

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**МЕДИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**  
**Кафедра корекційної освіти**

**Розвиток комунікативних взаємодій дітей з порушеним інтелектом**

**Кваліфікаційна робота**

на здобуття ступеня вищої освіти бакалавр

Виконала: студентка 4 курсу 451 групи

Спеціальності 016 Спеціальна освіта

Калугер Юлія

Керівник д. п. н., проф. кафедри корекційної  
освіти С. Д. Яковлева

Рецензент к. м. н., доцент А. М. Коньков

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи дослідження дітей з психофізичними порушеннями .....</b>	<b>5</b>
1.1. Загальноприйняті класифікації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.....	5
1.2. Комунікативна діяльність як головний компонент становлення особистості дитини.....	9
<b>РОЗДІЛ 2. Структура та методи вивчення міжособистісних відносин дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.....</b>	<b>19</b>
2.1. Діагностика дітей з порушеннями комунікативної сфери та виявлення групи ризику .....	19
2.2. Методики дослідження та координаційна допомога по усуненню вад комунікативного розвитку дітей .....	23
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>40</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....</b>	<b>42</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>46</b>
Додаток А.....	47
Додаток Б.....	48
Додаток В.....	49

## ВСТУП

*Актуальність теми.* Життя людини весь час проходить в спілкуванні. Наше мовлення виконує різноманітні функції. Найважливішою з них є комунікативна функція.

Сьогодні спостерігається збільшення кількості дітей з низьким рівнем комунікативних вмінь і навичок. Кожна дитина потребує спілкування, але не кожна має змогу реалізувати свою потребу. Як правило, через взаємодію з людьми, а саме з однолітками, дитина задовольняє свою потребу в спілкуванні, удосконалює психічні та когнітивні можливості. Від рівня спілкування залежить не тільки майбутня навчальна діяльність, а й саме життя дитини. Особливого значення у сучасному світі набуває міжособистісне комунікативне спілкування та взаєморозуміння у сфері однолітків та у сім'ях, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Все це надихає та змушує спеціалістів шукати та виробляти нові моделі взаємодії з дітьми з особливостями розвитку. Тож встановлення мовленнєвої комунікації є вагомим умовою розвитку дитини.

Питання щодо вивчення комунікації дітей піднімалися в дослідженнях не тільки психологів і педагогів, а й соціологів, лінгвістів, біологів і представлені в роботах багатьох вчених, таких як Л. С. Виготський, А. В. Запорожець, А. А. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, М. І. Лісіна, Е. О. Смірнова, В. М. Холмогорова, В. Г. Петрова та інші. Науковці вважали, що однією з основних умов розвитку дитини виступає спілкування, яке надзвичайно важливе для формування особистості, направлено на пізнання і оцінку самого себе та оточуючого світу.

*Мета роботи:* вивчення особливостей розвитку комунікативних взаємодій дітей з порушенням інтелектуального розвитку і методи

діагностики даного процесу в спеціальному дошкільному закладі за допомогою обраних методик.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання наступних **завдань:**

1. Проаналізувати загальні та спеціальні літературні джерела для з'ясування психолого-педагогічної характеристики дітей з порушеннями комунікативної взаємодії.

2. Охарактеризувати особливості комунікативної взаємодії дітей дошкільного віку і проаналізувати отримані дані.

3. На підставі отриманих результатів підібрати методики, спрямовані на пізнання міжособистісних відносин між дітьми дошкільного віку з порушенням інтелекту.

**Об'єкт дослідження:** процес комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку.

**Предмет дослідження:** розвиток комунікативних взаємодій дітей з порушенням інтелектом.

**Методи дослідження:** аналіз літературних джерел з обраної теми, вивчення нормативно-правових документів, практичного досвіду роботи науковців і спеціальних навчальних закладів, синтез, узагальнення отриманих результатів.

**Практичне значення одержаних результатів:** результати дослідження можуть бути використані вчителями при організації навчально-виховного процесу, методистами спеціальних шкіл, викладачами та студентами вищих навчальних закладів.

**Структура дипломної роботи:** робота складається із вступу, двох розділів з підрозділами, висновків, списку використаних джерел (41 найменування) та додатків. Загальний обсяг роботи – 48 друкованих сторінок, з них – 40 сторінок основного тексту.

## РОЗДІЛ 1

### Теоретичні основи дослідження дітей з психофізичними порушеннями

#### 1.1. Загальноприйняті класифікації дітей з порушеннями психофізичного розвитку

Актуальною проблемою сьогодення є визначення та обґрунтування у психолого-педагогічній науці та практиці назв осіб з порушеннями психофізичного розвитку. У різні періоди розвитку корекційної психології та педагогіки використовувалась велика кількість термінів, що позначали особу з психофізичними порушеннями, такі як «аномальна дитина», «дефективна дитина», «дитина з вадами розвитку». Ставлення у суспільстві до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, включення їх до громадського життя, створення новітніх підходів до здобуття ними освіти, перш за все, виявляються у ствердженні нових понятійно-термінологічних визначень щодо дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Серед науковців України вже довгий час ведеться пошук відповідної та найгуманнішої термінології щодо дітей з психофізичними порушеннями. Дані поняття являють собою широко вживані, але досить недиференційовані терміни: «діти групи ризику», «діти з особливими правами», «діти з обмеженими можливостями здоров'я». Найбільш поширеним у сучасній літературі і державних документах є термін «діти з порушеннями психофізичного розвитку» [33, с. 25].

За останніми даними значно зросла кількість дітей з порушеннями всебічного розвитку. Наприклад, у середині ХХ ст. 60—70 % новонароджених дітей були здоровими, а сьогодні 40—50 % малюків мають певні зміни у розвитку. Дефект або вада – це будь-яке фізичне або

психічне відхилення від норми. Особа з обмеженими можливостями здоров'я – це особа, яка має фізичні та/або психічні вади, які перешкоджають засвоєнню навчальних програм без створення спеціальних умов для отримання освіти. Виготський зазначав, що величезна помилка спеціалістів – це споглядання на дитячу ненормальність лише як на хворобу. Саме це призводить теорію і практику до небезпечних помилок [5].

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» широко охоплює всіх учнів, чії освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується не лише дітей з особливостями психофізичного розвитку, а й обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп (вихованців дитячих будинків, педагогічно занедбаних дітей тощо). Загальноприйнятий термін «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку. Всі діти з порушеннями розвитку мають спільні та специфічні труднощі, пов'язані з характером і вираженістю їх первинних та вторинних порушень. Дефект розвитку становлять ядерні порушення та їхні симптоми. Первинні ускладнення є наслідком органічного пошкодження аналізаторів та центральної нервової системи. Первинні порушення обумовлені безпосередньо хворобою, вторинні ж є наслідком первинних порушень та можуть піддаватись впливу ранньої корекційної допомоги. Специфічні труднощі, з якими стикаються хворі діти, обумовлені характером та мірою вираженості відхилень, умовами соціально-педагогічного оточення на ранніх етапах їх розвитку. Спільними проблемами цих дітей є: соціальна дезадаптованість, низький рівень психічних процесів; несформованість мотиваційної та емоційно-вольової сфер; труднощі у встановленні контактів з оточуючими [36].

За законом діти з особливостями психофізичного розвитку мають, як і всі інші діти, певні права, серед яких і право на отримання повної та

якісної освіти. Законом про освіту визначено, що в Україні створюються необхідні умови для отримання без дискримінації якісної освіти особами з обмеженими можливостями здоров'я, для корекції порушень розвитку та соціальної адаптації, надання ранньої корекційної допомоги на основі спеціальних педагогічних підходів і найбільш відповідних для цих осіб методів і способів спілкування [28].

У свій час Л. С. Виготський вказував, що відстала дитина, яка оволоділа початками мислення, мовлення, примітивними формами праці – ця дитина повинна і може отримати від виховання дещо якісно інше, аніж просто фонд автоматизованих навичок [5].

Відповідно, ці діти також мають юридичне право навчатися в масових загальноосвітніх школах. Труднощі у навчанні пов'язані насамперед з функціональними обмеженнями зору, слуху, мовлення, академічних здібностей, уваги, координації, сприйняття та переробки інформації, гнучкості мислення та ін. Учні, які мають такі проблеми, відчувають труднощі запам'ятовування та відтворення інформації з пам'яті, концентрації уваги, застосування набутих знань, умінь та навичок на практиці тощо.

Виділяють 2 основні групи порушень:

1. Вроджені порушення: спричинені шкідливим впливом на плід генетичних факторів, інтоксикацій, інфекцій, травм, гормональним розладами, несумісністю груп крові матері та дитини, впливом медичних препаратів, алкоголю, наркотичних та отруйних речовин.

2. Набуті порушення: викликані, переважно, різноманітними шкідливими впливами на організм дитини під час народження та у наступні періоди розвитку (механічні ушкодження плоду, тяжкі пологи, пологова асфіксія, крововиливи у мозок, інфекції тощо) [11].

Вплив чинників, які викликають порушення в біологічній сфері людини, створюють перешкоду для її соціально-психологічного розвитку. Це стосується інвалідів з дитинства, що мають порушення

слуху, зору, опорно-рухового апарату або комплексні порушення психофізичного розвитку. У разі відсутності своєчасної допомоги відбуваються відхилення від стадії вікового розвитку, тобто особливості дизонтогенезу спричинено патологічним процесом у біологічному розвитку та його наслідками. Дефектологічна наука стосовно проблеми навчання і розвитку аномальної дитини виходить з того, що вона не просто менш розвинена, ніж її нормальний сверстник, а інакше розвинена. Така дитина характеризується специфічністю, своєрідністю власної психіки. Тому психічний розвиток аномальних дітей кваліфікується як компенсаторний, тобто такий, що здійснюється у формі заміщення чи вирівнювання того чи іншого внутрішнього процесу (мислення, сприймання тощо). На здатності психіки до компенсації окремих функцій, використання обхідних шляхів, створення нових механізмів, які забезпечують досягнення певних цілей, будується навчально-виховний процес [23].

Навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням їх індивідуальних особливостей, використанням специфічних заходів та організаційних форм навчальної роботи, залежно від характеру розладу. З цією метою можна використовувати психологічні ознаки порушень. Перша ознака – діти з особливими потребами характеризуються значним зниженням працездатності, внаслідок таких явищ, як церебрастенія, психомоторна розгальмованість, афективна збудливість. Друга ознака – у них уповільнені навички читання, письма, рахування; страждають увага, пам'ять, спостерігається порушення мовних функцій [31].

В даний час в спеціальній психології та корекційній педагогіці існують різні класифікації порушень розвитку:

1. За Г. Н. Коберником та В. М. Синьовим включає: діти із сенсорними порушеннями; діти із затримкою психічного розвитку; діти з астеничними, реактивними станами та конфліктними переживаннями;



діти з психопатоподібними формами поведінки; розумово відсталі діти; діти з початковими проявами психічних захворювань (шизофренія, епілепсія тощо).

2. За Т. О. Власовою та М. С. Певзнер: діти з відхиленнями у розвитку, пов'язаними із органічними порушеннями ЦНС; діти з відхиленнями в розвитку, пов'язаними із функціональною незрілістю ЦНС; діти з відхиленнями, пов'язаними із деприваційними ситуаціями.

3. За В. А. Лапшиним та Б. П. Пузановим: діти з сенсорними порушеннями (зору та слуху); діти з інтелектуальними порушеннями; діти з порушеннями мовлення; діти з комплексними, комбінованими порушеннями; діти з порушеннями опорно-рухового апарату; діти з викривленим (дисгармонійним) розвитком.

4. Міжнародна класифікація психічних та поведінкових розладів (МКХ-10): розумова відсталість; порушення психічного розвитку; поведінкові та емоційні розлади, що починаються в дитячому і підлітковому віці; розлади поведінки; змішані розлади поведінки та емоцій; емоційні розлади, специфічні для дитячого віку; порушення соціального характеру; інші поведінкові та емоційні розлади, що починаються в дитячому та підлітковому віці.

## **1.2. Комунікативна діяльність як головний компонент становлення особистості дитини**

Комунікативно-мовленнєвий розвиток є передумовою зростання особистості дитини. Формування комунікативних навичок є індивідуально-психологічними властивостями особистості дитини, що забезпечують їй умови для особистісного розвитку, соціальної адаптації, самостійної інформаційної, перцептивної, інтерактивної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Можливості дитини

самореалізуватися та самостверджуватися у спілкуванні, особливості її поведінки у різних ситуаціях спілкування визначаються комунікативними якостями особистості. Формування комунікативної діяльності дітей безпосередньо пов'язане зі здійсненням процесу засвоєння – сприймання, мислення, пам'яті та ін., забезпечення якого можливе лише за спеціально організованих освітніх умов у вигляді розвиваючого комунікативного навчання. Саме цілеспрямоване організоване засвоєння форм і способів комунікативної взаємодії дитини з дорослими й однолітками у ході їх спільної діяльності і міжособистісних контактів закономірно має привести до формування соціально заданих комунікативних новоутворень у структурі особистості дитини та її повноцінного гармонійного розвитку в цілому. Отже, цілеспрямоване формування комунікативної взаємодії забезпечує як попередження потенційних, так і усунення наявних негативних проявів у комунікативному й особистісному розвитку дитини.

Комунікативна функція – це зв'язок людини з навколишнім світом у всіх формах її діяльності. Комунікативний процес – це взаємодія між різними суб'єктами комунікації, під час якого здійснюється взаємний обмін інформацією. Комунікативна діяльність з погляду загальної теорії діяльності не є незалежною і не може розглядатися окремо як самотійна. Адже на перебіг реального спілкування дітей і дорослих, безумовно, впливають різноманітні чинники, зокрема, когнітивні, соціальні, психологічні та інші суттєві риси і соціальні статуси комунікантів. Таким чином, комунікативна діяльність розглядається не у відриві від соціальної діяльності людини, а разом з нею [2, с. 202].

Комунікативна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, має три сторони: цільову, мотиваційну і виконавчу. Соціально-комунікативна активність – це сукупність знань, вмінь та ціннісних орієнтацій, які обумовлюють доцільну комунікативну поведінку особистості в соціальному середовищі. Під соціально-комунікативною активністю

дітей зі зниженим розумовим розвитком мається на увазі їх позитивно активні дії, націлені на перетворення оточуючої дійсності, що виявляється в умінні гармонічно будувати стосунки з оточуючими, прояві організаторських здібностей, небайдужості до проблем інших, ініціативності при організації заходів тощо [38, с. 20].

Розглядаючи комунікативну діяльність як сукупність мовленнєвих дій, можна сказати, що мовленнєва дія являє собою окремий випадок дії усередині процесу комунікативної діяльності й тому повинна підкорятися всім властивим їй закономірностям. Мовленнєва дія відрізняється певними особливостями:

1) Характеризується власною метою або завданням (проміжною щодо діяльності в цілому і підпорядкованою сукупній меті діяльності);

2) Визначається структурою діяльності в цілому і особливо тими діями, які передували їй усередині акту діяльності;

3) Має певну внутрішню структуру, зумовлену взаємодією тих її характеристик, які пов'язані зі структурою діяльнісного акту і спільним для багатьох однотипних актів діяльності й тих конкретних умов або обставин, за яких ця дія здійснюється в певному випадку і в певний момент [13, с. 145].

У повсякденному житті як у дитини з нормою інтелекту, так і у дитини з інтелектуальними порушеннями комунікативні навички займають значне місце. Л. С. Виготський зазначав, що первісною функцією мови дитини є встановлення контакту з навколишнім світом. Діяльність дитини раннього віку здійснюється спільно з дорослим, і у зв'язку із цим спілкування носить ситуативний характер [5].

Для дітей з інтелектуальною недостатністю характерним є дифузний недорозвиток поверхових шарів кори півкуль головного мозку, що зумовлює специфічні порушення усєї психічної діяльності. Це проявляється і в особливостях чуттєвого ознайомлення з оточуючим світом. Складні, комплексні порушення розвитку можуть бути викликані

однією або декількома причинами, різними або однаковими за походженням [8, с. 223].

Соціально-психологічна готовність до ефективної комунікативної взаємодії дитини з оточуючими людьми повинна починатись ще на ранніх етапах дитячого онтогенезу. Дошкільний вік є періодом фактичного складання психологічних механізмів особистості, саме в цей період структуруються базисні особистісні якості та психічні властивості дитини. Впродовж активної підготовки у дошкільний період розвитку відбувається становлення особистості дитини, вдосконалюється її мовлення, широко збагачуються її комунікативні навички. Формування комунікативних умінь і знань є найважливішою складовою особистісної сфери та забезпечує необхідну соціально-психологічну адаптацію дитини в навколишньому світі. Вміння вступати у контакти з іншими людьми, встановлювати доброзичливі взаємини з ними, регулювати свою поведінку в залежності від ситуації мають вирішальний вплив не тільки на позитивну спільну діяльність, але і на майбутній соціальний статус дитини у сучасному суспільстві. Така проблема є досить гострою, адже комунікативний розвиток впливає як на психічний, так і на особистісний розвиток дітей дошкільного віку. Головний позитивний вплив комунікації полягає в її здатності прискорювати хід розвитку дітей. Уявлення дитини та її відношення до себе виникають саме в ході спілкування. Формування дитини в повній мірі залежить від тієї інформації, яку вона отримує від її найближчого соціального оточення (дорослих та однолітків). Під спілкуванням розуміється інформаційна, емоційна і предметна взаємодія, в процесі якої реалізуються, виявляються та формуються міжособистісні взаємини. Від характеру відносин дитини з оточуючими багато в чому залежить, які особистісні якості сформуються у неї [14].

Ще однією передумовою розвитку комунікативних здібностей в дошкільному віці, на думку О. Нещерет, виступає сама дошкільна група,

яка являє собою первісну соціально-психологічну спільноту, перше "дитяче товариство", в якому складається та розвивається спілкування дітей і різноманітні види дитячої діяльності, формуються відносини та відбувається оволодіння новою соціальною роллю – учасником дитячого товариства [22].

Слід зазначити, що в процесі міжособистісної комунікації у молодших школярів з порушенням інтелекту відзначаються явні відхилення в комунікативній поведінці від загальноновизнаних норм і правил, що негативним чином позначається на перебіг процесу спілкування і на його результаті. Відомо, що певна частина дітей з інтелектуальними порушеннями відчуває потребу в комунікативній взаємодії з оточуючими, але недостатній рівень рефлексії та сформованості комунікативних навичок призводять до некритичності, нав'язливості в ситуаціях спілкування. У таких осіб установлений загальний недорозвиток окремих складників комунікативної діяльності, який не компенсується будь-якими іншими засобами. При цьому обмеженість володіння засобами комунікативної діяльності, як вербальними, так і невербальними, призводить до того, що такі діти стають все більш відчуженими від однолітків. Часто вони можуть демонструвати агресивність, злобність, негативізм, іноді в них виникає комплекс неповноцінності, який без корекційних втручань може призвести до цілковитої замкненості та повного уникнення контактів. В комунікативній діяльності переважають імпульсивні дії, що пов'язано з несформованістю самоконтролю й саморегуляції центральної нервової системи. Інші діти в колективі зазвичай не розуміють та не приймають дитину з інтелектуальним дефектом у своє коло спілкування, ставляться до неї з насмішкою, у їх свідомості вона сприймається як ознака наявності невластивих людині характеристик («Він не такий, як ми», «Він не схожий на нас, отож, він чужий»). Негативна реакція однолітків ще більше пригнічує психічно-емоційний стан особи з ООП.

Інтелектуальна недостатність і небагатий життєвий досвід ускладнюють розуміння та адекватну самооцінку комунікативних ситуацій. Інертність нервових процесів сприяє появі стереотипності реакцій, які часто не відповідають реальній дійсності. Так, одні діти бурхливо реагують на все те, що відбувається навколо, інші, навпаки, відмовчуються, не вступають у контакт з педагогами, родичами, друзями, іншими оточуючими, замикаються у своєму власному світі. Вибірчі переваги дітей виникають на основі міжособистісного спілкування. Діти вважають за кращих тих однолітків, які адекватно задовольняють їхні потреби в спілкуванні. При цьому головною з них залишається потреба в доброзичливій увазі та повазі зі сторони однолітка [1].

Саме дошкільний вік, на думку вітчизняних психологів, є періодом фактичного складання психологічних механізмів особистості (А. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін, Л. І. Божович, З. В. Мануйленко, В. С. Мухіна та інші) [10, с.238-240].

Е. В. Якубовська в своїх дослідженнях доводить, що відносини особистісного і ділового характеру між дітьми з інтелектуальними порушеннями складаються повільно та дуже важко. Діти цієї категорії є недостатньо комунікабельними, їм властиві неадекватність реакцій, нездатність глибоко усвідомлювати характер своїх відносин з оточуючими. Особливо скрутним для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є здатність зрозуміти інтереси партнера по комунікативній взаємодії [39].

Процес спілкування при аномальному розвитку дитини характеризується якісною своєрідністю в залежності від структури і глибини дефекту. Наявність інтелектуального дефекту негативним чином позначається на розвитку комунікативних навичок дошкільників та молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, призводить до суттєвих недоліків у формуванні уявлень про оточуючих людей і у встановленні повноцінних контактів з ними. Дослідження В. Г. Петрової

були присвячені проблемі формування спілкування і розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. У своїх роботах В. Г. Петрова відзначає, що труднощі спілкування та формування комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями є більш вираженими і частими, ніж у їх однолітків з нормою інтелекту [26].

Дане явище пояснюється наступними причинами. По-перше, це низький рівень розвитку мовлення цієї категорії дітей, адже мовлення дитини з інтелектуальними порушеннями з'являється не тільки значно пізніше, але і відрізняється рядом специфічних недорозвиненень всіх його компонентів. Інтелектуальний дефект супроводжується порушеннями в етапах і складових мовного висловлювання. У зв'язку з цим мовлення дитини з інтелектуальним недорозвиненням нездатне до якісного забезпечення комунікативної функції і повноцінного розвитку навичок спілкування. Поруч із порушенням інтелекту відзначаються мовний негативізм, безініціативність, замкнутість, штампи і стереотипи у використанні одних і тих же комунікативних мовних стратегій.

По-друге, недорозвинення емоційно-вольової сфери дошкільників та молодших школярів з інтелектуальними порушеннями тягне за собою порушення комунікативних навичок цієї категорії дітей. Емоції і почуття дітей з інтелектуальними вадами характеризується нестабільністю, різкими несподіваними змінами настрою (наявність таких явищ, як дисфорія і ейфорія). Емоційні реакції збіднені, їх прояви носять негативний характер, а оцінювання ситуації в більшості випадків є неадекватним. Такі діти з утрудненням висловлюють власні почуття та можуть неправильно сприйняти знаки емоційної експресії інших людей. Зазначені особливості дітей з інтелектуальними порушеннями впливають на всі форми соціальних контактів з оточуючими їх однолітками та дорослими [26].

Здатність до спілкування тісно переплітається зі сферою соціальних відносин і самим природним чином має вихід на особистісні якості дитини, що дозволяють йому з тією чи іншою мірою успішності взаємодіяти з однолітками і дорослими, задовольняти інтелектуальні та емоційні потреби, досягати практичних результатів. Своєрідність мовного розвитку позбавляє дітей повноцінного спілкування з оточуючими. Якщо ці порушення вчасно не діагностувати та не коректувати, в майбутньому з великою вірогідністю вони призведуть до певних змін особистості в ланцюзі розвитку. Кожна дитина унікальна, неповторна і способи взаємодії з нею не можуть бути універсальними. Організована дорослими практика спілкування з дітьми збагачує і перетворює їх комунікативні потреби. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності викликає негативні емоційні стани у дитини: почуття соціальної неповноцінності, депресію, страх мовлення, постійні переживання, нерозуміння та ігнорування зі сторони однолітків. Усе це ставить під загрозу соціальну значущість особистості, сприяє формуванню своєрідних патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію та реадаптацію дитини [30, с. 96-97].

Орієнтація сучасної педагогіки на гуманізацію освітньо-виховного процесу висуває в число актуальних проблем створення оптимальних умов розвитку індивідуальної особистості кожної дитини. Процес особистісного розвитку і самовизначення цієї категорії дітей утруднений. Це обумовлено незрілістю їх емоційно-вольової сфери, відставанням у формуванні системи соціальних відносин. Як показують результати психолого-педагогічних досліджень, саме в спілкуванні, і, перш за все в безпосередньому спілкуванні з батьками, педагогами, однолітками проходить становлення людської особистості, формування її властивостей, власної думки, моральної сфери, світогляду. М. Р. Львов відмічав, що «Мовлення – це спілкування, яке необхідно людям в їх



спільній діяльності, в соціальному житті, в обміні інформацією, в пізнанні, в освіті, воно збагачує людину духовно, служить предметом мистецтва» [16, с. 7].

Принциповий підхід до вирішення цієї проблеми представлений в працях Л. С. Виготського, який розглядав спілкування в якості головної умови особистісного розвитку і усунення недоліків дитини з індивідуальними особливостями. Виходячи з концепції Л. С. Виготського, можна стверджувати, що формування комунікативних навичок дітей є одним із пріоритетних завдань спеціальних освітніх установ з корекційної роботи, так як результативність і якість процесу спілкування в більшій мірі залежить від рівня комунікативних навичок суб'єктів спілкування [29].

Теоретичні основи формування комунікативних навичок особистості розглядаються в працях вітчизняних і зарубіжних вчених (М. І. Лісіна, А. А. Бодалева, А. А. Леонтьєва, А. Н. Леонтьєва, А. В. Мудрика, П. М. Якобсона, Я. Л. Коломинського, Я. А. Яноушек, Б. Ф. Ломова та ін). В руслі останніх концепцій дошкільної освіти особливого значення набуває формування у дітей навичок позитивної взаємодії з оточуючими як застави їх гармонійного розвитку. На думку спеціалістів спілкування виступає в якості основної умови нормального розвитку дитини, найважливішого чинника формування його індивідуальності, провідного виду діяльності, спрямованого на пізнання та оцінку самого себе за допомогою інших людей. Не менш важливим є раннє втручання, що пов'язано також із забезпеченням соціального, емоційного, інтелектуального та фізичного розвитку дитини і досягненням максимального успіху в розкритті потенціалу дитини для її майбутнього успішного навчання. Аналізуючи результати досліджень, Л. І. Божович стверджує, що формування особистості дитини визначається співвідношенням між тим місцем, яке вона займає в системі доступних їй людських взаємин, з однієї сторони, і тими

психологічними особливостями, які у неї вже сформувалися в результаті її попереднього досвіду – з іншої [3, с.130-160].

Але разом з тим існують суттєві недоліки у формуванні комунікативних навичок. Недостатньо вивчена структура комунікативних функцій дошкільнят; не розглядаються педагогічні умови та шляхи формування комунікативної взаємодії у дітей з ООП; мало уваги приділяється формуванню комунікативних навичок дітей при урахуванні їх індивідуальних показників розвитку (рівень розвитку комунікативних навичок, наявність або відсутність відхилень в психічному розвитку); недостатньо повно використовуються можливості таких засобів формування комунікативних навичок, як сюжетно-рольові ігри; не приділяється достатня увага формуванню адекватної самооцінки дитини. Проблема дітей з ООП є актуальною у всьому світі. Повноцінне спілкування із батьками, однолітками, найближчим оточенням дитини з обмеженими можливостями – це найважливіша ланка в системі її навчання та виховання, соціалізації і задоволенні життєвих потреб.

## РОЗДІЛ 2

### **Структура та методи вивчення міжособистісних відносин дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами**

#### **2.1. Діагностика дітей з порушеннями комунікативної сфери та виявлення групи ризику**

Останні роки в Україні значно посилився інтерес до проблем ранньої діагностики порушень розвитку у дітей, оскільки цей етап є відповідним пунктом корекційних та реабілітаційних заходів у спеціальних навчальних закладах. Діагностика дітей як специфічний спосіб їх вивчення застосовується в наукових і практичних цілях психологами, лікарями, фахівцями педагогічного профілю в закладах дошкільної та шкільної освіти, службах раннього втручання, а також в клініках, медичних та реабілітаційних центрах. Вивчення практики надання ранньої допомоги показує, що часто перед спеціалістами гостро постає проблема вибору адекватного діагностичного інструментарію для цього контингенту дітей [28, с. 10].

Діагностика – це виявлення дітей з порушеннями в розвитку, їхня диференціація, розробка відповідних психодіагностичних методик. Діагностика має свої принципи: комплексного та динамічного вивчення дитини, цілісного системного пізнання дитини, якісно-кількісного підходу при аналізі отриманих даних. Коли йдеться про дітей із порушеннями психофізичного розвитку, то діагностична робота полягає насамперед у виявленні психологічних особливостей, які перешкоджають засвоювати навчальний матеріал і, власне, визначають особливі освітні потреби, що вирізняють таких дітей як особливу категорію. Діагностика відхилень ґрунтується на порівняльному аналізі

загальних і специфічних закономірностей психічного розвитку нормальної дитини та дитини з порушеннями розвитку. Діагностика носить комплексний характер. При її проведенні враховуються дані клінічної медицини (дитячої психоневрології, медичної генетики, педіатрії), дефектології, психології. Сучасний рівень розвитку медичної генетики, клінічної медицини та психології дозволяє не тільки діагностувати різні форми відхилень і оцінювати ступінь сформованості вищих психічних функцій, але і виявляти клінічні та психологічні механізми порушень. Клінічна діагностика відіграє провідну роль у вирішенні питань лікування, прогнозу, медико-генетичного консультування сім'ї. В даний час є безперечним, що діагностика аномального розвитку – це комплексна клініко-генетична та психолого-педагогічна проблема, яка спрямована на визначення ступеня вираженості психічної недостатності та якісну оцінку структури дефекту з виділенням основного психопатологічного синдрому. Крім того, діагностика спирається на дані інших параклінічних та психолого-педагогічних методів обстеження [19, с. 27].

Для повної та правильної діагностики відхилень у розвитку дітей в нашій державі створені інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) [27].

Інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) – це установа, яка створена з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі, у закладах професійно-технічної освіти та інших навчальних закладах, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу. ІРЦ створюються на базі ПМПК (реорганізація структури) або на базі шкіл з інклюзивними класами. Центри надають послуги дітям з особливими освітніми потребами, які проживають (навчаються) у відповідній

об'єднаній територіальній громаді (районі), місті (районі міста), за умови подання відповідних документів. Психолого-педагогічна допомога надається дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах, здобувають повну загальну середню освіту в професійно-технічних навчальних закладах [40].

Завдання центру:

1. Проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, розроблення рекомендацій щодо програми навчання;

2. Надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами;

3. Надання консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів з питань організації інклюзивного навчання;

4. Надання консультативної допомоги батькам.

Комплексна оцінка проводиться фахівцями інклюзивно-ресурсного центру індивідуально за такими напрямками:

1. Оцінка фізичного розвитку дитини;

2. Оцінка мовленнєвого розвитку дитини;

3. Оцінка когнітивної сфери дитини;

4. Оцінка емоційно-вольової сфери дитини;

5. Оцінка освітньої діяльності дитини.

У разі встановлення фахівцями центру наявності у дитини особливих освітніх потреб висновок про комплексну оцінку є підставою для складання для неї індивідуальної програми розвитку та надання їй психолого-педагогічної допомоги. Проводиться інформування батьків або законних представників дітей з особливими освітніми потребами

про наявність мережі навчальних закладів, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту та громадських об'єднань для підтримки сімей, які виховують таких дітей. Забезпечуються належні умови для навчання залежно від порушення розвитку дитини з особливими освітніми потребами [41].

Оскільки різноманітні види порушень вимагають і різноманітних підходів до їх діагностики та корекції, то залучення дитини до певної корекційної програми є формуванням в ній набору конкретних вмінь, навиків, психологічних особливостей. І хоча вважається, що розвиток цих особливостей розгортається лише на основі певних природних задатків, тим не менш зрозуміло, що певні конкретні особливості формуються соціально і залежать від форм втручання та початку психологічної допомоги [20].

Комплексний підхід у діагностиці вимагає всебічного вивчення і оцінки особливостей розвитку дитини, що охоплює не лише інтелектуальну, пізнавальну діяльність, але й поведінку, емоції, рівень оволодіння навичками, а також стан зорового та слухового аналізаторів, стан розвитку опорно-рухової сфери, неврологічний статус. Комплексна діагностика спрямована на системний розгляд порушень, на якісний аналіз як дефекту, так і можливостей дитини [32].

Програма діагностики порушень психічного розвитку дитини буде змінюватись в залежності від віку дитини, його індивідуальних особливостей і характеру порушень. Можна стверджувати, що сучасний рівень розвитку медицини, нейрофізіології, медичної психології дозволяє не лише діагностувати різні форми порушеного розвитку, але також виявити клінічні та психологічні механізми порушень. Нині досягнуті значні успіхи в розвитку різних галузей дошкільної корекційної педагогіки та спеціальної психології з проблеми ранньої діагностики відхилень. Численні роботи присвячені проблемам діагностики дітей з порушеннями інтелекту, зору, слуху, мовлення,

емоційно-вольової, рухової сфери. Накопичена значна кількість фактів, що характеризують специфічні особливості діагностики дітей раннього віку з різними порушеннями розвитку. Отже, на сучасному етапі ми спостерігаємо різноманітність методів і наукових підходів до проблеми ранньої діагностики і корекції дітей з порушеннями розвитку. Та все ж, залишається значна кількість недостатньо вирішених питань, тому подальше коло досліджень може бути спрямоване на більш детальний аналіз і систематизацію отриманих даних в процесі діагностики та вивчення структури і механізмів порушень в розвитку дітей на максимально ранніх етапах.

## **2.2. Методики дослідження міжособистісних відносин та координаційна допомога по усуненню вад комунікативного розвитку дітей**

Міжособистісні відносини – це система установок, орієнтацій, очікувань, стереотипів через які люди сприймають, розуміють і оцінюють один одного. Найбільш поширеним підходом до розуміння міжособистісних відносин дошкільнят є соціометричний. Міжособистісні відносини розглядаються при цьому як виборчі переваги дітей в групі однолітків. У численних дослідженнях (В. Р. Кисловська, Т. А. Рєпіна, А. В. Кривчук, В. С. Мухіна, Я. Л. Коломінський, та ін.) було показано, що протягом дошкільного віку (від 3 до 7 років) швидко збільшується структурованість дитячого колективу – певні діти стають все більш бажаними більшістю в групі, інші все міцніше займають положення знедолених. Зміст та обґрунтування виборів, які роблять діти, змінюється в залежності від зовнішніх якостей до особистісних характеристик. Було встановлено також, що емоційне самопочуття і загальне ставлення до колективу багато в чому залежать від характеру відносин дитини з однолітками [36].

При дослідженні комунікативної взаємодії у групі дітей з ООП широко використовуються різноманітні форми соціометричного методу. Необхідно підкреслити, що всі соціометричні опитування вимірюють не процес внутрішньогрупового спілкування, а взаємини членів групи та їх міжособистісні переваги. Тому, даючи якісну інтерпретацію соціометричних індексів, необхідно мати на увазі, що ці показники описують структурно-динамічні параметри підсистеми взаємовідносин «особистої» або «ділової» сфери і не дають повної картини внутрішньогрупової активності. Відповідно, для того, щоб інформація в соціометричних індексах знайшла свій психологічний сенс, необхідно їх співвіднести з іншими груповими, особистісними характеристиками, отриманими за допомогою проведення інших соціально-психологічних та педагогічних методів (бесід, спостережень, анкетування, різних несоціометричних процедур). Формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку вважається одним з ключових моментів в процесі їх соціалізації та адаптації в суспільстві, так як саме завдяки умінням і навичкам встановлювати контакти, тобто вступати у взаємодію з іншими людьми, дитина розвивається як індивідуальна особистість. Так, наприклад, на думку О. С. Павлової комунікація є найважливішим фактором для розвитку повноцінного психічного розвитку дітей, яка виконує вирішальну роль в становленні індивідуума і збагаченні людської свідомості людини з самого народження [25, с. 32].

Серед об'єктивних методів, які використовуються для діагностики міжособистісних відносин в групі дитячого колективу, найбільш популярними є:

1. Соціометрія;
2. Метод спостереження;
3. Метод проблемних ситуацій;

Статус дітей в групі (ступінь їх популярності або знехтування іншими) в психології визначається соціометричними методами, які



дозволяють виявити взаємні (або не взаємні) виборчі переваги дітей. У цих методиках кожна дитина в уявних ситуаціях здійснює вибір між бажаними і небажаними членами своєї групи, вирішує кого вона обере відповідно до завдання, виконання якого передбачає певна методика. Завдяки наведеним нижче методикам можна найбільш повно отримати інформацію про міжособистісні відносини осіб з ООП у колективі.

#### Капітан корабля

Мета: діагностика соціометричного статусу дітей в колективі однолітків; діагностика міжособистісних відносин в дитячій групі.

Вік: 5 - 6,5 років.

Форма проведення: індивідуальна.

Матеріал: малюнок корабля або іграшковий кораблик (див. додаток В).

Метод оцінювання: бесіда із дитиною під час проведення методики, спостереження.

Хід дослідження: під час індивідуальної бесіди дитині показують малюнок корабля або іграшковий кораблик і задають такі питання:

1. Якби ти був капітаном корабля, кого з групи ти взяв би собі в помічники, коли відправився б у далеку подорож?
2. Кого запросив би на корабель в якості гостей?
3. Кого нізащо не взяв би з собою в плавання?
4. Хто ще залишився на березі?

Додатково можна запитати дитину про її ставлення до однолітків: з ким подобається гратись; з ким би хотілось дружити; кого покликала б до себе на святкування дня народження; з ким би хотіла сидіти за партою та піти на прогулянку.

Обробка та інтерпретація результатів: методика дозволяє оцінити рівень комфорту дітей у спілкуванні, комунікативні навички та вміння, задоволеність дитини стосунками з однолітками, рівень соціометричного статусу дитини в групі, проаналізувати зацікавленість

у спілкуванні з однолітками. В більшості випадків задані питання не викликають у дітей особливих труднощів, вони з легкістю щиро відповідають. Діти, які отримали найбільшу кількість позитивних оцінок серед однолітків (1 і 2 питання) вважаються популярними в колі своїх одногрупників. Діти, які отримали негативні вибори (3 і 4 питання), опиняються в групі тих, кого ігнорують та не помічають. В результаті кожна дитина в групі отримує певну кількість позитивних і негативних виборів з боку своїх товаришів. Сума всіх негативних і позитивних виборів, отриманих кожною дитиною, дозволяє виявити її особистий соціометричний стан. На підставі отриманої інформації можна зробити висновок про рівень взаємовідносин дітей у колективі. За умови, що в групі бере участь 20 дітей, можна судити за такими балами:

1. Від -20 до -10 балів – відкинуті або знедолені;
2. Від -9 до 0 балів – ігноровані;
3. Від 1 до 10 балів – дружелюбні;
4. Від 11 до 20 балів – популярні, «зірки» [36].

Методика «Рукавичка» Г. А. Цукерман

Мета дослідження: вивчення міжособистісних відносин дітей з однолітками та їх комунікативних вмінь.

Вік учасників: дошкільний (5-7 років).

Форма проведення: робота в парах.

Матеріал: вирізані з паперу рукавички за кількістю пар учасників (див. додаток А), різнокольорові олівці.

Метод оцінювання: спостереження за взаємодією дітей, що працюють парами та інтерпретація результатів.

Методика дозволяє використовувати комунікативні дії між учасниками дослідження, узгоджувати свої зусилля у процесі організації та здійснення співробітництва. Піддослідні повинні продемонструвати вміння чути, слухати і розуміти партнера, планувати і узгоджено виконувати спільну діяльність, взаємно контролювати дії один одного,

вміти домовлятися, вести дискусію, правильно висловлювати свої думки для досягнення найкращого результату. Від уміння виділити і відобразити в мовленні істотні орієнтири дії, а також повідомити їх своєму партнеру буде залежити чи досягне кожна з пар учасників кінцевої мети.

Хід роботи: методика проводиться у вигляді гри. Для проведення методики з паперу вирізають рукавички. Кількість пар рукавичок відповідає числу пар учасників. Дітям, які сидять парами, дають кожному по одному зображенню рукавички і просять розмалювати їх однаково, тобто так, щоб вони склали пару. Діти можуть самі вибрати візерунок, але спочатку їм треба домовитися між собою, яку тематику вони будуть малювати. Кожна пара учнів отримує зображення рукавичок (на праву і ліву руку) і однакові набори кольорових олівців.

Інструкція: «Діти, кожен з вас отримав рукавички і олівці. Але рукавички сумні, не яскраві, вони порожні, їм чогось бракує. Рукавички треба прикрасити так, щоб вони були дуже схожі між собою та склали пару, для цього вони повинні бути однаковими. У вас є змога самостійно обрати візерунок, який ви намалюєте, але спочатку треба домовитися із сусідом по парті, який орнамент малювати, а потім приступати до роботи. Переможуть ті пари, чиї рукавиці будуть однаковими».

Критерії оцінювання:

1. Продуктивність спільної діяльності оцінюється за ступенем ідентичності візерунків на рукавичках;
2. Вміння дітей домовлятися, приходити до спільного рішення, вміння переконувати, аргументувати;
3. Взаємний контроль у процесі виконання діяльності: чи помічають діти один у одного відступ від початкового задуму, як на нього реагують, як виправляють ситуацію;
4. Взаємодопомога по ходу виконання;

5. Емоційне ставлення до спільної діяльності: позитивне (працюють із задоволенням та інтересом), нейтральне (взаємодіють один з одним тільки у разі необхідності) або негативне (ігнорують один одного, сваряться).

Таблиця 2.1

## Бланк аналізу спостереження

Пари учасників	Спостереження					Рівень
	Продуктивність спільної діяльності;	Вміння домовлятися, приймати спільні рішення, вміння аргументувати свою думку	Взаємний контроль у парі під час виконання завдання	Взаємодопомога у процесі малювання	Емоційне відношення до спільної діяльності	

Рівні оцінювання:

1. Низький рівень: в узорах явно переважають відмінності або взагалі немає подібності. Діти не намагаються домовитися, кожен наполягає на своєму.

2. Середній рівень: схожість часткова, окремі ознаки (колір або форма деяких деталей) збігаються, але є і помітні відмінності.

3. Високий рівень: рукавички прикрашені однаковим або дуже схожим візерунком. Діти активно обговорюють можливий варіант узору; доходять згоди щодо способу розфарбовування рукавичок; порівнюють способи дії та координують їх, будуючи спільну дію; стежать за реалізацією прийнятого задуму.

На основі аналізу малюнків рукавиць заповнюється бланк (див. таблиця 1) та складається діаграма оцінювання результатів.

### Тест «Два будиночка»

Мета дослідження: визначити коло близького спілкування дитини; виявити ставлення дитини до свого оточення, особливості взаємин в дитячій групі; виявлення симпатій та антипатій до членів колективу; діагностика міжособистісних відносин дітей дошкільного віку.

Вік учасників: 5-7 років.

Матеріал: аркуш паперу, на якому намальовані два будинки. Один з них – великий та гарний, червоного кольору, а інший - маленький, чорного кольору (див. додаток Б); червоний та чорний фломастери.

Метод оцінювання: бесіда із дитиною під час проведення методики, спостереження та інтерпретація результатів.

Форма проведення: індивідуальна.

Інструкція: Для налаштування довірливих відносин на початку спеціаліст ненав'язливо розпитує дитину про її дім: «А в якому будинку ти живеш? Як він виглядає?». Дитина починає описувати своє помешкання. «Чудово, а давай побудуємо спеціально для тебе інший, дуже гарний будиночок» і малює на аркуші паперу будиночок червоним фломастером. У процесі малювання потрібно постійно підкреслювати привабливість червоного будиночка, вказувати на доброзичливу атмосферу та наявність великої кількості іграшок всередині. Після цього дитині пропонується: «Ну, тепер нам потрібно поселити когось в цей чарівний будиночок. Першим його мешканцем будеш, звичайно, ти, адже ми його побудували для тебе». Психолог записує поруч з будиночком ім'я піддослідної дитини. «Давай поміркуємо, а хто ще буде жити в цьому будинку разом з тобою? Ти можеш вселити в нього кого забажаєш зі свого класу. Кого ти заселиш поруч?». Ім'я кожного «нового мешканця» будиночка записується під ім'ям дитини. В процесі вибору можна дуже м'яко поцікавитися, як довго дитина спілкується з

обраними товаришами, в які ігри зазвичай граються та ін. Коли в будиночку вже з'явиться 3 новосельці, спеціаліст малює поруч чорний будиночок і пояснює: «Хтось, напевно, не буде жити з тобою в червоному будиночку, адже на всіх місця не вистачить, але їм теж необхідно десь жити. Давай поселимо їх в будиночок, який буде стояти поруч з червоним». Важливе уточнення – чорний будинок ніяк не характеризується перед дитиною і не описується! Це просто сусідній будиночок і він не гірший, ніж червоний! Якщо дитина не заселяє чорний будиночок, потрібно її направити та підштовхнути: «Невже будиночок так і буде стояти порожній? Давай поміркуємо». Коли будиночки вже заселені, спеціаліст запитує, чи не хоче дитина поміняти когось місцями, чи не забула кого-небудь. Або можливо хтось із сусіднього чорного будиночка хоче переїхати у червоний. У тому випадку, якщо дитина не бажає нікого вибирати – не варто наполягати та змушувати її прийняти рішення.

Хід роботи: у процесі дослідження спеціаліст індивідуально розмовляє з кожною дитиною, а вихователь вирішує питання дисципліни, тобто "наглядає" за дітьми, які або вже виконали завдання методики і звільнилися, або чекають свою чергу. Якщо виховна група налічує 10-15 осіб, дитині пропонують зробити до 3 позитивних і 3 негативних виборів. Якщо в групі від 16 до 25 осіб - до 5 виборів.

Обробка та інтерпретація результатів: відповіді дітей заносяться в спеціальну матрицю (див. таблицю 2), в якій прізвища розташовані за алфавітом.

*Таблиця 2.2*

Взаємний вибір дітей

№	Хто вибирає	Кого вибирають

Умовні позначення:

+ позитивний вибір (відповідь на перше питання)

— негативний вибір (відповідь на друге питання)

Інтерпретування результатів методики показує, що в червоному будиночку живуть люди, яким дитина симпатизує та з якими хоче спілкуватись, «мешканців чорного будиночка» дитина цурається і психологічно прагне відмежувати від себе. При переселенні «мешканців» з одного будинку в інший потрібно враховувати мотив та пояснення дитини. Для аналізу рахується сума всіх негативних і позитивних відповідей, отриманих кожною дитиною, що дозволяє виявити її положення в групі (соціометричний статус). Щоб визначити статус дитини, спочатку необхідно обчислити середню суму позитивних виборів (ССПВ), яка є своєрідним орієнтиром розподілу місць в ієрархії колективу. Для кожної дитини вважають число позитивних (кількість балів зі знаком «+») і негативних виборів (кількість балів зі знаком «—») з боку інших дітей групи, потім з більшого віднімають менше і ставлять знак більшого числа.

Критерії оцінювання:

1. +4 і більше балів — «соціометричні зірки», це зовні привабливі, досить впевнені в собі діти, які користуються авторитетом у групі однолітків, вони лідирують в іграх, з ними охоче дружать всі інші діти.

2. Від +1 до +3 балів (виборів зі знаком «мінус» немає) — ці діти віддають перевагу іграм і спілкуванню з постійним обмеженим колом друзів (або одним постійним другом), при цьому з іншими дітьми вони майже не конфліктують, у своїй маленькій групі можуть бути лідерами.

3. Від -2 до +2 балів (сума складається з «+» і «мінусів») — це активні, рухливі, досить товариські, але нерідко, конфліктні діти, вони

легко вступають в гру, але також легко сваряться і відмовляються грати, часто ображаються і кривдять інших, але легко забувають образи.

4. 0 балів (вибори зі знаком «+» і «мінус» відсутні) — цих дітей просто не помічають, їх як би немає в групі, як правило, це тихі, малоактивні діти, які грають на самоті і не прагнуть до контактів з однолітками. Найчастіше такі результати виходять відносно частохворіючих дітей і тих, хто нещодавно прибув в групу.

5. -1 і менше балів — це діти, яких відкидають однолітки, нерідко вони зовні мало привабливі або мають явно виражені фізичні дефекти, знервовані, надмірно конфліктні, негативно налаштовані по відношенню до інших дітей.

Особливу увагу слід звернути на тих дітей, яких основна маса однолітків відправляють в чорний будиночок. Як правило, це або дуже закриті, нетовариські діти або конфліктні, які встигли посваритися майже з усіма. Передбачити майбутні труднощі в спілкуванні з однокласниками в школі у таких дітей можна з великою ймовірністю [6].

Виділяють такі типи соціометричного статусу дітей:

1. "Популярні" ( "зірки") – це діти, які отримали в 2 рази більше позитивних виборів від їх середньої суми.

2. "Переважні" – це діти, які здобули середнє і вище значення позитивного вибору (але менше показника "зірки").

3. "Знехтувані" – це діти, які отримали менше середнього значення позитивного вибору.

4. "Ізольовані" – це діти, які не отримали ні позитивних, ні негативних виборів, про них забули або не помітили однолітки.

5. "Відкинуті" – це діти, які отримали тільки негативні вибори від колективу.

Але не завжди є можливість відслідкувати чітку структуру міжособистісних відносин в групі. Іноді діти отримують майже рівну кількість позитивних виборів, що свідчить про правильне виховання і



формування міжособистісних відносин у дитячому колективі. Дуже часто поняття статусу соціометричної "зірки" змішується з поняттям "лідера". Це неправильно, тому що "зірковість" – це показник насамперед емоційної привабливості людини, доброго ставлення до нього з боку товаришів. Дитина може стати соціометричною "зіркою", тому що гарна, дає свої іграшки або дарує цукерки, а не в силу особистісних якостей, які цінуються в лідері (чесний, сміливий, добрий, має організаторські здібності та ін). Тому зазвичай "лідером" і "зіркою" можуть бути абсолютно різні діти.

Спираючись на дані соціометричного методу, можна визначити рівень доброзичливих відносин групи:

1. Високий рівень – характеризується тим, що в колективі більше дітей з першим і другим статусним типом.
2. Середній рівень – фіксується тоді, коли в двох перших і трьох останніх групах число осіб однаково.
3. Низький рівень – відзначається при більшості осіб з низьким типом статусу в групі ("знехтувані", "ізолювані" та "відкинуті").

При аналізі даних соціометрії важливим результатом є взаємність виборів дітей, на основі яких вираховується коефіцієнт згуртованості групи. Високий коефіцієнт взаємності є показником хорошої групової згуртованості і свідчить про те, що у групі дітей пов'язують міцні доброзичливі відносини, які вони добре усвідомлюють.

Для складання повної та цілісної картини відносин дітей в групі використовується не менш важливий метод дослідження комунікативної взаємодії дітей – це метод спостереження за міжособистісними відносинами у колективі. Даний метод є незамінним при первинному орієнтуванні в реальності дитячих відносин. Він дозволяє описати конкретну картину взаємодії дітей, дає багато живих, реальних та цікавих фактів, які відображають життя в колективних умовах [36].

Вік: старші дошкільнята та молодші школярі.

Хід проведення: здійснюється спостереження за комунікативним розвитком дітей в групі, особливостям міжособистісних відносин між дітьми. При спостереженні необхідно звертати увагу на такі показники поведінки дітей:

1. Ініціативність — відображає бажання дитини привернути до себе увагу однолітка, спонукати до спільної діяльності, яскравого вираження ставлення до себе і своїх дій, розділити радість і смуток.

2. Чутливість до впливів однолітків — відображає бажання і готовність дитини сприйняти чужі дії і відгукнутися на пропозиції. Чутливість проявляється у відповідних на звернення однолітка діях дитини, в чергуванні ініціативних і відповідних дій, в узгодженості власних дій з діями іншого, в умінні помічати побажання і настрої однолітка і підлаштовуватися під нього.

3. Переважаючий емоційний фон — проявляється в емоційному забарвленні взаємодії дитини з однолітками: позитивного, нейтрально-ділового і негативного.

На кожного випробуваного заводиться протокол, в якому відзначається наявність даних показників і ступінь їх вираженості. Спостерігаючи, необхідно не тільки фіксувати поведінку дітей за вказаними параметрами, але і помічати і описувати живу картину дитячого взаємодії. Конкретні висловлювання, вчинки, сварки, способи вираження уваги до однолітка можуть дати незамінні реальні факти дитячого життя, які не можна отримати ніякими іншими методами.

Стає зрозуміло, що міжособистісні відносини мають ряд форм, особливостей, які реалізуються в колективі, групі однолітків в процесі спілкування в залежності від різних чинників, що впливають на них. Міжособистісні відносини однолітків дошкільного віку залежать від багатьох факторів, таких як взаємна симпатія, спільність інтересів, зовнішні життєві обставини, статеві ознаки. Ці всі фактори впливають на вибір взаємин дитини з однолітками і їхню соціальну значимість.

Кожен член групи займає особливе становище і в системі особистих і в системі ділових відносин, на які впливають успіхи дитини, її особисті переваги, інтереси, мовна культура та індивідуальні моральні якості. Положення дитини залежить від взаємних виборів, заснованих на симпатіях, якостей особистості та громадської думки. Колектив може впливати на індивідуальний розвиток особистості тільки тоді, коли становище дитини в системі міжособистісних відносин благополучне. Але діти займають різне становище в системі особистих взаємин і не у всіх є емоційне благополуччя. Визначивши положення кожної дитини в групі її соціометричний статус можна проаналізувати структуру міжособистісних відносин у досліджуваній групі. Після проходження методик підтверджується гіпотеза про те, що статусне положення в системі міжособистісних відносин в групі однолітків визначає особливості цих відносин. Таким чином, процес спілкування і розвитку комунікативних навичок при аномальному розвитку дитини характеризується якісною своєрідністю в залежності від структури і глибини дефекту. Причинами труднощів розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями виступають низький рівень мовного розвитку, особливості емоційно-вольової сфери та особливості поведінки. У молодших школярів з порушенням інтелекту спостерігаються труднощі при вступі в мовний контакт з оточуючими людьми, несформований граматичний лад, а також слабкий інтерес до навколишнього оточення. Діалогічне мовлення молодших школярів з порушенням інтелекту не є повноцінним, особливо утруднене при вимушеному спілкуванні з незнайомими людьми. Для монологічного мовлення характерні фрагментарність висловлювання, бідність деталей, утруднене складання розповіді на задану тему. Також частими є конфліктні ситуації молодших школярів, які відрізняються максимальним загостренням відносин і супроводжуються вербальною і фізичною агресією. Однак, не дивлячись

на специфічні особливості і труднощі мовного розвитку і спілкування, у молодших школярів з порушеннями інтелекту є потенційні можливості для розвитку комунікативно-мовної сфери, а правильно організований психолого-педагогічний процес, що враховує психофізичні і мовні особливості дітей, сприятиме більш успішному оволодінню навичками комунікації [4].

Л.С.Виготський зазначав, що становлення особистості визначається не стільки біологічними передумовами, скільки умовами життя й виховання, в яких дитина засвоює суспільний досвід. Соціальна ситуація розвитку є своєрідним, специфічним для даного віку, винятковим, єдиним і неповторним відношенням між дитиною й навколишнім світом, яка визначає весь спосіб життя дитини, її соціальне буття, індивідуальні особливості її свідомості [5].

Виходячи з Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я для дітей та підлітків, прийнятою ВООЗ у 2007 році, важливе вивчення особливостей психофізичного розвитку дітей має в контексті сім'ї, оскільки саме через розуміння сімейного оточення можна прийти висновку щодо потенційної здатності й реалізації активності та участі дітей у соціальному житті. Здатність бути залученим та приймати активну участь у житті пов'язана з близькими стосунками з батьками та найближчими родичами. Соціальне оточення є істотним чинником, що впливає на психофізичний розвиток дітей та їх комунікативні функції. Порушення сімейної взаємодії негативно впливають на психічний стан дитини, тому комплексна реабілітація дітей з психофізичними порушеннями обов'язково повинна включати психологічну допомогу їх сім'ям. Соціальний досвід дитини є вагомим чинником формування її картини світу, оскільки він несе відбиток тієї культури, до якої вона належить, і пронизаний суспільно-об'єктивними значеннями і емоціями [15].

В різних випадках одні й ті ж чинники можуть сприяти, а в іншому – перешкоджають оптимальному розвитку особистості дитини, в тому числі формуванню її цілісної картини світу. Так, ставлення до дитини з боку сім'ї можуть формувати позитивний погляд на світ і на саму себе. Ті ж самі фактори, але з іншим психологічним змістом можуть сформувати негативний світогляд, призвести до неадекватного розвитку потреб і мотивів, низької самоповаги, недовіри до оточуючих [34].

На думку психолога Ю. Б. Гіппенрейтера, у дитини з перших днів життя з'являється величезна потреба в любові, визнанні, відчутті потрібності, яка є найнеобхіднішою умовою особистісного розвитку. Цю потребу задовольняють через вербальне і невербальне спілкування у родині, суть якого полягає у доброму погляді, ласкавих дотиках, прямих висловлюваннях. Доброзичливе ставлення до дитини в родині стає тим фундаментом, на якому вибудовується інтерес до довкілля, формуються конструктивні соціальні контакти, позитивна самооцінка зростаючої особистості, здатність творчо реалізувати себе у житті. Отже, основою міжособистісного спілкування виступає переважно довіра, доброзичливість. За умови діалогічного особистісного спілкування підрастаюча особистість виробляє власне ставлення, яке передбачає ціннісну особистісну позицію як до іншого, так і до себе самої. Робота спеціального закладу з батьками полягає у консультуванні, залученні сім'ї до спільного виконання творчих завдань разом з дітьми, проведенні родинних зборів, участь батьків у семінарах і тренінгах [35].

Розглядаючи основні завдання корекції необхідно зазначити загальну систематизацію завдань В. І. Лубовського в межах спеціальної психології, який згрупував ці завдання за науковим змістом та практичною направленістю. Перша група завдань – загальнонаукові теоретичні завдання, які стосуються проблем розвитку психіки аномальної дитини:

1. Розкриття закономірностей розвитку та психічні прояви нормальних та аномальних дітей;
2. Розкриття загальних закономірностей розвитку, які властиві всім аномальним дітям;
3. Розкриття специфічних закономірностей розвитку та проявів психіки різних груп аномальних дітей;
4. Встановлення залежності розвитку та проявів психіки від характеру, механізмів та ступеня вираженості аномалії [37].

Друга група завдань – вивчення аномалії формування и розвитку конкретних форм психічної діяльності та її психічних процесів у різних груп аномальних дітей, тобто вивчення закономірностей формування особистості, розумової діяльності, мови, сприймання, пам'яті. Третя група завдань – виявлення шляхів компенсації дефекту та розвитку психіки в цілому. Четверта група завдань – розробка наукових основ, методів и засобів навчання різних груп аномальних дітей, теоретичне обґрунтування конкретних шляхів їх навчання.

Одним із напрямів психологічної допомоги дітям з порушеннями в розвитку є психологічна корекція. На думку І. І. Мамайчук, формулюючи завдання психологічної корекції, доцільно виділити три основних психокорекційних блоки, які є взаємозалежними. Це діагностичний, власне корекційний і прогностичний блок. У діагностичний блок входять діагностика психічного розвитку дитини й діагностика її соціального середовища. Діагностика соціального середовища вимагає аналізу несприятливих факторів соціального середовища, що травмують дитину, порушують її психічний розвиток, формування характеру особистості, і соціальну адаптацію. Загальною метою при роботі з дітьми є відновлення й розвиток пізнавальних та емоційно-вольових процесів, забезпечення максимально повної психологічної адаптації особистості в суспільство [18].

Корекційні заняття можуть проводитись індивідуально з дитиною з особливими потребами. Вони являють собою сукупність методів та вправ, які спрямовані на корекцію поведінки та розвиток особистості дитини. Соціальні педагоги знають, що соціальну адаптацію дітей можуть утруднювати різноманітні нервово-психічні захворювання, відхилення, а також акцентуації. Такими є різноманітні фізичні недоліки, порушення мовлення, зовнішня непривабливість, недоліки конституційно-соматичного характеру, які можуть негативно проявляти себе через міжособистісні стосунки дитини в оточенні однолітків. Психологічна підтримка родини, батьків є важливим видом психологічної допомоги дітям з порушеннями в розвитку [17; 24].

Важливим у діяльності педагога є здійснення позитивного психологічного впливу на учнів з метою здійснення змін їхнього стану, думок, почуттів, дій. Цей вплив має бути суто позитивним, розвивальним, оздоровлювальним. Професійне педагогічне спілкування спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату та психологічну оптимізацію діяльності і міжособистісних стосунків [7].

## ВИСНОВКИ

1. Проаналізувавши літературні джерела було з'ясовано, що проблема розвитку комунікативних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями представляє суттєвий інтерес для корекційної психології та педагогіки, оскільки процес спілкування при аномальному розвитку дитини характеризується якісною своєрідністю в залежності від глибини і структури дефекту. Особливості емоційно-вольової сфери дошкільників з інтелектуальними порушеннями впливають на всі форми їх соціальних контактів з оточуючими людьми.

2. Комунікативна взаємодія є важливим фактором психічного розвитку особистості, адже в процесі спілкування з оточенням пізнається світ, набувається досвід, засвоюються знання. Розвиток комунікативної функції дітей молодшого шкільного віку є складовою частиною культурно-мовного виховання. Повноцінна комунікаційна взаємодія є необхідною умовою становлення й формування всієї особистості дитини. Зазначено, що цілеспрямоване організоване засвоєння форм і способів комунікативної взаємодії дитини з дорослими й однолітками у ході їх спільної діяльності і міжособистісних контактів закономірно має привести до формування соціально заданих комунікативних новоутворень у структурі особистості дитини та її повноцінного особистісного розвитку у цілому.

3. Діагностика та формування комунікативної діяльності дітей безпосередньо пов'язані зі здійсненням процесу засвоєння – сприймання, мислення, пам'яті та ін., забезпечення якого можливе лише за спеціально організованих освітніх умов у вигляді розвиваючого комунікативного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Наведені методики дослідження міжособистісних відносин можуть бути застосовані при плануванні роботи з дітьми з особливими освітніми



потребами, проведенні корекційних заходів, виявленні проблемних сфер та урахуванні їх для майбутньої навчальної діяльності учнів. Отримані результати допомагають виявити динамічні процеси міжособистісних відносин дітей. Цілісна характеристика відносин між однолітками в дошкільній групі складається на основі комплексного аналізу даних, отриманих у всіх видах досліджень.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асеев В. Г. Возрастная психология. – М.: Просвещение, 1989. – 244 с.
2. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики: Монографія. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 281 с.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Педагогика, 1972. – 464 с.
4. Борисова Е. С. Особенности и пути развития коммуникативных навыков младших школьников с нарушением интеллекта // Молодой ученый. — 2017. — №21. — С. 382-385.
5. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 453 с.
6. Дитяча практична психологія: Підручник / Під ред.проф. Т. Д. Марцинковський. - М. : Гардарики, 2000. – 255 с.
7. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода к психологической науке и практике. Монография / Г. В. Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
8. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи / Н.С. Жукова – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1994. – 234 с.
9. Закон України «Про спеціальну освіту» // Міністерство освіти і науки України // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)
10. Коломинский Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. П. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
11. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та

перероблене: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.

12. Леонтьев А. А. Психолінгвістическіє єдності і порожденіє речевого висказыванія. – М.: Наука, 1969. – 307 с.

13. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214с.

14. Лисина М. И. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье ребенка / М. И. Лисина // Дошкольное воспитание. – 1982. – №8. – С. 43-47

15. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М.: Наука, 1974. – 172 с.

16. Львов М. Р. Основы теории речи: учебн. пособие для студ. высш. учебн. Заведений / М. Р. Львов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 248 с.

17. Максименко С. І. Навчання і психологічне здоров'я особистості/ С. І. Максименко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 3. – С. 4-7.

18. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2008. – 224 с.

19. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.

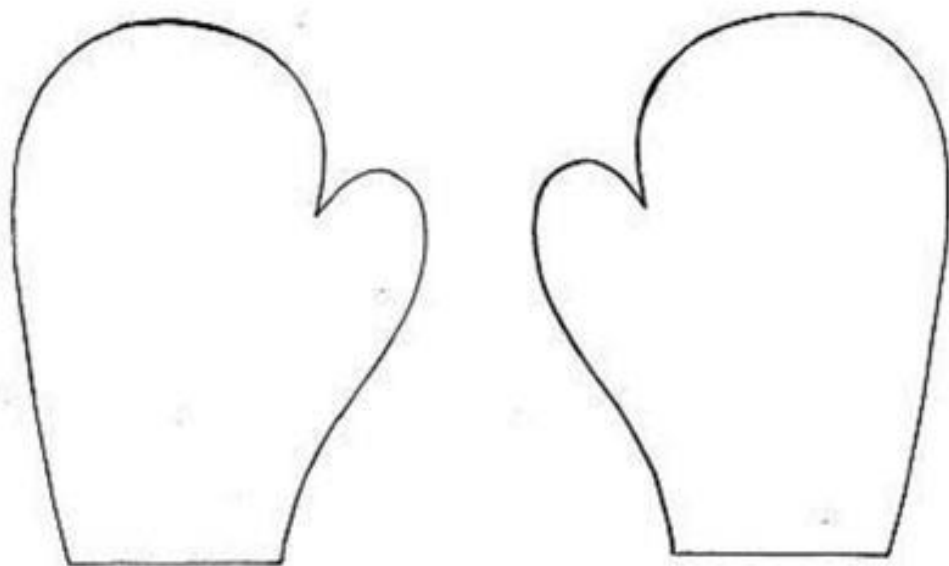
20. Мушкевич М. І. Психічний розвиток дітей з особливим потребами дошкільного віку / М. І. Мушкевич // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць КПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2010. – Вип. 10. – С. 480- 489.

21. Наказ Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України від 7 липня 2004 року N 569/38 «Про затвердження Положення про центральну, обласні міські, районні психолого-медико-педагогічні консультації».

22. Нещерет О. І. Психологія мовленнєвої діяльності : навчально-методичний посібник / О. І. Нещерет. – Ніжин, 2004. – 86 с.
23. Никишина В. Б. Психологическое исследование особенностей когнитивной сферы детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью / В.Б.Никишина // Ярославский педагогический вестник. – 2002.– №4. – С. 19
24. Основы дефектологии В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
25. Павлова О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. – М.: МОСУ. 2007. – 97 с.
26. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
27. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. №545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>
28. Права інвалідів в Україні: Зб.правових документів. – К.: Сфера, 1998. – 300 с.
29. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука: зб.ст. / за ред. М. В. Папучі. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. – Вип. 1. – 127
30. Рацул А. Б. Корекційна педагогіка. Навчальний посібник / А. Б. Рацул, І. О. Шишова, О. А. Рацул. – Кіровоград: «КОД», 2012. – 356 с.
31. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей: Методичний посібник / Укл.: А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка. – Львів: Колесо, 2008. – 144 с.
32. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

33. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підруч. /В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К.: Знання, 2008.– 359 с.
34. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
35. Семья и формирование личности / под ред. А. А. Бодалев. – М.: Просвещение, 1989. – 206 с.
36. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.: ил. – (Психология для всех).
37. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.
38. Сухих С. А. Типология языкового общения // Язык, дискурс и личность: Межвуз. сб. науч. тр.– Тверь: ТГУ, 1990. – С. 43–51.
39. Якубовская Э. В. Особенности речевого развития учащихся 1 класса // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка / Под ред. М. Н. Перовой. – М., 1997. – С. 15–26
40. Електроний ресурс <https://ircenter.gov.ua/>
41. Електроний ресурс <https://www.auc.org.ua/novyna/stvoryuyemo-inklyuzyvno-resursni-centry>

## ДОДАТОК А



## ДОДАТОК Б



## ДОДАТОК В

