

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Херсонський державний університет

Педагогічний факультет

Кафедра спеціальної освіти

**СТАН КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ З
ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: здобувачка першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
11-481 групи

Спеціальності: 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)

програми: Спеціальна освіта

Стеценко Анастасія Андріївна

Керівник: к.п.н., доцент Товстоган В.С.

Рецензент: к.п.н., Шевцова Я.В.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади вивчення стану комунікативних навичок дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку.....	6
1.1. Поняття «комунікативних навичок» в психолого-педагогічній літературі	6
1.2. Особливості формування комунікативних вмінь в онтогенезі..	12
1.3. Особливості навичок взаємодії дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку.....	23
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження стану комунікативних навичок дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку.....	29
2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження	29
2.2. Результати експериментального вивчення стану комунікативних навичок дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку	34
2.3. Технологія формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку шляхом дидактичних ігор	43
ВИСНОВКИ	49
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	50
ДОДАТКИ	56
Додаток А. Стимульний матеріал до методики «Картинки».....	56
Додаток Б. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	61

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку суспільства діти з порушеннями інтелектуального розвитку вже не залишаються наодинці зі своїми труднощами. Проводяться численні дослідження з метою поліпшення умов життя таких дітей, створюються корекційні програми для навчання. Таким чином, зусилля педагогів, психологів, держави і суспільства в цілому спрямовані на соціалізацію дітей з проблемами в інтелектуальному розвитку. Велике значення надається підготовці таких дітей до школи, де провідну роль відіграє наявність навичок спілкування з однолітками і з дорослими.

Сучасна педагогічна практика спирається на психолого-педагогічні дослідження, теоретично обґрунтовують сутність і значимість формування комунікативних умінь у розвитку дитини.

В основі численних досліджень лежить концепція діяльності, розроблена Леонтьєвим О.М, Ельконіним Д.Б. Грунтуючись на ній Лісіна М.І розглядала спілкування як комунікативну діяльність та зазначала, що комунікативні вміння сприяють психічному розвитку дитини.

Характеризуючи стан вивченості проблеми формування комунікативних умінь і навичок стосовно дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку, слід зазначити, що, незважаючи на чітке уявлення про те, яке значення має вміння людей взаємодіяти один з одним, багато аспектів формування комунікативних умінь і навичок у даній категорії дітей залишаються менш розробленими, ніж в інших сферах спеціальної педагогіки і психології.

Мета дослідження – проаналізувати особливості стану комунікативних навичок дошкільників з порушеним інтелектуальним розвитком; обґрунтувати та апробувати зміст діагностичних методик з дослідження сформованості комунікативних навичок дошкільників з порушеним інтелектом.

Для реалізації поставленої мети було поставлено наступні *завдання*:

1) проаналізувати за літературними джерелами особливості сформованості комунікативних навичок дошкільників з порушеним інтелектом;

2) підібрати методи діагностики сформованості комунікативних навичок дошкільників з порушеним інтелектом;

3) дослідити стан сформованості комунікативних навичок у дошкільників з вадами інтелекту.

Об'єкт дослідження – процес формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом.

Предмет дослідження – діагностика сформованості комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні *методи дослідження*: аналіз і узагальнення теоретичних положень за літературними джерелами, спостереження, тестування.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота викладена на 49 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел 42 та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СТАНУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Поняття «комунікативних навичок» в психолого-педагогічній літературі

Комунікативні навички представляють собою складне психологічне утворення, яке розвивається на основі комунікативних задатків, які мають такі структурні компоненти, як когнітивний, самооціночний, емоційний, комунікативно - діяльнісний. Компоненти знаходяться в тісному зв'язку між собою і забезпечують успішність здійснення комунікативної діяльності [18].

Психологічний словник дає визначення поняттю «комунікація» як «взаємодії двох або більше людей, між якими відбувається процес обміну інформацією пізнавального або афективно - оціночного характеру». Отже, комунікація передбачає повідомлення партнерами один одному певного обсягу нової, цінної інформації і достатньої мотивації, що є необхідною умовою для продовження їх спілкування.

У психологічній і педагогічній літературі часто паралельно вживаються терміни «комунікативні навички» і «комунікативні вміння». Однак слід розуміти різницю між ними.

Комунікативні навички найчастіше ми розуміємо як рівень володіння знаннями і вміннями з лінгвістики та риторики (знання і вміння правильно використовувати у своїй промові різні риторичні прийоми, дотримання норм орфоєпії та т.д.). Ці вміння відносяться, як правило, до вмінь користування мовленням [18].

На думку Лозован Л. Я., комунікативні навички є індивідуально-психологічними властивостями особистості дитини, які забезпечують їй умови для особистісного розвитку, соціальної адаптації, самостійної інформаційної, перцептивної, інтерактивної діяльності на основі суб'єкт - суб'єктних відносин.

Смирнова О. О. вважає, що комунікативні навички - це осмислені дії дитини (на основі знань структурних компонентів умінь і комунікативної діяльності), а також здатність правильно будувати свою поведінку, керувати нею згідно цілям спілкування [35].

У наведених визначеннях можна виділити два моменти: комунікативні навички - це осмислені комунікативні дії, як дорослих, так і дітей, що ґрунтуються на системі знань і досягнутих ними вмінь, а також, це здатність дітей і дорослих управляти своєю поведінкою, використовувати відомі їм способи дій і прийоми у вирішенні різних комунікативних завдань.

Так само, в це поняття, відносять такі вміння, які необхідні людині для правильного, грамотного вираження своєї думки або розуміння чужої. Тут об'єднуються вміння підтримувати тему розмови, розкривати основну ідею висловлювання, вміти підібрати факти і аргументи для доказу будь - якої своєї думки, визначати основну думку чужого висловлювання.

Під комунікацією розуміється всі інформаційні обміни. Під перцепцією - сприйняття і розуміння співрозмовника під час діяльності та спілкування. Під інтеракцією - процеси співпраці.

Таким чином, комунікативні вміння - це характеристика особистості, що має в своєму складі комплекс знань, умінь, досвіду і особистісних особливостей, що сприяють якісному вирішенню завдання спілкування і досягнення взаєморозуміння. Такі вміння представляються теоретичної, практичної та особистісної складовими.

Теоретична складова включає в себе знання в сфері міжособистісного співробітництва, здатність підібрати потрібну інформацію, її джерело, вміння аргументувати свою точку зору, стилістично і граматично правильно побудувати фразу, викладати інформацію ясно, логічно, доступно і виразно.

До практичної складової відноситься комплекс умінь сприймати себе, співрозмовника і процес спілкування (здатність розуміти емоційний настрій співрозмовника, слухати його, застосовувати особистий досвід в спілкуванні).

Під особистісної складової комунікативних умінь розуміється поєднання комунікативних властивостей і якостей особистості (розпізнавання внутрішніх станів інших людей - емпатія, вміння оцінювати альтернативні риси своєї поведінки і вибір дій, адекватних очікуванням іншої людини, а так само, здатність контролювати свою поведінку, комунікабельність, толерантність, вміння міркувати) [11, 19].

Немов Р. С. виділяє три групи комунікативних знань і вмінь, що забезпечують розвиненість комунікативних умінь особистості:

- мовленнєві комунікативні знання та вміння;
- соціально - психологічні комунікативні знання та вміння;
- діяльнісно - практичні комунікативні вміння.

Таким чином, під терміном «комунікативні вміння» мається на увазі володіння розумовими практичними діями, які спрямовані на встановлення і підтримання доцільних взаємин з людьми в процесі навчальної, а потім і подальшої професійної діяльності.

Леонтьєв О.М. розглядає діяльність і комунікативні вміння як дві сторони соціального буття людини. В інших же випадках спілкування розуміється як компонент будь-якої діяльності, яка є умовою реалізації спілкування.

На думку Ананьєва Б. Г. комунікативні вміння є специфічним видом діяльності, а головною його характеристикою є те, що через нього людина будує свої відносини з іншими людьми. Спілкування, в концепції автора, є як соціальним, так і індивідуальним явищем.

Великий внесок в розробку питань психології комунікативних умінь вніс Мясіщев В. М. Вчений вважав, що спілкування людей є таким процесом безпосереднього або опосередкованого технічними пристроями взаємодії людей, в якому можна чітко виділити три, найтісніші взаємопов'язані компоненти - психічне відображення учасників спілкування один одного, їх ставлення і звернення один до одного, і що психологічна наука, в процесі розв'язання перед собою завдання всебічного висвітлення феноменології закономірностей і механізмів спілкування, повинна, вшир і вглиб дослідити особливості пізнавальних процесів людини, її емоційної сфери і поведінки, яка виникають в процесі спілкування. На думку автора, звернення людини до людини є способом або формою спілкування і соціальних відносини.

Комунікативні вміння, в наші дні, мають в своєму складі комунікативний, перцептивний та інтерактивний компоненти, які є головними рисами процесу спілкування.

Під комунікативними маються на увазі вміння, які пов'язані з розумінням психології людини. Це вміння вибрати потрібну інтонацію, жести, вміння співпереживати співрозмовнику, вміння правильно вибудовувати свою поведінку [12, 22].

Каган М.С. розуміє під комунікацією інформаційний зв'язок суб'єкта з тим чи іншим об'єктом: людиною, твариною, машиною. Він виражається в тому, що суб'єкт передає певну інформацію (знання, ідеї, ділові повідомлення, фактичні відомості, вказівки і т.д.), яку одержувач повинен прийняти, зрозуміти, добре засвоїти і відповідно

до цього приймати певні рішення, знаходити шляхи розв'язання проблемних ситуацій [32].

Комунікативні навички пов'язані з виробленням навичок спілкування, формуванням вміння висловлювати думки, аргументувати їх, відстоювати, вміння слухати. Спілкування включено в практичну взаємодію людей і забезпечує планування, здійснення і контроль їх діяльності. Так само воно задовольняє особливу потребу людини в контакті з іншими членами суспільства. Задоволення цієї потреби призводить до виникнення почуття радості. Прагнення до спілкування займає значне місце серед мотивів, які спонукають людей до спільної діяльності. Процес спілкування може відокремлюватися від інших форм діяльності, здобувати самостійність [13].

Розвинена, правильна мовленнєва діяльність є універсальним засобом спілкування, оскільки при передачі інформації за допомогою мовлення менше втрачається змісту повідомлення. За допомогою мовлення учасники спілкування впливають один на одного, орієнтують, переконують, тобто прагнуть досягти певних змін в поведінці. Вербальне спілкування передбачає сприйняття і розуміння інформації, реакцію на мовленнєві висловлювання оточуючих, вміння дотримуватися черговості в розмові, здатність за допомогою спілкування задовольняти цілий ряд своїх потреб (соціальних, емоційних, матеріальних), здатність висловлювати свої бажання (спочатку жестами, пізніше окремими словами, потім словосполученнями), здатність більш точно виражати свої думки за допомогою граматично правильного оформлення (використання відмінкових закінчень іменників і прикметників, побудови прийменникових конструкцій і т.д.), здатність чітко вимовляти звуки мовлення, тренування органів артикуляції, здатність зав'язувати і

підтримувати розмову, в обох випадках чекаючи реакції співрозмовника і реагуючи на його слова. Ця здатність складається з умінь слухати, розуміти, відповідати і дотримуватися черговості [17].

Більшість навчається самостійно та справляється з труднощами, які виникають в процесі мовленнєвої діяльності. Свідомо та несвідомо їм допомагають батьки. Вони пристосовують своє мовлення до можливостей дитини, до рівня її інтелектуального розвитку та своєю реакцією і поведінкою на її висловлювання показують, як потрібно говорити.

У випадках, коли порушення в психічному, інтелектуальному або фізичному розвитку ускладнює дитині засвоєння навичок спілкування, батькам та педагогам доводиться ретельно продумувати підхід до вирішення цієї проблеми. Особливо важливо знати, які ігри, заняття або життєві ситуації здатні підштовхнути дитину до спілкування, який внесок в її мовленнєвий розвиток вносить їх власне мовлення, проявляти увагу до того, що вони намагаються висловити, реагувати на ці спроби та заохочувати їх [28].

Зовнішнім проявом комунікації є акти спілкування, комунікативні акти. Для успішного процесу спілкування необхідна наявність у партнерів певних навичок комунікації. Їх сформованість передбачає як володіння засобами комунікації, так і вмінням адекватно використовувати ці засоби в процесі спілкування при його постійних змінах. Науковці виділяють наступні змістовні характеристики комунікативних вмінь:

- усвідомлення зовнішніх умов ситуації;
- планування змісту спілкування;
- вибір і використання вербальних та невербальних засобів, відповідно до комунікативної ситуацією;
- управління процесом спілкування;

- оцінка результатів спілкування;

В той же час комунікативні навички - це не що інше, як комунікативна дія, яка досягла стану досконалості. Комунікативні навички включають в себе навички розуміння зверненого мовлення та навички зовнішнього і внутрішнього оформлення висловлювань (говоріння - слухання) [17, 28].

Виготський Л. С., Ельконін Д. Б. вважають, що комунікативна діяльність дитини обумовлена розвитком мотиваційно-потребової та операційно-технічної сфери дитячої психіки. Цей процес проходить кілька етапів розвитку. Кожен з етапів розвитку характеризується великою кількістю новоутворень. Сформованість комунікативних вмінь досягає свого максимального значення до моменту початку навчання в школі. В молодшом шкільному віці недостатня сформованість елементарних комунікативних умінь призводить до ускладнення процесу спілкування дитини з однолітками та дорослими, до зростання рівня її тривожності [6, 32].

Таким чином, незважаючи на різні трактування понять «комунікація», «комунікативні навички» і «комунікативні вміння», які зустрічаються в психолого – педагогічних дослідженнях, їх об'єднує практична спрямованість і вказівка на різні компоненти спілкування. Це вміння вступати в діалог, при цьому використовувати мовні звороти для встановлення контакту, підтримувати і логічно завершувати діалогічне спілкування, вміння ставити запитання, слухати співрозмовника, відповідати на питання в ході діалогу [6, 32].

1.2. Особливості формування комунікативних вмінь в онтогенезі

Спілкування, згідно культурно-історичної теорії Виготського Л.С. є визначальним фактором розвитку дитини. Науковець зазначав, що

джерело розвитку лежить не всередині, а поза дитиною, в продуктах матеріальної та духовної культури, яка розкривається дитині дорослим в процесі спілкування і спеціально організованій спільній діяльності [6].

Фундаментальні дослідження, які проводились протягом багатьох років, показали, що саме в ході спілкування, яке становить невід'ємну частину навчання і виховання, діти засвоюють основний зміст свідомості, вміння, навички - все, що було створено попередніми поколіннями людей (Ананьєв Б.Г.).

Розгляд питань розвитку спілкування в онтогенезі, тобто послідовної зміни змісту, форм, способів і засобів спілкування дитини з оточуючими людьми, представляється важливим при вивченні комунікативних умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Найбільш повно особливості спілкування дітей в різні вікові періоди представлені в роботах Лісіної М.І. Науковиця зазначає, що спілкування для дитини - це активні дії, за допомогою яких дитина прагне передати іншим і отримати від них певну інформацію, встановити з оточуючими необхідні їй емоційно забарвлені відносини і узгодити свої дії з оточуючими, задовольняти свої матеріальні і духовні потреби.

Такий підхід до проблеми спілкування у вітчизняній психології отримав назву «діяльнісний підхід». У логіці діяльнісного підходу були виділені і відзначені у взаємозв'язку окремі прояви вікових змін спілкування [19].

При вивченні комунікативних порушень дітей з порушенням інтелектуального розвитку особливий інтерес представляє розгляд онтогенезу таких структурних компонентів діяльності спілкування, як потреба, мотив, засоби спілкування.

У вітчизняній психології потреба в спілкуванні розуміється як процес, який складається протягом життя в ході реальної практики спілкування людини з оточуючими. В ході взаємодії з оточуючими

людьми, в ході спілкування з ними, людина задовольняє особливу потребу в контактах з іншою людиною (Запорожець А.В., Леонтьєв О.М., Лісіна М.І., Рубінштейн С.Л.).

Лісіна М.І. зазначає, що потреба в спілкуванні полягає в прагненні до пізнання іншої людини і до пізнання самого себе. Одним з проявів цієї потреби є прагнення до оцінки та самооцінки. У зв'язку з цим науковицею були виділені критерії наявності потреби в спілкуванні: увага й інтерес до партнера; емоційне ставлення до його дій; прагнення продемонструвати себе; здатність дитини «поглянути» на себе очима дорослого. Всі перераховані критерії дозволяють цілком обґрунтовано стверджувати, що у дитини вже є потреба в спілкуванні [19].

Перераховані вище критерії з'являються в поведінці дітей послідовно. Вони однаково показові як при оцінці спілкування дитини з дорослим, так і при оцінці спілкування дитини з однолітками.

На основі потреб формуються мотиви спілкування. Провідними мотивами спілкування дітей визнані пізнавальні, ділові та особистісні мотиви (Божович Л.І., Коломинський Я.Л., Ельконін Д. Б. та ін.).

Пізнавальні мотиви народжуються з потреби в нових враженнях. Потреба в активному функціонуванні та взаємодії реалізується діловими мотивами. Особистісні мотиви виходять з потреби у визнанні та підтримці.

Всі три групи мотивів в реальних життєвих ситуаціях співіснують і переплітаються. Однак, на різних етапах становлення комунікативної діяльності кожен з них, по черзі займає провідне становище. Так в першому півріччі життя провідним мотивом спілкування дітей з дорослими є особистісний, з другого півріччя життя до двох років провідним стає діловий мотив спілкування. У першій половині дошкільного дитинства провідним стає пізнавальний мотив, а у другій половині - особистісний. Зміна провідного мотиву визначається зміною

провідної діяльності дитини і положенням спілкування в системі загальної життєдіяльності.

Зміни комунікативних потреб і мотивів вказують на необхідність змін і в сфері засобів спілкування, тобто діях, в формі яких воно реалізується. У психолого-педагогічних дослідженнях виділяється три основні категорії засобів спілкування: експресивно-мімічні; предметно дієві; мовні.

У спілкуванні з оточуючими людьми діти використовують засоби спілкування всіх категорій, якими вже оволоділи, особливо інтенсивно використовуючи ті або інші, в залежності від розв'язуваного в даний момент завдання і своїх індивідуальних переваг.

Комплекси окремих аспектів, що характеризують розвиток різних структурних компонентів спілкування (потреб, мотивів, операцій і т.д.), в сукупності породжують системні новоутворення, що представляють собою рівні розвитку комунікативної діяльності. Ці якісно специфічні новоутворення, є етапами онтогенезу спілкування та були названі формами спілкування [27].

Лісіна М.І. виділила основні параметри, за якими можна охарактеризувати форму спілкування - комунікативну діяльність на певному етапі її розвитку: час виникнення даної форми спілкування протягом дошкільного дитинства; місце, яке займає в системі більш широкої життєдіяльності дитини; основний зміст потреб, що задовольняється дітьми при даній формі спілкування; провідні мотиви, які спонукають дитину на певному етапі розвитку до спілкування з оточуючими людьми; основні засоби спілкування, за допомогою яких здійснюється комунікація дитини з людьми. Зміна форм спілкування в онтогенезі визначається новоутвореннями в психічному розвитку дитини [19, 35].

Ситуативно-особистісна форма спілкування в онтогенезі з'являється першу приблизно в 0-2 місяці та має найкоротший час існування в

самостійному вигляді - до 6 місяців. Повідним мотивом в цей період життя є особистісний. Спілкування малюків з дорослими - це самостійні епізоди обміну проявами ніжності та ласки. Провідне місце при ситуативно особистісному спілкуванні займають експресивно-мімічні засоби (усмішка, погляд, міміка і т. д.). Для спілкування в цей період життя спочатку формується комплекс пожвавлення. Ситуативно-особистісне спілкування займає положення провідної діяльності в першому півріччі життя [19, 27].

Ситуативно-ділова форма спілкування з дорослими з'являється в онтогенезі другою та існує від шести місяців до трьох років. Ця форма спілкування помітно відрізняється від першої генетичної. Спілкування з дорослими вплітається в нову провідну діяльність (предметно - маніпулятивну), допомагаючи та обслуговуючи її. На центральне місце серед інших мотивів спілкування висуваються ділові мотиви, тому що головна причина для контактів дитини з дорослими пов'язаний з їхньою спільною практичною співпрацею. Провідне становище при ситуативно-діловій формі спілкування займають комунікативні операції предметно дійового виду (локомоторні та предметні руху; пози, які використовуються для мети спілкування). Ситуативно ділове спілкування має найважливіше значення в житті дітей раннього віку. У цей час діти переходять від неспецифічних примітивних маніпуляцій з предметами до все більш специфічних, а потім і культурно фіксованих діям з ними. У цьому переході спілкування відіграє вирішальну роль.

У першій половині дошкільного дитинства у дитини виникає третя форма спілкування - внеситуативно-пізнавальна. Як і друга форма спілкування (ситуативно-ділова) вона опосередкована, але вплетена не в практичне співробітництво з дорослим, а в спільну пізнавальну діяльність («теоретичне» співробітництво). Провідним мотивом стає пізнавальний. Для ситуативно-пізнавальної форми спілкування характерно прагнення дитини до поваги дорослого. Мовні операції

стають основним засобом спілкування дітей, які володіють внеситуативно-пізнавальною формою спілкування. Пізнавальне спілкування тісно переплітається з грою, яка є провідним видом діяльності протягом усього дошкільного дитинства. У поєднанні обидва види активності розширюють пізнання дітей про навколишній світ, поглиблюють їх обізнаність про сторони дійсності, що виходять за рамки чуттєвого сприйняття, які потребують сформованості соціально перцептивних навичок і відповідного досвіду.

На прикінці дошкільного віку у дітей з'являється вища, четверта форма спілкування з дорослими - внеситуативно-особистісна. Її поява пов'язана з віком 5-6 років. Таке спілкування розгортається на тлі теоретичного і практичного пізнання соціального світу і протікає в формі самостійних епізодів та як обслуговуюча діяльність. Провідний мотив спілкування в даному випадку особистісний, але його характер принципово інший, ніж при ситуативно-особистісному спілкуванні. Тепер дорослий виступає не як абстрактна особистість, а як конкретне соціальне та історичне обличчя [19, 42].

Перетворення мотивів спілкування свідчить про те, що комунікативна потреба дитини набуває нового змісту. Мова, ставши одного разу в онтогенезі провідним засобом спілкування, залишається нею на всіх наступних етапах життя.

Як зазначають науковці (Галигузова Л., Рузская І, Лісіна М, Терещук Р. та ін.) не менш значущим для психічного розвитку дитини є спілкування з однолітком. Однолітка як рівного собі суб'єкта, що знаходиться з дитиною в одній «горизонтальній площині», простіше пізнати і оцінити, а також дізнатися про себе і оцінити себе через нього.

Лісіна М.І. виділяє в спілкуванні дітей з однолітками певні форми спілкування, які послідовно та логічно змінюють одна одну: емоційно-практична форма спілкування виникає на третьому році життя дитини. Від однолітка дитина очікує співучасті в своїх забавах і самовираження.

Основні засоби спілкування є експресивно мімічні. У спілкуванні описаної форми виділяється ще одна особливість: кожен учасник взаємодії, перш за все, стурбований тим, щоб привернути увагу до себе і отримати оцінку своїм діям [19, 42].

Приблизно в чотири роки виникає друга форма спілкування з однолітками - ситуативно-ділова. Роль спілкування з однолітками у дітей старше 4-х років помітно зростає серед інших видів активності дитини. Це пов'язано з перетворенням провідної діяльності дошкільнят - сюжетно- рольової гри. Основним засобом спілкування стає мова. Під час контактів з однолітками в рамках ситуативно-ділової форми спілкування дошкільнята прагнуть до ділової співпраці. Як і на попередньому рівні, в рамках ситуативно-ділового спілкування дитина жадібно прагне стати об'єктом інтересу і оцінки своїх товаришів. Прагнення привернути увагу однолітка до себе і чутливість по відношенню до себе набувають в цей час максимальну яскравість і виступають у формі специфічного феномена «невидимого дзеркала». В однолітках в цей час дошкільник бачить в основному себе і бачить упереджено тільки позитивне. Пізніше він починає бачити і однолітка, але тільки його недоліки.

Позаситуативно-ділова форма спілкування дітей з однолітками (6-7 років). Основне прагнення, що спонукає дошкільнят до найбільш складних контактів цього періоду дитинства це бажання співпраці. Співпраця, залишається практичною і зберігає зв'язок з реальними справами дітей, набуває позаситуативного характеру. Це пов'язано з тим, що на зміну сюжетно-рольових ігор приходять гри з правилами, які є більш умовними [19, 39].

Галигузова Л.Н. , Смирнова Е.О. при вивченні спілкування дітей з однолітками виділили характерні особливості їх контактів. Перша відмінна риса - яскрава емоційна насиченість. Розмови дітей з дорослими протікають більш спокійно, без зайвих експресій, тоді як

розмови з однолітками супроводжуються різкими інтонаціями, криком, кривляння, сміхом. У спілкуванні дошкільнят спостерігається майже в десять разів більше експресивно-мімічних проявів і підкреслено яскравих виразних інтонацій від яскраво вираженого обурення до бурхливої радості. Другою особливістю контактів дошкільнят є нестандартність дитячих висловлювань, загальноприйнятих фраз і мовних зворотів. Розмовляючи між собою, діти використовують несподівані, непередбачувані слова, поєднання слів і звуків, фрази, тим самим виявляючи свою індивідуальність і творчу самостійність.

Третя відмінна риса спілкування дошкільнят полягає в переважанні ініціативних висловлювань над відповідними. Тому бесіди, як правило, не виходить: діти перебивають один одного, кожен говорить про своє, не слухаючи партнера. У спілкуванні з дорослими ініціативу і пропозиції співрозмовника дитина завжди підтримує, намагається відповісти на питання дорослого, продовжити розпочату розмову. Вважає за краще слухати, ніж говорити сама.

Четверта особливість – багатство призначення і функцій спілкування: тут і управління діями партнера (Показати як можна і як не можна робити), і контроль його дій (вчасно зробити зауваження), нав'язування власних зразків (змусити зробити саме так), і спільна гра (разом вирішити як будемо грати), і постійне порівнювання з собою (я так можу, а ти?) [19, 31, 32].

Таким чином, в спілкуванні з дорослими дитина вчиться говорити і знати як треба слухати і розуміти іншого, засвоювати нові знання, а в спілкуванні з однолітками - самовираження, управляти іншим, вступати в різноманітні відносини.

Відповідно до завдань нашого дослідження необхідно розглянути розвиток мовлення дитини в контексті формування у неї засобів спілкування. Відповідно до точки зору, що сформувалася у вітчизняній

психології, виникнення та розвиток мовлення у дітей відбувається в процесі їх спілкування з оточуючими (Леонтьєв О.М, Лісіна М. І., Ельконін Д. Б. та ін.). При цьому дитина не пасивно приймає мовні моделі дорослого, вона активно привласнює мову як частину людського досвіду. Даний підхід розвиває ідеї Л.С. Виготського, який розглядав мовлення як засіб соціального спілкування, підкреслював важливість його комунікативної функції [15, 26].

Рубінштейн С.Л., займаючись проблемою становлення і розвитку мовлення, відзначала, що мовлення соціальне як за походженням, так і за функціями. Виникнення мовлення поза суспільством неможливо. Мовлення є соціальним продуктом та призначене для спілкування і виникає в спілкуванні [32].

Лісіна М.І. вказує, що процес оволодіння мовою як засобом спілкування протягом перших 7-ми років життя проходить три основних етапи:

I етап - довербальний. Дитина ще не розуміє мовлення оточуючих і не вміє говорити сама. Підготовчий етап охоплює перший рік життя дітей і має виняткове значення в подальшому розвитку мовлення. Основне значення довербального етапу в розвитку мовлення дитини полягає в тому, що в цей час складаються умови для розуміння мовлення. Воно підготовлено виділенням дитиною серед усіх звуків саме людської мови, наростанням чутливості до тих характеристик звуків мовлення, які допомагають визначити значення слова.

II етап - етап виникнення мовлення. Дитина починає розуміти мовлення дорослих і відтворює перші активні слова. Цей етап охоплює вік від кінця першого року до другої половини другого року і служить перехідним між двома стадіями в спілкуванні дитини з оточуючими - довербальної і вербальної. У разі уповільненого розвитку мовлення другий етап розтягується до півтора років.

III етап - етап розвитку мовленнєвого спілкування. Це період появи перших слів до кінця дошкільного віку. Він полягає в тому, що діти опановують понятійне наповненням слова, навчаються застосовувати його для передачі адресату все більш складною і абстрактною за змістом інформацією. Одночасно діти навчаються доволіно регулювати вербальну функцію, внаслідок чого вона перетворюється в самостійний вид діяльності [19, 29].

Ушаковою О.С. виділені етапи становлення мовлення дитини, як засобу її комунікації. За її даними у дітей двох-трьох років на тлі налагодження емоційного контакту і ділового співробітництва з дорослим відбувається розвиток розуміння того, що відбувається, його сенсу, психологічне «вживання» в спільну діяльність. Тут же розвивається ситуативне розуміння мовних засобів (слова, фрази) і відповідних дій (рухів) з включенням невербальних (немовних засобів) спілкування (жести, міміка, погляди, вокалізації). Дитина включається в спілкування через рух, дії, емоції і зміст. Мовлення і поведінка дитини мимовільні. На перший план виступає потреба в спілкуванні.

У віці трьох - чотирьох років дитина вже володіє тими засобами, які необхідні і достатні для повсякденного спілкування у формі розмовного мовлення. Остання мимовільна і ситуативна, насичена неповними реченнями, характерними для діалогічної форми мовлення.

До чотирьох - п'яти років починається формування контекстного мовлення. Дитину приваблюють оповідання, причому розповідь-імпровізація, яка схожа на творчу розповідь. Таким чином, на думку автора, формування ситуативного діалогу, достатнього для повсякденного спілкування, можна вважати завершеним [27, 39].

Корнєв А.Н., розглядаючи структуру комунікативної діяльності, виділяє основні її параметри: комунікативна потреба, комунікативна компетентність і комунікативне середовище. На думку автора онтогенез комунікативно-мовленнєвої діяльності можна розділити на кілька етапів:

1 етап - ініціальний, охоплює період від 10 до 18 місяці життя. Його основний зміст - оволодіння найпростішими навичками мовного спілкування за допомогою самих елементарних, неструктурованих форм висловлювань - голофраз.

На 2 етапі, ранньому (18-30 міс.), дитина починає формувати мовленнєву систему, поступово включаючи підсистеми мовних засобів та продовжує вдосконалювати навички мовленнєвого спілкування.

3 етап - середній (30 міс. - 6 років), характеризується завершенням формування мовленнєвої здатності і досягненням досить високого рівня мовної та комунікативно-мовленнєвої компетентності. В цей час починається формуватися метамовні навички.

4 етап - пізній (6-12 років), його основним змістом є вдосконалення прагматики мови в широкому діапазоні комунікативних та соціальних ситуацій, оволодіння практичними навичками побудови складноорганізованих зв'язкових текстів, розвиток контекстного монологічного мовлення, освоєння писемного мовлення [19, 42].

Завершення формування розмовної мови збігається в онтогенезі розвитку дитини з розквітом позаситуативно-пізнавального спілкування. Цей факт не є випадковим збігом, а свідчить про те, що потреби і мотиви, які спонукають до спілкування, визначають характер мовної комунікації, впливають на вдосконалення її форм. У психології та лінгвістиці в якості основної форми мовної комунікації виділяється діалог.

Діалогічне мовлення - це первинна природна форма мовленнєвого спілкування, яка складається з обміну висловлюваннями. Для неї характерні такі форми, як питання, відповідь, додавання, пояснення, поширення, заперечення, формули мовного етикету і конструктивні зв'язки реплік [3, 16].

В процесі діалогу відбувається обмін інформацією, тобто людина не

тільки отримує інформацію, але й ділиться своїми знаннями. Саме діалогічне мовлення - це одне з необхідних умов успішного здійснення мовленнєвого спілкування.

Бахтін М.М. називає діалог класичною формою мовного спілкування. Також він відзначає, що в залежності від умов і ситуації спілкування він може приймати різний характер і різні відносини зв'язності реплік: питання - відповідь, твердження - заперечення, пропозиція - згода. На його думку, ці відносини не піддаються граматиці, вони неможливі між одиницями мовлення всередині висловлювання [20, 37].

Діалог, по суті, це ланцюг реплік, де кожна окрема репліка не має закінченого сенсу, але всі вони сприймаються в діалогічній єдності. Він вказує на те, що в діалогічному мовленні часто використовуються неповні речення, пропущені члени яких домислюють говорять по ситуації, але можуть використовуватися і повні пропозиції стандартної конструкції.

Формування мовлення в цілому, так і діалогічного мовлення у дітей починається вже з двох місяців. В цьому віці дитина починає реагувати на голос матері, розрізняти її голос серед інших голосів. З 3-4 місяців дитина починає відповідати вигуком на питання. Дитина ще не розрізняє слова, а лише реагує на інтонацію близьких. У 4-5 місяців у дитини виникає лепет. Науковці вказують, що в цьому мовленні ще немає постійних артикульованих звуків. До шести місяців в мовленні дитини спостерігається виникнення наголосів, також з'являються звуки, що нагадують слова. У цей період також відбувається засвоєння дитиною інтонації, міміки і жестів, в чому вона наслідує дорослих [18, 35].

Мухіна В.С. в своїх дослідженнях вказує, що діалогічне мовлення діти засвоюють досить легко вже на 1-му році життя, тому що щодня чують його у побуті. Нею відзначається також, що формування діалогічного мовлення у дитини починається в період, коли дорослі в

спілкуванні з дітьми спонукають їх переходити від міміки і жестів до використання доступних мовленнєвих засобів. У цей період у дітей виховуються навички прислухатися до звуків мовлення, відповідати на найпростіші питання. Діалогічне мовлення дитини дошкільного віку формується в процесі побутового спілкування з дорослими [27].

Отже, спілкування проходить кілька етапів розвитку, кожен з яких характеризується певними новоутвореннями. Їх виділення дозволяє говорити про існування форм спілкування, кожна з яких забезпечує актуальні потреби психічного розвитку. У спілкуванні з дорослими дитина засвоює історично соціальний досвід, а вступаючи в контакти з однолітками, збагачує його, де набуває не тільки якісно нові знання, але й формує адекватне уявлення про себе, починає усвідомлювати себе як суб'єкт в системі соціальних відносин.

1.3. Особливості навичок комунікативної взаємодії дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку

Комплекс порушень мовленнєвого і когнітивного розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями перешкоджає становленню в них повноцінних комунікативних зв'язків з оточуючими, ускладнює контакти з дорослими і може призводити до ізоляції цих дітей в колективі однолітків. Тому особливої уваги заслуговує проблема формування комунікативних умінь дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку, тому що оволодіння ними необхідно для ефективної адаптації дітей до умов і вимог соціуму [7].

Дослідники, які займались проблематикою комунікативних здібностей дітей з порушенням інтелектуального розвитку (В. Петрова, Г. Дульнев і ін.), відзначали, що ці можливості у дітей з порушенням інтелекту розвиваються таким самим шляхом, що й у нормальних, але зі значним відставанням і мають певні істотні особливості.

Дитина з порушенням інтелекту значно довше, затримується в пристосувальному спілкуванні з дорослим. Потреба спілкуватися з батьками у дитини з нормальним розвитком з року в рік якісно змінюється за рахунок збагачення змісту контактів. У дитини з порушенням інтелекту ця потреба пов'язана з необхідністю опіки, допомоги, які іноді ускладнюють процес індивідуального розвитку дитини, знижують її самостійність та активність.

У своїй роботі Катаєва О.О. вказує, що у дітей з порушенням розумової діяльності, вже з перших днів життя спостерігається зниження інтересу до навколишнього, байдужість, загальна патологічна інертність. Це викликає труднощі формування первинної потреби дитини в спілкуванні. У таких дітей, як правило, в дитячому віці не виникає потреба в спілкуванні з дорослими (або ж така потреба вкрай знижена), «комплекс пожвавлення» формується пізніше, в порівнянні з однолітками з нормальним розвитком або ж може бути відсутнім [36].

Надалі у дітей з порушенням інтелекту не виникає інтересу ні до іграшок, які висять над ліжечком, ні до іграшок, що знаходяться в руках дорослих. Не відбувається своєчасного переходу до спілкування дорослих на основі спільних дій з іграшками, не виникає нової форми спілкування - ситуативно-ділової. Діти на першому році життя не диференціюють «своїх» і «чужих» дорослих, хоча при нормальному розвитку це відбувається вже в першому півріччі життя. Відстає розвиток мовлення.

У період раннього дитинства (1 - 3 роки) у дітей з інтелектуальною недостатністю предметна діяльність сформована слабо або ж практично відсутня. Деякі з них не виявляють інтересу до предметів, в тому числі до іграшок. Спостерігається відсутність цілеспрямованості діяльності, байдужість до результату діяльності, неадекватні дії. Це викликає труднощі для переходу на нову форму спілкування з дорослими - предметно-ділову.

Інтенсивний розвиток вищих психічних процесів у дітей з порушенням інтелекту починається тільки з настанням дошкільного віку. У дитини прокидається інтерес до предметів, до іграшок виникає і ознайомлення з їх властивостями і відносинами, відбувається формування і розвиток ситуативно-ділової форми спілкування [15, 20].

У дітей з порушенням інтелектуального розвитку комунікативні порушення проявляються з першого року життя (Виготський Л.С, Стребелева О.О., Шіпіцина Л.М і ін.). Ці порушення пов'язані з органічним ураженням головного мозку, та в подальшому виявляються на тлі грубого порушення пізнавальної діяльності, аномального психічного розвитку в цілому.

Виражені відхилення в ході онтогенетичного розвитку, зумовлені самим характером порушень, значно перешкоджають своєчасному і повноцінному розвитку мовного спілкування у дітей з інтелектуальною недостатністю. Воно формується досить неповноцінне, його мотиви виходять в основному з органічних потреб дітей. Необхідність в спілкуванні з оточуючими диктується, як правило, фізіологічними потребами (Коломінський М.Л., Петрова В.Г. і ін.).

Науковці, які займалися даною проблемою (Аугене Д.Й., Катаєва О.О., Петрова В. Г., Стребелева О.А. і ін.), Вказують на ряд особливостей у розвитку комунікативної діяльності дітей: істотна розбіжність між словниковим запасом і комунікативними вміннями; відсутність мотивів до висловлення; немає потреби в знаннях для відповідей на питання; немає сприйняття себе як співрозмовника; неадекватність мовних реакцій, відсутність позаситуативного діалогу.

Мовлення дитини з порушенням інтелектуального розвитку супроводжується неправильними наголосами, аграматизмами, недорікуватістю, обмеженістю словникового запасу, усіченими фразами. Дані фактори негативно впливають на становлення активної ролі в спілкуванні і регуляції поведінки дитини в цілому [23, 25].

Соботович Є.Ф. вважає, що у дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту порушується як поверхневий так і глибинний рівень розуміння мови. Виявлено труднощі розуміння змісту пропозицій, труднощі обліку при інтерпретації смислових взаємин між словами, виражених за допомогою граматичних засобів при пред'явленні синтаксичних конструкцій різних типів - з прямим порядком слів, пасивних конструкцій, порівняльних конструкцій [24, 37].

На думку Виготського Л.С., для дітей з порушенням інтелекту характерним є зниження спрямованості на мовленнєве спілкування і взаємодію з оточуючими людьми. Діти ніяк не взаємодіють з дорослими, дітьми, що є значимим фактором, який обумовлює аномальний та уповільнений розвиток комунікативних умінь [8].

Діти з інтелектуальними порушеннями рідко проявляють ініціативу в ситуації діалогу, що пов'язано з недорозвитком мовлення, з відсутністю мотивів і вузьким колом інтересів, з сором'язливістю і невмінням почати бесіду, зрозуміти питання або висловлювання співрозмовника, адекватно відповісти йому. Такі діти не вміють зв'язно висловлювати свої прохання і пропозиції. Їх спілкування обмежено побутовими і життєвими ситуаціями, які багаторазово повторюються. Якщо спілкування виходить за рамки стандартних і завчених фраз, то це ставить дитини в глухий кут і призводить до безглузвих відповідей [34].

У дослідженні Мамонька О.В. показано, що рівень володіння комунікативними вміннями дітей з інтелектуальною недостатністю значно відрізняється від рівня дітей з нормативним розвитком: переважають фрагментарні висловлювання і неповні речення спонукального характеру, як адекватні, так і неадекватні; порушені процеси сприйняття мовлення та її відтворення, відсутня потреба в спілкуванні; характер контактів короткочасний і преривчастий; переважає ситуативно-ділова форма спілкування; умови спілкування впливають на обсяг лексичних засобів, що використовуються.

Як відзначає Шпіцина Л.М. в міжособистісних стосунках діти з порушенням інтелектуального розвитку висловлюють найпростіші емоції: страх, радість, гнів. З віком у них розвивається здатність адекватно висловлювати власні емоції та почуття, визначати їх у оточуючих людей. Емоційні прояви дитини з порушенням інтелектуального розвитку співвідносяться з клінічною симптоматикою і ступенем порушення розвитку інтелекту [42].

Слепович О.С. зазначає, що діти з порушенням інтелектуального розвитку інакше, ніж їх однолітки з нормативним розвитком сприймають соціальні норми, вимоги, правила спілкування. Їх відрізняє неадекватність, некритичність, інфантильність [35].

Для дітей з порушенням інтелектуального розвитку найбільш типовим вважається ситуативне звернення до іншої людини. При стійких міжособистісних відносинах переважне число контактів має непрогнозований характер, що зумовлено порушенням інтелектуального розвитку: порівняльної вербальної комунікації; навичок саморегуляції, при виконанні розумових дій.

Порушення процесу комунікації у дітей з порушенням інтелектуального розвитку проявляється у недостатньо розвиненій ініціативі. Їм легше вступити в контакт зі знайомими людьми, ніж з незнайомими. В тому і в іншому випадку при розмові із співрозмовником діти відчувають збентеження, страх, що в незнайомій обстановці може привести до припинення спілкування.

Як зазначає Головіна Ж.Н., у віці 6-7 років діти з порушенням інтелектуального розвитку з великим бажанням ставляться до гри, ніж до спільної діяльності з дорослими, що свідчить про низьку потреби в спілкуванні з оточуючими людьми. Слабкий розвиток потреб соціального характеру призводить до того, що діти з великими труднощами опановують засоби мовленнєвого спілкування навіть у тих

випадках, коли в них є достатній запас і задовільне розуміння зверненого мовлення [10, 25].

Як зазначають науковці (Аугене Д.І.) діти з інтелектуальною недостатністю намагаються уникнути мовного спілкування. В тих випадках, коли мовленнєвий контакт між дитиною і однолітком або дорослим виникає, він видається дуже короткочасним і неповноцінним. Це обумовлюється певними причинами серед яких можна виділити:

- швидка вичерпність спонукань до висловлювань, що призводить до припинення розмови;

- відсутність у дитини відомостей, необхідних для відповіді, бідний словниковий запас, що перешкоджає формуванню висловлювання;

- нерозуміння співрозмовника - дошкільнята не намагаються вникнути в те, що їм говорять, тому їх мовленнєві реакції виявляються неадекватними і не сприяють продовженню спілкування.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження

Дослідження стану сформованості комунікативних умінь та навичок дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку проводилося протягом 2020-2021 навчального року на базі Криворозького спеціального багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру №1. У дослідженні брали участь дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку віком 5-7 років у кількості 5 осіб.

З метою діагностики рівня комунікативної діяльності використовувався комплекс методик для діагностики рівня розвитку комунікативних навичок дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку [41].

Метою діагностики комунікативних навичок дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку було виявлення наступних показників:

- виявити рівень комунікативних навичок дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку;
- визначити відношення дитини до ситуації та партнера в процесі комунікативної діяльності;
- виявлення комунікативної компетентності дошкільників з порушенням інтелекту у спілкуванні з однолітками;

Для досягнення мети експериментального дослідження були використані наступні методи:

- аналіз інформації учасників експериментального дослідження (аналіз особистих справ);

- бесіда з вихователями навчального закладу;
- спостереження за дошкільниками досліджуваної категорії в різних режимних моментах (на заняттях, під час ігор і т.д.);
- проведення діагностичної роботи з дітьми дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку, яка була спрямована на вивчення особливостей їх комунікативних вмінь;
- аналіз проведеної діагностичної роботи.

Для визначення особливостей комунікативних навичок дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку були обрані наступні методики:

1. *Методика «Діагностики форм спілкування»* (за Лісіною М.І.)

Метою даної методики є виявлення найбільш розвинутої форми спілкування та визначення ступеня переваги дитиною кожної з трьох форм спілкування: ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна (за винятком ситуативно-особистісної, тому що вона проявляється лише у дітей раннього віку - до 6 місяців). В процесі дослідження для кожної дитини експериментальної групи створюються три ситуації, кожна з яких є оптимальною для виявлення однієї з трьох форм спілкування, властивих дошкільнятам 5-6 років. Кожна ситуація дозволяла встановити, чи складеться у дитини певна форма спілкування і наскільки вона нею володіє.

Ситуативно-ділова форма спілкування. У цій ситуації організовується гра за участю дорослого та дитини. Дорослий попередньо розповідає дитині про те, в чому полягає сутність гри, як користуватися іграшками, потім дитина починає свою діяльність. Дорослий спостерігає за діями дитини та надає їй допомогу в разі, якщо вона цього потребує: відповідає на питання, відгукується на пропозиції. У цій ситуації спілкування дитини з дорослим протікає на тлі практичних дій з іграшками.

Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування. Спілкування здійснюється на тлі читання та обговорення книжок. Книжки підбираються відповідно до віку дітей і мають пізнавальний характер. Дорослий читає книжку, пояснює, що намальовано на картинках, надає можливість дитині повідомити про своє знання у галузі, докладно відповідає на питання дитини. Тему бесіди і конкретну книжку дитина обирає сама з тих, що були запропоновані.

Позаситуативно-особистісна форма спілкування. У цій ситуації проводиться бесіда з дітьми на особистісні теми. Експериментатор ставить питання дитині про її сім'ю, друзів, відносини в групі; дорослий розповідає про себе, друзів, про вчинки різних людей, оцінює свої переваги і недоліки, намагається бути рівноправним і активним учасником бесіди.

Діагностика форм спілкування проводиться наступним чином. Педагог приводить дитину в кімнату, де на столі розкладені іграшки та книжки, і питає, щоб дитина хотіла зробити: пограти з іграшками (I ситуація); почитати книжку (II ситуація) або поговорити (III ситуація). Потім педагог організовує ту діяльність, яку вибирає дитина. Після цього дитині пропонується на вибір один з двох, що залишилися типів діяльності. Якщо дитина не може самостійно зробити вибір, педагог пропонує послідовно пограти, потім почитати, а потім поговорити. Кожна ситуація триває не більше 15 хв.

При виявленні форм спілкування фіксуються наступні показники поведінки:

1. Прядок вибору ситуації дитиною:

Ігри-заняття – 1 бал;

Читання книжок - 2 бали;

Бесіда на особисті теми - 3 бали.

2. Основний об'єкт уваги дитини (в першу хвилину перебування в кімнаті):

1 бал нараховується, якщо увагу дитини привернули іграшки;

2 бали нараховується, якщо, в першу чергу, увагу дитини привернула книжка;

3 бали нараховувався, якщо увагу дитини було притягнуто до дорослого.

3. Рівень комфортності під час дослідження.

Цей показник відображає комфортність стану дитини, свободу поведінки, інтерес до діяльності, емоційну залученість в кожній з трьох ситуацій.

Дитина весела – 5 балів.

Якщо дитина відчувала себе розкуто і вільно - 4 бали;

Дитина спокійна – 3 бали.

Якщо при спілкуванні з дорослим дитина відчувається скуто - 2 бали

Якщо при спілкуванні з дорослим дитина відчувається напружено - 1 бали;

Якщо спостерігаємо дискомфортний стан - 0 бал.

4. Характер активності по відношенню до об'єкту уваги:

Не дивиться – 0 балів.

Швидкий погляд – 1 бал.

Наближення – 2 бали.

Дотик – 3 бали.

Мовні висловлювання – 4 бали.

5. Особливості мовленнєвих висловлювань по кожній з трьох ситуацій.

Цей показник визначається шляхом спостереження за мовленнєвими висловлюваннями дітей з урахуванням тематики, рівня інформації.

Від 0 до 5 хвилин – 1 бал.

Від 6 до 10 хвилин – 2 бали.

Від 11 до 15 хвилин – 3 бали.

5. Тривалість дослідження:

Мінімальна 3 хвилин - 1 бал;

Середня до 5 хвилин - 2 бали;

Максимальна до 10 хвилин - 3 бали;

У всіх ситуаціях підраховується загальна кількість балів, якими оцінюється кожен з показників. Провідною вважається форма спілкування, яка оцінюється найбільшою сумою балів [19, 41].

2. Методика «Картинки» (Смирнної О. О., Калягіної О.О.) спрямована на виявлення комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку в спілкуванні з однолітками.

Мета методики: виявити комунікативну компетентність дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку в спілкуванні з однолітками.

Стимульний матеріал: картинки із зображенням конфліктних ситуацій (Додаток А.).

Діти повинні описати конфліктні ситуації, які зображені на малюнках та запропонувати своє вирішення проблеми.

Дорослий показує дітям малюнки із зображенням конфліктних ситуацій, на кожній з яких фігурує ображений персонаж:

1. Група дітей не приймає свого однолітка в гру.
2. Дівчинка зламала в іншої дівчинки її ляльку.
3. Хлопчик взяв без дозволу іграшку дівчинки.
4. Хлопчик руйнує будівлю з кубиків у дітей.

Картинки зображують взаємодію дітей з однолітками і на кожній з них є ображений персонаж. Дитина повинна зрозуміти зображений на малюнку конфлікт між дітьми і розповісти, що б вона зробила на місці цього скривдженого персонажа.

Інструкція. «Як ти думаєш, що намальовано на цій картинці»? Якщо дитина зрозуміла, що на малюнку зображена конфліктна ситуація, наступним питанням є : «Що б ти зробив на місці цього скривдженого хлопчика (або скривдженої дівчинки)?»

При обробці результатів виділяють чотири варіанти відповідей:

1. Агресія (всіх вижену, поб'ю, покусаю) - 0 балів.
2. Відхід від ситуації, звернення за допомогою («Не знаю, що робити »; «Поскаржуся мамі»; «Ображусь») - 1 бал.
3. Вербальний вплив («Я попрошу, щоб вони так не робили»; «Умовлю, аби повернули»; «Скажу, що так не можна»; «Поясню, як треба ») -2 бали.
4. Безконфліктне вирішення проблеми на користь інших («Збудую ще один будиночок, він випадково зламав»; «Не буду заважати») - 2 бали.

2.2. Результати експериментального вивчення стану комунікативних навичок дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку

На етапі експериментального дослідження комунікативних навичок дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку за методикою «Діагностики форм спілкування» (за Лісіною М.І.) О. Г в першу чергу дитині пропонується на вибір різні форми взаємодії. Дитину запитують, що вона більш за все хоче робити разом з вами: грати з іграшками, читати нову книжку або просто поговорити про що-небудь. Якщо дитина впевнено і однозначно вибирає спільну гру, це означає, що вона обирає ситуативно-ділове спілкування з дорослим. Вибір нової книжки означає інтерес до пізнавального спілкування, а перевага розмови може свідчити про прагнення дитини до особового спілкування. Однак свідомий вибір, хоча і є досить показовим, не може бути єдиною

підставою для визначення форми спілкування. Для більш точного визначення форми спілкування проводимо всі три види взаємодії з однією дитиною.

Таблиця 2.1.

Показники відповідей за методикою «Діагностика форм спілкування» (за Лісіною)

Ім'я дитини	Форми спілкування																				
	Ситуативно –ділова							Позаситуативно-пізнавальна							Позаситуативно-особистісна						
	Показники поведінки																				
	1	2	3	4	5	6	Заг. кількість балів	1	2	3	4	5	6	Заг. кількість балів	1	2	3	4	5	6	Заг. кількість балів
Марія	2	3	4	2	2	3	16	2	1	2	2	2	2	11	1	1	1	1	1	1	6
Данило	1	1	1	0	1	2	6	1	1	1	1	0	1	5	1	1	0	0	0	0	2
Тимур	1	2	2	1	2	3	11	1	2	1	2	1	1	8	1	1	1	0	0	0	3
Настя	1	1	1	0	1	2	6	1	1	1	1	0	1	5	1	1	0	0	0	0	2
Микита	1	1	1	0	1	2	6	1	1	1	1	0	1	5	0	1	0	0	0	0	1

Відповідно до результатів проведеного дослідження за методикою «Діагностики форм спілкування» (за Лісіною М.І.) було виявлено наступні показники, які представлені в таблиці 2.1. Ми бачимо, що найбільшу кількість балів в дітей набрала ситуативно-ділова форма спілкування, середні показники має поза ситуативно-пізнавальна, а найменшу кількість балів набрала поза ситуативно-особистісна форма спілкування. Саме ця форма спілкування у дітей дошкільного віку має бути провідною. Нажаль в дошкільників з порушеним інтелектом досліджуваної групи ця форма спілкування виявилась несформованою за багатьма показниками.

Більшість дошкільників з порушеним інтелектом, а це 80% (4 особи) першою обрали ігрову діяльність, 1 дитина, а це 20% вибрала читання книжок. Жоден з дітей не обрав бесіду на особисті теми – 0% (рис.2.1.).

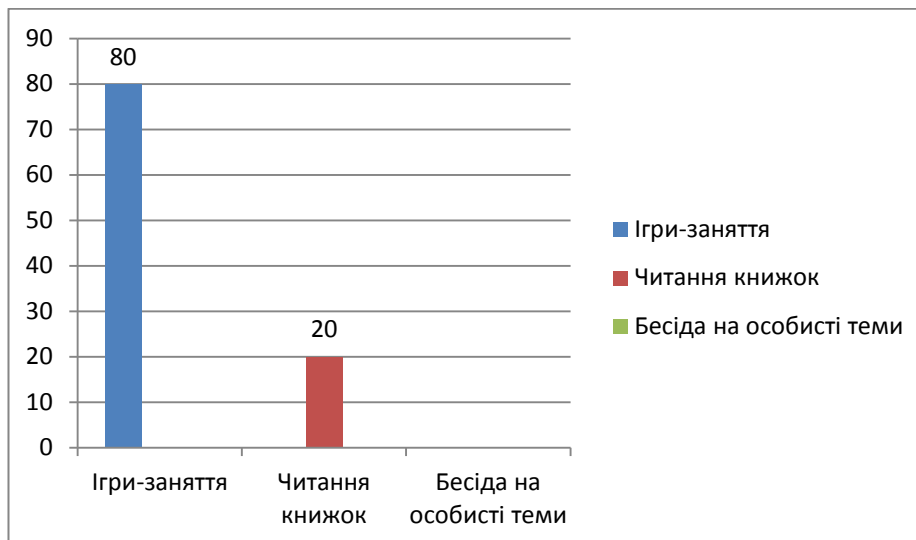


Рис. 2.1. Показники порядку вибору ситуації.

В перші хвилини експерименту 60% дітей, а це 3 особи звернули свою увагу на іграшки, а також предмети для ігор, які знаходились в кімнаті. Одна дитина - 20% привернула свою увагу до книжок (вони були яскраві, великі). Один дошкільник (20%) звернув увагу на дорослого (рис.2.2.).

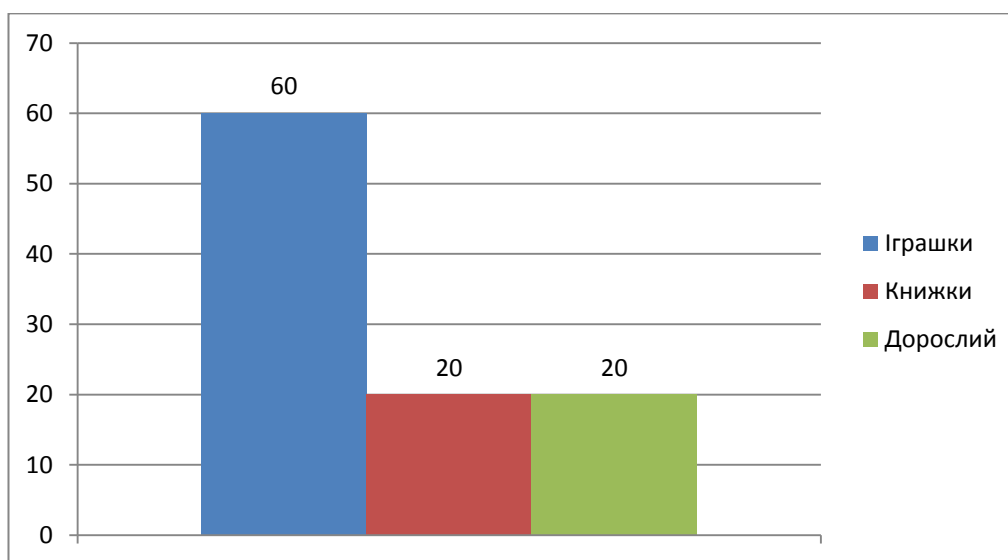


Рис. 2.2. Показники основного об'єкту уваги.

В подальшому ході експерименту дітям знадобилась допомога при виборі наступної ситуації.

Аналіз рівня комфортності дитини в трьох різних ситуаціях представлений на рисунку 2.3.

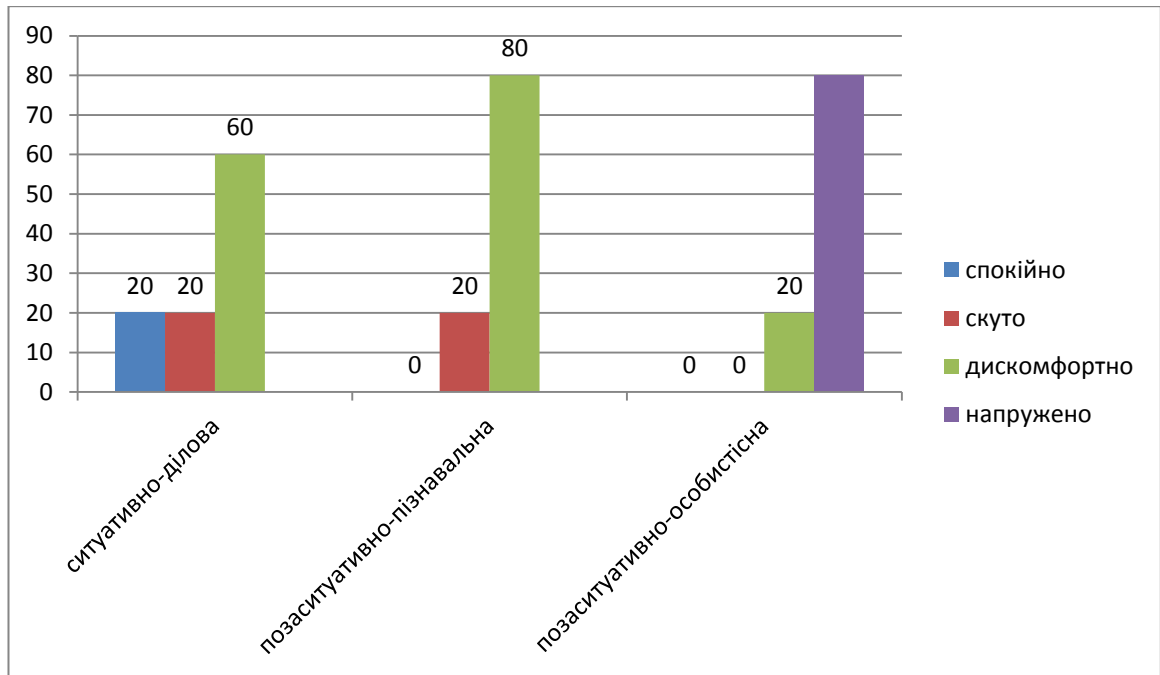


Рис. 2.3. Показники рівня комфортності.

Отже бачимо, що найкращі показники має ситуативно-ділова форма спілкування: 1 дитина (20%) почувалась спокійно, ще 1 (20%) – скуто, решта – 3 (60%) дискомфортно. Незважаючи на те, що діти обрали першочергово гру з дорослим показники комфортності в них низькі. Тому що, ігрова діяльність, яка є провідною в дошкільному віці в дітей експериментальної групи виявляється несформованою. Діти навіть за ініціативою дорослого не виявили захопленості до спільної діяльності. Спостереження показало, що для дошкільників досліджуваної групи було комфортніше грати самим. Гірші результати маємо у поза ситуативно-пізнавальній формі спілкування: 1 дитина (20%) почувалась скуто, решта 4 особи (80%) – дискомфортно. Діти не проявляли інтересу до змісту книжки, відволікались. Для них книжка виявилась цікавою як

предмет гри. Книжки були дітям не знайомі, картинки яскраві, тому вони привернули їх увагу на деякий час, але пізнавального інтересу не було, тому обговорення прочитаного не сталося. Найнижчі показники комфортності виявились в ситуації особистісної бесіди – поза ситуативно-особистісна форма спілкування. Пропозиція з боку дорослого поспілкуватись на особисті теми викликало у 80% дітей (4 особи) напруженість і страх, 20% (1 особа) відчували дискомфорт. Намагання дорослого зав'язати бесіду виявилось безрезультатним. Діти не підтримали ініціативи дорослого, не відповідали на питання, не висловлювали своїх думок, а отже не стали рівноправними учасниками діалогу.

При дослідженні характеру активності по відношенню до об'єкту уваги виявилось, що найкращими є показники в поза ситуативно-діловій формі спілкування (рис.2.4). Не звертали увагу на дорослого і не намагались налагодити взаємодію 60% (4 особи) дітей. Лише 1 дитина (20%) дозволила дорослому втрутитись в гру, тим самим дозволила наблизитись до себе, ще 1 (20%) відреагувала на ініціативу дорослого, але так і не скористувалась нею.

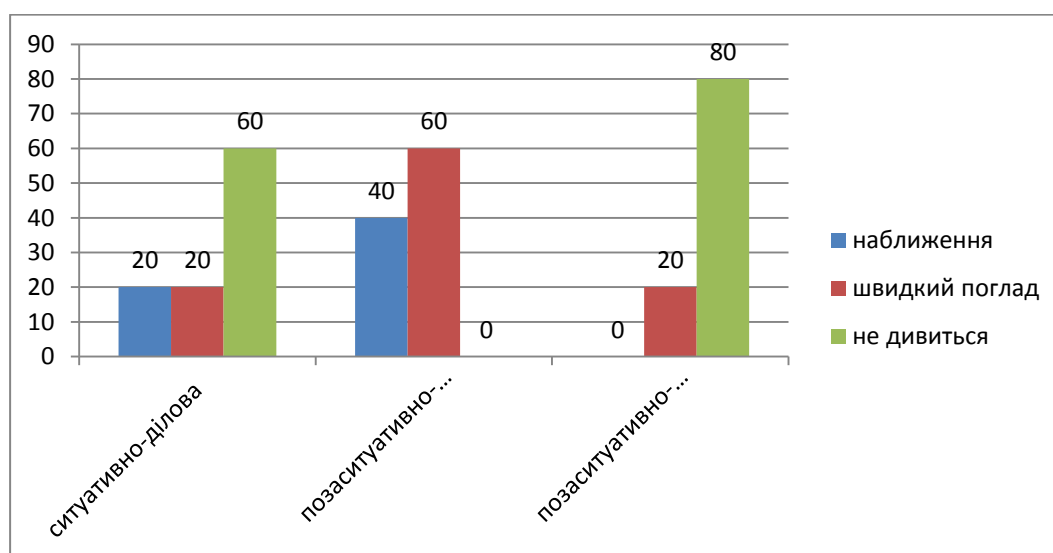


Рис. 2.4. Показники характеру активності по відношенню до об'єкту уваги.

В позаситуативно-пізнавальній ситуації маємо нижчі результати: 60% (3 дітей) не зацікавились читанням книжок, не проявили активності, лише швидко поглянули і переключились на інший вид діяльності, 40% (2 дітей) погодились послухати читання книжки, але діалогу з приводу прочитаного матеріалу не сталось. Діти не відповідали на питання, відволікались на іграшки. Найгіршу результати маємо в позаситуативно-особистісній формі спілкування: лише одна дитина – 20%, відреагували на дорослого, але бесіди так і не вийшло. Решта дітей – 80% взагалі не відреагували на запропоновану ситуацію.

Результати дослідження показників мовленнєвих висловлювань в трьох ситуаціях наведені на рисунку 2.5. Аналізуючи показники по формам спілкування можна сказати, що рівень мовленнєвих висловлювань по всім трьом формам не відповідає віку. Серед досліджуваних дітей не було жодного, хто б мав сильну вираженість мовленнєвих висловлювань навіть у ситуативно-діловій формі спілкування

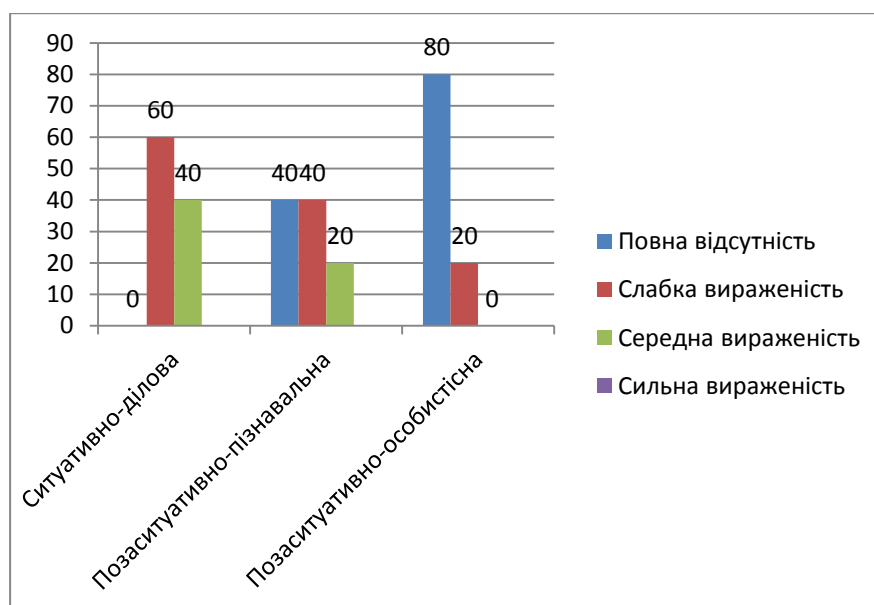


Рис. 2.5. Показники особливостей мовленнєвих висловлювань.

Лише 2 дитини (40%) показали середній рівень розвитку мовлення: в процесі гри діти імітували звуки предметів, з якими грались при цьому не були зацікавлені у спільній діяльності з дорослим, без бажання відповідали на питання в процесі гри. Слабку вираженість показника мовленнєвої активності має 60% (3) дітей – висловлювання дошкільників мали лише просту констатацію фактів, які ніяк не були пов'язані між собою. Якщо дитині було незрозуміло як гратись іграшкою вона не питала дорослого, що з нею робити, а обирала знайому. Гірші показники маємо при виконанні завдань на аналіз мовленнєвих висловлювань в позаситуативно-пізнавальній формі спілкування: 2 дітей (40%) взагалі не змогли виконати поставлені перед ними задачі (діти не проявили інтересу до змісту прочитаного, не мали бажання відповідати на питання та зав'язувати розмову, прагнули якнайшвидше закінчити нецікаву ситуацію та піти гратись). Слабку вираженість мовленнєвих висловлювань мають 40% (2) дітей – дошкільники намагались відповідати на питання, але якщо ці питання мали конкретний характер і підкріплювались наочним матеріалом, Середній рівень мовленнєвих висловлювань мали лише 20% - одна дитина. Бесіда з дорослим виглядала як переказ, дитина намагалась відповідати на питання, дівчинка була захоплена бесідою, але лексичний запас слів і невміння правильно будувати висловлювання вплинули на якість мовленнєвої діяльності в процесі позаситуативно-пізнавальної форми спілкування.

Важливим показником є тривалість взаємодії дитини з дорослим, результати якого представлені на рисунку 2.6. Чим довше дитині хочеться спілкуватись тим більше ця ситуація відповідає її потребам.

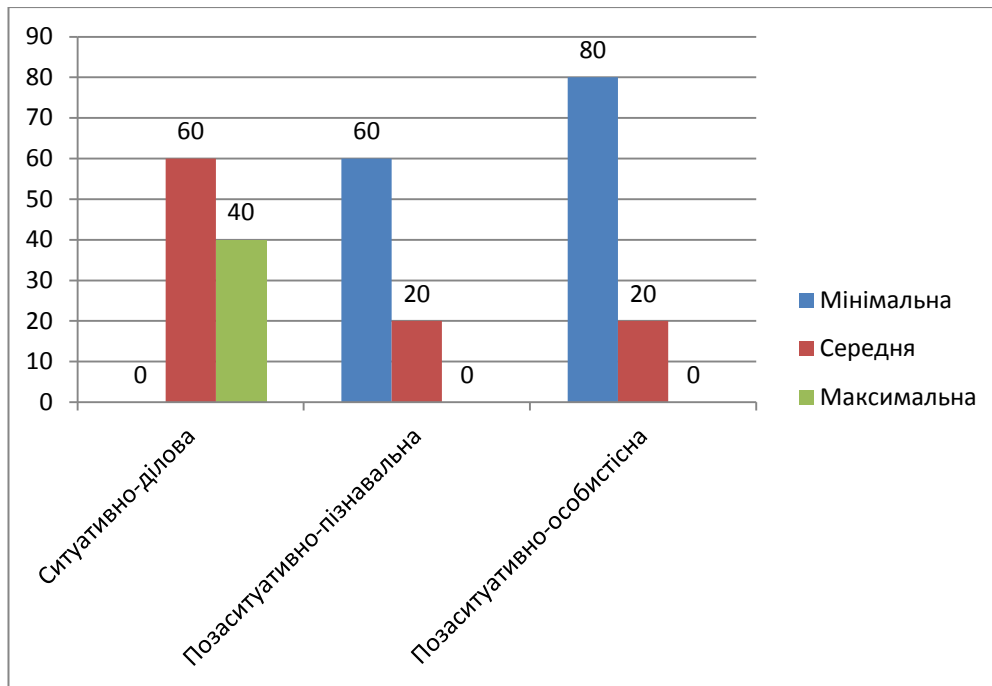


Рис. 2.6. Показники тривалості взаємодії.

Аналізуючи представлені дані можна зазначити, що ситуативно-ділова форма спілкування для дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом є найкомфортнішою з усіх запропонованих, незважаючи на невисокі показники тривалості взаємодії: 40% (2) мають максимальний результат, 60% (3) – середній. Процес позаситуативно-пізнавальної діяльності не виявив зацікавленості у дітей, тож маємо наступні результати: 40% (2) мають середній рівень тривалості взаємодії, решта 60% (3) – мінімальний. Найгірші результати виявились в ситуації спілкування на особисті теми 80% (4) дітей мають мінімальний рівень показника тривалості взаємодії і лише 20% (1) – середній.

При проведенні дослідження за методикою «Картинки» (за Смирноюю О. О., Калягіною О.О.) ми виявили, що діти дошкільного віку з порушеним інтелектом у спілкуванні з однолітками мають низьку комунікативну компетентність (таблиця 2.2.)

Таблиця 2.2.

Показники відповідей за методикою «Картинки»

Критерії відповідей	1 картинка	2 картинка	3 картинка	4 картинка	Загальна кількість відповідей
	Кількість відповідей				
Агресія	3	3	2	4	5
Відхід від ситуації	1	1	2	1	12
Вербальний вплив	1	1	1	-	3
Безконфліктне вирішення	-	-	-	-	-

Аналіз результатів вказує на переважання агресивної поведінки при вирішенні конфліктної ситуації, які проявляються у відповідях дітей: вдарю, заберу, посварюсь. Кількість таких відповідей становила 60% від загальної кількості. Відхід від ситуації займає 25% від усіх відповідей.

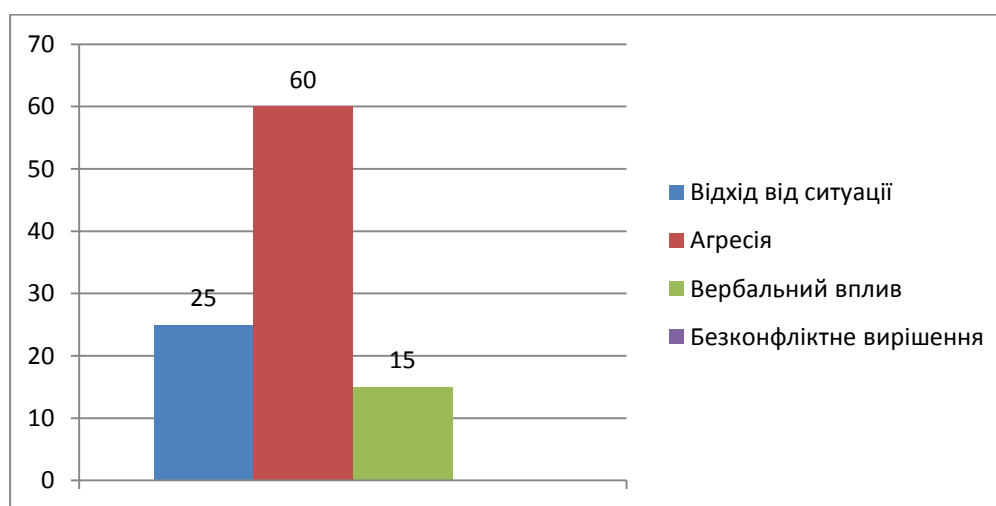


Рис. 2.7. Показники комунікативної компетенції за методикою «Картинки».

У відповідях дітей переважають висловлювання такі як заплачу, заховаюсь. Найнижчі результати має вербальне вирішення проблеми – 15%.

Таким чином, результати експерименту свідчать про те, що для дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку характерний низький рівень володіння соціально-комунікативними навичками, переважання спілкування ситуативно-ділового характеру, ситуативність висловлювань, агресивне рішення виходу з конфліктної ситуації, що перешкоджає повноцінному взаємодії дітей з оточуючими людьми. Недостатність володіння позаситуативною формами спілкування виявилась у неформованості стійких мотивів спілкування з дорослими, в зниженій потреби в спілкуванні, неформованості мовленнєвого спілкування і в особливостях поведінки (незацікавленість в контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізм, агресія), що підтверджує необхідність проведення цілеспрямованої корекційної-педагогічної роботи з формування в дошкільників з порушеним інтелектом комунікативних навичок.

2.3. Технологія формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку

Можливості успішної соціальної реабілітації та адаптації дітей з порушеннями інтелекту багато в чому залежать від ступеня сформованості у них комунікативних навичок. Досвід роботи показує, що оволодіння технікою спілкування дитини з порушеним інтелектом відбувається в більш пізні періоди розвитку, ніж у дитини з нормальним рівнем розвитку інтелекту, а в більшості випадків, без спеціального навчання не відбувається взагалі. Тому необхідно вчити дітей доступним технологіям спілкування. На початку дошкільного періоду навчання це абсолютно беспорядні діти: багато хто з них не вміють говорити, грати зі своїми однолітками, не володіють навичками самообслуговування. Ті навички, яким звичайна дитина вчиться в сім'ї, дітям з порушеним

інтелектом доводиться довго і наполегливо навчати. Такі діти потребують особливого підходу і особливої організації навчання та виховання [21].

Спонтанного засвоєння соціального досвіду у таких дітей не відбувається, тому успішність подолання патологічних якостей особистості залежить від правильного вибору методів роботи.

Найбільш ефективним методом в роботі з такими дітьми є гра, яка гармонійно вписується в повсякденний уклад життя дитини в дитячому садку і яка є провідним видом діяльності в цей період розвитку. Серед різних видів ігор, які існують окремої уваги заслуговують дидактичні ігри. Це пов'язано з тим, що цьому виді ігор комунікація між учасниками є необхідною складовою. Також дидактичні ігри дають прекрасні можливості для корекції і розвитку вищих психічних функцій. Вони активізують розумову діяльність: вчать аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати. У дітей розвивається довільна увага, виробляється навички посидючості; захоплений грою дитина вчиться доводити розпочату справу до кінця. Видатні педагоги надавали великого значення включенню гри в освітню діяльність. Сухомлинський В.О. зазначав, що без гри не може бути повноцінного розумового розвитку [9, 36].

В процесі дидактичної гри дитина вчиться координувати і направляти свої дії відповідно до поставлених завдань, відповідно до заданих правил. Також в дидактичній грі створюються такі умови, в яких кожна дитина отримує можливість самостійно діяти в певній ситуації або з певними предметами, набуваючи власний дієвий і чуттєвий досвід. Це особливо важливо для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, у яких досвід дій з предметами значно збіднений. Спираючись на здатність і схильність дітей до наслідування, вихователь повинен спонукати їх відтворювати показані дії, сказані

словом, вчить дітей уважно придивлятися, прислухатися, розуміти і в міру своїх можливостей робити те, що від них вимагається [31].

Суть проблеми формування комунікативних навичок дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку визначають протиріччя:

- зростає потреба суспільства в соціалізації дітей з порушеннями інтелекту і недостатнім використанням потенціалу дидактичних ігор;- необхідність формування комунікативних навичок дошкільників з інтелектуальними порушеннями та нерозробленістю теоретичних аспектів і адекватних практичних шляхів та засобів формування комунікативних навичок дошкільнят з інтелектуальними порушеннями.

Зазначені протиріччя визначають напрямки роботи при формуванні комунікативних навичок у дошкільників з інтелектуальними порушеннями: формування емоційного спілкування з дорослим і виконання елементарних інструкцій, вміння підбирати і використовувати допоміжні засоби, які необхідні в навколишньому середовищі, формування сенсорного сприймання, формування навичок спілкування [29].

Ігри, які спрямовані на формування комунікативних навичок дітей, з порушенням інтелектуального розвитку, є особливо актуальними, тому що цей процес у даній категорії дітей самостійно не формується. У зв'язку з тим, що у цих дітей часто відсутня навіть спонукання до мови, основну увагу слід приділяти розвитку у дитини потреби емоційного і мовного спілкування. Використання дидактичної гри формує особистість, збагачує її внутрішній зміст, засвоюються норми і правила поведінки, соціальної взаємодії, яка визначається як сукупність практично засвоєних ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок вибудовування взаємин з людьми і соціальними групами, що дозволяє в різних життєвих ситуаціях конструктивно здійснювати спільну діяльність і спілкування [38, 42].

Взаємодія з соціальним оточенням є необхідною умовою соціального розвитку. Дорослий стимулює наслідувальні навички і соціальну поведінку в різних ситуаціях. Завдяки вродженій здатності наслідувати іншим людям у дітей формуються комунікативні навички, соціально-побутові, навички поведінки в певних життєвих ситуаціях.

Іншим напрямком є формування вмінь, щодо застосування допоміжних засобів, які необхідні для взаємодії з оточуючим світом. Діти знайомляться з предметами-знаряддями, що не мають фіксованого призначення. Але і ці предмети можуть бути об'єднані в певні групи. Дітям треба пояснити, що для того щоб дістати іграшку, яка лежить високо, треба знайти предмет, на який можна встати: стілець, лавку. Якщо ж іграшка покотиться або потрапить в щілину, то слід знайти знаряддя типу палиці, лопатку, щітку, які допоможуть дістати цю іграшку [1, 38, 42].

Також потрібно формувати і розвивати в дітях інтерес до світу дорослих: «Мама готує обід, що їй потрібно для роботи?». Дорослі повинні сформувати уявлення про предмети і знаряддя побутового значення і, познайомити дітей з різноманітною діяльністю дорослих людей, про роботу дорослих.

Формування сенсорного сприймання є основою сенсорного розвитку дитини та вагомим фактором у формуванні комунікативних навичок. Сенсорними вважаються ті ігри, які допомагають дітям отримати чуттєві відчуття: зорові і слухові, тактильні та рухові, нюхові і смакові, які в подальшому, мають важливу роль в соціальному орієнтуванні.

Всі сенсорні ігри умовно можна розділити на дві підгрупи:

- ігри на пізнання і закріплення властивостей навколишніх предметів, які спрямовані на розвиток тактильних відчуттів, зорового і слухового сприйняття, нюху, смакових відчуттів;

- ігри, спрямовані на пізнання себе, своїх м'язових відчуттів, усвідомлення себе в навколишньому просторі, тобто на кінетичний і кінестетичний розвиток (ігри динамічного і статичного характеру, пов'язані з рухом і утриманням пози, визначенням свого місця розташування) [9, 15].

Формування вербальних та невербальних засобів комунікації дошкільників з порушеним інтелектом сприяють зародженню мовленнєвого спілкування та їх соціальної адаптації. Комунікативні навички є базисною характеристикою мовної особистості, шляхом звуконаслідування, обміном інтелектуальної інформацією, емоційного настрою партнерів («діалогічні відносини») та їх практичну взаємодію.

Велике значення має проведення дидактичних ігор, що сприяють розвитку слухового сприйняття, яке допомагає дитині орієнтуватися в навколишньому просторі, створює можливість діяти за звуковим сигналом, розрізнити багато важливих об'єктів. Досить згадати, що по звуку можна визначити наближення транспорту, напрямок його руху, сигнал тривоги, наближення грози або гучного шуму, по голосу можна розрізнити своїх і чужих людей, дізнатися голоси тварин.

Важливою умовою результативного використання дидактичних ігор у формуванні комунікативних навичок є дотримання послідовності в підборі ігор. Перш за все слід враховувати такі дидактичні принципи як доступність, повторюваність, поступовість виконання завдань.

Вагомою є роль дорослого в дидактичній грі: з одного боку, він керує процесом, організовує навчання дітей, а з іншого - виконує роль учасника гри, партнера, направляє дитину на виконання ігрових дій, а при необхідності дає зразок поведінки. Не менш важливим у процесі формування комунікативних навичок дошкільнят є зацікавлення батьків та підвищення рівня знань батьків у формуванні комунікативних навичок дошкільнят через дидактичні ігри. Робота з батьками передбачає такі форми як тестування та анкетування, які дозволяють

виявити найбільш актуальні проблеми для батьків; психолого-педагогічне консультування і освіта батьків, що має на увазі ознайомлення з психолого-педагогічними, фізіологічними і віковими особливостями вихованця, педагогічна та психологічна допомога; проведення майстер-класів, круглих столів, які формують у батьків прагнення до успішного розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку [9, 17, 23].

Запропоновані форми роботи дозволяють батькам брати активну участь в корекційному процесі та передбачають встановлення між педагогами та батьками довірчих відносин, усвідомлення батьками ролі сім'ї у формуванні комунікативних навичок дошкільнят з порушенням інтелектуального розвитку.

ВИСНОВКИ

Проблема формування комунікативних навичок дошкільнят з порушенням інтелекту на всіх етапах розвитку освіти є актуальною, тому що успішність оволодіння процесом спілкування визначається стійкою сукупністю індивідуально-психологічних особливостей людини, що існують на основі комунікативних задатків.

Комунікативні навички є індивідуально-психологічними властивостями особистості дитини, що забезпечують їй умови для особистісного розвитку. У старшому дошкільному віці дитина може звертатися до іншого з проханням або питанням; адресувати своє звернення, вислухати, спокійно відповісти на звернення.

Дошкільники з порушенням інтелекту з великим труднощами взаємодіють з дорослими та дітьми, рідко проявляють ініціативу в ситуації діалогу. У формі спілкування переважає ситуативно-ділова. Порушується як поверхневий, так і глибинний рівень розуміння мовлення. Спілкування обмежено побутовими і життєвими ситуаціями, які багаторазово повторюються.

Наявність специфічних змін емоційно - вольової сфери визначає особливість змін у комунікативному розвитку. Це виражається у відсутності в дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом можливості реалізації потреби в спілкуванні, що створює в групі ситуацію соціального вакууму. Труднощі, які виникають в процесі комунікативної діяльності пояснюються і низьким рівнем розвитку мовлення. Діти замкнені, нерішучі, боязкі. Спостерігаються специфічні риси мовної і загальної поведінки: уповільнене включення в ситуацію спілкування, обмежена контактність, невміння підтримувати бесіду, слухати та сприймати звернене мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр. Волгоград, 2001. 168 с.
2. Бабич Н. М. Методика дослідження стану сформованості комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип. 6. С. 25–29.
3. Бабич Н.М. Формування комунікативних навичок у дітей з порушенням зору та інтелекту як проблема сучасної корекційної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* - 2013. - Вип. 23. - С. 8-10.
4. Висоцька А.М. Реалізація завдань соціального розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю: Зб.наукових праць*: Київ, 2013. Вип.8. С.132-139.
5. Висоцька А.М. Теоретичні засади змісту виховної роботи з соціального розвитку розумово відсталі дитини дошкільного віку. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології*: зб.наук.праць. Київ, 2012. С.30-40.
6. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика. 1991.- 425 с.
7. Гаврилов О. В. Організація роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю на сучасному етапі. *Вісник. Кам'янець-Подільського національного університету. Корекційна педагогіка і психологія.* Кам'янець-Подільський, 2008. Вип. 1. С. 46–57.
8. Гаяш О.В. Наукова концепція Л.С. Виготського про зв'язок навчання і розвитку та її втілення у корекційній психопедагогіці

сьогодення. Актуальні питання корекційної освіти. 2016. (<http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/> дата звернення 04.02.2021) .

9. Гладченко І. В. Технологія формування ігрових навичок сюжетно-рольової взаємодії у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць. Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю*. Київ. 2013. Вип. 8. С. 88–93.

10. Дегтяренко Т.М., Вавіна Л.С. Корекційно- реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами. Навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2008 с.

11. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку . – Черкаси: ЧОПООП ЧОР, 2012. – 32с.

12. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативно – личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Е. Дмитриева. – Н. Новгород, 2005. – 54 с.

13. Емельянова И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта. *Образование и наука*. 2008. № 1 (58). С. 86-94.

14. Зак Г. Г. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью в процессе социально- бытовой деятельности. *Специальное образование: Научно- методический журнал / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т» ; Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, - 2010. - №1. – С. 32.*

15. Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Як навчати дітей з порушеннями психофізичного розвитку. АПН України, Укр. наук.-метод. центр практик. психології і соц. роботи, Всеукр. громад. соц.-політ. об-ня "Нац. Асамблея інвалідів України". Київ : Ніка-Центр, 2003. - 68с.

16. Канарова О.В. Умови формування комунікативних вмінь і навичок у дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск . LXII. Том 1. 2016. С.63-66.

17. Кашуба Л. В. Мовленнєво-комунікативний розвиток молодших школярів із ЗПР засобами ейдетичних методик. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. відп. за ред.: В. І. Бондарь, В. В. Засенко. Київ., 2005. Вип. 6. С. 123-127.

18. Кумова. И. А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни. *Журнал «Гуманитарные и социально экономические науки»*. 2004, №1. – С.35-41.

19. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. — 144с.

20. Малашевич Т.В., Зелінська-Любченко К.О. Особливості комунікативних умінь та шляхи їх формування у молодших школярів із порушеннями інтелекту. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми. – 2017. С.85-88.

21. Маллер А.Р. Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Москва: Педагогика, 2003. 208.

22. Мамкина И.Н. Особенности коммуникативной деятельности у детей с нарушением интеллекта. *Коррекционная педагогика*. С.46-53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikativnoy-deyatelnosti-u-detey-s-narusheniem-intellekta/viewer> (дата звернення 06.03.2021.).

23. Марковская Т.В. Развитие коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в театрализованной деятельности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-deyatelnosti-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-intellektualnoy-nedostatochnostyu-v-teatralizovannoy> (дата звернення 03.02.2021.).

24. Матвєєва М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навч.-метод. посіб.: Кам'янець-Подільський державний університет. Кам'янець-Подільський. 2005. – 164 с.

25. Міненко А.В. До проблеми досліджень особистості дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю (за науковою спадщиною Г.М. Мерсіянової) Галина Мерсіянова: Життєві віхи. Науковий шлях: Науково-методичний посібник.. Київ: Фенікс, 2014. С.195-202.

26. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець - Подільський. 2014. – 260 с.

27. Мухина В. С. Возрастная психология . М. : Академия, 1998.-283 с.

28. Омарова, П. О. Методика формування навчальних умінь у умовно відсталих першокласників. *Научный журнал «Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена»*. – 2009. №109. С. 157–163.

29. Омельченко М. С. Дослідження сформованості комунікативних навичок у дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. Актуальні питання корекційної освіти. 2016. ([http://aqce.com.ua/download/publications/85/94.pdf/](http://aqce.com.ua/download/publications/85/94.pdf) дата звернення 04.02.2021).

30. Пахомова Н. Г. Методологічні основи та структурні компоненти педагогічних технологій корекційної роботи. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 81–85.

31. Проскурняк Олена Розвиток комунікативності дошкільників з легким та помірним ступенем розумової відсталості. Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки. С.247-252.
32. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Издательство, 2002. – 720 с.
33. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Підручник. – Ч. I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 238 с.
34. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини. Матвеева М.П., Хохліна О.П. . – Київ: Знання, 2008. – 359 с.
35. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. – Мн.: Нар. асвета, 1989.— 64 с.
36. Смирнова, Е. О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – Москва: – 2015. – 158 с.
37. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) – Москва: Классикс стиль, 2003. – 160 с.
38. Трикоз С.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) – Київ: 2012. – 112 с.
39. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Підручник.– Київ: Центр учбової літератури, 2008. — 224.
40. Хохліна О.П. Виготський Л.С. про розвиток розумово відсталих дітей. *Педагогіка і психологія*. – 1997. – № 2 (15). – С. 186-193.

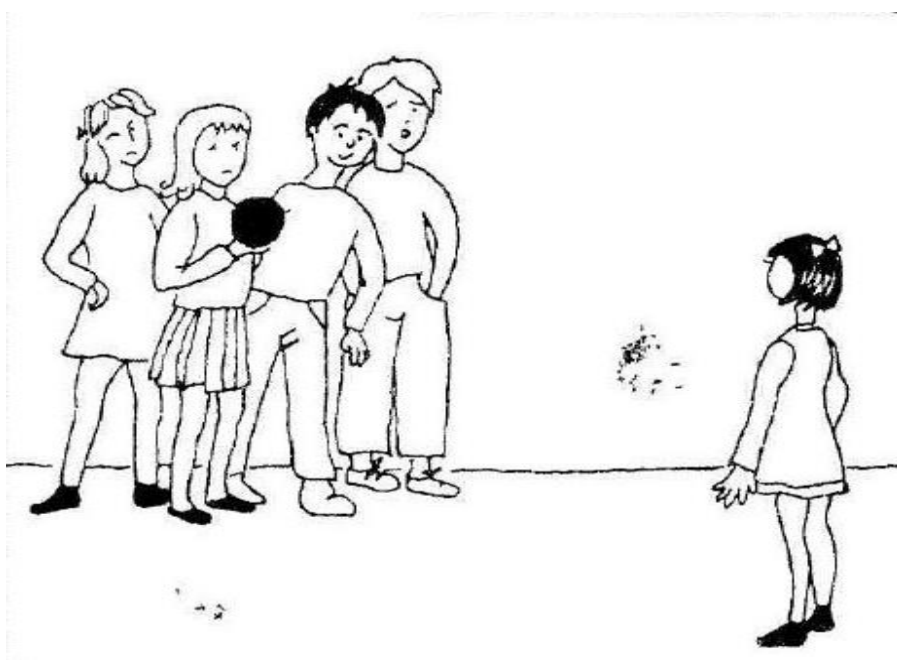
41. Хузеева Г. Р., Быковская Е. В., Трошина А. А. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста Москва: ВЛАДОС, 2014. – 80 с.

42. Шипицына, Л. М. Албука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет.). Москва: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2003. –384 с.

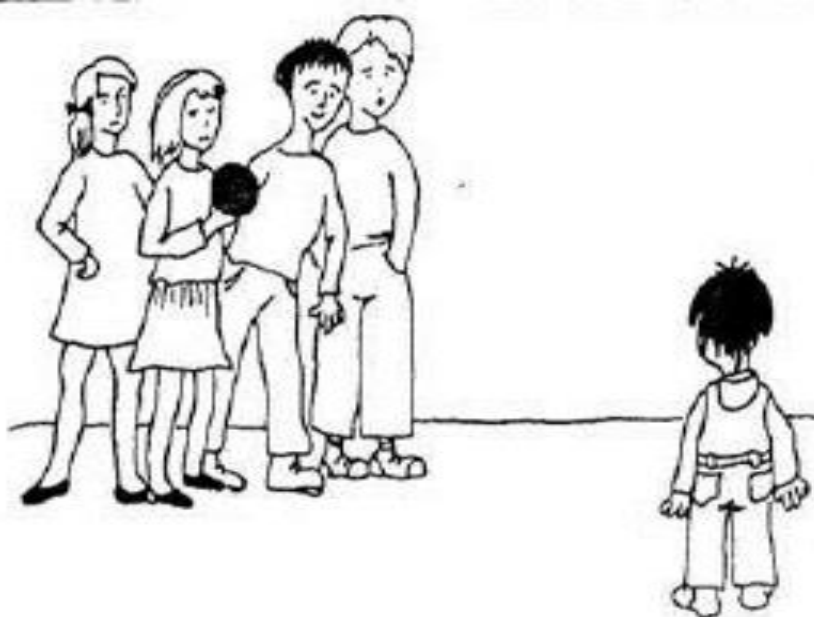
Додаток А
Стимульний матеріал до методики «Картинки»
(Сми рнової О. О., Калягіної О.О.)

1. Група дітей не приймає однолітка в гру.

А) Варіант для дівчат



Б) Варіант для хлопців

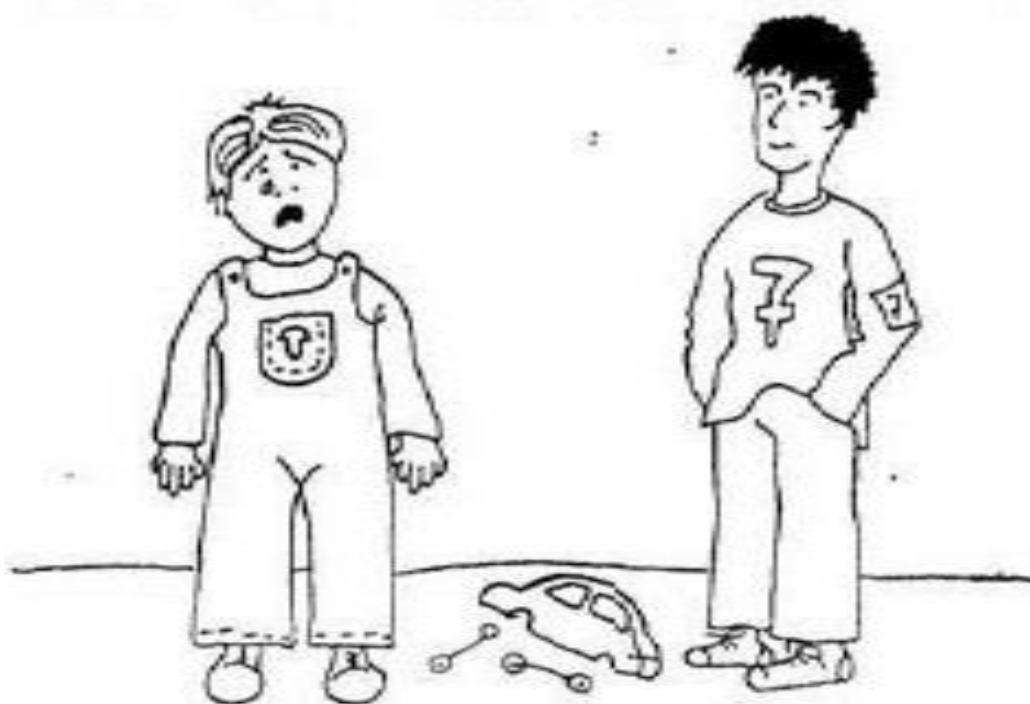


2. Одноліток зламав іграшку.

А) Варіант для дівчат



Б) Варіант для хлопців



3. Однолітки забрали іграшку.

А) Варіант для дівчат



Б) Варіант для хлопців

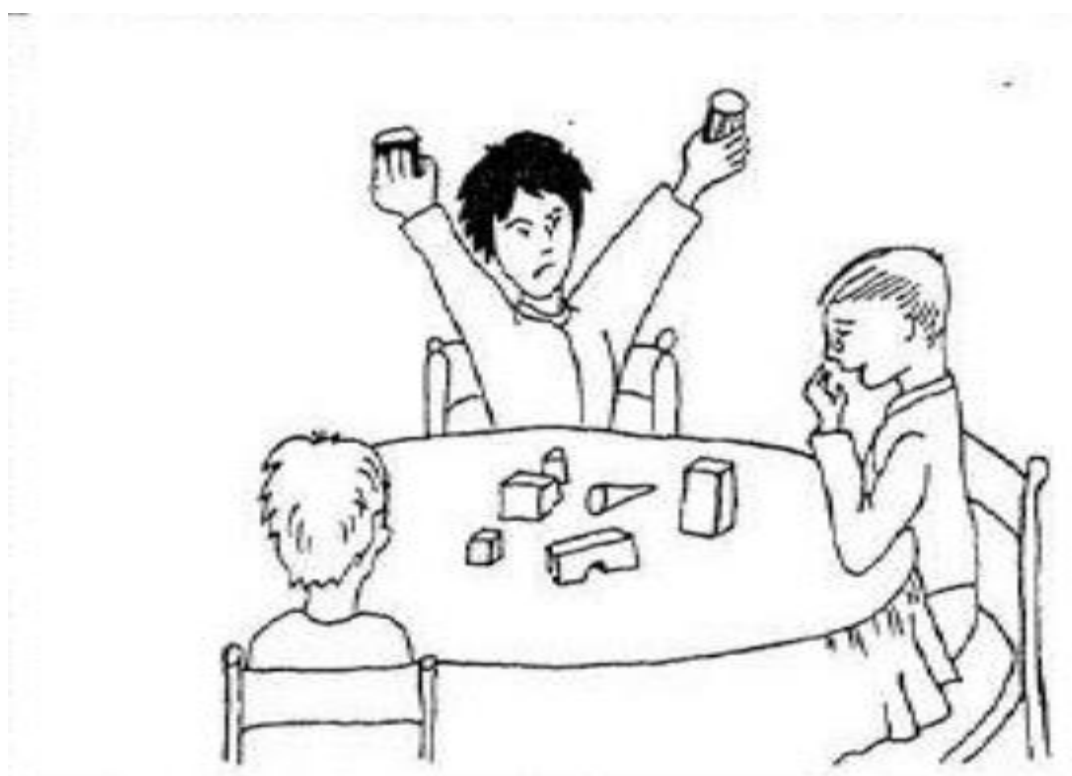


4. Однолітки зламали побудову з кубиків.

А) Варіант для дівчат



Б) Варіант для хлопців



Додаток Б.

Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету

Я, Стеценко Анастасія Андріївна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.



15 квітня 2021 рік

_____ (дата)

_____ (підпис)

Анастасія СТЕЦЕНКО

(ім'я, прізвище)