9
Низький	52	0	54,2	0
Початковий	25	0	26,0	0
Всього	96	68	100	100

Таким чном, молодшим школярам з інтелектуальними вадами, на відміну від їх однолітків із нормальним розвитком, притаманна несформованість синтаксичних і морфологічних узагальнень. Це пов'язано з

порушеннями довільної уваги, фонематичного сприйняття, недорозвиненням пізнавальної діяльності, порушенням мисленневих операцій.

Складання розповіді за серією сюжетних картинок супроводжувалося в одних дітей недотриманням граматичних зобов'язань, спрощенням структури речення, використанням розгорнутої допомоги у вигляді кількох запитань, смисловою неадекватністю, неможливістю побудови смислової програми висловлювання, в інших – неможливістю адекватного розуміння того, що відбувається, навіть після надання допомоги. Частина дітей відмовилася складати розповідь.

Під час дослідження зв'язного мовлення було виявлено, що діти із розумовою відсталістю не могли скласти повноцінну розповідь за серією сюжетних картинок. Розповідь 6,3% дітей із розумовою відсталістю у цілому відповідала ситуації, але деякі складові були перекручені, непослідовні або ж узагалі відсутні. Розповідь приблизно 40,6% дітей із розумовою відсталістю та лише частково відповідала ситуації, фіксувалися спотворення змісту, пропуски значної кількості сполучних ланок, тільки часткове відображення окремих фрагментів, відсутність смислової цілісності. У решти 53,1% дітей із розумовою відсталістю розповідь як така була відсутня, натомість лунали тільки відповіді на поставлені запитання. Слід зазначити, що у дітей молодшого шкільного віку із нормою розвитку не виникало проблем під час виконання цього завдання.

Аналіз результатів дослідження поданий у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості вмінь молодших школярів складати розповіді за серією сюжетних картинок

Рівні	Кількість дітей			
	абсолютна		%	
	РВД	Норма	РВД	Норма
Високий	0	41	0	60,3
Достатній	0	25	0	36,8
Середній	18	2	18,8	2,9
Низький	53	0	55,2	0
Початковий	25	0	26,0	0
Всього	96	68	100	100

Аналіз результатів дослідження зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами також засвідчив, що 16,7% дітей із розумовою відсталістю не змогли переказати запроновану казку «Два цапки», інші виконали завдання з помилками та потребували навідних стимульних запитань. Найбільші труднощі, що виникали під час відтворення тексту, були пов'язані з невмінням дітей відтворювати послідовність подій. У переказах майже всіх дітей спостерігалися порушення зв'язку подій, повторення неважливих ланок тексту, пропуски дієслів, збільшення тексту шляхом

непотрібного фантазування тощо.

Переказ характеризувався вираженою тенденцією до фрагментарності тексту, перерахуванням деталей, подій без спільної сюжетної лінії, неодноразовими необґрунтованими повторами слів, граматичних конструкцій, наявністю непродуктивних слів. Відзначалися виражена бідність словника, неодноразові семантично близькі вербальні заміни, спотворення звукової структури слів, далекі вербальні парафазії, неадекватне використання вербальних засобів, спотворення ситуації, хибне тлумачення змісту, неможливість побудови зв'язного тексту (навіть за допомоги у вигляді запитань), далекі вербальні парафазії, неправильне використання вербальних засобів. Частина дітей відмовилася переказувати текст.

Труднощі 23,9% дітей із розумовою відсталістю мали різко виражений характер (сміслові помилки, порушення зв'язності, пропуски фрагментів тексту тощо). Учасники експерименту засвідчили низький рівень фразового мовлення (об'єм, структура, обмеженість мовленнєвих засобів). Діти не могли переказати текст навіть за наявності уточнювальних запитань.

Аналізуючи отримані результати, можна зробити висновок про те, що в усіх видах завдань діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами виявили порушення програмування тексту, його лексико-граматичного оформлення, зісковзування та побічні асціації.

Щодо переказу дітей із нормою розвитку, то майже 60,3% впоралися із цим завданням без жодної помилки, а у решти дітей відзначалася потреба у незначних підказках з боку педагога.

Аналіз результатів поданий у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості вмінь молодших школярів
складати та переказувати текст**

Рівні	Кількість дітей			
	абсолютна		%	
	РВД	Норма	РВД	Норма
Високий	0	40	0	58,9
Достатній	0	24	0	35,2
Середній	15	4	15,6	5,9
Низький	50	0	52,1	0
Початковий	31	0	32,3	0
Всього	96	68	100	100

На підставі отриманих результатів і бальної системи їх оцінювання діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами та їх однолітки без порушень інтелектуального розвитку були розподілені на групи залежно від рівня сформованості мовленнєвих умінь (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Рівні сформованості мовленнєвих умінь молодших школярів

Рівні	Кількість дітей			
	абсолютна		%	
	РВД	Норма	РВД	Норма
Високий	0	40	0	58,9
Достатній	0	25	0	36,8
Середній	18	3	18,8	4,4
Низький	53	0	55,2	0
Початковий	25	0	26,0	0
Всього	96	68	100	100

Дані подані у таблиці свідчать про те, що молодшим школярам з інтелектуальними вадами притаманні середній, низький та початковий рівні сформованості мовленнєвих умінь, на відміну від їх однолітків із нормою розвитку, які показали, в основному, високий, достатній та середній рівні розвитку.

На підставі якісного аналізу результатів дослідження було встановлено, що у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами спостерігається системне недорозвинення мовлення, тобто страждає мовлення як цілісна функціональна система, порушуються всі її компоненти: лексика, граматична будова, зв'язне мовлення.

Далі слід розглянути результати вивчення комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

Першим етапом стало **спостереження за комунікацією дітей під час прогулянок і перерв.**

Протягом одного місяця ми спостерігали за комунікацією дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту та без них.

Ми виявили, що спілкування дітей із розумовою відсталістю відбувається досить своєрідно. У них рідко виникає бажання вступати в комунікативний процес без додаткового стимулювання. Спілкування відбувається або з ініціативи дорослого (вчителя чи вихователя), або у разі необхідності задовольнити свої потреби.

Оскільки спостереження здійснювалося у вільний час, то нашу увагу привернув процес ігрової діяльності та комунікації під час неї.

Ми з'ясували, що ігри дітей з інтелектуальними вадами молодшого шкільного віку не мають мети. Вони не вміють гратися разом, хаотично рухаються майданчиком кожен зі своєю іграшкою. Якщо і виникають контакти, то досить нетривкі та, зазвичай, з ініціативи дорослого. Тоді як діти із нормальним розвитком мають мету гри, ставлять і виконують ігрові завдання, підпорядковують свої дії цілям гри, грають тривалий час, досягають поставлених цілей.

Тривалі контакти розумово відсталих учнів виникали між дітьми з різним рівнем розвитку, причому, діти з більш високим рівнем розвитку намагаються зайняти лідерську позицію. Так, наприклад, дівчинка Яна постійно грає з дівчинкою Лерою в «доньки-матері». Яна – мати, Лера – донька. Ролями вони ніколи не міняються. Лера поступається Яні в розвитку,

вона значно менша на зріст. Гра заключається в тому, що Яна завжди тримає Леру на колінах, колихає, намагається повчати. Лера постійно мовчить. Яна перетворюється то на «добру», то на «лиху» маму, іноді б'є Леру, а потім жаліє. Розраховувати силу Яні важко, тому вона часто завдає подружці болю. Але, незважаючи на це, описана гра відбувається щодня.

Щодо ігор хлопчиків із розумовою відсталістю, то вони більш схожі на прояви вередливості. Їм дуже важливо штовхнути іншу дитину, образити, вдарити, не слухатися дорослого, зробити шкоду (зламати гілку, перекинути м'яч через паркан, зірвати на клумбі квітку тощо). Хлопці часто вживають у своєму мовленні ненормативну лексику, і це неабияк їх тішить.

Хлопчики масових шкіл також бешкетували на прогулянці, але їх поведінка легко регулювалася зауваженням педагога, або інших дітей.

Між дітьми із розумовою відсталістю часто виникали конфлікти через іграшки. Якщо одна дитина взяла м'яч, то іншій він також необхідний. Діти намагаються забирати іграшки один у одного, битися тощо. Лише на вимогу вчителя вони починають гратися разом однією іграшкою, але така гра є досить нетривалою. Через стислий проміжок часу дітям набридає гратися разом, і вони знову починають сваритися через іграшку.

Діти із нормальним розвитком також інколи сварилися через іграшки, але у них відзначалося уміння грати разом однією іграшкою, причому робити це цікаво і весело.

Проаналізувавши кількість і довготривалість контактів між дітьми із розумовою відсталістю, ми дійшли такого висновку: спілкування під час гри частіше виникає у дівчат, ніж у хлопців, взаємодія дівчат також є тривалішою в часі. Щодо дітей із нормою інтелекту, і у дівчаток і у хлопчиків виникали довготривалі контакти між собою.

Хочемо наголосити, що дітям молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю притаманне також невербальне спілкування. Воно більш характерне для дівчат і проявляється в обіймах, ласці тощо. Частіше за все такі прояви ніжності спрямовані на дорослого. Якщо одна дитина підійшла й обійняла вчителя або вихователя, то прибігти обійматися можуть і всі інші. Так діти намагаються показати педагогові свою любов.

Прихильність дітей до вчителя відзначалася і в дітей з нормою розвитку, але, на відміну від розумово відсталих, діти дотримувалися субординації по відношенню до педагога.

Щодо вербального спілкування дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами та дорослого, то воно зумовлене, в основному, скаргами і образами. Діти звертаються до вчителя або вихователя лише для того, щоб висловити своє невдоволення (хтось когось штовхнув, обізвав тощо).

Спілкуючись із дорослим, не всі діти звертаються до нього на «Ви». В учнів першого класу з розумовою відсталістю часто зустрічається звернення «ТЬОТЯ».

Діти із нормою розвитку зверталися до педагога на ім'я по-батькові, задавали запитання, включали педагога у гру.

Між дітьми із розумовою відсталістю та дорослими виникали конфлікти. За час нашого спостереження конфліктні ситуації між школярами та педагогами виникали рідко (в одиничних випадках). В основному, діти демонстрували своє невдоволення або відмовлялися виконувати вказівку дорослого. У деяких випадках вони проявляли негативізм, билися, використовували ненормативну лексику і навіть закатували істерики. В одному з таких випадків вихователь був змушений відвести дитину із затримкою психічного розвитку до класу, щоб вона заспокоїлася. Через кілька хвилин вони повернулися і дитина виглядала досить радісною. Складалося враження, що цього випадку не було взагалі.

У дітей із нормальним розвитком конфліктів із дорослими не спостерігалось.

Також зауважимо, що інтерес до присутності стороннього дорослого на ігровому майданчику дітей із розумовою відсталістю виникав не в усіх дітей (за нашими підрахунками, лише у 30–35%). Зацікавленість виявлялася у вигляді запитань з боку дітей, на зразок «Як тебе звати?», «А ти прийдеш завтра?» тощо. У більшості ж молодших школярів присутність незнайомця не викликала жодних реакцій.

Діти із нормальним розвитком, одразу помітили незнайомого дорослого на майданчику та поставили запитання вчителю з приводу присутності сторонньої особи.

Показниками, які ми досліджували шляхом спостереження, були: в заємодія з однолітками під час гри (максимальна оцінка 4 бали); вміння грати протягом тривалого часу, захоплено, зосереджено (максимальна оцінка 4 бали); знання норм поведінки й використання позитивних форм у спілкуванні з однолітками (максимальна оцінка 4 бали); вияв моральних почуттів (максимальна оцінка 4 бали); вміння спілкуватися з дорослим (максимальна оцінка 4 бали). Результати спостереження відображені у таблиці 2.6.

Із застосуванням методики «Рукавичка» ми з'ясували, що ніхто з дітей із розумовою відсталістю в умовах спільної діяльності не виявив умінь спілкування. Вони, на відміну від своїх нормально розвинених однолітків, не намагалися уточнити зміст майбутньої діяльності, не задавали запитання, не зверталися по допомогу до експериментатора.

Таблиця 2.6

**Результати спостереження за комунікацією дітей
молодшого шкільного віку**

Рівні	Кількість дітей			
	абсолютна		%	
	РВД	Норма	РВД	Норма
Високий	0	45	0	66,2
Достатній	0	15	0	22,1
Середній	21	8	21,9	11,7
Низький	55	0	57,3	0
Початковий	20	0	20,8	0
Всього	96	68	100	100

Слід зазначити, що у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами не помічена така поведінка, яка б свідчила про бажання планомірно виконувати завдання. Більшість дітей втрачали мету комунікації, спілкування, не досягнувши мети, прагнули до іншої. Діти просили дозволу скласти олівці у коробку, помінятися олівцями, намалювати щось інше, не завершивши розмальовування рукавички.

Діти із нормою розвитку гарно включилися у діяльність, обговорювали свої наміри та способи виконання.

Під час вибору засобів комунікації діти із розумовою відсталістю, на відміну від учнів масових шіл, в основному користувалися невербальними: використовували вказівні жести, тактильний вплив, продуктивного діалогу під час роботи не вели. Виникали труднощі під час вибору потрібних слів. Дітям було легше показати, як треба, ніж пояснити. Багато з них не могли правильно назвати кольори олівців. Виникали складнощі під час складання програми висловлювання, тому зазвичай діти працювали мовчки.

Найбільші ускладнення спостерігалися в процесі організації зворотного зв'язку між дітьми із розумовою відсталістю, особливо, коли це стосувалося зміни своєї поведінки, з урахуванням діяльності партнера. Часто, коли хтось із учасників експерименту висловлював своє невдоволення роботою іншого, спілкування просто припинялося, і кожна дитина працювала автономно.

У дітей із нормою розвитку подібних проблем не спостерігалось.

У таблиці 2.7 подано результати аналізу виконання завдання «Рукавичка».

Таблиця 2.7

Результати аналізу методики «Рукавичка»

Рівні	Кількість дітей			
	абсолютна		%	
	РВД	Норма	РВД	Норма
Високий	0	38	0	55,9
Достатній	0	20	0	29,4
Середній	26	10	27,1	14,7
Низький	45	0	46,9	0

Початковий	25	0	26,0	0
Всього	96	68	100	100

Виходячи з результатів аналізу, можна зробити висновки про значне недорозвинення і своєрідність мовленнєвої комунікації молодших школярів із розумовою відсталістю. Ми вважаємо, що ускладнення щодо актуалізації вербальних засобів спілкування пов'язані не тільки з недосконалістю мовної бази, а й з несформованістю емоційного компонента комунікації, навичок спільної діяльності, уваги й інтересу до однолітка.

У ході використання методики **«Попроси або відмовся»**, ми відзначили, що деякі діти з розумовою відсталістю не тільки не могли організувати діалог, але й уявити собі запропоновані ситуації, що свідчить про низький рівень розвитку комунікативних умінь. Виходячи з ідентичності ситуацій, діти намагалися вирішувати їх однотипно (втекти від незнайомого дорослого, розпочати бійку). Що ж до випадку з м'ячем, то часто діти відмовлялися вирішувати цю ситуацію. Дехто із розумово відсталих погоджувалися розбити шибку. Після уточнення експериментатором ситуації та пояснення, що бити шибки погано, діти погоджувалися не робити цього. Діти ж із нормою розвитку під час виконання цього завдання майже не зазнавали труднощів та показали, в основному, високий та достатній результат.

Під час розігрування ситуацій дітьми із розумовою відсталістю згода досягалася або без суперечок, або, навпаки, діти сперечалися без кінця і не могли дійти згоди та виконувати завдання. Наприклад: Льоша мав два квитки на гойдалки, а Вітя попросив дозволу піти з ним. Льоша відмовився. Це обурило Вітю і викликало суперечку. Відмова Льоші була викликана образою на Вітю через те, що хлопчик не поділився іграшкою на перерві. Певним чином, їх суперечка була більше пов'язана більше із подіями на перерві, ніж із запропонованою ситуацією.

Репліки молодших школярів з інтелектуальними вадами були однотипні, вони виявляли небажання виконувати інструкцію, розв'язувати ситуацію. Також дітям було важко обігравати запропоновану ситуацію.

Показники виконання цього завдання виявилися найгіршими у дітей із розумовою відсталістю. Це пов'язано зі складністю завдання, тому що у даному випадку діалог не провокувався, а пропонувалася лише ситуація, яку потрібно було розіграти, узгоджуючи діалог самотійно.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою даної методики, поданий у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Результати аналізу методики «Попроси або відмовся»

Рівні	Кількість дітей			
	Абсолютна		%	
	РВД	Норма	РВД	Норма
Високий	0	45	0	66,2
Достатній	0	20	0	29,4
Середній	8	3	8,3	4,4
Низький	38	0	39,6	0
Початковий	50	0	52,1	0
Всього	96	68	100	100

Загальний аналіз експериментальних даних свідчить про те, що значна частина дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами не може реалізувати свою потребу у спілкуванні, оскільки не володіє вміннями, необхідними для участі у комунікації. У ряді випадків несформованість комунікативних умінь поєднувалася з браком вербальних засобів.

Дані дослідження показали, що багатьом з дітей із розумовою відсталістю важко орієнтуватися в умовах спілкування. Серед учнів, які брали участь у експерименті, не відзначалася така поведінка, яка б свідчила про намагання сплановано здійснювати комунікативну діяльність. Багато з дітей втрачали мету комунікації. Під час вибору засобів комунікації молодші школярі, в основному, віддавали перевагу невербальним. Більшість дітей не мали можливості використовувати мовлення під час спілкування.

Щодо учнів із нормою розвитку, то їх мовленнєво-комунікативні уміння сформовані, у більшості, на високому та достатньому рівнях, що говорить про здатність цих дітей до комунікативної діяльності з дорослими та однолітками у різних життєвих обставинах.

На підставі отриманих результатів та бальної системи їх оцінювання, діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами та без них були показали наступні рівні стану сформованості комунікативних умінь (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Рівні сформованості комунікативних умінь молодших школярів

Рівні	Кількість дітей			
	Абсолютна		%	
	РВД	Норма	РВД	Норма
Високий	0	43	0	63,2
Достатній	0	18	0	26,5
Середній	18	7	18,8	10,3
Низький	46	0	47,9	0
Початковий	32	0	33,3	0
Всього	96	68	100	100

На етапі констатувального експерименту, крім визначення рівня розвитку мовленнєво-комунікативних умінь, ми досліджували розвиток дрібної моторики рук дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами. Дослідження рівня розвитку дрібної моторики було необхідне для наступного етапу експерименту, а саме: формувального, який передбачав використання пальчикового та лялькового театру, що для них необхідно мати певний рівень розвитку дрібної моторики. Крім того, розвиток дрібної моторики впливає на формування моторного компонента мовлення, що у свою чергу позначається на мовленнєвому розвитку дітей.

Для визначення стану дрібної моторики були запропоновані завдання, взяті з різних методик обстеження розвитку дрібної моторики дітей для молодших школярів.

Виявилось, що для молодших школярів з інтелектуальними вадами, на відміну від їх однолітків із нормою розвитку, характерні недорозвинення дрібної моторики рук, недостатня цілеспрямованість рухів, невміння координувати роботу обох рук. Труднощі пов'язані з диференціацією, швидкістю включення у діяльність, перемиканням з одного руху на інший. Рухи таких дітей незграбні, метушливі, хаотичні, пальці рук неслухняні. Права рука, як правило, випереджає ліву, що призводить до неузгодженості рухів. Крім того, багато учнів не можуть виконувати рухи, що поєднуються з просторовими уявленнями й орієнтуванням.

Виявлення кореляції між вираженістю порушень комунікативних умінь і ступенем розвитку рухів руки, безсумнівно, може сприяти визначенню основних напрямів, завдань, змісту і вибору прийомів роботи вчителя, вихователя, логопеда та психолога спеціальних корекційно-освітніх установ, головним завданням яких є підвищення результативності педагогічного процесу та сприяння загальному розвитку учнів.

Аналіз розвитку дрібної моторики дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засвідчив нижчезазначені результати.

Під час виконання завдань першого етапу, підґрунтя якого склало знайомство з дитиною та налагодження з нею контакту, ми зіткнулися з певними труднощами. Деякі діти не відразу йшли на контакт і не хотіли виконувати вимоги експериментатора. У багатьох молодших школярів виникали труднощі у процесі відтворення рухів, що вимагало їх повторення та пояснення. Деяким дітям доводилося допомагати надати руці та пальцям потрібного положення. І лише незначна частина молодших школярів успішно виконала завдання.

На етапі пальчикових вправ відзначалися певні труднощі. Під час виконання першої вправи дітям було важко плавно переходити від одного руху до іншого, рухи були уривчастими, ізольованими.

У процесі виконання 2-го завдання неточність відзначалася в тому, що руху піддавалися не всі пальці, як вимагалось у зразку. Деякі діти під час повторного показу руху крокували безіменними й середніми пальцями або середнім і вказівним пальцями, приєднуючи час від часу безіменний. Суттєва

помилка спостерігалася, коли дитина не диференціювала рухи пальців, діючи всіма одночасно.

У ході виконання 3-го завдання з'ясувався ступінь складності диференціювання рухів рук. У багатьох випадках дітям потрібна була повторна проба з демонстрацією руху. При цьому рух виконувався з посиленням зоровим контролем, з напруженням. Багато дітей після повторного показу змогли самі загнути пальці, але в деяких випадках вправу самостійно не виконували.

4-е завдання зумовило труднощі щодо зміни фаз рухів і поєднання пальців.

Під час виконання 5-го завдання дітям було складно змінювати фази рухів і поєднувати пальці. Такі ж труднощі виникали і при виконанні руху кулак-ребро-долоня.

Виконувати 6-те завдання практично всім дітям було важко. Діти або постукували всіма пальцями одночасно, або здійснювали рухи дуже повільно, неправильно рухали двома руками водночас.

На третьому етапі дослідження, що передбачав малювання за зразком нескладного будиночка, ми намагалися виявити вміння молодших школярів орієнтуватися на зразок, точно копіювати його, а також рівень сформованості просторового сприйняття. Перемальовування будинку виявилось вкрай складним для дітей із розумовою відсталістю. Більшість малюнків навіть і приблизно не були схожі на зразок, а являли собою кола, рисочки, стовпчики тощо. Під час малювання діти їй не дивилися на зразок, їм хотілося просто малювати. Так, наприклад, дівчинка Лера відмовилася малювати будинок, бо їй хотілося намалювати черепашок-ніндзя на кораблі. Вона почала розповідати, які вони мужні, що вони їй дуже подобаються й захищають її вночі. Перемкнути увагу дівчинки не вдалося. Вона невпинно малювала образи улюблених героїв, які були більше схожі на маленькі квадратики.

Дехто з дітей намагався перемалювати будиночок, але зображення було нечітким, відзначалися порушення розміру й просторової орієнтації. Інколи вікно будиночка було більшим за двері, а димохід – більшим за будинок. Лінії малюнка мали в одних випадках уривчасту структуру й не завжди з'єднували елементи будинку, в інших – наведені олівцем кілька разів, щоб підкреслити точність. Лише незначна частина дітей впорались із завданням успішно, дехто навіть виявив творчі здібності та прикрасив малюнок деревом біля будинку, хмаринками, сонечком тощо. Малюнки цих дітей були схожі на оригінал, мали всі потрібні елементи, були співвіднесені розміри зображень.

У ході самоперевірки правильності малюнку діти не помічали своїх помилок і вважали малюнок гарним і схожим на оригінал.

Під час дослідження дрібної моторики дітей із нормою розвитку на всіх етапах не відзначалося ускладнень.

Результати дослідження стану дрібної моторики узагальнені в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Результати вивчення стану дрібної моторики

Рівні розвитку дрібної моторики	Кількість дітей			
	Абсолютна кількість		%	
	РВД	Норма	РВД	Норма
Високий	0	43	0	63,3
Достатній	0	23	0	33,8
Середній	16	2	16,7	2,9
Низький	60	0	62,5	0
Початковий	20	0	20,8	0
Всього	96	24	100	100

На підставі аналізу результатів виконання всіх завдань, можна умовно виділити **5 рівнів розвитку мовленнєво-комунікативних умінь**.

Високий рівень розвитку мовленнєво-комунікативних умінь не показав жоден із розумово відсталих учнів та 60% учнів із нормою розвитку.

Діти цієї групи позитивно сприймали оточуючих, уміли будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції, настрої; бути обізнаними із соціальними нормами й уміти використовувати набуті знання в життєвих обставинах; уміли не заважати товаришеві, організувати гру або брати участь у спільній грі, вміли грати протягом тривалого часу, захоплено, зосереджено, знали норми поведінки й використовувати позитивні форми в спілкуванні з однолітками, виявляли моральні почуття, уміли спілкуватися з дорослими. Такі діти мали значний словниковий запас та вміли використовувати його на практиці; у них була розвинена граматична складова та зв'язне мовлення. Діти вміли складати розповідь за серією сюжетних картинок та однією сюжетною картинкою, використовувати всі основні смислові ланки та відтворювали їх у правильній послідовності. Їх розповідь характеризувалася смисловою цілісністю; визначеністю у часі, причинно-наслідковими й іншими зв'язками між подіями. Розповідь у цілому відповідала зображеній ситуації та складалася з граматично правильних речень, характеризувалася зв'язністю, розгорнутістю.

Достатній рівень розвитку мовленнєво-комунікативних умінь показали 32% учнів масових шкіл та жоден із учнів спеціальних.

Діти цієї групи позитивно сприймали оточуючих, уміли будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції, настрої; бути обізнаними із соціальними нормами й уміти використовувати набуті знання в життєвих обставинах; не завжди вміли не заважати товаришеві, організували гру або брати участь у спільній грі, вміли грати протягом тривалого часу, захоплено, зосереджено, знали норми поведінки але не завжди використовували позитивні форми в спілкуванні з однолітками, уміли спілкуватися з дорослими. Такі діти мали значний словниковий запас та вміли використовувати його на практиці; у них була розвинена граматична складова та зв'язне мовлення. Діти вміли складати розповідь за серією сюжетних картинок та однією сюжетною картинкою, використовувати всі основні смислові ланки та відтворювали їх у

правильній послідовності. Їх розповідь характеризувалася смисловою цілісністю; визначеністю у часі, причинно-наслідковими й іншими зв'язками між подіями. Розповідь у цілому відповідала зображеній ситуації та складалася з граматично правильних речень, характеризувалася зв'язністю, розгорнутістю (інколи потребувалася підказка педагога).

Середній рівень розвитку мовленнєво-комунікативних умінь склали вихованці з обох досліджуваних груп (19% дітей із розумовою відсталістю та 8% дітей із нормою розвитку).

Дітей цієї групи характеризувало позитивне ставлення до оточуючих. Їх настрій був мінливий, але переважав гарний. Діти були обізнані із соціальними нормами, але не завжди використовували набуті знання в життєвих ситуаціях, будували стосунки на їх підставі. Діти могли аналізувати ситуацію, але проблеми розв'язували переважно відомими способами, творчо не підходили до їх розв'язання. Мовлення їх недостатньо виразне й образне; способи вираження емоцій не завжди адекватні ситуації спілкування. Діти виявляли бажання брати участь у грі, виконувати ігрові ролі, об'єднуватись у групу під час гри, грати зосереджено, використовували вербальне спілкування під час гри, виявляли почуття та бажання йти на контакт із дорослим. Словник таких дітей був розвинений на середньому рівні, причому пасивний переважав над активним. У цих дітей відзначалися порушення граматичної будови та зв'язного мовлення. Діти вміли складати розповідь, що значною мірою відповідала пропонованій ситуації. Однак окремі смислові ланки були перекручені або порушувалася послідовність окремих подій. В оповіданні траплялися окремі неправильні речення. Розповідь складалася з простих речень і була дуже стислою.

Низький рівень розвитку мовленнєво-комунікативних умінь показали 51% дітей із розумовою відсталістю та жоден із учнів масових шкіл.

Діти цієї групи негативно ставилися до оточуючих, уникали контактів з однолітками та дорослими, у своїх діях переважно керувалися вказівками останніх. Ці діти були погано обізнані із соціальними нормами, не вміли гратися у групі, підтримувати вербальний і невербальний контакт, виконувати ігрові ролі, адекватно реагувати на події, конфліктували, не вміли налагоджувати контакт із дорослими. Словник таких дітей був розвинений на низькому рівні. У цих дітей відзначалися значні порушення граматичної будови та зв'язного мовлення. Діти виявляли у спілкуванні негативізм. Замість розповіді вони лише стисло відповідали на окремі запитання або відтворювали 1–2 речення. Діти неправильно називали зображені на картках предмети або узагалі відмовлялися їх називати.

Початковий рівень розвитку мовленнєво-комунікативних умінь показали лише учні спеціальних шкіл (30%).

Діти цієї групи неправильно виконували поставлені завдання або відмовлялися від їх виконання.

Результати аналізу стану сформованості мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами та без них подані у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Рівні сформованості мовленнєво-комунікативних умінь
дітей молодшого шкільного віку**

Рівні розвитку мовленнєво-комунікативних умінь	Кількість дітей			
	Абсолютна кількість		%	
	РВД	Норма	РВД	Норма
Високий	0	41	0	60,3
Достатній	0	22	0	32,3
Середній	18	5	18,8	7,4
Низький	49	0	51,0	0
Початковий	29	0	30,2	0
Всього	96	68	100	100

З аналізу результатів дослідження групи інформативно-комунікативних умінь видно, що дітям із розумовою відсталістю складно долучатися до процесу спілкування, попросити, привітати, запросити; важко орієнтуватися в партнерах і ситуаціях спілкування; співвідносити засоби вербального й невербального спілкування; емоційно і змістовно висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, символи; отримувати та надавати інформацією про себе та інші речі.

Результати вивчення групи регулятивно-комунікативних умінь свідчать, що дітям з інтелектуальними вадами важко узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами товаришів по спілкуванню; довіряти, допомагати та підтримувати партнера у спілкуванні; застосовувати свої індивідуальні вміння у процесі розв'язання спільних завдань; оцінювати результати спільного спілкування.

Розглянувши афективно-комунікативні вміння можемо висновувати, що діти зазначеної категорії не вміють ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм із партнерами у спілкуванні; виявляти чуйність, оцінювати емоційну поведінку один одного

Отримані результати свідчать, що діти молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю мають значно нижчі показники розвитку всіх досліджуваних параметрів порівняно з їх однолітками, що розвиваються нормально. Дослідження показало, що у дітей із розумовою відсталістю відзначаються відхилення від нормального розвитку мовленнєво-комунікативних умінь, про що свідчить той факт, що жоден із них не зміг досягти високого рівня їх розвитку, незначна частина дітей досягли середнього рівня, а більшість членів груп продемонструвала низький та початковий рівні розвитку мовленнєво-комунікативних умінь. Це означає, що молодші школярі з розумовою відсталістю мають значні відхилення у розвитку мовленнєво-комунікативних умінь і потребують їх корекції.

Порівняння рівнів сформованості мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами представлена у

вигляді гістограми на рис. 2.1.

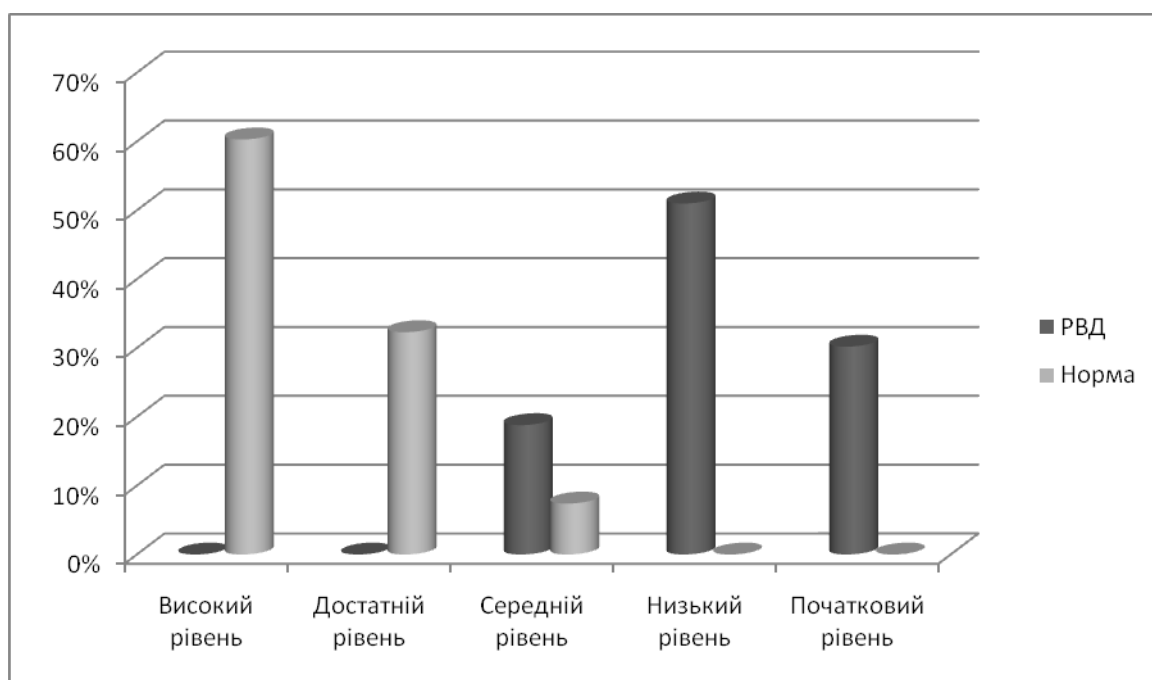


Рис 2.1. Порівняння рівнів сформованості мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку

Для зіставлення двох вибірок за частотою ефекту, що розглядається, ми застосували критерій Фішера.

Критерій засвідчує достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, в яких зареєстрований ефект, що цікавить дослідника. У даному випадку ми перевіряємо достовірність відмінностей між відсотковими частками розвитку мовленнєво-комунікативних умінь розумово відсталих молодших школярів та молодших школярів із нормою розвитку.

Сутьність кутового перетворення Фішера полягає в перетворенні відсоткових часток на величини центрального кута, що вимірюється в радіанах. Більшій відсотковій частці відповідатиме більший кут, а меншій – менший кут $\Phi = 2 * \arcsin(\sqrt{P})$, де P – відсоткова частка, виражена в частках одиниці. Чим більша величина Φ^* , тим більш імовірно, що відмінності достовірні.

Обмеження критерія Φ^* :

1. Жодна з часток, що зіставляються, не повинна дорівнювати нулю.
2. Верхня межа в критерії Φ^* відсутня – вибірки можуть бути настільки завгодно великими. Нижня межа – 2 спостереження в одній із вибірок.

n – кількість дітей однієї вибірки;

Вибіркові дисперсії визначаються зі ступенями свободи $f_1 = n_1 - 1$ і $f_2 = n_2 - 1$.

Побудуємо чотирьохклітинну таблицю порівняння сформованості мовленнєво-комунікативних умінь молодших школярів із вадами інтелекту та нормою розвитку (табл. 2.12):

Таблиця 2.12

Чотирьохклітинна таблиця порівняння сформованості мовленнєво-комунікативних умінь молодших школярів

Вибірка	Кількість досліджуваних (задача вирішена)	Кількість досліджуваних (задача не вирішена)	Сума
РВД $n_1 = 96$	14 (14,8%)	82 (85,4%)	96 (100%)
Норма $n_2 = 68$	67 (98,5%)	1 (1,5%)	68 (100%)
Сума	81	83	174

Аналізуючи відсоткові частки ефекту для дітей з обох груп, сформулюємо гіпотези.

Гіпотези:

H₀: Розвиток мовленнєво-комунікативних умінь розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку не нижчий за аналогічний показник дітей молодшого шкільного віку із нормою розвитку.

H₁: Розвиток мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку із нормою розвитку вищий за розвиток мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю.

Емпіричне значення критерію обчислюється за формулою:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) * \frac{\sqrt{n_1 * n_2}}{n_1 + n_2} = 13,325$$

За таблицею критерію Φ^* знаходимо критичні значення:

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 & (\alpha \leq 0,05) \\ 2,31 & (\alpha \leq 0,01) \end{cases}$$

Потім порівнюємо $\Phi^*_{\text{емп}}$ з $\Phi^*_{\text{кр}}$.

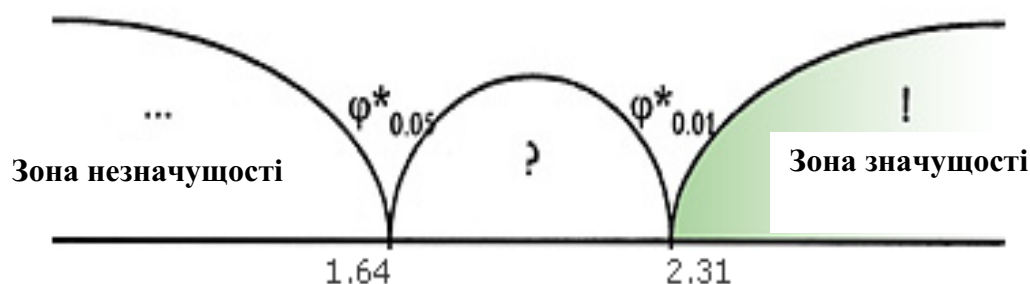


Рис. 2.2. Вісь значущості

Отримане значення $\Phi^*_{\text{емп}}$ знаходиться у зоні значущості.

Це означає, що підтверджується гіпотеза H₁, тобто розвиток мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю справді нижчий за аналогічний показник дітей із нормою розвитку

Таким чином, комплексне дослідження розвитку мовленнєво-комунікативних умінь у дітей із розумовою відсталістю дало змогу виявити стійкі порушення механізмів використання засобів комунікації. Названі відхилення свідчать про системний характер порушення комунікативної сторони мовлення та про недостатній рівень сформованості її окремих складових на початку шкільного навчання, що вимагає розроблення адекватних методів корекції окреслених порушень.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу структури мовленнєво-комунікативної діяльності, її психологічних механізмів, онтогенезу мовлення за літературними даними нами було розроблено експериментальну методика дослідження стану мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами (розумова відсталість) та без порушень інтелектуального розвитку (норма).

Власне констатувальний експеримент складався з трьох етапів: 1) вивчення індивідуальних карток дітей з метою відбору дітей для подальшого дослідження (легкий ступінь розумової відсталості, неускладнена форма олігофренії); 2) розробка та впровадження експериментальної методики дослідження стану мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами (розумова відсталість) та без порушень інтелектуального розвитку (норма); 3) якісний та кількісний аналіз результатів дослідження стану мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю та без порушень інтелектуального розвитку; порівняльний аналіз результатів.

Методика дослідження включала наступні складові: 1) дослідження лексичних операцій; 2) дослідження граматичної будови мовлення; 3) дослідження зв'язного мовлення, 4) дослідження груп інформаційно-комунікативних, регуляційно-комунікативних та афективно-комунікативних умінь засобами спостереження за комунікацією дітей під час прогулянок і перерв, дослідження мовленнєво-комунікативної поведінки дітей в умовах спільної діяльності (за методиками «Рукавичка», «Попроси або відмовся»); 5) дослідження стану дрібної моторики.

За результатами констатувального етапу експерименту було встановлено, що діти молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю мають значно нижчий рівень розвитку мовленнєво-комунікативних умінь та дрібної моторики, порівняно з дітьми без мовленнєвих порушень.

Таким чином, комплексне дослідження розвитку мовленнєво-комунікативних умінь у дітей із розумовою відсталістю дало змогу виявити стійкі порушення механізмів використання засобів комунікації, що вимагає розроблення адекватних методів корекції окреслених порушень.

1.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування формувального етапу дослідження

У контексті гуманістичних тенденцій корекційної педагогіки необхідним є запровадження варіативного навчання та виховання молодших школярів із розумовою відсталістю, що зумовлює розробку нових спеціальних програм корекційно-педагогічного впливу, із застосуванням інноваційних технологій розвитку мовленнєво-комунікативних умінь засобами арттерапії, як задля мовленнєвого розвитку, так і загального особистісного розвитку дітей зазначеної категорії.

Дослідження в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки (О. К. Агавелян, М. П. Матвєєвої, В. М. Синьова, М. О. Супруна, В. В. Тищенко, О. П. Хохліноїта ін.) показали, що наявність інтелектуального дефекту в школярів негативно впливає на розвиток міжособистісного спілкування, призводить до значних недоліків у формуванні уявлень про оточуючих людей і у встановленні повноцінних контактів з ними.

Дослідження довели [5; 225; 234], що особистісні й ділові відносини між дітьми з порушенням інтелекту складаються досить важко й повільно. Ці діти недостатньо комунікабельні, їм притаманні неадекватність реакцій, нездатність глибоко усвідомлювати характер своїх відносин з оточуючими. Характерним проявом у поведінці дітей із порушенням інтелекту є невміння зрозуміти інтереси партнера за спілкуванням.

Гуманістичний підхід в освіті на сучасному етапі розвитку суспільства передбачає переоцінку цінностей у напрямі міжособистісного спілкування, усвідомлення комунікативних проблем. Національна освіта в умовах сьогодення переживає період реформування, що висуває нові завдання та вимоги до всіх її ланок [234, с.14]. В основу сучасного виховання й навчання учнів закладів освіти різних типів покладено принцип дитиноцентризму, що ґрунтується на дотриманні істинних загальнолюдських цінностей.

У процесі міжособистісної комунікації в дітей із порушенням інтелекту існують певні відхилення в комунікативній поведінці від загальновизнаних норм і правил, що негативно впливає на перебіг самого процесу та на його результативність.

Виходячи з положення Л. С. Виготського про наявність загальних закономірностей нормального й аномального розвитку, вважаємо, що формування навичок спілкування з оточуючими людьми в розумово відсталих школярів проходить за тими ж законами, щой у здорової дитини. Порушення інтелекту, особливості поведінки та розвитку дитини з особливими потребами

визначають якісну своєрідність протікання цього процесу й необхідність його спеціальної організації.

Взаємообумовленість мовленнєвих і комунікативних умінь у даної категорії дітей призводить до того, що особливості мовленнєвого розвитку перешкоджають здійсненню повноцінного спілкування, і як наслідок, до зниження потреби у спілкуванні, несформованості форм комунікації (діалогічного й монологічного мовлення), незацікавленість у контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування.

Специфіка порушень спілкування молодших школярів з інтелектуальними вадами обумовлена труднощами поведінки, недорозвиненням смислової сторони мовлення, що є основним засобом спілкування, особливостями самосприйняття, самооцінки, сприйняття та розуміння особистості інших людей [234. с. 21].

Негативну роль у процесі спілкування дітей з інтелектуальними вадами грає конфліктність. Без втручання дорослого діти не можуть знайти вихід з конфліктної ситуації. Ігрові конфлікти таких дітей мають свої специфічні особливості, які виражаються звуженням кола причин. З кола основних причин ігрових конфліктів, характерних для нормальних дітей, випадають конфлікти через вибір теми гри, дотримання правил гри й розробки сюжетних ліній гри.

Це відбувається в результаті недостатньої сформованості в дітей даної категорії основних компонентів ігрової діяльності. Найбільша кількість конфліктів виникає через іграшки або атрибути гри. Це є результатом відсутності в молодших школярів з порушеннями інтелекту навичок і вмінь ділового спілкування, а саме: переконувати своїх однокласників, домовлятися з ними в процесі спільної ігрової діяльності, здійснювати процедури спільного планування гри [5, с.16].

Загальнопсихологічні закономірності розвитку психіки своєрідно виявляються за наявності того чи іншого дефекту. Урахування даного факту, а також загальні закономірності розвитку аномальної дитини є теоретичною основою побудови й використання ефективних систем педагогічної корекції.

Слід зазначити, що сучасний етап розвитку суспільства ставить перед освітою нові завдання. Вони спрямовані на посилення уваги до навчання, виховання й розвитку особистості дитини. Завдання покращення підготовки вихованців до самостійного життя обов'язкові і для допоміжної школи. Однією з умов їх вирішення, на нашу думку, є посилення корекційно-розвивальної ролі навчання та виховання дітей з інтелектуальними вадами. Таким чином, навчання забезпечить дітям цієї категорії можливість брати активну участь у майбутньому трудовому та соціальному житті.

У допоміжній школі загальні завдання навчання й виховання поєднані зі спеціальними, до числа яких входить і корекція порушень комунікативного розвитку розумово відсталих учнів [5, с. 14].

Необхідною умовою формування соціально активної особистості є оволодіння мовленням як засобом спілкування. За розумової відсталості

збагачення досвіду протікає уповільнено й спотворено через загальний недорозвиток психіки. Порушений розвиток практичної та пізнавальної діяльності не може сприяти швидкому накопиченню уявлень і не стимулює появі нових інтересів та потреб. Дитина не потребує мовленнєвого спілкування з оточуючими.

Але, слід зазначити, що одним з основних завдань спеціальної школи є підготовка учнів до життя в соціумі, яка не обмежується лише оволодінням певними знаннями й навичками трудової діяльності, а й виховує уміння правильно, доцільно та коректно спілкуватися з оточуючими.

Багаторічні дослідження в області спеціальної психології та корекційної педагогіки дозволили визначити основну мету та принципи сучасної системи виховання та навчання аномальних дітей молодшого шкільного віку [253].

Метою всього корекційно-педагогічного процесу є створення оптимальних умов для розвитку емоційної, соціальної та інтелектуальної сфер дитини, а також формування її особистісних якостей.

Вихідним положенням педагогічної роботи з дітьми, що мають вади інтелектуального розвитку є принцип єдності діагностики та корекції розвитку. Комплексна діагностика дозволяє виявити стан розвитку дитини з урахуванням вікових особливостей. Психолого-педагогічне обстеження повинно враховувати психологічні новоутворення, провідну діяльність та рівень розвитку типових видів діяльності.

Виходячи із даних комплексного діагностичного обстеження, до дитини мають бути поставлені єдині вимоги як у сім'ї так і у навчальному закладі.

Урахування загальних тенденцій розвитку нормальної та аномальної дитини також є важливим принципом їх навчання, тобто аномальна дитина повинна пройти усі стадії онтогенетичного розвитку, що й дитина з нормальним розвитком. Але, слід зазначити, що темп та кінцеві результати розвитку дитини з проблемами розвитку не співпадають з її віковою нормою. Під час корекційно-виховної роботи необхідно, щоб кожний етап вікового розвитку аномальної дитини був максимально наближений до норми.

Виходячи із цього, під час навчання аномальних дітей необхідно враховувати принцип генетичного ходу розвитку психічної діяльності, в тому числі пізнавальної та практичної.

Не менш важливим принципом корекційної роботи є розвивальний характер навчання, яке повинно враховувати як особливості віку, так і особливості структури порушення. Розвивальне навчання повинно бути спрямоване на більш ранній початок корекційно-виховного процесу, прискорення темпу розвитку та усунення відхилень розвитку.

Результати корекційно-виховної роботи підвищуються завдяки спілкуванню дорослого з дитиною, дітей між собою. Позиція педагога має виходити з інтересів дитини та перспектив її подальшого розвитку.

Особистісно-орієнтовний підхід створює оптимальні умови для вирішення наступних завдань виховання: забезпечення фізіологічного та психологічного комфорту дитини, раннє виявлення порушень у розвитку та

індивідуальності дитини з метою корекції відхилень від вікової норми, формування правильних взаємовідносин дітей з дорослими та однолітками [160].

Перелічені теоретичні положення та принципи стосуються всіх дітей із відхиленнями у розвитку.

Стосовно нашого дослідження, перераховані принципи використані під час створення комплексної програми розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами, виступають керівними положеннями її практичного втілення впродовж експерименту.

Також ми керувались загальнопедагогічними принципами: науковості, доступності, наочності, послідовності, системності, врахування особистісних якостей дитини, комплексності; та принципами онтогенетично-орієнтованої системної арттерапії: суб'єктності, активності, партнерства в терапевтичних стосунках, опори на предметно-чуттєвий характер діяльності, постійного зворотнього зв'язку, єдності й взаємодоповнення вербальної та невербальної експресії, взаємопроникнення лікувальних, профілактичних, розвивальних, корекційних, виховних і навчальних елементів; поєднання групового характеру корекційного процесу з індивідуальним підходом, інтегративності, системності, орієнтації на саморозвиток, опори на внутрішні компенсаторні можливості організму та психіки дитини, визнання регресивних психологічних реакцій як закономірних і навіть необхідних для розвитку онтогенетично більш дозрілих форм психічної діяльності.

Одне із завдань нашого дослідження – вивчення стану сформованості мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

Отримані у дослідженні дані про комунікативну незрілість дітей із вадами інтелекту, про негативну роль дефіциту спілкування з дорослими та однолітками під час становлення у них діяльності спілкування актуалізують проблему усунення їх комунікативного недорозвинення як можна раніше.

Виходячи із вище названих принципів, аналізу літератури із досліджуваної проблеми [288], а також даних констатувального експерименту, ми визначили основні напрямки роботи з розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами, що спиралися на їх можливості:

- позитивно сприймали оточуючих;
- уміти будувати безконфліктні взаємини;
- контролювати свої емоції, настрій;
- бути обізнаними з соціальними нормами та вміти використовувати набуті знання в життєвих обставинах;
- уміти не заважати товаришеві;
- організувати гру або брати участь у спільній грі;
- вміти грати тривалий час, захоплено, зосереджено;

- використовувати позитивні форми в спілкуванні з однолітками, проявляти моральні почуття;
- уміти спілкуватися з дорослими;
- мати добре розвинений словниковий запас і вміти використовувати його на практиці;
- мати розвинену фонетико-фонематичну сторону мовлення;
- мати певні знання з граматики;
- мати навички зв'язного мовлення;
- мати добре розвинену моторику.

Змодельована нами комплексна методика розвитку мовленнєво-комунікативних умінь розглядається як організаційно-педагогічна система формування мовленнєвої й комунікативної компетентності дитини з вадами інтелекту за наявності оптимального функціонування специфічних умов [160].

Нами були визначені педагогічні умови здійснення процесу розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії, серед яких виділено:

1) *зовнішні* (організаційно-дидактичні) умови: *організаційні* (створення спеціального навчально-корекційного середовища, постановка мети та завдань навчально-корекційного процесу); *змістовні* (залучення всіх засобів корекції: вербальних та невербальних, здійснення керування та контролю за процесом навчання); *матеріально-технічні* (створення специфічного педагогічного інструментарію); *особистісні*: особистість учителя та вихователя (високий рівень кваліфікаційної підготовки, здійснення між предметних зв'язків);

2) *внутрішні* умови: створення позитивної *мотивації* та відповідного емоційного стану з метою усвідомлення кожною дитиною необхідності проведення спеціальної корекційно-педагогічної роботи, вироблення внутрішньої (прояви пізнавальної активності під час навчальної діяльності) та зовнішньої (вироблення потреби особистості у мовленнєво-комунікативній діяльності, прагнення до досягнення вищого рівня мовленнєво-комунікативного розвитку); *урахування індивідуальних особливостей розвитку* (психологічних та інтелектуальних); *самостійна пізнавальна активність* (згідно з діяльнісним підходом формування та розвиток умінь і навичок відбувається тільки під час активної пізнавальної діяльності).

Для успішної інтеграції дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями в соціальне середовище доцільно використовувати методи арттерапії. Практика показує, що використання даного методу в різних його формах для дітей із порушеннями розвитку дозволяє стабілізувати їх емоційний стан, розвиває комунікативні навички, сприяє формуванню соціально прийнятних форм подолання негативних емоцій.

Корекційно-розвивальні заняття арттерапією виховують здатність до самовираження та самопізнання дитини з обмеженими можливостями й цим гармонізують її особистість у цілому. Розширення даних можливостей на заняттях пов'язано з продуктивним характером мистецтва – створенням

естетичних продуктів, вихованням почуттів, переживань і здібностей дитини з проблемами інтелектуального розвитку.

У нашому дослідженні ми використовували методи імаготерапії, а саме драмотерапії.

Театр як синтетичний вид мистецтва поєднує у собі слово, музику, емоції, вербальну та невербальну комунікацію, публічний виступ та багато іншого.

За допомогою театральної діяльності збагачується словниковий запас дитини. Мовний матеріал, засвоєний під час вистави, діти можуть надалі використовувати у повсякденному спілкуванні.

Тексти, що застосовуються під час підготовки до театральної діяльності, є граматично та лексично правильними, емоційно насиченими, лексично структурованими. У драматургічних текстах присутні елементи моралі, градація між «добрим» та «поганим». Така діяльність допомагає дитині з інтелектуальними вадами розвивати критичність мислення.

Під час театралізації діти засвоюють уміння невербального спілкування, вчаться виражати свої емоції.

Драматерапія є гарним способом подолання конфліктності. Вона вчить дітей працювати у колективі, враховувати потреби та вимоги інших людей.

Під час театралізованої діяльності використовуються яскраві образи героїв, яких хочеться наслідувати.

Крім того, театральна діяльність не обмежується тільки постановою вистави. Тут використовується й діяльність, пов'язана з виготовленням театрального реквізиту. Таким чином, діти розвивають свої образотворчі та трудові уміння. Крім того, така діяльність позитивно впливає на розвиток дрібної моторики, що допомагає у процесі розвитку моторного компоненту мовлення, та грає не аби яку роль під час занять з пальчикового та лялькового театру.

Вченими доведено, що музичний супровід, вокальні номери, танцювальні моменти, застосовані під час театрального дійства також позитивно впливають на загальний розвиток дитини.

Музичне мистецтво є важливим фактором естетичного становлення, залучення особистості до висот загальнолюдських ідеалів та культурно-історичних досягнень. Саме у формуванні духовної першооснови у дитини велику роль відіграє музика. Музичним вихованням, формуванням у дітей тих чи інших особистісних якостей займалися такі науковці, як Н. О. Ветлугіна, Л. Б. Закс, Д. Б. Кабалевський, В. В. Медушевський, Н. А. Фоломєєва, В. М. Шацька та інші.

Музика – це найшляхетніше мистецтво, яке особливо сильно діє на духовний стан дитини. У музиці є ряд особливостей, однією з яких є потреба в емоційному та руховому самовираженні. Естетична насолода від музики, катарсично впливає на душі дітей, сприяє відчуттю стану катарсису. Музику треба навчитися слухати [128].

Творчість дітей повинна базуватися на яскравих музичних враженнях. Чергувати мовлення і спів, сполучаючи їх з рухом, для дітей так само природньо, як і просто грати. Пізнання музики дітьми є емоційно-духовним пізнанням, відмінним за своїми базовими формами від інтелектуально-когнітивних процесів.

Заняття співами викликають у дітей позитивні емоції, що в свою чергу активізують їх мовленнєву діяльність.

Водночас, співи у дитячому віці слід розглядати як засіб зміцнення організму. Систематичне застосування музики сприяє виправленню, поліпшенню мовлення, його контролю.

У процесі співу в дітей розвиваються слухові уявлення, без яких неможливе правильне відтворення мелодії голосу, мелодичний слух, ладове почуття, чуття ритму, музична пам'ять, емоційний відгук на музику.

Танцетерапія – це психо-терапевтичний метод, в межах якого дитина виконує певні рухи і починає усвідомлювати рухи свого тіла, що в свою чергу, сприяє особистісному розвитку і психічному оздоровленню.

Залучення молодших школярів до театральної діяльності потребує співпраці багатьох фахівців. Так над правильним вимовлянням тексту вистави працює не тільки вчитель та вихователь, а й логопед. Для правильного застосування музичної складової у театральну діяльність слід залучати музичного керівника. Для постановки танцювальних номерів на допомогу приходить вчитель з лікувальної фізкультури та фахівець з танців.

У підборі костюмів допоможе костюмер (якщо такий є у школі), або педагог-організатор. У процесі виготовлення театального реквізиту на допомогу приходить вчитель з ручної праці.

Під час проведення формувального етапу експерименту, ми також консультувалися з керівниками театального шкільного гуртка, що діє у Сумській спеціальній школі у старших класах.

Роль театральної діяльності у розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами важко переоцінити. Саме тому включення елементів арттерапії (імаготерапії) в процес навчання й виховання дітей із вадами інтелектуального розвитку є дуже актуальним на сучасному етапі еволюції суспільства.

3.2. Організація та структура експериментальної методики розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії

На підставі узагальнених теоретичних основ спеціального навчання, рівнів сформованості мовленнєво-комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними вадами, виявлених у ході констатувального експерименту, специфічних психологічних особливостей дітей із вадами інтелектуального розвитку, нами були зазначені основні напрями розвитку зазначених вище умінь, що стали основою для визначення завдань корекційно-розвивальної

роботи, принципів її організації в експериментальній групі.

Основним завданням комплексної методики виступає розвиток мовленнєво-комунікативних умінь молодших школярів із вадами інтелекту засобами арттерапії.

Як зазначалося вище, у корекційній роботі були виокремлені спеціальні принципи: онтогенетичного (індивідуального психічного) розвитку, систематичності, комплексності, поетапності, діяльнісного (врахування провідної діяльності відповідно віку), диференційованого підходів, врахування особистісних особливостей, неперервності та наступності, соціально-особистісної взаємодії, педагогічної компетентності.

Ці принципи були запропоновані видатними вченими, які стояли біля витоків становлення й розвитку логопедії та логодидактики (Т. О. Власовою, Г. А. Волковою, Р. Є. Левіною, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. Ю. Хватцевим, М. К. Шермет, З. П. Ленів, В. О. Липою та ін.) і розвивались, уточнювались, систематизувались поруч із розвитком цілого ряду наук, що знаходяться з ними в міжсистемних зв'язках [155, с. 176–177].

Оскільки, в даній методичній системі використовуватимуться й арттерапевтичні методи, прийоми та техніки – необхідно виокремити, також, принципи арттерапії, як галузі наукового знання та засобу корекції (З. П. Ленів).

Основними *принципами онтогенетично-орієнтованої системної арттерапії* є:

- принцип суб'єктності (ставлення до дітей в арттерапевтичному процесі не як до пасивних реципієнтів корекційного й розвиваючого впливу, а як до особистостей, які мають індивідуальні потреби, погляди, переконання, способи висловлювання думки тощо);

- принцип активності (багатовимірне заохочення дітей-учасників арттерапевтичного процесу до різноманітних форм творчого саморозкриття);

- партнерства в терапевтичних стосунках (повага позиції дитини, деколи наслідування її ініціативи, стимулювання до вираження думок та відчуттів у вербальній і невербальній формах);

- опори на предметно-чуттєвий характер діяльності (активне використання візуальних, музично-аудіальних, кінестетичних та ігрових засобів самовираження, стимулювання творчої уяви);

- постійного зворотнього зв'язку (відгуки учасників арттерапевтичних занять про свої відчуття, враження та думки про свою діяльність, коментування ведучим заняття особливостей творчої експресії та поведінки дітей);

- єдності й взаємодоповнення вербальної та невербальної експресії (чергування в процесі арттерапевтичного заняття образотворчої діяльності, музикування, танцю, рухів, драматизації, придумування казок та ін.);

- взаємопроникнення лікувальних, профілактичних, розвивальних, корекційних, виховних і навчальних елементів;

- поєднання групового характеру корекційного процесу з індивідуальним підходом відповідно до результатів клінічної та психолого-педагогічної діагностики кожної дитини;

- інтегративності (активізація та розвиток емоційних, комунікативних, пізнавальних і поведінкових аспектів особистості, подолання протиріч між відчуттями, діями, вчинками, мовленням під час заняття);

- системності (сприймання поведінки та порушень дітей у контексті терапевтичних, групових і соціальних взаємозв'язків, а також врахування широкого спектру різноманітних факторів ризику);

- принцип орієнтації на саморозвиток, опори на внутрішні компенсаторні можливості організму та психіки дитини з паралельним використанням зовнішніх ресурсів;

- принцип визнання регресивних психологічних реакцій як закономірних і навіть необхідних для розвитку онтогенетично більш дозрілих форм психічної діяльності [155, с. 130]

Таким чином, слід зазначити, що *загальні педагогічні принципи, спеціальні принципи та принципи онтогенетично-орієнтованої системної арттерапії* дуже тісно переплітаються між собою, доповнюють один одного та можуть бути запорукою ефективної побудови процесу розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами [155].

Структура методики розвитку мовленнєво-комунікативних умінь засобами арттерапії побудована на основних розділах корекційної роботи.

Усі напрямки арттерапії поділяються на 3 види: **пасивні, активні й інтегративні**. Пасивні передбачають відносно залучення дитини до арттерапевтичного процесу; активні спонукають до безпосередньої діяльності дитини; інтегративні являють собою симбіоз різних арттерапевтичних впливів [155].

Вважаємо за необхідне зазначити, що у структурі спілкування виокремлюють три взаємопов'язані сторони: комунікативна, інтерактивна, перцептивна.

Комунікативна сторона спілкування складається з обміну інформацією між індивідуумами, що спілкуються.

Інтерактивна сторона – це не тільки обмін знаннями, але й діями.

Перцептивна сторона спілкування означає процес сприймання один одного партнерами по спілкуванню та встановлення на цій основі взаємопорозуміння [160, с. 96].

У процесі спілкування використовують знакові системи: *вербальні* (мовленнєві) та *невербальні* засоби спілкування. Можна виділити 4 форми невербальних засобів спілкування, кожна з яких використовує свою знакову систему. Це – *кінетика* (жести, міміка, пантоміміка), *паралінгвістика* (вокалізація, тобто якість голосу, включення пауз та ін.), *проксеміка* (просторова й часова організація спілкування), *візуальне спілкування* («контакт очима») [160, с. 96].

Діяльнісний підхід та врахування сензитивних періодів розвитку дозволяє нам розглядати гру як один із найбільш ефективних засобів соціалізації особистості дитини з інтелектуальними вадами. Притаманна таким дітям емоційна незрілість може бути компенсована завдяки створенню необхідних, адекватних їхнім можливостям, умов. Навчання через гру (за умови правильного методичного забезпечення) сприяє переносу інтересу та зацікавленості з ігрової на навчальну діяльність. Інтерес дітей до гри поступово переходить не тільки в інтерес до навчання, але й до того, що вивчається [160, с. 105].

З метою досягнення позитивних результатів щодо розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами в соціальному аспекті ми намагалися реалізовувати в корекційному процесі такі завдання:

- набуття дитиною досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій;
- сприймання та оцінно-етичне коментування художніх творів як основи адекватної оцінки власного стану й стану оточуючих;
- розвиток умінь усвідомлювати та вербалізувати власний стан і стан оточуючих;
- інсценування конфліктних і безконфліктних способів взаємодії з оточуючими з подальшим їх обговоренням;
- наявність емоційного тла життєдіяльності;
- застосування адекватних педагогічних засобів, що ефективно реалізують виховні цілі [82].

Усі зазначені положення ми враховували в розробці експериментальної методики [160, с. 106].

Важливим моментом підготовчого етапу формувального експерименту було виділення експериментальних і контрольних груп дітей з інтелектуальними вадами молодшого шкільного віку. В експерименті брали участь 50 учні перших класів із розумовою відсталістю (2 експериментальні групи). Контрольну групу склали 46 (2 контрольні групи) дитини із розумовою відсталістю того самого віку.

Експериментальне навчання проводилося протягом 2012 – 2013 н.р. у молодших класах спеціальних загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів (КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа для дітей, які потребують розумового та фізичного розвитку, Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат, Піщаноблідська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат)

Перед початком дослідження ми вивчали такі документи, як: особові справи учнів, щоденники вчителя й вихователя, листки здоров'я дітей.

У корекційно-розвивальному навчанні брали участь 50 розумово відсталих молодших школярів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів: КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа для дітей, які потребують розумового та фізичного розвитку (24 дітей), Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (14 дітей), Піщаноблідська

спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Добровечичківського району, Кіровоградської області (12 дітей).

Усі досліджувані діти були учасниками діагностичного експерименту.

Контрольну групу склали 46 дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами (КЗ «СНВК I–II ступенів № 2» Харківської обласної (19 дітей), Штепівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (16 дітей); Піщанобридська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (11 дітей). Усі досліджувані діти брали участь у діагностичному експерименті.

Як зазначалося вище, розвиток мовленнєво-комунікативних умінь відбувався засобами арттерапії, а саме: імаготерапії. Основними напрямками роботи стали:

- розвиток мовленнєво-комунікативних умінь засобами пальчикового театру;
- розвиток мовленнєво-комунікативних умінь засобами лялькового театру;
- розвиток мовленнєво-комунікативних умінь засобами ігор-драматизацій;
- розвиток мовленнєво-комунікативних умінь та дрібної моторики засобами виготовлення театрального інвентарю.

Така послідовність вибору напрямів роботи обрана нами не випадково. Ми планували діяльність за принципом «від простого – до складного». Заняття пальчиковим театром є найпростішим. Така діяльність не потребує великих затрат енергії. В основу її покладено розігрування потішок. Мовний компонент подано у віршованій формі, легко запам'ятовується, але тим самим підготовлює дитини до більш складного виду діяльності лялькового театру. У роботі з ляльками ускладнюється мовленнєвий матеріал, використовуються додаткові засоби, діти вчаться грати у колективі, опановують навичками лялько ведення, вчаться запам'ятовувати послідовність, контролювати свою діяльність та діяльність інших, опановують роботу за ширмою тощо.

Наступним етапом є ігри-драматизації. Вони найбільш складні. Окрім вербального компоненту додається невербальний. Дітям доводиться грати емоційний стан героя гри-драматизації, опановувати його репліками. Ще одним зі складних компонентів такої діяльності є вміння виступати на публіці. На відміну від лялькового театру, де дитина схована за ширмою, тут потрібно виконувати свою роль у всіх на очах. Дитині доводиться боротися зі своєю сором'язливістю. Але, найголовніше те, що гра-драматизація може виступити стимулом грати гідно, подібатися глядачам.

Учасникам гри-драматизації необхідно використовувати вміння хореографії, що також вимагає неабияких зусиль.

Що ж до занять з виготовлення театрального реквізиту, то вони були рівномірно розподілені між усіма іншими видами занять, так як результат цих занять ми використовували під час постановки вистав. Ця діяльність є також складною. Вона потребує певного розвитку дрібної моторики, зосередження

уваги, посидючості, умінь не відходити від задуму, контролю та неабиякої завзятості. У свій час така діяльність розвиває творчість, зосереджує увагу, активізує уяву та дає волю фантазуванням дітей.

У процесі проведення формувального етапу експерименту, нами протягом одного навчального року нами було проведено 40 занять (1–2 заняття на тиждень). Кожен застосований нами напрямок роботи містив по 10 занять.

Усі заняття включали такі компоненти:

1. Вступна частина (привітання, оголошення теми та завдань заняття, мовленнєва й пальчикова розминка).
2. Основна частина (безпосереднє виконання завдань заняття).
3. Заклучна частина (обговорення заняття, прощання з дітьми).

Практика роботи з дітьми, що мають вади інтелектуального розвитку показала, що можна використовувати різні варіанти цієї схеми. Це залежить від низки факторів: психофізичних особливостей дитячої групи, їх стану на момент проведення заняття, корекційних задач на даний період, часу проведення заняття тощо.

Усі заняття були комплексними, включали в себе як активні, так і пасивні форми арттерапії. Хоч усі заняття були груповими, але до дітей застосовувався як індивідуальний, так і диференційований підходи. Незалежно від виду заняття, кожен із них передбачав вправи на розвиток комунікативних умінь і дрібної моторики.

Впровадження методики відбувалося в другу половину дня під час занять з вихователем. Тривалість заняття складала 25–30 хвилин. У процесі впровадження експериментальної методики ми намагалися залучити до процесу арттерапевтичних занять і педагогів спеціальних шкіл, а також враховували міжпредметні зв'язки. Так, із засвоєнням мовленнєвого матеріалу допомагали вчителі та логопеди, з музичним супроводом та вивченням пісень – вчителі музики, у процесі виготовлення театрального реквізиту – вчителі з трудового навчання тощо.

Зміст етапів комплексної методики та стисла їх характеристика висвітлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Зміст етапів комплексної методики розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії

Напрями	Театральна діяльність(гра)	Розвиток мовленнєво-комунікативних умінь та дрібної моторики
1. Пальчиковий театр (10 годин)	Дитина грає роль за казкою за допомогою	Формування емоційної сфери дитини (поняття «добре»,

	пальчикової ляльки; обговорення та подальший розвиток сюжету казки.	«погано», «весело», «сумно»), розвиток пам'яті, мислення, уваги й уяви; розвиток словника дитини, елементів діалогічного й монологічного мовлення, виразності мовлення; розвиток дрібної моторики за допомогою пальчикових рухів; підвищення потреби в активності та реалізації своїх моторних і емоційних можливостей
2. Ляльковий театр (10 годин)	Дитина грає за допомогою ляльки сюжетну роль за казкою, в результаті чого відбувається емоційний аутотренінг через емоційну ідентифікацію з персонажем	Розвиток словника дитини, діалогічного й монологічного мовлення, виразності мовлення; засвоєння норм і правил поведінки; формування уваги, пам'яті, уяви; ознайомлення з елементами виразних рухів, жестами; розвиток дрібної моторики з використанням верхових ляльок
3. Ігри-драматизації (10 годин)	Дитина грає образи казкових героїв і реальних персонажів; вчиться розв'язувати проблемні ситуації	Розвиток словника дитини, діалогічного й монологічного мовлення, виразності мовлення; засвоєння норм і правил поведінки; формування уваги, пам'яті, уяви; ознайомлення з елементами виразних рухів, мімікою, жестами; розвиток моторики за допомогою виконання акторських рухів і маніпуляції з театральним реквізитом; підвищення соціальної адаптації дитини
4. Виготовлення реквізиту (10 годин)	Дитина, граючись, вчиться виготовляти іграшки пальчикового та лялькового театру, елементи костюмів і реквізитів ігор-драматизацій; засвоює	Розвиток дрібної моторики через створення театального реквізиту; формування уваги, пам'яті, уяви; збагачення словникового запасу; розвиток комунікативних умінь через обговорення виготовленого

	поняття «реквізит»	виробу
--	--------------------	--------

Першою складовою комплексної методики став розвиток мовленнєво-комунікативних умінь засобами **пальчикового театру**.

Пальчиковий театр відіграє безпосередню роль у розвитку дрібної моторики руки й у розвитку комунікативних умінь дитини. За допомогою пальчикових ігор дитина з вадами інтелекту збагачує словниковий запас, розвиває пам'ять, учиться виконувати різні ролі, імітувати голоси, тощо. Крім того, подібна діяльність розвиває творчі здібності дитини, зосереджує її увагу на яскравих образах героїв пальчикового театру. Діти залюбки грають пальчиковими іграшками, допомагають створювати костюми для них, виготовляють прості іграшки самостійно.

Окрім виготовлення та безпосередньої гри з пальчиковим інвентарем, програмою передбачено також включати в роботу пальчиковий масаж і пальчикову розминку. Таким чином, стимулюються біологічно активні точки, що призводить до активізації мовленнєвого потенціалу, пальчики стають більш гнучкими й слухняними та легше піддаються ігровим діям.

Пальчиковий театр є простим у застосуванні та дуже цікавим для дітей. Героями в даному випадку виступають пальчики й долоні дітей. Вербальний матеріал для пальчикового театру простий для розуміння і легкий для запам'ятовування (потішки, віршики, казки тощо), що є позитивним моментом у роботі з дітьми означеної категорії. Під час корекційних занять з пальчикового театру ми застосовували ляльки, одяг і інші реквізити з різних матеріалів, що давало можливість розвивати кінестетичні почуття дітей. Крім того, образи пальчикового театру були яскравими й різнокольоровими, що давало змогу знайомити дітей із назвами кольорів і зацікавлювати їх, звертаючи увагу на яскраве дійство.

Заняття пальчикового театру будувалося за принципом «від простого до складного». Як уже зазначалося, таких занять було 10. На початкових заняттях діти знайомилися з методикою пальчикового театру, приміряли різні ролі, допомагали героям гри. На кінцевому етапі діти вже намагалися самостійно поставити пальчикову виставу. Темі занять пальчикового театру представлено у таблиці 3.2.

Слід зазначити, що на етапі проведення занять з пальчикового театру відмічалися певні труднощі у роботі з досліджуваними нами дітьми. Незважаючи на те, що мовний матеріал, який використовувався під час цих занять був досить простим, дітям важко давалося його запам'ятати.

Слід зазначити, що на етапі проведення занять з пальчикового театру відмічалися певні труднощі у роботі з досліджуваними нами дітьми. Незважаючи на те, що мовний матеріал, який використовувався під час цих занять був досить простим, дітям важко давалося його запам'ятати.

Таблиця 3.2

Теми занять пальчикового театру

№ з/п	Заняття пальчикового театру
1.	Заняття «Знайомство з пальчиковим театром»
2.	Заняття «Смішні пальчики»
3.	Заняття «Допоможіть курочці Рябі»
4.	Заняття «Якому пальчикові личить це обличчя?»
5.	Заняття «Розіграймо казку»
6.	Заняття «Продовж казку»
7.	Заняття «Пальчики граються»
8.	Заняття «Підготовка до показу пальчикової вистави»
9.	Заняття «Розучування ролей пальчикової вистави»
10.	Постановка пальчикової вистави

Під час занять з розумово відсталими молодшими школярами відзначалося, частіше за все, невміння використовувати ляльки пальчикового театру. Діти роздивлялися їх, пестили, не звертаючи увагу на інших дітей, які намагалися виконувати завдання. Так наприклад, хлопчик Женя, роздивляючись ляльку Діда з казки «Курочка ряба» постійно повторював: «Ні, дід не старий! Не старий дід! Діду ще ого скільки жити! Дід гарний! Дід не старий!»! Для вирішення цієї складності. Експериментатор індивідуально працював з цією дитиною, беручи його руки у свої та досконало пояснюючи, що треба робити. Після такої допомоги, вже у середині заняття дитина включилася в роботу і виконувала завдання самостійно.

Слід зазначити, що одні діти були досить млявими у виконання діяльності, інші ж, навпаки, занадто імпульсивними. Для того, щоб запам'ятати мовний матеріал дітям потрібно було більше часу, і відповідно, більше число повторень. Але частина дітей стомлювалася і відмовлялася виконувати поставлену задачу, інша частина дітей не могли довго зосереджувати увагу на одному виді діяльності, метушилися, то знімали, то одягали ляльки. Щоб вирішити цю проблему, у роботі з даною категорією дітей ми застосовували часту зміну діяльності, у тому числі фізкультхвилинки та самомасаж пальчиків.

Також у дітей відзначалися порушення звуковимови, що заважало їм повноцінно оволодівати мовним матеріалом, необхідним для занять з пальчикового театру. Для вирішення цієї проблеми у роботу над постановою вистав ми залучали вчителя-логопеда, який допомагав дітям із засвоєнням відповідного мовного матеріалу на логопедичних заняттях.

Останнім етапом занять з пальчикового театру була постановка пальчикової вистави. Для цієї вистави діти самостійно виготовляли реквізит, а саме героїв лялькової вистави. У виконанні цього завдання нам допомагав вчитель з ручної праці. Слід зазначити, що виготовлення театрального реквізиту відбувалося саме на уроках з ручної праці.

Для постановки вистави ми використовували театр паперових ляльок, у яких були зроблені отвори для вказівного та безіменного пальчиків дитини. Кожна дитина виконувала роль відповідного героя. Дія вистави відбувалася на столі.

На виставу з пальчикового театру були запрошені вчителі та вихователі початкової ланки, а також учні молодших класів, які не приймали участі у формульованому етапі експерименту.

Для виконавців вистави подібна демонстрація була одним із етапів самоствердження. Діти раділи, що впоралися із завданням та отримали похвалу оточуючих.

Наступною складовою формульованого етапу експерименту став розвиток мовленнєво-комунікативних умінь засобами **лялькового театру**.

Ляльковий театр – це театральне видовище, в якому діють ляльки (можуть варіюватися за розмірами та формами, наприклад, бути об'ємними або плоскими), що рухаються за допомогою акторів. Здебільшого актори, які керують ляльками, сховані або замасковані від глядача [147, с. 168].

Вибір лялькотерапії в роботі з дітьми молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами зумовлений низкою причин. Заняття цим видом арттерапії не потребують великих зусиль, їх можна використовувати як для розваги, так і для навчання. Діти залюбки граються з іграшками лялькового театру й вивчають потрібний для цього літературний матеріал, що збагачує їх словниковий запас, містить елементи моралі, вчить нормам і правилам поведінки у соціумі та привчає до колективної діяльності.

За допомогою цього імаготерапевтичного засобу дітей формуються не тільки театральні уміння, а й розвиваються такі важливі пізнавальні процеси, як: увага, пам'ять, уява та мислення. Крім того, під час занять ляльковим театром не обійтися без участі дрібної моторики, розвиток якої безпосередньо пов'язаний із розвитком мовлення, а отже й комунікативних умінь.

Онтогенетичні принципи дитячої психології передбачають той факт, що пізнаючи соціальний світ, його зв'язки та оточення й маючи обмежені можливості безпосереднього включення себе в ці структури, дитина проектує накопичений нею соціальний досвід у гру. Основними об'єктами такої соціальної проекції довгий час є ляльки. Проектуючи свій соціальний досвід на ляльку, дитина в спільній грі й зрозумілій формі пізнає світ людських відносин. Лялька, будучи природним позитивним подразником, є для дорослого засобом привернення уваги й безпосередньо корекційно-розвивального впливу на нього в умовах максимального психологічного комфорту. Низка досліджень у галузі лялько терапії [187] свідчить, що використовуючи ляльку на заняттях дитина тричі психологічно захищена. По-перше, дорослий приймає всі форми творчого самовираження дитини за допомогою ляльки, демонструє їй тільки позитивний зворотній зв'язок; по-друге, лялька виступає прообразом внутрішнього «Я» дитини, виступає відмінною від дитини особистістю та не несе відповідальності за свої дії; по-третє, у ляльковому театрі дитина захищена від глядачів ширмою, яка дозволяє їй сховати свою невпевненість, сором'язливість, логофобічну реакцію.

Спільні дослідження А. Н. Білоногової, В. П. Добридень та Ю. С. Шевченка, дозволило виділити основні переваги даного методу у корекційній роботі з дітьми:

- можливість отримання діагностичної інформації;

- можливість використання лялькотерапії як адаптованого варіанту психодрами;
- усунення логофобічної реакції та можливість логопедичної корекції;
- виховні можливості лялькового театру сприяють формуванню та розвитку творчих здібностей;
- педагогічний і дефектологічний аспекти передбачають можливість активізувати образне мислення, увагу, уяву, пам'ять, дрібну моторику, почуття ритму, координації рухів тощо.
- сугестивні можливості лялькотерапії передбачають використання ляльки як об'єкту, через який відбувається посереднє навіювання;

Крім того, ляльковий театр виступає засобом виховання естетичних почуттів дитини.

Робота лялькового театру будується на основі використання улюбленого персонажа або ляльки, з якими розігруються в особах історії, пов'язані з проблемною ситуацією конкретної дитини. Улюблена лялька потрапляє в «погану історію», але справляється з нею й виходить переможцем. У розгортанні сюжету придуманої історії важливі зростаюче напруження на початку й позитивне вирішення його в кінці.

Основною ідеєю лялькового театру є здатність створити виставу за допомогою ляльок, які допомагають акторам театру створити яскраві образи, передати характерні риси людського характеру й форми поведінки. У діалозі героїв вистави міститься повчальний зміст, важлива інформація та соціальні норми. Ляльковий театр також допомагає дітям з інтелектуальними вадами опанувати сюжетно-рольову гру, засвоїти певні соціальні ролі й норми поведінки, вчить маніпулювати ляльками (чим підвищує рівень розвитку дрібної моторики). У грі діти вчаться відрізнити добро від зла, хороші вчинки від поганих [12, с. 212].

Як і учні молодших класів масових шкіл, діти з інтелектуальними вадами залюбки граються і намагаються виконувати поставлені в грі завдання. Дуже важливо, щоб грою учнів керував учитель. Лише тоді вона буде цілеспрямованою та нестиме певний зміст.

У роботі з молодшими школярами доцільно використовувати театр іграшок та петрушок. Театр іграшок показують на столі, рухаючи іграшки та промовляючи за них. Театр петрушок дістав свою назву від популярного й старовинного лялькового героя – Петрушки. У цьому театрі все об'ємне. Лялька-Петрушка одягається на руку та діє над ширмою.

В учнів початкових класів продовжує формуватися опорно-руховий апарат, слабо розвинені м'язи рук. Тому підбираючи п'єсу, слід передбачати, як довго дитина буде тримати ляльку, якою буде лялька (чи не заважка для дитини), чи зручно учню буде знаходитися за ширмою.

Виділяють такі види лялькових театрів:

- театр підвісних ляльок-маріонеток – керованих згори за допомогою ниток чи проволочок;

- театр верхових ляльок, керованих знизу (ляльок на руці), так званих рукавичних, а також ляльок на тростинах;

- театр тіней, у якому ляльки (частіше за все плоскісні фігурки) демонструють у вигляді чорних або кольорових силуетів на фоні освітленого екрану [199, с. 35].

У своїй роботі ми використовували театр верхових ляльок. Він є достатньо простим у використанні й не потребує від дітей великих зусиль.

Участь у діяльності лялькового театру допомагає дитині з інтелектуальними вадами збагатити словниковий запас (адже за основу дійства завжди беруться тексти казок або повчальних історій), засвоїти певні соціальні ролі та норми поведінки, вчить маніпулювати ляльками (чим підвищить рівень розвитку розвитку дрібної моторики). У грі діти вчаться відрізнити добро від зла, хороші вчинки від поганих.

У процесі постановки театрального дійства діти вчаться працювати в групі, спілкуватись один з одним та допомагати товаришу по грі. Така робота значно згуртовує учнів, допомагає розвинути комунікативні навики та не боятися показати свої вміння.

Молодші школярі залюбки погоджуються брати участь у лялькових театрах, навіть якщо індивідуальні особливості дитини дозволяють їй лише потримати ляльку. Учням подобається театральна діяльність, бо вона виступає сюжетно-рольовою грою, а, отже, дія відбувається ніби не насправді, хоч і потребує великої відповідальності. Крім того, граючи свою роль, дитина знаходиться за ширмою, що дозволяє їй перевертлитись у виконавця-лялькаря, не боючись осуду.

Звісно, в силу своїх індивідуальних можливостей, не всі молодші школярі з вадами інтелектуального розвитку здатні виконувати ролі казкових персонажів. Для таких дітей дуже корисним буде виступити в іншій ролі – глядача вистави. Учні залюбки спостерігають за дійством, а потім обговорюють виставу з учителем, відповідають на поставлені запитання, по можливості висловлюють власну думку.

Ефективним прийомом у створенні ситуації є звертання до глядачів – начебто від імені ляльки. Діти охоче виконують її прохання, задовольняють бажання. Цим самим вони виявляють до неї співчуття, турботу, увагу й шанобливе ставлення, сприймають як живу істоту, ніжно опікуються, піклуються [101, с. 215].

Проведені нами заняття лялькового театру також будувалися за принципом «від простого до складного». Як уже зазначалося, таких занять було 10.

На початкових заняттях діти знайомилися з методикою лялькового театру, вчилися ляльководінню, приміряли різні ролі. На кінцевому етапі, діти вже намагалися з допомогою дорослого поставити нескладну лялькову виставу.

Теми проведених занять лялькового театру зазначено у таблиці 3.3.

Теми занять лялькового театру

№ з/п	Заняття лялькового театру
1.	Заняття «Знайомство з ляльковим театром»
2.	Заняття «Я – ляльковод»
3.	Заняття «Техніка мовлення. Дикція»
4.	Заняття «Розігрування казки «Колобок» сидячи у колі»
5.	Заняття «Розігрування казки без ширми»
6.	Заняття «Знайомство з правилами ляльководіння за ширмою»
7.	Заняття «Розігрування казки за ширмою»
8.	Заняття «Підготовка до показу лялькової вистави»
9.	Заняття «Постановка вистави»
10.	Показ лялькової вистави

Перед проведенням безпосередньої лялькової гри програмою була передбачена обов'язкова мовленнєва та фізична розминки. Беручись до виконання ролі, дитина мала бути підготовленою, як у фізичному так мовленнєвому і, навіть, у емоційному плані.

Якщо дитина відмовлялася приймати участь у постановці вистави лялькового театру, ми пропонували їй просто спостерігати за тим, як це роблять її однолітки. Зазвичай дитина захоплювалася дійством, та згодом включалася у роботу.

У роботі над постановкою вистав лялькового театру також відзначалися певні труднощі. Дітям важко запам'ятовувався мовний матеріал та його послідовність. Для того, щоб вирішити цю проблему ми пропонували вчителям та вихователям повторювати матеріали казок на уроках. Для розвитку потрібної звуковимови з дітьми також працював вчитель-логопед.

У роботу з постановки лялькового театру також включався музичний керівник, так як ця діяльність передбачала використання музики та співу. Наприклад, у виставі «Колобок», кожен герой виходить під свою музику, а колобок ще й пісеньку співає.

Не обійтися у постановці лялькового театру й без театрального реквізиту. Виготовляти його нам допомагав вчитель з ручної праці. Так, наприклад, у постановці фінальної вистави деякі атрибути і навіть кілька ляльок були виготовлені самими дітьми.

Великі труднощі виникали у дітей із розумовою відсталістю послідовність виходу героїв. Діти потребували постійні підказки для виходу своєї ляльки. Щоб справитися з цією проблемою, експериментатор постійно допомагав дітям слідкувати за словами своїх товаришів.

Оскільки діти молодших класів з інтелектуальними вадами не володіють у повному обсязі навичками читання, то їм потрібно було вчити слова напам'ять. І хоч за основу бралися відомі дітям казки, їх репліки часто плуталися. Щоб усунути цю проблему, ми залучили до постановки вистав

суфлера, роль якого виконував вчитель. Якщо дитина забувала слова, суфлер їх підказував.

Також важко було налагодити роботу з ширмою. Діти нерозуміли, де саме за ширмою їх місце. Тому ми помітили ширу різнокольоровими кружечками. Кожна дитина мала стояти навпроти свого кружечка. Так дітине сбивалися у кучу та мали свій простір.

Також великі труднощі відчували діти у правильному відтворенні матеріалу. У них відзначалися проблеми з дикцією, виразністю, силою голосу, тому для озвучування складних персонажів (наприклад вовка та ведмедя) брали на себе дорослі, або ж залучалися учні старших класів, які є учасниками театрального гуртка школи.

Таким чином, у роботі з постановки вистави лялькового театру відбувалася тісна взаємодія учнів молодших класів, персоналу школи та учнів старших класів, що, у свою чергу, значно розширило коло контактів дітей, сприяло їх дружності, мовленнєвому та комунікативному розвитку.

Як вже зазначалося, останнім етапом занять з лялькового театру була постановка вистави. Для дітей така діяльність була дуже відповідальною, адже у якості глядачів були запрошені вчителі, вихователі, учні та учасники театрального гуртка зі старших класів.

Деякі ролі вистави були важкими для дітей. Так, наприклад дівчинка Маша не змогла вивчити слова героя своєї ляльки, тому їй було запропоновано тільки керувати лялькою, а слова за неї промовив вчитель.

Після проведення вистави експериментатор називав імена усіх дітей по черзі та героїв, яких вони грали. Діти в цей час виходили з-за ширми та ставали перед нею. Кожного з акторів зустрічали оплисками. Діти дуже раділи цьому. Їм сподобалося те, що їх хвалять та аплодують їм.

Наступною складовою формувального експерименту став розвиток мовленнєво-комунікативних умінь засобами **ігор-драматизацій**. Вона, як і попередні, також складалася з 10 занять.

З огляду на психологічні особливості даної категорії дітей необхідно зазначити, що для більш успішного подолання відхилень у розвитку комунікативної сфери в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, особливу увагу слід приділити використанню творчих, креативних видів діяльності, в тому числі, театралізованої діяльності в структурі арттерапії.

Комунікативні дії в театральній грі опосередковані через ігрову діяльність, яка ще не здає свої позиції в молодшому шкільному віці дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями. Саме гра активно впливає на розвиток дитини, передусім, що в ній діти навчаються повноцінному спілкуванню. Ігрова роль – це та зовнішня опора, яка допомагає дитині керувати своєю поведінкою. Роль може розкрити в дитині потенційний комунікативний ресурс. За словами К. С. Станіславського, «природа театру та його мистецтва повністю заснована на спілкуванні дійових осіб між собою й кожного з самим собою» [8, с.36].

Разом із героями гри-драматизації діти реально, суб'єктивно переживають різні емоційні стани, змінюючи їх за допомогою вербальних і невербальних засобів. Крім того, сам процес спілкування з театром дає дитині сильний позитивно забарвлений емоційний заряд.

Ураховуючи, що основою театральної (образної) гри є уявна ситуація, очевидним стає також зв'язок уяви та емоцій. Не викликає сумніву, що розвиток емоцій і їх становлення тісно пов'язані з розвитком уяви та включенням її до структури емоційного процесу.

Відомо, що фантазії дітей із розумовими порушеннями занадто яскраво виражені в повсякденному житті. Так, діти схильні до брехні, яку прикрашають нереальними подіями й вигадками.

Театральна діяльність дозволить дитині вивільнити свої емоції, що в подальшому призведе до зменшення вигадок і допоможе регулювати поведінку.

Театральна гра забезпечує новий крок у поглибленні та активізації комунікативної взаємодії з навколишнім світом. Конкретною пристосувальною функцією гри є налагодження емоційної взаємодії з іншими дітьми: розробка способів орієнтування в їх переживаннях, формування правил, норм взаємодії з ними. Колективна театральна гра забезпечує контроль колективу над індивідуальним афективним життям дитини, приводячи його у відповідність до вимога і потреб оточуючих у конкретній комунікативній ситуації [37, с.21].

Важко переоцінити роль театралізованих ігор у формуванні вербальних засобів виразності, розвитку мелодико-інтонаційної сторони мови, а саме тембру, ритму, висоти, виразності голосу. У театральній діяльності йде практичне освоєння дитиною вищих форм експресії – вираження почуттів за допомогою вербальних і невербальних засобів виразності (інтонації, міміки, пантоміміки).

Театралізована діяльність створює такі умови, за яких дитина може передати свої емоції, почуття не тільки у звичайній розмові, а й публічно. Відомо, що дитині з порушеннями інтелектуальної сфери дуже важко розпочати розмову перед аудиторією. У такі моменти нею оволодіває страх бути неприйнятним суспільством, увага й сприймання розсіюються, дитина починає забувати слова, не розуміє їх змісту.

Звичку у виразній публічній промові можна виховати тільки шляхом залучення дитини до виступів перед аудиторією. А театральна діяльність є одним із найкращих засобів підготовки до публічних виступів.

У процесі театральної діяльності відбувається активний розвиток діалогу як форми соціалізованої (комунікативної) мови. Сценічні діалоги є ідеальними, «правильними», тобто вивіреними хронологічно, логічно, емоційно. Вивчені під час підготовки до вистави літературні зразки мови діти використовують згодом як готовий мовний матеріал у вільному спілкуванні.

Під час ігор-драматизацій велика увага приділялася невербальним засобам комунікації.

У роботі з досліджуваними були використані етюди, вправи, ігри, спрямовані на застосування виразних рухів (міміка, жести, пантоміміка) у виявленні різних емоційних станів, емоційних реакцій. Нами було використано методичку М. І. Чистякової [279], а саме:

- 1) ігри на розвиток уваги: «Що чути?», «Будь уважним», «Слухай звуки» ;
 - 2) ігри на розвиток пам'яті: «Повтори за мною», «Запам'ятай рухи», «Запам'ятай своє місце», «Слухай та виконуй!», «Хто що робив?», «Художник», «У магазині дзеркал», «Розвідники»;
 - 3) ігри на усунення рухових автоматизмів: «Прапорець», «Заборонений номер», «Будь ласка», «Заборонені рухи»;
 - 4) рухливі ігри: «Посварилися два півні», «Білі ведмеді», «Лисонька, де ти?»;
 - 5) ігри, сприятливі для заспокоєння, організації: «Слухай команду!», «Дивись на руки!»;
 - 6) етюди на виразність жесту: «Загартована дитина», «Ось він який!», «Візьми та передай!»;
 - 7) етюди на вираження основних емоцій: «Лисиця підслуховує», «Що там відбувається?», «Квітка», «Золоті крапельки», «Зустріч з другом», «Святковий настрій», «Брудний папір», «Страх», «Провина», «Соромно» та ін.
- Усі жести, яким навчали дітей, можна розділити на 5 груп:
1. жести-ілюстратори – це жести-повідомлення, жести-вказівки; піктограми (образні картинки-зображення); кінетографи (рухи тілом); ідеографи (вільні рухи руками);
 2. жести-регулятори – це жести, що виражають ставлення того, хто говорить до будь-кого (посмішка, кивок, спрямованість погляду, цілеспрямовані рухи руками);
 3. жести-емблеми – це своєрідні замісники слів або фраз у спілкуванні (наприклад, «до побачення», «йди-но сюди», «нехай» та ін.);
 4. жести-адаптори – це специфічні звички людини, пов'язані з рухами рук;
 5. жести-афоректори – жести, що виражають через рухи тіла та м'язи обличчя певні емоції.

Ми визнаємо велику значимість оптико-кінестетичної системи знаків у формуванні навичок комунікації досліджуваної категорії дітей.

Імітація дитиною різних емоційних станів має й психопрофілактичний характер. По-перше, активні мімічні й пантомімічні прояви почуттів допомагають запобіганню переростання деяких емоцій у патологію. По-друге, завдяки роботі м'язів обличчя та тіла забезпечується активна розрядка емоцій. Це особливо важливо тому, що за своїми віковими особливостями діти часто не усвідомлюють своїх психічних перешкод. По-третє, у дітей у процесі довільного відтворення виразних рухів відбувається пожвавлення відповідних емоцій та можуть виникати яскраві спогади про невідреаговані раніше переживання, що має значення для виявлення причини нервового напруження

у деяких дітей.

Заняття з ігор-драматизацій також будувалося за принципом «від простого до складного». На початкових заняттях діти знайомилися з методикою ігор-драматизацій, приміряли різні ролі, знайомилися з основами дикції, міміки й пантоміміки. На кінцевому етапі діти вже намагалися з допомогою дорослого поставити невеличку виставу.

Теми занять з ігор-драматизацій представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Теми занять з ігор-драматизацій

№ з/п	Заняття з ігор-драматизацій
1.	Заняття «Знайомство з іграми-драматизаціями»
2.	Заняття «Техніка мовлення. Дикція»
3.	Заняття «Я – актор»
4.	Заняття «Знайомство з вербальними та невербальним засобами комунікації»
5.	Заняття «Розігрування гри-драматизації»
6.	Заняття «Музична вистава»
7.	Заняття «Розв'язання проблемних ситуацій»
8.	Заняття «Розігрування казки»
9.	Заняття «Підготовка до постановки вистави»
10.	Показ вистави

Організувати ігри-драматизації із дітьми, що мають відхилення інтелектуального розвитку виявилось складніше у порівнянні з попередніми видами театральної діяльності. Це пов'язано з ускладненням мовного матеріалу та з тим, що дітям доводилося самим програти ролі своїх героїв, передаючи при цьому їх емоційний стан, використовувати міміку та жести. Крім цього, у роботу з постановки ігор-драматизацій ми включали елементи хореографії, яка дуже не просто давалась дітям. Для того, щоб танцювальна діяльність вдавалась дітям краще, ми пропонували вчителю з ЛФК відпрацьовувати потрібні рухи на своїх заняттях. Також у роботу з постановки вистав був залучений тренер з танців.

У роботі з постановки вокальних номерів нам допомагав музичний керівник. Також ми використовували записи потрібної нам музики, записаної на диск.

У роботі із засобами виразності, постановкою голосу, емоційності та невербальних засобів нам допомагали керівники театрального шкільного гуртка. У роботу із засвоєння мовного матеріалу долучалися вчителі, вихователі та вчитель-логопед. Для виготовлення театрального реквізиту у роботу було залучено вчителя з ручної праці.

Перед початком заняття з ігор-драматизацій з дітьми обов'язково проводилася мовленнєва та фізична розминка.

У роботі з дітьми молодшого шкільного віку відзначалися труднощі у обігруванні емоційної виразності. Дітям важко давалося передавати емоційний стан героя, вживати невербальні засоби. Для розвитку цих умінь ми проводили з дітьми вправи, спрямовані на показ емоційних станів. Дітям пропонувалося зобразити радість, сум, гнів, розпач тощо. Для кращого розуміння емоційних реакцій, експериментатор спочатку показував їх сам, а потім пропонував дітям повторювати за ним.

У роботі з дітьми молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю відзначалися непосидючість та небажання дотримуватися правил. Дітям було важко витримувати паузи, їм хотілося швидше долучитися до гри. Деякі діти швидко втомлювалися. На початку заняття відмічався запал та емоційність, але же до середини заняття діти втомлювалися і не хотіли продовжувати. Для того, щоб діти не встигали швидко стомлюватися, під час занять ми використовували часті переключення уваги, що заключалися у переході від виконання ролі до репетиції елементів хореографії або приспівування пісні. Таким чином, дітям завжди було цікаво. Що сприяло їх успішному засвоєнню матеріалу вистави.

Останнім етапом занять з драматизації став показ вистави. Ця діяльність була найвідповідальнішою, адже переглянути виставу були запрошені не тільки учні та персонал школи, а й батьки дітей.

Для того, щоб діти не розгубилися під час виконання хореографічних рухів, обличчям до них ставав тренер із танців і показував рухи разом із дітьми. Чкщо діти раптом забували слова, їм допомагав суфлер.

У кінці вистави експериментатор називав імена дітей, які приймали участь у виставі. Діти, у цей час, кланялися, глядачі – аплодували.

Щоб зробити приємне батькам, діти разом із вчителем ручної праці виготовили квіточки та подарували їх своїм близьким.

Хочеться відмітити, що постановка вистави дуже зворушила батьків. Вони обіймали та хвалили своїх дітей, дякували вчителям.

Дітям така діяльність дала можливість розширити коло спілкування, засвоїти певні мовленнєві та комунікативні навички.

Для організації імаго терапевтичних занять можна використовувати іграшки, ляльки та реквізит, що випускаються промисловістю (настільні театри, бібабо). Але найбільшу виховну цінність мають вироби, виготовлені власноруч, що розвиває образотворчі навички, дрібну моторику, творчі, винахідницькі здібності.

Саме тому наступною і останньою складовою формувального етапу експерименту стало **виготовлення театрального реквізиту**.

У роботі з виготовлення ляльок і театрального реквізиту дуже важливо стимулювати позитивну мотивацію до художньої діяльності, яка може бути забезпечена й такими *методами* як:

- показ готового взірця (показ готового виробу діяльності – іграшки, ляльки, реквізиту);
- застосування творчих завдань у всіх видах діяльності;

- застосування ігрових ситуацій;
- створення «ситуацій успіху», які викликають емоційно-позитивні переживання;
- використання спеціального обладнання й нетрадиційних матеріалів для занять з арттерапії (наприклад, мольбертів, тканин, бісеру, лози та інших природніх матеріалів).

У своїй роботі ми використовували розробки педагогів Л. В. Куцакової, С. І. Мерзлякової, Г. В. Генова. Іграшки для настільного театру можуть бути виготовлені з паперу, картону, поролону, коробок, дроту, природного матеріалу тощо.

На заняттях із дітьми ми виготовляли іграшки пальчикового театру, плоскі іграшки, іграшки з конусів і циліндрів, театральні маски, виготовляли декорації.

Теми занять із виготовлення театрального реквізиту подано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Теми занять з виготовлення театрального реквізиту

№ з/п	Заняття з виготовлення лялькового реквізиту
1.	Заняття «Виготовлення ляльок пальчикового театру»
2.	Заняття «Виготовлення плоских ляльок для настільного театру»
3.	Заняття «Виготовлення ляльок із конусів»
4.	Заняття «Виготовлення ляльок з одноразового посуду»
5.	Заняття «Виготовлення ляльки на лінійці»
6.	Заняття «Виготовлення іграшки лялькового театру»
7.	Заняття «Виготовлення фону лялькової вистави»
8.	Заняття «Виготовлення масок»
9.	Заняття «Виготовлення корони»
10.	Заняття «Виготовлення прикрас»

Заняття з виготовлення театрального реквізиту також будувалося за принципом «від простого до складного». На початкових заняттях діти виготовляли нескладні ляльки для пальчикового й настільного театру, масок, прикрас тощо. На кінцевому етапі діти з допомогою дорослих намагалися виготовити іграшку лялькового театру.

Робота з виготовлення театрального реквізиту була розподілена протягом усіх видів театральної діяльності. Так, під час роботи з пальчикового театру діти виготовляли ляльки та реквізит саме для цього виду театральної діяльності. Під час занять з лялькового театру дітям пропонувалося виготовити реквізит для нього. Діти, навіть допомагали виготовляти ляльки. Під час роботи над іграми-драматизаціями передбачала виготовлення корони, масок, прикрас.

До роботи з виготовлення театрального реквізиту активно долучався вчитель з ручної праці. Та й саме виготовлення відбувалося на уроках з відповідного предмету.

У роботі з виготовлення театрального реквізиту відмічалися певні ускладнення. Дітям важко було правильно вирізувати, склеювати, розмальовувати потрібний матеріал.

Для полегшення роботи з виготовлення реквізиту дітям пропонувалися заготовки, які потрібно було лише розмалювати, або лише вирізати та склеїти. Для виготовлення прикрас дітям пропонувалося нанизати намисто або пінопластові кульки на дрот або ліску.

Перед початком роботи дітям розповідалося, для постановки якої вистави знадобиться відповідний реквізит; пояснювалася послідовність роботи та показувався готовий зразок. Також обов'язковою була пальчикова розминка, яка давала можливість підготувати дрібну моторику дітей до діяльності.

Майже усі виготовлені вироби ми намагалися залучати до театральної діяльності. Це давало дітям позитивний заряд, так як виготовлене своїми руками значно цінніше за куплене.

Заняття з виготовлення театрального реквізиту було направлено на розвиток дрібної моторики, яка має велике значення у роботі з лялькового та пальчикового театру. Крім того, розвиваючи моторику ми сприяємо розвитку моторної сторони мовлення дитини, а отже і мовленнєвого компоненту комунікації.

Крім того, подібні заняття активізують увагу дітей, розвиває їх творчі здібності.

Виходячи з вищеописаного, можна зробити висновок, що розроблена нами комплексна методика розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами є досить дієвою. Для перевірки ефективності методики нами було проведено контрольний етап експерименту.

3.2. Аналіз результатів експерименту

Аналіз літературних джерел, а також дані констатувального експерименту дозволили теоретично обґрунтувати комплексну методику розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту засобами арттерапії, визначити основний зміст, психолого-педагогічні умови, етапи, напрями, методи та прийоми.

Розроблена комплексна методика розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту засобами арттерапії апробувалася впродовж 2012–2013 навчального року.

Метою створення комплексної методики розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку засобами арттерапії було забезпечення формування в дітей усіх компонентів мовленнєвої системи, що впливають на

мовленнєво-комунікативний акт, з метою подальшого успішного оволодіння комунікативними вміннями, реалізації власного потенціалу, повноцінного суспільного життя.

Експериментом були охоплені діти молодшого шкільного віку (1 клас) із розумовою відсталістю. Провідною формою організації діяльності розвитку комунікативних умінь засобами арттерапії (імаготерапії) були методики на основі гри з елементами активізації мовленнєво-комунікативної та творчої активності учня.

Формувальній дослідно-експериментальній роботі передували підготовча робота, яка передбачала вивчення науково-педагогічних джерел, створення методики експерименту, визначення контингенту дослідження.

Для формувального експерименту, який тривав протягом навчального року, було залучено 96 дітей: експериментальна (50 дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю) та контрольна (відповідно 46 дітей дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю) групи дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту.

У процесі формувальної дослідно-експериментальної роботи проводилося цілеспрямоване запровадження чотирьох етапів методики розвитку мовленнєво-комунікативних умінь засобами арттерапії (імаготерапії).

Експеримент тривав упродовж року. На прикінцевому етапі було проведено підсумкове діагностування (контрольні зрізи) з метою виявлення ефективності експериментальної методики розвитку мовленнєво-комунікативних умінь засобами арттерапії (імаготерапії). Контрольний зріз проводився за тією ж методикою, що й констатувальний етап експерименту.

За даними контрольного зрізу (за визначеними критеріями та показниками) у дітей експериментальних груп було виявлено суттєві позитивні зміни, що вплинули на загальну характеристику стану розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами. За результатами зіставно-порівняльного аналізу одержані рівні розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами підтвердили наші дослідницькі передбачення.

Після проведення формувального етапу експерименту ми відзначили значне покращення комунікації дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту експериментальної групи. Високого рівня комунікації не показав жоден з учнів, що, не нашу думку, можна пояснити специфікою контингенту досліджуваних дітей.

Стан мовленнєво-комунікативних умінь у молодших школярів з інтелектуальними вадами, що були виявлені у результаті контрольного експерименту показав наступний результат.

На основі аналізу результатів контрольного зрізу **лексичного розвитку** ми виявили, що у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами найбільш сформованим залишається предметний словник. 50% дітей

із розумовою відсталістю експериментальної та 46% дітей із розумовою відсталістю контрольної груп правильно називали більшість предметів, зображених на картинках. В основному це були предмети, які діти часто використовували у побуті. Але, слід відмітити, що у дітей обох груп все ще відмічалися неточності у назві слів та частини предметів.

Хочеться зазначити, що у дітей експериментальних груп збільшилися випадки використання у мовленні слів узагальнюючого характеру. 20% учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю експериментальної та відповідно 17,4% учнів контрольної груп правильно назвали 30 узагальнюючих слів.

У активному словнику дітей із інтелектуальними вадами також відзначилося збільшення кількості дієслів. 46% учнів із розумовою відсталістю експериментальної та 41,3% учнів із розумовою відсталістю контрольної груп змогли правильно назвати 50% зображених дій.

Покращилися результати дітей і під час підбору прикметників до іменників. 54% учнів із розумовою відсталістю експериментальної групи та 50% учнів із розумовою контрольної групи змогли назвати основні кольори, 24% молодших школярів із розумовою експериментальної групи та 19,6% учнів із розумовою відсталістю контрольної групи – визначити і назвати форму, 16% учнів із розумовою відсталістю експериментальної групи та відповідно 13,1% дітей із розумовою відсталістю контрольних групи – величину.

Вивчаючення структури семантичних полів показало покращення умінь створювати асоціації. Хоча у більшості досліджуваних дітей все ще спостерігалися повтори запронованого слова, або ж відмова від виконання завдання.

Кількісний аналіз результатів представлений у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Порівняння рівнів розвитку лексичної складової мовлення
молодших школярів з інтелектуальними вадами
після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)**

Рівні	РВД КГ		РВД ЕГ	
	Кількість дітей	Кількість дітей (%)	Кількість дітей	Кількість дітей (%)
Високий	0	0	0	0
Достатній	10	20,0	0	0
Середній	22	44,0	7	15,2
Низький	16	32,0	24	52,2
Початковий	2	4,0	15	32,6
Всього	50	100	46	100

Отже, узагальнюючи результати дослідження словника молодших школярів із розумовою відсталістю, можна відмітити, що у мовленні дітей усіх досліджуваних груп переважають іменники, які часто зустрічаються у житті та побуті дитини. У результаті корекційної роботи відмічається збільшення кількості дієслів та прикметників у дітей експериментальних груп. Дітям все ще залишається характерним неточність використання значення слів, несформованість узагальнюючих понять. Організація семантичних полів також залишається не сформованою у більшості молодших школярів з інтелектуальними вадами.

Загалом, відмічаються певні покращення у розвитку словника молодших школярів з інтелектуальними вадами експериментальних груп. Це видно з того, що збільшилася кількість дітей, які досягли середнього рівня та зменшилася кількість дітей, які залишилися на низькому рівні. Слід відмітити, що у порівнянні з контрольною групою діти експериментальної групи показали кращий результат.

Аналізу отриманих результатів контрольного експерименту під час вивчення **граматичної будови мовлення** показав певні покращення у процесі словотворення.

Найлегше дітям обох груп вдалося виконання завдання на утворення слів у множині (58% учнів експериментальної та 45,7% учнів контрольної груп). Трохи гірші результати були у використанні слова у множині в родовому відмінку.

Відмічено певні покращення в утворенні іменників зі зменшувально-пестливими суфіксами (54% учнів експериментальної та 45,7% учнів контрольної груп).

Подібні покращення відмічені в утворенні відносних, якісних та присвійних прикметників. У даному випадку, спостерігалася самокорекція або корекція після стимулюючої допомоги.

Відмічалися певні позитивні зрушення в умінні складати речення за картинками. Але, слід відмітити, що неправильний порядок слів, пропуск одного або кількох членів речення, смислова неточність також відмічалися під час аналізу контрольного зрізу з граматичного ладу мовлення у молодших школярів з інтелектуальними вадами обох досліджуваних груп.

Відбулися певні покращення в утворенні фраз за картинками більшої складності, що вимагають використання прийменників як простих (в, під), так і складних (понад, з-під). Слід відмітити, що зменшилася кількість дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами (8% учнів експериментальної та 36,9% учнів контрольної груп), які відмовилися від виконання цього завдання.

Певні покращення відмічалися у молодших школярів з інтелектуальними вадами експериментальних груп під час виконання завдання на конструювання речення з заданого набору слів. Слід відмітити, що якість речень, як і раніше, залежала не від порядку запропонованого ланцюга, а від того, наскільки складним виявилось для дитини осмислення

слів, що входили у ланцюг.

Слід відмітити, що під час виконання цього завдання відмічалось зменшення кількості дітей, які просто повторювали почутий набір слів.

Певне покращення відмічалось у дітей обох досліджуваних груп під час верифікації і доповнення речень. Скоротилася кількість дітей (приблизно 18% у обох групах), які не помічали помилок у запропонованих висловлюваннях. Решта реагували на помилки, але не могли їх виправити самостійно. Лише 26% дітей із розумовою відсталістю експериментальної та 13,1% дітей із розумовою відсталістю контрольної груп впоралися з верифікацією з 3-ох слів. Слід відмітити, що багато дітей обох груп, як і раніше, відмовилися від виконання цього завдання.

Під час виконання завдань, пов'язаних із доповненням речень словами спостерігалися певні покращення у підборці прийменників та під час завершення речень, хоча багато учнів обох груп, як і раніше, відмовлялися виконувати це завдання.

Кількісний аналіз результатів вивчення граматичної будови представлений у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Порівняння рівнів розвитку граматичної складової мовлення
молодших школярів з інтелектуальними вадами
після проведення формульованого етапу експерименту (ЕГ, КГ)**

Рівні	РВД ЕГ		РВД КГ	
	Кількість дітей	Кількість дітей (%)	Кількість дітей	Кількість дітей (%)
Високий	0	0	0	0
Достатній	6	12,0	0	0
Середній	22	44,0	5	10,9
Низький	18	36,0	24	52,2
Початковий	4	8,0	17	36,9
Всього	50	100	46	100

Таким чином, аналіз отриманих результатів показав, що у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами експериментальної групи відмічаються певні покращення у розвитку граматичного ладу мовлення. Свідченням цьому служить збільшення кількості дітей обох досліджуваної групи, які досягли достатнього та середнього рівнів та зменшення кількості дітей, які залишилися на низькому і початковому рівнях. Слід відмітити, що у порівнянні з контрольною групою діти

експериментальної групи показали кращий результат.

Контрольне дослідження зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами показало, певні покращення у складанні розповіді за серією сюжетних картинок. Розповідь близько 38% учнів із розумовою експериментальної та 23,9% учнів із розумовою відсталістю контрольної груп, у цілому, відповідала ситуації, але деякі складові були перекручені, непослідовні або ж були відсутні. Приблизно у 42% випробовуваних із розумовою відсталістю експериментальної та 32,6% молодших школярів із розумовою відсталістю контрольної груп розповідь лише частково відповідала ситуації, були спотворення змісту, було пропущено значну кількість сполучних ланок, було наявне тільки часткове відображення окремих фрагментів, була відсутня смислова цілісність. У інших же 20% учнів із розумовою відсталістю експериментальної та 43,5% учнів із розумовою відсталістю контрольної груп розповідь, як така, була відсутня. Замість неї були присутні тільки відповіді на поставлені запитання.

Аналіз результатів дослідження представлено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Порівняння рівнів розвитку умінь
молодших школярів з інтелектуальними вадами
складати розповіді за серією сюжетних картинок
після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)**

Рівні	РВД ЕГ		РВД КГ	
	Кількість дітей	Кількість дітей (%)	Кількість дітей	Кількість дітей (%)
Високий	0	0	0	0
Достатній	6	12,0	0	0
Середній	22	44,0	9	19,6
Низький	17	34,0	22	47,8
Початковий	5	10,0	15	32,6
Всього	50	100	46	100

Аналіз результатів дослідження зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами також показав помітне покращення переказу у дітей експериментальних груп та незначне підвищення у дітей контрольних груп. Зменшилися труднощі, що виникали під час відтворення тексту, та були пов'язані з невмінням дітей відтворювати послідовність подій. У переказах майже всіх дітей, як і раніше, спостерігалися порушення зв'язку подій, повторення неважливих ланок тексту, пропуски дієслів, збільшення тексту непотрібним фантазуванням тощо.

Відзначалося збільшення словника дітей, зменшилася кількість вербальних замінів, спотворень звукової структури слів; використання вербальних засобів стало більш адекватним. Незначна частина дітей із

розумовою відсталістю експериментальних та дещо більша кількість дітей із розумовою відсталістю контрольних груп відмовилася переказувати текст.

Аналіз результатів представлений у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Порівняння рівнів розвитку умінь
молодших школярів з інтелектуальними вадами
складати та переказувати текст
після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)**

Рівні	РВД ЕГ		РВД КГ	
	Кількість дітей	Кількість дітей (%)	Кількість дітей	Кількість дітей (%)
Високий	0	0	0	0
Достатній	4	8,0	0	0
Середній	19	38,0	6	13,0
Низький	19	38,0	21	45,7
Початковий	8	16,0	19	41,3
Всього	50	100	46	100

Аналізуючи отримані результати дослідження можна зробити висновок про те, що у всіх видах завдань у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами обох досліджуваних нами експериментальних груп виявилось покращення у програмуванні тексту та його лексико-граматичного оформлення.

На основі отриманих результатів та використовуючи бальну систему їх оцінки діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами були розподілені на три групи у залежності від рівня сформованості мовленнєвих умінь (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

**Порівняння рівнів сформованості мовленнєвих умінь
молодших школярів з інтелектуальними вадами
після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)**

Рівні	РВД ЕГ		РВД КГ	
	Кількість дітей	Кількість дітей (%)	Кількість дітей	Кількість дітей (%)
Високий	0	0	0	0
Достатній	7	14,0	0	0
Середній	21	42,0	7	15,2
Низький	18	36,0	23	50,0
Початковий	4	8,0	16	34,8
Всього	50	100	46	100

Дані представлені у таблиці свідчать про те, що молодшим школярам з інтелектуальними вадами досліджуваних груп, як і раніше, характерні середній та низький рівні сформованості мовленнєвих засобів. Але, слід відмітити, що відбулися певні покращення у рівні сформованості мовленнєвих засобів дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами експериментальних груп. Це видно з того, що кількість дітей, результати яких вказують на середній рівень сформованості досліджуваних нами явищ збільшилася, а результати, які вказують на низький рівень розвитку зменшилися.

Далі було розглянуто результати вивчення комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

На контрольному етапі дослідження нами також було проведено спостереження за комунікацією дітей під час прогулянок і перерв.

Показниками, які ми досліджували за допомогою спостереження, були: взаємодія з однолітками в грі (максимальна оцінка 4 бали); вміння грати тривалий час, захоплено, зосереджено (максимальна оцінка 4 бали); знання норм поведінки й використання позитивних форм у спілкуванні з однолітками (максимальна оцінка 4 бали); прояв моральних почуттів (максимальна оцінка 4 бали); вміння спілкуватися з дорослим (максимальна оцінка 4 бали).

Уміння дітей експериментальної та контрольної груп взаємодіяти з однолітками в грі показали такий результат. Високого рівня не досяг жоден із дітей. Достатнього рівня досягли 14% дітей експериментальної та жоден із дітей контрольної груп. Середнього рівня досягли 48% дітей із розумовою відсталістю експериментальної та 34,7% дітей із розумовою відсталістю молодшого шкільного віку контрольної груп. Низький рівень показали 36% дітей із розумовою відсталістю експериментальної та 47,8% дітей контрольної груп. На початковому рівні залишилися 2% дітей із розумовою відсталістю експериментальної та 17,4% дітей контрольної груп.

Гратися довгостроково, захоплено й зосереджено на середньому рівні змогли 50% учнів експериментальної та 32,6% дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю контрольної груп. Проявляти моральні почуття на середньому рівні змогли 46% учнів із розумовою відсталістю експериментальної та 30,4% учнів контрольної груп. Знання норм поведінки й використання позитивних форм у спілкуванні з однолітками на середньому рівні показали 22% учнів із розумовою відсталістю експериментальної та 15,2% учнів контрольної груп. Уміння спілкуватися з дорослим на середньому рівні показали 28% дітей із розумовою відсталістю експериментальної та 21,7% дітей із розумовою відсталістю контрольної груп.

Порівняльні результати результатів спостереження за комунікацією дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту представлені у вигляді таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

**Результати спостереження за комунікацією
дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту**

після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)

Рівні	РВД ЕГ		РВД КГ	
	Кількість дітей	Кількість дітей (%)	Кількість дітей	Кількість дітей (%)
Високий	0	0	0	0
Достатній	7	14,0	0	0
Середній	24	48,0	16	34,8
Низький	18	36,0	22	47,8
Початковий	1	2,0	8	17,4
Всього	50	100	46	100

Дані представлені у таблиці свідчать про те, що молодшим школярам з інтелектуальними вадами досліджуваних нами груп, як і раніше, найбільш характерні середній та низький рівні сформованості засобів комунікації. Але, слід відмітити, що 7 дітей експериментальної групи показали достатній рівень умінь спілкуватися під час прогулянок та перерв, і лише 1 дитина залишилася на початковому рівні. Тоді, як жоден із дітей контрольної групи не показав достатнього рівня, а на початковому рівні у цій групі залишилися 8 дітей. Тож, можна констатувати, що у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами експериментальних груп відбулися певні покращення у рівнях сформованості засобів комунікації.

Під час проведення методики «Рукавичка» було виявлено покращення спілкування дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами експериментальної групи в умовах спільної діяльності. Покращення відмічалось у задаванні дітьми запитань та зверненням за допомогою до експериментатора.

Слід зазначити, що у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами, як і раніше, не виявлялося такої поведінки, яка б указувала на бажання планомірно виконувати діяльність.

Під час вибору засобів комунікації, діти, як і раніше, частіше за все користувалися невербальними: використовували вказівні жести, тактильний вплив. Виникали складнощі у складанні програми висловлювання. Діти, зазвичай, працювали мовчки, але були відмічені незначні спроби спілкування дітей один з одним. Це виражалося у запитаннях до однолітка.

Слід відмітити, що відбулися зрушення у дітей молодшого шкільного віку експериментальної групи в організації зворотного зв'язку. Це стосувалося зміни своєї поведінки, з урахуванням діяльності партнера. Відмічались випадки виказування свого невдоволення роботою іншого, та давання вказівки, як саме потрібно робити, приводячи за приклад свій малюнок. Зачасту спілкування, у такому випадку, просто закінчувалося, і кожна дитина працювала автономно, але відмічались декілька дітей, які намагалися виправити свій малюнок, враховуючи зразок іншої дитини.

Виходячи з результатів аналізу методики «Рукавичка», можна зробити висновки про покращення рівня мовленнєвої комунікації молодших школярів з інтелектуальними вадами експериментальної групи. Слід зазначити, що у дітей з інтелектуальними вадами, як і раніше, були присутні ускладнення у актуалізації вербальних засобів спілкування, недосконалість мовної бази, несформованість емоційного компонента комунікації, навичок спільної діяльності, уваги та інтересу до однолітка.

Результати аналізу виконання завдання «Рукавичка» представлено у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Порівняння результатів аналізу методики «Рукавичка» після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)

Рівні	РВД ЕГ		РВД КГ	
	Кількість дітей	Кількість дітей (%)	Кількість дітей	Кількість дітей (%)
Високий	0	0	0	0
Достатній	4	8,0	0	0
Середній	23	46,0	11	23,9
Низький	19	38,0	25	54,4
Початковий	4	8,0	10	21,7
Всього	50	100	46	100

Виходячи з аналізу контрольного зрізу за методикою «Рукавичка», слід також зазначити, що, як і у попередніх випадках, у порівнянні з контрольною групою діти експериментальної групи показали помітно кращий результат.

У ході виконання методики «**Попроси або відмовся**», ми відмітили, що певні покращення у досліджуваних експериментальної групи в організації діалогу, уявленні собі запропоновані ситуації, що свідчить про підвищення рівня розвитку комунікативних умінь. Слід зазначити, що діти, як і раніше, намагалися вирішувати запропоновані їм ситуації однотипно.

Слід відмітити, що дещо підвищилася кількість ситуацій, у вирішенні яких згода досягалася або без суперечок.

У молодших школярів з інтелектуальними вадами, як і раніше, спостерігалися однотипні репліки. Молодші школярі з розумовою відсталістю й досі стоять на своєму, не вступають товаришеві й, у результаті, не можуть досягти згоди.

Результати виконання цього завдання, як і раніше, виявилися найнижчими. Але, слід відмітити, що діти експериментальної групи досягли кращих результатів у порівнянні з дітьми контрольної групи. Це помітно зі збільшення кількості дітей, які виконали поставлене завдання на достатньому та середньому рівнях та зменшенні кількості дітей, які виконали завдання на низькому та початковому рівнях.

Аналіз виконання даної методики представлений у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Порівняння результатів аналізу методики «Попроси або відмовся» після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)

Рівні	РВД ЕГ		РВД КГ	
	Кількість дітей	Кількість дітей (%)	Кількість дітей	Кількість дітей (%)
Високий	0	0	0	0
Достатній	4	8,0	0	0
Середній	23	46,0	10	21,7
Низький	16	32,0	22	47,8
Початковий	7	14,0	14	30,5
Всього	50	100	46	100

Загальний аналіз експериментальних даних свідчить про збільшення кількості дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами, які можуть намагаться реалізувати свою потребу у спілкуванні, володіють уміннями, необхідними для участі у комунікації (хоч і на середньому рівні).

Дані дослідження показали певне збільшення кількості дітей, що можуть орієнтуються в умовах спілкування на середньому рівні. Слід також зазначити, що більшість дітей з інтелектуальними вадами, як і раніше, не намагалися сплановано здійснювати комунікативну діяльність. Багато з дітей втрачали мету комунікації. Також, як і під час проведення констатувального етапу експерименту, у виборі засобів комунікації, молодші школярі, в основному, віддавали перевагу невербальним.

На основі отриманих результатів та використовуючи бальну систему їх оцінки, діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами були розподілені на п'ять груп у залежності від рівня розвитку комунікативних умінь (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Порівняння рівнів розвитку комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)

Рівні	РВД ЕГ		РВД КГ	
	Кількість дітей	Кількість дітей (%)	Кількість дітей	Кількість дітей (%)
Високий	0	0	0	0
Достатній	5	10,0	0	0
Середній	23	46,0	12	26,1
Низький	18	36,0	23	50,0

Початковий	4	8,0	11	23,9
Всього	50	100	46	100

Результати аналізу розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами представлені у таблиці 3.15.

Порівняння рівнів розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)

Рівні	РВД ЕГ		РВД КГ	
	Кількість дітей	Кількість дітей (%)	Кількість дітей	Кількість дітей (%)
Високий	0	0	0	0
Достатній	6	12,0	0	0
Середній	22	44,0	9	19,6
Низький	18	36,0	23	50,0
Початковий	4	8,0	14	30,4
Всього	50	100	46	100

З аналізу результатів дослідження розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку видно, що розроблена нами комплексна методика розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами дає позитивні результати. Це видно з порівняння результатів контрольного етапу експерименту експериментальної та контрольної груп. Бачимо, що високого рівня комунікативних умінь не досяг жоден з досліджуваних. Але це можна пояснити специфікою дефекту досліджуваної категорії дітей. Достатнього рівня досягли 6 учнів експериментальної та жоден із дітей контрольних груп. Середній рівень мали 22 учні молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю експериментальної та 9 дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю контрольної груп. На низькому рівні мовленнєво-комунікативних умінь залишилися 18 учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю експериментальної та 23 дитини молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю контрольної груп. Початковий рівень мали 4 учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю експериментальної та 14 дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю контрольної груп.

Порівняння рівнів розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами представлена у

вигляді гістограми на рис. 3.1.

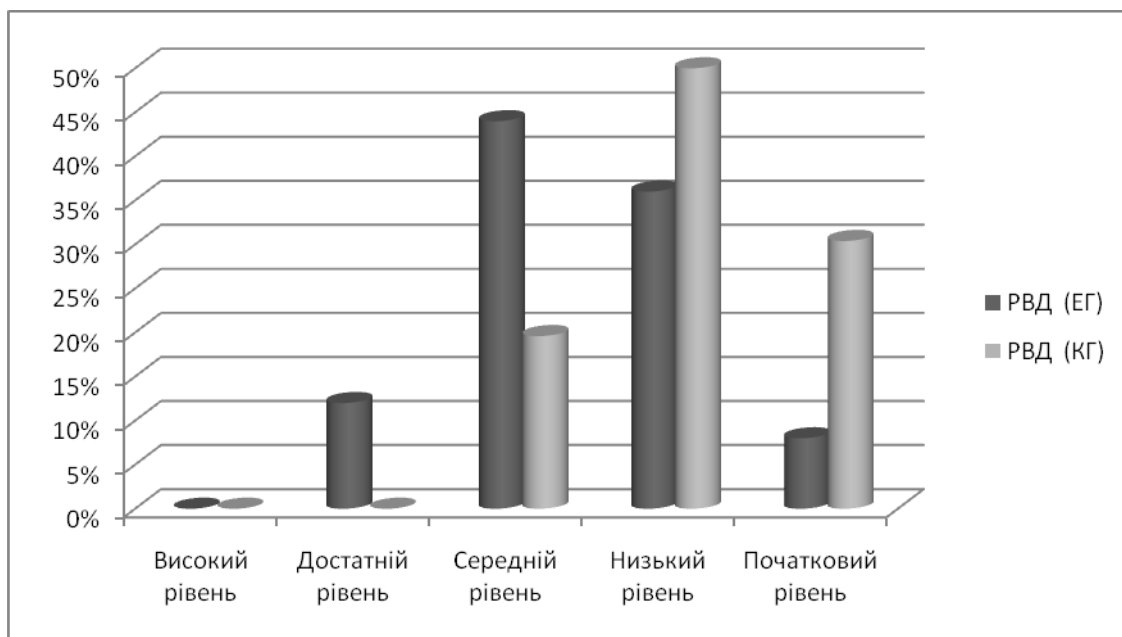


Рис 3.1. Порівняння рівнів розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)

Оскільки робота на етапі формувального експерименту передбачала активний розвиток дрібної моторики (особливо у роботі з пальчиковим та ляльковим театром, а також під час виготовлення театрального реквізиту), нами було проведено дослідження цієї функції й під час контрольного етапу експерименту в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

Дослідження ґрунтувалося на тому, що для проведення формувального етапу експерименту потрібно мати певний рівень розвитку дрібної моторики, а такі види роботи, як: пальчиковий театр, ляльковий театр та виготовлення театрального реквізиту мають ще більше його підвищити. Крім того розвиток дрібної моторики сприяє формуванню моторного компоненту мовлення, що позитивно впливає на мовленнєвий розвиток в цілому.

Результати дослідження показали, що в молодших школярів з інтелектуальними вадами експериментальної групи значно покращився загальний рівень розвитку дрібної моторики, що виявляється у більшій цілеспрямованості рухів, вмінні координувати роботу обох рук, диференціювати їх. Збільшилася швидкість включення у діяльність, перемикання з одного руху на інший. Рухи таких дітей стали більш скоординованими, спокійними, організованими, пальці рук слухняними. У той же час, рівень розвитку дрібної моторики учнів контрольних груп майже не змінився.

Аналіз розвитку дрібної моторики дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами показав результати, представлені у таблиці 3.16.

**Результати розвитку дрібної моторики
дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами
після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)**

Рівні	РВД ЕГ		РВД КГ	
	Кількість дітей	Кількість дітей (%)	Кількість дітей	Кількість дітей (%)
Високий	0	0	0	0
Достатній	10	20,0	1	2,2
Середній	30	60,0	15	33,6
Низький	10	20,0	24	52,2
Початковий	0	0	6	13,0
Всього	50	100	46	100

Порівняння рівнів розвитку дрібної моторики дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами представлена у вигляді гістограми на рис. 3.2.

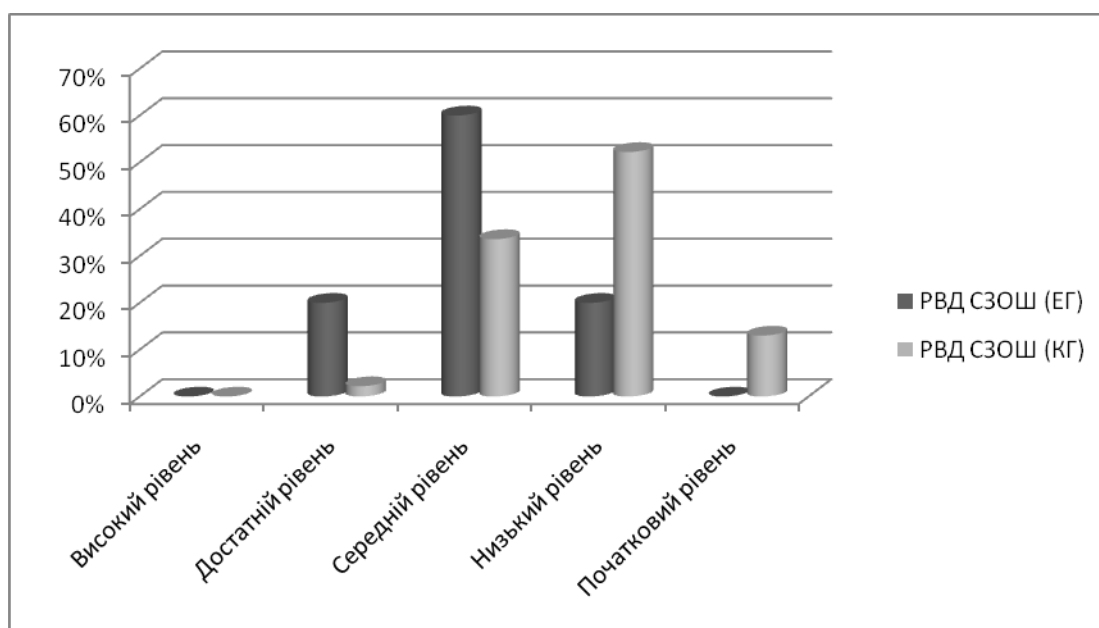


Рис 3.2. Порівняння рівнів розвитку дрібної моторики дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами після проведення формувального етапу експерименту (ЕГ, КГ)

Отримані результати свідчать, що діти молодшого шкільного віку з вадами інтелектуального розвитку експериментальної групи мають вищі показники розвитку усіх досліджуваних параметрів у порівнянні з дітьми контрольних відповідних досліджуваних груп.

З аналізу результатів дослідження групи інформаційно-комунікативних умінь видно, що діти досліджуваної експериментальної групи, на відміну від дітей контрольної групи, відчувають помітні позитивні зрушення в умінні

вступати у процес спілкування, висловлювати прохання, вітання, поздоровлення, запрошення; орієнтуванні в партнерах і ситуаціях спілкування; співвіднесенні засобів вербального й невербального спілкування; емоційному і змістовному висловлюванню думки, використовуючи жести, міміку, символи; отримуванні постачанні інформації про себе та інші речі.

З аналізу результатів дослідження групи регуляційно-комунікативних умінь видно, що дітям з інтелектуальними порушеннями експериментальної групи значно легше, ніж ім. одноліткам з контрольної групи, узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами товаришів по спілкуванню; довіряти, допомагати та підтримувати партнера у спілкуванні; застосовувати свої індивідуальні вміння у процесі вирішення спільних завдань; оцінювати результати спільного спілкування.

З аналізу результатів дослідження групи афективно-комунікативних умінь видно, що діти молодшого шкільного віку експериментальної групи, на відміну від дітей контрольної групи, значно покращили вміння ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм із партнерами у спілкуванні; проявляти чуйність, співпереживання до партнерів; оцінювати емоційну поведінку один одного.

Для зіставлення двох вибірок за частотою ефекту, що зустрічається ми застосували Критерій Фішера.

Ми зіставили результати контрольної та експериментальної груп учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю.

Для цього було побудовано чотирьохклітинну таблицю порівняння розвитку мовленнєво-комунікативних умінь розумово відсталих молодших школярів (табл. 3.17):

Таблиця 3.17

Чотирьохклітинна таблиця порівняння розвитку мовленнєво-комунікативних умінь розумово відсталих молодших школярів після проведення формульовального етапу експерименту (ЕГ, КГ)

Вибірка	Кількість досліджуваних (задача вирішена)	Кількість досліджуваних (задача не вирішена)	Сума
РВД (ЕГ) $n_2 = 25$	28 (56%)	9 (20%)	37 (100%)
РВД (КГ) $n_1 = 19$	22 (44%)	37 (80%)	59 (100%)
Сума	50	46	96

Сформульовано гіпотези.

Гіпотези:

H₀: Розвиток мовленнєво-комунікативних умінь учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю контрольної групи не нижчий за розвиток мовленнєво-комунікативних умінь учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю експериментальної групи.

H₁: Розвиток мовленнєво-комунікативних умінь учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю експериментальної групи вищий за розвиток мовленнєво-комунікативних умінь учнів молодшого шкільного віку з

розумовою відсталістю контрольної групи.

Емпіричне значення критерію обчислено за формулою та отримано результат 3,003.

За таблицею критерію Φ^* знайдено критичні значення:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (\alpha \leq 0,05) \\ 2,31 (\alpha \leq 0,01). \end{cases}$$

Порівняємо $\Phi^*_{кр} > \Phi^*_{емп}$.

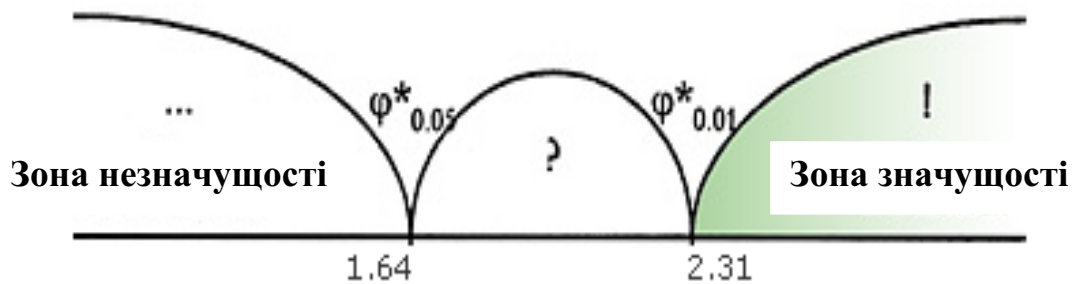


Рис. 3.3. Вісь значущості

Отримане емпіричне значення Φ^* знаходиться у зоні значущості. Це означає, що підтверджується гіпотеза H_1 .

Отже розвиток мовленнєво-комунікативних умінь учнів молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю експериментальної групи дійсно вищий за розвиток аналогічних умінь учнів контрольної групи.

Висновки до третього розділу

Метою формувального етапу експерименту було розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити комплексну методику розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії, визначити педагогічні умови, що забезпечать успішну реалізацію поставлених завдань, можливість підвищення ефективності роботи з розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей цієї категорії.

Були визначені педагогічні умови здійснення процесу розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії, серед яких виділено: 1) *зовнішні* (організаційно-дидактичні) умови: *організаційні* (створення спеціального навчально-корекційного середовища, постановка мети та завдань навчально-корекційного процесу); *змістовні* (залучення всіх засобів корекції: вербальних та невербальних, здійснення керування та контролю за процесом навчання); *матеріально-технічні* (створення специфічного педагогічного інструментарію); *особистісні*: особистість учителя та вихователя (високий рівень кваліфікаційної підготовки, здійснення між предметних зв'язків); 2) *внутрішні* умови: створення позитивної *мотивації* та відповідного емоційного стану з метою усвідомлення кожною дитиною

необхідності проведення спеціальної корекційно-педагогічної роботи, вироблення внутрішньої (прояви пізнавальної активності під час навчальної діяльності) та зовнішньої (вироблення потреби особистості у мовленнєво-комунікативній діяльності, прагнення до досягнення вищого рівня мовленнєво-комунікативного розвитку); урахування *індивідуальних особливостей розвитку* (психологічних та інтелектуальних); *самотійна пізнавальна активність* (згідно з діяльнісним підходом формування та розвитку умінь і навичок відбувається тільки під час активної пізнавальної діяльності).

Відповідно до завдань дослідження було розроблено комплексну методику розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії, визначено її динамічний зміст і основні етапи впровадження: розвиток мовленнєво-комунікативних умінь засобами пальчикового театру, розвиток мовленнєво-комунікативних умінь засобами лялькового театру, розвиток мовленнєво-комунікативних умінь засобами ігор-драматизацій, розвиток мовленнєво-комунікативних умінь та дрібної моторики засобами виготовлення театрального реквізиту.

Усі напрями впроваджувалися послідовно, підпорядковувались єдиній меті, завданням та засобам реалізації. Усі заняття будувалися за принципом «від простого до складного».

Після завершення формувального навчання був проведений контрольний експеримент, що дав можливість оцінити ефективність використаної методики. Для цього дітям експериментальних та контрольних груп пропонувалося виконати завдання, що дозволили оцінити результативність навчання.

Результати дослідження, зафіксовані після виконання дітьми із розумовою відсталістю експериментальної групи контрольних проб, свідчать про наявність позитивної динаміки у процесі розвитку мовленнєво-комунікативних умінь. Підвищився рівень розвитку граматики, лексики та зв'язного мовлення, а також комунікативних умінь.

Результати дослідження виявили позитивну динаміку рівня розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами, що свідчить про ефективність упровадженої експериментальної комплексної методики.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад проблеми розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами та узагальнення результатів проведеного експериментального дослідження дали змогу зробити наступні висновки:

1. Теоретичний аналіз спеціальної літератури (психологічної, лінгвістичної, лінгводидактичної, психолінгвістичної, педагогічної), сучасних підходів до виховання та навчання дітей із вадами інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю) виявив недостатній рівень розробки досліджуваної проблеми, що дозволило визначити пріоритетні напрямки мовленнєво-комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку із легкою розумовою відсталістю.

2. Визначено компоненти мовленнєво-комунікативних умінь та критерії їх розвитку у дітей молодшого шкільного віку. Компонентами мовленнєво-комунікативних умінь та їх показниками (критеріями) виступають: мовленнєві уміння: лексичні, граматичні, зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне); комунікативні уміння: інформаційно-комунікативні (уміння вступати в процес спілкування, орієнтуватися в партнерах і ситуаціях спілкування, дотримуватися правил культури спілкування у стосунках із товаришами, вихователем, дорослим; розуміти ситуацію спілкування, співвідносити засоби вербального й невербального спілкування, емоційно і змістовно висловлювати думки, використовуючи жести та міміку; сприймати та передавати інформацію); регуляційно-комунікативні (уміння узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами товаришів по спілкуванню; довіряти, допомагати та підтримувати партнерів у спілкуванні; застосовувати свої індивідуальні вміння у процесі вирішення спільних завдань; оцінювати результати спілкування); афективно-комунікативні (уміння ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм із партнерами у спілкуванні; виявляти чуйність, співпереживання; оцінювати емоційну поведінку один одного).

3. Висвітлено історичні та соціокультурні аспекти використання терапевтичного впливу мистецтва з корекційною метою. Обґрунтовано

доцільність використання театральної діяльності у роботі з розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами.

4. Розроблено методику діагностики рівня розвитку мовленнєво-комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку. Аналіз даних діагностичного експерименту засвідчив, що діти молодшого шкільного віку із РВ знаходяться на значно нижчому рівні розвитку мовленнєво-комунікативних умінь, ніж їх однолітки із НР. Вони мають недостатньо розвинені лексику, граматику та зв'язне мовлення. У їх мовленні переважають іменники, дуже мало дієслів, майже відсутні прикметники. Дітям із РВ притаманні несформованість навичок словотворення, синтаксичних і морфологічних узагальнень; невміння правильно складати та використовувати словосполучення й речення; порушення програмування тексту, його лексико-граматичного оформлення, зісковзування та побічні асоціації.

Дітям із РВ важко вступати в процес спілкування, орієнтуватися в партнерах і ситуаціях спілкування, дотримуватися правил культури спілкування; розуміти ситуацію, в якій опинилися партнери, співвідносити засоби вербального й невербального спілкування, емоційно і змістовно висловлювати думки, використовуючи жести та міміку; сприймати та передавати інформацію; узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами товаришів; довіряти, допомагати та підтримувати співрозмовника, застосовувати свої індивідуальні вміння у процесі вирішення спільних завдань, оцінювати результати спілкування; ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм із партнерами у спілкуванні; виявляти чуйність, співпереживання до партнерів; оцінювати емоційну поведінку один одного.

За матеріалами дослідження виявлено кілька рівнів розвитку компонентів мовленнєво-комунікативних умінь: високий (вікова норма), достатній, середній, низький та початковий, охарактеризовано їх специфіку.

5. Встановлено, що результативному розвитку та корекції компонентів мовленнєво-комунікативних умінь у дітей із розумовою відсталістю сприятиме проведення арттерапевтичних (імаготерапевтичних) занять. Відповідно було розроблено комплексну методику розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії, яка мала чотири послідовні етапи: розвиток мовленнєво-комунікативних умінь засобами пальчикового театру, розвиток мовленнєво-комунікативних умінь засобами лялькового театру, розвиток мовленнєво-комунікативних умінь засобами ігор-драматизацій, розвиток мовленнєво-комунікативних умінь та дрібної моторики засобами виготовлення театрального реквізиту. Кожен етап був спрямований на вирішення конкретних корекційно-розвивальних завдань. Запропонована методика висвітлює організацію цілеспрямованої роботи щодо розвитку усіх компонентів мовленнєво-комунікативних умінь.

6. Визначено педагогічні умови здійснення розвитку мовленнєво-комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії: зовнішні (організаційні, змістовні, матеріально-технічні, особистісні); внутрішні умови (мотиваційні, індивідуальні особливості розвитку).

7. Ефективність розробленої комплексної методики підтверджено порівнянням результатів корекційно-розвивальної роботи з дітьми КГ та ЕГ.

В експериментальних групах, що працювали за розробленою нами комплексною методикою, виявлено та статистично підтверджено позитивну динаміку в розвитку всіх компонентів мовленнєво-комунікативних умінь (лексики, граматики, зв'язного мовлення; інформаційно-комунікативних, регуляційно-комунікативних та афективно-комунікативних умінь). Виявлено 12,0% дітей із достатнім, 44,0% – із середнім, 36,0% – із низьким, 8,0% – із початковим рівнями розвитку. Після проведення формувального етапу експерименту кількість дітей із розумовою відсталістю низького рівня розвитку мовленнєво-комунікативних умінь суттєво зменшилася з 48,0% до 36,0%, початкового рівня з 30,0% до 8%. У той же час рівень розвитку учнів контрольної групи показав значно нижчі результати: середній рівень розвитку виявили 19,6% дітей, низький – 50,0% дітей, початковий – 30,4% дітей.

Водночас проведене нами дослідження не вичерпує усі аспекти проблеми, що вивчалися. Зокрема подальшої розробки вимагають питання удосконалення змісту корекційно-педагогічної роботи в спеціальній школі, що узгоджується з отриманими результатами та в комплексі та розвитком мовленнєво-комунікативних умінь сприяє корекції порушень психофізичного розвитку у зазначеної категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 53–59.
2. Абрамян Л. А. Игра дошкольника / Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л. В. Артемова и др. – М. : Просвещение, – 1989. – 286 с.
3. Авдеева Н. Н. Общение со взрослым и истоки самосознания ребенка / Н. Н. Авдеева // Творчество и педагогика : материалы Всесоюзной научно-практ. конф. – М., 1988. – С. 144–148.
4. Агавелян О. К. К вопросу социализации личности умственно отсталых детей / О. К. Агавелян, А. А. Исралян // Проблемы дефектологии / [отв. ред. О. К. Агавелян и др.]. – Ереван, 1979. – С. 72–77.
5. Агавелян О. К. Общение детей с нарушениями умственного развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук/ О. К. Агавелян. – М. : АПН СССР, НИИ дефектологии, 1989. – 34 с.
6. Аксенова А. К. Развитие связной устной речи умственно отсталых учащихся на специальных уроках / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская. – М. : Владос, 1991. – 175 с.
7. Алавидзе Т. А. Социальная психология в современном мире / Т. А. Алавидзе. – М., 2002. – 336 с.
8. Аминов Н. Драматическая импровизация и арттерапия : [тренинг для развития пед. качеств у уч. пед. классов сред. шк. и студ. пед. колледжа] / Н. Аминов // Искусство в шк. – 1997. – № 1. – С. 35–37.
9. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / [под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой]. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 130 с.
10. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – 2-е изд. – М. : Наука, 1988. – 432 с.
11. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М., 2006. – 384 с.
12. Андрианова-Голицына И. А. Я познаю мир: Детская энциклопедия: Театр / И. А. Андрианова-Голицына. – М. : ООО «Изд-во АСТ», «Изд-во Апрель», 2000. – 448 с.
13. Андриенко Е. В. Социальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 264 с.
14. Анцыферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития / Л. И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 3–21.
15. Аргинская И. И. Обучаем по системе Л. В. Занкова. Первый год обучения / И. И. Аргинская, Н. Я Дмитриева и др. – М. : Просвещение, 1993.
16. Артамонова С. В. Психолого-педагогические исследования особенностей коммуникативного взаимодействия со взрослыми и

сверстниками детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи в условиях детской поликлиники / С. В. Артамонова // Логопедия. – 2007. – № 1. – С. 40–41; № 2. – С. 12–18.

17. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студ. сред. и высш. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 247 с.

18. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А. И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2006. – 336 с.

19. Арт-терапия : хрестоматия / под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.

20. Арт-терапия в эпоху постмодерна / под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Речь, 2002. – 224 с.

21. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

22. Аугене Д. И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д. И. Аугене // Дефектология. – 1987. – №4. – С. 76–80.

23. Афонькин С. Ю. Энциклопедия оригами для детей и взрослых / С. Ю. Афонькин, Е. Ю. Афонькина. – СПб. : Кристалл ; М. : ОНИКС, 2000. – 271 с.

24. Ахудеева Л. А. Формирование коммуникативной культуры студентов педагогического вуза / Л. А. Ахудеева // Педагогика. – 2007. – №4. – С. 63–66.

25. Басина Е. З. Становление самооценки и образа «Я» // Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / [под ред. А. Л. Венгера, Д. Б. Эльконина]. – М. : Педагогика, 1988. – С. 56–65.

26. Белопольская Н. Л. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью / Н. Л. Белопольская, В. И. Лубовский // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 4. – С. 89–97.

27. Белянина М. В. Формирование коммуникативных умений у студентов факультетов начальных классов педвузов средствами иностранного языка : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1996. – 22с.

28. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности : избранные труды / [ред.-сост.: Л. И. Новикова, И. Н. Сиземская]. – М.: Психолого-социальный ин-т Флинта, 1999. – 311 с.

29. Бернштейн Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 256 с.

30. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 200 с.

31. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М., 1983. – 356 с.

32. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С.122–126.

33. Бодалев А. А. Психология общения : избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
34. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности : учебно-методическое пособие / Д. И. Бойков. – СПб. : Каро, 2005. – 288 с.
35. Большой психологический словарь / сост. и общ.ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.; М. : Прайм – ЕВРОЗНАК : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с.
36. Бородич А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич.–М. : Просвещение, 1981.– 256 с.
37. Борщаговська Т. Театралізовані ігри як засіб розвитку творчих здібностей дошкільнят / Т. Борщаговська // Палітра педагога. – 2003. – № 1. – С. 21.
38. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г. М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – С. 35–78.
39. Будницкая И. И. Ребенок идет в школу / И. И. Будницкая, А. А. Катаева. – М.: Педагогика, 1985. – 160 с.
40. Вачков И. В. Методы имаготерапии при оказании помощи в экстремальных ситуациях / И. В. Вачков // Психологическая наука и образование. – 2012. – №3. – С. 5–9.
41. Вачков И. Г. Сказкотерапия. Развитие самопознания через психологическую сказку / И. Г. Вачков. – СПб. : Речь, 2001. – 144 с.
42. Веденская Л. А. Русский язык и культура речи / Л. А. Веденская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кошаева. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 544 с.
43. Венгер А. Л. Психологическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17–26.
44. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : програма та метод. рекомендації / уклад. А. М. Богуш. – Одеса : Маяк, 1999. – 88 с.
45. Владимирова Н. Ш. Игра в детском самодеятельном коллективе как фактор развития самостоятельности и инициативности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Н. Ш. Владимирова. – М., 1987.
46. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии. / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175с.
47. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті / О. Вознесенська, Л. Мова. – К. : Шкільний світ, 2007. – 120 с.
48. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 21111 «Дефектология» / Галина Анатольевна Волкова. – М. : Просвещение, 1985. – 191 с.
49. Волосовец Т. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / Т. В. Волосовец, А. В. Хаустов // Логопедия. – 2005. – № 1. – С. 70 – 75.

50. Воробьева М. В. Формирование отзывчивого отношения к сверстникам у детей четвертого года жизни : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М. В. Воробьева. – М. : АПН СССР, НИИ дошкольного воспитания, 1989. – 16 с.
51. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии: Музыкальная арт-терапия для детей. – СПб. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. – 89 с.
52. Ворожцова О. А. Музыкальная арттерапия для детей. Музыка и игра в детской психотерапии / О. А. Ворожцова. – М. : Ин-т психотерапии, 2004. – 90 с.
53. Ворошилова Е. Л. Коммуникативные особенности заикающихся детей старшего дошкольного возраста / Е. Л. Ворошилова // Логопедия. – 2005. – № 3. – С. 41 – 46.
54. Выговская Л. П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи / Л. П. Выговская // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – №4. – С. 55–63.
55. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский– М. : Просвещение, 1991 – 167 с.
56. Выготский Л. С. Мышление и речь /Л. С. Выготский. – М. : Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
57. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. Давыдова. – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671с.
58. Выготский Л. С. Проблемы возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
59. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
60. Выготский Л. С. Собрание починений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т 5: Основы дефектологи / Л. С. Выготский. – 369 с.
61. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
62. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; под ред . В. В. Иванова. – М.: Искусство, 1965. – 379 с.
63. Галлямова Ю. С. Особенности формирования межличностных отношений со взрослыми и сверстниками у детей 5–7 лет с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. С. Галлямова. – М, 2000. –21 с.
64. Гаурилюс А. И. Динамика становления межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы / А. И. Гаурилюс // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 27–30.
65. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи : учеб. пособие для преп. и учителей школ / А. Н. Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
66. Генов Г. В. Театр для малышей / Г. В. Генов. – М. : Просвещение, 1968. – 134 с.

67. Геращенко С. І. Стан сформованості комунікативних умінь в учнів 79 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю / С. І. Геращенко // 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. 15–18.

68. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / Ф. М. Гнездилов. – М. : Педагогика, 1965. – 195 с.

69. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников / М. Ф. Гнездилов. – М. : Педагогика, 1947. – 135 с.

70. Головина Ж. Н. Некоторые особенности общения со взрослыми детьми дошкольного возраста с нарушениями умственного развития / Ж. Н. Головина // Обучение и воспитание умственно отсталых детей и подростков: Сб. ст. – Иркутск, – 1989. – С. 8–13.

71. Горошко Н. А. Зображувальна діяльність у дошкільних навчальних закладах (малювання, ліплення, аплікація) / Н. А. Горошко. – Х. : Ранок, 2007. – 224 с.

72. Григорьева Г. В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения / Г. В. Григорьева// Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 76–87.

73. Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников : пособие для работающих логопед. учреждений / В. А. Гринер. – М. : Учпедгиз, 1958. – 168 с.

74. Гришина А. В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами АРТ-терапии в учреждениях дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01«Общая педагогика, история педагогики и образования» / Анна Викторовна Гришина. – Волгоград, 2004. – 28 с.

75. Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению / Н. И. Гуткина // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1. – С. 28–31.

76. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 25–30.

77. Дель С. В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетентности у младших школьников с заиканием в процессе комплексной реабилитации / С. В. Дель // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 2. – С. 9–17.

78. Демидчик Г. С. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів засобами службових частин мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. С. Демидчик. – К., 2001. – 211 с.

79. Диагностика в арт-терапии: метод «Мандала» / под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Речь, 2002. – 80 с.

80. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сб. методических рекомендаций / сост. Р. И. Лалаева ; под общ

- . ред. Р. И. Ермолаева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 240 с.
81. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Д. Дилео. – М.: Апрель-Пресс, 2002. – 272 с.
82. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богущ, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
83. Дмитриева Е. Е. К проблеме коммуникативного развития дошкольников с лёгкими формами психического недоразвития / Е. Е. Дмитриева // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 3(5). – С. 33–37.
84. Дмитрієва І. В. Шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів / І. В. Дмитрієва // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 35–39.
85. **Довгопол Н.** Театр, у якому грають не актори. Він лікує [Електронний ресурс] // За даними рубрики «Життя» газети «Українська правда» 12.04.2009. – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/technology/2009/04/8/17481/>.
86. Дудьев В. П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Дудьев // Логопедия. – 2006. – № 2. – С. 22–27.
87. Елагина М. Г. Кризис 7 лет и подход к его изучению / М. Г. Елагина // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. – № 1. – С. 37–42.
88. Емельянова И. А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта : Дис... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 274 с.
89. Ермолова Т. В. Ролевое поведение и готовность к школьному обучению детей 7–8 лет / Т. В. Ермолова, Е. В. Панцырная // Психологическая наука и образование. – 1999. – №1. – С. 38–45.
90. Ефіменко М. М. Театр корекційного фізичного розвитку дошкільників в нормі і при патології : методичні рекомендації / М. М. Ефіменко. – Одеса, 1996. – 48 с.
91. Жинкин Н. И. Интеллект, язык и речь / Н. И. Жинкин // Нарушения речи у дошкольников / сост. Р. А. Белова-Давид. – М., 1972. – С. 9–31.
92. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова : сб. ст. / сост. В. Я. Коровина. – М., 1966. – С. 30–36.
93. Зальцман Л. М. Формирование коммуникативной компетентности незрячих детей средствами невербального общения / Л. М. Зальцман // Дефектология. – 2002. – №4. – С. 62–71.
94. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
95. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2001. – 310 с.

96. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 240 с.
97. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности / Е. Г. Злобина. – К. : Наук. думка, 1981. – 115 с.
98. Золотнякова А. С. Проблемы психологии общения. Социальный и личностный типы общения. Их профессиональные, познавательные и генетические аспекты / А. С. Золотнякова. – Ростов н/Д.: Рост. пед. институт, 1976. – 144 с.
99. Иванова С. Ф. Речевой слух и культура речи / С. Ф. Иванова. – М. : Просвещение, 1970. – 96 с.
100. Иванова-Лукьянова Г. Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм / Г. Н. Иванова-Лукьянова. – М. : Флинта : Наука, 2000. – 200 с.
101. Иванцова Л. Мир кукольного театра / Л. Иванцова, О. Коржова. – Ростов на Дону : Феникс, 2003. – 320 с.
102. Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г. В. Иванченко. – М. : Смысл, 2001. – 264 с.
103. Игнатъева С. А. Коммуникативная деятельность старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи / С. А. Игнатъева // Дефектология. – 2005. – № 6. – С. 21–27.
104. Игнатъева С. А. Оценка состояния коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР / С. А. Игнатъева, Е. О. Канунникова, Е. С. Парахина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 2. – С. 29–32.
105. Игры в логопедической работе с детьми / ред.-сост. В. И. Селиверстов. – М. : Просвещение, 1987. – 142 с.
106. Ильина С. Ю. Принципы организации работы по речевому развитию умственно отсталых школьников / С. Ю. Ильина // Дефектология. – 2007. – №6. – С. 4–12.
107. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : / К. Ингенкамп; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
108. Их становится все больше... // Медицинская газета – 2012. – № 6, 22 января. – С. 4.
109. Июдина Л. В. Активизация коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. В. Июдина // Логопед в детском саду. – 2008. – № 7. – С. 37–43.
110. Июдина Л. В. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. В. Июдина // Логопедия сегодня. – 2007. – № 3. – С. 44–50.
111. Каган М. С. Мир общения / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 315 с.
112. Казанцева Е. В. Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : дис. ...канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. –

159 с.

113. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии : пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2001 – 224 с.
114. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 1998. – 208 с.
115. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для дет. психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб. : Речь, 2007. – 160 с.
116. Клестова Л. М. Невербальный объект общения: Место в коммуникативной системе языка / Л. М. Клестова // Языковое сознание: Содержание и функционирование : XIII международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 2000. – С. 114–120.
117. Клюев Е. В. Речевая коммуникация: учебное пособие для университетов и институтов / Е. В. Клюев. – М. : Рипол Классик, 2002. – 320 с.
118. Кожалиев Ч. Б. Особенности образа «Я» у умственно отсталых подростков : дис. ... канд. психол. наук / Ч. Б. Кожалиев. – М., 1995. – 137 с.
119. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – Киев, 1978. – 87 с.
120. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я. Л. Коломинский. – Минск: Тетра система, 2000. – 431 с.
121. Коломинський Н. Л. Розвиток особистості учнів допоміжної школи. [Електронний ресурс] / Н. Л. Коломинський // Спеціальна психологія. Тексти. Частина I / За ред. М. П. Матвеевої, С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – 158 с. – Режим доступу : <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/kolominsky>
122. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М., 1973. – 193 с.
123. Комарова С. В. Формирование речевой коммуникации учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида на уроках развития речи : Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 170 с.
124. Кон И. С. Категория «Я» в психологии / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – №3. – С. 25–38.
125. Конвенція ООН про права дитини. – К. : Прінткіспрес, 1999. – 32 с.
126. Кондратьева С. В. Межличностное понимание и его роль в общении: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / С. В. Кондратьева. – М., 1978. – 36 с.
127. Конева Е. В. Специфика общения школьников с особыми образовательными потребностями в зависимости от социального окружения / Е. В. Конева, В. К. Солондаев // Психология обучения. – 2008. – №12. – С.

50–60.

128. Копытин А. И. Арт-терапия в общеобразовательной школе : метод. пособие / А. И. Копытин. – СПб.: Академия постдиплом. пед. образования, 2005. – 96 с.
129. Копытин А. И. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – М. : Когито-Центр, 2007. – 197 с.
130. Копытин А. И. Арт-терапия: европейская перспектива / А. И. Копытин // Арт-терапия : хрестоматия / под ред. А. И. Копытина. – СПб., 2001. – С. 5–12.
131. Копытин А. И. Исходные арт-терапевтические понятия / А. И. Копытин // Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. – СПб., 2000. – С. 20–65.
132. Копытин А. И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 256 с.
133. Копытин А. И. Руководство по групповой арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Речь, 2003. – 320 с.
134. Копытин А. И. Системная арттерапия / А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с.
135. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
136. Корнилова И. Г. Коррекция недостатков развития коммуникативных качеств старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре-драматизации / И. Г. Корнилова // Дефектология. – 1998. – № 6. – С. 50–58.
137. Коробейников И. А. Психологическая дифференциация нарушений развития у старших дошкольников : методические рекомендации / И. А. Коробейников. – М., 1982. – 33 с.
138. Коррекционная педагогика : [учеб. пособие] / под ред. В. С. Кукушина. – М. : МарТ, 2004. – 352 с.
139. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Академия, 1998. – 352 с.
140. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / под ред. Л. Л. Носковой. – М. : Педагогика, 1983. – 176 с.
141. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
142. Краузе Е. Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика/ Е. Н. Краузе. – СПб.: Корона, 2004. – 78 с.
143. Кузнецова Л. В. Гармоничное развитие личности младшего школьника : Книга для учителей. / Л. В. Кузнецова – М.: Просвещение, 1993

144. Кузнецова М. С. Особливості творчої уяви учнів з інтелектуальною недостатністю / М. С. Кузнецова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. В. О. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип ІХХ. В двох частинах. Частина 2. Серія: Соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012 – С. 113 – 120.

145. Кузнецова Т. Г. Образотворча діяльність як засіб формування соціального досвіду дошкільників з порушеннями інтелекту / Т. Г. Кузнецова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – №17 – С. 123–127.

146. Кузьменкова Н. Ю. Особенности коммуникативных способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. Ю. Кузьменкова // Логопедия. – 2005. – № 4. – С. 35–37 .

147. Лабінський М. Г. Театр ляльок // Українська Радянська Енциклопедія. – Т. 11. – Книга 2. – Київ, 1984. – С. 168.

148. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д : РГУ. 1986. – 136 с.

149. Лалаева Р. И. Коррекционная работа в логопедических классах / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 1999. – 221 с.

150. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева – СПб. : Наука-Питер Владос, 2006. – 103 с.

151. Лебедев В. Б. Миры воображения. Руководство по интерактивной имагогике / В. Б. Лебедев, Н. В. Биньковская. – М., 2002.

152. Лебедева Л. Д. Арт-терапия в педагогике / Л. Д. Лебедева // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 27–34.

153. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.

154. Лебедева Л. Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова. – СПб. : Речь, 2006. – 336 с.

155. Ленів З. П. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії : дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / З. П. Ленів – К., 2010. – 255 с.

156. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1973. – 368 с.

157. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.

158. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 303 с.

159. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1 – 231 с.

160. Липа В. В. Формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання у школі : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Липа. – К. : 2010. – 258 с.
161. Лисина М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослым у детей : дис. ... д-ра психол. наук / М. И. Лисина. – М., 1974. – 416 с.
162. Лисина М. И. Генезис форм общения у детей / М. И. Лисина // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 268–295.
163. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. – К. : Слово, 2010. – 376 с.
164. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
165. Лопатина Л. В. Особенности коммуникативной стратегии реципиента у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Л. В. Лопатина, Е. В. Соболева // Логопедия. – 2005. – №4. – С. 5–10 .
166. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 191 с.
167. Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов / В. И. Лубовский, М. С. Певзнер. – М. : Педагогика, 1963. – 223 с.
168. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 16–20.
169. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии); / В. И. Лубовский – Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
170. Лурия А. Л. Основы нейропсихологии // Письмо и речь: нейролингвистические исследования / А. Л. Лурия. – М. : Академия, 2002 – С. 78–320.
171. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – 3-е изд. – М. : Академ. проект, 2000. – 512 с.
172. Ляльковий театр – дітям. Театр картинок. Театр іграшок. Театр петрушок : посіб. для виховат. дит. садків / Т. Н. Караманенко, Ю. Г. Караманенко. – К. : Рад. школа, 1986. – 156 с.
173. Максимова И. В. Особенности общения у старших дошкольников с ДЦП / И. В. Максимова // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 3. – С. 43–48.
174. Мартиненко І. В. Особливості формування комунікативних вмінь у дітей із порушеннями психофізичного розвитку засобами ААС / І. В. Мартиненко // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за редакцією О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 153–156.

175. Марченко І. С. Педагогічні засоби з формування комунікативної поведінки дітей із дизартрією при ДЦП : навчально-методичний посібник / І. С. Марченко, О. Г. Тюленєва. – К.: Видавничий дім «Слово», 2013. – 96 с.
176. Медведева Е. А. Артпедагогіка и арттерапія в спеціальному освітанні : учебник для вузів / Е. А. Медведева, І. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольська. – М. : Академія, 2001. – 248 с.
177. Мелибурда Е. Л. Ты – Мы: психологічні можливості покращення спілкування / Е. Л. Мелибурда. – М., 1986.
178. Меметова Э. М. Роль музикального сприйняття в емоційному розвитку умовно затриманого дитини / Э. М. Меметова // Інтегративне освітанні на сучасному етапі становлення школи інноваційного типу – Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (з участю зарубіжних учених) / під загальною редакцією Ляшенко А.Н. – Сімферополь 2011 – С. 261–264.
179. Мудрик А. В. Спілкування як фактор виховання школярів. / А. В. Мудрик. – М. : Педагогіка, 1987. – 21 с.
180. Мэрфи Д. Арт-терапевтична група для імпульсивних дітей / Д. Мэрфи, Д. Пейсли, Л. Пардоу // Арт-терапія – нові горизонти / під ред. А. І. Копитина. – М., 2006. – С. 160–182.
181. Назамбаєва Ж. І. Деякі особливості особистості учасників допоміжної школи / Ж. І. Назамбаєва. – Алма-Ата, 1985. – 125 с.
182. Назарова Л. Д. Фольклорна арт-терапія / Л. Д. Назарова. – СПб. : Річ, 2002. – 240 с.
183. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті : проект / М-во освіти України. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.
184. Немов Р. Психологія : учебник / Р. Немов – М. : ВЛАДОС, 1999.
185. Никольська І. М. Арттерапія – терапія образотворчим мистецтвом / І. М. Никольська // Дитяча психіатрія / під ред. Э. Г. Эйдемиллера. – СПб.: Пітер, 2005. – С. 993-999.
186. Освіта сюжетно-рольової гри дошкільників з проблемами інтелектуального розвитку : учеб.-метод. посібник / під ред. Л. Б. Баряєвої, А. П. Зарин, Н. Д. Соколовой. – СПб. : ЛОИУУ, 1996. – 95 с.
187. Омарова П. О. Формування спілкування у умовно затриманих учасників перших класів в умовах соціально-психологічного тренінгу : дис. ... канд. психол. наук / П. О. Омарова. – Махачкала, 1999. – 167 с.
188. Омельченко М. С. До проблеми корекції уваги розумово відсталих дошкільників на заняттях образотворчою діяльністю / М. С. Омельченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. В. О. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. ХХІІІ. В трьох частинах. Частина І. Серія: Соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013 – С. 287 – 294.
189. Особливості психічного розвитку дітей 6–7 років / [під ред. Д. Б. Эльконіна, А. Л. Венгера]. – М.: Педагогіка, 1988. – 135 с.

190. П'ятилетов Костянтин. Золоте свято інтеграційного театру [Електронний ресурс] // За даними газети «Спорт інвалідів». – Режим доступу: <http://invasport.kiev.ua/2005/11/583>

191. Павлюк М. М. Особливості діагностики рівня сформованості мовлення у дітей з розумовою відсталістю / М. М. Павлюк // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за редакцією О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 171–176.

192. Панферов В. Н. Общение как предмет социально-психологических исследований : дис. ... д-ра психол. наук / В. Н. Панферов. – Л., 1983. – 468 с.

193. Певзнер М. С. Дети-олигофрены / М. С. Певзнер. – М. : АПН РСФСО, 1959. – 435с.

194. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. пед. заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

195. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1997. – 200 с.

196. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

197. Поварова И. А. Коммуникативные нарушения в структуре субъективного отражения качества жизни заикающихся / И. А. Поварова // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 4. – С. 34–36.

198. Поварова И. А. Формирование навыков общения у заикающихся подростков и взрослых в структуре коррекционно-логопедической работы / И. А. Поварова // Практическая психология и логопедия. – 2004. – № 4. – С. 66–73.

199. Приходченко К. Историчний екскурс феномену театралізованої гри як засобу естетизації студентів вищого навчального закладу / К. Приходченко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Спецвипуск 5. – Слов'янськ, 2010 – С. 33–39.

200. Прокурняк О. І. Роль психолога у формуванні комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю / О. І. Прокурняк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – №23 – С. 375 – 379.

201. Прокурняк О. Формування комунікативних навичок як складова соціальної адаптації дітей з обмеженими розумовими можливостями [Текст]. / О. Прокурняк // Дефектологія. Науково-методичний журнал – 2004.– №1.– С. 25–27.

202. Пронина Л. В. Изучение характера взаимодействия детей раннего возраста с отклонениями в умственном развитии / Л. В. Пронина // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 69–76.

203. Рагель Е. Н. Мотивация коммуникативной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Е. Н. Рагель, И. А. Свиридович // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. В. О. Гаврилова, В. І . Співака. – Вип. XXIII. В трьох частинах. Частина І. Серія: Соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013 – С. 309 – 315.
204. Революция-искусство-дети: Из истории эстет. воспитания в сов. шк. : материалы и документы : кн. для учителя : в 2 ч. / сост. Н. П. Старосельцева. – М. : Просвещение, 1987. – С. 358–361.
205. Резухина Е. В. Нарушение детско-взрослой общности как фактор школьной дезадаптации учащихся начальных классов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Резухина. – Тула, 2003. – 23 с.
206. Розова Ю. Е. Эффективность сочетания приемов сказкотерапии с инновационными и традиционными образовательными технологиями на логопедических занятиях / Ю. Е. Розова // Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи. Материалы III Международной научно-практической конференции. 28 февраля 2013 г. : Сборник научных трудов. – Краснодар, 2013. – С 33–37.)
207. Романець В. А. Психологія творчості : навч. посібник / В. А. Романець – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
208. Ростопшин П. Психология и педагогика / П. Ростопшин. – М. : ПРИОР, 2000. – 96 с.
209. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь / С. Л. Рубинштейн // собр. соч. : в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2 – С. 236–250.
210. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.
211. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи, мышлении / С. Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. – 1957. – № 2. – С. 18–29.
212. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 320 с.
213. Руководство по использованию восьмицветового теста Люшера / сост. О. Ф. Дубовская. – М. : Когито-Центр, 2003. – 63 с.
214. Руководство практического психолога. Готовность к школе : развивающие программы / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1995. – 128 с.
215. Рыбакова С. Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / С. Г. Рыбакова. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
216. Савельева Н. П. Виховання культури мови у дітей дошкільного віку / Н. П. Савельєва. – К. : Знання, 1966. – 23 с.
217. Савина Е. А. Особенности диалогического общения младших школьников с общим недоразвитием речи / Е. А. Савина// Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 2. – С. 37–41.

218. Савицкая Д. Психологическая готовность детей к школьному обучению / Д. Савицкая // Начальная школа. – 1999. – № 3. – С. 22–25.
219. Савченко М. А. Буквар : підруч. для підготовчих – перших класів шкіл для дітей з важкими порушеннями мовлення / М. А. Савченко, Л. С. Калатало, А. А. Колупаєва. – К. : Форум, 2001. – 175 с.
220. Савченко М. А. Виправлення вад вимови в учнів молодшого шкільного віку / М. А. Савченко, Л. О. Смирнова. – К. : Рад. школа, 1969. – 152 с.
221. Сак Т. В. Особлива дитина: від народження до 6 років / Т. В. Сак. – К. : Літера, 2008. – 144 с. – (Поради батькам).
222. Силвестру А. И. Роль индивидуального опыта общения в формировании у дошкольников представления о своих возможностях : дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1978. – 185 с.
223. Сильвер Р. Как узнать самое важное о вашем ребёнке : рисуночные тесты : лучшее из арсенала практического психолога и психотерапевта / Роули Сильвер. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 378 с.
224. Синиця І. О. Психологія усного мовлення / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1974. – 216 с.
225. Синьов В. М. Психологія розумово відсталого дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – С. 217–246.
226. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навчальний посібник / В. М. Синьов. – К. : 2007. – С. 17–37.
227. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : Леся, 2010. – 779 с.
228. Система роботи з психофізичного розвитку дитини : посібник / авт.-упоряд. В. В. Ефремова. – Тернопіль, 2009. – 160 с.
229. Скрипник Т. В. Структура та підґрунтя музичної терапії для дітей з аутизмом / Т. В. Скрипник // Дефектологія. – 2007. – № 1. – С. 26–29.
230. Слабин Д. Психолінгвістика / Д. Слабин, Дж. Грин. – М. : Прогресс, 1976. – 349 с.
231. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : УРЕ, 1985. – 966 с.
232. Словник лінгвістичних термінів / укл. Е. В. Коротеви́ч, Н. С. Родзевич. – К. : АН УРСР, 1957. – 236 с.
233. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.
234. Соботович Є. Ф. Концепція загальномовленнєвої підготовки дітей до навчання в школі / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 1997. – № 2. – С. 2–5.
235. Соботович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 2–7.

236. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.
237. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
238. Соковнин В. М. О природе человеческого общения (опыт философского анализа) / В. М. Соковнин. – Фрунзе : Мектеп, 1974. – 116 с.
239. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия / Д. Соколов. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 304 с.
240. Солодянкина О. В. Педагогические основы социального развития ребенка: теоретические аспекты : монография. / О. В. Солодянкина Екатеринбург – Ижевск: Изд-во Института экономики УрО РАН, 2005.
241. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. ; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.
242. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / гол. ред. В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.
243. Степанова Е. В. Коммуникативная готовность дошкольника к учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Москва, 1999. – 176 с.
244. Супрун Микола Олексійович. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття) : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.03/ Микола Олексійович Супрун. – 2008 – 28 с.
245. Сусанина И. В. Введение в арт-терапию : учебное пособие / И. В. Сусанина. – М. : Когито-Центр, 2007. – 93 с.
246. Суховерська О. Рухові забави та ігри з мелодіями й примовками / Оксана Суховерська. – Львів : Свічадо, 2007. – 124 с.
247. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
248. Сухорукова Г. В. Подготовка детей к школе как педагогическая проблема в теории и практике В. А. Сухомлинского : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики» / Г. В. Сухорукова. – К., 1987. – 24 с.
249. Счастливая А. М. Психологические особенности межличностных отношений детей шестилетнего возраста в условиях детского сада и подготовительных классов школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. М. Счастливая. – Киев, 1980. – 21 с.
250. Сюттик Л. Використання елементів танцювальної, ігрової та музикотерапії у групах батьків та дітей з особливими потребами / Л. Сюттик // Дитяча та юнацька психотерапія в Україні: основні напрямки роботи : матеріали обл. науково-практичної конф. – Львів, 2003. – С. 26–27.
251. Тараненко І. Розвиток життєвої компетенції та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / редкол. : Н.

Софій (голова) [та ін.]. – К., 2000. – С. 37–40.

252. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посіб. для вищ. навч. закладів / В. В. Тарасун. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 348 с.

253. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування : монографія / В. В. Тарасун. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 299 с.

254. Тищенко В. В. Формування дії розуміння складних логіко-граматичних конструкцій у старших дошкільників з вадами інтелекту / В. В. Тищенко // Дефектологія. – 2003. – №4. – С. 35–37

255. Тищенко В. В. Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Владислав Володимирович Тищенко. – К., 1999. – 225 с.

256. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ : програм.-метод. комплекс / Л. І. Трофименко ; за ред. Є. Ф. Соботович. – К. : Актуальна освіта, 2007. – 120 с.

257. Трофименко Л. І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. І. Трофименко. – К., 2004. – 196 с.

258. Трофимова Е. Д. Внеурочная музыкально-театральная деятельность младших школьников / Е. Д. Трофимова // Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи. Материалы III Международной научно-практической конференции. 28 февраля 2013 г. : Сборник научных трудов. – Краснодар, 2013. – С 39–43.

259. Трошин О. В. Логопсихология : учеб. пособие / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – М.: Сфера, 2005.–256 с.

260. Трошихина Е. Г. Влияние ранней социальной депривации на развитие личности и психическую адаптацию детей с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук / Е. Г. Трошихина. – СПб., 1997. – 219 с.

261. Українське дошкілля : програма виховання та навчання дітей в дошкільних закладах / укл. : О. В. Дідух, О. І. Бідан. – Львів : Простір М, 1999. – 195 с.

262. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 213 с.

263. Ульєнкова У. В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе / У. В. Ульєнкова // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 62–69.

264. Урбах В. Ю. Статистический анализ биологических и медицинских исследований / В. Ю. Урбах. – М. : Медицина, 1975. – С. 99–110.

265. Фадеева Е. И. Лабиринты общения : учебно-методическое пособие / Е. И. Фадеева. – М. : ЦГЛ, 2003 – 96 с.

266. Феррои Л. М. Обучение особых детей общению / Л. М. Феррои, Т. Д. Панюшева // Аутизм и нарушения развития. – 2007. – № 2. – С 48–56; № 4. – С. 42–50.
267. Филиппова Ю. В. Общение. Дети 7-10 лет / Ю. В. Филиппова. – Ярославль : Академия развития, 2002.
268. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.
269. Хайртдинова Л. Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушениями интеллекта / Л. Ф. Хайртдинова // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 81–89.
270. Хараш А. У. Принцип деятельности в исследовании межличностного восприятия / А. У. Хараш // Вопросы психологии. – 1980. – № 3. – С. 20–31.
271. Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего аутизма / А. В. Хаустов // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 69–74.
272. Хохлова А. Ю. Роль навыков общения в формировании самосознания у глухих детей с дополнительными проблемами развития / А. Ю. Хохлова, И. В. Моисеева // Коррекционная педагогика. – 2006. – № 2. – С. 62–71.
273. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студ. высш., сред. спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – Т. 1. – 560 с.
274. Хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.
275. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Academia, 2000. – 560 с.
276. Хрестоматія з логопедії : навч. посібник / укл. : М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. – К. : КНТ, 2006. – 360 с.
277. Цейтлин С. И. Язык и ребенок: лингвистика детской речи / С. И. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 239 с.
278. Чернышева Е. А. Проведение занятий по формированию коммуникативной компетентности дошкольников с задержкой психического развития / Е. А. Чернышева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 4. – С. 31–40.
279. Чистякова М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 160 с.
280. Чопік О. В. Дослідження міжособистісних взаємин учнів інклюзивних класів / О. В. Чопік // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – №23 – С. 273 –

277.

281. Чуприков А. П. Простір арт-терапії: можливості і перспективи / А. П. Чуприков – К. : КИТ, 2005. – 114 с.

282. Шамко Л. Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников : автореф. дисс. ...канд. пед. наук / Л. Ю. Шамко. – М., 1993. – 17 с.

283. Шаповалова О. Е. Психолого-педагогическая поддержка эмоционального развития умственно отсталых школьников : пособие для психологов, учителей вспомогательной школы VIII вида; для студентов коррекционно-педагогических специальностей / О. Е. Шаповалова. – М. : В. Секачев, 2007. – 128 с.

284. Шахнарович А. М. Проблемы психолингвистики / А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1987. – 268 с.

285. Шацкий С. Т. Избранные произведения / С. Т. Шацкий. – М., 1980. – 430 с.

286. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія] / А. Г. Шевцов. – К. : Леся, 2009. – 483 с.

287. Шевченко М. Я рисую успех и здоровье: арт-терапия для всех / М. Шевченко. – СПб. : Питер, 2007. – 96 с.

288. Шипицина Л. М. «Необучаемый ребенок» в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицина. – СПб. : Дидактика плюс, 2002. – 496 с.

289. Шкільник С. Я. Музичні пальчикові сюжетні ігри для дошкільнят / С. Я. Шкільник. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 64 с.

290. Шорохова О. А. Играем в сказку: сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников / О. А. Шорохова. – М. : Сфера, 2008. – 208 с.

291. Штіль С. Казкотерапія на заняттях із дітьми з особливими потребами. Дошкільний вік / С. Штіль // Дефектолог. – 2009. – № 4 (28) – С. 24-36.

292. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма / С. В. Шушарджан. – М., 1998. – 138 с.

293. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 112–117.

294. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

295. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1985. – 114 с.

296. Энциклопедия символов/ сост. В.М. Рошаль. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. – 1007 с.

297. Юнг К. Г. Психоанализ и искусство / К. Г. Юнг, Э. Нойманн. – М. : REEFL-book ; К. : Ваклер, 1996. – 304 с.

298. American Art Therapy Association Newsletter. – Mundelein : American Art Therapy Association, 1998. – № 31. – 141 p.
299. Day K. A. Mental Handicap and Community Care / K. A. Day // British Journal of Hospital Medicine. – 1988. – V. 40, 24.
300. Dunn J. Distress and Comfort / J. Dunn. – Cambridge Mass, 1977. – 208 p.
301. Hegarty S. Educating children and young people with disabilities: principles and the review of practices / S. Hegarty. – Paris. : UNESCO, 1993 – 212 p.
302. Robinson N. M. The mentally retarded child / N. M. Robinson, N. B. Robinson // A Psychological Approach. – New-York, 1976. – P. 336–386.
303. Rondal J. A. Language in mental retardation / J. A. Rondal, S. Edwards. – San Diego : Singular Publishing Group, Inc, 1997. – 112 p.

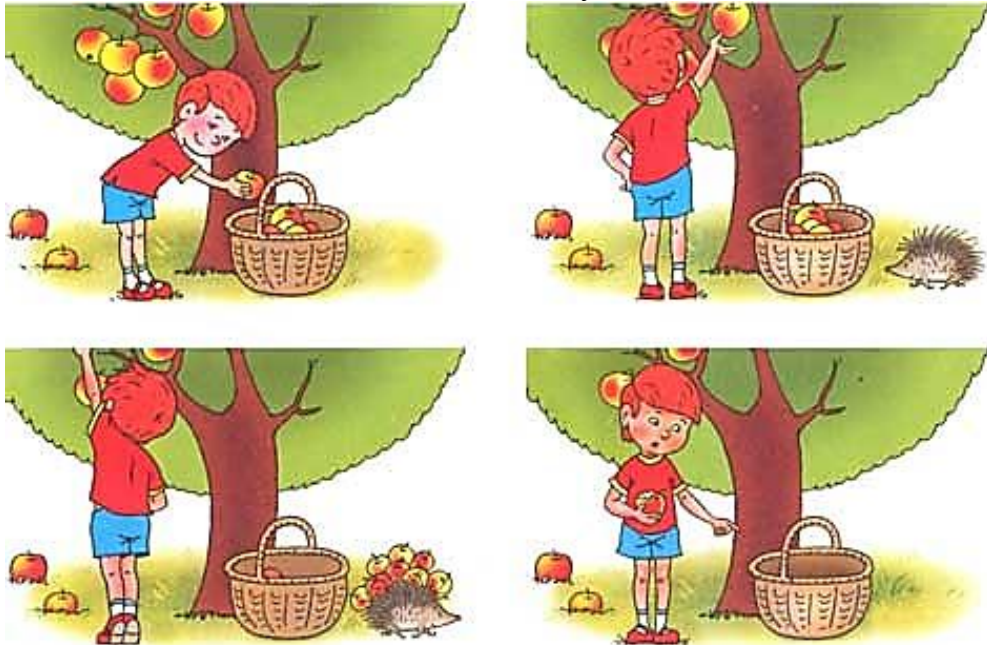
Додаток А.
Дослідження стану зв'язного мовлення
 Складання розповіді за серією сюжетних картинок

ПРИКЛАДИ СЮЖЕТНИХ КАРТИНОК

Хлопчик і ластівка



У саду



Колобок



2 бали – правильна відповідь після значної допомоги											
1 бал – невірне виконання;											
0 балів – невиконання.											

7. Називання узагальнювальних слів групи

Завдання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Бали										
4 бали – правильна відповідь										
3 бали – самокорекція та правильна відповідь після стимулюючої допомоги										
2 бали – правильна відповідь після значної допомоги										
1 бал – невірне виконання;										
0 балів – невиконання.										

8. Підбір слів за асоціацією

Завдання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Бали										
4 бали – правильна відповідь										
3 бали – самокорекція та правильна відповідь після стимулюючої допомоги										
2 бали – правильна відповідь після значної допомоги										
1 бал – невірне виконання;										
0 балів – невиконання.										

Серія 2. Граматична будова

1. Перевірка сформованості навичок словотвору

Завдання	Утворення множини іменників					Утворення іменників зі зменшувально-пестливими суфіксами				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Бали										
4 бали – правильна відповідь										

3 бали – самокорекція та правильна відповідь після стимулюючої допомоги											
2 бали – правильна відповідь після значної допомоги											
1 бал – невірне виконання;											
0 балів – невиконання.											

Завдання	Бали	Утворення від іменників відносних прикметників					Утворення від іменників якісних прикметників					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
4 бали – правильна відповідь												
3 бали – самокорекція та правильна відповідь після стимулюючої допомоги												
2 бали – правильна відповідь після значної допомоги												
1 бал – невірне виконання;												
0 балів – невиконання.												

Бали	Завдання	Утворення від іменників присвійних прикметників				
		1	2	3	4	5
4 бали – правильна відповідь						
3 бали – самокорекція та правильна відповідь після стимулюючої допомоги						
2 бали – правильна відповідь після значної допомоги						
1 бал – невірне виконання;						
0 балів – невиконання.						

2. Перевірка синтаксису, або можливості граматичного структурування

Завдання	Складання простих фраз за картинками					Утворення фраз за картинками більшої складності				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4 бали – правильна відповідь										
3 бали – самокорекція та правильна відповідь після стимулюючої допомоги										
2 бали – правильна відповідь після значної допомоги										
1 бал – невірне виконання;										
0 балів – невиконання.										

Завдання	Складання фраз за картинками, що передбачає побудову складних речень					Повторення речень різного словонаповнення й граматичної складності				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4 бали – правильна відповідь										
3 бали – самокорекція та правильна відповідь після стимулюючої допомоги										
2 бали – правильна відповідь після значної допомоги										
1 бал – невірне виконання;										
0 балів – невиконання.										

Завдання	Складання речень зі слів у початковій формі					Верифікація речень				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4 бали										

4 бали – правильна відповідь											
3 бали – самокорекція та правильна відповідь після стимулюючої допомоги											
2 бали – правильна відповідь після значної допомоги											
1 бал – невірне виконання;											
0 балів – невиконання.											

Завдання	Доповнення речень пропущеними прийменниками					Закінчення речення				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Бали										
4 бали – правильна відповідь										
3 бали – самокорекція та правильна відповідь після стимулюючої допомоги										
2 бали – правильна відповідь після значної допомоги										
1 бал – невірне виконання;										
0 балів – невиконання.										

Серія 3. Зв'язне мовлення

1. Складання розповіді за серією сюжетних картинок

Критерії	Критерій смислової цілісності	Критерій лексичного оформлення	Критерій граматичного оформлення
Бали			
4 балів (Високий рівень)			
3 бали (Достатній рівень)			
2 бали (Середній рівень)			
1 бал (Низький рівень)			
0 балів (Початковий рівень)			

2. Переказ тексту «Два цапки»

Критерії	Критерій смислової цілісності	Критерій лексичного оформлення	Критерій граматичного оформлення
Бали			
4 балів (Високий рівень)			
3 бали (Достатній рівень)			
2 бали (Середній рівень)			
1 бал (Низький рівень)			
0 балів (Початковий рівень)			

ЕТАП 2: ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTI КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ

1. Спостереження за комунікацією дітей під час прогулянок і перерв.

Вид комунікації	Взаємодія з однолітками в грі	Вміння грати тривалий час, захоплено, зосереджено	Знання норм поведінки і використання позитивних форм у спілкуванні з однолітками	Прояв моральних почуттів	Уміння спілкуватися з дорослими
Рівні					
Високий (4 бали)					
Достатній (3 бали)					
Середній (2 бали)					
Низький (1 бал)					
Початковий (0 балів)					

2. Методика «Рукавичка»

Вид комунікації	Вміння домовлятися	Вміння здійснювати взаємний контроль	Відношення до результату діяльності свого партнера	Уміння допомагати одному у ході малювання	Вміння раціонально використовувати засоби діяльності
Рівні					

Високий (4 бали)					
Достатній (3 бали)					
Середній (2 бали)					
Низький (1 бал)					
Початковий (0 балів)					

3. Методика «Попроси або відмовся».

Ситуації Рівні	Ситуація з м'ячем	Ситуація з квитками на гойдалки	Ситуація на вулиці	Ситуація з незнайомим дорослим
Високий (4 бали)				
Достатній (3 бали)				
Середній (2 бали)				
Низький (1 бал)				
Початковий (0 балів)				

ЕТАП 3: ОБСТЕЖЕННЯ СТАНУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ

1. Знайомство з дитиною, первинна оцінка її рівня розвитку.

Завдання	Рівні	Повторення вірша за дорослим з показом гри пальчиків
Високий рівень (4 бали): дитина відтворює віршик і виконує вправу з першого разу без допомоги педагога.		
Достатній рівень (3 бали): дитина відтворює віршик і виконує вправу з другої спроби за підказки педагога.		
Середній рівень (2 бали): дитина відтворює віршик і виконує вправу після декількох повторів або зі значною допомогою дорослого.		
Низький рівень (1 бал): дитина не може відтворити віршик і виконати вправу навіть після		

багатьох повторів та допомоги дорослого.	
Початковий рівень (0 балів): дитина відмовляється від виконання завдання.	

2. Діагностика рівня перемикання дитини.

Рівні	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Вид комунікації	Покласти перед собою руки – одна стиснута в кулак, а інша – випрямлена, потім вона повинна була одночасно змінювати положення обох долонь.	«Крокувати» пальцями по столу (почергово вказівними й середніми пальцями обох рук).	«Загинати» (по черзі і загинати пальці, починаючи з мізинця).	«З'єднати всі пальці лівої руки, зобразити дзьоб дятла, постукати ними праву, вертикально розкрити долоню й перенести ці рухи на іншу руку.	Виконати рух – чергування кулак - ребро долоня, повторити іншою рукою, а потім обома руками одночасно.	«Перебирати» пальцями по столу (почергово перебирати всіма пальцями, окрім великого, повторити іншою рукою, а потім обома руками одночасно).
Високий (4 бали)						
Достатній (3 бали)						
Середній (2 бали)						
Низький (1 бал)						
Початковий (0 балів)						

3. Змальовування зображення нескладного будиночка.

Рівні	Завдання	Змальовування будиночка
-------	----------	-------------------------

Високий рівень (4 бали): дитина змальовує зображення будиночка досить точно, зберігаючи його пропорції та форму.	
Достатній рівень (3 бали): Дитина змальовує зображення будиночка зберігаючи форму.	
Середній рівень (2 бали): дитина змальовує зображення будиночка не зберігаючи його пропорцій та форми.	
Низький рівень (1 бал): зображення будиночка не відповідає зразку.	
Початковий рівень (0 балів): дитина відмовляється змальовувати будиночок,	

ДОДАТОК В

Приклади конспектів імаготерапевтичних занять.

Заняття № 3. Тема: Заняття «Допоможіть курочці Рябі» (пальчиковий театр)

Мета: Навчальна: закріпити знання дітей про пальчиковий театр, ознайомити дітей з казкою «Курочка ряба». Розвивальна: розвивати навички користування ляльками пальчикового театру. Виховна: виховання морально-естетичних відчуттів, насолоди від казкового дійства. Корекційна: розвивати зв'язне мовлення, творчу уяву, дрібну моторику, збагачувати лексичний запас.

Обладнання: ляльки пальчикового театру «Курочка Ряба», зернята різної форми, одноразові тарілочки та стаканчики.

Хід заняття:

I. Вступна частина.

Привітання: плескаючи у долоні, діти повторюють по складах в такт стукам: «До-брій-день».

Розмова з дітьми про їх улюблені казки. Чи знайомі діти з такою народноюказкою, як «Курочка Ряба»? Які герої присутні у цьому творі? Яка пригода у них сталася?

II. Основна частина.

1. Читання казки «Курочка Ряба».

Був собі дід та баба, й жила у них курочка Ряба. Знесла курочка яєчко, не простеє, золотеє. Дід бив-бив – не розбив, баба біла-біла – не розбила. Поклали в черепочку, поставили у куточку. Мишка бігла, хвостиком зачепила, яєчко впало тай розбилось. Дід плаче, баба плаче, а курочка кудкудаче:

- Не плач дід, не плач баба! Я знесу вам яєчко не золоте, а просте.

2. Інсценування казки «Курочка Ряба»

Дітям пропонується мішечки з реквізитом (ляльками пальчикового театру). Пропонується дістати ляльки, уважно на них подивитися та визначити героями якої казки вони є. Педагог допомагає дітям одягнути

ляльки на пальчики, а також сам одягає на пальці ляльки. Спочатку педагог показує казку сам, потім діти намагаються повторити її разом із ним. За потреби, педагог показує казку декілька разів.

3. Самостійний показ казки дітьми

Кожен з дітей намагається самостійно розказати казку «Курочка Ряба» та показати дії героїв зв допомогою ляльок пальчикового театру. Поки одна дитина розповідає казку, всі інші уважно її слухають.

Після закінчення показу казки дітям пропонується покласти ляльки назад у мішечки та покласти їх на стіл педагога.

4. Гра «Допоможи курочці рябі»

Дітям пропонується допомогти курочці Рябі. Як відомо курочка Ряба, як і всі інші курочки харчується зернятками. Та тут сталася така біда, мишка зачепила хвостиком пакунок із рисом, а той впав прямо у мисочку з зернятками курочки Ряби.

Перед дітьми ставиться тарілочка зі змішаними крупами та стаканчик для відсортування рису. Діти мають відсортувати зернята.

Педагог від імені курочки Ряби дякує дітям за допомогу, хвалить їх за старання.

III. Заключна частина

З дітьми проводиться бесіда про те, що відбувалося у ході заняття. Діти розповідають про пережиті під час інсценування почуття, діляться враженнями. Вчитель дає дітям домашнє завдання: намалювати героїв казки «Курочка Ряба».

Інсценування казки «Курочка Ряба»



Гра «Допоможи курочці Рябі»



**Фото пальчикових ляльок, виготовлених дітьми для постановки
фінальної пальчикової вистави**



**Заняття № 7. Тема: «Розігрування казки за ширмою»
(ляльковий театр)**

Мета: Навчальна: закріпити знання дітей ляльковий театр, ознайомити дітей з народною казкою «Теремок». Розвивальна: розвивати зв'язне мовлення, дрібну моторику, творчу уяву дітей. Виховна: виховання морально-естетичних відчуттів, насолоди від театрального дійства. Корекційна: збагачувати лексичний запас, розвивати діалогічні комунікативні уміння.

Обладнання: Ляльки лялькового театру, ширма.

Хід заняття:

I. Вступна частина.

Привітання: плескаючи у долоні, діти повторюють по складах в такт стукам: «До-брий-день».

Розмова з дітьми про їх улюблені казки. Чи знайомі діти з такою народною казкою, як «Теремок»? Які герої присутні у цьому творі? Які події сталися у цій казці?

II. Основна частина.

1. Читання казки «Теремок».

Теремок

Стоїть у полі теремок. Біжить повз мишка-норушка. Побачила теремок, зупинилася і питає:

- Теремок-теремок! Хто в теремі живе?

Ніхто не відгукується. Ось вона і увійшла та стала жити в теремку.

Прискакала жаба-квакушка:

- Теремок-теремок! Хто в теремі живе?

- Я, мишка-норушка, а ти хто?

- А я жаба-квакушка.

- Іди до мене жити.

Увійшла жаба, і стали вдвох жити. Прибіг зайчик:

- Теремок-теремок! Хто в теремі живе?

- Я, мишка-норушка, я, жаба-квакушка, а ти хто?

- А я зайчик-побігайчик.

- Іди до нас жити.

Стали вони утрьох жити. Прибігла лисичка:

- Теремок-теремок! Хто в теремі живе?

- Мишка-норушка, жаба-квакушка, зайчик-побігайчик, а ти хто?

- А я лисичка-сестричка.

- Іди до нас.

Забралася лисичка в теремок. Стали вони учотирьох жити. Прибіг вовчок-сірий бочок, заглянув у двері і питає:

- Теремок-теремок! Хто в теремі живе?

- Мишка-норушка, жаба-квакушка, зайчику-побігайчику, лисичка-сестричка, а ти хто?

- А я вовчок-сірий бочок.

- Іди до нас жити!

Стали п'ятеро жити. Раптом йде мимо ведмідь клишоногий. Побачив ведмідь теремок зупинився і заревів:

- Теремок-теремок! Хто в теремі живе?

- Мишка-норушка, жаба-квакушка, зайчику-побігайчику, лисичка-сестричка, вовчок-сірий бочок.

- А я ведмідь-клишоногий!

- Іди до нас жити.

Ведмідь і поліз в теремок.

Ліз-ліз, ліз-ліз – ніяк не міг влізти і говорить:

-Я краще у вас на даху житиму.

-Та ти нас можеш розчавити!

-Ні, не роздавлю.

-Ну так вилазь!

Вліз ведмідь на дах і лише всівся як затріщав теремок, впав на бік і весь розвалився.

Вибігли звірі, засмучені, не знають, де їм жити тепер. Але потім домовилися кожен по гілочці, та по колоді принести, щоб новий теремок змайструвати.

Прийнялися вони колоди носити, дошки пиляти – новий теремок будувати. Краще колишнього збудували! І стали дружно жити-поживати і добра наживати.

2. Інсценування казки «Теремок»

Дітям роздається реквізит та пояснюються ролі. За потребою педагог бере на себе роль одного із героїв. Спочатку педагог читає казку і пояснює дітям, який герой має зараз виходити та що казати. Далі він ще раз читає казку, а діти самостійно виконують свої ролі. Заключним етапом має бути самостійний показ вистави. Слова автора бере на себе педагог.

III. Заключна частина

З дітьми проводиться бесіда про те, що відбувалося у ході заняття. Діти розповідають про пережиті під час інсценування почуття, діляться враженнями. Педагог проводить бесіду про те, що сталося у казці, та хто у цьому винен. Розповідає про те, як гарно товаришувати і робити роботу гуртом. Бере із дітей обіцянку не ображати друзів та завжди їм допомагати.

Інсценування казки «Теремок»



**Заняття № 6. Тема: «Музична вистава»
(ігри-драматизації)**

Мета: Навчальна: закріпити знання дітей про музичну виставу, ознайомити дітей з народною піснею композицією «Два веселих гусі». Розвивальна: розвивати зв'язне мовлення, дрібну моторику, творчу уяву, чуття такту та ритму в дітей. Виховна: виховання морально-естетичних відчуттів, насолоди від музичного мистецтва. Корекційна: збагачувати лексичний запас, розвивати комунікативні уміння.

Обладнання: магнітофон, запис народної пісні «Два веселих гусі», маски сірого та білого гусей, хустинка, кольорові олівці або фломастери, ножиці.

Хід заняття:

I. Вступна частина.

Привітання: плескаючи у долоні, діти повторюють по складах в такт стукам: «До-брий-день».

Розмова з дітьми про їх улюблені дитячі пісні. Чи знайомі діти з такою народною піснею, як «Два веселих гусі»? Які герої присутні у цьому музичному творі? Чим засмутили гусі бабусю? Чи правильно вони вчинили?

II. Основна частина.

1. *Прослуховування пісеньки «Два веселих гусі»* (спочатку діти слухають запис, а потім співають разом із ним).

Текст пісні «Два веселих гусі»

Жили у бабусі два веселих гусі,
Один – сірий, другий – білий,
Два веселих гусі,
Один – сірий, другий – білий,
Два веселих гусі.

Мили гусі лапки десь біля канавки,
Один – сірий, другий – білий,
Десь біля канавки,
Один – сірий, другий – білий,
Десь біля канавки.

Ой кричить бабуся – «Ой, пропали гусі!»
Один – сірий, другий – білий,
Гусі мої, гусі!
Один – сірий, другий – білий,
Гусі мої, гусі!

Вийшли, вийшли гусі – кланялись бабусі!
Один – сірий, другий – білий,
Кланялись бабусі,
Один – сірий, другий – білий,

Кланялись бабусі!

Тішиться бабуся, що знайшлися гусі
 Один – сірий, другий – білий,
 Гусі їй гусі,
 Один – сірий, другий – білий,
 Гусі їй гусі!

2. *Інсценування пісні «Два веселих гусі»*

Дітям пропонується поділитися на дві команди (членів команди обирає педагог, але враховує бажання дітей). Одна команда – актори, інша – глядачі. Дітям повідомляється, що команди потім поміняються ролями.

Дітям роздається реквізит, пояснюються та показуються ролі. За потреби, дорослий бере на себе роль одного з героїв.

Інсценування пісні відбувається по два – три рази для кожної команди.

3. *Гра «Допоможи бабусі»*

Дітям пропонується допомогти бабусі. Для того, щоб гуси не губилися, їм на шию потрібно повісити дзвіночки, щоб бабуся завжди чула де її улюбленці. Для цього дітям пропонується розмалювати вже роздруковані дзвіночки. Якщо залишиться час, можна запропонувати ці дзвіночки вирізати.

4. *Розминка для пальчиків*

Оскільки пальчики дітей гарно потрудилися, їм пропонується виконати зарядку для відпочинку пальчиків.

Комплекс пальчикової гімнастики

1. Долоні витягнути вперед (на рахунок «раз–два» пальці нарізно – разом).
2. Долонька – кулачок – ребро (1 – 2 – 3).
3. Пальчики вітаються (на рахунок 1,2,3,4,5) з'єднуються пальці обох рук – великий з великим і т.д.
4. Чоловічок (вказівний, середній пальці правої, потім лівої руки бігають по столу).
5. Діти бігають наввипередки (рух як у 4 впр. – виконують обидві руки одночасно).

III. Заключна частина

З дітьми проводиться бесіда про те, що відбувалося у ході заняття. Діти розповідають про пережиті під час інсценування почуття, діляться враженнями. Вчитель пояснює, чому не можна чинити так, як учинили гусі та бере з дітей обіцянку, що вони, на відміну від гусей, будуть поводитися добре й ніколи не засмучуватимуть своїх рідних, друзів та вчителів.

Інсценування пісні «Два веселих гусі»



Заняття № 6. Тема: «Виготовлення масок» (виготовлення театрального реквізиту)

Мета: Навчальна: закріпити знання дітей про театральний реквізит, ознайомити дітей з театральною маскою. Розвивальна: розвивати творчу уяву та дрібну моторику дітей. Виховна: виховання морально-естетичних відчуттів, насолоди від виготовлення масок. Корекційна: збагачення лексичного запасу, розвиток мовленнєво-комунікативних умінь.

Обладнання: картон, зображення героя, олівці, фломастери, ножиці, лінійка та мотузок, клей.

Хід заняття:

I. Вступна частина.

Привітання: плескаючи у долоні, діти повторюють по складах в такт стукам: «До-брий-день».

Розмова з дітьми про їх улюблені казки. Чи знайомі діти з такою народною казкою, як «Вовк та семеро козенят»? Які герої присутні у цьому творі? Яка пригода сталася із козенятами?

II. Основна частина.

1. Читання казки «Вовк і семеро козенят»

Вовк і семеро козенят

Українська народна казка

Жила коза і були в неї козенята. Зібралася вона одного разу за молоком. Покликала семеро своїх діток і наказала:

— Тільки мені двері відчиняйте, більше нікого не впускайте. Коли я прийду, то заспіваю: «Дівчатка і хлоп'ятка, мої козенятка, ваша матуся прийшла, молочка принесла».

А цю пісню підслухав вовк, який стояв під вікном. Захотів він козенят обдурити. Та голос у вовка був дуже грубий і коли він заспівав, козенята зрозуміли, що то не їхня мама і не впустили його.

Тоді вовк пішов до коваля і той викував йому нове горло. Але й це не допомогло – козенята не впустили вовка в дім, бо побачили його чорні лапи. Довелося вовку йти в пекарню, щоб пекар посипав йому лапи борошном. Почули козенята тонкий голос, побачили білі лапи і відчинили двері. Вовк увірвався і проковтнув їх усіх. Тільки найменше встигло заховатися. Наївся вовк, розлігся на зеленому лужку під деревом і заснув.

Незабаром прийшла коза і не знайшла своїх діток. Тільки найменше розповіло, що сталося. Забрала коза його і пішли до вовка. Та взяла ножиці і розрізала живіт сонному вовкові. Звідти вибігли козенята живі й здорові.

А на їхнє місце коза напхала каміння і зашила.

Прокинувся вовк і відчув таку спрагу, що побіг до криниці. Нахилився він, а каміння потягнуло вниз. Так вовк утопився.

2. Пальчикова розминка

- пальчикова гра «Ліхтарі»;
- пальчикова гра «Моя сім'я»;

- пальчикові перегони;
- розтирання пальчиків.

3. **Виготовлення масок до казки «Вовк і семеро козенят»**

Дітям роздаються картон, зображення героїв казки, олівці, фломастери та ножиці. Вчитель показує дітям зразок маски та пропонує дітям самостійно зробити маску для себе. Вчитель пояснює як саме за допомогою матузка та лінійки виміряти окружність своєї голови та зробити замір маски, допомагає дітям підібрати потрібні кольори для розфарбовування образів героїв. Підказує як правильно вирізувати образи та наклеювати їх на картон.

Виготовлення маски відбувається за наступними етапами:

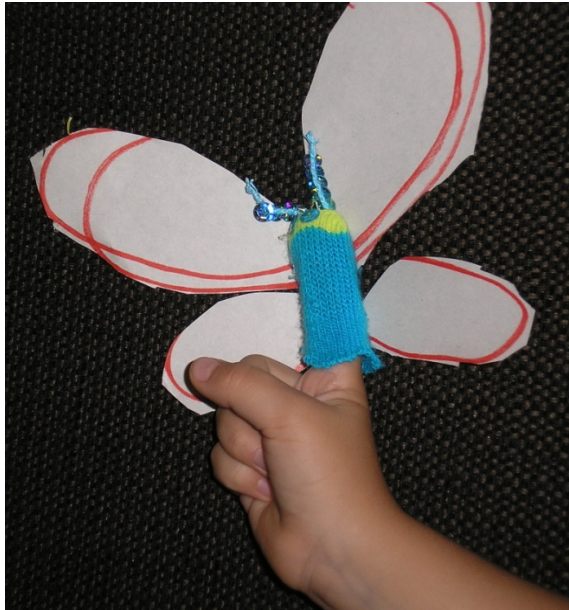
- розфарбовування образу героя;
- вирізування образу;
- наклеювання образу на картон;
- вирізування;
- виготовлення окружності;
- наклеювання образу героя на окружність.

Вчитель пояснює дітям, що перед тим як вдягати маску, потрібно, щоб вона гарно висохла. Для цього її слід покласти у сухе місце.

III. Заключна частина

З дітьми проводиться бесіда про те, що відбувалося у ході заняття. Діти розповідають про свої маски. Робиться виставка масок. Самі маски даруються дітям у винагороду за старання.

Фото процесу виготовлення театрального реквізиту



ДОДАТОК Г

МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК

Дослідженнями вчених різних країн встановлено, що рівень розумової діяльності, розвиток мови дітей знаходяться в прямій залежності від ступеня сформованості тонких рухів пальців рук. Заняття з розвитку дотику та дрібної моторики допомагають надавати позитивну дію на кору головного мозку.

Роботу з розвитку дрібної моторики слід проводити постійно, лише так досягається максимальний ефект від вправ.

Гімнастика для пальців поділяється на:

- пасивні вправи для пальців;
- активні вправи для пальців.

Пасивні пальчикові вправи рекомендується проводити як підготовчий етап розвитку дрібної моторики рук із дітьми, які мають низький рівень розвитку дрібної моторики. Далі слід переходити до вправ активної пальчикової гімнастики. Всі вправи слід проводити в ігровій формі. Складність їх повинна визначатися дорослим у залежності від рівня розвитку дрібної моторики рук дитини.

До пасивних пальчикових вправ відносяться:

- Масаж кистей рук.
- Вправи з пальчиками, які виконує дитині дорослий.

До активних пальчикових вправ відносяться:

- Ігри з предметами оточення.
- Ігри з дрібними іграшками.
- Шнурівки.
- Пальчикові вправи без мовленнєвого супроводу.
- Пальчикові вправи з мовними текстами.
- Пальчикові ігри-інсценівки.
- Пальчиковий театр.
- Тіньовий пальчиковий театр.

Пальчикову гімнастику слід розпочинати з найпростіших вправ та зі знайомства дітей із своїми пальчиками – з їхніми назвами, призначенням. Комплекси пальчикової гімнастики та окремі її елементи слід вводити до фізкультхвилинок та фізпауз, перед малюванням, ліпленням, аплікацією та конструюванням. Практикують пальчикові вправи і в індивідуальній роботі з дітьми, які того потребують.

Масаж кистей рук.

Масаж кистей рук – це пасивна гімнастика для пальчиків. Щоденний масаж кистей рук: м'які масажні рухи та розминання кожного пальчика, долоні, зовнішньої сторони кисті, а також предпліччя. Це дуже корисне і приємне заняття, яке активізує мовні центри мозку. Особливо важливо приділяти багато уваги масажу, якщо у дитини є відставання в мовному розвитку. Він дає чудові результати. Масаж не повинен викликати у дитини

неприємних відчуттів. Можна сказати дитині, що зараз ми пограємося ручками.

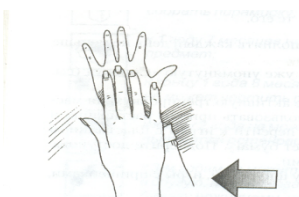
Доцільно використовувати такі **прийоми масажу**:

- погладжування;
- легке розтирання;
- вібрація.

Масажні рухи слід виконувати від кінчиків пальців до зап'ястка.

Погладжування:

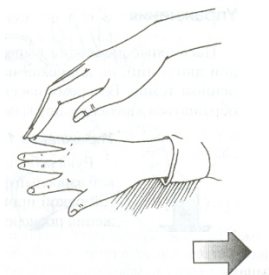
- Кистю без напруження з випрямленими та зімкнутими пальцями, що знаходяться в одній площині, виконують рухи в різних напрямках (вздовж, поперечно, кругоподібно, спіралевидно).



- З погладжування розпочинають та прогладжуванням закінчують сеанс масажу.
- Погладжування проводять повільно, плавно.

Розтирання:

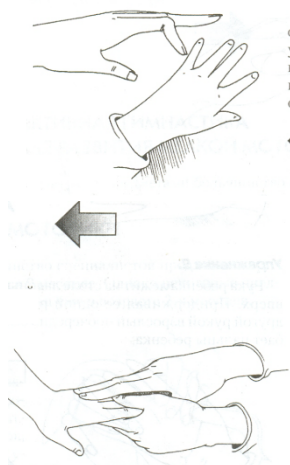
- Виконується кінцями флангів декількох пальців.
- Сила натискання більша ніж під час прогладжування.



- Рука не ковзає по шкірі, а зрушує її.
- Розтирання має бути легким.

Вібрація:

1. Нанесення один за другим ударів кінчиками напівзігнутих пальців.



Методика проведення:

1. Проводити однією рукою, а іншою фіксувати кінцівку дитини.
2. Тривалість масажу 3-5 хвилин.
3. Проводити масаж слід щоденно або через день 10-12 сеансів.
4. Повторювати через 10-30 днів.
5. Під час проведення масажу можна включати приємну, спокійну

класичну музику.

Під час масажу можливе використання і різноманітних **масажерів** :

- олівці,
- шишки,
- жолуді,



- масажні кульки,
- круп'яні басейни.

Вправи з пальчиками.

Методика проведення:

1. Пасивні рухи виконуються дорослими з великою амплітудою рухів.
2. Не допускаються неприємні відчуття у дитини.
3. Проводяться в повільному темпі.
4. Необхідно лагідно звертатися до дитини, не викликаючи негативних емоцій.

Вправа 1.

○ Рука дитини лежить на столі.

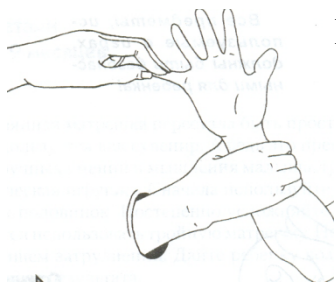
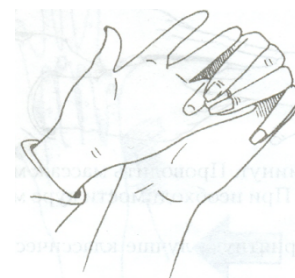


- Дорослий фіксує її в зап'ясті однією рукою.
- Іншою рукою дорослий піднімає вгор

у до максимального положення по черзі кожен палець.

Вправа 2.

- Рука дитини лежить на столі долонею вгору.
- Дорослий притримує її однією рукою.
- Іншою рукою дорослий по черзі згинає пальці дитини.



Вправа 3.

- Рука дитини зігнута в ліктьовому суглобі, лікоть спирається на стіл.
- Дорослий фіксує її в зап'ясті однією рукою.
- Вільною рукою дорослий виконує по чергові кругові рухи пальців руки дитини.

Ігри з предметами з оточення.

Нас оточує безліч предметів, які допомагають розвивати дрібну моторику рук.

Огляніться навколо себе і вам стануть у пригоді :

- різноманітні крупи,

- гудзики;
- решітка для мийки,
- пельменниця,
- пробки від пластикових пляшок,
- прищепки,
- мотузки,
- горіхи та шишки,
- намисто,
- сірники,
- тісто,
- та багато інших предметів, які ви знайдете у своїй оселі.

Методика проведення гор:

1. Відшукайте предмети в оточенні, запропонуйте їх дитині.
2. Розгляньте з дитиною предмети, розкажіть як ними можна погратися.
3. Покажіть спосіб виконання завдання.
4. Запропонуйте дитині погратися.

Зразки ігрових завдань:

- **«Художники».** Візьміть яскраву тацю. Тонким рівномірним шаром розсипте по ній дрібну крупу. Запропонуйте дитині провести лінію – «доріжку», намалювати щось ще – «парканчик», «дощик», «хвилі», тощо.

- **«Гудзикова мозаїка».** Підберіть гудзики різного розміру і кольору. Запропонуйте дитині викласти малюнок – спочатку за зразком, потім самостійно – «квіточка», «метелик», «сніговик», тощо.

- **«Крокують наші пальчики».** Візьміть решітку для мийки. Запропонуйте дитині вказівним і середнім пальцями, як ніжками, прокрокувати по клітинках. «Ходити» можна спочатку однією рукою, потім іншою, потім двома руками разом.

- **«Попелюшка».** Змішайте разом різні предмети (горох і квасоля, великі і маленькі гудзики, сині та червоні пробки з пластикових пляшок). Запропонуйте дитині розкласти предмети за певною ознакою.

- **«Лижники».** Дві пробки від пластикових пляшок покладіть на столі різьбою доверху. Це – «лижі». Запропонуйте дитині вказівний і середній палець вставити в них, як ноги, рухатися на лижах.

Ми їдемо на лижах, ми летимо з гори,

Ми любимо забави холодної зими.

Ігри з дрібними іграшками. Шнурівки.

В наш час в мережі торгівлі дитячими іграшками з'явилося досить багато різноманітних ігор та іграшок, які сприяють розумовому розвитку дітей та розвивають їх дрібну моторику. Ці іграшки досить яскаві й тому є цікавими для дітей. Їх можна використувати під час організації роботи по

розвитку дрібної моторики у дошкільників.

Методика організації ігор:

1. Запропонуйте іграшку дитині.
2. Розгляньте її з дитиною, розкажіть як нею можна погратися.
3. Покажіть спосіб виконання завдання.
4. Запропонуйте дитині погратися.

Зразки ігрових завдань:

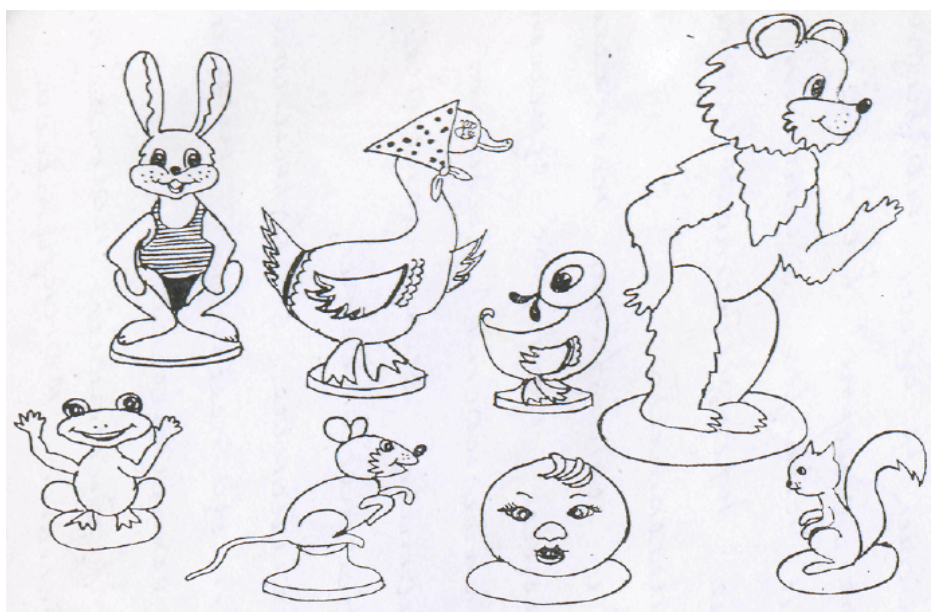
- Складання мотрійок та башточок.
- Конструювання із кубиків будиночків, башточок і т.д., спочатку за зразком, потім по пам'яті і довільно.
- Розбирання і збирання розбірних іграшок (мотрійок, пірамідок, чашечок, кубиків).
- Складання предметних розрізних картинок. Спочатку даються картинки, розрізані на 2 частини, потім на 3 і на 4. Спочатку складають за зразком, далі – по пам'яті.
- Складання із паличок, сірників геометричних фігур, зображень, букв.
- Обведення контурів предметних зображень.
- Розмальовування контурних зображень предметів кольоровими олівцями.
- Вирізування кольорових смужок, фігурок по контурам.
- Намотування ниток на катушку, клубок.
- Розстібання гудзиків, зашнуровування.
- Робота з пластиліном (скочування кульок, жгутиків, розплющування кульок, жгутиків у пляцики, самостійна творчість дітей.)
- Робота з мозаїкою.

ДОДАТОК Д

ВИГОТОВЛЕННЯ ЛЯЛЬОК

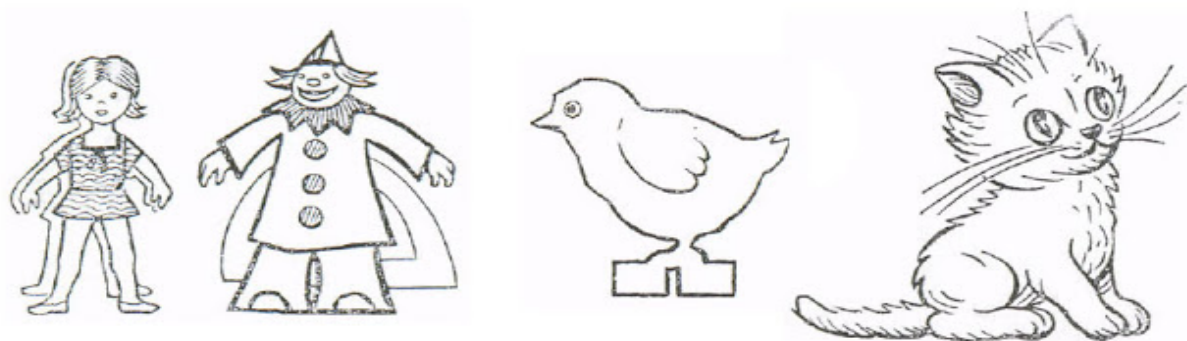
Плоскі іграшки

Персонажі малюються на тонкому картоні, вирізаються, зображення кладеться на картон, обводиться й вирізається друга частина. Склеїти обидві частини, між ними вдіти тонку паличку або паперову трубочку (навернути папір, змащений клеєм, на використаний стрижень від ручки, вийняти стрижень). Встановлюються фігурки в катушки від ниток (краще, якщо катушки розрізані навпіл) на пластмасові пробкиз отворами.



Можна вирізати намальовану фігурку, залишивши знизу невелику частину картону на обох половинках зображення, щоб, відігнувши ці частини, намазавши їх клеєм, приклеїти на картонну кружечок-підставку.

Підставки можуть бути дерев'яні, картонні, можна й без них обійтися—фігурку в певному місці згинають під прямим кутом. Такий театр може бути намальований фарбами, фломастерами, оформлений аплікацією папером і тканиною.



Іграшкиз конусів і циліндрів

За допомогою циркуля, трафаретів вирізують кола різного діаметру, складають їх навпіл, розрізають за лініями згину, склеюють із на півкіл конусів, перетворивши їх на фігурку, приклеївши деталі. Для виготовлення іграшок із циліндрів склеїти їх із прямокутних листів щільного паперу. Оформити краще аплікацією, папером, тканиною, мереживом, тасьмою, нитками, гудзиками, намистинками, бісером, пришивши або приклеївши допоробки. Крохмальним клеєм зручно склеювати та приклеювати папір, тонкі тканини, а картон, гудзики, намистини, тасьма краще приклеюються клеєм ПВА.



Маски

Виготовляються маски-шапочки або маски-капюшони за розмірами голови виконавця, до яких пришиваються відповідні деталі.



Декорації

Діти можуть самостійно майструвати дерева, лавки, з коробок російську піч або з декількох різних за величиною та формою коробочок зробити блоки для палацу, обклеїти їх папером, а передню частину коробок

оформити аплікацією; плоскі дахи для Теремка, приклеїти їх до коробка.