

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

На правах рукопису

БАБИЧ НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 373.2:316.772.3–043.83[376–056.36:617.75](043.5)

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК
У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ
З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА ІНТЕЛЕКТУ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Кобильченко Вадим Володимирович,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ	
КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО	
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОНТОГЕНЕЗІ ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗІ	
1.1. Аналіз категорій «спілкування» та «комунікація»	15
1.2. Науково-теоретичні підходи до формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку.....	22
1.3. Комунікативні навички в структурі комунікативного потенціалу особистості дошкільника.....	39
1.4. Проблема формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі.....	54
Висновки до першого розділу.....	81
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ	
КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОГО	
ПОТЕНЦІАЛУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА ІНТЕЛЕКТУ	
2.1. Завдання й методика експериментального дослідження.....	84
2.2. Стан сформованості комунікативного потенціалу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень.....	109
2.2.1. Особливості сформованості комунікативного ядра.....	109
2.2.2. Особливості сформованості комунікативної периферії.....	126
2.3. Рівні сформованості комунікативного потенціалу особистості старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.....	135
Висновки до другого розділу	139

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

3.1. Педагогічна технологія формування комунікативних навичок в структурі комунікативного потенціалу у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.....	143
3.2. Методичні рекомендації для батьків старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту з формування комунікативних навичок в структурі комунікативного потенціалу.....	162
3.3. Аналіз результатів формувального експерименту.....	169
Висновки до третього розділу.....	177
ВИСНОВКИ.....	181
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	184
ДОДАТКИ	217

ВСТУП

Актуальність теми. Формування та розвиток у дітей ключових компетентностей, зокрема комунікативної, стало необхідним і новим концептуальним орієнтиром у дошкільній освіті XXI століття, яке отримало назву «століття комунікативного простору», оскільки одним із основних чинників становлення особистості є комунікативний розвиток дитини. Комунікативна компетентність набуває актуальності як особистісна характеристика дошкільника, що визначає його здатність і готовність встановлювати, а також підтримувати необхідні контакти з іншими особами, ставити мету і досягати очікуваних результатів комунікації.

Компетентнісний підхід, як особистісно-орієнтований, діяльнісний та технологічний, є важливою концептуальною основою, що визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти в цілому, та спеціальної освіти – зокрема. Відтак, пошук ефективних засобів формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту набуває особливої актуальності. Відхилення в комунікативній діяльності, які притаманні дітям з порушеннями зору та інтелекту, мають неоднаковий прояв, у різний спосіб піддаються педагогічному впливу і надають варіативності розкладу подальшого розвитку особистості.

Структура дефекту у дітей з порушеннями зору та інтелекту зумовлена тим, що існуючий дефіцит візуальної інформації ускладнюється її інтелектуальною обробкою, створюючи специфічні утруднення при взаємодії з навколишнім світом. Особливо негативний вплив такий дизонтогенез справляє на стан емоційно-вольової сфери дитини, спричиняючи психологічний дискомфорт (М. Земцова, А. Каплан, В. Матвєєва, Л. Новікова, М. Певзнер, Н. Пільман, Л. Солнцева та ін.); зумовлює комунікативну напруженість, яка деформує міжособистісні стосунки, викликаючи високу тривожність, аутичність та своєрідні поведінкові розлади (М. Земцова, О. Литвак, Н. Малюхова, Т. Скрипник, О. Стерніна, Н. Franclin, M. Dodds, A. Tracey та ін.).

Аналіз наукових праць багатьох тифлологів (Л. Вавіна, Г. Григор'єва, Т. Головіна, Т. Дегтяренко, В. Кобильченко, О. Литвак, І. Моргуліс, Н. Морозова, Л. Плаксіна, С. Покутнєва, Т. Свирид'юк, Є. Синьова, О. Таран, О. Тельна та ін.), які вивчали особливості розвитку дітей з порушеннями зору різних вікових груп, дає змогу дійти висновку, що в умовах зорової недостатності знижується готовність до інтерсуб'єктної взаємодії, яка є важливою передумовою формування комунікативних навичок.

Водночас особливості розвитку комунікативної діяльності дітей з порушеннями інтелектуальної сфери, які висвітлено у працях І. Артемчук, Г. Блеч, О. Грабарової, К. Грачової, М. Гнєзділової, Г. Дульнева, І. Колесник, М. Кузьмицької, Л. Логвінової, В. Петрової, Е. Сеген, Г. Цикото, А. Юдилевич, J. Schein та ін., не призводять до нівелювання потреби у спілкуванні з іншими людьми і в пізнанні оточуючого світу. Натомість, завдяки яскраво вираженим здібностям до наслідування поведінки інших, у моделі власної поведінки утворюється ціла система штампів, якими діти користуються у відповідних ситуаціях, що справляє позитивний вплив на формування комунікативних навичок.

Узагальнення результатів зазначених досліджень свідчить про те, що формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту не виступало предметом окремих наукових розвідок. Водночас наявна науково-теоретична база містить цінні рекомендації з корекції комунікативної діяльності або у дітей з порушеннями зору, або у розумово відсталих дітей. Зокрема, науково обґрунтовано необхідність організації спеціального навчання з опорою на потенційні можливості та максимальне використання їх в процесі формування саме комунікативних навичок в старшому дошкільному віці, який є сенситивним періодом для їх розвитку. Проблема формування комунікативних навичок у дітей саме такого віку з порушенням зором та інтелектом практично залишилася поза увагою дослідників, з чим і пов'язана відсутність конкретних даних у спеціальній психолого-педагогічній літературі.

Актуальність, теоретична і практична значущість окресленої проблеми для теорії і практики дошкільного навчання і виховання, недостатність науково-методичної розробленості в спеціальній педагогіці та наявність передумов для її розв'язання, зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: **«Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану досліджень Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Теоретичні та методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами» та у контексті комплексної теми лабораторії тифлопедагогіки «Теоретичне та методичне забезпечення формування і реалізація оновленого змісту освіти дітей з порушеннями зору» (0112U002166).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 1 від 31.01.2013 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 26.03.2013 р.).

Мета дослідження полягає в розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної педагогічної технології формування комунікативного потенціалу у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту.

Відповідно до мети дослідження було визначено **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження й визначити зміст теоретичного конструкту «комунікативні навички в структурі комунікативного потенціалу», розробити структурну модель комунікативного потенціалу.
2. Розробити діагностичний комплекс й виявити стан сформованості компонентів комунікативного потенціалу та визначити його рівень.
3. Теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність педагогічної технології формування комунікативного

потенціалу у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту й проаналізувати отримані результати.

4. Розробити методичні рекомендації для батьків щодо підвищення ефективності формування комунікативних навичок в структурі комунікативного потенціалу особистості старшого дошкільника з порушеннями зору та інтелекту.

Об'єкт дослідження – процес комунікації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту.

Предмет дослідження – комунікативні навички дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: теорія комунікативності (О. Леонтьєва, С. Рубінштейн, О. Шахнарович); положення про єдність біологічного і соціального факторів у психічному розвитку дитини (Б. Ананьєв, П. Анохін, П. Блонський, В. Давидов); теорія Л. Виготського про складну структуру дефекту, роль колективу і спілкування у культурному розвитку особистості та її сучасна інтерпретація (В. Бондар, Л. Вавіна, Т. Власова, Т. Дегтяренко, І. Єременко, В. Засенко, Д. Ісаєв, В. Кобильченко, І. Колесник, В. Лубовський, М. Певзнер, В. Синьова, Г. Сухарева, В. Тарасун, О. Хохліна та ін.); філософські погляди на взаємозв'язок мови і мовлення, мовлення і мислення, на роль мови як засобу спілкування (А. Богущ, Д. Ельконін, М. Лісіна, О. Лурія та ін.); особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи (І. Бех, В. Кремень, М. Савченко, І. Якиманська); психолого-педагогічна теорія корекційної спрямованості навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами (О. Глоба, Т. Басілова, Е. Данілавичюте, В. Засенко, М. Земцова, А. Колупаєва, С. Кульбіда, К. Луцько, Н. Макачук, І. Мартиненко, С. Мещерякова, І. Омельченко, Н. Пахомова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Соботович, О. Таранченко, Р. Тригер, С. Трикоз, А. Шевцов, М. Шеремет, R. Koegel, K. Quill); дослідження у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, спрямовані на вивчення особливостей розвитку та корекції мовленнєвої сфери особистості у дітей зі зниженим зором (І. Гудим,

М. Земцова, Л. Куненко, О. Литвак, І. Моргуліс, С. Покутнєва, В. Ремажевська, Т. Свиридюк, Т. Семенишина, Є. Синьова, Л. Солнцева, С. Федоренко, В. Феоктістова, І. Чігрінова та ін.); дослідження особливостей психофізичного розвитку дошкільників з розумовою відсталістю (Г. Блеч, Н. Борякова, О. Гаврилушкіна, І. Гладченко, А. Катаєва, Н. Кравець, С. Миронова, Л. Логвінова, Л. Носкова, В. Петрова, Л. Плаксіна, О. Проскурняк, Н. Соколова, Е. Стребелева, М. Супрун, У. Ульяновська та ін.).

Методи дослідження. Забезпечення достовірності положень і висновків, розв'язання окреслених завдань зумовило використання комплексу взаємопов'язаних методів дослідження.

Теоретичні методи: методи аналізу і синтезу обрано для вивчення категорій «комунікація» і «спілкування»; порівняння і систематизація – для аналізу педагогічної та психологічної літератури з проблеми дослідження, визначення теоретичних засад і основних підходів до формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту; дедуктивний – для системного опису досліджуваного явища; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації на основі результатів емпіричного дослідження; логіко-семантичний – для поглиблення понятійного апарату, виокремлення компонентів в структурі комунікативного потенціалу, особливостей їх формування в онтогенезі та дизонтогенезі у дітей з порушеннями зору та інтелекту; моделювання (структурно-функціональне) – для побудови системних моделей комунікативного потенціалу особистості та моделі формування комунікативних навичок в структурі комунікативного потенціалу старшого дошкільника з порушеннями зору та інтелекту.

Емпіричні методи: було використано діагностичний комплекс, що дав змогу визначити стан сформованості компонентів комунікативного потенціалу особистості:

– комунікативного ядра – за методиками дослідження «Чарівна паличка» Г. Урунтаєвої і Ю. Афонькіної; «Визначення емоційного ставлення», що модифікована А. Палієм; «Трикутник», що розроблена О. Фокіною на основі

соціально-символічних завдань Б. Лонгона, Р. Зіллера, Р. Хендерсона; діагностики комунікативно-мовленнєвих вмінь дошкільників (імпресивне та експресивне мовлення), що модифікована А. Палієм;

– комунікативної периферії – за методикою діагностики соціального інтелекту «Картинки» О. Смирнової, В. Холмагорової; «Емоційні обличчя» Н. Семаго; методикою виявлення рівня комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку О. Брянської.

Математично-статистичні методи: параметричний критерій t-Стьюдента з подальшим обчисленням у програмі Microsoft Excel.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; використанням комплексу взаємодоповнюючих методів, адекватних меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу; ефективністю експериментальної роботи.

Експериментальна база дослідження: спеціальні дошкільні навчальні заклади компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору № 49, № 219, № 704, № 755 м. Києва, спеціальний дошкільний навчальний заклад для дітей з порушеннями інтелекту № 569 м. Києва; Кам'янець-Подільський дошкільний навчальний заклад №3 «Теремок» компенсуючого типу, Кам'янець-Подільський багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр; Кам'янець-Подільський дошкільний навчальний заклад № 16; консультативне відділення медичної мережі «Добробут» та медичного центру «Медіком» м. Києва.

Дослідженням було охоплено 117 старших дошкільників, з них: 56 з порушеннями зору; 34 з легкою розумовою відсталістю; 27 з порушеннями зору і легкою розумовою відсталістю.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

– обґрунтовано теоретичний конструкт «комунікативні навички в структурі комунікативного потенціалу»;

- розроблено структурну модель комунікативного потенціалу особистості дошкільника з порушеннями зору та інтелекту;
- виділено показники й рівні сформованості комунікативного потенціалу в означеній категорії дітей;
- виявлено специфічні особливості комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту;
- визначено і обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування комунікативних навичок в структурі комунікативного потенціалу особистості старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту;
- створено науково обґрунтовану педагогічну технологію формування комунікативного потенціалу особистості, що репрезентовано у вигляді моделі, алгоритму, програми та методичних рекомендацій.

поглиблено та уточнено:

- зміст понять «комунікація», «спілкування», «комунікативні навички», «комунікативні здібності», «комунікативна діяльність», «комунікативна компетентність», «комунікативний потенціал»;
- розширено наукові уявлення про «комунікативне ядро» і «комунікативну периферію», як складові комунікативного потенціалу особистості;
- теоретично обґрунтовано необхідність розглядати комунікативні навички комплексно в структурі комунікативного потенціалу особистості дошкільника з порушеннями зору та інтелекту;

подальшого розвитку набули:

- положення корекційної педагогіки про те, що сформованість комунікативних навичок є дієвим засобом успішної соціалізації, соціальної адаптації та, в кінцевому результаті, соціальної інтеграції дитини у соціум;
- ідеї особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентісного та технологічного підходів в системі спеціальної дошкільної освіти;

удосконалено:

- прийоми і засоби формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що:

- розроблено діагностичний комплекс, який може бути використаний педагогами спеціальних дошкільних закладів або спеціалістами реабілітаційних центрів в системі корекційної-виховної роботи зі старшими дошкільниками, які мають порушення сенсорної та інтелектуальної сфери;

- розроблено, апробовано і впроваджено у практику роботи спеціальних дошкільних навчальних закладів та реабілітаційних центрів педагогічну технологію формування комунікативного потенціалу особистості старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту;

- поліфункціональність, варіативність та мобільність педагогічної технології формування комунікативного потенціалу забезпечує можливість використання її окремих модулів (блоків) як автономних мініпрограм з формування окремих компонентів комунікативного потенціалу особистості дошкільників різних нозологій;

- розроблений зміст та засоби формування комунікативних навичок можуть бути використані дефектологами, вчителями-логопедами, психологами та вихователями дошкільних навчальних закладів, інших типів спеціальних закладів;

- результати дослідження можуть застосовуватися при розробленні змісту навчальних програм для спеціальних дошкільних установ та допоміжних класів початкової ланки, спеціальних класів для дітей з порушеннями зору та інтелекту, практики роботи спеціальних дошкільних закладів, психолого-медико-педагогічних консультацій;

- науково-методичний інструментарій, що отримано в ході дослідження, створює сучасне підґрунтя для підготовки та перепідготовки дефектологів, учителів-логопедів, педагогів спеціальних закладів освіти, практичних психологів.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в практику роботи спеціальних дошкільних закладів компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору м. Києва: № 49 (довідка № 12 від 04.02.2016 р.), спеціального дошкільного навчального закладу № 569 м. Києва (довідка № 40 від 29.05.2015 р.); Кам'янець-Подільського дошкільного навчального закладу №3 «Теремок» компенсуючого типу (довідка № 29 від 25.03.2015 р.), Кам'янець-Подільського багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру (довідка № 48 від 25.03.2015 р.), груп для дітей з порушеннями зору Кам'янець-Подільського дошкільного навчального закладу № 16 (довідка № 42 від 25.03.2015 р.); Харківського центру реабілітації молодих інвалідів та членів їх сімей «Право вибору» (довідка № 25 від 17.03.2016 р.); консультативного відділення дитячого медичного центру «Добробут» (довідка №20/04/015 від 20.04.2015 р.) та клініки «Медіком» (довідка № 229 від 26.04.2016 р.) м. Києва.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення і результати дослідження представлено на: *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (м. Київ, 2012), «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі» (м. Київ, 2012), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (м. Кам'янець-Подільський, 2013), «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2013), IX Східно- та Центральноевропейській Регіональній конференції з проблем альтернативної та допоміжної комунікації «Комунікація для всіх» (м. Київ, 2013), VI Міжнародній конференції ICEVI східноєвропейських країн «Рівна інклюзія у суспільство: все починається з раннього втручання» (м. Чернігів, 2013), «Современные тенденции образования лиц с ОВЗ» МГПУ (м. Москва, 2014); «Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру» (м. Луганськ, Рубіжне, 2014), «Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования» (г. Москва, 2014), «Актуальні проблеми логопедії» (м. Київ, 2014), «Корекційна освіта:

історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2015), «Открывая двери» (проблеми аутизму) (м. Київ, 2015), «Перспективні напрями наукових досліджень – 2015» (м. Братислава, Словаччина, 2015), «Специальное образование: традиции и инновации» (г. Минск, Белоруссия, 2016), *всеукраїнських конгресів*: «Шляхи реалізації права інвалідів по зору на якісну освіту в Україні» (Івано-Франківська обл., смт. Вигода, 2012); *науково-практичних конференціях і семінарах*: «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології в контексті сучасного реформування освіти» (м. Київ, 2013), «Навчально-методичне забезпечення дошкільної освіти дітей з порушеннями зору» (м. Київ, 2013), «Спеціальна освіта у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2014), «Співдружність науковців та недержавних організацій у кадровому та методичному забезпеченні соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями» (м. Київ, 2014), «Радість руху» (м. Харків, 2014), «Развитие речи у детей с аутизмом с помощью АВА: методы оценки и формирования речевых навыков» (м. Київ, 2014), «Специфіка дитячо-батьківських відносин у родині, що виховують дитину з синдромом Дауна» (м. Київ, 2015), «Мир на кончиках пальців» (г. Харьков, 2015), «Диференціальна діагностика важких мовленнєвих порушень у дітей раннього та дошкільного віку» (м. Київ, 2016), «Психолого-педагогічний та офтальмологічний супровід інклюзивної освіти дітей з порушеннями зору» (м. Київ, 2016), «Наукова спадщина Г. Костюка і сучасні проблеми особистісно орієнтованої освіти» (м. Кіровоград, 2016); *засіданнях міських та районних методичних об'єднань* м. Києва та на педагогічних радах спеціальних закладів освіти для дітей із порушеннями зору та інтелекту; *засіданнях лабораторії* тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (2012-2016 рр.).

Апробацію окремих модулів програми формування комунікативних навичок в структурі комунікативного потенціалу у дошкільників з порушеннями зору та інтелекту було здійснено під час участі в міжнародному проєкті «Мамина школа» (Польща, 2015). Основні положення та результати

дослідження було представлено під час стажування за кордоном в Академічному товаристві ім. Міхала Балудянського (м. Братислава, Словаччина, 2015).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 18 наукових працях, з них: 7 одноосібних статей у фахових виданнях України, з яких 2 статті опубліковано у виданнях, які включені до міжнародних наукометричних баз; 1 стаття у науковому виданні іншої держави; 1 стаття в інших виданнях і 9 публікацій апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (295 найменувань, з яких 13 іноземною (англійською) мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 242 сторінки, з них основний текст викладено на 183 сторінках. Робота містить 3 таблиці та 48 рисунків на 17 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОНТОГЕНЕЗІ ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗІ

1.1. Аналіз категорій «спілкування» та «комунікація»

У житті людини процес спілкування і комунікації відіграє надзвичайно важливу роль. Тому не випадково ці процеси привертають увагу вчених у різних галузях науки: філософія, лінгвістика, психологія, педагогіка, соціологія тощо. В психологічній і соціологічній літературі спілкування і комунікація розглядають як поняття, які перетинаються. Так термін «комунікація», який з'явився в науковій літературі на початку XX століття, використовували для позначення засобів зв'язку будь-яких об'єктів матеріального і духовного світу, процесу передачі інформації від людини до людини (обмін уявленнями, ідеями, настроєм, почуттями тощо, у людських стосунках), а також передачі й обміну інформацією в суспільстві з метою впливу на соціальні процеси. Спілкування ж розглядається як міжособистісна взаємодія людей при обміні інформацією пізнавального або афективно-оціночного характеру [228].

При вивченні процесів спілкування зарубіжні дослідники давно використовують поняття «комунікація». Цей термін пізніше був прийнятий і вітчизняними вченими. У вітчизняній науковій літературі поняття «спілкування» і «комунікація» використовують частіше як синоніми, хоча різниця між ними усе ж існує у визначеннях різних авторів.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що багато сучасних авторів не дають чіткого розмежування понять «спілкування» й «комунікація», нерідко використовують їх як синоніми. Все це пояснює той факт, що у сучасній психолого-педагогічній літературі наведено чимало посилань на зарубіжних авторів, переважно англомовних, які під поняттям «communication» розуміють і інформаційну, й інтерактивну, і перцептивну сторони процесу міжособистісного спілкування, а терміна, який би дослівно

перекладався як «спілкування», не існує. Більшість зарубіжних авторів (L. Alsop, L. Hagood, K. Stremel, R. Wilson) визначають комунікацію як взаємодію, у процесі якої відбувається обмін повідомленнями, інформацією між двома особами або більшою кількістю людей. З точки зору поширеної на заході теорії інформації, комунікація розглядається як посилення повідомлення транслуючою системою та (або) отримання повідомлення іншою системою, тобто основну увагу звертають на процес передачі інформації. Іншими словами, це акт передачі повідомлення, з одного боку, та його інтерпретація, з другого (К. Шеннон та ін.).

Оскільки поняття «спілкування» багатопланове, у сучасній науковій літературі існують різні його визначення, погляди на його природу і сутність. «Спілкування» визначається або як складний багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребами в спільній діяльності та включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини [217], або як певна універсальна реальність, в якій зароджуються й існують протягом усього життя психічні процеси й поведінка людини (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Ельконін та ін.).

Загальноприйнятим у науковому напрямі комунікативної лінгвістики є визначення спілкування, яке запропоноване Ф. Бацевичем. Вчений розглядає спілкування як сукупність зв'язку і взаємодії людей, суспільств, класів, груп тощо, в якій відбувається обмін інформацією, уміннями і навичками, результатами дій, накопиченим досвідом [35].

В останній час «спілкування» трактується переважно як окрема специфічна діяльність, яка виконує по відношенню до інших видів людської діяльності функцію способу їх реалізації (А. Бодальов, В. Грехньов, А. Добрович, А. Золотнякова, М. Каган, Я. Коломинський та ін.). Наявність достатнього комунікативного досвіду у суб'єктів відносин забезпечує ефективність цієї діяльності, яка часто залежить від якості обміну інформацією. Чим раніше освоюється цей досвід, чим багатший арсенал комунікативних

засобів, тим успішніше реалізується взаємодія. Комунікативна ж сторона спілкування пов'язана з виявленням специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами з урахуванням стосунків між партнерами, їх установок, намірів і цілей. Це призводить не тільки до руху інформації, а й до збагачення знань, уточнення відомостей і думок, якими обмінюються люди.

Спілкування – поняття, яке досить давно і міцно закріпилося в наукових дисциплінах. Відповідно виникає питання, чи не позначають вчені терміном «комунікація» те ж коло явищ, що і «спілкування». У тлумачному словнику «спілкування» трактується як «взаємні стосунки», «діловий, дружній зв'язок» [50]. Слово «комунікація» латинського походження, також означає «спілкування, передача інформації». Отже, ці терміни позначають процеси, які мають як відмінні, так і спільні характеристики. Спілкування науковці визначають як загальний тип специфічно людської діяльності, як безпосередній міжособистісний контакт, коли відбувається обмін індивідуально-особистісним змістом, зумовлений потребою людини у спілкуванні і комунікації, як процес отримання та передачі інформації безпосередньо або опосередковано, коли пізнавальна потреба є спонукальним мотивом.

У сучасній літературі також існує чимало досліджень, які присвячені питанню комунікації. Так, з позиції лінгвістики комунікацію досліджували А. Богуш, Т. Ладиженська, Т. Постоян, у психології дослідженням комунікації займались Л. Виготський, О. Лурія, С. Рубінштейн, у психолінгвістиці – О. Леонтьєв, Т. Піроженко, Є. Пассов, О. Бодальов, Ф. Бацевич та ін.

Термін «комунікація» походить від латинського слова «communicatio», що означає «єдність, передача, з'єднання, повідомлення», пов'язаного з дієсловом «communico» – «роблю спільним, повідомляю, з'єдную», яке походить від «communis» – «спільний» [270].

Існує також багато визначень поняття «комунікація». Так, О. Казарцева вважає, що комунікація – це «єдність взаємного обміну інформацією та впливу співрозмовників один на одного з урахуванням відносин між ними, установок, намірів, цілей, всього того, що призводить не тільки до руху інформації, а й до

уточнення і збагачення тих знань, відомостей, думок, якими обмінюються люди» [110].

На думку А. Назаретяна, «людська комунікація в усьому різноманітті її форм представляє собою невід'ємний бік будь-якої діяльності». Процес комунікації являє собою передачу інформації за допомогою мовлення та інших знакових засобів і розглядається як складова частина спілкування [181].

С. Рубінштейн розглядає комунікацію як складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжений потребами в спільній діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини [225].

Таке розуміння комунікації ґрунтується на методологічних положеннях, які визнають безперервність суспільних і міжособистісних відносин, що віддзеркалює характер самої комунікації. Якщо не досягається взаєморозуміння, то комунікація не відбулася. Щоб переконатися в успіху комунікації, необхідно мати зворотній зв'язок про те, як люди зрозуміли, як вони сприймають, як ставляться до проблеми.

Психологічний словник визначає поняття «комунікація» як «взаємодію двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру» [38]. Отже, це передбачає повідомлення партнерами одне одному якогось певного обсягу нової інформації та достатньої мотивації, що є необхідною умовою здійснення комунікативного акту.

М. Каган розуміє під комунікацією інформаційний зв'язок суб'єкта з тим чи іншим об'єктом – людиною, твариною, машиною. Вона виражається в тому, що суб'єкт передає якусь інформацію (знання, ідеї, повідомлення, фактичні відомості, вказівки тощо), яку одержувач повинен прийняти, зрозуміти, добре засвоїти і відповідно до цього діяти. Під час комунікації інформація циркулює між партнерами, оскільки обидва вони однаково активні, й інформація збільшується, збагачується, при цьому в процесі і в результаті комунікації відбувається перетворення стану одного партнера в стан іншого [109].

У підручнику із соціальної психології ми знаходимо, що при з'єднанні в системно-комунікаційний ланцюг поняття «комунікація» означає залежність станів взаємодіючих суб'єктів як систем. Розмірковуючи про комунікації, Г. Андреева зазначає, що «будь-які форми спілкування є специфічні форми спільної діяльності людей». На думку Г. Андреевої, комунікативний процес складається безпосередньо з акту спілкування, комунікації, в якому беруть участь комуніканти, що спілкуються. Комуніканти при цьому повинні здійснювати певні дії, тобто робити щось (говорити, жестикулювати, дозволяти «зчитувати» зі своїх облич певний вираз, що свідчить, наприклад, про емоції, пережиті у зв'язку з тим, що повідомляється), а також визначити в кожному конкретному комунікативному акті канал зв'язку [9].

Комунікація в її соціальному аспекті охоплює процеси обміну інформацією між окремо взятими особами, всередині групи чи організації, в рамках суспільства в цілому. Комунікація здійснюється головним чином за допомогою вербального мовлення. На індивідуальному рівні комунікації головного значення набувають процеси розпізнавання і сприйняття людиною інформації. Для комунікації всередині групи першочергову роль грають розподіл відношень (підпорядкованість, співробітництво тощо) між членами групи, сумісність і взаємність їхніх намірів і потреб в комунікації, особливості прийнятих правил [164].

У більш широкому філософському сенсі комунікація розглядається як соціальний процес, пов'язаний або зі спілкуванням, обміном думками, повідомленнями, ідеями тощо, або для передачі змісту від одного індивіда до іншого шляхом знакових систем.

Отже, спільність і відмінність в поняттях «спілкування» і «комунікація» хвилювало багатьох вчених. Зокрема визначилося декілька підходів до цього питання.

Одна група вчених (Л. Виготський, М. Лісіна, О. Леонтьєв, Т. Парсонс, Е. Черрі) ототожнюють поняття «спілкування» і «комунікація», розуміючи під ними «процес передачі і прийому інформації, усвідомлений і неусвідомлений

зв'язок». На їх думку, процес комунікації та спілкування не обмежується тільки передачею інформації від суб'єкта до об'єкта, а носить діяльнісний, переважно діалогічний характер.

Друга група авторів (М. Каган, Г. Андрєєва та ін.), які досліджують міжособистісні відносини, розрізняють поняття «спілкування» і «комунікація». На їх думку, спілкування має і практичний, і духовний характер, а комунікація є виключно інформаційним процесом. Поряд із цим вони визначають, що спілкування є міжсуб'єктною взаємодією, діалогічною за своєю суттю, в той же час, коли комунікація є інформаційним зв'язком суб'єкта з об'єктом і для неї є характерним односторонній, монологічний характер передачі інформації.

Третій підхід полягає в обміні інформацією, де комунікація не вичерпується усіма інформаційними процесами в спілкуванні. Ці процеси охоплюють весь суспільний організм, пронизують всі соціальні підсистеми, причому не завжди використовуються у вербальному вигляді. Навпаки, повідомлення у вербальному вигляді складають лише невелику кількість інформаційного обміну в суспільстві, в інших випадках, обмін інформацією відбувається на невербальному рівні, де носіями виступають не тільки невербальні сигнали (міміка, жести, інтонація тощо), а й речі, предмети, матеріальні носії культури [31; 90; 103]. Останні дозволяють передавати інформацію і в просторі, і в часі. Відповідно «спілкування» позначає тільки ті процеси обміну інформацією, які охоплюють собою специфічну людську діяльність, яка спрямована на встановлення й підтримку взаємозв'язку та взаємодії між людьми і реалізується перш за все вербально, за допомогою мовлення (усного та писемного).

Існує ще один підхід до співвіднесення понять «спілкування» і «комунікація», де основною категорією виступає спілкування. В його структурі, за визначенням ряду вчених (О. Кононко, Б. Ломов, О. Петровський, М. Ярошевський та ін.), виокремлюють комунікацію (обмін інформацією між учасниками спільної діяльності), інтеракцію (певна форма організації взаємодії), перцепцію (взаємопізнання як основа взаєморозуміння). При цьому

комунікація виступає посередником між індивідуальною і суспільною інформацією.

Спираючись на теоретичний аналіз, ми спробували систематизувати спільні та відмінні ознаки між категоріями «спілкування» та «комунікація» (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Систематизація змісту понять «спілкування» та «комунікація»

Параметри аналізу	Спілкування	Комунікація
процес	може бути матеріальним, практичним, інформаційним, духовним,	як інформаційний процес, полягає у передачі повідомлень
мета	спільність, взаємодія людей для розв'язання проблем	передача інформації, при зворотньому зв'язку – її обмін
характер взаємодії	суб'єктно-об'єктна, передбачає рівність сторін ініціатора спілкування та партнера, який отримує, переробляє і виробляє нову інформацію	суб'єктно-об'єктна, передбачає функціональну нерівність сторін, де відправник розраховує, що адресат лише сприйме, зрозуміє, засвоїть і буде діяти згідно з нею
обсяг	партнери по спілкуванню однаково активні, інформація збільшується, збагачується, розширюється	кількість інформації зменшується у ході руху від відправника до адресата
способи здійснення	діалог	повідомлення, яке має монологічну структуру
особливості участі	враховується індивідуальність партнера, орієнтована на характер, світогляд, ставлення до себе	деіндивідуалізоване, звернене до будь-кого: всі мають сприйняти, зрозуміти, засвоїти
умови участі	можливе лише за умови вільного входження учасників у процес спілкування	учасників зобов'язують сприйняти і засвоїти інформацію

На думку відомого філософа М. Кагана, який виокремив і систематизував спільні та відмінні ознаки спілкування й комунікації, знати відмінності між цими поняттями потрібно для повноцінного формування комунікативної

діяльності, адже життя у суспільстві потребує вміння діяти як у позиції суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути як учасником інформаційного процесу (адресатом або адресантом), так і партнером у спілкуванні. Процеси спілкування (міжособистісної взаємодії) і процеси комунікації – сприймання і передачі вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби інформації) виступають ланками єдиної комунікативної діяльності [109].

Не дивлячись на відмінності між цими поняттями, основою є сам механізм, який переводить індивідуальний процес передачі й сприймання інформації в соціально значущий процес персональної і суспільної взаємодії.

Детальний аналіз загальної та спеціальної наукової літератури з метою визначення сутності різниці феноменів «спілкування» і «комунікація» дає підстави стверджувати, що ці поняття поліфункціональні й мають як спільні, так і відмінні ознаки. Загальним є співвідношення процесу обміну та передачі інформації і зв'язок з мовленням як засобом передачі інформації. Відмінним є обсяг змісту цих понять (вузький і широкий). Це пов'язано з тим, що вони використовуються в різних науках, які на перший план висувують різні аспекти цих понять, найбільш актуальні для їх області визначення та застосування цих понять у своїх дослідженнях.

У контексті нашого дослідження більш адекватною категорією, вважаємо, є комунікація як соціально обумовлений процес передачі й отримання інформації під час взаємодії за допомогою різних комунікативних засобів та в будь-яких сферах діяльності дитини.

1.2. Науково-теоретичні підходи до формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку

Вирішення проблеми формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту потребує визначення певного методологічного підґрунтя.

Усталення гуманістичної парадигми в теорії й практиці навчання та виховання дітей з порушеннями в розвитку спирається на особистісно-

орієнтований, діяльнісний і компетентісний підходи. Розгляд цих підходів допоможе проаналізувати різні аспекти проблеми формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.

Особистісно-орієнтоване спілкування як спільна основа навчання і виховання є головним чинником упровадження нової моделі дошкільної освіти. Спілкування особистості як суб'єкта визначається як міжособистісний рівень комунікативної діяльності, а спілкування з колективом (групою) – як особистісно-груповий. У такій єдності розглядається комунікативна діяльність особистості. Ця єдність забезпечується тим, що всі рівні комунікативної взаємодії ґрунтуються на єдиному методологічному підході – особистісно-діяльнісному (О. Леонтьєв), який передбачає, що у центрі комунікативної діяльності є дві особистості, взаємодія яких реалізується у діяльності і через діяльність. «Особистість, з однієї сторони, продукт різних комунікацій, а з іншої сторони, – творець баготорівневого комунікативного світу» [260].

Особистісно-орієнтований підхід, який був окреслений у працях І. Беха, Л. Божович, Н. Лейтес, С. Максименка, О. Пехоти, К. Платонова, В. Рибалки, В. Семиченко, Б. Федоришина та ін., також важливий у методологічному розгляді комунікативної діяльності. Зокрема важливого значення набувають уявлення про роль комунікативно-мовленнєвої діяльності як вирішального чинника розвитку вищих психологічних функцій особистості (О. Асмолов, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, О. Лурія, Т. Піроженко).

Проблема особистісного підходу знайшла свій розвиток у працях С. Рубінштейна, який висунув важливе положення, яке розкривало його сутність. При поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як воедино зв'язана сукупність внутрішніх умов, через які заломлюються всі зовнішні впливи. Все у психології особистості, яка формується, так чи інакше зумовлено зовні, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів. Зовнішній вплив дає той чи інший психологічний ефект, лише заломлюючись через психічний стан суб'єкта через наявні у нього думки і почуття [225]. Під поняттям «особистісний підхід» С. Рубінштейн розуміє

якісне бачення глибини внутрішнього світу суб'єкта, який відображає будь-яке психічне явище у розвитку особистості.

Суттєвий внесок у розуміння сутності особистісно-орієнтованого підходу зробила Л. Божович. Вона зауважує, що особистість потребує цілісного погляду, який полягає у розгляді кожної окремої психічної властивості в аспекті особистості в цілому. Навіть тоді, коли предметом вивчення стає окрема особистість з усіма її індивідуальними особливостями, постає проблема не тільки в тому, як її вивчати, а й з яких позицій підходити до цього вивчення, зрозуміти особистість із сукупності різних властивостей неможливо [47].

Особистість відображає реальність характерним для неї чином. У суб'єктивному ставленні представлена соціальна позиція конкретної людини, її потреби, установки, погляди та ін. Природно в ставлення особистості «вплітаються» емоції. Саме вони є невід'ємною частиною всієї сфери ставлень людини, особливо комунікативних, надають її структурі індивідуальної своєрідності. Характерним для ставлень є відносна стійкість, що дозволяє говорити про їх особливості: активність, об'єм, співвідношення компонентів (свідомого, несвідомого, раціонального та ірраціонального). Саме об'єктивністю пояснюється розбіжність в оцінках, судженнях різних людей стосовно одних і тих же феноменів. Як слушно зазначає О. Бодальов, від того, як люди відображають та інтерпретують зовнішність і поведінку, оцінюють можливості одне одного, багато в чому залежить характер і результати їхньої взаємодії. Це свідчить про те, що соціальна перцепція виконує функцію регулятора комунікативної діяльності. Вибір людиною тієї чи іншої лінії поведінки в кожній конкретній ситуації передбачає сприймання та оцінку головних її елементів: партнера, самого себе і ситуації контексту загалом. Таке діагностування наявної ситуації через оцінку стану її головних елементів утворює найсуттєвіший результат соціальної перцепції [46].

Особистісно-орієнтований підхід частіше утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип дослідження комунікативної діяльності особистості. Особистісно-орієнтований підхід є своєрідним методологічним

інструментарієм, основу якого становлять сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, які забезпечують цілісне розуміння пізнання особистості, її розвиток. Це означає, що кожний комунікативний акт має підпорядковуватись певній близькій або віддаленій меті розвитку особистості, отже він має бути результативним і успішним. А це залежить від правильного прогнозування наслідків впливу і добору індивідуалізованих засобів для реалізації індивідуальних цілей стосовно кожної дитини. Якщо ж особистісні характеристики дитини не тільки враховуються, а й відбувається їхнє цілеспрямоване формування, тоді можна говорити про особистісно-орієнтований підхід, який реалізується через діяльність.

Відомо, що категорія діяльності є визначальною для діяльнісного підходу у психології та педагогіці. Це висвітлено у дослідженнях П. Гальперіна, В. Давидова, Л. Долинської, О. Леонтьєва, П. М'ясоїда, З. Огороднійчук, І. Омельченко, Л. Прохоренко, С. Рубінштейна, Т. Сак, О. Скрипченко, О. Хохліної та ін.

Під діяльністю розуміють зв'язок суб'єкта і об'єкта. З позицій діяльнісного підходу відношення «суб'єкт-об'єкт» опосередковується процесами діяльності, в межах яких функціонує психіка і які змінюють не лише об'єкт, а й суб'єкт.

Погоджуємось з визначенням О. Асмолова, що діяльність – це специфічна форма суспільного буття людей, яка полягає в цілеспрямованому перетворенні природної і соціальної дійсності. На думку автора, поява мотиву означає перетворення об'єкта навколишнього світу, що існує незалежно від людини, на предмет її діяльності. Задовольняючи чи не задовольняючи потреби, суб'єкт так чи інакше ставиться до об'єктів, глибоко переживає власні стосунки з оточуючим середовищем й за допомогою свідомості прагне проаналізувати їх [13].

С. Рубінштейн та його послідовники розробили принцип єдності свідомості та діяльності, згідно якого психіка людини не тільки проявляється, а й формується в діяльності. Отже, різні рівні і типи свідомості, взагалі психіка,

розвиваються через певні види діяльності й поведінки: рух, дію, вчинок. Саме факт усвідомлення індивідом комунікативної діяльності змінює її характер і протікання. С. Рубінштейн розкрив діалектику психологічної діяльності, визначивши компоненти діяльності та їх взаємозв'язки. Структура діяльності суб'єкта становить складне співвідношення її компонентів у зв'язку з метою, мотивами та умовами діяльності.

Розкриваючи різні аспекти діяльності, С. Рубінштейн також особливу увагу звертає на роль активності у діяльності [225]. Активність охоплює всю сферу соціально-психологічних взаємодій, містить сукупність мотивів. Комунікативна активність спрямована на досягнення певної мети у комунікаціях. Активність особистості може бути деформованою через втрату нею ролі суб'єкта діяльності. Тільки за наявності здатності особистості бути суб'єктом діяльності можлива комунікативна активність.

За визначенням Л. Долинської, З. Огороднійчук, О. Скрипченко, існує поняття діяльнісного підходу у широкому та вузькому значеннях. У широкому розумінні «діяльнісний підхід» означає, що в методологію досліджень покладено категорію діяльності. У вузькому – «діяльнісний підхід» розглядає психологію та педагогіку як науки про функціонування і структуру психічного відображення в процесах діяльності індивідів [93].

Л. Виготський визначив підґрунтя до наукового визначення теорії діяльності, висунувши ідею про вирішальну роль діяльності в психічному розвитку людини [71; 82-84].

У працях О. Леонтьєва переконливо видно бачення, що тільки взаємодіючи з оточуючим середовищем, людина засвоює «опредмечену» психологічну реальність. Категорія діяльності, за О. Леонтьєвим, охоплює об'єкт та суб'єкт. Таким чином психіка перетворюється в реальність людської діяльності. Згідно з уявленням автора, до структури діяльності входять такі компоненти: потреби, мотиви, завдання, дії та операції, що визначають складові: перша пов'язана з мотивами, друга – з метою, третя – з операціями [144].

Діяльність же людини ґрунтується на певних потребах, у тому числі комунікативних. З початку 70-х років XX століття у західній психології з'являється поняття «комунікативна діяльність» («communication activity»), під впливом якого поняття «мовленнєва діяльність» одержує більш вузьку інтерпретацію (О. Шахнарович) – це діяльність, мотив якої пов'язаний із відтворенням самого мовлення. Зокрема Т. Піроженко комунікативну діяльність (мовленнєве спілкування) розглядає як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, у процесі якої відбувається взаємний обмін інформацією. Це система мовленнєвих актів, мовленнєвої поведінки, що забезпечує взаєморозуміння у процесі спілкування.

Вчені, які займались вивченням теорії мовленнєвого спілкування (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія), вважають її різновидом людської діяльності – мовленнєвою діяльністю, яка існує поряд із пізнавальною, ігровою, трудовою та ін.

У свою чергу, О. Леонтьєв з позиції теорії мовленнєвої діяльності розглядає спілкування, а відповідно і комунікацію, як певну її сторону, а саму діяльність як умову комунікації. При цьому взаємне інформування партнерів по комунікації у процесі спілкування передбачає перехід до виконання спільної діяльності [148].

На думку Л. Виготського, психологічна структура мовленнєвої діяльності відповідає структурі будь-якого іншого виду діяльності і включає в себе мотив, мету, що є уявленням про очікуваний результат, дії й операції, та має такі самі фази реалізації, як інші види діяльності – орієнтування, планування, реалізація програми висловлювання, контроль висловлювання [69].

На думку А. Богуш, мовленнєва ситуація – це реально існуюча життєва ситуація, перша ступінь мовленнєвого акту, здійснення спілкування, комунікацій за відповідних умов [45].

Ф. Бацевич розглядає мовленнєву ситуацію як конкретну ситуацію комунікації, яка спонукає партнерів до взаємодії і визначає комунікативну поведінку, способи реалізації комунікативних намірів. Відповідно

комунікативна ситуація – це система взаємовідносин співрозмовників, за якою створюються умови для переносу комунікативних навичок. Відповідна ситуація виступає як мотив комунікативної діяльності. Отже, комунікативна ситуація являє собою динамічну систему взаємовідносин, яка завдяки її відображенню у свідомості комуніканта викликає потребу особистості у цілеспрямованій комунікативній діяльності і підтримує цю діяльність.

Спираючись на наукову концепцію О. Леонтьєва [144], розглянемо структурні компоненти комунікативної діяльності:

- предмет комунікативної діяльності – партнер у комунікаціях розглядається як суб'єкт;
- потреба у комунікаційній взаємодії – намагання особистості зрозуміти інших людей, а також самопізнання, самооцінка;
- комунікативні мотиви – те, заради чого здійснюється комунікативна діяльність;
- комунікативні дії – одиниці комунікативної діяльності, цілісний акт, спрямований на іншу людину (ініціативні і відповідні);
- завдання комунікативної діяльності та мета, на досягнення якої спрямовані певні комунікативні дії;
- засоби комунікації – певні операції, за допомогою яких здійснюється комунікація.

Б. Ломов визначає, що процес комунікативної діяльності будується як «система актів», кожен з яких – взаємодія двох суб'єктів, двох людей, що мають здібності до комунікативної діяльності. В цьому виявляється діалогічність комунікативної діяльності. Таким чином, діалог – це одиниця комунікативної діяльності. У свою чергу, елементарними одиницями діалогу є дії висловлювання і слухання. Однак у практиці особистість виконує роль не тільки суб'єкта комунікативної діяльності, а й суб'єкта – організатора комунікативної діяльності іншого суб'єкта (особистості, групи людей) [155].

Спочатку народжується потреба, яка виступає у вигляді макроінтенцій, де синтезується соціальна активність суб'єктів. Макроінтенції виступають в

діалозі чимось об'єктивованим і виводяться із соціальних мотивів [254]. Одиначний акт діяльності виступає єдністю всіх трьох сторін. Він починається мотивом і планом і завершується результатом, досягненням поставленої спочатку мети, в середині якої лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на її досягнення [147].

У дослідженнях комунікативної діяльності важливо дати визначення поняттю «комунікативні дії». Під цим терміном розуміють в основному акт породження висловлення, хоча багато авторів визнають активність процесу розуміння (М. Бахтін, Г. Богін, Г. Колшанський та ін.). Комунікативні дії (акти) здійснюються комунікантами в комунікативній ситуації з метою зміни станів цієї ситуації відповідно до того, наскільки наявні стани влаштовують або не влаштовують учасників ситуації. Ці дії є особистісно зумовленими, оскільки суб'єкт здійснює їх відповідно до особистої мотивації, усвідомленими, бо проходять стадії аналізу ситуації і свідомого планування, та інтенціональними, тому що переслідують певну мету.

Якщо ми приймемо розуміння висловлення за рівноправну комунікативну дію, то в загальній картині комунікативної діяльності матимемо дві різні дії (розуміння і породження) та їх матеріальний результат: висловлювання (важливо відзначити, що якщо породження висловлювання закінчується, то розуміння з нього починається). Воно об'єднане певною комунікативною ситуацією, що включає (як мінімум) двох комунікантів (продуцент – відправник інформації і реципієнт – отримувач інформації). У наміри першого входить здійснення комунікативної дії з метою зміни стану комунікативної ситуації (з можливими, планованими або не планованими наслідками для соціальної ситуації), яка реалізується у вигляді матеріальної знакової структури – тексту. У наміри реципієнта входить аналіз створеної знакової продукції з метою орієнтації в змінюваній комунікативній ситуації, тобто з метою досягнення ситуативної рівноваги, порушеної появою висловлення [282].

Стани комунікативної ситуації, що склалися після досягнення рівноваги, можуть індукувати у реципієнта певні інтенціональні стани, які вимагатимуть від нього здійснення комунікативних (або соціальних – соціально зумовлених чи соціально значущих) дій, внаслідок чого реципієнт може стати продуцентом.

Розглядаючи комунікативну діяльність як процес взаємодії конкретних особистостей, які певним чином сприймають одне одного, ставляться одне до одного, обмінюються інформацією та впливають одне на одного, багато авторів (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, І. Кон, М. Каган, Я. Коломінський, О. Леонтьєв, В. Мясищев та ін.) виокремлюють в її структурі гностичну (або перцептивну), інформативну (або комунікативну) та інтерактивну підструктури. Комунікативна підструктура або сторона комунікативної діяльності виявляється через дії особистості, свідомо орієнтовані на змістовне їх сприйняття іншими людьми, передачу певної інформації. Перцептивна сторона проявляється через сприймання та оцінку людьми соціальних об'єктів (інших людей, самих себе, груп, інших соціальних спільнот). Інтерактивна сторона представляє собою взаємодію людей та вплив їх одне на одного в процесі міжособистісних відносин.

Діяльнісний підхід (О. Бодальов, О. Леонтьєв, М. Лісіна, А. Петровський) трактує комунікативні процеси через організацію і управління формуванням системи соціальних позицій, оцінок тощо. Це можна досягнути за трьома формами:

- а) монологічною, де переважають комунікативні дії особистості як суб'єкта;
- б) діалогічною, у якій суб'єкти активно взаємодіють;
- в) полілогічною, яка організовує багатоканальне спілкування і метою якої є максимально ефективні реалізації.

Комунікативну діяльність розглядають як систему елементарних актів:

- а) суб'єктом – ініціатором комунікації;
- б) суб'єктом, на який спрямована комунікація;
- в) нормами, за якими організовується комунікативна діяльність;

г) метою, що бажають досягнути учасники комунікативної діяльності;

д) ситуацією, у якій здійснюється взаємодія [103].

На думку західного вченого, комунікативний процес містить наступні елементи [288]:

- потреба в комунікації (особисті і соціальні інтереси);
- вибір доступних засобів комунікації (вербальні і невербальні комунікативні системи);
- уміння реалізувати соціальні функції у процесі спілкування;
- здатність виконувати певні комунікативні ролі;
- уміння використовувати базові комунікативні навички: ініціювати, підтримувати і завершувати розмову.

Сукупність елементів комунікативного процесу забезпечує високу ефективність комунікативної діяльності. За умови несформованості або недорозвинення одного з елементів виникають специфічні труднощі комунікативного характеру.

Важливо зазначити, що комунікативна діяльність є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі, і є універсальною умовою розвитку особистості дошкільника. Адже це головний інструмент, за допомогою якого він встановлює контакт з довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини.

Комунікативна діяльність з погляду загальної теорії діяльності не є незалежною і не може розглядатися як самостійна. Адже на перебіг реального спілкування дітей і дорослих, безумовно, впливають різноманітні чинники, зокрема когнітивні, соціальні, психологічні, та інші сутнісні риси та статуси комунікантів; їх плинні, змінні в часі стани; конкретні умови комунікації (визначені контексти і ситуації) тощо. Таким чином, комунікативна діяльність повинна розглядатися принаймні не у відриві від інших видів діяльності людини [71].

Проблемою визначення місця різних видів діяльності у психічному розвитку дошкільника опікувались Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін,

О. Запорожець, В. Котило, О. Леонтьєв та ін. Вони зауважували на тому, що перехід від одного виду провідної діяльності до іншого пов'язаний зі зміною вікового розвитку дитини. Адже кожному вікові як своєрідному і якісно специфічному періоду життя відповідає певний тип провідної діяльності. Їх зміна характеризує і зміну вікових періодів, а наступність підтверджує єдність психічного розвитку людини.

Сутність, зміст і характеристику провідної діяльності дав О. Леонтьєв. За його словами, провідною діяльністю ми називаємо не ту діяльність, яка найчастіше зустрічається на певному етапі розвитку дитини. Провідною діяльністю «ми називаємо таку діяльність, у зв'язку з розвитком якої відбуваються найважливіші зміни у психіці дитини і в середині якої розвиваються психічні процеси, які готують перехід дитини до нового вищого ступеня її розвитку» [144].

Провідна діяльність, за Д. Ельконіним, – це та діяльність, у середині якої зароджуються і виникають нові види діяльності. Кожний період характеризується певним видом провідної діяльності. Д. Ельконіним був відкритий закон чергування, періодичності різних типів діяльності: за діяльністю одного типу, що характеризується формуванням мотиваційної сфери особистості, йде діяльність іншого типу, в якій відбувається оволодіння новими способами діяльності. Водночас академік О. Запорожець зауважує, що не можна абсолютизувати провідну діяльність, оскільки розвиток дитини залежить і від інших «специфічно дитячих» (термінологія О. Запорожця) видів діяльності. Розвивальна роль усілякої змістової і педагогічно доцільної діяльності полягає у тому, що вона є певною формою практики, тобто має практично-продуктивний характер. Розвиток дитини-дошкільника, у свою чергу, залежить від того, наскільки раціонально поєднуються у її житті різні види діяльності, наскільки дитина є активною у процесі виконання цих видів діяльності [160]. Засвоєння нових дій збільшує можливості дитини і слугує передумовою для появи нових видів діяльності. Проте засвоєння нових дій зовсім не обов'язково призводить до нового виду діяльності. Перехід до нового

провідного виду діяльності залежить від усієї системи умов життя дитини, а не тільки від того, чого навчить дитину дорослий.

Отже, діяльність дитини дошкільного віку не вичерпується лише провідними її видами (рис. 1.1). Поряд з ними з'являються інші види діяльності, кожний з них робить свій внесок у психічний розвиток дитини [44].

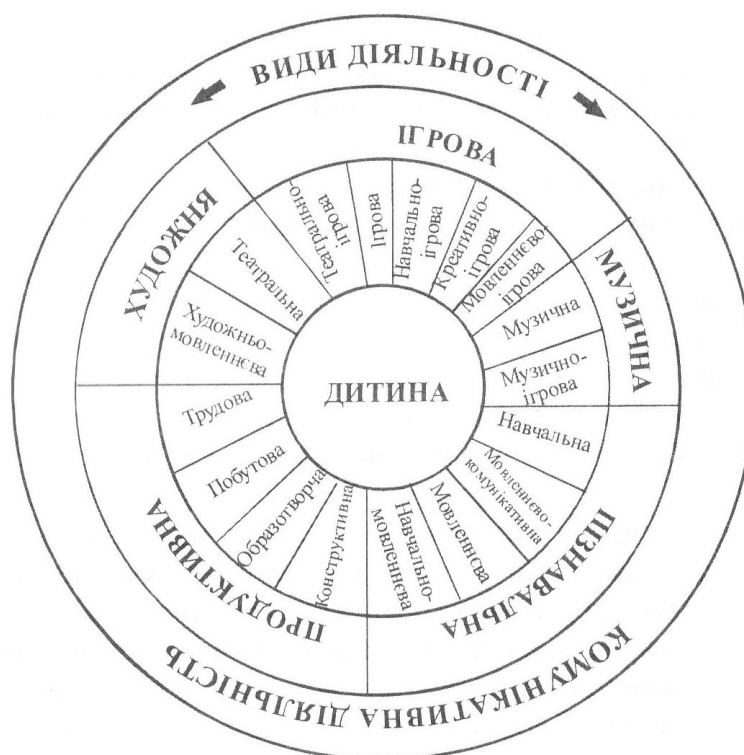


Рис. 1.1 Взаємодія діяльностей у дитячому віці

Німецькі вчені (Б. Крафт і К. Менг) ввели в науковий обіг термін «інтеракція», під яким вони розуміють взаємопроникнення і взаємозв'язок різних видів діяльності дитини у процесі її комунікації з іншими людьми [135]. У складній системі взаємодії діяльностей за функціональними ознаками можна назвати пріоритетним такий вид, як комунікативний, оскільки він супроводжує усі види діяльності дитини. Одним із аспектів інтеракційного підходу до діяльності дошкільника є те, що комунікативна діяльність завжди входить у будь-яку інтелектуальну чи практичну діяльність.

Зазначимо, що здатність дитини самостійно виконувати складні види діяльності визначається її компетентністю. Тому ще одним методологічним підґрунтям нашого дослідження виступає компетентісний підхід.

Спираючись на те, що комунікативна компетентність дитини дошкільного віку – це її особистісне надбання, найбільш успішне формування її може відбуватися тільки в особистісно-орієнтованому освітньому процесі. Слід також наголосити, що якість змісту в системі особистісно-орієнтованої дошкільної освіти визначається не лише її насиченістю ключовими компетенціями, а й здатністю запускати процеси особистісного розвитку кожної дитини дошкільного віку. Перелік ключових освітніх компетенцій у дошкільному віці може визначатися на основі пріоритетних цілей дошкільної освіти, соціального й суб'єктивного досвіду особистості, а також основних видів діяльності дитини, зокрема комунікативною діяльністю, яка дозволяє їй опанувати соціальний досвід, одержувати життєво важливі навички в будь-якому виді діяльності.

Проблема компетентності належить до розряду міждисциплінарних і розглядається у філософії, соціології, психології та педагогіці. Сьогодні активно обговорюють ідеї компетентісного підходу в освіті (В. Байденко, В. Болотов, Е. Зеєр, Г. Ібрагімов, О. Новиков, В. Серіков та ін.), який має бути націлений не тільки на формування знань, умінь і навичок, а й на розвиток компетентності особистості, що забезпечує можливість навчитися взаємодії з іншими людьми, вмінню діяти в суспільстві, вирішувати життєві проблеми і співіснувати в злагоді з собою та іншими.

Сутність визначення компетенції у тлумаченні різними дослідниками розкривається через поняття «знання», «уміння», «навички», «отриманий досвід» і здібності, які надбано і розвинуто завдяки навчанню. Також «компетенція» ототожнюється з колом питань, в яких людина добре обізнана. Компетентність є результатом набуття компетенцій. Вона має складовий елемент готовності до виконання поставленої задачі, а також включає в своє

поняття елементи особистісних характеристик людини (мобільності, ініціативності тощо) [91; 138; 257].

В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної особистості, яка не лише має необхідні знання і відповідні моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність [257].

Сучасний словник іншомовних слів [255] подає такі визначення поняття «компетентність» – належна, відповідна: 1) авторитетність, проінформованість; 2) володіння компетенцією.

Під компетентністю частіше за все розуміють інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованій на знаннях та досвіді, які привласнені в процесі навчання і соціалізації, зорієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності [138].

З позиції культурно-історичної заданості основним новоутворенням дошкільного дитинства є компетентність, яка охоплює ряд аспектів: інтелектуальний, соціальний, мовний, фізичний. На думку Т. Чиркової, компетентність убирає в себе результати розвитку всіх базисних характеристик особистості, що сформувалися в діяльності дитини, – комунікативної, інтелектуальної, продуктивної та життєдіяльності в цілому.

Компетентність у смисловому значенні охоплює три аспекти: знання, вміння, навички. Крім того, компетентність – це гармонійне співвідношення «хочу» і «можу». Саме компетентність виконує такі функції: уміння обирати відповідну інформацію для виконання дій для досягнення необхідної мети або для побудови нової дії для використання знань, які одержано від успіхів та невдач для коректування, відмови від недоцільної дії для широкої та глибокої взаємодії з довкіллям.

На думку А. Богуш, компетентність дошкільника можна визначити як комплексну характеристику особистості, що вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [45]. Компетентність

дитини дошкільного віку – це сформованість інтелектуальних операцій, визначена довільна спрямованість діяльності, усвідомленість і значна мотиваційна насиченість. Отже, ми можемо говорити про наявність освітньої компетентності в дитини як ідеальної, нормативної, що моделює ознаки випускника дошкільного навчального закладу. Освітня компетентність – це наслідок особистісно-орієнтованого навчання, оскільки має відношення до особистості дитини і виформовується лише в процесі виконання нею певного комплексу дій.

Компетентність має вікові характеристики, які науковці розглядають як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції того чи іншого виду діяльності. Як правило, про компетентність ідеться в дослідженнях психологів (комунікативна, комунікативно-мовленнєва тощо), у роботах лінгвістів – про відповідну компетенцію (лінгвістична, мовна тощо), тобто єдиного погляду на різні визначення цих двох термінів поки ще немає [91; 108; 148].

У структурі компетентності важливий комунікативний компонент, який забезпечує здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Для ефективної комунікації необхідно: досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації і предмета комунікації (досягнення більшої визначеності в розумінні ситуації сприяє вирішенню проблем, забезпечує досягнення цілей з оптимальною витратою ресурсів). Комунікативний компонент розглядається як система внутрішніх ресурсів (комунікативного потенціалу), необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, розуміється як здатність встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [91; 206]. Вона передбачає вміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність

формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно, звідки людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень.

У процесі комунікативної діяльності людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Комунікативна компетентність перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенції людини, оскільки поєднує в собі різноманітні види компетенції (елементарна лінгвістична, мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна), тоді як комунікативна компетенція є сферою вияву комунікативної функції мови (мовлення). З огляду на це, високий рівень сформованості комунікативної компетентності дитини є основною метою мовної освіти і показником комунікативної готовності до навчання в школі.

Однією із складових комунікативної компетентності є вміння усвідомлювати і долати комунікативні бар'єри. Такі бар'єри можуть виникати, наприклад, при відсутності розуміння ситуації спілкування, що часто може виникати у дітей з порушеннями розвитку. Бар'єри у комунікації можуть мати також психологічний характер, відображаючи індивідуальні психологічні особливості тих, хто вступає в комунікативну діяльність, їхні сформовані відношення: від дружби до ворожості по відношенню одне до одного.

Передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою знаків, точніше, знакових систем. Розрізняють вербальну і невербальну комунікації, що використовують різноманітні знакові системи. Відповідно до цього можна виділити вербальний і невербальний рівень комунікативної складової компетентності. Вербальна комунікація використовує як знакову систему людську вимову, природну звукову мову, тобто систему фонетичних звуків, що включає два принципи: лексичний і синтаксичний [9]. Невербальна комунікація включає такі знакові системи: оптико-кінетичну – до неї належать жести,

міміка, пантоміміка; пара- і екстралінгвічну. Перша – це система вокалізації, тобто якість голосу, його діапазон, тональність. Друга – включення в промову пауз, інших вкраплень, темп промови; організація простору і часу комунікативного процесу; візуальний контакт: частота обміну поглядами, тривалість, зміна статичної і динамічної погляду, уникання його і т.д.

Зрозуміло, що комунікативна компетентність передбачає також вміння інтерпретувати невербальні прояви інших людей. Тут виникає серйозна проблема: якщо у вербальній комунікації за кожним словом стоїть більш-менш визначений зміст, то в невербальній системі комунікації не тільки важко поставити зміст у відповідність знаку, а й взагалі виділити знак, тобто одиницю аналізу в цій системі комунікації.

На думку деяких авторів, комунікативна компетентність як знання норм та правил спілкування, володіння його технологією є складовою частиною більш широкого поняття «комунікативний потенціал особистості» (Є. Руденський). Натомість для нашого дослідження важливо зауважити взаємозв'язок між цими поняттями і взаємну їх обумовленість.

Поняття «комунікативний потенціал» тісно пов'язане з комунікативною компетенцією і охоплює потреби особистості в комунікації, прагнення бути зрозумілим, товариськість, комунікативні навички, а комунікативність у цілому визначається (Р. Максимова) комунікативною активністю, емоційною реактивністю в спілкуванні, комунікативною впевненістю, комунікативним об'єктом.

Отже, узагальнюючи вищевикладені точки зору на явище комунікативної компетентності, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність постає як інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції комунікантів, ролі, цінності тощо та творчий потенціал особистості. Це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок. Крім особистісних особливостей, до комунікативної компетентності входять

особливості пізнавальних процесів й емоційної сфери. В цілому комунікативна компетентність пов'язана з адекватним використанням усієї палітри можливостей дитини дошкільного віку, а саме її комунікативного потенціалу.

Таким чином, розглянута комунікативна компетентність виступає умовою успішної реалізації особистості [206; 226].

Сучасний стан суспільних процесів дозволяє констатувати той факт, що природне формування комунікативної компетентності дошкільників як з нормальним, так і з порушеним розвитком не відповідає вимогам соціальної дійсності. Цю проблему дозволяє вирішити цілеспрямоване формування комунікативних навичок як важливої складової комунікативного потенціалу особистості.

Розглянувши основні особливості комунікативної діяльності у світлі поглядів сучасної науки на загальну теорію діяльності та її зв'язку з різними видами діяльності дитини, ми дійшли висновків про необхідність застосування особистісно-орієнтованого, діяльнісного і компетентісного підходів щодо формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу дітей із порушеннями зору та інтелекту.

1.3. Комунікативні навички в структурі комунікативного потенціалу особистості дошкільника

Дошкільник як особистість формується в процесі соціалізації, включаючись в систему суспільних відносин, адже велике значення для становлення будь-якої особистості має взаємодія з іншими людьми, спільна діяльність, комунікація. Саме тому розгляд комунікативної особистості є актуальним.

У вчених існує безліч різних підходів щодо того, як визначати комунікативну особистість (А. Василькова, Д. Гавра, Є. Ільїн, В. Кашкін, В. Конєцька, А. Мудрик, І. Юсупов). На їх думку, комунікативна особистість – це один із проявів особистості, суб'єкт комунікації, наділений сукупністю індивідуальних властивостей і характеристик, які визначають мотиваційні,

когнітивні, семіотичні переваги і комунікативну компетенцію особистості [177].

Розглядаючи комунікацію як процес взаємодії конкретних особистостей, які певним чином сприймають, ставляться, обмінюються інформацією та впливають одне на одного, О. Козлова виділяє такі складові комунікативної структури особистості [119]:

- комунікативна діяльність (взаємодія двох і більше людей, спрямована на погодження та об'єднання з метою налагодження відносин та досягнення спільного результату);
- комунікативна мотивація (мотиви, потреби, мета, наміри, прагнення, які стимулюють і підтримують активність комунікативної діяльності (пізнавальні, ділові, особистісні));
- комунікативні здібності (індивідуально-психологічні особливості особистості, які проявляються у спілкуванні, а також вміння і навички спілкування з людьми, від яких залежить її успіх (стратегічні і тактичні здібності));
- комунікативні властивості особистості (стосуються вербальної та невербальної взаємодії людини з людиною);
- комунікативні риси характеру (індивідуальне своєрідне поєднання суттєвих властивостей особистості, які виявляють відношення людини до дійсності та проявляються у спілкуванні);
- комунікативні властивості особистості, які залежать від волі (первинні та базові: енергійність і наполегливість; розвиваються в онтогенезі дещо пізніше – рішучість, сміливість, самовладання, впевненість у собі, цілеспрямованість, відповідальність, ініціативність; третя група – відповідальність, дисциплінованість, обов'язок);
- комунікативні емоції (особливий клас суб'єктивних психологічних станів, який відображається у формі безпосередніх хвилювань, відчуттів приємного або неприємного, відношення людини до світу та до людей, процес та результат її практичної діяльності).

Зокрема комунікативна структура особистості складається із системи комунікативних властивостей (що зазначені вище) та комунікативного потенціалу, який взаємодіє з цими системами і накладає свій відбиток на поведінку дитини у сфері комунікації і на всі компоненти особистості в цілому.

Важливим компонентом, який формує комунікативну особистість, є **комунікативні навички**. Саме їх сформованість дає можливість дитині реалізувати свій комунікативний потенціал і, відповідно, будувати успішні зв'язки з соціумом.

Проаналізувавши дослідження Б. Беляєва, Р. Мартинової, С. Рубінштейна, Ю. Пасова, які вивчали поняття «навичка», ми дійшли висновку, що всі вони наголошують на тому, що навичка – це автоматизований компонент свідомої дії людини, який зміцнюється в результаті вправлення і тренування способів дії. Як стверджує С. Рубінштейн, характер навички, ступінь її гнучкості, легкості переносу згідно з ситуацією залежить від того, наскільки адекватно, диференційовано й узагальнено усвідомлюються умови, з якими як своєрідними «ключами» пов'язано включення навички [225].

Як правило, питання про комунікативні навички обговорюють або в психологічній літературі [31], або в дослідженнях і методичних розробках, що мають відношення до педагогічної освіти.

У психолого-педагогічній літературі використовують, головним чином, терміни «комунікативні вміння» та (або) «комунікативні навички», які спеціально розводять тільки в певних контекстах, а в основному вживають як синонімічні. Під комунікативними вміннями, з одного боку, розуміють вміння, пов'язані з правильним вибудовуванням своєї поведінки, розумінням психології людини: уміння вибрати потрібну інтонацію, жести, вміння розбиратися в інших людях, співпереживати співрозмовнику, поставити себе на його місце, передбачити реакцію співрозмовника, вибирати по відношенню до кожного із співрозмовників правильний спосіб звернення [174].

Деякі автори до комунікативних навичок відносять такі, які необхідні людині для адекватного вираження своєї думки або розуміння чужої.

Наприклад, уміння дотримуватися теми висловлювання, розкрити основну думку висловлювання, визначити тему й основну думку чужого висловлювання, підібрати аргументи для доказу своєї думки [218].

Навички відрізняються від умінь рівнем їх автоматизації та включенням свідомості. Вміння передбачають свідомий контроль за діяльністю, а навички виникають і функціонують як автоматизований спосіб виконання дії.

Автоматизація навички відбувається поступово у процесі виконання вправ. О. Баклицький підкреслює, що процес формування будь-якої навички має загальні ознаки: а) об'єднання багатьох елементарних рухів у єдине ціле; б) поступове усунення зайвих рухів і зменшення напруженості; в) перенесення уваги з процесу на результат праці; г) формування ритму виконання дій, завдяки якому можна тривалий час працювати без втоми; д) набуття широких можливостей довільно змінювати темпи роботи, усвідомлено прискорювати або сповільнювати дії [32].

Основна роль навички полягає у звільненні свідомості від контролю над виконанням прийомів дії і перемиканні її на мету та умови дії. Виділяють такі етапи цього процесу: а) ознайомчий (передуючий), який характеризується осмисленням дій та ознайомленням з прийомами їх виконання; б) підготовчий (аналітичний) – оволодіння окремими елементами дій; в) стандартизований (синтетичний) – об'єднання окремих елементів дій в одне ціле, що характеризується підвищенням якості діяльності та усуненням зайвих рухів; г) варіативний (автоматизований) – увага переключається з процесу на результат праці, що дозволяє пластично пристосовуватись до ситуацій, гнучко і довільно регулювати виконання дій [32].

Отже, закріплення навичок є послідовним та тривалим процесом. Він розпочинається з поелементного осмислення системи дій і завершується їх автоматизацією.

Проаналізувавши визначення феномену «навичка» та «уміння», ми можемо зробити висновок, що навичка має дуже багато спільного з вміннями, але все ж таки це самостійний феномен. Уміння – це здатність людини керувати

процесом комунікації в умовах вирішення комунікативних завдань, яким притаманні такі властивості, як цілеспрямованість, динамічність, продуктивність, інтегрованість, ієрархічність. А навичкою необхідно вважати здатність виконувати самостійні дії в системі комунікативної діяльності, яка стала умовою здійснення процесу комунікації завдяки таким якостям, як автоматичність, гнучкість, сталість, відносна складність [203].

Для нас актуальним є саме поняття «навичка», адже саме навички, зокрема комунікативні, є предметом нашого дослідження. Питання про навички в широкому значенні цього слова є питанням співвіднесення свідомості та автоматизму в поведінці людини – їх полярності, взаємозв'язку та взаємопереходів. Ця проблема і її співвідношення розповсюджується на всю діяльність як дорослих, так і дітей. Саме єдність свідомості і автоматизму, які характерні для навичок, пов'язані також з єдністю стійкості та мінливості (варіативності), фіксованості та лабільності. Враховуючи, що визначною для навичок є автоматизація, яка відбувається на основі свідомого вибору їх, це поняття може бути поширено не тільки на рухові, а й на інші дії або акти, в тому числі і комунікативні.

Комунікативні навички являють собою індивідуально-психологічні властивості особистості дитини, які забезпечують їй умови для особистісного розвитку, соціальної адаптації, самостійної інформаційної, перцептивної, інтерактивної діяльності на основі суб'єктно-суб'єктних відносин (за визначенням Л. Лозолван).

Отже, комунікативні навички – це автоматизовані дії, що визначають успішність сприйняття партнера по комунікації, розуміння об'єктивного світу й відповідного впливу на нього у процесі комунікативної діяльності. Також це комплекс дій, який базується на теоретичній і практичній підготовленості й дає змогу творчо використовувати комунікативні знання для відображення і перетворення дійсності; комунікативні навички – доведені до автоматизму комунікативні дії; комунікативний характер – головні якості, властивості

особистості, що виявляються у типовій для неї активності в комунікативній діяльності й у відношеннях до навколишнього світу, до інших людей, до себе.

Комунікативні навички умовно можна поділити на шість груп [80]:

– перша група навичок пов'язана з оволодінням мовленнєвою діяльністю та мовленнєвими засобами: правильно сформулювати власну думку, досягнути бажаної комунікативної мети, здійснювати основні мовленнєві функції (підтвердити, заперечити, погодитись і т.д.), говорити виразно (підібрати тон, розставити наголоси, знайти відповідну інтонацію), говорити логічно та зв'язно, самостійно і т.д.;

– друга група навичок – соціально-психологічні, які пов'язані з оволодінням процесами взаємозв'язку, взаєморозуміння, взаємовідносин, взаємовпливу: вірно і відповідно до ситуації вступати в комунікативний процес, підтримувати його, стимулювати комунікативну активність партнерів, утримувати ініціативність під час комунікації;

– третя група навичок пов'язана з процесами самообілізації, саморегулювання, налаштування, подоланням комунікативних бар'єрів, зняттям комунікативного напруження, мобілізацією психофізичного апарату, емоційним налаштуванням, адекватним вибором невербальних засобів комунікації, використанням емоцій як засобу спілкування;

– четверта група навичок використовується відповідно до норм мовного етикету конкретної комунікативної ситуації: реалізація ситуативних норм комунікації та привертання уваги, знайомство з партнерами по комунікації, використання ситуативних норм привітання, адекватно ситуації виражати прохання, давати пораду, співчувати, бажати та ін.;

– п'ята група навичок – це навички невербальної комунікації: паралінгвістичні засоби (інтонація, паузи, дихання, дикція, темп, гучність, ритміка, тональність, мелодика); екстралінгвістичні засоби (шум, сміх, аплодисменти і т.д.); кінестетичні засоби спілкування (жести і міміка); проксемічні засоби (пози, рухи, дистанція і т.д.);

– шоста група навичок – це навички взаємодії на рівні діалогу з однією особою чи групою людей; на рівні полілогу – з групою людей; на рівні міжгрупового діалогу і т.д.

Окреслені комунікативні навички є складовою комунікативного потенціалу особистості дитини та проявляються у процесі комунікативної діяльності; сформованість комунікативних навичок є суб'єктивною умовою ефективності соціалізації особистості.

Комунікативний потенціал особистості як система соціально-психологічних особливостей забезпечує певний рівень її взаємозв'язку з оточуючим світом. Проблема комунікативного потенціалу дошкільників та його реалізації полягає у співвідношенні реальних можливостей даної дитини та того, що вона в дійсності вже має, що і визначає комунікативну особистість.

В. Погольша виділяє комунікативно-особистісний потенціал, який є комплексом комунікативно-особистісних якостей, що забезпечують вплив у процесі міжособистісної комунікативної взаємодії. Вчений відносить до потенціалу такі якості, як: легкість спілкування, адаптивність, впевненість, активну позицію у взаємодії, мотив досягнення, афілітацію, розуміння співбесідника та соціальний інтелект в цілому [211].

Аналізуючи взаємовплив особистості та комунікативної діяльності, вчені (Р. Немов, Г. Самохвалова) відзначають значущість певних особистісних рис індивіда для ефективності та результативності комунікації і називають ці якості комунікативними рисами особистості. М. Гамезо під комунікативними розуміє такі риси, які дозволяють орієнтуватися в різних ситуаціях комунікації, заснованих на соціальному досвіді індивіда у сфері міжособистісної взаємодії [262; 165].

Р. Максимова, Г. Самохвалова пропонують поняття «комунікативний потенціал особистості», вкладаючи дещо різні значення у це поняття. За Р. Максимовою, це наявність в індивіда певних комунікативних якостей, які характеризують його можливості у здійсненні комунікативної діяльності.

Водночас, Г. Самохвалова розрізняє зону актуального комунікативного розвитку (комунікативний арсенал) і зону потенційного комунікативного розвитку (комунікативний потенціал). Під комунікативним арсеналом дослідниця розуміє індивідуально-своєрідний комплекс комунікативних якостей індивіда (внутрішньоособистісних і соціально-психологічних), які характеризують її актуальні можливості в здійсненні комунікативної складової різних видів діяльності (ігрової, трудової, продуктивної, навчальної). У структурі комунікативного арсеналу вона виділяє чотири взаємопов'язаних рівні: базовий, змістовний, інструментальний, рефлексивний. Комунікативний потенціал розглядається як індивідуально-своєрідна система комунікативних задатків дитини, яка може бути актуалізована завдяки активності суб'єкта комунікації. Саме перетворювальна комунікативна активність сприяє подоланню існуючих труднощів комунікації та розкриває нові комунікативні можливості дитини. Дорослий в цьому процесі повинен виступати як фасилітатор, помічник, що створює сприятливі психологічні умови для актуалізації потенційних комунікативних якостей, але не як ініціатор, «сценарист» і «режисер» комунікативного розвитку дитини. Зазначені поняття автор виділяє щодо дитячого віку [165].

Все це відповідає поглядам Л. С. Виготського про «зону актуального і найближчого розвитку». Під зоною актуального розвитку видатний вчений розумів здатність дитини самостійно вирішувати завдання і долати певні труднощі завдяки наявним знанням і умінням. Коли психічний процес формується у спільній діяльності, він знаходиться в зоні найближчого розвитку; після формування він стає формою актуального розвитку суб'єкта [47]. Поняття зони найближчого розвитку має велике практичне значення для вирішення питання розвитку комунікативного потенціалу дитини. Відображаючи область ще не дозрілих, але вже дозріваючих процесів, зона найближчого розвитку дає уявлення про внутрішній стан, потенційні можливості розвитку і на цій основі дозволяє зробити науково обґрунтований прогноз і практичні рекомендації щодо розвитку комунікативного потенціалу.

Л. Лашкова трактує комунікативний потенціал як «систему особистісних ресурсів, можливостей та резервів, яка розвивається та забезпечує легкість і впевненість під час спілкування, психологічну компактність та комунікативну сумісність, активну позицію під час взаємодії з суб'єктами комунікації» [143].

На думку Л. Орбан-Лембрик, комунікативний потенціал особистості утворюють: комунікативні навички, комунікативні задатки, комунікативні можливості, комунікативні сили індивіда, які можуть бути використані під час комунікативної діяльності; психологічні властивості, набуті в реальних умовах комунікації та взаємодії з іншими однолітками та дорослими; комунікативні можливості подальшого розвитку особистості у спільній діяльності [193]. Це система форм, засобів, шляхів інтеграції власної діяльності з діяльністю інших, власної особистості з особистостями інших. Це специфічний комплекс особистісних якостей і особливостей, своєрідна індивідуальна «історія участі особистості» у спільній діяльності.

Отже, комунікативний потенціал – це характеристика можливостей особистості, яка і визначає якість її спілкування. Він розвивається і збагачується системою комунікативних властивостей.

Поняття «комунікативний потенціал» у межах дослідження окреслено в таких аспектах:

- комунікативний потенціал є динамічним утворенням (здатним змінюватись) і набувається в реальних умовах сумісної діяльності з іншими особами під час комунікативної діяльності;

- це система форм, засобів та шляхів інтеграції своєї діяльності з діяльністю інших, власної особистості з особистістю інших;

- ефективність комунікативної діяльності дитини визначається комунікативними якостями, що характеризують особистість через її можливості бути конкретним та реальним учасником взаємодії і, відповідно, визначають глибину та повноту цієї комунікативної діяльності;

- комунікативні якості, які формуються в усіх видах діяльності і в конкретних ситуаціях спілкування, виступають як комунікативні резерви

особистості дошкільника і забезпечують ефективність комунікативної діяльності в певних умовах, що формує комунікативну компетентність особистості в соціумі.

Відповідно, на нашу думку, комунікативний потенціал дошкільника – це передусім система комунікативних якостей, які характеризуються розвитком потенційних здібностей до комунікативного процесу і використанням реальних комунікативних можливостей для створення та реалізації власної програми комунікації.

Комунікативні здібності – це здатність володіти ініціативою під час комунікативної діяльності, виявляти активність, емоційно реагувати на стан партнерів комунікації, здатність формувати і реалізувати власну індивідуальну програму комунікативного процесу.

Комунікативні здібності – один із найважливіших засобів формування і розвитку особистості. На думку Г. Андрєєвої, коли говорять про комунікацію у вузькому сенсі слова, то, перш за все, мають на увазі той факт, що в ході спільної діяльності люди обмінюються між собою різними уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, почуттями, установками та ін. [9].

Комунікативні здібності дітей виявляються в умінні встановлювати правильні стосунки з іншими людьми, відчувати настрій усього колективу, у якому відбувається спілкування (родина, група дошкільного закладу тощо), розуміти партнера по спілкуванню. Відомо, що 32% дошкільників з нормальним розвитком є комунікативно здібними (за даними Я. Коломинського). Характерною особливістю таких дітей є застосування вербальних та невербальних засобів, що має охоплювати три аспекти: розуміння дитиною специфіки ситуації, у якій відбувається взаємодія; комунікація з дорослим; комунікація з однолітками [121].

Акцентуючи увагу на значущості комунікативних рис особистості у процесі взаємопізнання та взаєморозуміння індивідів у процесі комунікації, О. Бодальов увів поняття «комунікативне ядро особистості», яке охоплює всі риси, що забезпечують відображення, відношення та поведінку у

комунікативній діяльності [46]. Реалізуючи індивідуальні потреби, установки через комунікативний стиль, особистість не тільки певним чином впливає на оточуючих, а й демонструє власні якості, здійснює рефлексію щодо зовнішніх впливів.

Доцільно розглянути роль концептів «центр», «ядро» та «периферія» в організації комунікативного простору у зв'язку із становленням його структури та модифікацією головної функції центру – інтеграції елементів комунікативного простору. Теоретизування у межах опозицій «центр» – «периферія» є традиційним для аналізу явищ, які наявні у соціальному просторі. Для розуміння значення концептів ми звернемося до етимології слів «центр» та «периферія» і застосуємо метод суб'єктивних дефініцій [251].

Ми знаходимо такі визначення: «периферія»: через польське «periferja» чи з латині «peripheria» від грецького «perifereia» – «окружність»; «центр»: через німецьке «Zentrum» – так само з латині «centrum» від грецького «kentron» – «вістря (циркуля)». Тобто опозицію «центр» – «периферія» можливо представити через метафору циркуля, який креслить окружність. Ця метафора демонструє нерозривність утворення та функціонування двох понять. Тут «периферія» як лінія окружності відображає функцію кордону (посередника між зовнішнім та внутрішнім), який виокремлює, організовує простір навколо центру: «кордони розташовані там, де їх бачить центр – незалежно від того, наскільки зменшуються контакти із сусідами на периферії». Звідси центр розглядається як «щось одиничне і при цьому, по-перше, оточене множинністю, по-друге, що виробляє її». Концепти «центр» та «периферія» аналізують з двох позицій: перша стосується функціонування певних інституцій, друга приділяє увагу ціннісному навантаженню концептів [255].

Обидва підходи поєднані Е. Шилзом в роботі «Центр та периферія: нариси макросоціології», де він розробляє концепцію макросоціального центру. Відповідно до неї, центру притаманна подвійність, що розкривається у двох значеннях. Перше – це центр у розумінні «того порядку символів, цінностей та вірувань, котрий керує суспільством... – «центральна ціннісна система», такий

центр «грає визначну роль у забезпеченні інтеграції суспільства». Головна функція «центральної ціннісної системи» полягає у «виробленні та розповсюдженні колективних уявлень, що пов'язані із сакральним початком». Друге значення – це центр як «центральна інституційна система...» – виступає «каналом ретрансляції» інституційної системи [112, 33–34].

Отже, структурні компоненти «ценру» і «периферії» поділені на дві узагальнені групи: «центральну» і саме «ядро» та «периферійну». Вони мають різні функції, параметри, властивості, але перебувають у тісному взаємозв'язку один з одним.

Цікавим є погляд на цю структуру з точки зору лексико-фразеологічного поля дослідження «ядра» і «периферії». Комунікативна лексика і фразеологія утворюють один із найбільших семантичних диференційованих тематичних розділів лексико-фразеологічної системи в полі «Спілкування», яке включає в себе мовленнєві одиниці різних частин мови і фразеологічні одиниці різного типу і має розвернену структурну організацію. Ядром поля є лексична складова, фразеологія входить в периферію поля. Ключовими одиницями, які номінують поле комунікативної лексики і фразеології мовлення, є лексеми спілкування і спілкуватись [271].

На основі вищезазначеного в межах нашого дослідження були умовно виділені в структурі комунікативного потенціалу два ключових компоненти: комунікативне ядро та комунікативна периферія (рис. 1.2).

Обидва ці компоненти певним чином корелюють з компонентами, виділеними В. Кобильченком, у структурі особистості, а саме – з ядром особистості (особистісно-смісловими утвореннями) та периферією особистості (особистісно-інструментальними утвореннями). Саме через розвиток відбувається зв'язок між ядром і периферією [117]. Адже комунікативне ядро – це комунікативні здібності (внутрішні властивості і можливості), які вона реалізує в процесі розвитку. Тоді як комунікативна периферія, а саме комунікативні навички, виступають тим «інструментарієм», який забезпечує встановлення стійких комунікативних зв'язків дитини, сприяє налагодженню

інформаційного обміну, взаємовпливу, сприйманню та відображенню соціальних відносин тощо.

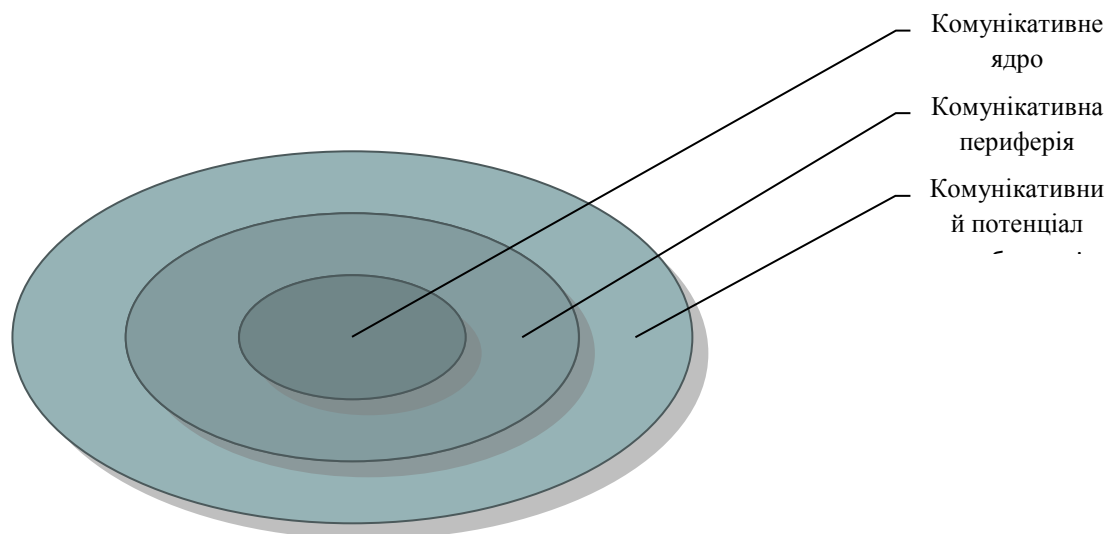


Рис. 1.2 Структурна модель комунікативного потенціалу особистості

Ми вважаємо недоцільним розглядати комунікативні навички ізольовано у відриві від комунікативних здібностей, які забезпечують стратегію комунікативної діяльності, тоді як навички є тим інструментарієм, від якого залежить тактика кожного окремого комунікативного акту.

У логіко-методологічних дослідженнях об'єкти називають іноді теоретичними конструктами, а також абстрактними об'єктами. Саме тому ми пропонуємо такий теоретичний конструкт, як «комунікативні навички в структурі комунікативного потенціалу», де комунікативне ядро забезпечує постійність комунікативних можливостей, які закріплюються і переходять в комунікативні здібності особистості. Комунікативна периферія поповнюється та змінюється. На неї впливають як соціальні, так і психологічні чинники. Ці дві складові комунікативного потенціалу знаходяться в складній взаємодії між собою. Отже, всі структурні елементи комунікативного потенціалу особистості знаходяться в тісному взаємозв'язку.

Успішна комунікація неможлива без відпрацювання комунікативних навичок під впливом міжособистісної взаємодії і в умовах комунікативної діяльності, яка є ключовим поняттям у визначеннях комунікативного потенціалу і характеризується: комунікативною активністю, емоційною реактивністю, впевненістю у комунікації, наявним комунікативним об'ємом (кількість контактів і витрачений час) та потребою у спілкуванні. Адже проблема формування комунікативного потенціалу та його реалізації полягає у співвідношенні ідеально можливого і дійсно існуючого. Це визначає шлях реалізації комунікативного потенціалу особистості (рис. 1.3).

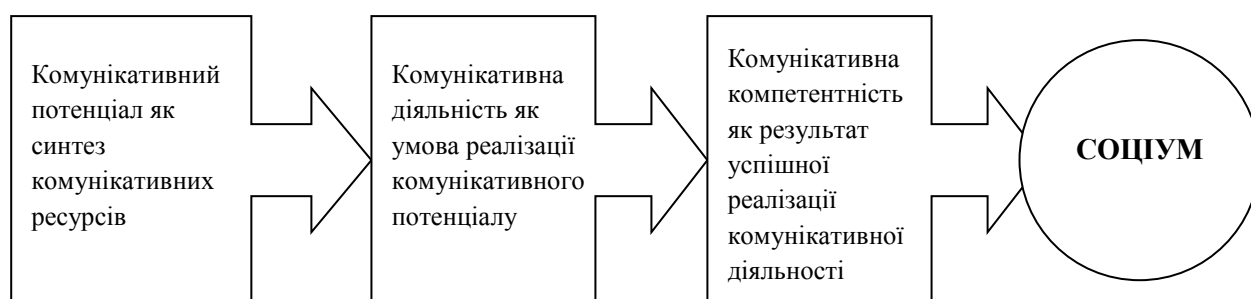


Рис. 1.3 Реалізація комунікативного потенціалу особистості

Базовими в реалізації комунікативного потенціалу є його динамічність, адекватність цілям і завданням процесу комунікації, необхідність реалізації у будь-яких проявах: від свідомості до практичних дій через поведінку. Основа комунікативного потенціалу зумовлює намагання дитини реалізувати спектр своїх комунікативних можливостей під час процесу комунікації, щоб забезпечити ефективність комунікації життя і максимальну самореалізацію в соціумі. Це відображається в адекватності сприймання, розуміння та прийняття своєрідності суб'єкта взаємодії на основі комунікативної толерантності; у співпереживанні та відчутті «іншого»; у виборі та грамотному використанні механізмів комунікативної взаємодії, спираючись на власні комунікативні особливості; у володінні вербальним та невербальним інструментарієм комунікації. Комунікативний потенціал особистості реалізується через згоду (незгоду), розуміння (нерозуміння), рефлексію (самопізнання), емпатію

(співчуття, співпереживання), довіру, любов, атракцію (тяжіння до когось) тощо. Соціалізація особистості поза комунікацією, без співпраці й діалогу, без взаємодії та сприйняття людьми одне одного неможлива.

Способи реалізації цього процесу різноманітні: він може бути прогресивним чи регресивним, інтенсивним чи екстенсивним, індивідуалізованим чи деіндивідуалізованим, розгортатись гармонійно або дисгармонійно. Будучи психологічно і соціально детермінованим, він полягає в накопиченні нових потенційно комунікативних можливостей, розширенні та поглибленні зв'язків особистості із соціумом. Наявність у ньому ознак системи дає змогу його моделювати [193].

Аналіз основних підходів нашого дослідження, який був окреслений в попередньому підрозділі, дозволяє стверджувати, що комунікативний потенціал особистості формується, а згодом успішно реалізується в процесі комунікативної діяльності. І саме успішна комунікативна діяльність визначає комунікативну компетентність, яка забезпечує дошкільнику можливість взаємодіяти з іншими людьми, вирішувати життєві проблеми і співіснувати у злагоді з собою та з іншими. Адже це і є однією з умов інтеграції особистості в соціум.

Актуальність формування комунікативних навичок як складової комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту визначена соціальним запитом суспільства. Сформованість комунікативних навичок є однією із необхідних складових готовності дитини з порушеннями зору та інтелекту до навчання та забезпечує їй можливість в подальшому успішного засвоєння шкільної програми.

Йдеться про широкий діапазон комунікативних навичок, які реалізуються під час комунікативної діяльності, формуючи при цьому комунікативну компетентність. Саме нею повинен бути наділений старший дошкільник з порушеннями зору та інтелекту як необхідним атрибутом ефективної соціалізації.

1.4. Проблема формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі

Дошкільна педагогіка і психологія розглядають спілкування як провідну форму життєдіяльності дитини, що визначає необхідність розвивати у дошкільному віці комунікативні навички, потреби у спілкуванні. Комунікативні навички забезпечують ефективність комунікації, адекватне сприйняття й оцінку інших людей, соціально-психологічну адаптацію. В сучасному суспільстві розвиток комунікативних навичок людини стає надзвичайно актуальною проблемою.

За даними психолого-педагогічних досліджень, особливо гостро ця проблема назріла стосовно старших дошкільників, так як процес особистісного розвитку і самовизначення дітей даного віку останнім часом утруднений. Це обумовлено незрілістю їх емоційно-вольової сфери, відставанням у формуванні системи соціальних відносин, вікової ідентифікації, проблемами сімейного виховання. Перехід від старшого дошкільного віку до шкільного вимагає від дитини активного вирішення нових складних комунікативних завдань: організації спілкування учнів одне з одним і з учителем. Тому дуже важливо розвивати в дитини навички комунікативної взаємодії з дорослими й однолітками, що складе передумову формування нового типу взаємостосунків між дитиною і дорослим, між однолітками.

Саме тому на передній план наукових досліджень висуваються такі аспекти спілкування, як комунікативна поведінка, культура спілкування та розуміння, а також теоретичні та практичні питання, в яких комунікативні навички людини набувають особливого значення.

Розглядаючи онтогенез комунікації дитини, М. Лісіна зауважує, що спілкування – це процес, у якому дитина за допомогою дорослого засвоює форми взаємодії та способи комунікації [151]. У процесі комунікативної взаємодії в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності та різноманітності; формує й

розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності, виступає при цьому активним суб'єктом взаємодії.

Це положення конкретизується в умінні особистості дошкільника розв'язувати проблеми життя і діяльності засобами комунікативної взаємодії, у використанні своїх знань та досвіду учасниками цієї взаємодії, у способах організації стосунків на різних рівнях, у системі забезпечення саморозвитку тощо. Таке тлумачення комунікативної природи особистості виводить на психологічну та соціальну основи її розвитку, на співвідношення внутрішнього і зовнішнього, об'єктивного і суб'єктивного, індивідуального і соціального в ній. У структурі особистості комунікативні властивості є інтегральними її характеристиками, за допомогою яких здійснюється взаємозв'язок особистості з соціумом. Учасники постійно перебувають у сфері комунікативної діяльності.

Зародження і становлення комунікативної діяльності відбувається упродовж перших семи років життя дитини. Дослідження М. Лісіної та її послідовників підтвердили, що цей період спілкування з дорослим скеровує розвиток дитини, створюючи зону найближчого розвитку, допомагає реалізовувати потенційні можливості [187].

У загальній картині психічного зростання комунікативний розвиток демонструє істотні властивості зв'язків і ознак, що забезпечують дитині можливість самовираження в усіх поєднаних із комунікацією видах діяльності (предметно-практичній, ігровій, пізнавальній). Рівень комунікативного розвитку дитини вказує на причини реального процесу успішності чи неуспішності її взаємодії зі світом соціального і природного довкілля [68].

Однією з центральних проблем загальної та спеціальної педагогіки і психології постає питання становлення і розвитку комунікативної діяльності в осіб з нормальним і порушеним розвитком. Різні аспекти цієї проблеми висвітлені в роботах Г. Андрєєвої, А. Бодальова, Л. Виготського, Ж. Глозман, О. Леонтьєва, М. Лісіної, Б. Ломова, І. Омельченко, Б. Паригіна, О. Слепович, О. Смірної та ін. Комунікативна сфера дитини розглядається в загальному контексті її соціалізації з урахуванням особливостей побудови міжособистісних

стосунків з однолітками, а також з дорослими (О. Дяченко, О. Кравцова, Т. Піроженко, Т. Рєпіна та ін.).

Вивчення процесів становлення комунікації у дітей різного віку на сучасному етапі є надзвичайно важливим завданням, так як дозволяє прогнозувати труднощі комунікативної взаємодії між дітьми та дорослими, тому окреслене питання цікавило багатьох вчених різних галузей спеціальної педагогіки. Зокрема, особливості розвитку комунікативної діяльності дітей з порушеннями слуху висвітлено в працях Н. Адамюк, О. Дробот, Н. Зборовської, К. Луцько, Є. Рахманової, О. Таранченко тощо; у дітей із затримкою психічного розвитку – в працях А. Заїки, І. Омельченко, Л. Савчук, І. Сак, С. Тарасюк, К. Шапочки тощо; у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату – у роботах І. Марченко, О. Тюленевої, Л. Ханзерук тощо; вивченням особливостями комунікативної сфери дітей з аутичним спектром займалися К. Лебединська, І. Логвінова, О. Нікольська, М. Рождественська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко, D. Bishop, S. Levy, D. Mandell тощо.

Для активного входження у світ дитині необхідно включитись в комунікативну діяльність. Ця діяльність забезпечується злагодженою роботою всіх систем життєдіяльності, включаючи і фізіологічні, і психічні чинники. У процесі розвитку організму дитини існують особливі критичні періоди, протягом яких формування тієї чи іншої системи органів стає особливо чутливим до впливу різних негативних чинників. Зорова система людини є провідною перцептивною системою при взаємообумовленій роботі всіх систем, тому і розвивається в тісному взаємозв'язку з іншими сенсорними системами. Наукові доробки вчених Ю. Войтюка, К. Глушенко, В. Кобильченка, І. Сасіної, Є. Синьової та ін. у галузі тифлопсихології та корекційної педагогіки при вивченні специфіки міжособистісних стосунків та емоційних особливостей комунікації (спілкування) осіб з порушеннями зору у підлітковому та дорослому віці показують, що виявлені авторами особливості досліджуваних феноменів є наслідком порушень, які виникли в ранньому віці.

Потрібно враховувати, що зорові порушення є одними з найбільш складних за своїми наслідками у ранньому розвитку дитини. Діагностика зорового аналізатора у дитячому віці утруднена і має суттєві відмінності від зорової системи у дорослих. Якщо ж відсутність зору або його порушення констатуються на першому тижні після народження і дитина отримує активне втручання всіх спеціалістів та адекватну допомогу з боку батьків, як наслідок відсутність або незначні відхилення порушень зорових функцій не позначаються негативно на загальному розвитку дитини, в тому числі і на розвитку комунікативних навичок у цей період. Адже основним видом комунікативного впливу в дошкільному віці є ситуативно-особистісне спілкування та емоційний вплив, який в більшій мірі спрямований на задоволення потреб дитини з порушеннями зору в любові й піклуванні близьких людей. Зоровий дефект дитини викликає глибоку емоційну реакцію батьків та близького оточення, що часто виявляється в гіпертрофованих формах любові до дитини або, навпаки, ігноруванні наслідків дефекту.

Порушення зору може спричиняти також появу вторинних відхилень у розвитку дитини. Порушення зорової системи завдає шкоди формуванню психічних процесів та рухової сфери дитини. Ці відхилення від норми впливають на діяльність багатьох систем організму: пізнавальні процеси, мовлення, мислення тощо.

У сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі можна знайти чимало досліджень, присвячених проблемам комунікації дітей з порушеннями зору.

З наукових праць тифлологів (Л. Вавіна, Т. Гребенюк, І. Гудим, В. Деніскіна, П. Залюбовський, М. Заорська, В. Кобильченко, О. Литвак, І. Моргуліс, Г. Нікуліна, Л. Плаксіна, С. Покутнєва, І. Сасіна, Є. Синьова, Л. Солнцева, В. Феоктистова тощо) видно, що в осіб з різними порушеннями зорового аналізатора в умовах обмеження сенсорної інформації у процесі міжособистісної комунікації спостерігаються певні відхилення у комунікативній поведінці від загальноприйнятих суспільних норм і правил, що

негативно впливає і на сам процес комунікативної взаємодії, і на його результативність.

У першу чергу це виявляється у процесі формування першого враження про співрозмовника та уявлень про його зовнішність (П. Залюбовський, О. Литвак, Г. Нікуліна), що є наслідком обмеження сенсорної інформації і відповідно зменшення кількості відчуттів та сприймань. Зокрема також це відображається на зменшенні повноти, точності та диференційованості чуттєвого відображення світу взагалі та особливо зовнішності людей (О. Литвак, Г. Нікуліна, Л. Плаксіна). Процес зворотного зв'язку, що важливо при міжособистісній взаємодії, характеризується своїми особливостями: відсутністю ряду візуальних ознак; особливістю міміки та проблемами при використанні жестів відповідно до їх значення; несформованістю звичних для людей зі збереженим зором виражальних рухів тощо.

Володіння вербальними та невербальними засобами комунікації розкриті в працях І. Гудим, З. Єрмолович, М. Заорської, Г. Нікуліної, В. Феоктистової тощо. Відсутність достатнього комунікативного досвіду та недостатність особистісно-емоційного спілкування дітей з порушеннями зорових функцій описані в дослідженнях І. Волкової, П. Залюбовського, В. Кобильченко, І. Моргуліса, Є. Синьової тощо.

Зоровий аналізатор надає найбільш повну і різноманітну інформацію з найменшими затратами зусиль, тому порушення його діяльності негативно позначається на роботі інших аналізаторних систем. І для дітей, які мають порушення зору, цей момент є дуже суперечливим – довіряючи своєму неповноцінному зору, вони ігнорують та слабо диференціюють інформацію від інших аналізаторних систем.

Діти з порушеннями зору не можуть сприймати навколишнє середовище повноцінно, так як спотворюється система сенсорних еталонів. Адже будь-який об'єкт, стан і дія є складною сукупністю подразників і реакцій на них, що включають всі рівні чуттєвого пізнання: сенсорний, перцептивний, апперцептивний. Суб'єктивний перцептивний образ будується з урахуванням

спотвореної сенсорної інформації від зорового аналізатора, що порушує цілісність взаємодії всіх аналізаторних систем. З іншого боку, внаслідок зорових порушень також знижується рухова активність, порушується координація рухів, що в свою чергу негативно впливає на розвиток предметної діяльності, що важлива для формування комунікативного досвіду.

У випадках, коли порушення зору відбуваються на ранніх етапах і не корегуються, запас зорових вражень бідний, уявлення дитини слабо диференційовані. Все це негативно впливає на психічний розвиток дитини. Л. Божович у своїх дослідженнях виявила, що ведучою в психічному розвитку дитини є потреба в нових враженнях, тобто психічна активність, яка має перспективний характер і стає рушійною силою подальшого психічного розвитку [48].

У наукових дослідженнях тифлологів достатньо повно і глибоко описані особливості зорового сприймання у дітей з порушеннями зору (А. Григор'єва, М. Земцова, Ю. Кулагін, А. Литвак, І. Моргуліс, Н. Морозова, Г. Нікуліна, Л. Плаксіна, В. Феоктистова, Л. Фомічова та ін.) і теоретично обґрунтовані специфічні підходи до навчання різними засобами комунікації дітей з різними за складністю порушеннями зору. Вони виходять з того, що, по-перше, зниження зорових функцій у дітей не веде за собою зміну типу сприймання – залишаються зорово-руховий і слуховий типи, а відрізняється від дітей з нормальним зором ступенем адекватності реального образу, повнотою, точністю, диференційованістю. По-друге, природна потреба людини сприймати оточуючий світ і діяти в ньому, вступаючи в комунікативну діяльність, зберігається навіть у людей з досить складними порушеннями зору.

Замкнутість і обмеженість комунікативного простору, в якому знаходиться дитина з порушеннями зору, викликає у неї не бажання, а страх комунікативної взаємодії, особливо за межами сім'ї або спеціалізованого освітнього середовища. Замість бажання комунікувати з дорослими й однолітками, як це властиво для дітей з нормальним зором, діти з порушеннями зору намагаються відсторонитись від контакту, замикаються, відсторонюються

від оточуючих, що позначається на особистості дитини і призводить до психоемоційної ізоляції та негативізму в комунікації. Щоб уникнути цього, необхідно формувати у дітей реально діючі мотиви комунікації [264]:

- пізнавальний, тобто потреба в нових враженнях;
- діловий, тобто потреба в активній діяльності, в грі з однолітками;
- особистісний, тобто потреба в оцінці, визнанні і підтримці з боку однолітків і дорослих.

Формування мотивів комунікації дитини дуже важливо для всього навчально-виховного процесу і особливо для такого виду діяльності, як комунікативна.

Комунікативна діяльність здійснюється певними засобами комунікації. Так, за словами М. Лісіної, засоби комунікації (спілкування) являють собою «нитки» живої тканини комунікативної діяльності [151]. За допомогою цих засобів кожний учасник будує свої дії в процесі комунікації і робить внесок у міжособистісну взаємодію, а правильне їх застосування веде до ефективної взаємодії. Засоби комунікації поділяють на дві групи: вербальні і невербальні.

Шляхом розвитку системи вербальних і невербальних засобів комунікації діти з нормальним розвитком активно вдосконалюють комунікативну діяльність в практичній і «теоретичній» співпраці з дорослими. Для дітей з порушеннями зору також актуальне питання розвитку цих засобів, тому розглянемо кожен з них окремо.

У результаті взаємопізнання дітей з порушеннями зору в процесі комунікації спираються насамперед на вербальні засоби виразності. Використовуючи їх, вони обмінюються уявленнями, думками і почуттями.

Становлення вербальної комунікації (мовлення) у дітей з нормальним зором та у дітей з порушеннями зору відбувається принципово однаково, однак при глибоких порушеннях зорового аналізатора змінюється взаємодія аналізаторних систем, внаслідок чого відбувається перебудова зв'язків, і вербальна комунікація включається в дещо іншу систему зв'язків, ніж у дітей з нормальним зором.

Так, Л. Волкова у своїх дослідженнях виявила, що для дітей з порушеннями зору найбільш характерним є системний недорозвиток мовлення, який досить різноманітний за своєю структурою: труднощі фонетико-фонематичного та артикуляційного порядку, проблеми формування лексико-граматичної структури, обмеженість словникового запасу, спотворене розуміння змістовної сторони мовлення, вербалізм та формалізм словесних позначень. Все це негативно впливає на комунікативний потенціал даної категорії дітей і веде до їх комунікативної депривації.

Тому діти з порушеннями зору також відчують значні труднощі у формуванні комунікативних навичок, так як для них ще й обмежений доступ до різних джерел інформації через недостатню мобільність, недорозвиток навичок міжособистісної взаємодії, негативне ставлення дітей з нормальним розвитком.

Дошкільники з порушеннями зору також у меншій мірі володіють невербальними засобами комунікації. Адже вони практично не використовують під час комунікативної діяльності виразні рухи, міміку, жести і т.д., так як слабо знайомі з власними можливостями вираження емоцій та механізмом діяльності аналізаторних систем. К. Ізард казав, що існують, принаймні, три чинники, що впливають на формування міміки і пантоміміки: вроджені мімічні схеми, що відповідають певним емоційним станам; придбані, соціалізовані, що підлягають довільному контролю; індивідуальні, специфічні експресивні особливості людини [102].

Діти з порушеннями зору позбавлені можливості оволодівати невербальними засобами комунікації на основі простого наслідування, а потребують спеціального навчання елементів предметної діяльності, процес якого спирається на взаємодію збережених аналізаторних систем для створення полісенсорного образу сприйняття і уявлення. Але з моменту включення мовлення в предметне спілкування відбувається якісний стрибок у розвитку їх комунікативної діяльності. Саме в цей період необхідна посилена стимуляція комунікативної діяльності і підвищена увага дорослого до дитини з порушеннями зору.

У наукових працях тифлологів (Л. Вавіна, Г. Григор'єва, Т. Головіна, І. Гудим, В. Кобильченко, О. Литвак, І. Моргуліс, Н. Морозова, Л. Плаксина, С. Покутнєва, Т. Свиридюк, Є. Синьова та ін.), які досліджували дітей з порушеннями зору різних вікових груп, відзначається, що в умовах зорової недостатності знижується готовність до інтерсуб'єктної взаємодії, що важливо для формування комунікативних навичок. Зрозуміло, що ступінь сформованості даних навичок впливає як на результативність навчання дітей, так і на процес їх соціалізації.

Відзначимо, що навички та уміння формуються в діяльності, а комунікативні навички більш ефективно формуються, удосконалюються в процесі комунікативної діяльності, яка передбачає використання різних засобів комунікації, від яких залежить повноцінний розвиток емоційної, соціальної, комунікативної адаптації дітей з порушеннями зору. Проте, як ми вже зазначали вище, порушення зору не дозволяє повноцінно використовувати невербальні засоби комунікації, що негативно впливає на вербалізацію мовлення і значно обмежує рівень комунікації. Досить часто це спричиняє агресивні, тривожні та агресивно-тривожні комунікативні установки.

Дослідження І. Некрасової, яка займалася вивченням афективних слабозорих дітей, показало, що негативні соціально-комунікативні риси (конфліктна самооцінка, недостатня критичність власної поведінки та її висока соціально-емоційна неадекватність, негативне ставлення до інших дітей, імпульсивність, конфліктність, недостатній рівень емпатії, продуктивності спілкування та навчальної діяльності, низька ретельність, недостатня пізнавальна активність, висока ригідність ігрових навичок, їх стереотипність, недостатні творчі здібності до моделювання ігрового сюжету, висока вербальна агресія, тривожно-фобічні пристосувальні реакції, егоцентризм, знижений самоконтроль та прагнення до лідерства при недостатніх особистісних умовах його реалізації) спричиняють виникнення захисних демонстративних, агресивних або тривожно-афективних стереотипів поведінки слабозорих дошкільників [182].

Отже, комунікативна діяльність дітей старшого дошкільного віку організовується і протікає завдяки зв'язкам порушеного зорового аналізатора зі збереженими аналізаторами. Вони включаються в структуру стадії компенсації зорового дефекту. Одним із засобів компенсації є мовлення і розвиток сигніфікативної функції мовлення. Важливо зауважити, що зір і мовлення є механізмами оволодіння комунікацією, так як їх тісний взаємозв'язок є основою переведення всіх образів будь-якої модальності на зорові схеми.

Порушення зору, обмежуючи комунікативні можливості дитини дошкільного віку, знижує також інтерес до навчально-пізнавальної діяльності, що важливо саме для підготовки дітей до подальшого навчання в школі. Достатній рівень сформованості комунікативних навичок є однією із необхідних складових готовності дитини до навчання, забезпечує їй можливість успішного засвоєння шкільної програми. Адже дошкільники з порушеннями зору зазнають більше труднощів під час переходу до навчання у школі, ніж діти з нормальним зором [234].

Характеризуючи особливості розвитку розумово відсталих, А. Блеч, Г. Дульнев, Л. Занков, Н. Кравець, О. Леонтьев, О. Лурія, М. Певзнер, О. Проскурняк, С. Рубінштейн та інші дослідники зазначали, що активні форми психічної діяльності (увага, запам'ятовування, вольова мобілізація зусиль під час зіткнення зі складною ситуацією), а також комунікативні навички формуються, змінюються у процесі навчання, виховання та соціальної адаптації. Так, Д. Мєлєхов звертав увагу на те, що «вивчення діяльності цих хворих у співвідношенні з клінічною картиною показує, що прогноз їх соціальної адаптації визначається не тільки ступенем дефекту, а й особливостями особистості (емоційною врівноваженістю, цілеспрямованою активністю, ступенем її стійкості, витривалістю, характером спонукань, пристосуванням до оточуючого середовища)» [171]. Також вчений наголошував на важливості своєчасного та всебічного дослідження дітей з розумовою відсталістю.

Клінічна група олігофреній, які мають різний етіопатогенез, можуть бути представлені резидуально-органічними станами, які виникли в результаті

раннього ураження центральної нервової системи (дитячі інфекції, нейроінфекції, травми черепа, генетичні аномалії тощо). Дифузний недорозвиток психічних процесів даної категорії дітей обумовлений ураженням головного мозку або дифузними порушеннями поверхні кори великих півкуль мозку. В деяких випадках ці порушення можуть поєднуватись з ураженням нижчих шарів або більш глибоких структур мозкової тканини [139].

Неспецифічні для олігофреній прояви можуть ускладнювати специфічну інтелектуальну недостатність, тобто основний дефект. Це складні в клінічному, педагогічному і соціальному відношенні форми олігофреній, при яких поряд з порушеннями вищих форм психічної діяльності первинними є також порушення в емоційно-вольовій сфері. Вони обумовлені органічним ураженням у нижчих відділах мозку та грубими розладами корково-підкоркових взаємовідносин [95]. Слід зазначити, що неускладнена форма олігофренії відносно вивчена і представлена в роботах М. Певзнер [204]. Отже, результат мозкових порушень при розумовій відсталості по-різному позначається на розвитку будь-якої діяльності таких дітей. Водночас по-різному в кожній з них створюються й умови для розвитку цих діяльностей.

Дослідження психологів, педагогів та дефектологів (І. Бех, В. Бондар, І. Єременко, І. Колесник, В. Лубовський, О. Лурія, С. Максименко, Г. Сухарева, В. Турчинська та ін.) показують, що одна з найістотніших рис розумово-відсталості дитини – серйозні порушення рухомості нервово-психічних процесів, а саме їх патологічна інертність. У таких дітей яскраво проявляється мала рухомість, косність сприймання, пам'яті, мислення, знань, навичок і вмінь, стереотипність думок, дій і мовлення.

Виражені порушення онтогенезу, які притаманні дітям з розумовою відсталістю, значно перешкоджають своєчасному і повноцінному формуванню комунікації як вербальної, так і невербальної. Для цих дітей, як і для дітей з порушеннями зору, характерний загальний недорозвиток мовлення вторинного характеру. Це означає, що у них спостерігається відставання розвитку граматичної, лексичної та фонематичної його сторін. Причиною цього є

недостатність мислення, натомість у дітей з порушеннями зору причиною є порушення зорового сприймання. Важка патологія пізнавальної діяльності на основі органічного ураження головного мозку викликає у цієї групи дітей значні порушення формування інтелектуального компонента усіх ланок комунікативної діяльності.

Вербальна комунікація починає формуватись значно пізніше, має виражену ущербність; її мотивами в основному виступають органічні потреби цих дітей. Необхідність у комунікації з оточуючими диктується в більшості випадків фізіологічними потребами. Слабкість загальної мотивації взагалі та соціальних мотивів зокрема призводить до того, що навіть у випадку достатніх мовленнєвих впливів і відсутності значних порушень мовленнєвого апарату прагнення до комунікативної діяльності у даної категорії дітей не формується. Ці діти під час перебування у групі однолітків у більшості випадків мовчки виконують маніпулятивні дії з предметами або іграшками і надзвичайно рідко звертаються до дорослих і однолітків.

Для більшості дітей з розумовою відсталістю характерна ситуативно-ділова форма комунікації, яка включає в себе експресивно-дійові та предметно-практичні засоби комунікативної взаємодії. При цьому вербальні засоби використовуються надзвичайно рідко і лише деякими вихованцями. Досить часто діти з розумовою відсталістю прагнуть уникати вербалізації. У тих випадках, коли все-таки відбувається комунікативний акт між дитиною і однолітками або дорослими, він носить характер досить короткочасного і неповноцінного. Це обумовлюється такими причинами:

- швидкою виснаженістю мотивів до комунікативної взаємодії, що призводить до «затухання» бесіди;

- відсутністю у дитини запасу уявлень, необхідних для відповіді і підтримування діалогу, бідним словниковим запасом, що перешкоджає утворенню висловів;

– нерозумінням співрозмовника – дитина не прагне вникнути в те, що їй говорять, тому її реакції є неадекватними і не сприяють продовженню комунікативної взаємодії.

Сукупність чинників, що визначають особливості формування комунікативної діяльності у дітей із ЗПР, що характерно і для дітей з легкою розумовою відсталістю, І. Омельченко поділяє на дві категорії: зовнішні і внутрішні. До зовнішніх відносить вплив об'єктивних умов на особистість зовні: соціальний устрій, традиції, культура, тип родини тощо. До внутрішніх чинників, що виходять із самої особистості, належать: мотивація, ступінь активності, внутрішня позиція індивіда тощо [189].

При розумовій відсталості емоційний аспект комунікативно-пізнавальних здібностей вже частково сформований – розвинені, іноді достатньо віртуозно специфічні емоційно-виразні знакові комплекси, які включають в себе міміку, пантоміміку, проксеміку, жести і паралінгвістичні інтонації. Але одиниці таких інтонацій (вокалізації, сегменти підвищення звучності, псевдослова, псевдосинтагми) не набувають у них стійких знакових форм, тобто ще не стають фонетичними формами рідної мови. Також необхідно зазначити, що біологічно обумовлені емоційні мовленнєві реакції при олігофренії є викривлені наявним у дітей патологічним процесом: в одних випадках наявне мовлення є патологічно прискореним, з проковтуванням складів, слів і навіть речень, наявністю перекручень і незакінченістю. В інших випадках мовлення характеризується патологічним уповільненням з наявністю тривалих пауз усередині слів і фраз, «виключенням» такої дитини з розмови, а потім раптовим продовженням спілкування на тему, яка вже тривалий час випала з контексту. Порушення темпу мовлення ускладнює його сприймання і знижує можливості спілкування, утруднює роботу спеціалістів з його формування.

Характеризуючи вербальну сторону комунікації дітей з розумовою відсталістю, необхідно зазначити, що вони значно пізніше починають вимовляти звуки і відповідно прості слова. За дослідженням науковців [100], перші слова у них з'являються у віці 4–6 років. Тобто коли у дітей з

нормальним психофізичним розвитком формування розмовного мовлення практично закінчене або проходить на останніх стадіях, у цих дітей воно лише починає розвиватись. Крім того, тяжкі порушення як периферійного, так і центрального мовленнєвого апарату призводять до значних труднощів його розвитку. Все це, в кінцевому підсумку, впливає на словниковий запас дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, який після закінчення спеціального закладу може коливатися у межах 300-400 слів [159]. Причому потрібно вказати, що навіть той запас слів, який вже є у цих дітей, довгий час залишається неповноцінним, оскільки зміст використовуваних слів вони не усвідомлюють, ці слова не набувають відповідного значення, часто співвідносяться неадекватно з їхнім змістом.

У дітей з розумовою відсталістю пасивний словник набагато перевищує активний, але використання з нього слів у них спостерігається надзвичайно рідко. У своєму мовленні вони в основному користуються завченими мовленнєвими штампами, використовують ті зразки висловлювань, які їм давав вихователь або дорослий. Нові слова ці діти засвоюють надзвичайно повільно, часто не помічають їх, співвідносять з подібними за звучанням. Таким чином, при спілкуванні на різні теми діти користуються вже вивченими словами, просто не усвідомлюючи їхнього різного звукового оформлення і різного значення. Часто вони користуються одними і тими ж словами, що робить їхнє мовлення однотонним, шаблонним, багатим штапованими фразами, створює труднощі спілкування з однолітками і дорослими.

Але навіть у старших вікових групах у частини дітей спостерігається досить обмежений запас побутових слів, зустрічаються навіть і такі діти, які не знають назв тих предметів, з якими вони постійно мають справу у своєму житті.

Для дітей з розумовою відсталістю характерний загальний недорозвиток мовлення, який виступає як вторинне відхилення, обумовлене недостатністю мислення, яке носить органічний характер. Органічне ураження головного мозку викликає у дитини порушення формування інтелектуального компонента комунікативної діяльності. Характеризуючи процес комунікації, необхідно

вказати, що деякі діти важко розуміють звернене до них мовлення. Слова оточуючих їм здаються незнайомими, незрозумілими, і тому в людей складається враження, що розумова відсталість ще й ускладнюється глухотою. Експресивна комунікація також характеризується своєрідністю: вони повільно висловлюють свої прохання, прагнення, їхні слова незрозумілі для оточуючих, часто не можуть висловити свої думки за допомогою слів і тому широко застосовують жестикуляцію, міміку.

На початку корекційно-розвивальної роботи з ними мовлення не виступає основним засобом комунікації як між однолітками, так і з дорослими. При комунікативній діяльності в основному використовують міміку і жести, іноді окремі звуки, якими виражають своє ставлення до тієї чи іншої події. Характеризуючи розвиток комунікативної діяльності, ми не можемо не зупинитись на деяких парадоксах, які при цьому зустрічаються у такої категорії дітей. Серед дітей з розумовою відсталістю, як ми вже вказували раніше, існує група дітей, які не мають розмовного мовлення. Також серед них спостерігаються і окремі діти, які «створили» власну систему комунікації і за допомогою неї висловлюють свої прагнення, побажання, думки тощо. У більшості випадків дорослим людям їхнє мовлення незрозуміле. Але завжди у групі є дитина, яка виступає «перекладачем» цієї мови. Причому часто така дитина перекладає як звернення свого товариша до педагога, так і навпаки – відповідь або розпорядження дорослого такій дитині.

Комунікативна регуляція поведінки дитини проявляється у двох основних формах: з одного боку, регулюючий вплив на її діяльність має мовлення дорослого у вигляді певних вимог, яким вона підпорядковується; з іншого – експресивне та імпресивне мовлення може спрямовувати її діяльність і поведінку в цілому.

З одного боку, це тягне проблеми при розумінні мови інших, з іншого – створює труднощі співрозмовнику при розумінні такої дитини.

У працях В. Лубовського, Є. Марцинівської, А. Мерещакова, А. Селецького, Н. Стадненко, присвячених вивченню особливостей вищої

нервової діяльності дітей з розумовою відсталістю, вказано, що залучення ними свого мовлення як регулюючого механізму рухових реакцій не дає значного ефекту. Одночасне збудження в корі головного мозку системи, що відповідає за рухову регуляцію поведінки такої дитини і системи, яка керує її мовленнєвою регуляцією, призводить до їхнього взаємного гальмування.

У дітей з розумовою відсталістю спостерігається недорозвиток комунікативно-пізнавальних здібностей. Не дивлячись на це, в них існує потреба у комунікації з іншими людьми і в пізнанні оточуючого світу. При цьому завдяки яскраво вираженим здібностям до наслідування поведінки інших у них утворюється ціла система поведінкових штампів, якими вони користуються у відповідних заучених ситуаціях. Якщо змінюється один з параметрів такої ситуації (місце виникнення, склад партнерів, наявність незнайомих сильних подразників тощо), ці заучені штампи вони не використовують. До таких конкретно утворених штампів відносять і мовлення цих дітей, яке не містить у собі ні позаситуаційних значень, ні стійких звукових форм. По суті, мовлення дітей з інтелектуальними вадами перебуває на рівні початкової стадії формування предметної співвіднесеності слова, що і обумовлює недосконалість його звукової форми. У дітей з розумовою відсталістю відмічають грубі розлади мовлення у вигляді дизартрій, ринолалій, заїкання, афазій, алалій тощо. Такі порушення не лише важко піддаються корекції, а й впливають на загальний психічний розвиток таких дітей, ще більше його затримуючи. Про таку властивість мовлення відмічають у своїх працях М. Гнєзділов, О. Грабаров, К. Грачова, Г. Дульнев, М. Кузьмицька, І. Мартиненко, Е. Сеген, Г. Цикото, А. Юдилевич та ін.

У спеціальній літературі, де йде мова про навчання і виховання розумово відсталих дітей, особливу увагу приділяють розвитку і корекції мовлення як основного засобу комунікації (А. Аксьонова, Є. Гордієнко, С. Ільїна, Р. Лалаєва, В. Петрова, М. Феофанова та ін.). Проблеми мовленнєвої комунікації та міжособистісної взаємодії розумово відсталих у процесі сумісної діяльності вивчав Д. Бойков [49]. Питання міжособистісного побутового спілкування у

дітей з порушеннями інтелекту висвітлював О. Агавелян [2]. Л. Шипіцина опікувалась питаннями формування комунікативних навичок у дітей з помірною і важкою розумовою відсталістю [272]. Однак багато аспектів формування комунікативних навичок відносно дошкільників з розумовою відсталістю залишаються менш розробленими, ніж в інших сферах спеціальної педагогіки і психології. Особливо це стосується дітей, у яких клінічні форми розумової відсталості ускладнені додатковими порушеннями сенсорної сфери.

Діти з обмеженими психофізичними можливостями життєдіяльності є специфічною категорією дітей, що потребує особливої уваги з боку педагогів, але ще більших зусиль потребують діти з комплексними порушеннями, бо поєднання дефектів суттєво спотворює розвиток таких дітей, аніж дітей інших категорій в цілому.

Слід згадати теорію складної структури аномального розвитку дитини з дефектом Л. Виготського. Ця теорія відкинула раніше існуюче уявлення про ізольоване «випадіння» однієї з функцій внаслідок ураження якого-небудь аналізатора або захворювання дитини. Дефект аналізатора або інтелектуальний дефект викликає відхилення, створює цілісну складну картину атипового, аномального розвитку. Складність структури аномального розвитку полягає у наявності первинного дефекту, який викликаний біологічним чинником, та вторинних порушень, які виникають під впливом первинного дефекту в ході подальшого соціального розвитку.

У слабозорих дітей ураження органів зору як первинного дефекту помітно впливає на їх розвиток. Як вторинні порушення виявляються недостатність просторових орієнтувань, обмеження конкретних уявлень, своєрідність ходи. Інтелектуальна недостатність, яка виникла у результаті первинного дефекту – органічного ураження головного мозку, породжує вторинні порушення вищих пізнавальних процесів (активного сприйняття, словесно-логічного мислення, мовлення, довільних форм пам'яті), які виявляються у процесі соціального розвитку дитини. Слід звернути увагу на те, що існує взаємозалежність вторинних дефектів від первинних. Первинний

дефект викликає вторинні відхилення. Але і вторинні порушення в певних умовах впливають на первинні [71].

Інша група науковців [126], маючи на увазі вторинні відхилення у розвитку, віддають перевагу термінові «системні порушення», пояснюючи це тим, що точніше визначається недостатність певних функцій як наслідок наявної на певний момент системи міжфункціональних зв'язків. Системні (вторинні) порушення – це зворотні зміни процесу розвитку психічних функцій, безпосередньо пов'язаних із первинно порушеними. Ступінь зворотності вторинних дефектів залежить від цілеспрямованості, систематичності та вчасності корекційних заходів, але не слід забувати про те, що процес подолання цих відхилень може бути тяжким і довготривалим.

Особливу групу дітей складають дошкільники, в яких відбувається поєднання інтелектуального дефекту з порушеннями сенсорної сфери, зокрема зорового аналізатора. Це визначає якісно нову структуру дефекту. Особливості даної структури обумовлені досить великою кількістю різних порушень, які негативно впливають на формування всіх видів діяльності, в тому числі і комунікативної. Чинниками, що визначають психічний розвиток дитини з порушеннями сенсорної та інтелектуальної сфер, є ступінь порушень, час появи або час, коли було виявлене дане порушення, і, відповідно, початок корекційно-відновлювальної роботи. У дітей з порушеним зором та інтелектом обидва порушення ускладнюють один одного, створюють специфічні утруднення у сприйманні навколишнього світу.

Для дітей з інтелектуальною недостатністю та порушеним зором характерним є дифузний недорозвиток поверхових шарів кори півкуль головного мозку, що зумовлює специфічні порушення усієї психічної діяльності. Це проявляється і в особливостях чуттєвого ознайомлення з оточуючим світом. Складні комплексні порушення розвитку можуть бути викликані однією або декількома причинами, різними або однаковими за походженням.

Як ми зауважували вище, в основі атипового розвитку завжди лежать або органічні, або функціональні порушення нервової системи, або периферійні порушення певного аналізатора. Однак у деяких випадках відхилення від нормального розвитку можуть бути викликані й причинами зовнішнього середовища, які не пов'язані з порушенням аналізаторних систем або центральної нервової системи. Важливою закономірністю атипового розвитку є співвідношення первинного дефекту й вторинних порушень. Однак в останньому випадку взаємини біологічного й соціального в людині істотно змінюються. Співвідношення біологічних і соціальних чинників атипового розвитку змінюється передусім в залежності від віку дитини. При цьому в сприятливих соціальних умовах розвиток, що зазнав впливу біологічного чинника, згодом наближається до вікової норми, тоді як обтяжений ще й соціальними чинниками – регресує [274].

У процесі розвитку змінюється ієрархія між первинними й вторинними, біологічними й соціально обумовленими порушеннями. На початкових етапах основною перешкодою до навчання й виховання є органічний дефект (вторинне недорозвинення спрямоване «знизу нагору»). У випадку несвоєчасно початої корекційної роботи або в разі її відсутності вторинні відхилення, а також неадекватні особистісні установки, викликані невдачами в різних видах діяльності, нерідко починають займати провідне місце у формуванні негативного ставлення до себе, соціального оточення й основних видів діяльності. Поширюючись на широке коло психологічних проблем, вторинне недорозвинення починає впливати на елементарні психічні функції, тобто напрям патогенного впливу починає йти «зверху вниз». Відповідно, атиповий розвиток характеризують властивості, обумовлені різними чинниками, серед яких необхідно, насамперед, вичленувати первинні (біологічні й соціальні) і вторинні – психологічні чинники. Недорозвинення вищих психічних функцій і вищих характерологічних утворень нашаровуються на первинний дефект і виявляються менш стійкими, аніж недорозвинення нижчих або елементарних психічних процесів, безпосередньо обумовлених самим дефектом. Чим менше

порушення пов'язане з біологічною основою, тим краще воно піддається психолого-педагогічній корекції. Те, що виникло в процесі розвитку дитини як вторинні утворення, може бути профілактично попереджене або усунуте [116].

У дітей з порушеннями зору та інтелекту відбувається взаємообумовлений вплив двох дефектів. Порушення функцій зорового аналізатора призводять до сенсорної та когнітивної депривації, обмеження візуальної інформації про навколишній світ, що в тій чи іншій мірі негативно впливає на розвиток вищих психічних процесів і діяльність дитини. Крім того, внаслідок порушень інтелектуальної сфери суттєво ускладнюється переробка отриманої інформації. Через комплекс цих порушень та його безпосередні наслідки у подальшому страждають вже вищі психічні функції, які надбудовуються над елементарними. Тобто виникає довгий ланцюг відхилень у розвитку дитини, в якому одні функціональні дефекти тягнуть за собою інші.

Зокрема для дітей даної категорії характерним є порушення навички дивитися співрозмовнику в очі при спілкуванні. Без візуального контакту увага менш вірогідна. Контакт очима дозволяє навчитися спрямовувати увагу на завдання та спостереження моделі поведінки дорослого при імітації та оволодінні комунікативними навичками. Для дітей з порушеннями зору ця навичка обмежена за рахунок порушеного зорового аналізатора, а для дітей з інтелектуальними порушеннями – за рахунок низької (або відсутньої) мотивації до комунікації. Діти з порушеннями зору та інтелекту не можуть залучати до себе увагу партнера, часто не знають, як потрібно звернутися з проханням до оточуючих. Їхні висловлювання нерідко залишаються непоміченими, так як не були адресовані комусь конкретно. Крім того, у дітей спостерігається низька активність при вступі в контакт і відповідях на звернення через відсутність навичок ведення бесід, діалогів, тобто засобів спілкування. Особливості розвитку дітей з порушеннями зору та інтелекту зумовлюють труднощі під час комунікативної діяльності в системах дитина – дорослий, дитина – дитина, дитина – колектив, що часто спричиняє емоційне напруження, порушення комунікативної діяльності, дезадаптованість дітей.

Отже, можна виділити деякі характерні особливості комунікативної діяльності дітей даної категорії, а саме [219]:

- невміння використовувати базові комунікативні навички: ініціювати, підтримувати і завершувати розмову;
- невміння звертатися із проханнями;
- невміння привернути увагу співрозмовника (для цього використовується фізична сила);
- часте відтворення репліки товаришів (дорослих) без додаткової розумової переробки;
- нерозуміння і невміння використовувати жести відповідно до їх значення;
- будь-яке переключення з одного виду діяльності на інший супроводжується своєрідним емоційним «вибухом»;
- нерозуміння зверненого мовлення, інструкції, не пам'ятають, які операції і яким чином їх потрібно виконувати, порушення послідовності, легке відволікання, втрачання мети діяльності.

Ще з часів Ж. Ітара та Е. Сегена (1903) з'явилося твердження про те, що розумово відсталі діти дивляться, але не бачать, слухають, але нечують; тому вся робота педагога-дефектолога повинна бути спрямована в першу чергу на тренування органів чуття та корекцію мовленнєвих процесів. Особливо актуальним це є для дітей з порушеннями зору та з обмеженими інтелектуальними можливостями. Між можливістю діяти з предметами і можливістю усвідомити свої діти у даної категорії дітей існує великий розрив. Деякі діти не розуміють інструкцію, не пам'ятають, які операції і яким чином їх потрібно виконувати, порушують послідовність, легко відволікаються, втрачають мету діяльності. Одні занадто поспішають розпочати роботу, беруться за неї, не дослухавши пояснень. Інші, навпаки, повільно переходять від одного етапу до наступного. Мовлення є складним фізіологічним, психологічним, розумовим процесом, в якому поєднуються як елементарні (сенсомоторні, гностико-практичні), так і високоорганізовані рівні (смисловий,

мовленнєвий). Наявність у дітей патології рухової сфери, сенсорної і розумової приводить до грубого недорозвинення всіх компонентів мовлення. Формування мовлення у дітей з порушеннями зору та інтелекту здійснюється уповільнено, що проявляється у своєрідному засвоєнні фонетичної сторони мовлення, в оволодінні словниковим складом і будовою речень, у формуванні діалогічного і монологічного мовлення. Дитина не відчуває необхідності у мовленнєвому спілкуванні з оточуючими, звідси виникають складні порушення комунікативного розвитку.

З погляду комунікативної теорії розлад мови являє собою порушення вербальної комунікації. Одним із визначальних чинників, що перешкоджають комунікативній діяльності старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту (у більшості випадків це діти із загальним недорозвиненням мовлення), є обмеженість словникового запасу. Хоча деякі діти у віці 6-7 років володіють достатнім запасом загальноновживаних слів-іменників, що позначають предмети побуту, і дієслів, що позначають повсякденні дії. Навіть у тому випадку, коли вони не можуть правильно відтворити їхній звуковий образ, діти досить впевнено впізнають їх у мовному потоці або відтворюють у самотійній мові. Висловлювання, використовувані ними в побутовій мові, як правило, граматично прості. Застосування лексики з конкретним предметним значенням виключає розбіжність денотатів у суб'єктів комунікації й відповідно не перешкоджає її здійсненню. Використання педагогом граматичних форм, не засвоєних і не привласнених дітьми, а також рідковживаної лексики призводить до того, що діти починають орієнтуватися не на зміст почутого, а на звукову форму. Отже, у навчальному діалозі дитина неминує починати займати пасивну позицію – недостатнє володіння лексикою й граматиною позбавляє її можливості вільно формувати власні висловлювання. Крім того, виникає зміна цілей при сприйманні мови педагога: загальні цілі займають місце ініціальних (фундаментальних). При сприйманні висловлювання педагога дитина не може орієнтуватися на загальний його зміст, оскільки не володіє як достатнім для цього запасом загальних знань, так і відповідним набором мовних засобів.

Таким чином, у процесі навчальної комунікації дитина ставить перед собою доступне завдання – зрозуміти, що говорить педагог, і виконати завдання, якщо таке є (вирішити завдання). Але при цьому вона не намагається, та й не може аналізувати власне умови завдання або порядок його виконання, тобто виявити критерії, що дозволяють адекватно реагувати на висловлювання педагога: виділити незрозуміле, уточнити, запитати, проаналізувати достатність (недостатність) даних, співвіднести результат із завданням. Все це виявляється непосильним завданням для цієї категорії дітей. Таким чином, порушується принцип активності дитини під час комунікативної діяльності, що супроводжує навчально-виховний процес.

У дітей з порушеннями зору та розумовою відсталістю спостерігається недорозвинення комунікативно-пізнавальних здібностей. Не дивлячись на це, у них існує потреба в спілкуванні з іншими людьми і в пізнанні оточуючого світу.

Для соціалізації дітей з розумовою відсталістю характерною проблемою є відсутність навичок міжособистісного спілкування в середовищі нормальних людей, несформованість потреби в такому спілкуванні, неадекватна самооцінка, негативне сприйняття інших людей, схильність до соціального утриманства, обмеженість широкого контакту з однолітками. Дитина не відчуває необхідності у комунікативній взаємодії з оточуючими, звідси виникають складні порушення комунікативного розвитку. А це, в свою чергу, спричиняє виникнення комунікативних бар'єрів, а саме:

- труднощі у формуванні першого враження про співрозмовника, незалежно від його слів;
- утруднення диференціації зовнішності різних людей (внаслідок звуженого характеру сприймання);
- обмеженість сприймання комунікативних партнерів за допомогою збережених аналізаторів;
- обмеженість зворотного зв'язку через неможливість в повному обсязі оцінити візуальний стан співрозмовника;

- низький рівень володіння вербальними і невербальними засобами (скупість рухів, стереотипія у вираженні емоційних станів, вербальність знань про жести та ін.);
- переважання монологічної форми спілкування, що обумовлює побудову комунікації у формі управління;
- наявність таких рис характеру, як замкнутість, некоммунікабельність, перебування у власному світі або, навпаки, надмірна екстравертність та імпульсивність компенсаторного характеру, викликані бажанням виправити свої невдачі при спілкуванні з оточуючими;
- труднощі, обумовлені змінами у динаміці потреб, адже, як правило, коло їхніх інтересів звужено;
- обмеженість досвіду спілкування через недостатність рухової та загальної активності дитини з особливими потребами.

У дітей з порушеннями зору та інтелекту спостерігається також зниження потенціальних можливостей комунікації, руйнування статусно-рольової актуалізації особистості в соціальній групі, втрата відчуття соціальної дійсності, деперсоналізація та ізоляція особистості таких дошкільників при формальній присутності комунікативного потенціалу. Стосовно потенціалу комунікативних можливостей особистості маємо на увазі бажання дошкільника до самовираження серед однолітків та дорослих, що базується на вродженому інстинкті до спілкування, оптимізації процесу соціально-психологічного відображення, виходячи із своїх індивідуальних, психофізіологічних та соціальних якостей, що відображено в змістовному аспекті комунікативного потенціалу особистості.

Характерним для комунікативного потенціалу старших дошкільників є ті індивідуальні особливості, що характеризують комунікативні можливості даної категорії дітей і визначають їх як особистість, яка здатна здійснювати комунікацію. Ці особливості складаються з комунікативних властивостей індивіда, які він може використовувати в конкретній комунікативній ситуації, вродженого та вже сформованого комунікативного досвіду – все це повинно

бути основою комунікативного потенціалу старшого дошкільника з порушеннями зору та інтелекту і виступати внутрішнім резервом.

Основою комунікативного потенціалу особистості дошкільника з порушеннями зору та інтелекту, як ми вже зазначали вище (підрозділ 1.3), є комунікативне ядро. Адже особистість є ієрархією різних зовнішніх і внутрішніх комунікацій, які динамічно утворюють нову якість – комунікативний світ дитини, що і є комунікативним ядром.

Основним же структурним елементом, який розвиває і збільшує комунікативний потенціал, виступає спектр комунікативних навичок, що активізує комунікативне ядро, зміцнює його і робить ширшим простір для надбання нових властивостей і можливостей, які набуваються за реальних умов комунікативної взаємодії.

Спираючись на те, що ми знаємо про основні якості комунікативного потенціалу особистості – це стійкість (стабільність) та мінливість (трансформованість), можемо зауважити, що за умови, якщо старші дошкільники з порушеннями зору та інтелекту будуть володіти певним комунікативним потенціалом, то, вступаючи в комунікативну діяльність, зможуть не тільки зберегти ядро комунікації, а й адаптуватись до змін у певній комунікативній ситуації.

На нашу думку, комунікативний потенціал старшого дошкільника з порушеннями зору та інтелекту визначається наявністю специфічних для цієї категорії дітей особистісних якостей, об'єктивних і суб'єктивних комунікативних можливостей, здібностей, спектром комунікативних навичок (набутих та ідеально можливих), мотивів, що складають комунікативну структуру даної особистості.

За відсутності умов для реалізації комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту відбувається порушення потенційних можливостей з таких причин:

– проблема сенситивних періодів розвитку особистості (в різні періоди комунікативний потенціал може поступово зменшуватись);

- відсутність або слабкість мотивів до комунікації;
- зовнішні чинники, які впливають на комунікативний потенціал, роль соціального середовища та культурних цінностей даної соціальної групи;
- схильність даної категорії дітей до «соціального затишку», до збереження старого стилю поведінки, небажання або страх змінювати щось у своєму житті;
- негативні дії з боку соціального середовища, де знаходиться дитина;
- вплив минулого досвіду та звичок особистості, пов'язаних із асоціальними або десоціальними проявами.

Якість комунікативної сфери та подолання комунікативних бар'єрів у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту в значній мірі залежить від того, які умови фізичного, психічного і соціального розвитку дошкільника створювалися спільними зусиллями педагогів і батьків.

Важливою умовою розвитку дитини з порушеннями зору та інтелекту є соціальне спілкування та пізнання навколишньої дійсності, яке знаходиться в прямій залежності від можливості дитини розуміти звернене мовлення та адекватно використовувати власне. Відхилення в комунікації, які характерні для дітей зі складними порушеннями, проявляються в різних ступенях, та не в однаковій мірі піддаються педагогічному впливу і мають різне значення для подальшого розвитку дитини.

Визначимо, що найбільш ефективному формуванню комунікативних навичок у дітей із порушеннями зору та інтелекту сприяють:

- здатність розуміти і використовувати рухи тіла в процесі комунікативної ситуації (мова тіла, міміка тощо);
- уміння розуміти і використовувати жести відповідно до їх значення;
- наявність комунікативної допомоги, що включає: об'єкти, про які йде мова; фотографії, картинки із зображенням різних об'єктів, подій; символи тощо;
- здатність слухати і чути співрозмовника;

- уміння використовувати мовлення і вокалізації для вираження різних інтенцій у різноманітних комунікативних ситуаціях.

Недостатність однієї з цих умов веде до порушень онтогенезу, несформованості комунікативних навичок або порушення послідовності їх формування.

Тому особливої уваги потребує проблема розробки та використання спеціальних корекційних засобів, спрямованих на розвиток комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Вона, зокрема, полягає в організації взаємодії батьків і педагогів, забезпеченні наступності у змісті комунікативної корекції й діагностуванні динаміки індивідуального протікання процесу.

Оскільки соціальний розвиток дитини – це перетворення індивіда на соціальну істоту шляхом залучення його до взаємодії з середовищем та оточуючими засобами спілкування, то з позицій особистісно-орієнтованого підходу й відповідно до вимог суспільства комунікативна корекція розглядається як складна діяльність, що забезпечує особистісне становлення дитини, розвиток комунікативного потенціалу, її комунікативну та соціальну компетентність.

Володіння комунікативними навичками сприяє реалізації суспільно значущої функції як дошкільного, так і шкільного навчання – формування у розумово відсталих дітей з порушеннями зору здатності активно спілкуватись у процесі самостійної діяльності. І саме сформованість комунікативних навичок має важливе значення для їх загального розвитку. Однак, як свідчать результати досліджень багатьох дефектологів [83], через порушення узагальнюючої функції мовлення та мислення у розумово відсталих дітей при відсутності спеціального навчання розвиток комунікативної сторони відбувається повільно і не досягає належного рівня навіть у школі. Це в значній мірі ускладнює процес оволодіння ними навчальним матеріалом та вмінням активно спілкуватись з оточуючими.

У зв'язку з цим найголовнішим завданням педагогів та батьків є цілеспрямований вплив на комунікативні навички дітей з порушеннями зору та інтелекту як однієї з умов формування комунікативної компетенції дошкільника, а також умовою і засобом усунення затримки розвитку та становлення особистості дитини в суспільстві.

Отже, з метою подолання і запобігання труднощів у формуванні комунікативних навичок у розумово відсталих дітей з порушеннями зору необхідне активне педагогічне втручання в процес їх комунікативної діяльності, яка не обмежується тільки оволодінням комунікативними навичками, а й передбачає їх активне використання, що розширює можливості даної категорії дітей вступати в комунікативну взаємодію і, відповідно, дієво впливати на інші види діяльності дитини з порушеннями зору та інтелекту.

Пошук шляхів, спрямованих на формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу особистості старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, що сприятимуть активізації комунікативної діяльності, є надзвичайно актуальним і набуває в сучасних умовах особливого значення.

Висновки до першого розділу

Результати теоретичного дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1. Завдяки аналізу загальної та спеціальної наукової літератури з'ясовано, що поняття «спілкування» і «комунікація» поліфункціональні й мають як спільні, так і відмінні ознаки. Встановлено доцільність застосування категорії «комунікація» як соціально обумовленого процесу передачі й отримання інформації під час взаємодії з допомогою різних комунікативних засобів та в будь-яких сферах діяльності дитини.

2. Визначено, що в роботі з дітьми з порушеннями зору та інтелекту доцільно формувати саме навички, адже навичка – це дія, яка виконується швидко, легко, впевнено, за звичкою, не задумуючись. Навички функціонують при відсутності або мінімальній затраті розумових і вольових зусиль, що

найбільше проявляється у дітей з розумовою відсталістю. Вони є структурними компонентами комунікації, характеризують автоматизовані форми впливу на партнера з метою встановлення з ним взаємодії, обміну інформацією та вироблення спільної стратегії комунікації. Їх відрізняє від умінь та знань рівень автоматизації та відсутність вольового контролю.

3. Окреслено необхідність застосування особистісно-орієнтованого, діяльнісного і компетентісного підходів щодо формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу дітей із зоровими та інтелектуальними порушеннями у світлі поглядів сучасної науки на загальну теорію діяльності та її зв'язку з різними видами діяльності дитини.

4. Установлено неможливість розглядати комунікативні навички ізольовано у відриві від комунікативних потреб, властивостей, якостей та здібностей, які утворюють «комунікативне ядро» особистості та забезпечують стратегію комунікативної діяльності на установчому рівні, тоді як навички є тим необхідним «інструментарієм», від якого залежить тактика реалізації кожного окремого комунікативного акту. Запропоновано теоретичний конструкт – «комунікативні навички в структурі комунікативного потенціалу». На основі теоретичного аналізу категорії «комунікативний потенціал особистості» з'ясовано, що успішність реалізації комунікативного потенціалу визначається ступенем сформованості комунікативного ядра, яке репрезентують комунікативні здібності, та комунікативної периферії, яку складає спектр різних вербальних та невербальних комунікативних навичок.

5. Визначено, що динамічний характер комунікативного потенціалу сприяє розвитку комунікативних здібностей старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, пред'являє їм певні вимоги щодо реалізації внутрішніх комунікативних резервів та переведення їх із потенційних в актуальні. Успішність реалізації комунікативного потенціалу даної категорії дітей визначається: усвідомленням значущості комунікативної діяльності, комунікативних навичок, знань про власні комунікативні можливості і комунікативні особливості інших учасників комунікативної взаємодії.

6. Узагальнено базові психолого-педагогічні засади розгляду проблеми комунікації та міжособистісних стосунків, що дозволило зробити висновок про обумовленість корекційних можливостей старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту специфікою поліморфності порушень. Визначено, що слабкими сторонами їхньої комунікації є обмеженість зорового аналізатора, несформованість когнітивних функцій, відсутність або недорозвинення вербальних і невербальних засобів комунікації, сповільненість психічної діяльності, відсутність достатньої активності та ініціативи, низький рівень емпатії, недиференційованість взаємостосунків, формальне засвоєння моральних принципів міжособистісних взаємин, стереотипність соціометричних установок. Збереженими функціями старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту є природна відкритість; високий ступінь довіри до педагога; навіюваність та схильність до наслідування; емоційність взаємин.

7. Узагальнений аналіз досліджень науковців, які вивчали проблеми навчання й виховання дітей з порушеннями сенсорної та інтелектуальної сфер, засвідчив, що ці діти мають комплекс проблем, конфліктів, бар'єрів комунікативного процесу. Все це надзвичайно актуалізує пошук ефективних шляхів формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.

Грунтовний теоретичний аналіз став передумовою організації та проведення експериментального дослідження в його констатувальній та формувальній частинах.

Матеріали першого розділу висвітлені у статтях автора [18; 19; 22; 23; 24; 25; 26].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

2.1. Завдання й методика експериментального дослідження

Пріоритетним завданням сучасної системи корекційної освіти є створення відповідних умов для розвитку і самореалізації кожної дитини, оскільки за останні десятиріччя відбулось усвідомлення того, що повноцінне спілкування дитини з соціальним оточенням є не тільки головним чинником психічного та соціального розвитку, а й чинником попередження та подолання можливих труднощів на шляху особистісного становлення. Безумовно, повноцінне спілкування неможливе без комунікативних навичок, які формуються у людини в дошкільному віці.

Вивчення процесів становлення комунікації у дітей дошкільного віку на сучасному етапі є надзвичайно важливим завданням, так як дозволяє прогнозувати труднощі комунікативної взаємодії між дітьми. Комунікативний підхід до вирішення проблеми розвитку здібностей дитини до комунікативної діяльності вказує на те, що не можна навчитись розуміти іншу людину, не вступивши в особистісні стосунки з нею.

Цей взаємозв'язок відбувається різними комунікативними засобами (вербальними і невербальними), в різних формах (діалог, бесіда, керування, наслідування та ін.), при використанні різних типів взаємодії (наслідування, встановлення зворотного зв'язку, конкуренція, співпраця, пристосування). Важливо зауважити, що відмінною рисою діагностики комунікативних навичок є не вивчення елементарних, мовних одиниць, а оволодіння дітьми здатністю користуватись вербальною або невербальною комунікацією як засобом взаємодії у спілкуванні з оточуючими людьми.

В психолого-педагогічній літературі не існує спільного підходу до діагностики комунікативної діяльності, зокрема стану сформованості комунікативних навичок.

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми діагностики і формування комунікативних навичок у дітей з нормальним розвитком (О. Бодальов, А. Золотнякова, В. Лабунська, М. Лісіна, Т. Піроженко, А. Рузька, Г. Чиркіна та ін.), в осіб з порушеннями зору (Л. Вавіна, І. Гудим, В. Деніскіна, М. Заорська, В. Кобильченко, І. Моргуліс та ін.) та у дітей з порушеннями інтелекту (М. Гнезділов, О. Грабаров, К. Грачова, Г. Дульнєв, М. Кузьмицька, Л. Логвінова, В. Петрова, Е. Сеген, Г. Цикото, А. Юдилевич та ін.) дав змогу з'ясувати важливість врахування специфічних особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку різних нозологій при організації і розробці методики діагностики стану сформованості комунікативних навичок.

Г. Андреева пропонує як такі критерії визначати ступінь розвитку вмінь та навичок, які відповідають трьом сторонам спілкування: комунікативній (вміння чітко висловлювати свої думки, аргументувати, аналізувати висловлювання), перцептивній (вміння слухати і чути, правильно інтерпретувати висловлювання, розуміти підтекст) та інтерактивній (самоорганізація, вміння вести бесіду, вміння зацікавити розмовою) [9]. Інші автори як критерії оцінки виокремлюють поняття «відношення» (функціонально-рольові, емоційно-оціночні та особистісно-змістовні) [207].

Інша група вчених для діагностики комунікативної сфери пропонує визначати домінуючу «форму спілкування» (ділову, пізнавальну або особистісну) відповідно до віку дитини або досліджувати міжособистісні процеси: «спілкування», «взаємодію», «міжособистісні відносини» [208].

Як ми зазначали у попередньому розділі дисертації, комунікативні навички неможливо досліджувати ізольовано у відриві від тих особистісних властивостей та здібностей, які детермінують процес комунікації. Для діагностики комунікативних навичок, на нашу думку, потрібно використовувати чимало методик, які досліджують не тільки особливості

взаємовідносин з іншими людьми, а й особливості розвитку дитини, характерні риси особистості, самооцінку, стан емоційної сфери дитини. Так, діагностика повинна включати в себе завдання, які спрямовані на визначення рівня володіння способами дій, знань і навичок, реалізацію свого досвіду в різних умовах комунікативної діяльності. Вона дозволяє за допомогою відносно короткого часу визначити рівень сформованості комунікативних навичок відносно певного визначеного для дітей даної вікової категорії рівня або відхилення від цього рівня в той чи інший бік. Цінність діагностичних методик залежить від можливостей і границь тлумачення отриманих з їх допомогою результатів і, в першу чергу, від їх змісту і того, яких сторін комунікативного акту вони торкаються.

Для нашого дослідження найбільш оптимальним є використання саме педагогічної діагностики. Сучасний підхід до педагогічної діагностики передбачає створення педагогами умов для її організації. Важливим чинником проведення діагностики є визначення структури дефекту, а саме даних про фізіологічний стан дитини з порушеннями зору та інтелекту. Віковий чинник розглядається як не менш важливий компонент, який визначає специфіку багатьох відхилень, у тому числі у розвитку комунікативних навичок [253].

Отже, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, комунікативна діяльність детермінована станом зорового аналізатора й інтелектуального розвитку [219]. Однак ще й дотепер в корекційній педагогіці не розглядалось питання сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку, які мають складний дефект, а саме порушення зору та інтелекту. Формування цих навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту передбачає, перш за все, проведення діагностики, оскільки відхилення з боку комунікативної сфери буде призводити в подальшому до порушення соціалізації та адаптації дитини в суспільстві, що, в свою чергу, є необхідною умовою для повноцінного розвитку і розкриття можливостей кожної особистості.

Піл час організації нашого дослідження ми спирались на принцип порівняльного підходу, який дозволяє точніше виявити особливості формування

комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями сенсорної сфери при збереженому інтелекті, порівняно з дітьми, які мають інтелектуальні порушення окремо або у поєднанні із сенсорними. Відбір відбувався шляхом збору та вивчення документації (анамнестичних даних про дітей, медичних карток зорових та супутніх захворювань, документації офтальмологів, неврологів, психіатрів та логопедів). Зважаючи на те, що немає чіткої, нормативно узгодженої градації зорових порушень як показань до комплектування певних груп за офтальмологічними та психофізіологічними показниками дитини, в одну групу переважно об'єднані діти з різними зоровими порушеннями і різною гостротою зору. Така ж картина в групі зі складним дефектом, де різні за складністю зорові порушення можуть поєднуватися як з легкою, так і помірною розумовою відсталістю.

Таким чином, підбираючи контингент дітей для констатувального експерименту, ми враховували вік – це були діти старшого дошкільного віку (6-7 років). Стан зорового аналізатора на момент експерименту – брали до уваги гостроту зору ($Vis\ 0,4-0,8$) – це діти зі зниженим зором. Стосовно інтелектуальних порушень – це діти з легкою розумовою відсталістю.

Отже, нами було відібрано три групи старших дошкільників: старші дошкільники з порушеннями зору; з легкою розумовою відсталістю; зі складним дефектом (порушення зору та легка розумова відсталість).

В експериментальному дослідженні взяли участь 56 старших дошкільників з порушеннями зору, 34 старші дошкільники з легкою розумовою відсталістю і 27 старших дошкільників з порушеннями зору та легкою розумовою відсталістю. Експериментальною базою в нашому дослідженні стали спеціальні дошкільні навчальні заклади компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору № 49, № 219, № 704, № 755 м. Києва, спеціальний дошкільний навчальний заклад для дітей з порушеннями інтелекту № 569 м. Києва; Кам'янець-Подільський дошкільний навчальний заклад №3 «Теремок» компенсуючого типу, Кам'янець-Подільський багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр; Кам'янець-Подільський дошкільний

навчальний заклад № 16; консультативне відділення медичної мережі «Добробут» та медичного центру «Медіком» м. Києва.

Також було враховано особистий практичний досвід автора в умовах навчально-виховної роботи, який здійснювався з різновіковою групою дітей зі складною структурою дефекту (з порушеннями зору та інтелекту) ДНЗ № 49 м. Києва та на базі медичних центрів «Добробут» і «Медіком» м. Києва, де проводилась консультативна та корекційна робота з дітьми різних нозологій.

Для діагностики комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту використовувались валідні та надійні методики, які досліджують як суб'єктивні (внутрішні), так і об'єктивні (зовнішні) чинники формування комунікативних навичок. Важливим була як кількісна оцінка, так і змістовний якісний аналіз стану сформованості комунікативних навичок дітей з порушеннями зору та інтелекту.

В контексті дослідження було умовно виділено два компоненти в структурі комунікативного потенціалу особистості, розвиток яких актуальний саме для дітей старшого дошкільного віку із зоровими та інтелектуальними порушеннями.

Перший компонент – це комунікативне ядро. Він репрезентує особистісні характеристики суб'єкта і дає можливість встановлювати і підтримувати процес комунікації при наявності внутрішніх особистісних ресурсів. А саме: потреба дитини у комунікації (мотивація, спрямованість на комунікацію, бажання отримати інформацію); характерологічні особливості дитини, які проявляються під час комунікативної діяльності і впливають на її зміст (здібності, установки, стан емоційної сфери); орієнтація в комунікативній ситуації (комунікативний світ дитини), а саме вміння звертатись з проханням або запитанням і відповідна адекватна реакція на відповіді; здатність проявляти зацікавленість до комунікативної діяльності та самовираження; володіння власними емоціями; здатність визначати власні комунікативні проблеми та шукати способи їх вирішення.

Другий компонент – комунікативна периферія. Він репрезентує здатність дитини до ефективної взаємодії з дорослими та однолітками в процесі комунікативної діяльності, а саме: правильно вступати в контакт у процесі комунікативної взаємодії, підтримувати його, вміти прогнозувати можливі шляхи розвитку ситуації, долати комунікативні бар'єри, адекватно ситуації вибирати невербальні засоби комунікації (жести, міміку і т.д.). Тобто даний компонент включає комунікативні навички, які задіяні в реальних умовах комунікативної діяльності, а саме: здатність слухати і чути співрозмовника; адекватна реакція на конкретну ситуацію під час комунікативної діяльності; вміння звернути на себе увагу та почати розмову; використання вербальних та невербальних засобів для встановлення контактів з оточуючими; здатність усвідомлювати та контролювати свою поведінку.

Загальною метою констатувального експерименту нашого дослідження було визначення рівнів сформованості комунікативного потенціалу у дітей старшого дошкільного віку із зоровими та інтелектуальними порушеннями.

Відповідно до мети були визначені такі завдання:

- 1) виявити особливості комунікативного ядра комунікативного потенціалу у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень;
- 2) виявити особливості комунікативної периферії комунікативного потенціалу у дітей з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень;
- 3) визначити рівні сформованості комунікативного потенціалу у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень.

Відповідно до поставленої мети і завдань констатувального дослідження нами був розроблений діагностичний комплекс, який передбачав діагностику компонентів комунікативного потенціалу особистості, визначених у теоретичній частині нашого дослідження (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Діагностичний комплекс комунікативного потенціалу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень

Компоненти комунікативного потенціалу особистості	Показники	Діагностичні методики
Комунікативне ядро	• Позитивна мотивація та спрямованість на комунікативну діяльність. • Наявність потреб, бажання та інтересу до комунікативної взаємодії. • Встановлення та підтримання комунікації при наявності внутрішніх комунікативних сил (здатки, здібності, установки, бажання одержувати інформацію). • Наявність комунікативного досвіду, орієнтація в комунікативній ситуації (вміння звертатись з проханням, запитанням або за допомогою). • Розуміння власного емоційного стану та його причинно-наслідкових зв'язків (на елементарному рівні). • Емоційно-ціннісне ставлення дитини до процесу комунікації, відчуття задоволення від комунікативної взаємодії.	• Проективна методика «Чарівна паличка» • Методика «Визначення емоційного ставлення» • Методика «Трикутник» • Діагностика комунікативно-мовленнєвих вмінь дошкільників (імпресивне та експресивне мовлення)
Комунікативна периферія	• Ініціювання, підтримання, прогнозування та завершення комунікативного акту. • Здатність слухати і чути співрозмовника та адекватна реакція на міжособистісну взаємодію. • Влучний вибір комфортного виду комунікації (вербальний, невербальний, альтернативний) та доречне застосування під час комунікативної взаємодії. • Сприймання, наслідування, відтворення невербальних засобів комунікації (за малюнком, піктограмою, обличчям педагога або іншої дитини), вміння користуватись експресивно-виразною мімікою. • Активна взаємодія під час комунікативного акту, вміння вибирати собі співбесідника та контролювати свою поведінку. • Вміння долучатись до спільної комунікативної діяльності з дорослим та однолітками, об'єднуватись задля спільного результату. • Вміння долати комунікативні бар'єри. • Вміння оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших, узгоджувати свої дії. • Навички соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у людських взаєминах, виконувати певні соціальні ролі. Знання мовного етикету. • Адекватне використання різних способів комунікативної взаємодії.	• Діагностика соціального інтелекту «Картинки» (О. Смірнова, В. Холмогорова) • Методика «Емоційні обличчя» (Н. Семаго) • Методика виявлення рівня комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

Даний комплекс діагностичних методик був нами адаптований для всіх

категорій дітей. Як відомо, порушення зору мають різний вплив на зорове сприймання: при міопії погано сприймається предмет на далекій відстані, при недостатньому освітленні ускладнений процес переведення погляду з близького об'єкта на далекий і навпаки; при гіперметропії та амбліопії ускладнене сприймання на близькій відстані дрібних деталей; при косоокості, ністагмі, інших порушеннях очорухових функцій сприймання сповільнюється, страждає його цілісність; при астигматизмі зображення не зберігається в одному фокусі. Ці особливості зорового сприймання було враховано під час проведення констатувального експерименту.

Особливу увагу в нашому дослідженні ми приділили підбору доступного матеріалу та обладнання для виконання діагностичних завдань. Надавали перевагу діагностичному інструментарію, який допомагав стимулювати, підказувати зміст і способи виконання діагностичного завдання. Одним із основних моментів в організації психолого-педагогічної діагностики дітей з порушеннями зору та інтелекту є активізація їх активності і самостійності. Це тісно пов'язано з розвитком потреби і мотивів виконання діагностичних завдань. Використовувались різні шляхи активізації старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту:

- педагог є ініціатором, пропонує і при цьому демонструє власну зацікавленість або створює пошукову ситуацію;
- педагог підключається до виконання завдання, яке робить дитина або відмовляється робити.

Також використовувались завдання з «відкритим» кінцем, коли діти при бажанні могли продовжити його, поки не вичерпають цікавість. Таким чином, мотивація визначала активність дітей та підвищувала результативність виконання діагностичного завдання.

При підборі матеріалу важливим чинником було врахування зорових та інтелектуальних можливостей кожної дитини, а саме:

- відповідність матеріалу змісту завдання для певної вікової категорії, а також реального стану зору та рівню інтелектуального розвитку;

- реалістичність об'єктів та їх зображень;
- доступність матеріалу для сприймання кожною дитиною;
- діагностична доцільність його використання;
- зовнішня привабливість і естетичність;
- адаптація дібраного матеріалу до особливостей зорового сприймання дітей з порушеннями зору (використання оптимального розміру відповідного зорового діагнозу, виключення зайвих деталей, підсилення контрастності зображення, озвучення тощо).

Завдяки доброзичливому ставленню педагогічного колективу дошкільних навчальних закладів, у яких проводили експеримент, для здійснюваної нами роботи були створені сприятливі умови для проведення досліджень, що забезпечувало чистоту експерименту та нівелювало вплив сторонніх осіб на відповіді обстежуваних дітей.

Щоб викликати зацікавленість у дітей експериментальною роботою, було створено творчо-ігрову атмосферу: психологічні хвилинки з використанням знайомих іграшок, ігор та ін., спрямовані на встановлення дружніх, взаємодовірливих стосунків дітей з експериментатором, що значно полегшило проведення досліджень та сприяло отриманню достовірних результатів під час проведення експерименту.

Отримані під час констатувального експерименту емпіричні дані, виражені словами дитини, відображали актуальний рівень сформованості комунікативного потенціалу кожного реципієнта та в сукупності давали змогу визначити зону найближчого розвитку у формуванні комунікативної компетентності дошкільників з порушеннями зору та інтелекту (за Л. Виготським) [70].

Якщо дитина не справлялася з поставленими завданнями (не розуміла зміст запитання, не знала відповіді або з інших причин не могла відповісти тощо), що утруднювало визначення її актуального рівня розвитку, ми використовували додаткові, допоміжні, спрямовуючі запитання, підказки, пропонували виразити мімічно, а також альтернативні засоби комунікації, що

дозволяло розкрити наявний комунікативний досвід дитини та визначити зону найближчого розвитку, яка не актуалізувалася через слово, через несформованість вербальних уявлень та збідненість експресивної лексики. Для достовірності виявлення рівня усвідомлення поставлених завдань і запитань дитині пропонували пояснити, чому вона так думає.

Під час розробки діагностичної методики констатувального експерименту ми намагались дотримуватися відповідного охоронно-зорового та загально-гігієнічного режиму. При формулюванні завдань враховувалася доступність їх за змістом, зрозумілість дітям даного віку. До кожного завдання для з'ясування якості відповідей (знань) розробляли декілька допоміжних, стимулюючих запитань, наприклад: «Чому ти так думаєш?», «Що з нею сталося?», «Що вона буде робити?» тощо.

Враховуючи особливості навчальної та ігрової діяльності дошкільників з порушенням зором та інтелектом, наявність у них підвищеної втомлюваності, в процесі опитування та інших видів діагностичної діяльності використовували такі часові терміни проведення опитування: індивідуальне опитування тривало 10-15 хв. на день, групова діагностика – 10 хв. на день. Результати щоденно аналізували і заносили у відповідні протокольні форми та узагальнені таблиці.

Далі ми детально подамо зміст методик, які ми включили в діагностичний комплекс для діагностики стану сформованості комунікативного потенціалу у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень.

Методика «Чарівна паличка»

В основу тестової процедури покладена методика «Золота рибка», запропонована Г. Урунтаєвою і Ю. Афонькіною (1995) [199].

Мета: виявити мотиваційно-потребові переваги і типологію домінуючих бажань у дитини.

Організація: дитині дають чарівну паличку і пропонують загадати будь-яке бажання.

Інструкція: «Ця чарівна паличка може виконати будь-які твої бажання. Попроси у неї те, що ти дуже хочеш, і скажи про це вголос або покажи (для немовленнєвих дітей)».

Аналіз та інтерпретація результатів: в основу типологізації відповідей покладений метод контент-аналізу, що дозволяє типізувати все різноманіття дитячих мотивів за різними підставами.

Основними критеріями диференціації бажань, що висловлює дитина, виступають такі:

1. Процесуальний характер бажань:

- а) творчі;
- б) руйнівні.

2. Предмет бажань (з достатньою часткою умовності):

а) пізнавальні – бажання, що припускають задоволення когнітивних потреб («Хочу, щоб мені почитали»; «Хочу дізнатися...»);

б) перетворювальні – бажання, що припускають перетворення предметного навколишнього середовища («Хочу, щоб удома було все красиво, чисто»; «Хочу, щоб навколо росли красиві дерева і квіти»);

в) комунікативні – бажання, що припускають допомогу і встановлення взаємин з іншими людьми («Хочу, щоб Юра зі мною грався»; «Хочу, щоб тітка Ліда запросила мене в гості»; «Хочу, щоб мама мене не лаяла»; «Хочу з Вікою піти в зоопарк»; «Хочу, щоб бабуся скоріше видужала»);

г) речові – бажання, орієнтовані на володіння якою-небудь річчю, предметом («Хочу ляльку»; «Хочу нове плаття, іграшку»);

г) матеріальні – бажання, що припускають задоволення матеріальних потреб («Хочу, щоб у тата було багато грошей»; «Хочу багато морозива»).

3. Спрямованість бажань:

а) особисті – бажання, направлені безпосередньо на задоволення власних бажань і потреб;

б) соціальні – бажання, направлені на задоволення бажань і потреб інших людей (друзів, близьких, знайомих, рідних і т. д.);

в) опосередковані – бажання, формально направлені на задоволення потреб інших людей, але переслідують насичення власних потреб («Хочу, щоб у тата була нова машина і він мене возив у садок»; «Хочу, щоб у мами було багато грошей і вона купила мені новий комп'ютер»).

Для кожної категорії мотивів підраховується частота їх появи у кожної дитини. На підставі отриманих даних роблять висновки про те, які з мотивів є найбільш пріоритетними.

Переважаючими у старших дошкільників і молодших школярів у нормі є творчі, пізнавальні, комунікативні, перетворювальні і соціально орієнтовані бажання.

Методика «Визначення емоційного ставлення»

Ця методика була запропонована Н. П. Щербо для роботи з молодшими школярами. А. Палієм створена модифікація такої методики стосовно дітей дошкільного віку, а також запропоновані показники для здійснення математичної обробки емпіричних даних [199].

Мета: виявити специфіку дитячих переживань по відношенню до навколишнього, людей і до себе самого; самопочуття в мікросоціумі.

Організація: як стимулюючий матеріал використовують схематичні картки-зображення різних емоційних станів, за допомогою яких дитина здійснюватиме фіксацію своїх почуттів по відношенню до різних явищ навколишнього світу (додаток А.1). Умовно всю групу явищ, яку дитині пропонують оцінити, можна поділити на декілька груп:

- ставлення до інших:
 - дорослих (батьків, вихователів і т. д.);
 - однолітків;
- самоставлення, самовідчуття;
- ставлення до різних видів діяльності.

При цьому явища, ставлення дитини до яких з'ясовуватиметься, можуть бути найрізноманітнішими, носити як узагальнений, так і конкретизований характер. Для дошкільників це можуть бути такі слова: мама, тато, вихователь

(бажано вказувати ім'я і по батькові кожного з вихователів групи, а також усіх вузьких фахівців, які працюють з дітьми, – логопедів, фізкультурних працівників, музкерівників, дефектологів і т. д.), дитячий садок, діти, Я (пояснити, що йдеться про саму дитину; запропонувати їй пошепки вимовити слово «Я» і виразити свої почуття відповідною картинкою), малювання, прогулянка, сім'я, фізкультура, спів, гра, моя група і т. д.

Набори слів для кожного віку не є жорстко заданими – педагог може доповнювати їх і варіювати залежно від поставлених цілей і запиту. Для нашого дослідження актуальними була готовність дітей до комунікативної діяльності, визначення здібностей, установок, внутрішніх сил до комунікативної взаємодії.

Діагностика здійснюється індивідуально з кожною дитиною. Під час пред'явлення карток та інструкції важливо, щоб дитина зрозуміла різний зміст, різний ступінь емоцій, виражених у малюнках.

Інструкція: «Подивися, які лиця намальовані на картинках. Скажи, будь ласка, вони однакові чи різні? Чим вони відрізняються? Як ти вважаєш, які почуття переживає людина, коли лице у неї радісне, всміхнене, от як це (вказує на зображення)? А що відчуває, коли обличчя сумне? (Якщо дитина утруднюється у відповідях, можна пояснити їй доступними словами зміст емоційних переживань, умовно переданих у намальованих личках.)

Тепер я називатиму тобі слова, що означають що-небудь знайоме, відоме, а ти, у свою чергу, подумавши, які почуття у тебе при цьому виникають, чи хочеш ти поспілкуватися з цією людиною, щось спитати чи попросити (дуже хороші; дуже неприємні; просто хороші або не дуже хороші; різні – одночасно і хороші, і сумні; ніяких почуттів, або вони ще не визначені), вибиратимеш ті картки з личками, які найточніше відображають твої почуття і бажання».

Обробка й інтерпретація результатів. Кожна картка відображає певне емоційне ставлення (додаток А.2).

Позитивне емоційне ставлення до себе, інших, комунікативної діяльності й навколишнього в цілому свідчить про наявність у дитини сприятливих переживань. Решта всіх видів емоційних ставлень – це тривожний симптом, що

вказує на наявність проблем в емоційній сфері і відповідно наявність комунікативних бар'єрів.

Так, амбівалентне ставлення може говорити про наявність у дитини суперечливих переживань, глибокого внутрішнього конфлікту. Амбівалентне самоставлення свідчить про розвиток самооцінки дитини за конфліктним типом.

Індиферентне – вказує на відстороненість, байдужість, «заблокованість» комунікативних і соціальних потреб дитини.

Невизначене ставлення вказує на наявність тенденції до інфантильності в емоційному розвитку дитини, про несформованість адекватного для старшого дошкільного віку рівня усвідомлення емоцій, названого Л. С. Виготським етапом їх «інтелектуалізації», що, у свою чергу, провокує соціальну залежність самооцінки дитини і її розвиток здійснюється за конформним типом.

Методика «Трикутник»

Така методика запропонована Е. Фокіною на основі аналога соціально-символічних завдань, розроблених Б. Лонгом, Р. Зіллером, Р. Хендерсоном і спрямованих на вимірювання самоставлення і самоідентичності. Методику використовують у роботі з дітьми старше 3 років [199].

Мета: виявити рівень соціальної захищеності дитини під час комунікативної діяльності, наявність у неї почуття прийняття групою осіб з найближчого оточення.

Організація: дитині демонструють картку із зображенням трикутника (додаток Б), на якому їй необхідно позначити своє місце.

Інструкція: «Цей трикутник – чарівний. В одному кутку (показати) живуть твої батьки, в іншому – вихователь (логопед, дефектолог, психолог), а в третьому – всі твої друзі. Постав у будь-якому місці на картці своє фото (значок «Я»)).».

Обробка й інтерпретація даних. Відзначають, до якої вершини найближче розташований значок «Я», а також його розміщення всередині або зовні

трикутника. Значок «Я», розміщений дитиною усередині трикутника, вказує на властиве їй почуття соціальної захищеності, усвідомлення прийняття в групу осіб найближчого оточення, включеності в соціум. Крім того, звертають увагу на положення значка «Я» по відношенню до категорії позначених на кутах трикутника осіб – до якої з них вона ближче розташована, на ту з груп дитина орієнтована в даний час більшою мірою. Як правило, в старшому дошкільному віці значок «Я» розташований найближче до «батьків».

Дослідження дасть можливість визначити, кому найбільше надає перевагу дошкільник під час комунікативної взаємодії. Це дозволить скорегувати перші етапи корекційної роботи.

Діагностика комунікативно-мовленнєвих умінь дошкільників (імпресивне та експресивне мовлення)

Діагностика імпресивного мовлення

Методику ми адаптували для дітей з порушеннями сенсорної та інтелектуальної сфер [199].

Мета: визначити рівень розуміння усного мовлення (імпресивне мовлення), який здійснюється на психологічному і лінгвістичному рівнях із взаємодією і взаємовпливом інших психічних процесів. Окрім рівнів, його структура має такі ланки, як розрізнення звуків, обсяг сприйняття, оперативність пам'яті, перешифрування логіко-граматичних конструкцій на одиниці значення і сенсу, що визначає готовність дитини вступати в комунікативну діяльність.

Розуміння мовлення може бути несформованим (або порушеним) у результаті дефектів у будь-якій ланці і на будь-якому рівні. Якісний аналіз повинен відповісти на ключові запитання: чи достатньо у дошкільника внутрішніх ресурсів, щоб встановлювати і підтримувати процес комунікації; який досвід має дитина і чи орієнтується вона в комунікативній ситуації (комунікативний світ дитини), чи може проявляти зацікавленість до комунікативної діяльності.

Тест 1. «Інструкції». Полягає у виконанні певної послідовності вербальних завдань.

Інструкція: «Я тобі даватиму завдання, а ти уважно слухай і виконуй. Закрий очі. Відкрий рот. Поклади руки. Встань, підійди до дверей, повернися сюди».

Тест 2. «Розуміння зверненого мовлення». Є звичайною бесідою на побутові теми. Завдання проводять паралельно з дослідженням експресивного мовлення на одному і тому ж матеріалі діалогу.

Інструкція: «Я ставлю запитання, а ти відповідай. Якщо хочеш, можеш і ти поставити мені питання, а я тобі відповім. Ти сьогодні снідав? А що ти їв? Яка сьогодні погода? Ти любиш заняття зі мною?»

Залежно від активності дошкільника його участь може бути кваліфікована як ініціативна або пасивна, а мовленнєві відповіді як розгорнуті або короткі, самостійні або з опорою на лексику запитання. Питання різні за змістом, позаконтекстуальні, не пов'язані із загальною темою, тоді відразу виявиться порушення розуміння.

Тест 3. «Розуміння предметних слів». Полягає в показуванні дитиною об'єктів, названих експериментатором. Матеріалом для проведення тестування можуть бути предметні картинки або довколишні предмети.

Інструкція: «Покажи стіл, яблуко. Покажи ложку і яблуко і т. д. (спочатку називають по одному предмету, потім по два, по три)».

Відповідь вважається правильною в тому випадку, якщо адекватно передається значення слова, при цьому звукові заміни або спотворення вимови, а також випадки, коли слово невірно оформляється граматично («відкриті» замість «відкриває»), не враховуються. Збільшення обсягу може призвести до помилок: 1) забування подальших слів; 2) заміна однієї картинки іншою; 3) відмова; 4) показ неадекватних картинок.

Тест 4. «Розуміння фраз». Складається з коротких, простих за граматичною структурою фраз. Індикатором розуміння є вказівка дитиною на картинку, відповідну фразі.

Інструкція: «Покажи картинку, на якій намальовано: хлопчик сидить на стільці, на столі стоять квіти. Що тут намальоване? Хлопчик заходить у будинок. Дівчинка виходить з будинку».

Тест 5. «Корекція семантично невірних речень». Дитина слухає речення, в якому окремі слова не відповідають загальному сенсу.

Інструкція: «Послухай речення, в них не всі слова відповідають правильному змісту, заміни їх на вірні».

Наприклад: «Коли хочуть щось купити, гроші ховають у гаманець». «Мама варить кашу в тарілці» тощо.

Завдання дозволяє визначити, в якій мірі дитині вдається зрозуміти зв'язок значень і встановити його засобами мови.

Обробка й інтерпретація даних: критерії оцінювання завдань запропоновані в таблиці (додаток В.1).

Діагностика експресивного мовлення

Методику ми адаптували для дітей з порушеннями сенсорної та інтелектуальної сфер [199].

Мета: хоча основною формою усного експресивного мовлення є діалог, запитально-відповідальна його сторона, метою є визначення розуміння дошкільником зверненого до нього мовлення, аналізується стан і обсяг лексики, уміння складати фрази і здійснювати просту інтерпретацію сюжетних картинок. Під час діагностики виявляють якість і рівень сформованості як вербальної, так і невербальної комунікації. Оцінюється вміння звертатись з проханням або запитанням та при виникненні комунікативних проблем шукати способи їх вирішення.

Матеріал для проведення дослідження – вербальний і картковий – має бути знайомим, високочастотним.

Тест 1. «Спонтанне мовлення». Являє собою бесіду з дитиною на близькі для неї теми.

Інструкція: «Я хотіла б дізнатися, як у тебе йдуть справи в дитячому садку. З ким ти дружиш? У які ігри граєш у групі і під час прогулянки?»

За помилки можна рахувати одно- і двоскладні відповіді з використанням слів, що містяться у запитанні, або відсутність відповіді, ехолалії, персеверації тощо.

Тест 2. «Діалогічне мовлення». Складається з 10 коротких запитань, які дослідник задає дитині. При цьому перші 5 запитань вимагають однослівної відповіді. Подальші 5 запитань вимагають розгорнутої відповіді. Теми можуть бути різні, максимально близькі малюку: «З ким ти сюди прийшов? Де ти живеш (на якій вулиці)? Що ти робив учора ввечері? Які у тебе іграшки?» тощо.

Результати оцінюються як вірні (2 бали) і невірні (0 балів). Вища загальна оцінка складає 20 балів.

Тест 3. «Автоматизоване мовлення». Має на увазі перерахування понять, добре знайомих дитині, наприклад, вимовляння цифрового ряду або назв предметів, днів тижня, місяців.

Інструкція: «Прорахуй від 1 до 10. Це важко, але ти зможеш. Назви підряд дні тижня: понеділок... Назви підряд всі місяці: січень...». Для дітей з порушеннями сенсорної та (або) інтелектуальної сфер питання задають відповідно до рівня їх знань.

Тест 4. «Повторене мовлення». Полягає в повторенні різних елементів: звуків, складів, слів і фраз. Матеріал для повторення подається по одному елементу (звук, склад, слово і т. д.). Матеріал для повторення:

звуків: а, о, у, б, к, п, д, л, т, н, х, р, ч;

диз'юнктивних пар звуків: б-н, к-с, м-р;

опозиційних пар звуків: б-п, д-т, к-г, х-к, к-х, з-с;

серій звуків: би-ба-бо, бо-б-ба і т. п.;

слів: вікно, стеля, будинок, дим, балка, палиця, трактор, бджола, дзвін;

фраз (поступово збільшувати обсяг речень): «Місяць світить»; «Хлопчик спить»; «Дівчинка пішла в ліс»; «Хлопчик грає в м'яч».

Інструкція: «Повторюй за мною звуки: закрій очі, слухай уважно і повторюй. А тепер повторюй пари звуків». І так далі.

Тест 5. «Активне мовлення». Складається з двох частин:

- розповідь за сюжетною картинкою (відомою дитині і невідомою);
- власний твір (усна розповідь на задану тему).

За допомогою цього тесту досліджується активність, розгорнутість, зв'язність розповіді, лексика, наявність парафазій, аграматизмів, зісковзування на побічні асоціації, відповідність сюжету картинки тощо. Ця проба багатозначна, з її допомогою досліджується слухомовленнєва пам'ять, мовлення, вербальне мислення.

Інструкція (до картинки): «Розкажи, що тут намальовано. Лише правильно і детально». До розповіді: «Розкажи, про що хочеш, ну, наприклад, про зиму».

Тест 6. «Номінативне мовлення». Полягає в розумінні і назві різних предметів за картинками і частин тіла.

Інструкція: «Назви мені цей предмет (показують на картинці), а тепер цей і т. д.; (потім по два) назви цей і цей; (потім по три). Покажи на собі, де у тебе ніс, око і т. д. А тепер «ніс–око», «око–рот». А у мене покажи. Назви, що це таке (вказує на ніс, око і т. д.)».

Обробка й інтерпретація даних: критерії оцінювання завдань запропоновані в таблиці (додаток В.2).

Діагностика соціального інтелекту «Картинки»

Цю методику запропонували О. Смирнова, В. Холмогорова для визначення соціального інтелекту дошкільників [243].

Мета: діагностика комунікативного розвитку старших дошкільників, вивчення їх міжособистісних відносин, діагностика орієнтації дитини в соціальній дійсності, діагностика соціального інтелекту.

Спільною особливістю методики є те, що дитині пред'являють певну проблемну ситуацію. На відміну від методу проблемних ситуацій, тут дитина стикається не з реальним конфліктом, а з проблемною ситуацією, яка представлена в проективній формі.

Це може бути зображення будь-якого знайомого і зрозумілого сюжету на картинках, в оповіданнях, незакінчених історіях та ін. У всіх цих випадках дитина повинна запропонувати свій варіант вирішення соціальної проблеми. Здатність вирішувати соціальні завдання знайшла своє відображення в терміні «соціальний інтелект». Рішення таких задач передбачає не тільки інтелектуальні здібності, а й вміння поставити себе на місце інших персонажів і проекцію власної можливої поведінки в запропоновані обставини.

Методика. Дітям пропонують знайти вихід із зрозумілої і знайомої їм проблемної ситуації. Це чотири картинки зі сценками з повсякденного життя дітей в дитячому садку, які зображують такі ситуації (додаток Г):

1. Група дітей не приймає свого однолітка в гру.
2. Дівчинка зламала ляльку іншої дівчинки.
3. Хлопчик узяв без дозволу іграшку дівчинки.
4. Хлопчик руйнує будівлю з кубиків, яку побудували діти.

Картинки зображують взаємодію дітей з однолітками, і на кожній з них зображений персонаж, що страждає. Дитина повинна зрозуміти зображений на картинці конфлікт між дітьми і розповісти, що б вона стала робити на місці цього скривдженого персонажа. Таким чином, у даній методиці дитина повинна вирішити певну проблему, пов'язану із стосунками людей або з життям суспільства.

Ступінь вирішення проблеми вимірюють за трибальною шкалою відповідно до критеріїв, що використовують в тесті Д. Векслера:

- 0 балів – відсутність відповіді;
- 1 бал – звернення за допомогою до кого-небудь;
- 2 бали – самостійне і конструктивне рішення проблеми.

Крім рівня розвитку соціального інтелекту, методика «Картинки» дає багатий матеріал для аналізу якісних відносин дитини до однолітка. Цей матеріал може бути отриманий з аналізу змісту відповідей дітей при вирішенні конфліктних ситуацій. Вирішуючи конфліктну ситуацію, зазвичай діти дають такі варіанти відповідей:

1. Відхід із ситуації або скарга дорослому (втечу, заплачу, поскаржуся мамі).
2. Агресивне рішення (поб'ю, покличу міліціонера, дам по голові палицею і т.д.).
3. Вербальне рішення (поясню, що так погано, що так не можна робити; попрошу його вибачитися).
4. Продуктивне рішення (почекаю, поки інші дограють; полагоджу ляльку і т. д.).

У тих випадках, коли з чотирьох відповідей більше половини є агресивними, можна говорити про те, що дитина схильна до агресивності. Якщо ж більшість відповідей дітей мають продуктивне або вербальне рішення, можна говорити про благополучні, безконфліктні відносини між однолітками.

Методика виявлення рівня комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

Методику запропонувала О. Брянська для визначення рівня комунікативної компетентності старших дошкільників [4].

Мета: представлена методика дозволяє визначити актуальний рівень комунікативної культури дошкільників, визначити виховний потенціал сім'ї, що, в свою чергу, дозволить використовувати можливості сімейного виховання для підвищення культури мовного спілкування дітей і педагогічної культури батьків у цілому.

Дошкільникам пропонують 4 серії завдань.

Завдання 1. Ввічливі слова

Мета: виявити загальне уявлення дитини про ввічливість.

Методика. Дитину просять відповісти на три питання:

1. Яку людину називають ввічливою?
2. Які ввічливі слова ти знаєш?
3. Як ти думаєш, чому їх називають «чарівними»?

Обробка й інтерпретація результатів:

Високий рівень (3 бали) – повністю впорався.

Достатній (2 бали) – була потрібна допомога педагога.

Середній (1 бал) – відзначаються слабкі, недостатньо сформовані уявлення.

Низький (0 балів) – не впорався із завданням.

Завдання 2. Злови добре слово

Мета: виявити, чи є в пасивному словнику дитини формули мовного етикету, чи розуміє вона їх.

Методика. Дитині дають інструкцію: «Зараз я прочитаю тобі речення, в яких «сховалися» ввічливі слова. Якщо ти почуєш таке слово, поклади фішку».

Високий рівень (3 бали) – з 10 заданих пропозицій впорався з усіма.

Достатній (2 бали) – 6-7 пропозицій.

Середній (1 бал) – менше 5 пропозицій.

Низький (0 балів) – не впорався із завданням.

Завдання 3. Історії

Мета: визначити вміння підбирати адекватну ситуації формулу мовного етикету.

Методика. Дитині дають інструкцію: «Зараз я розповім тобі одну історію про хлопчика і дівчинку, яких звуть Саша і Катя. Я буду розповідати і показувати тобі картинки, а ти будеш уважно слухати, дивитися і допомагати мені розповідати. Ти будеш за Сашу і Катю говорити ввічливі слова».

Далі описують кожну ситуацію спілкування, в якій формулюють основні умови (тобто задають компоненти): імена комунікантів, час, місце, мету висловлювання, а також супутні умови, що дозволяють сформулювати мотивування реплік.

Ситуації:

1. Прохання

«У хлопців йшло заняття з аплікації. Їм було дано завдання: зробити листівку мамі до свята. Саші потрібен рожевий папір, щоб вирізати квіти

(мотивування). Як Саша може попросити (мета) папір у Каті (адресат)? А як ще можна сказати?»

2. Привітання

«Вранці (час) хлопці приходять в дитячий садок (місце, обстановка) і вітаються з вихователькою, яку звать Ніна Миколаївна (адресат). Як вони можуть привітатися з нею (мета)? А як ще можна сказати?»

Завдання 4. Спостереження

Мета: виявити вміння контролювати свою поведінку, слухати і чути співрозмовника і ставлення до неетичних виразів співрозмовника.

Методика. Спостереження за спілкуванням дитини з однолітками.

План спостереження:

- Як дитина вступає у спілкування з однолітком (пропонує свої правила гри, погоджується із запропонованими).
- Чи вміє слухати співрозмовника і спокійно висловлювати свою думку.
- Чи вміє вибирати потрібний тон, жести, міміку.
- Як розміщується по відношенню до співрозмовника (боком, спиною).
- Чи вміє контролювати себе в спілкуванні з однолітками.
- Чи вміє розуміти емоційний настрій співрозмовника і чи висловлює своє ставлення.
- Як дитина висловлює своє ставлення до неетичних виразів співрозмовника.

Результати спостереження фіксують у протоколі.

Таким чином, виділяють три рівні розвитку комунікативної компетентності.

Низький рівень (0 балів) – дитина не використовує в мовленні слова ввічливості або використовує невірно. У словнику немає слів мовного етикету. Інтонація мовлення і міміка невиразні або навіть амімічні. В комунікативній

діяльності дитина проявляє нестриманість, часто вступає в конфлікти або, навпаки, поводить себе пасивно і не вступає в комунікативну діяльність.

Середній рівень (1 бал) – дитина самотійно не використовує в мовленні ввічливі слова, тільки при нагадуванні дорослого. У пасивному словнику є уявлення про слова мовного етикету. Не має навичок телефонної розмови. Інтонація мовлення і міміка невиразні. Під час комунікації дитина проявляє нестриманість, часто вступає в конфлікти, нав'язує свою думку.

Достатній рівень (2 бали) – дитина вживає в мові елементарні слова мовного етикету (вітання, прощання, подяки). Не має достатніх навичок телефонної розмови. Не завжди вміло використовує формули мовного етикету в ситуаціях комунікативної взаємодії. Вміє слухати співрозмовника, але у неї не завжди виходить контролювати свою поведінку. Висловлює неприйняття до неетичних виразів співрозмовника. Мова інтонаційно виразна. Міміка і жести недостатньо розвинені.

Високий рівень (3 бали) – проявляє ініціативу в організації комунікативної діяльності. Мова емоційно забарвлена. Володіє засобами невербальної комунікації. Самостійно вживає формули мовного етикету адекватно ситуації комунікації. Володіє елементарними навичками телефонної розмови. Виявляє нетерпимість до неетичних виразів співрозмовника.

Методика «Емоційні обличчя» (Н. Я. Семаго)

Таку методику запропонувала Н. Семаго для визначення вміння дошкільників та молодших школярів диференціювати емоційний стан людини [233].

Мета: методика призначена для оцінки можливості адекватного уявлення про емоційний стан людини, точності і якості цього пізнання. Також опосередковано оцінюють міжособистісні взаємини, в тому числі виявлення контрастних емоційних «зон» комунікативної взаємодії з дітьми або дорослими.

Як стимульний матеріал використовують дві серії зображень емоційної лицьової експресії.

1-ша серія (3 зображення) складається з контурних (схематичних) зображень облич. У схематичному вигляді проводяться такі емоційні вирази:

1. Злість (гнів);
2. Печаль (смуток);
3. Радість.

Емоційна експресія на контурних зображеннях позначена найбільш значущими мімічними елементами обличчя: характерним для кожного варіанту просторовим розташуванням куточків рота і положенням брів.

2-га серія (14 зображень) містить в собі зображення конкретних осіб дітей (хлопчиків і дівчаток: по 7 зображень відповідно). У методиці використовують фотографії з такими емоційними виразами: радість, страх, розсіяність, привітність, подив, образа, замисленість.

Критерії оцінки.

Організація: I етап: дитині пропонують розглянути і назвати (або пояснити з допомогою вербальної і невербальної комунікації) емоційний стан першої серії зображень (схематичні зображення).

II етап: дитині пропонують реальні фотографічні зображення (відповідно до статі дитини). Як альтернативний засіб в нашому дослідженні використовуємо фото знайомих для дитини людей.

III етап: складаємо розповіді по одному із зображень.

Етапи можуть бути змінені за послідовністю. А також дослідження можливо завершити і на першому етапі.

Інструкція: «Подивись на ці обличчя і скажи, який у них настрій?» (при потребі пояснюємо простими словами або даємо підказку). На наступних етапах просимо пояснити не тільки який настрій, а й чому.

Оцінка й інтерпретація результатів: критерії оцінювання приведені в таблиці (додаток Д.1).

Розроблений діагностичний комплекс спрямований на визначення стану сформованості компонентів структури комунікативного потенціалу.

2.2. Стан сформованості комунікативного потенціалу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень

2.2.1. Особливості сформованості комунікативного ядра

Для визначення стану сформованості комунікативного потенціалу ми провели детальну діагностику особливостей його комунікативного ядра та, відповідно, особливостей комунікативної периферії.

Дослідження першого компонента – комунікативного ядра було здійснено за допомогою таких методик, як «Чарівна паличка», «Визначення емоційного ставлення», «Трикутник» та діагностики комунікативно-мовленнєвих вмінь дошкільників (імпресивне та експресивне мовлення).

Вивчення мотивів комунікації старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту за допомогою методики «Чарівна паличка» дає можливість розширити розуміння комунікативного потенціалу даної категорії дошкільників, з однієї сторони, як вираз потреб у контактах з іншими особами, а з другої – як вибіркове ставлення до людей та вибіркове використання різних форм комунікації під час взаємодії з дорослими та однолітками.

Вивчення мотиваційно-потребових переваг і типології домінуючих бажань у дітей з порушеннями зору дозволяє стверджувати, що найбільша кількість дітей надає перевагу бажанням комунікативного типу (28%), і це свідчить про бажання дітей з порушенням зору встановлювати взаємини з оточуючими. Переваги пізнавального типу також мають значення серед дітей (27%), що може свідчити про потребу задоволення їх когнітивних потреб. Бажання, які орієнтовані на володіння якою-небудь річчю або предметом, як показало дослідження, є для них менш значущим (18%). Бажання перетворювального та матеріального типів виявила найменша кількість дітей з

порушеннями зору, 14% та 13% відповідно, це може вказувати на те, що діти не приділяють достатньо уваги цим аспектам життя (рис. 2.1).

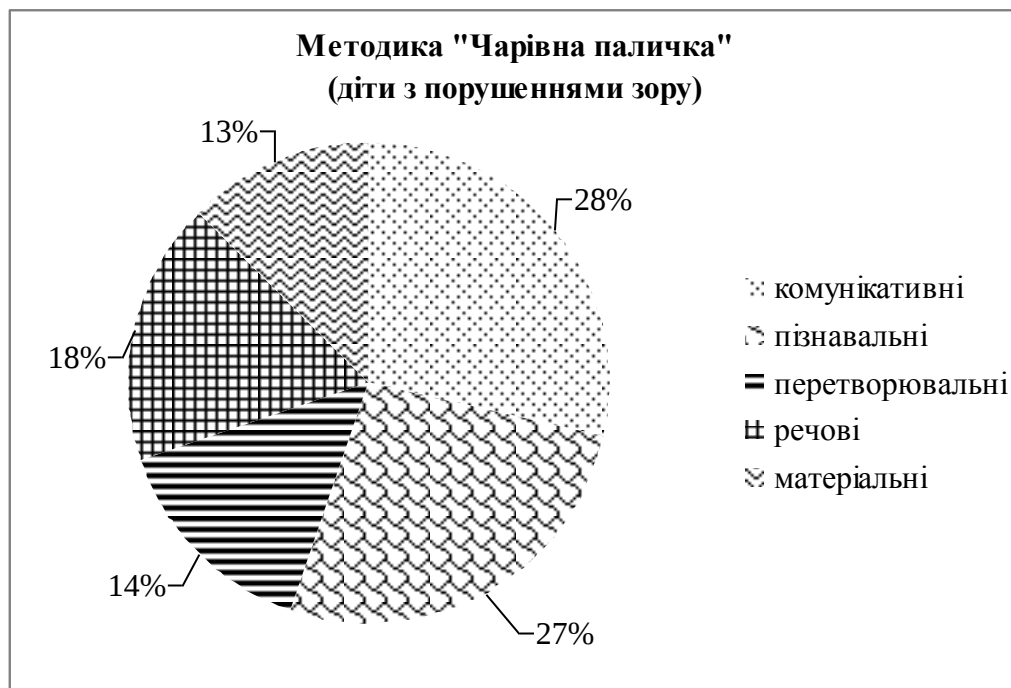


Рис. 2.1 Рівень сформованості домінуючих бажань у дітей з порушеннями зору

Вивчення мотиваційно-потребових переваг і типології домінуючих бажань у дітей з порушеннями інтелекту дає підстави стверджувати, що найбільша кількість дітей виказала бажання речового типу (44%), що відповідає орієнтованості дітей на володіння речами, предметами. Бажання матеріального типу також мають велике значення серед дітей з порушеннями інтелекту (29%), що може свідчити про бажання задовольнити матеріальні потреби. Бажання комунікативного типу, що допомагають у встановленні взаємин з іншими людьми, як показало дослідження, є для них менш значущим (12%). Бажання перетворювального та пізнавального типів виказала найменша кількість дітей з порушеннями інтелекту, 9% та 6% відповідно, це може вказувати на те, що діти не приділяють достатньо уваги цим аспектам життя (рис. 2.2).

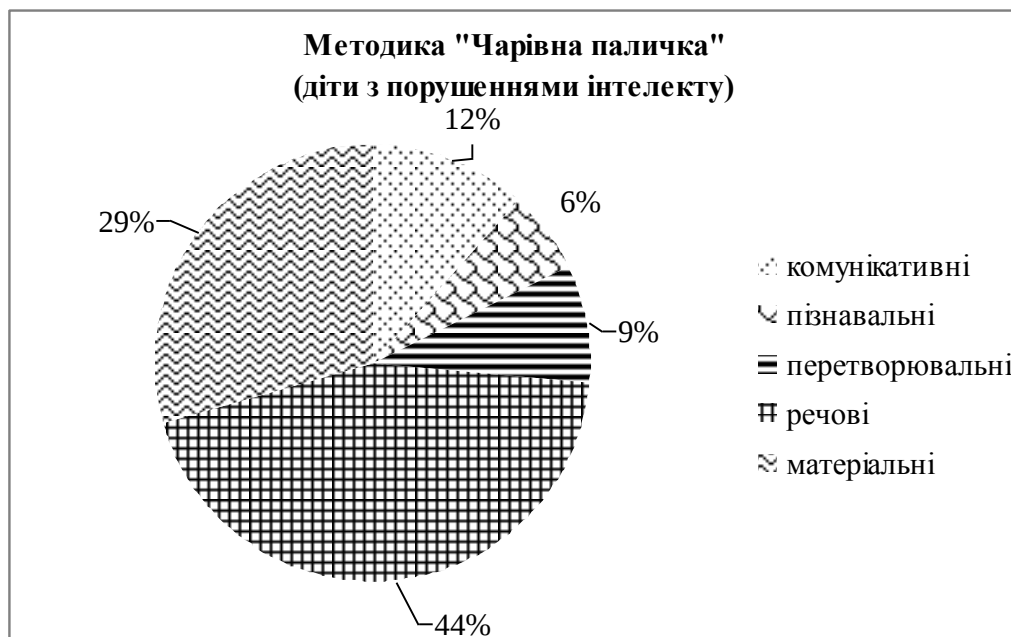


Рис. 2.2 Рівень сформованості домінуючих бажань у дітей з порушеннями інтелекту

Вивчення мотиваційно-потребових переваг і типології домінуючих бажань у дітей з порушеннями зору та інтелекту дає підстави стверджувати, що найбільша кількість дітей виявила бажання речового типу (63%), що відповідає орієнтованості дітей на володіння речами, предметами. Бажання матеріального типу також мають велике значення серед дітей з порушеннями зору та інтелекту (30%), що може свідчити про бажання задовольнити матеріальні потреби. Бажання перетворювального типу, що припускають перетворення предметного навколишнього середовища, як показало дослідження, є для них менш значущим (7%). Бажання комунікативного та пізнавального типів не виказала жодна дитина з порушеннями зору та інтелекту, це вказує на те, що діти не приділяють уваги таким аспектам життя (рис. 2.3).



Рис. 2.3 Рівень сформованості домінуючих бажань у дітей з порушеннями зору та інтелекту

Порівняльна характеристика мотиваційно-потребових переваг і типології домінуючих бажань у дітей всіх категорій свідчить про те, що бажання комунікативного типу, тобто встановлювати взаємини з оточуючими, та пізнавального типу, потреба задовольнити когнітивні потреби – найбільш значущі для дітей з порушеннями зору, в той час як діти з порушеннями зору та інтелекту не приділяють цьому аспекту жодної уваги. Бажання речового та матеріального типів мають схожі показники вибору серед дітей різних категорій. Найменш значними серед всіх дітей виявились бажання перетворюючого типу (рис. 2.4).

Для визначення розбіжності у групах використовувався t-критерій Стьюдента за формулою [129]:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де, $\bar{x}$ – середнє арифметичне;

D – дисперсія;

n – кількість респондентів.

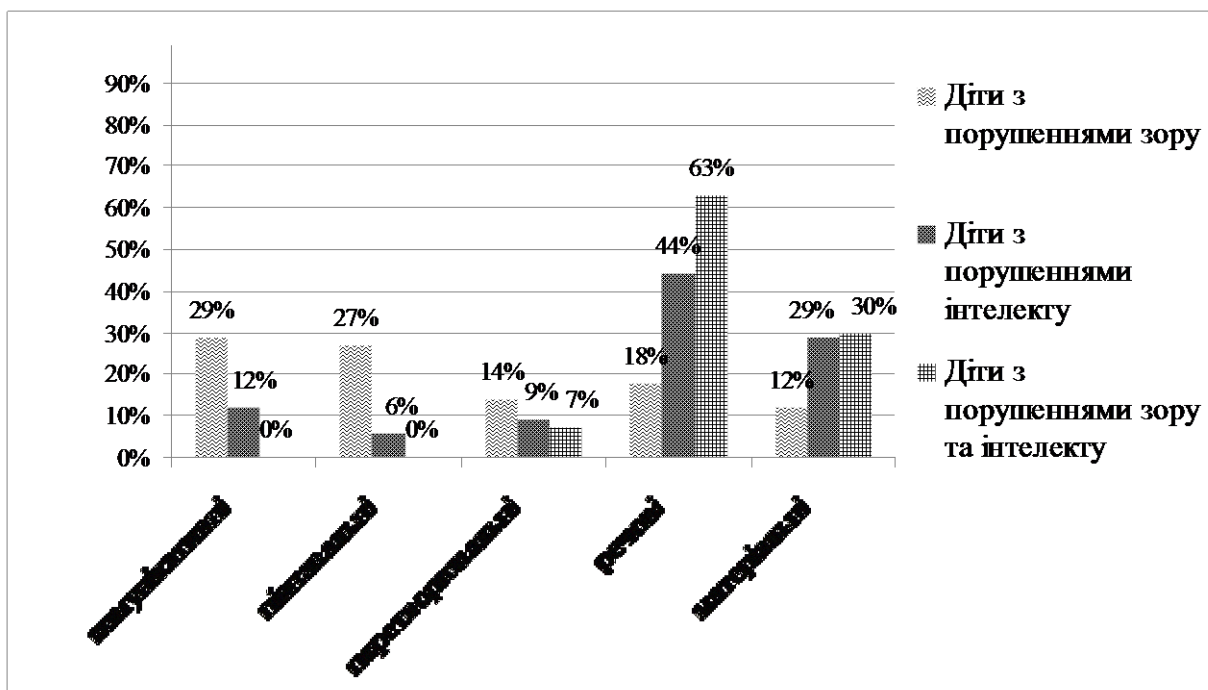


Рис. 2.4 Рівень сформованості домінуючих бажань у дітей з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень

Використання методу математичної статистики дає підставити виявити розбіжність у групах між дітьми з порушеннями зору та дітьми з порушеннями інтелекту значущою ($t \approx 3,9636$, $p > 0,0005$). Також значуща розбіжність у групах між дітьми з порушеннями зору та дітьми з порушеннями зору та інтелекту ($t \approx 7,511$, $p > 0,0005$). Натомість як розбіжність у групах між дітьми з порушеннями інтелекту та дітьми з порушеннями зору та інтелекту не є статистично значущою ($t \approx 1,9711$, $p < 0,05$).

Вивчення емоційного ставлення до мікросоціуму у дітей з порушеннями зору свідчить про те, що найбільша кількість дітей ставиться позитивно до комунікативних і соціальних потреб (42%), про наявність у цих дітей сприятливих переживань. Невизначене та амбівалентне ставлення показали 29% та 20% дітей цієї категорії відповідно, що вказує на наявність тенденції до інфантильності в емоційному розвитку, про несформованість адекватного для старшого дошкільного віку рівня усвідомлення емоцій і може говорити про наявність суперечливих переживань, глибокого внутрішнього конфлікту. Найменша кількість дітей з порушеннями зору виказала індиферентне та

негативне ставлення 5% і 4% відповідно, що показує відсутність відстороненості, байдужості, «заблокованості» комунікативних і соціальних потреб опитуваних (рис. 2.5).

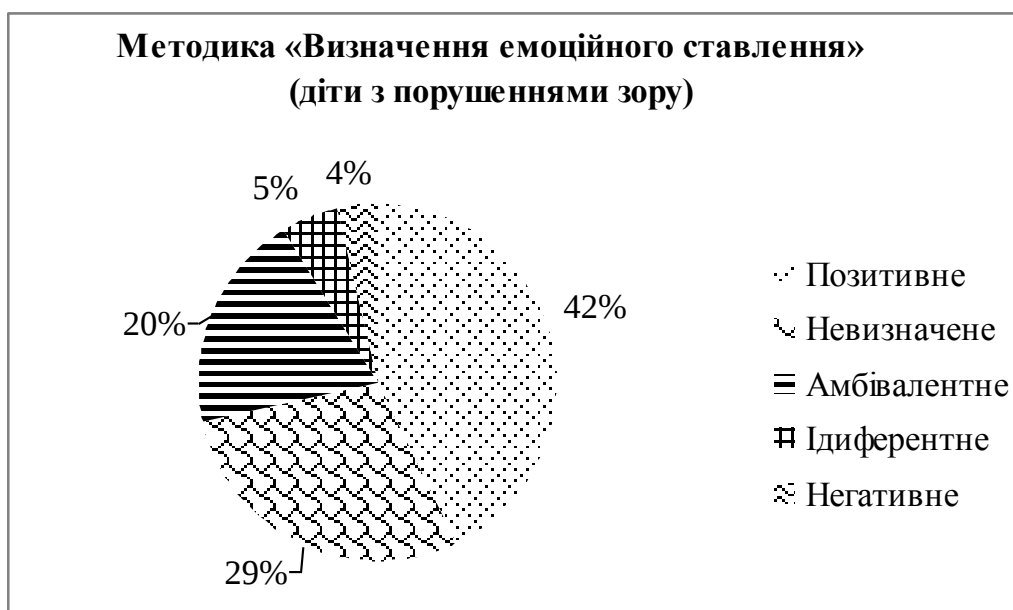


Рис. 2.5 Типологія дитячих переживань у старших дошкільників з порушеннями зору

Вивчення емоційного ставлення до мікросоціуму у дітей з порушеннями інтелекту показало, що найбільша кількість дітей ставиться невизначено (25%), що вказує на наявність тенденції до інфантильності в емоційному розвитку цих дітей, про несформованість адекватного для старшого дошкільного віку рівня усвідомлення емоцій, що, у свою чергу, провокує соціальну залежність самооцінки дитини, і її розвиток здійснюється за конформним типом. Індиферентне, позитивне та амбівалентне ставлення показали 21%, 21% та 18% дітей цієї категорії відповідно, що вказує на відстороненість, байдужість, «заблокованість» комунікативних і соціальних потреб дітей, про наявність незначної кількості сприятливих переживань, може говорити про наявність суперечливих переживань, глибокого внутрішнього конфлікту, про розвиток самооцінки цих дітей за конфліктним типом. Найменша кількість дітей з порушеннями інтелекту виказала негативне ставлення (15%) (рис. 2.6).



Рис. 2.6 Типологія дитячих переживань у старших дошкільників з порушеннями інтелекту

Вивчення емоційного ставлення до мікросоціуму у дітей з порушеннями зору та інтелекту показало, що найбільша кількість дітей ставиться негативно (53%), що вказує на наявність проблем в емоційній сфері і відповідно наявність комунікативних бар'єрів. Індиферентне ставлення показали 33% дітей, що вказує на відстороненість, байдужість, «заблокованість» комунікативних і соціальних потреб дітей.

Невизначене та амбівалентне ставлення показали 7% дітей цієї категорії відповідно, що вказує на наявність тенденції до інфантильності в емоційному розвитку, про несформованість адекватного для старшого дошкільного віку рівня усвідомлення емоцій та може говорити про наявність суперечливих переживань, глибокого внутрішнього конфлікту. Жодна дитина цієї категорії не визначила своє ставлення як позитивне (рис. 2.7).



Рис. 2.7 Типологія дитячих переживань у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Порівняльна характеристика емоційного ставлення до мікросоціуму у дітей всіх категорій показала, що позитивне емоційне ставлення до себе, інших, комунікативної діяльності й навколишнього найбільш притаманне дітям з порушеннями зору, натомість як діти з порушеннями зору та інтелекту не зазначили його у своїх відповідях. Негативне ставлення більш притаманне дітям з порушеннями зору та інтелекту (рис. 2.8).

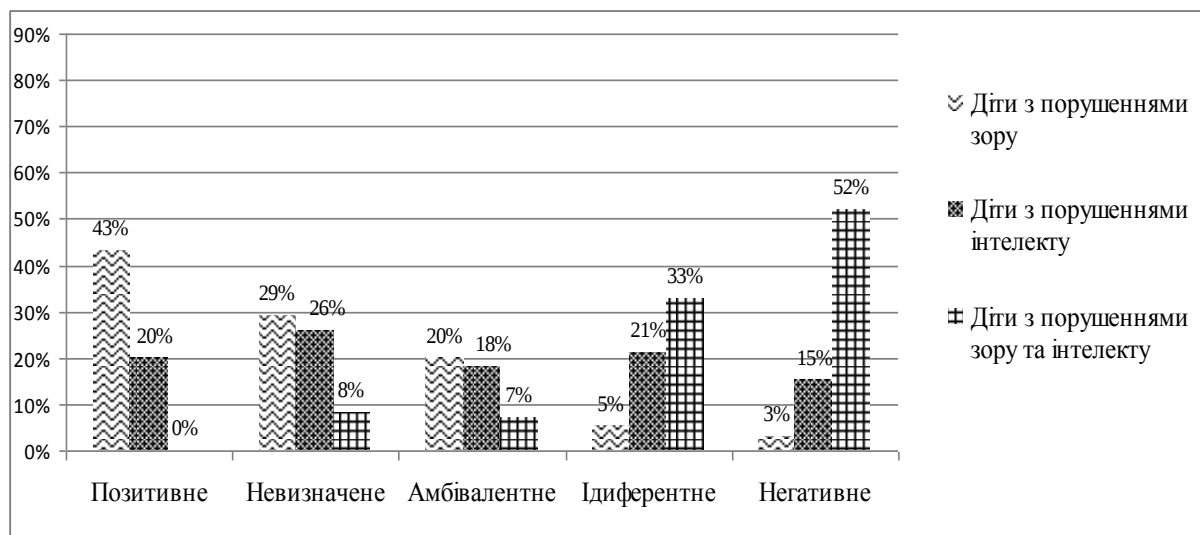


Рис. 2.8 Типологія дитячих переживань у старших дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень

Використання методу математичної статистики виявило розбіжність у групах між дітьми з порушеннями зору та дітьми з порушеннями зору та

інтелекту значущою ($t \approx 10,1571$, $p > 0,0005$) та у групах між дітьми з порушеннями інтелекту та дітьми з порушеннями зору та інтелекту не є статистично значущою ($t \approx 4,9958$, $p > 0,0005$). Менш значуща розбіжність у групах між дітьми з порушеннями зору та дітьми з порушеннями інтелекту ($t \approx 3,0283$, $p > 0,0025$).

Методика «Трикутник» була спрямована на виявлення рівня соціальної захищеності дитини під час комунікативної діяльності, наявності у неї почуття прийняття групою осіб з найближчого оточення.

Вивчення рівня соціальної захищеності дитини під час комунікативної діяльності у дітей з порушеннями зору свідчить про те, що найбільша кількість дітей надає перевагу під час комунікативної взаємодії батькам (44%). Однаково значущими діти зазначили інших дітей (20%) та себе (20%), розмістивши позначку себе у середині. Найменш значущими, як показало дослідження, для цих дітей виявилися педагоги (рис. 2.9).

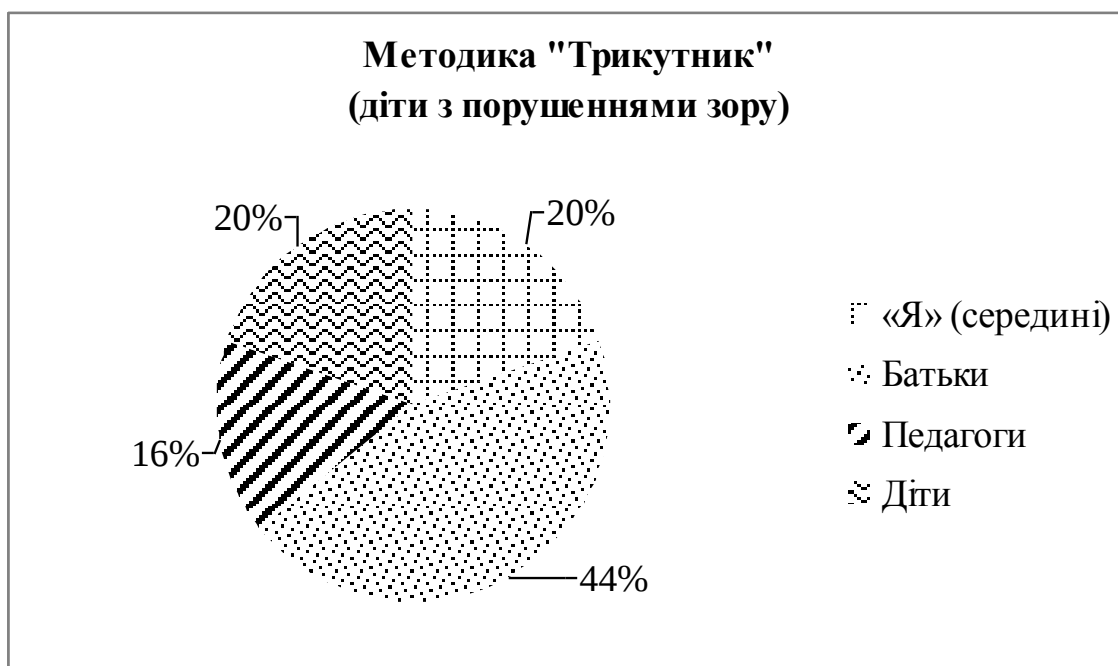


Рис. 2.9 Рівень соціальної захищеності старших дошкільників з порушеннями зору під час комунікативної діяльності

Вивчення рівня соціальної захищеності дитини під час комунікативної діяльності у дітей з порушеннями інтелекту свідчить про те, що найбільша

кількість дітей надає перевагу під час комунікативної взаємодії батькам (55%). На другому місці діти зазначають педагогів (24%). Менш значущими діти зазначили інших дітей (12%). Розміщення позначки себе у середині зробили лише 9% дітей з порушеннями інтелекту (рис. 2.10).

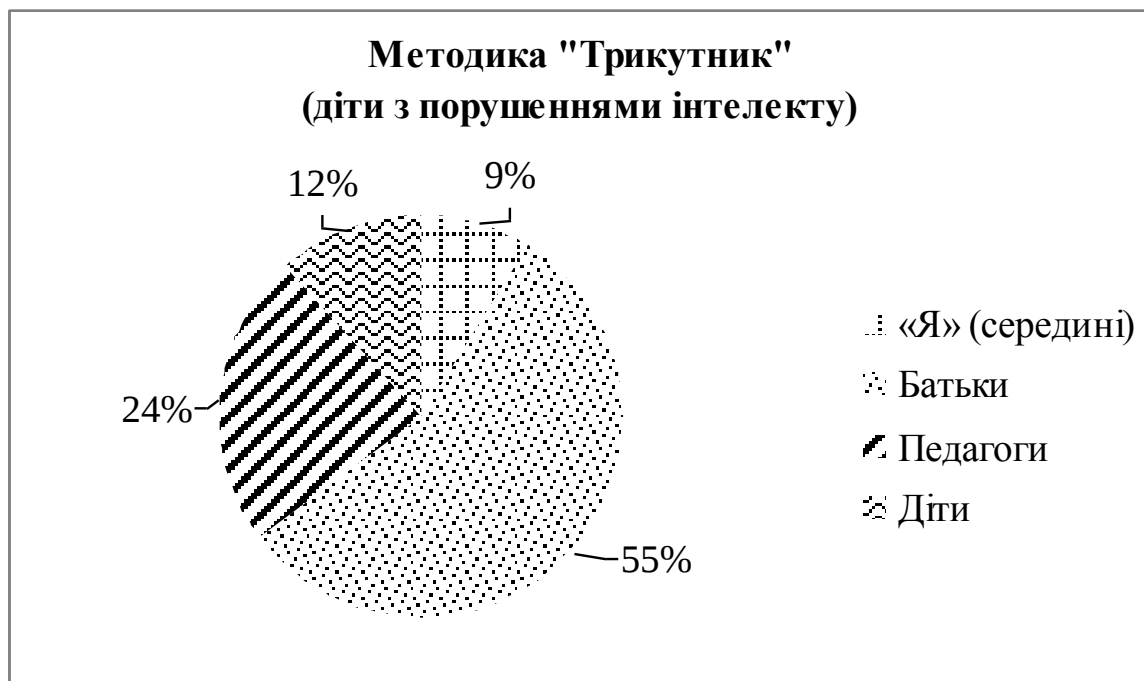


Рис. 2.10 Рівень соціальної захищеності старших дошкільників з порушеннями інтелекту під час комунікативної діяльності

Вивчення рівня соціальної захищеності дитини під час комунікативної діяльності у дітей з порушеннями зору та інтелекту дає підстави стверджувати, що найбільша кількість дітей надає перевагу під час комунікативної взаємодії також батькам (63%). На другому місці діти зазначають педагогів (26%). Менш значущими діти зазначили інших дітей (7%). Розміщення позначки себе у середині зробили лише 4% дітей з порушеннями зору та інтелекту (рис. 2.11).



Рис. 2.11 Рівень соціальної захищеності старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту під час комунікативної діяльності

Порівняльна характеристика рівня соціальної захищеності старших дошкільників всіх категорій під час комунікативної діяльності свідчить про те, що найбільшу перевагу під час комунікативної взаємодії діти всіх зазначених категорій надають батькам. Спостерігаються відмінності у перевазі себе та інших дітей між дітьми з порушеннями зору та дітьми інших категорій (рис. 2.12).

Використання методу математичної статистики не виявило статистично значущих розбіжностей між групами. Так, у порівнянні груп дітей з порушеннями зору та дітей з порушеннями зору та інтелекту t -критерій Стюдента дорівнює 0,0697, груп дітей з порушеннями зору та дітей з порушеннями інтелекту t -критерій Стюдента дорівнює 0,1292, груп дітей з порушеннями зору та інтелекту і дітей з порушеннями інтелекту t -критерій Стюдента дорівнює 0,0622, що є статистично не значущим ($p < 0,1$).

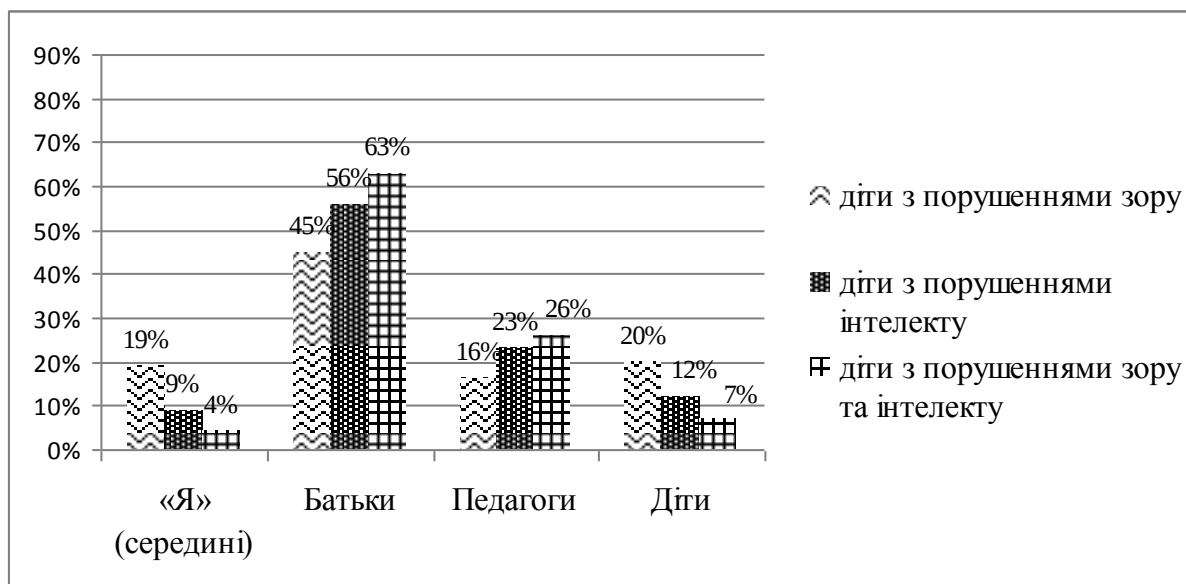


Рис. 2.12 Рівень соціальної захищеності старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту під час комунікативної діяльності

Вивчення імпресивного мовлення було спрямовано на визначення рівня розуміння усного мовлення. У дітей з порушеннями зору отримані результати свідчать про те, що найбільша кількість дітей має достатній рівень (48%). Середній рівень показала менша кількість дітей цієї категорії – 27%. Високий рівень мають 20%. Низький рівень має найменша кількість дітей (лише 5%) (рис. 2.13).

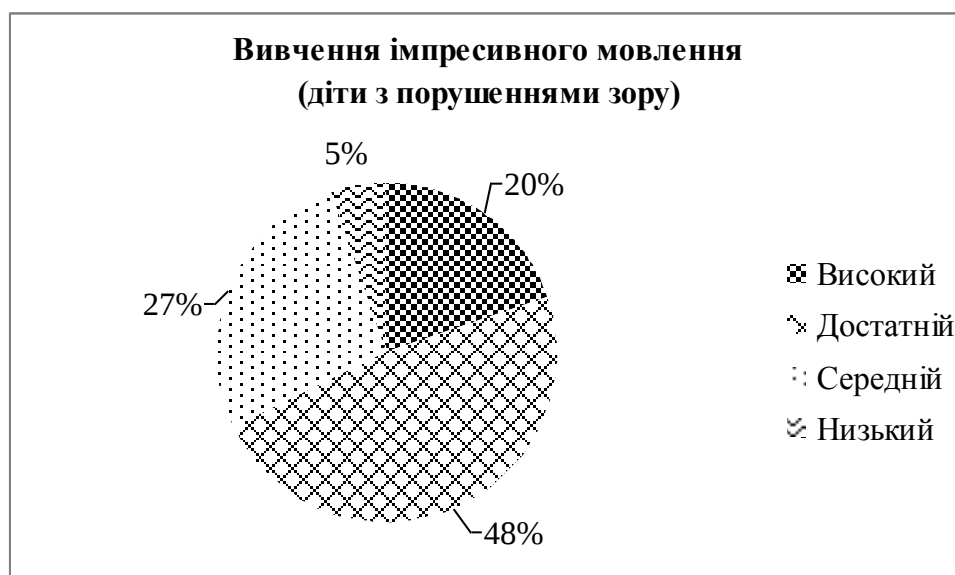


Рис. 2.13 Стан сформованості імпресивного мовлення у старших дошкільників з порушеннями зору

Вивчення рівня розуміння усного мовлення у старших дошкільників з порушеннями інтелекту свідчить про те, що найбільша кількість дітей має середній рівень (61%). Низький рівень показала менша кількість дітей цієї категорії – 21%. Достатній рівень мають 12%. Високий рівень має найменша кількість дітей з порушеннями інтелекту (лише 6%) (рис. 2.14).

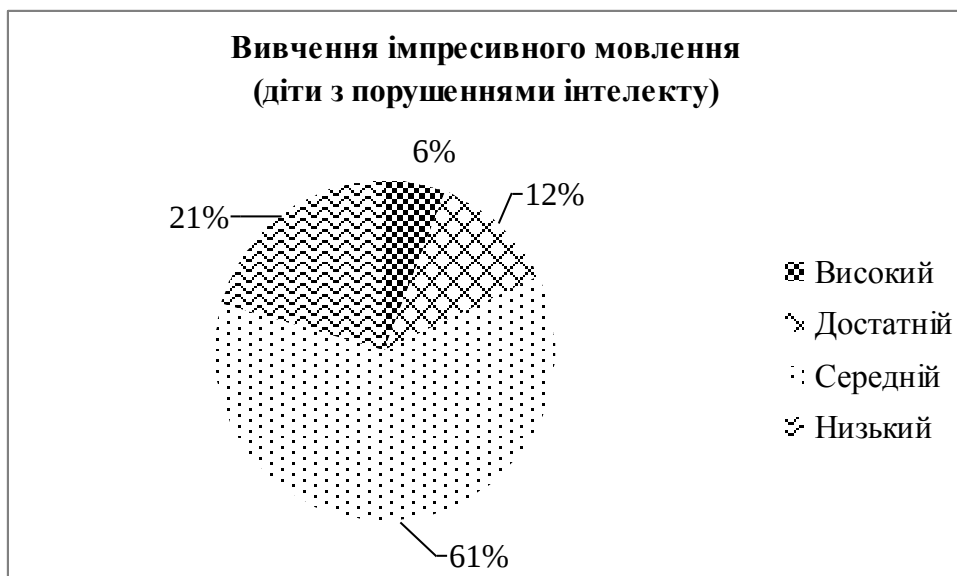


Рис. 2.14 Стан сформованості імпресивного мовлення у старших дошкільників з порушеннями інтелекту

Вивчення рівня розуміння усного мовлення у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту дає підстави стверджувати, що найбільша кількість дітей має низький рівень (74%). Середній рівень показала менша кількість дітей цієї категорії – 22%. Достатній рівень мають лише 4%. Жодна дитина з порушеннями зору та інтелекту не досягла високого рівня розуміння усного мовлення (рис. 2.15).



Рис. 2.15 Стан сформованості імпресивного мовлення у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Порівняльна характеристика рівня розуміння усного мовлення у старших дошкільників всіх категорій свідчить про те, що високий та достатній рівні мають переважно діти з порушеннями зору, натомість як низький рівень притаманний дітям з порушеннями зору та інтелекту (рис. 2.16).

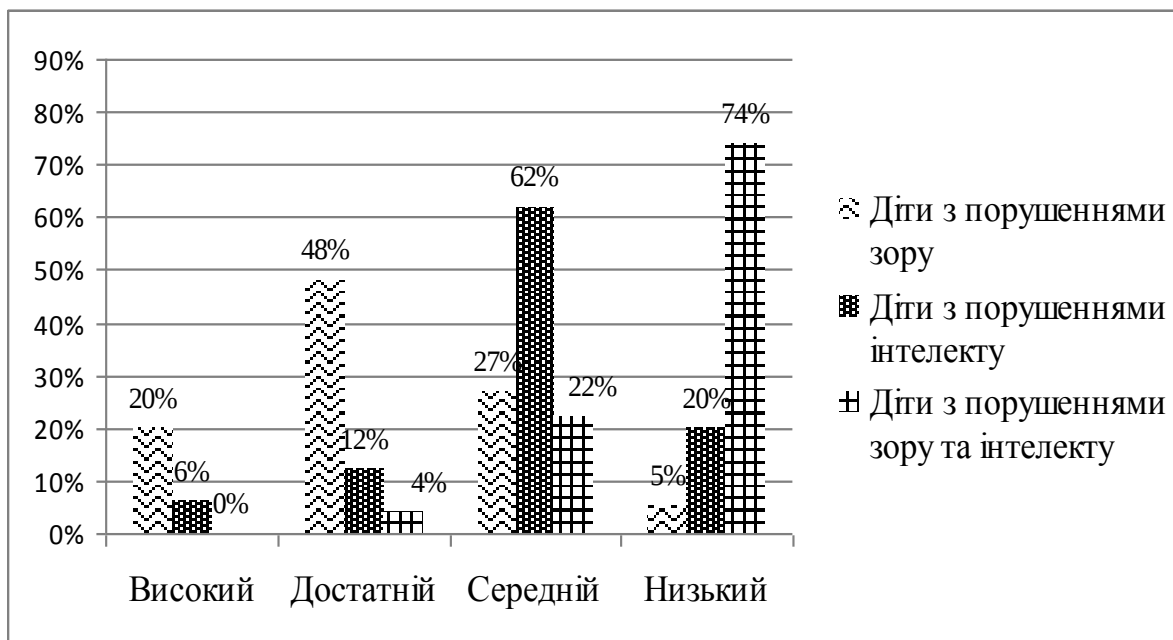


Рис. 2.16 Стан сформованості імпресивного мовлення у старших дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень

Використання методу математичної статистики виявило статистично значущі розбіжності між всіма групами старших дошкільників, так у порівнянні

груп дітей з порушеннями зору та дітей з порушеннями зору та інтелекту t-критерій Стюдента дорівнює 12,3193, груп дітей з порушеннями зору та дітей з порушеннями інтелекту t-критерій Стюдента дорівнює 4,7647, груп дітей з порушеннями зору та інтелекту та дітей з порушеннями інтелекту t-критерій Стюдента дорівнює 6,1594, що є статистично значущим ($p > 0,0005$).

Діагностика експресивного мовлення була спрямована на визначення розуміння старшим дошкільником зверненого до нього мовлення, стан і обсяг лексики, уміння складати фрази і здійснювати просту інтерпретацію сюжетних картинок, виявлення якості і рівня сформованості як вербальної, так і невербальної комунікації.

Вивчення рівня сформованості вербальної і невербальної комунікації у старших дошкільників з порушеннями зору дає підстави стверджувати, що найбільша кількість дітей має достатній рівень (45%). Середній рівень показала менша кількість дітей цієї категорії – 30%. Високий рівень мають 16%. Низький рівень має найменша кількість дітей (лише 9%) (рис. 2.17).

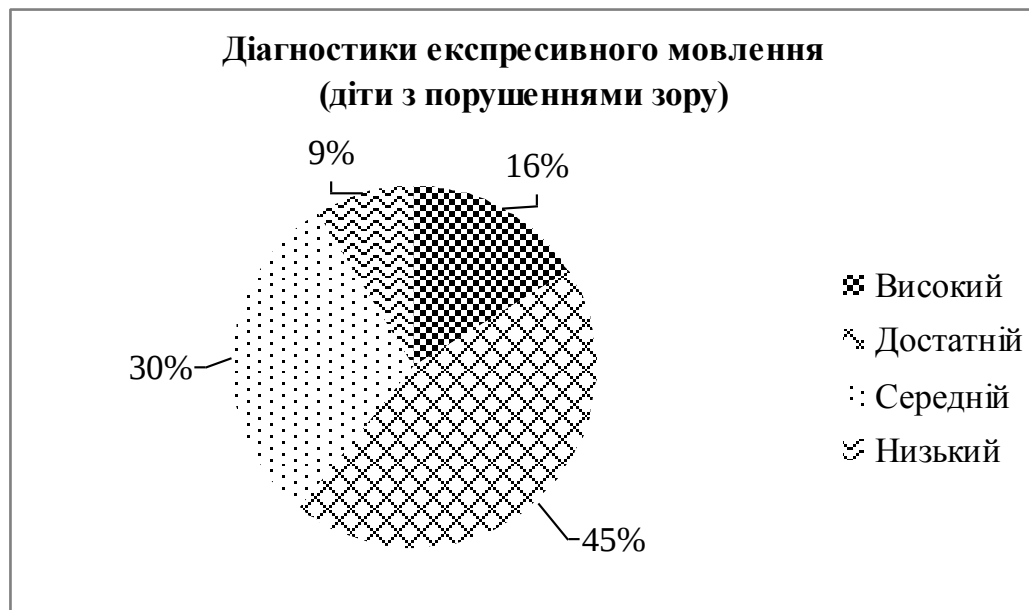


Рис. 2.17 Стан сформованості експресивного мовлення у старших дошкільників з порушеннями зору

Вивчення рівня сформованості вербальної і невербальної комунікації у старших дошкільників з порушеннями інтелекту свідчить про те, що найбільша кількість дітей має середній рівень (59%). Низький рівень показали менша

кількість дітей цієї категорії – 29%. Достатній рівень мають 9%. Високий рівень має найменша кількість дітей (лише 3%) (рис. 2.18).

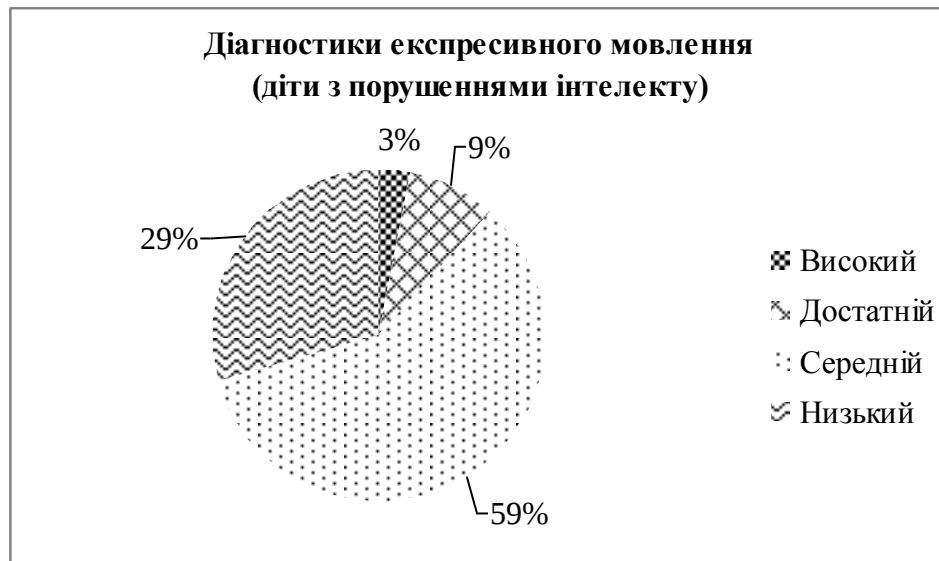


Рис. 2.18 Стан сформованості експресивного мовлення у старших дошкільників з порушеннями інтелекту

Вивчення рівня сформованості вербальної і невербальної комунікації у дітей з порушеннями зору та інтелекту дає підстави стверджувати, що найбільша кількість дітей має низький рівень (78%). Середній рівень показала менша кількість дітей цієї категорії – 22%. Жодна дитина з порушеннями зору та інтелекту не досягла високого та достатнього рівнів сформованості вербальної і невербальної комунікації (рис. 2.19).



Рис. 2.19 Стан сформованості експресивного мовлення у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Порівняльна характеристика рівня сформованості вербальної і невербальної комунікації у старших дошкільників всіх категорій свідчить про те, що високий та достатній рівні мають переважно діти з порушеннями зору, натомість як низький рівень притаманний дітям з порушеннями зору та інтелекту (рис. 2.20).

Використання методу математичної статистики виявило статистично значущі розбіжності між всіма групами дітей, так у порівнянні груп дітей з порушеннями зору та дітей з порушеннями зору та інтелекту t-критерій Стюдента дорівнює 12,0106, груп дітей з порушеннями зору та дітей з порушеннями інтелекту t-критерій Стюдента дорівнює 6,1202, груп дітей з порушеннями зору та інтелекту та дітей з порушеннями інтелекту t-критерій Стюдента дорівнює 5,0376, що є статистично значущим ($p > 0,0005$).

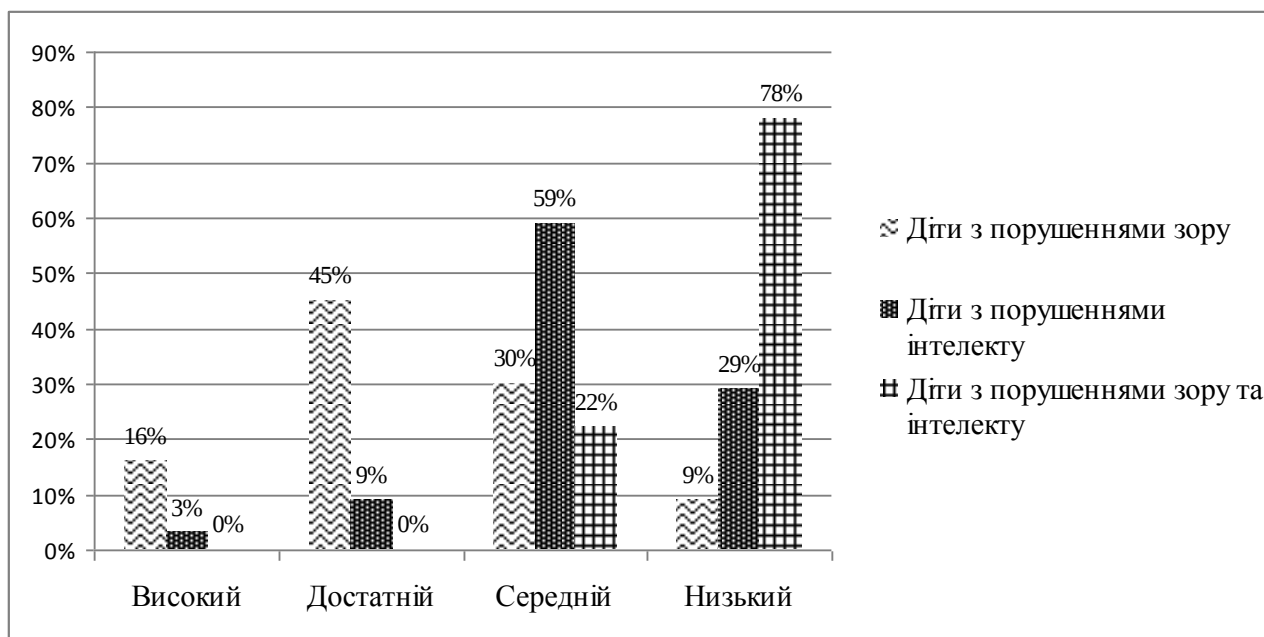


Рис. 2.20 Стан сформованості експресивного мовлення у старших дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень

Отже, дослідження сформованості комунікативного ядра старших дошкільників свідчить про те, що найменші показники за усіма методиками діагностичного комплексу показали діти з порушеннями зору та інтелекту. Так, для них характерна низька вмотивованість до комунікативної взаємодії, несформованість адекватного для старшого дошкільного віку рівня

усвідомлення емоцій, що свідчить про наявність переживань і внутрішнього конфлікту. Також діагностика імпресивного і експресивного мовлення свідчить про низький рівень сформованості даних типів комунікативної взаємодії, зокрема розуміння і відповідної реакції на комунікативну діяльність. Однак при вивченні рівня соціальної захищеності під час комунікативної діяльності, а саме наявності почуттів прийняття групою осіб з найближчого оточення, методика не показала значущої розбіжності між категоріями дітей, які досліджувались. Це свідчить про наявність потенціалу до комунікативної діяльності в межах найближчого оточення дитини, зокрема найбільшу групу складають батьки, що є адекватним для цього віку.

Усе це актуалізує необхідність створення спеціальних умов для активізації комунікативного ядра як важливого компонента комунікативного потенціалу старшого дошкільника з порушеннями зору та інтелекту. Адже комунікативне ядро виступає стратегічною силою процесу комунікації: мотивує дитину до неї, підштовхує до взаємодії в різних ситуаціях, зокрема під час комунікативної діяльності з однолітками, що актуально саме для старшого дошкільного віку.

2.2.2. Особливості сформованості комунікативної периферії

Дослідження другого компонента – комунікативної периферії, було здійснено за допомогою таких методик: діагностика соціального інтелекту «Картинки», «Емоційні обличчя», методика виявлення рівня комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Діагностика соціального інтелекту «Картинки» була спрямована на вивчення комунікативного розвитку старших дошкільників, їх міжособистісних відносин, діагностика орієнтації дитини в соціальній дійсності, діагностика соціального інтелекту.

Вивчення рівня комунікативного розвитку у дітей з порушеннями зору свідчить про те, що найбільша кількість дітей має середній рівень (62%). Високий рівень показали 25%. Низький рівень має найменша кількість дітей

цієї категорії (лише 13%) (рис. 2.21). Це свідчить про достатній рівень сформованості у дітей даної категорії міжособистісних відносин у колективі і вміння орієнтуватись у соціальній ситуації.



Рис. 2.21 Стан сформованості соціального інтелекту у старших дошкільників з порушеннями зору

Вивчення рівня комунікативного розвитку у дітей з порушеннями інтелекту дає підстави стверджувати, що найбільша кількість дітей має низький рівень (56%). Середній рівень показали 41%. Високий рівень має найменша кількість дітей цієї категорії (лише 3%) (рис. 2.22). Це свідчить про низький рівень комунікативного розвитку, наявність комунікативних бар'єрів у міжособистісній взаємодії, досить низький рівень соціальної позиції.



Рис. 2.22 Стан сформованості соціального інтелекту у старших дошкільників з порушеннями інтелекту

Вивчення рівня комунікативного розвитку у дітей з порушеннями зору та інтелекту дозволяє стверджувати, що найбільша кількість дітей має низький рівень (85%). Середній рівень показали 15%. Жодна дитина з порушеннями зору та інтелекту не досягла високого рівня комунікативного розвитку (рис. 2.23). Дані результати дають підстави стверджувати, що діти такої категорії не готові до комунікативної взаємодії, мають низький рівень соціального інтелекту.



Рис. 2.23 Стан сформованості соціального інтелекту у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту (у %)

Порівняльна характеристика рівня комунікативного розвитку у дітей всіх категорій свідчить про те, що високий та достатній рівень мають переважно діти з порушеннями зору, натомість низький рівень притаманний як дітям з порушеннями інтелекту, так і дітям з порушеннями зору та інтелекту (рис. 2.24).

Використання методу математичної статистики виявило статистично значущі розбіжності між всіма групами дітей, так у порівнянні груп дітей з порушеннями зору та дітей з порушеннями зору та інтелекту t -критерій Стьюдента дорівнює 9,1421, груп дітей з порушеннями зору та дітей з порушеннями інтелекту t -критерій Стьюдента дорівнює 4,0169, груп дітей з

порушеннями зору та інтелекту та дітей з порушеннями інтелекту t-критерій Стьюдента дорівнює 4,7504, що є статистично значущим ($p > 0,0005$).

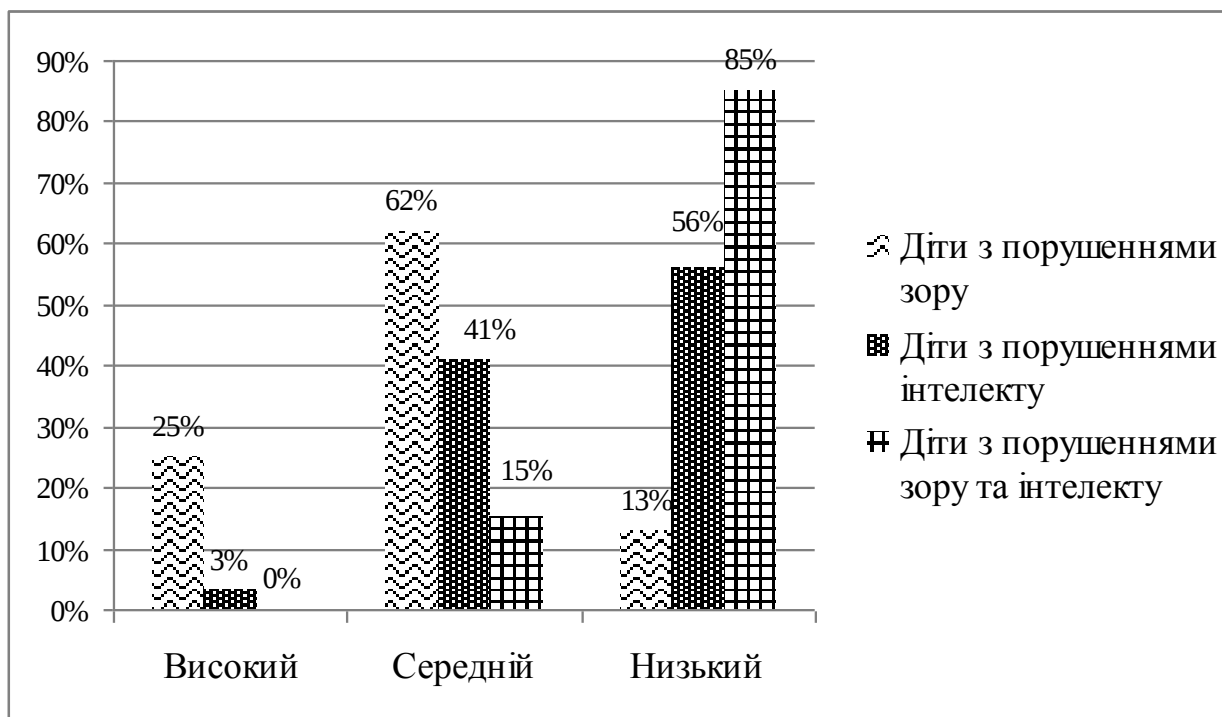


Рис. 2.24 Стан сформованості соціального інтелекту у старших дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень

Методика «Емоційні обличчя» була спрямована на оцінку можливості адекватних уявлень про емоційний стан людини, точності і якості цього впізнання, міжособистісних взаємин, у тому числі виявлення контрастних емоційних «зон» комунікативної взаємодії з дітьми або дорослими.

Вивчення можливості адекватних уявлень про емоційний стан людей у дітей з порушеннями зору показало, що найбільша кількість дітей має середній рівень (68%). Високий рівень показали 21%. Низький рівень має найменша кількість дітей цієї категорії (лише 11%) (рис. 2.25).



Рис. 2.25 Стан сформованості невербальної комунікації у старших дошкільників з порушеннями зору

Вивчення можливості адекватного пізнання емоційного стану у дітей з порушеннями інтелекту свідчить про те, що найбільша кількість дітей має низький рівень (50%). Середній рівень показали 47%. Високий рівень має найменша кількість дітей цієї категорії (лише 3%) (рис. 2.26).

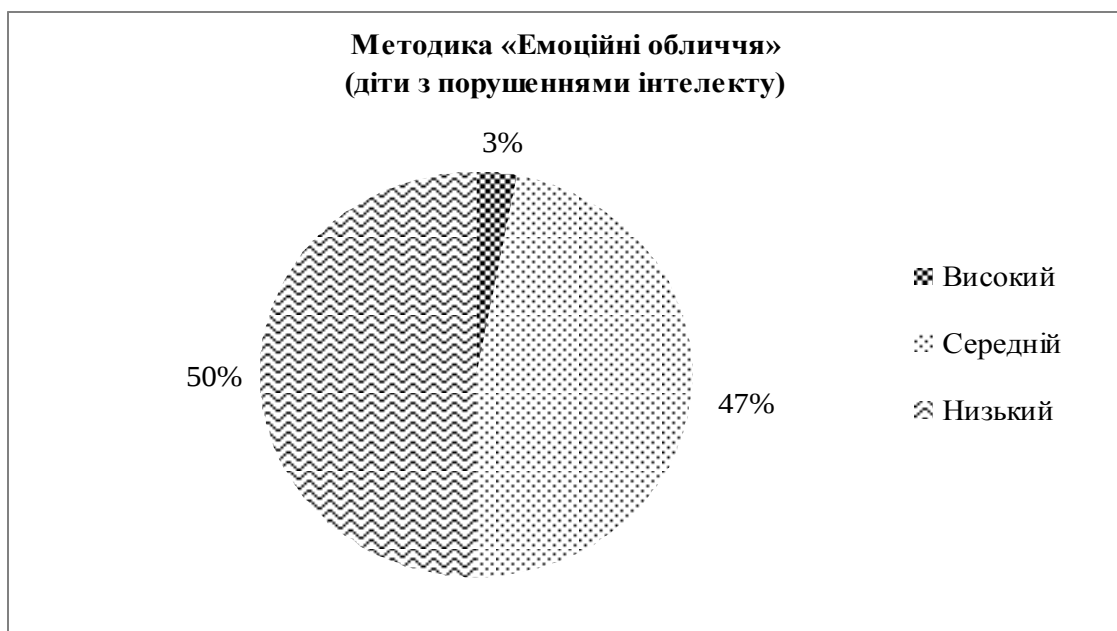


Рис. 2.26 Стан сформованості невербальної комунікації у старших дошкільників з порушеннями інтелекту

Вивчення можливості адекватного пізнання емоційного стану у дітей з порушеннями зору та інтелекту дає підстави стверджувати, що найбільша

кількість дітей має низький рівень (81%). Середній рівень показали 19%. Жодна дитина з порушеннями зору та інтелекту не досягла високого рівня комунікативної компетентності (рис. 2.27).

При роботі з методикою «Емоційні особи» оцінки емоційного стану у більшості дітей виникали великі труднощі, аж до повної неможливості впізнання емоційного вираження, навіть на рівні яскравих реалістичних зображень. Звертає на себе увагу фіксація на окремих деталях особи, найчастіше на зубах – там, де зуби видно, навіть при посмішці, сама особа оцінюється як зле.



Рис. 2.27 Стан сформованості невербальної комунікації у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Порівняльна характеристика можливості адекватного уявлення про емоційний стан людини у дітей всіх категорій показала, що високий та достатній рівні мають переважно діти з порушеннями зору, натомість низький рівень притаманний як дітям з порушеннями інтелекту, так і дітям з порушеннями зору та інтелекту (рис. 2.28).

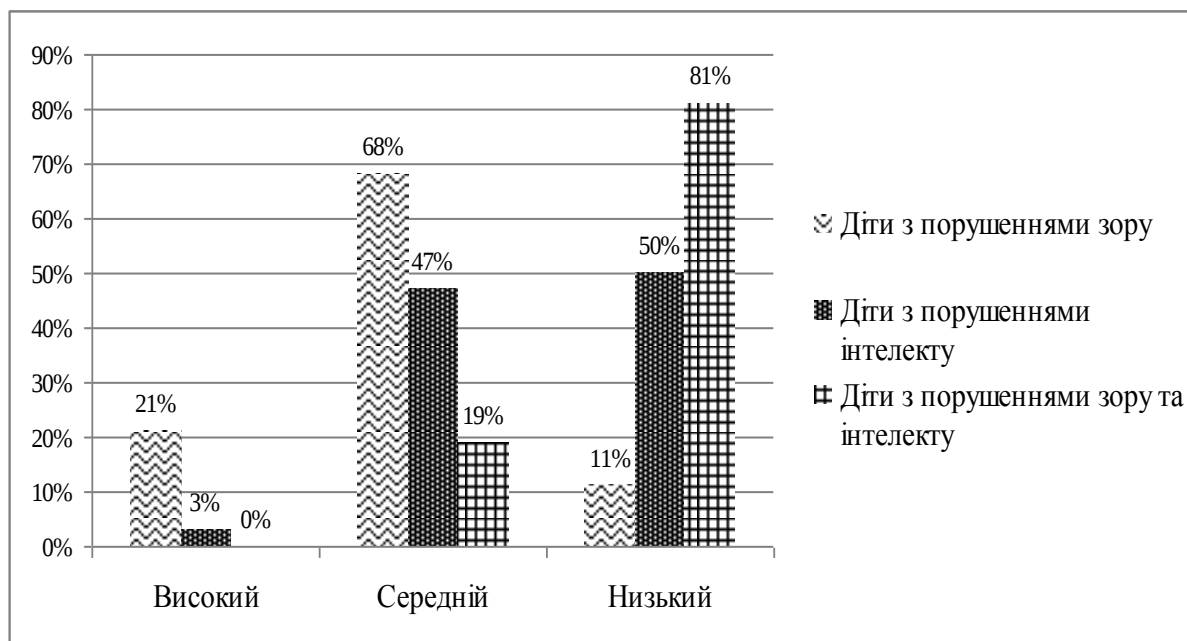


Рис. 2.28 Стан сформованості невербальної комунікації у старших дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень

Використання методу математичної статистики виявило статистично значущі розбіжності між всіма групами дітей, так у порівнянні груп дітей з порушеннями зору та дітей з порушеннями зору та інтелекту t -критерій Стьюдента дорівнює 10,7684, груп дітей з порушеннями зору та дітей з порушеннями інтелекту t -критерій Стьюдента дорівнює 5,5079, груп дітей з порушеннями зору та інтелекту та дітей з порушеннями інтелекту t -критерій Стьюдента дорівнює 3,8021, що є статистично значущим ($p > 0,0005$).

Дослідження рівня комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку було спрямовано на визначення актуального рівня комунікативної культури дошкільників, визначення потенціалу сім'ї, що в свою чергу дозволить використовувати можливості сімейного виховання для підвищення сформованості комунікативного потенціалу у дітей і педагогічної культури батьків у цілому.

Вивчення рівня комунікативної компетентності у дітей з порушеннями зору показало, що найбільша кількість дітей має достатній рівень (48%). Середній рівень показали 30%. Низький та високий рівні має однакова кількість дітей цієї категорії (по 11%) (рис. 2.29).



Рис. 2.29 Рівень комунікативної компетентності старших дошкільників з порушеннями зору

Вивчення рівня комунікативної компетентності у дітей з порушеннями інтелекту показало, що найбільша кількість дітей має низький рівень (53%). Середній рівень показали 38%. Достатній рівень має найменша кількість дітей цієї категорії (лише 9%). Жодна дитина з порушеннями інтелекту не досягла високого рівня комунікативної компетентності (рис. 2.30).

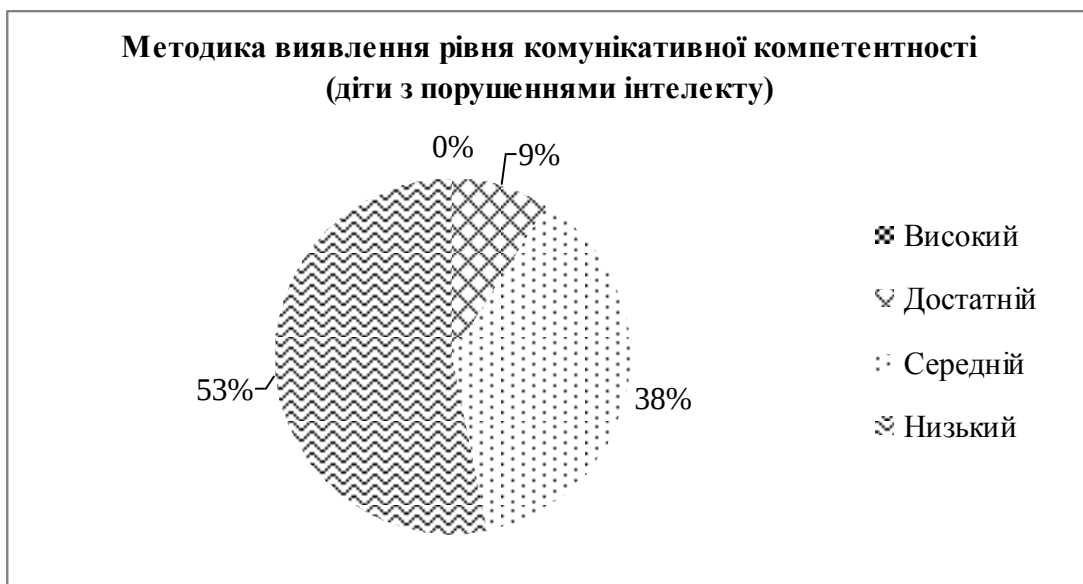


Рис. 2.30 Рівень комунікативної компетентності старших дошкільників з порушеннями інтелекту

Вивчення рівня комунікативної компетентності у дітей з порушеннями зору та інтелекту показало, що найбільша кількість дітей має низький рівень

(78%). Середній рівень показали 22%. Жодна дитина з порушеннями зору та інтелекту не досягла високого та достатнього рівнів комунікативної компетентності (рис. 2.31).



Рис. 2.31 Рівень комунікативної компетентності старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Порівняльна характеристика рівня комунікативної компетентності у дітей всіх категорій показала, що високий та достатній рівні мають переважно діти з порушеннями зору, натомість низький рівень притаманний як дітям з порушеннями інтелекту, так і дітям з порушеннями зору та інтелекту (рис. 2.32).

Використання методу математичної статистики виявило розбіжність у групах між дітьми з порушеннями зору і дітьми з порушеннями зору та інтелекту значущою ($t \approx 12,112$, $p > 0,0005$) та у групах між дітьми з порушеннями інтелекту та дітьми з порушеннями зору та інтелекту не є статистично значущою ($t \approx 7,8807$, $p > 0,0005$). Менш значуща розбіжність у групах між дітьми з порушеннями зору та дітьми з порушеннями інтелекту ($t \approx 3,3722$, $p > 0,001$).

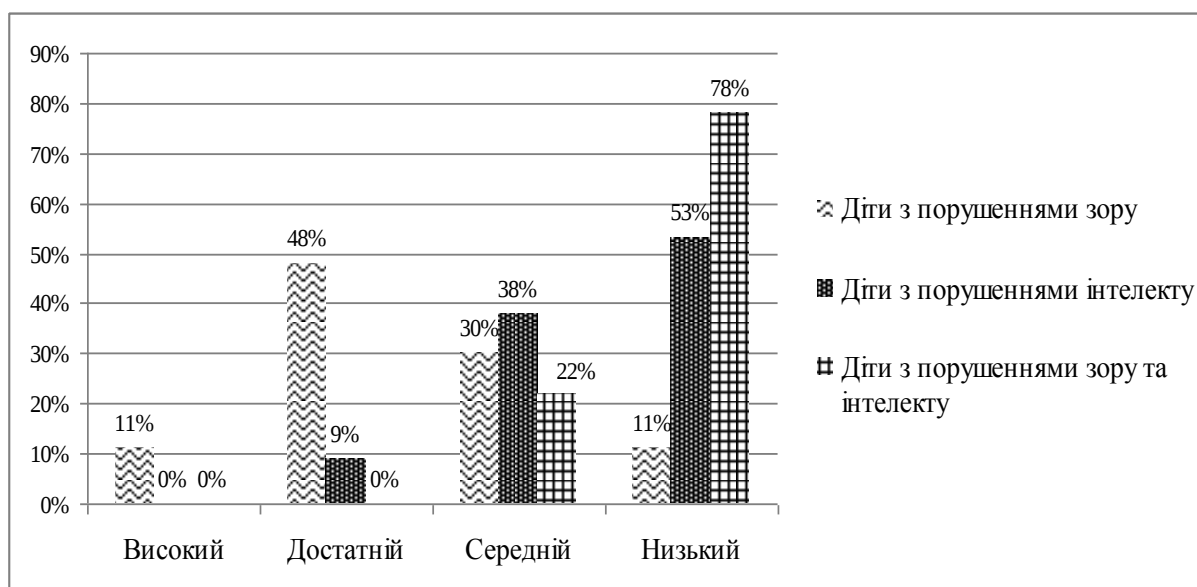


Рис. 2.32 Рівень комунікативної компетентності старших дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень

Отже, діагностичний комплекс, який був спрямований на визначення особливостей сформованості комунікативної периферії, свідчить про те, що у дітей з порушеннями зору та інтелекту досить низький, а відносно комунікативного потенціалу – початковий рівень сформованості комунікативних навичок, які виступають інструментарієм реалізації комунікативної взаємодії.

2.3. Рівні сформованості комунікативного потенціалу особистості старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Надалі відбувалась статистична обробка та узагальнення отриманих емпіричних даних, а виявлені за кожною окремою методикою діагностичного комплексу рівні об'єднувалися в загальний рівень сформованості комунікативного потенціалу.

За еталонні критерії оцінювання рівнів сформованості комунікативного потенціалу у дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень було взято наступні:

Високий рівень сформованості комунікативного потенціалу старшого дошкільника характеризується високою спрямованістю на соціальну взаємодію. Дитина легко контактує з дорослим або однолітком, налаштована на співпрацю і спільну гру, виявляє стійкість комунікативної поведінки в різних ситуаціях, легко адаптується в нових умовах, успішно співпрацює в колективній діяльності, активно виконує як лідерські, так і пасивні ролі; розуміє значення вербальних понять, якими позначається емоційний стан; описує мімічно-експресивні прояви емоцій, пояснює їх причинно-наслідкову дію, називає декілька вербальних еталонів характеристик емоційних станів; впізнає, розуміє та називає стан зображеного персонажа чи особи; точно впізнає і називає показаний жест, знає його функціональне призначення; самостійно адекватно відтворює заданий емоційний стан, його основні мімічні прояви – зміни частин обличчя; знаходить вихід з конфліктної ситуації, долає комунікативні бар'єри, поступаючись чи наполягаючи на своєму, приймає та адекватно виконує правила гри; виявляє турботливе ставлення, емпатію до інших, не виявляє підвищеного занепокоєння, тривожності і страху в незвичній ситуації чи обстановці. Характерна занижена вразливість і агресивність. Переважає гарний настрій.

Достатній рівень характеризується невираженою спрямованістю на соціальну взаємодію. Діти насторожено контактують з оточуючими, не виявляючи зацікавленість у спільній діяльності. Але вони відповідають на комунікацію і можуть співвідносити свої дії, думки, установки з потребами співрозмовника, хоча недостатньо ініціативні під час комунікації з однолітками та дорослими; загалом розуміють значення понять емоційних станів, але можуть помилятися; у вербальному описі називають саме поняття чи добирають синоніми до нього; впізнають емоційний стан співрозмовника на фото, малюнку, але неточно називають його характеристики; частково відтворюють емоційний стан, припускаються помилок у зображенні певних змінюваних частин обличчя (мімічних проявів), мімічно-жестові рухи нечіткі, невиразні, без вербального пояснення їх важко зрозуміти; мають невисокий

соціометричний статус у групі; у сюжетно-рольовій грі обирають пасивні ролі; афективні прояви регулюються ситуативно. Такі діти недостатньо стійкі у стресових ситуаціях, дещо нетерпимі до дискомфорту, що виявляється у тривожності, руховій активності, емоційній напрузі, занепокоєнні.

Середній рівень не виявляє ініціативи під час комунікативної діяльності, уникає взаємодії з однолітками та дорослими, має низький соціометричний статус у групі; вербальні еталони позначення емоційних станів називаються неточно, причинно-наслідкові дії неадекватні; невірно називає більшість емоційних станів співрозмовника, зображених на піктограмі, малюнку, фото; низький рівень самоконтролю в діях, поведінці та емоціях, конфліктність, агресивність.

Досвід роботи з дітьми з порушеннями зору та інтелекту дошкільного віку дав змогу передбачити початковий рівень розвитку комунікативних навичок, тобто відсутність будь-яких адекватних навичок використання засобів комунікації у цієї категорії дітей.

Початковий рівень характеризується низькою спрямованістю на соціальну взаємодію або її відсутністю. Діти неохоче або зовсім не вступають в контакт з оточуючими, їх важко зацікавити і залучити до спільної діяльності або гри. Хоча присутня реакція на звернення співрозмовника, коментування та повідомлення на побутовому рівні. Вербальні еталони, позначення емоційних станів не називає, дає відповідь «не знаю»; не впізнає, не називає емоційний стан співрозмовника, зображений на піктограмі, малюнку, фото; не впізнає, не називає продемонстрований чи зображений на малюнку жест; обличчя дитини амімічне. Вони не стійкі в умовах стресових ситуацій, нетерпимі до дискомфорту. Такі діти схильні до замкнутості, емоційної нестабільності. Характерна підвищена вразливість і агресивність.

Визначення рівнів сформованості комунікативного потенціалу у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору, інтелекту та при порушеннях зору й інтелекту свідчить про те, що переважна більшість дітей з порушеннями зору та інтелекту має початковий рівень (79,3%). Жодна дитина з порушеннями

зору та інтелекту не досягла високого рівня. Незначна кількість даної категорії дітей показала середній і достатній рівні сформованості комунікативного потенціалу (рис. 2.33).



Рис. 2.33 Рівень сформованості комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень (у %)

Отже, дані експериментальної роботи свідчать про те, що старші дошкільники із зоровим та інтелектуальним порушеннями мають різний розподіл за рівнями сформованості компонентів комунікативного потенціалу. В ході діагностичної процедури більшість дошкільників з порушеннями інтелекту, а особливо з порушеннями і зору, й інтелекту, показали низький рівень сформованості компонентів комунікативного потенціалу. Особливо вразили результати сформованості комунікативної периферії, а саме зовнішнього компонента, який є інструментарієм реалізації будь-якої комунікативної діяльності. Жодна дитина старшого дошкільного віку не показала достатнього і високого рівня комунікативної компетентності, найбільша ж кількість дітей даної категорії мають низький і навіть нульовий рівень комунікативної компетентності.

Результати дослідження доводять, що старші дошкільники з порушеннями зору та інтелекту переважно виявилися неспроможними адекватно вступати в комунікативну діяльність, пізнавати та розуміти іншу

людину, оскільки компоненти комунікативного потенціалу у них є недостатньо сформованими. Водночас, особливості психічного розвитку та порушень зорового аналізатора свідчать про своєрідність формування сприймання, зорової уяви, мотивації, позитивного ставлення до людей, які є необхідними для успішності комунікативного процесу. Основними причинами недорозвинення комунікативних складових потенціалу слід вважати порушення зорових функцій, затримку формування мотивів комунікації, низький рівень розвитку інтелектуальних здібностей. Це призводить до ускладнень процесу формування комунікативної компетентності дитини, яка закономірно виникає і актуалізується на наступному віковому етапі розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Відтак, процес формування комунікативного потенціалу залежить від сформованості його компонентів. Недостатній розвиток хоча б одного з них спричиняє ситуації утрудненої комунікації або відсутність її. Тому важливим способом подолання комунікативних проблем, які були виявлені діагностичним комплексом, є розробка технології формування комунікативного потенціалу. Вона дозволить активізувати наявні і сформувати потрібні комунікативні здібності (комунікативне ядро) у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту і на їх основі сформувати вже необхідні комунікативні навички, які дадуть можливість реалізувати їм свій комунікативний потенціал у новому комунікативному просторі. А це є запорукою успішної адаптації в соціумі.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Результати констатувального дослідження стану сформованості комунікативного потенціалу особистості старших дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при їх поєднанні дозволяють зробити такі висновки.

1. Визначено коло основних проблем діагностики стану сформованості комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту: відсутність комплексної методики дослідження комунікативного потенціалу; обмежена кількість методик дослідження,

спрямованих на дослідження окремих компонентів комунікативного потенціалу у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту; відсутність у спеціальній педагогіці і психології досліджень стану сформованості комунікативного потенціалу у дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.

2. Визначено аспекти діагностики, які необхідно враховувати під час розроблення методики та організації процедури дослідження стану сформованості комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту: вимоги до діагностики дітей з порушеннями зору; вимоги до діагностики дітей з порушеннями інтелекту; теоретико-методологічні засади побудови дослідження, що обумовлені запропонованою нами структурною моделлю комунікативного потенціалу особистості.

3. Розроблено діагностичний комплекс визначення стану сформованості комунікативного потенціалу у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, який складається із 7 методик і охоплює дослідження двох його компонентів: комунікативного ядра і комунікативної периферії.

4. За допомогою розробленого діагностичного комплексу визначено особливості стану сформованості компонентів комунікативного потенціалу старших дошкільників із порушеннями зору, що полягають у недостатній сформованості комунікативного ядра й характеризуються низькою мотивацією до комунікативної діяльності, наявністю тенденцій до інфантильності в емоційному розвитку та несформованістю адекватного для старшого дошкільного віку усвідомлення емоцій. Встановлено, що у дітей даної категорії присутня наявність суперечливих переживань та внутрішнього конфлікту, що є перешкодою для встановлення процесу комунікації. Порівняльна характеристика мотиваційно-потребових переваг і типології домінуючих бажань у дітей всіх категорій свідчить про те, що бажання комунікативного типу, тобто встановлювати взаємини з оточуючими та пізнавального типу, потреба задовольнити когнітивні потреби є найбільш значущими для дітей з

порушеннями зору, натомість діти з порушеннями зору та інтелекту не приділяють цьому аспекту жодної уваги. Вагомою причиною порушень у формуванні комунікативного ядра є також низький рівень сформованості усного мовлення та недостатнє володіння вербальною і невербальною комунікацією.

Діагностичний комплекс дав змогу також визначити своєрідність сформованості комунікативних навичок, що репрезентують другий компонент – комунікативну периферію. Так, порівняльна характеристика можливості адекватного уявлення про емоційний стан людини у дітей всіх категорій демонструє, що високий та достатній рівень мають переважно діти з порушеннями зору, натомість низький рівень притаманний як дітям з порушеннями інтелекту, так і дітям з порушеннями зору та інтелекту. Це свідчить про низький рівень сформованості комунікативних навичок, що виступають провідним інструментарієм імплементації комунікативного акту і, відповідно, наявністю комунікативних бар'єрів у міжособистісній взаємодії, досить низьким рівнем соціальної позиції, що й засвідчили результати проведеної діагностики.

5. Визначено рівні сформованості комунікативного потенціалу: високий, достатній, середній і початковий на основі аналізу стану сформованості компонентів комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Результати діагностики свідчать про те, що більшість дітей з порушеннями зору та інтелекту має початковий рівень. Жодна дитина з порушеннями зору та інтелекту не досягла високого рівня. Незначна кількість даної категорії дітей показала середній і достатній рівні сформованості комунікативного потенціалу.

6. З'ясовано, що у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту становлення та розвиток компонентів комунікативного потенціалу відбувається специфічно та із затримкою внаслідок своєрідності розвитку зорового аналізатора та психічних процесів. Через це такі діти не можуть адекватно сприймати, пізнавати та розуміти партнера по комунікації. Тобто

першопричиною несформованості компонентів комунікативного потенціалу є обмеження надходження візуальної інформації та її подальша інтелектуальна обробка.

7. Зважаючи на результати дослідження, окреслено необхідність змін цілеспрямованого формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу з опорою на потенційні можливості та максимальне використання їх в процесі комунікації, у тому числі через зміну акцентів у педагогічній діяльності спеціалістів та батьків, що працюють та виховують старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.

Це дає підстави зробити висновок про необхідність цілеспрямованої роботи по формуванню комунікативних навичок як складової комунікативного потенціалу особистості.

Матеріали другого розділу висвітлені у статтях автора [15; 27].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

3.1. Педагогічна технологія формування комунікативних навичок в структурі комунікативного потенціалу у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив, що для активного входження у світ дитині необхідно включитись в комунікативну діяльність. Ця діяльність забезпечується сформованістю комунікативного потенціалу особистості, позаяк його перший компонент (комунікативне ядро) визначає стратегію комунікації, а другий (комунікативна периферія) – зумовлює тактику комунікативної взаємодії. Сформованість компонентів комунікативного потенціалу особистості забезпечує встановлення комунікативних зв'язків та підтримку контактів, що в кінцевому підсумку визначає успішність комунікації. Відповідно несформованість будь-якого компонента призводить до ускладнень процесу комунікації.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що існуючі на сьогодні шляхи розвитку комунікативної діяльності старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту не забезпечують, на жаль, достатнього рівня розвитку комунікації. Це свідчить про необхідність розробки науково обгрунтованих інноваційних педагогічних засобів, що забезпечать як розвиток комунікативного потенціалу дітей даної категорії, так і їхню успішну соціальну взаємодію та адаптацію до умов соціуму.

У процесі проведення педагогічної роботи по формуванню комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту потрібно враховувати також такі умови:

1) врахування особистісних інтересів та потреб дитини. Зокрема несформованість комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та

інтелекту багато в чому пов'язана з відсутністю або недостатністю у них внутрішньої комунікативної мотивації. У зв'язку з цим виникала необхідність зовнішнього стимулювання комунікативної активності. Це забезпечувалось шляхом включення в педагогічний процес предметів, різних видів діяльності, які цікаві для дитини. Досить ефективним було використання в процесі роботи підказок як вербальних, так і невербальних. Для дітей даної категорії це суттєва допомога, так як вони часто не знають, як звернути на себе увагу, попросити про допомогу, відмовити і т.д.;

2) підкріплення комунікативних висловлювань, навіть незначних комунікативних спроб, призводить до посилення мотивації;

3) використання повсякденних ситуацій, які виникали кожного дня;

4) максимальна реалізація в корекційній роботі педагога з дітьми з порушеннями зору та інтелекту вікових можливостей та резервів з опорою на збережені аналізатори, сенситивність вікового періоду та зону найближчого розвитку;

5) адаптація комунікативного простору для продуктивної комунікації, взаємодії дитини та дорослого, дитини та однолітків.

Отже, актуальними в межах нашого дослідження є педагогічні інновації. Це сукупність нових професійних дій педагогів, які спрямовуються на розв'язання актуальних проблем навчально-виховного процесу з позиції особистісно-орієнтованої освіти (І. Дичківська, А. Колупаєва, О. Таранченко, М. Чепіль та ін.). Аналіз теоретичних джерел дав змогу визначити, що основними напрямками інноваційних педагогічних перетворень є педагогічна теорія, педагогічна система, навчальні заклади, власне педагог. З огляду на це, вважаємо за доцільне застосування технологічного підходу для підвищення ефективності формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу.

Основна ідея технологізації в освіті полягає у перетворенні педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямований процес діяльності всіх його суб'єктів. На думку українських вчених (А. Алексюк, П. Воловик, Н. Дудник,

С. Сисоєва, М. Чепіль) технологізація як неухильне дотримання змісту і послідовності етапів упровадження нововведень є ознакою сучасних інноваційних процесів в освітній сфері. У цьому контексті, переживаючи період переосмислення і відмови від усталених стереотипів, педагогічна наука і практика прагнуть оптимізувати навчальний процес у різних типах освітніх установ, у тому числі через запровадження освітніх і педагогічних технологій. У межах педагогічної теорії та практики проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях Г. Еллінгтона, І. Зязюна, М. Кларка, П. Мітчелла, А. Нісімчука, О. Падалки, Г. Селевко, Р. Томас та інші. Сучасні навчальні заклади часто вдаються до використання педагогічних технологій у процесі навчання як до окремого інструментарію формування загальних знань, умінь, навичок [264].

Традиційно науковці визначають два напрями в тлумаченні поняття «педагогічна технологія»: педагогічна технологія як використання технічних засобів і засобів програмованого навчання, педагогічна технологія як засіб підвищення організації навчального процесу, як засіб подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки. Значно ширшим у цьому контексті є поняття «освітня технологія», оскільки освіта охоплює різноманітні аспекти, у тому числі соціальні, політичні, культурологічні тощо (Л. Буркова, Г. Селевка). Як зазначає Т. Назарова, освітня технологія передбачає загальну стратегію розвитку єдиного в межах країни освітнього простору, а педагогічні технології є її складовими й охоплюють технології навчання, виховання та управління [264].

Попри різні підходи щодо поняття «технологія», спільними елементами визначень є системність, інтегративність, відповідність конкретній меті. Так, у педагогіці технологія витлумачена як педагогічна система (В. Беспалько, С. Сисоєва); як наукове й точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх, мистецтво педагога (М. Єфименко, І. Прокопенко та ін.); як раціональний спосіб досягнення свідомо визначеної освітньої мети (І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський та ін.); педагогічна діяльність (І. Зязюн, А. Нісімчук); системно-

діяльнісний підхід до освітнього процесу (Г. Еллінгтон, П. Мітчелл, О. Пехота); засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу (Л. Ярошенко та ін.); як системний метод створення, застосування і визначення процесів викладання і засвоєння знань з урахуванням ресурсів, у тому числі людських, і їхньої взаємодії.

Отже, педагогічна технологія – це процес, що включає в себе всі аспекти освіти й має певні структурні компоненти:

- концептуальна основа (короткий опис ідей, гіпотез, принципів, які сприяють розумінню, трактовці побудови вияву керівних ідей певної педагогічної технології);

- змістова частина навчання і виховання, розвитку дітей (цілі – загальні й конкретні; зміст навчального, виховного, розвивального матеріалу);

- процесуальна частина – технологічний процес (організація навчально-виховного процесу; методи і форми навчально-виховної діяльності дітей; методи і форми роботи педагога; діяльність педагога у сфері керування педагогічним процесом; діагностика педагогічного процесу) [264].

Зважаючи на це, ми розробили власну педагогічну технологію формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу, яка має свою чітку структуру й складається з таких компонентів:

- модель формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу;

- алгоритм формування комунікативного потенціалу у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту;

- корекційно-розвивальна програма формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу;

- методичні рекомендації для батьків щодо підвищення ефективності формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту.

Розроблена педагогічна технологія відповідає критеріям технологічності, що визначають наступні особливості технологізації забезпечення ефективного

формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу особистості старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. По-перше, поділ на внутрішні взаємопов'язані модулі і блоки забезпечує оптимальну або близьку до оптимальної динаміку розвитку процесу комунікативної діяльності; по-друге, координування й поетапне виконання дій та операцій, спрямованих на досягнення необхідного результату; послідовність дій базується на логіці функціонування й розвитку визначеного процесу (послідовність дій базується на логіці функціонування розробленої моделі формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу; по-третє, однозначність виконання наявних у технології процедур і операцій, що є неодмінною і вирішальною умовою досягнення результатів у відповідності з визначеними для цього нормами й нормативами.

Розробка й створення моделі є дієвим засобом, що дозволяє перевірити істинність і повноту теоретичних уявлень стосовно формування комунікативних навичок, а також дозволяє розкрити зміст роботи зі старшими дошкільниками, які мають порушення зору та інтелекту, і позначити шляхи його практичної реалізації.

Модель (у широкому розумінні) – спрощений уявний або знаковий образ якого-небудь об'єкта або системи об'єктів, застосовуваний як їх «заступник» чи засіб оперування [217].

Модель призначена для відображення суті процесу формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу, його цілей і способів здійснення.

Враховуючи специфічні, індивідуальні й вікові особливості старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, у модель нами були включені такі складові: теоретична, процесуальна, технологічна, результативна (рис. 3.1).

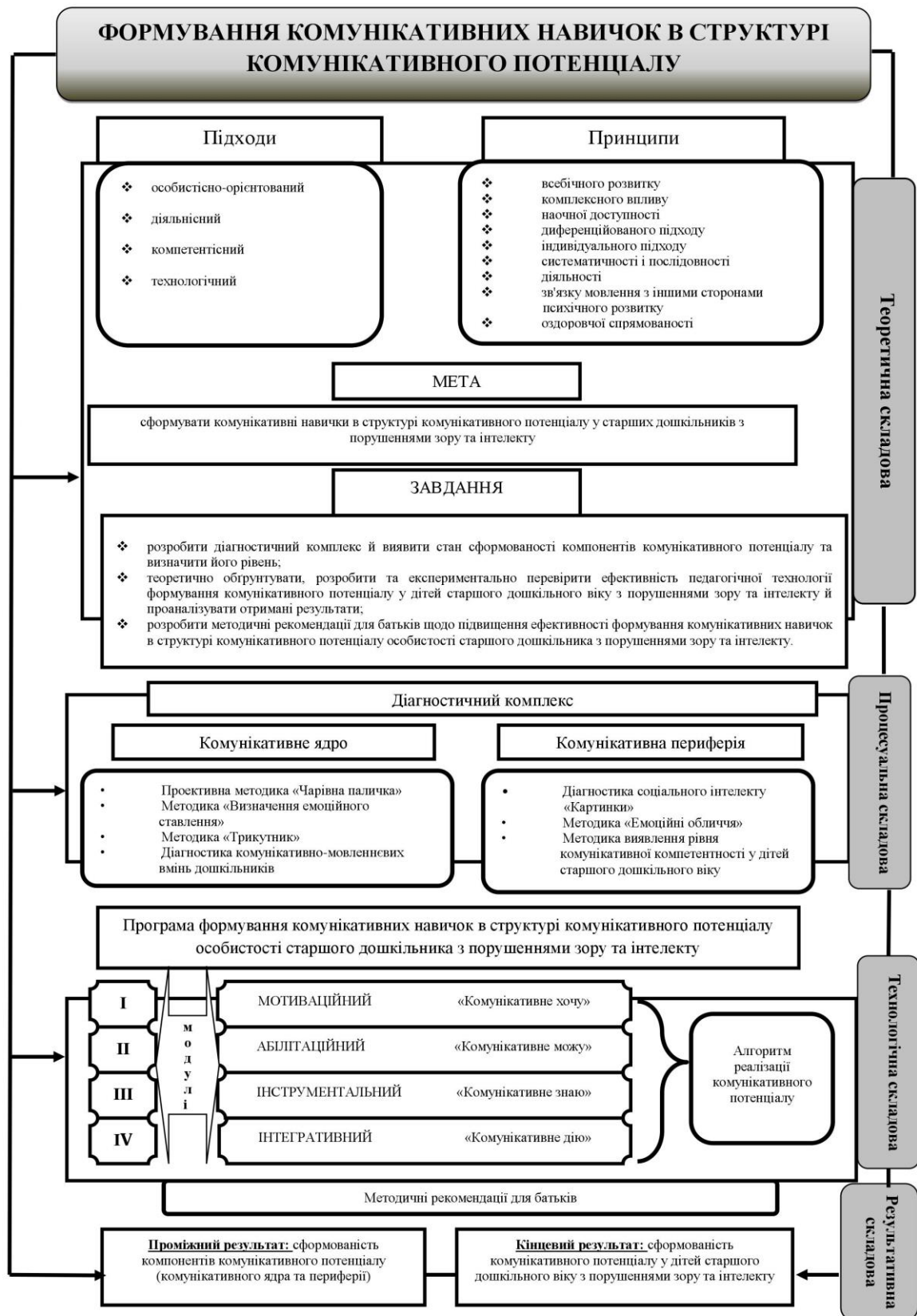


Рис. 3.1 Модель формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Теоретична складова моделі включає аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, визначення мети та завдань, а також основні наукові підходи та принципи формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.

Зокрема, ми спирались на наступні принципи:

1. *Принцип всебічного розвитку* створює умови психічного розвитку дитини з порушеннями зору та інтелекту. Адже процес формування комунікативних навичок повинен бути побудований так, щоб можна було закономірно керувати темпами і змістом розвитку дітей даної категорії та забезпечувати виявлення і реалізацію індивідуальності кожної дитини. Для цього процес має бути організований так, щоб кожна дитина з порушеннями зору та інтелекту мала можливість випробувати набуті комунікативні навички у різних видах діяльності.

2. *Принцип комплексного впливу* передбачає участь, взаємодію та співробітництво в процесі педагогічної корекції всіх спеціалістів, які працюють з дитиною, та її батьків. Саме залучення максимальної кількості учасників дозволить в значній мірі долати труднощі, які виникають в процесі взаємодії дитини з порушеннями зору та інтелекту з соціумом, полегшить перенос сформованих комунікативних навичок в умови повсякденного життя та закріпить їх. Вплив же на дитину повинен бути узгоджений та синхронізований шляхом тісної взаємодії та співробітництва батьків та близьких дитини, дефектолога, вихователів, логопеда, психолога тощо.

3. *Принцип наочної доступності*, який залежить від особливостей розвитку дитини, стану зорових функцій та рівня інтелектуального розвитку. Він розкривається в необхідності використання додаткової візуальної підтримки, особливо на перших етапах він допомагає при формуванні у дітей з порушеннями зору та інтелекту комунікативних навичок. У даної категорії дітей не тільки обмежений сенсорний канал сприйняття інформації, а й порушений процес її обробки, тому для подолання такої проблеми можна

використовувати іншу додаткову візуальну підтримку: комунікативні книжки, різні предмети, картинки, піктограми та інші засоби альтернативної комунікації.

4. *Принцип диференційованого підходу* вказує на необхідність підбору методів, прийомів і форм організації педагогічної корекції в залежності від рівня сформованості комунікативних навичок дітей з порушеннями зору та інтелекту. Для дотримання даного принципу необхідно знати рівень сформованості комунікативних навичок. Для дітей різного рівня зміст корекційної роботи має відрізнятись.

5. *Принцип індивідуалізації (індивідуального підходу)* передбачає врахування індивідуальних особливостей, потреб та інтересів дитини з порушеннями зору та інтелекту, віку дитини, особливостей взаємовідносин, рівня стану загального розвитку дитини, спрямованого на формування їх комунікативних навичок. Зокрема в залежності від рівня мовленнєвого, когнітивного та пізнавального розвитку, зорових, імітаційних, моторних навичок, особливостей сприйняття дитини з порушеннями зору та інтелекту здійснюється відбір комунікативної системи, з допомогою якої відбувається формування комунікативних навичок. Отже, процес формування комунікативних навичок повинен бути організований так, щоб він проводився в зоні найближчого розвитку дитини, опираючись при цьому на досягнутий рівень актуального розвитку комунікації.

6. *Принцип систематичності та послідовності* передбачає неперервність, регулярність, плановірність процесу, в якому реалізуються задачі корекційно-розвивальної роботи по формуванню комунікативних навичок. Процес корекційної роботи повинен бути упорядкованим та послідовним. Спочатку на основі базових комунікативних навичок формуються прості, а вже потім більш складні.

7. *Принцип діяльності* передбачає отримання знань і формування комунікативних навичок не в готовому вигляді, а створення ситуацій, які мотивують до пошуку засобів комунікативної взаємодії. Повноцінний

психічний розвиток дитини можливий лише при умові виконання дітьми тих специфічних перетворень, завдяки яким у їх власній діяльності моделюються і відтворюються внутрішні властивості об'єкта. Комунікативний процес повинен бути організований так, щоб забезпечити дитині з порушеннями зору та інтелекту положення суб'єкта діяльності відповідного соціально орієнтованого колективу, який визначає його основні комунікативні і соціальні потреби. Комунікативна взаємодія повинна бути організована у відповідності із вимогами оптимальної інтеріоризації соціального досвіду.

8. *Принцип зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку* дитини розкриває залежність формування мовлення, зокрема комунікативних навичок, зі станом інших психічних процесів. Даний принцип передбачає необхідність виявлення і вплив на ті чинники, які прямо чи опосередковано перешкоджають ефективному розвитку комунікативних навичок. Так, порушення зорового аналізатора спричиняє обмеження доступу візуальної інформації в повному обсязі, а порушення інтелектуальної сфери спричиняє утруднення обробки отриманої інформації. Відповідно все це перешкоджає формуванню комунікативних навичок. Тому необхідно комплексно впливати на всі порушені сторони розвитку, що позитивно впливатиме на формування комунікативних навичок.

9. *Принцип оздоровчої спрямованості* забезпечує оптимізацію рухової активності дітей, укріплення психічного здоров'я, відновлення фізіологічних та психічних функцій організму.

Процесуальна складова моделі передбачає розробку діагностичного комплексу виявлення стану сформованості компонентів комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, який представлений в розділі 2.

Наступною складовою моделі є **технологічна**, яка включає розробку алгоритму формування комунікативних навичок та обґрунтування програми формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу особистості дошкільника з порушеннями зору та інтелекту. Також на цьому

етапі відбувається експериментальна апробація даної програми. Особистість і особливості діяльності педагогів та батьків у формуванні комунікативних навичок значною мірою визначають ефективність цього процесу. Тому були розроблені рекомендації для батьків з даного напрямку.

Замість окремих заходів педагогічна технологія пропонує алгоритм формування комунікативного потенціалу, що визначає зміст й відповідні види діяльності педагогів у кожному модулі (мотиваційний, абілітаційний, інструментальний, інтегративний) (рис. 3.2).

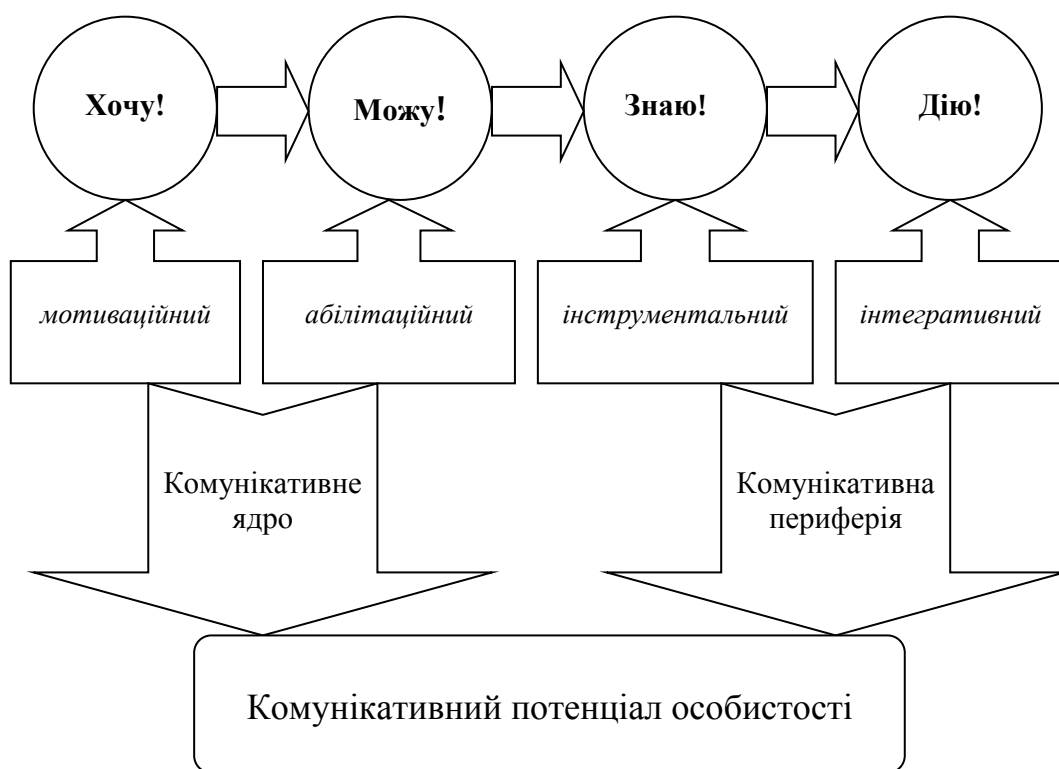


Рис. 3.2 Алгоритм формування комунікативного потенціалу особистості дитини з порушеннями зору та інтелекту

Технологія має позбавити педагогічну діяльність педагогів від формалізму під час роботи – шаблонного ставлення до дітей даної ктегорії як об'єктів педагогічної діяльності, однобічності й неефективності педагогічних дій під час оцінювання їх досягнень, планування й практичного втілення комплексу педагогічних впливів для забезпечення виявлених потреб. Водночас,

це надасть можливість створити умови для активізації, стимулювання і заохочення педагогів.

Завершальною складовою моделі виступає **результативна складова**, яка передбачає проміжний аналіз сформованості компонентів і оцінку кінцевого результату педагогічної технології – сформованості комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.

Засобом реалізації основних засад педагогічної технології формування комунікативного потенціалу виступала розроблена й експериментально апробована корекційно-розвивальна програма, що базувалась на методологічних підходах, які подані в моделі формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу особистості.

Наріжним каменем програми стали фундаментальні положення загальної вікової психології та педагогіки, перш за все ідеї Л. Виготського про суспільно-історичну природу людської психіки, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна – про діяльнісний підхід у формуванні вікових новоутворень, Д. Ельконіна – про провідні типи діяльності; компетентісний підхід у сучасній освіті (І. Зарубінська, А. Зимня, О. Кононко, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, І. Рогальська, А. Хуторський та ін.); особистісно-орієнтований підхід (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, С. Кульневич, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.).

Програма враховувала вікові та індивідуальні особливості старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Мета програми передбачала покомпонентне формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.

Відповідно до мети були сформульовані такі завдання корекційно-розвивальної програми:

- створити комфортні умови для роботи в групі (підібрати зручний для дитини тип комунікативної взаємодії, допомогти адаптуватись та розширити можливості встановлення контакту в різних ситуаціях взаємодії);

- активізувати комунікативне ядро комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, що детермінує комунікативну діяльність (цілі, мотиви, здібності, попередній досвід та ін.);
- сформувати комунікативну периферію комунікативного потенціалу старшого дошкільника з порушеннями зору та інтелекту, а саме комунікативні навички, які дадуть поштовх до розвитку і формування комунікативної компетентності даної категорії дітей.

Ще раз зазначимо, що цю програму ми розробили з урахуванням структури комунікативного потенціалу особистості та з позицій особистісно-орієнтованого, діяльнісного і компетентісного підходів, які забезпечують можливість навчитися взаємодії з іншими людьми, вирішувати життєві проблеми. Адже володіння комунікативними навичками сприяє реалізації суспільно значущої функції як дошкільного, так і шкільного навчання, а саме формування у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту здатності активно спілкуватись у процесі самостійної діяльності, що має важливе значення для їх подальшої соціалізації.

Методичною основою для розробки програми формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту та побудови корекційно-розвивальної роботи стали також праці дослідників (І. Дубровіної, Г. Бурменської, О. Карабанової, О. Лідерс та ін.). За умови, коли вікові та індивідуальні можливості своєчасно не реалізуються, не створюється основа для формування необхідних вікових новоутворень та індивідуальних особливостей дітей, що знаходяться на відповідному етапі онтогенезу, у дітей із порушеннями зору та інтелекту виникають труднощі особистісного та адаптаційного характеру. Саме тому постає необхідність у корекційному впливі на особистісний розвиток дітей із зоровими й інтелектуальними порушеннями.

Таким чином, програма має допомогти старшим дошкільникам з порушеннями зору та інтелекту активізувати комунікативні сили і сформувати комунікативні навички, які допоможуть долати комунікативні бар'єри,

забезпечать ефективну та цілеспрямовану міжособистісну взаємодію на основі адекватного вибору й використання засобів комунікацій, а також підвищують ефективність формування міжособистісної злагоди серед дітей.

Формування компонентів комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту – надзвичайно складний процес, під час якого формуються необхідні для їх особистісного розвитку навички, які дозволяють їм вступати і підтримувати комунікативний акт. Тому формування відбувалось поступово, з відпрацюванням певних навичок під час взаємодії з різними комунікантами. Спочатку формування комунікативних навичок відбувалось у процесі взаємодії спеціаліста і дитини під час індивідуальної роботи, де дитина вчилась використовувати запропонований вид комунікації з опорою на зразок дорослого. Потім, керуючись підказкою педагога, підбирала потрібний зміст і адекватну ситуацію для закріплення комунікативної навички разом з іншими педагогами та батьками. Надалі відбувався процес удосконалення комунікативних навичок в малих групах однолітків, а згодом навички застосовувались в колективі однолітків. І, як результат – використання набутих комунікативних навичок за власним вибором у різних нових умовах та соціальних ситуаціях (рис. 3.3).

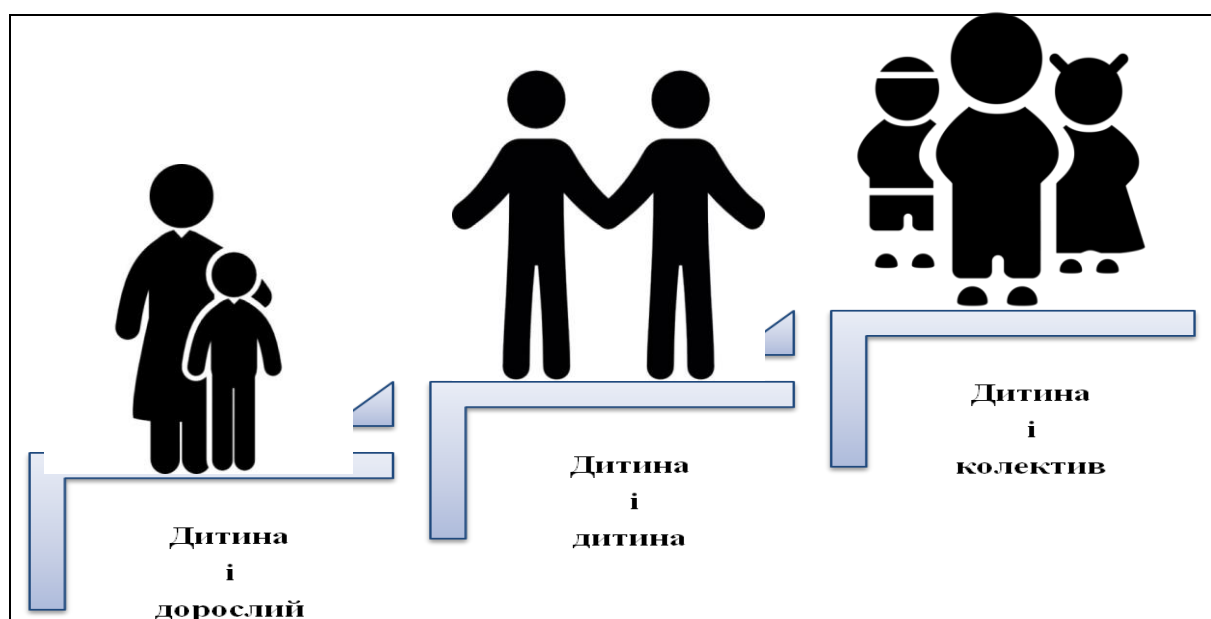


Рис. 3.3 Система міжособистісної взаємодії під час формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу

Корекційно-розвивальна робота будувалась не як просте тренування навичок, не як окремі вправи по формуванню комунікативних навичок, а як процес комунікації дитини, який органічно вписувався в систему її повсякденного життя.

Обраний модульний принцип побудови педагогічної технології і програми зокрема дозволяє змінювати послідовність елементів навчального процесу та їхню взаємозамінність без збитку для змісту й кінцевого результату. При цьому не губляться найближчі та віддалені цілі корекційного процесу. Реалізація задач (змісту модулів) відбувається у будь-якій послідовності, але тільки досягнення їх усіх буде показником здійснення модульного принципу розвитку. Важливо зазначити, що модульне навчання виникло як альтернатива традиційному. Воно інтегрує в собі все те, що було накопичено в педагогічній теорії і практиці (П. Юцявічене) [279].

Розроблена програма складається з чотирьох модулів, які поступово ускладнювались певними корекційними завданнями, при виконанні яких дитина з допомогою педагога, а згодом і сама досягає конкретних результатів у комунікативній діяльності, які відображені в змісті кожного модуля. Зміст корекційної роботи представлений в блоках, які є складовою кожного модуля, робота над якими відбувається відповідно до мети корекційної роботи. Модульна система дозволила перевести корекційну роботу на суб'єкт-суб'єктну основу, індивідуалізувати роботу з кожною дитиною з порушеннями зору та інтелекту, дозувати рівень допомоги, змінити форми взаємодії дитини і дорослого.

Отже, модульний принцип забезпечував мобільність, змістовну визначеність і комплексний характер взаємодії. Кожен із виділених блоків мав свої цілі, зміст, специфічні прийоми і методи роботи. Програма включала чотири модулі: мотиваційний, абілітаційний, інструментальний, інтегративний, які представлені в алгоритмі формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу.

Перший модуль – **мотиваційний («комунікативне хочу»)** – включав у себе загальну спрямованість і мотивацію комунікативних дій старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту й комунікативні потреби особистості, адже потреба в обміні інформацією є потужним поштовхом як для взаємодії між людьми, так і для комунікативної діяльності зокрема. Вмотивованість – це той компонент структури комунікативної особистості, який визначає успішність комунікації вже на початковому етапі. Основна мета цього модуля – активізація внутрішніх установок та формування цілей і мотивів особистості як суб'єкта комунікації.

Другий модуль – **абілітаційний («комунікативне можу»)** – був спрямований на активізацію комунікативних можливостей та комунікативних здібностей, які визначаються фізичним та психічним станом старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Термін «абілітація» (лат. *abilitatio*; від лат. *habilis* – зручний, пристосований) у широкому розумінні цього слова полягає в підготовці до будь-якого виду діяльності. Тому абілітаційний модуль в нашій експериментальній програмі спрямований саме на пошук та адаптацію наявних можливостей (зорових та інтелектуальних) для побудови старшими дошкільниками з порушеннями зору та інтелекту внутрішніх комунікативних програм з метою задоволення власних потреб та розв'язання конкретних завдань міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими в майбутньому.

Третій модуль – **інструментальний («комунікативне знаю»)** – передбачає формування комунікативної периферії як певного інструментарію реалізації тієї комунікативної програми, яка була сформована на перших двох етапах. Метою та завданнями даного модуля були формування саме системи комунікативних навичок, що забезпечували виконання старшими дошкільниками з порушеннями зору та інтелекту необхідних вербальних і невербальних комунікативних дій у ході практичної реалізації міжособистісної взаємодії щодо розв'язання певних комунікативних завдань. Ця система включала оволодіння елементарними навичками соціальної перцепції

(сприймання й інтерпретація комунікативної поведінки інших), вербальними навичками (зрозумілість, доречність, змістовність, грамотність мовлення), невербальними навичками (використання жестів, міміки, пантоміміки, контакту очей), навичками використання паралінгвістичних характеристик власної мови (тембру, темпоритму, інтонації, гучності, артикуляції).

Заключний модуль – **інтегративний («комунікативне дію»)** – спрямований на об'єднання всіх набутих комунікативних навичок і асиміляції їх в повноцінну комунікативну діяльність. Адже термін «інтеграція» (від лат. *integrum* – ціле, лат. *integratio* – відновлення) описує процес об'єднання всіх елементів в одне ціле або процес взаємозближення й утворення взаємозв'язків. Тому метою і завданнями даного модуля були спрямованість на функціональне об'єднання комунікативних сил і сформованих комунікативних навичок у повноцінну комунікативну діяльність задля утворення нових взаємозв'язків із соціумом.

Розроблена програма реалізувалась автором особисто в спеціальних дошкільних закладах та реабілітаційних центрах. Також залучались інші педагоги та батьки старших докільників з порушеннями зору та інтелекту на етапі закріплення набутих комунікативних навичок і використання їх у новому комунікативному просторі під час різних видів діяльності.

Проведення корекційно-розвивальної роботи за такою програмою вимагало від фахівців певної підготовки. Педагоги, які самостійно здійснюють корекційну роботу, повинні мати базову фундаментальну підготовку в галузі педагогіки і психології та спеціальну підготовку в галузі конкретних методів корекційного впливу. Педагог повинен добирати оптимальні засоби та прийоми комунікації, використовуючи запропоновані в програмі вправи, рольові ігри, тренінги з метою запобігання виникнення небажаних ситуацій у дітей чи в дитячому колективі, вміти застосовувати методики управління дитячим колективом. Адже невірна комунікативна діяльність може викликати емоційну напруженість у дітей, невпевненість у своїх силах, страх, внаслідок чого може виникнути негативне ставлення до комунікації загалом.

Педагог повинен пам'ятати, що дотримання норм і правил спілкування в процесі комунікації є запорукою розвитку особистості дошкільника. Водночас, він має вміти спокійно спостерігати та толерантно реагувати на емоційні реакції і прояви старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, підтримувати оптимальну дистанцію під час комунікативної діяльності, що полегшить адаптацію даної категорії дітей до життя, буде оберігати її внутрішні сили, допоможе орієнтуватись у складних ситуаціях.

Програма формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту виступає дієвим засобом формування комунікативної компетентності та інтеграції дитини зі складними порушеннями в соціум (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Зміст програми формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Модулі програми	Блоки програми	Мета
Мотиваційний	Позитивні установки на комунікацію	Формування позитивної мотивації та спрямованості на комунікативну взаємодію (сприйняття дорослого, зосередження на обличчі, сприйняття комунікативної посмішки). Сприяти встановленню та утриманню зорового контакту. Активізувати комунікативні сигнали привернення уваги дорослого.
	Комунікативні бажання	Формування інтересу, потреби і бажання до комунікативної взаємодії. Вчити свідомо змінювати інтенсивність комунікативних сигналів залежно від власних потреб (вокалізації, звернення, міміка тощо). Стимулювати відповідні комунікативні сигнали (махати рукою, плескати у долоні і т.д.). Формувати вміння привертати до себе увагу доступними комунікативними засобами з метою початку взаємодії.
	Комунікативні відчуття	Вчити фокусувати увагу на собі, впізнавати своє відображення в дзеркалі. Стимулювати інтерес до власних частин тіла. Розвивати впевненість у власних комунікативних силах і бажаннях. Вчити їх диференціювати і шукати способи реалізації свого комунікативного потенціалу.

	Комунікативний контакт	Подолання сумнівів, сором'язливості, тривожності під час комунікації, диференціація емоційних станів партнера. Позитивна установка на встановлення контакту.
Абілітаційний	Активізація	Побудова алгоритму комунікативної дії, формування вміння оперувати власними комунікативними навичками, вчити доцільно вибирати модель взаємодії. Активізація навичок впливу на співрозмовника та навичок здійснення зворотного зв'язку у комунікації.
	Прогнозування	Активізація навичок спостереження за учасниками комунікативної взаємодії, формування навичок передбачати можливий розвиток комунікативної ситуації, комунікативних бар'єрів.
	Планування	Активізація навичок визначати комунікативне завдання і мету взаємодії. Формування навичок розчленовувати на етапи реалізації комунікативне завдання та встановлювати послідовність власних дій. Подолання переважаючих імпульсивних дій над довільними.
	Самоконтроль	Опанування навичками утримувати мету впродовж комунікативного процесу, орієнтування не лише на кінцевий результат, а й на процес взаємодії.
	Перебудова комунікативних програм	Усвідомлення реальної мети комунікації, планування комунікативних дій, вибір можливих варіантів просування до визначеної мети, побудова внутрішньої комунікативної програми.
Інструментальний	Невербальні навички	Розвивати здатність слухати, чути і реагувати на комунікативне звернення. Розвивати чутливість до різних звуків. Познайомити з простими жестами, спонукати до рухової розкृतості. Вчити виконувати прості прохання, які супроводжуються або вербально, або жестами.
	Вербальні навички	Вчити розуміти свої емоції і настрої; учати розуміти свої почуття; створювати позитивний настрій, знижувати емоційну напругу. Розвивати навички розуміння і відповідного відгуку на звернення дорослого або однолітків.
	Просодичні	Вчити виконувати доручення дорослих та однолітків, які пов'язані із знайомими діями. Формувати вміння відповідати на прохання виконання певної дії.
	Екстралінгвістичні	Сприяти виникненню потреб у комунікативній діяльності, формування навичок підтримання і організації комунікативної взаємодії. Активізувати навички вибору співбесідника і залучення його до розмови.
Інтегративний	Побудова діалогу	Ініціювати діалог (підходити, торкатись, брати за руку, звертатись вербально) та підтримувати його, зосереджуючись на партнері по комунікації. Формувати навички демонструвати свою зацікавленість спільною діяльністю з однолітками та дорослими, повідомляти про бажання гратися разом, ділитися іграшками. Встановлення зі співрозмовником адекватного зворотного зв'язку.

	Компліменти	Ознайомити з поняттям «комплімент» та формувати практичні навички його застосування; формувати морально-етичні уявлення; розвивати емоційну сферу та чуттєвість до емоційного стану інших, спонукати до рухливої розкутості під час комунікації.
	Комунікативний контроль	Навички аналізу власних комунікативних дій, вміння відрізняти успішні комунікативні операції від неуспішних, навички оцінювання власних комунікативних дій. Запобігання використанню комунікативних шаблонів і стереотипів.
	Успішна комунікація	Визначення власних комунікативних можливостей і співвіднесення з реальними вимогами комунікативних ситуацій. Навички застосування нових варіантів комунікації, подолання страху нової міжособистісної взаємодії.

Формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту відбувається недостатньо ефективно, якщо процес навчання базується тільки під час педагогічної корекції, адже в цьому випадку отримані навички ізольовані та нефункціональні від соціальних ситуацій, які виникають кожного дня. Відповідно, окреслена категорія дітей не в змозі використовувати їх в умовах повсякденного життя, тому в процесі корекційної роботи чергувалось виконання навчальних завдань і вправ з використанням повсякденних ситуацій, що дозволило переносити навички, які формувались, в різні соціальні ситуації.

У межах цієї програми ми використали такі методи та прийоми активізації та формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу дошкільника з порушеннями зору та інтелекту (додаток Е):

- комунікативні доручення на заняттях і в повсякденному житті, створення проблемних ситуацій;
- ігри і вправи, спрямовані на введення до словника дошкільника лексико-граматичних засобів, спрямованих на налагодження і підтримання розмови (знаєш, скажи, кажу тобі, я думаю, добре, так, ні і т. д.); зразків комунікативно-значущих форм – запрошення до розмови: «Ходи до нас», «Розкажи мені», «Ми говоримо про.., а як ти думаєш?»; вступу до діалогу: «Можна приєднатись до вас?», «Я теж знаю цікаву історію...», «Про що іде мова?» і т. д.;

- розігрування простих діалогів та спонтанних під час різних видів діяльності;
- ігрові мовленнєві ситуації та тренінги типу «знайомство», «запрошуємо до розмови», «запрошуємо до гри», «невербальна розминка», «емоційний ланцюжок» та ін.;
- ігри-драматизації, сюжетно-рольові та дидактичні ігри;
- моделювання комунікативних ситуацій, розігрування міні-інсценівок на заняттях та в різних видах дитячої діяльності;
- використання природних ситуацій комунікативної діяльності педагога з дитиною і дітей між собою з навчальною метою;
- організація спільних видів діяльності дітей.

Ці методи і прийоми з формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу педагог використовував для організації комунікативного простору у групі, урізноманітнення форм організації комунікативної діяльності дітей, побудови комунікативної взаємодії з дітьми на різних етапах навчально-виховної роботи педагога (заняття, розваги, прогулянки, ігрова, трудова, соціально-побутова діяльність).

3.2. Методичні рекомендації для батьків старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту з формування комунікативних навичок в структурі комунікативного потенціалу

Родина є першою й головною соціальною групою, яка активно впливає на формування особистості дитини дошкільного віку. Роль родини полягає у поступовому введенні дитини в суспільство. Первинна соціалізація у формуванні особистості відіграє особливо важливу роль, коли дитина ще несвідомо засвоює зразки й манеру поведінки, типові реакції старших на ті або інші проблеми. Серед порушень первинної соціалізації безпосереднє значення мають: нездоровий психологічний клімат родини, неправильне виховання в родині, неповна родина, виховання поза родиною. У нездоровий психологічний

клімат родини свій внесок роблять конфлікти її членів, а також непевність у собі батька, тривожність, емоційна нестійкість, ригідність матері тощо [116].

Усе це також спричиняє відхилення в комунікативній діяльності, які характерні для дітей з порушеннями зору та інтелекту. Проявляються вони не в однаковій мірі та по-різному піддаються впливу як з боку педагогів, так і з боку батьків і по-різному впливають на подальший розвиток дитини.

Спираючись на дані, які були отримані під час проведення нашого дослідження в його констатувальній частині, потрібно зауважити, що діти вступають в дошкільний навчальний заклад в середньому або, навіть частіше, в старшому дошкільному віці. А декотрі, з тих чи інших причин, знаходяться вдома з батьками і не відвідують навчальні заклади. Саме ця категорія дітей показала низький рівень сформованості комунікативних навичок. Вони найчастіше обмежені в спілкуванні з однолітками і найбільшу частину часу проводять з батьками, які під час консультацій у спеціалістів скаржаться на відсутність знань і досвіду по встановленню комунікації зі своєю особливою дитиною. Все це ускладнює процес формування комунікативних навичок, так як сензитивний період розвитку упущений. Для дітей, які довгий час не спілкуються з однолітками, характерна соціальна дезадаптація, низький рівень розвитку комунікативних навичок (найчастіше як наслідок соціальної ізоляції), і, в результаті, емоційна нестабільність. Всі ці особливості розвитку вказують на необхідність цілеспрямованого формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту, а особлива увага повинна приділятися спільній роботі спеціалістів та батьків.

Безперечно, що комунікативні навички дитини відображають культуру її сім'ї, різний характер ставлень її членів до суспільства, окремих людей. Користуючись мовою, дитина засвоює норми соціальної взаємодії. У сімейному вихованні дітей спостерігається явна перевага вербальних методів, а в деяких випадках словесний вплив, у якому відсутнє досить переконливе й аргументоване обґрунтування моральної норми, залишається, по суті, єдиним виховним засобом. Ефективність реалізації комунікативної функції мови

залежить від культури особистості батька, яка, в свою чергу, впливає на рівень культури сімейного виховання в цілому.

У даний час існує об'єктивна необхідність проведення цілеспрямованої роботи з батьками з питання розвитку комунікативних навичок дитини з метою розширення їх педагогічної компетентності. Тому слід знайти шляхи та форми використання сімейного виховання з метою розвитку комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.

Отже, процес формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту буде ефективним, якщо:

- батьки усвідомлюють важливість значення процесу формування комунікативних навичок і працюють комплексно, а саме закріплюють отримані під час занять з педагогами навички і переносять їх в різні види діяльності дитини з порушеннями зору та інтелекту;

- процес формування комунікативних навичок відбувається з урахуванням особливостей розвитку дитини з порушеннями зору та інтелекту, «зони найближчого розвитку» і обов'язково базується на основі провідної діяльності дитини, з поступовим ускладненням невербальних і вербальних компонентів комунікативної діяльності;

- батьки у співпраці зі спеціалістами працюють над поетапним формуванням комунікативних навичок: починаючи від розуміння і використання простих невербальних засобів комунікації до поступового переходу до вербальної комунікації.

Ефективність процесу формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту багато в чому залежить від того, як батьки вибудовують комунікативну взаємодію, під час якої вирішуються певні комунікативні завдання. Зокрема чи розуміє дитина певну ситуацію, чи усвідомлює власні мотиви та мотиви інших людей під час комунікативної взаємодії, чи використовує комунікативні навички відповідно до ситуації спілкування. Батьки повинні чітко усвідомлювати, що не всі види діяльності, в які включається дитина з порушеннями зору та інтелекту,

автоматично формують і розвивають комунікативні навички. Для того, щоб діяльність дитини позитивно впливала на формування комунікативних навичок, вона повинна відповідати певним умовам:

- по-перше, комунікація повинна викликати у дитини з порушеннями зору та інтелекту сильні та стійкі позитивні емоції, а головне – задоволення;
- по-друге, комунікація не повинна відбуватись з примусу, а потрібно створювати ситуації, які мотивують дитину комунікувати за власним бажанням;
- по-третє, важливо організовувати діяльність дитини так, щоб під час кожного комунікативного акту не тільки закріплювались вже сформовані, а й цілеспрямовано формувались нові комунікативні навички.

Важливим чинником формування комунікативних навичок у дитини старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту є спільна партнерська діяльність дошкільного закладу і сім'ї. Цілеспрямована робота з батьками, співтворчість сім'ї та дошкільного навчального закладу впливають на розвиток комунікативних навичок у цілому.

Основними напрямками ефективності роботи з проблеми співробітництва з сім'єю є:

- створення сприятливого клімату для розвитку у дітей комунікативних навичок у різних ситуаціях з однолітками, педагогами, батьками, з іншими оточуючими людьми;
- формування уявлень про розвиток особистості дитини, її комунікативних здібностей – важливі знання для кожної сім'ї, для кожного ДНЗ.

Формування у дітей комунікативних навичок у сім'ї передбачає реалізацію таких завдань:

- виховання у дітей інтересу до оточуючих людей, взаємоповаги, взаємодовіри;
- створення ситуацій, що дозволяють дитині проявити і розвинути свої індивідуальні здібності;

– розвиток адекватної оціночної діяльності, спрямованої на аналіз власної поведінки і вчинків оточуючих людей;

– навчання мистецтву спілкування – діалогу, бесіди.

Однією з форм стимуляції комунікативних потреб дитини з порушеннями зору та інтелекту є позитивна оцінка та підкріплення (солодощі, ігри, мультики та ін.) досягнень дитини батьками. Дуже корисно педагогу розповідати батькам у присутності дитини про її нові досягнення. Не менш важливий зворотній зв'язок, коли батьки помічають і розповідають про те, як закріплюються і як застосовуються набуті комунікативні навички поза межами навчального процесу.

Постає питання, яким же чином навчити батьків цілеспрямовано ефективно впливати на формування комунікативних навичок дітей з порушеннями зору та інтелекту. Адже ефективна комунікація передбачає постійний вибір комунікантом певної моделі поведінки (комунікативних стратегій), яка в конкретній ситуації буде найбільш сприятливою у досягненні поставленої мети.

Комунікативна стратегія – це когнітивний процес, тобто глобальний рівень усвідомлення ситуації, в якому мовець співвідносить свою комунікативну мету з конкретним мовним вираженням. Механізмами реалізації комунікативної стратегії є комунікативні тактики – сукупності практичних кроків у реальному процесі комунікативної взаємодії, що мають на меті досягнення впливу на певному етапі стратегічної взаємодії [217].

Враховуючи особливості комунікації батьків та дітей з порушеннями зору та інтелекту, ми запропонували основні комунікативні тактики, що можуть використовувати батьки для підвищення ефективності формування комунікативних навичок у дітей даної категорії.

Тактика активного слухання (або спостереження). З допомогою тактики активного слухання або спостереження за невербальною комунікацією дітей, які не розмовляють, батьки отримують інформацію про дії, стан, погляди або намагання вступити у взаємодію дитини з порушеннями зору та інтелекту. Це

допоможе батькам «повернути» дитині в процесі подальшої комунікації те, про що вона хотіла повідомити, і відповідно допомогти сформувати певну комунікативну навичку, яка допоможе надалі позначати ці дії, стан, почуття емоції тощо.

Тактика спонукання до виконання тих чи інших дій у процесі комунікації. Батьки використовують цю тактику, щоб визначити подальші дії дітей. Засобами вираження тактики є мовленнєві акти, такі як застереження, прохання, наказ тощо.

Тактика надання нової інформації розкривається у мовленнєвому акті між членами родини на перших етапах формування певної комунікативної навички, коли батьки демонструють дану навичку під час комунікації між собою.

Тактика демонстрації опозиції. Батьки використовують цю тактику, щоб навчити дітей виражати негативне ставлення, емоції або заперечення певної дії. Засобами вираження виступає як вербальна, так і невербальна комунікація.

Тактика заспокоєння допомагає батькам сформувати у дітей комунікативні навички, які допоможуть дитині звернутись з проханням забезпечити їй захист у певній стресовій ситуації.

Тактика «перенесення». Її основна мета – навчити дитину з порушеннями зору та інтелекту переносити сформовані навички в інші ситуації комунікативної взаємодії.

Тактика «провокації» допомагає батькам на короткий час викликати реакцію дитини на певну комунікативну ситуацію, під час якої автоматизуються комунікативні навички або навичка, над якою працює педагог разом з батьками.

Тактика «пряме включення». Це виникнення несподіваних для дітей і батьків ситуацій у різних побутових моментах (магазин, транспорт, дитячий майданчик тощо), коли у батьків з'являється можливість перевірити або закріпити певну сформовану комунікативну навичку.

Спираючись на дані нашого дослідження, потрібно зауважити, що батьків доцільно включати в спільну роботу з педагогами саме на перших етапах корекційної роботи. Адже закріплення набутих комунікативних навичок потрібно проводити в усіх режимних моментах і різних побутових ситуаціях, в які потрапляє дитина протягом дня. І саме володіння комунікативними тактиками допоможе батькам досягати поставлених перед ними та їхніми дітьми цілей з формування комунікативних навичок.

Оволодіти комунікативними тактиками батькам допомагають педагоги та спеціалісти, які працюють з дитиною. Робота проводиться у вигляді педагогічних практикумів, розв'язування педагогічних задач та ситуацій, які пов'язані з особливостями їхньої дитини. Виділяють такі напрями розвитку базових комунікативних навичок:

- розвиток уваги, інтересу до комунікативної взаємодії з батьками;
- розвиток вміння входити в контакт та співпрацювати з дитиною під час комунікативного акту;
- розвиток навичок невербальної комунікації;
- розвиток навичок комунікативної взаємодії дитини, батьків та педагогів;
- подолання комунікативних бар'єрів, які виникають між батьками та їх дитиною.

Побудова системи роботи з використанням комунікативних тактик можлива за умови конструктивного контакту і співробітництва з батьками, оскільки основною метою користування цієї формою роботи є можливість виведення її використання за межі занять у групі і застосовування її в інтерактивному режимі. Вона виступає ефективним способом покращення життєдіяльності дітей зі складними порушеннями, забезпечує розуміння суб'єктами один одного як і у випадках відсутності мовлення, так і при недостатній його сформованості.

Діти з порушеннями зору та інтелекту починають відчувати життєву значущість спілкування. Розширюються можливості для установлення

контактів, для вираження своїх почуттів, емоцій, переживань, потреб і бажань і, що не менш важливо, викликає у них почуття власної гідності, формує позитивне ставлення до соціуму.

Таким чином, більшість дітей із порушеннями зору та інтелекту внаслідок порушень комунікативної сфери страждає від соціальної та комунікативної депривації. Спільна робота педагогів та батьків підвищує рівень сформованості комунікативних навичок, що сприяє покращенню комунікативної сфери дитини, а відтак позитивно впливає на засвоєння нею соціального досвіду, що є важливою умовою інтеграції дітей з порушеннями зору та інтелекту в соціум.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Експериментальна апробація педагогічної технології формування комунікативного потенціалу у дітей з порушеннями зору та інтелекту мала загальнокорекційний ефект, оскільки була спрямована на активізацію комунікативної діяльності та подолання і запобігання труднощів у подальшій комунікативній адаптації дітей в новому середовищі.

Проведена експериментальна робота мала й суто спеціальний корекційний ефект, що проявився у вигляді позитивної динаміки у рівнях сформованості компонентів комунікативного потенціалу особистості старшого дошкільника з порушеннями зору та інтелекту.

Корекційно-розвивальний ефект формувального впливу простежувався в ході аналізу кількісних даних, отриманих в результаті діагностичних контрольних зрізів (експериментальні процедури нами описані раніше) – до і після циклу корекційно-розвивальних занять. Кількість вибірки, на основі якої проводилася кількісна обробка даних, склала 27 старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.

Проаналізуємо динаміку розвитку компонентів комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту на початку та в кінці нашого експериментального дослідження.

Аналізуючи мотиваційно-потребові переваги і типології домінуючих бажань у дітей з порушеннями зору та інтелекту, згідно з діаграмою бачимо таку динаміку змін після проведених занять: у 26% дітей з'явилися бажання комунікативного типу, хоча на початку експерименту жодна дитина не вказувала таких бажань, також можна відмітити появу бажань пізнавального типу (7%). Бажання перетворювального типу придбали незначні зміни з 7% до 11% дітей. Наявні зміни щодо бажань речового та матеріального типів, а саме зменшення кількості згадувань на 30% та 7% відповідно (рис. 3.4).



Рис. 3.4 Типологія дитячих переживань у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Для визначення розбіжності у групах використовувався t-критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}},$$

де $\bar{x}$ – середнє арифметичне;

D – дисперсія;

n – кількість респондентів.

Використання методу математичної статистики виявило статистично значущу динаміку ($t \approx 3,3448$, $p > 0,0025$).

Аналізуючи динаміку емоційного ставлення до мікросоціуму у дітей з порушеннями зору та інтелекту, на діаграмі бачимо позитивну динаміку змін після проведених занять. Так, позитивне ставлення з'явилося у 33% дітей, хоча на початку експерименту жодна дитина не показувала позитивного ставлення. Невизначеного та амбівалентного ставлення набули 11% та 8% дітей відповідно. Зменшилась кількість дітей з індиферентним та негативним ставленням на 19% та 33% дітей відповідно (рис. 3.5).

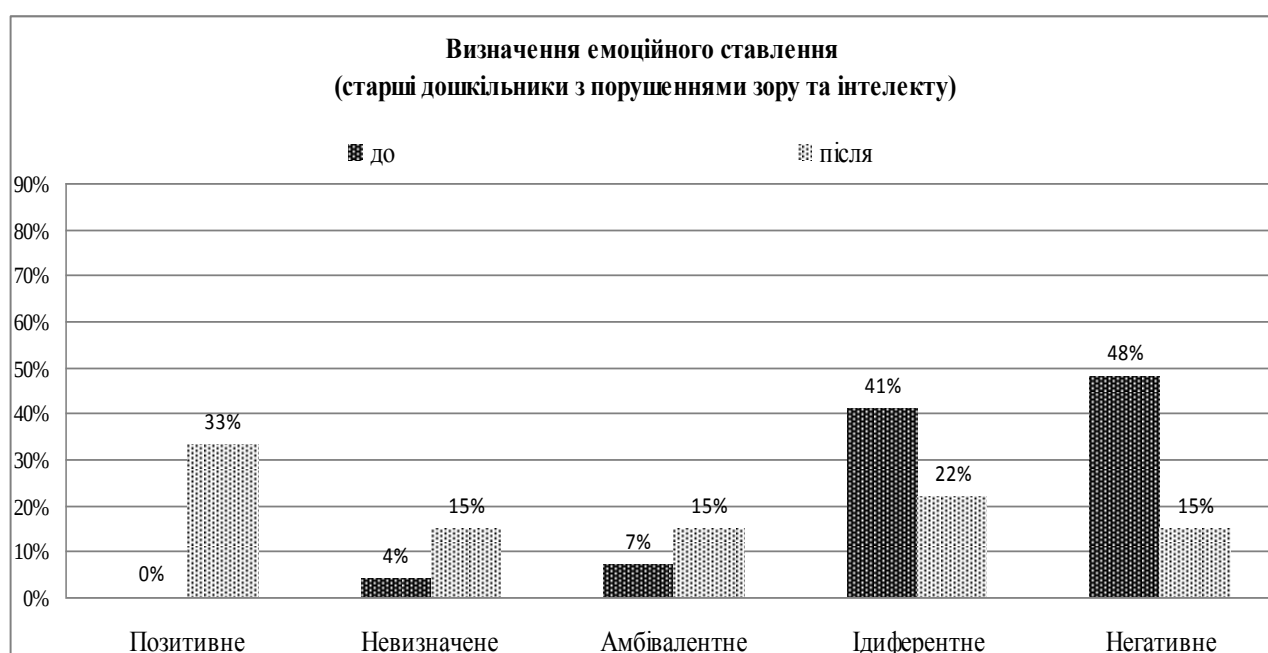


Рис. 3.5 Типологія дитячих переживань у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Використання методу математичної статистики виявило статистично значущу динаміку ($t \approx 4,9649$, $p > 0,0005$).

Аналіз рівня соціальної захищеності дитини під час комунікативної діяльності у дітей з порушеннями зору та інтелекту свідчить про незначні зміни. Так, на діаграмі бачимо таку динаміку змін після проведених занять: кількість дітей, які ставлять позначку «Я» у середину, зросла з 4% до 19%. Кількість виборів батьків як найбільш значущих знизилася на 23%. Також

набуло змін місце інших дітей у світогляді дітей – збільшився відсоток виборів на 8%. Значущість педагогів залишилася незмінною (рис. 3.6).



Рис. 3.6 Рівень соціальної захищеності старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту під час комунікативної діяльності

Використання методу математичної статистики не виявило статистично значущої динаміки ($t=0$, $p<0,1$).

Аналіз динаміки змін у розвитку імпресивного мовлення свідчить про позитивну динаміку. Так, на діаграмі бачимо, що знизилась кількість дітей з низьким рівнем з 63% до 30%, натомість як достатній та середній рівні збільшилися на 19% та 14% дітей відповідно. Проте високого рівня імпресивного мовлення не набула жодна дитина (рис. 3.7).



Рис. 3.7 Стан сформованості імпресивного мовлення у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Використання методу математичної статистики виявило статистично значущу динаміку ($t \approx 3,9677$, $p > 0,0005$).

Аналіз змін у формуванні вербальної і невербальної комунікації у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту дає підстави стверджувати про значну позитивну динаміку. На діаграмі бачимо, що знизилась кількість дітей з низьким рівнем з 74% до 30%, натомість як середній рівень збільшився на 18%. 26% дітей набули достатнього рівня, проте високого рівня експресивного мовлення не набула жодна дитина (рис. 3.8).



Рис. 3.8 Стан сформованості експресивного мовлення у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Використання методу математичної статистики виявило статистично значущу динаміку ($t \approx 4,3003$, $p > 0,0005$).

Проаналізуємо динаміку розвитку наступного компонента комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, а саме комунікативної периферії.

Аналіз змін у комунікативному розвитку старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, їх міжособистісних відносинах, орієнтації дитини в соціальній дійсності та її соціального інтелекту свідчить про таку динаміку змін після проведених занять: знизилась кількість дітей з низьким

рівнем з 81% до 47%, натомість як середній рівень збільшився на 34%. Проте високого рівня не набула жодна дитина (рис. 3.9).



Рис. 3.9 Стан сформованості соціального інтелекту у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Використання методу математичної статистики виявило статистично значущу динаміку ($t \approx 5,1742$, $p > 0,0005$).

Аналізуючи зміни у рівнях комунікативної компетентності у дітей з порушеннями зору та інтелекту, на діаграмі бачимо таку динаміку після проведених занять: знизилась кількість дітей з низьким рівнем з 81% до 37%, натомість як середній рівень збільшився на 29%. 15% дітей набули достатнього рівня, проте високого рівня комунікативної компетентності не набула жодна дитина (рис. 3.10).

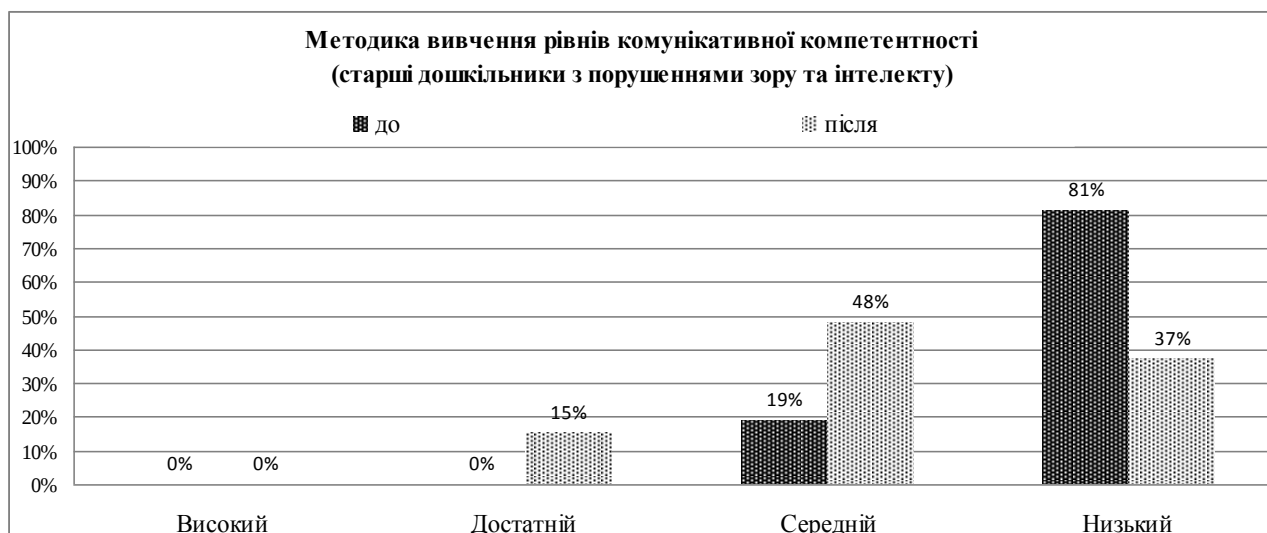


Рис. 3.10 Рівень комунікативної компетентності старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Використання методу математичної статистики виявило статистично значущу динаміку ($t \approx 4,4682$, $p > 0,0005$).

Аналіз збільшення або зменшення адекватних уявлень про емоційний стан людей у дітей з порушеннями зору показав таку динаміку змін після проведених занять: знизилась кількість дітей з низьким рівнем з 74% до 37%, натомість як середній рівень збільшився на 33%. 4% дітей набули високого рівня (рис. 3.11).



Рис. 3.11 Стан сформованості невербальної комунікації у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту

Використання методу математичної статистики виявило статистично значущу динаміку ($t \approx 4,715$, $p > 0,0005$).

Узагальнений аналіз рівнів сформованості комунікативного потенціалу у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту до формувального експерименту та після свідчить про те, що більшість дітей даної категорії показала позитивну динаміку розвитку. Так, значно зменшилась кількість дітей початкового рівня (з 75% до 36%), тоді як кількість дітей середнього рівня збільшилась з 18% до 38%. Також збільшилась кількість дітей, які досягли достатнього рівня (з 7% до 25%). Незначна кількість даної категорії дітей показала високий рівень сформованості комунікативного потенціалу – менше 1% (рис. 3.12).

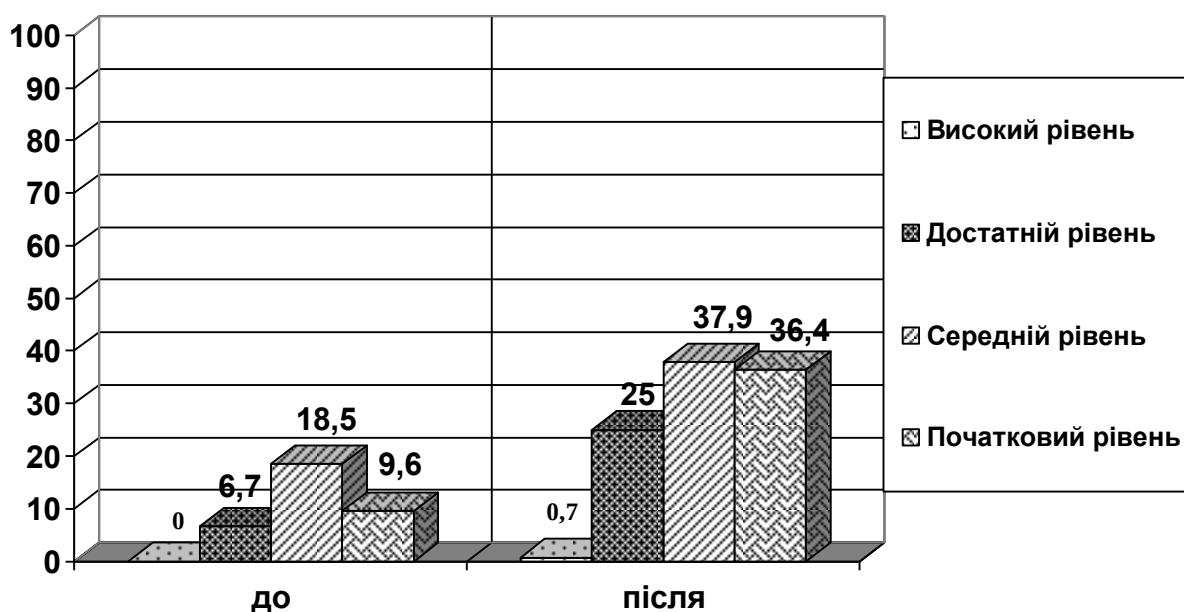


Рис. 3.12 Рівень сформованості комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту до та після формувального експерименту (у %)

Використання методу математичної статистики виявило статистично значущу динаміку ($t \approx 5,1742$, $p > 0,0005$).

Отже, дані експериментального дослідження свідчать про те, що більшість старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту показали значну позитивну динаміку формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу.

Результати формувального експерименту доводять, що старші дошкільники з порушеннями зору та інтелекту переважно спроможні адекватно

вступати в комунікативну діяльність, розуміти іншу людину, оскільки компоненти комунікативного потенціалу у них є достатньо сформованими.

Відтак, запропонована нами педагогічна технологія забезпечила ефективне формування компонентів комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, так як була зорієнтована на розвиток їхніх потенційних можливостей. Адже це дає їм можливість реалізувати свій комунікативний потенціал у новому комунікативному просторі, що є запорукою успішної адаптації в соціумі.

Отже, дана технологія характеризується наступним: логікою процесу, взаємозв'язком всіх її частин, цілісністю та керованістю, оскільки розроблена відповідно до теоретичної і процесуальної складових авторської моделі формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Керованість технологією дає змогу проектувати навчання, варіювати засоби і методи з метою корегування результатів чи відповідно до контингенту дітей.

Таким чином, експериментальна апробація педагогічної технології формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу дітей з порушеннями зору та інтелекту підтвердила її ефективність. У ході формувального експерименту були досягнуті поставлені цілі й вирішені завдання.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Результати експериментального дослідження у його формувальній частині дозволяють зробити такі висновки.

1. Визначено теоретико-методичні засади педагогічної технології формування комунікативного потенціалу, які репрезентує модель формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу. Змістовна частина моделі включала основні підходи й принципи реалізації даної технології; процесуальна – алгоритм і програму формування комунікативних

навичок у структурі комунікативного потенціалу. Ця технологія базувалась на позиціях особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентісного та технологічного підходів, принципах всебічного розвитку і комплексного впливу на дитину, індивідуалізації і диференціації, систематичності та послідовності, де особистість дитини є вищою цінністю і знаходиться в центрі педагогічного впливу, постановкою чітких цілей та завдань, розробкою методичного забезпечення.

2. Розроблена і експериментально апробована педагогічна технологія передбачала алгоритм формування комунікативного потенціалу, що визначав зміст і відповідні види діяльності педагогів у кожному модулі (мотиваційному, абілітаційному, інструментальному, інтегративному). Модульний принцип конструювання педагогічної технології, зокрема програми формування комунікативних навичок, забезпечив її мобільність, змістовну визначеність і комплексний характер взаємодії. Кожен із виділених блоків мав свої цілі, зміст діяльності, специфічні прийоми й методи роботи. Експериментальна робота була реалізована в безпосередній взаємодії із старшими дошкільниками з порушеннями зору та інтелекту у вигляді комплексу вправ та ігор.

3. Аналіз результатів експериментальної корекційно-розвивальної роботи підтвердив ефективність розробленої педагогічної технології формування комунікативного потенціалу особистості. Доведено, що експериментальна педагогічна робота зі старшими дошкільниками з порушеннями зору та інтелекту мала загальнокорекційний ефект, оскільки сприяла нормалізації комунікативного розвитку, створювала сприятливі умови для їх соціальної адаптації, інтеграції в соціум. Проведена експериментальна робота мала й суто спеціальний корекційний ефект, що проявився у вигляді позитивної динаміки у рівнях сформованості комунікативного потенціалу.

4. Результати формувального експерименту продемонстрували наявність якісних змін у сформованості компонентів комунікативного потенціалу після проведення корекційно-розвивальної роботи. У ході експерименту найбільш значущі відмінності виявилися в динаміці обох

компонентів комунікативного потенціалу. Після експерименту стали домінувати середній рівень і значно знизився початковий рівень сформованості комунікативного потенціалу.

5. Узагальнений аналіз сформованості рівнів комунікативного потенціалу у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту на початку експерименту та в кінці свідчить про те, що більшість дітей даної категорії показала позитивну динаміку розвитку: так, зменшилась кількість дітей початкового рівня (з 75% до 36%), тоді як кількість дітей середнього рівня збільшилась з 18% до 38%. Також збільшилась кількість дітей, які досягли достатнього рівня (з 7% до 25%). Незначна кількість дітей з порушеннями зору та інтелекту показала високий рівень сформованості комунікативного потенціалу – менше 1%.

6. Методичні рекомендації для батьків дітей з порушеннями зору та інтелекту забезпечили створення сприятливого комунікативного простору для закріплення набутих комунікативних навичок.

7. Аналіз даних експериментальної роботи свідчить про те, що в цілому запропонована педагогічна технологія забезпечує підвищення рівня сформованості комунікативних навичок, що характеризується кількісними та якісними змінами в структурі комунікативного потенціалу.

Експериментальна апробація педагогічної технології формування комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту мала загальнокорекційний ефект, оскільки була спрямована на активізацію комунікативної діяльності та подолання й запобігання труднощів у подальшій комунікативній адаптації дітей у новому середовищі.

За підсумками результатів експериментальної роботи встановлено, що розроблена педагогічна технологія формування комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту є продуктивною й виступає органічною складовою контексту загального розвитку дитини з порушеннями зору та інтелекту.

У ході формувального експерименту були досягнуті поставлені цілі й вирішені завдання проведеного дослідження.

Матеріали третього розділу висвітлені у статтях автора [14; 16; 17; 20; 21; 28; 29; 30].

ВИСНОВКИ

Результати проведеного теоретико-експериментального дослідження дозволяють сформулювати такі висновки.

1. Теоретичний аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження дав змогу, з одного боку, визначити актуальність вивчення комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу в старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, з іншого боку – виявити необхідність одночасного застосування особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентісного і технологічного підходів з метою формування зазначених навичок в умовах складної структури комбінованого дефекту. Обране інтегративне підґрунтя організації дослідження склало основу для визначення змісту теоретичного конструкту «комунікативні навички в структурі комунікативного потенціалу», у якому вперше зазначеним навичкам надано статус провідного інструментарію імплементації комунікативного акту, а також репрезентовано структурну модель комунікативного потенціалу.

2. Розроблено діагностичний комплекс, що передбачає визначення стану сформованості компонентів структури комунікативного потенціалу. Встановлено початковий рівень розвитку комунікативного потенціалу, у структурі якого визначено недостатність мотивації до комунікації, прояви інфантильності (контекст «комунікативного ядра»), недостатність усвідомлення емоцій, а також своєрідність комунікативних навичок (контекст «комунікативної периферії»), низький рівень міжособистісних відносин та труднощі орієнтації дитини у соціальній дійсності у більшості старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Визначено першопричину несформованості комунікативного потенціалу, що полягає у наявності дефіциту візуальної інформації (внаслідок своєрідності функціонування оптичного аналізатора), інтелектуальна обробка якої перебігає в умовах недостатнього рівня розвитку психічних процесів (легкий ступінь розумової відсталості).

3. Обґрунтовано і розроблено педагогічну технологію формування комунікативного потенціалу у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, яка містить чотири компоненти: модель формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу; алгоритм та програму формування комунікативних навичок у структурі комунікативного потенціалу; методичні рекомендації для батьків. Урахування особливостей прояву комбінованого дизонтогенезу в процесі становлення комунікативного потенціалу дало змогу диференціювати, індивідуалізувати навчання через застосування модульного принципу організації корекційного впливу, що забезпечує його мобільність, комплексність і призводить до різнобічного розвитку особистості.

4. Експериментально перевірено та підтверджено ефективність педагогічної технології формування комунікативного потенціалу. Аналіз експериментальних даних засвідчив достатньо високу результативність запропонованої педагогічної технології, що підтверджується підвищенням рівня сформованості комунікативних навичок (з початкового до середнього) у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту. Результати формувального експерименту продемонстрували наявність позитивних якісних змін у сформованості компонентів комунікативного потенціалу і виявили найбільш значущі відмінності в їх динаміці.

5. Розроблено та експериментально апробовано методичні рекомендації для батьків, які, з одного боку, є складовою педагогічної технології формування комунікативного потенціалу (з урахуванням його психологічної структури), а з іншого, – виступають як самостійний інструмент для створення сприятливого комунікативного простору в адекватних певному ступеню прояву дизонтогенезу домашніх умовах, що забезпечує безперервний комунікативний, емоційний і соціальний розвиток старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є розроблення наукових засад формування комунікативних навичок у дошкільників з іншою структурою складного дефекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации: учебное пособие / Р. Ф. Абдеев. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития / О. К. Агавелян. – Челябинск, 1999. – 358 с.
3. Акимускин В. М. Учебно-методические материалы по тифлологии / В. М. Акимускин, И. С. Моргулис. – К., 1990. – 162 с.
4. Актуальные проблемы педагогики: материалы IV международной научной конференции, октябрь, 2013 г. – Чита: Издательство «Молодой ученый», 2013. – 142 с.
5. Акуленко І. А. Виховна робота з розвитку в учнів здібностей до спілкування / І. А. Акуленко // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С. 88–89.
6. Акшони́на А. Я. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития / А. Я. Акшони́на, Г. В. Васина. – М.: ООО «ИПТК «Логос» ВОС», 2008. – 112 с.
7. Александрова Н. А. Результаты клинического обследования детей раннего возраста со сложной структурой дефекта / Н. А. Александрова // Ранняя помощь детям: проблемы, факты, комментарии [сб. науч. статей]. – М.: Права человека, 2003. – С. 183–192.
8. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М., 1977. – 380 с.
9. Андреева Г. М. Социальная психология [учебник для высших учебных заведений] / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
10. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України, 2001. – № 1. – С. 11–17.
11. Апраушев А. В. Тифлосурдопедагогика / А. В. Апраушев. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.

12. Артемчук І. В. Особливості усного зв'язного мовлення у комунікативно депривованих дітей-сиріт : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / Ірина Вячеславівна Артемчук. – К., 2005. – 263 с.

13. Асмолов А. Г. На перекрестке путей к изучению психики человека: бессознательное, установка, деятельность. В кн.: Бессознательное. Природа, функции, методы исследования / [Под общей редакцией А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия, Ф. В. Бассина] // А.Г. Асмолов. – Тбилиси: Издательство «Мецниереба», 1985. – Т. 4, с. 77–80.

14. Бабич Н. М. Особливі діти – особливий підхід (з досвіду роботи з дітьми зі складною структурою дефекту) / Н. М. Бабич // Науково-практичний журнал «Теорія і практика тифлопедагогіки». Інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації «Асоціація тифлопедагогів України», 2012. – № 6. – С. 30–33.

15. Бабич Н. М. Методика дослідження стану сформованості комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць // за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – Вип. 6. – К., 2014. – С. 25–29.

16. Бабич Н. М. Вплив сімейного чинника на формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / За ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. V. В 2-х томах. Том 1. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2015. – С. 16–26.

17. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / За ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. IV. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2014. – С. 6–14.

18. Бабич Н. М. Комунікативні навички в структурі комунікативної особистості дошкільника з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич // Перспективні напрями наукових досліджень – 2015: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 17-22 жовтня 2015 р., м. Братислава, Словаччина. – В 2-х томах. Т. 2. – К.: Вид-во «Центр навчальної літератури», 2015. – С. 14-15.

19. Бабич Н. М. Особливості комунікативної діяльності дітей-дошкільників з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич // Сучасне дошкілля: реалії та перспективи. Матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції: м. Київ, 18 жовтня 2012 р. [електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/babuch.pdf>

20. Бабич Н. М. Педагогічна корекція спілкування старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: матеріали XXII міжнародної науково-практичної конференції, 21-22 листопада, 2012 р. – К.: Університет «Україна», 2012. – С. 258–260.

21. Бабич Н. М. Пошук нових шляхів формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 9 / За ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К. ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – С. 8–13.

22. Бабич Н. М. Пошук нових шляхів формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич / Гуманістична парадигма у спеціальній освіті: наука і практика: зб. тез за матеріалами всеукраїнської науково-практичної online-конференції: 9–10 червня 2015 р., м. Київ / За ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макаручук. – К., 2015. – С. 10–12.

23. Бабич Н. М. Стан розробленості проблеми формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи

розбудови: наук.-метод. зб. [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої]. – Вип. 4. – Частина 2. – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 21–29.

24. Бабич Н. М. Структура комунікативної особистості дошкільника з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич / Наукова спадщина Г. Костюка і сучасні проблеми особистісно орієнтованої освіти: зб. матер. всеукр. науково-метод. інтернет-конференції / Укл. О. Е. Жосан. – Кіровоград: Ексклюзив-Систем, 2016. – 408 с.

25. Бабич Н. М. Формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту як проблема сучасної корекційної педагогіки / Н. М. Бабич // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 8–10.

26. Бабич Н. М. Формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту як одна з умов їх успішної адаптації в ДНЗ компенсуючого типу / Н. М. Бабич // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. 23 в трьох частинах, частина III. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – С. 15–22.

27. Бабич Н. Н. Актуальность исследования коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения и интеллекта / Н. Н. Бабич // Современные тенденции образования лиц с ОВЗ: материалы практической конференции, проводимой в рамках мероприятий «Дни науки МГПУ – 2014», 9 апреля 2014 г. В 2-х частях. Часть 2 / Сост. О. Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – С. 27–30.

28. Бабич Н. Н. Пути повышения эффективности формирования коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения и интеллекта в условиях семьи / Н. Н. Бабич / Специальное образование: традиции и инновации: V Международ. науч.-практ. конф., г. Минск, 14-15 апр. 2016 г. /

Беларус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск: БГПУ, 2016.

29. Бабич Н. Н. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения и интеллекта в условиях дошкольного учреждения компенсирующего типа / Полная инклюзия в общество. Всё начинается с раннего вмешательства: материалы VI Международной конференции ICEVI восточноевропейских стран, 11-12 октября 2013 г., г. Чернигов, Украина / Отв. ред. Е. П. Синёва. – К.: ДИА, 2013. – С. 8–12.

30. Бабич Н. Н. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения и интеллекта средствами поддерживающей коммуникации / Н. Н. Бабич // Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования: материалы городской межрегиональной научно-практической конференции, 14-16 апреля 2014 г. В 2-х томах. Том 1. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – С. 28–32.

31. Базарський Н. І. Про деякі особливості комунікативної поведінки / Н. І. Базарський // Мова і національна свідомість. – Воронеж, 1998. – С. 63.

32. Баклицький І. О. Психологія праці [підручник] / І. О. Баклицький. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2008. – 655 с.

33. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. О. Балл // Освіта і управління, 1997. – № 32. – С. 21–35.

34. Басилова Т. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями / Т. А. Басилова // Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов дефектологических факультетов / Под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Академия, 2001. – 360 с.

35. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: Видавн. центр «Академія», 2004. – 344 с. (Альма-матер)

36. Белінська І. А. Основні підходи у корекційно-розвивальній роботі із дітьми дошкільного віку з деприваціями зору у дошкільному віці / І. А. Белінська // Пробл. заг. та пед. психології [зб. наук. пр.]. – 2011. – № 13, ч. 3. – С. 23–30.

37. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия усвоения речи (в норме и патологии) / В. И. Бельтюков. – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.
38. Бенеш Г. Психологія: Довідник [пер. з нім.] / Г. Бенеш. – К.: Знання-Прес, 2007. – 510 с.: іл. – С. 207.
39. Бессмертная Ю. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников с нарушениями аутистического спектра в процессе коррекционной работы / Ю. В. Бессмертная // Известия Российского гос. ун-та им. А. И. Герцена, 2008. – № 80. – С. 392–398.
40. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання [науково-метод. посібник] / І. Д. Бех – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
41. Бех І. Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія: Науково-інформаційний журнал АПН України, 1995. – № 4. – С. 147–155.
42. Блеч Г. О. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб., вип. 3, ч. 1 / [Г. О. Блеч, І. В. Бобренко, Л. С. Вавіна, І. В. Гладченко, А. С. Грикун]. – К.: Пед. думка, 2012. – 180 с.
43. Богуш А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників / А. М. Богуш // Наука і освіта. – 1998. – № 1–2. – С. 17.
44. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи [Текст]: навч.-метод. посіб. / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К.: Слово, 2008. – 256 с.
45. Богуш А. М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5–10.
46. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Знание, 1983. – 272 с.
47. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Госиздат, 1968. – 464 с.

48. Божович Л. И. Проблемы формирования личности [Под редакцией Д. И. Фельдштейна] / Л. И. Божович. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с. (2-е изд.).

49. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности [учеб-метод. пособие] / Д. И. Бойков. — СПб.: КАРО, 2005. – 248 с.

50. Большой толковый психологический словарь: В 2-х т. : Пер. с англ. / [сост. А. Ребер]. – М.: Вече; М.: АСТ, 2000. – Т. 1. А-О – 592 с.

51. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін / В. І. Бондар // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – С. 29–33.

52. Боряк О. В. Причинна обумовленість порушень у мовленнєвому розвитку в розумово відсталих дітей / О. В. Боряк // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 4. – С. 24–33.

53. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студентов педвузов / Н. Ю. Борякова. – М.: АСТ «Астрель», 2008. – 222 с.

54. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посіб / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубарова. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 264 с.

55. Вавіна Л. С. Компенсаторно-розвивальні функції змісту освіти з рідної мови учнів зі складним дефектом / Л. С. Вавіна // Ін-т дефектології АПН України. – К.: ВО Укрфїтосоціоцентр: БФ «Візаві», 2001. – 57 с.

56. Вавіна Л. С. Концептуальні підходи до реалізації змісту дошкільної освіти дітей із порушеннями зору / Л. С. Вавіна // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – № 3. – С. 4–9.

57. Вавіна Л. С. Розвиваємо у дитини вміння бачити: від народження до 6 років: поради батькам / Л. С. Вавіна, В. М. Ремажевська. – К.: Літера ЛТД, 2008. – 128 с.

58. Вавіна Л. С. Структура та корекційна спрямованість стандарту освіти для осіб із порушеннями зору (дошкільна та початкова ланки) / Л. С. Вавіна // Дефектологія. – 2000. – № 3. – С. 2–5.
59. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов [Текст] / Н. П. Вайзман. – М.: Педагогика, 1976. – 104 с.
60. Ван Дейк. Подход к обучению и диагностике детей с множественными сенсорными нарушениями / Ван Дейк // Дефектология. – 1990. – № 1. – С. 67.
61. Вдовиченко І. В. Визначення нових підходів до проблеми соціалізації осіб з інтелектуальними вадами / І. В. Вдовиченко // Наукові записки: зб. наукових статей НПУ ім. М. П. Драгоманова. Ювілейний випуск / [Укл. П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко]. – К., 2000. – 23 с.
62. Вертугіна В. М. Педагогічні умови підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08 / В. М. Вертугіна; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2014. – 20, [1] с.
63. Висоцька А. М. Формування соціальних навичок: програма розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку / А. М. Висоцька // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю: зб. наук. пр. Вип. 8 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки НАПН України; [редкол.: Бех І. Д. та ін.; за ред. Т. В. Сак]. – Київ: [б. в.]; [Кіровоград]: Імекс-ЛТД, 2013. – 137 с.
64. Власова Т. А. Знание особенностей дефекта – важнейшее условие улучшения учебно-воспитательной работы с аномальными детьми [Текст] / Т. А. Власова // Дефектология. – 1969. – № 1. – С. 10–17.
65. Волкова Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.03 «Коррекционная педагогіка» / Лариса Степановна Волкова. – М., 1983. – 32 с.

66. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
67. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышления и речь. Проблемы психологического развития ребёнка / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АН УРСР, 1956. – 350 с.
68. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1983. – Т. 5. – 180 с.
69. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 5 т. Т. 2. – М., 1986. – 362 с.
70. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2005. – 1136 с.: ил. – (Библиотека всемирной психологии).
71. Выготский Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М., 1982–1984. – (Сочинения: в 6 т. / Т. 6). – С. 82–84.
72. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі: навчальний посібник / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
73. Гайдукевич М. А. Символічна форма комунікації у дітей з порушенням інтелекту / М. А. Гайдукевич // Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка: серія соц.-педагогічна; [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. – Вип. 20 в двох част., част. 2. — Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2012. – С. 34–42.
74. Геращенко С. І. Формування комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників у процесі вивчення граматики (на матеріалі вивчення прикметника): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / С. І. Геращенко; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2010. – 21 с.
75. Гладченко І. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі / Навчально-методичний посібник / І. В. Гладченко, М. О. Супрун, А. В. Висоцька. – К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. – Режим доступу: <http://www.ispukr.org.ua/>

76. Глозман Ж. М. Личность и нарушения общения / Ж. М. Глозман. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 148 с.
77. Голубева И. В. Психологическое влияние театрализованной деятельности на развитие коммуникативных навыков дошкольников с задержкой речевого развития / И. В. Голубева // Искусство и образование. – 2007. – № 6. – С. 103–113.
78. Гребенюк Т. М. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору [навчальний посібник] / Гребенюк Т. М., Сасіна І. О., Тімакова Ю. В. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 147 с.
79. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения : метод. пособие [для преподавателей] / Т. Г. Григорьева, Л. В. Линская, Т. П. Усольцева. – Новосибирск: Изд. Новосиб. ун-та. – М.: Совершенство, 1997. – 171 с.
80. Гришанова И. А. Возможности формирования коммуникативной успешности у обучаемых в условиях учебного общения [Текст]: Образование и наука без границ: материалы II междунар. науч.-практ. конф. / И. А. Гришанова. – Днепропетровск: Наука и образование, 2006. – 432 с.
81. Гудим І. М. Розвиток пізнавальної компетентності дошкільників з порушеннями зору: навч.-метод. посіб. / І. М. Гудим – К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. – Режим доступу: <http://www.ispukr.org.ua>
82. Гудим І. М. Соціально-перцептивний аспект формування невербального спілкування у дошкільників з порушеннями зору // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб.: Вип. 7 / За ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К., 2006. – С. 106–109.
83. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навчальний посібник / Т. М. Дегтяренко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 302 с.

84. Дегтяренко Т. М. Мовленнєва та сенсорна системи та їх порушення : навч. пос. / Т. М. Дегтяренко, О. В. Лобанова, І. О. Дудченко. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2009. – 416 с.

85. Денискина В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения [Текст]: метод. рекомендации / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма, 1997. – 22 с.

86. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / [За ред.: С. В. Литовченко, І. М. Гудим]. – К.: О. Т. Ростунов, 2011. – Вип. 2. – 250 с.

87. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / [За ред. А. А. Колупаєвої]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – Вип. 3. – 130 с.

88. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / [Упор. А. М. Богуш]. – В 2-х ч. – К.: Слово, 2007. – 713 с.

89. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 240 с.

90. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія: підручник / А. М. Єрмоленко. – К.: Лібра, 1999. – 488 с.

91. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: МГУ, 1990. – 104 с./ С. 33-56.

92. Забрамная С. Д. Изучаем обучая: рек. по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью (из опыта работы) / С. Д. Забрамная. – М., 2002. – 112 с.

93. Загальна психологія: [Підручник] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, Т. М. Лисянська. – К.: Либідь, 2005. – 464 с.

94. Зальцман Л. М. Формирование коммуникативной компетентности незрячих детей средствами невербального общения [Текст] / Л. М. Зальцман // Дефектология. – 2002. – № 4. – С. 62–71.
95. Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого школьника / Л. В. Занков. – М.: 1935. – 125 с.
96. Заорска М. Коррекция и развитие средств общения у слепых и слабовидящих детей младшего школьного возраста в условиях специальной школы-интерната: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Л., 1991. – 21 с.
97. Земцова М. И. Основы компенсации дефектов у аномальных детей / М. И. Земцова // Основы обучения и воспитания аномальных детей. – М.: Педагогика, 1965. – С. 101-122.
98. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Занков. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 237 с.
99. Золотарьова Т. В. Характеристика дисипативних функціональних структур, які виникають у системах „особистість” і „дефект” / Т. В. Золотарьова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. V. В 2-х т., том 2. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2015. – 408 с.
100. Иванова Т. Н. Из опыта работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей / Т. Н. Иванова // Дефектология. – 1980. – № 4. – 51–55
101. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: Методическое пособие для родителей и педагогов / [Под ред. Е.А.Стребелевой, Г.А.Мишиной]. – [2-е изд.] – М.: Экзамен, 2000. – 160 с.
102. Изард К. Э. Психология эмоций / Кэррол Эллис Изард: [пер. с англ.: Мисник В., Татлыбаева А.] – СПб.: Питер, 2011. – 460 с. – (Мастера психологии).
103. Ионин А.С. Социально-философский анализ проблемы исследования коммуникативной деятельности: дис. канд. философ. наук: 09.00.11 / А.С. Ионов. – М., 2006. – 170 с.

104. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков: учебное пособие / Д. Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
105. Ілляшенко Т. Д. Аномальна дитина в школі: навчально-методичний посібник / Т. Д. Ілляшенко, Н. М. Стадненко. – К.: ІСДО, 1995. – 120 с.
106. Ілляшенко Т. Д. Допоможіть дитині розвиватися / Т. Д. Ілляшенко, М. В. Рождественська. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. — 104 с.
107. Ілляшенко Т. Д. Як навчати дітей з порушеннями психофізичного розвитку /Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська // М-во освіти України, АПН України, Укр. наук.-метод. центр практич. психології і соц. роботи, Всеукраїнське громад. соц.-політ. об'єднання "Національна Асамблея інвалідів України". – Київ: «Ніка-центр», 2003. – 68 с.
108. Кабардов М. К. О диагностике языковых способностей М. К. Кабардов // Психологические и психофизиологические исследования речи. – М.: ИЯ, 1985. – С. 176-202.
109. Каган М. С. Мир общения: [проблемы межсубъектных отношений] / Моисей Самойлович Каган. – М., Политиздат, 1988 – 334 с.
110. Казарцева О.М. / Культура речевого общения: теория и практика обучения : [учебное пособие] / О. М. Казарцева. – [5-е издание]. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 496 с.
111. Картава Ю. А. Дитина із порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: метод. посіб. / Ю. А. Картава, Н. О. Косарева. – Суми: СумДПУ імені А. С.Макаренка, 2010. – 80 с.
112. Каспэ С. И. Центры и иерархии: пространственные метафоры власти и западная политическая форма / Святослав Каспэ. – М.: Московская школа политических исследований, 2007. – 320 с.
113. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студентов вузов пед. спец./ А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: Владос, 2005. – 207 с.

114. Кобильченко В.В. Взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників у розвитку особистості / В. В. Кобильченко // Дефектологія. – 2000. – № 3. – С. 23-26.

115. Кобильченко В. В. Корекція психосоціального розвитку учнів 1-4 класів з вадами зору: Науково-методичний посібник / В. В. Кобильченко. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 150 с

116. Кобильченко В. В. Психолого-педагогічна корекція спілкування слабозорих підлітків / В. В. Кобильченко. – К.: Актуальна освіта, 2006. – 102 с.

117. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору [Текст]: монографія / В. В. Кобильченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ «Фірма»Техсервіс», 2015. – 205 с.

118. Ковальчук В. А. Навчання дошкільників з порушенням інтелекту мовленнєвому спілкуванню / В. А. Ковальчук, О. М. Попова // Теорія і практика олігофренопедагогіки: зб. наук. праць; [за ред. В. В. Золотоверх]. – Вип. 3. – К.: Наук. світ, 2008. – С. 141–147.

119. Козлова Е. А. Новая территория: особенности формирования медиакультуры у пользователей с ограничениями в жизнедеятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Козлова // Российская государственная библиотека для слепых // Режим доступа: <http://www.rgbs.ru/ru/std/info/koz>

120. Колесник І. П. Робота з розумово відсталими дітьми-сиротами: Навчальний посібник / І. П. Колесник, Н. П. Кравець. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 82 с.

121. Коломинский Я. Л. Развитие коммуникативных способностей и социальной одаренности – одна из главных задач дошкольного образования / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, Н. С. Старжинская // Наука о детстве и современное образование: материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца. – М.: Центр "Школьная книга", 2005. – С. 134-135

122. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К.: Науковий світ, 2010. — 196 с.

123. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: [Навчально-методичний посібник] / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – К.: «АТОПОЛ»? 2010. – 96 с. – (Серія Інклюзивна освіта»).

124. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / [Под ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой]. – СПб., 2000. – 108 с.

125. Кондратенко С. В. Навчально-корекційна робота у спеціальних дошкільних закладах для дітей із порушенням зору / С. В. Кондратенко // Дефектологія. – 2011. – № 2. – С. 16-19

126. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: [навч. посіб.] / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. – К.: Знання, 2009. – 293 с.

127. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/

128. Корнєв М. Н. Соціальна психологія / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко. – К.: Київська книжкова фабрика, 1995. – 304 с.

129. Королюк В. С. Справочник по теории вероятностей и математической статистике / В. С. Королюк, Н. И. Портенко, А. В. Скороход, А. Ф. Турбин. – М.: Наука, 1985. – 640 с.

130. Косарєва Н. О. Батьківський лекторій – ефективна форма консультативно-просвітницької роботи з батьками: метод. посіб. / Н. О. Косарєва. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012.– 70 с.

131. Костенко Т. М. Розвиток естетичної компетентності дошкільників з порушеннями зору»: нав.-метод. посіб. / Т. М. Костенко. – К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. – (6,8 др.арк.). – режим доступу: <http://www.ispukr.org.ua>

132. Костенко Т. М. Соціально-психологічні умови забезпечення пізнавальної активності слабозорих дошкільників / Т. М. Костенко // Дефектологія. – 2012. – № 3. – С. 27-31.

133. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; [за ред. Л. М. Проколієнко]. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

134. Кравець Н. П. Організація у мікросоціумі спілкування дітей з інтелектуальним недорозвитком – одне із завдань соціального педагога / Н. П. Кравець // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 5–6 травня 2003 р., Ужгород / [За заг. ред. І. В. Козубовської, Т. І. Миговича]. – Ужгород: Мистецька лінія, 2003. – 361 с.

135. Крафт Б. Общие и онтогенетические аспекты совместного планирования как одной из форм коммуникации / Б. Крафт, К. Менг // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду: [Сб. под ред. Ф. А. Сохина, О. С. Ушаковой]. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 63-69

136. Крогиус А. А. Психология слепых и её значение для общей психологии и педагогіки / А. А. Коргиус. – Изд. автора, 1926. – 144 с.

137. Круглик Г. Е. До питання про формування комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з труднощами у навчанні / Г. Е. Круглик, С. П. Хабарова // Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка: серія соц.-педагогічна; [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. – Вип. 19 в двох част., часть 2. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2012. – С. 314–322.

138. Крутій К. Л. Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку / К. Л. Крутій, Н. І. Котій. – Запоріжжя: ТОВ "ЛПІС" ЛТД, 2007. – 256 с. (Бібліотека вихователя дошкільного навчального закладу).

139. Кузьмина В. К. Дети с расстройствами поведения / Валерия Кузьминична Кузьмина. – К.: Рад.школа, 1981. – 80 с.

140. Кулчаковская С. Е. Учите малыша общаться с детьми и взрослыми [методические рекомендации] / Кулчаковская С. Е., Ладывир С. А., Пироженко Т. А. – К.: «Дошкольное воспитание», 1995. – 64 с.

141. Лабунська В. А. Психологія утрудненого і незатрудненого спілкування: Теорія. Методи. Діагностика. Корекція [навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів] / В. А. Лабунська, Ю. А. Менджеріцкая, Є. Д. Бреус. – Москва: Академія, 2001. – 288 с.

142. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.

143. Лашкова Л. Л. Концепция развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений: автореф. дис. на получение науч. зв. д.п.н.: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Л. Лашкова. – Челябинск, 2011. – 43, [16] с.

144. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

145. Леонтьев А. А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время? / А. А. Леонтьев // Иностр. языки в школе. – 1991. – N 5. – С. 22-23.

146. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.

147. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1971. – 40 с.

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

149. Липа В. В. Формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання у школі [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Липа Вікторія Володимирівна; Слов'ян. держ. пед. ун-т. – К., 2010. – 266 арк.: рис.

150. Лисина М. И. Изучение становления потребности в общении с взрослыми и сверстниками у детей раннего возраста / М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1987. – С. 31-61.
151. Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 136 с.
152. Литвак А. Г. Тифлопсихология / А. Г. Литвак. – М., Просвещение, 1985. – 206 с.
153. Логвінова І. П. Розвиток ігрової діяльності у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку: навчально-методичний посібник / Логвінова І. П. – К., 2014.– 125 с.
154. Логопедия: учебник для студ. деф. фак-тов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
155. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 124-136.
156. Лубовский В. И. Некоторые особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов / В. И. Лубовский // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / [отв. ред. А. Р. Лурия]. – Вып. 1.– М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 129–196.
157. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок. Очерки изучения особенностей высшей нервной деятельности детей-олигофренов / [под ред. А. Р. Лурия]. – М.: Педагогика, 1960. – 203 с.
158. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1979.– 319 с.
159. Лурье Н. Б. Дети с болезнью Дауна и некоторые особенности их познавательной деятельности / Н. Б. Лурье, С. Д. Забрамная // Дефектология. – 1971. – № 1. – С. 18–21
160. Люблинська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблинська. – К.: Вища школа, 1974. – 355 с.

161. Макарчук Н. О. До проблеми дослідження особистості підлітка з розумовою відсталістю / Н. О. Макарчук // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : зб. наук. праць / [за ред. Н. О. Макарчук]. – Вип. 4 – К.: Освіта України, 2009. – С. 77–95.

162. Максимова И. В. Особенности общения у старших дошкольников с ДЦП / И. В. Максимова // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 3 (21). – С. 43 – 48.

163. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие / А. Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

164. Мальцев В. В. Использование инфографики в контексте теории межкультурной коммуникации в качестве средства контроля сформированности коммуникативных навыков. / В. В. Мальцев // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы VII Международной конференции, посвященной 92-летию образования Белорусского государственного университета, 30 октября 2013 г. / редкол.: В.Г.Шадурский [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2013. – С. 150–151.

165. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення [Текст] : [монографія] / І. В. Мартиненко; Нац.пед.ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ: ДІА, 2016. – 307 с.: рис., табл.

166. Марченко І. С. Особливості комунікативної поведінки дітей старшого дошкільного віку з дизартрією при ДЦП / І. С. Марченко // Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка: серія соц.-педагогічна; [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. – Вип. 19 в двох част., част. 2. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2012. – С. 383–392.

167. Марченко І. С. Педагогічні заходи з формування комунікативної поведінки дітей із дизартрією при ДЦП: навчально-методичний посібник / І. С. Марченко, О. Г. Тюленева. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 96 с.

168. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
169. Матвеева М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник / М. П. Матвеева, С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 164 с.
170. Матеріали IX Східно- та Центральноєвропейської Регіональної конференції з проблем альтернативної та допоміжної комунікації: «Комунікація для всіх» / за ред. В. М. Синьова, М.К. Шеремет. – К.: ДІА, 2013. – 164 с.
171. Мелехов Д. Е. Вопросы систематики олигофрении в свете задач социально-трудовой адаптации больных / Д. Е. Мелехов. – М.: Изд. Научно-исслед. Ин-та психиатрии, 1970. – С. 19–27 (Проблемы олигофрении).
172. Мещеряков А. И. Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами / А. И. Мещеряков // Дефектология. – 1973. – № 3. – С. 65–70
173. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський державний університет, 2008. – 204 с
174. Мкртчян М. А. Про проблему розуміння в комунікації. Організаційно-діяльні ігри в освіті / М. А. Мкртчян. – Красноярськ, РІО КДПУ, 2001. – 100 с.
175. Моргулис И. С. Общение как средство формирования социального опыта у детей с нарушением зрения / И. С. Моргулис // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 70-74.
176. Моргулис И. С. Радость человеческого общения / И. С. Моргулис, Э. П. Синева // Призыв. – 1978. – № 6. – С. 4–6.
177. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: [учеб. пособие] / А. В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
178. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЕК, 1995. – 356 с.

179. Навчально-виховна програма та методичні рекомендації для спеціальних закладів для дітей з порушеннями зору сьомого року життя / [укл. Т. В. Ващенко, Л. М. Виходцева, Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картава, Н. О. Косарева та ін.]. – Суми, 2005. – 155 с.

180. Навчання дітей з важкими розумовими вадами: посібник для вчителів: [переклад з польськ.]. – Львів: Галицька видавнича спілка, 2001. – 160 с.

181. Назаретян А. П. Смыслообразование как глобальная проблема современности: (синергетический взгляд)/ А. П. Назаретян // Вопросы философии. – 2009. – №5. – С. 3–19

182. Некрасова І. М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08 / І. М. Некрасова; Ін-т дефектології АПН України. – К., 2002. – 20 с.

183. Немов Р. С. Психология: учеб.: в 3 кн. [Кн. 1]: Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

184. Никулина Г. В. Формирование обобщенных способов восприятия внешнего облика партнера по общению у детей с нарушением зрения / Г. В. Никулина // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей: тезисы докладов / Десятая научная сессия по дефектологии, апрель 1990. – Ч. I. – М., 1990. – С. 48-49.

185. Обухівська А. Г. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі: посібник / А. Обухівська, Т. Ілляшенко, Т. Жук. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2012. – 126 с.

186. Обучение и воспитание слепоглухонемых / [Под ред. И.А.Соколянского]. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 199 с.

187. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / [В. В. Ветрова, Д. Б. Годовникова др.]; Под ред. М. И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 207 с.

188. Омельченко И. М. Внутренние и внешние предпосылки формирования социальной перцепции в дошкольников детским церебральным параличом / И. М. Омельченко // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: международ. науч. конф., 23-24 апреля 2008 г. / [под общ. ред. В.Н. Скворцова]. – Спб.: ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2008. – С. 224 – 231.

189. Омельченко І. М. Простір комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку: структура, чинники недорозвитку, умови формування / І. М. Омельченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XX в двох частинах, ч. 2. Серія: соціальна педагогіка. – Кам'янець-Подільський: Медобори–2006, 2012. – С. 380–390

190. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку [Текст]: навчально-методичний посібник / І. М. Омельченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ „Фірма „Техсервіс“, 2015. – 185 с.

191. Омельченко І. М. Психологічні особливості спілкування дітей старшого дошкільного віку з ДЦП: комунікативний аспект / І. М. Омельченко // Збірник наукових праць Кам'янець Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Випуск VII. / [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – С. 306 – 309.

192. Омелянович І. М. Психолого-педагогічні засади розвитку просторового орієнтування у розумово відсталих учнів на початковому етапі навчання / І. М. Омелянович // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. – Вип. 7. – К.: Науковий світ, 2006. – С. 166-169.

193. Орбан-Лембрик Л. Е. Структура комунікативного потенціалу особистості. / Л. Е. Орбан-Лембрик // психологічні перспективи. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 53-61
194. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: Вип. 3. Частина 1. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 184 с.
195. Основи практичної психології / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.]. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
196. Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции / [Под ред. Л. И. Солнцевой]. – М.: ЛОГОС, 1990. – 127 с.
197. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору: наук.-метод. посіб. / І. М. Гудим, Л. С. Вавіна, Л. А. Нафікова, К. С. Довгопола, С. В. Кондратенко; Ін-т спец. педагогіки, НАПН України. – К.: Пед. думка, 2012. – 135 с.
198. Островська К. О. Особливості "Я-концепції" у дітей з розладами спектру аутизму / К. О. Островська // Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка: серія соц.-педагогічна; [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. – Вип. 19 в двох част., част. 2. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С. 383-390.
199. Палій А. А. Диференціальна психологія [Текст]: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / А. А. Палій. – К.: Академвидав, 2010. – 432 с.
200. Панфилова М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры / М. А. Панфилова. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 160 с.
201. Паповян С. С. Математические методы в социальной психологии / С. С. Паповян. – М.: Наука, 1983. – 343 с.
202. Парыгин Б. Д. Анатомия общения: учеб. пособие / Б. Д. Парыгин. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 301 с.
203. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи / Е.И. Пассов. – М., 2001. – 212 с

204. Певзнер М. С. Отграничение олигофрении от сходных состояний [Текст] / М. С. Певзнер // Дети с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1966. – 270 с.
205. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова – М.: Академия, 2002. – 160 с.
206. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
207. Петровский А. В. Общая психология: [учеб. для студ. высш. педучеб. завед.] / Петровский А. В., Ярошевский М. Г., Брушлинский А. В. – М.: 1998. – 512 с.
208. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: [монографія] / Т. О. Піроженко. – ТОВ “Нора-прінт”, 2002. – 309 с.
209. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – М., 1985. – 242 с.
210. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – Москва: Издательство «ГороД», 1998. – 345 с.
211. Погольша В. М. Социально-психологический потенциал: личного влияния: дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / В. М. Погольша. – СПб., 1998. – 176 с.
212. Покутнева С. А. Педагогическое руководство общением слабовидящих дошкольников в процессе игровой деятельности / С. А. Покутнева // Проблемы методов учебной и коррекционно-воспитательной работы в специальных школах и дошкольных учреждениях: тезисы докладов Всесоюзной конференции молодых ученых-дефектологов в г. Москве. – М., 1984. – С. 35-36.
213. Положення про дошкільний навчальний заклад [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/2740/>
214. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г. Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук, К. : Ваклер, 1999. – 349 с.

215. Практикум по психологи умственно отсталого ребенка / [сост. А. Д. Виноградова]. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

216. Прядко Л. О. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : метод. посіб./ Л. О. Прядко, О. О. Фурман. – Суми: РВВ СОІППО, 2015. – 112 с.

217. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

218. Психология затрудненного общения / [Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д.]. – М.: Издательство «Академия», 2001. – 288 с.

219. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та інтелекту / За ред. В. І. Бондаря, Л. С. Вавіної, В. В. Тарасун. – К.:2008. – с. 284

220. Программно-методичний комплекс. Програми розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років / [укл. Л. С. Вавіна, В. А. Бутенко, І. М. Гудим]. – Харків, 2013. – 265 с.

221. Рагель Е. Н. Теоретичні аспекти формування комунікативних умінь в учнів молодших класів з інтелектуальною недостатністю / Е. Н. Рагель // 36. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка: серія соц.-педагогічна; [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. – Вип. 20 в двох част., част. 2. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2012. – С. 170–178.

222. Рахманова Е. В. Формирование вербально-коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников в условиях ситуативного общения / Е. В. Рахманова // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Междунар. практ. конф.; [редкол. С. Е. Гайдукевич (отв. ред.), И. К. Русакович, В. В. Радыгина и др]. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 207–209.

223. Романова И. М. Содержание и организация проведения коррекционно-воспитательной работы по развитию приемов зрительного восприятия у слабовидящих детей / И. М. Романова // Некоторые особенности

обучения и развития слепых и слабовидящих детей. Сб. научн. статей под ред. Земцовой М. И. и Солнцевой Л. И. – М.: Изд-во АПН, 1975. – С. 99-108.

224. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Наука, 1959. – 528 с.

225. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Издательство: Питер, 2002. – 720 с.

226. Руденский Е. В. Социальная психология: [курс лекций] / Е. В. Руденский. – М.: ИНФА-М; Новосибирск: ИГАЭиУ, 1997. – 224 с.

227. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: учеб. пособ. / [под ред. М. Пшичек; перевод с польск.]. – СПб: Речь, 2006. – 276 с.

228. Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: [ученик для вузов] / под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.–352 с.

229. Сак Т. В. Шляхи реалізації корекційно-розвивального змісту навчання у спеціальній школі / Т. В. Сак // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. – Вип. 9. – К., 2009. – С. 208–210.

230. Саматова А. В. Ранняя адаптация детей старшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения / А. В. Саматова, А.В. Селиверстова. – М., 2007. – 80 с.

231. Свиридюк Т. П. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста / Т. П. Свиридюк. – Киев, 1981. – 71 с.

232. Свиридюк Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Т. П. Свиридюк. – Киев, 1984. – 95 с.

233. Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с. брала с. 311-321

234. Семенишена Т. О. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі: автореф.

дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Т. О. Семенишена. – Київ, 2011. – 19 с.

235. Серіков В. В. Особистісний підхід в освіті: концепції і технології / В. В. Серіков. – Волгоград, 1994. – С. 42–43.

236. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: [підручник] / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – С. 217–246.

237. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навчальний посібник / В. М. Синьов. – К.: Діа, 2007. – 118 с.

238. Синьова Є. П. Вивчення та удосконалення структури міжособистісних стосунків учнів з важкими розладами зору / Методичні рекомендації. – К.: РУМК спецшкіл, 1981. – 45 с.

239. Синьова Є. П. Тифлопсихологія / Є. П. Синьова. – Київ: ВО УФЦ – БФ «Візаві», 2002. – 296 с.

240. Скрипник Т. В. Розвиток особистості в процесі інтеграції дитини з особливими потребами / Т. В. Скрипник // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – С. 41–43.

241. Скрипник Т. В. Раннє прогнозування труднощів у навчанні дошкільників з церебральними паралічами: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / Т. В. Скрипник. – К., 2005. – 250 с.

242. Слепович Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью: практика спец. психологии: монография / Е. С. Слепович. – СПб.: Речь, 2008. – 246 с. – (Современный учебник).

243. Смирнова О. Е. Міжособистісні відносини дошкільнят: діагностика, прийоми, корекція / О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. – 158 с.

244. Соботович Є. Ф. Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми / Є. Ф. Соботович // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. Ін-ту спец. педагогіки АПН України. – Вип. 5. – К., 2004. – С. 304–308.

245. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста: автореф. дисс. ... докт. псих. наук: 19.00.08 / Л. И. Солнцева. – М., 1978. – 39 с.

246. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л. И. Солнцева. – Москва: Полиграф сервис, 2000. – 124 с.

247. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / За ред. В. І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.

248. Специальная педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Под ред. Н. М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.

249. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Н. М. Стадненко, Т. Д. Іляшенко, Л. В. Борщевська, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. – 144 с.

250. Стадненко Н. М. Шляхи інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство / Н. М. Стадненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – С. 59–60.

251. Стернин И. А. Психолінгвістическое значение слова и его описание. Теоретические проблемы / Стернин И. А, Рудакова А. В. – LAP Lambert Academic Publishing: Saarbrücken, 2011. – 192 с.

252. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія / М. О. Супрун. – К.: Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. – 328 с.

253. Сухарева Г. Е. Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Г. Е. Сухарева. – М., 1991. – 319 с.

254. Сухих С. А. Типология языкового общения / С. А. Сухих // Язык, дискурс и личность: межвуз. сб. науч. тр. – Тверь: ТГУ, 1990. – С. 43–51.

255. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тисяч слів і сполучень / [Уклали О. Скопенко, Т. Цимбалюк]. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.

256. Таран О. П. Особливості формування Я-концепції у слабозорих дошкільників: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / О. П. Таран; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2008. – 24 с.

257. Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Г. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. За ред. І. Єрмакова. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.

258. Тарасун В. В. Раннє прогнозування і запобігання труднощам у навчанні як умова інтеграції дитини з особливими потребами / В. В. Тарасун // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – С. 54–55.

259. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / [За ред. Т. В. Сак] // Збірник наукових праць: Вип. 8. – Тематичний випуск «концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю». – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 138 с.

260. Транскоммуникация: преобразование жизненных миров человека [Под. ред. В. И. Кабрина]. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011. – 386 с.

261. Тюптя О. Комунікативна компетентність особистості / О. Тюптя // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – С. 200–207.

262. Український дефектологічний словник / За ред. акад. В. І. Бондаря. – К.: ІД АПН України, 2001. – 212 с.

263. Федоренко С. В. Тифлодидактика: навчальний посібник для студентів ВНЗ / С. В. Федоренко. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 144 с.

264. Федоренко О. Ф. Особливості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / О. Ф. Федоренко. – К., 2015. – 230 с.

265. Феоктистова В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В. А. Феоктистова. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.: ил. – С. 66–72.

266. Ханзерук Л. О. Формування досвіду спілкування у дошкільників з церебральним паралічем: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Л. О. Ханзерук. – К., 2001. – 196 с.

267. Хараши А. И. Личность, сознание, общение. К обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий / А. И. Хараш // Психолого-педагогические проблемы общения. – М.: НИИ ОП, 1979. – С. 75–83.

268. Чеботарьова О. В. Організаційно-педагогічні умови індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / О. В. Чеботарьова. – К., 2005. – 223 с.

269. Черепанова А. П. Организация обучения детей с амблиопией и косоглазием в детском саду / А. П. Черепанова // Обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения / [Под ред. М. И. Земцовой]. – М., 1978. – 79 с.

270. Чобанян А. В. Психолого-педагогічний супровід сімей дітей з порушенням інтелекту: постановка проблеми / А. В. Чобанян // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка / Зб. наук. статей Київського університету імені Бориса Грінченка. – К., 2010. – С. 87–91.

271. Шарков Ф. Н. Коммуникология. Энциклопедический словарь-справочник / Ф. Н. Шарков. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2009. – 768 с.

272. Шаманова М. В. Коммуникативная лексика русского языка: состав, семантика, функционирование: дис. ... доктора филологических наук: 10.02.01 / М. В. Шаманова. – Киров, 2015. – 457 с.

273. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з інвалідністю / А. Г. Шевцов. – К.: Unisef, 2004. – 240 с.

274. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [2-е изд., перераб. и дополн.] / Л. М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

275. Шульженко Д. І. Альтернативна комунікація як засіб корекції мовленнєвих порушень при аутистичних розладах / Д. І. Шульженко // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць: Матеріали Міжнародного науково-практичного семінару з проблем сліпоглухоти, 17 березня 2006, м. Київ. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. 5. – С. 19–25.

276. Юдина Е. Г. Общение и деятельность в дошкольном и младшем школьном возрасте / Е. Г. Юдина // Педагогические теории, системы, технологии. Учебное пособие для средн. пед. учеб заведений / [Под ред. А. С. Смирнова]. – М., 1999. – С. 464–492.

277. Юсупова А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. – Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 176 с.

278. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

279. Я – Ты – Мы. Программа социально-эмоционального развития дошкольников / [Сост. О. Л. Князева]. – М.: Мозайка-Синтез, 2005. – 168 с.

280. Якобсон Р. Речевая коммуникация: Язык в отношении к другим системам коммуникации / Р. Якобсон // Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985. – С. 306–318.

281. Яноушек Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности / Я. Яноушек // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 57–65.

282. Babich N.M. Communicative skills within the structure of the communicative personality of children with visual impairments and mental disorders / N. M. Babich // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie – Nr. 4 (2015). – Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności.

283. Dodds M., Schwartz S., Tracey A. sc Rose S. The effects of social context and verbal skill on the stereotypic and task involved behaviour of autistic children // Journal of child psychology and psychiatry, 1988. 29. – P. 669–676.

284. Franclin H. Silverman Communication for the Speechless: An Introduction to Augmentative Communication for the Severely Communicatively Impaired (Englewood Cliffs) / Franclin H. – NJ.: Prentice Hall, 1989. – 346 p.

285. Fristoe M., Llowd L. Manual communication for the retarded and others with severe impairment: a resource list // *Mental retardation*, 1977. 15. – P. 18–21.

286. Kates L., Schein J. A complete guide to communication with deaf-blind persons. Silver Spring, Md.: National Association for the Deaf. 1980.

287. Koegel R. L., O'Dell M. C., Dunlap G. Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attempts // *Journal of autism and developmental disorders*. – 1988. – Vol. 18. – P. 525–538.

288. Lamendella J. T. The limbic system in human communication // H. Whitaker, H. Whitaker (Eds.). *Studies in neurolinguistics*. New York. Academic Press. 1977.

289. Nielsen L. Pedagogical methods and materials helping severely multihandicapped blind children to develop // L. Palmer, S. Raynoi, J. Urban (Eds.). *Proceedings second international symposium on visually handicapped infants and young children: Birth to seven*. Boston: The New England. 1987. – P. 121 – 124.

290. Quill K. A. *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*. – NJ.: Cengage Learning 1995. – 356 s.

291. Rowland C., Schweigert Ph. *Tangilbe symbol systems*. Eugene: Oregon Research Institute. 1988.

292. Siegel-Causey E., Downing J. Nonsymbolic communication development // L. Goetz, D. Guess, K. Stremel-Campbell (Eds.). *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments*. Baltimore / London: Paul H. Brookes Publishing Co. 1987. – P. 15–48.

293. Sisson L. A. *Single-case analysis and social validation of behavioral interventions with severely and profoundly handicapped deaf-blind children and youth*. Pittsburgh: University of Pittsburgh. 1988.

294. Van Dijk J. P. Motor development in the education of deaf-blind children // Proceedings of the conference on the deaf-blind. Denmark. Boston: Perkins School for the Blind. 1965. – P. 41–47.

295. Wetherby A. M., Prutting C. A. Profiles of communicative and cognitive social abilities autistic children // Journal of speech and hearing research. 27. – P. 264–377.

ДОДАТКИ**Додаток А****Методика «Визначення емоційного ставлення»****Додаток А.1**

Стимульний матеріал до методики «Визначення емоційного ставлення»

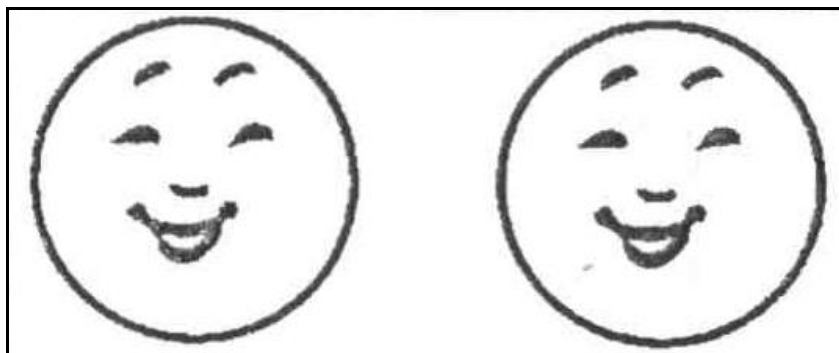


Рис. А.1.1 Дуже подобається

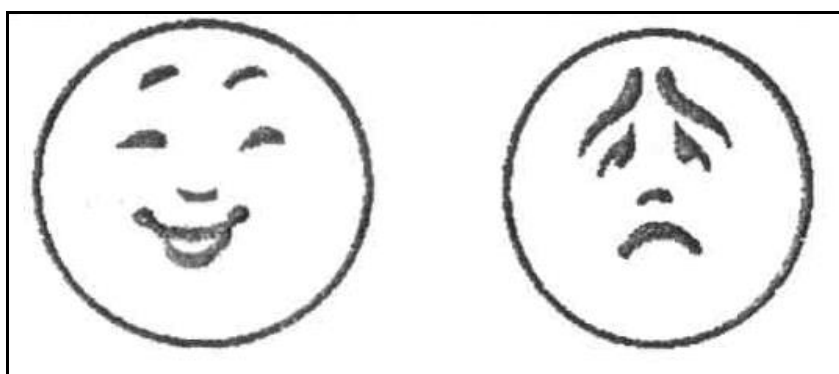


Рис. А.1.2 Подобається. Не подобається

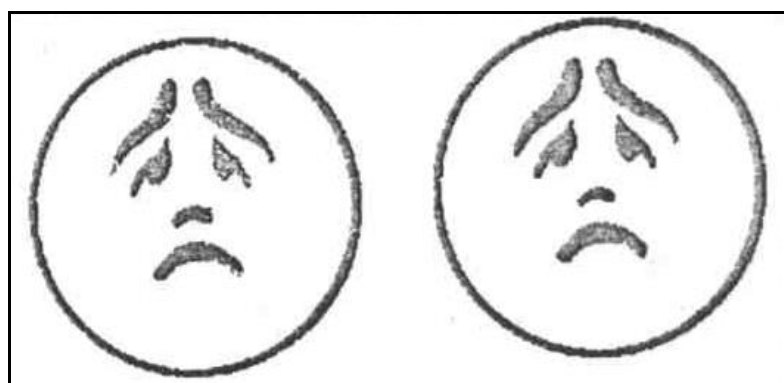


Рис. А.1.3 Дуже не подобається

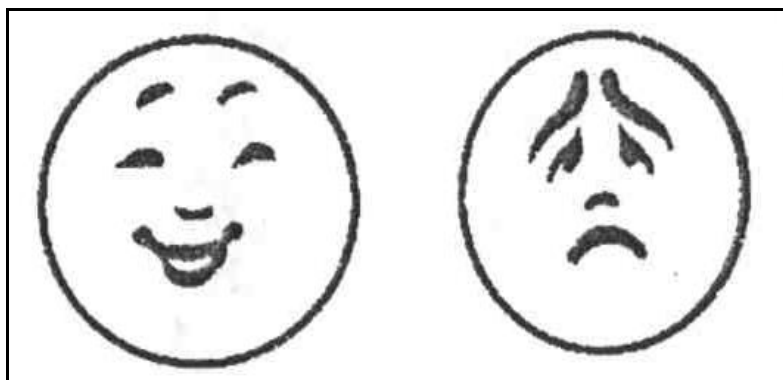


Рис. А.1.4 Інколи подобається, інколи – ні

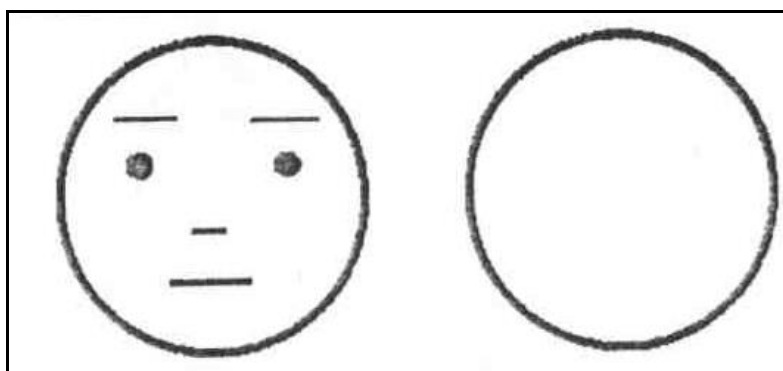
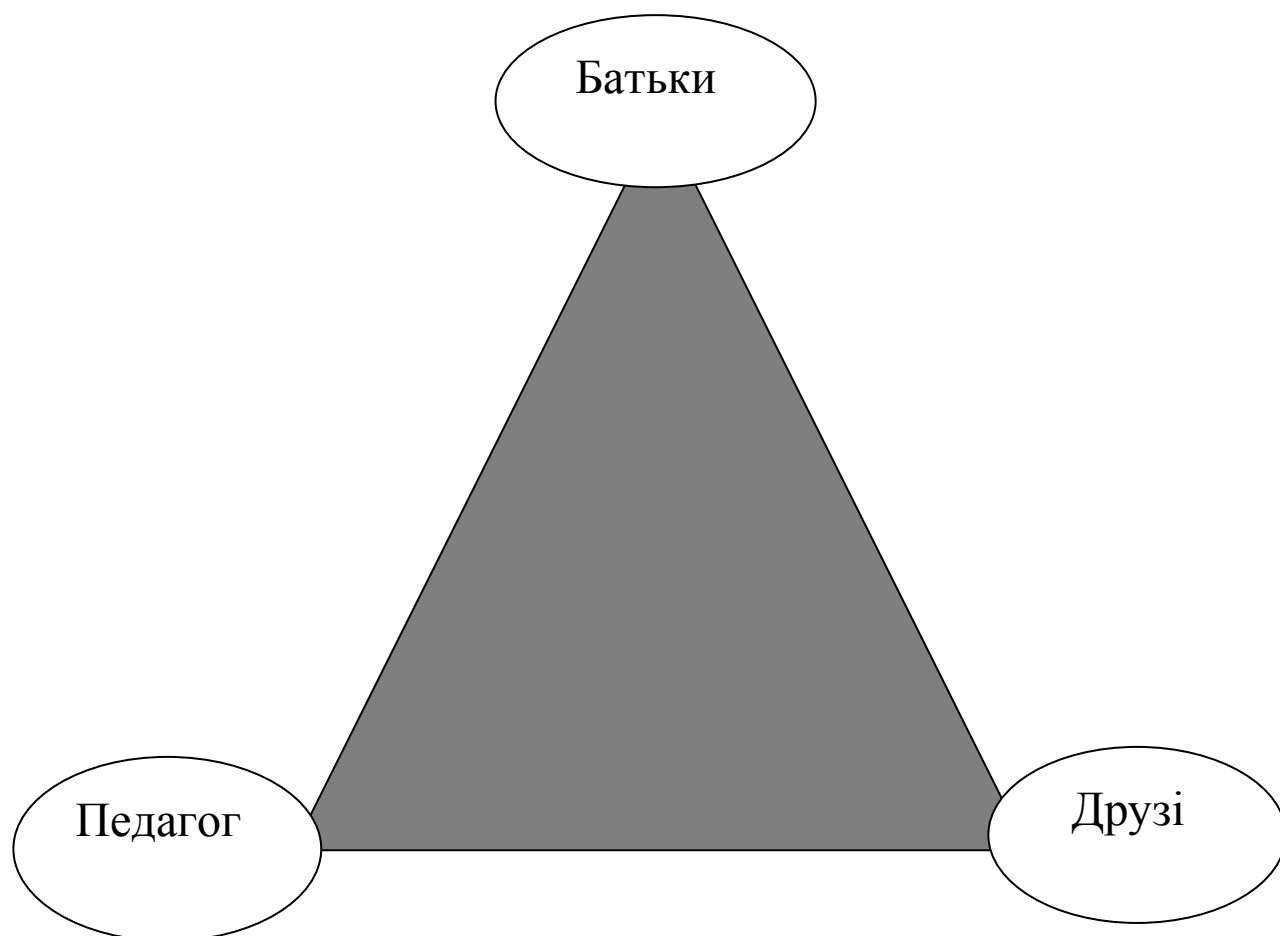


Рис. А.1.5 Ще не визначився; байдуже

Таблиця А.2

Бланк фіксації результатів емоційного ставлення дітей до мікросоціуму

Варіанти дитячих відповідей	Емоційне ставлення	Бал
Дуже подобається. Подобається	Позитивне	4
Не знаю. Поки не розібрався. Ще не визначився	Невизначене	3
Іноді подобається, іноді – ні. По-різному. Коли як	Амбівалентне	2
Мені все одно. Мені байдуже. Ніяких почуттів не викликає	Індиферентне	1
Не подобається. Зовсім (дуже) не подобається	Негативне	0

Зразок стимульного матеріалу до методики «Трикутник»

**Критерії оцінювання рівнів комунікації до методики діагностики
комунікативно-мовленнєвих вмінь дошкільників**

Таблиця В.1

Критерії оцінювання завдань під час комунікативної діяльності
(імпресивне мовлення)

Критерії оцінки виконання завдань	Оцінка в балах	Рівень комунікації
Дитина активна, самостійно та охоче виконує поставлені перед нею завдання	3	високий
Дитина потребує заохочення, додаткового роз'яснення	2	достатній
Дитина не відразу виконує завдання, потребує додаткової підказки	1	середній
Дитина не виконує завдання, пасивна до комунікативної взаємодії	0	низький

Таблиця В.2

Критерії оцінювання завдань під час комунікативної діяльності
(експресивне мовлення)

Критерії оцінки виконання завдань	Оцінка в балах	Рівень комунікації
Дитина активна під час комунікації, контактує згідно з ситуацією, самостійно та охоче виконує поставлені перед нею завдання, ясно і послідовно висловлює свої думки, використовує вербальне та невербальне мовлення	3	високий
Дитина слухає і розуміє мову. Підтримує бесіду. Але іноді потребує заохочення, додаткового роз'яснення	2	достатній
Дитина не зразу вступає в комунікативний процес, неактивна і неговірка, неуважна, рідко виконує завдання з першого разу, потребує додаткової	1	середній

підказки, не вміє послідовно і розгорнуто виражати свої думки		
Дитина не виконує завдання, відмовляється від будь-якої комунікації, пасивна до комунікативної взаємодії	0	низький

Стимульний матеріал до методики діагностики соціального інтелекту
«Картинки»



Рис. Г.1 Група дітей не приймає свого однолітка в гру
(варіант для дівчаток)

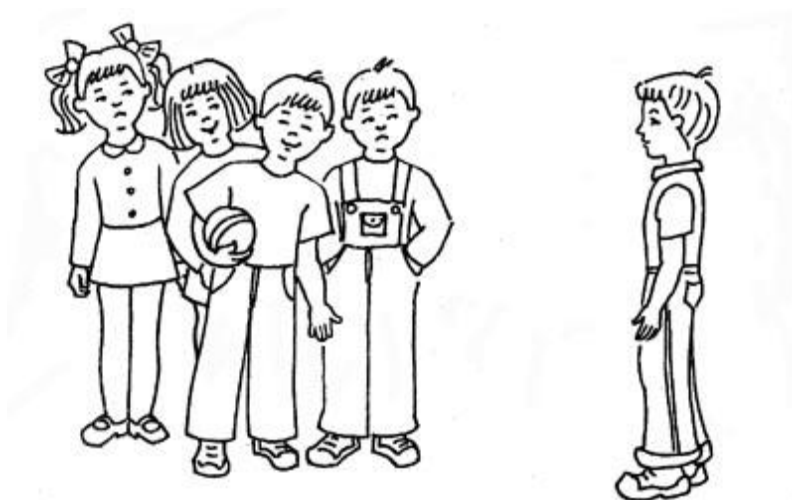


Рис. Г.2 Група дітей не приймає свого однолітка в гру
(варіант для хлопчиків)

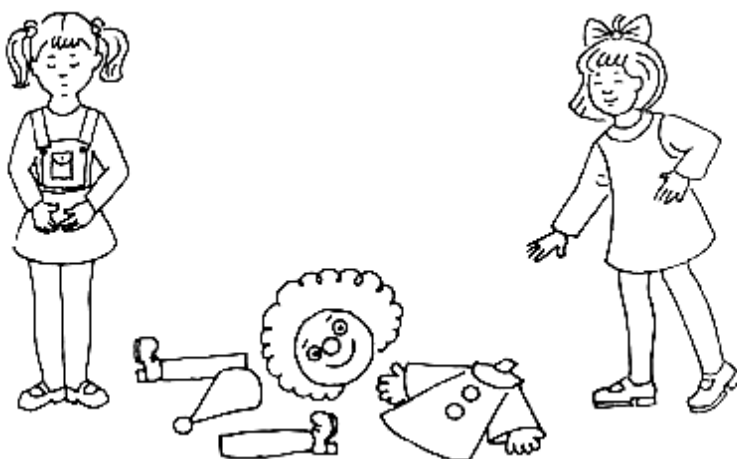


Рис. Г.3 Дівчинка зламала ляльку іншої дівчинки

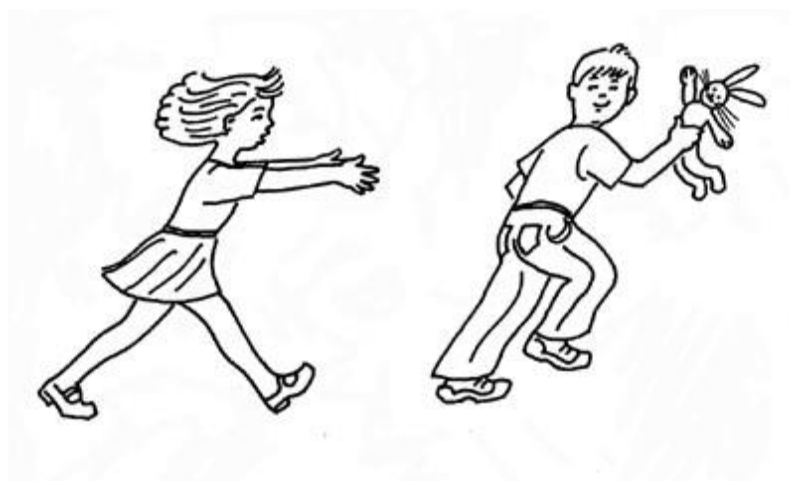


Рис. Г.4 Хлопчик взяв без дозволу іграшку дівчинки



Рис. Г.5 Хлопчик руйнує будівлю з кубиків, яку побудували діти

Методика «Емоційні обличчя» (Н. Я. Семаго)

Таблиця Д.1

Критерії оцінювання виконання завдань

Критерії оцінки виконання завдань	Оцінка в балах	Рівень комунікації
Розгорнута і докладна відповідь, вміння адекватно позначати емоційні стани і оцінювати експресію обличчя; висока здатність до вербального пояснення власних переживань (вміння імітувати даний настрій обличчя).	3	високий
Відповіді на питання з допомогою дорослого; труднощі в розпізнаванні і називанні абстрактних зображень; оцінює настрій і називає емоції з допомогою дорослого.	2	середній
Завдання не виконує навіть з допомогою питань, не називає настрій, не може показати його на собі.	1	низький

**Програма формування комунікативних навичок у структурі
комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору
та інтелекту**

Мотиваційний модуль «Комунікативне хочу»

Мета: активізація внутрішніх установок; формування цілей і мотивів особистості як суб'єкта комунікації; спрямованість і мотивація комунікативних дій старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту на задоволення комунікативних потреб.

І блок. Позитивні установки на комунікацію

Комунікативні завдання:

- формувати позитивну мотивацію та спрямованість на комунікативну взаємодію (сприйняття дорослого, зосередження на обличчі, сприйняття комунікативної посмішки);
- сприяти встановленню та утриманню зорового контакту;
- активізувати комунікативні сигнали привернення уваги дорослого.

Зміст роботи:

Вправа «Вітання і знайомство»

Комунікативна вправа. Її мета позначити початок заняття, встановити контакт очима, привернути увагу дитини до комунікативного звернення по імені, розвинути комунікативні навички вітання, знайомства.

Вправа «Усмішки»

Визначити початок заняття, встановити контакт очима, залучити через мелодію увагу дитини до комунікації, розвинути комунікативний навик вітання усмішкою.

Вправа «Я можу так, як ти!»

Вправа на наслідування. Її завдання – встановити контакт з дитиною за допомогою повторення її системи дій, рухів, звуків, міміки, а також навчити дитину наслідувати дорослого.

Гра «Настільний футбол» (гра з одним із м'ячиків з мішечка).

Гра спрямована на розвиток координації рухів рук, дотримання черговості. Викликає позитивні емоції, пов'язані з взаємодією з педагогом, спонукає дитину до активних дій. Активізує комунікативні сигнали.

Вправа «Один-два-три, подивися, це я, а це ти!»

Ритмічна гра. Спрямована на розвиток моторики рук (оплески), формування вказівного жесту, розвиток уявлення дитини про співвідношення «я» – «інший», спрямована на зосередження уваги дитини за допомогою ритмів та жестів.

Вправа «Прощання» (використовується свічка)

Вправа спрямована на релаксацію, розвиток зорового сприймання і концентрацію уваги. Грає роль комунікативної вправи, позначає кінець заняття, спрямована на привернення уваги дитини до свого імені, на розвиток комунікативних навичок прощання.

II блок. Комунікативні бажання

Комунікативні завдання:

- формувати інтерес, потреби і бажання до комунікативної взаємодії;
- вчити свідомо змінювати інтенсивність комунікативних сигналів в залежності від власних потреб (вокалізації, звернення, міміка тощо);
- стимулювати відповідні комунікативні сигнали (махати рукою, плескати у долоні і т.д.);
- формувати вміння привертати до себе увагу доступними комунікативними засобами з метою початку взаємодії.

Зміст роботи:

Вправа «Я можу так як ти!»

Вправа на наслідування. Її завдання – встановити контакт з дитиною за допомогою повторення дій, рухів, звуків, міміки, а також навчити дитину наслідуванню дорослому.

Вправа «Переміщення у просторі»

Вправа на розвиток соціально-побутового досвіду. Допомагає навчити дитину протягувати руки в якості прохання про допомогу, сприймати тактильний контакт з дорослим, що допомагає в переміщенні.

Гра «Хованки» (по черзі ховатися і знаходимо один одного під кольоровою ковдрою).

Гра спрямована на взаємодію і розвиток емоційного контакту, закріплює сформований раніше навик взаємодії з педагогом. Тренує інтенсивність комунікативних сигналів в залежності від власних потреб (вокалізації, звернення, міміки тощо) та відповідні комунікативні сигнали.

Гра «Обмін»

Гра спрямована на формування навички привертати до себе увагу доступними комунікативними засобами з метою початку взаємодії. Використовуються іграшки або предмети, які подобаються дитині. Завдання педагога навчити дитину першою вступати в процес взаємодії з метою отримати бажану іграшку чи предмет.

Гра «Так або ні»

Завдання педагога з'ясувати бажання, потреби та інтерес до комунікативної взаємодії з найближчим оточенням дитини (використовується фото родини). Визначити межі комунікативної взаємодії, предмети або іграшки, які допоможуть встановити ефективну взаємодію з дорослим.

III блок. Комунікативні відчуття

Комунікативні завдання:

- вчити фокусувати увагу на собі, впізнавати своє відображення в дзеркалі;
- стимулювати інтерес до власних частин тіла;
- розвивати впевненість у власних комунікативних силах і бажаннях;
- вчити диференціювати і шукати способи реалізації свого комунікативного потенціалу.

Зміст роботи:

Гра «Чарівний мішечок. Що ти любиш?»

Гра спрямована на сенсорний розвиток і мотивацію дитини до спільної діяльності, на виявлення рівня активності дитини до предметної діяльності і визначення предметів, які викликають її інтерес, а також на визначення пріоритетного способу маніпуляції предметами.

Вправа «Гойдалка»

Вправа спрямована на стимуляцію вестибулярних відчуттів, розвиток рухової координації і взаємодії з педагогом через передачу рухового імпульсу, відчуття власного тіла та його контакту з оточуючими предметами. Комунікативна спрямованість на визначення власних відчуттів і вміння їх передавати (вербально або з допомогою комунікативних карток). Тренувати навички звертатись з проханням продовжити або зупинити певну дію.

Гра «Капелюх» (перед дзеркалом)

Завдання – розвивати уявлення про себе (відображення у дзеркалі, сприйняття своєї голови) і про інших (дорослий теж в капелюсі). Вчити дотримуватися черговості.

Гра «Де мої руки, де мої ноги?» (ховаємо їх під яскравою ковдрою, а потім знаходимо).

Гра на розвиток уявлень про частини тіла. Завдання – навчити сприймати свої ноги і руки, розвивати дрібну моторику (стягування ковдри). Активізувати комунікативні навички.

Вправа «Прогулянка по хвилях» (розгойдування в яскравій ковдрі, приземлення на м'який модуль-мішок)

Сенсомоторна вправа спрямована на розвиток вестибулярних відчуттів, на сприйняття свого тіла як цілого через компактне положення всередині ковдри, всередині мішка-модуля, на розвиток комунікативного супроводу своїх відчуттів, емоцій.

IV блок. Комунікативний контакт

Комунікативні завдання:

- подолання сумнівів, сором'язливості, тривожності під час комунікації;
- диференціація емоційних станів партнера;

- позитивна установка на встановлення контакту.

Зміст роботи:

Вправа «Один-два-три, подивися, це я, а це ти!» (у педагога на колінах перед дзеркалом)

Ритмічна сенсомоторна вправа, яка спрямована на розвиток моторики рук, на формування вказівного жесту, розвиток уявлення дитини про себе, про співвідношення «я» – «інший». Тренує навички сприймати та диференціювати свій стан та партнера по комунікації.

Гра «Чарівний мішечок. В що хочеш грати?»

Гра спрямована на сенсорний і пізнавальний розвиток, дозволяє визначити ступень активності дитини в ході предметної діяльності, коли потрібно визначити предмети, які викликають інтерес (диференціація за формою, тактильним відчуттям, звуком).

Гра «Музичний футбол» (гра з музичними предметами, які привертають увагу дитини)

Гра спрямована на розвиток координації рухів рук, дотримання черговості, на формування у дитини переваг і способів їх вираження, на розвиток позитивних емоцій, пов'язаних з взаємодією з педагогом, на спонукання дитини до активних дій.

Абілітаційний модуль «Комунікативне можу»

Мета: активізація комунікативних можливостей та комунікативних здібностей; пошук та адаптація наявних можливостей (зорових і інтелектуальних) для побудови внутрішніх комунікативних програм з метою задоволення власних потреб та розв'язання конкретних завдань.

I блок. Активізація

Комунікативні завдання:

- тренувати вміння скласти власний алгоритм комунікативної дії;
- формувати вміння оперувати власними комунікативними навичками;
- вчити доцільно вибирати модель взаємодії;

➤ активізувати навички впливу на співрозмовника та навички здійснення зворотного зв'язку у комунікації.

Зміст роботи:

Вправа «Мандруємо до ігрової кімнати» (при огляді кімнати дитина повинна мати можливість дотягнутися до будь-якого предмету / іграшки, яка його зацікавила).

Вправа спрямована на формування просторових уявлень дитини, а також на розвиток розуміння мовлення. Її завдання – закріпити просторові стереотипи: напрямок руху від групи до ігрової, розподіл простору і предметів в ігровій, співвідношення ігрової та світу за вікном. Вона також спрямована на формування у дитини переваг і навичок висловлювання бажань.

Вправа «Ловці перлин» (скляні кульки у воді)

Вправа спрямована на розвиток сенсорних відчуттів і відчуття окремих частин тіла, вироблення спокійного і позитивного відношення до контакту з водою, підвищення чутливості ніг і розвиток моторики рук.

Гра «Дружні долоньки» (сидячи за столом обличчям один до одного підняти ручки вгору – молодці, плеснути долоньками один одного, потім долоньки на стіл, накрити долоньками руки один одного, поаплодувати).

Гра спрямована на формування вміння доцільно вибирати модель взаємодії і оперувати власними комунікативними навичками, формування навичок здійснення зворотного зв'язку у комунікації.

II блок. Прогнозування

Комунікативні завдання:

➤ активізувати навички спостереження за учасниками комунікативної взаємодії;

➤ формувати навички передбачати можливий розвиток комунікативної ситуації, комунікативних бар'єрів.

Зміст роботи:

Вправа «Різнокольорові стрічки на рукавичках і шкарпетках» (вдягаємо і знімаємо перед дзеркалом рукавички і шкарпетки з пришитими довгими різнокольоровими стрічками)

Вправа спрямована на активізацію навичок спостереження за учасниками комунікативної взаємодії; на відчуття і сприймання своїх рук та ніг, уявлень про себе (відображення у дзеркалі) і про інших (дорослий теж приміряє речі), на розвиток великої і дрібної моторики рук для виконання побутової навички (надіти та зняти рукавички і шкарпетки).

Гра «Подорож в сухий басейн» (моделювання різних комунікативних ситуацій).

Гра спрямована на сенсорну інтеграцію пропріоцептивних і тактильних відчуттів, на розвиток рухової активності дитини, насичення досвіду зорового сприйняття. Формувати навички передбачати можливий розвиток комунікативної ситуації, вчити долати комунікативні бар'єри.

III блок. Планування

Комунікативні завдання:

- активізувати навички визначати комунікативне завдання і мету взаємодії;
- формувати навички розчленовувати на етапи реалізації комунікативне завдання та встановлювати послідовність власних дій;
- сприяти подоланню переважаючих імпульсивних дій над довільними.

Зміст роботи:

Вправа «Шукаємо різнокольоровий скарб» (допомагає дитині виявити у басейні мішечок із матеріалу який шелестить, в якому щось заховано).

Вправа спрямована на розвиток пошукової активності дитини, на розвиток навичок диференціації тактильних відчуттів (співвідношення гладких кульок і мішечка з матеріалу який шелестить), на початкове формування уявлень про причинно-наслідкові зв'язки (знайшли фарби, означає – будемо малювати, м'ячик – будемо грати і т.д.).

Гра «Малюємо фарбами» (обведення контуру рук і ніг методом рука в руку, залишення відбитків рук і ніг на папері).

Вправа спрямована на формувати навички розчленовувати на етапи реалізації комунікативне завдання та встановлювати послідовність власних дій; на розвиток предметної діяльності (навичок малювання пальчиковими фарбами, відкривання і закривання банок з фарбами), на сенсорний розвиток (тактильне і зорове сприйняття) і розвиток уявлень про окремі частини свого тіла.

Гра «Права і ліва» (перед дзеркалом проговорюється вірш про праву і ліву руку, що супроводжується відповідним рухом).

Ритмічна гра на наслідування. Завдання – підвищити самостійну активність дитини, сформувати навички довільного руху руками, підготувати дитину до подальшої комунікативної діяльності, розвивати пасивне сприймання мовлення, навички наслідування.

Вправа «Разом ми з тобою повернемося додому».

Прощання. Під час заключної вправи педагог і дитина (діти) беруть один одного за руки, в кінці співається прощальна пісня із залученням уваги до кожної дитини і його імені.

Ритмічна і комунікативна гра, яка спрямована на розвиток тактильної взаємодії між дітьми, а також на визначення кінця заняття, на залучення уваги дитини до її імені та до однолітків, на розвиток комунікативної навички прощання.

IV блок. Самоконтроль

Комунікативні завдання:

- формувати навички утримувати мету впродовж комунікативного процесу;
- вчити орієнтуватись не лише на кінцевий результат, а й на процес взаємодії.

Зміст роботи:

Вправа «Будуємо і руйнуємо вежу» (дитина дотягується до коробки, достає звідти кубики, потім рука в руці з педагогом будує з них вежу і самотійно її руйнує).

Вправа спрямована на формування навички утримувати мету впродовж комунікативного процесу; розвиток навичок предметної діяльності (доставати предмет, тримати, рухати, відпускати), на прояв дитиною своєї максимальної активності під час діяльності і на отримання позитивних емоцій від своєї активності; на подолання стереотипу маніпуляцій з предметами (викидання предметів), на отримання результату, що дозволяє очікувати емоційного задоволення (можливість зруйнувати високу вежу).

Вправа «Пересипаємо квасолю» (дитина дотягується до плашки з квасолею, рука в руці з педагогом відкриває кришку і перевертає пляшку, висипаючи квасолі в миску що стоїть поруч, потім дитина самотійно бере квасолі із миски і кидає, частина квасолі при цьому зі звуком падає в каструлю що стоїть на підлозі, піднімаємо каструлю, дивимося, скільки зібрали квасолі).

Вправа спрямована на вміння орієнтуватись не лише на кінцевий результат, а й на процес взаємодії; на розвиток навичок предметної діяльності (діставати предмет, тримати, відкривати, перевертати, захоплювати дрібні предмети, відпускати). Вправа закладає основу для формування розуміння дитиною програми дій та його контролю над їх послідовністю.

Гра «Веселе прибирання» (дитина кидає іграшки і кубики в коробку, педагог допомагає збирати залишки).

Вільна гра, яка спрямована на розвиток предметної діяльності, вільної активності дитини, вибору способу маніпуляції з предметом, на формування навичок завершення процесу гри.

V блок. Перебудова комунікативних програм

Комунікативні завдання:

- закріпити вміння визначати реальну мету комунікації;
- закріпити навички планування комунікативних дій;

- вчити добирати можливі варіанти просування до визначеної мети;
- вчити будувати внутрішні комунікативні програми.

Зміст роботи:

Гра «Чарівний мішечок» (педагог звертає увагу дитини на чарівний мішечок, допомагає їй діставати іграшки для сенсорного розвитку із мовленнєвим супроводом послідовності комунікативних дій).

Вправа спрямована на закріпити вміння визначати реальну мету комунікації та визначати план дій. Сприяє розвитку тактильної чутливості, розвитку пошукової активності дитини. В даному випадку вправа виконує функцію переключення уваги дитини, функцію стабілізації емоційного стану при грі зі знайомими предметами.

Вправа «Вигляну у віконце!» (дитина виглядає і віконечко і дивиться, чим зайнятий одноліток з дорослим зовні).

Вправа спрямована на підтримку і розвиток інтересу до однолітка, на підготовку нової взаємодії з ним, а також, опосередковано, на побудову внутрішньої програми комунікативної взаємодії.

Гра «Коровай-коровай, кого хочеш вибирай!» (пісня розспівується перед дзеркалом, з виконанням необхідних рухів руками з допомогою педагога).

Ритмічна гра на наслідування. Сприяє підвищенню самостійної активності дитини, формуванню навиків довільних рухів руками, розвитку пасивного сприймання мовлення, навички наслідування.

Закріплює навички планування комунікативних дій та власних комунікативних програм взаємодії з однолітками та дорослим.

Інструментальний модуль «Комунікативне знаю»

Мета: формування системи комунікативних навичок, що забезпечуватимуть виконання необхідних вербальних і невербальних комунікативних дій для розв'язання певних комунікативних завдань: оволодіння елементарними навичками соціальної перцепції (сприймання і інтерпретація комунікативної поведінки інших), вербальними навичками (зрозумілість, доречність, змістовність, грамотність мовлення), невербальними

навичками (використання жестів, міміки, пантоміміки, контакту очей), навичками використання паралінгвістичних характеристик власного мовлення (тембру, темпоритму, інтонації, гучності, артикуляції).

І блок. Невербальні навички

Комунікативні завдання:

- розвивати здатність слухати, чути і реагувати на комунікативне звернення;
- розвивати чутливість до різних звуків;
- ознайомити с простими жестами, спонукати до рухової розкутості;
- вчити виконувати прості прохання, які супроводжуються або вербально, або жестами.

Зміст роботи:

Вправа «Де мій тулуб? Де мої ноги? Де мої руки? Де моє обличчя?»

Вправа спрямована на розвиток тілесної чутливості за допомогою доторків в певній послідовності до частин тіла дитини. Її завдання – формувати сприймання окремих частин тіла, мімічної мускулатури, розвивати пасивне розуміння мовлення (назва частин тіла).

Гра «А по мені, як по доріжці, пробігли чийсь ніжки» .

Гра спрямована на розвиток вміння слухати, чути і відповідно реагувати на комунікативне звернення або комунікативні дії.

Вправа «Де дзижчить?»

Вправа спрямована на стимуляцію вібраційних відчуттів на тілі за допомогою дотику віброуючої іграшки до різних його частин, а також на диференціацію різних подразників (звук та вібрація).

Гра «Гітара і барабан» (дитині демонструється звуки двох музикальних інструментів і пропонують вибрати той, який її найбільше зацікавив; дитина відтворює звук, а педагог відповідає їй звуком на іншому інструменті – можливий і обмін через деякий час, коли педагог пропонує помінятися інструментами).

Вправа спрямована на розвиток чутливості до різних звуків, активізацію голосоутворення або мовленнєвого супроводу, спонукають до рухової розкутості.

Гра «Хованки з інструментами» (педагог по черзі ховає інструменти під хусткою, дитина їх знаходить, демонструє звук).

Вправа спрямована на розвиток пошукової активності, моторної спритності рук, освідомлення сталість предметів.

Гра на піаніно (почергове гра на інструменті для зняття м'язової напруги, допомога в розкритті долоні і роботі пальців для).

Вправа спрямована на розвиток чутливості до різних звуків, ознайомлення з простими рухами, спонукання до рухової розкутості; формування навички виконувати прості прохання, які супроводжуються або вербально, або жестами дрібної моторики через інтерес до звуку який визивається, на розвиток власної активності дитини у використанні інструменту, на закріплення метода взаємодій через звук.

Гра «Хто грав на піаніно?»

Ритмічна гра, яка спрямована на повторення послідовності дій на занятті, розвиток сприймання зверненого мовлення, а також себе і своїх дій.

II блок. Вербальні навички

Комунікативні завдання:

- вчити розуміти свої емоції і настрій і відповідно позначати це мовленнєвими формами;
- учити розуміти свої почуття і позначати їх мовленнєвим супроводом;
- створювати позитивний настрій, знижувати емоційну напругу;
- розвивати навички розуміння і відповідного відгуку на звернення дорослого або однолітків.

Зміст роботи:

Вправа «Діалог через дихання»

Вправа спрямована на розвиток комунікації через тілесний контакт, його завданням також є розвиток сприйняття власного дихання дитиною, стимуляція активної звуковимови або звуконаслідування.

Гра «Ловимо морські камінці» (пропонуємо дитині ловити камінці і звертати увагу на те, як це роблять усі його сусіди, і на те, що їм вдалося зловити, як вони про це розповідають).

Сенсорна гра, яка розвиває не тільки тактильні відчуття, а й вміння дотримання навички очікування черги. Крім цього, вона становиться опорою в формуванні впевненої комунікативної поведінки дитини на заняттях. В її завдання входить також – підтримувати інтерес до аналогічних дій однолітків інших видах діяльності і розвивати концентрацію уваги.

III блок. Просодичні

Комунікативні завдання:

- вчити виконувати доручення дорослих та однолітків, які пов'язані із знайомими діями;
- формувати вміння відповідати на прохання виконання певної дії.

Зміст роботи:

Вправа «Голосно і тихо» (дитині пропонується вимовляти звуки, слова, фрази голосно і тихо, в залежності від того де вона знаходиться – ліс, будинок, кімната, ігровий майданчик тощо).

Вправа спрямована на формування навичок вміння керувати власним голосом, вміння виконувати певні дії за інструкцією дорослого.

Гра «Швидко і повільно» (ритмічні чистомовки).

Гра спрямована на формування навички керувати темпом мовлення відповідно до інструкції дорослого.

Гра «У лісі» (імітація голосу тварин – висота, гучність, темп голосу тварин).

Формувати навички імітувати тварин і складати маленькі діалоги на імітацію, розвивати мовлення. Вчитися керувати власним голосом і сприймати голос інших.

Гра «Хто це?» (вгадати за голосом, хто дає доручення).

Формувати вміння виконувати комунікативні доручення і зосереджувати увагу на тому, хто це доручення дає.

IV блок. Екстралінгвістичні

Комунікативні завдання:

- сприяти виникненню потреб у комунікативній діяльності;
- формувати навички підтримання і організації комунікативної взаємодії;
- активізувати навички вибору співбесідника і залучення його до розмови.

Зміст роботи:

Гра «Ричи, лев, ричи; стукай, потяг, стукай». Педагог говорить: «Усі ми – леви, велика лев'яча родина. Давайте влаштуємо змагання, хто голосніше ричить. Як тільки я скажу: «Ричи, лев, ричи!» – нехай пролунає найгучніше ричання, а потім пауза.

Потім дитина і педагог, чи діти, шикуються один за одним, поклавши руки на плечі дитині, яка стоїть перед ним. Це – потяг. Він пихкає, свистить, колеса працюють чітко в такт, кожний слухає й підлаштовується під сусідів. Потяг їде в різних напрямках, темпі, видаючи голосні звуки й свист. Машиніст на станціях міняється. Наприкінці гри може відбутися «катастрофа», і всі валяться на підлогу.

Вправа спрямована на формування комунікативної взаємодії з допомогою простих лексичних форм, активізації навички залучати один одного до міжособистісної взаємодії на елементарному рівні.

Вправа «Доторкнись до...» (на прохання педагога дитину просять доторкнутись до того хто кашляє, мовчить, позіхає, плаче і т.д.).

Вправа спрямована на активізацію навичок сприймати екстралінгвістичні засоби комунікації, навички вибирати співбесідника та підтримання комунікативної взаємодії.

Мета: спрямований на об'єднання всіх набутих комунікативних навичок і асиміляції їх в повноцінну комунікативну діяльність. Спрямованість на функціональне об'єднання комунікативних сил і сформованих комунікативних навичок в повноцінну комунікативну діяльність задля утворення нових взаємозв'язків з соціумом.

I блок. Побудова діалогу

Комунікативні завдання:

- вчити ініціювати діалог (підходити, торкатись, брати за руку, звертатись вербально) та підтримувати його, зосереджуючись на партнері по комунікації;
- формувати навички демонструвати свою зацікавленість спільною діяльністю з однолітками та дорослими;
- повідомляти бажання гратися разом, ділитися іграшками;
- встановлювати зі співрозмовником адекватний зворотній зв'язок.

Зміст роботи:

Вправа «Знайомство з однолітком і новим дорослим»

Вправа комунікативного характеру, спрямована на привернення уваги до появи однолітка і дорослого, на встановлення з ним першого контакту.

Гра «Вітер по морю гуляє!» (по черзі кожен з дітей ховається під хустину).

Ритмічна гра, яка розвиває слухове сприйняття, тактильні відчуття, увагу, сприяє встановленню емоційного контакту. Вона також виконує завдання пробудження інтересу до однолітка і готує до одного комунікативної взаємодії, знімає напругу.

Вправа «Кличемо друга на гостини і будемо з ним грати» (виглядаємо з віконечка і залучаємо увагу однолітка звуками, жестами, закликком «Артем, іди до нас!»; зацікавлений одноліток забирається в будинок, де діти вільно взаємодіють через тактильний контакт і маніпуляції з наявними там іграшками, при підтримці педагога).

Вправа спрямована на формування навички залучення уваги однолітка, а також на отримання досвіду вільної взаємодії з однолітком через гру з предметами, тактильний контакт.

II блок. Компліменти

Комунікативні завдання:

- ознайомити з поняттям «комплімент» та формувати практичні навички його застосування;
- формувати морально-етичні уявлення;
- розвивати емоційну сферу та чуттєвість до емоційного стану інших,
- спонукати до рухливої розкутості під час комунікації.

Зміст роботи:

Вправа «Чарівна кулька» (діти передають один одному кульку з допомогою педагога називають ввічливі слова)

Вправа «Компліменти» (діти підходять по черзі до столу, беруть картки із зображенням казкових героїв та намагаються сказати кожному комплімент).

Вправа «Світлі думки» (діти сідають, розслабившись, і намагаються, заплющивши очі, думати про щось добре та світле, при цьому звучить спокійна музика; педагог розповідає історію з використовуючи ввічливі слова).

Вправа «Настрій Дракончика» (діти розглядають малюнок, де зображений Дракончик із 6 головами, у кожній голові – різний настрій, голови пронумеровані. Перед кожною дитиною картка із 6 кружечками, також пронумерованими. Дитина розфарбовує кожен кружечок, відповідно до настрою «голови» під цим номером).

Гра «Руки» (діти повинні показати: руки знайомляться, сваряться, жаліють, гніваються, бояться, миряться).

III блок. Комунікативний контроль

Комунікативні завдання:

- формувати навички аналізу власних комунікативних дій;
- вчити відрізняти успішні комунікативні операції від неуспішних;
- формувати навички оцінювання власних комунікативних дій;

➤ вчити запобігати використанню комунікативних шаблонів і стереотипів.

Зміст роботи:

Вправа «Якщо ти втомився грати з усіма, скажи, і ми зможемо відпочити в стороні» (дитина показує своє емоційне напруження, педагог промовляє емоцію дитини і показує вказівним жестом «Йдемо в сторонку!»; відходить з дитиною, і вони спостерігають зі сторони за іншими).

Вправа спрямована на вирівнювання емоційного стану дитини за рахунок регулювання відстані і ступеня включеності в групову взаємодію, а також на розвиток у дитини навички соціального прийнятого виразу власного емоційного стану (звук, мімікою, жестом).

Гра «Ось рибалка закинув сітку...» (вправа аналогічна грі «Вітер по морю гуляє»)

Вправа розвиває тактильні відчуття, слухове сприйняття, увагу, допомагає в розвитку емоційного контакту, дозволяє повернутися дитині до участі в занятті і включитися в знайому гру, що викликає позитивні емоції і зосереджує увагу дитини на те що відбувається, викликає інтерес до однолітків.

IV блок. Успішна комунікація

Комунікативні завдання:

➤ вчити визначати власні комунікативні можливості і співвідносити з реальними вимогами комунікативних ситуацій;

➤ формувати навички застосування нових варіантів комунікації;

➤ сприяти подолання страху нової міжособистісної взаємодії.

Зміст роботи:

Гра «Торба сміху» (педагог розповідає дітям веслі історії з відкритим кінцем і діти повинні закінчити історію одноосібно, або з допомогою друзів).

Гра спрямована на вдосконалення навичок співпрацювати, вступати в комунікативну взаємодію, адекватно реагувати на жарти, розвивати виразність рухів та жестів.

Вправа «Мої мрії» (використовуються предмети або картини підказки, які дитина підготувала з педагогом).

Сприяти страху подолання нової міжособистісної взаємодії. Вчити дітей розповідати про свої мрії, бажання, вправляти у побудові діалогу-ланцюжка, вчити висловлюватися чітко і лаконічно.

Гра «Чомусики» (педагог або підготовлена дитина задає питання, а інші діти відповідають).

Вправляти дітей у вмінні висловлювати свої думки, заперечувати неправильні судження, розвивати мовленнєву активність, збагачувати словник словами для прояву ініціативи (дозвольте мені сказати, мені хочеться розповісти).

Вправа «Збираємось у гості»

Розвивати діалогічне мовлення, вчити дітей брати участь у побудові діалогу на тему «Запрошення в гості», вчити забезпечувати цільність і зв'язність розмови, вправляти у доречному вживанні форм мовленнєвого етикету в певній ситуації.

Гра «Чарівна кулька привітань»

Продовжувати збагачувати словник дітей різними формами привітань, закріплювати навички висловлювати побажання щиро, вчити аналізувати доречність привітань, розвивати пояснювальне мовлення.

Гра «Моя сім'я»

Вчити дітей складати розповіді з власного досвіду, закріпити форми звертання до дорослих та дітей, збагачувати словник пестливими словами, розвивати фразовий наголос. Розвивати інтонаційну виразність мовлення (вчити змінювати темп мовлення і силу голосу.) Збагачувати словниковий запас пестливими словами, синонімами і антонімами. Вчити підтримувати розмову на запропоновану тему.