НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв

Кафедра мов і методики її викладання

Кваліфікаційна робота
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 012 Дошкільна освіта
на тему:

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Виконала:
студентка VI курсу, 63 групи
Спеціальності 012
«Дошкільна освіта»
Присяжна Вікторія Ігорівна

Науковий керівник:
к. пед. н., доцент
Мамчич Олена Борисівна

Чернігів – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП ……. 4

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ…… 8

1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку …….. 8

1.2. Особливості спілкування дітей із затримкою психічного розвитку..... 17

1.3. Комунікативні проблеми у дітей із затримкою психічного розвитку з розладами аутичного спектру ……. 26

1.4. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку в нормі …… 31

Висновки до розділу 1……... 46

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ЧЕТВЕРТОГО РОКУ ЖИТТЯ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ …… 48

2.1. Етапи та організація дослідження розвитку комунікативних навичок у дітей четвертого року життя з затримкою психічного розвитку …….. 48

2.2. Визначення рівня розвитку комунікативних навичок у дітей четвертого року життя з затримкою психічного розвитку та в нормі…… 53

2.3. Дослідно-експериментальна робота з розвитку комунікативних умінь і навичок у дітей четвертого року життя з затримкою психічного розвитку ……... 62

2.4. Динаміка рівня розвитку комунікативних навичок у дітей четвертого року життя з затримкою психічного розвитку ……... 69

Висновки до розділу 2 …….. 77

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ …… 79

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ …… 84

ВСТУП

Неможливо уявити існування людства без комунікативної діяльності. Незалежно від статі, віку, освіти, соціального стану, територіальної та національної приналежності і багатьох інших чинників, що характеризують людську особистість, ми постійно запитуємо, передаємо і зберігаємо інформацію, тобто активно займаємося комунікативною діяльністю [2].

Сфера комунікації - необхідна частина соціального простору, в якому існує особистість. Саме в сфері комунікації людина здійснює і свої професійні, і особисті плани. Тут вона отримує підтвердження свого існування, підтримку і співчуття, допомогу в реалізації життєвих планів і потреб. Тому комунікативні вміння і навички - це інструмент, який забезпечує успішну діяльність суб'єкта в сфері комунікації. Крім того, конструктивне спілкування є показником культури особистості в цілому.

Спілкування з дорослими і однолітками є важливим фактором психічного розвитку дитини дошкільного віку. У дослідженнях Гойхман О.Я. [17], Жукова Ю.М. [18], Леонтьєва А.А. [29], Лісіної М.І. [31], Маркової А.К. [38] відзначається, що здатність до встановлення взаємовідносин розглядається як специфічна форма активності суб'єкта. У спілкуванні люди розкривають свої особистісні якості. Лисина М.І. [31], Маркова А.К. [38] підкреслюють, що в процесі спілкування проявляються не тільки особистісні якості суб'єкта, але й процес спілкування впливає на їх формування і розвиток. Це пояснюється тим, що під час комунікації людина засвоює загальнолюдський досвід, цінності, знання і способи діяльності. Вважаємо, що таким чином людина формується як особистість і суб'єкт діяльності. У цьому сенсі спілкування стає найважливішим фактором розвитку особистості.

Л. Виготський, на основі експериментальних матеріалів, довів, що дитяче мовлення з перших своїх виявів є соціалізованим, воно існує як засіб спілкування з іншими людьми [9].

Дослідженнями науковців А. В. Запорожець, М. І. Лісіної [53], Є.О. Смирнової [34], Д. Б. Ельконіна [23] та ін. встановлено, що комунікативна діяльність зароджується і найбільш інтенсивно розвивається в дитячому віці Від народження дитина живе серед людей і вступає з ними в різні відносини. Її комунікативні зв'язки активно формуються в дошкільному віці.

Отже, комунікація, на думку психологів - це вміння і навички спілкування з людьми, від яких залежить успішність людей різного віку, освіти, різного рівня культури і психологічного розвитку, а також мають різний життєвий досвід і відрізняються один від одного комунікативними здібностями.

Комунікативні навички - це характеристика особливостей орієнтації людини в комунікаційних процесах, що відображає ступінь адекватності розуміння їм інтенціональності (основних смислових домінант) комунікатора (Т.М. Дридзе) [62].

На сьогодні, затримка психічного розвитку є однією з найбільш поширених форм психічної патології дитячого віку. Діти із затримкою психічного розвитку становлять майже четверту частину дитячої популяції.

Науковці М.С. Певзнер [46], Є.С. Слепович [56], Р.Д. Тригер [62], У.В. Ульєнкова [59] та ін. відзначають недостатність розвитку спілкування у дітей із ЗПР, його незрілість, яка виявляється в ситуативності поведінки. Р.Д. Тригер результати досліджень з комунікативної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку висвітлив у своїй роботі «Психологічні особливості соціалізації дітей з затримкою психічного розвитку».

На нашу думку, незважаючи на значну кількість наукових праць, які розкривають проблему оптимізації корекційно- педагогічної роботи з даною категорією дітей, на сьогодні немає цілісного уявлення про закономірності становлення у них навичок комунікації, недостатньо вивчені умови, що сприяють повноцінному формуванню цих умінь.

Таким чином, **мета** даного **дослідження**: вивчення особливостей розвитку комунікативних навичок дітей четвертого року життя з затримкою

психічного розвитку в порівнянні з нормою та визначення методів і прийомів цілеспрямованого формування в них спроможності оволодіння навичками спілкування в спеціально створених педагогічних умовах.

Предмет дослідження: процес розвитку комунікативних умінь і навичок дітей четвертого року життя з затримкою психічного розвитку.

Об'єкт дослідження: комунікативна діяльність дітей із затримкою психічного розвитку молодшого дошкільного віку.

Відповідно до предмету, мети визначені наступні **завдання дослідження**:

- проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження;

- дослідити особливості розвитку комунікативних навичок дітей четвертого року життя із затримкою психічного розвитку дошкільного віку. і в нормі;

- розробити методичні рекомендації для педагогів груп з розвитку методика Е.О. Смирнової, А.Г. Рузской [60], педагогічний експеримент;

- кількісний аналіз комунікативних навичок у дітей четвертого року життя із затримкою психічного розвитку дошкільного віку.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз і узагальнення психолого-педагогічної та методичної літератури, метод теоретичного аналізу і синтезу;

- емпіричні: порівняння, вимірювання, педагогічний експеримент, статистична обробка результатів.

База дослідження: дошкільний заклад освіти №8, м. Славутич. У дослідженні брало участь 2 інклюзивні групи дітей четвертого року життя, з них 6 дітей із затримкою психічного розвитку. Контрольну групу склали діти з мовною нормою четвертого року життя в кількості 10 чоловік.

Теоретична значимість дослідження полягає в узагальненні теоретичного і практичного матеріалу в рамках проблеми дослідження.

Практична значимість дослідження полягає в розробці методичних рекомендацій для вихователів інклюзивних груп з розвитку комунікативних навичок дітей четвертого року життя із затримкою психічного розвитку.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з роздлів, загального висновку, списку використаної літератури (67 джерел). Загальний обсяг дипломної роботи – 88 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку

Затримка психічного розвитку (ЗПР) відноситься до "прикордонної" форми порушення розвитку дитини. При цьому глибина пошкоджень та ступінь незрілості може бути різною. Діти із затримкою психічного розвитку є найбільш складними в діагностичному відношенні, особливо на ранніх етапах розвитку.

Ми як практики погоджуємось щодо причин виникнення затримки психічного розвитку поділяючи погляди вчених (М.С. Певзнер [46], Т.А. Власова, В. І. Лубовский, Л. І. Переслені [36], З.І. Калмикова [38]).

Існує багато трактувань поняття затримка психічного розвитку. На нашу думку найбільш точним є наступне: затримка психічного розвитку (ЗПР) – це уповільнення темпів розвитку, що виражається у недостатньому загальному запасі знань, незрілості мислення, переважанні ігрових інтересів, швидкому пересиченні інтелектуальною діяльністю.

Затримка психічного розвитку часто виявляється під час вступу дитини до школи і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малої інтелектуальної цілеспрямованісті, переважання ігрових інтересів, швидкою перенасиченостю в інтелектуальній діяльності [35]. У дітей поняття ЗПР є психолого-педагогічнм поняттям, тому що воно свідчить про наявність відставання в розвитку психічної діяльності дитини. Ураховуючи наш практичний досвід, ми згодні, що термін «затримка» підкреслює тимчасову (невідповідність рівня психічного розвитку за віком) і одночасно в значній

кількості випадків тимчасовий характер відставання, яке з віком тим успішніше долається, ніж раніше діти з даною патологією потрапляють в адекватні для них умови виховання і навчання [22].

Безумовно, основною причиною ЗПР є слабко виражені (мінімальні) органічні ушкодження мозку дитини або вроджені, або отримані у внутрішньоутробному, природовому, а також в ранньому періоді її життя. Ми у своїй практичній роботі спостерігаємо, що затримка психічного розвитку також виникає і в результаті ослаблення центральної нервової системи інфекціями, хронічними соматичними станами, інтоксикацією, травмами головного мозку, порушеннями ендокринної системи. Як бачимо, іноді у появі синдрому ЗПР істотну роль грають і конституціональні чинники, і органічна недостатність нервової системи генетичного походження, і тривалі несприятливі умови виховання тощо. Несприятливі соціальні чинники теж можуть погіршувати процес відставання в розвитку, але не є єдиною чи головною причиною затримки психічного розвитку [29], адже однією з характерних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку є нерівномірність формування різних сторін психічної діяльності дитини.

Варто зауважити, що однією з характерних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку є нерівномірність формування різних сторін психічної діяльності дитини. Так, зокрема, М.С. Певзнер [46] зазначає, що всім дітям із затримкою психічного розвитку властиво зниження уваги і працездатності. І ми теж вважаємо, що у деяких дітей максимальна напруга уваги спостерігається на початку будь-якої діяльності, а потім вона неухильно знижується. У інших - зосередження уваги відзначається лише після того, як вони виконали деяку частину завдання. Наш досвід свідчить, що постійно зустрічаються діти з ЗПР, яким властива нестійкість, періодичність в зосередженні уваги. Для цієї категорії дітей характерно зниження довгострокової і короткочасної пам'яті, довільного і мимовільного запам'ятовування, низька продуктивність і недостатня стійкість

запам'ятовування (особливо при великому навантаженні); слабкий розвиток опосередкованого запам'ятовування, зниження при його здійсненні інтелектуальної активності [25]. Дослідженнями М.С. Певзнер і Т.А. Власової, точки зору яких ми, безумовно, поділяємо, виявлено, що дітям з ЗПР необхідно більше часу, ніж їх однолiткам, які не мають аномалій розвитку, для прийому і переробки сенсорної інформації [46].

Ми наголошуємо, що вивчення особливостей розумової діяльності дітей із затримкою психічного розвитку доводить, що значні труднощі виникають у них при виконанні завдань, що вимагають саме словесно-логічного мислення. Наочно-дієве мислення виявляється порушеним в значно меншому ступені, а найбільшою мірою страждає наочно-образне мислення, їхньому наочно-образному мисленню притаманна недостатня рухливість образів-уявлень. Як правило, словесно сформульовані завдання, які стосуються ситуацій, що є близькими дітям із затримкою психічного розвитку, вирішуються ними на досить високому рівні. За нашим переконанням, прості завдання, засновані навіть на наочному матеріалі, але відсутні в життєвому досвіді дитини, викликають значні труднощі [22],

Мовлення дітей із затримкою психічного розвитку також має ряд особливостей, а саме: а) їхній словник, зокрема активний, є значно звуженим; б) поняття не є достатньо точними; в) ряд граматичних категорій в їх мовленні взагалі відсутній.

В цілому ж затримка психічного розвитку, за класифікацією С.Г. Шевченка, яку ми використовуємо в практичній роботі, має декілька основних клініко-психологічних форм: конституціонального походження, соматогенного походження, психогенного походження і церебрально-органічного генезу. Оскільки кожній із цих форм притаманні свої особливості, динаміка, прогноз у розвитку дитини, ми вважаємо за потрібне зупинитися детальніше на кожній із цих форм [19].

Отже, розглянемо затримку психічного розвитку конституційного походження - так званий гармонійний інфантилізм (неускладнений психічний

і психофізичний інфантилізм). Ми бачимо, що при цій формі відзначається така структура особистості, за якої емоційно-вольова сфера перебуває ніби на ранній стадії розвитку, а саме: переважає емоційна мотивація поведінки, підвищений фон настрою, незрілість особистості в цілому, легка сугестивність, мимовільність всіх психічних функцій. При переході до шкільного віку для дітей зберігається значна перевага ігрових інтересів; риси емоційно-вольової незрілості часто поєднуються з інфантильним типом статури; дитина за своєю психічною і фізичною зовнішністю відповідає більш ранньому етапу вікового розвитку, як правило, причиною такого стану є чинники генетичного характеру. Ми теж вважаємо, що часто виникнення цієї форми ЗПР може бути пов'язано з негрубими обмінно-трофічними розладами, тому дітям з цією формою ЗПР практично не потрібна спеціальна допомога, оскільки з часом відставання згладжується, проте навчання в школі з 6-річного віку для них не є раціональним [19].

Затримка психічного розвитку соматогенного походження з проявами стійкої соматичної астенії і соматичної інфантилізації. Дана форма виникає внаслідок тривалої соматичної недостатності різного генезу (хронічні інфекції, алергічні стани, вроджені та набуті вади внутрішніх органів і ін.). У виникненні затримки психічного розвитку у цієї групи дітей велика роль належить стійкій астенії, що знижує не тільки загальний, а й психічний тонус. Велике значення мають соціальні чинники, що призводять до появи різних невротичних нашарувань (невпевненість, боязкість, примхливість, відчуття фізичної неповноцінності). Погіршує стан дитини режим обмежень і заборон, в якому вона постійно перебуває. Дітям з цією формою затримки психічного розвитку разом з психолого-педагогічним впливом потрібна і медична допомога, періодичне перебування в спеціалізованих центрах [35].

Затримка психічного розвитку психогенного походження (патологічний розвиток особистості по невротичному типу, психогенна інфантилізація). Ця форма найчастіше виникає в результаті несприятливих умов виховання дитини (неповна або неблагополучна сім'я). Звичайно,

соціальний характер даної аномалії розвитку не виключає її початкової патологічної структури. Несприятливі соціальні умови, довго впливають і надають травмуючий вплив на психіку дитини, сприяють виникненню стійких відхилень у її нервово-психічній сфері. Цю форму затримки психічного розвитку треба вміти відрізняти від педагогічної занедбаності, що виявляється перш за все в обмежених знаннях і уміннях дитини внаслідок нестачі інтелектуальної інформації. Така затримка психічного розвитку спостерігається при аномальному розвитку особистості на зразок психічної нестійкості, зумовленої проявами гіпоопіки і гіперопіки. У дитини в умовах бездоглядності (гіпоопіки) не формується довільна поведінка, не стимулюється розвиток пізнавальної активності, не формуються пізнавальні інтереси. Патологічна незрілість емоційно-вольової сфери поєднується з недостатнім рівнем знань і бідністю уявлень. Розвиток дитини в умовах гіперопіки (надмірної, зайвої опіки) веде до виникнення у неї таких негативних рис особистості, як відсутність або недостатність самостійності, ініціативності, відповідальності. Діти з такою формою ЗПР не здатні до вольових зусилль, у них відсутня довільна форма поведінки. Всі ці прояви ведуть до того, що дитина виявляється непристосованою до життя і тривалий час буде постійно потребувати допомоги [19].

Патологічний розвиток особистості по невротичному типу спостерігається у дітей, які виховуються в умовах, де панують грубість, деспотичность, жорстокість, агресивність. Дана форма ЗПР часто зустрічається у дітей, позбавлених сім'ї. У них відзначається емоційна незрілість, низька активність. Психічна нестійкість поєднується з затримкою формування пізнавальної діяльності.

Затримка психічного розвитку церебрально-органічного генезу (мінімальна мозкова дисфункція) займає основне місце в поліморфній групі затримки психічного розвитку. Діти з цією формою затримки психічного розвитку характеризуються стійкістю і виразністю порушень в емоційно-вольовій сфері і пізнавальної діяльності. Функціональні розлади центральної

нервової системи накладають відбиток на психологічну структуру цієї форми затримки психічного розвитку [36].

Клініко-психологічну структуру цієї форми затримки психічного розвитку характеризує поєднання рис незрілості і різного ступеня пошкодження ряду психічних функцій. Ознаки незрілості в емоційній сфері виявляються при органічному інфантилізмі, а в інтелектуальній - в недостатності сформованості окремих коркових функцій і в недорозвиненні регуляції вищих форм довільної діяльності.

Залежно від типу співвідношення рис органічної незрілості і пошкодження центральної нервової системи виділяють два клініко-психологічних варіанти затримки психічного розвитку церебрально-органічного генезу. При першому варіанті - у дітей виявляються риси незрілості емоційної сфери за типом органічного інфантилізму (негрубі церебростенічні і неврозоподібні розлади, ознаки мінімальної мозкової дисфункції, незрілість мозкових структур). Порушення вищих коркових функцій мають динамічний характер, обумовлений їх недостатньою сформованістю і підвищеною виснаженістю. Регуляторні функції особливо слабкі в ланці контролю.

При другому варіанті - домінують симптоми пошкодженості: виражені церебростенічні, неврозоподібні, психопатоподібні синдроми. Неврологічні дані відображають вираженість органічних розладів і значну частоту вогнищевих порушень. Спостерігаються також важкі нейродинамічні розлади (інертність, персівіраторні явища), дефицитарность коркових функцій, в тому числі їх локальні порушення. Дисфункція регуляторних структур проявляється в ланках і контролю, і програмування [36].

В першому варіанті даної форми затримки психічного розвитку прогноз більш сприятливий і в хороших соціальних умовах (благополучна сім'я і ін.) Таким дітям можна рекомендувати перебування в колі вихованців закладів дошкілльної освіти та загальної освіти в поєднанні з кваліфікованою педагогічною та психологічною допомогою.

При другому варіанті цієї форми дефекту діти потребують суттєвої психолого-педагогічної корекції. Така корекція в ряді випадків може бути забезпечена тільки в умовах спеціальних освітніх установ для дошкільнят і школярів із затримкою психічного розвитку або в спеціальних групах дитячого садка або класів корекційно-розвиваючого навчання загальноосвітніх шкіл [10].

Більшість психологічних особливостей затримки психічного розвитку можна спостерігати вже на ранніх етапах життя дитини. Діти з мінімальною мозковою дисфункцією неспокійні, дратівливі, часто кричать безпричинно. У них спостерігається порушення сну і бадьорісті, сну і харчування. Вони довго не засинають, мало сплять, погано і мало їдять. Невиспана і голодна дитина знаходиться в стані постійної втоми і напруги. Активність немовляти підвищена і не завжди цілеспрямована. Сприйняття світу більш хаотичне, ніж у нормотипової дитини. Сенсомоторний розвиток йде із запізненням, тому у неї вчасно не формуються адекватні реакції на зовнішні подразники. Часто спостерігається порушення моторно-рухових здібностей: рухи нескоординовані, незграбні, неконтрольовані. Діти надмірно рухливі й імпульсивні. У них нерідко виникає почуття страху, тривоги, побоювання [32].

Психологічні прояви, властиві дошкільному віку, у дітей із затримкою психічного розвитку неповноцінні. Так, ігрова діяльність недостатньо сформована. Діти з затримкою психічного розвитку надають перевагу найпростішим іграм, характерна ж для старшого дошкільного віку рольова гра, яка вимагає виконання певних правил, проводиться ними в обмеженій формі: діти зісковзують на стереотипні дії, часто просто маніпулюють іграшками. В цілому гра носить процесуальний характер. Фактично дошкільнята з затримкою психічного розвитку не приймають відведеної їм ролі і не виконують функцій, покладених на них правилами гри. Вони не виявляють інтересу до ігор за правилами, які мають важливе значення в підготовці до навчальної діяльності. Такі діти віддають перевагу рухливим

іграм, властиві більш молодшому віку. Взаємовідносини з дорослими не відповідають вимогам. Дошкільнята з затримкою психічного розвитку не тримають дистанцію з дорослими, можуть поводитися нав'язливо, безцеремонно, в процесі знайомства найчастіше обстежують дорослого як неживий предмет. Вони рідко зав'язують тривалі і глибокі відносини зі своїми однолітками [28].

У дітей із затримкою психічного розвитку В.І. Лубовский відзначає слабкість словесної регуляції дій [36]. Тому методичний підхід передбачає розвиток усіх форм опосередкування - використання реальних предметів і предметів-замінників, наочних моделей, а також розвиток словесної регуляції. У цьому плані важливо вчити дітей супроводжувати промовлянням свої дії, підводити підсумок - давати словесний звіт, а на більш пізніх етапах роботи - складати інструкції для себе і для інших, а саме навчати діям планування. Розглядаючи психологічну структуру затримки психічного розвитку в дошкільному віці, Е.С. Слепович [56] вказує на її основні ланки - недостатню сформованість мотиваційно-цільової основи діяльності, сфери образів уявлень, недорозвинення знаково-символічної діяльності. Всі названі особливості найбільш яскраво проявляються на рівні ігрової діяльності. У дітей із затримкою психічного розвитку знижений інтерес до гри та іграшок, задум гри виникає з труднощами, сюжети ігор тяжіють до стереотипів, переважно побутового характеру. Рольова поведінка відрізняється імпульсивністю, наприклад, дитина збирається грати в «Лікарню», із захопленням одягає білий халат, бере валізку з «інструментами» і йде ... в магазин, так як її зацікавили барвисті атрибути в ігровому куточку «магазин» і діяльність інших дітей. Несформована гра і як спільна діяльність: діти мало спілкуються між собою під час гри, ігрові об'єднання нестійкі, часто виникають конфлікти, колективна гра не складається. У дітей із затримкою психічного розвитку, в порівнянні з нормотиповими дітьми , рівень розвитку ігрової діяльності досить низький і потребує корекції.

Незрілість емоційно-вольової сфери дітей з ЗПР обумовлює своєрідність формування їхньої поведінки, і особистісні особливості. Страждає сфера комунікації. За рівнем комунікативної діяльності діти відстають від нормально зростаючих дітей. Так, дослідження Е.Е. Дмитрієвої [12] показали, що старші дошкільнята із затримкою психічного розвитку не готові до позаситуативно-особового спілкування з дорослим. На відміну від своїх нормотипово зростаючих однолітків вони досягають лише рівня ситуативно-ділового спілкування. Ці факти необхідно враховувати при побудові системи педагогічної і психологічної корекції.

Відзначаються проблеми в формуванні морально-етичних якостей - страждає сфера соціальних емоцій, діти не готові до «емоційно теплих» відносин з однолітками, можуть бути порушені емоційні контакти з близькими дорослими, діти слабо орієнтуються в морально-етичних нормах поведінки [13].

При затримці психічного розвитку ускладнений соціальний розвиток дитини, її особистісне становлення - формування самосвідомості, самооцінки, системи «Я». У старшому дошкільному віці така дитина безініціативна, її емоції недостатньо яскраві, вона не вміє висловити свій емоційний стан, не може у розуміти стан інших людей. Вона не може регулювати свою поведінку на основі засвоєних норм і правил, не готова до вольової регуляції поведінки.

Таким чином, затримка психічного розвитку охоплює всю психічну сферу дитини, і, по суті, є системним дефектом. Тому процес навчання і виховання повинен вибудовуватися з позицій системного підходу. Необхідно сформувати повноцінну основу для становлення вищих психічних функцій і забезпечити спеціальні психолого-педагогічні умови, необхідні для їх формування.

При цьому слід враховувати, що при затримці психічного розвитку порушення мають поліморфний характер, їх психологічна структура складна. Виразність ушкоджень і (або) ступінь несформованості психічних функцій

може бути різною, можливі різні поєднання збережених і несформованих функцій, цим і визначається різноманіття проявів затримки психічного розвитку в дошкільному віці.

Якщо нормально зростаюча дитина засвоює систему знань і піднімається на нові сходинки розвитку в повсякденному спілкуванні з дорослими (при цьому активно працюють механізми саморозвитку), то при затримці психічного розвитку кожен крок може здійснюватися тільки в умовах цілеспрямованого формування кожної психічної функції з урахуванням їх взаємодії і взаємовпливу.

1.2 Особливості спілкування дітей із затримкою психічного розвитку

Науковці А.В. Запорожець [53], М.І. Лісіна [32], Е.О. Смирнова [34], Д.Б. Ельконін [23] та ін. відзначають, що міжособистісні відносини зароджуються і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці. Від самого народження дитина живе серед людей і вступає з ними в різні відносини. Найактивніше комунікативні зв'язки формуються в дошкільному віці.

Спілкування - комунікативна діяльність, процес специфічного контактування обличчям в обличчя, яке може бути спрямоване не тільки на ефективне вирішення завдань спільної діяльності, а й на встановлення особистісних відносин і пізнання іншої людини [26]. В зв'язку з цим, найбільш широке поширення набула точка зору, в основі якої лежить розуміння спілкування як комунікативної діяльності. Ця точка зору склалася отримала широкий розвиток в працях А.В. Запорожця [46], А.А. Леонтьєва [28], М.І. Лісіної [32], Б.Ф. Ломова [35], Д.Б. Ельконіна [55] та ін.

У дітей з затримкою психічного розвитку надзвичайно повільно утворюються і закріплюються мовні форми, відсутня самостійність в мовленнєвій творчості; у них спостерігається стійке фонетичне недорозвинення, домінування у мові іменників, недостатнє вживання дієслів,

слів що описують ознаки предметів та відносини між ними, знижена мовленнєва активність, спостерігається бідність мовного спілкування [54].

Діти з затримкою психічного розвитку, незважаючи на досить великий запас слів, щоб формувати висловлювання для спілкування з оточуючими, фактично позбавлені можливості словесної комунікації так, як засвоєні ними мовні засоби не розраховані на задоволення потреби в спілкуванні. Тим самим створюються додаткові труднощі для налагодження міжособистісних відносин.

Мовне спілкування формується у дошкільників із затримкою психічного розвитку досить спотворено. Здебільшого, в його основі лежать органічні, фізіологічні потребти дітей.

У віці 3-4 років діти з затримкою психічного розвитку надають перевагу грі, ніж спільній діяльності з дорослим. Це свідчить про низьку потребу в спілкуванні з оточуючими людьми [24]. Слабкий розвиток потреб соціального характеру призводить до того, що до кінця дошкільного віку діти з затримкою психічного розвитку з великими труднощами оволодівають засобами мовного спілкування навіть у тих випадках, коли у них є достатній словниковий запас і задовільне розуміння зверненого мовлення.

Заслуговує на увагу і той факт, що діти трьох-чотирьохрічного віку з затримкою психічного розвитку, поступаючи до інклюзивної групи дитячого закладу, виявляють невміння користуватися своєю мовою; вони мовчки діють з предметами та іграшками, вкрай рідко звертаються до однолітків і дорослих.

Тривале спостереження за вихованцями інклюзивної групи дитячого садка з затримкою психічного розвитку показало, що в ситуації неорганізованої ігрової діяльності вони користуються в основному двома формами спілкування. Для більшості дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку характерна позаситуативно-пізнавальна форма спілкування, деякі діти вдаються до ще більш елементарної ситуативно-ділової формі. У жодного з них не спостерігалася позаситуативно-

особистісна форма спілкування, яка є характерною для нормально зростаючих дітей того ж віку [30]. Нерідко діти з затримкою психічного розвитку намагаються уникнути мовного спілкування. У тих випадках, коли мовний контакт між дитиною і однолітком або дорослим виникає, він видається дуже короткочасним і неповноцінним. Це обумовлюється рядом причин. Серед них можна виділити (Л. І. Переслені [36]):

- швидка вичерпність спонукань, мотивацій 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 стараються вникнути в те, що їм говорять, тому їх мовні реакції виявляються неадекватними і не сприяють продовженню спілкування.

Експериментальні дані Е.С. Слепович свідчать про те, що у дітей із затримкою психічного розвитку в різних сферах їх діяльності переважає ділове спілкування з дорослими [56]. У грі деяку роль відіграють особистісні контакти, а звернень до дорослих, пов'язаних з пізнанням навколишнього світу, вкрай мало. Ці дані збігаються з характеристикою поведінки обговорюваних дітей під час психолого-педагогічного обстеження, проведеного Е.С. Большаковою [10]. Автор підкреслює, що діти обережні в прояві своїх інтересів, в спілкуванні з дорослими відсутня жвавість, вони пасивні в грі. Навіть при незначних невдачах в роботі діти відмовляються від її продовження, замикаються, насторожуються.

Є.С. Слепович зазначає, що поза спеціально організованою допомогою у 3-річних дітей з затримкою психічного розвитку переважає ситуативно-ділова форма спілкування [56]. Цей рівень комунікації характеризує спілкування нормотипових дітей 3 років (М.І. Лісіна [33]). Дослідник відзначає, що дошкільнята з затримкою психічного розвитку з власної ініціативи досить рідко звертаються до незнайомого дорослого за оцінкою своєї діяльності. Разом з тим вони дуже чутливі до ласки, доброзичливого

ставлення, співчуття. Їм подобаються тактильний контакт (дотик руки, погладжування голови), посмішка, короткі недиференційовані вербальні оцінки («молодець», «хороший хлопчик»). Діти охоче йдуть на контакт, легше приймають допомогу, рідше посилаються на втому і відмовляються від запропонованої їм діяльності, якщо спілкування з дорослими має позитивну емоційну складову, створюється ситуація успіху, довіри.

Аналогічні дані отримала Є.Є. Дмитрієва [15]. Дослідником вивчалася реалізація вікових можливостей у формуванні спілкування з дорослими, що не перебувають з дитиною в родинних стосунках, у 3-річних дітей з затримкою психічного розвитку. В основі критеріїв формування комунікативної діяльності служили наявність тих чи інших форм спілкування, встановлених М.І. Лісіною та її однодумцями в онтогенезі нормально зростаючих дітей, а саме: ситуативно-особистісна форма спілкування (від народження до 6 місяців), ситуативно-ділова форма спілкування (від 6 місяців до 3 років), позаситуативно-пізнавальна форма спілкування (від 3 до 5 років) і позаситуативно-особистісна форма спілкування (від 5 до 7 років) [33].

Експериментальні дані, отримані О.С. Большаковою [10] показують значне відставання 3-річних дітей з затримкою психічного розвитку від вікових норм в розвитку спілкування з дорослими та дозволяють визначити якісну своєрідність формування у них комунікативної діяльності.

У дослідженні Л.І. Переслені виявлено, що при стихійному формуванні спілкування з незнайомими дорослими у більшості 4-х річних дітей з затримкою психічного розвитку воно знаходиться на ситуативно-діловому рівні, притаманному нормотиповим дітям більш раннього віку [36]. За рівнем формування комунікативної діяльності в аналогічних умовах у дошкільнят з інтелектом норма виявлено інший розкид фактичних даних: 83,9% дітей в спілкуванні з дорослими використовують позаситуативні форми. При цьому половина нормотипових 4-річок, які брали участь в експерименті, володіє позаситуативно-особистісною формою спілкування. Це, безперечно, є

характеристикою сприятливих суб'єктивних передумов до подальшого психічного розвитку, зокрема в процесі навчання.

Порівняльний аналіз фактичних даних дозволив отримати характеристики змісту комунікативної діяльності 3-річних дітей із затримкою психічного розвитку. Загальною їх підставою є незрілість мотиваційно-потребностної сфери. Навіть до 7 років у більшості таких дітей переважає прагнення до ігрової та практичної діяльності [37]. Провідне місце в спілкуванні з дорослими займають мотиви, що спонукають до оволодіння предметними, практичними діями. Відсутність вираженого інтересу до явищ фізичного світу визначає одноманітність пізнавальних контактів, їх поверхневий характер. Низький рівень пізнавальної активності дошкільників із затримкою психічного розвитку є причиною якісної своєрідності їх пізнавальних мотивів, а саме:

- нестійкість;
- відсутність широких і глибоких інтересів до явищ навколишнього світу;
- одноманітність і бідність пізнавальних контактів з дорослими.

У той же час спілкування нормотипово зростаючих дошкільників відрізняється прагненням до співпраці з дорослими, до узгодження зусиль, дій. Їх пізнавальні контакти різноманітні як за формою, так і за змістом: прохання почитати, повідомлення про свої враження, розповіді про побачене, питання про ті чи інші явища, події. Причому, дітей не задовольняє однозначна, поверхнева відповідь дорослих, вони намагаються уточнити, побільше дізнатися про причини різноманітних проявів, подій навколишнього світу.

Спілкування дошкільників із затримкою психічного розвитку характеризується низьким рівнем мовної активності. З власної ініціативи вони рідко звертаються до дорослих, використовуючи мовні засоби. Одночасне звернення до дорослого кількох дітей ускладнює виникнення і розвиток змістовних контактів. Дитина, як правило, не очікує своєї черги задати питання, що виникло у неї, показати свою роботу, а відходить від

вихователя. Можна припустити, що для цієї дитини є малозначущим спілкування з дорослими, які перебувають поза її сімейних зв'язків. Одноманітність по темі, функцій, змістом висловлювань відрізняє їх у всіх комунікативних ситуаціях. Є.Є. Дмитрієва показала, що в мовному спілкуванні з дорослими у дошкільників із затримкою психічного розвитку переважають «ситуативно-соціальні по тематиці, інформативно-констатуючі по функції і змісту висловлювання» [15]. Прикладами можуть служити такі судження, як «Це - хороші діти», «Дівчинка хороша, мамі дає спати », «Вітя розбив чашку». Під час обговорення з дорослими морально-етичних тем 6-річні діти із затримкою психічного розвитку в основному констатують дотримання або порушення однолітком правил поведінки: «Витер руки рушником», «Правильно сидить за столом» і т. п. Оцінки моральних якостей дорослих або однолітків присутні в мові цих дітей вкрай рідко.

У дослідженні У.В. Ульєнкова і Є.Є. Дмитрієвої [59] показано, що діти із затримкою психічного розвитку охоче співпрацюють з дорослим в грі. Однак в ситуації пізнавальної та особистісної розмови їм не комфортно, часто вони взагалі припиняють спілкування з дорослим. Звернення дитини до дорослого, як правило, пов'язано з бажанням привернути увагу до себе, переконатися, що дорослий його помічає, бачить, чує. При цьому більшість таких контактів діти встановлюють не вербальними, а жестово-мімічними або тактильними засобами. У даній роботі також виявлена кореляція між низьким рівнем спілкування дітей з вихователем, психологом і істотними труднощами при виконанні навчальних завдань. У таких дошкільників відзначається низький рівень самоконтролю на всіх етапах діяльності. Вони відчувають труднощі у вербалізації правил виконання завдання. Діти часто не досягають необхідного результату, проте при цьому дають неадекватно завищену оцінку своєї діяльності.

Спілкування з однолітками дошкільників із затримкою психічного розвитку відрізняється від спілкування нормотипово зростаючих дітей. Аналізуючи малюнки сім'ї дошкільнят 3-4 років, В.Б. Нікішина наголошує,

що брати і сестри грають більш важливу роль в емоційному житті дитини з затримкою психічного розвитку, ніж її однолітки, що розвиваються в нормі [41].

Інша картина комунікативної діяльності цих дітей з «чужими» однолітками вимальовується в тих поодиноких дослідженнях, в яких спілкування розглядається як одна з характеристик будь-якої діяльності дитини. Опис і аналіз спілкування в ігровій діяльності дошкільників 3-4 років, які відвідують молодшу групу спеціального закладу дошкільної освіти, наведені В.Б. Нікішиним [35]. З власної ініціативи діти із затримкою психічного розвитку не включаються в гру з однолітками. Деякі з них спостерігають за предметно-ігровими діями, малюванням, роботою з конструктором інших дітей групи. Організатором гри цих дошкільнят у всіх випадках є дорослий. Але і в цій ситуації повноцінної взаємодії молодших дошкільників не виявляється.

Є.С. Слепович підкреслює своєрідність співвідношення в іграх молодших дошкільників із затримкою психічного розвитку двох складових змісту сюжетної гри - практичної і соціальної [56]. Корекційна робота забезпечує повноцінне проведення сюжетних ігор, змістом яких є предметні дії. Перехід до ігор, основним змістом яких є відносини між людьми викликає значні труднощі. Діти відчувають труднощі в побудово рольовій поведінці, що вимагає певного рівня соціальної та комунікативної компетентності [56]. Світ відносин моделюється дітьми поверхнево, примітивно, часто просто неадекватно.

Порівняти рівень спілкування дошкільників із затримкою психічного розвитку та їх нормотипових однолітків можна, спираючись на дослідження М. І. Лісіної, О.О. Смирнової, А.Г. Рузскої, Л.Н. Галігузова [19, 21, 35]. Вони відмічають, що в дошкільному віці розвиток спілкування з однолітками проходить кілька етапів.

У 2-4 роки одноліток є партнером по емоційно-практичній взаємодії, яка грунтується на наслідуванні і емоційному зараженні дітей. Головна

комунікативна потреба - співучасть однолітка, яка виражається в паралельних діях дітей.

У 4-6 років виникає потреба в ситуативно-діловому співробітництві з однолітком. Співпраця, на відміну від співучасті, передбачає розподіл ігрових ролей і функцій, а значить, і врахування дій і взаємодій партнера. Змістом спілкування стає спільна діяльність (переважно - ігрова). На цьому ж етапі виникає потреба в повазі і визнанні однолітка.

У 6-7 років спілкування з однолітком набуває рис позаситуативності: воно будується не тільки в зв'язку з зовнішньою ситуацією, але і внаслідок вибіркових відносин між дітьми.

Подібні вікові та змістовні закономірності розвитку спілкування нормотипово зростаючих дошкільнят виявлені і Л.І. Переслені [47]. Вивчаючи соціальне спілкування дітей від 2 до 5 років в процесі гри, вона виділила 6 типів поведінки і відповідно 6 видів ігор дошкільнят.

1. Не ігрову поведінку: дитина не грається, але зайнята чимось таким, що викликає у неї швидко зникаючий інтерес.

2. Гра-спостереження: дитина спостерігає, як граються інші діти, часто задає їм питання, щось радить, хоча сама рідко вступає в гру.

3. Гра на самоті: дитина грається з іграшками наодинці, тільки зрідка звертається до інших дітей.

4. Паралельна гра: дитина грається одна, проте в безпосередній близькості від інших граючих дітей.

5. Пов'язана гра: дитина спілкується з однолітками, зайнятими подібною грою, але кожен чинить так, як йому хочеться. Характерним є не спільна гра, а лише обмін іграшками.

6. Спільна гра: діти об'єднуються в групу для досягнення будь-якої спільної мети або отримання певного результату.

За даними Л.І. Переслені, перші три типи (так звані ізольовані ігри) характерні для дітей у віці від 1 року до 3 років [47].

Дорослішаючи, діти менше грають на самоті і все більше тягнуться до однолітків. У цьому спілкуванні вони краще засвоюють соціальні норми поведінки. Вважаємо, що збільшення кількості групових ігор – драматизацій, побутових ситуацій у молодших дошкільників, ймовірно, пов'язано з їх більш розвиненою здатністю переводити увагу з себе на інших і усвідомленням причетності до справ однолітків.

Порівняння особливостей спілкування 3-4-річних дошкільників із затримкою психічного розвитку з усім віковим діапазоном характеристик спілкування нормотипових дошкільнят виявляє в основному істотні відмінності.

Молодші дошкільнята з затримкою психічного розвитку не цікавляться діяльністю однолітка (іноді короткий погляд в його бік). Звичайні діти вже в 2-3 роки, як правило, уважно стежать за діями однолітка, коментують їх.

На відміну від нормотипових, 3-4-річні дошкільнята, що відстають у розвитку, байдужі до оцінок однолітків на свою адресу, а також і до їх емоційних станів. У дітей із затримкою психічного розвитку немає явних переваг у спілкуванні з ровесниками, немає стійких пар, груп спілкування. Для них одноліток, що знаходиться поза сімейних відносин, не має суб'єктивної значущості. Тобто, «чужий» одноліток - об'єкт, що не має особистісного значення.

Таким чином, можна говорити про те, що спілкування дітей з затримкою психічного розвитку з дорослими знаходиться на більш низькому рівні розвитку, ніж у їх нормотипових однолітків. У дітей із затримкою психічного розвитку, незважаючи на вкрай низькі середні показники, які також свідчать про знижену потребу в спілкуванні, зберігається поступальний характер розвитку діяльності спілкування від нижчих форм до вищих. Спілкування між дітьми із затримкою психічного розвитку теж відрізняється цілим рядом особливостей від спілкування їх однолітків. Спілкування з однолітками у дітей з затримкою психічного розвитку носить епізодичний характер. Більшість дітей воліє гратися наодинці. У тих

випадках, коли діти грають удвох, їх дії часто носять неузгоджений характер. Сюжетно-рольову гру дошкільнят із затримкою психічного розвитку можна визначити скоріше як гру «поруч», ніж як спільну діяльність. Спілкування з приводу гри спостерігається в одиничних випадках.

1.3. Комунікативні проблеми у дітей із затримкою психічного розвитку з розладами аутичного спектру

Розлади аутичного спектру являють собою особливі поведінкові стани, до яких відносяться власне аутизм, синдром Аспергера і неспецифічні порушення психічного розвитку. Зазначені розлади пов'язані з порушеннями функціонування мозку, наслідком яких є труднощі комунікації як зовнішньої (соціальної), так і внутрішньої (на рівні міркувань та рефлексії).

Аналіз наукових досліджень показує, що зарубіжними та вітчизняними вченими (Е. Гарр, П. Хант, Т. Лейтон, Е. Шоплер, Л.Р. Вотсон, І. Ковалець, Є. Нікіфорова, О. Нікольська) накопичено певний досвід, який дозволяє стверджувати, що формування комунікативних навичок у дітей із розладами аутичного спектру є проблемою соціально-педагогічного та психологічного характеру, яка потребує практичного вивчення [30].

В. Помогайбо звертає нашу увагу на те, що дитячий аутизм - захворювання, ознаками якого є порушення спілкування дитини з навколишнім світом, насамперед з іншими людьми, мимовільна самоізоляція, що призводить до порушення розвитку емоційної сфери, мови, пізнавальних функцій та поведінки загалом [50].

Діти з аутизмом найчастіше відчувають труднощі із налагодженням комунікативної взаємодії як із навколишнім соціумом, так і з самими собою. Від самого народження в дитини не виникає мотивації до спілкування, а навпаки - спрацьовує установка на її руйнування. Нерозуміння значення комунікації є серйозною проблемою при аутизмі.

Спроби “проникнути” у світ дитини з аутичними розладами, залучити до контакту призводять до спалаху негативізму, тривоги, агресивних і самоагресивних проявів. Часто буває так, що коли батьки наближаються до дитини, вона не реагує на їхній голос, не посміхається у відповідь, а якщо посміхається, то у простір: її посмішка ні до кого не звернена. Важко упіймати погляд дитини, залучити її увагу. І надалі встановити зоровий контакт буває складно, дитина дивиться неначе повз людину, її погляд плинний, відчужений, водночас може справляти враження дуже розумного, осмисленого [55].

Комунікативні проблеми дитини з аутизмом тісно пов’язані з розвитком їх мовлення. Вона може не говорити або говорити щось сама собі. При цьому не використовує ні звуки, ні жести для спілкування іншими. Мовлення стереотипне і найчастіше звучить як безпосередня або відтермінована ехолалія, характерні прояви певної повторювальної вокалізації, скандована вимова, тягуча інтонація, лепет. Дитина часто не реагує на звернене мовлення, не відгукується на своє ім’я. Надалі, залежно від рівня інтелектуального розвитку, розуміння мовлення може бути досить хорошим.

Головною ж проблемою у спілкуванні дітей з проявами аутизму є виражена недостатність комунікативної функції мовлення дитини. У немовлят гуління і лепет з’являються пізно або вони взагалі відсутні; лепет не звернений до дорослого, дитина не повторює почуті звуки, слова. У багатьох дітей мовлення взагалі не розвивається або дитина відтворює своє власне, “пташине”, зрозуміле тільки їй мовлення. Якщо ж слова з’являються, то відбувається це або раніше, або пізніше звичайного строку. Це можуть бути якісь складні, рідкісні слова, причому дитина вимовляє їх дуже чітко. Деякі слова можуть з’являтися, а потім надовго зникати зі словника. Зазвичай мовлення дітей з РАС монотонне, немає мелодійності, швидке або повільне, неритмічне, з проспівуванням слів, або слова вимовляються по складах, немов видавлюються, при цьому немає супровідної жестикуляції. Їх

мовлення сприймають як «дерев'яне», «механічне», фрази ригідні й штамповані, утрирувана правильність використання слів і зворотів («папугове», «грамофонне» мовлення), перевага одних слів і зворотів та уникання інших. Активний словник може бути великим, але слова часто не пов'язані між собою. Затримка розвитку мовлення в одних осіб має певний і виражений характер, у інших - імітується відмовою користуватися мовленням, у третіх – має плинний характер і швидко долається, у деяких з них виявляється, навпаки, ранній розвиток мовлення [55].

Схема мовлення аутичних дітей тверда і малорухома, спостерігають вади зв'язного мовлення, аграматизми, своєрідне модулювання та інтонування. Дитині складно контролювати гучність свого голосу;

Один з найавторитетних дослідників аутичного спектра розладів В.Є.Каган характеризує аутизм саме через недостатність спілкування, що є наслідком первинних структурних порушень чи нерівномірності розвитку передумов спілкування та вторинної втрати регулятивного впливу спілкування на мислення й поведінку.

Аутичним дітям характерна непослідовність мовленнєвих проявів. Діти, які вміють говорити, говорять тільки тоді, коли самі вважають за потрібне. Інколи у них начебто вириваються фрази, яких ні до того, ні після того ніколи не вимовляли. У разі порушення цілеспрямованого комунікативного мовлення можливе захоплення окремими мовленнєвими формами, постійна гра звуками, складами та словами, римування, співи, декламування віршів [55].

Мовленнєвий розвиток у дітей з аутизмом відрізнятися від нормативного як кількісно (затримка мовленнєвого розвитку, зменшення запасу слів, бідність мовлення і обмеження у його використанні), так і якісно (поява ехолалій, порушення граматичної будови, труднощі в комунікативному використанні мовлення). Якісні порушення комунікації є одними з головних діагностичних критеріїв розладів аутичного спектру і проявляється майже у всіх дітей з аутизмом. Вони проявляються в труднощах

комунікативного використання мовлення дітьми з розладами аутичного спектру.

Використання мовлення, як засобу комунікації, передбачає його спрямованість на іншу людину з метою повідомлення їй або отримання якої не-будь інформації, допомоги, уваги. Ще один аспект соціального використання мовлення – можливість здійснювати комунікацію тільки з соціальною метою, тобто говорити не для отримання чогось, а для підтримки особистого спілкування.

Використання мовлення для комунікації, врахування соціального контексту розмови, комунікація виключно з соціальною метою для дітей з аутизмом є досить складними.

Основним проявом взаємодії з іншими людьми у дітей з аутизмом є «маніпуляція», коли мотивацією звернення дитини до іншого є виключно потреба в задоволенні власних потреб при повному ігноруванні бажань партнера.

Діти з розладами аутичного спектру проявляють нерозуміння соціальних правил і соціальних наслідків своїх дій. Вони можу створювати недоцільні або неадекватні ситуації, питання, не співвідносити свої висловлювання з соціальними нормами. Також діти з аутизмом можуть безпідставно уникати соціальних контактів, що суттєво звужує коло їх спілкування.

Якісні порушення комунікації при аутизмі охоплюють як вербальну, та і не вербальну комунікацію. Аутичні діти, які не володіють вербальними навичками часто спілкуються більше, ніж ми думаємо. Аутичні діти з вербальними навичками, навпаки, спілкуються менше, ніж це прийнято вважати [37].

Виділяють дві форми комунікації:

1) неусвідомлена комунікація: коли дитина каже або робить щось, не припускаючи, що це якось вплине на інших людей. Цей вид комунікації

може виступати інструментом самозаспокоєння дитини, сприяти концентрації її уваги або бути реакцією на ті чи інші події;

2) усвідомлена комунікація: коли дитина каже або робить щось з метою передати інформацію іншій людині. Цей вид комунікації може демонструвати протест проти чужих вимог або прохань. Усвідомлена комунікація легше здійснюється, коли дитина починає розуміти, що її поведінка та дії впливають на інших людей. Для дитини з розладами аутичного спектру перехід від неусвідомленої до усвідомленої комунікації є значним прогресом і успіхом, який може стати переворотною точкою у розвитку дитини [30].

Одним з гальмуючих факторів розвитку комунікації у дітей з аутизмом може бути неправильна поведінка дорослих. Часто педагоги і батьки роблять все можливе, щоб пристосуватися до потреб дитини з аутизмом. Якщо вони передчувають, що можуть виникнути проблеми в поведінці, то намагаються уникнути цього, наскільки це можливо. Всі потреби дитини задовольняються ще до того, як дитина сама спробує їх висловити. Дорослі не створюють умов для комунікації, перестають чекати її від дитини. І не дивно, що ніякої комунікації більше вже не виникає [6].

Насправді особи з порушеннями аутичного спектра живуть у нашому світі, але сприймають його відмінним від нас способом. Зовнішню (зорову, слухову, тактильну) або внутрішню (відчуття болю, вібрації) інформацію вони схоплюють фрагментарно і непослідовно, при цьому окремі враження довкілля настільки захоплюють всю їх увагу, що роблять їх нечутливими до сприймання всього іншого, а передусім – до здатності синтезувати фрагменти дійсності у повну реальну картину. Аутист перебуває не у своєму внутрішньому світі, а у світі своїх чуттєвих вражень (образів, звуків, дотиків тощо) від навколишнього світу. Таке уявлення про особливості осіб з аутизмом продуктивне тому, що дає змогу зрозуміти унікальність сприймання світу кожною такою особою, а також – ті шляхи, за якими можна налагодити контакт з нею, і що може стати істотною частиною ефективної

програми розвитку цієї людини. Адже головна проблема, яку гостро відчувають родини з такими дітьми – їхня непристосованість і безпорадність у світі людей [55].

Отже, для успішної комунікації з дитиною з аутизмом важливо не тільки зрозуміти, якою є її особиста комунікація, важливо з'ясувати, навіщо дитина в принципі вдається до комунікації. Розуміння цілей і мотивів комунікації дасть змогу допомогти дитині знайти нові методи та мотиви для комунікації.

1.4. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку в нормі

Сучасна педагогічна практика спирається на психолого-педагогічні дослідження, які теоретично обгрунтовують сутність і значення формування комунікативних умінь і навичок у розвитку дитини дошкільного віку. В їх основі лежить концепція діяльності, розроблена А.А. Леонтьєвим [29], Д.Б. Ельконіним [23], А.В. Запорожцем [46] та ін. Ґрунтуючись на ній, М.І. Лісіна [34], А.Г. Рузская [52] розглядали спілкування як комунікативну діяльність. У ряді досліджень відзначається, що комунікативні вміння сприяють психічному розвитку дошкільника (А.В. Запорожець [46], М. І. Лісіна [32], А.Г. Рузская [52]), впливають на загальний рівень його діяльності (Д. Б. Ельконін [23]). Значення сформованості комунікативних умінь і навичок стає більш очевидним на етапі переходу дитини до навчання в школі, коли відсутність елементарних умінь ускладнює спілкування дитини з однолітками і дорослими, призводить до зростання тривожності, порушує процес навчання в цілому. Саме розвиток комунікативності є пріоритетною підставою забезпечення наступності дошкільної та початкової загальної освіти, необхідною умовою успішності навчальної діяльності, найважливішим напрямком соціально-особистісного розвитку.

Спілкування як показник комунікативної поведінки, як необхідна умова формування комунікативних навичок вивчали М.А. Виноградова [16], Л.В. Іюдіна [26] та інші.

Спілкування - це взаємодія двох (або більше) людей, спрямоване на узгодження та об'єднання їх зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату. Спілкування є взаємодією людей, що вступають в нього як суб'єкти.

У процесі досліджень М. Лісіна виокремила чотири етапи розвитку змісту потреби у спілкуванні дитини з дорослим. Зміст першого етапу передбачає потребу в увазі й доброзичливості дорослого. Для цього етапу характерні малодиференційований образ дорослого і невиразне відчуття самого себе. На другому - її зміст збагачується потребою у співробітництві з дорослим, в його співучасті. На підставі цього у дитини формується диференційований образ дорослого: вона починає розрізняти знайомих і незнайомих. Третій етап передбачає подальше збагачення змісту потреби у спілкуванні, а саме: розвиток у дитини погреби в повазі. Для цього періоду характерне збагачення образу дорослого новими і стійкими рисами з одночасним збагаченням уяви дитини про себе, загострюється її чутливість до оцінки дорослого. Четвертий етап є вищим рівнем розвитку потреби у спілкуванні - його змістом стає потреба у взаєморозумінні з дорослим і співпереживанні. Він характеризується наближенням дитини до правильного самооцінювання, образ дорослого набуває у цьому разі особливої повноти й чіткості. Щоразу при переході дитини до нового етапу попередні змістові характеристики потреби не зникають, а виступають як складові нового, складнішого цілого. На підставі досліджень М. Лісіна дійшла важливого висновку, що спілкування і потреба у спілкуванні конституюються майже одночасно, а вихідним пунктом в обох випадках слугує виокремлення дорослого як об’єкта особливої активності дитини [9].

У процесі спілкування з дорослим перед дитиною постають комунікативні мовленнєві завдання, що передбачають реактивну

(відгукнутися на звертання) та ініціативну (першою звернутися до дорослого) мовленнєву дію. На думку Е. Кормільцева і Л.Г. Соловйової [49] будь-яка комунікативна навичка має на увазі, перш за все, розпізнавання ситуації, після чого в голові випливає меню зі способами реакції на цю ситуацію, а потім ми вибираємо зі списку найбільш підходящий і зручний спосіб і застосовуємо його.

Для характеристики комунікативної діяльності дитини на певному етапі її розвитку М. Лісіною було введено поняття «форма спілкування». Основними параметрами форми спілкування виступили:головний зміст потреби, що задовольняється під час спілкування дітей певного віку, провідні мотиви, які спонукають дитину до спілкування з дорослим, основні засоби, завдяки яким здійснюється спілкування з іншими людьми.

Від народження і до семи років виникають і розвиваються чотири форми спілкування дитини з дорослим: ситуативно-особистісна, ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісца.

Ситуативно-особистісна форма спілкування виникає на другому місяці, коли у немовляти завершується становлення потреби у спілкуванні. Її змістом є прагнення до доброзичливої уваги. Мотив спілкування-особистісний. У цьому віці спілкування є провідною діяльністю дитини. Орієнтовно з 6 місяців зміст потреби у спілкуванні поповнюється новим компонентом - потребою у співробітництві. На перший план виступають ділові мотиви, а дорослий розглядається малюком як помічник, учасник і організатор спільних дій. Спілкування здійснюється за допомогою експресивно-мімічних засобів, предметних дій, перших слів, ситуативного мовлення. Ці характеристики свідчать про розвиток ситуативно-ділової форми спілкування, яка зберігається до трьох років.

У молодшому дошкільному віці виникає позаситуативно-пізнавальна форма спілкування. З першими дитячими запитаннями «Чому?» «Для чого?» пов’язується виникнення потреби у повазі. Провідним стає пізнавальний мотив, а дорослий виступає у новій якості, як ерудит, здатний відповісти

дитині на будь-які її запитання і водночас оцінити її розумові зусилля. Основним комунікативним засобом є мовлення, яке забезпечує позаситуативність спілкування і дає можливість отримувати й передавати необхідну інформацію.

Наприкінці дошкільного віку виникає вища форма спілкування дитини з дорослим - позаситуативно-особистісна.

Формування нового змісту потреби — у взаєморозумінні й співпереживанні пов’язано з подальшим розвитком дитини, змінами в її життєвій позиції. Дитина зосереджується на соціальному оточенні, світ людських проблем починає приваблювати її більше, ніж навколишній світ. Провідним мотивом спілкування стає особистісний [9].

Навичка - автоматизовані компоненти свідомої діяльності, що виникають в результаті вправ, усталені способи дій. Говорячи ж про комунікативні навички, мають на увазі автоматизовані комунікативні компоненти мовленнєвої діяльності, формуванню яких сприяє приклад дорослих, спілкування з однолітками, з педагогами, батьками.

Своєчасному формуванню всіх комунікативних навичок сприяє спілкування і приклад старших. Для спілкування необхідні, принаймні, дві людини, кожна з яких виступає саме як суб'єкт. Спілкування є не просто дія, а саме взаємодія - воно здійснюється між учасниками, кожен з яких рівноцільнно є носієм активності і передбачає її в своїх партнерах [29].

У дошкільній педагогіці переважає точка зору М.І. Лісіної [33], Т.А. Репиной [32], А.Г. Рузской [39], згідно з якою «спілкування» і «комунікативна діяльність» розглядаються як синоніми. Ними наголошується, що розвиток спілкування дошкільнят з однолітком, як і з дорослим, постає як процес якісних перетворень структури комунікативної діяльності. М.І. Лісіна [33] в структурі спілкування, як комунікативної діяльності виділені наступні компоненти:

1. Предмет спілкування - інша людина, партнер по спілкуванню як суб'єкт.

2. Потреба в спілкуванні полягає в прагненні людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них і з їх допомогою - до самопізнання і самооцінці.

3. Комунікативні мотиви - те, заради чого робиться спілкування. Мотиви спілкування повинні втілюватися в тих якостях самої людини та інших людей, заради пізнання і оцінки яких даний індивід вступає у взаємодію з кимось із оточуючих.

4. Дії спілкування - одиниця комунікативної діяльності, цілісний акт адресований іншій людині і спрямований на нього як на свій об'єкт. Дві основні категорії дій спілкування - ініціативні акти і дії у відповідь.

5. Завдання спілкування - мета, на досягнення якої в даних конкретних умовах направлені різноманітні дії, що здійснюються в процесі спілкування. Мотиви і завдання спілкування можуть не збігатися між собою.

6. Засоби спілкування - це операції, за допомогою яких здійснюються і дії спілкування.

7. Продукти спілкування - освіти матеріального і духовного характеру, що створюються в результаті спілкування.

Отже, комунікація - це акт і процес встановлення контактів між суб'єктами взаємодії допомогою вироблення загального сенсу переданої і сприйнятої інформації. У більш широкому філософському сенсі комунікація розглядається як «соціальний процес, пов'язаний або зі спілкуванням, обміном думками, відомостями, ідеями і так далі, або з передачею змісту від одного розуму до іншого за допомогою знакових систем» [17, с.24]. Здатність людини до комунікації визначається в психолого-педагогічних дослідженнях в загальному як комунікативність (Н.В. Клюєва [13], Ю.В. Касаткіна [19], Л.А. Петровська [21], П.В. Растяников [26]). Для того, щоб бути комуникативною, людина повинна оволодіти певними комунікативними вміннями.

Спираючись на концепцію спілкування, вибудовану М.М Алексєєвою, ми виділяємо комплекс комунікативних умінь, оволодіння якими сприяє

розвитку і формуванню особистості, здатної до продуктивного спілкування [1]. Дослідник виділяє наступні види умінь:

1) міжособистісної комунікації;

2) міжособистісної взаємодії;

3) міжособистісного сприйняття.

Перший вид умінь включає в себе використання невербальних засобів спілкування, передачу раціональної й емоційної інформації і т.д. Другий вид умінь - здатність до встановлення зворотнього зв'язку, до інтерпретації сенсу в зв'язку зі зміною навколишнього середовища. Третій вид характеризується умінням сприймати позицію співрозмовника, чути його, а також імпровізаційною майстерністю, що включає в себе вміння без попередньої підготовки включатися в спілкування і організовувати його. Володіння цими вміннями в комплексі забезпечує комунікативне спілкування [1].

Таким чином, володіння переліченими вміннями, здатність встановлювати контакт з іншими людьми і підтримувати його було визначено як комунікативна компетентність декількома дослідниками (Ю.М. Жуков [3], Л.А. Петровський [25], П.В. Растяников [26] та ін.).

При організації комунікативного процесу важливу роль відіграє врахування особистісних і вікових особливостей дошкільників. Дошкільний вік є надзвичайно сприятливим для оволодіння комунікативними навичками. Процес становлення у дітей першої функції мовлення тобто оволодіння мовою як засобом спілкування, протягом перших років життя проходить кілька етапів. На першому етапі дитина ще не розуміє мови оточуючих дорослих і не вміє говорити сама, але тут поступово складаються умови, щоб забезпечити оволодіння мовою у майбутньому. Це довербальний етап. На другому етапі здійснюється перехід від повної відсутності мовлення до її появи. Дитина починає розуміти найпростіші висловлювання дорослих і вимовляє свої перші активні слова. Це етап виникнення мови. Третій етап охоплює весь наступний період до 7 років, коли дитина опановує мову і все

досконаліше і різноманітніше використовує її для спілкування з оточуючими дорослими. Це етап розвитку мовного спілкування [41].

Аналіз поведінки дітей раннього віку показує - ніщо в їх житті і поведінці не робить для них необхідним вживання мови; лише присутність дорослого, який постійно звертається до дітей зі словесними висловлюваннями і вимагає адекватної реакції на них, в тому числі мовленнєвої («Що це?»; «Скажи!»; «Назви!»; «Повтори!»), змушує дитину опановувати мову. Отже, тільки в спілкуванні з дорослим перед дитиною постає особливий різновид комунікативного завдання зрозуміти звернену до неї мову дорослого і вимовити вербальну відповідь.

Тому при розгляді кожного з трьох етапів генезису мовного спілкування особливу увагу приділяють вивченню комунікативного фактора як вирішальної умови появи і розвитку у дітей мови.

Комунікативний фактор впливає на розвиток мовлення у дітей в його міжособистісній функції на всіх трьох етапах становлення (в довербальний період, в момент виникнення і в подальшому її розвитку). Але очевидно, такий вплив неоднаково проявляється і позначається на кожному з етапів. І це пов'язано в першу чергу з тим, що сам комунікативний фактор змінюється у дітей в різні періоди дошкільного дитинства [28].

Предметом спілкування, як діяльності, є інша людина, партнер по спільній діяльності. Конкретним предметом діяльності спілкування служать щоразу ті якості і властивості партнера, які проявляються при взаємодії. Відбиваючись у свідомості дитини, потім вони стають продуктами спілкування. Одночасно дитина пізнає і себе. Подання інформації про себе (про деякі, які виявилися у взаємодії, свої якості і властивості) також входить в продукт спілкування.

М.І. Лісіна розглядає розвиток спілкування з дорослими у дітей від народження і до семи років як зміну декількох цілісних форм спілкування [32]. Формою спілкування вона називає діяльність спілкування на певному

етапі її розвитку, взяту в цілісній сукупності рис, яка характеризується за такими п'ятьма параметрами:

- час виникнення даної форми спілкування протягом дошкільного дитинства;

- місце, займане цією формою спілкування в системі життєдіяльності дитини;

- основний зміст потреби, який задовольняє дитину в ході даної «форми спілкування»;

- провідні мотиви, які спонукають дитину на певному етапі розвитку до спілкування з оточуючими дорослими;

- основні засоби спілкування, за допомогою яких в межах даної форми спілкування здійснюються комунікації дитини з дорослими.

Виділено і описано чотири форми спілкування, що змінюють одна одну протягом перших семи років життя дитини.

Ситуативно-особистісне спілкування дитини з дорослим займає положення провідної діяльності в першому півріччі життя (С.Ю. Мещерякова [32]).

Цю форму спілкування можна спостерігати, коли дитина ще не опанувала хватальними рухами цілеспрямованого характеру. Взаємодія з дорослими розгортається в перші місяці життя дитини на тлі своєрідної загальної життєдіяльності: немовля ще не володіє ніякими пристосовними видами поведінки, всі його відносини з навколишнім світом опосередковані взаємовідносинами з близькими дорослими, які забезпечують виживання дитини і задоволення всіх її первинних органічних потреб.

У розвиненому вигляді ситуативно-особистісне спілкування має у немовляти вид «комплексу пожвавлення» - складної поведінки, що проявляється у вигляді компонентів зосередження, погляд в обличчя іншої людини, усмішку, вокалізації і рухове пожвавлення.

Спілкування немовля з дорослими протікає самостійно, поза будь-якої іншої діяльності і становить провідну діяльність дитини даного віку.

Операції, за допомогою яких здійснюється спілкування в рамках першої форми цієї діяльності, належать до категорії експресивно-мімічних засобів спілкування [26].

Ситуативно-особистісне спілкування має велике значення для загального психічного розвитку дитини. Увага і доброзичливість дорослих викликають у дітей яскраві радісні переживання, а позитивні емоції підвищують життєвий тонус дитини, активізують всі її функції. Крім такого неспецифічного, впливу спілкування в лабораторії встановлено і прямий вплив цієї діяльності на розвиток психіки дітей. Для цілей спілкування дітям необхідно навчитися сприймати вплив дорослих, і це стимулює формування у немовлят перцептивних дій в зоровому, слуховому і інших аналізаторах. Засвоєні в «соціальній» сфері, ці надбання починають потім використовуватися і для знайомства з предметним світом, що призводить до загального значного прогресу когнітивних процесів у дітей.

Ситуативно-ділова форма спілкування дітей з дорослими (6 місяців - 2 років) має найважливіше значення в житті дітей раннього віку. У цей час діти переходять від неспецифічних примітивних маніпуляцій з предметами до більш специфічних, а потім і культурно фіксованим діям з ними. В.В. Вєтрова [41], М.Т. Єлагіна [33], Д.Б. Ельконін [23] вважають, що цей перехід спілкування відіграє вирішальну роль.

Головною особливістю цієї, другої в онтогенезі, форми комунікації слід вважати перебіг спілкування на тлі практичної взаємодії, дитини і дорослого і зв'язок комунікативної діяльності з такою взаємодією.

Дослідження М.І. Лісіної [34] показали, що крім уваги і доброзичливості дитина раннього віку починає відчувати потребу ще і в співробітництві дорослого. Така співпраця не зводиться до простої допомоги. Дітям потрібна співучасть дорослого, одночасна практична діяльність поруч з ними. Тільки такого роду співпраця забезпечує дитині досягнення практичного результату при тих обмежених можливостях, які вона поки що має. В ході подібної співпраці дитина одночасно отримує увагу дорослого і

відчуває його доброзичливість. Поєднання уваги, доброзичливості та співпраці - співучасті дорослого і характеризує сутність нової потреби дитини в спілкуванні [34].

Провідними стають в ранньому віці ділові мотиви спілкування, які тісно поєднуються з мотивами пізнавальними і особистісними.

Основними засобами спілкування є предметно-дієві операції: функціонально-перетворені предметні дії, пози.

Найважливішим придбанням дітей раннього віку слід вважати розуміння мови оточуючих людей і оволодіння активною мовою. Дослідження показали, що виникнення мови тісно пов'язане з діяльністю спілкування: будучи найбільш досконалим засобом спілкування, вона з'являється для цілей спілкування і в його контексті.

Значення ситуативно-ділового спілкування в процесі спільної діяльності дитини і дорослого ми бачимо головним чином в тому, що воно призводить до подальшого розвитку і якісного перетворення предметної діяльності дітей (від окремих дій до процесуальним ігор), до виникнення і розвитку мовлення. Оволодіння мовою дозволяє дітям долати обмеженість ситуативного спілкування і перейти від чисто практичного співробітництва з дорослим до, так би мовити, «теоретичного» співробітництва. Таким чином, знову рамки спілкування стають тісними і розламуються, а діти переходять до більш високої форми комунікативної діяльності [31].

Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування (3-5 років). Третя форма спілкування дитини з дорослим розгортається на тлі пізнавальної діяльності дітей, спрямованої на встановлення чуттєво не сприймаючих взаємозв'язків у фізичному світі. Отримані факти показали, що з розширенням своїх можливостей діти прагнуть до своєрідної «теоретичної» співпраці з дорослим, зміну співробітництва практичного і складеному в спільному обговоренні подій, явищ і взаємовідносин в предметному світі.

Безсумнівною ознакою третьої форми спілкування може служити поява перших питань дитини про предмети і їх різноманітних взаємозв'язках.

Найбільш типовою цю форму спілкування можна вважати для молодших і середніх дошкільнят. У багатьох дітей вона залишається найвищим досягненням до самого кінця дошкільного дитинства [33].

Потреба дитини в повазі з боку дорослого обумовлює особливу чутливість дітей молодшого та середнього дошкільного віку до тієї оцінки, яку дають їм дорослі. Чутливість дітей до оцінки проявляється найяскравіше в їх підвищеній уразливості, в порушенні і навіть повному припиненні діяльності після зауважень або претензій, а також в збудженні і захваті дітей після похвал.

Найважливішим засобом комунікації на рівні третьої форми спілкування стає мова, тому що тільки вона одна відкриває можливість вийти за межі однієї приватної ситуації і здійснити те «теоретичне» співробітництво, яке становить суть описуваної форми спілкування.

Основним засобом спілкування у дітей, які володіють позаситуативно-пізнавальною формою спілкування, є мовні операції.

Пізнавальне спілкування тісно переплітається з грою дітей, яка є провідним видом діяльності протягом усього дошкільного дитинства. У поєднанні обидва ці види активності забезпечують стрімке розширення пізнань дітей про навколишній світ, поглиблення їх відомостей про сторони дійсності, що не підлягають чуттєвому сприйняттю, «конструювання реальності» (Ж. Піаже) [53], тобто побудова дитиною суб'єктивного образу світу.

Значення третьої форми спілкування дітей з дорослими полягає в тому, що вона допомагає дітям невимірно розширити рамки світу, доступного для їх пізнання, дозволяє їм відкрити взаємозв'язок явищ. Разом з тим пізнання світу предметів і фізичних явищ перестає незабаром вичерпувати інтереси дітей, їх все більше привертають події, що відбуваються в соціальній сфері. Розвиток мислення і пізнавальних інтересів дошкільників виходить за рамки третьої генетичної форми спілкування, де вона отримувала опору і стимул, і

перетворює загальну життєдіяльність дітей, перебудовуючи і діяльність спілкування з дорослими.

Позаситуативно-особистісна форма, спілкування дітей з дорослими (6-7 років). Вищою формою комунікативної діяльності, що спостерігається в дошкільному дитинстві, є позаситуативно-особистісне спілкування дитини з дорослими.

На відміну від попередньої, вона служить цілям пізнання соціального, а не предметного світу, світу людей, а не речей. Тому позаситуативно-особистісне спілкування існує самостійно і являє собою комунікативну діяльність, так би мовити, в «чистому вигляді». Ця остання риса зближує позаситуативно-особистісне спілкування з тим примітивним особистісним (але ситуативним) спілкуванням, яке становить першу генетичну форму цієї діяльності і спостерігається у немовлят першого півріччя життя. Саме ця обставина і змусила виділити першу і четверту форми спілкування особистісними [33].

Позаситуативно-особистісне спілкування формується на основі особистісних мотивів, які спонукають дітей до комунікації, і на тлі різноманітної діяльності: ігрової, трудової, пізнавальної. Але тепер воно має самостійне значення для дитини і не є аспектом її співпраці з дорослим.

Таке спілкування має для дітей дошкільного віку велике життєве значення, так як дозволяє їм задовольнити потребу в пізнанні себе, інших людей і взаємин між людьми. Старший партнер дитини служить для неї джерелом знань про соціальні явища і одночасно сам стає об'єктом пізнання як член суспільства, як особлива особистість з усіма її властивостями і взаємозв'язками. У цьому процесі дорослий виступає як вищий компетентний суддя. Нарешті, дорослі служать для дитини еталоном, зразком того, що і як слід робити в різних умовах.

На відміну від того, що мало місце в рамках попередніх форм спілкування, дитина прагне обов'язково домогтися взаєморозуміння з дорослим і співпереживання як емоційного еквівалента взаєморозуміння. З

роками кількість дітей, які опанували позаситуативно-особистісне спілкуванням, збільшується і досягає найбільшого числа в старшій дошкільній групі, при чому тут воно виступає в своєму самому досконалому вигляді. На цій підставі розглядаємо позаситуативно-особистісне спілкування як характерне для молодщого дошкільного віку.

Чим вище форма спілкування з дорослим, тим уважніше і чутливіше дитина до оцінки дорослого і до його відношення, тим більше вона зосереджена на матеріалі спілкування. Тому на рівні позаситуативно-особистісної форми спілкування дошкільнята легше засвоюють відомості, викладені дорослим в ході гри, в умовах, наближених до занять (Лалаєва Р.І. [26], Рузская А.Г. [46]).

Провідними мотивами на рівні четвертої форми спілкування є особистісні мотиви. Доросла людина як особлива людська особистість - ось те основне, що спонукає дитину шукати з нею контакти. Різноманітність і складність відносин, що складаються у дошкільнят з різними дорослими, призводять до ієрархізації соціального світу дитини і до диференційованого поданням про різні властивості однієї, окремо взятої людини. Таке ставлення до дорослого сприяє запам'ятовуванню і засвоєнню інформації, одержуваної від педагога, і є важливою умовою психологічної підготовки дітей до шкільного навчання. Серед різноманітних засобів спілкування на четвертому рівні, як і на третьому, основне місце займають мовні.

Перехід від нижчих форм спілкування до вищих здійснюється за принципом взаємодії між формою і змістом: досягнуте в рамках попередньої форми спілкування зміст психічної діяльності перестає відповідати старій формі, яка забезпечувала протягом деякого часу прогрес психіки, ламає її і обумовлює виникнення нової, більш досконалої форми спілкування.

Найважливіше значення у виникненні і розвитку спілкування мають вплив дорослого, яка випереджальна ініціатива якого постійно «підтягує» діяльність дитини на новий, більш високий рівень за принципом «зони

найближчого розвитку». Організована дорослим практика взаємодії з дітьми сприяє збагаченню і перетворенню їх соціальних потреб.

Дослідження, проведені під керівництвом М.І. Лісіної [34], показали, що якщо потреба в спілкуванні з дорослим складається в перші два місяці життя, то комунікативна потреба з однолітками з'являється у дітей тільки на третьому році життя.

Виявлено кілька великих фаз формування у дитини потреби в спілкуванні з однолітками [34].

На першому році життя у дитини ще немає потреби в спілкуванні з однолітками. Зазначається лише увага до інших дітей і позитивне емоційне ставлення до них (О.В. Трошин, Е.В. Жуліна) [49].

На другому році життя спостерігається початкове становлення спілкування з однолітками. Суб'єктивне ставлення дитини до партнера наполегливе і перемежовується сприйняттям його як цікавого об'єкта (Л.Н. Галигузова) [22].

На третьому році життя у дітей з'являється істинно комунікативна потреба в спілкуванні з ровесниками і повноцінна, відповідна їй діяльність. Суб'єктивне ставлення до партнерів стає стійким і міцним.

Приблизно в 4 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.

У дошкільному віці відбувається одне з найважливіших «надбань» дитини в її комунікативному розвитку. Коло її спілкування розширюється. Крім світу дорослих дошкільник «відкриває» для себе світ однолітків. Вона виявляє, що інші діти «такі ж, як вона». Це зовсім не означає, що вона не бачила, не помічала їх раніше, але сприйняття однолітка набуває особливої якісті - усвідомленності. Відбувається, як кажуть психологи, ідентифікація себе з однолітками, що докорінно змінює ставлення до нього. Якщо в

ранньому дитинстві дитина існувала «поруч», паралельно з однолітком, то в дошкільному віці вони потрапляють в загальний комунікативний простір. [39, с. 43]

Результатом взаємодії з однолітками є виникнення особливих міжособистісних відносин, від якості яких залежить і соціальний статус дитини в дитячому співтоваристві, і рівень її емоційного комфорту. Відносини між дітьми динамічні, вони розвиваються, в старшому дошкільному віці стають конкурентними, чому сприяє усвідомлення дитиною суспільно значущих норм і правил. Так поступово ускладнюється і збагачується комунікативна поведінка дитини, формуються її нові форми. Інтенсивно відбувається соціально-особистісне становлення дошкільника.

У спілкуванні дітей з однолітками виділяють також ряд послідовно змінюючіх одна одну форм спілкування:

- емоційно-практична;
- ситуативно-ділова;
- позаситуативно-ділова.

Емоційно-практична форма спілкування виникає на третьому році життя дитини. Від однолітка дитина очікує співучасті в своїх забавах і самовираженні. Основні засоби спілкування є експресивно мімічні.

Приблизно в 4 роки виникає друга форма спілкування з однолітками - ситуативно-ділова. Роль спілкування з однолітками у дітей старших 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.

Наприкінці дошкільного дитинства у деяких дітей складається нова форма спілкування позаситуативно - ділова. Жага співробітництва спонукає дошкільнят до найбільш складних контактів цього періоду дитинства. Співпраця, залишаючись практичною і зберігаючою зв'язок з реальними справами дітей, набуває позаситуативний характер. Це пов'язано з тим, що на

зміну сюжетно-рольових ігор приходять гри з правилами, які є більш умовними. [45, с. 6]

Таким чином, спілкування характеризується особливою потребою, несвідомих до інших життєвих потреб дитини, яка визначається через продукт діяльності як прагнення до оцінки та самооцінки, до пізнання і самопізнання.

У спілкуванні потреба змінюється за змістом в залежності від характеру спільної діяльності дитини з дорослим. На кожному етапі розвитку потреба в спілкуванні констатується як потреба у тому участі дорослого, яка необхідна і достатня для вирішення дитиною основних, типових для її віку завдань.

Спілкування дитини - це не тільки вміння вступати в контакт і вести розмову зі співрозмовником, а й уміння уважно і активно слухати і чути, а також використовувати міміку, жести для більш експресивного висловлювання своїх думок. Усвідомлення особливостей себе та інших людей впливає на конструктивний хід спілкування.

Висновки до розділу 1

Як показує аналіз психолого-педагогічної літератури, затримка психічного розвитку охоплює всю психічну сферу дитини, і, по суті, є системним дефектом. Тому процес навчання і виховання повинен плануватися з позицій системного підходу. Необхідно сформувати повноцінний базис для становлення вищих психічних функцій і забезпечити спеціальні психолого-педагогічні умови, необхідні для їх формування.

При цьому слід враховувати, що при ЗПР порушення мають поліморфний характер, їх психологічна структура складна. Виразність ушкоджень і (або) ступінь несформованості психічних функцій може бути різною, можливі різні поєднання збережених і несформованих функцій, цим і визначається різноманіття проявів ЗПР в дошкільному віці.

Якщо нормотипова дитина засвоює систему знань і піднімається на нові сходинки розвитку в повсякденному спілкуванні з дорослими (при цьому активно працюють механізми саморозвитку), то при ЗПР кожен крок досягається тільки в умовах цілеспрямованого формування кожної психічної функції з урахуванням їх взаємодії і взаємовпливу.

Спілкування дітей з ЗПР з дорослими знаходиться на більш низькому рівні розвитку, ніж у їх нормально зростаючих однолітків. У дітей з ЗПР, незважаючи на вкрай низькі середні показники, які також свідчать про знижену потребу в спілкуванні, зберігається поступальний характер розвитку діяльності спілкування від нижчих форм до вищих. Спілкування дітей з ЗПР один з одним теж відрізняється цілим рядом особливостей від спілкування їх нормотиповими однолітками. Спілкування з однолітками у дітей з ЗПР носить епізодичний характер. Більшість дітей воліє усамітнюватися, гратися поодинці. У тих випадках, коли діти грають удвох, їх дії часто носять неузгоджений характер. Сюжетно-рольову гру дошкільнят з ЗПР можна визначити скоріше як гру «поруч», ніж як спільну діяльність. Спілкування з приводу гри спостерігається в поодиноких випадках.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ЧЕТВЕРТОГО РОКУ ЖИТТЯ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Етапи та організація дослідження розвитку комунікативних навичок у дітей четвертого року життя з затримкою психічного розвитку

Експериментальне дослідження проводилося на базі ЗДО №8 міста Славутича. У дослідженні брали участь 6 дітей четвертого року життя з затримкою психічного розвитку. З них - 3 дитини з розладами аутистичного спектру. Контрольну групу склали діти з мовною нормою четвертого року життя в кількості 10 чоловік.

Мета дослідження - вивчення особливостей розвитку комунікативних умінь і навичок у дітей четвертого року життя з затримкою психічного розвитку.

Експериментальне дослідження складалося з трьох етапів:

1 етап - констатуючий. На цьому етапі визначалася провідна форма спілкування, а також провідні засоби спілкування дошкільнят.

2 етап - формуючий-дослідно-експериментальна робота з розвитку комунікативних навичок у дітей з ЗПР. Основна мета була спрямована на формування у дітей із затримкою психічного розвитку позаситуативної форми спілкування з дорослим.

3 етап - контрольний, на ньому виявлялися провідні форми і засоби спілкування дітей після експериментального навчання.

В процесі констатуючого експерименту для вивчення форм спілкування використовувалася методика Е.О. Смирнової, А.Г. Рузской [52]. В процесі обстеження створювалися три ситуації, кожна з яких є оптимальною для виявлення однієї з трьох форм спілкування (ситуативно-ділової, позаситуативно-пізнавальної і позаситуативно-особистісної),

властивих дошкільникам. Кожна ситуація дозволяла встановити, чи складеться у дитини певна форма спілкування і наскільки вона нею володіє.

Однак досліди були дещо модифіковані, що дозволило визначити не тільки найбільш розвинену форму спілкування, а й виявити, наскільки властива дитині кожна з трьох форм спілкування, і на такому цілісному тлі встановити, яка з них є оптимальною. Виходячи з того, що при розвитку форм спілкування нова форма не скасовує старих, дитина, яка навчилася розмовляти на особистісні теми, зовсім не втрачає здатності до співпраці або пізнавальному контакту. Вищий рівень розвитку спілкування полягає в тому, що людина опановує всіма формами спілкування і залежно від обставин використовує то одну, то іншу.

В ході проведення експерименту було вирішено не обмежуватися виявленням ознак вищої форми спілкування, а намагатися, кількісно оцінюючи окремі з них, визначити, як функціонує дитина при кожному типі спілкування. Висновок про переважання однієї з форм спілкування робився на підставі суми показників, яка підтверджує, що в даній ситуації випробуваний домігся найвищих результатів.

Перша модель, ситуативно-ділова форма спілкування. У цій ситуації організовувалася гра за участю дорослого. Він попередньо розповідав дитині про те, в чому полягає гра, як користуватися іграшками, потім дитина починала свою діяльність. Дорослий спостерігав за діями дитини і надавав їй допомогу в разі, якщо вона була потрібна: відповідав на питання, відгукувався на її пропозиції. У цій ситуації спілкування дитини з дорослим протікало на тлі практичних дій з іграшками.

Друга модель, позаситуативно-пізнавальна форма спілкування. Спілкування здійснювалося на тлі читання та обговорення книг. Книги були підібрані відповідно до віку дітей і мали пізнавальний характер. Дорослий читав книгу, пояснював, що намальовано на картинках, давав можливість дитині повідомити про свої знання у галузі, детально відповідав на питання. Тему бесіди і конкретну книжку дитина обирала сама з ряду запропонованих.

Третя модель, позаситуативно-особистісна форма спілкування. У цій ситуації проводилася бесіда з дітьми на особистісні теми. Експериментатор ставив питання дитині про її сім'ю, друзів, відносини в групі; дорослий розповідав про себе, друзів, про вчинки різних людей, оцінював свої гідності та недоліки, намагався бути рівноправним і активним учасником бесіди.

Виявлення особливостей форм спілкування з дорослими здійснювалося наступним чином. Експериментатор приводив дитину в кімнату, де на столі були розкладені іграшки та книги, і питав, з чим би вона бажала пограти: з іграшками, почитати книжку або поговорити. Дорослий організовував ту діяльність, яку вважав за краще дитині; потім дитині пропонували на вибір один з двох, що залишилися типів діяльності. Якщо дитина не могла самостійно зробити вибір, дорослий пропонував послідовно пограти, потім почитати, а потім поговорити.

У кожній ситуації крім дитини брав участь експериментатор. В цілому програма поведінки дорослого характеризувалася відкрито вираженою доброзичливістю до дитини, готовністю прийти на допомогу, спілкуватися з нею. Експериментатор не висував ніяких вимог по ходу дій і ніяк не оцінював поведінку дитини. Кожна ситуація тривала не більше 15 хвилин. Досліди з діагностикою форм спілкування повторювалися по три рази.

У протоколах фіксувалися показники поведінки дітей. По кожному з перерахованих показників дитині нараховувалися бали відповідно до її поведінки під час дослідів, а саме:

1) порядок вибору ситуацій: за ситуацію спілкування, обрану дитиною в першу чергу, нараховувалося 3 бали, в другу чергу - 2 бали, в третю чергу - 1 бал;

2) основний об'єкт уваги в першу хвилину досліду: характеризує основний об'єкт уваги дитини в першу хвилину перебування в кімнаті. Якщо увагу дитини було звернуто на іграшки, то нараховується 1 бал за ситуативно-ділову форму спілкування. Якщо увага зверталася до книги, то нараховувався 1 бал за позаситуативно-пізнавальну форму спілкування.

Якщо ж увага дитини була привернута до дорослого, то 1 бал нараховувався за позаситуативно-особистісну форму спілкування.

3) рівень комфортності під час дослідів: відображає комфортність стану дитини: свободу поведінки, інтерес до досвіду, емоційну залученість в кожній з трьох ситуацій. Якщо дитина відчувала себе розкуто і вільно, їй нараховувалися 4 бала. Якщо при спілкуванні з дорослим дитина почувалася декілька напружено, то їй нараховувалися 3 бала. 2 бали нараховувалися дитині, якщо вона під час досліду відчувала себе скуто. За дискомфортний стан нараховувався 1 бал.

4) особливості мовних висловлювань в кожній ситуації: цей показник обчислювався шляхом кількісної обробки особливостей мовних висловлювань дітей з урахуванням числа, тематики, рівня інформації. Нами були розроблені шкали оцінки мовних висловлювань дитини для кожної з форм спілкування. За мовні висловлювання дитині нараховувалося від 0 до 4 балів.

Ситуативно-ділова форма спілкування:

0 балів - до 14 висловлювань;

1 бал - 15 і більше ситуативних висловлювань;

2 бали - 15 і більше висловлювань, якщо від 1 до 9% з них становлять позаситуативні висловлювання чи питання пізнавального характеру;

3 бали - від 15 до 59 висловлювань, якщо більше 10% з них становлять позаситуативні висловлювання чи питання пізнавального характеру;

4 бали - 60 і більше висловлювань, якщо більше 10% з них становлять позаситуативні висловлювання чи питання пізнавального характеру.

позаситуативно-пізнавальні форми спілкування:

0 балів - 0-9 висловлювань;

1 бал - 10 і більше висловлювань, якщо позаситуативні висловлювання або пізнавальні питання становлять від 0% до 20% з них;

2 бали - 10-25 висловлювань, якщо від 20% до 30% з них становлять позаситуативні висловлювання чи питання пізнавального характеру;

3 бали - 26 і більше висловлювань, якщо від 20% до 30% з них становлять позаситуативні висловлювання чи питання пізнавального характеру;

4 бали - 20 і більше висловлювань, якщо більше 30% з них становлять позаситуативні висловлювання або пізнавальні питання.

Позаситуативно-особистісна форма спілкування.

0 балів - 1-10 висловлювань;

1 бал - 11 і більше висловлювань, з яких не менше 80% є позаситуативні, а оціночні висловлювання і питання пізнавального характеру відсутні;

2 бали - 11 і більше висловлювань, якщо оціночні висловлювання і питання пізнавального характеру складають від 1% до 10% всіх позаситуативних висловлювань;

3 бали - 11 і більше висловлювань, якщо оціночні висловлювання і питання пізнавального характеру сягають від 10% до 20% всіх позаситуативних висловлювань;

4 бали - 11 і більше висловлювань, якщо оціночні висловлювання і питання пізнавального характеру складають більше 20% всіх позаситуативних висловлювань.

5) бажана тривалість досвіду.

П'ятий показник позначає тривалість досвіду, визначену за бажанням дитини (але не більше 15 хвилин):

1 бал - від 0 до 5 хвилин;

2 бали - від 6 до 10 хвилин;

3 бали - від 11 до 15 хвилин;

4 бали - якщо дитина після закінчення 15 хвилин висловлювала бажання продовжити свою діяльність.

Потім шляхом підсумовування обчислювалася загальна кількість балів, що відповідало певному рівню спілкування дитини з дорослим в кожній ситуації. Для отримання цілісної картини виводився загальний

результат за трьома ситуаціями (відповідним ситуативно-ділової, позаситуативно-пізнавальної і позаситуативно-особистісної формам спілкування).

Таким чином, для кожної дитини були зафіксовані три результати, відповідно по кожній формі спілкування. Домінуючою формою спілкування дитини була та, яка оцінювалася найбільшою сумою балів.

Крім експериментів по визначенню форм спілкування дошкільнят з ЗПР з дорослими на цьому етапі роботи нами були організовані спостереження за поведінкою дітей під час їх спілкування з дорослими. В ході цих спостережень фіксувалися засоби спілкування, якими користувалися діти при спілкуванні з дорослим (експресивно-мімічні, предметно-дієві, мовні) і визначали, які з них є провідними для кожної дитини.

2.2 Визначення рівня розвитку комунікативних навичок у дітей четвертого року життя з затримкою психічного розвитку і з нормою

Дані експериментів по визначенню провідних форм спілкування на констатуючому етапі свідчать про те, що практично всім дітям, які брали участь в дослідах, властива ситуативно-ділова форма спілкування. Вона виявилася провідною у всіх обстежених дітей із затримкою психічного розвитку.

За результатами дослідження більшості обстежених дітей четвертого року життя, без порушень розвитку мови, властива позаситуативно-пізнавальна форма спілкування, яка є провідною у віці від 3 до 5 років. У двох дітей четвертого року життя з нормою мовлення провідне місце почала займати позаситуативно-особистісна форма спілкування (див.табл.2.1, рис.1).

Таблиця 2.1

Провідні форми спілкування молодших дошкільників, %

Провідна форма спілкування	Вікова норма (у %)	Затримка психічного розвитку (у %)
Ситуативно-ділова	0	100
Позаситуативно-пізнавальна	80	0
Позаситуативно-особистісна	20	0

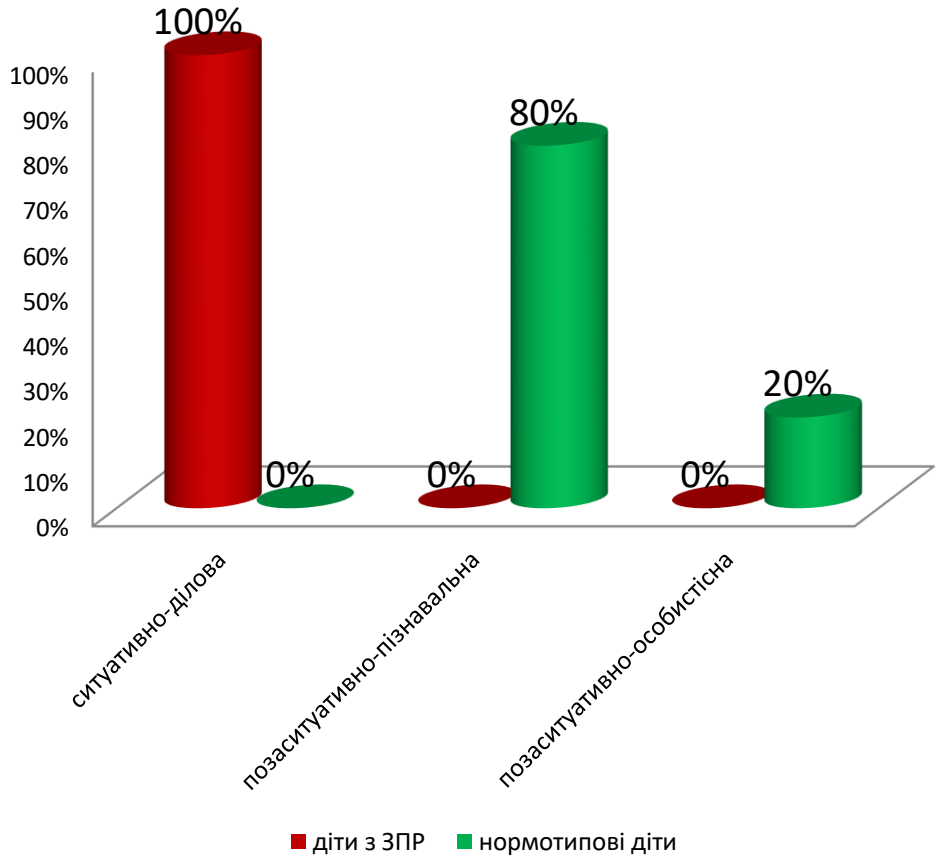

Рис.1 Провідні форми спілкування молодших дошкільників (у %)

Аналіз протоколів показав, що на цьому етапі всі діти без винятку вибрали в першу чергу гру. Не дуже охоче вони приймали читання книги експериментатором. Пропозиція поговорити у багатьох викликала здивування, збентеження, а нерідко і пряму відмову.

В першу хвилину дослідження діти з затримкою розвитку розглядали іграшки, різні предмети в кімнаті. Лише одна дівчинка звернула увагу на книги. Ніхто з випробовуваних не звернувся в першу чергу до дорослого.

Під час дослідів діти з затримкою психічного розвитку почували себе найбільш комфортно, коли вони гралися з іграшками. Однак мало хто з дітей почувався вільно і розкуто навіть у ситуативно-діловій ситуації. Багато дітей при спілкуванні з експериментатором виявляли скутість, напругу, пасивність. Як правило, діти говорили не багато. А під час обговорення книг вони часто відволікалися, ставали розсіяними, прямі питання шокували їх, бентежи, викликали труднощі. Тільки дві дитини взяли участь в особистісній розмові з експериментатором.

Бажана тривалість досліду виявилася під час гри. З великим небажанням діти з затримкою психічного розвитку залишали іграшки, коли дорослий пропонував їм почитати книги або поговорити. Вони часто висловлювали небажання зайнятися чим-небудь, крім гри, навіть зовсім відмовлялися від іншої діяльності.

Аналіз мовленнєвих висловлювань дітей з затримкою психічного розвитку і нормотипових показав, що найчастіше і найбільше вони говорили в ситуації, що моделює ситуативно-ділову форму спілкування (59% всіх висловлювань). Набагато менше діти говорили в ситуації, що моделює позаситуативно-пізнавальну форму спілкування (26%). І лише 15% всіх висловлювань припадають на частку позаситуативно-особистісної форми спілкування (див. таб. 2.2, рис. 2).

Таблиця 2.2

Кількість мовленнєвих висловлювань молодших дошкільників у різних комунікативних ситуаціях, %

Провідна форма спілкування	Затримка психічного розвитку (у %)	Вікова норма (у %)
Ситуативно-ділова	59%	11%
Позаситуативно-пізнавальна	26%	57%
Позаситуативно-особистісна	15%	32%

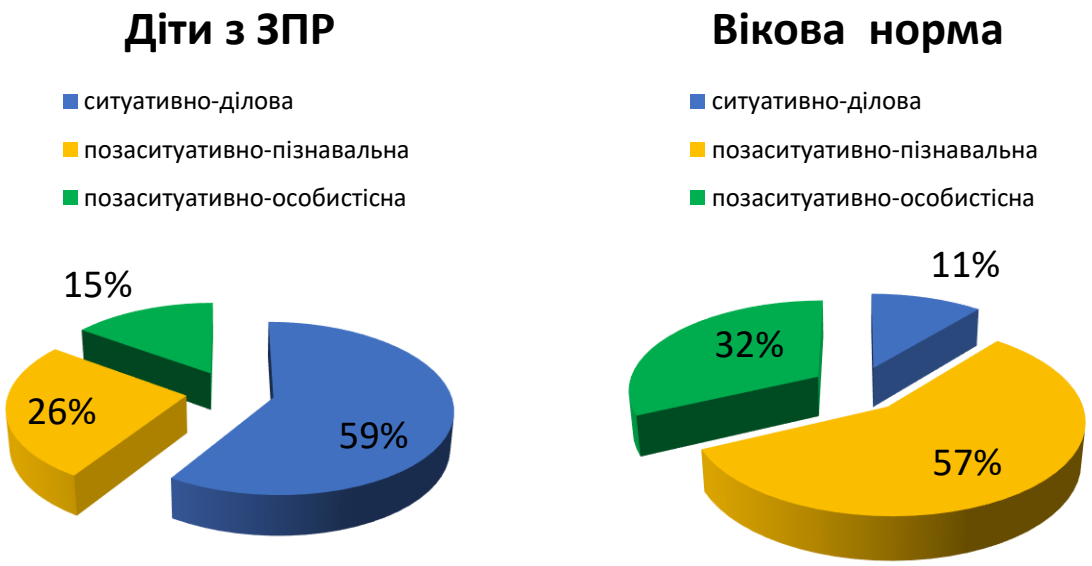

Рис. 2 Кількість мовних висловлювань молодших дошкільників у різних комунікативних ситуаціях (у %)

Переважна більшість всіх мовних висловлювань у дітей із затримкою психічного розвитку становила ситуативні висловлювання (80,2%). Діти з затримкою психічного розвитку майже не обговорювали пізнавальні питання, не ділилися думкою про своїх друзів, однолітків по групі. В цілому у них переважали повідомлення про володіння предметами, про тварин, іграшки та предмети побуту. За змістом переважали інформаційні висловлювання типу простої констатації фактів («У мене літачок.», «Сірий зайчик стрибає».) Вони склали 86,25% висловлювань. Діти з затримкою психічного розвитку

задавали досить мало питань пізнавального характеру («Чому туча біла?», «Чому птахи літають?»), що склало лише 4,5% від усіх висловлювань. Повідомлень оціночного характеру було тільки 1,8% («Ведмідь злий, він ричить.», «Маша хороша, вона зі мною грається.»). Дані про особливості мовленнєвих висловлювань представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Особливості мовленнєвих висловлювань молодших дошкільників із затримкою психічного розвитку, %

Характер висловлювань	Кількість висловлювань (у %)
Ситуативні	80
Позаситуативні	20
Інформаційно-констатуючі	86
Питання пізнавального характеру	5
Оцінюючі	2

В якості ілюстрації опишемо поведінку спілкування деяких нормо типових дітей та дітей з затримкою психічного розвитку в різних ситуаціях.

Ігор З. (ЗПР). Дитина швидко погодилася на участь в дослідженні, одразу проявив інтерес до іграшок, став ними гратися. В спілкування з педагогом Ігор вступив не одразу. Він спочатку не відповідав на питання та тільки у відповідь кивав головою. Поступово хлопчик почав занурюватися в ситуацію спілкування, став звертатися до педагога, але з осторожністю. Звертався Ігор до дорослого, як правило, під час діяльності. Хлопчик неохотно розлучився з іграшками, коли педагог запропонував йому почитати. При читанні книги він був скутий, пасивний, хоча з цікавістю слухав і розглядав картинки. Обговорювати оповідання відмовився. Питання по змісту бентежили хлопчика, і, як правило, він відповідав на них: «Не знаю» або взагалі не відповідав. На пропозицію педагога поговорити Ігор відповів категоричною відмовою.

Поліна З. (ЗПР) Дівчинка охотно погодилась брати участь в досліді. Великий інтерес вона проявила до іграшок, з задоволенням стала з ними гратись. Однак, хоча Поля йшла на контакт з дорослим, відчувала вона себе скуто. Майже всі висловлювання були пов'язані з її діями. Вона охоче погодилася почитати книгу, слухала з інтересом. Однак в її поведінці під час читання та обговорення змісту була помітна скутість. Відповіді на питання педагога були односкладовими і неохочими. З бажанням вона погодилася поговорити з дорослим на особисті теми, при цьому відчувала себе набагато вільніше, ніж у позаситуативно-пізнавальній ситуації. Поліна більше говорила, їй хотілося розповісти про себе. Вона не прагнула дізнатися щось про дорослого, не задавала ніяких питань.

Валера Г. (вікова норма). На початку проведення експерименту хлопчик звернув увагу на книги і з задоволенням погодився почитати. Під час обговорення прочитаного Валера відчував себе скуто, проте охоче ділився своїми знаннями, було видно, що він зацікавлений обговоренням. Потім Валера вибрав гру, при цьому хвідчував себе більш впевнено, говорив набагато більше, прагнув розповісти про себе і поділитися своїми знаннями. Наприклад, хлопчик сказав, що він «працює» водієм як тато, а потім розповів що тато робить на роботі. У третій ситуації спілкування хлопчик відчував себе не вільно, при спілкуванні він був пасивний, не прагнув дізнатися щось про дорослого, не ставив йому ніяких питань.

Аліна Н. (вікова норма). Дівчинка одразу звернула увагу на книги і з задоволенням погодилася почитати. Вона з цікавістю слухала читання, однак в її поведінці під час читання та обговорення змісту була помітна скутість. На питання педагога Аліна відповідала односкладово, невпевнено. Потім дівчинка погодилася поговорити, скутість, невпевненість в поведінці дівчинки залишилася, але в цій ситуації вона була більш говіркою, спілкування тривало довше, ніж в першій ситуації. На пропозицію пограти дівчинка відгукнулася охоче, з великим бажанням стала займатися з іграшками.

У дослідженні виявлено, що при стихійному формуванні спілкування з не знайомими дорослими у дітей з затримкою психічного розвитку воно знаходиться на ситуативно-діловому рівні, притаманному нормотиповим дошкільнятам більш раннього віку. За рівнем формування комунікативної діяльності в аналогічних умовах у нормотипових дошкільнят виявлено інший розкид фактичних даних: 80% дітей в спілкуванні з дорослими використовують внеситуативні форми. При цьому 20% нормотипових дошкільників четвертого року життя, які брали участь в експерименті, володіє впозаситуативно-особистісною формою спілкування. Це, безперечно, є характеристикою сприятливих суб'єктивних передумов до подальшого психічного розвитку, зокрема в процесі шкільного навчання.

Порівняльний аналіз фактичних даних дозволив отримати характеристики змісту комунікативної діяльності дітей четвертого року життя з затримкою психічного розвитку. В її основі лежить незрілість мотиваційно-потребністої сфери. Провідне становище в спілкуванні з дорослими займають мотиви, які спонукають до оволодіння предметними, практичними діями. Відсутність вираженого інтересу до явищ фізичного світу визначає одноманітність пізнавальних контактів, їх поверхневий характер. Низький рівень пізнавальної активності дошкільників із затримкою психічного розвитку визначає якісну своєрідність пізнавальних мотивів:

- їх нестійкість;
- відсутність широких і глибоких інтересів до явищ навколишнього світу;
- одноманітність і бідність пізнавальних контактів з дорослими.

Спілкування нормотипових дошкільників відрізняється прагненням до співпраці з дорослими, до узгодження зусиль, дій. Пізнавальні контакти таких дітей різноманітні як за формою, так і за змістом: прохання почитати, повідомлення про свої враження, розповіді про побачене, питання про ті чи інші явища. Причому дітей не задовольняє однозначна, побіжна відповідь дорослих, вони намагаються уточнити, побільше дізнатися про причини різноманітних проявів навколишнього світу.

На цьому етапі роботи були також організовані спеціальні спостереження за дітьми з метою визначення засобів їх спілкування з дорослим . Спілкування дошкільників із затримкою психічного розвитку, на відміну від їх нормотипових однолітків, характеризує низький рівень мовленнєвої активності. Виявилося, що всі діти з затримкою психічного розвитку, які взяли участь в дослідженні, користуються, в основному, експресивно-мімічними і наочно-дієвими засобами спілкування, а до мовних вдаються дуже рідко. Експресивно-мімічні засоби спілкування дітей не надто різноманітні. Найчастіше при спілкуванні з дорослим вони посміхаються, іноді відзначалася інша міміка, що відображає їх емоційний стан. Під час спостережень був відзначений той факт, що при спілкуванні з дорослим діти дуже рідко дивляться на нього. Як правило, в цей момент вони захоплено займаються з іграшками та книгами, якщо ж такого заняття немає, то просто відводять погляд убік. Діти не користувалися виразними рухами рук і тіла, вокалізаціями. Експресивно-мімічні засоби спілкування виявилися найхарактернішими для 80%. дітей з затримкою психічного розвитку. У решти з 20% випробовуваних із затримкою психічного розвитку провідними виявилися предметно-дієві засоби спілкування, які були в основному представлені приближенням, віддаленням дитини, а також простяганням предметів дорослому. Ні для кого з випробовуваних не виявилися найбільш властивими мовні засоби спілкування.

Дані про провідні засоби спілкування у дошкільників із затримкою психічного розвитку представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Провідні засоби спілкування з дорослим у молодших дошкільників з затримкою психічного розвитку, %

Провідні засоби спілкування	Діти ЗПР (у %)
Експресивно-мімічні	80
Предметно-дієві	20
Мовні	0

Таким чином, дошкільники з затримкою психічного розвитку рідко звертаються до дорослих з власної ініціативи використовуючи мовні засоби. У ситуації пізнавальної та особистісної розмови ці діти відчувають себе дискомфортно, часто взагалі припиняють спілкування з дорослими. Звернення дитини до дорослого, як правило, пов'язано з бажанням привернути його увагу до себе, переконатися, що дорослий його помічає, бачить, чує. При цьому більше половини таких контактів діти встановлюють не вербальними, а жесто-мімічними або тактильними засобами.

Отже, дані констатуючого експерименту свідчать про те, що спілкування з дорослим у дошкільників із затримкою психічного розвитку знаходиться на більш низькому рівні, ніж у їх нормально зростаючих однолітків. Усім обстеженим дітям четвертого року життя з затримкою психічного розвитку властива ситуативно-ділова форма спілкування, в той час як у нормотипових дітей ця форма є провідною у віці від 6 місяців до 2 років. Лише у одного випробуваного можна відзначити зачатки позаситуативно-пізнавальної форми спілкування, яка у нормально зростаючих дітей переважає між 3 і 5 роками. І, нарешті, в жодного з дошкільнят четвертого року життя з затримкою психічного розвитку, які взяли участь в нашому експериментальному дослідженні, найменш характерною є позаситуативно-особистісна форма спілкування з дорослим. У більшості обстежених нами дошкільнят із затримкою психічного розвитку четвертого року життя провідними виявилися експресивно-мімічні засоби спілкування, в нормі ж вони є основними у віці 2-6 місяців.

2.3. Дослідно-експериментальна робота з розвитку комунікативних навичок у дітей четвертого року життя з затримкою психічного розвитку

Після встановлення провідної форми спілкування дітей з дорослим були проведені формуючі заняття з метою розвитку навичок позаситуативно-пізнавального і позаситуативно-особистісного спілкування.

У зв'язку з тим, що для формування комунікативних навичок необхідна цілеспрямована, систематична робота, і в більшості програм приділяється недостатньо уваги розвитку комунікативних навичок, нами була розроблена система занять на основі робіт Л.М. Шипициної, О.В. Защірінскої і інших «Азбука спілкування» [61], спрямована на розвиток даних навичок у дітей.

У цих заняттях брали участь діти з затримкою психічного розвитку. Всі вони володіли лише ситуативно-діловою формою спілкування як провідною для них формою контактів з дорослим. Вони вступали у позаситуативне спілкування лише після докладання певних зусиль і при значній підтримці експериментатора. Діти з віковою нормою склали контрольну групу і не брали участі на другому етапі експерименту.

На цьому етапі роботи наші зусилля були зосереджені на подоланні ситуативності в контактах дошкільників з дорослими, їх залученні в довірчі бесіди на пізнавальні і особистісні теми. Спочатку передбачалося, що чим вища форма спілкування, яку ми пропонуємо дітям, тим більшою мірою виникає в них необхідність ставити позаситуативні питання, переходити від простої констатації фактів до міркування на абстрактні теми, що готує перехід дітей до більш високих, позаситуативних, форм спілкування.

В ході розробки системи і її впровадженні в практичну діяльність вирішувалися наступні завдання:

- виховання у дітей інтересу до оточуючих людей, розвиток почуття розуміння і потреби в спілкуванні;

- розвиток у дітей комунікативних навичок, навичок спілкування в різних життєвих ситуаціях з оточуючими; вміння співпереживати;

- формування у дітей навичок практичного володіння виразними рухами (мімікою, жестами і т.д.);

- розвиток самоконтролю щодо прояву свого емоційного стану в ході спілкування;

- навчання дітей мовним засобам спілкування.

Реалізація системи роботи передбачала проведення занять протягом трьох місяців, вихователем в другій половині дня (після обіднього відпочинку). Тривалість одного заняття - 15-20 хвилин.

Заняття за цією системою мали чітко розроблену структуру і складалися з трьох частин:

Вступна частина, метою якої було налаштування групи (дитини) на спільну роботу, встановлення емоційного контакту між усіма учасниками. Ця частина заняття включали в себе привітання, ігри з іменами, ігри на зняття первинної фізичної та емоційної скутості.

Основна частина, на яку відводилося основне змістове навантаження всього заняття. Діти вчилися працювати в групі, враховувати бажання і настрій оточуючих, розвивати комунікативні навички.

Заключна частина, метою якої було створення у дітей почуття приналежності до групи і закріплення позитивних емоцій від спілкування на занятті.

Методика формуючих дослідів передбачала 16 занять, в ході яких дорослий експериментатор і діти здійснювали спільну діяльність. Нами були організовані заняття двох типів (по 8 занять кожного типу). На заняттях першого типу здійснювалося читання і обговорення книг пізнавального характеру (про тварин, риб, птахів, машини і т.п.). Дорослий читав книгу, домагаючись розуміння дітьми її змісту, пояснював, що намальовано на картинках, докладно відповідаючи на питання. Потім дітям надавалася можливість повідомити про свої знання з теми, причому експериментатором

заохочувалася будь-яка подібна спроба дитини. По можливості дорослий намагався залучити до цієї бесіди всіх дітей, які брали участь в експерименті.

Одним з важливих завдань на даному етапі було формування у дітей інтересу до книги, як джерела, яке містить безліч цікавих фактів.

За основу занять другого типу була взята дидактична гра «Оціни вчинок». Діти разом з дорослим розглядали картинку із проблемною ситуацією, експериментатор розповідав дітям початок цієї історії. Потім разом з дітьми дорослий послідовно розглядав картинки, що зображують можливе продовження історії (всього 4 варіанти), і пропонував дітям, дивлячись на картинку, розповісти, чим закінчилася ця ситуація. Після обговорення всіх варіантів продовження історії експериментатор разом з дітьми обирав кращі з них.

Після розглядання та обговорення картинок дітям пропонувалося розповідати про аналогічні випадки, що сталися з ними.

Однією з важливих вимог занять другого типу був поступовий перехід дітей від простої констатації фактів до характеристики людей і оцінки різноманітних явищ, до обговорення з дорослим таких узагальнених тем, як дружба, чесність, доброта людей. Особливий акцент ставився експериментатором на узгодженні думок дітей і дорослого.

На нашу думку, в результаті занять обох типів дитина починає відчувати потребу в співпереживанні і взаєморозумінні, у неї формуються переважно внеситуативно пізнавальні і особистісні мотиви спілкування, щоб забезпечити реальну платформу для оволодіння позаситуативними формами спілкування (позаситуативно-пізнавальної і позаситуативно-особистісної).

Під час формуючих занять постійно стимулювалася активність дітей. При цьому дорослий, як старший партнер по спілкуванню, виступав з ініціативою тільки в разі безініціативності дітей, в інших же ситуаціях він охоче йшов їм назустріч, надаючи право вибору дій. Дітям пропонувалася «теоретична» співпраця в ході спільної бесіди на тему прочитаної книги або розглянутих картинок. Дорослий сам починав розмову, намагаючись

залучити до неї випробовуваних. Від заняття до заняття в бесідах з дітьми експериментатор охоплював все більш абстрактні теми, переходячи від конкретних фактів до характеристики та оцінки різноманітних явищ. Заняття проводилися з двома підгрупами. На перших заняттях діти відчували себе дуже невпевнено, з труднощами вступали в бесіду, мало говорили, були безініціативними.

Необхідно відзначити, що діти не відчували ніякого бажання слухати тексти на пізнавальні теми і експериментатору доводилося наполягати на своєму. До розгляду картинок всі діти виявляли більший інтерес, ніж до читання книг. Під час перших занять всі випробовувані були схильні закінчити спілкування з дорослим відразу після прочитання книги або розглядання картинок. Експериментатору доводилося докладати чимало зусиль, щоб зацікавити дітей, задавати безліч питань, спонукаючи їх до висловлювань. Причому потрібно відзначити, що загальної бесіди для всіх дітей на перших формують заняттях не вийшло. Діти фактично відповідали лише на поставлене запитання, не виходячи за його рамки, слухали ж діти тільки дорослого, ніхто з випробовуваних не виявляв інтересу до того, що говорили його однолітки. Діти відволікалися в цей час, починали гратися.

На перших заняттях довелося обмежитися лише обговоренням конкретних подій, що мали місце в житті дітей і дорослого, а також переглянутих мультфільмів і прочитаних раніше книжок на цю тему. Перейти до обговорення більш відволікаючих і абстрактних тем так і не вдалося.

Подібна картина спостерігалася на перших 2-3 формуючих заняттях кожного типу. Потім ситуація дещо змінилася. Під час наступних 3-4 занять діти стали розкутішими, більш впевненими, їм стало простіше вступати в бесіду, вони більше говорили. Однак рівень ініціативності піддослідних був низьким і ведуча роль під час занять як і раніше залишалася за експериментатором.

Як і на перших заняттях, діти виявляли більший інтерес до розглядання картинок. Сама ж книга ж цікавила їх набагато менше. Однак слід зазначити, що під час читання книг і розглядання картинок випробовувані стали ставити дорослому питання пізнавального характеру, висловлювали оціночні судження, а після читання і розглядання охоче брали участь в обговоренні, хоча самостійно і не виступали з такою ініціативою.

Змінився також і характер бесіди. Зникла необхідність постійно ставити питання дітям, щоб вони могли висловити свою думку. Досить було попросити про це дитину, і вона вступала в розмову. Так Саша П. після прочитання книжки про машини, на прохання експериментатора, розповів, що у них є машина, що вона червона і швидко їздить, на ній вони всією сім'єю їздять за покупками, в гості.

На цих заняттях у дітей проявлявся інтерес не тільки до мовлення дорослого, а й однолітків. Вони менше відволікалися від теми загальної бесіди і навіть почати ставити один одному і дорослому питання для уточнення чогось.

На заключних заняттях діти поводилися значно впевненіше. Підвищився рівень їх ініціативності. Саша П., наприклад, приніс з дому книгу про машини і запропонував її почитати на занятті.

Під час читання та обговорення книг діти, особливо більш старші вихованці групи, задавали багато пізнавальних питань, з інтересом вислуховували відповіді дорослого. Більше стало і оцінюючих висловлювань. Діти почали виступати ініціаторами розмов. Так, після читання і перегляду книги про зоопарк. Поля З. висловила бажання розповісти про Менський зоопарк, який вона відвідала з батьками.

На заключних заняттях діти більше говорили, причому майже у всіх було бажання взяти участь в бесіді. Вони перебивали один одного, і дорослому доводилося організовувати розмову, спрямовувати її і давати можливість висловитися всім бажаючим.

На заключних заняттях формуючого експерименту частіше і легше відбувався перехід від простої констатації фактів до міркуванньь на абстрактні, відволікаючі теми. Однак ініціатором такого переходу був експериментатор. Більшість самостійних висловлювань дітей, як і раніше, були пов'язані з констатацією конкретних фактів, що мали місце в їх житті, мультфільмах, описаних в книгах.

Як приклад, наведемо фрагменти занять по формуванню позаситуативних форм спілкування.

1. Читання і бесіда за оповіданням В. Сухомлинського «Білочка і дятел» (позаситуативно-пізнавальна форма спілкування).

Експериментатор: «Хто з вас бачив білочку?»

Паша К .: «Я ходив з татом в ліс за грибами і бачив дві білки».

Експериментатор: «І що вони робили?»

Паша К .: «Одна сиділа на гілці, а інша стрибала по деревах».

Андрій М .: «Я також бачив білок у лісі».

Експериментатор: «А що вони робили?»

Андрій М .: «Теж скакали по деревах».

Експериментатор: «Як ти їх помітив?»

Андрій М .: «Тато одну показав, а другу я сам побачив».

Оленка С .: «А ви їх годували?»

Андрій М .: «Годували».

Експериментатор: «Чим ви їх годували?»

Андрій М .: «Ми насипали їм насіння».

Експериментатор: «Андрій, вони у вас брали з рук насіння?»

Андрій М .: «Так, вони їли з руки у тата, а я побоявся».

Паша К. : «А у мене одна брала з кармана».

Даша Р .: «А що, білки хіба їдять насіння?»

Експериментатор: «Виявляється їдять. Андрійко нам розповів.»

Експериментатор: «Де ще можна побачити білок?»

Андрій М .: «А я бачив по телевізору».

Даша Р. : «В парку.»

Експериментатор: « Ось бачите, багато хто бачив живих білок. А тепер ми з вами дізналися, що їдять білки».

Потім знову продовжили читання оповідання.

2. Складання розповіді про себе з використанням методу мнемотехніки. Діти разом з дорослим розглянули і обговорювали картинки мнемоквадрату.

Експериментатор: «Ми будемо вчитися розповідати про себе. Про що потрібно говорити вам підкажуть малюнки».

Поля З. : «Я дівчинка. У мене є волосся. Живу в квартирі з мамою і сестричкою ».

Експериментатор: «Хто хоче щось запитати у Поліни, щоб дізнатися більше про неї?»

Ігор З.: «В тебе є планшет? ».

Поля З.: «В мене є телефон, я на ньому граюся».

Експериментатор: «Давайте щось спитаємо про сім'ю».

Саша П.: «Тебе мама сварить?».

Поля З.: «Ні, не сварить, я іграшки кладу на місце»..

Оленка С.: «А я пила з чашки. Понеслала мамі. Бачу Кешу. Випустила чашку і віна розбилася . А я сказала мамі, що це Кеша розбив».

Саша П. : «А мама що сказала? »

Оленка С.: « Що Кешку покарає. А я мамі і кажу, що це я розбила ».

Експериментатор:« Чесно повелася Даша? »

Саша П.: «Чесно, адже вона сказала потім правду»,

Андрій М. : «Брешуть погані люди».

Таким чином, в процесі корекційно-виховної роботи, в комунікативній діяльності дітей із затримкою психічного розвитку відзначаються певні зміни. Так, істотно змінюється співвідношення різних видів контактів з дорослими. Значне місце починає займати спілкування особистісного типу, не спрямоване безпосередньо на досягнення конкретної практичної мети. Однак серед особистісних контактів переважають найпростіші - звернення за

схваленням. У заключних дослідах формуючого експерименту було відзначено значне підвищення рівня комунікативної діяльності в ситуаціях, що моделюють позаситуативні форми спілкування з дорослим. Завдяки допомозі експериментатора і в ході контактів з ним створювалися умови для вправляння дітей в спілкуванні з дорослим на більш високому рівні, тобто готувався перехід дітей до позаситуативних форм спілкування. Отже, повноцінний розвиток дітей з затримкою психічного розвитку можливо тільки при створенні найсприятливіших умов для спільної діяльності дитини і дорослого.

Зміни, які відбулися в спілкуванні у дітей експериментальної групи вивчалися в контрольному дослідженні в порівнянні з результатами констатуючого етапу.

2.4 Динаміка рівня розвитку комунікативних навичок у дітей четвертого року життя з затримкою психічного розвитку

Беручи до уваги роботу, проведену в рамках формуючого етапу, було визначено мету контрольного етапу дослідження:

- виявити результативність проведеної роботи.

- визначити динаміку розвитку комунікативних навичок у дітей четвертого року життя з ЗПР після навчання.

На контрольному етапі дослідження були використані ті ж методики, що й на констатуючому етапі дослідження. До моменту контрольного етапу дослідження спілкування в групі дітей із затримкою психічного розвитку змінилося. У них, як і раніше, основною залишилася ситуативно-ділова форма спілкування. Однак при цьому значно збільшилися кількісні показники у всіх ситуаціях спілкування (див. табл. 2.5).

Зупинимося докладніше на деяких змінах в поведінці дітей, виявлених під час проведення контрольного етапу експерименту. Дві дитини з затримкою психічного розвитку на цьому етапі в першу чергу вибрали читання книги, яка була і основним об'єктом їхньої уваги в першу хвилину

досвіду. Вони не обмежувалися поглядом на книгу, а наближалися до неї, брали в руки, розглядали ілюстрації. Решта 4 дитини з ЗПР в першу чергу, як і раніше вибрали гру, а об'єктом їхньої уваги в першу хвилину експерименту ставали іграшки. Всі діти охоче сприймали читання книг експериментатором. Це дозволяє припустити, що в процесі проведених занять ми змогли сформувати в дітей інтерес до книги як джерела, який містить безліч цікавих фактів.

На третьому, заключному, етапі експерименту всі 6 дітей з експериментальної групи погоджувалися говорити з дорослим на особистісні теми. На нашу думку, здатність дітей до позаситуативно-особистісного контакту з дорослим також була сформована під час проведення занять.

Діти з затримкою психічного розвитку відчували себе комфортно як під час гри, так і при читанні книг, а іноді і під час бесід на особистісні теми. У деяких випробовуваних цієї групи рівень комфортності в процесі дослідів був максимальним під час читання книг. Взагалі слід зазначити, що на заключному етапі експерименту при спілкуванні з дорослим діти з експериментальної групи були менш скутими і напруженими, ніж на першому етапі дослідження, виявляли активність в спілкуванні з експериментатором. Очевидно, що підвищення рівня комфортності у дітей стало прямим наслідком вправ в спілкуванні з дорослим під час формуючого експерименту.

Аналіз протоколів показав, що у дітей з затримкою психічного розвитку на контрольному етапі експерименту значно зросла бажана тривалість досвіду в ситуації читання книг. У ряді випадків випробовувані виявляли бажання продовжити читання книг навіть після закінчення 15 хвилин (максимальна тривалість кожної ситуації спілкування) і неохоче переходили до іншого виду діяльності. Тривалість ігрової ситуації дещо знизилася у дітей, які оволоділи внеситуативно-пізнавальною формою спілкування, вони займалися іграшками близько 10-12 хвилин. У двох дітей з

затримкою психічного розвитку максимальна тривалість досвіду (15 хвилин) була зафіксована як у ситуації з іграшками, так і при читанні книг.

На заключному контрольному етапі знову було проаналізовано всі мовні висловлювання дітей обох груп і порівняно їх з даними, отриманими нами під час експериментального дослідження. Аналіз показав, що мовні висловлювання дітей із затримкою психічного розвитку значно змінилися, як кількісно, так і якісно. У дітей з затримкою психічного розвитку зникла скутість, яка спостерігалася під час констатуючого етапу дослідження, різка різниця в кількості мовних висловлювань у ситуаціях, що моделюють різні форми спілкування з дорослим. Так, на цьому етапі найбільше діти говорили під час особистісної розмови з експериментатором. Отримані результати представлені в таблиці 2.5, рис. 3.

Таблиця 2.5

Кількість мовних висловлювань молодших дошкільниеів з затримкою психічного розвитку в різних ситуаціях спілкування після навчання, %

Провідна форма спілкування	Констатуючий етап експерименту (у %)	Контрольний етап експерименту (у %)
Ситуативно-ділова	59	32
Позаситуативно-пізнавальна	26	32
Позаситуативно-особистісна	15	36

На частину позаситуативно-особистісної ситуації спілкування припадає 36% усіх висловлювань дітей, що на 21% більше, ніж було на констатуючому етапі. Дещо більше діти говорили і під час читання. На частку цієї ситуації на контрольному етапі довелося 32% всіх мовних висловлювань, тобто цей показник виріс на 6%. А ось в ситуативно-діловій ситуації спілкування діти стали говорити менше, ніж в двох інших випадках, і кількість висловлювань, що припадають на неї впало з 59% до 32% (на 27%).

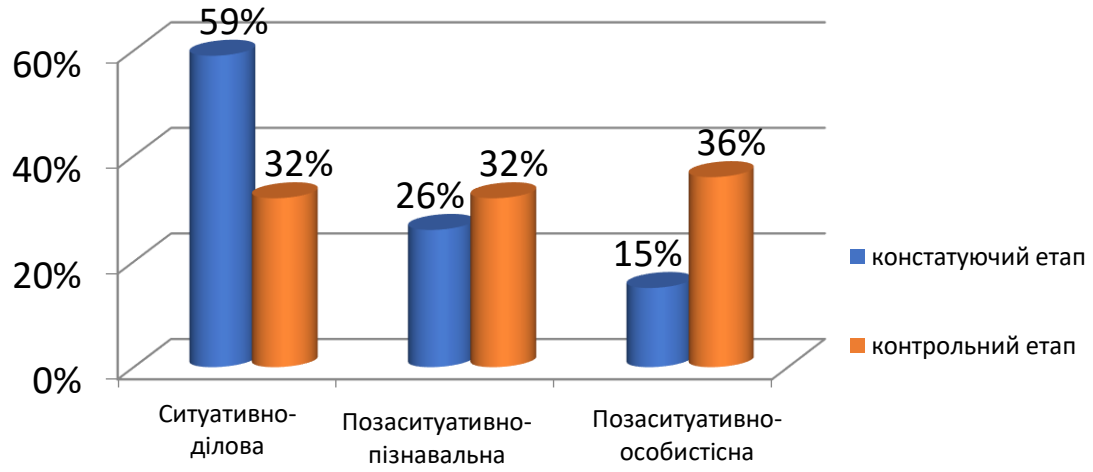

Рис. 3 Кількість мовних висловлювань дошкільнят с ЗПР в різних ситуаціях спілкування після навчання (у %)

На контрольному етапі експерименту у дітей, які брали участь в формуючих дослідах, значно зросла частка позаситуативних висловлювань. Тепер вони складають 39%, що на 20% більше, ніж це було на етапі констатуючого експерименту. Дані про ситуативность мовних висловлювань дітей після формуючого експерименту відображені в таблиці 2.6 і рис 4.

Таблиця 2.6

Ситуативність мовних висловлювань дошкільнят із затримкою психічного розвитку після навчання, %

Характер висловлювань	**Констатуючий етап експерименту (у %)**	**Контрольний етап експерименту(у %)**
Ситуативні	81	61
Позаситуативні	19	39

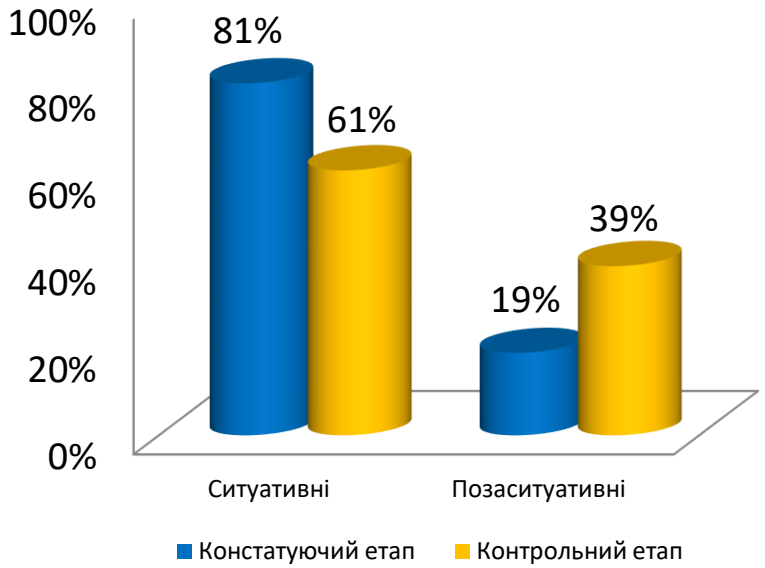

Рис. 4 Ситуативність мовних висловлювань дошкільників із затримкою психічного розвитку після навчання (у %)

Усі мовленнєві висловлювання дітей з були проаналізовані і з точки зору їх тематики. Як і в ході констатуючого етапу експерименту діти майже не обговорювали питання пізнавального характеру, мало говорили про своїх друзів і однолітків. Як правило, вони розповідали про себе, своїх родичів, близьких. Як і раніше більшість повідомлень були пов'язані з їх особистими певними предметами, тваринами, іграшками, побутовими речами.

Дані, наведені в таблиці 2.7 показують, що за змістом, як і раніше, переважають інформаційні повідомлення щодо простої констатації фактів (85%). У дітей з затримкою психічного розвитку дещо збільшилася частка питань пізнавального характеру (на 0,4%). Особливо слід відзначити той факт, що у дітей значно збільшилася кількість оціночних висловлювань тепер вони склали 7% усіх висловлювань, що на 6,8% більше, ніж було на констатуючому етапі експерименту.

Таблиця 2.7

Зміст мовленнєвих висловлювань дітей із затримкою психічного розвитку після навчання, %

Мовленнєві висловлювання	Констатуючий етап експерименту	Контрольний етап експерименту
Інформаційно-констатуючі	85	80
Питання пізнавального характеру	4,6	5
Оціночні	0,2	7

Розглянемо поведінку деяких дітей із затримкою психічного розвитку на етапі контрольного етапу експерименту.

Саша П. Переважна форма спілкування - ситуативно-ділова. Хлопчик із задоволенням погодився брати участь в дослілженні. З перших хвилин він звернувся до книг. Під час експерименту відчував себе розкуто, багато говорив. Але всі його висловлювання були пов'язані з його діяльністю, тобто були ситуативними. Від читання книги він перейшов до іграшок. Хлопчик і від цього заняття відмовився з труднощами. На пропозицію поговорити Сашко погодився, але відчував себе дискомфортно, був пасивний, слабко підтримував розмову, не ставив експериментатору ніяких питань, а сам обмежувався відповідями на питання, не виходячи за їх рамки. Дуже скоро Сашко і зовсім відмовився від продовження бесіди.

Андрій М. Провідна форма спілкування - ситуативно-ділова. Хлопчик охоче погодився на участь в експерименті. Найбільший інтерес він виявив до іграшок, грав з ними близько 10 хвилин з великим захопленням. При цьому він легко йшов на контакт з дорослим, але при спілкуванні з ним почувався дещо напружено. Хлопчик багато говорив, але всі його висловлювання були пов'язані з його діями, тобто були ситуативними. Після гри Андрій М. попросив почитати йому книгу, проте під час читання відчував себе скуто, але слухав книгу уважно і з великим задоволенням. Говорив Андрі у ситуації

з книжкою не дуже багато, проте серед мовних висловлювань були позаситуативні і оціночні. Так він розповів експериментатору про книгу, яку читав удома з мамою, чим вона йому сподобалася. Набагато розкутіше Андрій почувався, коли почав з експериментатором розмову на особистісні теми. Він більше говорив, розповідав про себе, своїх маму і сестру, проте дізнатися щось про дорослого не прагнув, не ставив йому ніяких питань. Бажана тривалість досліду була максимальною в позаситуативно-особистісній ситуації.

Паша К. Провідна форма спілкування - ситуативно-ділова. Хлопчик з радістю погодився брати участь в дослідах. Він з перших хвилин зацікавився іграшками, почав з ними гратися. До експериментатора хлопчик поставився з побоюванням, не хотів приймати його в свою гру, але поступово трохи освоївся з дорослим, хоча і відчував себе напружено. Всі його мовні висловлювання пов'язані з виконуваними діями. Як правило, це були інформаційно-констатуючі повідомлення і питання про правильність своїх дій. З іграшками він розлучився з великим небажанням. Під час читання книги хлопчик був скутий і мало говорив, але книгу слухав уважно. Коли ж експериментатор поставив Паші питання про прочитану книгу, він не став на них відповідати і висловив бажання знову повернутися до іграшок. Від розмови на особистісні теми він відмовився. Таким же чином будувалася його поведінка і в двох інших дослідах по діагностиці форм спілкування.

Поля З. Переважна форма спілкування ситуативно-ділова. Дівчинка з радістю погодилася взяти участь в експерименті. Вона відразу звернулася до іграшок і довго (15 хвилин) з ними гралася. Проте в цій ситуації спілкування почувалася дуже скуто, мало говорила, причому всі її висловлювання були ситуативними. Перейти до читання книги вона погодилася тільки після довгих умовлянь, тому що ніяк не могла розлучитися з іграшками. Однак відразу відчула себе вільніше, хоча не зовсім комфортно. Говорила дівчинка в цій ситуації спілкування більше. Вона розповіла експериментатору після прочитання книги про дзвіночки, де ростуть дзвіночки, що вони в'януть,

якщо їх зірвати, але на питання дорослого відповідала неохоче, односкладово. На пропозицію поговорити вона погодилася. Під час бесіди відчувала себе дуже комфортно, багато говорила, але багато її висловлюваннь були ситуативні. Нічого про експериментатора вона дізнатися не захотіла, а стала розповідати про себе, свою маму, бабусю. Бесіда тривала 6 хвилин, після чого дівчинка висловила бажання повернутися в групу.

Таким чином, у дітей із затримкою психічного розвитку підвищився рівень комунікативної діяльності. У більшості з них з'явилося прагнення до пізнавальних контактів, інтерес до книжки, а ділове спілкування відступило на другий план. Тобто у дітей стали з'являтися передумови позаситуативно-пізнавальної форми спілкування з дорослим. Отже, результати дослідження форм спілкування на контрольному етапі підтвердили наші припущення про те, що рівень комунікативної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку можна підвищити, тренуючи їх в спілкуванні на спеціально організованих заняттях, що моделюють позаситуативні (поаситуативно-пізнавальну та позаситуативно-особистісну) форми спілкування з дорослим.

На заключному етапі експерименту знову були проведені спостереження за дітьми з затримкою психічного розвитку для виявлення у них провідних засобів спілкування. Вони як і раніше користувалися в основному мовними і експресивно - мімічними засобами, причому останні не стали скільки-небудь різноманітнішими і були, в основному, представлені посмішками і мімікою. Як і раніше всі діти розмовляючи з дорослим, рідко на нього дивилися. Відзначимо, що діти з затримкою психічного розвитку більше користувалися різними засобами спілкування, частіше вдавалися до предметно-дієвих засобів (наближенням, віддаленням, протягуванням предметів). Основні засоби спілкування як і раніше експресивно-мімічні (6 дітей). У порівнянні з даними спостережень констатуючого етапу 1 дитина із затримкою психічного розвитку перейшла від експресивно-мімічних засобів,

які були для неї основними на вихідному етапі, до мовного як провідного засобу спілкування з дорослими (див. табл. 2.8)

Таблиця 2.8

Провідні засоби спілкування з дорослими у дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку, %

Провідні засоби спілкування	Констатуючий етап експерименту	Контрольний етап експерименту
Експресивність-мімічні	80	70
Предметно-дієві	20	20
Мовні	0	10

Таким чином, більшості дошкільникам із затримкою психічного розвитку, які брали участь в експерименті, найбільш характерні експресивно-мімічні засоби спілкування з дорослим, а формуючі експерименти не надали вирішального впливу на зміну провідних засобів їх спілкування.

Висновки до розділу 2

В результаті наших досліджень ми встановили можливість цілеспрямованого впливу на формування внеситуативних форм спілкування у дітей дошкільного віку з ЗПР. На нашу думку, в спеціальних дошкільних установах необхідно приділяти цій роботі особливу увагу і починати її якомога раніше. Формування внеситуативних форм спілкування може здійснюватися як на спеціальних заняттях, так і поза ними: під час ігор, в куточку книги, у вільному спілкуванні дітей з педагогами.

В ході занять з вчителем-дефектологом і вихователем слід формувати у дітей пізнавальні мотиви спілкування, залучати їх до розмови на пізнавальні теми. Формування інтересу до книги, як джерела, який містить безліч цікавих фактів, повинно стати одним із головних завдань, що стоять перед педагогами під час занять з розвитку мовлення на основі ознайомлення з навколишнім і читання книг. Все це, на нашу думку, буде сприяти

виникненню реальної платформи для оволодіння дітьми внеситуативно-пізнавальної форми спілкування.

Слід також організувати спеціальні заняття, які могли б дозволити дітям спілкуватися з дорослими в рамках внеситуативно-особистісної форми спілкування. Ця робота може бути включена, як складова частина, в заняття з розвитку мовлення на основі ознайомлення з навколишнім, читання книг, сюжетно-рольові ігри, дидактичні ігри. Особливу увагу під час таких занять слід приділяти подоланню ситуативності в контактах дітей з дорослим. Для цього потрібно поступово переходити в бесідах від простої констатації фактів до оцінки і характеристиці людей, явищ, обговоренню узагальнених тим, таких, як сміливість, чесність, дружба. Особливим завданням перед дорослим під час бесід є узгодження думок педагога і дітей.

Під час спілкування з дітьми, як пізнавального, так і особистісного, необхідно постійно стимулювати їх активність. З цією метою вчителям-дефектологаи і вихователям слід заохочувати будь-яку спробу дитини розповісти про випадки, знайомих йому по книгам, мультфільмам або з власного життя, подібних до обговорюваних. Дошкільнята повинні відчути, що їх розуміють, їм співпереживають, до їхньої думки прислухаються.

Таким чином, результати дослідження показали, що у дітей четвертого року життя з ЗПР знижена потреба в спілкуванні, спілкування носить ситуативний характер. Цілеспрямоване формування комунікативної діяльності дітей і досягнення її розвиваючого ефекту стає можливим при створенні розвиваючих освітніх умов в системі дошкільного виховання і навчання. Однією з форм цих умов може бути систематичне, регламентоване, спеціально організоване комунікативне навчання, яке забезпечить можливість дитині правильно взаємодіяти з оточуючими його людьми в різних ситуаціях.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Відповідно до завдань дослідження, в першому розділі магістерської роботи був здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку комунікативних навичок у дітей четвертого року життя з ЗПР, що дозволило нам зробити наступні висновки:

Затримка психічного розвитку охоплює всю психічну сферу дитини, і, по суті, є системним дефектом. Тому процес навчання і виховання повинен вибудовуватися з позицій системного підходу. Необхідно сформувати повноцінний базис для становлення вищих психічних функцій і забезпечити спеціальні психолого-педагогічні умови, необхідні для їх формування.

При цьому слід враховувати, що при ЗПР порушення мають поліморфний характер, їх психологічна структура складна. Виразність ушкоджень і (або) ступінь несформованості психічних функцій може бути різною, можливі різні поєднання збережених і несформованих функцій, цим і визначається різноманіття проявів ЗПР в дошкільному віці.

Якщо нормально зростаюча дитина засвоює систему знань і піднімається на нові сходинки розвитку в повсякденному спілкуванні з дорослими (при цьому активно працюють механізми саморозвитку), то при ЗПР кожен крок може здійснюватися тільки в умовах цілеспрямованого формування кожної психічної функції з урахуванням їх взаємодії і взаємовпливу.

Спілкування дітей з ЗПР з дорослими знаходиться на більш низькому рівні розвитку, ніж у їх нормально зростаючих однолітків. У дітей з ЗПР, незважаючи на вкрай низькі середні показники, які також свідчать про знижену потребу в спілкуванні, зберігається поступальний характер розвитку діяльності спілкування від нижчих форм до вищих. Спілкування дітей з ЗПР один з одним теж відрізняється цілим рядом особливостей від спілкування їх нормально зростаючих однолітків. Спілкування з однолітками у дітей з ЗПР носить епізодичний характер. Більшість дітей воліє грати поодинці. У тих

випадках, коли діти грають удвох, їх дії часто носять неузгоджений характер. Сюжетно-рольову гру дошкільнят з ЗПР можна визначити скоріше як гру «поруч», ніж як спільну діяльність. Спілкування з приводу гри спостерігається в одиничних випадках.

Для оцінки рівня розвитку комунікативних навичок у дітей четвертого року життя нами було проведено дослідження. Експериментальне дослідження проводилося на базі ДНЗ № 8 м Славутич. У дослідженні брало участь 2 групи дітей: 6 дітей четвертого року життя з ЗПР. Контрольну групу склали діти з мовною нормою четвертого року життя в кількості 10 чоловік.

В процесі констатуючого експерименту для вивчення форм спілкування використовувалася методика Е.О. Смирнової, А.Г. Рузскої.

Дані експериментів по визначенню провідних форм спілкування на констатуючому етапі свідчать про те, що практично всім дітям, які брали участь в дослідах, властива ситуативно-ділова форма спілкування. Вона виявилася провідною у всіх обстежених дітей з ЗПР.

За результатами дослідження більшості обстежених нами дітей четвертого року життя з нормою мови властива позаситуативно-пізнавальна форма спілкування, яка є провідною у віці від 3 до 5 років. У двох дітей четвертого року життя з нормою мови провідне місце почала займати позаситуативно-особистісна форма спілкування.

Нами були проаналізовані мовні висловлювання дітей з ЗПР і нормою мови за кількома параметрами. Найчастіше і найбільше діти з ЗПР говорили в ситуації, що моделює ситуативно-ділову форму спілкування (59% всіх висловлювань). Набагато менше діти говорили в ситуації, що моделює позаситуативно-пізнавальну форму спілкування (26%). І лише 15% всіх висловлювань припадають на частку внеситуативно-особистісної форми спілкування.

За власною ініціативою дошкільнята з затримкою розвитку рідко звертаються до дорослих, використовуючи мовні засоби. У ситуації пізнавальної та особистісної розмови ці діти відчувають себе дискомфортно,

часто взагалі припиняють спілкування з дорослими. Звернення дитини до дорослого, як правило, пов'язано з бажанням привернути його увагу до себе, переконатися, що дорослий його помічає, бачить, чує. При цьому більше половини таких контактів діти встановлюють не вербальними, а жесто-мімічними або тактильними засобами.

Отже, дані нашого констатуючого експерименту свідчать про те, що спілкування з дорослим у дошкільнят з ЗПР знаходиться на більш низькому рівні, ніж у їх нормально зростаючих однолітків. Для всіх обстежених нами дітей четвертого року життя з ЗПР властива ситуативно-ділова форма спілкування, в той час як у нормальних дітей ця форма є провідною у віці від 6 місяців до 3 років. Лише у одного випробуваного можна відзначити зачатки позаситуативно-пізнавальної форми спілкування, яка у нормально зростаючих дітей переважає між 3 і 5 роками. І, нарешті, жодного з дошкільнят четвертого року життя з ЗПР, які взяли участь в нашому експериментальному дослідженні, не є найбільш характерною позаситуативно-особистісна форма спілкування з дорослим. У більшості обстежених нами дошкільнят з ЗПР четвертого року життя провідними виявилися експресивно-мімічні засоби спілкування, в нормі ж вони є основними у віці 2-6 місяців.

Після встановлення провіднох форми спілкування дітей з дорослим були проведені формуючі заняття з метою розвитку навичок позаситуативно-пізнавального і позаситуативно-особистісного спілкування.

У зв'язку з тим, що для формування комунікативних навичок необхідна цілеспрямована, систематична робота, і в більшості програм приділяється недостатньо уваги розвитку комунікативних навичок, нами була розроблена система занять на основі робіт Л.М. Шіпіциної, О.В. Защірінскої і інших «Азбука спілкування», спрямована на розвиток даних навичок у дітей.

Реалізація системи роботи передбачала проведення занять протягом трьох місяців, вихователем в другій половині дня (після обіднього відпочинку). Тривалість одного заняття - 15-20 хвилин.

Після проведення формуючого етапу дослідження комунікативних навичок у дітей четвертого року життя з ЗПР, нами було проведено контрольний етап за методиками, використаними в експериментальному дослідженні.

Проаналізувавши отримані дані контрольного етапу, ми прийшли до висновку, що у дітей четвертого року життя з ЗПР внаслідок проведеного формуючого етапу дослідження відзначається, що на частку позаситуативно-особистісної ситуації спілкування припадають 36% усіх висловлювань, що на 21% більше, ніж було на констатуючому етапі. Дещо більше діти говорили і під час читання. На частку цієї ситуації на контрольному етапі довелося 32% всіх мовних висловлювань, тобто цей показник виріс на 6%. А ось в ситуативно-діловій ситуації спілкування діти стали говорити менше, ніж в двох інших випадках, і кількість висловлювань, що припадають на неї, впало з 59% до 32% (на 27%).

На заключному етапі нашої роботи знову були проведені спостереження за дітьми з ЗПР для виявлення у них провідних засобів спілкування. Вони як і раніше користувалися в основному мовними і експресивно-мімічними засобами, причому останні не стали скільки-небудь різноманітніше і були в основному представлені посмішками і мімікою. Як і раніше всі діти розмовляючи зі дорослим, рідко на нього дивилися. Відзначимо, що діти з ЗПР більше користувалися різними засобами спілкування, частіше вдавалися до предметно-дієвих засобів (наближенням, віддаленням, протягування предметів). Основними засобами спілкування як і раніше були експресивно-мімічні (6 дітей). У порівнянні з даними спостережень констатуючого етапу 1 дитина з ЗПР перейшла від експресивно-мімічних засобів, які були для неї основними на вихідному етапі, до мовного як провідного засобу спілкування з дорослими.

Таким чином, більшості дошкільнят з ЗПР, які брали участь в експерименті, найбільш характерні експресивно-мімічні засоби спілкування з дорослим, а формуючі експерименти не надали вирішального впливу на зміну провідних засобів спілкування у дітей з ЗПР.

В результаті наших досліджень ми встановили можливість цілеспрямованого впливу на формування позаситуативних форм спілкування у дітей дошкільного віку з ЗПР. На нашу думку, в інклюзивних установах необхідно приділяти цій роботі особливу увагу і починати її якомога раніше. Зауважимо, що формування позаситуативних форм спілкування може здійснюватися як на спеціальних заняттях, так і поза ними: під час ігор, в куточку книги, у вільному спілкуванні дітей з педагогами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва М. М. Методика розвитку мови і навчання рідної мови дошкільнят. Москва, 2007. 400с.

2. Алифанова Е. М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр. Москва, 2001. 168 с.

3. Бавикіна Г. Н. Мовленнєвий розвиток дошкільників. Комсомольськ-на-Амурі, 2006. 160 с.

4. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в : Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідєльнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. - Київ : Видавництво, 2012. - 26 с.

5. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. Наказ МОН від 12.01.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_ redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

6. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва, 1997.

7. Богуш А. М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку. Київ, 1988. 182 с.

8. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків, 2011. 192 с.

9. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : Підручник. Київ, 2007. 542с.

10. Большакова, С. Є. Мовні порушення і їх подолання. М, 2005. 128 с.

11. Борякова Н. Ю. О некоторых особенностях построения высказываний детьми 6 - 7 лет с задержской психического развития при опоре на сюжетную картику. *Дефектология*., 1982. №5. С. 53 - 58.

12. Виховання дітей в середній групі дитячого садка / уклад. Г.М. Лямина. Москва, 1982. 162 с.

13. Виготський, Л. С. Психологія розвитку дитини. Москва, 2004. 512 с.

14. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище: особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів / Компанець Н.М., Коваль-Бардаш Л.В., 2020.

15. Гвоздьов, А. Н. Питання вивчення дитячого мовлення. СПб., 2007. 472 с.

16. Гербова В. В. Развитие речи дєтей во второй младшей группе детского сада. Москва, 2003. 89 с.

17. Гойхман, О. Я., Надєїна Т. М. Мовна комунікація / під ред. проф. О.Я. Гойхман. Москва, 2001. 272 с.

18. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол. : Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоскаденко [та ін.] ; наук. ред. : Г. В. Бєлєнька, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ, ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. - 304 с.

19. Діагностика та корекція затримки психічного розвитку у дітей / за ред. С.Г. Шевченко. Москва, 2001. 224 с.

20. Добровіч А. Б. Вихователь про психологію і психогигиене спілкування. Москва, 2007. 205 с.

21. Дудьев В. П. Системний підхід у розвитку комунікативного потенціалу дошкільників із загальним недорозвиненням мови. *Логопедія*. 2006. № 2. С. 22-26.

22. Єкжанова Е. А. Корекційно-педагогічна допомога дітям дошкільного віку. СПб., 2008. 336 с.

17. Ельконін Д. Б. Дитяча психологія. Моска,2006. 384 с.

23. Жуков Ю. М., Петровська, Л. А., Растянников, П. В. Діагностика і розвиток компетентності в спілкуванні. Кіров, 2001. 142 с.

24. Клюєва Н. В., Касаткіна Ю. В. Вчимо дітей спілкуванню. Ярославль,. 2008. 321 с.

25. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т Скрипник. Київ, 2013. – 200 с.

26. Кравцова Е. Н. Дитина всередині спілкування. *Дошкільна освіта*. 2005. № 3. С. 2 - 6.

27. Левіна Р. Е. Виховання правильного мовлення в дітей. Москва, 2008. 91 с.

28. Леонтьєв А. А. Мова, мова, мовна діяльність. Москва, 2005. 214 с.

29. Леонтьєв А. А. Психологія спілкування. Москва, 1997. - 365 с.

30. Лещук Галина Соціальна робота з дітьми із розладами аутистичного спектру: комунікативний аспект. *Social Work and Education*, Vol. 3, 2016. № 2.

31. Лісіна М. І. Спілкування, особистість і психіка дитини / за ред. А.Г. Рузской. Москва, 1997. 384 с.

32. Лісіна М. І. Проблеми онтогенезу спілкування. Москва, 1996. 144 с.

33. Лісіна М. І., Сарториус, Т. Д. Вплив спілкування з однолітками на пізнавальну активність дошкільнят. / під ред. Д. Б. Ельконіна, І. В. Дубровиной. Москва, 2000. 169 с.

34. Лісіна М. І., Смирнова, Р. А. Потреби і мотиви спілкування між дошкільнятами / за редакцією Я.Л. Коломинского. Мінськ, 2005. 194 с.

35. Лубовский В. І. Спеціальна психологія / під ред. В. І. Лубовского. Москва, 2003. 356 с.

36. Лубовский В. І., Переслені Л. І. Діти із затримкою психічного розвитку. Москва, 2003. 164 с.

37. Мамохина У. А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 2017. Т. 15. № 3. С. 24 - 33

38. Маркова А. К. Психологія засвоєння мови як засобу спілкування. Москва, 2004. С. 87 - 90.

39. Матросова Т. А. Спільна робота логопеда і вихователя в групах для дітей з порушеннями мови. *Логопедія*, 2007. № 4. С. 35 - 37.

40. Миронова С. А. Розвиток мови дошкільників на логопедичних заняттях. Москва, 1991. 208 с.

41. Нікішина В. Б. Практична психологія в роботі з дітьми з ЗПР. Москва, 2003. 253 с.

42. Навчання дітей із затримкою психічного розвитку / за ред. В.І. Лубовского. Ярославль, 2004. 269 с.

43. Особлива дитина в інклюзивному навчальному закладі. Навчально-методичний комплект: навчально-методичний посібник та методичні рекомендації . «Організаційно-методичні основи інклюзивного середовища в ДНЗ», навчальна програма «Програма розвитку дошкільників з особливими потребами в інклюзивному середовищі ДНЗ», Коваль Л. В., Компанець Н. М., Квітка Н. О., Лапін А. В., Луценко І. В., 2017

44. Павелків Р. В. Форми спілкування дошкільників з однолітками. URL: https://westudents.com.ua/glavy/76329-formi-splkuvannya-doshklnikv-z-odnoltkami.html

45. Павлова О. С. Порушення комунікативного акту у дітей з ЗПР. *Психолінгвістика і сучасна логопедія* / під ред. Л. Б. Халілової. Москва, 2007. 304 с.

46. Певзнер М. С. Клінічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія,* 2000. № 3. С 12 - 16.

47. Переслені Л. І., Мастюкова, Е. М. Затримка психічного розвитку - питання диференціальної діагностики. *Питання психології*. 2003. № 1. С 5 - 8.

48. Петровська Л. А., Соловйов, О. В. Зворотній зв'язок в міжособистісному спілкуванні. *Вісник Моск. ун-ту. Серія 14. Психологія*, 2002. № 3. С. 15-16.

49. Под'ячева І. П. Корекціонно-розвивальне навчання дітей дошкільного віку з ЗПР. Москва, 2001. 169 с.

50. Помогайбо В. М. Генетика людини : навч. посіб. Київ, 2011. 280 с.

51. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко»/ за ред. Л. І. Прохоренко. 2018. - 236 с.

52. Розвиток спілкування дошкільників з однолітка / під ред. А.Г. Рузской. Москва, 2009. 216 с.

53. Розвиток спілкування в дошкільнят / під ред. А.В. Запорожця, М.І. Лісіна. Москва, 1994. 269 с.

54. Рубінштейн, С. Л. Основи загальної психології. - СПб., 2002. 720 с.

55. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ, 2010. 320 с.

56. Слепович Е. С. Формування мови в дошкільнят з ЗПР. Мінськ,1989.

57. Спеціальна психологія. У питаннях і відповідях: навчальний посібник / укл. О. В. Чепка. Умань, 2016. 104 с.

58. Спілкування дітей в дитячому садку і сім'ї / под ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной. Москва, 1990.

59. Ульенкова У. В. Діти із затримкою психічного розвитку. Москва, 2000. 294 с.

60. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А. Порушення мови у дітей. Москва, 1993. 219 с.

61. Шипицина Л. М. Азбука спілкування: Розвиток особистості дитини, навичок спілкування з дорослими і однолітками. Москва, 1997, 152с.

62. Тригер Р. Д. Психологічні особливості соціалізації дітей з затримкою психічного розвитку. Ярославль, 2008. 128 с.

63. Трошин О. В. Логопсихологія: навч. Посібник. Москва, 2005. - 256 с.

64. Ужченко І. Ю. Психологія дітей із затримкою психічного розвитку : навч. - метод. посібник для студ. вищ. навч. закл. Луганськ, 2011. - 125 с.

65. Якобсон С. Г. Дослідження взаємин у спільній діяльності. *Питання психології,* 2008. № 6. С. 96 - 107.

66. Якубінський Л. П. Про діалогічне мовлення / під ред. Л.В. Щерби. СПб., 2007. 259с.

67. Яноушек Я. Проблеми спілкування в умовах сучасної діяльності. *Питання психології*, 2007. № 1. С. 16 - 19.