

Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова

Липа Вікторія Володимирівна

УДК: 376.42.016:811.161.2 (043.3)

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ
ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

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

Київ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	3
1.1. Теоретичні підходи до вивчення спілкування як фактора соціалізації в онтогенезі	11
1.2. Теоретичні аспекти формування соціальної поведінки дитини-дошкільника	17
1.3. Проблема комунікативної готовності особистості на етапі переходу від дошкільного віку до навчання у школі	29
1.4. Дослідження стану комунікативного розвитку дітей з порушеннями інтелекту	31
Висновки до першого розділу	41
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	44
2.1. Загальна характеристика комунікативної готовності розумово відсталих дошкільників до навчання у школі.....	44
2.2. Вивчення особливостей комунікативного розвитку розумово відсталих дошкільників на етапі підготовки до шкільного навчання	49
2.3. Результати констатувального експерименту	61
Висновки до другого розділу.....	85
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ	90
3.1 Теоретико-методичне обґрунтування формувального етапу дослідження	90
3.2. Психолого-педагогічні умови організації та забезпечення ефективності експериментальної методики	95
3.3. Зміст і результати формувального експерименту.....	106
Висновки до третього розділу	159
ВИСНОВКИ	164
ЛІТЕРАТУРА	169
ДОДАТКИ	198

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах гуманізації суспільства посилюється значення проблеми соціальної інтеграції дітей з психофізичними порушеннями. Зокрема, актуальності набувають питання їх навчання і виховання в умовах інклюзивної освіти.

Процес соціалізації дитини, реалізація її права на якісну освіту сильно ускладнюється наявністю у неї порушень розумового розвитку, у зв'язку з чим необхідним є створення умов для спеціальної корекції особистісного становлення таких дітей, основним механізмом якого є їх упорядкована комунікативна діяльність, спілкування з дорослими та одноліткам. Сензитивним періодом розвитку спілкування є дошкільний вік (А.М. Богуш, Л.І. Божович, Г.В. Венгер, Л.С. Виготський, Н.В.Гавриш, О.В. Запорожець, М.І.Лісіна, Д.Б. Ельконін та ін.).

Дослідженню проблеми підготовки до шкільного навчання дітей з вадами психофізичного розвитку присвячені в корекційній педагогіці та спеціальній психології роботи А.А. Китаєвої, Н.Г. Морозової, Т.П. Свиридюк, О.А. Стребелевої, В.В. Тищенко, У.В. Ульянової, Л.М. Шипіциної, М.К.Шеремет та ін.

Зазначені автори наголошують на значенні формування у дітей різних компонентів комунікативної готовності до навчання в школі (перш за все, мовленнєвого), проте цілісного дослідження цієї дуже важливої для розвитку і соціалізації дитини з розумовою відсталістю проблеми в олігофренопедагогіці не проведено, хоча ще Л.С. Виготський у нормалізації спілкування бачив основний шлях компенсації дефектів розвитку дитини.

Недостатньо вивченими залишаються теоретичні основи комунікативного розвитку розумово відсталих дітей на ранніх етапах онтогенезу, фактори, що його визначають. Проведені дослідження акцентують увагу на особливостях структури міжособистісних відносин цих дітей (М.П.Аралова, М.В. Буфетов, Ю.С. Галлямова, А.І. Гаурилос,

Л.Й.Даргевічене, Є.Г. Трошихіна та ін.). Особливу групу складають дослідження, що розглядають спілкування дітей з порушеннями інтелекту з точки зору соціальної перцепції (М.Г. Агавелян, Ж.М. Головіна, О.О Леонтєв, Т.З.Стерніна). Досліджувались особливості вербального спілкування, плануючої, регулюючої функцій мовлення, мотиваційної сфери дітей на різних етапах дизонтогенезу (Д.Й. Аугене, Д.І. Бойков, І.С. Володіна, О.С. Гольдфарб, Р. Заззо, Є.Г. Злобіна, В.Г. Петрова, Е.І. Разуван, Є.С. Слепович, Р.Д. Тригер, Л.М. Шипіцина, Н.М. Школьнікова). Лише в деяких роботах виявляється роль умов середовища у формуванні комунікативних навичок й умінь дітей з порушеннями розвитку (Д.І. Бойков, І.Ю. Левченко, Р.Д. Тригер та ін.). Взагалі дослідження виконані в різних наукових напрямках й спрямовані на розв'язання окремих задач, що конкретизують лише деякі аспекти загальної важливої і складної проблеми. Це ускладнює розробку корекційних впливів на комунікативні якості дітей з вадами розумового розвитку.

Теоретично та експериментально не вивчено взаємозв'язок комунікативного та особистісного розвитку, що ускладнює створення загальної картини соціалізації дітей з порушеннями інтелекту вже на ранніх етапах розвитку й активізації їх адаптивних можливостей в процесі соціальної та освітньої інтеграції. Не досліджені можливості компенсації дефектів розвитку сфери спілкування дітей цієї категорії з оточуючими. Запропоновані різними авторами парціальні корекційні програми та рекомендації не об'єднані однією методологічною базою.

Відсутня також науково обґрунтована система практичної діагностичної та корекційно-виховної допомоги дітям у становленні їхньої комунікативної діяльності.

Загальна готовність до шкільного навчання закладається задовго до його початку. Проте, як свідчить вивчення реальної практики, багато дітей приходять до школи з несформованою готовністю до навчання, перш за все -

комунікативною, що особливо загострюється за наявності у дитини порушень інтелектуального розвитку.

Таким чином, все більш загострюються протиріччя між потребами педагогічної практики у розвитку комунікативних умінь у старших за віком розумово відсталих дошкільників та рівнем наукових знань про сутність і шляхи формування у них зазначених умінь.

Сукупністю зазначених факторів й обумовлена актуальність теми нашого дослідження „**Формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання у школі**” для теорії та практики корекційної педагогіки.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукової роботи кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету "Психолого-педагогічне забезпечення системи корекційно-розвивальної діяльності педагогів у навчально-виховному процесі спеціальних дитячих закладів".

Тему дисертації затверджено рішенням Вченої ради Слов'янського державного педагогічного університету (протокол № 6 від 25.01.2007 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 28.10.2008 р.).

Мета дослідження – розробка педагогічного забезпечення формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання в школі.

Для реалізації зазначеної мети були окреслені такі **завдання**:

- проаналізувати загальну і спеціальну психолого-педагогічну літературу з метою уточнення сутності понять „комунікативна готовність”, „комунікативна компетентність” у контексті дослідження проблеми соціально-особистісної підготовки розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі;

- з'ясувати стан проблеми формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку у педагогічній практиці;

- визначити критерії та показники комунікативної готовності до навчання в школі та рівні її сформованості у дітей старшого дошкільного віку з розумовою відсталістю;

- розробити педагогічні умови формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання в школі;

- створити та експериментально перевірити корекційно-педагогічну програму формування комунікативної готовності розумово відсталих дошкільників до навчання в школі.

Об'єкт дослідження – комунікативно-особистісний розвиток розумово відсталих дошкільників старшого віку у контексті їх готовності до навчання у школі.

Предмет дослідження – педагогічне забезпечення формування комунікативної готовності до шкільного навчання дітей із розумовою відсталістю.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять найважливіші положення культурно-історичної теорії розвитку вищих психічних функцій (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, О.М.Леонт'єв, С.Д. Максименко, Л.Ф. Обухова, С.Л. Рубінштейн, Д.Б.Ельконін та ін.); ідеї єдності та складної взаємодії біологічних та соціальних факторів в онтогенетичному розвитку дитини з порушеннями інтелекту, уявлення про спілкування як джерело соціалізуючих впливів як в онтогенезі, так і в дизонтогенезі (Л.С. Виготський, Ю.Г. Дем'янов, Д.Н. Ісаєв, В.В. Ковальов, І.А.Коробейніков, М.І. Лісіна, К.С. Лебединська, В.І. Лубовський, Н.Г.Пахомова, В.Г. Петрова, В.М. Синьов, В.В. Тарасун, У.В. Ульяновка, О.М.Усанова, Л.М. Шипіцина, Л.І. Фомічова, М.К. Шеремет та ін.), досвід теоретичного та експериментального вивчення спілкування та його продуктів у дітей з нормальним розвитком на етапі дошкільного дитинства (Н.Н. Авдєєва, М.Г. Єлагіна, Т.В. Єрмолова, І.А. Залисіна, Г.І. Капчеля, М.І. Лісіна, С.Ю.Мещерякова, А.Г. Рузька, Е.О. Смірнова, Т.М.

Сорокіна та ін.); результати досліджень в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, спрямованих на вивчення психологічних особливостей розвитку та корекції комунікативної сфери особистості та поведінки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Н.Л. Белопольська, В.І. Бондар, Г.М. Дульнєв, І.Г.Єременко, В.І. Лубовський, М.П. Матвєєва, С.П. Миронова, В.Г. Петрова, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, У.В. Ульєнкова, О.Н. Усанова та ін.).

У роботі використовувалися теоретичні та практичні **методи** наукового дослідження.

Теоретичні: вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічної і методичної літератури з питань комунікативної готовності старших дошкільників до навчання у школі; аналіз навчальних програм - для теоретичного обґрунтування методики діагностики та формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання, пояснення результатів експерименту.

Емпіричні: цілеспрямоване спостереження за процесом виховання старших дошкільників з нормальним і ушкодженим інтелектом, бесіда, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний).

Статистичні: кількісний та якісний аналіз експериментальних даних щодо рівнів сформованості комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку з розумовою відсталістю до навчання у школі.

Наукова новизна дослідження отриманих результатів полягає в тому, що:

уперше: розроблена комплексна методика діагностики рівнів сформованості комунікативної готовності старших дошкільників з розумовою відсталістю до шкільного навчання з визначенням критеріїв та показників такої готовності; визначено педагогічні умови (організаційно-педагогічні, змістові, технологічні) формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до шкільного навчання;

набули подальшого розвитку та уточнення: поняття „комунікативна компетентність”, „комунікативна готовність”, підходи до організації діагностичної, профілактичної, корекційної роботи з розумово відсталими дітьми, ключовими напрямками яких є розвиток сфери спілкування дітей з дорослим.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що використання розробленого змісту та методів підготовки дітей старшого дошкільного віку із розумовою відсталістю до школи дозволяє підвищити рівень сформованості у них комунікативної компетентності, сформувати емоційно позитивне ставлення до ровесників, готовність до колективних видів діяльності, що підвищує ефективність корекційно-виховної роботи з дітьми зазначеної категорії, дозволяє сформувати у них інтерес до школи, форм і засобів спілкування.

Отримані результати доцільно використовувати при розробці та впровадженні корекційних програм підготовки до школи розумово відсталих дошкільників, викладанні фахових курсів зі спеціальної психології, дошкільної олігофренопедагогіки у вищих педагогічних закладах освіти за напрямком „Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка”, а також на курсах підвищення кваліфікації, перепідготовки відповідних категорій педагогічних працівників та в роботі з батьками розумово відсталих дітей.

Результати дослідження впроваджено в корекційно-розвивальний процес навчання дітей зазначеної категорії в спеціальні дошкільні навчальні заклади (ясла-садки) №2 „Оленка” (довідка № 256 від 19.05.2010р.) м. Слов’янська, № 4 ясла-садок „Оленка” м. Горлівки (довідка № 234 від 8.06.2010), №4 „Іскринка” м. Димитрова (довідка № 401 від 19.05.2010 р.), №8 „Конвалія” м. Димитрова (довідка № 378 від 19.05.2010 р.), дошкільний дитячий будинок м. Слов’янська (довідка №239 від 27.05.2010 р.) та навчальний процес Слов’янського державного педагогічного університету (довідка № 151 від 21.05.2010 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом їхнього обговорення на засіданнях кафедр теоретичних, методичних основ фізичного виховання та реабілітації і корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету. Основні результати дослідження доповідались на педагогічних нарадах базових спеціальних дошкільних закладів м. Слов'янська, Горлівки та Димитрова Донецької області, міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях: „Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами” (Київ, 2006), II Міжнародна науково-практична конференція „Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології” (м. Кам'янець-Подільський, 2007), Міжнародна науково-практична конференція „Ціннісні пріоритети освіти XXI століття: інноваційний розвиток освітніх систем” (м. Луганськ, 2007), „Корекційна педагогіка: стан та перспективи” (м. Луганськ, 2008), „Стан та перспективи розвитку корекційної освіти” (м. Кам'янець-Подільський, 2009), Международная научно-практическая интернет-конференция „Состояние здоровья: медицинские и психоло-педагогические аспекты” (Чита-Славянск, 2009), Всеукраїнська науково-практична конференція „Психолого-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства” (м. Луганськ, 2010).

Вірогідність результатів дослідження забезпечена методологічним підходом, що спирається на положення психології про соціальний розвиток особистості; застосуванням комплексу методів дослідження, адекватних його цілям, задачам, гіпотезі; поєднанням кількісного та якісного аналізу матеріалу на кожному етапі дослідження.

Публікації. За результатами дослідження у фахових виданнях України опубліковано 8 одноосібних статей.

Структура дисертації визначена логікою дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (288

найменувань, з них 6 іноземних джерел). Загальний обсяг роботи 258 сторінок, із них 168 сторінок основного тексту та додатки на 59 сторінках. Рукопис містить 11 таблиць, 1 гістограму, 2 діаграми, 2 схеми.

РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

1.1. Теоретичні підходи до вивчення спілкування як фактора соціалізації в онтогенезі

Філософські, психологічні, педагогічні концептуальні положення про особистість як найвищу цінність суспільства, закономірності та механізми її розвитку; сучасні положення соціології про багатовимірний вплив суспільних чинників на формування особистості; загальнонаукові теорії системного підходу, соціального і психолого-педагогічного прогнозування; Державні документи про освіту (Державний стандарт початкової загальної освіти) проект; «Дитина» (Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку) [84, 89, 121] стали методологічною базою нашого дослідження.

Дослідження Л.С. Виготського [61], О.Н.Леонтьєва [166], С.Л. Рубінштейна [220] та їх учнів показали, що вирішальну роль у психічному розвитку відіграє активне засвоєння дитиною соціального досвіду, що відбувається в процесах спілкування із оточуючими людьми та у спільній з ними діяльності.

За своєю значимістю це положення є фундаментальним й оптимістичним у плані визначення експериментальних задач, активізує творчий пошук і більш поглиблене дослідження розвитку дитини в дошкільному віці.

Проблема спілкування займає важливе місце в системі наук про людину. Вона є об'єктом вивчення філософів [41, 44, 115, 122, 199, 236 та ін.], психологів [8, 29, 90, 11, 131, 139, 146, 160, 164, 165, 170, 198, 223, 233, 235, 244, 260, 267, 281 та ін.], педагогів [124, 140 та ін.].

Аналіз напрямів вивчення спілкування сучасною наукою, з точки зору проблематики нашого дослідження, дозволяє зробити висновок про найважливішу роль спілкування в аналізі соціального існування людини, його ролі у

розвитку людської психіки, особистості, індивідуальності. Особливої актуальності ці проблеми набувають у вивченні дитини з проблемами розвитку.

Одне із основних досягнень вітчизняної науки у вивченні феномену спілкування – це формулювання положення про єдність, нерозривність спілкування та діяльності. Теоретичні основи цієї важливої методологічної проблеми були визначальними в філософських та психологічних роботах [7, 63, 166, 220 та ін.]. Однак єдність найважливіших психологічних категорій діяльності та спілкування дослідники розуміють по-різному. Із багатьох підходів до даної проблеми головними є такі:

1. Діяльність – засіб спілкування людей.
2. Спілкування – самостійна діяльність людини.
3. Спілкування – атрибут різних видів людської діяльності, умова їх здійснення [166, 171, 174 та ін.].

Ідея ролі діяльності в організації, розвитку спілкування людей отримала методологічне та експериментальне обґрунтування в теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин [1, 208 та ін.]. У межах даної концепції спільна діяльність розглядається в якості ознаки, що систематизує колектив. У спільній діяльності міжособистісні відносини народжуються, реалізуються, перетворюються у залежності від її змісту та цінностей, що приймає спільність.

Дослідники дитинства [62, 164, 171, 280 та ін.] розглядають спілкування як специфічний вид діяльності, що викликає в онтогенезі та набуває в певні життєві періоди статусу провідної діяльності. Експериментальна реалізація цих ідей у психології дозволяє накопичити цінні відомості про генезис спілкування, його роль у розвитку психіки, співвіднести спілкування з іншими видами діяльності.

Вважаємо за важливе звернути увагу на специфіку двох різних підходів до аналізу діяльнісної суттєвості спілкування. У межах одного із них поняття діяльності спілкування розглядається в системі суб'єкт-об'єктних відносин

(філософський підхід) [122]. Але частіше це поняття розглядається з точки зору психологічної структури, а предметом дослідження стають цілі, мотиви, результати комунікативної діяльності [163].

М.І. Лісіна одна із перших в психологічній науці підійшла до вивчення спілкування як особливої комунікативної діяльності, послідовно розробила схему цієї діяльності, узгодила зі схемою предметної діяльності, розробленої О.М. Леонтьєвим.

За думкою М.І. Лісіної, спілкування – це організація спільної діяльності та взаємодії з метою налагодження відносин; це діяльність, в процесі якої здійснюється задоволення потреби у пізнанні себе та інших.

Найважливіша характеристика спілкування – активна позиція кожного, хто бере в ньому участь, тобто виступає як суб'єкт. Спілкування (комунікативна діяльність) має структурні ознаки (компоненти) діяльності: предмет (об'єкт), потреби, мотиви, комунікативні задачі, засоби (операції), результат (продукт) спілкування. Предметом (об'єктом) діяльності спілкування є інша людина – партнер за спілкуванням, як суб'єкт, як особистість. Специфіка потреби спілкування – виникнення бажання пізнавати та оцінювати інших людей, в подальшому – пізнавати, усвідомлювати, оцінювати самого себе. Засоби спілкування – ті операції, за допомогою яких індивід вступає в спілкування, тобто зовнішня, поведінкова картина комунікації. Нарешті, продуктом спілкування є образ себе та іншої людини, а також відносини, що виникають між людьми в процесі комунікації [3, 17, 20, 28, 30, 40, 43, 72, 81, 87, 101, 104, 122, 132, 138, 140, 150, 164, 171, 197, 226, 245, 254, 262, 270 та ін.] .

Структурно-діяльнісний підхід до спілкування став найбільш продуктивним у дослідженні спілкування, закономірностей його онтогенезу. Вважаємо, що він може стати продуктивним і при вивченні закономірностей дизонтогенезу.

Вирішальним моментом у розвитку особистості дитини є усвідомлення свого «Я».

При умові нормального розвитку в дитини раннього віку дуже високий рівень пізнавальної активності, яка головним чином спрямована на оволодіння оточуючим предметним світом. Предметна діяльність стає провідною на третьому році життя дитини [11, 281]. Етапи розвитку дитячої психіки характеризуються не тільки змістом провідної діяльності дитини, але й послідовністю у часі, тобто певним зв'язком із віком дитини. Але, як зазначає О.М. Леонтьєв, тільки певні умови життя роблять можливим зміст діяльності людини [167].

На третьому році життя відбувається подальше ускладнення предметної діяльності: з'являється здібність до продуктивних дій (малювання, ліплення, конструювання тощо), інтенсивно розвивається мовлення (збільшується пасивний та активний словник), ускладнюється спілкування із дорослим (воно набуває яскраво вираженого характеру). Своєрідною ознакою психічного розвитку дітей трирічного віку стає усвідомлення переживання свого «Я». Цей важливий момент у житті дитини, за думкою багатьох психологів і педагогів, є початком етапу народження особистості. Від того, як у ці роки відбувалося виховання та навчання, залежать не тільки терміни народження особистості, але й її схильності, спрямованість, характер тощо.

Шлях усвідомлення себе (свого тіла, своєї цінності, своєї самостійності) тривалий та складний. Процес розвитку «Я» має афективно-когнітивну природу. В образі «Я» поєднанні як переживання дитиною своїх дій, вчинків, так і уявлення про себе (свій зовнішній вигляд, особливості будови тіла та ін.). На різних вікових етапах частка афективних і когнітивних компонентів в образі «Я» різна [232].

Проблему психічного розвитку дитини й особистості розглядають і зарубіжні психологи [283, 286 та ін.].

Так, англійськими вченими отримано велику кількість даних, що підтверджують висновок: спілкування з оточуючими людьми та виконання спільних з ними дій складають необхідну умову розвитку дитини-немовля. Як за-

свідчує А. Валлон, перші контакти дитини з оточуючим середовищем носять афективний або емоційний характер. У дошкільному віці дитина стає край чутливою до оцінки своєї поведінки дорослим. Вона починає відчувати емоційне задоволення від своєї поведінки, коли бачить, що дії її корисні, що вона задовольняє дорослих, подобається їм. Так у дитини починають формуватися суспільні мотиви поведінки.

Американський психолог Е. Еріксон підкреслював, що в два роки у дитини з'являється феномен «Я сам». У дитини починає розвиватися почуття самостійності, автономії. Вік від п'яти до десяти років – «стадія психосоціального розвитку», стадія ініціативи та чутливості. Саме в цей час у дитини найбільш інтенсивно розвивається (або не розвивається) здібність до оволодіння оточуючим середовищем.

Велике значення в психічному розвитку дитини набуває її спілкування з близькими дорослими. Інтенсивність взаємодії між дорослими та дитиною має значно більший ефект, ніж тривалість взаємодії. Інтенсивність взаємодії – це той емоційний фон, що утворюється між немовлям і дорослим. Перші 18 місяців життя дитини вчені називають «стадією виникнення відносин довіри» [287].

З метою визначення ролі спілкування у розвитку психіки людини, її особистості, індивідуальності важливо розглянути суттєві характеристики спілкування. Дослідження даного феномену ускладнюються різноманітністю наукових підходів до його інтерпретації. Питання, що стосується визначення спілкування у вітчизняній психології, залишається актуальним у реальному часі.

Більшість психологів, філософів [7, 11, 30, 122, 137, 170, 208 та ін.], підкреслюючи діяльну природу спілкування, аналізують його як взаємодію індивідів у процесі кооперації.

У концепціях спілкування простежуються: гносеологічний підхід [58]; підхід до спілкування як взаємовідносин індивідуальних діяльностей (життє-

діяльностей) [263]; визначення комунікативно-регулятивної функції як провідної [116], а також комунікативно-інформаційної [198, 236 та ін.].

Далеко не повний аналіз можливих підходів до інтерпретації спілкування у вітчизняній психології свідчить про його складність, різноманітність суцільно значимих функцій, про логіку неупорядкованості у його тлумаченні.

Важливим аспектом, який визначають вітчизняні дослідники спілкування, є вказівка на його комплексність, багатофункціональність [8].

У сучасних філософських дослідженнях [115, 122 та ін.] спілкування розглядається як джерело соціалізуючих впливів, як засвоєння особистістю соціокультурних цінностей та як її саморегуляція в якості творчої індивідуальності у взаємодії з іншими людьми.

Концептуальні підходи до рішення проблеми спілкування та його ролі в організації індивіда розроблені Л.С. Виготським. За думкою вченого, головна закономірність онтогенезу психіки дитини – це інтеріоризація спільної із дорослим, опосередкованої знаками діяльності; це і є головний шлях до соціалізації й здійснюється він завдяки спілкуванню. Тільки дорослий може бути для дитини носієм культури.

Спілкування з дорослим у переважній більшості зарубіжних досліджень розглядається як зовнішній фактор, що сприяє розвитку дитини. Таке спілкування, за думкою вчених, полегшує розуміння соціальних норм, підкреслює відповідну поведінку дитини, допомагає їй адаптуватися до соціальних умов. Механізм такої адаптації може бути різним. У психоаналізі – це перехід від егоцентричної позиції до об'єктивної. Взагалі розуміння закономірностей онтогенезу зарубіжними психологами стверджує пасивну роль дитини, що виступає в якості тільки об'єкта соціальних впливів.

За думкою вітчизняних вчених, наука ще не має достатньо відомостей про закономірності і формування суб'єктивної активності людини, про механізми реалізації засвоєного, набутого, про здібність «творіння» нового. Проблема залишається у психології актуальною для подальшого дослідження.

Отже, теоретичні підходи до визначення змісту психолого-педагогічної роботи із зазначеною категорією дітей стали базовими для розробки механізмів взаємодії соціальних інститутів (дошкільного закладу, сім'ї), а методологічну основу дослідження становлять філософські, психологічні, педагогічні положення про особистість як найвищу цінність суспільства, закономірності та механізми її розвитку.

1.2. Теоретичні аспекти формування соціальної поведінки дитини-дошкільника

Проблема формування особистості належить до фундаментальних у педагогічній, соціальній, політичній, культурній сферах життя. Дедалі більше суспільство стає людиноцентристським. Саме тому в колі нашої уваги повинні перебувати як базові, так і нові підходи до визначення пріоритетних завдань сприяння гармонійному розвитку фізичного, інтелектуального, психічного, духовно-морального, соціального здоров'я підростаючого покоління.

На нашу думку, надзвичайно важливим є аналіз підходів, концепцій, поглядів видатних філософів, психологів, педагогів на розкриття понять «життєва компетентність», «соціальна компетентність», «комунікативна компетентність».

Визначаємо, що довгий час проблема комунікативної компетентності (в аспекті готовності до шкільного навчання) залишалась суто психологічною та педагогічною. Поступово вона набувала значення складного й глобального соціокультурного явища. У цьому контексті виникає науковий вакуум, який необхідно заповнити методологічними концепціями, теоретичними положеннями, практичними розробками, що сприяли б ефективному просуванню процесу формування життєвої, соціальної компетентності учнів сучасного суспільства.

У державних стандартах освіти не простежується принцип наступності й перспективності у змісті виховання й навчання. Кожен з розроблених доку-

ментів є вагомим доробком учених й заслуговує на схвалення, але кожен з них не враховує ні досягнення в розвитку, навчанні й вихованні дітей перших 7 років, ні перспектив того, з чим вони зустрінуться в другому дитинстві.

Програми й підручники перших класів не враховують рівень розвитку дітей 6-7 років, а це цілий період першого дитинства.

Відсутня наступність і перспективність у взаємовідносинах у системі «вихователь-дитина», «дитина-вихователь» і «учитель-учень», «учень-учитель».

Відтак, ми схильні розглядати наступність як успадкування школою системи взаємовідносин «педагог-дитина», «дитина-педагог», діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини на його дошкільному етапі.

Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної діяльності дітей дошкільного віку із системою взаємовідносин «вихователь поруч з дітьми, серед дітей», з поступовим її ускладненням і переходом до нової, більш складної навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довірливості всіх психічних процесів та іншої системи взаємовідносин.

Комунікативний аспект спадкоємності передбачає збереження на перших етапах навчання в школі особистісно-інтимного спілкування: «вчитель з учнями». Це лагідно-довірливе ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, що зветься «учень», «школяр», поступово підводить дитину до усвідомлення її нової соціальної позиції, що була панівною на етапі дошкільного дитинства, на пріоритетність системи «учитель-учень», з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість учителя, як стрижень розвивального особистісно-ділового спілкування в шкільному навчанні.

Отже, наступність і перспективність розвитку особистості дитини впродовж перших періодів дитинства (дошкільної та початкової ланок) передбачає зміну типів спільної діяльності дитини й дорослого.

В.Т. Кудрявцев [88] виділяє три типи спільної діяльності дитини й дорослого, які по-різному впливають на психічний розвиток дитини.

Перший тип – репродуктивний, побудований на інструктивно-виконавських засадах. Дорослий для дитини виступає тільки носієм соціально заданої суми «ЗУНів» (знань, умінь, навичок), яку дитина обов'язково повинна засвоїти шляхом копіювання й наслідування під безпосереднім контролем педагога. За таких умов відсутня проблемність, немає місця для спілкування дитини з дорослим. По суті, відсутня й спільна діяльність, оскільки, за словами В.Т. Кудрявцева формула «роби так, як я» розчинює в собі принцип «роби зі мною», «роби краще за мене», що є характерним для розвивальної освіти [88].

Другий тип сумісної діяльності – квазієвристичний. Дорослий, залишаючись носієм «ЗУНів», намагається створити квазі проблему для дитини, він наштовхує дитину на ті способи розв'язування навчального завдання, які сам добре знає. І в межах означеного типу спільної діяльності також не виникає справжнього спілкування дитини з дорослим.

Насамкінець, третій, розвивальний тип сумісної діяльності, який передбачає відкриту проблемність і для дитини, і для педагога, виникає ситуація невизначеності, пошук шляхів її розв'язання, що передбачає обов'язково розвивальне спілкування між педагогом і дитиною, формування здібностей, які були відсутніми й у дитини і в педагога. Таке розвивальне спілкування веде до саморозвитку, до формування творчої особистості й дитини, і педагога. За цим типом дієвою є формула «робимо разом», «роби зі мною», «роби краще за мене», що відповідає гуманістичній парадигмі освіти.

Отже, наступність та перспективність повинні передбачати орієнтацію педагогів дошкільних закладів на третій, розвивальний тип – спільну діяльність з дітьми, що враховує вікову дитячу індивідуальність, спонукає її до творчого самовиявлення, зберігає унікальність і самобутність дошкільного дитинства, забезпечує безкризовий перехід дошкільника в позицію особис-

тості другорядного дитинства й водночас віддзеркалює розвивальний характер освіти.

Продуктивним для аналізу процесу соціалізації стало визначення Л.С. Виготським поняття «соціальна ситуація розвитку» - системи домінуючих відносин, що спрямовують розвиток дитини на тому чи іншому етапі. Воно відображує уявлення Л.С. Виготського про інтерпсихічний стан існування кожної психічної функції, підкреслює активний характер взаємодії людини із оточуючим середовищем.

За думкою вченого, соціальна ситуація розвитку визначає розвиток психологічних новоутворень, а її перебудова під впливом психологічних новоутворень складає головний зміст кризового віку.

Ідея Л.С. Виготського про соціальну ситуацію розвитку отримала розвиток у роботах вітчизняних психологів [32, 53, 208, 233, 261, 281 та ін.].

У створенні концепції розвитку особистості Л.І. Божович виділяє такі особистісні новоутворення, в основі яких лежить зміна внутрішньої позиції дитини, пов'язана із зміною мотиваційної сфери. Особистісним новоутворенням першого року є «мотивуючі уявлення», що перетворюють дитину у суб'єкта діяльності; особистісним новоутворенням у дитини трьох років є система «Я», а саме: народження потреби діяти самостійно. У сім років дитина вже бажає зайняти нове місце у системі суспільних відносин і виконувати суспільно значиму діяльність.

Як зміну двох позицій у розвитку особистості («Я у суспільстві» та «Я і суспільство») розглядає соціальну ситуацію розвитку Д.І. Фельдштейн. Позиція «Я у суспільстві» пов'язана із актуалізацією предметно-практичного боку діяльності, у процесі чого дитина засвоює соціальний досвід, оцінює свої дії, придивляється до себе, примірює себе з оточуючим, стверджує позицію «Я серед інших». Позиція «Я і суспільство» пов'язана з актуалізацією діяльності із засвоєнням норм людських взаємовідносин, в процесі якої дитина займає активну позицію по відношенню до інших людей, до суспільства, намагається

отримати визнання себе оточуючими, зайняти у суспільстві відповідне місце. Саме визначення цієї позиції, свого місця «у світі людей», що здійснюється у діяльності взаємовідносин, дає імпульс для розвитку можливостей дитини, її потенцій, що реалізуються завдяки предметно-практичній діяльності, засвоєнню «світу речей».

Іншими словами, розвиток особистості представляє собою єдиний процес соціалізації, коли дитина засвоює соціальний досвід, та індивідуалізації, коли вона виказує особисту позицію, протиставляє себе іншим, виявляє самостійність шляхом установлення все більш широких відносин [260].

Аналіз різних підходів до інтерпретації «соціальної ситуації розвитку» у вітчизняній психології дозволяє виявити єдність поглядів психологів на оцінку вихідної системи відносин дитини з оточуючими, а також її суб'єктивної активності для розуміння закономірностей процесу соціалізації.

Л.С. Виготський, аналізуючи соціальну ситуацію розвитку дитини на різних етапах дитинства, визнавав складну структуру відносин, що створюються: «дитяче середовище, батьківське, шкільне» [63].

Я.Л. Коломенський, розвиваючи ідею Л.С. Виготського, включає в соціальну ситуацію розвитку ансамбль із двох основних підсистем: спочатку підсистема «дорослий-дитина», до якої на певній стадії онтогенезу прибудовується підсистема «дитина-дитина» [137]. У результаті соціальну ситуацію розвитку дітей можна представити як єдину систему «дорослий-дитина-дитина».

Дослідження психологів свідчать про те, що комунікативна спрямованість дитини на дорослого та ровесника має особливі функції. Дорослий – джерело та носій загальнолюдського досвіду, а одноліток задовольняє потребу у спільних відносинах, взаєморозумінні, співробітництві. У спілкуванні з ровесниками спрямовується поведінка дитини [61, 135, 171, 235 та ін.]. Таким чином, для повноцінного психічного розвитку величезну роль відіграють і спілкування дитини з дорослим і спілкування з однолітками.

Першою системою відносин, у яку включається дитина, стає сім'я. Сім'я - перший соціальний інститут, у якому індивід набуває соціального досвіду.

За думкою вітчизняних психологів [30, 32, 94, 112, 128, 139, 170, 218, 239 та ін.] сім'я відрізняється від інших малих груп різноманітністю, глибиною, тривалістю зв'язків, що її поєднують, емоційною насиченістю. Саме ці особливості забезпечують вплив на формування особистості.

Дослідниками [3, 12, 20, 28, 33, 48, 97, 170, 181, 198, 222, 226, 277 та ін.] розроблено типологію батьківських відносин, що дозволяє виділити й оцінити позитивні та негативні сімейні впливи. Аналізуючи типи батьківського відношення, вони виділяють три елементи відносин: емоційний, когнітивний, поведінковий. Емоційний компонент містить у собі такі характеристики: симпатія, повага, близькість, сприйняття та навпаки. Поведінковий компонент містить: домінування, потакання, автономію (жорстку регламентацію чи повну відсутність контролю). Когнітивний компонент включає три типи неадекватного бачення: інфантилізацію (начебто дитина маленька), інвалідізацію (начебто дитина хвора), соціальну інвалідізацію (начебто дитина схильна до проявлення негативних рис характеру,).

Особливості взаємовідносин батьків і дітей закріплюються у поведінці останніх і стають моделлю їх подальших контактів із оточуючими. У родинях із порушенням сімейної комунікації зустрічаються специфічні порушення спілкування у дітей, тобто дитина інтеріоризує спільну діяльність із батьками, структуру відносин з ними.

Сімейні дитячо-батьківські відносини відіграють значну роль у розвитку особистості дитини на різних етапах онтогенезу. Емоційно насичені відносини батьків і дітей (батьківська любов, турбота та ін.) створюють благоприємні умови для становлення у дитини самосвідомості, самооцінки [10, 27, 139, 170, 216, 241 та ін].

Деякі дослідники вважають, що афективно-особистісні зв'язки матері та дитини у перше півріччя її життя – основа позитивного світосприймання та самооцінювання [96, 171, 279 та ін.].

У психологічній літературі є фактичний матеріал про негативний вплив сім'ї на формування особистості. Недостатність емоційних контактів у сім'ї (відсутність близькості між батьками та дитиною, авторитарність батьків, наявність психологічних бар'єрів у відносинах, конфліктні сімейні відносини та ін.) негативно впливає на особистість дитини: приводить до неповноцінного формування емоційної сфери, виникнення агресії, депресії, почуття незахищеності та невпевненості у собі, до егоїстичних форм емпатії, негативних форм самоствердження [48, 65, 71, 90, 93, 97, 112, 134, 170, 210, 217, 347, 273 та ін.].

У дітей, які виростили при дефіциті особистісного спілкування, знижена ініціативність, дослідницька активність [114, 170].

Порушення сімейної структури та взаємовідносин – можлива причина функціональних порушень у дітей [71, 112 та ін.].

Зарубіжні дослідники [283, 284, 285 та ін] говорять про сенситивність віку немовлят у розвитку відносин, про негативний вплив материнської дери-вації на емоційно-особистісний розвиток дітей в майбутньому.

Багаточисленність у психолого-педагогічній літературі емпіричних даних не дає реальної картини впливу сімейних відносин на розвиток дитини на різних етапах онтогенезу. Питання про механізми впливу сімейних відносин на розвиток особистості залишається відкритим. При аналізі сімейних відносин виявляються лише їх об'єктивні характеристики, не враховується сімейно позиція дитини при сприйманні батьківських відносин, її суб'єктивна активність у побудові сімейних взаємовідносин.

За думкою В.С. Мухіної, у поведінці людини багато залежить від того, яку значимість набуває для неї та чи інша соціальна ситуація та який особистісний смисл має та чи інша система цінностей [223].

Провідну роль спілкування з дорослим у психічному розвитку дитини підтверджують дослідження специфіки психічного розвитку дітей закритих закладів [12, 59, 94, 151, 171, 209, 234, 277, 288 та ін.].

У середині сорокових років минулого століття дослідники описово показали «ефект госпіталізму», затримку когнітивного, емоційного, соціального розвитку дітей в умовах соціальної ізоляції, підтвердили, що недостатнє за кількістю та об'єднане за змістом спілкування дітей із дорослим у закритому закладі приводить їх до загального психічного недорозвинення [107, 156, 287 та ін.].

Вітчизняні дослідники прийшли до висновку, що навіть серйозні зміни у поведінці дітей раннього віку можна виправити шляхом установлення контакту з дитиною, створюючи адекватне віку спілкування з оточуючими. Дослідження М.І. Лісної [171], С.Ю. Мещерякової [181] показали, що шляхом раціональної організації спілкування можна стимулювати розвиток дітей; що спілкування з дорослим на всіх етапах раннього онтогенезу (від народження до 7 років) спрямовує розвиток дитини, створює зону найближчого розвитку, допомагає реалізовувати її потенційні можливості. Засвоєні у сфері спілкування нові мотиви, операції, прийоми діяльності можуть розповсюджуватись в інших областях психічного життя дітей.

Порушення в сфері спілкування відбиваються на розвитку особистості: порушені уявлення дітей про себе, відношення до себе, ускладнено усвідомлення себе як особистості [87, 94, 170, 211 та ін.].

Дослідники відзначають недорозвиненість мотиваційної, емоційно-вольової сфери у таких дітей, недостатню здібність керувати своєю поведінкою, агресивність [3, 109, 112, 211 та ін.].

Таким чином, експериментальні дані співіснують із фактичними даними, отриманими в останні десятиріччя у вітчизняних і зарубіжних психологічних дослідженнях.

Так, у психологічній літературі є дані про те, що комунікативна потреба – «базова» потреба людини [170, 195 та ін.]. Вона розглядається як наслідок взаємовідносин особистості та соціокультурного середовища, причому останнє є джерелом її виникнення.

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє вивчення розвитку особистості у спілкуванні на етапах дошкільного дитинства та кризів вікового розвитку [3, 87, 103, 170 та ін.].

Ми згодні з авторами, що розглядають особистість як систему відносин, суспільних за своєю природою та спрямованих до світу речей, до інших людей, до себе, тобто субстратом розвитку особистості виступає інтегральна соціальна суттєвість [7, 164, 220 та ін.].

Психологічні новоутворення кризових періодів не тільки реалізують процес розвитку попереднього стабільного віку, але й спрямовують його у подальшому [61, 150, 170, 225, 282 та ін.].

У рамках діяльнісного підходу важливим продуктом спілкування стає образ себе та іншої людини.

Автори деяких психологічних досліджень розглядають формування у дитини образу людини взагалі через її експресію [116], а також через образ самого себе [87, 149, 236 та ін.].

Поряд із такими поняттями як «уявлення про себе», «самооцінка», «самопізнання» у психологічній літературі в останні роки все частіше використовується поняття «образ самого себе». В образі себе знаходить відображення (знання) дітей про себе – когнітивний компонент образу, та їх відношення до себе (самооцінка) – афективний компонент [23, 138 та ін.].

Активність особистості в значній мірі визначається самооцінкою, що розвивається в процесі активної діяльності на основі взаємовідносин з оточуючими [7, 32, 165, 167, 219 та ін.]. Оцінюючі судження дошкільників безперервно переплітаються із оцінюючими відносинами з боку товаришів і особливо з вихователем [7].

Проблеми, пов'язані із самооцінкою та образом «Я», у вітчизняній психології розглядаються у контексті вивчення самосвідомості [61, 219, 241, 268 та ін.], причому, згідно наукових даних [241], самооцінку слід розглядати в аспекті загального уявлення про себе.

У дослідженнях С.А. Козлової [133] спрямованість на людину набуває певної характеристики: діти починають розглядати дорослого як перспективу свого майбутнього («Коли стану дорослішим, буду як мама вчителькою»). Аналізуючи спостереження дітей за оточуючою дійсністю, автор виділяє чотири ступеня наближеності до дорослих:

I - дитина-батьки;

II - дитина – співробітники дитячого садку (вихователь, медична сестра, помічник вихователя, музичний керівник – «інтимне коло спілкування»);

III – дитина – дорослі, яких вона спостерігає інколи;

IV – дитина-дорослі, образи яких представлені у художній літературі.

Відомо, що комунікативність та інстинкт наслідування у дітей добре розвинені. Ця особливість може бути з успіхом використана з метою виховання.

Вихідним для експериментальних досліджень, присвячених вивченню усвідомлення самого себе, може стати підхід до нього з точки зору цієї теорії діяльності, яка розроблялась у вітчизняній психології Д.Б. Ельконіним [281] О.В. Запорожцем [111], О.М. Леонтьєвим [166], та ін. У їх розумінні кожна діяльність має суспільний характер. За думкою Б.Г. Ананьєва, сама людина виступає суб'єктом цієї діяльності [7].

Науковцями було введено поняття «загальна самооцінка», яка характеризує «цілісне відношення до себе, як улюбленця оточуючих» [172 та ін.].

У спеціальних експериментальних дослідженнях вивчається самооцінка дітей у конкретних видах діяльності, у спілкуванні з іншими людьми. Дитина у ході комунікативної діяльності стає об'єктом вивчення партнером, про результати якого вона узнає завдяки реакції на свої дії, оцінкам, позиції по від-

ношенню до себе; одночасно дитина має можливість пізнавати себе за допомогою співставлення з партнером [87, 197, 226], а також за допомогою оцінки дорослого, з яким взаємодіє [3].

Т.М. Овчиннікова [194] зазначає, що діти, які виділяють (усвідомлюють) себе через сферу відносин, краще контролюють свої дії, чим діти, які усвідомлюють себе через сферу діяльності. Встановлено суттєвий факт, що уявлення, знання дітей про себе – це результат їх індивідуального досвіду, а відношення до себе – це результат досвіду спілкування з дорослими та дітьми.

У дослідженнях Є.З. Басіної [17] показано, що в період переходу від дошкільного віку до молодшого шкільного формуються узагальнені змістові та оціночні уявлення завдяки дозріванню когнітивних передумов рефлексивного осмислення себе.

У дошкільному віці відбувається становлення перших моральних уявлень, формується досвід соціальної поведінки, закладаються основи спрямованості особистості [17, 31, 53, 58, 81, 133].

Відомо, що соціальний досвід детермінує розвиток соціальних почуттів, впливає на формування світогляду [7, 110, 165, 220]. Засвоєння соціальної дійсності є, таким чином, основою соціалізації дитини, формування її особистості.

У роботах рекомендаційного характеру показано, як стиль спілкування дорослих із дітьми відбивається на формуванні особистості дошкільників. У зв'язку з цим необхідно відзначити роль мовленнєвого спілкування особистості дитини. У старшому дошкільному віці, який П.П. Блонський назвав віком стандартизованого мовлення, пізнавальний тип спілкування змінюється позаситуативно-особистісним. У дитини зростає інтерес до людей, до людських взаємовідносин.

Прогрес соціального досвіду дитини оцінюється під час переходу від стадії гри наодинці до стадії гри з іншими, спільної гри.

Вітчизняними психологами та педагогами також показано, що найбільш розвинена форма гри – сюжетно-рольова – допомагає дітям відображувати оточуючий світ і діяльність людей в узагальненій формі. Головним об'єктом відображення стають не дії з предметами, а взаємовідносини людей [167, 230, 281].

Д.Б. Ельконін на основі експериментальних даних показує, що змістовна сторона гри відображує життєвий досвід самої дитини, а також є багатим джерелом даних, що дозволяють зрозуміти почуття дитини, її думки та її соціальні відносини.

У деяких експериментальних дослідженнях останніх років, присвячених проблемі соціальної орієнтації дошкільників, знаходять відображення той чи інший аспект цієї орієнтації.

Старший дошкільний вік у психології розглядається як відносно стабільний період перед кризою 7 років. Л.С. Виготський зазначав, що дитина в період кризи знижує темп розвитку в порівнянні з темпом, що характерний для стабільних періодів.

Готовність дитини до соціальної позиції учня залежить від її пізнавальної потреби у певних соціальних відносинах [31]. Тому в старшому дошкільному віці важливо створювати таку базу для подальшого розвитку дитини, яка б дала основу психологічної готовності до навчання у школі.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної теорії, практики роботи сучасної вітчизняної та зарубіжної освіти дозволив нам визначити сутність досліджуваних (комунікативних) умінь як усвідомлені комунікативні дії дітей та їх здібність керувати своєю поведінкою у відповідності із задачами спілкування.

1.3. Проблема комунікативної готовності особистості на етапі переходу від дошкільного віку до навчання у школі

У рамках діяльнісного переходу було простежено і динаміку мотивів спілкування. Науковці школи М.І. Лісіної, спираючись на концепцію О.М. Леонтьєва, вважають, що мотивом спілкування є інша людина, партнер спілкування.

Результати експериментальних досліджень свідчать про те, що мотиви, які підштовхують дитину вступати в спілкування з дорослим, пов'язані з трьома її головними потребами: потребою у враженнях, потребою в активній діяльності, потребою у визнанні та підтримці.

Потреба в нових враженнях народжує у дітей бажання вступати у контакт із дорослим. Так виникають пізнавальні мотиви. У рамках діяльнісного підходу до спілкування пізнавальним мотивом є сам дорослий в якості джерела відомостей та організатора нових вражень дитини. Потреба в активній діяльності народжує групу ділових мотивів. Діловим мотивом є дорослий у якості партнера по спільній практичній діяльності, помічника та взірця правильних дій. Потреба дітей у визнанні та підтримці стає джерелом особистісних мотивів. У якості особистісного мотиву перед дитиною постає доросла людина як носій соціального досвіду.

У реальній життєвій практиці всі групи мотивів здійснюються та переплітаються між собою, але в різні вікові періоди деякі з них займають місце провідних. Важливим структурним компонентом комунікативної діяльності постають засоби спілкування.

Дослідники виділяють три основні категорії засобів спілкування: експресивно-мімічні (посмішка, погляд, міміка, виразні вокалізації, виразні рухи тіла), предметно-дієві засоби спілкування (предметні рухи, пози, що використовуються для цілей спілкування), мовленнєві засоби спілкування (висловлювання, запитування, відповіді) [170].

Експресивно-мімічні засоби спілкування (виразні засоби) виникають в онтогенезі першими [54, 143, 181, 222] та є провідними у немовлячому віці. Вони допомагають дитині виражати емоційні стани, виявляти активність, адресовану оточуючим людям, можуть служити індикатором відношення однієї людини до іншої.

Предметно-дієві засоби спілкування (зображувальні засоби) виникають у спільній діяльності дитини з дорослим. Вони домінують у спілкуванні дитини раннього віку і допомагають виразити готовність дитини до взаємодії з дорослим і показати, до якої взаємодії вона запрошує дорослого.

Мовленнєві засоби спілкування виникають в онтогенезі пізніше. Використання мовлення розширює можливості спілкування [62]. У рамках діяльнісного підходу експериментально виявлені умови, що стимулюють виникнення мовлення у дітей: емоційний контакт із дорослим на першому році життя, спільна діяльність із дорослим наприкінці першого – початку другого року життя [100], досвід прослуховування мовлення дорослих [54]. У сукупності ці три умови створюють оволодіння дітьми мовленням [193]. Мовленнєві засоби домінують у спілкуванні дітей дошкільного віку.

Експериментальні дослідження підтвердили, що діти використовують у спілкуванні з оточуючими різні засоби, якими оволоділи та які відповідають ситуації та задачі спілкування, що вирішується [170].

Перший рівень розвитку структурних компонентів спілкування (потреб, мотивів, засобів) відображується в понятті «форма спілкування». Експериментальні роботи, виконані під керівництвом М.І. Лісіної, показали, що розвиток спілкування у дітей здійснюється в процесі зміни декількох якісно своєрідних форм комунікативної діяльності [27, 170].

М.І. Лісіною представлені відомості, що характеризують основні генетичні форми спілкування у дітей від народження до 7 років [173].

Представлені форми спілкування відображають генезис комунікативного розвитку дітей. Якісні характеристики форм спілкування можна викорис-

товувати для аналізу індивідуальної комунікативної діяльності та організації корекційної роботи з дітьми, що мають відхилення у розвитку соціальної поведінки.

У дослідженнях, виконаних під керівництвом М.І. Лісіної, описані випадки затримки у розвитку діяльності спілкування у дітей на різних етапах дошкільного дитинства [125, 235, 238]. Відхилення у розвитку комунікативної діяльності, невідповідність впливів дорослого рівню розвитку потреби у спілкуванні дітей є основною причиною виникнення небажаних проявів, відсутності інтересу до дорослого, замкненості, амбівалентної поведінки [235, 238]. Наслідками порушення розвитку потреби у спілкуванні стає зниження ефективності саморегуляції індивіда, його невміння правильно організувати свою взаємодію з оточуючими людьми [192].

На наш погляд, встановлені закономірності у розвитку спілкування дітей можуть виконувати роль вікових орієнтирів комунікативного розвитку дітей в умовах дизонтогенезу.

Конкретизуючи структурні та змістовні характеристики комунікативних умінь, ми розглядаємо їх як структурні елементи загальнонавчальних умінь і як змістовні – комунікативної діяльності в їх цілісній єдності. За структурою досліджувані вміння є складними, високого рівня. Вони включають у себе простіші (елементарні) вміння та за своїм змістом поєднують у собі інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні та афективно-комунікативні групи умінь.

Мотивація діяльності є її керуючим компонентом.

1.4. Дослідження стану комунікативного розвитку дітей з порушеннями інтелекту

Коло дослідження дітей з патологією розвитку постійно збільшується, розширюється, поглиблюється їх проблематика, однак ми можемо констатувати, що найбільш вивчена в цей час область пізнавальної діяльності. На жаль

питання, що стосуються особистісного, комунікативного розвитку, важливі для розробки проблеми соціалізації, досліджені недостатньо.

Саме такі проблеми фокусують у собі поєднання органічних і соціальних факторів розвитку дитини, оформлюються у різні феномени порушення поведінки, загальної або часткової дезадаптації [245,11].

Проблему комунікативного розвитку дітей з розумовою відсталістю можна вважати достатньо новою для соціальної психології та корекційної педагогіки як у теоретичному, так і в експериментальному напрямках.

За думкою Л.С. Виготського та його послідовників, закон соціальної обумовленості простежується і у розвитку проблемної дитини. Підкреслюючи думку про єдність закономірностей аномального та нормального розвитку, зокрема, про спілкування як джерело соціалізуючих впливів як в онтогенезі, так і у дизонтогенезі, Л.С. Виготський говорить про особливості побудови взаємовідносин із оточуючими в аномальних дітей, про порушення їх спілкування з оточуючими як про специфічну закономірність їх розвитку. За думкою вченого, дефект аномальної дитини (фізичний або інтелектуальний) створює підґрунтя для виникнення перешкод у формуванні та розвитку спілкування дітей та відносин їх із оточуючими, в установленні широких соціальних зв'язків.

Л.С. Виготський вважав, що дослідження процесу спілкування аномальної дитини з оточуючими представляє важливу ланку у вивченні соціальної детермінанти та її розвитку, а основний шлях соціальної компенсації дефекту бачив у нормалізації спілкування.

Ці принципово цінні для розуміння закономірностей аномального розвитку положення дозволяють стверджувати, що вивчення та організація корекційно-педагогічної допомоги таким дітям можливі у зв'язку та на основі становлення їх як суб'єктів спілкування в контексті взаємовідносин із оточуючими.

Перспективним для вивчення Л.С. Виготський вважав дошкільний вік, так як він не відставлений далеко у часі від причин деформації особистісного розвитку аномальної дитини. Розкриття внутрішньої суттєвості патології від генезису первинних дефектів до виникнення в процесі розвитку вторинних і т. д. симптомів, з урахуванням міжособистісних зв'язків і відносин, що формуються, приводить до розуміння особливостей структури цілісної особистості аномальної дитини.

Ми вважаємо, що вивчення «дефективної» дитини на ранніх етапах дитинотогенезу в такому напрямку дозволить теоретично обґрунтувати механізми розвитку, з'ясувати умови утворення вторинних розладів. Ранній онтогенез представляє, з точки зору нашого дослідження, максимальний інтерес і як період найбільш інтенсивного розвитку та становлення особистості.

Аналіз небагаточисельних досліджень про роль спілкування із дорослим і ровесником у розвитку психічно аномальної дитини свідчить про те, що ідеї Л.С. Виготського не отримали поки - що достатньо теоретичної та експериментальної розробки вивчення цих дітей, не знайшли відображення в дефектологічній літературі при вивченні розумово відсталих дітей [2, 5, 35, 145, 183, 201 215, 276 та ін.]. У цих дослідженнях було показано роль спілкування з дорослим, однолітком для розвитку особистості дитини з порушеннями розвитку, її міжособистісних відносин, апробовані окремі методи та прийоми оптимізації міжособистісних відносин, особистісного розвитку дітей.

Розумова відсталість у вітчизняній психології сприймається як «стійке порушення пізнавальної діяльності, що виникає внаслідок органічного ураження мозку [221].

Вітчизняними дефектологами були розроблені клініко-психологічні критерії виокремлення розумової відсталості (олігофренії) від інших форм інтелектуальної недостатності [20, 83, 117, 118, 130, 159, 176, 177, 179, 185, 203 та ін.]:

- 1) функціональна локалізація порушень структур мозку;

- 2) обсяг психічних порушень;
- 3) ієрархічність психічних порушень;
- 4) ступінь сприймання допомоги;
- 5) критерії розповсюженості.

Проблема виокремлення схожих станів характеризується високим рівнем практичної значимості, тому що кожний стан має свою стратегію розвитку, а, значить, і специфічні можливості компенсації дефекту.

За визначеними критеріями Є.М. Мастюковою позначені клінічні ознаки розумової відсталості [178]:

- тотальна інтелектуальна недостатність із своєрідною ієрархією інтелектуального дефекту, тобто при недорозвиненні всіх нервово-психічних функцій має місце стійке недорозвинення абстрактних форм мислення;
- інтелектуальний дефект, поєднаний із порушеннями моторики, мовлення, сприймання, пам'яті, уваги, емоційної сфери, довільних форм поведінки (у всіх сферах має місце типова для олігофренії ієрархія дефекту, а саме: компоненти довільності та регуляції цих функцій залишаються недостатньо сформованими);
- недорозвинення пізнавальної діяльності розумово відсталих відображено, перш за все, в недостатності логічного мислення, порушенні рухомості психічних процесів, інертності узагальнення, порівняння предметів і явищ оточуючої дійсності за суттєвими ознаками, в неможливості розуміння переносного смислу прислів'їв і метафор;
- уповільнений темп мислення та інертність психічних процесів, що визначають відсутність можливості перенесення засвоєних у процесі навчання засобів дій у нові умови;
- недорозвинення мислення, що впливає на протікання всіх психічних процесів, всіх функцій узагальнення; порушення компонентів психічної активності, пов'язаних із аналітико-синтетичною діяльністю мозку; в емоцій-

но-вольовій сфері – недорозвинення складних емоцій та довільних форм поведінки.

Психічний розвиток розумово відсталої дитини, як уже зазначалось, протікає за тими ж основними закономірностями, що і розвиток нормальної дитини. Біологічна неповноцінність дитини заважає її можливості своєчасно засвоювати суспільний досвід.

Цей досвід надається дитині у формі звичайних для людського суспільства прийомів виховання, розрахованих на здорову дитину. Особливо гостро виступає ця невідповідність у період раннього та дошкільного віку.

Вплив розбіжностей між біологічним і соціальним розвитком дитини проявляється, зокрема, у дисгармонійному зростанні потреб.

У дитини з нормальним розвитком провідним фактором у психічному розвитку є потреба у нових враженнях. Потреба немовля в нових враженнях, розвиваючись, не переростає у власне пізнавальну потребу, тобто бажання пізнавати оточуючий світ [31].

Аналізуючи особливості розвитку розумово відсталих дітей, Г.Є Сухарєва [244] відзначає, що у них відсутнє бажання пізнавати довкілля, яке характеризує нормальну дитину.

Ряд дослідників, що вивчали особливості розвитку дітей-олігофренів дошкільного віку, відзначають у них зниження реакції на зовнішні подразники, відсутність інтересу до оточуючого світу, слабкість пізнавальної орієнтувальної діяльності, погане сприймання нового [25, 26, 51, 184, 201].

У таких дітей потреба у спілкуванні тривало зберігається лише як потреба допомоги. Саме у зв'язку із характером цієї потреби відбувається існування порушення процесу індивідуального розвитку дитини.

У ранньому віці часто не виникає емоційне спілкування із дорослими. У немовлят, як правило, не з'являється комплекс пожвавлення; дитина не диференціює близьких і чужих дорослих. На відміну від нормальної дитини

вона не оволодіває діями з предметами, не орієнтується на їх якості. Це негативно впливає на подальший розвиток у них всіх психічних процесів [25, 26].

Взаємовідносини розумово відсталої дитини з батьками, братами, сестрами із самого початку несприятливі для її розвитку. Більшість батьків не вміють ввести таку дитину у світ соціальної дійсності. У розумово відсталої дитини у ранньому дитинстві не створюються ті передумови до розвитку особистості, які забезпечують формування особистості у дитини-дошкільника з нормальним розвитком. Особистість розумово відсталої дитини формується із великими відхиленнями як у термінах і темпах розвитку, так і за змістом. Утворюється інше співвідношення різних боків особистісного розвитку дитини.

Якщо розумово відстала дитина і намагається орієнтуватися на дорослого, вона не може в ході спілкування засвоїти моральні норми та зрозуміти їх смисл. Таке засвоєння не може відбуватися у процесі діяльності, тому що у дитини на початок дошкільного віку фактично немає діяльності. У той же час після чотирьох років, коли у розумово відсталих дітей починає розвиватися інтерес до оточуючого, формуються дії з предметами, з'являється бажання підкорятися дорослим, ми маємо можливість спостерігати у них і виникнення перших проявів самосвідомості, виокремлення нового «Я», яке знаходить відображення в негативних реакціях на зауваження, у формуванні патологічних рис особистості (відмова від всілякої діяльності, пасивність, замкнутість, негативізм, злість) [127].

Зовсім інакше, ніж у нормі, складається у розумово відсталих дітей і спілкування, як із дорослими, так і з колективом ровесників. Відсутність засобів спілкування (мовленнєвих і немовленнєвих), нерозуміння ситуації, що відображується у грі, бажання самоствердитись у такій ситуації, набувають патологічних рис – діти стають агресивними.

Численні експериментальні дослідження, спрямовані на вивчення розумово відсталих дошкільників, показали, що без корекційного впливу вони не

оволодівають ні специфічним видом дитячої діяльності, ні соціальними формами поведінки. Сприймання, мислення та мовлення у дітей цієї категорії при спонтанному розвитку залишається на дуже низькому рівні [14, 66, 127, 184, 298 та ін.].

У дослідженнях Н.Д. Соколової [237], присвячених вивченню ігрової діяльності дітей із порушеннями інтелекту, показано, що без корекційного впливу цей вид діяльності у них представляє або виражений процесуальний характер, або предметно-ігрові дії. Гра у них не змінюється та не набуває характеру сюжетних ігор, тим більш - рольових. У процесі сюжетно-рольової гри розумово відсталі діти виконують формальні дії, роль не набуває особистісної насиченості, предметна сторона гри начебто закриває відчуття відносин людей, хоча в цьому і полягає головним чином смисл рольової гри.

Таким чином, при ознайомленні дитини з роллю, педагоги в першу чергу повинні звертати увагу на накопичення у неї уявлень про характер взаємовідносин між людьми, покращення якостей рольової поведінки, впливати на характер сприймання вчинків персонажів, на взаємовідносини з ровесниками.

У дослідженнях з вивчення образотворчої діяльності розумово відсталих дітей дошкільного віку в умовах спонтанного розвитку зазначено, що в малюнках цих дітей зовсім не зустрічаються зображення людей, відсутні сюжетні зображення. Ускладнено і сприймання дітьми зображень на картинках людей, особливо у випадках сприймання їх рухів, дій, пов'язаних з належністю до тієї чи іншої професії (лікар, водій, вчитель, продавець, перукар та ін.).

Разом із тим з'ясовано, що за умовою правильної організації ознайомлення з працею дорослих розумово відсталі дошкільники розуміють, називають суспільно-корисну цінність їх праці, а також знаряддя, необхідні представникам різних професій. Це можливо, за думкою Н.Д. Соколової, тільки в процесі комплексної педагогічної роботи, важливе місце у якій повинен займати особистий досвід дітей, накопичений на заняттях та реалізований у процесі сюжетно-рольових ігор за темами, пов'язаними із працею дорослих.

Діти зазначеної категорії без спеціальної корекційної допомоги минають важливі ключові етапи психічного розвитку предметних дій та спілкування з іншими людьми. Вони мало контактні як із дорослими, так і з товаришами. У них різко знижений соціальний досвід, що простежується в слабкому інтересі до навколишньої дійсності, у відсутності рольової гри та у дефектності спільної з іншими людьми діяльності.

У реальному часі спеціальні дошкільні заклади для дітей з порушенням інтелекту працюють за програмою, у якій знайшли відображення оптимістичні погляди на можливості психічного розвитку аномальної дитини, що було сформульовано Л.С. Виготським як положення про провідну роль навчання в цьому процесі.

Аналіз програми показав, що ознайомлення з навколишнім не виділено в окремий розділ, тим більше – не визначено зміст роботи (як необхідна умова збагачення змісту спілкування) з урахуванням віку дітей.

Недостатня розробленість програмного змісту несе за собою низьку ефективність занять з ознайомлення з навколишнім середовищем в практиці дошкільних закладів.

Про соціальну незрілість старших за віком дошкільників та учнів молодших класів із порушенням інтелекту свідчать небагаточисельні дослідження, що торкаються проблеми психологічної готовності таких дітей до навчання у школі [113, 189, 254 та ін.].

У ряді досліджень, присвячених вивченню дітей шкільного віку з легкою розумовою відсталістю, відзначаються порушення у них різних компонентів спілкування: знижена потреба у спілкуванні, спостерігається недостатність операційного боку комунікативної діяльності. Недорозвинення смислової сторони мовлення створює серйозні перепони у вербальній взаємодії розумово відсталих учнів із оточуючими, не дозволяє дітям адекватно реагувати на ситуації спілкування, підштовхує до афективних проявів у комунікаціях [14, 34, 175, 206, 221 та ін.].

Підкреслюючи специфіку спілкування дітей-олігофренів молодшого шкільного віку, Д.І. Бойков наводить дані про те, що ці діти більш орієнтовані на спілкування з ровесниками [34]. Деформації в особистісному розвитку не дозволяють дітям безконфліктно будувати відносини з оточуючими.

Про комунікативну незрілість розумово відсталих дітей молодшого та старшого шкільного віку свідчать дослідження П.О. Омарової [195], Є.І. Розуван [215]. У дослідженнях отримані дані, що підкреслюють низький рівень ініціативності цих дітей у діловому спілкуванні, недостатню здібність актуалізувати свій соціальний досвід. У них відсутня потреба у спілкуванні з однолітком, уміння підкоряти свою поведінку законам групи, виконувати роль учня.

Проблемі спілкування розумово відсталих учнів присвячені роботи М.Г. Агавелян [4], О.К. Агавелян [5], О.С. Гольдфарб [75], Є.В. Хлистової [264]. У них виявлена низка особливостей сприймання, розуміння людини такими дітьми, специфіку самосприймання (уповільненість процесу самосприймання, слабке відображення складних характеристик своєї особистості, недостатню осмисленість процесів соціального сприймання, ускладненості сприймання експресій, недостатню доступність емпатійних переживань відносно іншої людини, значимість мовленнєвої установки у сприйманні та розумінні іншої людини та ін.).

Д.Б. Бойковим [34] реалізована програма розвитку у молодших школярів із інтелектуальними порушеннями здібності користуватись мовленнєвими засобами на основі формування позитивно-особистісного відношення до комунікації. Простежено позитивну динаміку в комунікативно-особистісному розвитку дітей.

П.О. Омарова [195] запропонувала програму корекції навичок спілкування у розумово відсталих першокласників в умовах соціально-психологічного тренінгу з використанням елементів арттерапії. Програма роботи з дітьми націлена на формування перцепції, розвиток мовлення, зниження конфліктності у спілкуванні з оточуючими та ін.

У дослідженні Є.І. Розуван [215] експериментально підтверджена можливість формування навичок ділового спілкування у розумово відсталих старших школярів.

У дослідженнях Л.Ю. Шамко [270] апробовано систему формування уявлень про соціальні явища у розумово відсталих дошкільників, визначена їх значимість у формуванні навичок комунікативної діяльності, виникненні у дитини бажання спілкуватися з іншими людьми (дорослими, однолітками).

Програму, націлену на оволодіння школярами з інтелектуальними порушеннями невербальними засобами спілкування, апробовано М.Г. Агавелян [4], О.К. Агавелян [5]. Спостерігалась позитивна динаміка у розвитку соціальної перцепції у цих дітей.

У ряді досліджень [14, 37] показана можливість розвитку мовлення дітей з легкими формами психічного недорозвинення в результаті цілеспрямованої корекції.

Небагаточисельні дослідження особистості розумово відсталих дітей, дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) [5, 21, 91, 153, 187, 232, 253 та ін.] свідчать про деформований розвиток самосвідомості цих дітей, про недорозвинення мотиваційної сфери, про взаємозв'язки їх інтелектуального та особистісного розвитку [79, 146, 234]. Поодинокі дослідження розглядають і підтверджують взаємозв'язок особистісного та комунікативного розвитку проблемних дітей [162].

Таким чином, аналіз спеціальної літератури свідчить, що ідеї Л.С. Виготського про роль спілкування в розвитку дитини в умовах дизонтогенезу не отримали достатньої конкретизації відносно дітей з розумовою відсталістю.

У деяких дослідженнях визначеної проблеми відсутня методологічна обґрунтованість, єдина смислова насиченість спілкування. Усі вони виконані в рамках різних наукових напрямів і націлені на розв'язання окремих задач, що конкретизують важливі аспекти вирішення глобальної проблеми.

Питання комунікативного розвитку дітей з розумовою відсталістю, фактори, що його визначають, у теоретико-прикладному плані залишаються недостатньо вивченими, що ускладнює розробку ефективних корекційних впливів на комунікативні якості дітей з порушеннями розвитку. Апробовані у дослідженнях корекційні програми, рекомендації не поєднанні єдиною методологічною базою, а тому оцінки їх ефективності, результативності є досить проблематичними.

Не вивчено взаємозв'язок комунікативного та особистісного розвитку, що ускладнює створення узагальненої картини соціалізації дітей з розумовою відсталістю.

Висновки до першого розділу

Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволяє нам зробити наступні висновки.

Досвід дошкільного виховання розумово відсталих дітей свідчить, що, завдяки ранньому залученню їх до корекційно-виховного процесу, який передбачає комплексне вирішення задач фізичного, розумового та морального розвитку, можливо підготувати їх до навчання у школі, а також максимально наблизити психічний розвиток до нормального стану.

Об'єктивний аналіз практики організації підготовки дітей до школи в сучасних умовах свідчить, що процес формування комунікативної готовності дітей дошкільного віку ускладнюється й уповільнюється виявленими під час теоретичного аналізу експериментальних досліджень наступними суперечностями:

- між докорінними змінами в системі національної освіти, законодавчо-методичною базою дошкільної освіти і наявним станом підготовки дітей до школи, його консервативними організаційно-педагогічними засадами, скороченням мережі дошкільних закладів;

- розбіжностями в розумінні складових життєвої компетентності, у змісті підготовки дітей до школи сім'єю, дошкільними закладами і школою, що призводить до порушення процесу загального розвитку дітей;

- недостатньою теоретико-методичною базою та відсутністю узгодженого механізму координування загального, розумового, мовленнєвого й особистісного розвитку, навчання й виховання дитини на дошкільному етапі життя.

Таким чином, сьогодні наявні розбіжності між сучасними вимогами до комунікативної готовності дітей до школи і педагогічними умовами збереження цього процесу в умовах спеціальних дошкільних освітніх закладів і спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із розумовою відсталістю, де здійснюється підготовка дітей до навчання в школі.

Визначення базових компонентів освіти та формування комунікативної готовності потребує розробки спеціальної системи підготовки до школи дітей із порушенням розумового розвитку, зважаючи на актуальність і багатоплановість цієї проблеми та не розробленість науково-методичного забезпечення процесу.

Аналіз положень концепції державного стандарту освіти учнів із порушеннями розумового розвитку, сучасного стану організації підготовки старших дошкільників із розумовою відсталістю до школи й процесу формування їхньої комунікативної готовності дає можливість визначити такі завдання системи спеціальної освіти у цьому напрямі:

- охопити підготовкою до школи всіх дітей із порушеннями розвитку, в тому числі дітей із розумовою відсталістю;

- забезпечити підготовку дітей із розумовою відсталістю до школи у відповідності до вимог державного освітнього стандарту й наукових досягнень у сфері формування життєвої компетентності контингенту;

- зосередити сучасну підготовку дітей із розумовою відсталістю до школи на таких компонентах: психологічному, соціальному, комунікативному (приділяючи значної уваги мовленнєвому);
- залучати батьків до процесу підготовки дітей до школи з наданням обов'язкової спеціальної підготовки фахівцями;
- забезпечувати спеціалізовану допомогу дітям із розумовою відсталістю в умовах спеціальної школи на основі активного спілкування дітей з дорослими та однолітками, створення доцільного мовленнєвого середовища;
- якомога раніше виявляти дітей із розумовою відсталістю й надавати їм комплексну медико-психолого-педагогічну допомогу;
- здійснювати загальномовленнєву й спеціальну мовну підготовку дітей із розумовою відсталістю до школи в процесі цілеспрямовано організованої педагогічної роботи з формування мовленнєвої й комунікативної компетентності.

У зв'язку з цим цілеспрямовану підготовку до школи як інтегровану діяльність на основі мовленнєво-комунікативної взаємодії з оточуючими розглядаємо як необхідну умову організації процесу формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку з розумовою відсталістю.

Вважаємо важливим зазначити, що визначаючи теоретико-методологічні основи дослідження, ми намагались представити характеристику спілкування як комунікативну діяльність шкільного віку; проаналізувати проблему формування комунікативних умінь у сучасній психолого-педагогічній теорії; розкрити зміст і структуру вмінь, їх показники та рівні сформованості, що спрямувало визначення мети і завдань наступного етапу нашого дослідження (констатувального експерименту).

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

2.1. Загальна характеристика комунікативної готовності розумово відсталих дошкільників до навчання у школі

Концептуальні основи навчання і виховання дітей дошкільного віку в сучасних умовах передбачають зростання їх якості і визначають формування комунікативної компетенції як основної умови шкільної адаптації, що забезпечує засвоєння навчальної програми, є найактуальнішими завданнями у змісті підготовки дітей до школи.

Результати теоретичного аналізу літератури з проблеми свідчать про відсутність цілісних досліджень щодо стану сформованості комунікативної готовності дітей із розумовою відсталістю напередодні їхнього вступу до школи й методики її вивчення. Як свідчить практика, порушення розумового розвитку ускладнюють взаємодію з оточуючим світом, чим зміщують часові межі становлення відповідних віку видів діяльності й свідомості, деформують особистісний розвиток. Аналіз результатів дослідження, проведеного в 2007-2009 роках у дошкільних закладах м. Слов'янська, м. Горлівки, м. Димитрова Донецької області, виявив причини гальмування комунікативної готовності дітей до навчання в організації навчально-виховного процесу. Серед основних із них є:

- інтенсифікація навчально-виховного процесу;
- недостатнє засвоєння змісту програми з розвитку мовлення та ознайомлення з навколишнім;
- неоднорідність методик, які використовуються під час обстеження комунікативної готовності;
- недостатня професійна компетентність педагогів;
- необізнаність та невідповідність батьків.

З метою з'ясування, яким чином навчання впливає на розумовий розвиток, психологами було проведено ряд досліджень. Різні погляди вітчизняних психологів все ж таки спиняються на визнанні провідної ролі навчання в розумовому розвитку дітей.

Ці положення стосуються:

- важливої ролі раннього виховання у формуванні особистості, необхідності систематичного навчання вже у дошкільному віці;
- необхідності врахування вікових й індивідуальних особливостей розвитку дитини;
- закономірностей розумового розвитку та співвіднесення між розумовим розвитком та навчанням;
- провідної діяльності дитини, характерної кожному ступеню її розвитку;
- необхідності цілеспрямованого педагогічного керівництва у вихованні пізнавальних інтересів дошкільників;
- важливості накопичення дітьми соціального досвіду, що впливає на розвиток соціальних почуттів, на формування світогляду.

У межах сформульованої гіпотези нами було здійснено спробу реалізувати нетрадиційний для спеціальної психології підхід до розуміння закономірностей психосоціального розвитку дітей з розумовою відсталістю, коли керуючим фактором є соціальний фактор: досвід спілкування дітей з оточуючими.

Комунікативна незрілість дітей з розумовою відсталістю на ранніх етапах онтогенезу порушує процес становлення особистісного новоутворення старшого дошкільного віку – соціальної компетентності, що поєднує в собі когнітивні, афективні, регулятивні структури образу – Я, чим визначається низький рівень рольової поведінки, широке коло особистісних деформацій, порушень у взаємовідносинах, поведінці; виникають дезадаптивні процеси при зміні соціальної ситуації розвитку.

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

Для визначення рівнів соціально-комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку було виокремлено такі критерії:

- **поведінковий**, показниками якого були: уміння дітей поводити себе в колективі, будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрій; перевага позитивного настрою, готовність до розв'язання проблемних ситуацій, а також адекватна самооцінка; позитивне сприймання себе й оточуючих, усвідомлення свого місця в соціумі;

- **пізнавально-інтелектуальний**, що виявлявся в обізнаності про елементарні соціальні норми; умінні використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях; здатності до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблемних завдань; рівні розвитку уяви та мислення, а також наявності елементарних знань про себе; здатності визначати власні позитивні та негативні риси;

- **комунікативний**, до показників якого віднесли: уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття; володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, а також наявність у словнику характерологічної лексики; уміння використовувати влучні образні вирази. [88, 209-210].

Була розроблена програма педагогічного експерименту, що здійснювалася впродовж 2006-2009 років й складався з трьох етапів: *теоретико-аналітичного* (2006-2007р.р.), *конструктивно-моделюючого* (2007-2008р.р.) й *апробаційно-узагальнюючого* (2008-2009р.р.). Програма експериментальної роботи містила 4 етапи – констатувальний першого порядку, формувальний і констатувальний другого порядку (контрольний), а також порівняльний аналіз результатів експерименту.

Експериментом охоплено 50 розумово відсталих дітей старших груп масових і груп 4-го року навчання до школи груп спеціальних дошкільних навчальних закладів (ясла-садки) № № 2, 16 м. Слов'янська, № 45 м. Горлівки, № 8, №4 м. Димитрова, дошкільний дитячий будинок м. Слов'янська.

Віковий склад учасників вибірки не випадковий. Старший дошкільний вік інтегрує досягнення психічного розвитку дитини на етапі раннього дитинства. Вибірка включала дітей – вихованців спеціальних корекційних закладів, що проживали в сім'ях.

Ми вважаємо, що порівняльні дані необхідні для систематизації відомостей про актуальні та потенційні особливості становлення у дітей з розумовою відсталістю діяльності спілкування з дорослими, для виявлення якісної своєрідності їх відставання в соціальному розвитку. Ці відомості необхідні при розробці психолого-педагогічних програм корекції соціального недорозвинення дітей.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості соціально-комунікативної компетенції розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку як показників їх готовності до навчання в школі.

Власне, констатувальний експеримент першого порядку складався з двох етапів: 1) розробки експериментальної методики дослідження комунікативної компетентності на етапі підготовки дітей до навчання у школі, її критеріїв і показників; 2) з'ясування стану формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання в школі в умовах спеціальних дошкільних закладів.

У контексті нашого дослідження були визначені наступні задачі:

- розробити концептуальні підходи до вивчення дитини як суб'єкта комунікативного розвитку;

- розробити програму діагностики актуальних та потенційних особливостей комунікативного розвитку дітей у взаємовідносинах з дорослими та однолітками;

- простежити роль досвіду спілкування з дорослими в комунікативному розвитку дітей.

Перспективи в розробці програми експериментального вивчення аномальних дітей відкриває теорія діяльнісного підходу до спілкування (М.І. Лісіна). У межах даного наукового напрямку представлена описова характеристика генезису спілкування з дорослим на етапі дошкільного дитинства дітей перших семи років життя, що включає чотири форми комунікативного розвитку дітей, які крокують у певній ієрархічній послідовності за розвитком дитини як суб'єкта комунікативної діяльності. Це ситуативно-особистісна форма спілкування (СОФС), ситуативно-ділова форма спілкування (СДФС), позаситуативно-пізнавальна форма спілкування (ППФС), позаситуативно-особистісна форма спілкування (ПОФС). Вони визначаються п'ятьма параметрами: часом виникнення, функціями спілкування, основними потребами, домінуючими мотивами, провідними засобами спілкування [173].

Вважаємо важливим зазначити, що вихідним положенням нашого дослідження є принцип єдності діагностики та корекції розвитку.

Корекційно-виховний процес з дітьми з порушенням розвитку можливий тільки на основі комплексної діагностики та аналізу соціальної ситуації розвитку дитини, що дозволяє виявити стан основних ліній розвитку дитини з урахуванням вікових особливостей. При цьому психолого-педагогічне обстеження повинно враховувати психологічні новоутворення, провідну діяльність та рівень розвитку типових видів діяльності [213].

Отже, ми дійшли до висновку, що у характеристиці рівнів комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання в школі треба акцентувати увагу на моральному, інтелектуальному, емоційному, естетичному боках потреб, запитів, інтересів.

2.2. Вивчення особливостей комунікативного розвитку розумово відсталих дошкільників на етапі підготовки до шкільного навчання

З метою забезпечення максимальної об'єктивності у визначенні рівнів комунікативної компетентності старших за віком дошкільників ми дотримувались особистісно-орієнтованого підходу в пошуку завдань для методики дослідження.

Особливу увагу ми приділяли вивченню особистісних якостей та особливостей емоційного реагування дітей з інтелектуальною недостатністю на період їх переходу до адаптації в школі.

При розробці методики констатувального експерименту використовувались адаптовані матеріали Н.А. Белопольської, А.М. Богущ, Н.В. Гавриш, О.Є. Дмитрієвої, О.А. Єкжанової, С.А. Ігнатової, М.І. Лісіної, В.М. Махової, О.А. Стребелевої, У.В. Уленкової, О.В. Хухлаєвої, Л.Ю. Шамко, М.К. Шеремет, Л.М. Шипіциної та ін.

Для виявлення стану мовленнєвих та комунікативних навичок застосовувались:

1) *анкетування* батьків, вихователів з приводу визначення комунікабельності дітей, особливостей їх взаємовідносин з однолітками, особистісних якостей;

2) *спостереження* за дітьми в повсякденному житті з метою виявлення мовленнєвої активності, комунікативних вмінь і навичок, контактності у взаємовідносинах із однолітками та дорослими;

3) *гра* „в школу”, за допомогою якої оцінювався стан пізнавальної та комунікативно-мовленнєвої активності обстежуваних дітей, їх поведінка в колективі ровесників.

4) *методика* М.І. Лісіної для виявлення переважної для дитини форми спілкування із запропонованих трьох типів (гра, читання книжок, бесіди на

особистісні теми з дорослими), відповідних ситуативно-діловій, позаситуативно-пізнавальній, позаситуативно-особистісній формам спілкування [171];

5) *методика* Р.Жиля, за допомогою якої простежувалась динаміка особистісних якостей дитини на етапі підготовки до шкільної адаптації [126];

6) *протоколювання* станів мовленнєвої активності дитини на протязі дня.

Експериментатор організував різні види взаємодії дитини і дорослого, які допомагали моделювати різні ситуації спілкування.

1. *Модель ситуативно-ділового спілкування.* Дорослий виступає для дитини як партнер спільної діяльності (ігрової). Створюючи разом з дитиною візерунок із мозаїки, складаючи розрізані картинки, дорослий створює умови для виникнення у дитини потреби до спілкування.

2. *Модель ситуативно-пізнавального спілкування.* Дорослий виступає для дитини в якості джерела певної інформації. Розглядаючи разом книжки з цікавими, новими картинками, зображеннями, проводячи бесіди про явища природи, тварин та ін., дорослий спонукає тим самим дитину до пізнавальних контактів, провокує питання, викликає бажання спілкуватись, продовжувати бесіду.

3. *Модель позаситуативно-особистісного спілкування.* Дорослий виступає як цілісна особистість, яка має потребу до взаємопорозуміння, співчуття з дитиною. Бесіди на морально-етичні теми (про життя дитини, близьких та ін.) створюють умови для активізації особистісних контактів (інтимних висловлювань, питань, оціночних суджень і т.д.).

Іншими словами, у всіх трьох ситуаціях послідовно створювались умови для актуалізації у дітей певної групи *мотивів*, а також виникнення різних приводів звернення дитини до дорослого, що відповідають рівню розвитку мотиваційного боку спілкування.

У кожній ситуації дитина може за бажанням звертатися до дорослого в інтервалі від 2-3 до 10-12 хвилин. Загальний час спілкування в усіх трьох ситуаціях регулюється дорослим і не перевищує 30 хвилин.

Як вже зазначалось, експериментальне обстеження проводили з двома групами дітей. До першої групи увійшли діти з нормальним розвитком інтелекту, які постійно відвідували дитячий садок (50 дітей). Другу групу склали діти – вихованці спеціальних дитячих садків для дітей з порушенням інтелектуального розвитку (легка розумова відсталість -50 дітей).

Нас цікавило, як впливають соціальні умови, соціальний статус дітей на формування картини світу, зокрема, соціуму, на ставлення до себе та інших.

Кожній категорії обстежуваних створювались рівні умови; передбачалось виконання дітьми різних груп перевірених завдань за визначеними методиками. Крім спеціальних опитувань, індивідуальних занять, бесід, вправ, як зазначалось, було організовано спостереження за дітьми, як вони проявляють свій настрій, усвідомлюють і виражають емоції (тривале спостереження, «спостереженні зрізи» у певних умовах).

Експериментатор пропонував дітям щодня відмічати свій настрій на «Екрані настрою», що знаходився у групових приміщеннях; за допомогою умовних позначень (малюнки із зображенням почуттів радості, суму, гніву та ін; різнокольорові зображення сонечка, дощу, морських хвиль, що заздалегідь були запропоновані дітям для визначення їх емоційних станів та ін.) пропонував поговорити, проаналізувати причини того, що гнітить дитину, визначити те, що сприяє відчуттю благополуччя.

З огляду на значення *самооцінки* для визначення свого місця в соціумі, встановлення взаємин дитини з оточуючими, ставлення її до світу, ми розробили 7 серій завдань, кількісний та якісний аналіз результатів виконання яких в подальшому давав нам можливість визначати форми спілкування дітей з дорослими, рівні соціально-комунікативної компетентності, передбачати й прогнозувати напрямки педагогічного керівництва в корекційній роботі та ін.

Особливої уваги ми приділяли індивідуальному підходу до оцінки дитячих робіт, виконання завдань (Додаток Н).

Серія І. Включала 4 завдання, спрямовані на виявлення рівня сформованості у дітей уявлень про значимі для них соціальні явища. Крім того, організовувалась гра «в школу», в якій уточнювались уявлення дітей про соціальні відносини між ровесниками (поведінка).

У протоколах фіксувалось: прийняття дитиною завдання; розуміння завдання; якість виконання завдання (правильність, повнота відповідей); самостійність виконання; виконання за допомогою педагога (уточнюючих питань, наочності); мовленнєві висловлювання.

Методичний коментар: при виконанні дітьми завдань серії І виявлявся ступінь активності спілкування досліджуваних, оцінювалась їх мовленнєва та немовленнєва поведінка (міміка, жести, доторкання до себе та співрозмовника та ін.) за *критеріями:* комунікабельність, мотивація, активність, експресивність, тривалість спілкування; характеристика мовленнєвих висловлювань.

Завдання І. Уявлення про себе.

Завдання 2. Уявлення про свою сім'ю.

Завдання 3. Уявлення про професії батьків.

Завдання 4. Уявлення про людей, близьких за повсякденним спілкуванням.

Завдання 5. Гра «У школу».

Дотримуючись зазначених в нашому дослідженні принципів (єдність діагностики та розвитку дитини, комплексність, поступовість, систематичність та ін.), ми визначили крок за кроком вибір завдань для подальшого вивчення соціально-комунікативного розвитку старших за віком дошкільників.

Спостереження за дитиною, до, під час та після виконань завдань першої серії, бесіда з батьками, висновки за їх зауваженнями спрямували наш науковий пошук скласти «Карту спостережень» (Додаток 2), «Опитувальник

для батьків» (Додаток В.1.) [275]. Їх заповнення здійснювалось поступово та одночасно із написанням протоколів обстеження дітей.

Вихідні характеристики такого важливого моменту, як поведінка дитини під час зустрічі з новим дорослим у нових обставинах, допомогли нам у стратегії вибору наступного кроку - переходу до ділового спілкування на матеріалі діагностичних методик або використанні додаткових прийомів для встановлення емоційного контакту з новим дорослим.

Серія II. (Модифікована методика О.А. Стребелевої). Включала 10 завдань, спрямованих на обстеження розумового розвитку, діагностичне навчання, визначення критеріїв оцінки *ділового спілкування* дитини із новим дорослим.

Методичний коментар: перш ніж розпочати бесіду з дитиною, необхідно надати їй можливості ознайомитись із новою ситуацією. Краще, щоб батьки (або вихователі) знаходились поряд із дитиною, але поза її зору.

Розмовляти із дитиною треба довірливо, неофіційно. У випадках ускладнень у виконанні завдання, дитину треба підбадьорити, не виявляти незадоволення відповіддю. Перше завдання повинно нести невербальний характер.

Завдання 1. Розрізана картинка «Клоун» (Додаток Е, малюнок № 3).

Завдання 2. Уявлення про навколишній світ (бесіда).

Завдання спрямоване на виявлення рівня спілкування з оточуючими людьми, виявлення засобів спілкування (у межах ситуативно-ділового); виявлення рівня орієнтування у навколишньому світі (змістовне збагачення змісту спілкування за серією завдань I).

Завдання 3. Уявлення про часи року. (Додаток Е, малюнок № 2).

Завдання спрямоване на виявлення рівня сформованості уявлень про пори року, їх послідовність; вміння активізувати пам'ять, пов'язати значимі для дитини події із порами року, емоційно розповісти про них.

Завдання 4. Кількісні уявлення та лічба.

Завдання спрямоване на виявлення рівня сформованості уявлень про кількість, уміння виконувати усні лічильні операції, тобто на рівень розвитку наочно-образного та елементів логічного мислення; на виявлення рівня сформованості у дитини уявлень про вік людини.

Завдання 5. Серія сюжетних картинок «Взимку» (Додаток Е.1; малюнки № 4-6).

Завдання спрямоване на виявлення вміння визначити часову послідовність подій, поєднувати дії у сюжеті, розповідати.

Завдання 6. «Домалюй». (Додаток Е.1., малюнок № 2).

Завдання спрямоване на виявлення рівня розвитку продуктивної уяви; рівня розвитку графічних навичок; дрібної моторики рук.

Завдання 7. Розповідь за сюжетною картиною «У лісі» (Додаток Е.1., малюнок №3).

Завдання спрямоване на виявлення рівня розвитку елементів логічного мислення, вміння сприймати цілісну ситуацію, зображену на картинці, уміння встановлювати причино-наслідкові зв'язки між зображеними об'єктами та явищами, розповідати.

Завдання 8. Звуковий аналіз слова.

Завдання спрямоване на перевірку уміння аналізувати звуковий склад слова, рівень розвитку передумов до навчання грамоті.

Завдання 9. «Продовжи ряд».

Завдання спрямоване на перевірку розвитку готовності дитини до письма, вміння прийняти завдання, пов'язане з навчальною діяльністю; уміння аналізувати зразок; працювати за зразком (Додаток Е.1., малюнок №4).

Завдання 10. «Впізнавання фігур».

Завдання спрямоване на перевірку розвитку пам'яті (Додаток Е, мал.5,6)..

Виконання дітьми завдань серій I, II вважаємо пропедевтичним етапом констатувального дослідження.

Серія завдань №1 спрямована на виявлення загального рівня уявлень про деякі соціальні явища, відношення до завдань, які діти виконували, наявність бажання спілкуватись із незнайомим раніше дорослим, однолітками («Гра у школу»).

При пред'явленні завдань (серія II) ми оцінювали пізнавальну потребу кожної дитини [213], її емоційний стан в ході експерименту [254], в цілому – готовність до соціальної позиції учня.

Аналіз даних (кількісний та якісний) представлено у розділі 2.3. Зазначимо, що якісні характеристики не вважаємо можливим оцінювати в балах в повному обсязі. Індивідуально – орієнтований підхід дає нам можливість оцінювати у балах. тільки діяльність дитини за визначеними критеріями (прийняття завдання, способи виконання, відношення, до результату та ін.).

На пропедевтичному етапі констатувального експерименту ми також проводили опитування батьків, вихователів досліджуваних дітей [Додаток В.1.], їх анкетування [Додаток В.2., В.3.], з метою подальшого заповнення карти спостережень [Додаток Б].

Мета, задачі нашого дослідження передбачають вивчення та формування комунікативної готовності дитини до шкільного навчання з погляду особистісного її розвитку із зазначенням соціальних умов існування в широкому колі аспектів. Обрані нами критерії та показники соціально-комунікативної компетентності (Додаток А) дозволяють нам спрямовувати творчій науковий пошук, водночас обмежують нас рамками дослідження.

Експериментальне дослідження, для проведення якого ми намагалися створити рівні умови кожній категорії обстежуваних, передбачало виконання дітьми різних груп (діти з нормальним інтелектуальним розвитком, розумово відсталі) перевірених завдань за визначеними методиками (Розділ 2.1.). Як зазначалось, крім спеціальних опитувань, індивідуальних занять, бесід, вправ, було організовано спостереження за дітьми, як вони виявляють свій настрій, усвідомлюють і виражають емоції.

Цілеспрямоване експериментальне дослідження емоційної сфери дошкільників старших за віком було засновано на використанні трьох основних методик (Серія завдань №3): експертної оцінки якостей соціальної сфери дитини, тесту оцінки дитячої тривожності, виявлення дитячих страхів за А.І. Захаровим [112].

Методика обстеження: дитині пред'являлись завдання серії III. Їх виконання протоколювалось.

Методичний коментар: імпульсивність ми характеризували як схильність до неадекватних дій без попереднього їх обміркування та планування; агресивністю в межах експерименту вважали схильність до вербальної чи фізичної агресії, спрямованої, як правило, на одноліток; сором'язливість визначали як схильність до негативних емоційних реакцій, відсутність рішучих енергетичних дій, спрямованих на досягнення мети. Оцінювати також силу проявів почуття провини та сорому після завершення соціально невідповідних дій, підвищену критичність до особистих дій, рефлексію, знижену самооцінку.

Змістовно деякі завдання стосувались дій, поведінки учня, що відповідають меті, задачам нашого дослідження.

Серія III . «Почуття»

Мета: З'ясувати можливості визначати почуття та можливі дії дітей-персонажів.

Якісний аналіз даних завдань цієї серії, на нашу думку, дає можливість «доторкнутись» до зони найближчого та потенційного розвитку обстежуваних груп дітей.

Серія IV. «Я сам та інші люди».

Завдання серії IV спрямовані на виявлення особливостей ставлення дітей до соціуму, рівня самооцінки, об'єктивної оцінки себе та інших [88].

Завдання 1. Дидактична вправа «Сходінки».

Завдання 2. Дидактична вправа «Який ти?»

Завдання 3. Дидактична вправа «Гарний чи поганий?»

Завдання 4. Дидактична вправа «Три головних слова про себе».

Завдання 5. Дидактична вправа «Похвали».

Серія V. «Світ очима дитини».

Завдання серії V спрямовані на визначення рівня соціальної обізнаності, тобто знань про соціальні норми, ролі; з'ясування особливостей світосприймання; визначення дитячої картинки світу; визначення уміння використовувати мовленнєві кліше.

Завдання 1. Дидактична вправа «Світ очима дитини».

Завдання 2. Дидактична вправа «Друзі, товариші, чужі» .

Завдання 3. Дидактична вправа «Доручення».

Завдання 4. Дидактична вправа «Запропонуй свій вихід».

Завдання 5. Дидактична гра «Як сказати по-іншому».

Завдання 6. Дидактична гра «Веселі слова».

Методичний коментар (загальний):

Зазначимо, що аналізуючи виконання завдань серії V ми особливу увагу звертали на зауваження Г.П. Щедровицького [272]:

«Гра є :

- особливе *відношення* дитини до оточуючого її світу;
- особлива *діяльність* дитини, що змінюється та розгортається як її суб'єктивна діяльність;

- *соціально-завданий*, засвоєний дитиною вид діяльності;

- особливий *зміст засвоєння* (або засвоєний зміст);

- *діяльність, у ході якої відбувається засвоєння* самих різноманітних змістів та розвиток психіки дитини...».

Серія VI. „Досягнення мети”

У виборі завдань серії VI ми дотримувались принципів послідовності, наступності, систематичності, урахування розвивального ефекту діагностичних завдань та ін.

«Карта спостережень» (Додаток Б), схема протоколу обстеження розумового, мовленнєвого розвитку дітей 6-7 років (Додатки Ж,З), поповнювались завдяки виконанню завдань серії VI, які були спрямовані на використання особистого досвіду кожної досліджуваної дитини.

Особливу увагу ми приділяли дослідженню сприймання, пам'яті, уваги, уявлень, моторики (загальної, дрібної моторики рук), комунікативності кожної дитини.

Комунікативність оцінювали за критерієм замкненість-комунікабельність у межах 10 балів [275].

0-2 – наявна інтровертованість, замкнутість, аутичність;

3 – тенденція до інвертованості, вибіркованості у контактах;

4-6 – біверт, тягнеться до спілкування, достатньо вибірковий у контактах;

7-8 – екстраверт, бажає спілкуватися із знайомими, незнайомими людьми, легко входить до контакту, знайомиться із незнайомими людьми та ін;

9-10 – крайня екстраверсія.

Методичний коментар: за шкалою «Комунікативність» додається інформація про особливості спілкування дитини:

- характер спілкування з людьми знайомими та незнайомими;
- засоби встановлення контакту з дитиною;
- стратегія поведінки дитини в процесі спілкування та ін.

Показники комунікативної компетенції: вміння підтримувати розмову, спілкуватися на різні теми, культура мовленнєвої поведінки, ініціативність спілкування.

Саме показники мовленнєвої та комунікативної компетенцій (правильна звуковимова, розвиток фонематичного слуху, достатній словниковий запас, розуміння зверненого мовлення, ініціативність спілкування та інші) дають змогу виявити ефективність мовленнєвої підготовки дітей до школи.

Для зручності виведення кількісної характеристики виконання дитиною кожного завдання була використана чотирибальна система оцінювання. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з проблеми, мовленнєву готовність визначаємо правильність, точність виконання завдань, активність, самостійність і творчість кожної дитини.

Відтак, у залежності від способу розуміння, виконання й оцінки завдань, мовленнєву готовність дітей до школи ми ранжували за чотирма рівнями:

Високий рівень (4 бали): діти вміло користуються мовними і немовними засобами з метою комунікації, вміють спілкуватися у конкретних соціально-побутових ситуаціях, бути ініціаторами спілкування. Можуть описати будь-який предмет або ситуацію, спираючись на власний життєвий досвід. Серед досліджуваних розумово відсталих дошкільників, що брали участь у формульованому експерименті, дітей з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності не виявлено.

Достатній рівень (від 3 до 4 балів): діти невпевнено користуються мовними і немовними засобами з метою комунікації, не завжди можуть бути ініціаторами спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, але виявляють активність при допомозі у вигляді запитань. Можуть описати будь-який предмет або ситуацію, спираючись на власний життєвий досвід.

Середній рівень (від 2 до 3 балів): діти невпевнено користуються мовними і немовними засобами з метою комунікації, не завжди можуть бути ініціаторами спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, допомога не завжди результативна. Опис будь-яких предметів або ситуацій за власним життєвим досвідом викликає певні труднощі.

Низький рівень (від 0 до 2 балів): діти не вміють користуватися мовними і немовними, не виявляють ініціативності спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, не сприймають допомогу у вигляді запитань. Не можуть описати предмет або ситуацію, сприймаючись на власний життє-

вий досвід. Мовлення характеризується незв'язністю, бідністю, з багатьма різноплановими помилками.

Таким чином, під мовленнєвою готовністю дошкільника до школи ми розуміємо сформованість та певний рівень розвитку всіх видів компетенцій: фонетичної, лексичної, граматичної, діалогової та комунікативної.

Експериментальна діагностична методика, на відміну від існуючих, містить завдання на визначення рівня розвитку всіх складових компонентів мовлення, що в цілому дає уявлення про стан сформованості комунікативно-мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі.

Серія VII.

Завдання 1. Ситуація вибору з використанням картинок.

Завдання 2. Дидактична гра «Домалюй».

Завдання 3. Дидактична гра «Передай радість».

Завдання 4. Дидактична вправа «Посміхнись».

Завдання 5. Дидактична вправа «Смішний малюнок».

Завдання 6. Дидактична вправа «Намалюй смішне».

Завдання 7. Дидактична вправа «Намалюй дерево, дім, людину».

Оцінка дитячих робіт потребує індивідуального підходу. Загальний зовнішній вигляд роботи дає можливість експериментатору побачити, наскільки добре дитина володіє простором аркушу паперу, вмінням заповнювати його.

Малюнок розглядається як відбиток сприйняття суб'єктом особистої персони. Малюнок дає можливість оцінити сприймання дитиною свого місця у соціумі, виявити її творчі здібності та ін.

Базовим для нашого експерименту стало визначення відкритої соціально-педагогічної системи, основним принципом функціонування якої є поєднання сил сім'ї та навчально-виховного закладу.

2.3. Результати констатувального експерименту

Спочатку ми обстежували дітей із нормальним інтелектом (50 дітей), а потім розумово відсталих (50 дітей).

Усі діти (100 осіб) вступили до емоційного контакту з експериментатором, прийняли завдання, були готові до бесіди. Але розуміння завдань та якість їх виконання у дітей порівнювальних груп були різними.

Розглянемо виконання кожного завдання досліджуваними дітьми.

Серія I.

Завдання 1. Уявлення про себе.

На запитання «Як тебе звать?», «Скільки тобі років?» змогли відповісти усі вихованці загальноосвітніх дитячих садків (100%). Диференціювали свої ім'я та прізвище більшість дітей (80%). Питання «Коли буває твій день народження?» у деяких досліджуваних викликало сумніви, утруднення у пошуку відповідей. Правильно на нього відповіли все ж таки більша частина дітей (90%). Інші діти свій день народження змогли співвіднести із порами року або з іншою подією після уточнюючих, додаткових запитань експериментатора. У розповідях дітей, що змогли самостійно називати день свого народження, знайшли відображення переживання, пов'язані із отриманими подарунками від родичів і друзів.

Наведемо приклади висловлювань деяких дітей про день свого народження.

Так, Сашко О., 5 р. 9 міс., розповів : «До мене приходили гості. Усі вони принесли подарунки. Мені подарували багато іграшок». Олена Є., 5 р. 8 міс.: «Мама і тато подарували мені цікаву книжку. У ній багато малюнків, віршів. Дідусь подарував ляльку. Її звать Катруся». Рома М., 5 р. 5 міс.: «До мене приходили друзі. Усі принесли подарунки. Нам було весело, смішно».

У багатьох розповідях дітей простежувалось задоволення яскравими враженнями, турботою близьких та рідних людей.

Найбільш яскраві враження знайшли відображення у висловлюваннях дітей, з дня народження яких минуло небагато часу.

Потім досліджуваних просили називати частини тіла та обличчя (руки, ноги, голову, тулуб, шию, очі, ніс, рот, вуха) й уточнювали їх призначення. Більшість дітей правильно називали частини свого тіла та обличчя (80%). Деякі вихованці загальноосвітнього дитячого садка (20%) при називанні частин тіла помилялись. Наприклад, Олеся Т., 5 р. 1 міс., замість «голови» говорила «череп»; Костя П., 5 р. 6 міс., замість «живіт» говорив «тулуб».

Серйозними помилками такі відповіді не вважаємо, тому що після уточнення діти відповіли правильно.

У багатьох вихованців(80%) уявлення про призначення частин тіла чіткі, правильні.

Невелика група досліджуваних (20%) не змогли визначити функціональне призначення усіх частин тіла.

У цікавих, на наш погляд, висловлюваннях дітей знайшли відображення правильні, але не узагальнені уявлення про функціональне призначення деяких частин тіла та обличчя. Наприклад, Сергій З., 5 р. 5 міс. вважає, що ніс людині потрібний, щоб «можна було ротом дихати вільно»; Таня І., 5 р. 3 міс., вважає, що «волосся потрібне, щоб бути гарною».

Одиничні неадекватні відповіді дітей пов'язані із труднощами при визначенні досліджуваними функціонального призначення тулуба чи шиї.

Так, Віка М., 5 р 4 міс., сказала: «Ноги потрібні, щоб взуття одягати, тулуб – для плаття, шия – носити ланцюжок». Але такі неправильні відповіді нетипові для вихованців загальноосвітніх дошкільних закладів.

Завдання, спрямоване на впізнавання себе на фото, виконали усі досліджувані даної групи.

Отримані дані показують, що вихованці підготовчих до школи груп загальноосвітніх дитячих садків знають своє ім'я (100%), прізвище (100%), вік (100%), диференціюють ім'я та прізвище (80%); більшість дітей мають уяв-

лення про призначення тіла та обличчя (80%), у всіх дітей (100%) сформований особистий зоровий образ.

Розглянемо, які результати ми отримали при виконанні аналогічних завдань розумово відсталими дітьми.

Вихованці корекційного дитячого садка для дітей з порушеннями інтелекту по-різному відповідали на запитання «Як тебе звать?» Деякі діти (32%) давали правильні відповіді. Багато досліджуваних (68%) відповідали неправильно, називаючи ім'я та прізвище одночасно. Діти засмучувались, розрізняючи формулювання запитань («Як тебе звать?», «Назви своє ім'я»). Тільки незначна кількість досліджуваних (4%) змогли чітко відповісти на запитання педагога.

Найскладнішим для розумово відсталих дітей стало запитання «Скільки тобі років?». Правильно назвали свій вік тільки незначна частина досліджуваних (14%). Більшість дітей (86%) або відповідали «Не знаю», або давали неправильні відповіді («Мені п'ять років», у той час коли багатьом було 7 років).

Ще більш складним для вихованців дитячих садків спеціального призначення стало запитання про день народження. Ніхто із них не зміг назвати свій день народження, тим більш – не пам'ятав пов'язаних із ним подій. В уявленні розумово відсталі дитини день народження не зафіксований.

Досліджувані даної категорії затруднялись відповісти на запитання про частини тіла та обличчя, про їх призначення. Усі частини тіла та обличчя не змогла назвати жодна дитина.

На запитання про функціональне призначення деяких частин тіла та обличчя багато дітей відповідали неадекватно (36%).

Наведемо приклади деяких відповідей. Наді М., бр., Оксані Н., бр. 1 міс., тулуб потрібен для того щоб «сорочку одягати»; Олена К., 5 р. 7 міс, тулубом «дихає»; Марина С., 5 р. 11 міс., сказала, що «тулуб, щоб дітей народжувати, щоб руки, ноги, голова разом були».

Розповсюдженими для розумово відсталих дітей відповідями на запитання «Для чого потрібні руки?» були такі: «Руки потрібні для того, щоб їсти» (Оксана Ш., 5 р. 6 міс.; Вова К., 5 р. 9 міс); «Щоб пальці не падали» (Віра О., 5 р. 11 міс.); «Щоб на пальцях рахувати» (Олена О., 6 р., 1 міс.); «Пальчики показувати» (Влад З., 5 р. 10 міс).

На питання експериментатора про призначення ніг Наталя Г., 5 р. 11 міс., Сергій З., 5 р. 8 міс., Мирослава Е., 5 р. 11 міс., відповіли : «На ніжки одягають чоботи, колготи».

Про призначення очей: «Щоб мити милом» (Оксана М., 5 р. 3 міс.); «Щоб засинати» (Антон У., 5 р. 1 міс.).

Олена А., 5 р. 9 міс., на питання «Для чого потрібні вуха?» відповіла : «Дивитись телевізор»; Оксана С., 5 р. 10 міс., Оля В., бр. 2 міс.: «Щоб слухатись маму, виховательку». У Юлі К., 6 р. 2 міс., «Вуха відпочивають».

Волосся, за думкою більшості дітей, необхідно, «щоб коси заплітати», «щоб не бути лисим».

До неправильних відносимо й такі відповіді дітей, у яких функціональне призначення частин тіла вони пов'язують зі своїм життєвим досвідом, наприклад, із хворобою. Так, Яна П., 6 р. 4 міс., вважає, що руки потрібні, «щоб пальчики лікувати».

Для розумово відсталих дітей характерними є і неузагальнені відповіді: «Руками миють обличчя» (Марина Д., 5р. 11міс); «Ноги потрібні щоб танцювати» (Надя О., 5 р. 2 міс.).

Зазначимо, що у висловлюваннях кожної розумово відсталого дитини відображувались і неадекватні, і неузагальнені уявлення про функціональне призначення різних частин тіла та обличчя. У цілому можна говорити про неформованість даних уявлень у дітей досліджуваної категорії.

Розумово відсталі діти у більшості випадків не знають свій вік. Ніхто із них не називає свій день народження. Уявлення про нього в усіх обстежених нами розумово відсталих дошкільників відсутні. Такими неточними, нечіт-

кими уявленнями про себе діти із порушеннями інтелекту різко відрізняється від своїх ровесників із нормальним інтелектом.

У більшості розумово відсталих дітей (76%), що приймали участь у констатуючому експерименті, з'ясувалась несформованість зорового образу «Я», точніше, він носив нестійкий характер. Тільки частина досліджуваних дітей (24%) змогла із впевненістю впізнати себе на фото.

Наші спостереження показали, що у пошуках своїх фотокарток багато дітей звертали увагу на одяг зображених людей або на оточуючі їх предмети, атрибути.

Діти часто замислювались, коли бачили свої та інших дітей фото вперше. Інколи вони впізнавали себе. Але «сумніви» експериментатора («Можливо, це не ти?», «Можливо, це інший хлопчик, дівчина?») ускладнювали ситуацію спілкування. Дитина відповідала: «Так, це інший хлопчик (дівчина)».

Результати виявлених уявлень про себе у нормально розвинених та розумово відсталих дітей представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Уявлення про себе у дошкільників із нормальним інтелектом та розумово відсталих (у %).

Категорія дітей	Кількість дітей	Зміст питань і завдань						
		Як тебе звуть?	Скільки тобі років?	Коли твій день народження?	Назва частин тіла та обличчя	Назва призначення частин тіла та обличчя	Називання прізвища (диференційовано)	Впізнавання себе на фото
Нормально розвинених	50	100	100	90	80	80	80	100

Розумово відсталих	50	32	14	0	0	0	4	24
--------------------	----	----	----	---	---	---	---	----

Таблиця показує, що багатьом розумово відсталим дітям характерна неформованість уявлень про себе. На відміну від своїх однолітків із нормальним інтелектом, вони намагались відповідати на питання, не дослухавши його до кінця. Багатьом дітям повторювали інструкцію кілька разів з метою зосередження їх уваги на питанні. Це допомагало дітям зосередитись на смисловій стороні запитання.

Завдання 2. Уявлення про свою сім'ю.

Ми передбачали, що виконання даного завдання викличе у наших досліджуваних великі труднощі. Тому заздалегідь ознайомились із складом їх сімей та підготували додаткові уточнюючі питання для кожної дитини. Крім того, ми підібрали сюжетні картинки із зображенням сім'ї, де кожен із її членів виконує будь-яку дію (Додаток 7, малюнок 1-3; Додаток 8, мал.1,5). У приміщенні, де проводився експеримент, знаходились предмети домашнього застосування, знайомі дітям (телефон, телевізор та ін.), предмети особистого користування (косметика, посуд та ін.).

Виявлення уявлень про склад сім'ї у вихованців загальноосвітнього дитячого садка показало, що у більшості випадків (94%) діти знають склад сім'ї. Частина дітей (38%) знають ім'я та по-батькові обох батьків, називають їх. Деякі (20%) назвали ім'я та по-батькові тільки одного із батьків (мати чи батька); інші досліджувані (42%) назвали тільки імена своїх батьків.

Деякі вихованці загальноосвітніх дитячих садків називають своїх батьків так, як до них звертаються інші діти («тіточка Оля», «Дядько Микола» тощо).

В цілому можна зазначити, що більшість нормально розвинених дошкільників знають склад своїх сімей, називають ім'я кожного із родичів.

Що стосується розумово відсталих дошкільників, ніхто з них не назвав ім'я та по-батькові своїх батьків. Лише одна дитина (Руслан У., 6 р. 6 міс)

намагалась назвати ім'я та по-батькові свого татуса: «Олександрович Іванович» (Олександр Іванович).

Уявлення про батьків у даної категорії дітей не сформовані. Зустрічались дуже неадекватні відповіді. Так, Олена Л., 6 р. 11 міс., назвала свою матусю по-батькові «мама». Більшість усіх розумово відсталих вихованців (44%) змогли назвати ім'я тільки одного із батьків.

Прохання назвати усіх членів сім'ї у багатьох дітей викликало тривалу мовчазність. Вони часто не розуміли завдання. Коли ми запитували: «Хто ще, крім мами і тата, живе з вами?», діти називали інших родичів: сестер, братів, бабусь та дідусів.

Крім того, вихованцям дитячих садків спеціального призначення пропонували розглянути картинку (сюжетну) із зображенням сім'ї, відповісти на запитання: «Кого ти бачиш на картинці? Як одним словом можна назвати зображених на картинці людей?» (Додаток 7, мал.1)

Перше питання передбачало у відповіді перелічення зображених на картинці персонажів – членів родини (мама, тато, син, донька, бабуся, дідусь). В цілому діти виконували це завдання. У деяких випадках називали людину, зображену на картинці, за її належністю до чоловічої чи жіночої статі: «Тітки чи дядьки» (Олена М., 6 р. 11 міс), «Хлопчики та бабусі» (Денис К., 6 р. 1 міс). Зустрічались й інші узагальнення: «Дорослі» (Максим К., 6 р. 9 міс.), «Люди» (Олена Ш., 6 р. 11 міс).

Діти правильно відповідали на запитання «Як звуть твого брата (сестру)?». Коли ми ставили питання інакше («Назви ім'я свого брата (сестри)'), вихованці часто замовкали.

Частина дітей (34%) з порушенням інтелекту називали імена своїх бабусь і дідусів. Із них 18% дітей називали ім'я тільки одного із рідних, інші 16% називали імена обох (бабусі, дідуся).

Вважаємо за важливе зазначити, що у кожному конкретному випадку бесіда про сім'ю або про окремих її членів викликала позитивну емоційну ре-

акцію дитини. За ходом виконання завдання діти висловлювали своє відношення до членів своєї родини («Я її люблю», «Вона гарна» і т.д.) або використовували зменшувально-ласкаві імена («Матуся, бабуся» і т.д.). Словник розумово відсталих дітей значно менший, ніж у їх нормально розвинених ровесників. А також емоційність, виражена іншими засобами (міміка, жести та ін.) виявлялась далеко не у всіх досліджуваних.

Результати виконання завдання 2 представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Уявлення про сім'ю у дошкільників із нормальним інтелектом і розумово відсталих (правильні, повні відповіді представлені у %).

Категорія дітей	Кількість дітей	Зміст завдань		
		Називання складу сім'ї	Називання імен, по-батькові родичів, (одного з батьків)	Називання імен та по-батькові родичів (обох батьків)
Нормально розвинені діти	50	94	20	38
Розумово відсталі діти	50	0	0	0

Результати завдання 2 свідчать, що називання складу сім'ї викликає труднощі тільки у розумово відсталих дітей. А назвати ім'я та по-батькові батьків було важко усім досліджуваним дітям.

На нашу думку, і батьки, і дитячий садок приділяють цьому недостатньо уваги.

Завдання 3. Уявлення про професії батьків.

У процесі виконання досліджуваними даного завдання з'ясувались уявлення про професії їх батьків. З цією метою ми запропонували дітям відповіді на низку запитань.

Усі діти, як нормально розвинені, так і розумово відсталі, із задоволенням прийняли завдання, активно приймали участь у бесіді.

Аналіз отриманих даних показав, що деякі вихованці загальноосвітніх дитячих садків називають професії обох своїх батьків (36%). Інша частина до-

сліджуваних називає або тільки їх професії (14%), або тільки місце роботи (42%). 8% дітей не змогли нічого самостійно згадати та сказати про професії своїх батьків.

Наведемо приклади висловлювань досліджуваних дітей. Максим В. (6 років) про професію батька сказав: «Мій тато лікар. Він животи розрізає». На запитання експериментатора «Що ще твій тато робить? Що він робить для дітей?» дитина відповіла: «Наказує дихати. І все».

Інший приклад. Ганна С., 5 р. 7 міс., вважає, що вчитель навчає дітей «робити досліди». Її мати вчитель хімії. На питання «Що ще робить твоя мама? Чим займаються у школі інші вчителі? Чого вони навчають дітей?» – відповіла: «Виховують до роботи та навчання».

Самостійні висловлювання дітей про місце роботи й характер трудової діяльності їх батьків не відрізнялись різномаяттям.

З метою уточнення уявлень про професії батьків дітям пропонували розглянути картинки із зображеннями людей: вчитель, лікар, водій, кухар, продавець, слюсар, перукар (Додаток 8, малюнки 2-4; Додаток 8.1., мал. 1,2). Після розглядання картинок кожну дитину запитували: «Хто намальований на картинці? Ким він (вона) працює? Як ти здогадався, що це лікар (кухар, вчитель та ін.)?».

У таких випадках від дитини вимагали специфічного впізнавання персонажу, зображеного на картинці. Після бесіди за сюжетними картинками дитині знов пропонували згадати, ким працюють батьки.

Деякі діти (15%) змогли згадати і розповісти про те, що роблять їх батьки на роботі.

Таким чином, ми прийшли до висновку, що більшість дітей із нормальним інтелектом не мають чітких уявлень про професії своїх батьків (66%).

Що стосується розумово відсталих дошкільників, то значна їх частина (90%) не мала навіть елементарних уявлень про професії своїх батьків. На запитання «Де працює твій тато (мама)?», ми чули відповідь «На роботі».

Тільки частина таких дітей (10%) змогли дати відповідь на запитання експериментатора «Ким працюють твої мама і тато?». Діти називали лише дії, що виконують їх батьки: «Мама дає сніданок, а тато крутить колеса» (Оксана У., 6 р. 11 міс).

Використання наочності (сюжетні картинки із зображенням людей різних професій), інколи полегшувало виконання завдання розумово відсталими дітьми (10%). Наведемо приклади їх висловлювань: «Це – вчителька. Тут парти» (Оля Б., 6 р. 11 міс); «Лікар лікується» (Олена Г., 6 р. 11 міс); «Продавець продає ковбасу, гроші» (Юра В., 6 р. 3 міс.); «Вона вихователька. Вона на дворі. Із дітьми. Граються» (Марина Т., 6 р. 7 міс.).

Після розглядання сюжетних картинок і складених за ними розповідей частина дітей змогли згадати трудові дії своїх батьків. Наприклад, Неля В., 7 р. 2 міс., сказала: «Моя мама теж фарбує стіни»; Артем К., 6 р. 11 міс.: «Мій тато працює на тролейбусі».

Сюжетні картинки допомогли дітям зазначеної категорії актуалізувати свої уявлення та дати відповіді на деякі запитання.

Таким чином, уявлення розумово відсталих дітей про професії батьків фрагментарні, нечіткі.

Результати представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Уявлення про професії батьків у нормально розвинених і розумово відсталих дошкільників (у %).

Категорія дітей	Кількість дітей	Характер виконання завдань	Самостійно	За допомогою педагога		
			Правильно	Правильно	Неповні відповіді	Неправильні відповіді
Нормально розвинені діти	50		36	14	42	8
Розумово	50		0	0	20	80

відсталі діти						
---------------	--	--	--	--	--	--

Таким чином, отримані в ході експерименту й представлені у таблиці 3 дані показують, що уявлення про професії батьків недостатньо сформовані як у дітей із нормальним інтелектуальним розвитком, так і у розумово відсталих. Але у більшості випадків діти з нормальним інтелектом використовували допомогу дорослого. Спираючись на уточнюючі питання експериментатора, сюжетні картинки, вони змогли згадати (хоча і не у повній мірі), ким працюють їх батьки.

Що стосується розумово відсталих дошкільників, з'ясувалось, що допомога експериментатора у більшості випадків не привела їх до актуалізації знань про професії батьків.

Завдання 4. Уявлення про людей, близьких за повсякденним спілкуванням.

У ході виконання даного завдання дітьми з'ясувалась наявність у них уявлень про людей, близьких за повсякденним спілкуванням (однолітків, співробітників дитячого садка).

Усі нормально розвинені досліджувані змогли назвати імена своїх ровесників, імена та по-батькові вихователів. Більшість дітей (78%) назвали ім'я, по-батькові няні (помічника вихователя). Ім'я та по-батькові музичного керівника назвала тільки невелика кількість вихованців (34%). Приблизно друга частина всіх нормально розвинених дітей (48%) назвали ім'я та по-батькові медичної сестри.

Дітям, які не змогли згадати імена та по-батькові помічника вихователя, медсестри, музичного керівника пропонували відповісти на запитання: «Хто приносить сніданок, вбирає в приміщенні групи? Як її звать? Хто в дитячому садку лікує дітей, вимірює їм температуру? Як її звать? Хто проводить музичні заняття? Як її звать?»

Ці уточнюючі запитання допомогли дітям згадати конкретні ситуації, пов'язані із названими дорослими, актуалізували пам'ять досліджуваних, що позитивно вплинуло на кінцевий результат: усі діти змогли згадати імена та по-батькові дорослих.

Отже нормально розвинені діти мають уявлення про людей, близьких за повсякденним спілкуванням.

Результати розумово відсталих дітей дають нам можливість стверджувати, що їх уявлення про людей, близьких за повсякденним спілкуванням, край замалі. Більшість розумово відсталих дітей (58%) змогли назвати імена своїх однолітків. Більша частина вихованців підготовчих до школи груп дитячих садків для дітей з порушеннями інтелекту назвали ім'я та по-батькові вихователів. Ніхто із дітей не назвав ім'я, а тим більш, по-батькові помічника вихователя, медичної сестри та музичного керівника.

Після цього дітям задавали уточнюючі запитання, аналогічні тим, на які пропонували відповісти нормально розвиненим досліджуваним дітям, після чого деякі розумово відсталі діти (20%) змогли згадати імена та по-батькові своїх вихователів та інших дорослих - співробітників дитячого садка.

Результати виконання даного завдання представлені в таблиці 2. 4.

Дані, отримані у бесіді із дітьми, свідчать про засвоєння нормально розвиненими дошкільниками свого повсякденного досвіду, при необхідності, згадують людей, близьких за повсякденним спілкуванням.

Таблиця 2.4.

Уявлення нормально розвинених та розумово відсталих дошкільників про людей, близьких за повсякденним спілкуванням (у %).

категорія дітей	кількість дітей	характер виконання завдання	зміст завдань				
			назвати імена однолітків	назвати ім'я та по-батькові			
				вихователя	няні (помічника вихователя)	медичної сестри	музичного керівника
нормально розвинені	50%	самостійно	100	100	78	48	34

		за допомо- гою	0	0	22	52	66
розумово відсталі	50	самостійно	58	58	0	0	0
		за допомо- гою	10	20	20	16	20

Вихованці спеціальних дошкільних закладів спонтанно не фіксують досвід спілкування з іншими людьми та потребують спеціальної педагогічної допомоги у засвоєнні цього досвіду спілкування.

Завдання «Гра у школу».

Розглянемо результати спостереження за дітьми в процесі гри.

Отримавши інструкцію пограти «у школу», нормально розвинені діти запитували експериментатора: «Хто буде вчителем?», «А можна, я буду?», «Що лежить у сумках (портфелях)?». Питання відносилися до подальшої поведінки дітей.

Експериментатор відповідав, що «вчителями» можуть бути самі діти, вони повинні між собою домовитись, хто «вчитель», а хто «учень». У хід гри експериментатор не втручався.

Більшість нормально розвинених дітей із бажанням почали гру (74%). Вони швидко домовилися, хто буде «вчитель», а хто «учень». Гра їх була достатньо цікавою. Діти сідали за столи («парти») та починали навчальну діяльність: починали писати. «Урок» займав у грі відповідальне місце та був накопичений типовим навчальним змістом. Усе, що не відносилось до навчання, зводилось до мінімуму. У результаті гри залишались конкретні продукти діяльності дітей. Це – аркуші («зошити») із літерами, цифрами. У багатьох «зошитах» стояли оцінки «5» та «4», які діти отримали від «учителя». Поведінка цих дітей була підкорена змісту гри.

Частина дітей (26%) не бажала тривало займатися «навчальною діяльністю». Після декількох хвилин роботи у «зошитах» вони починали розглядати книгу «Абетка», розмовляли, підходили до «вчителя». Поведінка цих дітей була підкорена лише зацікавленості до розглядання шкільних принад.

Таким чином, можна виділити два рівні поведінки нормально розвинених дітей.

До **першого рівня** поведінки відносяться діти, поведінка яких була у повній мірі підкорена змісту ігрової ситуації.

Другий рівень поведінки показали діти, у яких лише на першому етапі гри поведінка була підкорена її змісту. В подальшому їх цікавила лише зовнішня форма гри. Вони розглядали «Абетку», інші шкільні атрибути. В цілому підкорити свою поведінку ситуації гри ці діти не змогли.

При організації гри з розумово відсталими вихованцями виявилось, що ніхто із них не запитував експериментатора про подальшу свою поведінку. Отримавши інструкцію пограти «у школу», вони з радістю брали сумки-портфелі та сідали за столи парти, очікуючи подальшої інструкції від дорослого (84%).

Ніхто із дітей самостійно не брав на себе роль «вчителя». Тільки після запитання експериментатора «Хто ж із нас буде вчителем?» знаходилась дитина, яка брала на себе цю роль. У подальшому спостерігалось повне безсилля цього «вчителя», який не знав, що сказати своїм «учням».

Діти – «учні» також продемонстрували поведінку, неадекватну їх ролі. Деякі діти роздивлялись картинки «Абетки». Інші, відкривши «зошит» і написавши дві-три літери, покидали свої «парти», безцільно прогулювались приміщенням групи. Самостійно розіграти сюжет шкільного життя ці вихованці не змогли.

Ці розумово відсталі діти продемонстрували **третій рівень** поведінки у гри. У них виявлялась зацікавленість до сюжетно-рольової гри, але самостійно розіграти певний сюжет вони не змогли.

Частина розумово відсталих дітей (16%), тримаючи у руках портфелі, йшли у той куток групи, де знаходились іграшки, та, забувши про «портфелі», починали грати із ляльками. Поведінку дітей, які зовсім не змогли організува-

ти гру у «школу», ми умовно назвали **четвертим рівнем**. Ці діти зовсім не готові до сюжетно-рольової гри.

Таким чином, гра «у школу» з вихованцями спеціальних дитячих садків показала, що самостійно вони не можуть організувати сюжет нової гри; ці діти не мають уявлень про свою поведінку у шкільному житті, про взаємовідносини вчителя і учнів, учнів між собою.

Результати експерименту «Гра «у школу» представлені за допомогою гістограми 1.

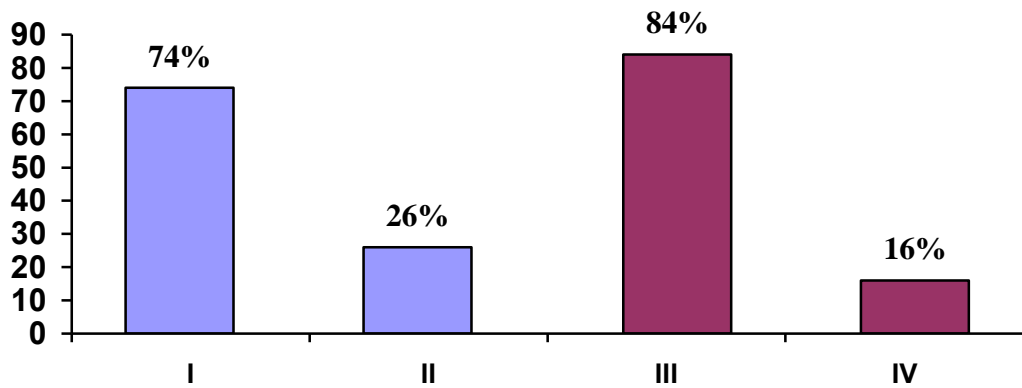
Результати, отримані у даному експерименті показали, що далеко не у всіх нормально розвинених дітей (26%) є психологічна готовність навчання у школі. У всіх розумово відсталих дошкільників сформована установка на дорослого. Самостійно вони не змогли налагодити свої взаємовідносини у новій грі. Кожна дитина займалася своєю «справою».

На наш погляд, це викликано, з одного боку, тим, що у цих дітей спеціально не формувались уявлення про шкільне життя та діяльність учнів. Самостійно ця соціальна позиція у них не формується. З іншого боку, у них відсутні узагальнені уявлення про себе, про однолітків, а тому недостатньо сформовані взаємовідносини у колективній діяльності.

Дані експерименту «гра у школу» ми порівняли із даними, отриманими у перших чотирьох завданнях.

Гістограма 1.

Рівні поведінки розумово відсталих та нормально розвинених дошкільників під час гри «у школу».



Умовні позначення:

- - нормально розвинені дошкільники;
- - розумово відсталі дошкільники.

Аналіз цих даних свідчить, що діти, у яких є узагальнені уявлення про соціальні явища, у грі виявили більшу активність, самостійність та зацікавленість навчальною діяльністю. Їх поведінка була підкорена замислу гри. У них наявна сформованість взаємовідносин з однолітками у сюжетно-рольовій грі. Таких дітей було всього 37 із 50, що складає 74 % (вихованці загальноосвітніх дитячих садків).

Діти, у яких не достатньо узагальнені уявлення про значимі для них спеціальні явища, у грі виявили зацікавленість лише зовнішньою формою навчально-шкільної діяльності. Їх поведінка відповідала змісту гри, але серед них не було лідерів. Ці діти – також вихованці загальноосвітніх дитячих садків (13 із 50, що складає 25%).

Діти, у яких визначено низький рівень уявлень про соціальні явища, не змогли розіграти гру «у школу». Усі вони були вихованці спеціальних дитячих садків для дітей із порушеннями інтелекту (42 із 50 дітей, що складає 84%).

В цілому завдання серії I ми вважаємо найважливішими у пошуку можливості наблизити особистий досвід спілкування кожної дитини до спілкування із дорослими (як знайомим, тобто близьким, так і незнайомим). У про-

цесі співбесіди дитина має можливість розповісти про те, або про тих, хто їй найближчий, найдорожчий; виявити свій стан при цьому (емоційний, когнітивний, поведінковий). А дослідник має можливість спостерігати за дитиною, привносити особистісно-орієнтувальний підхід до кожної дитини.

Вважаємо необхідним зазначити, що у нашому дослідженні ми дотримувались принципу послідовності у пошуку завдань, що виконують діти досліджуваних нами категорій.

Умовою успішності навчання є достатня довільність поведінки, що забезпечує реалізацію мотивів навчання, які має дитина. Довільність зовнішньої, рухової поведінки, забезпечує дитині можливість витримувати шкільний режим, зокрема організувати свою поведінку на уроках.

Систематичне засвоєння дітьми знань на заняттях у дошкільних закладах складає основу оволодіння деякими елементами навчальної діяльності. Дошкільники оволодівають умінням слухати та послідовно виконувати вказівки дорослого, підкорювати свої дії правилам, що спрямовані на оволодіння цими засобами.

Останній рік знаходження дитини у дитячому садку - кризовий у багатьох напрямках. Усі досягнення, що відбуваються у старшому дошкільному віці, є закономірним результатом шляху розвитку, який проходила дитина раніше, завершенням великого етапу розвитку, та разом із тим, необхідною основою переходу до наступного етапу. Важливо зазначити, що підготовка до цих досягнень відбувається головним чином через види діяльності, що є характерними для дошкільного віку, у системі взаємовідносин дитини із дорослим та однолітками, що має дитина у цьому віці у відповідності до форм виховання та навчання.

Педагоги є однодумцями у визначенні основних компонентів підготовки дітей до школи протягом знаходження дитини у дошкільному закладі. Це – розумова, особистісна, фізична, трудова, емоційна підготовка, кожна із яких має свої складові частини.

Завдання серії II були спрямовані на вивчення всіх цих складових. Особливої уваги все ж таки ми приділяли вивченню розумового розвитку кожної досліджуваної дитини, її поведінці у спілкуванні при виконанні завдань цієї серії. Не вважаємо необхідним розповідати докладно про виконання завдань цієї серії кожним із 100 дітей, бо вони протоколювались і оцінювались у відповідних балах (розділ 2.2.). Зазначимо тільки, що найбільш складними для розумово відсталих дітей у порівнянні із їх нормально розвиненими однолітками були такі завдання: у бесіді показати своє уявлення про навколишній світ, емоційно розповісти, простежуючи послідовність у розповіді про будь-що (картинка), або про будь-кого (картинка, людина). Внаслідок відповідних розумово відсталими дітям рівням розвитку (особливо мовленнєвим), яскравість, емоційність, послідовність розповідей не давала нам можливості називати їх повноцінними. Кількісні уявлення, рахунок, звуковий аналіз слова, продовження ряду та інші завдання наших досліджуваних також потребують величезної допомоги з боку дорослого. Дитина не має можливості спілкуватись повноцінно, а тому і не бажає. Таким чином, вважаємо, що у корекційному навчанні треба звертати на це величезну увагу.

Виконання завдань серій I, II досліджуваними дітьми (як нормально розвиненими, так і розумово відсталими) ще раз показали, що навчання повинно бути спрямованим на ідею всебічного розвитку в підготовці дітей до школи, що можливо при використанні методів та прийомів, які активізують пізнавальну діяльність дітей у процесі навчання. А саме, найбільш значущими концепціями для нашого дослідження (на різних етапах його виконання) стали: теорія дошкільної педагогіки про ампліфікацію (збагачення) дитячого розвитку, що передбачає необхідність повноцінного використання специфічних умов кожного вікового періоду [52,110]; теорія диференціації процесів виховання та навчання у залежності від вікового періоду, у кожному із котрих є певні – провідна діяльність та відношення до оточуючих людей, до дійсності

[81, 171, 260, 278]; положення про формування особистості дитини в процесі спілкування з навколишніми людьми [218, 222, 235].

Як вже зазначалось, ми в нашому дослідженні не тільки вивчали стани готовності дітей до спілкування з ровесниками та дорослими, але й були впевнені, що без вивчення розумового, мотиваційного, емоційно-вольового розвитку спілкування на етапі його формування не може бути можливим.

Розвиток емоційної сфери має велике, особливе значення для корекції психічного розвитку дітей із порушеннями інтелекту та підготовки їх до школи, у тому числі до формування комунікативної готовності. Здоровий емоційний клімат (спокійний, доброзичливий, радісний) як у сім'ї, так і у закладі, надає дитині можливість придбати бажання спілкуватися з іншими людьми, уважно придивлятися до своєї поведінки, корегувати її при необхідності.

Вірогідність аналізу результатів виконання завдань серії III ми вбачали у попередньому спілкуванні з батьками, вихователями досліджуваних дітей; прислуховувались до висновків їх спостереження, як деякі позитивні або негативні емоційні стани дітей впливають на їх розвиток, як діти набувають досвіду їх використання. Також ми використовували особистий дитячий досвід, тобто те, що запам'ятали з дитинства: виникнення почуття здивування, радості, співчуття та інші емоції після деяких обставин, ситуацій та ін. Це допомогло нам підібрати завдання серії III.

Наведемо приклади.

1. Дитину образили. Виникла агресія з її боку. Мати спокійно розповіла, що у таких випадках бажано бути стриманим, доброзичливо усміхатися кривднику. Після деяких подібних обставин дитина з радісною усмішкою прибігає додому і каже: «А він (вона), коли я усміхався заплакав. Тепер ми друзі».

2. Дитина не може стриматись: постійно зітхає, хоча не бажає спати. Матуся дивує дитину, вражає її інформацією. Бажано, щоб це була не обов'язково приємна інформація для дитини. Наприклад, що дитина залиши-

ла брудні плями на одязі виховательки. Цього дійсно не було. Дитині неприємно. Зате зітхання зникають. Мати звертає на це увагу, пояснює, що вона пожартувала, щоб допомогти позбавитися неприємних зітхань. У майбутньому дитина використовує цей досвід в особистому житті. Приємними залишаються у пам'яті події, що відбувались, тобто після неприємних почуттів.

3. Мати прикладає листя капусти, подорожника на деякі поранення на тілі дитини. Вони швидко зникають. Дитина схвильована, краще сказати, здивована. Вона не знала про те, що можна дещо вилікувати без використання традиційних ліків. У той же час дитина самостійно навчилася плавати у річці без допомоги батьків, хоча до цього ніяка допомога не була корисною. Дитина хвилювалась, боялась. Тепер вона радіє.

4. Дитині наснилася яскрава райдуга. У той же день матуся розповідає про те, що вранці дійсно таке було у природі. Про сон свій дитина не розповідала. Вона здивована. Швидко в неї виникає бажання частіше спілкуватися з близькими людьми, допомагати, турбуватися про них. Найважливішим для цієї дитини стає саме це. Вона здивована. Раніше таких бажань не виникало. Також дитина набула великого бажання малювати, танцювати, грати на музичних інструментах, співати.

5. У приміщення дитячого садку під час грози влетіла кульова блискавка. Мати дитини поряд не було, хоча вона знаходилась у тому ж приміщенні. Дитина бачить, як кулька приблизно на відстані 3х- 4х метрів від неї «стоїть». Вона не налякана, але дуже здивована. Таку «картинку» випадково побачила вихователька. Налякано сказала: «Спокійно стій». Швидко кульова блискавка зникла тим же шляхом, як і прилетіла, у відкриті двері. Вихователька розповіла про все це матусі дитини. Обидві вражені, здивовані, налякані, але ці почуття не показують дитині. На шляху додому, тримаючи маму за руку, дитина спокійно розповіла про те, що бачила. І мама, і дівчинка одночасно помітили, що спілкуючись, дитина чітко вимовляла звук «Р». Цього раніше

довго не було. Дівчинці 6 років. Обидві здивовані, радіють. Дівчинка зажадала співати, читати вірші, у текстах яких часто зустрічався звук «Р».

6. У дитячий садок посеред навчального року привели новеньку дівчинку. Їй 4 роки. До цього часу дитячий садок дівчинка не відвідувала. Мати, залишаючи дитину, сказала: «Тобі буде добре із вихователькою, хлопчиками та дівчатками. Я швидко повернусь». Але дитина плаче. Вихователька запросила дитину до телефону і сказала: «Оленка, з тобою хоче поговорити матуся». Дівчинка зраділа. Розмовляла з мамою за допомогою телефону, який, звичайно, мовчав. Вихователька «допомогла» йому не мовчати. Але дівчинка прийняла цю гру, яка для неї, звичайно, у її віці була дійсністю. Деякий час вихователька допомагала таким чином дівчинці спілкуватися із мамою, яка ще навіть не вийшла із приміщення дитячого садка. Швидко дитина навчилася самостійно спілкуватися із мамою за допомогою іграшкового телефону. Пройшло небагато часу. Бажання спілкуватися з матусею у колективі із знайомими дорослими (вихователька, інші співробітники дитячого садку), однолітками перейшло у бажання щось їм розповідати, навчати читати книжки, співати. У своєму віці дитина робила це «професійно».

7. Вранці хлопчик кладе на стіл виховательки велике, красиве яблуко. Відбувається діалог. Вихователька (В.): «Що це, Артем?». Дитина (Д): «Яблуко». В.: «Навіщо?». Д.: «Вам». В.: «Чому?». Д.: «Хочу». Дитина завжди була не багатомовна. Забіякуватий, при цьому, невеликий майстер спілкування. Але далі. В.: «Чому мені?». Деякий час хлопчик мовчить. Потім сказав: «Я Вас люблю». Виховательці, звичайно, приємно. Тим більш, що вона знає характер хлопчика. Усміхається. Усміхається стримано і дитина. В.: «Я теж тебе люблю. І інших дітей також. А якщо ти дозволиш, давай пригостимо яблуком інших хлопчиків та дівчат. Кого ти бажаєш пригостити?». Деякий час хлопчик мовчить. Потім каже: «Усіх». Радіє. Радіють діти. У той день колективні ігри дітей були особливо радісні, дружні. Що важливо – набули більшої

самотійності. У дітей з'явилося бажання спілкуватись. У деяких зникла агресія, у деяких – страх, тривога, невпевненість.

Таким чином, зауважимо, що в нашому дослідженні в подальшому аналізі емоційних станів дітей, ми звертатимемо увагу на такі подібні життєві випадки, а не тільки на аналіз завдань, які були нами використані у дослідженні (розділ 2.2.).

Аналіз літератури, отримані нами дані, дозволяють нам робити висновки щодо впливовості стану розвитку емоційної сфери «особливих» (розумово відсталих в тому числі) дошкільників на розвиток їх комунікативної діяльності, в контексті їх соціалізації на етапі переходу до навчання у школі. Одержані дані не стосуються нормально розвинених дітей. Вивчався стан розвитку емоційної сфери 50 вихованців спеціальних дошкільних закладів. Із них 25 дітей – експериментальна група, 25 – контрольна. У хлопчиків та дівчаток показники значно відрізняються.

Завдання серій IV, V, VI, VII, крім зазначеної в них мети, були спрямовані на діагностику комунікативного розвитку дошкільників з використанням моделювання діяльності спілкування.

Як і в інших серіях, основними критеріями для оцінки виконання завдань дітьми були:

- 1) характер виконання завдань (самотійність, уміння використовувати допомогу експериментатора);
- 2) повнота й правильність відповідей.

Для кількісної оцінки виконання завдань використовували чотирибальну систему (крім серії завдань №3).

Аналіз результатів виконання завдань серій IV-VII дозволив нам додатково визначити результати проведеного діагностичного обстеження (див. серію завдань № II).

Результати анкетування батьків, вихователів дошкільних закладів, проведеного з метою одержання більш об'єктивної оцінки щодо особливостей соціалізації дітей, виявило їх інтерес до проблеми взаємин дітей.

Якісний аналіз отриманих нами даних показав, що у більшості досліджуваних дітей є друзі в дошкільному закладі. Разом із тим, діти досить часто скаржаться дорослим на те, що їх ображають інші діти, що свідчить про невміння самостійно розв'язувати конфліктні ситуації.

Матеріали, отримані у констатувальному експерименті, для виявлення значимості різниць у виконанні завдань нормально розвиненими та розумово відсталими дітьми, отримали статистичну обробку. Статистична вірогідність виявлених різниць у групах досліджуваних дітей визначалась за критерієм χ^2 – хи – квадрат (К. Пірсон) [256].

На основі зазначених критеріїв та показників (розділ 2.1.) аналізу результатів виконання всіх завдань досліджуваними дітьми, їх можна умовно розподілити на 4 групи.

У першу групу (*високий рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності*) увійшли тільки нормально розвинені дошкільники (13).

Ми виявили, що діти цієї групи позитивно сприймали соціум, уміли будувати безконфліктні взаємини, контролювали прояв емоцій, настроїв; мали адекватну самооцінку; були обізнані з соціальними нормами та вміли використовувати набуті знання в життєвих обставинах; могли аналізувати ситуацію, знаходити способи розв'язання проблеми, способи спілкування з оточуючими людьми; мали високий рівень розвитку уяви і мислення, використовували мовленнєве кліше в різних ситуаціях спілкування; володіли соціально прийнятими способами вираження емоцій; виявляли почуття гумору, розуміли та створювали смішне.

Другу групу (*середній рівень соціально-комунікативної компетентності*) склали також вихованці загальноосвітнього дитячого садка (37).

В цілому, дітей цієї групи характеризувало позитивне світосприймання. Настрій цих дітей мінливий, але із перевагою гарного настрою. Досліджувані обізнані із соціальними нормами, але не завжди використовували набуті знання в життєвих ситуаціях, будували стосунки. Діти могли аналізувати ситуацію, але проблеми розв'язували переважно відомими способами, творчо не підходили до їх розв'язання. Рівень розвитку уявлень та мислення у дітей цієї групи достатній, але використання мовленнєвих кліше було не завжди адекватним. Мовлення їх недостатньо виразне, образне; способи вираження емоцій не завжди співпадають адекватністю із ситуацією спілкування.

У третю групу (*низький рівень соціально-комунікативної компетентності*) увійшли вихованці спеціального дитячого садка для дітей із порушеннями інтелекту (32).

Діти цієї групи недовірливо ставилися до соціуму, уникали контактів із однолітками та дорослими, у їх діях переважали вказівки останніх. Ці діти мали низький рівень обізнаності з соціальними нормами.

Діти цієї групи не виявляли інтересу до соціальних подій, готовності їх аналізувати. Вони мали переважно знижену самооцінку, бідний запас мовленнєвих кліше, що заважало, ускладнювало розвиткові їх комунікативної діяльності. Ці діти не розуміли та не створювали смішне.

У четверту групу (*рівень елементарного розвитку соціально-комунікативної компетентності*) також увійшли вихованці спеціальних дитячих садків для розумово відсталих (18).

Виявлені провідні форми спілкування у досліджуваних дітей представлені в таблиці 2.5.

Таким чином, дані констатуючого експерименту показали, що у більшості випадків у нормально розвинених дітей уявлення про значимі соціальні явища, рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності або сформовані (I рівень), або знаходяться у зоні найближчого розвитку (II рівень).

Таблиця 2.5.

Провідна форма спілкування у досліджуваних дітей (у %)

Категорія дітей	Форми спілкування		
	ситуативно-ділова	позаситуативно-пізнавальна	позаситуативно-особистісна
Розумово відсталі	84	16	-
Нормально розвинені	18	54	28

*Загальна кількість дітей – 100 осіб.

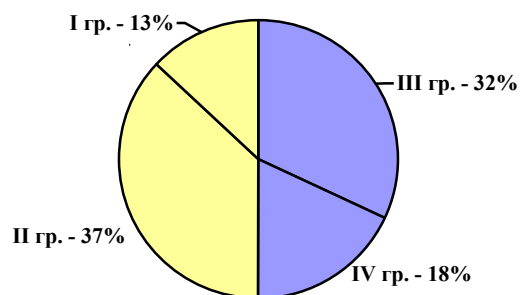
У розумово відсталих вихованців уявлення про соціальні явища у порівнянні із уявленнями їх нормально розвинених ровесників фрагментарні, неповні (III рівень), а у деяких випадках – елементарні (IV рівень), що впливає негативно на розвиток їх соціально-комунікативної компетентності.

Загальні дані констатуючого експерименту представлені у діаграмі 2.1.

Вірогідність отриманих нами даних підтверджується межами даного дослідження (його задачами, визначеними умовами, обраними методами).

Діаграма 2.1.

Рівні соціально-комунікативної компетентності



Умовні позначення: ■ - розумово відсталі діти;
■ - нормально розвинені діти.

Висновки до другого розділу

Аналіз робіт з проблеми дослідження дозволив нам визначити наявність різних підходів до вивчення феномену «шкільної адаптації», котрі у більшості

випадків визначаються науковими інтересами та конкретними задачами дослідників.

Відомо, що особливості дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема готовність до комунікації, здібність адекватно оцінювати та конструктивно вирішувати проблемні ситуації, що виникають в процесі спілкування із оточуючими, визначають ефективність адаптації.

До основних позитивних ознак адаптації, на наш погляд, можна віднести розвиток комунікативних можливостей дітей, становлення пізнавальних інтересів, а також підростаючу соціальну адекватність поведінки.

У нашому дослідженні ми знайшли підтвердження сталій науковій думці, що ефективність адаптації у нових умовах діяльності та спілкування у значній мірі обумовлена суб'єктивними факторами. Згідно з уявленнями, що склалися у сучасній науці, обсяг і характер набутих знань, спрямованість інтересів, емоційно-вольові якості та інші індивідуально-психологічні характеристики особистості створюють той чи інший ступінь волі реагування у певних умовах; основу індивідуальної адаптації до нових соціально-психологічних умов.

Навички спілкування, формуючись у процесі онтогенезу, забезпечують, перш за все, планування, реалізацію та контроль спільної діяльності. У зв'язку з цим тенденція, виявлена відносно досліджуваних дітей (в першу чергу - розумово відсталих) обумовлена не тільки розширенням кола їх соціально спілкування, але й необхідністю спільних дій навчального та не навчального змісту.

У процесі виявлення ступеня активності спілкування досліджуваних дітей, оцінки їх мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки ми використовували такі критерії: мотивація, активність, експресивність, тривалість спілкування; характеристика мовленнєвих висловлювань.

На етапі констатуючого експерименту було виявлено, що контакти з іншими дітьми у дошкільників з нормальним інтелектом в основному носять

мовленнєвий характер. Вони намагаються спілкуватися спільно. В ігровій діяльності розподіляють ролі між собою та підкоряються правилам гри, при цьому ігрові дії майже завжди супроводжують мовленням.

Простеження особистих якостей розумово відсталих дошкільників у рамках нашого дослідження показало, що значна більшість розумово відсталих дошкільників намагалась домінувати в спілкуванні з однолітками. Це виявлялось у деструктивних способах вирішення проблемних ситуацій, коли свідоме провокування конфліктних відносин із оточуючими супроводжується проявами фізичної та вербальної агресії. З одного боку, на нашу думку, достатньо високий показник агресивності та конфліктності може бути обумовлений деякою схильністю до агресивної поведінки дітей цієї досліджуваної групи за причин послаблення контролюючої функції особистої психічної діяльності. Агресивні відповідні реакції у дітей з розумовою відсталістю викликані менш важливими причинами, ніж у їх нормально розвинених ровесників. З іншого боку, підвищена конфліктність й агресивність можуть бути обумовлені переважно поганим відношенням до дитини у сім'ї, оскільки неблагоприємні мікросоціальні умови у сукупності з дефектами сімейного виховання негативно впливають на розвиток навичок конструктивних взаємодій з оточуючими та формують негативний поведінковий досвід особистості в цілому.

У нашому дослідженні в якості суб'єктивного показника, що відображує позитивну чи негативну динаміку адаптації розумово відсталих дітей, ми розглядаємо емоційні стани. Особливої уваги привернув рівень тривожності.

При моделюванні діяльності спілкування, як уже зазначалось, для діагностики комунікативного розвитку дошкільників, ми пропонували дитині на вибір спільну гру, бесіду з нею на пізнавальні, особистісні теми. Кожна ситуація взаємодії дитини з дорослим створювала умови для активізації у неї певної групи мотивів, для різноманітних приводів її звернення до дорослого (відповідних рівню розвитку у неї мотиваційного боку спілкування).

Обстеження розумово відсталих дошкільників показало, що вони значно відстають у комунікативному розвитку від нормально розвинених дошкільників, не бажають спілкування та співробітництва з однолітками. При їх контактах з ровесниками та дорослими склад діалогу, монологічне мовлення у більшості випадків були відсутніми. Негативізм в особливостях поведінки частіше був тривалим.

Вивчення форм спілкування показало, що діти не виявляють ініціативи у спілкуванні, використовують невербальні засоби, пасивно очікують допомоги дорослого, оцінки своїх дій. У деяких дошкільників ділові мотиви знаходяться у конкуренції з ігровими інтересами: вони віддають перевагу ігровій діяльності, а не спілкуванню з дорослим. У деяких дітей змістовні контакти з дорослим навіть зовсім відсутні.

Позаситуативно-пізнавальну форму спілкування виявили у 8 дітей з розумовою відсталістю (8%) і у 27 дітей з нормальним інтелектом (27%). У цих дітей низький рівень пізнавальної активності, одноманітний зміст пізнавальних контактів. У ситуації пізнавального спілкування дорослий отримує від дітей мало запитань. Ці запитання частіше спрямовані не на розкриття змісту будь-якого явища, а на виділення його зовнішніх особистостей. Діти не приймають пропозицію дорослого прочитати або про будь-що розповісти. Більшість контактів має ситуативний характер. Усі звернення до дорослого визначаються тією діяльністю, тим матеріалом, який він пропонує дитині у спілкуванні. Діти не підтримують бесіду на пізнавальні теми без наочного матеріалу.

Несформованість мотиваційного компонента спілкування визначає і низький рівень розвитку мовленнєвих засобів. У цих запропонованих дорослим ситуаціях взаємодії діти зрідка звертались до нього за особистою ініціативою, використовуючи мовленнєві засоби.

Позаситуативно-особистісна форма спілкування, що найбільш відповідає старшому дошкільному віку, була зафіксована у 14 дітей з нормальним інтелектом і не виявлена у їх розумово відсталих однолітків.

Більш тонко виявити вказані явища дозволяє вивчення форм розподілення зафіксованих показників, враховуючи вікові особливості досліджуваних дітей. У нашому дослідженні ця мета не мала місця першочергової. Але отримані дані дозволяють нам визначити спрямованість корекційного навчання з метою формування комунікативної діяльності старших за віком дошкільників, сприяють створенню умов для становлення комунікативної готовності дітей до шкільного навчання.

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

3.1 Теоретико-методичне обґрунтування формувального етапу дослідження

Вирішення задач, визначених у нашому дослідженні, не обмежується його рамками. Наукові досягнення є спадщиною, що відкриває безмежні можливості у творчому пошуку теоретико-методологічного обґрунтування будь-якого наукового дослідження.

Вважаємо доцільним звернути увагу на аналіз і узагальнення досліджень в галузі дефектології, що дозволяють визначити деякі специфічні закономірності розвитку психіки, що є характерними для різних категорій аномальних дітей і представляють інтерес для загальної теорії дефектології [229].

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

Багаторічні дослідження в області спеціальної психології та дошкільної корекційної педагогіки дозволили науковцям визначити основну мету та принципи сучасної системи виховання та навчання аномальних дітей дошкільного віку [242].

Метою всього корекційно-виховного процесу є створення оптимальних умов для розвитку емоційного, соціального та інтелектуального потенціалу дитини, а також формування її особистісних якостей.

Вихідним положенням педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми є принцип єдності діагностики та корекції розвитку. Комплексна діагностика дозволяє виявити стан основних ліній розвитку дитини з урахуван-

ням 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 пред'являються єдині вимоги у сім'ї та у дитячому закладі.

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

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

Ще одним важливим принципом корекційної роботи є розвивальний характер навчання. Згідно з сучасними науковими вимогами розвивальне навчання повинно враховувати як особливості віку, так і особливості структури порушення. Воно повинно бути спрямоване на більш ранній початок корекційно-виховного процесу, прискорення темпу розвитку та усунення відхилень розвитку.

Результати корекційно-виховної роботи визначаються характером спілкування дорослого і дитини, дітей між собою. Позиція педагога виходить із інтересів дитини та перспектив її подальшого розвитку.

Особистісно-орієнтовний підхід створює оптимальні умови для вирішення таких задач 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.

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

Стосовно нашого дослідження, перераховані принципи використані під час створення умовної організаційно-дидактичної моделі формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку із розумовою відсталістю до навчання у школі, виступають керівними положеннями її практичного втілення впродовж експерименту.

Також ми керувались загально педагогічними принципами : науковістю, доступністю, наочністю, послідовністю, системністю, врахуванням особистісних якостей дитини, комплексністю.

Одна із задач нашого дослідження – вивчення соціально-особистісного розвитку дітей із розумовою відсталістю та його комунікативних детермінант.

Отримані у дослідженні дані про комунікативну незрілість дітей із розумовою відсталістю, про негативну роль дефіциту спілкування з дорослим 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 [275], а також даних констатуючого експерименту, ми визначили основні напрямки роботи з розвитку навичок спілкування розумово відсталих дітей, що спиралися на їх можливості:

- 1) *розвиток здібності пізнавати себе;*
- 2) *розвиток вміння турбуватися про себе;*
- 3) *розвиток здібності орієнтуватися в оточуючому світі та адекватно сприймати його;*
- 4) *розвиток здібності орієнтуватися у соціальних відносинах та вміння включатися до них;*
- 5) *розвиток уміння концентрувати увагу та реагувати на звернення оточуючих;*
- 6) *розвиток сприймання мовлення;*
- 7) *розвиток вміння наслідування;*
- 8) *розвиток вміння дотримуватись черги у розмові;*
- 9) *розвиток вміння використовувати навички спілкування у повсякденному житті.*

Змодельований нами процес формування комунікативної готовності розглядається як організаційно-педагогічна система формування мовленнєвої й комунікативної компетентності дитини з розумовою відсталістю за наявності оптимального функціонування специфічних умов.

Крім названих зовнішніх, об'єктивних, нами виділено внутрішні, суб'єктивні, педагогічні умови формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку з розумовою відсталістю до школи. До них відносимо:

- усвідомлення кожною дитиною необхідності проведення спеціальної корекційно-виховної роботи, установка на позитивні зміни;
- самоаналіз і адекватна самооцінка власних можливостей;
- вироблення мотиву та потреби особистості у комунікативній діяльності;
- прагнення до досягнення нормально розвиненого усного мовлення, вміння адекватного застосування невербальних засобів спілкування.

Серед допоміжних умов, які, на наш погляд, сприятимуть корекційній роботі, забезпечуватимуть розвивальний ефект навчання, уваги заслуговують когнітивні, креативні та комунікативні.

Значним орієнтиром вважаємо визнану в останнє десятиріччя в спеціальній психології тенденцію поступового зміцнення акценту дослідження з пізнавальної на особистісну сферу. У науці з'являються розробки проблем мотивації, тривожності, спілкування, самоусвідомлення, характеру у дітей, що мають проблеми у розвитку. Це обумовлено гуманізацією освіти, зміною авторитарної парадигми на особистісно-орієнтовану, неможливістю компетентної організації діагностичного та корекційно-виховного процесу без знання особливостей структури особистості; рішенням проблеми соціальної інтеграції дитини з порушеннями у розвитку, що передбачає не тільки компенсацію інтелектуальних порушень, але й розвиток, корекцію особистісних утворень з метою успішної їх адаптації до життя [5; 19; 72; 86; 187; 231; 250; 254 та ін.].

Враховуючи загальність законів розвитку при нормальному та аномальному розвитку [62; 174 та ін.], ми вважаємо, що ефективний шлях дослідження особистості дитини з порушенням розвитку – виявлення їх комунікативних детермінант.

Вивчення особистості за продуктами її розвитку (психологічними новоутвореннями), що складаються у кризових, вузлових періодах розвитку, а не в процесі їх становлення у стабільних фазах, визнається в науці найбільш ухваленною стратегією аналізу вікових новоутворень [62].

Оскільки в одному дослідженні важко врахувати всі аспекти комунікативного розвитку протягом дитинства, нами розглянуто тільки його розвиток у періоді 6-7 років.

Психологічним змістом особистісних новоутворень, що відбуваються (з'являються) в цьому віці, є виділення у самосвідомості дитини 7 років «соціальної суттєвості її буття», що ставить її перед необхідністю адекватного відображення соціальної дійсності та народжує процес розгортання соціально схваленої поведінки дитини, що визначається її позицією в системі міжособистісних та суспільних відносин.

Вважаємо необхідним звернути увагу на визнаний науковцями симптом завищеної самооцінки у досліджуваній категорії дітей. За Л.С.Виготським, завищена самооцінка цих дітей є проявом загальної емоційної забарвленості оцінок й самооцінок маленької дитини, загальної особистісної незрілості. На думку вченого, можливий ще й інший механізм утворення даного симптома – псевдокомпенсаторне характерологічне утворення у відповідь на низьку оцінку з боку оточуючих. Таким чином, на тлі слабкості, на тлі малоцінності й виникає псевдокомпенсаторна переоцінка особистості.

Якісний стрибок у розвитку самооцінки, перетворення її у феномен, який Л.С.Виготський назвав «суто самооцінкою», пов'язаний із появою такого новоутворення старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, як рефлексія, тобто вміння аналізувати та оцінювати свої дії начебто з боку, з точки

зору їх відповідності замислу й умовам діяльності. На основі аналізу й оцінки об'єктивних особливостей своєї поведінки та діяльності відбувається формування самосвідомості в цілому.

3.2. Психолого-педагогічні умови організації та забезпечення ефективності експериментальної методики

На підставі узагальнених теоретичних основ корекційного навчання, виявлених у діагностичному експерименті рівнів розвитку комунікативної діяльності старших за віком дошкільників, специфічних психологічних особливостей комунікативного розвитку дітей з розумово відсталістю, нами були зазначені основні напрями розвитку спілкування (розд.3.1), що стали основою для визначення завдань корекційно-розвиваючої роботи, принципів її організації в експериментальній групі.

У корекційній роботі були виокремлені спеціальні принципи: принцип онтогенетичного та індивідуального підходу; принцип діяльнісного й комунікативного підходу у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності; принцип системного та поетапного підходів, зумовлений закономірностями організації і побудови навчального процесу та його змісту; диференціація педагогічних методів, прийомів та засобів корекційно-розвиваючого навчання, усвідомлення самоцінності особистості дитини; принцип комплексності та інтеграції; принцип неперервності та наступності; принцип соціально-особистісної взаємодії; принцип педагогічної компетентності.

Організація навчання передбачає конструювання конкретних форм, які забезпечують оптимальні умови для ефективної роботи дітей під керівництвом педагога [235].

Для вирішення зазначених задач ми використовували фронтальні та індивідуальні заняття з ознайомлення з оточуючим світом та з розвитку мовлення, заняття з продуктивних видів діяльності.

Заняття з вихованцями виступали не тільки у формі прямого навчання, але й у вигляді різних ігор та вправ із дидактичним матеріалом.

З метою підтримки інтересу та активізації діяльності дітей були використані різноманітні форми проведення занять (спостереження в природі, вікторини, лялькові спектаклі, ігри-подорожі, ігри-драматизації, дидактичні ігри і т.п.).

Вважаємо необхідним зазначити, що у структурі спілкування виділяють 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.

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 та часова організація спілкування), *візуальне спілкування* («контакт очами»).

За допомогою перелічених засобів планувалась цільова система прийомів, спрямована на набуття досліджуваними соціального та емоційного досвіду, що фіксувався спочатку у мовленні дорослого, а потім і в особистих висловлюваннях дітей.

У дидактичному змісті створеної нами умовної моделі визначено три блоки: емоційний, когнітивний, поведінковий. Вони мають єдину мету, власний зміст, принципи, методи, форми організації у відповідності до рівнів соціально-комунікативної компетентності. Моделюючи на заняттях, у повсякденних ситуаціях різні форми спілкування, ми ставили дитину перед необхід-

ністю вирішувати певні задачі спілкування, давали зразки нових за змістом контактів, підтримували ініціативні акти дитини.

У корекційно-розвиваючому навчанні брали участь 50 розумово відсталих дошкільників підготовчих до школи груп спеціальних дошкільних закладів (ясла-садки) №№ 4, 8 м. Димитрова, № №2, 16 м. Слов'янська та № 45 м. Горлівки. Усі досліджувані діти брали участь у діагностичному експерименті. У більшості із них (46 дітей) виявлена ситуативно-ділова форма спілкування, у інших (4 дітей) – позаситуативно-пізнавальна.

В експериментальну групу увійшли 23 дитини з позаситуативно-пізнавальною формою спілкування, 2 дітей – із ситуативно-діловою. Така ж кількість дітей, відповідно до виявлених форм спілкування, - контрольна група (25 дітей).

Корекційно-розвивальне навчання будувалось на основі раніше зазначених принципів.

1. При розробці програми навчання ми враховували конкретні діагностичні відомості про зв'язок якісних особливостей комунікативної діяльності з загальною психічною незрілістю дітей. На цій основі ми включили нашу програму в якості складової частини у загальну програму корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, яка передбачає розширення їх знань про навколишній світ, формування у них мислення та мовлення.

Ознайомлення з оточуючим світом, на наш погляд, необхідно поєднувати із розвитком мовлення: розширювати словник, розвивати зв'язне мовлення, граматичну будову мовлення. Особливої уваги потребує задача формування у дітей вільних мовленнєвих висловлювань. З цією метою важливо використовувати цікаву для дітей діяльність: ігри-драматизації, дидактичні ігри.

Як відомо, розвитку художніх видів діяльності дітей досліджуваної вікової категорії сприяє не тільки їх доступність та привабливість, але й певні вікові особливості дітей: їх «реактивність» на безпосередні впливи, чутливість

до образно-емоційних моментів, характерне для даного періоду співвідношення першої та другої сигнальних систем. Діти взагалі близькі до так званого «художнього» типу, для котрого характерні яскравість сприйняття, наочна, образна пам'ять, багатство уяви та недостатність абстрактного мислення.

Створюючи благоприємні умови для художньої діяльності досліджуваних дітей, ми стежили, щоб зони для комунікативно-художньо-мовленнєвої, музичної, зображувальної діяльності, художньої праці були добре оснащені.

Форми організації художньої діяльності наших вихованців – це їх самостійна діяльність, телевізійні передачі, розваги, свята.

Серед спеціальних педагогічних вмінь педагогів, необхідних для організації художньої діяльності дітей виділімо:

гностичні вміння (спостерігати всі види художньої діяльності дітей та давати аналіз її розвитку; вивчати за продуктами художньої діяльності дітей їх здібності, інтереси, схильності та інші індивідуальні особливості; помічати «рухливість» дитини в оволодінні художньою діяльністю; виділяти дітей, що потребують особливої уваги у розвитку конкретного виду художньої діяльності);

конструктивні вміння, пов'язані з проектуванням розвитку особистості окремої дитини, групи дітей в цілому (збагачувати дітей враженнями, переживаннями з метою розвитку їх художньої діяльності; планувати художню діяльність дітей, визначати близькі, середні та віддалені перспективи в її розвитку; відбирати матеріал, що в найбільшій мірі відповідає цілям певного виду художньої діяльності, та конкретного заняття зокрема; розташовувати матеріал для самостійної художньої діяльності дітей у приміщенні групи; відбирати методи та прийоми в роботі з дітьми, що відповідають їх віковим та індивідуальним особливостям; передбачати можливі утруднення дітей в художній діяльності);

комунікативні вміння, пов'язані з устанавленням взаємовідносин (викликати емоційне відношення до предметів оточуючої дійсності, художніх

торів; стимулювати образне мислення, створювати в процесі керівництва художньою діяльністю проблемні ситуації, рішення яких дітьми сприяло б створенню найбільш виразних художніх образів; створювати в процесі керівництва художньою діяльністю атмосферу творчості, вступати з дітьми в особистісно-ділове спілкування; володіти мімікою, пантомімікою, жестами, виразністю мовлення, використовувати дані уміння в безпосередньому керівництві, участі в художній діяльності дітей);

організаторські вміння (організовувати художню діяльність окремих груп дітей; швидко й гнучко застосовувати свої знання та досвід у вирішенні практичних задач при керівництві різними видами діяльності);

спеціальні вміння (вміння малювати, ліпити, співати, танцювати, володіти ляльководінням, конструювати, виготовляти, при необхідності, необхідний матеріал для кожного конкретного виду діяльності та ін.)[136].

У корекційних цілях використовували і повсякденні ситуації спілкування дітей з дорослим та один з одним (самостійні ігри, прогулянки, взагалі всі режимні моменти). Дорослий вчив дітей співробітництву, узгодженню своїх дій із діями інших, привертая їх увагу до явищ фізичного та соціального світу, вчив дивуватися, оцінювати вчинки оточуючих і т.д..

Корекція спілкування у дітей здійснювалась с попереджуючою ініціативою дорослого.

Відомо, що вплив спілкування на психічний розвиток дитини відбувається таким чином:

- завдяки позитивним якостям дорослого, співіснуючим із його якостями як суб'єкта існування;
- завдяки збагаченню дорослими досвіду дітей;
- шляхом прямої постановки дорослим задач, потребуючих від дитини оволодіння новими знаннями, вміннями та здібностями;
- на основі підкріплюючої дії думок та оцінок дорослого;

- завдяки можливості для дитини знаходити у спілкуванні зразки дій та вчинків дорослих;
- внаслідок благоприємних умов для розкриття дітьми свого творчого потенціалу при спілкуванні один з одним.

Потреба в спілкуванні виникає в ході життя та функціонує у життєвій практиці взаємодії дитини із оточуючим.

Критеріями аналізу становлення потреби в спілкуванні є:

- увага до партнера;
- емоційне відношення до його впливів;
- намагання продемонструвати себе;
- чутливість до відношення партнера.

Основні мотиви спілкування:

- потреба у враженнях (пізнавальний мотив);
- потреба в активній діяльності (діловий мотив);
- потреба у визнанні та підтримці (особистісний мотив).

Вирішальним фактором при цьому є поведінка дорослої людини [275].

Формування позаситуативних форм спілкування починали з занять, які відповідають рівню розвитку діяльності спілкування дітей, із занять, націлених на активізацію ділових контактів із дорослим. Після збагачення ділових контактів підводили до бесід, що стосуються людських відносин, ставили задачу активізації особистісних контактів, усунення ситуативності у спілкуванні.

Динаміку просунення дітей в оволодінні позаситуативними рівнями спілкування (особливості поведінки, мовленнєві висловлювання та ін.) фіксували на загальногрупових та індивідуальних заняттях із дітьми.

Формування ситуативно-ділової форми спілкування спиралось на рішення загально-розвиваючих задач – формування інтересу до предметних дій, формування результативних дій, здібності до їх усвідомлення; активізацію мовленнєвої активності дітей у предметній діяльності. Засвоєння дітьми

в ситуації ділового спілкування нових форм поведінки вимагало підтримки, підкріплення.

Реалізація задач з активізації особистісних контактів у дітей спиралась на визначену прогресивну динаміку комунікативного розвитку дітей на етапі активізації пізнавального спілкування, на рішення загально-розвиваючих задач – розширення знань про явища соціального світу, формування морально-етичних понять, розвиток мовлення.

Особливої уваги приділяли дітям зі стійким спрямуванням до ситуативно-особистісних контактів, дітям з ігровими інтересами, тим дошкільникам, які із зусиллям оволодівали позаситуативними формами спілкування з дорослим. З цими дітьми проводили додаткові індивідуальні заняття. Такі заняття дозволили встановити особистісний контакт із дитиною, заохотити її до спілкування, врахувати її актуальні та потенційні можливості, динаміку розвитку. Вони допомагали дітям включатись до роботи на загально-груповому занятті.

У роботі з дітьми зі стійким спрямуванням до ситуативно-особистісних контактів ставили задачу задовільнення їх потреби в увазі, доброзичливості дорослого, активізації мовленнєвих засобів спілкування. Ми використовували всі ситуації для того, щоб виявити увагу, турботу про дитину, своєчасно оцінити її (вітали з днем народження, оцінювали добрі вчинки і т.п.).

Звісно, що суб'єкт-суб'єктні відносини – основа формування позаситуативних контактів дитини з дорослим.

Протягом всього часу спілкування ми не залишали без уваги ні одного звернення дитини до дорослого, відгукувались на кожну пропозицію або невимовлене бажання проводити довірливі бесіди про те, що хвилює дитину, підтримували її активність та ін

Усі заняття з дітьми проводили при умові позитивного емоційного відношення з боку дитини.

Враховуючи стан здоров'я дітей, чітко дозували у часі всі групові та індивідуальні заняття. Ми намагались так їх будувати, щоб діти не втомлялись.

Дорослий створював на заняттях спокійний, доброзичливий стиль спілкування, турбувався про підтримку у дітей бадьорого, радісного настрою.

Корекційна робота проводилась у тісному контакті з сім'єю кожної дитини. Батьків ознайомили з результатами соціального вивчення комунікативної діяльності дітей; для них були розроблені поради та побажання з формування спілкування з дорослим в умовах сімейного виховання.

Із вікової та педагогічної психології відомо, що особистісні особливості дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема, готовність до комунікації, здібність адекватно оцінювати і конструктивно вирішувати проблемні ситуації, що виникають у процесі спілкування із оточуючими, визначають ефективність адаптації до школи. Згідно даним, існуючим у спеціальній психології, розумово відсталі діти з негативними особистісними рисами (конфліктність, агресивність та ін.), а також із психопатоподібними розладами користуються найменшою популярністю серед однолітків. Підвищена афективна нестійкість, характерна для дітей даної клінічної групи, знижує їх спроможність до реалізації конструктивних форм поведінки та, як наслідок, утруднює адаптацію.

Виявлені поведінкові особливості дітей з інтелектуальною недостатністю суттєво знижують успішність соціальної взаємодії з оточуючими та в цілому негативно впливають на характер їх шкільної адаптації.

Одну із задач нашого дослідження – вивчення компенсаторних можливостей комунікативного розвитку досліджуваних дітей в умовах цілеспрямованих педагогічних впливів та оптимізації процесу їх соціалізації – ми вирішували спираючись на феноменологічну теорію Карла Роджерса [22, 196]. Карл Роджерс стверджував: якщо людині надати можливість розкрити весь закладений потенціал (створення належних матеріальних умов, сприятливого оточення тощо), то вона буде розвиватись оптимально та ефективно.

Одне з центральних понять у феноменологічній теорії Роджерса є поняття Я- концепції.

На думку К. Роджерса, будь-яка людина потребує уваги та любові до себе. Ця потреба в позитивній увазі універсальна. Остання має подвійну природу: якщо людина задовольняє потребу в позитивній увазі іншої людини, то вона сама обов'язково задовольняє власну потребу. Таким чином, позитивна увага має велике значення під час виховання, тому що дитина робить майже все, щоб задовольнити цю потребу.

Психолог зазначає, що надавати дитині безумовної позитивної уваги – значить не втручатися в її тенденцію актуалізації й дозволити реалізувати той потенціал, який закладений від природи. Акцент К. Роджерса на безумовній увазі не заперечує дисципліни, соціальних обмежень чи інших форм контролю. Цей підхід означає створення атмосфери, у якій дитину цінують та люблять за те, що вона є.

У дослідженні ми спирались на розроблену М.І. Лісіною концепцію спілкування, виходячи із якої автор приходять до висновку, що продуктом спілкування слід вважати «образ іншої людини» та «образ самого себе».

У структурі образу, що виникає в результаті спілкування, автор виділяє 2 основні частини – когнітивну та афективну (знання та відношення), представлені єдино. За її думкою, образ самого себе представляє собою діалектичну сукупність когнітивно-афективної інформації дитини про себе. Уявлення про себе ніколи не виступають у чистому вигляді. Вони виникають із певним відношенням дитини до себе.

У дітей дошкільного віку самооцінка та питання розвитку самосвідомості мало вивчені.

Дослідження останніх десятиріч [33, 49, 57, 69, 112 та ін.] показали, що важливим періодом для формування самооцінки є молодший шкільний вік. Знання дитини про себе протягом даного віку стають більш диференційованими, реалістичними, глибокими. Відношення молодшого учня до себе стає більш адекватним, критичним, змістовним. У цілому розвиток когнітивного та емоційного компонентів характеризується наростанням процесів диферен-

ціації та інтеграції. Когнітивна складова самооцінки виступає психологічною умовою, що забезпечує розвиток особистості дитини, своєрідним гарантом оптимальної адаптації до обставин, що змінюються.

У найзагальнішому вигляді розвиток особистості можна розглядати як процес входження людини в нове соціальне середовище та інтеграції в ньому. Виховання як механізм соціалізації ставить дитину перед новими завданнями, які відповідають її зміненим можливостям та новій свідомості. З урахуванням цього виховання упорядковує, об'єднує й використовує всі інші механізми соціалізації [88, 195].

Під час проведення констатувального етапу експериментальної роботи ми намагалися, щоб вивчення дітей було повним, досконалим і дійовим завдяки застосування різних методів, що дозволяло у звичайних умовах поведінки й діяльності дитини всебічно виявити стан її соціальної обізнаності та адекватність соціальної поведінки.

Діяльнісний підхід та врахування сензитивних періодів розвитку дозволяє нам розглядати гру як один із найбільш ефективних засобів соціалізації особистості розумово відсталої дитини–дошкільника. Притаманна таким дітям емоційна незрілість може бути компенсована завдяки створенню необхідних, адекватних їх можливостям, умов. Навчання через гру (при правильному методичному забезпеченні) 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.

Специфічною для шестилітнього віку є, поряд з ігровою, образотворча діяльність, сприятлива емоційному розвитку дітей. Діти із задоволенням малюють, ліплять, займаються конструюванням, аплікацією, танцюють, співають, слухають казки, зображують улюблені твори.

Достатня сформованість навичок спілкування у цьому процесі розглядається нами як перехідна ланка від емоційно насиченої ігрової комунікації у дошкільників до більш стриманої навчальної у школярів.

Період переходу від дошкільного до шкільного дитинства характеризується відкриттям нових можливостей для стимулювання соціального розвитку через регуляцію дитини з оточуючими, до впливів яких вона відкрита, для розвитку та використання у вихованні дітей соціальних мотивів.

У збагаченні змісту ділового спілкування шестирічна дитина може отримати вміння і знання про те, як і що робити з предметами (наприклад пришити гудзик, виготовити іграшку, приготувати їжу; як підготувати та підтримати охайним своє робоче місце..

При пізнавальному спілкуванні дитина обговорює з дорослим предмети та явища світу речей (повідомлення новин, питання про незрозуміле, прохання прочитати оповідання, фантазії). Основним мотивом цього типу спілкування є намагання дитини до спілкування з дорослим для отримання нової інформації та обговорення з ним причин різних явищ оточуючого світу.

При особистому спілкуванні предметом обговорення є людина (повідомлення дитини про свій емоційний стан, розраховані на співчуття дорослого; звернення за ухвалою; повідомлення про почуття симпатії, інтимні повідомлення та ін.). В основі цього виду спілкування лежить потреба дитини до взаємопорозуміння. Цей вид спілкування підготовлює дитину до позиції учня.

Структурну та змістовну характеристику соціальної компетентності дошкільника вважаємо неповною, якщо не враховувати її важливий компонент – соціально-комунікативну компетентність, з огляду на роль мови й мовлення у людському житті.

З метою досягнення позитивних результатів щодо формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей 6-7 років у соціальному аспекті ми намагалися в освітньому процесі реалізовувати наступні педагогічні умови:

- набуття дитиною досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій;
- сприймання та оцінно-етичне коментування художніх творів як основи адекватної оцінки власного стану та стану оточуючих;

- розвиток уміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан і стан оточуючих;
- інсценування конфліктних і безконфліктних способів взаємодії з оточуючими з наступним їх обговоренням;
- наявність емоційного тла життєдіяльності;
- застосування адекватних педагогічних засобів, що ефективно реалізують виховні цілі [88].

Усі зазначені положення ми враховували в розробці експериментальної методики .

3.3. Зміст і результати формувального експерименту

Формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі буде ефективним у результаті дотримання взаємопов'язаних організаційно-педагогічних, загальнодидактичних й технологічних умов:

- проведення психолого-педагогічної діагностики рівня розвитку комунікативної компетентності розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку;
- визначення та формування мотивації комунікативно-мовленнєвої діяльності;
- застосування комплексного, системного підходу до розвитку спілкування дітей старшого дошкільного віку;
- створення педагогічно доцільно організованого навчально-корекційного та комунікативно-мовленнєвого середовища.

На основі даного припущення в дослідженні обґрунтований та реалізований процес соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку завдяки аналізу вікових комунікативних детермінант.

Оскільки ми припускали, що якість соціальної компетентності зросте й діти з розумовою відсталістю набудуть мовленнєвої й комунікативної компе-

тенції у результаті запровадження розробленої методики й за визначених умов, це зумовлює необхідність експериментальної перевірки процесу формування комунікативної готовності таких дітей до школи на основі нових організаційно-дидактичних умов.

Проблема факторів, що спрямовують розвиток особистості, самосвідомість розумово відсталих дошкільників, спеціально не вивчалась, але деякі дослідження свідчать про вплив спілкування з дорослим, умов навчання на розвиток системи «Я» дитини [21; 262; 270]. У більшості досліджень дитячо-батьківських відносин, взаємодія педагога з дітьми розглядається як фактори розвитку особистості аномальної дитини.

Проведення формувального етапу експерименту в умовах спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку складало певні труднощі: відсутність прямих зв'язків та наступності у діяльності дошкільних закладів і родин, організації цілеспрямованої мовленнєвої підготовки дітей із порушеннями інтелекту, епізодичне охоплення педагогів і батьків таких дітей психолого-педагогічним впливом, нездатність або небажання деяких батьків втручатися у корекційно-виховний процес.

Під час розробки організаційно-дидактичних умов формування комунікативної готовності нами були враховані як надбання, так і всі недоліки процесу організації комунікативно-мовленнєвої підготовки дітей до школи в цілому, а формування рівнів соціально-комунікативної готовності розглядається не ізольовано, а в динамічному плані, що зумовлювалося як закономірностями онтогенетичного розвитку досліджуваної категорії дітей, так і індивідуальним їх розвитком.

Корекційне навчання здійснювалось в процесі апробації програми «Корекційно-розвивальне навчання та виховання дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту (розумово відсталих дітей)». У цій програмі вперше у навчанні й вихованні розумово відсталих дошкільників виділений новий розділ «Соціальний розвиток».

Спираючись на програму та аналізуючи результати констатуючого експерименту, з метою проведення корекційно-педагогічної роботи з формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання у школі, нами були створені такі психолого-педагогічні умови:

- психолого-педагогічний супровід педагогів і батьків досліджуваних дітей;
- встановлення емоційно-особистісного контакту кожної дитини з дорослим;
- врахування рівня розвитку у кожної дитини засобів засвоєння суспільного досвіду;
- забезпечення системою прийомів, спрямованих на набуття кожною дитиною соціального та емоційного досвіду, зафіксованого в слові;
- спеціально організоване навчання дитини в умовах рольової гри з метою формування механізму ідентифікації;
- індивідуальний і диференційований підхід до кожної дитини;
- систематичність і послідовність, концентрованість запропонованого змісту програмного матеріалу, його зв'язок із повсякденним досвідом дитини;
- поетапне включення батьків у взаємодію із своєю дитиною;
- взаємодія усіх педагогів (вихователів, учителя-дефектолога, інструктора з фізичного виховання і музичного керівника) по забезпеченню соціального розвитку;
- включення соціального розвитку дітей у різні види діяльності (з формування елементарних математичних уявлень, із образотворчої діяльності, музичні та фізкультурні заняття, ознайомлення із навколишнім світом);
- створення предметно-розвивального середовища у групі.

Наша позиція полягала в тому, що навчально-виховний процес у системі спеціальної освіти – це, насамперед, спільна соціальна взаємодія різних її суб'єктів (педагогів, дітей та їхніх батьків), яка реалізується в різноманітних

комунікативних ситуаціях. Взаєморозуміння між усіма учасниками спільної соціальної взаємодії досягається через взаємну рефлексію та емпатію.

Психолого-педагогічний супровід ми розглядаємо як одну із умов роботи – це спеціально організований процес, спрямований на створення «перехідного простору» - умов, за яких можливий активний розвиток особистості, подолання відсторонення (від себе, від інших людей, від світу в цілому), реконструкція суб'єктивного образу світу і відбудова зв'язків дитини з власним «Я», з іншими людьми, соціумом.

Психолого-педагогічний супровід охоплює:

- налагодження діалогу між дітьми, батьками, педагогами, формування готовності до пошуку шляхів вирішення проблем, до гнучкої варіативної поведінки в складних ситуаціях педагогічної взаємодії. Критерії: ступінь залучення дорослих до процесу психологічного супроводу, задоволення діалогом, визначення стилю поведінки в конфліктних ситуаціях, емпатійні тенденції;
- стимулювання педагогів до впровадження у практику роботи особистісно орієнтованих технологій навчання. Враховується динаміка готовності педагогів до педагогічних інновацій, творче ставлення до нового, фіксація фактів зміни позиції педагога щодо сутності навчання дітей з порушенням інтелекту, самоаналіз професійної діяльності, стиль спілкування, рефлексія особистісних стосунків;
- створення умов для розвитку прагнень дітей та дорослих (пізнавальних, емоційно-особистісних) через вивчення внутрішнього світу дитини, прогнозування її психосоціального розвитку тощо;
- самореалізація батьків у самореалізації дітей. Допомога в самореалізації батьків через розвиток рефлексії навчання та виховання дитини з порушенням інтелекту, продуктивне спілкування з нею. Орієнтація на цілісне прийняття дитини, кооперацію з нею.

Психолого-педагогічний супровід має психопрофілактичну спрямованість, пов'язану з формуванням у них навичок психічної самореалізації, комунікативної компетентності, що в кінцевому підсумку сприятиме запобіганню конфліктів або (в разі їх виникнення) успішному розв'язанню, дає змогу підвищити ефективність навчального та корекційно-виховного процесу.

У процесі безперервного психолого-педагогічного супроводу батьків ми мали завдання обговорювати та розвивати батьківське ставлення до навчання і виховання дітей, особливостей роботи педагогів, що надавало можливості зблизити смислові позиції всіх учасників спільної соціальної взаємодії з метою пошуку варіантів залагодження конфліктів, які час від часу провокуються педагогічними ситуаціями.

Психолого-педагогічний супровід батьків дітей з порушенням інтелекту ми вбачали в:

- формуванні позитивної самооцінки батьків, знятті тривожності;
- розвитку вмінь здійснювати самоаналіз та долати психологічні бар'єри, що стають на заваді повноцінному самовираженню;
- формуванні позитивних установок у свідомості батьків;
- оптимізації відносин у системах «батьки-діти», «батьки-педагоги»;
- гармонізації подружніх відносин;
- формуванні навичок адекватного спілкування з навколишнім світом, удосконаленні комунікативної поведінки [129].

Тривалість нашого дослідження не вбачала вирішення всіх проблем за обсягом, але зазначені позиції розглядаємо перспективними для подальшого вивчення і розв'язання визначеної нами проблеми.

У старшому дошкільному та молодшому шкільному віці найбільш значимими та депривуємими є такі ланки самосвідомості як усвідомлення імені, притязання на визнання та усвідомлення прав та обов'язків.

У якості вікового показника відхилень розвитку особистості на поведінковому рівні ми розглядаємо порушення у рольовому розвитку дитини.

Адекватний рольовий розвиток забезпечує психічне здоров'я людини. При цьому під адекватним рольовим розвитком розуміється вміння приймати ролі, адекватні новим ситуаціям, та вміння зраджувати своїм звичним ролям у старих ситуаціях, тобто оволодіння рольовою гнучкістю та рольовою креативністю.

Порушеннями у рольовому розвитку є невміння входити у ролі, різні за статусом і змістом, або ж ототожнення себе із будь-якою із своїх ролей, часто патологічною. Порушення у рольовому розвитку можуть негативно вплинути на формування особистості дитини, зруйнувати провідну діяльність дошкільника – рольову гру, ускладнити спілкування з ровесниками та внутрісімейне спілкування, а також привести до виникнення психосоматичної патології.

У педагогічному керівництві формуванням навичок спілкування у розумово відсталих дітей, на наш погляд, значну роль відіграє створення умов комфортності дитини у предметному та мовленнєвому середовищі. Організація взаємодії дорослого і дитини дає можливість реалізувати стильове наслідування мовленнєвої комунікації.

У рамках особистісно - орієнтованого підходу на етапі дошкільного дитинства ми керувались новими напрямками навчання дітей: формування культури пізнання, діяльно-практичного ставлення до світу (цілепокладання, планування, прогнозування, оцінка, контроль); формування культури почуттів, тобто дитину потрібно навчити володіти «мовою своїх емоцій»: переживати радість, пізнавати красу природи, мистецтва, красу спілкування, праці, переживати радість турботи про інших, гордість за свій успіх [88].

У нашому дослідженні особливу увагу ми звертали на те, щоб через гру викликати і підтримувати у дітей потребу спілкуватися з дорослими і дітьми на заняттях, у розвагах та інших ситуаціях комунікації.

Умовою переходу від емоційно насиченої гри до навчальної діяльності ми вважаємо емоційно й змістовно насичений контакт зі значимим дорослим і ровесниками, використовуючи мотиви змагання та самоствердження.

Стрижневий зміст програми – знання про людину, котрі дозволяють дитині усвідомлено включатися в процес самовиховання. Зрозуміло, що розумово відстала дитина-дошкільник не спроможна цілеспрямовано виховувати себе сама, але увага до себе, розуміння своєї суттєвості, розуміння того, що вона – людина, поступове усвідомлення своїх можливостей будуть сприяти тому, що дитина навчиться бути уважною до свого фізичного та психічного здоров'я, через себе навчатися бачити інших людей, розуміти їх почуття, переживання, вчинки, думки.

Програма «Я-Людина» включає три великих розділи: «Що я знаю про себе», «Хто такі дорослі люди», «Земля – наш дім», складені, в свою чергу, із декількох підрозділів із двома-трьома мініпрограмами для тих дітей, хто виявив інтерес до певної області дійсності.

Ми врахували, що ці знання про соціальну дійсність виконують в процесі соціалізації особистості триєдину функцію – несуть інформацію (інформативність), викликають емоції, почуття відношення (емоційність), спонукають до діяльності, до вчинків (спонукання). Кожна із складових триєдності має свою специфіку. Так, наприклад, інформативність не стає значимою для дитини, якщо запропоновані знання занадто складні або занадто прості. І у тому, і в іншому випадках вони не можуть бути інформативними для конкретної дитини, оскільки досить складні знання – бар'єр до сприймання, а досить прості вже давно «перейшли» для неї із області «незрозумілих» в область «зрозумілих».

Програма націлює дорослих на поступове введення дитини у розуміння суттєвості, соціального світу. Швидкість засвоєння матеріалу та глибина його пізнання суто індивідуальні. Задача дорослого – орієнтуватися на стать, вік дитини, характер накопиченого нею соціального досвіду, особливості розвит-

ку її емоційної та пізнавальної сфер, а також на фактичне засвоєння нею матеріалу.

У відповідності зі змістом матеріалу, його особливостями визначається стрижнева діяльність дитини, найбільш адекватна завдання, що реалізуються. В даному випадку це може бути гра, в другому – труд, у третьому – заняття, пізнавальна діяльність. Усі інші види діяльності (наприклад, образотворча) виконують компенсаторну функцію, тобто доповнюють те, що не дає стрижнева діяльність. Можливі форми роботи – колективні, підгрупові, індивідуальні.

Для успішного засвоєння досліджуваними дітьми інформативної частини програми ми намагались віддавати перевагу методам пошуково-експериментальним, продуктивним, проблемним. Наприклад, на заняттях психогімнастикою ми застосовували такі види зображувальної діяльності, як малювання за допомогою шаблонів та умовних фігурок (міміка в малюнках, пантоміма в малюнках), гру у плями, тематичне та вільне малювання.

Особливої уваги ми приділяли організації та стилю виховної роботи: дитина повинна відчувати себе у дошкільному закладі захищеною, щасливою, впевненою у тому, що її люблять, задовольняють її розумові потреби; дитина повинна знати і свої права, і свої обов'язки. Обставини, коли ми приділяли уваги кожному вихованцю, не заважали їх цікавій спільній діяльності. Кожна дитина не повинна була відчувати себе ізольованою від інших дітей.

У зверненні до дітей ми максимально скоригували накази, забобони. Замість «Ти повинен це зробити», «Не роби так» ми використовували інструкції: «Зроби краще так», «У тебе вийде», «Ти зможеш» та ін..

Ми використовували адаптовані психологічні методики з урахуванням особливостей психічного розвитку розумово відсталих дітей.

На нашу думку, адаптація необхідна у таких напрямках: методики використовуються на предметно-зоровому рівні; кожна методика використовується після пропедевтичного етапу; навчання складається із великої кількості

навчальних занять; заключна частина методики потребує поетапної обробки даних, де використовуються узагальнення та широке перенесення, використання однакових за метою, але різких за формою завдань.

У корекції пізнавальної діяльності досліджуваної категорії дітей ми вбачали роботу над компонентами всіх психічних процесів особистості, наочними формами мислення, засвоєнням знаково - символічних засобів, активним мисленням. Операційно-технічне збагачення передувало формуванню комунікативно-пізнавальної поведінки, і навпаки. Сформовані психологічні механізми ми переносили в процес занять з конкретних видів діяльності.

Керуючись програмними вимогами, роботу з розвитку мовлення вихованців спеціалізованих дошкільних закладів ми будували в певній послідовності, яка визначається загальною схемою її розвитку в нормі [18].

У подоланні перешкод розвитку усного мовлення досліджуваної групи дітей особливої уваги ми приділяли виявленню причин їх виникнення; особливої уваги приділяли формуванню навичок вербального й невербального спілкування. Необхідної допомоги ми отримували з боку психолога й логопеда.

Визначені завдання формувального етапу дослідження передбачають наповнення процесу формування комунікативної готовності широкими взаємозв'язками з оточенням і здатність реалізувати як особистісно-орієнтований, так і особистісно-соціальний підхід. Оскільки особистість – це системна якість, яка набувається індивідом (дитиною, вихованцем, учням) у спілкуванні з родинним і соціальним оточенням, то спілкування вважаємо системоутворюючою ланкою, що здатна забезпечити мовленнєву готовність дитини. У сучасному розумінні становлення особистості визначається реалізацією її потреб та інтересів як суб'єкта діяльності, що повинно забезпечуватися особистісно-орієнтованим підходом у навчанні і вихованні.

Експеримент тривав упродовж року. На прикінцевому етапі було проведено контрольні зрізи з метою виявлення ефективності експериментальної методики формування комунікативної готовності старших дошкільників до навчання в школі. Дітям було запропоновано серії діагностичних завдань щодо кожної зі складових комунікативної готовності аналогічно до констатувального етапу дослідження. Дошкільники обстежувалися індивідуально у звичних умовах. Для цього з дитиною встановлювали дружні стосунки, а всі завдання спиралися на гру.

Формувальній дослідно-експериментальній роботі передував підготовчий етап, під час якого організація комунікативної підготовки дітей з розумовою відсталістю до школи стала одним з основних напрямів науково-методичної й організаційно-педагогічної діяльності спеціальних дошкільних закладів. Експериментально-дослідницька робота стала органічним компонентом корекційно-педагогічного процесу дошкільних закладів, на базі яких відбувалось дослідження.

Важливим моментом підготовчого етапу формувального експерименту було виділення експериментальних і контрольних груп дітей з розумовою відсталістю приблизно однакового віку (6-7 років). Для формувального експерименту було залучено 50 дітей: експериментальна група (25 дітей із них – 13 хлопчиків, 12 дівчат), контрольна група (25 дітей із них – 14 хлопчиків, 11 дівчат). У кожній із груп була рівна кількість дітей із виявленими у констатуючому експерименті формами спілкування (СДФС, ППФС, ПОФС).

Створення навчально-корекційного, мовленнєво-комунікативного середовища сприяло керованості комунікативної підготовки дітей до школи, забезпеченню широких динамічних зв'язків із оточенням, наступності результатів процесу.

Дотримуючись принципу єдності діагностики і корекції розвитку дитини, в плануванні корекційно-розвивальної, корекційно-виховної роботи застосовувалось широке використання методу спостережень. Спостереження вва-

жались ефективними, бо давали змогу контролювати не тільки проблеми, але й успіхи дітей, а також виявляти проблеми ще до їх виникнення. Питання «що можуть діти» переносилось на кожну окрему дитину.

План спостережень спрямований на виявлення серйозних відхилень поведінки дитини у групі.

Під час організації спостережень, метою яких була оцінка, як діти використовують новий ігровий куток, у приміщеннях груп створювались «Зони спілкування»: «Іграшки», «Бібліотека», «Художня майстерня», «Школа», «Магазин», «Лікарня», «Перукарня», «Гараж», «Кімната сміху», «Екран настрою». Кожна зона оснащувалась необхідним приладдям, у разі необхідності – поповнювалась.

У систематичних спостереженнях за дітьми ми використовували карточки: «Зона рухів дитини», «Карточка розвитку дитини».

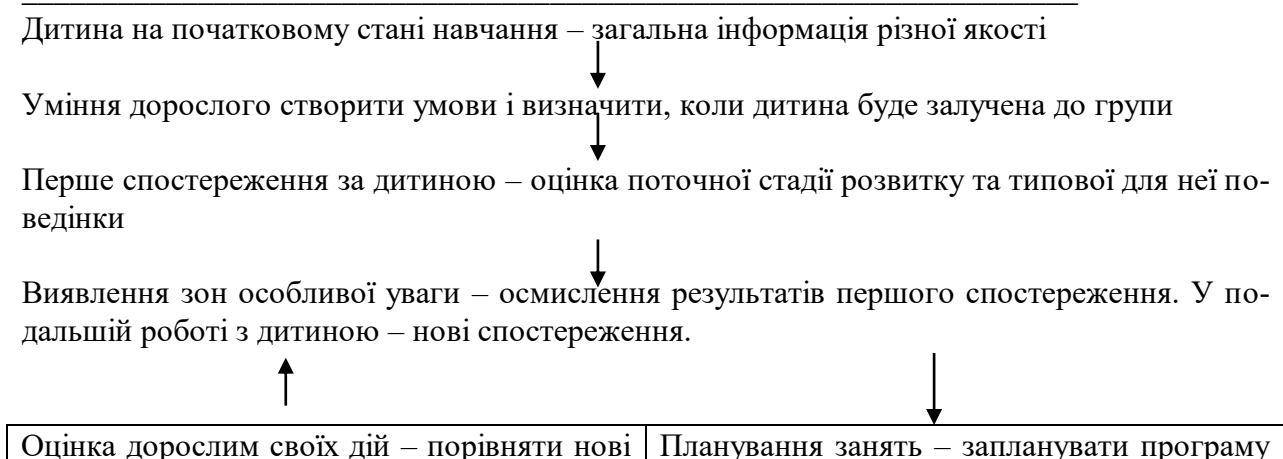
У карточці «Зона рухів дитини» фіксували: дату, час спостереження, тривалість знаходження дитини у кожній «зоні спілкування».

Частиною планування подальших спостережень або ігрової програми є визначення конкретних і реальних цілей, тобто таких, яких можна досягти протягом декількох тижнів, а не місяців.

У підготовці до спостережень було розроблено схему, за якою будувалось спостереження (Схема 3.1.):

Схема 3.1.

Робота з дітьми за планом



показники розвитку дитини із результатами попереднього спостереження у поведінці або розвитку. Виявити, чи дало спостереження необхідну інформацію. Перевірити відповідність рівня розвитку дитини цілям, накресленим на стадії планування	спеціальних занять з дитиною, вирішити питання про інформацію або спостереження, про засоби вирішення тієї чи іншої проблеми. Для кожного із випадків визначити конкретні та реальні цілі.
--	--

↑

Виконання дій – виконати заплановану роботу з дитиною й провести подальші спостереження, бути наполегливим у підході до відхилень у поведінці.

Для визначення цілей та планування спостережень за кожною дитиною взагалі накреслювався план за трьома загальними заголовками:

1. «У чому полягає проблемна зона уваги».
2. «Чого ми бажаємо досягти з дитиною за декілька тижнів».
3. «Які заняття ми бажаємо провести як спеціальні...»

Важливої уваги ми приділяли використанню «Карточок розвитку».

Зміст карточки розвитку охоплював такі сторони (Таблиця 3.1.) :

а) **Фізичний розвиток** – охоплює широкі рухи, наприклад, ходіння, лазіння по дробинці, присідання; дрібні, тонкі, наприклад, координація очей та рук при малюванні, ліпленні, конструюванні.

б) **Спілкування та розвиток мовлення** – виразність мовлення та розуміння (включає засвоєння понять «розмір», «колір», «число», «час»).

в) **Соціальний розвиток і гра** – включає стосунки з дорослими і дітьми; як дитина грає, її інтереси, здібність концентруватись.

г) **Самостійність і незалежність** – наявність уміння обходитись без допомоги дорослих під час прийому їжі, одягання та ін., а також уміння допомагати дорослим, брати участь у колективних видах діяльності та виконувати доручення.

д) **Поведінка** – інколи включається у пункт соціального розвитку або самостійності.

Структура карточки розвитку – це перелік пунктів з кожного напрямку розвитку (див. «Карту спостережень» - додаток №2). Пункти розташовувались приблизно у тому порядку, в якому дитина засвоювала відповідні уміння (за планом), якщо уміння чи навички були сформовані – у карточці ставили «галочку» («V»), якщо дані невизначені – «?».

У карточці розвитку виділялось місце для оцінки однакових пунктів на різних часових відрізках. Фіксувались результати з інтервалом 3 місяці.

Таблиця 3.1.

Зразок фрагменту карточки розвитку, фіксуючої поведінку:

СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК І ГРА			
Дата	10.09.08	11.12.08	09.03.09
Вік	6,2	6,5	6,8
Реакція на труднощі: швидко намагається намагається постійно	+	+	
Реакція на заняття, що потребують обдумування: непосидливі із самого початку концентруються на 1-2 хвилини концентруються на 5 хв. і більше	+	+	+
В іграх з іншими дітьми: швидко включається в гру за звичай грає сам, але поруч з іншими дітьми тримається в стороні від інших дітей	+	+	+

При створенні умов для спостережень враховувалось, що у карточці розвитку може бути зафіксоване лише те, чим дитина займається на протязі дня, але у спонтанній грі деякі моменти, що нас цікавлять, можуть не проявитись. У таких випадках виникає необхідність з'ясувати будь-яку навичку за допомогою заняття.

На пропедевтичному етапі формувального експерименту ми продовжили розпочату у констатувальному експерименті роботу з вивчення особливостей стану простіших сенсорно-перцептивних процесів: зорового, слухового, тактильного сприйняття, конструктивного праксису, рухової активності та ін.. Ми намагались оцінити рівень їх сформованості та зміни, що відбуваються в

процесі їх навчання. Для кожної дитини були застосовані карти спостережень за динамікою засвоєння програми сенсорної корекції. У картках фіксували: можливості дитини, результати початкового обстеження, результати обстеження після навчання.

Більшість завдань у дослідженні носили невербальний характер. Враховуючи специфіку мовленнєвих можливостей даного контингенту дітей, ми не очікували від них розгорнутих відповідей про дії, що виконувались, але передбачали розуміння ними словесних інструкцій педагога.

У ході дослідження та виконання кожною дитиною завдань здійснювалось спостереження за діяльністю та поведінкою дитини, прийняттям та використанням видів допомоги з боку дорослого, за характером помилок, за емоційним станом дитини на заняттях, за реакцією на успішні та неуспішні дії.

На початку дослідження вивчали здібність дітей впізнавати, називати та співвідносити чотири кольори спектру (червоний, синій, жовтий, зелений). У якості основного показника досягнутого рівня орієнтування у кольорі виступали відбір та порівняння об'єкта із заданим зразком, називання відповідного кольору.

Наведемо приклади індивідуальних завдань, що використовувались (Додаток П.1).

I етап. *Мета для трьох завдань:* з'ясувати, чи вміє дитина співвідносити колір із побаченим.

II етап. *Мета для трьох завдань:* з'ясувати, чи вміє дитина розрізняти кольори за словесною інструкцією, орієнтуючись на зразок.

III етап. *Мета для трьох завдань:* з'ясувати, чи вміє дитина самостійно визначити та правильно називати колір.

Наведемо приклади ігор, що використовували у навчанні (Додаток П.2).

I етап. *Ігри на формування вміння співвідносити побачений колір із зразком.*

Мета запропонованих ігор:

- навчання співвідношенню побаченого кольору із зразком;
- формування поняття про колір та його якість;
- формування уявлень дітей про об'єкти та явища оточуючого світу;
- розвиток здібностей орієнтуватися на колір предметів та їх якості;
- збагачення пасивного та активного словника дітей;
- виховання сенсорної культури.

II етап. Мета запропонованих ігор:

- навчити дітей розрізняти колір за словесною інструкцією;
- сформувати поняття про колір та його якість;
- сформувати уявлення дітей про об'єкти та явища оточуючого світу;
- розвивати здібність орієнтуватись на кольорові властивості предметів;
- збагачувати пасивний та активний словник дітей;
- виховувати сенсорну культуру.

III етап. *Ігри на формування вміння самостійно визначати та називати кольори.*

Мета запропонованих ігор:

- навчити правильно визначати та називати кольори;
- формувати поняття про колір та його якість;
- формувати уявлення дітей про об'єкти та явища навколишнього світу;
- розвивати здібність орієнтуватись на кольорові якості предметів;
- збагачувати пасивний та активний словник дітей;
- розвивати зв'язне мовлення дітей;
- виховувати сенсорну культуру.

Для роботи з вихователями, батьками пропонувались додаткові розвивальні ігри, що дозволяють дітям не тільки вивчити назви кольорів, але й розвивати пам'ять, мислення, уяву («Подорож у жовту, червону, ... казку», «Ко-

ник-стрибунець» та ін.); вірші про кольори Є.Ізмайлова, Я.Акіма та ін.; додатковий матеріал для бесід («Сонячний острів», «Парасольки для дівчат» тощо).

У ході корекційних занять із тренування зорового сприйняття спостерігались такі зміни: діти навчилися не тільки здійснювати вибір кольору за зразками, але й правильно називати його, співвідносити із відповідним об'єктом. У деяких дітей простежувались помилки, пов'язані з диференціацією кольору при його називанні, що свідчило про недостатньо сформованість назв кольорів, тобто слово ще не виступало як носій заданої якості чуттєво сприймаємого об'єкта.

У нашому дослідженні було виявлено 23,4% дітей, у яких утруднення були пов'язані із порушенням сенсорного сприймання. Ми зробили висновок, що для них більш перспективним у корекційній роботі буде сприймання з використанням інших сенсорних каналів.

За допомогою спеціальних завдань ми вивчали особливості сприймання форми предметів у досліджуваних дітей. Тривалий час діти виконували із предметами різні дії (будували дім, катали, кидали, пинали м'яч, порівнювали предмети різної форми, шукали подібні форми поруч із собою). Діти могли не тільки за допомогою зору співвіднести форми, але й практично ознайомитись із ними, щоб здійснити необхідний вибір.

У результаті навчання 50% досліджуваних дітей змогли за пред'явленим взірцем впізнати та вибрати прості геометричні фігури, а 20% із них навчилися самостійно здійснити вибір за вербальним визначенням форми. У деяких дітей виявилися особливості, характерні для нормально розвинутих дітей молодшого дошкільного віку, пов'язані із ототожненням геометричної фігури із взірцями предметного світу: «будиночок», а не трикутник, «м'ячик», а не коло. Разом із тим недоліки аналізу специфічних ознак зорово сприймаємих фігур у ряді випадків приводили до помилок.

Зазначимо, що наявність різних способів дій у дітей досліджуваної категорії є результатом розвинення у них пошукових здібностей орієнтування та демонстрації позитивної динаміки зорового сприймання та конструктивних можливостей.

Завдання на розвиток тактильного сприймання (доторкання до м'яких, твердих, пухнастих та ін. предметів) заохочували дітей до виразних емоційних висловлювань. Діти з бажанням грали у «чудову (дивовижну) торбинку», виконували доручення (наприклад, підібрати за розміром, кольором гудзик і т.д.). При співставленні результатів спостережень за діями під час гри було виявлено, що в результаті 49% дітей навчилися виконувати завдання за зразком, 34% дітей – за словесною інструкцією.

У процесі корекційної роботи діти поступово навчилися розрізняти свійських, диких тварин, виявляти до них своє відношення, багатьох озвучувати, імітувати рухи; визначали на слух деякі музичні інструменти, машини; розрізняли температуру рідини.

Індивідуальний аналіз карточок розвитку та карти спостережень кожної дитини давав нам необхідну інформацію про досліджуваних та дозволяв враховувати, які можливості є у дитини для подальшої роботи, на які сенсорні системи можна спиратись у комунікативному розвитку дітей, як будувати програму навчання з урахуванням зони найближчого розвитку.

Ми знайшли підтвердження, що при умові систематичної, комплексної роботи з дітьми можна досягти позитивних результатів у розвитку слухового, зорового, кінестетичного сприймання, що є необхідною основою для набуття навичок спілкування.

На початковому етапі навчання рівень розвитку функцій сенсорно-перцептивної сфери, уваги, пам'яті, мислення, мовлення та уявлень про себе зазначено як низький, недостатній. Функції емоційно-вольової сфери, психомоторний розвиток, соціально-побутова адаптація, комунікативність знаходяться на середньому рівні; у деяких дітей на елементарному.

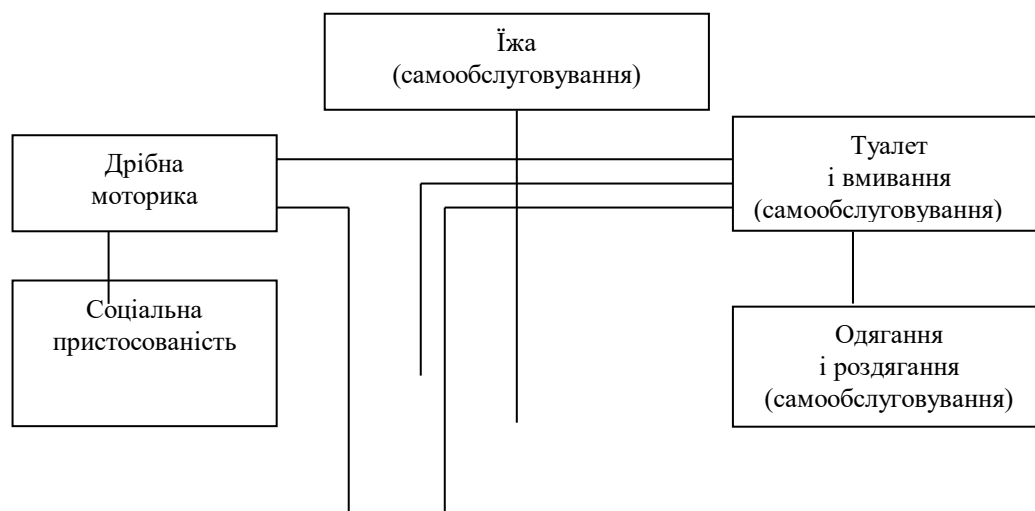
У дослідженнях останніх років зазначено, що сформовані уявлення про себе впливають на відносини дитини з людьми (дорослими та однолітками) і на розвиток усіх видів дитячої діяльності [7; 30; 32; 262; 270 та ін.]; належна організація ігрових знят та навчання навичкам самообслуговування допомагають розумово відсталими у певній мірі оволодіти комунікативними функціями мовлення [273]; простежено взаємозв'язок між найбільш значимими параметрами соціального розвитку досліджуваної категорії дітей [75; 275].

За параметром «Їжа» виявляється наявність навичок самообслуговування, що необхідні для того, щоб дитина могла сама, без сторонньої допомоги, охайно приймати їжу. Надбання здібності турбуватися про себе – це перший крок на шляху до інтеграції, до оволодіння почуття власної гідності. Дитина стає більш незалежною та самостійною, якщо вона може обслуговувати себе сама. У процесі корекційно-виховної роботи ми стежили, щоб відносини кожної дитини і персоналу дитячого садка розвивалися на основі взаємної поваги.

«Туалет і вмивання» - це параметр, що дозволяє виявити рівень сформованості навичок особистої гігієни. За виявленими низькими показниками у обстежуваних дітей ми зазначили даний аспект за актуальний з метою формування у дітей почуття фізичного комфорту, як необхідної ланки існування взагалі, спілкування зокрема.

Схема 3.2.

Схема формування у дошкільників комунікативного «полігону»





Параметр «Одягання та роздягання» дозволяє виявити самостійність дитини та зумовлює, при необхідності, пошук засобів звернення за допомогою. Серед обстежуваних виявилась значна кількість дітей (64%), що не вміли звертатись за допомогою до дорослого, а ні словом, а ні жестом. Ми застосували серію прийомів, які вважаємо ефективними у вирішенні даної проблеми (навчання засобам невербального спілкування).

За параметром «Сприймання та обстеження навколишнього світу» ми простежували впродовж усього терміну дослідження, чим кожна дитина цікавиться, як вона реагує на оточуючі предмети, звуки, запахи, особливо на людей, їх діяльність, взаємовідносини. Створення умов для фізичного та психічного комфорту досліджуваних забезпечувало виникнення у дітей бажання спілкуватись. Ми підтримували у кожної дитини наявність почуття, що від того, як вона володіє мовленням, обачливо користується ним, залежить те, як її розуміють, відповідають на її бажання, прохання.

Вивчення дітей за параметром «Пасивне та активне мовлення» здійснювалось систематично й поетапно, впродовж усього експериментального дослідження.

Важливою передумовою для вирішення мовленнєвих задач дитячого садка стала організація оточення, сприятливого для виникнення у дітей бажання говорити, називати предмети, явища, дії, вступати у мовленнєве спілкування. Дітей вчили вільно розмовляти, запитувати, робити висновки, відображувати зв'язки між предметами та явищами.

Активне втручання у розвиток спілкування досліджуваних розпочалось із вивчення дітей за параметром «Соціальна пристосованість (активність)»,

що включає в себе показники розвитку навичок спілкування, міжособистісних взаємодій. Вважаємо важливим, що визначений параметр значимо корелює у дітей досліджуваної вікової категорії з параметром «Сприймання навколишнього світу», тобто з розвитком сенсорно-перцептивної та пізнавальної сфер, а також з параметром «Пасивне мовлення», або розвитком вербальних компонентів комунікації, та «Дрібна моторика», тобто засобами пізнання оточуючого світу через активність пальців рук, що дозволяють здійснювати жести й тонкі операції навичок самообслуговування (туалет і вмивання), навичок художньо-творчої діяльності.(Схема 3.1).

Інформативність зазначених параметрів під час нашого дослідження забезпечувала послідовність і поступовість у створенні умов для збагачення змісту й позитивної динаміки розвитку спілкування розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку.

Пізнання себе як особистості починається у дитини із встановлення фізичного контакту з оточуючим світом через усі органи почуттів. Відчувати розташування тіла у просторі, вчитись зберігати рівновагу можливо через контакт з людиною та різними предметами. Пізнання цілісності тіла можуть відбуватись через знайомство з його частинами на людині, ляльці, картинці, через різні дії з ними (наприклад, погладити, розчесати волосся), а також через їх дії (наприклад, кінцівка руки може тримати, хапати, кидати тощо). Пізнання тіла можливе також за допомогою сприйняття подразників та їх співвіднесення з органами почуттів (зорові, слухові, тактильні, смакові та інші відчуття).

Встановлення тілесного, зорового, мовленнєвого контакту – це початок взаємодії дитини та дорослого.

Формування здібності переживати різні настрої (сум, туга, радість, щастя, співчуття та ін..) – це розвиток індивідуальності. Наша задача заключалася в тому, щоб розкрити можливості бачення вихованцями багатства почуттів і переживань.

Значної уваги на початковому етапі формувального експерименту ми приділили ознайомленню дітей із базовими емоціями та виразними рухами, щоб в подальшому навчити їх бачити не тільки позитивні моменти при контактах із людьми та предметами, але й негативні, тобто варіанти небезпеки, зумовлені діями незнайомих людей, предметів, продуктів харчування, медикаментів та ін..

Враховуючи вікові можливості дітей, ми обмежили ознайомлення досліджуваних з такими емоціями: радість, образа, гнів, страх, сором, інтерес. За рекомендаціями О.В.Хухлаєвої [265] роботу ми починали з розповіді епізодів із казок, оповідань, в яких персонаж переживає знайомі дітям почуття (емоції). Дітей заохочували «вгадати» почуття, а потім пригадати інші епізоди із казок, оповідань, мультфільмів із подібними емоційними станами їх «героїв». Вихованцям подобалась гра в «інтерв'ю» з використанням диктофону. Зацікавленість дітей підтримувалась можливістю виразно розповісти про свої почуття, тримаючи в руках мікрофон, прийняти на себе роль «журналіста», «артиста», «доповідача» та ін.. Кожній дитині давали можливість висловитися стільки разів, скільки вона бажала. Далі ми повідомляли, що наші близькі люди у тих, чи інших ситуаціях переживають зазначені почуття. Діти закінчували речення, наприклад: «Для мами почуття (радість, образа та ін.) - це коли...»; «Для виховательки почуття – це коли...»; «Мій друг (Коля, Сашко...веселий (сумний,)» тощо.

Після роботи із незавершеними реченнями діти виконували малюнок на тему «Почуття». Широко використовувались ігри в асоціації. Діти по черзі вигадували, якою квіткою може бути почуття, яким запахом, звуком та ін., згадували події із особистого минулого, відтворювали свою поведінку у віці «немовля», «повзунка». Пригадати події минулого вихованцям допомагали індивідуальні сімейні альбоми, у яких були фотокартки самих дітей та їх близьких. Спогади дітей досліджуваної категорії не відрізнялись яскравістю, забарвленістю почуттів. Одночасно із спогадами діти «подорожували» до «ма-

газину», до «художньої майстерні» («Зони спілкування»), де мали можливість прийняти на себе роль продавця, покупця, художника, самостійно придбати необхідні для створення малюнків, «картин» речі (папір, олівці, пензлики, фарби та ін.).

Особливу увагу в роботі з розумово відсталими дітьми звертаємо на обговорення теми «Страх». Страх є однією з причин напруження таких дітей, природною реакцією на загрозу недоторканості. Часто діти з порушеннями інтелекту не можуть зняти напруження самі. Воно накопичується. Результатом стає агресивність, стан афекту, активні рухи. Така активність не контролювана, не приносить дитині радості і задоволення. У дітей досліджуваної категорії страх часто виникає під час хвороби, перед соціальною ізоляцією (розлучення, відштовхування та ін.). Такі діти не в змозі об'єктивно оцінювати ситуацію. Погрози з боку оточуючих, загрозові предмети, явища не дають можливості дитині почувати себе захищеною, впевненою в собі. Подолання страху у дітей ми намагались довести на емоційному рівні через розвиток довіри, виховання самовпевненості з усвідомленням своїх можливостей. Ми застосовували вправи, засновані на принципі відволікаючої психодрами («Лікарня», «Перукарня»). У процесі ігор діти «перетворювались» на добрих, уважних «лікарів», які можуть допомогти, вилікувати, підтримати словом «хворого». У «перукарні» різні «страхидла», ролі яких на себе брали самі діти (зображували страшних істот за своєю уявою), «перетворювались» у гарненьких хлопчиків та дівчат або бажаних персонажів відомих казок, мультфільмів та ін..

Крім теми «Страх» з розумово відсталими дітьми дуже важливим є вивчення теми «Гнів». Для старших дошкільників характерними є «затискання» свого гніву у відносинах з дорослими та відкриті його прояви у соціально несприймаємих формах (сварки, образи та ін.) у відносинах з ровесниками. Більшість дітей даної вікової категорії не володіють конструктивними формами проявлення гніву. При обговоренні оповідань, у сюжетах яких депривується

право на вшанування дитини з боку батьків, педагогів, однолітків (ситуації можуть викликати у дітей почуття гніву), ми звертали увагу на моменти, коли дитина має право (але не повинна) розгніватись. Діти приймали участь в обговоренні різних ситуацій, пов'язаних з їх життєвим досвідом. На індивідуальних та групових заняттях їх вчили виявляти, виражати за допомогою міміки, жестів такі емоційні стани, як сум, страх, образа, здивування. Дітей вчили не тільки відчувати емоційні реакції рідних, близьких за спілкуванням людей, але й відтворювати у жестах, виразах обличчя особисті переживання.

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 методика М.І. Чистякової [269], 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: «Посварились два півні», «Білі ведмеді», «Лісонька, 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:

I. Жести-ілюстратори – це жести-повідомлення, жести-вказівки; піктограми (образні картинки-зображення); кінетографи (рухи тілом); идеографи (вільні рухи руками).

II. Жести-регулятори – це жести, що виражають відношення того, хто говорить до будь-кого (посмішка, кивок, спрямованість погляду, цілеспрямовані рухи руками).

III. Жести-емблеми – це своєрідні замісники слів або фраз у спілкуванні (наприклад, «до побачення», «йди-но сюди», «нехай» та ін.).

IV. Жести-адаптори – це специфічні звички людини, пов'язані з рухами рук.

V. 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 при довільному відтворенні 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 [269].

Для зняття напруги наші вихованці відвідували «Кімнату сміху», яка була оснащена приладдям для відтворення різних ситуацій: «криві» дзеркала, «вуса», «борода» дідуса, «ніс» Буратіно, «вуха» Чебурашки та ін...

Наведемо приклад інструкції: «Будь-хто з вас був у «кімнаті сміху»? Я нагадаю. Там є «криві дзеркала», які можуть розширити або звузити зобра-

ження, подовжити його або скоротити, чи зовсім викривити. Дивитись на себе в такі «дзеркала» буває зазвичай дуже смішно. Зараз кожен із вас стане «кривим дзеркалом» (ведучий показує «тип» дзеркала). Один із нас начебто купить квиток, а у «кімнаті сміху» по черзі буде підходити до кожного «дзеркала» і що-небудь перед ним робити. «Дзеркало» спробує це відобразити. Перемагає «дзеркало», котре зможе відобразити найсмішніше, тобто коли усі діти будуть сміятися найгучніше. Потім «кімнату сміху» відвідає кожний.»

У психогімнастиці до допоміжних засобів спілкування, що сприяють корекції настрою, поведінки й психомоторики дітей, відносять малювання та музику.

Малювання допомагало нам навчати дітей навичкам седативного сприйняття й вираження емоцій, посилювало ефект тренажу окремих видів немовленнєвого спілкування та пантоміміки. Малювання допомагало знімати напругу у дітей. Особливо у тих, хто не міг виразити конфлікти й усвідомити їх за причиною обмеженості свого афективного словника. Зображувальні навички, виявлені у досліджуваних під час констатуючого експерименту, теж дуже обмежені, тому на заняттях психогімнастикою ми застосували такі види зображувальної діяльності, як малювання за допомогою шаблонів та умовних фігурок, гру «у плями» [269, с.37-41].

Розумово відсталих досліджуваних дуже зацікавила «Пантоміміка у малюнках» і, особливо, гра «у плями». На заняттях пантомімікою у малюнках ми тренували пам'ять дітей. Отримавши карточку із зображенням фігурки у тій чи іншій позі, діти повинні були домалювати її. Зацікавленість дітей незвичайністю способів зображення, можливістю використати допомогу давала можливість кожній дитині тренувати руку, створювати особистий улюблений або уявний образ. Такі тренування з використанням умовних фігурок допомагають дитині зрозуміти емоційно-психологічний стан власний та іншої людини. Ігри «у плями» допомагали послабленню збудження у дуже емоційно розгальмованих дітей. Поступово у дітей з труднощами поведінки (агресивних,

розгальмованих) сюжети малюнків, виконаних за допомогою «плям», ставали менш агресивними за змістом, більш насиченими, яскравими, «прозорими» за кольором. Діти часто із задоволенням виявляли почуття здивування, захвату.

Серед допоміжних засобів спілкування для розумово відсталих дітей, мабуть, самим дієвим і організуючим є музика. З давніх давен музика використовується і як лікувальний фактор. Ритмічні завдання допомагали нам залучати, активізувати, зацікавлювати дітей у спільній діяльності (наприклад, у іграх-завданнях): музичний ритм організовував рухи дітей, допомагав розвивати у дітей увагу, пам'ять внутрішню зібраність. Відчуття ритму діти отримували на спеціально організованих заняттях з образотворчої діяльності (декоративне малювання, аплікація). Проведене навчання збагатило малюнки дітей; увага до ритмічного боку музики, ритмічна здібність дітей, що брали участь у експерименті, сприяли покращенню їх співу; діти навчилися передавати ритмічну структуру слів, а взагалі – було привнесено корекційно-розвивальний ефект у просторо-часовій організації діяльності досліджуваних, у тому числі і комунікативної.

На заняттях психогімнастикою нами була використана цікава, на наш погляд, методика, мета якої – розпізнавання емоцій. Вона складається з чотирьох музичних занять з поступовим ускладненням завдання. На першому завданні діти отримують шість карточок із зображеннями на них дитячого обличчя із різною мімікою: радості, гніву, суму, здивування, уваги, замисленості (Додаток № 10). Карточки названі «картами настрою». Прослухавши музичну п'єсу, діти повинні підняти одну із карт. Якщо всі карти співпадають з настроєм музики, то емоції, зазначені на них, не називаються. На подальших трьох заняттях діти, навпаки, навчаються співвідносити почуття, викликані контрастними музичними творами, з картами настрою. Для характеристики музичних образів, своїх почуттів і звучання музики діти користуються двома наборами визначень:

веселий – сумний	святкова – буденна
бадьорий – кволий	тепла – холодна
задоволений – сердитий	радісна – сумна
спокійний – схвильований	красива – некрасива

і т.п. [269]

Заняття з психогімнастики тривало приблизно 25 хвилин, будувалось за певною схемою та складалось із чотирьох ланок або фаз:

I фаза. Мімічні та пантомімічні етюди. Мета: виразне зображення окремих емоційних станів, пов'язаних з переживанням тілесного та психічного комфорту та дискомфорту. Моделі вираження основних емоцій (радість, здивування, інтерес, гнів та ін.) та деяких соціально забарвлених почуттів (гордість, сором'язливість, впевненість та ін.). Діти знайомляться з елементами виразних рухів: мімікою, жестом, позою, тією чи іншою ходою.

II фаза. Етюди та ігри на вираження окремих якостей характеру та емоцій. Мета: виразне зображення почуттів, викликаних соціальним середовищем (жадібність, доброта, чесність та ін.), їх моральна оцінка; моделі поведінки персонажів з тими чи іншими рисами характеру; закріплення й розширення вже отриманих дітьми раніше відомостей, що свідчать про їх соціальну компетентність. При зображенні емоцій увага дітей повертається до всіх компонентів виразних рухів одночасно.

III фаза. Етюди та ігри, що мають психотерапевтичну спрямованість на певну дитину чи на групу в цілому. Використовуються мімічні й пантомімічні здібності дітей для максимального природного втілення у заданий образ. Мета: корекція настрою та окремих рис характеру дитини, тренінг модельованих стандартних ситуацій.

VI фаза. Психом'язове тренування. Мета: зняття психоемоційної напруги, привнесення бажаного настроюю поведінки й рис характеру.

У «Журналі призначень» ми вказували причини необхідності проведення занять психогімнастикою для кожної дитини.

Загальна тривалість занять з психогімнастики у нашому дослідженні – 3 місяці (2 заняття на тиждень).

Етюди, вправи, ігри, як елемент психогімнастики, були елементами як загально-розвиваючих так і корекційно-розвиваючих занять протягом усього формувального експерименту.

Регуляція власної поведінки, що відноситься до класу особистісних задач, здійснюється за допомогою особливої психологічної реальності, в котрій «Я» – людини є для неї самої об'єктом сприйняття та внутрішнього почуття.

Науковцями доведено, що центральною функцією «образу самого себе» як афективно-когнітивної єдності є регулятивна.

Однією із задач формувального експерименту була задача формування вікової ідентифікації дитиною самого себе та інших людей. Важливим прийомом у роботі вважаємо використання дзеркал і сімейних альбомів. Розглядаючи себе у дзеркалі, дитина давала описові характеристики своєї зовнішності, зазначала свою стать, називала ім'я, прізвище: «Я – дівчинка, Мене звать Катя, Прізвище – Іванова. У мене довге чорне волосся. Я одягнена у червону сукню». Ми звертали увагу дітей, що у різні вікові періоди зовнішність самої дитини змінюється. Індивідуальні фотоальбоми пропонували створити самостійно, розмістивши в них фотокартки самих дітей у віковому зростанні. На етапі навчання ми продовжували роботу з формування уявлень дітей про день народження і вік. Напередодні дня народження будь-кого із вихованців у приміщенні групи вихователі готували спеціальний куток, у якому інші діти розміщували подарунки, виготовлені їх руками. Також розміщувались фотокартки дитини, на яких вона зображена у різні вікові періоди свого життя. Вихованці зацікавлено розглядали фотографії, звертали увагу на зміни зовнішності дитини, її одяг. Педагоги просили батьків принести одяг дитини, який вона носила у молодшому віці. Педагог говорив дітям, що речі стали маленькими, їх не можна вдягати, тому що дитина виросла, стала вище, дорослішою. За допомогою пальців руки дитини відраховували кількість років. Такі спеці-

ально організовані ситуації спілкування сприяли початковому становленню психологічного часу особистості – індивідуального переживання своїх фізичних змін на протязі часу, представлених минулим, теперішнім, майбутнім. Формування у розумово відсталої дитини ціннісного відношення до її минулого, теперішнього, структурування її минулого дозволили дитині зафіксувати свій індивідуальний шлях у часі.

Великий інтерес представляла для нас проблема перенесення засвоєних у грі уявлень у реальну життєву практику.

Спостерігаючи за поведінкою дітей на заняттях, під час прогулянок, колективних трудових дій, ми прийшли до висновку, що їм необхідна одночасна виховна робота, спрямована на перенесення сприйнятих і засвоєних у грі моральних уявлень у реально діючі.

Пізнавальні інтереси дітей вивчались і формувались за допомогою «інтерв'ю», наприклад:

«Чи подобається тобі у дитячому садку? Чому? Які заняття тобі не подобаються? Чому?

Які заняття ти вважаєш:

а) самими цікавими? Чому?;

б) самими необхідними? Чому?;

в) самими важкими, складними? Чому?

Чим ти займаєшся вдома у вільний час? тощо».

Аналіз результатів діагностичних експериментів показав, що у більшості досліджуваних дітей (73%) виявилась слабка сконцентрованість уваги. У пізнавальних інтересах досліджуваної вікової категорії виявлені три компоненти: емоційний, інтелектуальний і вольовий. Пізнавальні інтереси цих дітей у більшості були пов'язані із зовнішніми боками предметів, явищ, дій. У них більш яскраво виступали емоції і пізнавальні компоненти та слабка виражені вольові компоненти і соціальна спрямованість.

Якщо дитина не може сконцентрувати увагу, то навчити її – першочергова задача. Це вміння має вирішальне значення не тільки у сфері спілкування, але й у всіх інших сферах розвитку дитини. У роботі з дітьми ми використовували наступні прийоми, правила:

- Розповідали дитині про те, що в даний момент робили. Декількома фразами, із паузами, доступними для сприйняття дитиною, обмежувались у повідомленні.
- У розмові з дитиною посміхались, доторкались до неї. Це посилює ефект захоплення від голосу, виразу обличчя педагога.
- Давали дитині час відповісти нам.
- Показували дитині, як ми радіємо, коли вона дивиться на нас і реагує на наші слова.
- Відповідали на всілякі звуки, яким б випадковими вони не були, навіть коли їх неможливо вважати звуками спілкування.
- Для однакових подій і дій використовували однакові (саме ті) слова.
- Очікували поступового, повільного прогресу. Починали з тієї сходинки, на якій у даний момент знаходилась дитина, намагались кожен день, кожного тижня потроху просуватись уперед.
- При можливості убирали все, що відволікає дітей, їх увагу.

Такі специфічні прийоми, поряд із загальними вимогами, пов'язанні із врахуванням особливостей особистості аномальних дітей.

Розвиток вміння сприймати мовлення необхідний для того, щоб розуміти інших людей та спілкуватися з ними. Воно допомагає дитині вчитися, слухати те, що говорять.

Програма занять з розвитку навичок сприймання мовлення включає такі розділи:

- вміння слухати те, про що говорять;
- вміння реагувати на жести і виконувати прості вказівки;

- уміння вибирати із різних предметів або картинок те, що потрібно;
- уміння виконувати вказівки, у яких є слова, що означають дії;
- уміння виконувати вказівки, у яких є слова, що означають ознаки предмета;
- уміння виконувати вказівки, у яких є слова, що означають місце розташування предмета;
- уміння реагувати на різні граматичні форми.

Заняття з розвитку умінь сприймати мовлення ми розглядаємо як частину загальної програми розвитку можливостей розумово відсталої дитини у сфері спілкування. Для того, щоб ефективно користуватись словами і жестами, вона повинна спочатку навчитися розуміти значення кожного із них. Під час занять, підбираючи жести, слова і фрази, ми намагались зрозуміти, що саме дитина хоче використати, що саме знадобиться їй для спілкування зараз чи пізніше. Важливішою умовою розвитку усіх навичок сприймання мовлення є уміння уважно слухати.

На заняттях з розвитку спілкування наслідування або копіювання грає найважливішу роль. Під час розвитку уміння наслідувати дитина вчиться вимовляти звуки, що використовуються у мовленні, а з часом – будувати слова і речення. Більшість досліджуваних дітей (77%) раніш наслідували дії або вирази обличчя, ніж імітували звуки.

У роботі з розвитку уміння наслідувати ми дотримувались такої послідовності:

- 1) Починали з тих звуків та дій, які дитина вже вміє відтворювати.
- 2) Копіювали дитину. Це допомагало дитині наочно уявити модель наслідування.
- 3) Супроводжували звуки діями. Більшість дітей охоче приєднувались до імітаційних ігор, якщо звуки у них супроводжуються діями.

4) Звук або дію, над котрими збирались працювати, представляли дитині протягом двох тижнів, тільки після цього переходили до іншого звуку чи дії.

У виборі слів для наслідування дотримувались правил: слова повинні стосуватись предметів, до яких можна доторкнутись, детально обстежити, а «демонструвати» їх необхідно у ході педагогічного процесу під час занять, прогулянок або вдома.

Розвиток уміння дотримуватися черговості – головна умова нормальної розмови. Можливості активно приймати участь у співбесіді у досліджуваній категорії дітей різні. Частина дітей уважно слухала, але у розмову не втручалася. Їм заважала сором'язливість. Інші, начебто гіперактивні, не брали участь у співбесіді за причин невміння зосередитись, контролювати свої дії. Значимо можливість як колективних, так й індивідуальних корекційних впливів на розвиток усіх психічних процесів і їх функцій, що забезпечують структурну організацію комунікативної діяльності взагалі, виокремлених ситуацією її частини зокрема.

Виявлений у більшості старших дошкільників з розумовою відсталістю недостатній рівень комунікативної діяльності, а також виявлення та вивчення впродовж усього дослідження потенційних можливостей цієї категорії дітей, спрямували проведення комунікативно-орієнтувального їх навчання з метою розширення їх комунікативного та соціального досвіду, формування пізнавальної та комунікативно-мовленнєвої активності, розвиток мовленнєвих і невербальних емоційно насичених засобів спілкування, адекватної комунікативної поведінки.

Простежити взаємозв'язок усіх корекційних впливів на розвиток особистості розумово відсталого дитини у зазначених напрямках розвитку її навичок спілкування у повному обсязі неможливо. Сама проблема комунікативного порятунку всебічна. Виходячи із того, що у склад комунікативної компетентності включають деяку сукупність знань, умінь, навичок, що забезпечують

успішне протікання комунікативного процесу, виділяють наступну стратегію побудови системи діагностики: інвентаризація компонентів компетентності (знань, умінь, навичок) та створення для оцінки кожного із них відповідної психологічної процедури. Однак на цей час такий підхід не може бути ефективно реалізований, бо зростання, розширення, поглиблення сучасних досліджень комунікації, зріст числа виявляємих компонентів перевищують темпи створення діагностичних засобів, процедур, які б відповідали елементарному критерію надійності. Фактично науковці при діагностиці компетентності обмежуються оцінкою досить вузького набору її складових. Оскільки всебічна діагностика ускладнена, бажано визначити критерії відбору основних компонентів компетентності для оцінки.

Ми згодні з думкою колег-науковців, що на роль основних критеріїв відбору претендують два критерії, що формуються у реальному часі як принципи діагностики:

- 1) ніякої оцінки особистості без оцінки актуального або потенційного оточення;
- 2) ніякої оцінки без розвитку.

Комунікативна компетентність розглядається нами як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у певному колі ситуацій міжособистісних взаємодій.

Оцінка когнітивних ресурсів, що забезпечують адекватний аналіз та інтерпретацію ситуації, є першочерговою задачею діагностики комунікативної компетентності.

Як і всяка дія, комунікативний акт містить у собі аналіз і оцінку ситуації, формування цілі та складу дії, реалізацію плану або його корекцію, оцінку ефективності. Особливо важливе значення для діагностики компетентності має аналіз складу тих внутрішніх ресурсів діяльності, які використовуються для орієнтування у комунікативних ситуаціях. Так, наприклад, здійснена у дослідженні спроба формування вищих форм зорового сприймання (форму-

вання зорового «образу – Я» та інших) послужила основою компенсації когнітивного розвитку розумово відсталих дітей досліджуваної вікової категорії. Для регуляції діяльності та поведінки дітей виявилась недостатньо наявність тільки сенсорних даних. Дуже важливо виділення у них суттєвого та закономірного, визначення їх семантичного значення.

У дітей з порушенням інтелекту формування й впізнання образів, засноване на інформації про обмежене число ознак зовнішніх впливів, потребує певного рівня розвитку інших когнітивних процесів. Цей рівень включає когнітивні операції, що забезпечують вибірковий пошук суттєвих ознак, і оволодіння стратегіями впізнання образів. Включення семантичного відображення у процес розвитку сприймання допомагає дітям оволодіти «знаковою» функцією (сігніфікативною). Ми з'ясували, що для усунення розриву між зоровим образом і словом, для подолання вербалізму уявлень дітей край необхідні систематичні й досить тривалі корекційні заняття

Пропедевтичні заходи допомогли нам впевнитись, що старший дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку якостей сприймання, включеного у когнітивну діяльність. У цей період може бути досягнута ефективна компенсація порушень при необхідності спеціально організованого перцептивного навчання, що сприяє усуненню комплексу порушень у комунікативно-мовленнєвому та когнітивному аспектах. Ми прийшли до висновку, що необхідно розвивати у дітей уміння і навички аналітичного сприймання, що полегшує та поліпшує формування перцептивної цілісності. У ході корекційних занять слід формувати цілісні образи, котрі набувають значення еталонів (у нашому дослідженні це – еталон образу – Я, еталон власної поведінки у взаємодії з іншими і т.д.).

Отримані результати дають нам можливість проаналізувати наявну у досліджуваних дітей комфортність фізичного та психічного існування на межі переходу із статусу дошкільника у статус учня. Поєднання двох статусів у змісті ігрового спілкування дало можливість гармонізувати поєднання моти-

вів діяльності (ігрової та навчальної; емоційно забарвленої та емоційно стриманої).

З погляду на становлення особистісного розвитку старших за віком розумово відсталих дошкільників у процесі поступового формування комунікативної готовності до шкільного навчання розглянемо його поетапно.

Застосований нами блок методик заснований на аналізі «вільних описувань» різних комунікативних ситуацій, заданих експериментатором вербально або за допомогою зображувальних засобів. Це дає нам можливість зумовлювати ситуацію обстеження з контекстом реальної або потенційно можливої сфери життєдіяльності обстежуваного, що, на наш погляд, вигідно відрізняє даний методичний підхід від стандартизованих опитувальників, у яких значна частина « пунктів» часто не має відношення до актуальної для досліджуваних осіб комунікативної сфери.

Вважаємо важливим зазначити, що рівень розвитку професійної компетентності спостерігача (у нашому випадку-експериментатора) має впливовий характер на становлення комунікативної компетентності у досліджуваних.

На першому етапі аналізу проводилась інвентаризація використаних нами комунікативних технік. До операціонального репертуару увійшли: темп мовлення, інтонації, паузи, лексичне різномаяття, недирективні й активізуючі навички, невербальна техніка: міміка і пантоміміка, фіксація погляду, організація комунікативного процесу.

Несвоєчасність і утруднення налагодження емоційного контакту розумово відсталої дитини з дорослим негативно впливає на становлення більш складних видів спілкування.

Перш за все ми чітко визначили вимоги до мовлення дорослих на заняттях і у повсякденному житті: педагогам слід розмовляти природно, не спрощуючи своє мовлення, яке повинно мати виражений супровідно-пояснювальний характер і одночасно містити у собі всі типи комунікативних виловлювань. У групах (як на заняттях, так і у повсякденному житті) ми вста-

новили режим вільного спілкування дітей з дорослим і між собою, стимулювали мовленнєву активність дітей наслідуванням мовленнєвого стилю педагога. У місцях спонтанного переключення дітей з одного виду діяльності на іншій не стримували директивами намагання дітей, а, дотримуючись особистісно-орієнтованого підходу з урахуванням їх індивідуальних можливостей, намагались спрямувати пізнавальну і мовленнєву активність: «А давай спробуємо разом», «Як ти гадаєш, чи вийде у нас...?», «Хто із твоїх друзів може допомогти?», «Згадай, як цікаво було, коли...?» і т.д. Мовлення дорослого не тільки було опорою для розвитку гри (попереднього планування дій, їх фіксації, підсумкового контролю), але й спрямовувало її хід, а також являло собою особливий засіб для вираження специфічних людських почуттів. Демонструючи дітям різні ігрові сюжети, ми супроводжували свої дії мовленням, що містило ласкаві звернення, питання до кожної дитини, персонажу гри (наприклад, ляльки-доньки).

На етапі навчання ми закріплювали наявні уявлення дітей про себе та інших (рідних, близьких за повсякденним спілкуванням, представників різних професій). Особливої уваги приділяли стосункам людей, наслідкам їх спілкування.

Діючи і розмовляючи із лялькою на очах у дітей, ми давали їм конкретні образи адекватного мовленнєвого спілкування між матір'ю та дитиною і тим самим поглиблювали та збагачували зміст самої гри. Але, враховуючи вікові можливості дітей, більшої уваги приділяли власній взаємодії з дітьми у якості партнера по спільній грі, вступаючи начебто у рівноправне спілкування з ними (спрямовували свою увагу на збагачення мовленнєвого супроводу, активізацію словника дітей у діалогах).

Змістовний аспект функціонально-мовленнєвого етапу дослідження характеризується активною комунікативно-мовленнєвою діяльністю дітей. Напрями діяльності етапу: розвиток розмовного й описового мовлення; вдосконалення граматичної будови мовлення; розвиток зв'язного мовлення; описові

узагальнення соціального досвіду спілкування; впровадження набутих позитивних особистісних якостей, зафіксованих у слові, у зміст спілкування дітей.

Важливим прийомом в роботі являлось навчання дітей порівнювати себе з батьками, використовуючи дзеркало, фотографії. При цьому запропоновані вихованцям домашні завдання на порівняння себе з батьками перед дзеркалом, на фотографіях приносили дітям радість, формували почуття власної гідності, більш близьку прив'язаність до своїх батьків.

Використовуючи фотографії, ми формували у дітей уявлення про свою сім'ю, про своє прізвище. Так у грі, «Чия це фотографія?». Кожна дитина повинна була вибрати із запропонованих педагогом фотографій «свою», прокоментувати: «Ось моя. Це моя сім'я. А це я. Мене звать Саша. Моє прізвище – Іванов. А це мої мама і тато» тощо.

Стимулювання спілкування, що відбувалось у грі шляхом звернень до «персонажу» гри, актуалізувалось у зафіксованих нами реченнях дітей, словах : «запитай», «скажи» тощо.

Під час вибору текстів ми велике значення приділяли їх моральному змісту. Після читання текстів дітям пропонували розіграти діалоги за ролями, використовуючи невербальні засоби спілкування. Намагання дитини придумати свої слова всіяко підтримувалось.

Особливе місце у загальній роботі над мовленням дітей займали індивідуальні корекційні заняття. Їх зміст визначався у кожному конкретному випадку, виходячи із особливостей мовленнєвого і психічного розвитку кожної дитини. На цих заняттях у дітей розвивали фонематичний слух; дошкільники працювали над словозмінами і словоутворенням, підбором синонімів і антонімів. Великої уваги приділяли розширенню і збагаченню словника, уточненню значення слів, корекції звуковимови. У пропозиціях логопеду і учителю-дефектологу ми звертали їх увагу на деякі складові індивідуальних занять. Наприклад, щоб діти відчували ритмічну організацію вірша (ритм качання), ми рекомендували використовувати допоміжні рухи рук, виразні інтонації і т.д.

Для більш повного відчуття ритму діти разом із дорослими займалися складовою абракадаброю, що стало корисним і для мовленнєвої моторики, і для оволодіння структурою слова, і для виховання аналізу евристичних досягнень, що, на нашу думку, сприяло виникненню бажання спілкування, інколи тимчасового, інколи – з пролонгованим ефектом.

Позитивний результат навчання проявився у виявленні у досліджуваних деякої здібності до словоутворення. Основна маса дітей, що брали участь в експерименті, на цю сходинку не вийшла, але, як ми помітили, виявляли інтерес до самого процесу, створюваного іншими дітьми.

Після завершення експериментального навчання було проведено контрольний експеримент з метою виявлення засвоєння досліджуваними розробленого програмою змісту і визначення ефективності запропонованої методики у виявленні передумов навчальної діяльності; виявлення провідних форм спілкування.

У першій частині контрольного експерименту з'ясовувався розвивальний ефект формувального експерименту, взаємозв'язок між рівнями сформованості уявлень про соціальні явища у дітей та їх умінням самостійно організувати гру.

Дітям пропонувалось завдання «Групування картинок», а потім була організована гра «у дитячий садок».

Рівні сформованості уявлень про значимі соціальні явища, соціальні зв'язки з'ясовувались протягом усього дослідження.

Завдання «Групування картинок» було спрямоване на виявлення рівня уявлень дітей про вікові категорії людей (про дорослих та про дітей). З цією метою досліджуваним пропонували виконати групування картинок (6 пар), на яких зображені дорослі та діти (Додаток № II - К.1.). Експериментатор пропонував дитині розглянути по-черзі усі картинки. Потім у якості зразка клав перед дитиною поряд 2 картинки: на одній зображена дитина, на іншій – дорослий. Досліджуваного просили: «Знайди картинки схожі на цю (експериме-

нтатор вказував жестом на картинку із зображенням дитини), їх треба класти тут, а усі картинки, схожі на цю (вказує на картинку із зображенням дорослого), треба класти тут». Далі дитині давали картинки, які вона розкладала самотійно за зразком. Після виконання завдання досліджуваного просили пояснити принцип групування: «Розкажи, які картинки у цій групі, а які в іншій. Що ти бачив на картинках? На що звертав увагу?».

Експеримент проводився індивідуально з кожною дитиною.

У протоколах фіксувалось: вміння дитини виконувати групування картинок за зразком, узагальнення принципу групування у мовленнєвому висловлюванні, наявність і характер описових характеристик зображень.

Організація гри «у дитячий садок».

Спостереження за грою «у дитячий садок» було спрямоване на з'ясування взаємовідносин дітей у колективній діяльності, поведінки кожного гравця у відповідності до прийнятої ролі.

Гру «у дитячий садок» кожна група досліджуваних (ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група) повинна була організовувати самотійно. Експериментатор пропонував дітям пограти «у дитячий садок», а далі був тільки спостерігачем. На гру відводилось 30 хвилин.

У протоколах фіксувалось: уміння дітей самотійно брати на себе роль, виконувати спільні дії, відповідні обраній ролі; поведінка кожної дитини; зміст гри; мовленнєві висловлювання дітей; інші засоби спілкування.

Розглянемо виконання досліджуваними завдань першої частини контрольного експерименту.

З'ясування рівнів сформованості уявлень про значимі соціальні явища у дітей проводилось за методикою констатувального експерименту .

Виконання завдань учасниками експериментальної групи виявили, що всі діти охоче прийняли завдання педагога.

Невелика кількість дітей (20%) одразу відповіли на запитання. Інші діти (80%) потребували допомоги дорослого. Однак зазначаємо, що всі вони змогли виконати завдання.

Що стосується виконання завдань учасниками контрольної групи, то вони відповідали лише на деякі запитання. Допомога експериментатора не допомогла їм актуалізувати свої знання. Ніхто із них не зміг згадати ні свій вік, а ні день народження. Відповіді дітей цієї групи були фрагментарними, неповними.

Таким чином, дані цієї складової першої частини контрольного експерименту показали, що у дітей експериментальної групи впродовж навчального експерименту закріпились і поповнились сформовані на попередніх роках навчання уявлення про значимі соціальні явища (про себе, про свою сім'ю, про людей, близьких за повсякденним спілкуванням); значно збільшився інтерес до соціальних взаємовідносин.

Під час виконання завдання на групування картинок частина дітей експериментальної групи (20%) змогла узагальнити принцип їх групування у мовленнєвих висловлюваннях. Типовими для цієї групи досліджуваних були такі відповіді: «Тут дядьки і тітки, вони дорослі, а тут – хлопці та дівчата, це – діти». Інші учасники експериментальної групи (80%) на початку виконання завдання намагались виокремити не дві групи картинок, а 4. Вони відклали окремо картинку із зображеннями хлопчиків і окремо – із зображеннями дівчат, а також дітей та дорослих. Але після уточнення експериментатором того, що в якості зразка є тільки дві картинки, діти в подальшому діяли у відповідності до зразка. Однак, після правильного виконання завдання самостійно узагальнити у словесному висловленні принцип групування картинок не змогли. На питання: «Хто це?» відповідали, називаючи персонажів, зображених на картинці, та їх дії.

Діти – учасники контрольної групи експерименту – не змогли навіть зрозуміти принцип групування картинок. Ніхто не зміг виконати завдання за

зразком. Вони, як правило, називали персонажа та клали кожен наступну картинку то в один, то в другий бік. Деякі діти намагались класти картинку не у дві групи, а поряд із взірцем. Таким чином, учасники контрольної групи не звертали увагу ні на взірці, ні на персонажів, зображених на картинках.

Дані цієї частини контрольного експерименту показали, що за результатами його виконання усіх учасників можна розділити на три групи.

Перша група – діти, які впорались із принципом групування картинок і змогли визначити його у мовленнєвих висловлюваннях. У цю групу увійшли частина дітей експериментальної групи (5 із 25, що дорівнює 20%).

У другу групу увійшли діти, які змогли виокремити принцип групування картинок, але у мовленнєвих висловлюваннях визначити його не змогли. У цю групу увійшли більшість дітей експериментальної групи (20 із 25, що дорівнює 80%).

Третю групу склали діти, які не змогли розкласти картинку за зразком, тобто виявити та визначити принцип їх групування. Ними оказались учасники контрольної групи експерименту (100%).

Таким чином, результати цієї частини контрольного експерименту дозволяють визнати розвивальний ефект навчання: підвищення пізнавальної активності дітей – учасників експериментальної групи, а у деяких із них (20%) формування вміння актуалізувати власні знання та досвід у вирішенні зазначених педагогом задач, що в значній мірі наблизило їх до нормально розвинутих ровесників (за рівнем сформованості уявлень про деякі значимі для них соціальні явища).

Аналіз результатів спостережень за грою «у дитячий садок» показав наступне.

Діти експериментальної групи виявили інтерес до участі у грі «у дитячий садок». Багато хто з них самостійно визначили основні ролі. Більшість дітей переважили інших у ролі «вихователя». Деякі хотіли бути «медсестрою», «музичним керівником». Незначна частина вихованців не виявили інтересу до

гри, були пасивні, але після розподілення ролей взяли в ній участь, як «вихованці».

Тільки частина дітей експериментальної групи (20%) змогли у даній грі передати зміст взаємовідносин її персонажів.

Більшість дітей (80%) потребувала допомоги педагога. Вони не знали, що говорити партнеру по грі, які дії здійснювати. Незважаючи на те, що усі діти взяли на себе ролі, тривалість їх колективної взаємодії була незначна. Причому, у процесі самої гри діти, прийнявши на себе одну роль, «перетворювались» на інші, не повертаючись на попередні. Так Коля В., привів свою «дитину» у «дитячий садок», через деякий час «загубив» свою роль «батька», став «водієм», захопився грою з машиною, так і не згадав про свою «дитину», залишив її в «дитячому садку».

Таким чином, аналізуючи гру дітей експериментальної групи можна відзначити, що всі її учасники змогли взяти на себе знайомі ролі, виявили здібності виконувати спільні дії зі своїми однолітками. Однак, частина із них не змогла довести роль до кінця у відповідності до змісту гри. Поведінка їх часом зовсім не відповідала тій ролі, яку вони грали. Їм було важко передати взаємовідносини між персонажами сюжету. В цілому можна відзначити, що гра «у дитячий садок» учасниками експериментальної групи була розіграна самостійно, діти змогли домовитись про розподіл ролей між собою і навіть передати у грі деякі взаємовідносини її дієвих осіб. Серед учасників гри у даній групі не було нікого з неадекватною поведінкою.

Експеримент із самостійної організації дітьми гри «у дитячий садок» показав, що діти експериментальної групи змогли узяти на себе ролі у відповідності до змісту гри й передати взаємовідносини партнерів. Однак, колективна взаємодія у грі у них не виникла.

Діти іншої групи (контрольна група) самостійно організувати сюжетно-рольову гру не змогли. Співставлення даних завдань першої частини контрольного експерименту свідчить, що існує взаємозв'язок між рівнем сформова-

ності уявлень про соціальні явища у дітей та їх умінням самостійно організувати гру, відтворювати у ній характер взаємовідносин, збагачувати сюжет різними формами та засобами спілкування.

Дані, отримані у першій частині контрольного експерименту дозволили виділити умовні три групи дітей за рівнем сформованості у них уявлень про значимі соціальні явища.

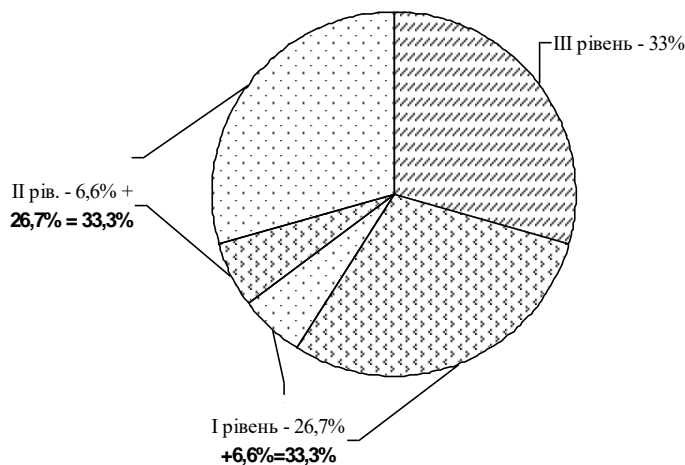
Перша група – 5 розумово відсталих дітей експериментальної групи, у яких є узагальнені уявлення про себе, про своїх однолітків. Уявлення таких дітей дорівнюють рівню їх ровесників з нормальним інтелектом (20 дітей). Рівень умовно називаємо «високим».

До другої групи увійшли 20 дітей експериментальної групи, у яких є уявлення про себе та ровесників, але для їх виявлення була необхідна допомога дорослого. Рівень їх уявлень дорівнює рівню вікової норми з назвою «середній» (5 дітей).

Третя група – 25 розумово відсталих дітей контрольної групи. У них є уявлення про соціальні явища «фрагментарного» рівня. Дані представлені у діаграмі 3.1.

Діаграма 3.1.

**Рівні сформованості уявлень про соціальні явища у
групах розумово відсталих і нормально розвинених
дошкільників (результати контрольного
експерименту)**



- ▣ - розумово відсталі діти (контрольна група);
- ▣ - нормально розвинені діти;
- ▣ - розумово відсталі діти (експериментальна група).

Завдання другої частини контрольного експерименту було спрямовані на дослідження сформованості комунікативної компетенції розумово відсталих дітей (ЕГ, КГ) після реалізованої програми навчання.

Для з'ясування вміння дитини комплексно застосовувати мовні та немовні засоби з метою комунікації, вживати формули мовленнєвого етикету, спілкуватися у конкретних соціально-побутових ситуаціях, ініціативності спілкування як показників готовності до оволодіння навчальними знаннями та розуміння шкільної інформації нами пропонуються такі завдання, що свідчать про наявність цих можливостей (Додаток П.4).

Завдання 1. «Поясни зрозуміло».

Мета: Визначити вміння спілкуватися у конкретних соціально-побутових ситуаціях, складати діалог як показник готовності до спілкування та навчальної діяльності.

Завдання 2. «Поспілкуйся».

Мета: Визначити вміння спілкуватися у конкретних соціально-побутових ситуаціях, складати діалог як показник готовності до спілкування та навчальної діяльності.

Завдання 3. «У магазині».

Мета: Визначити вміння спілкуватися у конкретних соціально побутових ситуаціях, складати діалог, як показник готовності до спілкування та навчальної діяльності.

Завдання пред'являлись індивідуально кожній дитині. Для зручності оцінювання виконання дітьми завдань результати фіксувались у протоколі.

Коефіцієнт сформованості комунікативної компетентності обчислювався за формулою [256]: $K_k = \frac{\sum O}{N}$, де, k_k – коефіцієнт комунікативної компетентності; \sum – знак суми (у цьому разі сума оцінок дитини за виконання завдань комунікативної компетентності); O – оцінка виконання кожного завдання проби; N – максимальна сума балів за виконання серії завдань.

Таблиця 3.3.

Порівняльні результати діагностованих рівнів сформованості комунікативної готовності розумово відсталих дошкільників за результатами контрольного експерименту.

Назви компонентів і рівнів		Кількість дітей	Групи дітей			
			Дітей		%	
		Експериментальна група		Контрольна група		
Комунікативна готовність	високий	–	–	–	–	
	достатній	8	16	–	–	
	середній	17	34	4	8	
	низький	–	–	21	42	

Порівняльні результати діагностованих рівнів сформованості комунікативної компетентності у розумово відсталих дошкільників за результатами контрольного експерименту представлено у таблиці 3.3.

Охарактеризуємо рівні сформованості комунікативної компетенції у розумово відсталих дошкільників за результатами контрольного експерименту.

Високий рівень: діти вміло користуються мовними і немовними засобами з метою комунікації, вміють спілкуватися у конкретних соціально-побутових ситуаціях, бути ініціаторами спілкування. Можуть описати будь-який предмет або ситуацію, спираючись на власний життєвий досвід. Серед досліджуваних розумово відсталих дошкільників, що брали участь у формуальному експерименті, дітей з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності не виявлено.

Достатній рівень: діти невпевнено користуються мовними і немовними засобами з метою комунікації, не завжди можуть бути ініціаторами спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, але виявляють активність при допомозі у вигляді запитань. Можуть описати будь-який предмет або ситуацію, спираючись на власний життєвий досвід. Серед розумово відсталих дітей експериментальної групи достатнього рівня досягли 8 дітей (32%). Серед досліджуваних контрольної групи достатнього рівня комунікативної компетенції не досяг ніхто. Коефіцієнт розвитку у межах 0,75 – 0,83 (у дітей експериментальної групи).

Середній рівень: діти невпевнено користуються мовними і немовними засобами з метою комунікації, не завжди можуть бути ініціаторами спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, допомога не завжди результативна. Опис будь-яких предметів або ситуацій за власним життєвим досвідом викликає певні труднощі. Серед дітей з розумовою відсталістю, що брали участь в експерименті, цей рівень виявлено у 17 дітей (68%) експериментальної групи, коефіцієнт розвитку у межах 0,5-0,58; а у 4 дітей контрольної групи (16%), коефіцієнт у межах 0,33-0,5.

Низький рівень: діти не вміють користуватися мовними і немовними, не виявляють ініціативності спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, не сприймають допомогу у вигляді запитань. Не можуть описати предмет або ситуацію, сприймаючись на власний життєвий досвід. Мовлення характеризується незв'язністю, бідністю, з багатьма різноплановими помилками. Серед дітей експериментальної групи таких дітей не виявлено, серед дітей контрольної групи – 84 % (21 дитина), коефіцієнт 0,25.

У третій частині контрольного експерименту ми вивчали в експериментальних ситуаціях основні компоненти соціальної компетентності:

- 1) когнітивний компонент – соціальний інтелект;
- 2) емоційний компонент – здібність до співчуття, допомоги, емоційної підтримки;
- 3) поведінковий компонент – здібність до рольової поведінки.

За методикою констатувального експерименту виявлені рівні соціальної компетентності.

Дитині пропонували розглянути ситуацію і знайти вихід із неї (не приймають до гри, відбирають улюблену іграшку і т.д.). Наприклад: «Що ти будеш робити, якщо загубиш улюблену іграшку свого друга?». Або показували картинку, на якій діти не давали хлопчику ковзани, проганяли його зі стадіону, і просили розповісти, що дитина стала би робити на місці хлопчика. Ступінь вирішення проблеми виміряли за трибальною шкалою:

- «0» - відсутність відповіді;
- «1» - звернення за допомогою до дорослого;
- «2» - самостійне конструктивне вирішення проблеми.

Для отримання підсумкового показника соціального інтелекту оцінки за кожну відповідь складались.

Для виявлення емоційного компонента комунікативної компетентності використовувалась ігрова ситуація, умовно названа «Намалюй рукавичку», у якій дитина могла виявити співчуття ровесникам, за власним бажанням до-

помогти їм. Дітям роздавали у випадковому порядку кольорові олівці та пропонували кожному намалювати рукавичку за зразком. Рішення задачі передбачало взаємний обмін олівцями. Емоційна підтримка дій партнера, здібність до просоціальних форм поведінки виступали у якості показника співчуття.

Емоційні відносини до дітей і здібність до співпереживань виявлялись і у проективній методиці «Картинки». Якісний аналіз відповідей на питання «Що б ти робив на місці ображеного?» виявляв характер перевершуючого типу рішення конфліктних ситуацій.

Для оцінки емоційного залучення використовувалася шкала:

«0» - відсутність інтересу до дій ровесника;

«1» - короткочасні зацікавлені погляди у бік ровесника;

«2» - зацікавлене спостереження та активне втручання у дії ровесника.

Для вивчення поведінкового компоненту комунікативної компетентності використовували експериментально створену ситуацію реалізації дитиною обмеженої часом соціальної задачі [115, 192].

Експериментальна ситуація передбачала відбір команди дій для вбирання зала до свята. За умовою експерименту, щоб опинитись у команді, дітям необхідно було відповідати заданим дорослим параметрам поведінки протягом певного часу за зазначеними правилами.

Соціальна активність дітей оцінювалася за такими показниками:

- відношення до соціальної за змістом задачі, мотиваційна готовність до її виконання;

- наявність рольових форм поведінки, що відповідають вихідній цілі, вплив часового параметру на поведінку та діяльність дитини.

Спираючись на виділені показники поведінки, ми визначили різні рівні рольової поведінки : високий, середній, низький.

Низький рівень: дитина погано розуміє соціальний смисл задачі, швидко загублює вихідну ціль і вимоги до рольової поведінки.

Середній рівень: дитина приймає соціальну задачу, вимоги до рольової поведінки частково, зберігає вихідну ціль протягом нетривалого часу.

Високий рівень: дитина приймає соціальну задачу, виявляє здібність до рольової самоорганізації, зберігає вихідну ціль та вимоги до рольової поведінки протягом усього досліджуваного часу.

Спираючись на сумарний показник соціального інтелекту, ми умовно розподілили дітей у три групи:

- з низьким показником (середній бал нижче 10);
- з середнім показником (від 10 до 15 балів);
- з високим показником (бал вище 15).

Зробимо аналіз особливостей когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів соціальної компетентності у досліджуваних розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку.

У таблиці 3.4. показано, як розподілились наші досліджувані діти за рівнями соціального інтелекту (контрольний зріз):

Таблиця 3.4.

Розподілення розумово відсталих дошкільників за рівнями розвитку соціального інтелекту (за результатами контрольного експерименту)

Досліджувані розумово відсталі дошкільники	Рівні розвитку соціального інтелекту					
	низький		середній		високий	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
ЕГ (25 дітей)	3	6	18	36	4	8
КГ (25 дітей)	9	18	16	32	—	—

- Загальна кількість дітей - 50 осіб

Дані таблиці свідчать про різниці дітей експериментальної і контрольної груп за рівнем розвитку соціального інтелекту й здібності до вирішення соціальних проблем.

У більшості частини досліджуваних в результаті проведеної корекційно-розвивальної навчальної роботи виявився середній рівень розвитку когнітивного компоненту соціальної компетентності.

Узагальнений аналіз труднощів досліджуваної категорії дітей показав, що при відповідях на складні запитання у них спостерігалось неефективне рішення соціальних проблем у вигляді уникання, уходу від аналізу складних соціальних ситуацій.

Використання шкали балів для оцінки емоційного втручання у дії ровесників дозволило представити дані про емоційні прояви дітей у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

**Ступінь емоційного втручання у дії ровесників
у розумово відсталих дошкільників (контрольний експеримент)**

Досліджувані розумово відсталі дошкільники	Відсутність інтересу до дій ровесника		Короточасні зацікавлені погляди у бік ровесника		Тривале спостереження й активне втручання у дії ровесника	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
ЕГ (25 дітей)	2	4	20	40	3	6
КГ (25 дітей)	8	16	16	32	1	2

- Загальна кількість дітей - 50 осіб

З метою вивчення емоційного компоненту соціальної компетентності ми аналізували в експериментальній ситуації характер рішення дітьми конфліктних ситуацій з позиції «ображеного» персонажу. Були виділені 5 варіантів рішення конфліктних ситуацій: відмова від розв'язання ситуації («Не знаю, що робити»; «Заплачу»; «Піду, побіжу»); звернення до дорослого («Розкажу про все мамі, тату»); агресія («Я їх поб'ю»); вербальний вплив («Скажу, що так робити не можна»); безконфліктні рішення на користь іншого («Перейду в інше місце», «Не буду заважати»).

Найпоширенішими у розумово відсталих дітей у досліджуваному віці є ухід від ситуації, звернення до дорослого («Не знаю»; «Скажу виховательці» та ін.).

Взагалі цих дітей характеризує низький рівень емоційного компоненту комунікативної компетентності у таких дітей, деформований розвиток особистісного відношення до себе і до іншого.

Виявлені характеристики підтверджують гіпотезу нашого дослідження.

Зупинимось на результатах вивчення поведінкового компонента соціальної компетентності у розумово відсталих дошкільників під час контрольного експерименту.

В експериментальній ситуації, яка дозволила виявити особливості поведінкової саморегуляції при реалізації обмеженої часом соціальної задачі, ми простежили велику варіабельність поведінки. У 13 дітей експериментальної групи та у 16 контрольної спостерігався низький рівень рольової поведінки. Соціальний зміст завдання невизначено організує рольову діяльність дітей. Вони швидко загублюють вихідну ціль і вимоги до рольової поведінки. 7 дітей експериментальної групи та 9 дітей контрольної групи зовсім не зрозуміли й не прийняли визначену дорослим соціальну задачу.

Таблиця 3.6.

**Провідні форми спілкування розумово відсталих дітей
(результати формувального експерименту)***

Групи дітей	Форми спілкування					
	СДФС		ППФС		ПОФС	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
ЕГ	7	14	16	32	2	4
КГ	14	28	11	22	-	-

* загальна кількість дітей – 50 осіб.

На завершальному етапі дослідження були виявлені кількісні зміни у групах дітей з провідними формами спілкування (СДФС, ППФС, ПОФС). Отримані дані представлені у таблиці 3.6.

Отримані експериментальні дані свідчать про низький рівень розвитку всіх компонентів соціальної компетентності і у розумово відсталих дітей із СДФС. Дітей характеризує відсутність стійкого інтересу до соціальних проблем, емоційна холодність, нездібність бачити у ровеснику партнера по спілкуванню, відсутність просоціальних форм поведінки, а також нездібність приймати соціальні задачі й вести себе відповідно певній соціальній ролі.

У дітей з ППФС домінує середній рівень розвитку когнітивного компонента соціальної компетентності. Ці діти виявляли інтерес до обговорення соціальних проблем, але самостійно й адекватно оцінювати морально-етичні колізії часто не могли. У 50% випадків такі діти можуть домовитися з партнером, а у 50 % випадків – діяти на користь партнера. У 50% випадків діти безконфліктно вирішують моральні колізії або у 50% випадків уникають їх рішення. У 50% дітей з цією формою спілкування фіксується середній рівень розвитку поведінкової саморегуляції, а у 50% випадків діти демонструють нездібність до рольової поведінки.

Малочисельна група досліджуваних із ПОФС, виявлених серед дітей експериментальної групи (2 дітей) знаходяться під керуючим впливом дорослого. Виявлені з цією формою спілкування діти мають благоприємні умови сімейного виховання.

Четверта частина контрольного експерименту була присвячена вивченню дитячих робіт за визначеною темою.

Зазначимо ключові моменти, на які ми звертали увагу для виявлення показних характеристик можливих емоційних станів дітей і їх вираження в малюнках.

Завдання «Будинок, дерево, людина» (Додаток П.5).

Методичний коментар: на звороті аркушу паперу на якому виконувалась робота педагог робив записи з вказівкою на специфічні особливості виконання завдань кожною дитиною, значимі для проведення подальшої корек-

ційно-розвиваючої роботи. Усі записи на аркушах робились педагогом вже після того, як дитина скінчила свою роботу.

В експерименті ми не ставили за мету зробити кількісний аналіз виконаних робіт, тільки шукати деякі їх якісні характеристики у досліджуваної категорії дітей.

У деяких роботах ми спостерігали не виконання інструкції. У дітей, які їх виконували, відсутні навички довільного контролю. Для дітей, у малюнках яких ми побачили м'язовий контроль середнього рівня, досить прямі лінії та кути, а самі зображення примітивні за змістом та/або погано орієнтовані у просторі аркуша, характерні виражені проблеми фонематичного слуху. У дітей, що виконали малюнки з наявністю грубої схеми та грубих викривлень, операція звукового аналізу не сформована.

Деякі роботи представляють, на наш погляд, інтерес для психолога, учителя-дефектолога, батьків дітей. Такі роботи розглядаємо, як корисні не тільки з метою отримання інформації про психофізіологічну зрілість дітей, але й про особистісні, емоційні й навіть соціальні особливості дитини.

Для отримання даних під вказаним кутом зору ми звертали увагу на два значимі фактори: загальний вигляд дитячої роботи і специфіку виконання малюнка «будинок-дерево-людина». При розгляданні загального вигляду роботи звертали увагу, наскільки добре дитина володіє простором аркушу паперу, чи заповнює його повністю, чи малюнки розташовані у кутах, різко зміщуються усі в один бік. Невпевнену, тривожну дитину можна побачити за якістю штрихів. Лінії з дуже сильним натиском характерні для достатньо агресивних дітей з нестійкими емоційними реакціями. Агресивність ще більш підкреслюється при наявності в зображеннях будинку і людини жорстких штриховок, з різними виходами за межі контуру, що також вказує на імпульсивність дитячих емоційних реакцій.

За нашими спостереженнями, якщо на малюнку дома відсутній димар, то це може вказувати на недостатність емоційного тепла і психологічного комфорту у дитини в сім'ї.

Таким чином, виявлені у малюнках досліджуваних нами дітей зазначені характеристики, впевнюють нас у правильному виборі психолого-педагогічної корекції напряму нашої роботи.

Позитивний результат навчання – виникнення у всіх дітей попереднього зображувального наміру, а також можливості словесно визначити свій замисел. Невелика кількість дітей (7 дітей), що на початку роботи намагались розповісти, у якій послідовності вони будуть діяти. Але планування етапів всієї роботи представляє серйозні труднощі для розумово відсталих дітей навіть старших вікових груп; вони обмежувались, як правило, визначенням лише найближчих етапів роботи. Що стосується словесного звіту про виконану роботу, намагання розповісти про зміст створених малюнків, то це бажання ми констатували у більшості дітей (33), які, правда, з різним ступенем успіху, впорались зі своєю задачею.

Одне із важливіших досягнень навчання – виникнення у багатьох дітей бажання вступати у мовленнєві та особистісні контакти, обмінюватись враженнями, домовлятися про зміст майбутньої спільної діяльності.

Висновки до третього розділу

На підставі теоретичних узагальнень сучасних концептуальних підходів до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку нам обрано системне охоплення аналізу основних напрямків процесу формування у досліджуваної категорії дітей комунікативної готовності до навчання у школі.

У системному підході нашого дослідження реалізується відношення до дитини як до індивідуума, що розвивається системно, має суб'єктивно виражену спрямованість і форми зовнішнього та внутрішнього реагування на зміни соціального середовища.

Фундаментальний стрижень корекційно-розвивального навчання та виховання ми вбачаємо в продуктивній взаємодії дитини та дорослого, що розглядається як динамічний мотиво-створюючий процес обох учасників спілкування.

Принципово значимими положеннями для нашого дослідження вважаємо:

- принцип єдності діагностики та корекції відхилень у розвитку;
- аналіз соціальної ситуації розвитку дитини та її сім'ї;
- включення батьків або осіб, що їх замінюють, у корекційно-педагогічний процес;
- розширення традиційних видів дитячої діяльності та збагачення їх новим змістом;
- формування і корекція вищих психічних функцій в процесі спеціальних занять із дітьми;
- реалізація особистісно-орієнтовного підходу до виховання та навчання дітей завдяки зміні змісту навчання та удосконалення методів і прийомів роботи;
- активізація емоційного реагування та емоційних проявів та використання їх для розвитку практичної діяльності, спілкування дітей та формування адекватної поведінки;
- розширення форм взаємодії дорослих із дітьми та створення умов для активізації форм партнерської взаємодії (визначеному у дослідженні) корекційно-розвивального [99].

Зазначені положення реалізувались у розробленій нами організаційно-дидактичних умов формування комунікативної готовності розумово відсталих до навчання в школі. Створена нами модель (названа „умовною”), охоплює поєднані між собою структурні складові соціально-комунікативної та комунікативно-мовленнєвої компетенцій.

Комплексний медико-психолого-педагогічний підхід діагностування надає можливість розглядати організаційно-дидактичну модель формування комунікативної готовності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як цілісну систему, що поєднує структурні складові визначених основних етапів (організаційно-діагностичного, корекційно-діяльнісного, комунікативно-мовленнєвого).

Системність у структурній організації організаційно-дидактичної моделі охоплює:

- обґрунтування концептуальних підходів до визначення змісту формувального експерименту [224];
- використання визначених у дослідженні навчально-пізнавальних та корекційно-розвивальних завдань на різноманітному матеріалі, що значною мірою корегує змістовний компонент інтелектуального та емоційно – вольового розвитку досліджуваних [227];
- функції спеціаліста – дефектолога що визначаються зазначеним змістом навчання, наявними відповідними знаннями і вміннями, а саме: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; корекційна; організаційна; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимулююча; аналітико-оцінювальна; дослідницько-творча [182];
- акцентування уваги на факторах, що депривують поведінку дітей та сприяють полегшенню або усуненню їх когнітивної та емоційної депривації, у результаті стають стимулами для психічного, інтелектуального, емоційного розвитку досліджуваних [246, 270];
- алгоритми застосовуваних педагогічних технологій навчального процесу з виокремленням освітньої, корекційно-розвивальної, виховної ланок з метою визначення бажаної адаптивної соціально-психологічної ситуації розвитку кожної досліджуваної дитини [99, 188, 246];
- максимальне методичне забезпечення складових застосованих педагогічних технологій;

- діагностика навчального процесу [224] з використанням цілей, які ставлять досліджувані у процесі навчання виявлені рівнями пізнавальної активності, розвитку пізнавальної сфери, працездатності, оцінки діяльності [98, 213];

- зазначення конкретних завдань кожного етапу представляють у дослідженні організаційно-дидактичної моделі із простеженням зворотного зв'язку між дорослим і дитиною з визначенням його особливостей на обраному концептуальному рівні [224, 263].

Організовану систему навчання ми прогнозували за таким алгоритмом:

1) визначення завдань навчання та виховання з урахуванням усього обсягу корекційно-виховної роботи з дітьми у визначеному напрямку на весь період проведеного нами дослідження;

2) виділення основних завдань навчання та виховання, змістовно охоплюючих основні аспекти використаних педагогічних технологій на кожному етапі (науковий аспект, процесуально-описовий, процесуально-дієвий);

3) чітке формулювання завдань навчання і виховання дітей (повсякденно);

4) тематичне планування для проведення групових і підгрупових занять з дітьми за визначеними в дослідженні серіями;

5) описування методів і прийомів роботи з дитиною із урахуванням особистісно - орієнтованої моделі взаємодії дорослого і дитини;

6) характеристика видів діяльності дорослого з дітьми у вільних формах та на різних заняттях (за розділами програми);

7) застосування вправ, ігор і занять з кожного із запропонованих видів діяльності;

8) впровадження методів і прийомів роботи з даною віковою групою дітей з представленого у дослідженні розділу («Соціальний репортаж» та ін.);

9) визначення вікових показників потенційних можливостей і досягнень дитини на всіх етапах навчання у кожному із розділів, представлених у формульованому експерименті (підрозділи 3.3., 3.4.).

Розвивальний ефект навчання ми вбачали у психолого-педагогічному стимулюванні активності досліджуваних в комунікативній діяльності на всіх етапах навчання, визначених у створеній нами організаційно-дидактичній системі.

Стимулювання активності дітей сприяло посиленню їх адаптивних можливостей. Одночасно коригувались відхилення як адаптивного ядра, так і адаптивної соціально-психологічної ситуації.

Довірливе, доброзичливе ставлення до дітей посилювало їх самостійність. Такий компонент оптимізації соціальної ситуації розвитку сприяв адаптивній життєвій активності дитини-інваліда. У поняття «самостійність» ми включали: уміння «забезпечувати» себе комфортністю фізичного, психічного, духовного «існування» [144].

За результатами нашого дослідження можна зробити певні висновки, що пояснюють особливості соціально-психологічних новоутворень у дітей досліджуваної категорії в процесі цілеспрямованого навчання спілкування та коригування його негарездів, як когнітивну, емоційну, інтелектуальну депривацію:

- у часовому просторі теперішнього важливо бути впевненим у собі та мати друзів; уміти спілкуватись та бути доброзичливим;
- у часовому просторі майбутнього важливі дружба, взаємопорозуміння, цікаві види діяльності, що забезпечують комфортність існування;
- характерна фрустрація майбутнього; старші за віком дошкільники погано уявляють, що може бути в майбутньому і не розуміють, що їх майбутнє значною мірою залежить від них самих;
- не розвинені самоаналіз, рефлексія; притаманне негативне сприйняття себе;

- відсутнє сприймання себе як члена соціуму (у всіх його складових);
- відсутні знання про різні соціальні статуси;
- слабка розуміння особистої відповідальності за поведінку у життєвих ситуаціях, обмежених рамками самостійності їх вирішення;
- сильна захисна реакція (імпульсивність, агресивність, конфліктність) при втручанні у світ переживань; відсутність довіри, перш за все, до себе [85].

Зазначені положення можна розглядати як результат фінішного діагностування когнітивно-інтелектуальної складової комунікативної ланки розвитку, що дозволяє визначити не тільки його «актуальний» рівень, але й потенційний, тобто «зону найближчого розвитку», що в нашому дослідженні визначена критеріями і показниками сформованості соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку (Додаток А).

Вважаємо важливим зазначити, що позитивного ефекту навчання ми намагались досягти спеціальною організацією подачі навчального матеріалу, відповідно до предмета корекції. В апробованій дидактичній моделі організації комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання у школі особливої уваги ми приділяли підходам до з'ясування психологічних механізмів функціонування як системи і самого процесу навчання, і процесу формування.

Завдання, які пропонувались досліджуваним і окреслювались завдяки використанню сучасних педагогічних технологій [224], мали стати надбанням дитини, перетворились на власну діяльність, набули особистісного сенсу.

ВИСНОВКИ

Узагальнені результати дослідження дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Цілісний аналіз теоретичних і практичних матеріалів досліджень вітчизняних і зарубіжних учених підтвердив актуальність вивчення зазначеної

проблеми з науковим обґрунтуванням змісту, способів та умов оптимізації процесу входження дитини в шкільне середовище. Уточнена сутність поняття „комунікативна готовність”, „комунікативна компетентність” у контексті дослідження проблеми соціально - особистісної підготовки розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі.

2. У дослідженні встановлено взаємозв'язок первинного дефекту (розумової відсталості), вторинних відхилень у пізнавальні сфері і третинних емоційно-вольових порушень, які розглядалися як подальші афективні порушення, що суттєво впливають на формування характеру спілкування.

Підтверджено, що протягом дошкільного періоду у дитини не тільки інтенсивно розвиваються всі психічні функції, формуються складні види діяльності, наприклад, гра, спілкування з дорослими та однолітками, але й закладається фундамент пізнавальних здібностей. Основним змістом комунікативного розвитку є формування співробітництва дитини з дорослим та навчання дитини способам засвоєння та присвоєння суспільного досвіду.

Період шкільної адаптації розглядається як період, що супроводжується зміною провідної діяльності та соціального оточення.

3. Комунікативний розвиток передбачає, щоб у набутих дітьми навичках спілкування (вербальних та невербальних) побачити прогнозування міжособистісних стосунків, психологічного мікроклімату у групі, необхідних для реалізації майбутнього нового соціального статусу учня в новому соціальному середовищі (у школі). Особистісна готовність до шкільного навчання включає формування у дитини нової соціальної позиції – статусу учня, який має коло прав і обов'язків, а також передбачає певний рівень розвитку емоційно-вольової сфери дитини.

Соціально-психологічна готовність до шкільного навчання включає формування у дітей якостей, завдяки яким вони могли б спілкуватись з іншими дітьми, вчителями.

4. Уперше в порівняльному плані за розробленою нами комплексною

діагностичною методикою отриманий великий масив фактичних даних про особливості розвитку сфери спілкування дітей старшого дошкільного віку, виявлені й описані особливості становлення сфери спілкування в дітей з легкою розумовою відсталістю. Інтелектуальні можливості цих дітей утруднюють усвідомлення власних дій, знижують мовленнєву активність та адекватність, що й визначає багато в чому низькі показники їхньої сфери спілкування з дорослим.

Так, за даними порівняльного констатувального експерименту, на основі застосування визначених критеріїв і показників сформованості соціально-комунікативної компетентності дітей, дошкільники з нормальним інтелектом у 36% випадків досягли достатнього рівня сформованості досліджуваного психологічного новоутворення, а 64% - середнього, тоді як серед розумово відсталих дітей були констатовані такі показники: низький рівень – у 64%, дуже низький – у 36%.

5. Порівняльне дослідження розповсюдженості серед старших дошкільників різних форм спілкування виявило, що серед дітей з нормальним інтелектом майже у третини провідною формою є найвища – позаситуативно-особистісна (28%), у більш ніж половини (54%) – позаситуативно-пізнавальна, і лише у 18% - найелементарніша ситуативно-ділова, тоді як серед розумово відсталих дітей остання форма спілкування явно переважає (84%), і лише для 16% характерна позаситуативно-пізнавальна. Ці дані свідчать, перш за все, про серйозне недорозвинення при розумовій відсталості мотиваційних компонентів комунікативної діяльності.

6. Дослідження на етапі формувального експерименту підтвердило обґрунтованість проектування та ефективність застосування нашої корекційно-розвивальної програми. Ми зафіксували значне просування дітей з легкими формами розумової відсталості в напрямку досягнень у комунікативно-особистісному розвитку, що, у свою чергу, є найважливішою передумовою до більше ефективної шкільної адаптації розумово відсталої

дитини. Так, у результаті упорядкованого цілеспрямованого застосування описаних у дисертації педагогічних умов формування і корекції у старших розумово відсталих дошкільників різних компонентів комунікативної діяльності (мотиваційного, гностичного, мовленнєвого, поведінкового) на основі створення емоційно насичених ситуацій активного спілкування з дорослими та однолітками були отримані показники, які засвідчили зростання у дітей експериментальної групи достатнього рівня комунікативної готовності (32%) та середнього (68%), тоді як 84% розумово відсталих дошкільників, не охоплених експериментальною роботою, залишилися на низькому рівні, і лише 16% змогли піднятися до середнього.

Отримані в корекційно-розвивальній роботі з дітьми результати дозволяють визначити перспективний напрямок у вихованні дітей з легкими формами розумової відсталості, мета якого - цілеспрямований комунікативний розвиток. Своєчасне включення дитини в систему комунікативних відносин з урахуванням її комунікативного досвіду можна розглядати як найважливішу умову оптимізації процесу входження дитини з розумовою відсталістю в шкільний колектив.

7. Упровадження результатів дослідження в практику роботи з дітьми з легкою формою розумової відсталості у рамках проведеного експерименту показало, що програми вивчення й корекції комунікативного розвитку цих дітей при достатній професійній підготовці дошкільного дефектолога можуть бути використані в педагогічній роботі з ними.

Результати формувального експерименту показали продуктивність запропонованого змісту й використаних методів, що сприяють активізації та корекції пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, на основі формування їх вищих психічних функцій, зокрема усвідомленої та певним чином довільної самокерованої комунікативної діяльності у єдності її раціонального та емоційно-вольового компонентів.

Проведене нами дослідження має перспективи подальшого розвитку, передбачає більш широке вивчення проблеми формування комунікативної готовності до шкільного навчання розумово відсталих дітей в умовах інтегрованого навчання та інклюзивної освіти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 53–59.
2. Авдеева Н.Н. Формирование личности ребенка в дошкольном возрасте / Н.Н. Авдеева, М.Г. Елагина, С.Ю. Мещерякова // Психологические основы формирования личности / [под ред. И.В. Дубровиной, Н.Н. Толстых]. – М. – 1986. – 322 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 М.Г. Оpozнание невербального поведения человека умственно-отсталыми школьниками : дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Агавелян. – Новосибирск, 1998. – 189 с.
5. 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.
6. Альраххаль Д.И. Психологические особенности межличностных отношений детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д.И. Альраххаль. – М., 1992. – 17 с.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / [под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой.] – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1 – 130 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – 2-е изд. – М. : Наука, 1988. – 432 с.
9. Аникеева Н.Т. Психологический климат в коллективе / Н.Т. Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 125 с.

10. Антонов В.В. О роли контакта с матерью в психическом развитии ребенка / В.В. Антонов // Невропатология и психиатрия. – 1975. – № 10. – С. 20–25.
11. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития / Л.И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 3–21.
12. Аралова М.П. Психологические особенности общения со взрослым и сверстниками выпускников школы – интерната : автореф дис. ... канд. психол. наук / М.П. Аралова. – М., 1991. – 19 с.
13. Аршавский И.Л. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И.Л. Аршавский. – М. : Наука, 1982. – 230 с.
14. Аугене Д.Й. Речевое общение у олигофренов / Д.Й. Аугене // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 76–80.
15. Бабикас Введение в диагностику воспитания / Бабикас. – Л. : Педагогика, 1989. – 100 с.
16. Басилова Т.А. Основные этиопатогенетические факторы нарушений психического и соматического здоровья детей-сирот / Т.А. Басилова // Дети-сироты : консультирование и диагностика развития / [под ред. Е.А. Стребелевой]. – М., 1998. – С. 35–48.
17. Басина Е.З. Становление самооценки и образа «Я» / : [сб.] Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / [под ред. А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина]. – М. : Педагогика, 1988. – С. 56–65.
18. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді / О.В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 176 с.
19. Белопольская Н.Л. Психологические исследования мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Л. Белопольская. – М., 1976. – 155 с.
20. 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.

21. Белопольская Н.Л. Личностные особенности детей с ЗПР в системе дифференциально-психологической диагностики : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н.Л. Белопольская. – М., 1996. – 47 с.

22. 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.

23. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.

24. Бартенева Л.И. Подготовка детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста к овладению орфографией : дис. ... канд пед. наук / Л.И. Бартенева. – К., 2000. – 190 с.

25. Близнецовый метод изучения олигофрении у детей / Г.П. Бертынь. – М. : Педагогика, 1975. – 127 с.

26. Блюмина М.Г. О некоторых принципах диагностики олигофрении у детей младшего возраста / М.Г. Блюмина : материалы пятой сессии по дефектологии. – М., 1967. – С. 333–334.

27. Богуславская З.М. Отношение к личному вниманию и невниманию детей дошкольников с различным социальным опытом / З.М. Богуславская // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / [под ред. М.И. Лисиной]. – М. : НИИ ОПП АПН, 1974. – С. 79–95.

28. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С.122–126.

29. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М. : Международная педаг. академия, 1995. – 328 с.

30. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – Москва-Воронеж : МОДЭК, 1996. – 254 с.

31. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
32. Божович Л.И. Избранные психологические труды : Проблемы формирования личности / Л.И. Божович / [под ред. Д.И. Фельдштейна]. – М. : Международная пед. академия, 1995. – 207 с.
33. Бойко Л.П. Формування у школярів загальнолюдських цінностей в умовах функціонування соціально-педагогічної системи «сім'я – школа – установи культури» : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Л.П. Бойко. – К., 1998. – 158 с.
34. Бойков Д.И. Речевая коммуникация учащихся вспомогательных школы – интерната : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д.И. Бойков. – СПб., 1994. – 23 с.
35. Бойков Д.И. О коммуникативных детерминантах дифференциации личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Д.И. Бойков // Модернизация специального образования : проблемы коррекции, реабилитации, интеграции. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – С. 66–69.
36. Болотова Т.Е. Как помочь себе и своему ребенку / Т.Е. Болотова / Жила – была психология : Серия «Психология ребенка». – СПб. : Изд-во СОЮЗ, 2000. – 160 с.
37. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях формирования развернутого речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Ю. Борякова. – М., 1983. – 16 с.
38. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
39. Братусь Б.С. Психологические проблемы изучения и коррекции аномалий личности / Б.С. Братусь, И.Я. Розовский и др. – М. : МГУ, 1988. – 218 с.
40. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г.М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – С. 35–78.

41. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема / А.А. Брудный // Вопросы философии. – 1975. – № 10. – С. 109–117.
42. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 15–17.
43. Будницкая И.И. Ребенок идет в школу / И.И. Будницкая, А.А. Катаева. – М. : Педагогика, 1985. – 160 с.
44. Буева Л.П. Человек : деятельность и общение / Л.П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
45. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование : Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М. : МГУ, 1990. – 134 с.
46. Буфетов Д.В. О некоторых особенностях социального статуса учащихся с нарушением интеллекта в классных коллективах / Д.В. Буфетов // Специальная психология. – 2004. – №2 (2). – С. 21–35.
47. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / [гл. ред. В.М. Лизинский]. – М. : Центр «Пед. поиск», 2000. – 144 с.
48. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра / М.И. Буянов. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
49. Валитова И.Е. Психологические особенности восприятия себя во времени в дошкольном и младшем школьном возрасте : автореф. дис. канд. психол. наук / И.Е. Валитова. – М., 1990. – 21 с.
50. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект) / Ю.В. Васьков. – Х. : Скорпіон, 2002. – 120 с.
51. Венгер А.А. Отбор в специальные дошкольные учреждения / А.А. Венгер, Г.Л. Выготская, Э.И. Леонгард. – М. : Просвещение, 1972. – 142 с.

52. Венгер Л.А. Готов ли Ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер – М. : Знание, 1994. – 192 с.
53. Венгер А.Л. Психологическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С. 17–26.
54. Ветрова В.В. Влияние прослушивания речи взрослого на вербальное развитие детей раннего возраста : автореф. дис. ... канд. психол наук / В.В. Ветрова. – М., 1975. – 23 с.
55. Викулова Л.В. Исследование уровня притязаний у детей-олигофренов / Л.В. Викулова // Вопросы экспериментальной психологии. – М., 1965. – С.13–18.
56. Вишневський О. Сучасне українське виховання / О.Вишневський. – Л., 1996. – С. 114–119.
57. Володина И.С. Специфика развития социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.С. Володина. – СПб., 2004. – 27 с.
58. 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.
59. Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи / Л.П. Выговская // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 4. – С. 55–63.
60. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С.25–30.
61. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
62. Выготский Л.С. Проблемы возраста / Л.С. Выготский // Собр. соч. – Т. 4. – М. : Педагогика, 1984.– 432 с.

63. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
64. Ворянен В.А. Некоторые особенности эмпатии у учащихся вспомогательной школы / В.А. Ворянен : тезисы докл. IV Всесоюзн. пед. чтений. – Т. II. – М., 1976. – С. 56–57.
65. Гаврилова Т.Г. Экспериментальное изучение эмпатии детей школьного возраста / Т.Г. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 107–114.
66. Гаврилушкина О.П. Психологические аспекты специального образования и новых коррекционных программ и технологий / О.П. Гаврилушкина, Л.А. Головчиц, М.А. Егорова // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 79–88.
67. Гаврилушкина О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О.П. Гаврилушкина, Н.В. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.
68. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці : монографія / Н.В. Гавриш. – Донецьк : Лебідь, 2001. – 218 с.
69. Галлямова Ю.С. Особенности формирования межличностных отношений со взрослыми и сверстником у детей 5–7 лет с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.С. Галлямова. – М, 2000. – 21 с.
70. Гамезо М.В. Возрастная психология и личность от молодости до старости / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова и др. – М. : Ноосфера, 1999. – 270 с.
71. Гарбузов В.И. Нервные дети / В.И. Гарбузов. – Л. : Медицина, 1990. – 172 с.
72. 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.

73. Глухов В.П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 63–70.

74. Головина Ж.Н. Некоторые особенности общения со взрослым у детей дошкольного возраста с нарушениями умственного развития / Ж.Н. Головина // Обучение и воспитание умственно отсталых детей и подростков. – Иркутск, 1989. – С. 34.

75. Гольдфарб О.С. Особенности вербализации кинесических знаков под влиянием психологической установки у подростков с умственной отсталостью в условиях традиционного и специально направленного развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.О. Гольдфарб. – Н. Новгород, 2002. – 24 с.

76. Гончарова Е.Л. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 3–14.

77. Городова Н.М. Планування роботи закладу освіти / Н.М. Городова. – Х. : Основа, 2004. – 208 с.

78. Грибанова Г.В. Психологические особенности подростков с явлениями психологической неустойчивости и задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.В. Грибанова. – М., 1999. – 17 с.

79. Григоренко В.Г. Научно-практические основы развития способностей человека в норме и патологии / В.Г. Григоренко. – Одесса : ОГПУ им. К.Д. Ушинского, 2002. – 103 с.

80. Григорьева А.П. Зрительная память при сенсорно-перцептивном дефиците / А.П. Григорьева // Исследование памяти – М. : Наука, 1990. – С. 171–192.

81. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 25–30.
82. Даргевичене Л.И. Некоторые особенности личностных взаимоотношений умственно отсталых детей младших классов / Л.И. Даргевичене // Дефектология. – 1970. – № 3. – С. 36–40.
83. Демьянов Ю.Г. Психопатология детского возраста / Ю.Г. Демьянов. – Л., 1988. – С. 16–50.
84. Державний стандарт початкової загальної освіти (проект) // Освіта України, 2000. – № 23 (7.06).
85. Дети-сироты : консультирование и диагностика развития / [под ред. Е.А. Стребелевой]. – М. : Полиграф сервис, 1998. – 336 с.
86. Дзукоева Е.Г. Особенности личности и их проявления в поведении подростков с задержкой психического развития : автореф. дис. ...канд. психол. наук / Е.Г. Дзукоева. – М., 2000. – 22 с.
87. Димитров И.Т. Содержание функции «образа самого себя» у дошкольников : автореферат дис. ... канд. психол. наук / И.Т. Димитров. – М., 1979. – 19 с.
88. Діти і соціум : Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш та ін. – Луганськ : Альма – матер, 2006. – 368 с.
89. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К. : Освіта, 1993. – 272 с.
90. Дмитриева Е. Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития: автореф. дис. ... доктора психол. наук /Е.Е. Дмитриева.– Н.Новгород, 2005. – 43 с.
91. Дозорцева Е.Г. Аномальное развитие личности подростков и юношей с деликвентным и криминальным поведением: автореф. дис. ... доктора психол. наук / Е.Г. Дозорцева. – СПб., 2000. – 44 с.

92. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе // Проблемы семасиологии. – М. : Наука, 1984. – С. 7–18.
93. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – М. : ССП, 1996. – 257 с.
94. Дубровина И.В. Особенности психического развития детей в семье и в вне семьи / И.В. Дубровина, М.И. Лисина // Возрастные особенности психического развития детей. – М. : АПН СССР, 1982. – С. 8–19.
95. Дубровский С.Ф. Программа диагностики интеллектуальной готовности к обучению в школе / С.Ф. Дубровский // Журнал практического психолога. – 1997. – № 5. – С. 6–10.
96. Душкина М.Р. Взаимосвязь структуры Я- концепции ребенка и специфики внутрисемейных отношений : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Р. Душкина. – М., 2003. – 24 с.
97. Евсеева А.Н. Психологический климат семейного общения как фактор развития Я – концепции : автореф. дис...канд. психол. наук / А.Н. Евсеева. – Н.Новгород; 2000. – 21с.
98. Екжанова Е.А. Диагностико-прогностический скрининг на начальных этапах обучения : [методич. пособие] / Е.А.Екжанова. – 2-е изд. – М. : Дейтон, 2000. – 68 с.
99. Екжанова Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 25–35.
100. Елагина М.Г. Возникновение активной речи в сотрудничестве со взрослым у детей раннего возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Г. Елагина. – М., 1977. – 16 с.
101. 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.

102. Ералиева С.Г. Особенности ориентировки во времени и элементарных временных представлений старших дошкольников с нарушением умственного развития : ввтореф. дисс. ...канд. психол. наук / С.Г. Ералиева. – М., 1984. – 16 с.
103. Ермолова Т.В. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет / Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова, Н.И. Ганошенко // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 50–60.
104. 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.
105. Ефіменко М.М. Театр корекційного фізичного розвитку дошкільників в нормі і при патології : методичні рекомендації / М.М. Ефіменко. – Одеса, 1996. – 48 с.
106. Ефремова Г.И. Формирование саморегуляции поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития : дис. канд. ... психол. наук / Г.И. Ефремова. – Н.Новгород, 1997. – 172 с.
107. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды / Р. Заззо // Вопросы психологии. – 1967. – № 2. – С. 11–24.
108. Закрепина А.В. Особенности социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью, воспитывающихся в семье / А.В. Закрепина // Дефектология. – 2003. – № 1. – С. 60–66.
109. Залысина И.А. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи / И.А. Залысина, Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 31–37.
110. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В. Запорожец // Принцип развития психологии. – М., 1978. – С. 243–268.

111. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с.
112. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А.И. Захаров. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
113. Заширинская О.В. Динамика психического развития детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении : дис. ... канд. психол. наук / О.В. Заширинская. – М., 1995. – 233 с.
114. Землянухина Т.М. Особенности общения и любознательности у воспитанников закрытых детских учреждений в раннем возрасте / Т.М. Землянухина, М.И. Лисина // Возрастные особенности психического развития детей. – М. : АПН СССР, 1982. – С. 36–39.
115. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности / Е.Г. Злобина. – Киев : Наук. думка, 1981. – 115 с.
116. 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.
117. Иванов Е.С. Астения как одна из причин неуспеваемости детей в школе / Е.С. Иванов // Дети с задержками развития. – М., 1971. – С. 63–66.
118. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А.И. Иванова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – С. 34.
119. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д.Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391с.
120. «Истоки». Базисная программа развития ребенка-дошкольника (центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца). – М., 1997. – 34 с.
121. Кабан Ж. Обогащение и активизация словаря детей в процессе ознакомления с окружающим / Ж. Кабан / Дошкольное воспитание. – 1985. – № 11. – С. 13–17.

122. Каган М.С. Мир общения / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 315 с.
123. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З.И. Калмыкова. – М. : Знание, 1982. – 96 с.
124. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
125. Капчеля Г.И. Общение с взрослыми как фактор формирования готовности детей к школьному обучению : дис. ... канд. психол. наук / Г.И. Капчеля. – М.; 1983. – 189 с.
126. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с.
127. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика : учебное пособие для студентов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М. : Просвещение, 1988. – 141 с.
128. Кистяковская М.Ю. Развитие движения у детей первого года жизни / М.Ю. Кистяковская. – М. : Педагогика, 1970. – 224 с.
129. Кобильченко В.В. Загальна модель психологічного супроводу в системі спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями зору / В.В. Кобильченко // Дефектологія. – 2008.– № 2.– С. 19–22.
130. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста : Руководство для врачей / В.В. Ковалев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Медицина, 1995. – С. 354–388.
131. Ковалев Г.А. Проблема общения и детерминации психического в работах советских психологов / Г.А. Ковалев, Л.А. Радзиховский // Общение и развитие психики. – М., 1986. – С. 33.
132. Кожалиева Ч.Б. Особенности образа «Я» у умственно отсталых подростков : дис. ... канд. психол. наук / Ч.Б. Кожалиев. – М., 1995. – 137 с.

133. Козлова С.А. Формирование общественной направленности дошкольников в процессе познания социальной действительности : автореф. дис. ... докт. пед. наук / С.А. Козлова. – М. : АПН СССР, НИИ общ. проблем воспитания. – 1988. – 39 с.
134. Колесник Н.Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей : дис. канд. ... психол. наук / Н.Т. Колесник. – М., 1999. – 188 с.
135. Коломинский Я.Л. Психология общения / Я.Л. Коломинский. – М. : Знание, 1974. – 96 с.
136. Коломинский Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: кн. для учителей / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
137. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я.Л. Коломинский. – Минск : Тетра система, 2000. – 431 с.
138. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 3. – С. 25–38.
139. Кон И.С. Общение и самосознание / И.С. Кон // Социально-психологические и лингвистические формы общения и развития контактов между людьми. – М., 1971. – С. 85–108.
140. Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / С.В. Кондратьева. – М., 1978. – 36 с.
141. Конева И.А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития / И.А. Конева // Специальная психология. – 2004. – № 1. – С. 22–26.
142. Кононенко О.Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини / О.Л. Кононенко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 5. – С. 3–6.

143. Корницкая С.В. Влияние содержания общения с взрослым на отношение к нему ребенка : автореф. дис. ...канд. психол. наук / С.В. Корницкая. – М., 1975. – 20 с.
144. Коробейников И.А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ...канд. психол. наук / И.А. Коробейников. – М., 1980. – 23 с.
145. Коробейников И.А. О некоторых особенностях формирования интеллекта детей в условиях психической депривации / И.А. Коробейников, В.М. Слуцкий // Дефектология. – 1990. – № 3. – С.12–16.
146. Коробейников И.А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития : дис. ... д-ра психол. наук / И.А. Коробейников. – М., 1997. – 323 с.
147. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномального дошкольника / [под ред. А.П. Носковой]. – М. : Педагогика, 1989. – 176 с.
148. Кошелева А.Д. Взаимодействие «взрослый-ребенок» и функциональная роль эмоциональных процессов в онтогенезе / А.Д. Кошелев. – Пермь : ПГПУ, 1995. – С.81–103.
149. Кошонова М.Р. Представление о себе у дошкольников из многодетной семьи : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Р. Кошонова. – М. : АПН СССР, НИИ общей и пед. психологии. – 1987. – 23 с.
150. Кравцова Е.Е. Зависимость психологической готовности к школьному обучению от общения ребенка с окружающими : дис. ... канд. психол. наук / Е.Е. Кравцова. – М., 1981. – 171 с.
151. Красницкая Г.С. Усыновление: вопросы и ответы (специалистам органов опеки и попечительства) / Г.С. Красницкая. – М., 2001. – С.3–5.

152. Кузина Н.И. Методика развития объяснительной речи // Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / [под ред. Н.Н. Поддъякова]. – М. : Педагогика, 1980. – С. 146–162.
153. Кузнецова Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.В. Кузнецова. – М., 1986. – 16 с.
154. Кузнецова Т.Г. Формирование фразовой речи умственно отсталых дошкольников / Т.Г. Кузнецова // Дефектология. – 1995. – № 5. – С. 71–79.
155. Куницына В.Н. Социальный интеллект и социальная компетентность // Теоретические и прикладные вопросы психологии / [под. ред. А.А. Крылова]. – СПб., 1996. – С. 48–60.
156. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авеценум, 1984. – 334с.
157. Лапошина Э.В. Ознакомление умственно отсталых дошкольников с предметным миром : автор. дис. ...канд. пед. наук / Э.В. Лапошина. – М., 1992. – 15 с.
158. Лебединская К.С. Подростки с нарушением в аффективной сфере. Клинико-психологическая характеристика «трудных подростков» / К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова. – М. : Педагогика, 1988. – 165 с.
159. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М. : МГУ, 1985. – 167 с.
160. Леви В. Нестандартный ребенок / В.Леви. – СПб. : Питер, 1993. – 254 с.
161. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика / И.Ю. Левченко. – М. : Академия, 2000. – 231 с.

162. Левченко И.Ю. Система психологического изучения лиц с ДЦП на разных этапах социальной адаптации : дис. ... д-ра психол. наук / И.Ю. Левченко. – М., 2001. – 385 с.
163. Леонтьев А.А. Деятельность и общение / А.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. – № 1. – С. 121–132.
164. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
165. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1965. – 365 с.
166. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 303 с.
167. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. Т. 1 – 1983. – 231с.
168. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 11–22.
169. Лисина М.И. Влияние отношений с близким взрослым на развитие ребенка раннего возраста / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1961. – № 3. – С. 117–124.
170. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослым у детей : дис. ... д-ра псих. наук / М.И. Лисина. – М., 1974. – 416 с.
171. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей / М.И. Лисина // Принцип развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 268–295.
172. Лисина М.И. Психология самосознания у дошкольников / М.И. Лисина, А.К. Сильвестру. – Кишинев : Штиница, 1983. – 110 с.
173. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

174. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 16–20.
175. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В.И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
176. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
177. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика) / И.Ф. Марковская. – М. : Колпенс-центр, 1993. – 198 с.
178. Мастюкова Е.М. Умственная отсталость у детей (клинико-генетический и социально-психологический аспекты) / А.Г. Московкина. – М. : Медицина, 1984. – 72 с.
179. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 94 с.
180. Методик Рене Жиля // Лучшие психологические тесты / [под ред. А.В. Кудряшова]. – Петрозаводск, 1992. – 389 с.
181. Мещерякова С.Ю. Психологический анализ «комплекса оживления» у младенцев : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.Ю. Мещерякова. – М., 1979. – 23 с.
182. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник/ С. П. Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. — 204 с.
183. Морозова Н.Г. Об особенностях развития личности и ее формировании у аномальных детей дошкольного возраста / Н.Г. Морозова // Изучение личности аномального ребенка : тезисы докладов конференции 12–13 апр. – М., 1977. – С. 77–79.

184. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой) / Н.Г. Морозова. – М : Просвещение, 1969. – 280 с.
185. Московкина А.Г. Мотивационный и эмоциональный профиль личности подростка с легкими формами умственной отсталости / А.Г. Млосковкина, А.А. Сагдуллаев // Дефектология. – 1991. – № 3. – С. 11–19.
186. Мукирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактических игр : автореф. дисс. канд. пед. наук / Л.Р. Мукирова. – М., 1992. – 17 с.
187. Намазбаева Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы : автореф. ...дис. д-ра психол. наук / Ж.И. Намазбаева. – М., 1986. – 35 с.
188. Некрасова І.М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою: автореф. дис. ...канд. психол. наук / І.М. Некрасова. – К. : 2002. – 20 с.
189. Никашина Н.А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития / Н.А. Никашина // Дефектология. – 1972. – № 5. – С. 7–12.
190. Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития / Л.Ф. Обухова // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 30–38.
191. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М. : Академия, 1996. – 372 с.
192. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский. – М., 1972. – 247 с.
193. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослым / [под ред. М.И. Лисиной]. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с.

194. Овчинникова Т.Н. Особенности осознания себя детьми шести-летнего возраста / Т.Н. Овчинникова // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 43–49.
195. Омарова П.О. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга : дис. ... канд. психол. наук / П.О. Омарова. – Махачкала, 1999. – 167 с.
196. Омельченко С.О. Взаємодія суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія/ С.О Омельченко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 352 с.
197. Особенности психического развития детей с 6-7 летнего возраста / [под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера]. – М. : Педагогика, 1988. – 135 с.
198. Панферов В.Н. Общение как предмет социально-психологических исследований : дис. ... д-ра психол. наук / В.Н. Панферов. – Л., 1983. – 468 с.
199. Парыгин Б.Д. Основы социально психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
200. Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : дис. ... канд. пед. наук / Н.Г Пахомова. – К., 2006. – 198 с.
201. Певзнер М.С. Дети-олигофрены / М.С. Певзнер. – М. : АПН РСФСО, 1959. – 435с.
202. Певзнер М.С. Динамика развития детей-олигофренов/ М.С. Певзнер, В.И. Лубовский. – М. : АПН РСФСР, 1963. – С. 9–27.
203. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития // Дети с отклонениями в развитии / [под. ред. М.С. Певзнер]. – М., 1966. – С. 26–76.
204. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1967. – 200 с.

205. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В.Г. Петрова. – М. : Просвещение, 1968. – 158 с.
206. Петрова В.Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 52–56.
207. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников : учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 157 с.
208. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
209. Пиклер Э. Современные формы проявления госпитализма / Э. Пиклер // Некоторые проблемы общения взрослого и ребенка : доклады – документы ХУП / Государственный Методологический Институт Домов ребенка – Будапешт, 1975. – С. 8–10.
210. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т.А. Пироженко. – К. : Нора-принт, 2002.
211. Позднякова О.Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності/ автореф. дис. ...канд. пед. наук / О.Л. Позднякова. – К. : 2010. – 22 с.
212. Прихожан А.М. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 80–86.
213. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / [под ред. Е.А. Стребелевой]. – М., 1998. – 226 с.
214. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / [под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович]. – М. : Педагогика, 1986. – 174 с.
215. Разуван Е.И. Некоторые особенности делового общения умственно отсталых школьников / Е.И. Разуван // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 32–38.

216. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М. : Прогресс, 1987. – 420 с.
217. 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.
218. Репина, Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – М. : Педагогика, 1998. – 230 с.
219. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
220. 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.
221. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.
222. Рузская А.Г. Влияние эмоционального контакта со взрослым на возникновение первых слов у детей / А.Г. Рузская // Общение и речь : развитие речи у детей в общении со взрослым. – М. : Педагогика, 1985. – С. 99–119.
223. Рыжов В.В. О взаимосвязи общения личности и ее социально-перцептивных характеристик / В.В. Рыжов // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 58–67.
224. Сак Т.В. Педагогічні технології у навчальному процесі спеціалізованої школи / Тамара Сак // Дефектологія. – 2008.– № 3.– С. 10–13.
225. Сапогова Е.Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6-7 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Е. Сапогова. – М., 1986. – 21 с.
226. Силвестру А.И. Роль индивидуального опыта общения в формировании у дошкольников представления о своих возможностях : дисс. ...канд. психол. наук. – М., 1978. – 185 с.

227. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник : Ч. 1. Загальні основи корекційної психопедагогіки / В.М.Синьов.. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 238 с.
228. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник : Ч. 2. : Навчання і виховання дітей / В.М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 224 с.
229. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
230. Славина Л.С. О развитии игровой деятельности в дошкольном возрасте / Л.С. Славина // Известия АПН РСФР. – Вып.14. – 1948. – С. 11–29.
231. Слепович Е.С. Дидактическое взаимодействие детей с одинаковым и разным уровнем интеллектуального развития в ходе совместной продуктивной деятельности / Е.С. Слепович, С.С. Харин // Дефектология – 1991. – № 5. – С.75–80.
232. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.С. Слепович. – М., 1994. – 37 с.
233. Слободчиков И.М. К вопросу о развитии «образа Я» в предшкольный период детства / И.М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 1. – С. 18–21.
234. Слуцкий В.М. Социальная изоляция и психическое развитие старших дошкольников: анализ когнитивного, эмоционального и личностного развития / В.М. Слуцкий // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 1. – С. 86–96.
235. Смирнова Е.О. Влияние форм общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 18–26.
236. Соковнин В.М. О природе человеческого общения (опыт философского анализа) / В.М. Соковнин. – Фрунзе : Мектеп, 1974. – 116 с.

237. Соколова Н.Д. Особенности руководства игрой умственно отсталых детей дошкольного возраста : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Н.Д. Соколова. – М.,1973.– 18 с.
238. Сорокина Т.М. Исследование феномена «амбивалентное поведение» у детей раннего возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.М. Сорокина. – М., 1977. – 157 с.
239. Степанова Е.В. Коммуникативная готовность дошкольника к учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Москва, 1999.– 176 с.
240. Стернина Т.З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.З. Стернина. – М., 1988. – 16 с.
241. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 286 с.
242. Стребелева Е.А. Современный подход к дошкольному воспитанию детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 50–58.
243. Стребелева Е.А. Подходы к созданию единой системы раннего выявления и коррекции отклонений в развитии детей / Е.А. Стребелева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 1. – С. 70–73.
244. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. – М. : Медгиз, 1974. – 320 с.
245. 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.
246. Тарасюк С. Фактори соціально-педагогічної адаптації дітей із затримкою психічного розвитку / Світлана Тарасюк // Дефектологія. – 2008. – № 3. – С. 7–10.

247. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности / В.Я. Титаренко. – М. : Мысль, 1987. – 351 с.
248. Тихеева Е.И. Игры и занятия малых детей / Е.И. Тихеева. – М. – Л., 1965. – 119 с.
249. Тищенко В.В. Формування інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників : автореф. дис. ...канд. пед. наук / В.В. Тищенко. – К., 1999. – 24 с.
250. Тригер Р.Д. Психологические особенности общения младших школьников с ЗПР / Р.Д. Тригер // Дефектология. – 1989. – № 5. – С. 12–17.
251. Тригер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте : пособие для учителя / Р.Д. Тригер. – Смоленск : ООО Изд-во «Ассоциация XXI век», 2000. – 80 с.
252. 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.
253. Ульенкова У.В. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними : автореф. дис. ... д-ра. психол. наук / У.В. Ульенкова. – М., 1983. – 38 с.
254. Ульенкова У.В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе / У.В. Ульенкова // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 62–69.
255. Умственно отсталый ребенок / [под ред. А.Р. Лурия]. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 197 с.
256. Урбах В.Ю. Статистический анализ биологических и медицинских исследований / В.Ю. Урбах. – М. : Медицина, 1975. – С. 99–110.

257. Усанова О.Н. Диагностика развития личности школьников в норме и патологии / О.Н. Усанова, О.Ф. Потемкина, Е.С. Романова – М. : МПГУ, 1990. – 201 с.
258. Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития / О.Н. Усанова. – М. : Коррекция, 1995. – 207 с.
259. Фарбер Д.А. Принципы системной структурно-функциональной организации мозга и основные этапы ее формирования // Структурно-функциональная организация развивающегося мозга / Д.А.Фарбер. – Л. : Наука, 1990. – С. 168–177.
260. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
261. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М. : Международная академия, 1995. – С. 10–38.
262. Хайртдинова Л.Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушениями интеллекта / Л.Ф. Хайртдинова // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 81–89.
263. Хараш А.У. Принцип деятельности в исследовании межличностного восприятия / А.У. Хараш // Вопросы психологии. – 1980. – № 3. – С. 20–31.
264. Хлыстова Е.В. Особенности социально-перцептивных процессов у подростков с интеллектуальной недостаточностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Хлыстова. – Шадринск, 2002. – 25 с.
265. Хухлаева О.В. Лесенка радости / О.В. Хухлаева. – М. : Совершенство, 1998. – 80 с.
266. Цикото Г.В. Некоторые особенности наглядно-образного мышления умственно отсталых детей дошкольного возраста : автореф. дисс. ...канд. психол. наук / Г.В. Цикото. – М., 1971. – 21 с.

267. Цукерман Г. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Г. Цукерман. – М., 1992. – 39 с.
268. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М. : АН СССР, 1977. – 142 с.
269. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова // [под. ред. М.И. Буялова]. – М. : Просвещение, 1990. – 128 с.
270. Шамко Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников : автореф. дисс. ...канд. пед. наук / Л.Ю. Шамко. – М., 1993. – 17 с.
271. Шаповалова О.Е. Об изучении особенностей эмоциональной сферы учащихся вспомогательной школы-интерната / О.Е. Шаповалова // Дефектология. – 1996. – № 5. – С. 59–64.
272. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Избр. труды / Щедровицкий Г.П. – М., 1995. – С.687.
273. Шипицына Л.М. Азбука общения (основы коммуникации) / Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – СПб. : ЛОИУУ, 1998. – 304 с.
274. Шипицына Л.М. Интегрированное обучение детей с проблемами в развитии / Л.М. Шипицына // Компенсирующее обучение – опыт, проблемы, перспективы. – Новгород, 1994. – С. 4.
275. Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
276. Шипицына Л.М. Основы коммуникации / Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова : 2-е изд. – СПб., 1995. – 290 с.

277. Шипицына Л.М. Развитие личности в условиях материнской депривации / Л.М. Шипицына, Е.С. Иванов, А.Д. Виноградова и др. – СПб. : ИСПиП, 1997. – 160 с.
278. Шиф Ж.И. Психологические вопросы обучения аномальных детей // Основы обучения и воспитание аномальных детей / Ж.И. Шиф / [под ред. А.И. Дьячкова и др.] – М., 1965. – 150 с.
279. Школьникова Н.Н. Система развития коммуникативного поведения у детей раннего и дошкольного возраста с осложненными формами интеллектуальной недостаточности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Школьникова. – М., 1993. – 16 с.
280. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 112–117.
281. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 555 с.
282. Эльконин Б.Д. Психология развития : Учебные пособия для студентов высших учебных заведений / Б.Д. Эльконин. – М., 2001. – 314 с.
283. Ainsworth M.D.S. Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation / M.D.S. Ainsworth, M.S. Dlenar, E. Waters, S. Wall // Hillsdale, N.Y. : Erlbaum, 1978. – P. 27–39
284. Barnard K.E. Assesment of parent-child interaction: Handbook of early childhood invervetion / К.Е. Barnard, J.F. Kelly, S.J. Meisels J.P. Shonkoff (eds.). – Cambrige Universiti Press, – 1990. – P. 278–303.
285. Blacher G. Family and retarded child / G. Blacher // The volta review. – 1984. – № 3. – P. 32–37.
286. Bowlby J. Attachment and love / J. Bowlby. – L., 1969. – V. 1. – 104 p.
287. Bowlby J. Maternal care and mental health / J. Bowlby. – Geneva, – 1951. – 166 p.

288. Dunn J. Distress and comfort / J. Dunn. – Cambridge; Mass, 1977. –
208 p.

ДОДАТКИ

Додаток А
Критерії і показники сформованості соціальної
компетентності дітей молодшого шкільного віку

Критерії	Показники	
Компоненти соціальної компетентності	Обізнаність	Вміння
Емоційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> — Орієнтація у назвах емоцій і почуттів та специфіці їх прояву; — розуміння емоційної єдності з іншими людьми, однолітками та емоційний відгук на соціальне оточення; — наявність і характеристика соціальних мотивів поведінки і діяльності в соціумі, їх супідрядність; — ціннісні орієнтації дитини. 	<ul style="list-style-type: none"> — Адекватна оцінка емоційних проявів однолітків і дорослих; — адекватна реакція на емоційні прояви однолітків і дорослих, стримування себе в негативно зафарбованих ситуаціях спілкування; — вміння підпорядковувати другорядні провідним мотивам діяльності в певній соціальній ситуації; — прагнення робити вибір згідно з ціннісними орієнтирами адекватно соціальній ситуації.
Соціально-когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> — Усвідомлення соціальної позиції «Я» (дитина-учень, школяр у соціумі); — обізнаність з нормами і правилами поведінки в соціумі (школі, сім'ї, соціальному середовищі); — усвідомлення необхідності взаємодії, взаємодопомоги, співробітництва у спільній діяльності в дитячому співтоваристві; — усвідомлення необхідності керуватися загальнолюдськими нормами, правилами 	<ul style="list-style-type: none"> — Орієнтування у новому соціальному середовищі: — дотримання загальноприйнятих норм і правил поведінки в різних ситуаціях спілкування (навчання, гра, праця, відпочинок); — вміння знаходити адекватні форми ефективного співробітництва і взаємодії в різних соціальних ситуаціях; — вміння запобігати виникненню конфліктних ситуацій та своєчасно мирно їх розв'язувати.
Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> — Усвідомлення норм етики спілкування; — обізнаність з нормами літературної вимови; — наявність у словниковому запасі дитини достатньої лексики та вміння її адекватно використовувати. 	<ul style="list-style-type: none"> — Вміння обирати мовленнєві конструкції та використовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях; — активністю дитини як комуніканта, здатністю до організації підтримування стосунків, характер комунікації з ровесниками та дорослими (педагогом та батьками)

Додаток Б.

„Карта спостережень”.

В основу методики „Карта спостережень” покладено принцип семантичного диференціалу, запропонований Ч. Осгудом (1972). Експерту пропонується дати оцінку в інтервалі від 0 до 10 за такими шкалами та підшкалами:

- Сенсорно – перцептивна сфера
 - * Сприймання кольору
 - * Сприймання форми та розміру
 - * Орієнтування у просторі
- Увага
- Пам'ять
- Мислення
- Мовлення
 - * Розуміння зверненої мови
 - * Виразність мовлення
 - * Лексична будова мовлення
- Уявлення про себе. Творчі прояви.
- Емоційно-вольова сфера
 - * Імпульсивність – рефлексивність
 - * Тривожність – покій
 - * Агресивність – миролюбність
 - * Позитивна мотивація учбової діяльності
 - * Позитивна мотивація трудової діяльності
 - * Тенденція до самостійності
 - * Тенденція до відповідальності
 - * Тенденція до цілеспрямованих дій
- Психомоторний розвиток
 - * Дрібна моторика рук
 - * Загальна координація рухів
 - * Міміка
- Соціально-побутова орієнтація
 - * Сформованість навичок самообслуговування
 - * Соціально-побутове орієнтування
- Учбові навички
- Трудові вміння та навички
- Комунікативність

Рівні оцінки за шкалами:

- Від 0 до 2 – низький рівень стану та розвитку функції;
- Від 3 до 5 – середній рівень стану та розвитку функції;
- Від 6 до 8 – достатній рівень стану та розвитку функції;
- Від 9 до 10 – високий рівень стану та розвитку функції.

Критерії оцінки за шкалами.

Нами були використані критерії, запропоновані Л.М. Шипіциною [275]

Додаток В.

Додаток В.1.

Опитувальник для батьків:

Шкала навичок, необхідних для соціальної адаптації

(за D. Norris and P. Williams, 1975),

(адаптовано з урахуванням вікових можливостей).

Навички особистого обслуговування:

1. Уміння митися;
2. Турбота за волоссям, нігтями, зубами;
3. Уміння одягатися, взуватися та роздягатися;
4. Уміння користуватися посудом;
5. Виконання домашніх доручень;
6. Уміння звернутися за допомогою у необхідних випадках;
7. Уміння рахувати;
8. Здійснення елементарних лічильних операцій;
9. Використання грошей при отриманні покупок;
10. Уміння правильно стояти, сидіти, рухатись

Соціальні навички:

1. Встановлення та підтримка відносин із оточуючими, вміння отримувати задоволення від цих відносин;
2. Уміння правильно реагувати на зауваження;
3. Прояви нормальної реакції на турботу та любов;
4. Оволодіння основними мовленнєвими навичками;
5. Уміння починати розмову;
6. Користуватися словами „будь ласка”, „дякую” та ін.;
7. Уміння отримати пораду;
8. Знання функцій таких державних закладів як міліція, лікарня та ін.;
9. Уміння запросити та розважити дома друзів.

Трудові навички:

1. Здібність використовувати елементарні інструкції;
2. Виконання домашніх обов'язків;
3. Здібність переносити втому;
4. Прийняття вказівок і керівництва;
5. Прийняття відповідальності;

6.Прийняття ролі підлеглого;

7. Уміння встановлювати відносини в процесі виконання трудових завдань.

Відпочинок і розваги.

1. Уміння організувати вільний час.
2. Встановлення дружніх відносин.
3. Участь у спільних з дорослими та друзями заняттях (розвагах, іграх та ін.).
4. Розуміння в доступних межах музики та мистецтва.
5. Здібність танцювати.
6. Уміння „користуватись” місцями для розваг (кіно, парк відпочинку, цирк та ін.).

Додаток В.2

Анкета для визначення соціально-побутових навичок.

1. Чи вміє Ваша дитина самостійно користуватись милом, зубною щіткою?
2. Чи потребує Ваша дитина допомоги, коли вмивається, чистить зуби?
3. Чи потребує Ваша дитина допомоги при Відвідуванні туалетної кімнати?
4. Ваша дитина одягається самостійно чи ні?
5. Чи може Ваша дитина самостійно вибирати собі одяг, взуття в залежності від ситуації, часів року?
6. Чи можете Ви на деякий час залишити дитину вдома наодинці?
7. Довіряєте Ви своїй дитині користування телефоном?
8. Чи може Ваша дитина самостійно їсти?
9. Користується Ваша дитина виделкою?
10. Чи довіряєте Ви дитині користуватися ножем?
11. Чи вчили Ви дитину користуватися телефоном?
12. Ваша дитина знає функції таких установ як лікарня, міліція?
13. Чи узнає Ваша дитина соціально значущі слова?
14. Чи доводилось дитині супроводжувати Вас до магазину?
15. Чи орієнтується дитина у грошах?
16. Чи вміє рахувати?
17. Чи вміє назвати своє прізвище, ім'я, адресу?
18. Чи вміє організувати свій час?
19. Чи виявляє до чогось підвищений інтерес?
20. Чи слухає музику?
21. Чи вміє розпочати розмову?

22. Чи вміє танцювати?
23. Чи є у дитини друзі?
24. Чи користується словами „дякую”, „будь ласка” та ін.?
25. Чи виконує дитина вдома певні обов'язки?
26. Чи потрібна дитині допомога під час прогулянки?
27. Чи буваєте Ви з дитиною у місцях розваг? та ін.

Додаток В.3.

Анкета для визначення емоційно-поведінкових особливостей.

1. Як часто буває у Вашої дитини радісний настрій?
2. Чи відчуває Ваша дитина тривогу перед відвідуванням лікаря?
3. Чи відчуває Ваша дитина страх, коли залишається сама у темряві?
4. Чи лякає Вашу дитину блискавка?
5. Вашу дитину лякають собака або інші тварини?
6. Як часто Ваша дитина буває настільки збуджена, що не може засинати?
7. Вашій дитині важко зосередитись на чомусь?
8. Як часто Ваша дитина буває чимось збуджена?
9. Ваша дитина дуже сором'язлива?
10. У неї неспокійний та переривчастий сон?
11. Як Ваша дитина себе відчуває, як себе поводить у спілкуванні з незнайомою людиною?
12. Вона впевнено себе поводить у незнайомому місці?
13. Ваша дитина спокійна завжди?
14. У Вашої дитини переважає спокійний настрій?
15. Чи швидко втомлюється Ваша дитина?
16. Чи легко вона може заплакати?
17. Чи є характерною для неї впертість?
18. Швидко вона заспокоюється?
19. Часто змінюється настрій Вашої дитини?
20. Виникає у Вашої дитини емоційне збудження, коли порушується звичний для неї денний розподіл часу?
21. Чи може дитина образитись на Вас, якщо Ви зробили щось не так, як вона хотіла?
22. Якщо Ваша дитина розлючена, чи може вона вдарити, штовхнути кого-небудь?
23. Ваша дитина спокійно реагує на зауваження, вказівки?

24. Чи буває їй соромно за здійснені вчинки?
25. Чи лається Ваша дитина?
26. Коли Ваша дитина роздратована, чи може завдати собі шкоди?
27. Чи спілкується дитина з вами на підвищених тонах?
28. Бувають у Вашої дитини прояви гніву начебто без причини?
29. Має Ваша дитина схильність до стереотипних дій?
30. Чи довго пам'ятає ваша дитина образи?
31. Чи турбується вона про інших?
32. Її нервує очікування?
33. Вона виконує будь-які завдання із напругою?
34. Ваша дитина говорить будь-що неприємне чи образливе людині?
35. Їй подобається спілкування з однолітками?

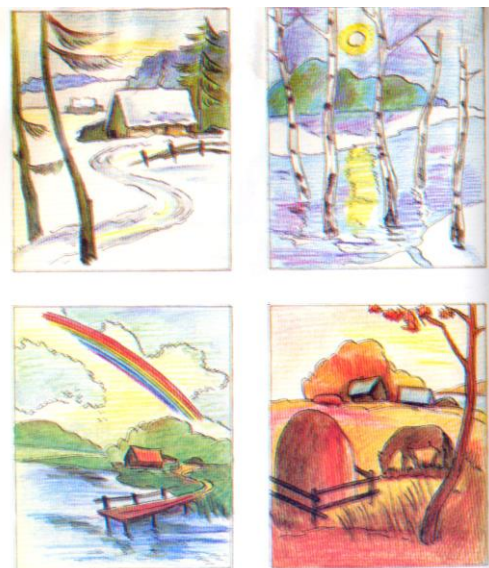
Ключем для відповідей батьків (або вихователів, інших педагогів, психологів) є позначки „+” та „-“ за приблизно такою схемою:

№	„+”чи „-”
1	+
2	-
3	+
...

Додаток Е.



Мал. 1



Мал.2



Мал. 3



Мал.4



Мал.5

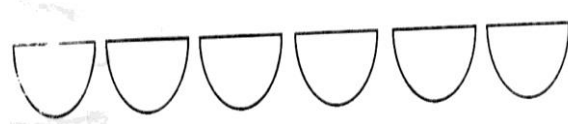


Мал.6

Додаток Е.1.



Мал.1



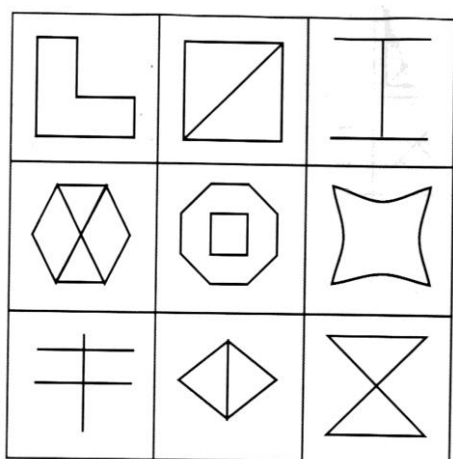
Мал.2



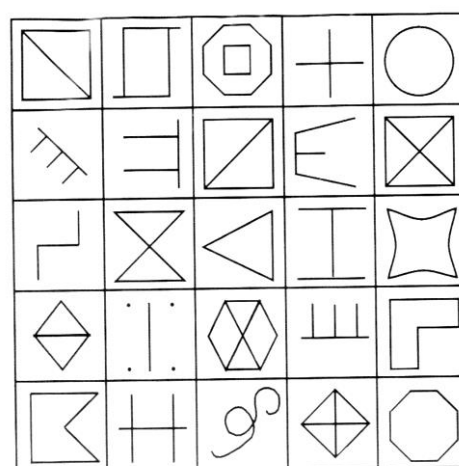
Мал. 3



Мал.4



Мал.5



Мал. 6

Додаток Ж.

Схема протоколу обстеження розумового розвитку дітей
дошкільного віку.

Прізвище, ім'я, по батькові дитини:

Дата обстеження

1. Дата народження, вік, адреса:

2. Історія розвитку дитини:

Скарги батьків:

Дані про батьків (вік, посада й місце роботи):

Мати

Батько

Наявність або відсутність реус-конфлікту

Дані про інших дітей:

Дані про дитину: Вагітність і пологи:

вага, ріст:

Перенесені захворювання:

Коли помітили відхилення в розвитку?

Ранній розвиток дитини:

коли почав тримати голівку _____, сидіти _____, стояти _____

ходити _____, схоплювати й діставати предмети _____

реагувати на заколисування

Чи була улюблена іграшка?

Коли з'явився белькіт?

Перші осмислені звуки в процесі спілкування з дорослим

Коли почав їсти сам?

Приймати тверду їжу?

Брати участь у процесі вдягання й роздягання?

Проситися на горщик?

Чи є інтерес до книг?

Реакція на радіо?

Яким вухом повертається до джерела звуку?

Чи воліє музику?

Чи добре бачить?

Як ходить (спотикається чи ні)?

Відношення до однолітків

Чи звертає увага на рух губ розмовляючих людей?

Де й ким виховується?

3. Соматичний стан:

4. Психолого-педагогічне обстеження:

Зовнішній вигляд дитини

Прийняття завдання

Співробітництво з дорослим (контактність)

Розумовий розвиток

Сенсорний розвиток (рівень розвитку сприйняття)

Орієнтовно-пізнавальна діяльність:

характер дій: хаотичні дії _____, що пробують дії _____, примірювання _____, зорове орієнтування

Стан інтелектуального розвитку:

рівень розвитку наочно-діючого мислення

рівень розвитку наочно-образного мислення

рівень розвитку елементів логічного мислення

рівень розвитку кількісних уявлень

Рівень сформованості уявлень: про навколишнє

про себе

про свою родину

про предмети найближчого оточення

про явища й об'єкти природи

про причинно-наслідкові зв'язки в природі

Рівень розвитку гри:

Рівень сформованості продуктивних видів діяльності:

конструювання по наслідуванню

за зразком

малювання предметне

малювання сюжетне

Рівень розвитку мови: розуміння мовної інструкції

способи спілкування (емоційні, ділові, мовні)

Стан артикуляційного апарата

Наявність фразової мови

Характер фразової мови

Сформованість граматичного ладу мови

Сформованість фонетичної сторони мови

5. Висновок:

6. Діагноз:

7. Рекомендації до корекційно-педагогічної роботи:

8. Педагогічний прогноз:

Додаток 3.
Схема протоколу обстеження мовленнєвого розвитку
дитини 6-7 років.

Прізвище, ім'я, по батькові дитини:

Дата обстеження:

Дата народження, вік, адреса:

Серія 1.1. «ЗНАЙДИ ВІДМІННОСТІ В СЛОВАХ».

Мама- ненька-мамуля

Брат-братик-Братик

Зайка- зайнька- зайчишка- зайчище

Будинок-будиночок-домище

1.2. «ПОЯСНИ ДІЇ».

Бігти-підбігти-вибігти

Писати-підписати-переписати

Грати-виграти-програти

Сміятися-засміятися-висміяти

Ішов-відійшов-увійшов

1.3. «ПІДБЕРИ СЛОВО».

Слабкий

Боязкий

Старий

1.4. «ПОЯСНИ».

зла зима

золоті руки

золоте волосся

колючий вітер

легкий вітерець

Серія 2.1. «ЛУНА».

та-так-та

па-ба-па

па-ба, па-ба, па-ба

ка-ха-ка

са-за, са-за, са-за

са-ша, са-ша, са-ша

2.2. «ПОВТОРИ».

криша - криса

поліно-коліно

земля-змія

дочка-крапка-купина

бабуся-діжка-подушка

ведмедик-миска-мишка

2.3. «БУДЬ УВАЖНИМ».

звук «з»

звук«ш»

звук «з»

звук «л»

2.4. «УГАДАЙ, СКІЛЬКИ ЗВУКІВ».

Серія 3.1. «УГАДАЙ, ЩО ЦЕ?».

3.2. «ХТО ЩО РОБИТЬ?»

Шофер (що робить?)

Перукар (що робить?)

Художник (що робить?)

Кравчиня (що робить?)

Листоноша (що робить?)

Продавець (що робить?)

Льотчик (що робить?)

Кухар (що робить?)

Хокеїст (що робить?)

Бібліотекар (що робить?)

3.3. «ПІДБЕРИ СЛОВО».

Великий

Сміливий

Таємниця

3.4. «СКАЖИ НАВПАКИ».

Наливає

входить

влітає

закриває

припливає

збирає

приклеює

3.5. «ПІДБЕРИ РЯД СЛІВ».

Дівчинка

Хлопчик

Собака

Кішка

Курка

Літак

Струмок

Аркуш

Серія 4. «ПОВТОРИ ЗА МНОЮ».

У магазині продаються натирач підлоги, пилосос

Листи падають - наступає листопад

Мотоцикліст їде на мотоциклі

Фотограф фотографує дітей

Бабуся в'яже внучці комір

Рибу ловить рибалка

Бджіл розводить бджоляр

На будівництво приїхав самоскид

Серія 5.1. «РОЗКАЖИ КАЗКУ».

5.2. «ПЕРЕКАЖИ».

5.3. «СКЛАДИ ОПОВІДАННЯ ПО КАРТИНЦІ».

Серія 6.1. «ХОВАНКИ»

Прийменник «з»

Прийменник «між»

Прийменник «біля»

Прийменник «через»

Прийменник «з-під»

6.2. «ПОРАХУЙ».

6.3. «ПРАВИЛЬНО НАЗВИ».

Шити

Співати

Танцювати

Красити

Летіти

6.4. «НАЗВИ».

Серія 7. 1. «НАЗВИ ПРАВИЛЬНО».

С: сад, коляска, глобус

Сь: волошка, таксі

З: замок. Незнайка

Зь: суниця, мавпа

Ц: чапля, кільце, індіанець

Ш: шашки, нашійник, олівець

Ж: жираф, жук, лижі

Щ: щука, щеня, плащ

Ч: чайник, печиво, м'яч

Л: лампа, вовк, стіл

Ль: лимон, плита, сіль

Р: рак, марки, мухомор

Рь: ріка, пряники, ліхтар

И: лійка, яблуко, їжак, крила

К: куртка, скрипка, шафа

Г: грядка, виноград

Х: хліб, ткаля, півень

7.2. «ПОВТОРИ РЕЧЕННЯ».

У сома вуси

У Зіни парасоль

Коваль кує ланцюг

Шапка так шубка - от і весь Мишутка

У їжака їжачата

Дятел довбав ялину

До нас у двір забрався кріт

Майя і Юра співають

Серія 8.

Іннервація м'язової мускулатури:

рух оскалювання

.....,

надування щік

наморщити

нахмуритись

Будова артикуляційного апарата:

губи

зуби

прикус

мова

вуздечка

тверде й м'яке піднебіння

Рухи артикуляційного апарата:

розсунути кути губ

висунути губи вперед

округлити губки

висунути язик на нижню губу

висунути язик на верхню губу

поцокай язичком

«годинки»

вимовити звук «а» при широко відкритому роті

«посмішка» - «трубочка»

«трубочка» - «посмішка»

висовування язика на нижню губу - висовування язика

на верхню губу

висовування язика на верхню губу - висовування язика

на нижню губу

«посмішка»

«Покажи язичок кицьці»

Голосні: а, и, в, про, ы

Йотовані: я, ю, є, е

Приголосні: м, п, б

т, д, н

в, ф

до, г, х

з, сь, з, зь

ц, ш, ж, ч, щ

л, ль, р, рь

Висновок:

Рекомендації:

Додаток И.



Мал. 1



Мал. 2

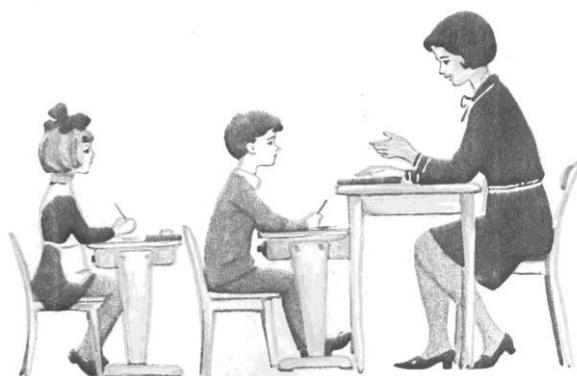


Мал. 3

Додаток К.



Мал. 1



Мал. 2



Мал. 3.



Мал. 4

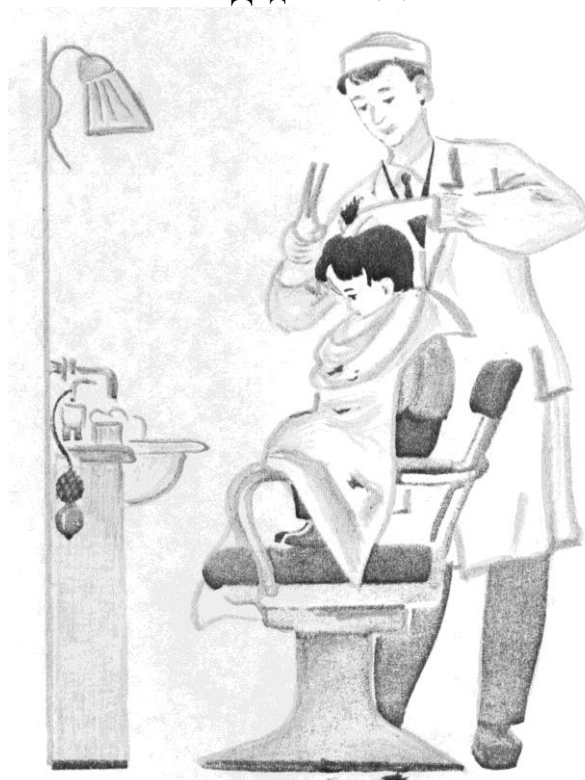


Мал.5



Мал. 6

Додаток К.1.

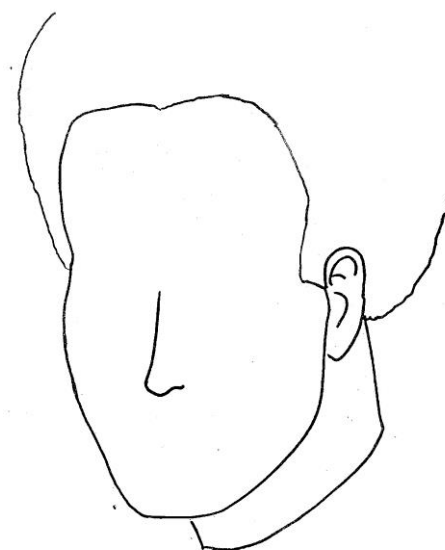


Мал. 1



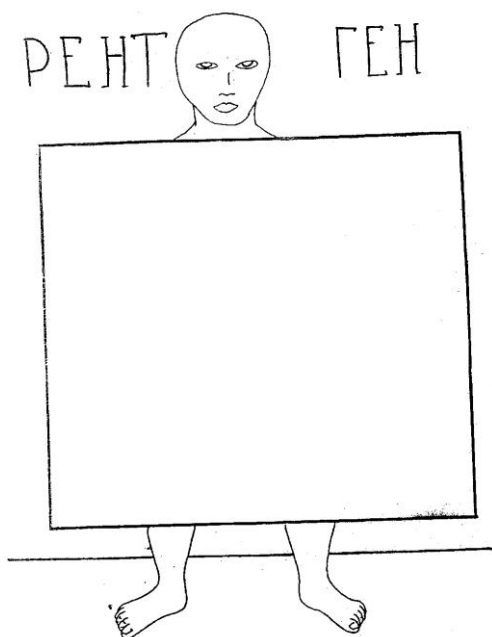
МАЛ. 2

Додаток Л.

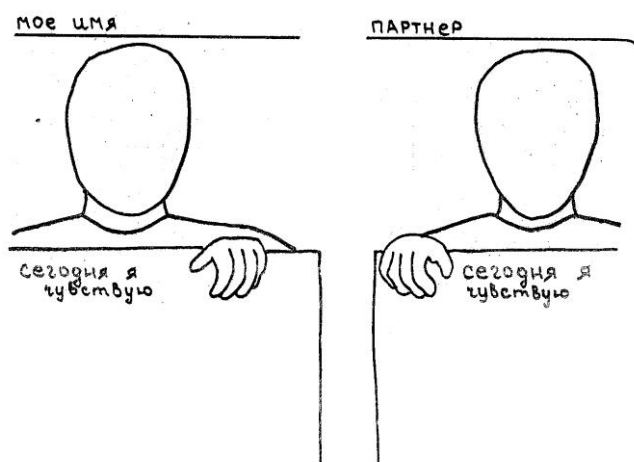


Мал. 1 |

Мал. 2 |



Мал. 3



Мал. 4

Додаток Л.1.
Шкала показників для визначення
домінуючої форми спілкування з дорослим

Види дії	Кількість балів
<p>1. Порядок вибору ситуації:</p> <p>а) гри-заняття; б) читання книги; в) бесіда на особистісні теми.</p>	<p>1 2 3</p>
<p>2. Об'єкт уваги в першого хвилини досвіду:</p> <p>а) іграшки; б) книги; в) дорослий.</p>	<p>1 2 3</p>
<p>3. Характер активності стосовно об'єкта уваги:</p> <p>а) не дивиться; б) випадний погляд; в) наближення; г) дотик; д) мовне висловлення.</p>	<p>0 1 2 3 4</p>
<p>4. Рівень комфортності на досвідах:</p> <p>а) напружений, скований; б) стурбований; в) збентежений; г) спокійний; д) розкутий; е) веселий.</p>	<p>0 1 2 3 4 5</p>
<p>5. Аналіз мовних висловлень дітей:</p> <p>1) а) ситуативні; б) позаситуативні;</p> <p>2) по темі: а) несоціальні (тварини, іграшки, не побутові речі, предмети й т.д.) б) соціальні (я, інші діти, експериментатор, батьки й т.д.);</p> <p>3) по функції: а) прохання про допомогу; б) питання; в) висловлення;</p>	<p>1 2 1 2 1 2 3</p>
<p>4) по змісту: а) констатуючі висловлення; б) висловлення про приналежність; в) оцінка думки.</p> <p>6. Бажана для дитини тривалість спілкування:</p> <p>а) мінімальна - до 3 хвилин; б) середня - до 5 хвилин; в) максимальна - до 10 хвилин і вище.</p>	<p>1 2 3 1 2 3</p>

Додаток Л.2.

Вікові можливості комунікативного розвитку дітей з розумовою відсталістю із ситуативно-діловою формою спілкування у порівнянні з нормально розвиненими однолітками (в умовних балах розраховуючи на одну дитину).

Вікова група дітей (років)	Випробувані	Ситуації спілкування з дорослим		
		Ситуація ділового спілкування	Ситуація пізнавального спілкування	Ситуація особистісного спілкування
5-6	Діти з розумовою відсталістю	10,8	2,2	1,5
	Нормально розвинені діти	32,7	13,2	7,2
6-7	Діти з розумовою відсталістю	12,2	2,0	1,8
	Нормально розвинені діти	62	-	-

Додаток Л.3.

Вікові можливості комунікативного розвитку дітей с легкою розумовою відсталістю із внеситуативно-пізнавальної формою спілкування в порівнянні з нормально розвиненими однолітками (в умовних балах розраховуючи на одну дитину).

Вікова група дітей (років)	Випробувані	Ситуації спілкування з дорослим		
		Ситуація ділового спілкування	Ситуація пізнавального спілкування	Ситуація особистісного спілкування
5-6	Діти з розумовою відсталістю	-	-	-
	Нормально розвинені діти	12,1	34,0	10,5
6-7	Діти з розумовою відсталістю	-	-	-
	Нормально розвинені діти	10,9	47,2	20,1

Додаток М.

Вирази базових емоцій



РАДОСТЬ

РАДІСТЬ



ОБРАЗА



ІНТЕРЕС



ГНІВ



СОРОМ



СТРАХ

Додаток Н.

Серія І. Завдання 1. Уявлення про себе.

Дитині пропонували відповісти на наступні запитання: Як тебе звуть? Як твоє прізвище? Скільки тобі років? Коли буває твій день народження?

У складних для дитини випадках експериментатор з'ясовував, чи пов'язаний її день народження з будь-яким явищем, часом. Дитину запитували: Згадай, коли твій день народження? Коли це буває (взимку, влітку...)?

Для з'ясування, чи можуть діти орієнтуватись у частинах свого тіла та обличчя, називати їх, визначати функціональне призначення, використовувалась інструкція, наочність (лялька, людина, її фотокартка). Далі з'ясовували, чи може дитина впізнати себе на фото (вибір із 6 запропонованих фотокарток дітей).

Завдання 2. Уявлення про свою сім'ю.

Завдання 3. Уявлення про професії батьків.

У ході виконання цього завдання дитині пропонували назвати професію кожного із батьків і місце їх роботи. Дитина відповідала на запитання: Ким працює твоя мама? Ким працює твій тато? Де працює твоя мама? Де працює твій тато?

Завдання 4. Уявлення про людей, близьких за повсякденним спілкуванням.

Виконання цього завдання спрямоване на виявлення уявлень дитини про ровесників – вихованців тієї ж групи дитячого садка, яку відвідує сама дитина; про людей, що працюють у дитячому садку.

Діти відповідали на запитання: Як звуть дітей в групі? Як звуть хлопців (дівчат)? Як звуть педагога (вихователя, няню, медсестру тощо)? У складних випадках діти отримували допомогу у вигляді додаткових запитань, наприклад: Хто їжу вам приносить? (про няню); Хто в дитячому садку допомагає дітям, коли вони захворіють? (про медсестру); Хто проводить музичні заняття? (про музичного керівника).

Завдання 5. Гра «У школу».

У певному місці групи (приміщення) було обмежено «зону» для гри «у школу», де стояли дитячі столи, стільці, стіл для вчителя, учбова дошка. На столі вчителя знаходились крейда, дзвоник, папери, зошити, підручники, олівці та ін.

Експериментатор запрошував до себе шістьох дітей та пропонував їм пограти «у школу». У хід гри педагог не втручався. Гра кожної групи дітей продовжувалась 30 хвилин.

У протоколах фіксували: дії дітей, роль кожної дитини під час гри, зміст гри, мовлення дітей.

Дотримуючись зазначених в нашому дослідженні принципів (єдність діагностики та розвитку дитини, комплексність, поступовість, систематичність та ін.), ми визначили крок за кроком вибір завдань для подальшого вивчення соціально-комунікативного розвитку старших за віком дошкільників.

Спостереження за дитиною, до, під час та після виконань завдань першої серії, бесіда з батьками, висновки за їх зауваженнями спрямували наш науковий пошук скласти «Карту спостережень» (Додаток Б), «Опитувальник для батьків» (Додаток В.1.) [275]. Їх заповнення здійснювалось поступово та одночасно із написанням протоколів обстеження дітей.

Вихідні характеристики такого важливого моменту, як поведінка дитини під час зустрічі з новим дорослим у нових обставинах, допомогли нам у стратегії вибору наступного кроку - переходу до ділового спілкування на матеріалі діагностичних методик або використанні додаткових прийомів для встановлення емоційного контакту з новим дорослим.

Серія II. (Модифікована методика О.А. Стребелевої). Включала 10 завдань, спрямованих на обстеження розумового розвитку, діагностичне навчання, визначення критеріїв оцінки *ділового спілкування* дитини із новим дорослим.

У протоколах фіксували: прийняття дитиною самої ситуації спілкування, прийняття завдання, його розуміння; якість виконання завдання; самостійність виконання (або за допомогою дорослого); мовленнєві висловлювання.

Розмовляти із дитиною треба довірливо, неофіційно. У випадках ускладнень у виконанні завдання, дитину треба підбадьорити, не виявляти незадоволення відповіддю. Перше завдання повинно нести невербальний характер.

Завдання 1. Розрізана картинка «Клоун» (Додаток Е, малюнок № 3).

Обладнання: дві картинки із зображенням клоуна, одна з них розрізана на 5 частин.

Проведення обстеження: дорослий показує дитині частини розрізаної картинки, пропонує зробити таку ж. Якщо і після цього дитина не виконує завдання, дорослий починає накладати на цілу картинку частину розрізаної – зображення рук, голови. А потім запрошує дитину завершити складання клоуна. Після цього дитині пропонують самостійно зібрати із частин цілий малюнок (інше зображення) із орієнтуванням на взіреть.

Оцінка дій дитини: прийняття завдання; засоби виконання; здібність до навчання; відношення до результату своєї діяльності.

Завдання 2. Уявлення про навколишній світ (бесіда).

Запропоновані питання: Як тебе звать? Скільки тобі років? Коли твій день народження? Назви свою домашню адресу. Розкажи про свою сім'ю. Як твоє прізвище? Як звать твоїх батьків? Хто ще з вами живе? Чи бажаєш ти йти до школи? Як ти гадаєш, що цікавого буде у школі? До якого класу тебе одразу приймуть?

Уточнюючі запитання необхідні тільки у випадках ускладнень.

Оцінка результатів: уміння відповідати на запитання (мовленнєві відповіді, міміка, жести та ін.); сформованість уявлень про школу; рівень сформованості позитивного відношення до школи; рівень сформованості уявлень про близьких людей, їх відносини.

Завдання 3. Уявлення про пори року. (Додаток Е, малюнок № 2).

Обладнання: чотири сюжетні картинки із зображенням специфічних явищ природи для кожної пори року.

Проведення обстеження: дорослий запитує дитину: «Як ти гадаєш, яка зараз пора року?». Потім розкладає перед дитиною усі чотири картинки і за-прошує її виконати завдання: «Знайди картинку, де зображено ось це (зима, весна, літо, осінь). А яка пора року настає після зими? Знайди картинку. (Послідовно дитина знаходить картинки, на яких зображено пори року). Які пори року ти знаєш? Скільки їх? У яку пору року ти станеш школярем? Яку назву першого весняного місяця ти знаєш?» і т.д.

Потім дорослий пропонує дитині згадати будь-які події, пов'язані з часовими змінами, розповісти про них. Наприклад: «Взимку у мене був день народження. До мене приходили друзі. Вони принесли подарунки: чудові іграшки, книжки. Нам було весело. Потім ми святкували Новий рік...» (Приклад очікуваної розповіді).

Якщо дитина зустрічає труднощі, їй надається допомога. Особливої уваги приділяємо емоційним розповідям, навіть пов'язаним із сумними подіями (наприклад, дитина захворіла взимку). Надаємо допомогу : «Що сталося, коли проглянуло сонечко? Яка пора року настала?» тощо.

Навчання: дорослий допомагає дитині співвіднести реальний час року із зображенням на картинці, а потім відповісти на запитання: «Коли зима закінчиться, настане ... що? У цей час яскраво сяє сонечко, сніг тоне, зникає, з'являється зелене листячко. Знайди весну на картинці. Розкажи, що ти пам'ятаєш про весну. Які свята бувають?».

Оцінка результатів: рівень сформованості уявлень про пори року; вміння самостійно визначати та пояснювати послідовність зміни однієї пори року іншою; розповідати про пов'язані з ними події; вміння навчатися; співвіднесення подій з порами року, їх зображеннями на картинках.

Завдання 4. Кількісні уявлення та лічба.

Обладнання: лічильні палички, екран.

Проведення обстеження:

Перший варіант – дитині пропонують порахувати до 10, потім відповісти на питання: «Число 5 більше чи менше 6? Яке число менше: 6 або 7? Яке число стоїть після 5? Яке число стоїть між 3 та 5?» Якщо такі завдання для дитини складні – навчання не проводять.

Другий варіант. Педагог звертається до дитини: «Зараз пограємо. Я візьму 6 паличок. Потім їх число буду зменшувати чи збільшувати. А ти уважно спостерігай і скажи, що я зробила. Порахуй і скажи, скільки стало». Задачу вирішують із закритим результатом (використовують екран).

Навчання: якщо дитині важко визначити назву операції (додали – збільшили, відрахувати – зменшили) та кількість у межах 6, пропонують поступово зменшувати лічильні операції від 5 до 3. Завдання виконують з відкритим результатом.

Третій варіант пропонують, якщо дитина правильно відповідає на запитання перших двох варіантів. Умова задачі: «На дворі гралися шестеро дітей: два хлопчики, інші – дівчата. Скільки було дівчат?».

«Хлопчиків звали... (діти самостійно називали імена). Їм ... років (діти самостійно визначають вік). Хто з них старший за віком, а хто молодший? Чому ти так гадаєш?» Далі діти називають імена та вік дівчат. (У співвіднесенні кількості дітей з ім'ям кожної дитини). Далі дитині пропонують назвати людину, що має таке ім'я (батько, мама, сестра, товариш та ін.), сказати, чому дитина прийняла рішення назвати ім'ям знайомої людини персонаж задачі.

Навчання: відповідно до кількості дітей, про яких йдеться у задачі, дитина використовує лічильні палички.

Оцінка результатів: прийняття та розуміння умови задачі; вміння виконувати лічильні операції за уявою в межах 4-х, 5-ти, 6-ти; вміння переносити засоби рішення задач на аналогічні; результат; лексика.

Завдання 5. Серія сюжетних картинок «Взимку» (Додаток Е.1; малюнок Е.6.).

Обладнання: сюжетні картинки із зображенням знайомих дітям життєвих ситуацій (4 ситуації) (Додаток Е.1.).

Проведення обстеження: дитині пропонують розглянути картинки і скласти оповідання. У випадках ускладнень дитина розкладає картинки послідовно. Навіть коли дитина помиляється у визначенні їх послідовності, їй пропонують розповісти, що вона побачила. За ходом розповіді дитина може змінювати місця картинок.

Оцінка результатів: чи розуміє дитина, що серії картинок об'єднані єдиним сюжетом; чи розуміє дитина, що ця подія відбувається у часовій, логічній послідовності; чи може дитина відобразити цю подію та її послідовність у своїй розповіді.

Завдання 6. «Домалюй». (Додаток Е.1., малюнок № 2).

Обладнання: на аркуші паперу зображені шість півкіл, кольорові олівці.

Проведення обстеження: дитині пропонують розглянути півкола і домалювати їх так, щоб з'явилися зображення шістьох різних предметів.

Оцінка результатів: прийняття і розуміння умови завдання; уміння самостійно виконати завдання; аналіз малюнків.

Завдання 7. Розповідь за сюжетною картиною «У лісі».

Обладнання: сюжетна картинка (Додаток Е.1., малюнок №3).

Проведення обстеження: дитині пропонують розглянути сюжетну картинку, а потім скласти оповідання. У випадках ускладнень дитині пропонують дати відповіді на послідовні запитання: «Яка пора року зображена на картинці? Куди прийшли діти? Навіщо діти прийшли до лісу? Хто прийшов до лісу із дітьми? Що там відбулось?» Питання дозволяють дитині розглянути об'єкт та ситуацію, зрозуміти причино - наслідкову залежність.

Оцінка результатів: прийняття й розуміння завдання; уміння самостійно зрозуміти сюжет і скласти оповідання; уміння встановлювати причино -

наслідкові залежності; уміння використовувати допомогу дорослого; результат.

Завдання 8. Звуковий аналіз слова.

Проведення обстеження: дорослий звертається до дитини: «Я назву слово, а ти дай відповідь, скільки звуків у слові?» Дорослий називає слово „дім” і запитує, скільки звуків у слові? Назви перший, третій та другий звуки”. Далі пропонує дитині проаналізувати слова: кіт, стіл, міст, хвіст і т.д.

Обладнання: лічильні палички.

Навчання: якщо дитина не може проаналізувати слово «дім», дорослий сам називає звуки по черзі і викладає відповідну кількість паличок. Потім разом із дитиною проводить аналіз слова «кіт». У випадках, коли дитина зрозуміла як аналізувати слова, їй треба зробити аналіз слів «стіл», «ніс» та ін.

Оцінка результатів: прийняття і розуміння завдання; засоби виконання – самостійного чи після навчання; інтерес до завдання.

Завдання 9. «Продовжи ряд».

Обладнання: ручка, аркуш паперу, на якому представлені три зразки письмових завдань (Додаток Е.1., малюнок №4).

Проведення обстеження: дитині пропонують написати на аркуші паперу елементи, які є на зразку: «Напиши за зразком».

Оцінка дій: прийняття і розуміння завдання; аналіз зразка; уміння писати за зразком; результат.

Завдання 10. «Впізнавання фігур» (Тест Бернштейна).

Обладнання: 2 таблиці з геометричними фігурами (Додаток Е, мал.5,6).

Проведення обстеження: дитині пропонують на протязі 10 хвилин розглянути першу таблицю з геометричними фігурами, запам'ятати їх. Потім дитині пред'являють другу таблицю, де фігури – еталони розкидані між 25 різних фігур. Дитині необхідно знайти ті фігури, які вона бачила на першій таблиці.

Оцінка результатів: рівень дуже високий - дитина визначила 9 фігур; норма – 7-8 фігур, низький рівень – 6 фігур, низький результат – менше 6 фігур.

Виконання дітьми завдань серій I, II вважаємо пропедевтичним етапом констатувального дослідження.

Серія завдань №1 спрямована на виявлення загального рівня уявлень про деякі соціальні явища, відношення до завдань, які діти виконували, наявність бажання спілкуватись із незнайомим раніше дорослим, однолітками («Гра у школу»).

Завдання серії II оцінювались за О.А. Стребелевою [213].

Завдання 1. Розрізна картинка «Клоун».

1 бал – не розуміє мети, в умовах навчання діє неадекватно;

2 бали – сприймає завдання, але складає картинку, не орієнтуючись на цілісність зображення;

3 бали – сприймає та розуміє умови завдання, виконує завдання за допомогою, орієнтується на зразок – цілу картинку, після навчання завдання виконує, користуючись практичним примірюванням;

4 бали – сприймає та розуміє умови задачі, самостійно виконує завдання, користується різними типами орієнтування.

Завдання 2. Уявлення про навколишній світ (бесіда).

1 бал – не вступає у мовленнєве спілкування, контакт і співробітництво із новим дорослим встановлюється на емоційному та «діловому» рівнях;

2 бали – сприймає завдання, вступає у мовленнєвий контакт, але відповіді не відповідають питанням;

3 бали – сприймає та розуміє завдання, відповідає за допомогою додаткових, уточнюючих питань – недостатній рівень уявлень про навколишній світ;

4 бали – сприймає та розуміє завдання, із зацікавленням відповідає на запитання – сформований рівень уявлень про навколишнє.

Завдання 3. Уявлення про пори року (послідовність).

1 бал – не розуміє завдання, в умовах навчання діє неадекватно;

2 бали – сприймає завдання, але не розуміє його умов, розкладає картинки без урахування послідовності;

3 бали – сприймає та розуміє завдання, але самостійно виконати одразу не може, після навчання завдання виконує;

4 бали – сприймає та розуміє завдання, виконує завдання самостійно, сформовані уявлення про пори року та їх послідовність.

Завдання 4. Кількісні уявлення та лічба.

1 бал – не розуміє мети, в умовах навчання діє неадекватно;

2 бали – сприймає завдання, кількісні уявлення у межах 3-х, рішення усних задач неможливе;

3 бали – сприймає та розуміє завдання, кількісні уявлення у межах 5-ти, усні задачі виконує тільки у межах 3-х;

4 бали – сприймає та розуміє завдання, усі види завдань виконує правильно.

Завдання 5. Серія сюжетних картинок «Взимку».

1 бал – не розуміє завдання, в умовах навчання діє неадекватно;

2 бали – сприймає завдання, розкладає картинки без урахування послідовності подій, після надання допомоги не поєднує події у єдиний сюжет;

3 бали – завдання сприймає, розкладає картинки з урахуванням послідовності подій, у деяких випадках потрібна тільки незначна допомога, але самостійно розповісти про дії не може;

4 бали – завдання сприймає, самостійно розкладає картинки з урахуванням послідовності подій та складає невеличке оповідання.

Завдання 6. «Домалюй!»

1 бал – не приймає та не розуміє умови завдання, після навчання діє неадекватно;

2 бали – сприймає завдання, але умови завдання не розуміє;

3 бали – сприймає та розуміє мету завдання, може намалювати три або чотири предмети;

4 бали – сприймає та розуміє мету завдання, малює шість предметів.

Завдання 7. Розповідь за сюжетною картинкою «У лісі».

1 бал – не розуміє мети завдання, в умовах навчання діє неадекватно;

2 бали – сприймає завдання, послідовно називає предмети та об'єкти, зображені на малюнку, але не розуміє динаміки подій, на запитання уточнюючого характеру відповідає неадекватно, основний сюжет зображеної події не розуміє;

3 бали – сприймає завдання, але самостійно не може сприйняти цілісну ситуацію, зображену на малюнку; після уточнюючих запитань відповідає правильно, самостійно скласти текст («оповідання») не може;

4 бали – розуміє завдання, самостійно може зрозуміти цілісність ситуації, зображеної на картинці, може самостійно скласти «оповідання».

Завдання 8. Звуковий аналіз слова.

1 бал – не приймає та не розуміє умови завдання;

2 бали – сприймає завдання, але умови завдання не розуміє, відповіді неадекватні, в умовах навчання відповідає адекватно, але після навчання самостійно завдання не виконує;

3 бали – сприймає та розуміє умови задачі, самостійно виконати завдання не може, після навчання завдання виконує;

4 бали – сприймає та розуміє умови завдання, самостійно його виконує.

Завдання 9. «Продовжи рядок» (письмо).

1 бал – не приймає завдання, в умовах навчання діє неадекватно;

2 бали – сприймає завдання, але не може написати за зразком, пише тільки деякі елементи зразка, не враховує їх послідовність, не дотримується рядка;

3 бали – сприймає та розуміє умови завдання, може написати деякі зразки, але принцип чергування елементів зразка не враховує;

4 бали – сприймає та розуміє умови завдання, виконує завдання без помилок.

Завдання 10. «Впізнавання фігур».

1 бал – не приймає завдання;

2 бали – сприймає завдання, але може впізнати у другій таблиці не більше двох – трьох фігур;

3 бали – сприймає та розуміє завдання, може впізнати чотири – п'ять фігур;

4 бали – сприймає та розуміє завдання, впізнає 7-9 фігур у другій таблиці.

Серія III . «Почуття»

Мета: З'ясувати можливості визначати почуття та можливі дії дітей-персонажів.

Завдання 1.

А. На уроці математики учні робили малюнок до задачі. Сашко трохи помилився, хотів стерти намальоване, але виявилось, що він забув вдома ластик. Хлопчик повернувся до Тані за ластиком, це помітила вчителька. Вона дуже розсердилась на Сашка, записала зауваження в його щоденник. Сашко може...

Б. Катя повернулася із школи, як завжди побігла до свого улюбленого хом'ячка Тишки, але не знайшла його. «А я його викинула, - пояснила мати, - він мені набрид. Від нього смердить.» Катя може...

В. Коля ввійшов у клас після перерви, але тут на нього налетів Сергій, стукнув його, правда, не боляче, обізвав дурнем. Коля може...

Завдання 2.

Жили два брати лисенята - старший та молодший. Друзі їх так і називали: старший лисеня та молодший лисеня. Ось якось прийшов до лисенят

сумний день. Вранці на шляху до школи вони допомогли старенькій жінці донести валізи, спізвившись на урок, а вчителька виставила їм у щоденники двійки. Образились на неї лисенята, але по - різному. Старший лисеня намагався не показувати, що образився, а молодший - увесь день ходив сердитий. Увечері мама прийшла з роботи втомлена та, не розібравшись, надавала їм тусанів. Ще більше образились лисенята. Але старший, як і раніше, не видавав образи, а молодший ще більш сердився. Ввечері від образи у лисенят підвищилась температура. Затурбувались батьки, викликали лікаря. А лікар, як і ви, вивчав у дитинстві психологію та порадив лисенятам: якщо образився, не треба довго стримуватись, краще розповісти про образу тому, хто її створив, і вона розтане, як морозиво в спекотний день. Тоді розповіли лисенята про свою образу мамі, а вранці - вчительці. Вибачились перед лисенятами дорослі. А лисенята с того часу запам'ятали: «Ти образу не тримай, а скоріш розповідай».

Завдання 3.

А. «Салют». Дітям запропонували за своїм смаком вибрати декілька кольорових аркушів паперу, а потім протягом п'яти хвилин дрібно порізати їх, підготувати, таким чином, матеріал для салюту. Потім обговорюється, які почуття відчували діти, коли бачили салют.

Б. «Дощик». Діти отримують по аркушу білого паперу. Учитель їм пропонує протягом 3 хвилин дрібно його порізати, щоб підготувати матеріал для дощичку. Потім діти по черзі підкидають до гори свої «крапельки», намагаючись «намочити» як найбільш оточуючих. Наприкінці гри вибирають переможця. Потім обговорюється, які почуття відчувають діти, коли вони потрапляють під дощ (мигичку, зливу та подібне)

В. «Сніг». Виконується аналогічно попередньому, але в якості матеріалу використовують білі паперові серветки без малюнків.

Завдання 4.

А. «Море хвилюється». Ведучий (спочатку це - вихователь) починає так: «Море хвилюється раз, море хвилюється два, море хвилюється три: фігура радості, страху, сорому, печалю та ін. - на місці замри». Далі ведучий вибирає найбільш «яскраву» фігуру.

Б. «Хвилі». Для виконання цієї вправи потрібні дві сині смужки довжиною 1 — 1,5 м. Ведучий називає дітям по черзі те чи інше почуття та пропонує перетворитися у морські хвилі. За допомогою смужок треба показати «хвилі радості», «хвилі гніву», «хвилі страху» та ін. Із старшими дітьми можна обговорювати, якими засобами вони при цьому користувалися.

В. «Театр». Дітям пропонують уявити себе акторами та показати завдане почуття тільки ротом, або тільки очима, або рукою (спиною, тулубом та ін.). Ведучий допомагає дітям, закриваючи аркушем паперу обличчя або його частини, щоб виключити визнавання почуття за мімікою дитини - актора.

Завдання 5.

Оповідання (відносність страху).

В одному великому місці на першому поверсі жила сім'я: тато, мама та двоє дітей - Мишко та Маша. Мама з татом ходили на роботу, а Мишко та Маша - у школу. Вони були близнюками й тому вчилися разом і сиділи за однією партою. Тато і мама дуже любили своїх дітей, але сумували, що обидва, Мишко і Маша, дуже боязливі: бояться темряви, бояться залишатись без світла, бояться залишатись самі вдома та ін. ...

Коли лягали спати, Мишко клав із собою іграшковий пістолет, який, не дивлячись на те, що був іграшковим, дуже голосно стріляв. А Маша - шаблю із Мишкового рицарського набору. І кожен раз, засинаючи в своїх ліжках, вони довго прислухались до кожного звуку.

Якось увечері мама з татом поклали дітей спати та поїхали ненадовго на вокзал зустрічати бабусю. «Може бути, поспіхом, вони забули зачинити двері?», - прошепотів сестрі Мишко, тому що незабаром у коридорі, а потім у кухні почувся голосний шурхіт й маленькі кроки. Діти тихенько спочатку від-

чинили, а потім зачинили двері. Там ходив великий чорний собака. Діти присунули до дверей стільці, та залізли під ліжко Маші. Але раптом страшна думка прийшла до них: А мама з татом, а бабуся? Що буде з ними, коли вони побачать собаку? Може бути, він скажений та покусася їх?» Діти затрусилась від страху та тихенько заплакали. Потім якось відразу Мишко взяв свій пістолет, а Маша шаблю. «Я налякаю його», - сказав Мишко. «А я допоможу тобі», - сказала Маша. Діти відчинили двері та вийшли до коридору. Мишко загуркотів пістолетом. А Маша застукала шаблею по стіні, потім - по батареї. «Пішов геть!», - закричали вони гуртом. І собака вискочив, а діти зачинили за ним двері. Незабаром прийшли батьки.

Вони були дуже стурбовані. Сусідка попередила, що від їх дверей біг великий чорний собака. Діти розповіли все, що було. Батьки зраділи. «Але як ви змогли вигнати такого великого собаку?» - запитали вони. А діти відповідали: «Ми дуже хвилювались за вас».

Завдання 6.

«Хочукалки». Ведучий кінцем олівця малює у повітрі дуже повільно якусь літеру. Дітям пропонує вгадати літеру (вгадують всі діти), але треба не закричати, отримавши правильну відповідь (навіть коли дуже бажають), а перемогти своє «хочу», зачекати дозволу ведучого та відповідь прошепотіти.

Б. «Тикалки» Діти сідають на стільці. Становлять ноги на підлогу та «завмирають». Ведучий, повільно рахуючи до десяти, проходить проміж дітей та легенько лоскоче кожного. Дітям необхідно не розсміятися при цьому та зберегти нерухливість. При цьому виконанні водить хтось із дітей.

Серія IV. «Я сам та інші люди».

Завдання 1. Дидактична вправа «Сходинок».

Мета: з'ясувати рівень розвитку самооцінки дітей шести - семи років.

Матеріал: дидактичне полотно із зображенням сходинок.

Інструкція до виконання: "Можливо, ти бачив, як спортсмени-переможці піднімаються на сходинки? Хто переміг, стає на вищу сходинку, а той, хто показав гірший результат, стає на нижчу. У нас тут теж є сходинки. Діти, які мають дуже гарні показники, можуть стати на верхню сходинку і навпаки. На яку б сходинку ти себе поставив? На верхню? На нижню? Чому?"

Методичний коментар: При виконанні дітьми цього завдання звертали увагу на адекватність самооцінки шестиліток за запропонованими критеріями: здоров'я, слухняність, розумність, доброта, чемність, вміння дружити. Щоб оцінка вийшла більш об'єктивною, здобуті результати порівнювали з результатами анкетування педагогів і батьків.

Завдання 2. Дидактична вправа «Який ти?»

Мета: виявити вміння дітей шести - семи років об'єктивно визначати свої позитивні риси, чесноти.

Матеріал: люстерко.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині: «Подивись у люстерко. Ти собі подобаєшся? Чому? Як би ти розповів про того, хто в люстерку, чужій дорослій людині, дитині? Скажи про себе так, щоб і тому, іншому, ти теж сподобався».

Методичний коментар: зараховувалася відповідь, в якій дитина могла назвати не менше трьох своїх особистісних рис.

Завдання 3. Дидактична вправа «Гарний чи поганий?»

Мета: виявити вміння дітей об'єктивно оцінювати себе, визначати власні позитивні та негативні риси.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині продовжити речення: «Я гарний, тому що в мене... Я поганий, тому що...»

Методичний коментар: Якщо дитині важко було виконати завдання, експериментатор спочатку пропонував оцінити іншу людину, наводив приклади про себе: «Які люди тобі подобаються, чому? Чому інші люди неприємні

для тебе?». Дитина мала назвати не менше трьох позитивних та негативних якостей.

Завдання 4. Дидактична вправа «Три головних слова про себе».

Мета: визначити наявність характерологічної лексики.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: " Якщо б ми хотіли розповісти про тебе та інших дітей, багато слів було б схожих, адже у тебе є те, що і в інших дітей. Проте ти відрізняєшся від інших, не схожий на них. Скажи про себе три головних слова, чим ти не схожий на інших".

Методичний коментар: Дитині необхідно було відповісти на запитання: «Який я?» Якщо дитина вагалася, не могла самостійно виконати завдання, експериментатор наводив приклади.

Завдання 5. Дидактична вправа «Похвали».

Мета: виявити вміння дітей добирати влучні порівняння.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини з проханням: «Уяви себе на конкурсі самих хвалькуватих людей світу. Як би ти себе похвалив? Похвали себе. Можеш почати зі слів: «Я такий красивий, як... Такий сильний, як... Такий сміливий, як...».

Методичний коментар: У разі, коли дитині важко було виконати завдання, експериментатор пропонував пригадати казку про зайця - хвалька. Після чого допомагав дитині підібрати потрібні слова.

Серія V. «Світ очима дитини».

Завдання 1. Дидактична вправа «Світ очима дитини».

Мета: виявити уявлення дітей про світ, їх власне бачення світу та свого місця в ньому.

Матеріал: кольорові олівці, аркуші паперу.

Процедура виконання полягала в тому, щоб дитина намалювала картину, яку можна б було назвати словом «світ». По ходу виконання та обговорення малюнка експериментатор виявляв розуміння того, що вкладає дитина у значення цього слова, запропонувавши відповісти на низку запитань: «Світ -

це що? Світ - це хто? А ти в цьому світі є? Де ти? Хто ти такий? Як себе намалювати?»).

Методичний коментар: У протоколі відзначали, які доповнення з'являлися в малюнку дитини, а також відповіді. Відповіді дітей та малюнки оцінювали за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнків, вибір форми малюнку та кольорів для передачі зображення.

Завдання 2. Дидактична вправа «Друзі, товариші, чужі» .

Мета: визначення особливостей соціальних передбачень дітей, вміння встановлювати стосунки з однолітками

Матеріал: схема розташування дітей групи в навчальній зоні, кружечки червоного, рожевого та зеленого кольору.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дітей: "Перед тобою лежать кружечки. Поклади червоні кружечки біля тих дітей, яких ти дуже любиш, рожеві для тих, хто тобі подобається; зелені - тим, з ким би ти не хотів дружити. А як ти гадаєш, чи є діти, які б тобі поклали зелений кружечок? А вихователі та батьки який би кружечок тобі дали? Чому ти так вважаєш?"

Методичний коментар: Педагог спочатку обговорював з дитиною відповідність певного кольору тій чи іншій оцінці.

Завдання 3. Дидактична вправа «Доручення».

Мета: з'ясувати соціальні та діяльнісні пріоритети дітей, виявити вміння дітей шести-семи років адаптуватися до умов, що змінюються, будувати стосунки з однолітками.

Матеріал: картки зі схематичним зображенням різних доручень (сходити в іншу групу і запросити на виставу; організувати рухливу гру, полити квіти, зібрати іграшки на прогулянку).

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині обрати будь - яку картку, розглянути, що на ній зображено. Потім звертався до дітей

з проханням: «Виконай те, що зображено на картці: запроси малюків на виставу («дітей пограти», «полий квіти», «збери іграшки на прогулянку»).

Методичний коментар: експеримент проводився у формі спостереження, під час якого ми звертали увагу на такі аспекти: як дитина зрозуміла доручення; які доручення діти виконують більш охоче: чи то суто механічні (полити квіти, зібрати іграшки), чи доручення, що вимагають прояву певних організаторських та комунікативних умінь; обираючи доручення, дитина орієнтується на дорослого чи робить це самостійно. Всі дані відзначили в протоколі.

Завдання 4. Дидактична вправа «Запропонуй свій вихід».

Мета: з'ясувати здібність шестиліток аналізувати ситуації.

Матеріал: картки із зображенням конфліктних ситуацій (Хлопчик забирає в однолітка машину. Дівчинка впала, а хлопці стоять і сміються).

Інструкція до виконання: Експериментатор запрошував дітей розглянути картки, проаналізувати ситуацію та запропонувати свій вихід з неї. Звертався до дітей з пропозицією: «Людина може вчинити по-різному: по-доброму, тобто допомогти, підтримати; по-злому - образити, штовхнути. Можна поставитися до того, що трапилося, з посмішкою: Подумай, як би це сказав сердитий хлопчик? А якою б була смішна відповідь?».

Методичний коментар: Під час оцінювання увагу звертали на оригінальність запропонованого дитиною рішення, вміння орієнтуватися в ситуації, знаходити вірну відповідь.

Завдання 5. Дидактична гра «Як сказати по-іншому».

Мета: виявити здатність дошкільнят до творчого використання мовленнєвих кліше в різних ситуаціях буття.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: «Зараз я тобі розповім декілька історій, що трапилися з іншими хлопчиками та дівчатками. Послухай про те, що з ними трапилось, та уяви, що ця історія про тебе.

Щоб ти сказав?» Після прослуханої відповіді вихователь запитував дитину: «А хочеш я тобі скажу, що відповів хлопчик у цій ситуації?».

Методичний коментар: Експериментатор нагадував дітям, що відповідати можна по - різному: сердито, смішно, весело, жартуючи.

Завдання 6. Дидактична гра «Веселі слова».

Мета: виявити наявність у словнику дитини лексики позитивного забарвлення.

Матеріал: коробка з круглими значками.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині коробку з круглими значками, пояснюючи: «Це слова - смішинки. Якщо ти хочеш покращити свій настрій, можеш взяти собі стільки смішинок, скільки веселих слів ти знаєш».

Методичний коментар: Названі дітьми слова фіксували в протоколі, звертали увагу на відповідність слів поставленому завданню та кількість підібраних слів.

Серія VII.

Завдання 1. Ситуація вибору з використанням картинок.

Мета: виявити здатність дітей шести-семи років аналізувати ситуацію, передбачати можливі варіанти розгортання подій.

Матеріал: сюжетні картинки із зображенням складних ситуацій (розбито вазу; порвано штани; забруднено одяг).

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дітей: «Подивись уважно на цю картинку. Що тут намальовано? Визнач, якою буде реакція мами? Що вона скаже, коли побачить, що донька розбила її улюблену вазу?».

Методичний коментар: Якщо дитина не могла дати відповідь, експериментатор надавав декілька варіантів відповідей сам, залишаючи їй можливість вибору із запропонованих варіантів. Відповіді дітей фіксувалися в протоколі.

Завдання 2. Дидактична гра «Домалюй».

Мета: з'ясувати рівень розвитку уяви та мислення шестирічок.

Матеріал: незакінчений малюнок із стимульними знаками.

Інструкція до виконання: Експериментатор просив дитину: «Подивись уважно на цей малюнок. Один художник намалював веселу картину, але пішов дощ і від картини залишилися тільки окремі деталі. Домалюй їх так, щоб знову вийшла весела картинка».

Методичний коментар: При оцінюванні враховувалися самостійність, якість і темп виконання, оригінальність ідеї малюнка та вибір дитиною способів дії уяви (опредмечення, включення).

Важливим, на нашу думку, складовим компонентом соціально-комунікативної компетентності в дошкільному віці є розвиток комунікативних умінь, зумовлених, певною мірою, рівнем розвитку мовлення. Саме тому частина завдань передбачала вивчення особливостей розвитку комунікативних умінь, емоційно-чуттєвої сфери.

Завдання 3. Дидактична гра «Передай радість».

Мета: виявити, як діти виражають емоції в спеціально створених ситуаціях.

Матеріал: твір «Переплутанка», малюнок, на якому все переплутано.

Інструкція до виконання: Експериментатор читав дітям твір «Переплутанка». Далі звертався до дітей: «Як ви гадаєте, ця історія весела чи сумна? З чого це видно? А як ми можемо показати, що нам весело? Що ще ми можемо робити?».

Методичний коментар: Під час обстеження звертали увагу на реакцію дітей на несподівану картинку, дивовижні зображення, відзначали, які способи використовувала дитина для вираження свого стану, настрою.

Завдання 4. Дидактична вправа «Посміхнись».

Мета: виявити вміння дітей розуміти смішне, наявність почуття гумору.

Матеріал: жартівливі історії.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: «Послухай, друже, зараз я тобі розповім декілька дуже смішних історій, а ти скажеш, які з них здалися тобі найсмішнішими. Поясни чому? А з тобою така історія траплялась?».

Методичний коментар: При виконанні завдання звертали увагу на вміння визначати кумедне, розуміти гумор, наводити подібні ситуації з особистого життя.

Завдання 5. Дидактична вправа «Смішний малюнок».

Мета: з'ясувати здатність дітей розуміти смішне в зображенні.

Матеріал: смішні малюнки.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині уважно розглянути малюнок. «Давай з тобою розповімо удвох жартівливу історію про хлопчика та його друзів: kota, собаку та віслюка. Одного разу...

Чому ж хлопчик так і не зміг дістати яблуко? Розкажи так, щоб було смішно».

Методичний коментар: Увагу звертали на вміння дитини визначати смішне в малюнку, за допомогою експериментатора розповідати жартівливі історії, використовувати різні засоби для передачі смішного.

Завдання 6. Дидактична вправа «Намалюй смішне».

Мета: з'ясувати вміння дітей шести - семи років створювати смішне в малюнку.

Матеріал: малюнок із зображенням лисенятка.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: «Намалюй лисеняткові щось найкумедніше на світі. Придумай і розкажи про нього будь - яку смішну історію».

Методичний коментар: При оцінюванні результатів виконання дітьми цього завдання увагу звертали на вміння визначати, що саме і як малювали, щоб було смішно, та їх вміння придумати смішну історію.

Завдання 7. Дидактична вправа «Намалюй дерево, дім, людину».

Мета: завдання спрямоване на оцінку рівнів перцептивно-рухових навичок, пам'яті, уваги, планування і організації довільної діяльності.

Методичний коментар: Аналіз малюнків «Дім, дерево, людина» проводився з використанням шкали оціночних балів, запропонованих О.А. Єкжановою [98].

Додаток П.

І етап. Завдання 1. «Метелики та крила».

Обладнання: 4 карточки 10x10 см., на яких зображені метелики з одним крилом, замальованим одним із кольорів (червоний, синій, жовтий, зелений) Крила метеликів відповідних кольорів.

Інструкція: «Метелики розгубили крильця. Допоможи кожному метелику знайти своє таке саме крильце».

Завдання 2. «Рибки та хвостики».

Обладнання: вирізати із карток муляжі рибок без хвостиків чотирьох основних кольорів і, окремо, зроблені з ниток хвостики, котрі кріпляться до рибки на «липучку-їжак».

Інструкція: «Рибки збираються пливти у гості, але не можуть плавати без своїх хвостиків. Знайди хвостик для кожної рибки та закріпи його так, щоб рибка і хвостик були однакового кольору».

Завдання 3. «Захочай зайченят від вовка».

Обладнання: кольорові картки основних кольорів 15x15 см. із зображенням зайченят у центрі та 4 квадрати тих же кольорів (9x9 см.).

Інструкція: «Зайченята хочуть сховатись від сердитого вовка. Допоможи їм. Накрий кожного зайчика квадратом такого кольору, як і його карточка, щоб вовк не побачив, де вони сховались».

II етап. Завдання 1. «Зайва іграшка».

Обладнання: предметні картинки із зображенням чотирьох предметів, де три предмети одного кольору, а один предмет – іншого кольору.

Інструкція: «Усі предмети на картинці сині, а один – не такий. Який предмет зайвий? Назви його.» І т.д.

Завдання 2. «Знайди квітку для метелика».

Обладнання: чотири вирізані із картону квітки червоного, жовтого, синього, зеленого кольору, і чотири метелики того ж кольору.

Інструкція: «У кожного метелика є своя квітка, Вона того ж кольору, що і метелик. Полетіли метелики на галявину та побачили червону квітку. Як ти гадаєш, який метелик на неї сяде?».

Завдання 3. «Піраміди».

Обладнання: чотири піраміди чотирьох кольорів. Кільця розсипані на килимі.

Інструкція: «Збери піраміду зеленого кольору, А тепер збери піраміду червоного кольору.» І т.д.

III етап. Завдання 1. «Шкарпетки і клубки».

Обладнання: клубки ниток червоного, жовтого, синього, зеленого кольору та в'язані вироби із цих ниток.

Інструкція: «Бабуся зв'язала шкарпетки, рукавички, шапочку, шарф із клубочків різного кольору. Скажи, із яких клубків вона зв'язала шкарпетки, шапочку, рукавички, шарф?»

Завдання 2. «Листячка».

Обладнання: вирізані із картону червоного, жовтого, синього, зеленого кольору листя. Розсипати на ковдрі.

Інструкція: Пропонуємо дитині зібрати розсіпані на ковдрі листя одного кольору: «Назви їх колір. Чи бувають листя синього кольору?»

Завдання 3. «Квіти та вази».

Обладнання: Вази червоного, синього, жовтого, зеленого кольорів, квіти того ж кольору.

Інструкція: «Обери вазу для кожної квітки. Назви її та колір квітки».

Додаток П.1.

І етап. *Ігри на формування вміння співвідносити побачений колір із зразком.*

Гра «Кульки, що улітають».

Обладнання: чотири книжки (10x10 см.), обкладинки яких пофарбовані в основні кольори; у верхній частині книжок – дірки у вигляді кола; до дірок проведені чорні «нитки» (намальовані); чотири аркуші – вкладиші (колір відповідає кольору книжок).

Хід ігри: Дітям пропонують розкласти різнокольорові книжки перед собою. Потім звертається увага дітей на велику кількість білих кульок «прив'язаних до чорних ниточок». «Ми повинні їм допомогти улетіти, - говорить вихователь, - для цього треба до кожної книжки добрати такого ж кольору аркуш – вкладиш. Розкладають їх так, щоб можна було бачити, якого вони кольору. Тепер, якщо ви візьмете жовтий вкладиш і вкложите його в книжку жовтого кольору, кольори зіллються і біла кулька улетить, залишиться лише чорна ниточка».

Якщо колір вкладиша вибраний невірно, біла кулька в обкладинці змінюється кольоровою та ігрова задача не вирішується.

Гра «Різнокольорове прибирання».

Обладнання: 12 різнокольорових вкладишів (покласти їх посередині стола зображенням догори та перемішати); аркуші кольорового паперу (один у кожної дитини); призові карточки – круглячки (їх тримає ведучий).

Зібрані фігурки поставити на стіл: фігурки Мальвіни – біля ведучого, Буратино – поряд з гравцями.

Хід ігри: Ведучий розповідає казку:

«Буратино часто розкидає речі, потім не може їх знайти. Мальвіна вирішила навчити його охайності, тому вирішила прибирати. Прибирання незвичайне – «різнокольорове».

Ведучий пояснює, що у кожного гравця є «поличка» (аркуш кольорового паперу). На неї треба покласти усі вкладиші одного з «поличкою» кольору. Треба зробити це швидше за інших. Гра починається за сигналом ведучого. Самий швидкий гравець отримує призову карточку.

Потім вкладиші перемішуються, гравці обмінюються аркушами кольорового паперу («поличками») та чекають сигналу ведучого.

Після декількох «кроків» ігри перераховуються призові картки кожного гравця та визначається переможець.

II етап. *Ігри на формування вміння розрізняти колір за словесною інструкцією.*

Гра «Вітер-пустун».

Обладнання: чотири фігурки гномиків (роздати їх дітям – по 2-3 фігурки у залежності від кількості гравців); чотири різнокольорові ковпачки гномиків (покласти їх посередині стола).

Хід ігри: Ведучий розповідає: «У великому казковому лісі жили чотири веселі гноми. У кожного із них був свій улюблений колір. Одному подобався червоний колір, другому – синій, третьому – зелений, четвертому - жовтий. Кожний із гномиків одягав тільки одяг улюбленого кольору. Звичайно, їх ковпачки були такого ж кольору. Одного разу на лісовій галявині вітер-пустун здув з голів гномиків ковпачки. Гномики не змогли їх зловити. Саме сьогодні їм важливо бути охайними, бо у гості до них завітає Білосніжка».

Ведучий пропонує дітям допомогти гномикам знайти ковпачки, що злетіли: «Знайдіть та одягніть ковпачок жовтому гному. А тепер подивіться на синього гнома та одягніть на нього ковпачок».

Корисно, щоб діти пояснювали свої дії: «Я надягаю на голову мого гнома червоний ковпачок, тому що він любить червоний колір і носить червоний одяг», або: «Я надягаю червоний ковпачок, тому що у гнома одяг такого ж кольору».

Від імені гномів ведучий дякує малюкам за допомогу.

Гра «Третій зайвий».

Обладнання: 12 різнокольорових вкладишів у формі різних предметів (їх бере собі ведучий); призові карточки-круглячки (також залишаються у ведучого).

Зібрані фігурки поставити на стіл: фігурки Мальвіни – біля ведучого, фігурку Буратіно – поряд із гравцями..

Хід ігри: Ведучий розповідає: «Мальвіна звернулась до Буратіно з проханням прибрати зі столу все зайве, готуючись до уроку. Зникли книжки і зошит, залишилась булочка та цукерка. Буратіно сказав: «Звідки мені знати, що зайве!». Треба допомогти Буратіно у пошуку «зайвого».

Ведучий викладає перед кожною дитиною три вкладиші, два із яких мають загальну ознаку (колір, призначення і т.д.). Дитина повинна знайти зайву фігурку та пояснити, чому її слід вважати зайвою. За правильну відповідь дитина отримує призову карточку. Переможець визнається за кількістю призових карточок.

Гра «Чи таке буває?».

Обладнання: 5 карточок (6х6 см.) з ілюстраціями предметів, знайомих дітям, але їх колір не підходить до предметів (Наприклад, зелене сонце, синя трава, червона ялинка). З іншого боку карточки – правильне зображення. Призові фішки. Хустина.

Починати гру можна з 1 карточки. Поступово число карточок збільшується.

Хід ігри:

Варіант 1. (спрощений). «Ми пограємо у цікаву гру «Чи таке буває?». У нас є чарівні карточки. Вони показують, як буває насправді і як ніколи не буває». Перед дитиною викладається 1 карточка так, щоб вона бачила правильне зображення: «Подивись, що тут намальовано? Якого кольору? Чи так буває? Накриваємо цю карточку хустинкою». Перевертаємо під хустиною карточку, відкриваємо: «Що трапилось із нашою картинкою? Що змінилось? Якого кольору стало? Чи буває так? Чому?».

Варіант 2. Ускладнення гри за рахунок збільшення числа карточок під хустиною. Перевертаємо спочатку 1 карточку, потім 2 і т.д.. Запитуємо: «Що змінилось? Якого кольору було? Якого кольору стало? Так буває?».

Варіант 3. Після проведення попередніх варіантів гри. Перед дитиною по черзі викладаються карточки з неправильним зображенням: «Подивися, що тут намальовано? Якого кольору? Так буває? Як повинно бути? Як правильно? Давай перевіримо карточку та визнаємо, чи таке повинно бути?».

III етап. *Ігри на формування вміння самостійно визначати та називати кольори.*

Гра «Гномики та домики».

Обладнання: фігурка Білосніжки (ведучий ставить її поряд із собою); 4 фігурки гномиків (роздати кожному гравцю по 1); карточки із зображенням домиків чотирьох кольорів (покласти на стіл); 4 дахи – трикутники; 4 двері – прямокутники; 4 ліхтарики – різнокольорові круглячки (покласти посеред столу та перемішати).

Хід ігри: Ведучий продовжує казку: «Старанні гномики будують для себе домики. Їм важливо закінчити будівництво найшвидше, бо вони чекають у гості Білосніжку. Гномикам потрібна допомога». Спочатку ведучий пропонує кожному гравцю відвести гномика до його домика (віконце дома повинно

бути того ж кольору, що і одяг гнома). Потім діти «добудовують» домики. Для цього вони добирають дах, двері, ліхтарик (накладають їх на дім).

Кожен гравець, що правильно побудував дім, від вдячного гномика отримує приз. Той, хто «побудував» дім першим, може розраховувати на додатковий приз.

На завершення гри Білосніжка приходять у гості до кожного гномика. «Хазяї» розповідають їй про свої домики, їх колір. Білосніжка схвалює будови, дякує «хазяям» і гномам.

Гра «Магазин посуду» (кількість гравців – від 1 до 3).

Обладнання: 3 фігурки гномів (по 1 у кожного гравця); карточка із зображенням полицки на вітрині магазину (покласти її на стіл); 9 карточок із зображенням різного посуду (їх бере ведучий).

Хід ігри: Казка продовжується: «Тепер у гномиків є свої хатинки. Гноми вирішили це відсвяткувати. Вони пішли до магазину посуду, щоб купити собі новий гарний посуд». Ведучий розташовує посуд на вітрині (чашки на одній полиці, тарілки – на другій, чайники - на третій), а гномики (гравці) стають у чергу. Продавець (ведучий) дає посуд гномику (гравцю) тільки у випадку, якщо гравець правильно назве призначення посуду, колір, місце на вітрині (праворуч, ліворуч, на верхній полиці і т.д.). наприклад: «Продай мені, будь ласка, червону чашку, яка стоїть на верхній полиці».

Коли увесь посуд буде куплений, ведучий від імені гномів дякує дітям за допомогу.

Більш складні варіанти гри :

Варіант 1. Дитина виступає у ролі продавця. Ведучий – у ролі гнома. Інші діти – покупці. У цьому варіанті гномики покупають посуд, не називають його, а тільки вказують місце на вітрині та намір. Наприклад: «Будь ласка, продайте предмет, що стоїть на полиці знизу, синього кольору». Продавець шукає цей предмет на вітрині та визначає, чи підходить він гному – покупцю за кольором.

Варіант 2. Ведучий – продавець розташовує на вітрині не усі 9 предметів, а 6-8 предметів. Робить він це таким чином, щоб на кожній полиці не стояли поряд однакові предмети (наприклад, чашки). Колір теж не повинен повторюватися. Він повідомляє гравцям – гномикам, що відкриє магазин, коли увесь посуд буде на своїх місцях. А який предмет треба поставити на вільне місце, повинні визначити самі гноми.

Додаток П.2.

Ігри-вправи, спрямовані на гармонізацію усвідомлення імені:

1. «Співаємо ім'я» (діти сидять у колі).

Інструкція: «Уявіть собі, що ми не вміємо розмовляти та вміємо тільки співати, а нам треба познайомитися. Давайте пограємо у таке знайомство. По черзі кожен із вас «заспіває» своє ім'я, а слідом за кожним із вас ваше ім'я хором заспівають всі діти».

2. «Ласкаве ім'я» (діти сидять у колі).

Інструкція: «Згадайте, як вас ласкаво звать вдома. Ми будемо кидати один одному м'ячик. І той, хто спіймає м'ячик, називає одне або декілька ласкавих імен».

3. «Маленьке ім'я» (діти сидять у колі).

Інструкція: «Уявіть собі, що ви стали маленькими. Давайте тепер будемо кидати один одному м'яч, називати ім'я того, кому кидаємо. Той, хто отримає м'яч, приймає позу маленької дитини будь-якого віку. Усі інші повторюють її позу і хором повторюють її ім'я».

Коли усі діти приймуть позу маленьких, можна провести обговорення того, що відчували при цьому діти, чому був обраний той чи інший вік «маленької дитини».

4. «Квітка - ім'я» (діти сидять у колі на килимі).

Інструкція: «Давайте закриємо очі та уявимо собі день влітку у садочку або на лісовій галявинці. Відчуємо запахи. Можливо, хтось зможе що-небудь почути, наприклад, співи пташок або щось інше. Розгляньте квіти біля себе. А

тепер спробуємо побачити квітку, яку ви назвали своїм ім'ям. Яка вона? Роздивіться її, відчуйте запах, візьміть у руки. Спробуйте запам'ятати, що відчувають ваші руки. Можна зробити глибокий вдих і розплющити очі.»

5. «Загубився хлопчик» (діти сидять у колі).

Інструкція: «Давайте уявимо собі, що ми з вами у лісі. Що ми там робимо? Звичайно, збираємо гриби або ягоди. Але один із нас загубився. Ми дуже занепокоєні та голосно й ласкаво по черзі гукаємо його, наприклад: «Ау, Сашко!». «Загублений» хлопчик стоїть спиною до дітей і він буде гадати, хто до нього гукнув.

6. «Доросле ім'я» (діти сидять у колі).

Інструкція: «Закрийте очі. Спробуйте побачити себе дорослими. Як будете сидіти? У що будете одягнені? Сідайте зараз так, начебто ви вже стали дорослими. Як ви будете розмовляти? Як до вас будуть звертатися інші люди? Мабуть, за ім'ям – по батькові? Відкрийте очі. Давайте пограємо. Той, кого я назву, підніметься зі свого місця, походить по кімнаті, як ходять дорослі. Потім кожен із дітей (він, вона) протягне руку і повідомить своє ім'я – по батькові, наприклад: «Я – Марія Миколаївна», «Я – Ігор Васильович».

Коли усі діти побувають у ролі дорослого, можна запропонувати їм обговорити, чи сподобалось їм роль дорослого і чому. Запитати, кому із дітей краще за всіх вдалося бути дорослим.

Ігри-прави, спрямовані на гармонізацію притязання на визнання:

1. «Я вмю» (діти сидять у колі).

Інструкція: «Давайте пограємо у гру «Я вмю». По колу по черзі кожен буде називати і, якщо захоче, показувати будь-яке своє вміння, наприклад, «швидко бігати», «забивати цвяхи», «вирощувати квіти» тощо. Усім треба уважно слухати, так як кожне вміння можна назвати тільки один раз. Якщо хтось не зможе згадати своє вміння, то він вибуває із гри. Перемагає той, хто залишається у колі до кінця».

Після закінчення гри можна разом згадати ті сфери умінь, які, можливо, діти не згадали.

2. «Старенька бабуся» (діти стоять у стіни парами).

Інструкція: «Давайте уявимо, що кожна пара складається із бабусі (дідуся) та онуки (онука). Бабусі дуже старенькі, вони нічого не бачуть і не чують (бабусям зав'язуємо очі). Та ось бабусі захворіли. Їх необхідно дуже обережно провести між будинками (стільцями) і привести до кабінету лікаря (стільці біля стіни)».

Ведучий показує, як можна підтримати бабусь, як проводити їх між стільцями, як дати сісти їм у кабінеті лікаря. Потім можна обговорити, яка із ролей сподобалась кожній дитині більше і чому.

3. «Улюблений казковий герой» (діти сидять у колі).

Інструкція: «Спробуйте згадати ваші улюблені казки, улюблених казкових героїв, на яких ви хочете бути схожими. Звичайно, це може бути і герой із мультфільму. Спробуємо перетворитись у наших казкових героїв і сказати: «Я – Попелюшка», «Я – Змій-Горинич», а потім увійти у коло та порухатись, як ваш герой, трохи пожити його життям».

У процесі гри діти можуть задавати незвичайні й творчі запитання і також на них відповідати, наприклад запитати у дитини про роль Попелюшки: «Попелюшко, які квіти тобі подобаються? Що ти їси? Що ти бачиш уві сні?». Після того, як діти «покажуть» своїх героїв, можна спробувати дати дітям можливість знайти схожість із своїми героями.

4. «Я дорослий» (діти сидять у колі).

Інструкція: «Закрийте очі. Спробуйте побачити себе дорослим. Погляньте, як ви вдягнені, що робите, які люди оточують вас. Ці люди вас дуже-дуже люблять. За що вони вас люблять? Можливо, за вашу щирість, чесність? Може, ще за будь-що? Відкриваємо очі та розповімо один одному, якими ми станемо, коли подорослішаємо, які наші якості будуть подобатися оточуючим.»

Діти по черзі розповідають про себе – «дорослого», інші додають «гарні» якості, котрі за їх думкою, будуть у доповідача у майбутньому.

Ігри-вправи, спрямовані на гармонізацію усвідомлення дітьми прав та обов'язків:

1. «Учень не повинен» (діти сидять у колі).

Інструкція: «Уявимо собі, що ми стали дорослими, вчителями, сидимо на педагогічній раді. Давайте спробуємо уявити себе вчителями, посидіти, як вчителі, подивитися навколо, як вчителі. На нашій «педраді» обговорюються обов'язки учня у школі: яким повинен бути учень. Учителі сперечаються, не погоджуються один з одним. Давайте пограємо у педраду. Один із нас буде говорити, що повинен робити учень, а його сусід – пропонувати свій варіант. Це може бути наприклад, так:

- Учень повинен завжди слухати вчителя.

- Учень не повинен завжди слухатися вчителя, тому що перестає думати власною головою. Учень повинен завжди добре поводити себе у школі.

- Учень не повинен завжди добре поводити себе у школі, тому що йому стане нудно ходити до школи. Учень повинен завжди відповідати на уроці на «п'ять» і т.п.».

2. «Педагогічна рада» (діти сидять у колі).

Інструкція: А тепер уявимо собі педраду учнів. Вони теж сперечаються і не погоджуються один з одним, яким повинен і яким не повинен бути вчитель:

- Учитель не повинен завжди говорити спокійним голосом.

- Учитель повинен говорити спокійно, бо діти не будуть його слухатись.

Учитель повинен бути веселим.

Додаток П.3.

Завдання 1. «Поясни зрозуміло».

Інструкція: «Уяви ситуацію: ти загубив свою улюблену річ (іграшку), спробуй детально її описати та місце, де бачив (грався) останній раз, щоб друзі і дорослі допомогли швидко знайти цю річ».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Виконання цього завдання дає можливість говорити про спостережливість, досвід і вміння спілкуватися, як критерії готовності до оволодіння навчальними знаннями.

Високий рівень – самостійно детально, з подробицями описана річ і місце, де дитина останній раз її бачила. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – річ і місце описані неточно, допущені помилки, які виправлено самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – завдання виконано за допомогою або додатковими поясненнями, допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – кілька ознак предмету названо за допомогою дорослого у вигляді питань, або дитина не розуміє зміст завдання і не може виконати його. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 2. «Поспілкуйся».

Інструкція: «Уяви ситуацію: ти занедужав і до тебе прийшов лікар. Тобі потрібно розказати, як ти себе відчуваєш, що у тебе болить».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Якість виконання цього завдання свідчить про спостережливість, фантазію, вміння та досвід спілкування, як критерії готовності до оволодіння навчальними знаннями.

Високий рівень – свій стан описано детально, з подробицями й самостійно. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконано за допомогою дорослого або додаткового пояснення, допущено неточності, які дитина виправила самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – виконання завдань викликало певні труднощі, потребує допомоги дорослого у вигляді питань, допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – досліджуваний робить спроби виконати завдання за допомогою дорослого у вигляді питань, або не розуміє змісту завдання і не може виконати його. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Завдання 3. «У магазині».

Інструкція: «Ти прийшов до магазину, щоб купити дуже цікаву книгу, в якій описуються пригоди відомих героїв, але назву книги забув. Спробуй пояснити продавцю, яку книгу ти хотів би отримати».

Інтерпретація результату виконання завдання:

Виконання цього завдання свідчить про спостережливість, фантазію, вміння та досвід спілкування як показників готовності до оволодіння навчальними знаннями.

Високий рівень – самостійно зрозуміло пояснив, яку книгу хотів би купити та описував події у ній. Відповідь оцінюється у 4 бали.

Достатній рівень – завдання виконано за допомогою дорослого, допущено неточності, які досліджуваний виправляв самостійно. Відповідь оцінюється у 3 бали.

Середній рівень – виконання завдання викликало певні труднощі, потребує допомоги дорослого у вигляді питань, допущено багато помилок. Відповідь оцінюється у 2 бали.

Низький рівень – дитина робить спроби виконати завдання за допомогою дорослого у вигляді питань, не розуміє змісту завдання і не може виконати його. Відповідь оцінюється в 1 бал.

Додаток П.4.

Завдання «Будинок, дерево, людина»

Організація завдання. Інструкція вимовляється голосом середньої гучності з чіткою дикцією та паузами між словами. На значимих словах інструкції висота голосу знижується. При пред'явленні завдання педагог повинен стояти обличчям до дітей на середній лінії групового приміщення і намагатись не переміщатися.

Інструкція звучить так: «Діти, сьогодні ви будете виконувати цікаві завдання на папері. Подивіться на мій аркуш паперу. У вас будуть такі самі. Зараз я поясню, що треба буде зробити (педагог пояснює розташування об'єктів на аркуші із вказівками рухами пальця). Вам зрозуміло, що ми будемо робити? Де необхідно намалювати будинок? Де повинно бути намальоване дерево? Де ви намалюєте людину?». Одночасно з дитячими відповідями на ці питання педагог другий раз вказує жестом на місце зображень і говорить: «Так, правильно, тут ви намалюєте будинок (дерево, людину)». Наступна вказівка: «Коли ви закінчите усі свої малюнки, ви тихенько підведіть руку, а я буду викликати вас до себе по черзі і кожному задам ще декілька питань. Заключне висловлення: «Вам тепер зрозуміло чим ми тепер будемо займатися сьогодні на занятті? Якщо у вас немає запитань, я роздам аркуші, а ви можете брати у руки олівці і починати працювати». (Коли у дітей виникали запитання, експериментатор відповідав на них пошепки індивідуально кожній дитині. Особливих пояснень бути не повинно. Головна задача – діти зобов'язані бути впевненими, що завдання вони виконають).

Критерії оцінки виконаних робіт.

За добре виконання завдання кожного із трьох малюнків (будинок, дерево, людина) з відображенням основних і другорядних деталей – один бал (за кожний малюнок).

Добре виконаним зображенням вважається досить значне за розміром зображення, виконане з гарним м'язовим контролем при малюванні ліній. Високо оцінюється спроба намалювати будинок з кута, передати перспективу, закривання одного предмета іншим.

У малюнку повинні бути відображені основні ознаки предметів: у дерева чіткий стовбур, а не просто паличка із гілками; у будинку - стіни, дах, вікна, двері (добре якщо будинок багатопверховий; у людини – досить значна за розміром фігура, наявність одягу; добре якщо передається рух, на обличчі відображується емоція, усі зображення або їх окремі деталі розфарбовані. Особливо позитивним моментом зображення вважається спроба дитини логічно зв'язати усі три зображення, відобразити їх пропорційні співвідношення, поєднати єдиним сюжетом.

Можливий й інший тип зображення, який теж оцінюється 1 балом: дуже логічне за стилем зображення, без зайвої деталізації; кожний малюнок виконаний ізольовано; розмір у всіх малюнків однаково середній; чітко промальовані основні деталі. При виконанні зображень дитина орієнтується на клітинки аркуша паперу.

За контурне виконання малюнка при відсутності другорядних деталей (шия, пальці – у людини; листя – у дерева; дах - із додатковими деталями, вікно з прикрасами, сходи – у будинку) – 0,5 бала.

За дрібне (але правильне) зображення – 0,5 бала.

За намагання відобразити людину у профіль, будинок з кута, відобразити вид дерева, навіть якщо у малюнку не враховуються пропорційні співвідношення усіх предметів між собою і слабка техніка зображення – 0,5 бала.

За дуже дрібне зображення – 0 балів.

За схематичне, контурне зображення з нечіткістю у передачі форми предметів – 0 балів.

За досить схематичне зображення, у якому відсутні основні деталі – 0 балів.

До грубих схем віднесені зображення дерев у вигляді стовпів з гілками, що симетрично виходять з них; геометризовані зображення дерев виконані слабкою тремтячою лінією; «літаючі» у просторі схематичні зображення будиночків з незамкненими контурами та викривленими формами й пропорція-

ми; грубі фронтальні зображення людини з руками та ногами із ліній різної довжини, з головою, «приліпленою» до тулуба, з лицем, на якому відсутні важливі деталі – ніс, рот, вуха, волосся.

За фрагментарне зображення, що погано пізнається, – 0 балів.

Таким чином, максимальна сумарна оцінка за виконання завдання – 3 бали, а мінімальна – 0 балів.