НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

Кваліфікаційна наукова праця

на правах рукопису

ОМЕЛЬЧЕНКО ІРИНА МИКОЛАЇВНА

УДК 376-056.34-053.5:159.923.2(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ПСИХОЛОГІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

19.00.08 – спеціальна психологія

Психологічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ І.М. Омельченко

Науковий консультант – Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Омельченко І.М. Психологія комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.08 «Спеціальна психологія» (053 «Психологія»). – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2019.

Дисертація присвячена вивченню особливостей діагностики та формування комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Виокремлено, що наявність в українській мові двох еквівалентів («комунікація», «спілкування») англійському терміну «communication» спричиняє певні розбіжності у поглядах дослідників пострадянського наукового простору. У цьому зв'язку схарактеризовано три підходи до розуміння понять «комунікація» та «спілкування»: перший підхід позиціонується ототожненням понять «спілкування» і «комунікація»; другий підхід пов'язаний з встановленням різниці та розділенням понять «спілкування» і «комунікація»; третій підхід до питання співвідношення понять «спілкування» і «комунікація» базується на понятті інформаційного обміну.

В якості базового виділено четвертий підхід пов'язаний з поняттям «комунікативна діяльність» і її ототожненням зі спілкуванням і комунікацією чи навпаки встановленням її відмінностей від них. В контексті аналізу поняття «комунікативна діяльність» визначено, що в англійській мові відсутній дослівний відповідник названого терміна, однак в мовному тезаурусі наявний термін «комунікативна активність». Доведено, що зовнішні вияви активності варіюються від обмінних метаболічних процесів до вільної усвідомленої діяльності людини, яка реалізується як в практичній діяльності, так і в пізнанні, спілкуванні, спогляданні та самоспогляданні. У контексті зазначеного бачення комунікативна діяльність набуває нового ракурсу для аналізу. Вона постає як втілення інтерсуб'єктної та інтрасуб'єктної взаємодії, відтак ключовими складниками в

структурі комунікативної діяльності стає: партнер (суб'єкт чи об'єкт) – комунікативна активність (внутрішньоспрямована, зовнішньоспрямована чи в поєднанні) – здатності та механізми усвідомленої (смислової чи рефлексійної) комунікативної діяльності – партнер (суб'єкт чи об'єкт). Партнерів при цьому варто класифікувати у відповідності з типами комунікативної діяльності дошкільника, характерними для інформаційного суспільства. В інтерсуб'єктній взаємодії – дорослий та однолiток, в інтрасуб'єктній – улюблена іграшка та уявний компаньйон, а парасоціальна передбачає взаємодію з анімаційним персонажем.

Теоретично обґрунтовано місце та функції комунікативної діяльності в структурі свідомості та самосвідомості. Розкрито, що усвідомлена комунікативна діяльність постає у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*. Теоретично обґрунтовано, що комунікативна діяльність у структурі свідомості та самосвідомості постає як усвідомлена (осмислена) і втілюється у комунікативних взаєминах із різними партнерами у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*. Визначено, що вимір Я-Інший презентує систему інтерспілкування, а вимір – *Я-Інший Я*, може втілитися лише в надситуативному контексті та ситуації невизначеності взаємин. Розкрито, що в основі функції усвідомлення в дошкільному віці знаходиться – децентрація, що сприяє породженню «цінностей-образів», як результату зв'язку та співрозуміння з *Іншим* у вимірі інформаційного суспільства та постнеокультури.

Розкрито та теоретично обґрунтовано, що основою мотиваційно-інтенційної функції вступають поняття: «контакт» та «психологічних межі» (чи межі *Я*). Засобом контакту виступають психологічні межі. Встановлюючи межу (засіб контакту) суб'єкт створює інструмент як взаємодії, так і самовираження, самоствердження. Висвітлено взаємозв'язок інтерсуб'єктного контакту та психологічних меж, позаяк суб'єкт може себе виявити шляхом створення спільної межі, яка створює можливість вступу у взаємодію з чимось або з кимось *Іншим*. За такої умови відбувається відтворення індивідуальної суб'єктності та відповідним чином, створюється і підтримується діадна (чи групова) суб'єктність.

Визначено, що зовнішня комунікативна діяльність на рівні інформаційного спілкування втілюється у інтерсуб'єктній взаємодії і взаєминах із *Іншим у соціумі* (дорослими та однолітками). Відповідно, інтерсуб'єктну взаємодію і її психологічні механізми варто розглядати на рівні інформаційного спілкування. Розкрито, що у сучасних дослідженнях постулюється вихід інформаційного спілкування за межі просторово-часових безпосередніх взаємодій з реальними партнерами, оскільки завдяки феномену інтерсуб'єктивності воно продовжується в свідомості, діяльності та взаємодії індивідів.

Окреслено, що привнесення в комунікативну дію емоційного ставлення до співрозмовника, в сукупності з розумінням смислу створених повідомлень, переводить комунікативну діяльність на рівень смислового спілкування. Смисловий рівень комунікативної діяльності передбачає здатність суб'єкта до виявів емоційного ставлення щодо партнера в сукупності з інтерпретацією і розумінням його ментальних станів. Визначено, що ключовим психологічним механізмом втілення смислового компонента комунікативної дії виступає менталізація (здатність створювати репрезентації як власного психічного стану (емоцій, думок, намірів, бажань), так і стану інших людей, а також розуміти їх природу і вплив на поведінку). Розкрито, що виділяють два види менталізації – імпліцитну (емоційний аспект соціальної перцепції, або симультаний спосіб переробки соціальної інформації) та експліцитну (когнітивно-лінгвістична обробка соціальної інформації).

Теоретично обґрунтовано, що основними типами взаємодії, у яких актуалізується механізм внутрішнього (рефлексійного) діалогу у контексті нашого дослідження, постають інтрасуб'єктна та парасоціальна. Інтрасуб'єктна взаємодія і взаємини *(Я-персоналізований Інший)* презентовані спілкуванням із улюбленою іграшкою і уявним компаньйоном. Парасоціальна взаємодія і взаємини (*Я-символічний Інший*) втілюється у комунікативному стосунку з анімаційними персонажами як моделями суб'єктів. Провідним зовнішнім фактором розвитку суб'єктності дошкільника виступає справжня діалогічна взаємодія з іншою людиною як носієм суб'єктності, оскільки вона реципрокна,

однак тільки за посередництва внутрішнього (рефлексійного) діалогу стає можливим вихід за межі власної суб'єктивності у простір цінностей і смислів, які виступають джерелом повноцінного співбуттєвого комунікативного стосунку з *Іншим*.

На основі узагальнення результатів теоретичного етапу дослідження розроблено концептуальні та методичні основи дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку, в їх основу покладено екзистенціально-суб'єктний науковий підхід. Визначено, що реалізація екзистенціально-суб'єктного наукового підходу в межах дослідження мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-смислової і рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності буде втілена через з'ясування специфіки контакту, що постає у межах *Я* та інтерсуб'єктній взаємодії з дорослими та однолітками, яка втілюється у системі ставлень. Рефлексійно-смислова функція комунікативної діяльності розкривається через розуміння позиції і менталізацію, а рефлексійно-ціннісна втілюється через систему інтра- та парасоціального комунікативного стосунку, символізацію, вербалізований внутрішній діалог та децентрацію, які презентують інтерсуб'єктний стосунок з *Іншим у культурі*.

Методологеми екзистенціально-суб'єктного наукового підходу стали підґрунтям для розроблення й апробації експериментальної моделі дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дошкільників із затримкою психічного розвитку. В основі експериментальної моделі знаходиться розуміння, що комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку розглядається як усвідомлена, що передбачає взаємодію особистостей і їх свідомостей на рівні глибинних мотивів діяльності з окремими суб'єктами, котрі її оточують, і передбачає взаємне соціальне пізнання, емоційне ставлення один до одного з розумінням смислу створених повідомлень й певний спосіб співбуттєвого стосунку один із одним.

На основі комплексного аналізу результатів дослідження виділено 5 типів комунікативної діяльності. При цьому для дітей із ЗПР більшою мірою характерні 4 і 2 типи комунікативної діяльності ментально-дефіцитарний і мотиваційно-дефіцитарний, які загалом характерні для 56,5 % дітей із ЕГД1 і для 63,7% дітей із ЕГД3. Обидва типи характеризуються значними труднощами, зумовленими недостатнім станом сформованості розуміння *Іншого* та відчуття *Іншого*, рефлексійно-смислової і мотиваційно-інтенційної функцій комунікативної діяльності. Третім, за поширеністю поміж дітей із ЗПР, типом комунікативної діяльності виявлено *інтерсуб'єктно-дефіцитарний* у дітей середнього (22,3%) та старшого (12,5%) дошкільного віку та *рефлексійно-дефіцитарний* у дітей середнього (16,5%) та старшого (18,2%) дошкільного віку із ЗПР. Водночас, творчо-продуктивний тип, який відповідає віковим нормативам у дітей із ЗПР було виявлено у 4,7% дітей із ЕГД 1 і 5,7% дітей із ЕГД 3.

В ході дослідження було з'ясовано, що І тип комунікативної діяльності виявляють у 4,7% дітей середнього дошкільного віку і 5,7% дітей старшого дошкільного віку. Основними характеристиками І типу (творчо-продуктивного) комунікативної діяльності є: високий рівень мотиваційної спрямованості; сформованість інтерсуб'єктної взаємодії у стосунку з дорослими та однолітками; високий рівень розвитку механізмів співпраці (взаєморозуміння, координації, узгодження, зовнішнього діалогу); сформованість ділових та позаситуативних мотивів спілкування; високий рівень імпліцитної та експліцитної менталізації; представленість у колі спілкування інтрасуб'єктного та парасоціального типів взаємодії, а саме розвиненість інтеріоризаційної ідентифікації і рефлексійної децентрації у комунікативному стосунку з улюбленою іграшкою та уявним партнером. Можливість зіштовхувати в полі свідомості різні позиції, «голоси» у парасоціальній взаємодії з анімаційними персонажами. Сформованість інтерсуб'єктного комунікативного стосунку *з Іншим у культурі* засобами символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу, когнітивної і соціально-особистісної децентрації.

Приблизно четверта частина дітей із ЗПР виявляють ІІ тип комунікативної діяльності – 16,5 % дітей середнього дошкільного віку та 27,3% дітей старшого дошкільного віку. Основними характеристиками ІІ типу (мотиваційно-дефіцитарного) комунікативної діяльності є: недостатня стійкість і фрагментарність інтрасуб'єктних та інтерсуб'єктних меж частими виявами труднощів взаємодії, зумовленими специфічними рисами інтерсуб'єктного компонента; низькою комунікативною ініціативністю та спрямованістю.

В ході дослідження було з'ясовано, що ІІІ тип комунікативної діяльності (інтерсуб'єктно-дефіцитарний) виявляють 22,3 % дітей середнього дошкільного віку із ЗПР і 12,5% дітей старшого дошкільного віку із ЗПР**.** Основними характеристиками ІІІ тип комунікативної діяльності є: недостатня розвиненість інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності, часті вияви труднощів взаємодії, недорозвинення рефлексійної складової.

До ІV типу комунікативної діяльності (ментально-дефіцитарного) віднесено 40 % дітей середнього дошкільного віку із ЗПР і 36,4 % старшого дошкільного віку із ЗПР. Загальним виявом комунікативної діяльності ІV типу є: недостатнє комунікативне прогнозування, розуміння причин поведінки, низький рівень сформованості менталізації та інтерсуб'єктної взаємодії, порушення рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності.

До V типу комунікативної діяльності (рефлексійно-дефіцитарного) віднесено 16,5 % дітей середнього дошкільного віку із ЗПР і 18,2 % старшого дошкільного віку із ЗПР. Загальним виявом комунікативної діяльності V типу є: часті вияви комунікативних труднощів, зумовлені недорозвиненням рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності; низьким рівнем сформованості менталізації, порушенням інтерсуб'єктної взаємодії.

Розроблено технологію формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР. Мета експериментальної технології удосконалення і формування структурно-організованої комунікативної діяльності дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР в сукупності мотиваційного, інтерсуб'єктного, смислового та рефлексійного компонентів. Враховуючи

результати констатувального етапу дослідження, формувальний вплив було спрямовано на розвиток тих компонентів комунікативної діяльності дітей із ЗПР, які є чинниками її розвитку в цілому. Такими складовими було визначено інтерсуб'єктну взаємодію з *Іншим у соціумі*, парасоціальну взаємодію з *Іншим у культурі*, інтрасуб'єктну взаємодію з *персоналізованим Іншим*; менталізацію імпліцитну та експліцитну інтерсуб'єктний стосунок з *Іншим* у культурі (з дитячо-дорослою спільнотою); а також продуктивне спілкування в сім'ї та з педагогами адекватне усвідомлення батьками комунікативних труднощів.

В експериментальній роботі з реалізації розробленої технології методологічним підґрунтям виступив теоретичний підхід, який слугував базовим на етапі емпіричного вивчення та викладений в розділі 3 нашого дослідження, а саме: екзистенціально-суб'єктний який у даному контексті визначав необхідність формування структурно-організованої зовнішньої і внутрішньої комунікативної діяльності; технологічний, що орієнтував на формування всіх складових комунікативної діяльності різними методами та прийомами. Експериментальна корекційно-розвивальна робота в умовах закладу дошкільної освіти передбачала прямий та опосередкований вплив на структурну організацію комунікативної діяльності, зовнішню та внутрішню комунікативну діяльність та здійснювалось шляхом впровадження двох напрямів: корекційно-розвивальний напрям діяльності фахівців: вихователя та практичного психолога; просвітницько-консультативний напрям діяльності практичного психолога з батьками та педагогами.

Корекційно-розвивальний напрям діяльності фахівців: вихователя та практичного психолога складався з п'яти етапів. Паралельно до п'яти етапів реалізації корекційно-розвивального напряму здійснювалося впровадження просвітницько-консультативного напряму діяльності практичного психолога з батьками та педагогами закладу.

У результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативної діяльності у більшості дошкільників із ЕГД1 і ЕГД2 відбулися якісні зміни у розвитку всіх її компонентів, а саме вони займають більш

гнучку стратегію побудови контакту зі світом, що поєднує в собі чергування і пасивного, і активного контактів, про що говорить вибір цими дітьми і згладжених, і гострокутних фігур із середньою кількістю кутів симетричної форми; гру з дорослим, що співвідноситься із ситуативно-діловою формою комунікативної діяльності, обирали переважна більшість середніх та старших дошкільників із ЗПР; серед дошкільників із ЗПР переважають діти з низьким рівнем координації комунікативних засобів, що передбачає застосування в процесі інтерсуб'єктної взаємодії візуальних та предметно-дієвих засобів; серед дошкільників із ЗПР переважають діти з низьким рівнем узгодження, що передбачає застосування планування у діяльності та взаємодопомоги під час гри та малювання; низький рівень зовнішнього діалогу, що виявлявся в переважаючій коактивній взаємодії (А-Я діалоги) (провідна модель: «повідомлення-повідомлення») був притаманний більше чим половині дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і половині дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2; у переважної більшості дітей з ЕГД1 і ЕГД2 виявлено середній рівень розпізнання емоцій, а також середній рівень розуміння причини поведінки за картинками. Окрім цього, переважає середній рівень прогнозу поведінки і середній рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки *Іншого.* А у 40 % і 50 % дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку із ЕГД1 і ЕГД2 переважають особистісні характеристики, які засвідчують олюднення улюбленої іграшки. Для дошкільників із ЗПР із ЕГД1 і ЕГД2 улюблена іграшка в першу чергу виступає предметом для спілкування, що очевидно засвідчує здатність до олюднення іграшки та кращий рівень інтеріоризаційної та екстеріоризаційної ідентифікації з нею. У дослідженні виявлено ігри з одним тактом, роль у дії у 65 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і відповідно у 30 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД1 і ЕГД2. Водночас, у деяких дітей експериментальної групи хоча і відбулися певні зміни у структурі комунікативної діяльності, однак не такі вагомі, що підтверджує необхідність корекційно-розвивального впливу на психологічні межі, інтерсуб'єктну взаємодію з *Іншим у соціумі*, інтрасуб'єктну взаємодію з *персоналізованим Іншим*, парасоціальну

взаємодію з *Іншим у культурі*, інтерсуб'єктний стосунок з *Іншим у культурі* (з дитячо-дорослою спільнотою) у цих дошкільників.

На основі результатів формувального експерименту виявлено помітні зміни у рівнях комунікативної діяльності між дітьми з ЕГД і КГД.

Оцінка ефективності формуючої методики засвідчує, що цілеспрямоване формування комунікативної діяльності сприяє підвищенню соціально-комунікативної компетентності, здатності усвідомлено сприймати партнера зі спілкування та вибудовувати з ним різноспрямовану стратегію взаємодії інтерсуб'єктну, інтрасуб'єктну чи парасоціальну.

Ключові слова: дошкільники із затримкою психічного розвитку, комунікативна діяльність, психологічні межі *Я*, інтерсуб'єтна взаємодія з *Іншим у соціумі*, інтрасуб'єктна взаємодія з *персоналізованим Іншим*, парасоціальна взаємодія з *Іншим у культурі*, інтерсуб'єктний стосунок з *Іншим у культурі* (з дитячо-дорослою спільнотою), менталізація імпліцитна та експліцитна.

Omelchenko I.M. Psychology of communicative activities of preschool children with developmental delay. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Dissertation for the degree of a Doctor of Sciences, specialty 19.00.08 – Special Psychology (053 Psychology). – Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2019.

The thesis examines the issue of communicative activity diagnosis and formation at preschool age children with developmental delay.

There are two close English terms – "communication" and "interactions", so that researchers of the post-Soviet scientific space have some differences in the views on them. And therefore, there are three approaches to understanding of these concepts: according to the first approach, the terms of "communication" and "interactions" are equal; the second approach emphases distinctions between them and differentiates "communication" and "interactions"; the third approach to relations between the terms

of “communication” and “interactions” is based on the concept of informational exchange.

We have determined the fourth approach as a basic one, which is related to the concept of "комунікативна діяльність" (in Ukrainian) (English language does not have a totally corresponding term, the closest one, proposed by the linguistic thesaurus is “communicative activities”), and our work identify commonness of “communicative activities” with “communication” and “interactions”, or vice versa differences between them. Our work proves that external manifestations of an activity vary from metabolic processes to free conscious human actions, and it can take place both in practical work, and in cognition, communications, contemplation and self-contemplation. Within this approach, communicative activities receive a new perspective for analysis. They can be understood an embodiment of inter-subject and intra-subject interactions, so the key components in the structure of communicative activities have the following sequence: a partner (a subject or an object) - a communicative activity (internally directed, externally directed or in combination) - the abilities and mechanisms of a deliberate (sense or reflective) communication activity - a partner (a subject or an object). Here, partners should be classified according to preschooler’s communicative activities and characteristic of the information society. Adult and peers are partners at interpersonal interactions, a favourite toy and an imaginary companion are partners at intra-subject interactions, and para-social interactions involve an animated character as a partner.

The place and functions of communicative activities in the structure of consciousness and self-consciousness are theoretically substantiated. Deliberate communicative activities take place on the plane *I – the Other (I – the Other Self)*. It is theoretically substantiated that a communicative activity in the structure of consciousness and self-consciousness emerges as a deliberate (meaningful) activity and is fulfilled in communicative relations with different partners on the planes *I – the Other (I – the Other Self)*. The *I-the Other* plane represents the inter-communicative system, and the *I – the Other Self* plane can only be fulfilled in a meta-situational context and a situation of uncertain relations. Decentration is the basis of awareness at the preschool

age; it promotes emergence of "values-images" as a result of communications and mutual understanding in the information society and post-neoculture.

Our work reveals and theoretically substantiates that the concepts of "contact" and "psychological boundaries" (or boundaries of *Self*) are the basis for the motivational-intentional function. The means of contacts are psychological boundaries. By setting a boundary (a means for contacts), an agent creates a tool for interactions as well as self-expression, self-affirmation. The relations between interpersonal contacts and psychological boundaries are clarified, as an agent can express him/herself by creating a common boundary, which means an opportunity to interact with something or with someone *Other*. Under this condition, individual subjectivity is reproduced and dyadic (or group) subjectivity is appropriately created and maintained.

External communicative activities at the level of informational exchanges are fulfilled in the forms of interpersonal interactions and relations with *the Other* in society (adults and peers). Accordingly, interpersonal interactions and corresponding psychological mechanisms should be considered at the level of informational exchanges. The thesis reveals that the modern researches postulate that informational exchanges go beyond the space-time of direct interactions with real partners, because, due to the phenomenon of inter-subjectivity, they continue in individuals' consciousness, activities and interactions.

We also emphasize that the introduction of an emotional attitude to an interlocutor, together with understanding of created message meanings, transfers communicative activities to the level of meaningful communications. This meaningful level of communicative activities implies an agent's ability to show his/her emotional attitude to a partner and interpret and understand his/her mental states. The key psychological mechanism of implementation of the meaning component of a communicative act is mentalization (the ability to create representations of both one's own mental state (emotions, thoughts, intentions, desires), and the states of other people, as well as to understand their nature and influence on behaviour). There are two types of mentalization – the implicit (an emotional aspect of social perception, or the

simultaneous way of social information processing) and the explicit (cognitive-linguistic processing of social information).

The thesis justifies theoretically that the main types of interactions, in which the mechanisms of an internal (reflective) dialogue are actualized, in the context of our study, are intra-subject and para-social. Intra-subject interactions and relations (*I- the personalized Other*) are presented by communications with a favourite toy and an imaginary companion. Para-social interactions and relations (*I- the symbolic Other*) are implemented in communicative relations with animated characters as models of agents. The leading external factor in preschoolers' subjectivity development is genuine dialogical interactions with another person as a carrier of subjectivity, since this process is reciprocal; but it is possible only through an internal (reflective) dialogue to go beyond the limits of one's own subjectivity into the space of values and meanings, serving as the source of a fully-fledged communicative relations with *the Other*.

On the basis of generalization of the theoretical research results, we have developed the conceptual and methodological foundations for the research on communicative activities of preschool children with developmental delays, and their basis is the existential-subjective scientific approach. The existential-subjective scientific approach and the studies of motivational-intentional, epistemological-affective, reflexive-meaning and reflexive-value functions of communicative activities helped us to find out the specificity of contacts arisen at the boundaries of Self and at inter-subject interactions with adults and peers, which is embodied in the system of attitudes. The reflective-meaning function of communicative activities is revealed through understanding of own position and mentalization, and the reflective-value one is embodied through the system of intra- and para-social communicative relations, symbolization, verbalized internal dialogue and decentration, which represent inter-subjective relations with *the Other in culture*.

The methodological concepts of the existential-subjective scientific approach became the foundations for development and testing of an experimental model of communicative activities of preschool children with developmental delay on the plane *I – the Other (I – the Other Self)*. This experimental model is based on the understanding

that communicative activities of such children on the plane *I – the Other (I – the Other Self)* are deliberate, and they involve interactions of personalities and their consciousnesses at the level of deep motives of cooperation with some agents around the children and include mutual social cognition, emotional attitude to one another with understanding of created message meanings and a certain way of co-existing interactions with one another.

5 types of communication activities were identified on the basis of a comprehensive analysis of the study results. At the same time, children with developmental delay are characterized mostly by 4 and 2 types of communicative activities - mentally deficient and motivationally deficient, which are generally characteristic for 56.5% of the children from the experimental group 1 and 63.7% of children from the experimental group 3. Both types are characterized by significant communicative difficulties due to the insufficiently developed understanding of *the Other* and the feeling of *the Other*, underdeveloped reflective-meaning and motivational-intentional functions of communicative activities. The third most widespread type of communicative activities, characteristic for children with developmental delay, is the *inter-subjective-deficient* type determined at middle-aged (22.3%) and senior (12.5%) preschoolers, and the *reflexive-deficient type* determined at middle-aged (16.5%) and senior (18.2%) preschool children with developmental delay. At the same time, 4.7% of children from the experimental group 1 and 5.7% of children from the experimental group 3 showed the creative-productive type in line with the age standards.

The performed research have found that the I type communicative activities is determined at 4.7% of middle-aged children and 5.7% of seniour preschool children. The main characteristics of the I (creatively-productive) type of communicative activities are: high motivational focus; formed interpersonal interactions in relations with adults and peers; highly developed mechanisms of cooperation (mutual understanding, coordination, external dialogue); formed working and meta-situational motives of communication; high implicit and explicit mentalization; existing intra-subject and para-social types of interactions, namely, developed identification with

interiorization and reflective decentration in communications with a favourite toy or an imaginary partner. Such children are able to confront, in the field of consciousness, different positions, "voices" in para-social interaction with animated characters. There are formed interpersonal relations with *the Other in the culture* with the use of symbolization, a verbalised internal dialogue, cognitive and social-personal decentration.

Approximately one fourth of the children with developmental delay showed the II type of communicative activities - 16.5% of middle-aged children and 27.3% of senior preschool children. The main characteristics of the II (motivational-deficient) type of communication activities are: insufficient stability and fragmentation of intra-subject and inter-subject boundaries, frequently manifested difficulties at interactions caused by specific features of the inter-subject component; low communicative initiative and focus.

The III (inter-subjective deficient) type of communication activities was detected it 22.3% of middle-aged children with developmental delay and 12.5% of senior preschool children with developmental delay. The main characteristics of the III type of communicative activities are: an insufficiently developed inter-subjective component of communicative activities, frequently manifested difficulties at interactions, an underdeveloped reflective component.

The (mentally deficient) type IV of communicative activities was determined at 40% of middle-aged preschool children with developmental delay and 36.4% of seniour preschool children with developmental delay. The common manifestations of the type IV are: insufficient communicative prediction, inability to understand causes of certain behaviour, low mentalization and poorly formed inter-subject interactions, violation of the reflective-value function of communicative activities.

The V (reflective-deficient) type of communications is attributed to 16.5% of middle-aged preschool children with developmental delay and 18.2% of senior preschool children with developmental delay. The usual manifestation of the V-type of communication activities are: frequent manifestations of communicative difficulties

caused by the underdeveloped reflective-value function; low mentalization, impaired interpersonal interactions.

We have developed the technology to form communicative activities at preschool children with developmental delay. The purpose of this experimental technology is to improve and form the structurally organized communicative activities of middle- and senior preschool-age children with developmental delay and to from a set of corresponding motivational, inter-subjective, semantic and reflective components. Taking into account the findings of the forming research stage, the formative influence should be directed at development of those communicative activity components of children with developmental delay that are the factors of their development as a whole. These are such components as interpersonal interactions with *the Other in society*, para-social interactions with *the Other in cultur*e, intra-subject interactions with *the personalized Other*; mentalization of implicit and explicit interpersonal relations with *the Other in the culture* (with the child-adult community); as well as productive communications at families and with educators, adequate parents' awareness on communicative difficulties.

The methodological basis of the experimental work aimed at implementation of the developed technology was the theoretical approach, which served as a basis for the performed empirical study and was outlined in section 3 of our research work, namely: the existential-subjective part that, in the present context, shows the need to form structurally organized external and internal activities; and the technological part focusing on the formation of all components of communication activities with different methods and techniques. The experimental corrective-developmental work performed at a preschool educational institution had direct and indirect influence on the structural organization of external and internal communicative activities and was carried out in two directions: correction and development of specialists' work such as educators and practical psychologists; education and consultations organized by practical psychologists for parents and teachers.

The corrective and developmental work with specialists (educators and practical psychologists) consisted of five stages. In parallel to the five stages of the corrective and

developmental work, the educational and counselling work of practical psychologists with parents and teachers was implemented.

As a result of the performed purposeful correctional and developmental work for communicative activity formation, qualitative changes occurred in development of all communicative components at most preschool children from experimental groups 1 and 2, namely: they developed a more flexible strategy of building contact with the world, combined both passive and active contacts. This fact was supported by choosing by these children of both the smoothed and the acute-angled figures with the average number of angles of symmetrical shape; by their playing with adults into the games that correlates with the situational-working form of communicative activities, these games were chosen by the vast majority of middle-age and senior preschool children with developmental delay. The preschool children with developmental delay are characterized mainly by low coordination of different communicative means; visual and object-effective means should be used at inter-subject interactions. The preschool children with developmental delay are also characterized by low overall coordination; so, active planning and mutual support during playing and drawing should be used. They also show the low level of external dialogues manifested in the prevailing co-active interactions (A-Z dialogues) (the leading model: message-message), which was found in more than half of the children with developmental delay from experimental group 1 and half of the senior preschoolers with developmental delay from experimental group 2. The vast majority of children from experimental groups 1 and 2 showed an average level of emotion recognition as well as an average understanding of causes of behaviour presented on the testing pictures. In addition, they showed the average level of behaviour prediction and the average level of understanding of the moral and ethical aspects of the Other's behaviour. And 40% of middle-age preschoolers and 50% of the senior preschool children from experimental groups 1 and 2 have personal traits that reveal humanization by them of their favourite toys. For preschoolers with developmental delay from experimental groups 1 and 2, a favourite toy is primarily an agent for communication; this fact clearly demonstrates their ability to humanize a toy and a better level of interior and exterior identification with it. The study found single-

stroke games played by the examined children; an active role take 65% of middle-aged children and 30% of senior preschoolers with developmental delay from experimental groups 1 and 2, respectively. At the same time, some children from the experimental group, although there showed some changes in their structure of communicative activities, but such changes were not significant, which confirms the need to have corrective and developmental influence on their psychological boundaries, inter-subject interactions with *the Other in society*, intra-subject interactions with *the personalized Other* and para-social interactions with *the Other in culture*, inter-subjective relations with *the Other in culture* (with the child-adult community).

Based on the forming experiment results, we can confirm significant differences in communication activities of children from experimental and control groups.

The assessed effectiveness of the formative method shows that purposeful formation of communicative activities promotes social-communicative competence, the ability to perceive consciously a partner in communications and help children to form diversified interactive strategies: inter-subjective, intra-subjective or pare-social.

Key words: pre-schoolers with developmental delay, communicative activity, psychological boundaries of Self, interpersonal interactions with the *Other in society*, inter-subject interaction with the *personalized Other*, para-social interactions with the *Others in culture*, inter-subjective relations with the *Other in culture* (with child-and-adult community), implicit and explicit mentalization.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографія

1. Омельченко І. М. *Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія:* Монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав

2. Омельченко И.Н. Внешние и внутренние предпосылки формирования коммуникативной деятельности у дошкольников с задержкой психического

развития. *Педагогика және Психология – Педагогика и Психология: Научно-методический журнал Казахского национального педагогического университета им. Абая.* 2013. №3 (16). С. 67-73.

3. Omelchenko I. Post-non-classical concept of chronotope of communicative activity of preschool children with delay of psychical development. *Canadian Journal of Science, Education and Culture.* 2014. №1 (5), Vol. II. P. 296-300.

Статті у наукових фахових виданнях України,
які включені в міжнародні наукометричні бази

4. Омельченко І. М. Система діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2014 №3 (71). С. 41-49.

5. Омельченко І. М. Психологічні основи дослідження просторово-часових детермінант комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 19. С. 492-502.

6. Омельченко І. М. Принципи та методи діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 463-472.

7. Омельченко І. М. Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із Іншим: суб'єктний підхід. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 28. С. 375-384.

8. Омельченко І. М. Технологія формування хронотопу комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2015. №2(74). С. 41-49.

9. Омельченко І. М., Сак Т. В., Прохоренко Л. І., Логвінова І. П., Бабяк О. О. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (проект). *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2015. №3 (75). С. 7-17.

10. Омельченко І. М. Ставлення родини до феномену улюбленої іграшки у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2016. № 1 (77). С. 30-37.

11. Омельченко І. М. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку: концептуальне підґрунтя та алгоритми реалізації. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2016. №4 (80). С. 41-51.

12. Омельченко І. М. Сутнісні модуси категорії «комунікативна діяльність» у дискурсі постнекласичної психології. *Психологія і особистість.* 2017. № 1 (11). С.25-40.

13. Омельченко І. М. Концептуально-методичні підходи до розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування в підлітків і юнаків із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2017. № 1 (81). С. 48-59.

14. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність у структурі свідомості і самосвідомості: феноменологія і ноуменологія. *Психологія і особистість*. 2018. № 1 (13). С. 20-35.

15. Омельченко І. М. Методологічні орієнтири екзистенціально-суб'єктного підходу до дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 4 (88). С. 40-53.

Статті у наукових фахових виданнях України

16. Омельченко І. М. Роль свідомості як когнітивно-комунікативного процесу в формуванні комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. №18. С. 188-191.

17. Омельченко І. М. Становлення свідомості дошкільника в процесі комунікативної діяльності (на моделі затримки психічного розвитку). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. №19. С. 320-324.

18. Омельченко І. М. Особистісна складова простору комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2012. №21. С. 185-189.

19. Омельченко І. М. Мотиваційно-ціннісне поле комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2012. Випуск 3, Частина 1. С. 105-110.

20. Омельченко І. М. Напрями психологічного супроводу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2012. №22. С. 389-392.

21. Омельченко І. М. Особливості психологічних меж хронотопу комунікативної діяльності у взаємодії з однолітками у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання.* 2013. №3 (67). С.54-58.

22. Омельченко І. М. Методологія дослідження хронотопу комунікативної діяльності дітей із ЗПР в еколого-середовищних та суб'єктних концепціях. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* 2013. № 10 (12). С. 184-196.

23. Омельченко І. М. Психологічні особливості становлення часопростору комунікативної діяльності в дошкільному дитинстві. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2013. Вип. 26. С. 156-160.

24. Омельченко І. М. Проблема дизонтогенезу та патогенезу комунікативної діяльності, детермінованої хронотопом у психологічній науці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. №24. С. 388-391.

25. Омельченко І. М. Структура та психологічні функції просторового компонента хронотопу комунікативної діяльності дошкільника. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2014. Вип. 31. С. 138-144.

26. Омельченко І. М. Концепт „хронотоп комунікативної діяльності" дошкільників із затримкою психічного розвитку: філософсько-психологічна експлікація. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Випуск 5, Частина 1. С. 157-166.

27. Омельченко І. М. Соціально-психологічний феномен хронотопу комунікативної діяльності дошкільника в постнекласичному дискурсі спеціальної психології. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2014. Вип.IV. С. 260-268.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

28. Омельченко И. Н. Сознание как интегральный феномен формирования личности дошкольника с задержкой психического развития. *Актуальные проблемы специального и интегрированного образования:* материалы Международной науч.-практ. конф. (Волгоград, 26 дек. 2011 г.). Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2011. С. 160-165.

29. Омельченко И. Н. Системный и коммуникативный подходы как методологическая платформа исследования коммуникативной деятельности дошкольников с задержкой психического развития. *Специальная педагогика и специальная психология*. Сборник научных статей участников IV международного теоретико-методологического семинара (Москва, 04 апреля2012 г.). М. : ЛОГОМАГ, 2012. Том 1. Современные проблемы теории, истории, методологии.С.154-158.

30. Омельченко І. М. Мова, свідомість і комунікація як системоутворюючий феномен конструювання соціального світу особистості дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: Матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф (Суми, 15 лютого 2012 р.). Суми : Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2012. С. 38-41.

31. Омельченко І. М. Психологічний супровід комунікативного становлення особистості дитини із затримкою психічного розвитку в умовах спеціального дошкільного закладу. *Сучасне дошкілля: реалії та перспективи:*Матеріали V міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 24-25 жовтня 2012 р.). Секція 3. „Психологічний супровід становлення особистості дитини в різних соціальних інституціях.” [Електронний ресурс]. Режим доступу до матеріалів. :http://www.ird.npu.edu.ua/files/omelchenko.pdf.

32. Омельченко И. Н. Психология телесности как методологическая основа исследования хронотопа коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития. *Специальная педагогика и специальная психология*: Сборник научных статей участников V международного теоретико-методологического семинара, ИСОиКР ГБОУ ВПО МГПУ. (Москва, 8 – 9 апреля 2013 г.). М. : ЛОГОМАГ, 2013.Том 1. Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии.С. 42-47.

33. Омельченко И. Н. Психологическая реабилитация пространственно-временного функционирования семьи ребенка с церебральным параличом, имеющего задержку психического развития. *Актуальные проблемы междисциплинарного подхода к этапной комплексной реабилитации детей с церебральным параличом:* Материалы научно-практического семинара с международным участием (Москва, 28–29 марта 2013 р.).М. : МГПУ, 2013. С. 131-137.

34. Омельченко И. Н. Современные подходы исследования коммуникативной деятельности, детерминированной хронотопом, у дошкольников с задержкой психического развития. *Человек, субъект, личность в современной психологии.* Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского (Москва, 10-11 октября 2013 г.). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. Том 2. С. 192-195.

35. Омельченко І. М. Концептуальні засади психології хронотопу комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру*: Матеріали ІІІ-ї Міжнародної наук.-практ. конф. (Луганськ, 27-28 квітня 2014 р.). Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2014. С. 161-164.

36. Омельченко І. М. Теоретико-технологічний концепт «хронотоп комунікативної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку». *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації:* Матеріали IV Всеукр. заочної науково-

практичної конференції (Суми, 3 квітня 2015 р.). Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2015. С. 59-62.

37. Омельченко І. М. Концептосфера психології хронотопу комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика:*Зб. тез за матеріалами Всеукр. науково-практичної on-line конференції (Київ, 9-10 червня 2015 р.). К. : ТОВ «Поліграф плюс», 2015. С. 30-33.

38. Омельченко И. Н.Инновационная составляющая программ «Развитие речи» для младших школьников с задержкой психического развития. *Специальное образование: традиции и инновации:* Материалы V международн. науч.-практ. конф. (Минск, 14-15 апр. 2016 г.). Минск : БГПУ, 2016. Секция «Инновационные технологии и средства работы с детьми с особенностями психофизического развития на разных этапах образования».Режим доступу до ресурсу: http://www.newlearning.org.ua/system.

39. Омельченко І. М. Хронотоп комунікативної діяльності з Іншим дошкільників із затримкою психічного розвитку (на моделі анімаційного персонажа). *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми:*Тези IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 12-31 травня 2016 р.). Режим доступу до ресурсу: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/omelchenko_iryna_2016_1.pdf

40. Омельченко И. Н.Методические алгоритмы развития речевой деятельности младших школьников с задержкой психического развития в условиях специального и инклюзивного учреждения Украины. *Инклюзивные процессы в образовании :*Материалы Междунар. конф.(Минск, 27–28 окт. 2016 г.). Минск : БГПУ, 2016. С.236-239.

41. Омельченко І. М. Усвідомлене спілкування та комунікативна регуляція школярів із затримкою психічного розвитку: характеристика, напрями, підходи до формування. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі:*Матеріали онлайн-конференції (Суми 25 листопада 2016 р.). Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. Т 1. С. 70-73.

42. Омельченко І. М. Феноменологія психологічних меж у структурі комунікативної діяльності. *Inovačné výskum v oblasti sociológie, psychológie a politológie:* Zborník príspevkov z medzinárodná vedecko-praktická konferencia(Danubius, Sládkovičovo 10-11 marca 2017). Vydal: Vysoká škola Danubius, Sládkovičovo, 2017. С. 125-128.

43. Омельченко І. М. Розвиток комунікативної компетентності школярів із затримкою психічного розвитку. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір:* Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (м. Луцьк, 16-17 травня 2017 р.). Луцьк : ФОП Покора І.О., 2017. С. 184-188.

44. Омельченко І. М. Улюблена іграшка як партнер зі спілкування: сутність і функції. *Науково-методологічні та соціальні аспекти психології:*Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Запоріжжя, 25-26 серпня 2017 р.). Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2017. С. 90-96.

45. Омельченко І. М. Методичне та організаційно-правове підґрунтя реалізації корекційно-розвиткової послуги «Розвиток мовлення» з учнями 2-4 класів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації:*Матеріали VII Всеукр. заочної науково-практичної конференції (Суми, 15 лютого 2018 р.). Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. С. 26-29.

46. Омельченко І. М. Рефлексійний компонент усвідомленої комунікативної діяльності дошкільника із типовим та затриманим розвитком. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень – 2018*: Тези ІІ міжнародної науково-практичної конференції (Переяслав- Хмельницький, 21 березня 2018 р.).Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. С. 229-233.

47. Омельченко І. М. Межі *Я* і контакт дошкільника: мотиваційно-інтенційна функція комунікативної діяльності в умовах типового та затриманого розвитку. *Сучасні проблеми екологічної психології: життєве середовище особистості у психологічному вимірі:*Матеріали IV Міжнародної науково-практичної

конференції. (Київ, 18 – 19 травня 2018 р.). Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. С. 81-85.

48. Омельченко І. М. Особливості інтрасуб'єктних психологічних меж *(Я-не Я)* на рівні контакту у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 9 жовтня 2018 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 139-142.

49. Омельченко І. М. Теоретичний вимір проблеми парасоціального типу взаємодії з *Іншим у культурі* (на моделі анімаційного персонажа). *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми:* Тези VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. (Київ, 15 жовтня-15 листопада 2018 р.). Режим доступу до ресурсу: http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2018/Omelchenko_Iryna_2018.pdf

50. Омельченко І. М. Психологічний механізм символізації в ґенезі усвідомленої комунікативної діяльності дитини. *Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною*: Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції(м. Кам'янець-Подільський, 22-23 жовтня 2018 р.). Київ : Міленіум, 2018. С. 239-242.

51. Омельченко І. М. Методологеми дослідження комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення:*Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 21 червня 2018 р.). К.: «Наша друкарня», 2018. С.113-119.

52. Омельченко І. М. Структура та психологічні механізми усвідомленої комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Проектування позитивного життєвого простору особистості*: Матеріали міжнародної наук-практ. конф. (Полтава, 18-19 квітня 2019 р.). Полтава: ТОВ «АСМІ», 2019. С. 143-145.

53. Омельченко І. М. Наявність феномену улюбленої іграшки з позиції батьків, які виховують дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Практична*

психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали І Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 р.). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська, 2019. С. 177-181.

Інші публікації

54. Омельченко І. М. Проблема формування у дошкільників із ЗПР свідомості й самосвідомості. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2011. Вип. XVII, частина І. С. 317-323.

55. Омельченко І. М. Напрями логопедичної роботи з корекції порушень мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки).* 2011. №23 (234). С. 181-187.

56. Омельченко І. М. Знаково-смислова реальність як структурний компонент свідомості й комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології*. 2011. Вип. 6. С. 221-231.

57. Омельченко І. М. Простір комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку: структура, чинники недорозвитку, умови формування. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип.XX, частина 2. С. 380-390.

58. Омельченко І. М., Тарасун В. В., Федорович Л. О. *Вступ до спеціальності: Логопедія.* Навчальний посібник. Кременчук: Християнська Зоря, 2012. 416 с.

59. Omelchenko I. Tools for psychological diagnostics of chronotope of communicative activity of preschool children with delay of mental development: theory and technique. *TEKA-Archives of the Commission of Medical Sciences*. 2014. Vol. 2, №1. P. 27-33.

60. Омельченко І. М. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів із затримкою психічного розвитку : Освітня галузь «Мови література». *Реалізація змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка:*

навчально-методичний посібник за ред. В.В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макарчук, В. І. Шинкаренко. Київ: Атопол, 2014. С. 201-202; 203-217.

61. Omelchenko I. Operationalization of the study of the «chronotope of communication activities of children with developmental delay» concept. *TILTAI/BRIDGES/ BRÜCKEN.* 2015. Vol 72, №3. P. 105-118.

62. Омельченко І. М. *Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку*: навчально-методичний посібник; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 185 с.

63. Омельченко І. М., Федорович Л. О. *Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку* [Електронний ресурс]. К, 2015. 188 с. Режим доступу до ресурсу: http://lib.iitta.gov.ua/704477/

64. Омельченко І. М. Простір інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з Іншим дошкільників із затримкою психічного розвитку: операціоналізація концепту дослідження [Електронний ресурс]. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти.* 2016. №1. С. 76-84. Режим доступу до ресурсу: http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/73083/68406.

65. Омельченко І. М., Федорович Л. О. *Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 5-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку* [Електронний ресурс]. К., 2016. Режим доступу до ресурсу: http://lib.iitta.gov.ua/706284/

66. Omelchenko I. The «I-the other» («I-the other self») relation in the deliberated communicative activity genesis. *Educatio Nova: Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska.* 2017. Vol. II, №2. P. 217-228.

67. Омельченко І. М. *Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку*: навчально-методичний посібник; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 133 с.

68. Омельченко І. М. Принципи реалізації програми «Розвиток мовлення» з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку. *Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: досвід, ресурси, проблеми.* Науково-методичний журнал. 2017. Випуск № 1 (17). С.18-23.

69. Omelchenko I. The psychological mechanisms for implementation of the reflective component of preschoolers' deliberated communicative activities. *Educatio Nova: Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska.* 2018. Vol. III. №3. P. 37-49.

70. Омельченко І. М. Федорович Л. О. *Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти.* [Електронний ресурс]. К., 2018. 163 с. Режим доступу до ресурсу: http://lib.iitta.gov.ua/711533/1/Програма%20ЗПР%20Розв%20мовл%20_%201-4%20кл_.pdf

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗПР – затримка психічного розвитку.

ТПР – типовий психофізичний розвиток.

УК – уявний компаньйон.

ЕГД 1 – експериментальна група дітей 1; діти середнього дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

ЕГД 2 – експериментальна група дітей 2; діти середнього дошкільного віку із типовим психофізичним розвитком.

ЕГД 3 – експериментальна група дітей 3; діти старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

ЕГД 4 – експериментальна група дітей 4; діти старшого дошкільного віку із типовим психофізичним розвитком.

ЕГБ 1 – експериментальна група батьків 1; батьки дітей середнього дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

ЕГБ 2 – експериментальна група батьків 2; батьки дітей середнього дошкільного віку із типовим психофізичним розвитком.

ЕГБ 3 – експериментальна група батьків 3; батьки дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

ЕГБ 4 – експериментальна група батьків 4; батьки дітей старшого дошкільного віку із типовим психофізичним розвитком.

ЕГД 1 – експериментальна група дітей 1; діти середнього дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

КГД 1 – контрольна група дітей 1; діти середнього дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

ЕГД 2 – експериментальна група дітей 2; діти старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

КГД 2 – контрольна група дітей 2; діти старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

ЕГБ 1 – експериментальна група батьків 1; батьки дітей середнього дошкільного віку із затримкою психічного розвитку;

КГБ 1 – контрольна група батьків 1;батьки дітей середнього дошкільного віку із затримкою психічного розвитку;

ЕГБ 2 – експериментальна група батьків 2; батьки дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку;

КГБ 2 – контрольна група батьків 2; батьки дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку;

ЗМІСТ

ВСТУП……7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Категоріальний аналіз дефініцій «комунікація», «спілкування», «комунікативна діяльність»: теоретико-емпіричний та історико-теоретичний аспект……..24

1.2. Стосунок «Я-Інший» («Я-Інший Я») та значення меж *Я* у ґенезі комунікативної діяльності……....41

1. 3. Комунікативна діяльність у структурі свідомості й самосвідомості……...52

Висновки до першого розділу……..64

РОЗДІЛ 2. КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ВИМІРІ *Я-ІНШИЙ (Я-ІНШИЙ Я)*: СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТА СПЕЦИФІКА ҐЕНЕЗИ В УМОВАХ ТИПОВОГО ТА ЗАТРИМАНОГО РОЗВИТКУ

2. 1 Структурні компоненти та психологічні механізми втілення комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*……67

2.1.1. Мотиваційний компонент комунікативної діяльності…….69

2.1.2. Інтерсуб’єктний компонент комунікативної діяльності……..74

2.1.3. Смисловий компонент комунікативної діяльності……...80

2.1.4. Рефлексійний компонент комунікативної діяльності……..84

2.2. Особливості становлення функцій комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дошкільників із типовим розвитком……99

2.3. Становлення функцій комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку на етапі дошкільного дитинства……114

Висновки до другого розділу……126

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНА ПАРАДИГМА ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Науковий підхід та принципи осмислення комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку……130

3.2. Обґрунтування експериментальної моделі дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку……146
3.3. Методичне забезпечення та процедура емпіричного дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку...157
Висновки до третього розділу ……...……183
РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ
4.1. Особливості мотиваційного компонента комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку……...186
4.1.1. Інтрасуб'єктні психологічні межі *(Я-не Я)*……...…186
4.1.2. Інтерсуб'єктні психологічні межі *(Я-Інший)*……..188
4.2. Особливості інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку……...191
4.2.1. Інтерсуб'єктний тип взаємодії з *Іншим* у соціумі (з дорослими)……191
4.2.2. Інтерсуб'єктний тип взаємодії з *Іншим* у соціумі (з однолітками)…..203
4.3. Особливості смислового компонента комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку……215
4.3.1. Менталізація імпліцитна……...…215
4.3.2. Менталізація експліцитна ……223
4.4. Особливості рефлексійного компонента комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку……229
4.4.1. Інтрасуб'єктний тип взаємодії з *персоналізованим Іншим* (на моделі улюбленої іграшки)……229
4.4.2. Інтрасуб'єктний тип взаємодії з *персоналізованим Іншим* (на моделі уявного компаньйона)……241
4.4.3. Парасоціальний тип взаємодії з *Іншим у культурі* (на моделі анімаційного персонажа)……256
4.4.4. Інтерсуб'єктний стосунок з *Іншим у культурі* (з дитячо-дорослою спільнотою)……...……...262

4.5. Особливості взаємозв'язку комунікативної діяльності на різних рівнях у дітей із затримкою психічного розвитку……...276

4.6. Типологія комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку……288

Висновки до четвертого розділу……...……299

РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИМІРІ *Я-ІНШИЙ (Я-ІНШИЙ Я)* У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

5.1. Наукове обґрунтування технології формування комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*……**.....**312

5.2. Методичне забезпечення технології формування комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку……328

5.3. Оцінка ефективності технології формування комунікативної діяльності……..355

Висновки до п'ятого розділу…….……393

ВИСНОВКИ……....399

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...404

ДОДАТКИ……...468

ВСТУП

Актуальність теми. Проблема особистості належить до однієї з основоположних теоретико-методологічних проблем психологічної науки. Актуальність вивчення цієї проблеми зумовлена її соціальної значущістю – адже особистість як соціальна якість індивіда формується у процесі його інтегрування в соціум. Теоретичне і практичне вирішення проблеми особистості та її формування передбачає пошук ефективних стратегій психологічного впливу на дитину, застосування яких забезпечує успішність її соціалізації та соціальної адаптації до вимог сучасного суспільства.

Особливого значення проблема особистості та її формування набуває в контексті вирішення питань соціалізації, соціальної адаптації та інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Позаяк порушення розвитку позначаються на змісті, інтенсивності та якості міжособистісної взаємодії дитини з оточуючими, яка є основним механізмом формування її особистості. Специфіка порушень розвитку зумовлює виникнення особливих умов, в яких відбувається взаємодія дитини з оточуючими. В цьому контексті затримка психічного розвитку потребує окремого вивчення через комплексний характер такого порушення та його впливу на міжособистісну взаємодію дитини з оточуючими насамперед через труднощі, які виникають під час їхньої комунікації (Г. Акопов, В. Грачьов, М. Каган, А. Хараш та ін.). Якість комунікації на цьому тлі зумовлюється показниками сформованості комунікативної діяльності у дитини із затримкою психічного розвитку.

Проблема комунікативної діяльності належить до міждисциплінарних і привертає увагу дослідників із різних галузей наукового знання: філософів і соціологів (Л. Буєва, В. Грачьов, І. Докучаєв, А. Іонов, М. Каган, Ю. Прилюк та ін.), які інтерпретують комунікативну діяльність в системі взаємин особистості з оточуючими; лінгвістів (І. Зимня, В. Кішкін, О. Леонтьєв, О. Соколов, О. Ушакова, О. Яшенкова та ін.), які зосереджують увагу на вивченні мовленнєвих механізмів комунікативної діяльності та культури спілкування з представниками відповідної мовної спільноти; педагогів і психологів (Г. Акопов,

С. Бєлова, О. Журавльов, М. Лісіна, І. Мартиненко, С. Мусатов, М. Обозов, Т. Піроженко, М. Прищак, О. Проскурняк, М. Станкін, І. Стернін, О. Цимбалюк, А. Хараш та ін.), які трактують комунікативну діяльність як цілеспрямовану активність учасників спілкування. В кожній із означених галузей наукового знання досліджуються лише окремі структурно-функціональні складові комунікативної діяльності, однак, без врахування системних взаємозв'язків між ними, що не дає можливості описати комунікативну діяльність як цілісне психосоціальне явище, що має системний характер.

Дослідженню питання комунікативної діяльності та її формування на тлі порушень розвитку присвячені роботи О. Агавелян, Н. Бабич, О. Бабяк, І. Брушневської, Н. Гончарук, О. Дробот, В. Кобильченко, І. Логвінової, І. Мартиненко, І. Омельченко, О. Проскурняк, Є. Синьової, Л. Ханзерук та інших. Вчені констатують, що для дітей різних нозологічних груп притаманні подібні особливості комунікативної діяльності, зокрема: порушення вербального спілкування; недостатність внутрішньої мотивації; недорозвиток різних комунікативних умінь (комунікативно-інформаційних, соціопрагматичних та емоційно-виразних) тощо.

Поряд із загальними характеристиками комунікативної діяльності дітей різних нозологічних груп, вчені виокремлюють і специфічні особливості, що притаманні для дітей із затримкою психічного розвитку. Зокрема дітям із ЗПР властиве порушення у формуванні всіх сторін мовленнєвої діяльності – як звукової, так і смислової (А. Колупаєва, Т. Марчук, І. Омельченко, Є. Соботович, Л. Федорович та ін.). Дослідники констатують, що особливо помітними ці порушення характерні для дітей із ЗПР в дошкільному віці.

Деякі питання соціальних аспектів комунікативної діяльності дітей із ЗПР в дошкільному віці представлені роботами О. Дмітрієвої, В. Нодельмана, О. Поповічева, А. Шевченка та ін. Так, дослідники констатують існування характерної для дошкільників із ЗПР тенденції у розвитку міжособистісної взаємодії від подолання ними труднощів колективних і діадних форм зовнішнього діалогу до усвідомлення соціокультурного досвіду співпраці й співрозуміння з

Іншим, що втілюється за посередництва символізації, внутрішнього діалогу, децентрації. Втім, означені модуси комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР досліджувалися лише побіжно у наукових студіях, присвячених вивченню: самоусвідомлення (В. Нодельман та А. Шевченко, В. Столін та ін.); рефлексійного (внутрішнього) діалогу на прикладі художнього спілкування з персонажами літературних, живописних та музичних творів у дошкільників із ЗПР (І. Ільїна, О. Медведєва, Н. Квітка, Н. Чуєшева та ін.); рефлексійного діалогу в структурі довільної поведінки та саморегуляції діяльності (Н. Компанець, Л. Прохоренко та ін.); морально-ціннісних детермінант комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР в театралізованих іграх (О. Поповічев).

Проблема формування комунікативної діяльності дітей із ЗПР в дошкільному віці представлена в поодиноких дослідженнях, що зосереджувалися на вивченні лише окремих її аспектів: формування міжособистісного стосунку з дорослими та однолітками у старших дошкільників із ЗПР та комунікативно-особистісний розвиток (О. Вольська, Ю. Галлямова, О. Дмітрієва та ін.); особливості емоційної сфери як основи смислового спілкування у дошкільників із ЗПР (Н. Баташева, Н. Деревянкіна та ін.); особливості спілкування дітей-сиріт старшого дошкільного віку із ЗПР (Т. Журавльова та ін.); розвиток мовленнєвого спілкування засобами образотворчого мистецтва (Л. Кашуба та ін.); формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із ЗПР (А. Колупаєва, І. Марченко, Т. Марчук, В. Назаревич, Л. Савчук, С. Тарасюк та ін.); особливості формування спілкування в навчальній діяльності (О. Мілевська, Л. Прохоренко, Т. Сак, К. Шапочка та ін.). Вибіркове вивчення лише окремих аспектів комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР не дає можливості сформувати цілісне наукове уявлення про це явище, а відтак і розробити ефективні технології психологічного впливу щодо оптимізації формування комунікативної діяльності з урахуванням специфіки затримки психічного розвитку.

Відтак, актуальність означеної проблеми, недостатня розробленість її теоретичних і прикладних аспектів обумовили вибір теми дослідження:

«Психологія комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано відповідно до тематичного плану досліджень Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України «Теоретико-методологічні та методичні засади реформування освіти осіб з особливими потребами в сучасних суспільно-економічних умовах» та комплексних тем лабораторії інтенсивної педагогічної корекції «Формування навчальної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку в умовах реформування освіти» (реєстраційний номер 0115U000205) та відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами «Психолого-педагогічні засади корекційно-розвивального навчання дітей із порушеннями когнітивного розвитку» (реєстраційний номер 0118U003347).

Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 6 від 28.05.2015 р.) та узгоджено на засіданні Міжвідомчої Ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні НАПН України (протокол № 6 від 29.09.2015 р.).

Мета дослідження полягає в концептуалізації та технологізації комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із ЗПР.

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

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми формування комунікативної діяльності з позицій різних наукових підходів; визначити психологічні механізми комунікативної діяльності та створити її структурно-функціональну модель.

2. Розробити концепцію дослідження, а саме визначити її методологічний, теоретичний та технологічний концепти.

3. З’ясувати особливості комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку, виявити специфіку функціонування мотиваційного, інтерсуб’єктного, смислового та рефлексійного компонентів комунікативної діяльності.

4. Визначити типологію комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку.

5. Розробити технологію формування комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

6. Експериментально перевірити ефективність технології формування комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Об'єкт дослідження – комунікативна діяльність дітей дошкільного віку із ЗПР.

Предмет дослідження – психологічні основи формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР.

Концепція дослідження. В основу розроблення концепції дослідження було покладено сукупність методологічних та науково-теоретичних положень, що визначають стратегію розв’язання теоретичних і практичних завдань дослідження.

Методологічним концептом дослідження проблеми психології комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР є постнекласичний тип наукової раціональності, що визначається нами на засадах поліпарадигмальної і міжпарадигмальної методології, ґрунтується на пріоритетних ідеях особистісно-орієнтованої парадигми освіти, характеризується цілісністю, що утворюється шляхом інтеграції екзистенціально-суб’єктного та технологічного наукових підходів і репрезентується як сукупність теоретичних положень щодо організації та здійснення діагностики та формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР.

Ключове поняття дослідження – «комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку» ми розглядаємо у форматі соціокультурного виміру, відповідно виділяючи феномен і ноумен зазначеної діяльності.

Феноменальну грань характеризують інформаційні процеси, які мають дихотомічний характер, тобто визначають зміст внутрішнього та зовнішнього світу. Зовнішня комунікативна діяльність за допомогою інформаційних повідомлень допомагає зреалізувати інформування про результати культурної

діяльності та трансляцію культурних цінностей в світі. Внутрішня, ноуменальна грань комунікативної діяльності обумовлює творчі зв'язки і породження «цінностей-образів» як результату зв'язку явищ та актів природи, людини, культури і суспільства.

Визначені методологічні позиції є засадничими для нашої концепції й конкретизуються низкою теоретичних положень, що утворюють *теоретичний концепт дослідження:*

– «комунікативну діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку» ми розглядаємо як інтерсуб'єктну, інтрасуб'єктну та парасоціальну взаємодію і діалог (зовнішній та внутрішній), що реалізується дитиною у часі й просторі та ціннісно-смисловому вимірі життя й представляє собою багатовимірну систему її зв'язків з Іншим: в соціумі (реальними дорослими та однолітками); в культурі (через дорослих та однолітків із персонажами анімаційних фільмів); персоналізованим Іншим (улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном). Взаємодія і діалог дошкільника реалізується у різних просторах (з дорослими, однолітками, з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном, із анімаційними персонажами). При цьому, в процесі комунікативної діяльності, з одного боку, особистість формується й проявляється, а з іншого – обумовлює протікання різних форм суб'єктивного відображення й користується його продуктами;

– комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку реалізується на різних рівнях функціонування свідомості: буденному (взаємодія і діалог із дорослими та однолітками) та небуденному (взаємодія і діалог із улюбленою іграшкою, уявним компаньйоном, із анімаційними персонажами), які набувають емерджентних властивостей, взаємопроникаючи, збагачуючи один одного, визначаючи нові контексти й, тим самим, змінюючи комунікативну діяльність дошкільника з Іншим: досвід реальних взаємодій впливає на сприймання художніх образів, і навпаки, в реальному Іншому атрибутується низка характеристик символічного та персоналізованого Іншого;

– результативно-цільовою основою комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР у форматі особистісно-орієнтованої парадигми освіти є формування сукупності конструктів: мотиваційного (інтерсуб'єктних та інтрасуб'єктних психологічних меж); інтерсуб'єктного (інтерсуб'єктної взаємодії з Іншим у соціумі (з дорослими та однолітками), смислового (ментализації імпліцитної та експліцитної), рефлексійного (інтрасуб'єктна взаємодія з персоналізованим Іншим (з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном), (парасоціальна взаємодія з Іншим у культурі (з анімаційними персонажами), (інтерсуб'єктний стосунок з Іншим у культурі (з дитячо-дорослою спільнотою через розвиток символізації, внутрішнього діалогу та децентрації).

Технологічний концепт дослідження містить положення, які є ґрунтовними для розроблення та практичного впровадження технології формування комунікативної діяльності в освітній процес різних типів освітніх закладів, які відвідують дошкільники із ЗПР (спеціальні ЗДО комбінованого та компенсуючого типів, навчально-реабілітаційні центри, навчально-виховні комплекси, дитячі будинки):

– формування комунікативної діяльності відповідає всім критеріям технологічності (концептуальності, системності, керованості, алгоритмізованості, відтворюваності, ефективності, діагностичності);

– технологія формування комунікативної діяльності містить цільовий, концептуальний і змістовно-процесуальний складники;

– концептуальні засади зазначеної технології базуються на екзистенціально-суб'єктному та технологічному наукових підходах;

– зміст технології формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР становить реалізація корекційно-розвивального та просвітницько-консультативного напрямів;

– процесуальна частина технології ґрунтується на методах та прийомах корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками із ЗПР та формах просвітницької і консультативної роботи;

– психолого-педагогічний інструментарій технології формування комунікативної діяльності є сукупністю певних форм, методів і прийомів роботи, алгоритмів розвитку взаємодії і діалогу дитини з дорослим, із однолітком, із анімаційним персонажем, улюбленою іграшкою і уявним компаньйоном, розвитку розуміння причин та прогнозу вчинків Іншого й формування ціннісно-смислових основ співбуття з Іншим.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: постнекласичний тип наукової раціональності (Г. Балл, М. Гусєльцева, В. Стьопін, М. Слюсаревський, І. Тітов та ін.); генетичний принцип вивчення психічних властивостей (С. Максименко); принципи постнекласичної психології: (структурно-генетичний, суб'єктності, культурного контекстуалізму, онтологічного конструктивізму та інтеграції); провідні ідеї особистісно зорієнтованої парадигми освіти (Н. Алексєєв, І. Бех, Є. Бондаревська, Н. Гавриш, В. Рибалко); теорія про сутність і закономірності розвитку дітей із порушеннями психофізичного розвитку (А. Душка, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, В. Кобильченко, О. Мамічева, Л. Прохоренко, О. Романенко, Т. Сак, Т. Скрипник, Г. Соколова, М. Супрун, В. Синьов, О. Таранченко, О. Хохліна, С. Яковлева та ін.); положення про комунікативну діяльність у психології (Г. Акопов, О. Журавльов, М. Каган, М. Лісіна, І. Мартиненко, С. Мусатов, М. Обозов, Т. Піроженко, М. Прищак, О. Проскурняк, М. Станкін, І. Стернін, А. Хараш та ін.); теорія про феноменологію і ноуменологію комунікативної діяльності (О. Грачьов); теоретичні підходи до тлумачення усвідомленої комунікативної діяльності (Г. Акопов, О. Грачьов М. Каган, М. Прищак, А. Хараш та ін.); інтерсуб'єктна парадигма психологічного пізнання і взаємодії людей як основа екзистенціально-суб'єктного підходу до дослідження комунікативної діяльності (Г. Дьяконов, В. Васютинський, М. Наконечна, Т. Флоренська, A. Becker-Weidman, K. Lyons-Ruth, A. Meltzoff, D. Stern, M. Tomasello та ін.); технологічний підхід (М. Кларін, Г. Селевко, В. Панок та ін.); наукові підходи, у яких діалог розглядається як екзистенціальна подія (Н. Большунова, Г. Дьяконов, Л. Воробйова, Н. Непомняща, О. Устинова та ін.); положення про суб'єктність, розуміння і

співрозуміння з Іншим (О. Волкова, О. Зубова, В. Знаков та ін.); «теорія структури психіки» (Theory of Mind) як основа дослідження смислового компонента комунікативної діяльності (Є. Лебедєва, А. Найдьонова, О. Сергієнко, Н. Таланова, M. Doherty, J. Perner, S. Stummer); наукові підходи до вивчення дітей із затримкою психічного розвитку (О. Бабяк, Н. Баташева, Н. Більпольська, Т. Вісковатова, О. Дмітрієва, Т. Ілляшенко, І. Коробейніков, О. Інденбаум, К. Лебединська, В. Лубовський, Т. Марчук, А. Обухівська, Л. Прохоренко, Т. Сак, М. Сємаго, У. Ульєнкова, С. Шевченко та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів:

теоретичні: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису досліджуваного явища; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації та типології досліджуваного явища на основі результатів емпіричного дослідження; структурно-функціональний – для побудови системних моделей дослідження;

емпіричні: експеримент (констатувальний та формувальний) із використанням бесіди, аналізу продуктів діяльності, аналізу медико-психолого-педагогічної документації, психодіагностичних методик для вивчення компонентів комунікативної діяльності:

– мотиваційного компонента – за методикою «Тест геометричних фігур» О. Тхостова, Д. Бєскової; за методикою «Царство-держава» Т. Громової;

– інтерсуб'єктного компонента – за методикою для вивчення мотивів взаємодії дитини з дорослими М. Лісіної; за методикою суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин дитини Н. Сємаго, М. Сємаго (всі діагностичні запитання, які стосуються ролі родини, близьких людей та ролі друзів); за методикою виявлення типів діалогічної взаємодії дітей у спільній образотворчій та ігровій діяльності Н. Юрьєвої;

– смислового компонента – за методикою «Вибір партнера» А. Уланової; за методикою «Передбачення поведінки іншої людини» Є. Лебедєвої, А. Найдьонової, О. Сергієнко; за методикою «Розуміння ментальної

причинності» Є. Лебедєвої, А. Найдьонової, О. Сергієнко; за методикою наративів Н. Таланової, О. Сергієнко;

– рефлексійного компонента – на рівні комунікативної діяльності з персоналізованим Іншим: за методикою «Я з улюбленою іграшкою», в модифікації О. Васіної; за методикою «Контур людини» С. Мінюрової; за методикою «Контур улюбленої іграшки» О. Васіної; за методикою опитувальник для батьків (вихователів) для виявлення феномена «уявного компаньйона» О. Чеснокової, М. Яремчук; за методикою інтерв'ю з дитиною про уявного компаньйона M. Taylor, B. Cartwright, S. Carlson в модифікації О. Чеснокової, М. Яремчук; на рівні комунікативної діяльності з Іншим у культурі: за методикою аналізу комунікації в грі за сюжетом анімаційного серіалу «Смішарики» М. Шакарової; за методикою «Піктограма» в модифікації О. Д'яченко; за методикою аналізу діалогу Г. Кучинського; за методикою «Кубики з картинками» І. Мавріної; за методикою «Левеня» С. Забрамної; за методикою «Квітка-семибарвиця» в модифікації Л. Семенової.

математично-статистичні: якісний і кількісний аналіз емпіричних показників із використанням методів математичної статистики (t-критерій Ст'юдента, непараметричний *U*-критерій Манна-Вітні для встановлення міжгрупових розбіжностей, непараметричний критерій рангової кореляції r_s Спірмена для встановлення взаємозалежностей між показниками комунікативної діяльності). Усі обрахунки здійснювалися за допомогою пакету статистичних програм SPSS 20.0 for Windows.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням засадничих положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; використанням взаємопов'язаних теоретичних, емпіричних і статистичних методів, адекватних меті, предметові та завданням дослідження; ефективністю експериментальної роботи у спеціальних дошкільних закладах освіти та реабілітаційних установах.

Експериментальна база дослідження: Полтавський навчально-

реабілітаційний центр Полтавської обласної ради; ДНЗ №127 зі спеціальними групами м. Києва; ДНЗ (ясла-садок) комбінованого типу №159 Шевченківського району м. Києва; ДНЗ №801 Дніпровського району м. Києва; КЗ ДНЗ (ясла-садок) №374 кобмінованого типу «Ясочка» Харківської міської ради; КЗ ДНЗ (ясла-садок) №33 комбінованого типу Харківської міської ради.

Вибірка дослідження становила 583 особи, у тому числі: 291 дитина дошкільного віку, з яких 173 дошкільника із ЗПР (85 дітей середнього дошкільного віку та 88 – старшого дошкільного віку) та 118 дошкільників із типовим психофізичним розвитком (ТПР) (58 дітей середнього дошкільного віку та 60 – старшого дошкільного віку); 291 батьків (або осіб, що їх замінюють), з яких 173 – виховують дітей із ЗПР (85 виховують дітей середнього дошкільного віку та 88 – старшого дошкільного віку) та 118 батьків дошкільників із ТПР (58 виховують дітей середнього дошкільного віку та 60 – старшого дошкільного віку).

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

– науково обґрунтовано концептуальні засади формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР на підґрунті екзистенціально-суб'єктного та технологічного підходів;

– визначено поняття «усвідомлена комунікативна діяльність», що інтерпретується як здатність дитини уявляти себе в позиції Іншого, що сприяє породженню «цінностей-образів» як результату зв'язку та співрозуміння з Іншим;

– теоретично обґрунтовано та схарактеризовано комунікативну діяльність як складний структурно-цілісний психологічний феномен, що має ноуменально-феноменальну природу;

– теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель комунікативної діяльності, яка містить такі компоненти як: мотиваційний, пов'язаний з межами Я, які спрямовують діяльність особистості на всіх етапах її розгортання; інтерсуб'єктний, що відповідає за інтерсуб'єктну взаємодію дитини з Іншим у соціумі (з дорослими та однолітками); смисловий, який забезпечує імпліцитну та експліцитну менталізацію; рефлексійний компонент, що

реалізується в інтрасуб'єктній взаємодії з персоналізованим Іншим і парасоціальній взаємодії з Іншим у культурі та інтерсуб'єктному стосунку з Іншим у культурі (дитячо-дорослою спільнотою); сформованість кожного зі структурних компонентів забезпечує реалізацію функцій комунікативної діяльності – мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-смислової та рефлексійно-ціннісної;

– теоретично обґрунтовано та розроблено експериментальну модель комунікативної діяльності, в якій комунікативну діяльність репрезентовано як цілісне утворення, що включає феномен (зовнішню комунікативну діяльність, на рівні якої відбувається трансформація контакту в інформаційне спілкування) і ноумен (внутрішню комунікативну діяльність, що представлена внутрішнім спілкуванням, що забезпечує створення «цінностей-образів», які синтезують у цілісність явища та акти природи, людини, культури і суспільства);

– визначено п'ять типів комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР: творчо-продуктивний, мотиваційно-дефіцитарний, інтерсуб'єктно-дефіцитарний, ментально-дефіцитарний, рефлексійно-дефіцитарний;

– розроблено технологію формування комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР, що ґрунтується на комплексі заходів психолого-педагогічного впливу – корекційно-розвивального та просвітницько-консультативного характеру;

поглиблено та уточнено:

– зміст понять «спілкування», «комунікація», «комунікативна діяльність»;

– методи діагностики комунікативної діяльності та способи їх адаптації до обстеження дошкільників із ЗПР;

подальшого розвитку набули:

– положення екзистенціально-суб'єктного та технологічного підходів до аналізу, інтерпретації та формування комунікативної діяльності;

– позиції екзістенціально-онтологічного, ціннісного, екзистенціально-смислового підходів до дослідження комунікативної діяльності.

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що:

– розроблений діагностичний комплекс вивчення комунікативної діяльності, що спрямований на виявлення специфіки інтрасуб'єктних та інтерсуб'єктних психологічних меж; інтерсуб'єктного типу взаємодії з Іншим у соціумі (з дорослими та однолітками); ментalізації імпліцитної та експліцитної; інтрасуб'єктного типу взаємодії з персоналізованим Іншим; парасоціального типу взаємодії з Іншим у культурі; інтерсуб'єктного стосунку з Іншим у культурі (з дитячо-дорослою спільнотою);

– розроблена технологія формування комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР, що враховує спеціальні освітні потреби дітей з різним рівнем сформованості комунікативної діяльності, презентована в програмах «Розвиток мовлення», навчально-методичному посібнику рекомендованому МОН України «Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку» і впроваджена в спеціальні заклади загальної середньої освіти, навчально-виховні комплекси та навчально-реабілітаційні центри для дітей з особливими потребами;

– матеріали дослідження можуть бути використані під час проведення курсів перепідготовки, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; у підготовці та читанні фахових курсів у вищих навчальних закладах за спеціальністю «Олігофренопедагогіка», «Логопедія», «Практична психологія (спеціальна); укладанні навчально-методичних розробок з психології дітей із затримкою психічного розвитку; у професійній діяльності психологів закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес закладів освіти, що підтверджено відповідними документами: дошкільний навчальний заклад №801 Дніпровського району м. Києва (довідка №265 від 03.04.2019); дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №159 Шевченківського району м. Києва (довідка №354 від 01.04.2019); комунальний заклад дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №374 комбінованого типу «Ясочка» Харківської міської ради (довідка №147 від 20.06.2018); комунальний заклад дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №33

комбінованого типу Харківської міської ради (довідка №153 від 19.06.2018); Полтавський навчально-реабілітаційний центр Полтавської обласної ради (довідка №261 від 05.04.2019); Тальнівська загальноосвітня санаторна школа-інтернат І-ІІІ ступенів Черкаської обласної ради (№383 від 14.11.2017); Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка (№153 від 15.06.2018); Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (№41/18 від 07.06.2018); Комунальний ВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» (№809 від 20.06.2018); Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (№1326 від 05.06.2018);

Особистий внесок здобувача. У спільній науковій статті «Концепції науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (Проект)» особистий внесок автора полягає в обґрунтуванні шляхів розвитку комунікативних дій в структурі навчальної діяльності [9]. У корекційно-розвиткових програмах «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку підготовчого, 1-4 класів та 5-9 класів [63, 65, 70] особистий внесок автора полягає в обґрунтуванні окремого модуля з розвитку комунікативних дій.

Апробація результатів дослідження. Основні положення теоретико-експериментального дослідження були представлені на:

міжнародних наукових конгресах, конференціях та семінарах: «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2011), «Психолого-медико-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства» (Луганськ, 2011), «Naukowo-Szkoleniowa Problemy diagnostyki, rehabilitacji i rozwoju dziecka niepełnosprawnego» (Люблін, Республіка Польща, 2011), «Актуальні проблеми логопедії» (Київ, 2011), «Актуальные проблемы специального и интегрированного образования» (Волгоград, Російська федерація, 2011), «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2012), «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии»

(Москва, Російська федерація, 2012), «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (Київ, 2012), «Актуальные проблемы междисциплинарного подхода к этапной комплексной реабилитации детей с церебральным параличом» (Москва, Російська федерація, 2013), «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии» (Москва, Російська федерація, 2013), «Человек, субъект, личность в современной психологии» (Москва, Російська федерація, 2013), «Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру» (Луганськ, 2014), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2014), «Medycyna personalizowana Genom-Architektura-Szkoła-Design» (Люблін, Республіка Польща, 2014), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2015), «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2015), «Специальное образование: традиции и инновации» (Минск, Республіка Бєлорусь, 2016), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2016), «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (Київ, 2016), «Проблеми сучасного підручника» (Київ, 2016), «Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016); «Инклюзивные процессы в образовании» (Минск, Республіка Бєлорусь, 2016), «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2016), «Medycyna Personalizowana: Człowiek, Genom, Świat, Zagrożenia» (Люблін, Республіка Польща, 2016), «Inovačné výskum v oblasti sociológie, psychológie a politológie» (Сладковічево, Словацька Республіка, 2017), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2017), «Проблеми сучасного підручника» (Київ, 2017), «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (Київ, 2017), «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (Переяслав-Хмельницький, 2017), «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (Суми, 2018), «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та

світовому вимірі» (Суми, 2018), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2018), «Сучасні проблеми екологічної психології: Життєве середовище особистості у психологічному вимірі» (Київ, 2018), «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (Київ, 2018), «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018), «Проектування позитивного життєвого простору особистості» (Полтава, 2019), «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (Суми, 2019), «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (Кам'янець-Подільський, 2019);

всеукраїнських наукових конференціях і семінарах: «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2012); «Актуальні проблеми навчання і виховання дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку» (Київ, 2012); «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2015); «Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика» (Київ, 2015); «Інтеграція науки та практики на шляху модернізації корекційної освіти» (Одеса, 2016); «Інструментарій діагностики комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку» (Київ, 2016); «Особистість в умовах кризових викликів сучасності» (Київ, 2016); «Науково-методологічні та соціальні аспекти психології» (Запоріжжя, 2017); «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та сучасні практики» (Київ, 2017); «Розвиток мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку: теоретичне підґрунтя, зміст, алгоритми реалізації вчителем-логопедом та вчителем початкових класів» (Київ, 2017); «Корекційно-розвиткова послуга з розвитку мовлення в учнів 5-9 класів із затримкою психічного розвитку: наукові підходи, зміст та технологія реалізації» (Київ, 2017); «Особливості організації навчально-виховного процесу з дітьми, які мають особливі освітні потреби, у 2017/2018 навчальному році» (Біла Церква, 2017); «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2018); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2018); «Освіта осіб з особливими

потребами: виклики сьогодення» (Київ, 2018); «Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії» (Кам'янець-Подільський, 2018); «Зміст та психолого-педагогічні умови організації корекційно-розвиткових занять у навчанні школярів із затримкою психічного розвитку» (Трипілля, 2018); «Іноваційні підходи до розвитку життєвої компетентності дітей із особливими освітніми потребами в Україні» (Київ, 2018); «Практична психологія в інклюзивному середовищі – 2019» (Переяслав-Хмельницький, 2019); «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2019); «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2019).

Результати дисертаційного дослідження доповідалися й обговорювалися на засіданнях лабораторії інтенсивної педагогічної корекції, відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами та Вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Публікації. Основний зміст і результати дисертаційного дослідження висвітлено у 70 працях, у тому числі: 1 одноосібна монографія; 26 статей, з них 2 одноосібні статі у наукових періодичних виданнях інших держав, 24 статі (23 одноосібні) у наукових фахових виданнях України, в тому числі 12 статей у виданнях, що включені в міжнародні наукометричні бази; 26 публікацій апробаційного характеру; 4 посібники (2 – одноосібні); 3 корекційно-розвиткових програми та 10 статей в інших виданнях.

Кандидатська дисертація на тему «Особливості формування соціальної перцепції у дітей старшого дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем» (спеціальність 19.00.08 – спеціальна психологія) захищена в 2010 році в Інституті спеціальної педагогіки АПН України. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації: Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (711 найменування, у тому числі 115 іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг роботи становить 502 сторінки, із них основний зміст викладено на 405 сторінках. У тексті міститься 24 таблиці та 15 рисунків на 36 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Категоріальний аналіз дефініцій «комунікація», «спілкування», «комунікативна діяльність»: теоретико-емпіричний та історико-теоретичний аспект

Поступ наукових понять від простого постулювання до виокремлення повноправного місця в певній терміносистемі передбачає низку інтерпретаційних і доказових процедур, зміст яких сам по собі має безперечну теоретичну цінність. Категоріальний аналіз дефініцій в психологічній науці передбачає змістове визначення понять у розрізі двох рівнів: теоретико-емпіричного та історико-теоретичного. С. Головін зазначає, що теоретико-емпіричний рівень представлений в свідомості вчених, які мають справу з фактами, гіпотезами, концепціями, а категоріальним імперативом, що фокусує свідомість вчених, є особливий різновид історико-теоретичного дослідження [475].

Окрім того, в процесі аналізу взаємодії змісту понять варто послуговуватись здобутками різних дисциплін. На сьогодні дискурс дефініцій «комунікація», «спілкування», «комунікативна діяльність» набуває інтердисциплінарного характеру та окреслений в річищі наукових дисциплін: теорії комунікації, психолінгвістики, комунікативної лінгвістики, лінгвістичної прагматики, комунікативної філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки та в інших галузях знання.

Спробуємо схарактеризувати ґенезу дефініцій «комунікація», «спілкування», «комунікативна діяльність» в розрізі двох рівнів: теоретико-емпіричного та історико-теоретичного з врахуванням здобутків у різноаспектних галузях наукового знання.

Л. Карпенко зазначає, що в «Сучасному тлумачному словнику» (Москва, 1997) етимологія терміна «комунікація» наводиться від лат. *communication* від *communico* – роблю загальним, пов’язую, спілкуюся. У латинській мові

communicatio не перекладається як «спілкуюся». Це помилка. Є два слова *commercium і communicatio*, що позначають, до речі, спілкування, а не комунікацію. Як слово «спілкування», *communicatio* має корінь однаковий з прикметником «загальний» (communis), а не зі словом «інформація»[186, с. 80].

Виходячи з вище зазначеного, можемо зробити висновок, що при вивченні процесів спілкування (комунікації) зарубіжні дослідники використовують термін «комунікація». У всякому разі, слово «спілкування» в англо-українському словнику наявне: «intercourse» в перекладі на українську мову означає спілкування, діловий або дружній зв'язок. «Social intercourse» – спілкування з людьми, дружні зустрічі; «personal intercourse» – особисте спілкування, особиста зустріч. Наявність в українській мові двох еквівалентів («комунікація», «спілкування») англійському терміну «communication» спричиняє певні розбіжності у поглядах дослідників пострадянського наукового простору.

Крім цього, у дослідженнях науковців пострадянських країн (Н. Казаринова, О. Леонтьєв, М. Лісіна, М. Каган, Г. Ковальов, Б. Ломов, С. Мусатов, В. Погольша, Є. Руденський, Р. Якобсон, Я. Яноушек та ін.) поряд із дефініцією «спілкування» часто використовується поняття «комунікативна діяльність».

Таким чином, постає необхідність категоріального аналізу змісту дефініцій: «комунікація», «спілкування», «комунікативна діяльність»; виокремлення: спільного, відмінного, тотожного та особливого.

Одні науковці (Ф. Бацевич, Е. Гроссе, М. Прищак та ін.) [34, 650, 400, 401] уважають базовою дефініцією комунікацію, оскільки вона охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії не лише людей, а й будь-яких живих істот, а також створених людиною механізмів.

Інші дослідники (Г. Андрєєва, М. Каган, Б. Ломов, М. Обозов та ін.)[16, 176, 259, 334], навпаки, основною категорією визнають спілкування, що складається з комунікації (обміну інформацією), інтеракції (організації взаємодії та впливу) й перцепції (чуттєвого сприймання як основи взаєморозуміння).

Сутність спілкування як комунікації розкривається в розрізі психологічних наукових розвідок Г. Андреєвої, В. Беркінбіла, П. Вацлавіка, О. Войкунського,

М. Кагана, В. Кан-Калика, Д. Коена, В. Лабунської, П. М'ясоїда, Т. Парсонса, Б. Поршнєва, Ю. Прилюка, М. Прищака, Н. Трух, І. Цимбалюк, К. Черрі та ін.

Український дослідник М. Прищак [400] услід за російськими авторами М. Василиком, Н. Митровою, К. Мігаєнко характеризує [366, 300] *три підходи розуміння понять* «комунікація» та «спілкування».

Підтримуючи структуру підходів виділених авторами, зупинимось детальніше на аналізі їх змісту та спробуємо виокремити *четвертий підхід,* який більшою мірою пов'язаний з усталеним для загальної, вікової (О. Бодальов, М. Каган, Я. Коломинський, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Б. Ломов, А. Рузська, Р. Смирнова та ін.) та спеціальної психології (І. Логвінова, Н. Гончарук, І. Мартиненко, І. Омельченко, О. Проскурняк, Т. Сак та ін.) поняттям «комунікативна діяльність» і її ототожненням зі спілкуванням чи, навпаки, – встановленням її відмінностей від нього.

Перший підхід позиціонується *ототожненням понять «спілкування» і «комунікація».* Цю точку зору обстоюють відомі психологи та філософи Л. Виготський, С. Вишнякова, В. Курбатов, О. Леонтьєв, Т. Парсонс, К. Черрі. Фахівець у галузі соціальної філософії Ю. Прилюк здійснивши історико-лінгвістичний аналіз сутності цих термінів зауважує, що терміни «комунікація» і «спілкування» – тотожні [397].

Подібної думки дотримуються знані зарубіжні науковці Т. Парсонс та К. Черрі.

Ототожнює ці поняття дослідниця С. Вишнякова, яка наполягає, що комунікація – це процес духовно-психологічного зв'язку, що виникає під час спілкування людей унаслідок обміну інформацією (повідомлення, ідеї, знання, стратегії). Комунікація може бути вербальною і невербальною; розглядатися як міжособистісне спілкування, яке дає змогу досягати найвищого рівня співчуття, співучасті, співпереживання і взаєморозуміння між партнерами [76, с. 130].

Другий підхід пов'язаний *з встановленням різниці та розділенням понять «спілкування» і «комунікація».* Філософ М. Каган намагається дати чітке

розрізнення власне спілкування і комунікації. За М. Каганом комунікація і спілкування різняться за деякими аспектами.

Позаяк, комунікація, на думку М. Кагана, є процесом односпрямованим: інформація передається тільки в один бік, а спілкування, навпаки, позначене суб'єкт-суб'єктним зв'язком, і при цьому «немає відправника і одержувача повідомлень – є співрозмовники, співучасники спільної справи» [176, с. 146].

Український дослідник М. Прищак робить висновок, що основною комунікаційною формою соціальних та психологічних відносин є спілкування, тому визначеність смислом ще в більшій мірі стосується поняття «спілкування». Поняття «невміння спілкуватися», в першу чергу, стосується відсутності у ньому смислової основи і перетворення його у комунікаційну форму «балакання» або передавання інформації. Спілкування не завжди буває комунікаційно-смисловим або комунікативним. Спілкування, яке не поєднано смислом, це поверховість, формальність, неонтологічність комунікації [401, с. 7].

Таким чином, можемо зробити висновок, що спілкування корелює зі смисловою складовою, а відтак тісно пов'язане з виробленням нового ставлення суб'єктів у процесі діалогу (як зовнішнього так і внутрішнього), а якщо новий смисл не відпрацьовується даними суб'єктами спілкування, то звісно мова йде про комунікацію, що характеризується монологічністю.

Суголосною є точка зору І. Докучаєва, який обстоює погляд на спілкування як на інтерсуб'єктну діяльність, що формується у модусі історії культури. Він зауважує, що на відміну від комунікації спілкування являє собою діяльність двох суб'єктів, а не діяльність, в якій хоча б один з учасників є об'єктом, тобто позбавленим всієї повноти своєї людської унікальності та активності. На відміну від суспільних взаємин спілкування є конкретним діяльнісним процесом [120, с. 3].

Прогресивною для постнекласичної психології з точки зору принципу культурного контекстуалізму є виокремлена І. Докучаєвим історична типологія спілкування і комунікації. Виділяються найважливіші ознаки основних історичних типів спілкування і комунікації: функціонального, рольового та

інтерперсонального. Обґрунтовується динаміка історичних змін інтерсуб'єктної взаємодії в контексті найважливіших історичних типів культури: архаїчної, традиційної (в її ремісничому, землеробському та скотарському варіантах), креативної (на всіх етапах її становлення: в епоху абсолютизму, позитивізму та в епоху масових комунікацій) [120].

Отже, для подальшого аналізу спілкування і комунікації важливого значення набуває врахування їх функційного потенціалу в умовах інформаційного суспільства та постмодерної культури. Позаяк, умови прогресу комп'ютерних технологій сприяють зростанню значення спілкування з квазісуб'єктами, суб'єктивованими об'єктами та художніми персонажами як моделями суб'єктів це відповідно актуалізує не тільки інтерсуб'єктне, а й інтрасуб'єктне та парасоціальне спілкування.

Філософією інтерсуб'єктивності з проблеми вивчення комунікації пронизані погляди українського дослідника М. Прищака. Він висловлює свою точку зору наступним чином: «комунікацію ми можемо використовувати не тільки до системи «людина-людина», а й і до систем «людина-природа», «людина-культура» та ін., в цілому – до систем «людина-зовнішній світ (внутрішній світ)» [400, с. 28]. Науковець наполягає, що «комунікація (від лат. communico – робити спільним: ділитися, наділяти, обмінюватися, радитися, повідомляти, спілкуватися, приєднувати, зв'язувати, з'єднувати, брати участь) – процес та стан взаємодії людини з внутрішнім та зовнішнім світом, на основі якої *Я* усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну (смислову), аксіологічну (ціннісну) та телеологічну (цільову) самість через знаходження та визначення себе в *Іншому* [400, с. 29].

М. Прищак резюмує, що поняття спілкування є формою комунікації, а не навпаки і в системі міжлюдських відносин терміни комунікація та спілкування можуть використовуватися як синоніми.

Відтак, очевидним є факт, що на етапі переходу до постіндустріального (інформаційного) суспільства поняття «спілкування» і «комунікація» можуть використовуватись як синоніми, позаяк інтерсуб'єктивність, що пов'язана із

взаємодією з реальними людьми на рівні соціуму, в якості детермінанти сучасних процесів передбачає необхідність дослідження комунікативних процесів на рівні культури, природи, внутрішнього *Я*. Ключовим меседжем комунікативних процесів в умовах інформаційного суспільства є усвідомлення себе через *Іншого* та ціннісно-смислова регуляція подібної взаємодії. Саме тому, в реаліях сучасних викликів інформаційного суспільства набуває ваги дослідження усвідомленого спілкування.

Осягнення справжньої феноменології психології діалогічного спілкування можливе на підставі екзистенційно-онтологічного, ціннісного, екзистенційно-смислового підходів, які експліковані у працях сучасних дослідників (С. Бєлової, О. Бочкарьової, Г. Дьяконова, Л. Дмітрієва, Г. Ковальова, С. Мусатова та ін.). Екзистенційно-онтологічний підхід, на думку Г. Дьяконова, дозволяє відобразити багатогранну феноменологію діалогу і такі його особливості та принципи, як відкритість, інтерсуб'єктивність, суб'єктивність, поліфонічність, позазнаходжуваність, антиномізм, органіцизм, двохголосся, контекстуальність, парадоксальність, інтерпретативність (герменевтичність), синергетичність, недиз'юнктивність [137, с. 7]. Екзистенційно-онтологічний підхід до пізнання діалогічного спілкування передбачає кардинально нову методологію емпіричного дослідження зазначеного феномену, що відповідає інтерсуб'єктній парадигмі психологічного пізнання і взаємодії людей [137, с. 8].

Особливою актуальністю і дотичністю ідеї формування усвідомленого спілкування і комунікації у дітей із типовим і затриманим розвитком у педагогічному процесі відзначені наукові студії С. Бєлової, О. Бочкарьової, С. Мусатова [36, 50, 310, 311].

У текстуально-діалогічній концепції гуманітарної освіти, розробленій С. Беловою, ключовим складником освіти є гуманітарний досвід особистості – сукупність компетенцій в смисловій сфері партнера (суб'єкта спілкування, автора тексту) і у власній суб'єктивній реальності, розуміння ціннісно-смислового змісту культури, розвиток здатності усвідомлювати свою освітню діяльність і шукати індивідуальні способи існування в культурі. Системоутворюючою одиницею

зазначеної освіти виступає діалогічне ставлення як здатність до відкритої, ціннісно-смислової, свідомої, конструктивної, цілісної взаємодії з об'єктами пізнання. Діалогічне ставлення втілюється у діалогічній ситуації як способі пізнання гуманітарного тексту в умовах спів-буттєвої спільності. На інтрасуб'єктному рівні така діалогічна ситуація виявляється як внутрішній діалог (основу якого становить – переживання особистістю індивідуального смислу власної освіти), а на інтерсуб'єктному рівні – як зовнішній діалог, що передбачає спільну текстуально-діалогічну діяльність [36].

Таким чином, у контексті досліджень педагогічної комунікації окреслено, що тільки діалог є способом вирішення гуманітарних питань, формою спільної комунікативної діяльності, умовою творчого саморозвитку суб'єктів освіти. В наукових розвідках, присвячених проблемі педагогічної комунікації та спілкування, наголошується на необхідності концептуально-емпіричного пошуку на засадах екзистенційно-онтологічного, ціннісного, екзистенційно-смислового підходів. У руслі зазначених підходів науковці наполягають на науковій доцільності вивчення інтрасуб'єктного та інтерсуб'єктного діалогічного спілкування, аксіологічного, рефлексійного складників у структурі комунікативної особистості. Позаяк, саме ці компоненти забезпечують усвідомлення *Я* через взаємодію з *Іншим*.

Третій підхід до питання *співвідношення понять «спілкування» і «комунікація»*, на думку М. Василика, *базується на понятті інформаційного обміну*. Представники зазначеного підходу, наполягають на тому, що спілкування не вичерпує всі інформаційні процеси в суспільстві. Зазначені процеси присутні в усіх модусах суспільного життя. Причому, основними складниками інформаційного обміну виступають не лише вербальні повідомлення, а й невербальні сигнали, речі, предмети, матеріальні носії культури. Саме матеріальні носії культури дозволяють передавати інформацію в хронотопі (просторі та часі).

Особливий ракурс дослідження в рамках зазначеного підходу полягає в фокусуванні уваги на семантичній, смисловій складовій комунікації і спілкування. Зазначене бачення сформувалося в рамках соціокультурної парадигми, пов'язаної

з роботами зарубіжних вчених Ю. Габермаса, К. Леві-Стросса, Е. Ліча, Н. Лумана, А. Моля, К. Ясперса, а у вітчизняній науці – з дослідженнями М. Бахтіна, В. Біблера, Ю. Лотмана, А. Соколова. Особливо це проявляється в роботах присвячених теорії соціальних комунікацій, що визначають соціальну комунікацію як «рух смислів в соціальному часі та просторі» (А. Соколов) [489].

Відтак, у руслі цього бачення поняття «спілкування» позначає тільки ті процеси обміну інформацією, які являють собою специфічно людську діяльність, спрямовану на встановлення і підтримання взаємозв'язку і взаємодії між людьми, та здійснюються, в першу чергу, за допомогою мови. Всі інформаційні процеси в суспільстві ми можемо позначати терміном «соціальна комунікація». Однак, найзагальнішим поняттям при цьому стає «комунікація» (інформаційний обмін), менш широким – «соціальна комунікація» (інформаційний обмін у суспільстві) і найвужчим, що позначає різновид «соціальної комунікації», який здійснюється на вербальному рівні обміну інформацією в суспільстві, – «спілкуванням» [366, с. 28-29].

Соціальна комунікація, на думку А. Соколова, – невід'ємна частина культури, а еволюція людської культури є, в той же час, соціально-комунікаційною еволюцією. Дослідник презентує еволюцію культури у вигляді наступних п'яти стадій, у яких незмінно простежуються комунікаційні аспекти: пракультура; археокультура; палеокультура; неокультура; постнеокультура. Постнеокультура – це комп'ютеризований світ з мультимедійними глобальними комунікаційними каналами і з культурною спадщиною, що зберігається в розподіленій пам'яті комп'ютерних мереж [489, с. 5].

Таким чином, вдосконалення комунікаційних засобів супроводжувалося суспільним прогресом (іноді навіть зумовлювало його), а суспільний прогрес, у свою чергу, стимулював розвиток комунікації.

Однак, в аспекті даного бачення А. Соколов обґрунтовує чотири типи комунікації, яку визначає як опосередковану та доцільну взаємодію суб'єктів, що залежить від просторово-часового середовища: матеріальна; генетична; психічна (внутрішньособистісна, автокомунікація); соціальна (суспільна). Останні три типи

комунікації є смисловими, тому що сутність повідомлення в їх межах осягається засобами смислу. Відповідно, дослідницький інтерес з психологічної точки зору представляє психічний простір людини, що представлений – самоспілкуванням (інтрасуб'єктною взаємодією), і соціальний простір, що презентує грані інтерсуб'єктної взаємодії [489].

Четвертий підхід на нашу думку пов'язаний з *поняттям «комунікативна діяльність»* і *її ототожненням зі спілкуванням і комунікацією* чи навпаки встановленням її відмінностей від них.

У відповідності з означенням сутності поняття, О. Бодальов у енциклопедичному виданні дає наступне визначення: комунікативна діяльність (від *латин*. communicatio – зв'язок, повідомлення) – це діяльність, предметом якої є спілкування з іншою людиною – партнером зі спілкування, спрямоване на пізнання інших, а через них і за їхнього посередництва – на самопізнання й самооцінювання [408, с. 202].

Відтак, у визначенні чітко простежується дві грані бачення комунікативної діяльності – інтерсуб'єктна та інтрасуб'єктна, що постають джерелом усвідомленого спілкування з *Іншим*.

У розмаїтті тлумачень спілкування розглядається не тільки як «процес», як «умова здійснення різних форм функціонування людини», як «засіб досягнення різних цілей і задоволення різних потреб», але і як *«комунікативна діяльність».*

Сутність першого підходу до розуміння «комунікативної діяльності» полягає в розмежуванні понять «спілкування» і «діяльність». Означену точку зору обстоюють Л. Буєва, Б. Ломов та ін. Так, Б. Ломов протиставляє спілкування і діяльність, стверджуючи, що спілкування не можна визначити як вид людської діяльності, адже воно принципово відрізняється від останньої, тому що пов'язує суб'єкта не з об'єктом, а з іншим суб'єктом [259]. Широкого розголосу у радянській (Г. Андреєва, Л. Буєва, М. Каган, М. Лісіна та ін.), українській (Н. Бабич, І. Богомолова, М. Ботушан, Н. Драгомерецька, В. Кобильченко, І. Логвінова, І. Мартиненко, І. Омельченко, О. Проскурняк, О. Цимбалюк та ін.) та російській (В. Антошкін, О. Волков, Д. Гнатюк, О. Дмітрієва, Т. Захарова,

О. Жаркова, Т. Журавльова, С. Іонов, О. Кірілова, Т. Кобєлева, Н. Кожанова, Є. Крутякова, І. Корнілова, О. Павлова, О. Поповічев, О. Лутушкіна, Е. Сєфєрян, Р. Солонінко, П. Стрєльніков, О. Стуканов, О. Чернишова, М. Царьов та ін.) науці набуло потрактування спілкування як діяльності у дослідженнях. Зазначені науковці розглядають спілкування як один з «видів діяльності», як «діяльність спілкування», «комунікативну діяльність». Втім, іноді його визначають не як діяльність, а як «умову діяльності» або як її «бік». У зв'язку з цим, на процеси спілкування намагаються поширити теоретичні схеми, що сформувалися при вивченні предметно-практичної діяльності або інших її форм.

Визначеність людської діяльності спілкуванням носить загальний характер. Ця теза знайшла своє втілення в принципі «єдності спілкування й діяльності», який у радянській психології став засадничим (Г. Андреєва, М. Каган, Б. Ломов, В. Соковнін та ін.) [16, 176, 259, 488].

Радянська дослідниця М. Лісіна уважає категорію «спілкування» синонімом поняття «комунікативна діяльність» [252, 253, 254]. З опертям на концептуальне бачення феномена діяльності О. Леонтьєвим та його науковий підхід до спілкування як діяльності, М. Лісіна визначила наступні основні складники комунікативної діяльності: предмет спілкування – це інша людина, партнер зі спілкування; потреба в спілкуванні, яка полягає в прагненні людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них і за їхнього посередництва – до самопізнання та самооцінки; комунікативні мотиви – це те, заради чого реалізується спілкування; дії спілкування – це одиниці комунікативної діяльності, цілісний акт, який адресується іншій людині (ініціативні акти та дії у відповідь); завдання спілкування – це мета, на досягнення якої в конкретній комунікативній ситуації спрямовані різноманітні дії в процесі спілкування; засоби спілкування – це операції, за допомогою яких втілюються дії спілкування; продукт спілкування – це утворення матеріального й духовного характеру, що створюються як результат спілкування (до них відноситься загальний результат та взаємини, вибіркові прив'язаності, образ Я та образи інших учасників у спілкуванні) [252, с. 28-29].

Розгляду структурних компонентів комунікативної діяльності дошкільників (зокрема, предмета, потреб і мотивів, засобів і дій спілкування) присвячені наукові дослідження А. Рузської, М. Єлагіної, О. Смирнової, А. Рейнстейн. Колективна наукова розвідка Т. Рєпіної, Р. Стєркіної, Т. Антонової, Л. Арутюнової стосується вивчення структурного елементу комунікативної діяльності – дій спілкування.

Найважливішою формою взаємин між людьми є – суб'єкт-суб'єктні відносини, які отримали, природно, найбільш широке обговорення в психології. При цьому, як особлива форма ставлення виступає спілкування, в основі якого лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Б. Ломов, В. Мясищев та ін.) [17, 45, 259, 315].

Російський дослідник А. Соколов уважає *комунікативну діяльність однією з форм спілкування*. Виокремлення ним форм комунікативної діяльності відбувається на основі цільових установок партнерів зі спілкування. Вчений виділяє три варіанти взаємин учасників спілкування: суб'єкт-суб'єктні взаємини як діалог рівноправних партнерів; суб'єкт-об'єктні взаємини, які характеризують комунікаційну діяльність у формі управління, коли відправник повідомлення розглядає отримувача як об'єкт упливу; об'єкт-суб'єктні взаємини, властиві комунікаційної діяльності у формі наслідування, коли реципієнт цілеспрямовано обирає комунікатора як еталон для наслідування, і відповідно останній при цьому може навіть не усвідомлювати своєї залученості до комунікаційного акту [489, с. 24-25].

Виходячи з вище зазначеного, способом реалізації комунікативної діяльності, на думку О. Соколова, є діалог двох співрозмовників, а управління і наслідування – монолог в усному, письмовому або поведінковому акті. Позаяк, дослідник обстоює, точку зору у відповідності з якою саме діалог на суб'єкт-суб'єктних засадах визначається як комунікативна діяльність.

В одних випадках індивідуальна діяльність передбачає включення спілкування, в інших – спілкування виводиться в якості самостійного феномена, і при цьому співіснує паралельно з діяльністю. Так, у відповідності з поглядами

Б. Ломова, «діяльність і спілкування представляють дві грані способу життя індивіда». Соціальна зумовленість способу життя індивіда розкривається через аналіз спілкування більш безпосередньо і повно, ніж через аналіз його діяльності» [260, с. 78]. Виходячи з цього можна припустити, що сутнісний зміст понять діяльності та спілкування в психології дає можливість виявляти специфіку основного зв'язку, що характеризує кожне із зазначених понять.

В контексті аналізу поняття варто зазначити, що в англійській мові відсутній дослівний відповідник терміна «комунікативна діяльність», але в мовному тезаурусі наявний термін «комунікативна активність». Дослідник Г. Дубов, зауважує, що слово «активність» прийшло до нас в XIX столітті з англійської або німецької мов (activity або aktivitat), а туди, в свою чергу, – з латині (actio). В усіх мовах романо-германської групи це слово позначало «діяльність» [127]. У всякому разі вже перші вчені, що вводили його в російську наукову лексику, такі, наприклад, як І. Сєченов, використовували це слово як синонім «діяльності» [510, с. 8].

Однак, дане поняття пройшло настільки значний шлях ґенези, що воно стало істотним чином відрізнятися від свого романо-германського відповідника. На сьогодні навіть добре зважене російськомовне визначення активності, що належить радянському вченому В. Петровському, який зазначав, що «в співвіднесенні з діяльністю активність суб'єкта визначається як динамічна умова її становлення, реалізації і видозміни, як властивість її власного руху», не може бути дослівно перекладеним на англійську мову [407, с. 12].

А. Петровський і В. Петровський виокремили кілька рівнів активності, що становлять кластер «активність» в категоріальній системі психології: «метаболізм»-«рефлекс»-«дія» (довільна активність)-«діяльність»-«свобода» (вищий рівень) [375].

Виходячи з вище зазначеного, зовнішні вияви активності варіюються від обмінних метаболічних процесів до вільної усвідомленої діяльності людини, яка реалізується як в практичній діяльності, так і в пізнанні, спілкуванні, спогляданні та самоспогляданні.

У контексті цього тлумачення активності важливо вирішити проблему співвідношення спілкування і діяльності. Суголосною цим поглядам є запропонована Г. Акоповим структурно-рівнева організація спілкування, що представлена чотирма рівнями міжособистісного спілкування: «контакт» – «комунікація» – «смислове спілкування» – «рефлексійне спілкування або метакомунікація». Контакт – мінімально необхідна умова спілкування, що дозволяє реалізувати спілкування на самому поверхневому рівні. Контакт може здійснюватися як у вербальній, так і невербальній формі. Рівень контакту представлений синхронізацією поведінкових реакцій співрозмовників, без передачі будь-якої змістовної інформації. У разі навмисного або випадкового усвідомлення (рефлексії) контакту, він може трансформуватися в діяльність. У всіх випадках обов'язковим атрибутом контакту є наявність інтенції, мотиву, установки, спрямованості. В іншому випадку неможливий наступний рівень спілкування – комунікації, в процесі якої здійснюється інформаційний обмін між співрозмовниками. На рівні комунікації спілкування можна порівняти з діяльністю. Привнесення в комунікацію емоційного ставлення до співрозмовника, в сукупності з розумінням смислу створених повідомлень, переводить комунікацію на рівень смислового спілкування. Спільне обговорення і осмислення того, що відбувається між співрозмовниками, формування нового смислу через висловлювання кожним власного погляду на проблему піднімає смислове спілкування на рівень метакомунікації (рефлексійного спілкування) [13].

Варто зауважити, що Г. Акопов перший та два останні рівня спілкування у своїй класифікації співвідносить з двома типами комунікативних упливів, виокремлених у концепції А. Хараша. В одному випадку (контакт та інформаційне спілкування), це текстове або «Я-інформаційне спілкування» за термінологією А. Хараша, тобто те, що «лежить на поверхні діалогу»; в іншому (смислове та рефлексійне спілкування) – «зв'язок особистостей та свідомості на глибинному рівні діючих мотивів діяльності» [549, 550].

Таким чином, тільки перший рівень спілкування – контакт не припускає інформаційного обміну між співрозмовниками. Інформаційний обмін на рівнях комунікації, смислового і рефлексійного спілкування може протікати з використанням як знакової, так і аналогової інформації. Звісно ж, що тільки метакомунікація вимагає обов'язкового володіння знаковою системою; комунікація і смислове спілкування можуть існувати завдяки обміну аналоговою інформацією. Операціоналізація структурно-рівневої схеми Г. Акопова в річищі вікової і спеціальної психології, на нашу думку, може стати актуальним напрямом вивчення усвідомленої комунікативної діяльності в діадах: «дитина-дорослий»; «дитина-однолiток»; «дитина-уявний компаньйон»; «дитина-улюблена іграшка»; «дитина-анімаційний персонаж».

У психології, на думку А. Волочкова, активність може бути визначена як універсальний спосіб, форма та міра природно-соціальних взаємодій, в ході якої людина розвивається і виявляється переважно як їх суб'єкт (перш за все в плані переважання внутрішньої детермінації над зовнішньою). За джерелами детермінації виділяють переважаючу внутрішню або зовнішньо детерміновану активність – суб'єктну (інтринсивну) або індуковану (екстринсивну). За спрямованістю активність може бути внутрішньою (спрямованою на саморозвиток) і зовнішньою (спрямованою на перетворення зовнішніх об'єктів або суб'єктів) [86]. У контексті зазначеного бачення комунікативна діяльність набуває нового ракурсу для аналізу. Вона постає як втілення інтерсуб'єктної та інтрасуб'єктної взаємодії, відтак ключовими складниками в структурі комунікативної діяльності стає: партнер (суб'єкт чи об'єкт) – комунікативна активність (внутрішньоспрямована, зовнішньоспрямована чи в поєднанні) – здатності та механізми усвідомленої (смислової чи рефлексійної) комунікативної діяльності – партнер (суб'єкт чи об'єкт). Партнерів при цьому варто класифікувати у відповідності з типами комунікативної діяльності дошкільника, характерними для інформаційного суспільства. В інтерсуб'єктній взаємодії – дорослий та однолiток, в інтрасуб'єктній – улюблена іграшка та уявний

компаньйон, а парасоціальна передбачає взаємодію з анімаційним персонажем [338].

Одним із ключових механізмів реалізації комунікативної діяльності постає не тільки зовнішній, а й внутрішній діалог, представлений у наукових студіях (Н. Бурлакової, Н. Бєрєзіна, А. Візгіної, Л. Гримака, В. Ізмагурової, М. Колпакової, І. Коган, Г. Кучинського, А. Морина, А. Россохіна, О. Соколової, О. Худобіної, Н. Євченка, S. Cunningham, A. Hatzigeorgiadis, N. Zourbanos & Y. Theodorakis, H. Hermans & G. Dimaggio та ін.).

Білоруський дослідник Г. Кучинський зауважує, що визнання автентичності внутрішнього діалогу означає, що зміст поняття «діалог» має враховувати і внутрішні діалоги поряд із традиційними діалогами реальних співрозмовників. Ці зовнішні діалоги позначають терміном «інтерсуб'єктні», а про внутрішній діалог доводиться стверджувати, що він «інтрасуб'єктний» або внутрішньосуб'єктний [236, с. 16].

Відтак, внутрішній діалог це не просто внутрішня мовленнєва активність, а внутрішня робота, активність, що передбачає усвідомлення, оцінку переживань, станів і визначення цінностей, прийняття рішення про їх прийнятність або неприйнятність для себе.

У науковому полі спеціальної психології комунікативна діяльність проаналізована в наукових розвідках І. Мартиненко, О. Проскурняк. І. Мартиненко досліджено комунікативну діяльність у старших дошкільників із системними порушеннями мовлення первинного ґенезу, вона розглядає зазначений феномен із позицій діяльнісного підходу, і вживає терміни «спілкування» і «комунікативна діяльність» як синонімічні. Термін «комунікація» вона застосовує лише для позначення понять, пов'язаних із інформаційною стороною спілкування (комунікативної діяльності). Дослідницею комунікативна діяльність розглядається через стан сформованості комунікативних умінь і засобів, специфіку структурної організації діяльності спілкування, характеристику комунікативного арсеналу особистості дошкільників із системними порушеннями мовлення [280].

Комунікативна діяльність підлітків з легким ступенем порушення розумового розвитку висвітлена в дослідженні О. Проскурняк. Комунікативна діяльність розкрита нею у внутрішньому плані через потреби, мотиви, мету; у зовнішньому – через комунікативні вміння і навички, які дозволяють адекватно взаємодіяти підліткам з оточуючими дорослими та однолітками [402].

З позицій аксіологічного підходу в соціокультурному вимірі російський дослідник В. Грачов обґрунтовує поняття соціально-комунікативної діяльності, яку визначає як креативну, когнітивну та трансляційну складову прямої та опосередкованої взаємодії людей з текстами культури в соціальному просторі та часі, на основі якої формуються культурні цінності. Формування культури відбувається на тлі соціально-комунікативної діяльності, яку дослідник визначає як діяльність з освоєння та передачі культурних цінностей в хронотопічній (або просторово-часовій системі координат).

Соціально-комунікативна діяльність є відображенням духовності, тобто не просто явищем, а саме феноменом. Відтак, соціально-комунікативна діяльність у соціокультурному вимірі має ноуменально-феноменальну природу і в якості ноумена в її структурі виступає – аксіогенна складова. Саме вона визначає творчу основу будь-якої діяльності та презентує внутрішній світ, систему внутрішніх комунікацій або інтракомунікацій. Феноменальну ж сторону характеризують інформаційні процеси, які мають дихотомічний характер, тобто визначають зміст внутрішнього та зовнішнього світу. Внутрішня комунікативна діяльність обумовлює творчі зв’язки і породження «цінностей-образів», як результату зв’язку явищ та актів природи, людини, культури і суспільства. Зовнішня комунікативна діяльність за допомогою інформаційних повідомлень допомагає зреалізувати інформування про результати культурної діяльності та трансляцію культурних цінностей в світі [107].

Отже, ґенеза комунікативної діяльності як багатовимірної реальності є процесом реалізації внутрішнього і зовнішнього діалогічного спілкування дитини та містить у власному профілі смислові та рефлексійні (аксіосмислові) складові онто- й суб’єктогенезу.

Представлений аналіз, не охоплює великого розмаїття підходів до інтерпретації феномену комунікативної діяльності. Але ми чітко бачимо широту і багатошаровість категоріального наповнення даного поняття. У дефініціях досить помітним виступає суспільно-культурний контекст даного явища: його соціальна зумовленість, суспільно-історичні типи та детермінанти. Так само майже загальною тенденцією у визначенні сутності комунікативної діяльності виступає її системноособистісний, суб'єктний та інтегративний характер: розвиваються не окремі засоби, а інтрасуб'єктний та інтерсуб'єктний, і навіть парасоціальний вимір спілкування у цілому.

Діяльнісний характер спілкування на сучасному етапі в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури має бути доповнений вивченням суб'єктних модусів взаємодії із *Іншим* в умовах різних контекстів-просторів: соціуму, культури та у просторі власного *Я* із розумінням змісту соціально-комунікативної ситуації та усвідомленням ціннісно-смислових детермінант *Іншого* суб'єкта, який здатний до смислового та рефлексійного спілкування. Об'єднуючою ознакою багатьох сучасних підходів до розуміння комунікативної діяльності є: екзистенційно-онтологічний, аксіологічний, екзистенційно-смисловий виміри, що відповідають інтерсуб'єктній парадигмі психологічного пізнання і взаємодії людей. Комунікативна діяльність це процес породження соціокультурних цінностей та продукування смислів за допомогою символів, серед яких найбільш важлива роль належить мові. Своєрідним рефреном у визначеннях різних авторів звучать зовнішня і внутрішня активність та самодетермінація як головні рушійні сили комунікативної діяльності. Із вищевикладеного можна зробити висновок: поняття «комунікативна діяльність» є полідисциплінарною категорією, процес становлення категоріального статусу якої ще триває. Подальші інтер- і інтрадисциплінарні пошуки в контексті розробки і уточнення категоріальних ознак даного поняття ми пов'язуємо із з'ясуванням сутності поняття «Інший», що сприятиме уточненню ролі *Іншого* в ґенезі комунікативної діяльності.

1.2. Стосунок «Я-Інший» («Я-Інший Я») та значення меж *Я* у ґенезі комунікативної діяльності

Осмислення комунікативної діяльності без розгляду феномену *Іншого* в ситуації сучасного інформаційного суспільства та постнеокультури неможливе. Є ризик розчинити власну ідентичність серед безлічі можливостей, які актуалізуються у дитини разом із зростанням невпинної комунікативної практики не тільки в безпосередньому, а й опосередкованому спілкуванні. Поряд із цим, важливим кроком в осягненні усвідомленої комунікативної діяльності є виявлення непересічної ролі *Іншого* у її ґенезі та формуванні.

Я не існує в світі ізольовано: воно приходить у світ, наповнений іншими *Я*, світ, який виявляється для нього полем можливих дій, які, так чи інакше, передбачають комунікативну діяльність і взаємодію з *Іншим*.

Процес комунікативної діяльності є складним результатом взаємодії людей, що відкривається кожному з його учасників з певної перспективи, джерелом якої виявляється *Я*, а межею – *Інший*. Інша людина розглядається як фактор і механізм становлення суб'єктності особистості, вона реалізує її потребу в об'єктивації, підсилює своїм ставленням її сутність (К. Абульханова) [6]; сигналізує суб'єкту про вироблення змін, дає йому зворотний зв'язок, встановлює межі його впливу на довкілля (О. Волкова) [84]; дозволяє побудувати суб'єктні взаємини в діаді (О. Хараш) [550]; реалізує відображення її суб'єктності (В. Петровський) [380].

Категорія «Іншого» вперше постала у дискурсі некласичної філософії. Першим, хто долучив категорію «Іншого» в науковий простір уважається Ж. - П. Сартр [445]. Саме цей дослідник у трактаті «Буття і Ніщо» окреслив діалектику ґенези суб'єктивної свідомості через взаємини з різними *Іншими*, досвід спілкування з якими може бути травматичним для особистості. Однак, на думку німецького науковця Б. Вальденфельса, витоки категорії «Іншого» можна виявити в античній міфології та філософії [61]. Французька психологиня Ю. Кристева зазначає, що чужинець, вигнанець і жінка є базовими іпостасями *Іншого* в європейській культурі [219].

У західноєвропейських філософсько-психологічних теоріях вироблені засадничі концептуальні підходи до аналізу комунікативних взаємин, що постають у фокусі стосунку «Я-Інший». Відтак, актуалізується необхідність огляду зазначених концептуально-методологічних підходів.

У форматі психоаналітичного напряму окреслена роль *Іншого* в розвідках (А. Адлер, Е. Берн, Ж. Локан, А. Фрейд, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, Е. Еріксон та ін.). Представниками теорії об'єктних стосунків також виокремлено важливість *Іншого* в становленні комунікативної суб'єктності (Д. Боулбі, Д. Віннікот, М. Кляйн, Х. Кохут, М. Малер, Р. Спітц, Д. Штерн, М. Ейнсворт та ін.). Значення *Іншого* в становленні комунікативної діяльності побіжно розкрите в психологічних пошуках багатьох дослідників (Е. Берн, Е. Еріксон, Р. Лейнг, Дж. Морено, Г. Салліван, Дж. Мід, В. Козлов, Н. Пезешкіан та ін.).

З'ясування сутнісних аспектів, пов'язаних з розумінням *Іншого*, продовжується в царині психології у руслі наукових підходів: *діяльнісного* (О. Запорожець, В. Давидов, Д. Ельконін та ін.); *суб'єктно-діяльнісного* (К. Абульханова, А. Брушлінський, С. Рубінштейн та ін.); *гуманітарно-антропологічного* (Є. Ісаєв, В. Слободчиков та ін.); *системно-суб'єктного* (О. Сергієнко та ін.); *суб'єктно-буттєвого* (З. Рябікіна); *персонологічного* (В. Петровський, О. Старовойтенко та ін.); *міждисциплінарного* (О. Рягузова).

Однак, вбачаємо актуальним з'ясувати значення комунікативної діяльності особистості з іншими (як носіями іншої свідомості, партнерами в діалозі, репрезентантами символічного, представниками певного соціального типу, суб'єктами міжособистісних взаємин, агентами соціалізації) в соціальних інтеракціях та в умовах спільноти, в розвитку її суб'єктності та формуванні основних векторів простору взаємодії у модусі «Я-Інший».

У своїх розвідках Д. Алєксеєва та М. Мерло-Понті розглядають *Іншого* як джерело інтерсуб'єктного діалогу, засобами якого *Я* реалізує власну суб'єктність та породжує нові смисли свідомості. У світлі цього бачення Д. Алєксеєва зауважує, що ставлення *Я* та *Іншого* може бути представлено як діалог, посередником у якому виступає мова. Означений підхід дозволяє зафіксувати

суттєвий момент: *Я* та *Інший* взаємодіють у сфері смислів. Відтак, за таких умов стратегія концептуалізації *Іншого* на основі інтеграції феноменолого-герменевтичної та постструктураліської установок постає у якості джерела творення смислів. Сфера смислу – це онтологічний пласт, в якому здійснюється взаємодія *Я* та *Іншого* [14].

Комунікативний стосунок із *Іншим* має свою специфіку, яка пов'язана з більшою його значущістю як партнера та якоїсь подібності *Я*. За такої умови *Інший* здатний дати зворотний зв'язок та виступає «обличчям» (за О. Ухтомським). Тому до *Іншого* можна ставитися по-різному (приймати, не приймати, любити, ненавидіти і т.п.), але його не можна ігнорувати (хоча зовні це може так сприйматися), так як у цьому випадку завжди є певна інтеракція, а відтак – емоційна залученість у спільну діяльність стає основним фактором ставлення до *Іншого*.

Уперше теоретична модель спілкування у модусі реальне-уявне-символічне презентована конструкцією структурного психоаналізу Ж. Лакана, яка, на його думку, репрезентує основні виміри існування психіки людини. Психоаналітик визначає генезис людської психіки, виходячи з тези про те, що *ego (moi)* створюється не в результаті дії принципу реальності, а після низки ідентифікацій, в яких ключову роль відіграє функція imago, що структурує *ego (moi)* та створює поле уявного та позицію *Іншого* [239].

Модус Уявного формується в момент оволодіння дитиною мовою, вихідним пунктом якого є вищезгадана «стадія дзеркала». Він являє собою утворення, яке можна охарактеризувати як місце виробництва ілюзорних уявлень суб'єкта про себе – ілюзорних в тому сенсі, що вони приховують структурну основу суб'єктів. Порядок Символічного представлений структурним порядком соціального обміну, він характеризує суб'єкта як те, що він постулює серед *Інших*. Реальне можна визначити як витіснений психічний досвід.

Відтак, категорія Уявний Інший в теорії Ж. Лакана трактується як джерело ілюзорної ідентичності та відчуженої суб'єктності, а інтерсуб'єктне ставлення в регістрі «Уявного», оцінюється як суперечливе та агресивно-напружене, що

представляє *Я* як *Іншого*, а *Іншого* – як *alter ego*. Уявне – постає як комплекс ілюзорних уявлень, які людина створює сама про себе починаючи від «фази дзеркала».

Важливість взаємодії з різними типами *Іншого* актуалізується в науковому дискурсі теорії об'єктних відносин, в якій інтерналізовані об'єкти розглядаються як архетипи або комплекси (К. Юнг) [588], внутрішні об'єкти, інтроекти (Д. Вінікот, М. Кляйн) [72, 199], ілюзорні інші (Дж. Грінберг, С. Мітчел), персоніфікації (Г. Салліван, П. Хайманн) [442], аспекти репрезентативного світу (Е. Якобсон).

Вимір не тільки безпосередньої комунікативної діяльності з реальним *Іншим* але й опосередкованої з уявним *Іншим* постулює у своїй розвідці американський психолог Г. Салліван, який розглядає реальні чи уявні інтерперсональні взаємини в якості основних детермінант психічного розвитку дитини, а особистість як гіпотетичний конструкт, який є продуктом подібної взаємодії. На думку дослідника, якщо потреба в спілкуванні не повною мірою задовольняється, діти часто вигадують собі уявних товаришів (imaginary playmates), які можуть бути для неї так само важливі, як і реально існуючі люди. Названі уявні товариші є формою персоніфікації ідола (eidetic personifications) [442].

Отже, стосунок «Я-Інший» відбувається у вимірі реального, уявного та символічного. Персоніфікації ідола притаманні не тільки дітям, які вигадують неіснуючих у реальності людей або риси характеру з метою захисту самооцінки. Більшість дорослих схильні до приписування оточуючим людям рис характеру, які їм не притаманні, що подекуди викликає конфлікти в міжособистісних взаємодіях, коли люди проектують уявні риси характеру на *Інших*.

У руслі теорії об'єктних відносин британський психоаналітик Д. Віннікот обґрунтовано вважає, що діадні взаємини більш значущі, ніж роль кожного з учасників інтеракції, підкреслюючи, що в онтогенезі психіка розвивається і ускладнюється тільки у стосунку об'єкт-суб'єкт. Важливий момент, виокремлений Д. Віннікотом, полягає в тому, що об'єкт важливий не тільки як

внутрішній об’єкт, який має індивідуальні характеристики внаслідок специфіки життєвої історії та досвіду проективних та інтроективних ідентифікацій, але і як зовнішній об’єкт, який відіграє ключову роль у розвитку дитини та її становленні як суб’єкта комунікативної діяльності. Ученим розкрита ідея необхідності, використання, трансформації і подальшого розчинення перехідного об’єкта в культурному просторі [72].

У зв’язку з акцентуванням теми *Я* і його можливостей у взаємодії з *Іншим* розглядають комунікативну діяльність персонологи (В. Петровський, О. Старовойтенко) як представники нового напряму сучасної психології особистості [379, 496].

Інший володіє усвідомленою і невідомою суб’єктністю, тобто спроможний бути ініціатором активності для *Я*. *Інший* стає співавтором самосвідомості, життєвої історії особистості, а також виступає її світом, простором «відображеної суб’єктності» (В. Петровський) [380].

Про розвиток суб’єктивності та суб’єктності у стосунку з *Іншим* у своїх наукових студіях апелюють Н. Бариленко, Е. Ільєнков, А. Кричевець, В. Слободчиков [29, 168, 218, 474] та інші.

У становленні людської суб’єктивності (родового специфічного способу існування), що полягає в здатності перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення В. Слободчиков убачає сутність розвитку дитини. В ході розвитку виникає ставлення до себе, самість, суб’єктивність з її іманентною здатністю «бути для себе», що і дозволяє людському індивіду стати дійсним суб’єктом власного життя [474].

Таким чином, вирішальне значення для розвитку суб’єктивності, а згодом і суб’єктності має формування нових способів самовизначення дитини в світі й у собі.

У руслі вище наведеного бачення ми солідаризуємось із позицією Н. Бариленко, яка окреслює феноменологію взаємин як продукту комунікативної діяльності. Дослідниця стверджує, що взаємини, конструктивним елементом яких є самовираження, завжди припускають *Іншого*. Позаяк, зазначена позиція

призводить до необхідності розглядати більш складну модель комунікативної діяльності, що включає обмін індивідуальними діяльностями та взаємини в системі *Я-Інший*. Розглядаючи самовираження як пред'явлення та існування одного суб'єкта для іншого, дослідниця пов'язує його перш за все з внутрішньою позицією, яка визначає взаємини в системі *Я-Інший* і способи презентації себе *Іншим*. Самовираження здійснюється там, де в системі *Я-Інший* обидва полюси виступають як автономні, активні та значущі одне для одного. Модель конструктивної взаємодії передбачає дві сфери: 1) сферу особистісних смислів, взаємин і цінностей; 2) сферу самореалізації в діяльності. Сфера самореалізації включає в себе індивідуальну та взаємоузгоджену діяльність обох суб'єктів [29, с. 28].

На думку О. Сергієнко, взаємодія людей може бути тільки тоді ефективною, коли враховується суб'єктність об'єкта впливу, рівень та особливості його внутрішніх моделей, ступінь розуміння, індивідуальна специфіка його контролю [459, с. 57].

В системі комунікативної діяльності формується особистість дитини, а тип ставлення до *Іншого* (В. Бойко, Т. Гаврилова, А. Карпов, Т. Карягіна, Ю. Лебедєва, Н. Сарджвеладзе, M. Davis, N. Eisenberg, N. Feshbach, R. Kestenbaum, G. Vitaglione & M. Barnett) виступає показником готовності до його сприймання, реагування на нього певним чином.

Виняткову роль у ґенезі комунікативної діяльності відіграють так звані «значущі Інші» (І. Дубов, С. Берєзін та Н. Євченко, Т. Керімов, М. Кондратьєв та Ю. Кондратьєв, О. Кронік та Р. Ахмеров, А. Петровский, В. Петровський, В. Слободчиков та Є. Ісаєв та ін.), тобто, коло осіб, що спонтанно складається навколо дитини з перших днів її життя, і які чинять реальний вплив на формування її як особистості. Найважливіші функції значущих *Інших* – це активізація структури «Іншого в мені», формування «узагальненого Іншого» (образу суспільства) та надання недосвідченій дитині форм знання, в яких фіксується досвід.

У вище схарактеризованому дослідницькому фокусі російський вчений В. Петровський започаткував дослідження нової, специфічної сфери феноменів, що позначаються терміном «відображена суб'єктність». Це «сфера заздалегідь не запланованих впливів однією людини на іншу, що виявляються в сфері активності останньої» [380, с. 19]. Для відображеного в мені суб'єкта є характерними наступні моменти: по-перше, я відчуваю його присутність в значущій для мене ситуації; по-друге, його присутність здатна змінити систему моїх особистісних смислів, моє ставлення до конкретної ситуації й бачення світу загалом; по-третє, даний суб'єкт виступає джерелом перетворення моєї життєвої ситуації у важливому для мене руслі.

Розуміння усвідомленої комунікативної діяльності стане можливим завдяки аналізу в різних типах взаємодій (інтерсуб'єктних, інтрасуб'єктних та парасоціальних) феноменології стосунку *Я-Інший*. Усвідомлення суб'єктом самого себе і бачення себе в іншій людині ніколи не збігаються. Саме це положення, визначене В. Петровським, виступає однією з умов розвитку особистості [380].

Однак, у сучасних розвідках С. Берєзіна та Н. Євченко, Т. Керімова [39, 193] обстоюється альтернативна точка зору. У зазначеному аспекті науковці С. Берєзін та Н. Євченко зауважують, що це положення є правильним для ситуацій, в яких джерелом поверненого відображення виступає не об'єктивно існуючий «значущий інший», а сам суб'єкт, що стає на позицію *Іншого Я* [39]. Позаяк, відбувається перенесення феномена «відображеної суб'єктності» зі сфери інтерсуб'єктних взаємин у сферу інтрасуб'єктних, з системи *Я-Інший* до парадигми *Я-Інший Я*. Саме тому на ранніх етапах онтогенезу відбувається формування здатності до персоналізації та інтерпретації відображеної суб'єктності, а пізніше дитина самостійно інтроектує образи значущих інших або в якості *Іншого Я* відображає свою власну суб'єктність, а відтак запускає механізм саморозвитку.

Центрований на схожих позиціях фахівець у галузі соціальної гетерології Т. Керімов резюмує, що інший фокус стосунку *Я* та *Іншого* – це переважання,

надлишок *Я*, через призму якого переломлюється будь-яка оцінка ззовні. Дослідник доводить неможливість осягнути *Іншого*, неможливість домогтися такого ступеня виходу за межі *Я*, при якому б відбулося злиття з *Іншим* [193].

Отже, незалежно від того, якої позиції дотримуватися (переважання *Я* чи *Іншого* у власному самосприйманні), виявляється доцільним ототожнення *Іншого* та *Іншого Я*, незважаючи на те, що *Я* та *Інший* залишаються автономними. У першому випадку, суб'єкт інтроектує образ *Іншого* і саме виходячи з цього інтроекту (в тому числі *Іншого Я*) оцінює і сприймає себе. У другому, не маючи можливості отримати достовірну інформацію про себе ззовні, але гостро потребуючи зворотного зв'язку, суб'єкт сам виступає її автором, виходячи при цьому з позиції *Іншого Я*.

Цікаві висновки з опорою на наукові ідеї О. Кононко, В. Слободчикова, В. Татенка, Д. Фельдштейна щодо ролі суб'єктного *Іншого* в розгортанні усвідомленої комунікативної діяльності як цілісного поєднання суб'єктно-діяльнісної, смислової й рефлексійної функції здійснив І. Тітов [523]. Дослідник зауважує, що репрезентованість у контексті ігрових, комунікативних та інших взаємодій суб'єктного *Іншого* (реального чи уявного компаньйона) дозволяє усвідомлювати себе суб'єктом власного духовного життя. Усвідомлюючи своє *Я* серед *Інших*, дитина прагне поставити себе на місце іншої людини, тобто, по-суті, здійснити рефлексійну децентрацію, подивитися на світ і на саму себе «очима іншої людини», здійснити щодо неї ціннісно-смислове самовизначення, що необхідно пов'язане з функцією уяви [523, с. 47].

Відтак, на рівнях інформаційної і почасти смислової комунікативної діяльності дитина як суб'єкт різних типів взаємодії (інтерсуб'єктної, інтрасуб'єктної, парасоціальної) визначається оцінними судженнями суб'єктного *Іншого*, уявна представленість якого у просторі суб'єктивності уможливлює відкриття, переживання й осмислення ним свого *Я*. На рівні смислового спілкування реалізується рефлексійно-смислова функція суб'єктної взаємодії коли дошкільник стає здатним до передбачення власних дій та дій *Іншого*, розуміння емоцій та ментальних станів *Іншого*. Рефлексійно-ціннісна функція

комунікативної діяльності забезпечується символізацією як основою для породження цінностей і особистісних смислів (що набувають потенцій в невизначених соціально-комунікативних ситуаціях), здатністю до переживання *Іншого* у просторі власної суб'єктивності. Повнотою оволодіння дитиною символічними й знаковими способами опосередкування та здатністю їх інтегрувати в емоційно-перцептивний комплекс саморегуляції у процесі ставлення стосовно певної ситуації чи людини.

Виходячи з окресленого, соціалізація втілюється в інтерсуб'єктних взаємодіях із *Іншим*, а індивідуалізація – в інтрасуб'єктних, а особливим типом комунікативної діяльності в сучасних умовах мережевого суспільства постають парасоціальні стосунки, які є втіленням синтезу зовнішньоспрямованої та внутрішньоспрямованої активності, що моделюється не тільки у віртуальному вимірі, а й переноситься у хронотоп взаємодії дитини з авторитетними дорослими та референтними однолітками.

Нам імпонує постнекласичне тлумачення усвідомленої та осмисленої комунікативної діяльності на рівні взаємодій і взаємин із *Іншим* в умовах інформаційного суспільства дослідниці О. Рягузової. Спираючись на наукові ідеї О. Старовойтенко авторка стверджує, що у сучасному світі змінюються ціннісні підстави спів-буття з *Іншим*, саме тому актуальним стає дослідження феноменології інтерсуб'єктивної комунікативної діяльності *Я* та *Іншого*, де в ролі *Іншого* може виступати будь-який об'єкт зовнішньої або внутрішньої активності особистості (персоніфікована чи знеособлена інша людина, уявний партнер, *Інший* в культурі), а в ході зазначеної взаємодії і взаємного проникнення *Я* і об'єктів активності даний зв'язок еволюціонує в більш складні взаємини «Я (Інша)-Інше (Я)» і «Я (Інше в Я)-Я (Я в Іншому)» Інший / Інші при цьому позиціонуються не тільки як онтологічна даність, але і як гносеологічна та аксіологічна визначеність [434].

У контексті наукового обґрунтування дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР вбачаємо за необхідне долучити типологічний конструкт особистісних репрезентацій взаємодії «Я-Інший», обґрунтований

О. Рягузовою. Дослідницею, по-суті, виокремлені суб'єктно-просторові модуси існування *Іншого* в структурі усвідомленої комунікативної діяльності: «Я-Інший в соціумі (реальний Інший)», і «Я-Інший як частина Я (персоналізований Інший)», «Я-Інший в культурі (символічний Інший)» [433, 434].

Таким чином, подібне потрактування комунікативної діяльності засвідчує, що у спів-бутті з *Іншим* особистість не просто відкриває і наближає до себе світ, вона пізнає його та *Інших*, осягає себе, засвоює і привласнює норми, цінності та конвенції суспільства, в якому живе, вибудовує спільний інтерперсональний простір, у якому *Інший* необхідний для того, щоб пізнати та осмислити всі структури буття.

При актуалізації суб'єктно-просторової проблематики *Іншого* в структурі комунікативної діяльності постає необхідність аналізу поняття «межі (границі)». У мовному тезаурусі категорія «межі», на думку О. Петровської, застосовується для означення смуги, поділу якої-небудь території взагалі, а слово границя обмежено вживається в обох значеннях [381]. Крім того, вони відрізняються сферою вживання у різних стилях мови та стилістичним забарвленням. З точки зору психологічної рефлексії під межами особистості розуміють осмислення і прийняття власного *Я* як окремого від *Інших*, усвідомлення своєї автономності та суверенності [433]. У контексті дослідження психології комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР будемо оперувати поняттям «психологічні межі» або «межі Я».

Найбільш поширеною у психології є типологія меж запропонована У. Джемсом: фізичні, соціальні та духовні межі, тобто межі, що відокремлюють фізичне *Я*, соціальне *Я* і духовне *Я* [117]. У сучасних працях представників як академічної, так і практичної психології широкого обговорення набувають «просторові» поняття, які визначають реалізацію особистості в комунікативній діяльності. До них можна віднести такі дефініції, як «психологічний простір» (С. Нартова-Бочавер) [322], «межі особистості» (К. Юнг) [588], «психологічна дистанція» (Д. Бєскова, О. Тхостов) [40], «бар'єри» (О. Орлов) [364], «психологічна межа як функціональний орган» (Т. Лєві)» [245, 246] тощо.

Однак, перші спроби позначити термінологічний зміст даного феномена був зроблений ще З. Фрейдом і низкою психоаналітично орієнтованих психологів (В. Біон, О. Кернберг, М. Кляйн, М. Малер, П. Федерн, К. Хорні, А. Фрейд та ін.). Феноменологія зовнішніх психологічних меж особистості була актуалізована в гештальт-терапії (К. Левін, Ф. Перлз) в якості особливого маркера для означення межі контакту між суб'єктом та середовищем. У гештальт-терапії межа є центральним поняттям, на думку низки дослідників (Д. Кепнер, П. Мортола, Ф. Перлз, Ж. Робін,) вона розділяє і з'єднує Середовище та Організм, межа – це не тільки лінія, яка розділяє або з'єднує *Я* і *не-Я*, а й найважливіше поле реалізації особистості в комунікативній діяльності. Зміна меж відбувається за умови залучення процесів інтроекції і проекції, при актуалізації інтроекції межі розширюються, а при переважанні проекції, відчуженні цінних частин себе межі стискаються [307, 372].

Психологічні межі стали об'єктом досліджень у різних зарубіжних теоріях та психологічних напрямах: етологічному (I. Altman & M. Chemers, I. Altman & A. Vinsel, N. Brown, S. Greenberg) [596, 597, 609, 649], особистісно-орієнтованій психотерапії (В. Екслайн, К. Роджерс) [585, 415], екзистенціально-феноменологічній теорії (Р. Ленг) [266], генетичній психології (Ж. Піаже) [382].

Виходячи з вище викладених позицій, уважаємо необхідним виокремити у структурі усвідомленої комунікативної діяльності, яка розгортається в умовах інформаційного суспільства, модуси взаємодії з іншим суб'єктом: «Я-Інший в соціумі (реальний Інший)», «Я-Інший в культурі (символічний Інший)», «Я-Інший як частина Я (персоналізований Інший)». При цьому, в ролі реальних *Інших* виступають дорослі та однолітки, символічний *Інший* представлений взаємодією дошкільника з анімаційними персонажами, в якості персоналізованих *Інших* – улюблена іграшка та уявний компаньйон. Комунікативна діяльність з дорослими та однолітками постає в якості інтерсуб'єктної, з анімаційними персонажами як парасоціальна, з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном як інтрасуб'єктна. Чільне місце в структурі усвідомленої комунікативної діяльності належить психологічним межам (або межам *Я*), які ми розглядаємо в якості її

мотиваційно-смислової та регулятивної основи на різних рівнях її реалізації. Вище зазначене, спонукає до наукового обґрунтування та визначення місця комунікативної діяльності у структурі свідомості та самосвідомості.

1.3. Комунікативна діяльність у структурі свідомості й самосвідомості

Окреслення ролі свідомості та самосвідомості в ґенезі комунікативної діяльності як регулятивної системи відкриває перспективу її дослідження в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури.

Одним із важливих аспектів аналізу становлення усвідомленої комунікативної діяльності є визначення її місця в структурі свідомості та самосвідомості. У відповідності із запропонованим баченням суголосною нам є точка зору Т. Шибутані, який стверджує, що свідомість, це інтер- та інтра спілкування, і свідома поведінка формується в комунікативному процесі, а людина, яка щось усвідомлює у стосунку з *Іншим*, зазвичай комунікує сама із собою. Усвідомлена комунікативна діяльність передбачає оперування символами, що презентують самого суб'єкта та різні аспекти його оточення [578].

Відтак, набуває актуальності визначення ролі свідомості та самосвідомості у становленні комунікативної діяльності на різних рівнях її реалізації від контакту- до рефлексійного спілкування, що виступають підґрунтям усвідомлення *Іншого* та власного *Я*.

Свідомість та самосвідомість стали предметом наукового осмислення людини, різноаспектних досліджень спрямованих на розуміння її сутності як знання, що постає об'єктивно важливим у пізнанні *Іншого* та відкритті власного *Я* (Г. Акопов, Л. Виготський, Д. Дубровський, О. Кузьміна, Н. Непомняща, В. Марков, А. Петровський і М. Ярошевський, С. Рубінштейн, Е. Сайко та ін.).

Комунікативна діяльність у структурі свідомості та самосвідомості реалізує спектр функцій: пізнавальну та оцінну (К. Платонов); орієнтування в соціальному світі, перетворення, утвердження себе у ньому, передбачення, цілепокладання, побудови ідеальних моделей майбутнього (О. Спіркін); інтегрування і регулювання (П. Гальперін); самопізнання (С. Рубінштейн); мотиваційну,

гносеологічно-афективну, рефлексійно-смислову та рефлексійно-ціннісну (Г. Акопов) та ін.

Виходячи з вище зазначеного, теоретичне обґрунтування та дослідження комунікативної діяльності у структурі свідомості та самосвідомості на етапі дошкільного дитинства передбачає з'ясування функційного потенціалу різних рівнів комунікативної діяльності (від контакту до рефлексії), що втілюються в мотиваційно-інтенційній, гносеологічно-афективній, рефлексійно-смисловій та рефлексійно-ціннісній функції.

На думку Е. Сайко базовим підґрунтям становлення людини є діяльність, ставлення, свідомість і її ключові властивості, такі як суб'єктність (що обумовлюється особливою активністю, цілеспрямованістю дій, перетворюючим характером її мотивації, плануванням) і самість (як відкриття себе та *Іншого*) [438]. Становлення суб'єктності та самості як властивостей людини, що стали детермінованими в процесі антропогенезу свідомості сприяли розвитку в зазначеному зв'язку самосвідомості, яка забезпечується дією вищеназваних властивостей.

Суголосним нашим поглядам щодо розгляду свідомості (а саме самосвідомості) та усвідомлення як підґрунтя комунікативної діяльності є розвідка Н. Непомнящої, яка визначає, що основними диференційованими сферами буття людини виступають: діяльність, свідомість (усвідомлення і пізнання реальності) та особистісні стосунки. Психологічною формою фіксації узагальненого досвіду діяльності є «загальна структура діяльності», що характеризується перш за все тим, які компоненти структури діяльності (мотив, мета, операція, продукт) відіграють стимулюючу і регулюючу роль у її здійсненні. Узагальнення досвіду в сфері свідомості (усвідомлення реальності) призводить до становлення особливостей «організації змісту свідомості» (за ознаками – «рівня ідеальності свідомості», способами організації рефлексії) [327].

На думку дослідниці Н. Непомнящої, в 6-річному віці з'являється нове психічне утворення – ціннісність. Саме з її появою починає визначатися загальна структура діяльності та організація її змісту. Недостатня розвиненість ціннісності

виявляється в інтрасуб'єктному та інтерсуб'єктному спілкуванні. У інтрасуб'єктному стосунку у дитини формується ототожнення себе з відчуттям власного тіла, що сприяє формуванню емоційного ставлення до себе, а в межах інтерсуб'єктного стосунку реалізується ідентифікація з статтю та з соціальними моделями (я – син, я – друг), що фундуються на зіставленні себе з *Іншим* (О. Смирнова) [477].

Окрім ціннісності, важливою складовою виступає суб'єктивна форма ставлення до інших людей, так званий стосунок *Я-Інший*. Провідними показниками названого стосунку є два параметри. По-перше, те, в поєднанні яких якостей і за допомогою яких механізмів сприймає суб'єкт іншу людину. Оптимальній моделі базового рівня особистості при цьому відповідають: а) неегоцентричне сприймання *Іншого*, коли ставлення до нього ґрунтується не на основі уподібнення, а через визначення його самоцінності; б) сприймання та розуміння *Іншого* в розмаїтті якостей, його потенційної безкінечності. По-друге, те, настільки і яким чином суб'єкт може поєднувати свої інтереси, цінності з інтересами інших людей. Оптимальній моделі при цьому відповідає можливість гармонійного поєднання своєї ситуації і ситуації *Іншого*. Н. Непомняща позначає названу якість як здатність «бути собою та Іншим» [327].

Відтак, у дослідженні психологині можна простежити втілення моделі усвідомленої комунікативної діяльності, яка визначається виміром ціннісного комунікативного стосунку з *Іншим*, що цілком відповідає інтерсуб'єктній парадигмі взаємодії людей у сучасних умовах інформаційного суспільства.

Варто зауважити, що на сьогодні не розроблений єдиний підхід до проблеми усвідомлення, відсутнє чітке формулювання поняття, недостатньо розкриті його механізми, роль та місце в психічному розвитку дитини-дошкільника. Проте відомо, що усвідомлення стає можливим завдяки здатності дитини змінювати точку зору, що висвітлено в дослідженнях присвячених формуванню здатності враховувати та координувати різні точки зору (О. Венгер і К. Поліванова, В. Лефевр, Ж. Піаже, О. Пошукова, Ф. Шемякін, Д. Ельконін та

ін.) Однак, названі наукові розвідки проводились у вимірі різних концептуальних позицій, що спонукає до визначення поняття «усвідомлення».

Термін «усвідомлення» ширше поняття «функція усвідомлення». Якщо усвідомлення означає процес розширення свідомості в цілому, то функція усвідомлення – окремий аспект усвідомлення, а саме: процес пізнавального підлаштування себе в позицію, яка відрізняється від своєї власної (А. Галуза) [97].

В роботах Ж. Піаже подолання егоцентризму постулюється на стадії конкретних операцій у віці 6-12 років [383]. У дослідженні Д. Ельконіна та його учениці (В. Недоспасової) 5-6-річні діти вийшли на найвищий рівень розвитку інтелекту (за показниками Ж. Піаже) – рівень формальних операцій [325, 586]. Сучасні розвідки фокусують увагу на нижчих вікових межах подолання егоцентризму (приблизно в 4-7 років). Д. Фельдшейн зауважує, що повторення на сучасних дітях тесту Ж. Піаже виявило здатність ставити себе на місце Іншого у дітей 4 року життя, а досягнення високого рівня децентрації зафіксовано в кінці п’ятого року життя [544]. Зарубіжні науковці М. Маратсос та М. Хьюз наблизили завдання, розроблені Ж. Піаже, до реальної мотивації дошкільника та отримали результати, які засвідчили нижчий рівень егоцентризму у дітей 3,5-5 років [670].

J. Smedslund висуває думку про те, що підґрунтя розвитку децентрації дошкільника полягає не тільки в інтелектуальних операціях (диференціації частин та цілого, групуванні), але й в позиції, що виражається у ставленні до *Інших*. Він також розвиває ідею Ж. Піаже про фундаментальну роль децентрації у розгортанні комунікативних конфліктів [692].

Інноваційною спробою розглянути усвідомлення як одну з ліній онтогенетичного, а на нашу думку й затриманого розвитку виступають дослідження Ю. Карандашова та А. Галузи. У роботі А. Галузи доведено, що функція усвідомлення постає як здатність уявляти себе в позиції *Іншого* [97]. Стверджується, що зазначена функція вперше з’являється в 2 роки 7 місяців і виявляється сформованою до другої половини 4 року життя. Механізмом інтеріоризації функції усвідомлення виступає навчання на рольовій моделі, що пропонується у зовнішній формі дорослим та реалізується самою дитиною. До

чотирьох років практично всі діти з типовим розвитком можуть уявити себе в позиції *Іншого*. Необхідною умовою виникнення функції усвідомлення є диференціація образів сприймання і образів уявлень.

Таким чином, в основі функції усвідомлення в дошкільному віці знаходиться – децентрація, що сприяє породженню «цінностей-образів», як результату зв'язку та співрозуміння з *Іншим* у вимірі інформаційного суспільства та постнеокультури.

Перспективним та одним із базових у контексті нашого дослідження ми вважаємо науковий підхід «Theory of Mind» або модель психічного, що презентує сучасний напрям когнітивної психології та відноситься до постнекласичного типу методології. Названа парадигма відзначається ретроспективою та потужним поступом в останні сорок років у зарубіжних країнах та в останні п'ятнадцять років на теренах пострадянського простору (J. Flavell, R. Krauss & S. Fussell, C. Massey & R. Gelman, D. Primack & G. Woodruff, B. Repacholi & V. Slaughter, M. Pritchard, V. Gibbs, A. Watson et al., Г. Віленська і Є. Лєбєдєва, Є Лєбєдєва та О. Сєргієнко, Н. Таланова, О. Прусакова, А. Уланова, та ін.). На нашу думку, представлений підхід є альтернативою та чинником для осучаснення постулатів діяльнісної та культурно-історичної психології, що розглядає спілкування як вид комунікативної діяльності та об'єктом вивчення якого виступають соціально-психологічні, мовленнєві навички (Л. Галігузова, М. Лісіна, Т. Піроженко, А. Рузська, Т. Рєпіна, О. Смирнова та ін.). На відміну від вказаних вище ідей, у західному науковому дискурсі внутрішньою основою комунікативної діяльності дитини є соціо-когнітивні здібності. В аспекті з'ясування ролі «Theory of Mind» в ґенезі усвідомленої комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку в даному дослідженні ми розглядаємо названий підхід як основу для потрактування когнітивних механізмів комунікативної діяльності (вміння розуміти та передавати повідомлення, що опосередковані розвитком здатності до побудови моделі психічного (розуміння ментальних станів своїх та *Іншого)*. Більш детально на аналізі менталізації як основи смислового рівня комунікативної діяльності ми зупинимося у наступному параграфі.

Отже, вище презентований науковий підхід по-суті розкриває, що основою смислового рівня комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* є розуміння психічного стану *Іншого* (думок, переконань, вірувань, намірів, бажань, емоцій), що трансформуються в здатність дивитися на події з різних точок зору: зіставляти модель психічного в актуальній ситуації свою та іншої людини. Саме здатність розуміти психічні стани свої та *Іншого* дозволяє дитині вибудовувати ефективну та осмислену комунікативну діяльність.

Визначити місце комунікативної діяльності у структурі свідомості та самосвідомості допомагає праця А. Петровського та М. Ярошевського, які пропонують розглядати поняття «свідомість» через призму категоріальної будови психологічної науки. На їхню думку логічним ядром визначення поняття «свідомість» є базова категорія «образ», а оформлюючими категоріями постають: «мотив», «дія» «ставлення», «переживання», «індивід». При цьому, «свідомість» презентує метапсихологічний еквівалент поняття «образ», а самосвідомість входить у сферу явищ свідомості. Вчені зазначають: «виявляючи в образі те, що характеризує його з боку дієвості (а значить мотивів, ставлень, переживань), ми визначаємо його як «свідомість» [376, с. 19].

Отже, в основі діяльності спілкування в системі координат *Я-Інший (Я-Інший Я)* можемо простежити її становлення як процесу та результату. Результат втілений в образах *Інших* та образі *Я*, а процесуальна складова постає у комунікативних діях, які реалізуються на різних рівнях: контакту (мотиви та цілі, що втілюються в інтенціях); інформаційне спілкування (взаємодії і взаємини чи ставлення до різних партнерів); смислове та рефлексійне спілкування (переживання і ціннісно-смислове визначення щодо *Іншого*).

У дослідженнях низки науковців (Г. Балл та В. Медінцев, М. Бахтін, І. Бех, М. Бубер, Ф. Василюк, Т. Власова, С. Вєдяєв, Н. Дорофєєва, В. Зінченко, В. Марков, М. Мерло-Понті, Дж. Мід, М. Наконечна, А. Россохін, С. Рубінштейн, В. Столін, В. Татенко, М. Фрізен та ін.) стверджується, що сферою існування індивідуальної свідомості людини є інтерсуб'єктивність, символічні, мовні, культурні взаємини, спільна діяльність, діалогічне спілкування. У цих розвідках

обстоюється теза про психічну інтеріоризацію індивідом зовнішньої для неї інтерсуб'єктивності. Іншими словами, доводиться факт детермінації свідомості соціумом.

З опорою на наукові ідеї М. Бахтіна та В. Зінченка дослідник В. Марков зауважує, що особливий інтерес для психологічного аналізу представляє специфіка людської свідомості через призму діалогічного спілкування між різними свідомостями. При цьому, підґрунтям різних типів комунікативної діяльності (інтерсуб'єктної, інтрасуб'єктної та парасоціальної) виступає внутрішній і зовнішній діалог як основа свідомості, що запускає механізми «кваліа». Дослідник наголошує на важливості рефлексійного рівня комунікативної діяльності, в центрі якого знаходиться самосвідомість, що дозволяє сформувати «кваліа» або «суб'єктивну реальність» (за Т. Нагелем, Дж. Серлем, Д. Чалмерсом та ін.). З психологічної точки зору важливо, що нові виміри свідомості виникають як результат не тільки безпосередньої комунікативної діяльності з іншими людьми, а й опосередкованої шляхом уявних діалогів з образами, які закріплені в її структурі. Ключовою передумовою цього процесу виступає формування самосвідомості як центру внутрішнього світу суб'єкта. Як відомо, виникає вона не відразу, а лише в ході первинної соціалізації при спробах повторити дорослого в ході дитячих ігор, приблизно до 4-5 років (за Дж. Мідом), і дозволяє дитині побачити себе так, як її бачать інші. У процесі розвитку (до 8-9 років) у свідомості дитини з'являється узагальнений інший, що включає загальні цінності та моральні установки прийняті в культурі. Пізніше, як правило виходячи з досвіду спілкування з батьками, в свідомості може виникати образ «значимого співрозмовника» (О. Ухтомський) [279].

У наукових розвідках М. Мерло-Понті та А. Россохіна доводиться, що інтерсвідомість має тріалогічну природу, що засвідчує її тісний зв'язок не тільки з діалогом свідомого та несвідомого окремого *Я*, але й з інтерсуб'єктивним діалогом, позаяк діалог може існувати тільки перед обличчям *Іншого*. *Іншим* може виступати і внутрішній об'єкт, але тільки за умови коли він тісно пов'язаний з зовнішнім суб'єктом. Французький дослідник М. Мерло-Понті (1996) зазначає:

«В-собі» може з'явитися тільки після того як постав *Інший*, у такому випадку мова йде про співсприймання [294, с. 156].

Отже, стверджується, що конструктивний діалог свідомого та несвідомого в *Я* може існувати тільки перед обличчям Третього – того самого *Іншого*, разом із яким і розгортається зміст інтерсвідомості.

Ми розділяємо погляди М. Наконечної, яка зауважує, що не будь-яка комунікативна дія та її продукт – відносини є інтерсуб'єктними, а лише ті, які мають особливу надчуттєву якість сприяти розкриттю потенціалу суб'єктності дитини. У свою чергу, суб'єктність є переходом за межі безпосереднього досвіду та орієнтацією на рефлексійність, осмисленість, відповідальність, активність особистості [320].

Непереборний взаємозв'язок комунікативної діяльності та рівнів свідомості розкритий Ф. Василюком у його «діалозі» установок, що презентують спостерігача (суб'єкта) та особу за якою спостерігають (об'єкта). Відповідно до цих модусів вчений виділяє чотири позиції взаємодії з *Іншим*: суб'єкт-суб'єкт (рефлексія); суб'єкт-об'єкт (усвідомлення); об'єкт-суб'єкт (переживання); об'єкт-об'єкт (несвідоме) [64]. Варто зауважити, що дві перші позиції також розглядає у своїй розвідці В. Столін. Науковець при цьому виділяє *Я* як суб'єкта («*Я*-діюче») та *Я* як об'єкта самопізнання і самоставлення («*Я*-рефлексійне») [500, с. 16].

Існування рефлексійного компонента комунікативної діяльності, що втілюється в смислоціннісному змісті виховання суб'єкта постулює у своїх розвідках І. Бех (2012). Рефлексія (самосвідомість) безпосередньо реалізується в емоційному ставленні до об'єктів, які належать до сфери її духовних утворень (зокрема, цінності спілкування). Вправляючись у породженні цінностей у комунікативному стосунку з *Іншим Я* саме себе створює у процесі позитивних емоційних переживань, які стають самоцінною мотивацією для його самостійної зміни. Педагог у виховному процесі має навчати дитину синтезувальної рефлексії і блокувати *Его*-детермінацію та активізувати *Я-Ти* детермінацію у виховному процесі [42].

Таким чином, найбільш продуктивними позиціями комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*, які сприяють взаєморозумінню виявляються суб'єкт-суб'єктна (рефлексійна) та суб'єкт-об'єктна (усвідомлювальна), проте в реальному комунікативному процесі активізуються усі позиції, а в нестандартних ситуаціях взаємодії з *Іншим* набувають сили об'єкт-суб'єктна (переживання) та об'єкт-об'єктна (несвідоме) установки, які ускладнюють, а почасти й спотворюють розуміння *Іншого* та себе.

Постнекласичне розуміння комунікативної діяльності у структурі свідомості та самосвідомості простежується у наукових студіях представників так званої «системної антропологічної психології», яка ґрунтується на теорії психологічних систем, що заснована на розгляді людини як відкритої психологічної системи (А. Вахрушева, Е. Галажинський, В. Клочко, О. Краснорядцева, О. Файзуллаєва, Н. Чуєшева та ін.). Представники названого наукового підходу наполягають на тому, що становлення рівневої організації свідомості відбувається в «поєднаній» дитячо-дорослій спільності, що забезпечує процес трансформації культури в предметний світ дитини з її смисловими та ціннісними вимірами (В. Клочко) [199].

Предметна свідомість дитини наповнює світ значеннями, цей предметний світ згодом наповнюється смисловими вимірами (смислова свідомість), а потім і ціннісними (ціннісна свідомість). Зазначені координати забезпечують комунікативну діяльність із іншими людьми та їх спільнотами, тобто детермінують здатність до взаємодії з іншими психологічними системами. Відтак, смислова свідомість розглядається як продукт функціонування дитячо-дорослої спільності. Змістом смислової свідомості і відповідної їй картини світу є значення та смисли, що забезпечують осмисленість свідомості та її особливу властивість, що здобувається в результаті функціонування «поєднаної психологічної системи» (дитячо-дорослої спільності) [199].

Нам імпонує позиція О. Файзуллаєвої, яка наголошує, що становлення смислової свідомості варто розглядати в контексті діалогу, спільної діяльності та суб'єктної позиції. Вчена розглядає «вирішення завдань на смисл» (за

Д. Леонтьєвим) як спосіб гармонізації становлення смислової свідомості в дошкільному віці, позаяк смисл сприяє рефлексійно-комунікативній дії, що володіє породжуючим ефектом: інтерспілкування, в якому здійснюється осягнення смислу, є умовою становлення інтраспілкування, що сприяє переходу в діалог людини із собою, і відповідно дозволяє «означити» смисл, перевести його з емоційної форми в раціональну. Психологічним механізмом означення смислу який присутній в тій чи іншій комунікативній ситуації, події О. Файзуллаєва вважає децентрацію – здатність побачити себе очима інших людей, уміння помістити себе на позицію *Іншого* [539, 540].

В протилежно спрямованих процесах осмислення значень і означення смислів, що реалізуються у комунікативній діяльності досягається «специфічне ставлення до дійсності, в якому люди вступають у «розуміюче себе буття» (за В. Знаковим) [159]. Існування комунікативної діяльності в просторі інтерсуб'єктивності підтверджує у своїх наукових студіях В. Зінченко. У одній із своїх передостанніх публікацій В. Зінченко пропонує модифіковану та розширену структуру свідомості, яку ми вважаємо за необхідне застосувати в якості концептуальної схеми при аналізі усвідомленої комунікативної діяльності. Науковець у структурі свідомості виокремлює наступні її шари (виміри): онтологічний (предметно-діяльнісний), хронотопічний, рефлексійний, ціннісний та духовний. В якості утворюючих свідомості постають суб'єктивні та об'єктивні чинники. Онтологічний (предметно-діяльнісний) шар свідомості утворює чуттєва тканина образів та біодинамічна тканина дій. Хронотопічний шар розкривається через час та простір. Рефлексійний шар постає через функціонування смислу та значень. Ціннісний шар представлений співзначенням та об'єктивним значенням культурного явища. Духовний шар демонструє взаємозв'язок *Я* та *Ти (Інший)* [156]. В. Зінченко фундуючись на ідеях М. Бахтіна стверджує, що коли *Я* входить у просторовий світ, *Інший* завжди в ньому перебуває, хоча, звичайно, є відмінності простору та часу *Я* та *Іншого*. Є також ціннісні розбіжності між: *Я-для-себе* і *Я-для-Іншого*, *Інший-для-мене*. Відмінності полягають і в тому, що в *Я*

представлено безпосередньо, а що тільки образ *Іншого*: «мінімум і максимум – примітивне самовідчуття та складна самосвідомість» (М. Бахтін). [33, с. 351].

Отже, у вище зазначеному ракурсі по-суті презентоване місце комунікативної діяльності між *Я* та *Іншим*, що розгортається у просторі свідомості та самосвідомості. Проте, в цій схемі недостатньою мірою розкриті утворюючі самоусвідомлення та усвідомлення *Іншого* на різних рівнях комунікативної діяльності (від контакту до рефлексії).

Саме тому, концептуальну схему свідомості В. Зінченка ми вважаємо за необхідне доповнити з'ясуванням ґенези та функційного потенціалу психологічних механізмів самоусвідомлення і, відповідно, усвідомленої комунікативної діяльності з Іншим: самовідчуття та самосприймання (відчуття і сприймання Іншого), самопізнання і самоставлення (пізнання та ставлення до Іншого), саморозуміння (розуміння і спів-розуміння з *Іншим*), що безпосередньо співвідносяться з шарами свідомості. Місце комунікативної діяльності у структурі свідомості й самосвідомості представлене на рис. 1.1.

Таким чином, комунікативна діяльність у структурі свідомості та самосвідомості постає як осмислена чи усвідомлена (у вимірі *Я-Інший чи Я-Інший Я*). Основними функціями усвідомленої комунікативної діяльності є: мотиваційно-інтенційна, гносеологічно-афективна, рефлексійно-смислова та рефлексійно-ціннісна. Мотиваційно-інтенційна функція комунікативної діяльності втілює контакт, що на рівні свідомості задіює предметно-діяльнісний шар свідомості, а на рівні самоусвідомлення запускає механізм відчуття *Іншого* (самовідчуття).

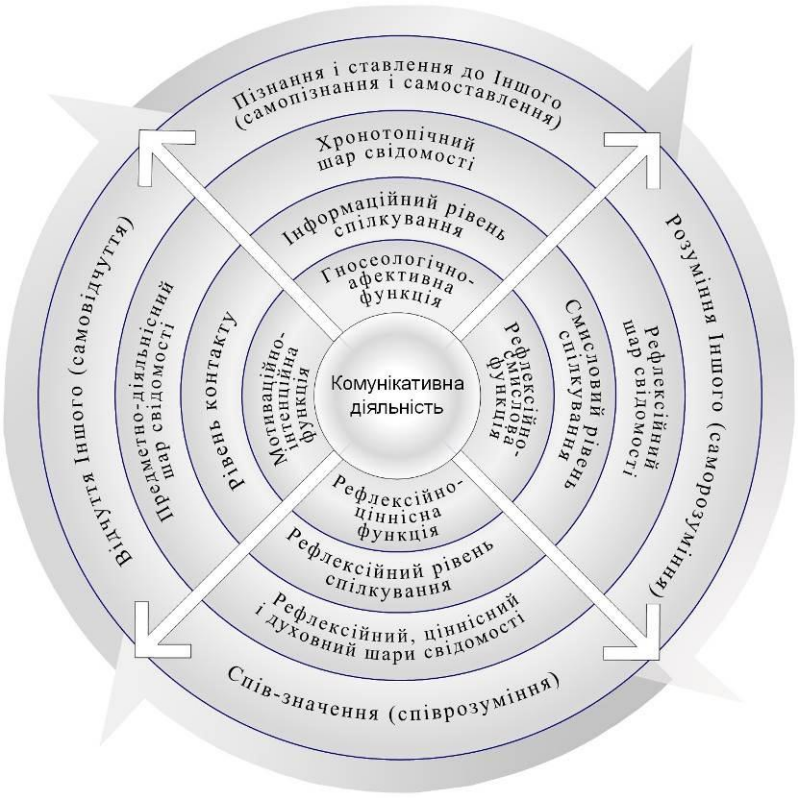


Рис. 1.1. Феноменологія та ноуменологія комунікативної діяльності у структурі свідомості й самосвідомості

Гносеологічно-афективна функція комунікативної діяльності забезпечує інформаційне спілкування та актуалізує на рівні свідомості хронотопічний шар, а на рівні самоусвідомлення сприяє пізнанню і ставленню до *Іншого* та відповідно – самопізнанню і самоставленню. Рефлексійно-смислова функція комунікативної діяльності забезпечує розуміння *Іншого* та саморозуміння, що виявляється в емоційному ставленні до співрозмовника, в розумінні його ментальних станів та смислів комунікативних дій, що дозволяє встановлювати причини, і навпаки прогнозувати розгортання соціально-комунікативної ситуації (рефлексійний шар свідомості). Рефлексійно-ціннісна функція комунікативної діяльності запускаючи механізми внутрішнього діалогу, символізації і децентрації дозволяє помістити себе на позицію *Іншого* для відпрацювання спільного та об’єктивного значення культурного явища, що втілюється в цінностях (рефлексійний, ціннісний та духовний шари свідомості). Саме цінності складають творчу основу комунікативної діяльності, і втілюються через внутрішній діалог та систему

інтраспілкування, що є основою для зовнішнього діалогу та співрозуміння з *Іншим*. При цьому, рівень контакту та інформаційного спілкування (система ставлень із дорослими та однолітками, механізм зовнішнього діалогу) більшою мірою втілює феноменальну сутність комунікативної діяльності, а рівень смислового (рефлексійно-смислова функція) та рефлексійного (рефлексійно-ціннісна функція) спілкування має ноуменальну природу, адже включає аксіогенну складову (систему інтра- та парасоціального спілкування, механізми – ментализації, символізації, децентрації, внутрішнього та зовнішнього діалогу). У структурі свідомості та самосвідомості діяльність спілкування постає у вимірі *Я-Інший* чи *Я-Інший Я,* що спонукає до необхідності теоретичного обґрунтування та дослідження усвідомленої комунікативної діяльності, що втілюється в умовах інформаційного суспільства в інтерсуб'єктних, інтрасуб'єктних та парасоціальних стосунках із різними партнерами (дорослими, однолітками, улюбленою іграшкою, уявним компаньйоном та анімаційними персонажами) засобами зовнішнього та внутрішнього діалогу й інших вище названих психологічних механізмів на рівнях контакту, інформаційної, смислової та рефлексійної комунікативної діяльності. Відтак, у наступному параграфі уважаємо за необхідне обґрунтувати структурні компоненти та психологічні механізми втілення комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*.

Висновки до першого розділу

1. У розділі розкрито зміст ключових теоретико-методологічних положень і понять дослідження комунікативної діяльності в постнекласичній психології; в теоретико-емпіричному та історико-теоретичному аспектах розглянуто поняття «комунікація», «спілкування» та «комунікативна діяльність», з'ясовано, що на сьогодні дискурс та наукове обґрунтування зазначених понять набуває інтердисциплінарного характеру та окреслений в річищі різних наукових дисциплін: теорії комунікації, психолінгвістики, комунікативної лінгвістики, лінгвістичної прагматики, комунікативної філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки та в інших галузях знання.

2. У процесі визначення ступеня розробленості психології комунікативної діяльності було виявлено, що вона належить до інтернаукових проблем сучасного постнекласичного етапу розвитку психології. Виокремлено, що наявність в українській мові двох еквівалентів («комунікація», «спілкування») англійському терміну «communication» спричиняє певні розбіжності у поглядах дослідників пострадянського наукового простору. У цьому зв'язку схарактеризовано три підходи до розуміння понять «комунікація» та «спілкування»: перший підхід позиціонується ототожненням понять «спілкування» і «комунікація»; другий підхід пов'язаний з встановленням різниці та розділенням понять «спілкування» і «комунікація»; третій підхід до питання співвідношення понять «спілкування» і «комунікація» базується на понятті інформаційного обміну.

3. В якості базового виділено четвертий підхід пов'язаний з поняттям «комунікативна діяльність» і її ототожненням зі спілкуванням і комунікацією чи навпаки встановленням її відмінностей від них. В контексті аналізу поняття «комунікативна діяльність» визначено, що в англійській мові відсутній дослівний відповідник названого терміна, однак в мовному тезаурусі наявний термін «комунікативна активність». Доведено, що зовнішні вияви активності варіюються від обмінних метаболічних процесів до вільної усвідомленої діяльності людини, яка реалізується як в практичній діяльності, так і в пізнанні, спілкуванні, спогляданні та самоспогляданні. У контексті зазначеного бачення комунікативна діяльність набуває нового ракурсу для аналізу. Вона постає як втілення інтерсуб'єктної та інтрасуб'єктної взаємодії, відтак ключовими складниками в структурі комунікативної діяльності стає: партнер (суб'єкт чи об'єкт) – комунікативна активність (внутрішньоспрямована, зовнішньоспрямована чи в поєднанні) – здатності та механізми усвідомленої (смислової чи рефлексійної) комунікативної діяльності – партнер (суб'єкт чи об'єкт). Партнерів при цьому варто класифікувати у відповідності з типами комунікативної діяльності дошкільника, характерними для інформаційного суспільства. В інтерсуб'єктній взаємодії – дорослий та однолiток, в інтрасуб'єктній – улюблена іграшка та

уявний компаньйон, а парасоціальна передбачає взаємодію з анімаційним персонажем.

5. Розкрито роль психологічної межі як джерела активності, що запускає та окреслює регуляцію різноспрямованої комунікативної діяльності. Чільне місце в структурі усвідомленої комунікативної діяльності належить психологічним межам (або межам *Я*), які ми розглядаємо в якості її мотиваційно-смислової та регулятивної основи на різних рівнях її реалізації. Визначено актуальні для інформаційного суспільства, модуси взаємодії з іншим суб'єктом: «Я-Інший в соціумі (реальний Інший)», «Я-Інший в культурі (символічний Інший)», «Я-Інший як частина Я (персоналізований Інший)». В ролі реальних *Інших* виступають дорослі та однолітки, символічний *Інший* представлений взаємодією дошкільника з анімаційними персонажами, в якості персоналізованих *Інших* – улюблена іграшка та уявний компаньйон.

7. Теоретично обґрунтовано місце та функції комунікативної діяльності в структурі свідомості та самосвідомості. Розкрито, що усвідомлена комунікативна діяльність постає у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*. Теоретично обґрунтовано, що комунікативна діяльність у структурі свідомості та самосвідомості постає як усвідомлена (осмислена) і втілюється у комунікативних взаєминах із різними партнерами у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*. Визначено, що вимір Я-Інший презентує систему інтерспілкування, а вимір – *Я-Інший Я*, може втілитися лише в надситуативному контексті та ситуації невизначеності взаємин. Розкрито, що в основі функції усвідомлення в дошкільному віці знаходиться – децентрація, що сприяє породженню «цінностей-образів», як результату зв'язку та співрозуміння з *Іншим* у вимірі інформаційного суспільства та постнеокультури. Окреслено, що в якості концептуального базису розуміння феноменології і ноуменології усвідомленої комунікативної діяльності виступають різноаспектні наукові підходи: культурно-історична психологія; системна антропологічна психологія; концепція «Theory of Mind» або модель психічного.

РОЗДІЛ 2
КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ВИМІРІ *Я-ІНШИЙ (Я-ІНШИЙ Я)*: СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТА СПЕЦИФІКА ҐЕНЕЗИ В УМОВАХ ТИПОВОГО ТА ЗАТРИМАНОГО РОЗВИТКУ

2.1 Структурні компоненти та психологічні механізми втілення комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*

Проаналізоване поле категорії «комунікативна діяльність» та наукові підходи до її потрактування (діяльнісний, екзистенційно-онтологічний, екзистенційно-смисловий, аксіологічний), а також обґрунтований функційний потенціал комунікативної діяльності у структурі свідомості та самосвідомості дозволяє нам визначити напрям нашого дослідження в руслі вище зазначених підходів, обґрунтувати структуру та психологічні механізми реалізації комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*.

Варто зауважити, що комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури передбачає здатність суб'єкта не тільки до безпосередніх, а й опосередкованих комунікативних дій із різними партнерами, які спрямовані не тільки на інформаційний обмін, а й породження «цінностей-образів», як результату зв'язку явищ та актів природи, людини, культури та суспільства.

Комунікативна діяльність у відповідності з окресленими концептуальними основами Г. Акопова, А. Хараша [10, 13, 550] передбачає не тільки контакт та «Я-інформаційне спілкування» (модус *Я-Інший*), що реалізується із залученням психологічних механізмів (більшою мірою зовнішнього ніж внутрішнього діалогу, взаєморозуміння, координації, узгодження та ін.), а й «Я-смислове та рефлексійне спілкування» (модус *Я-Інший Я*), що актуалізується за посередництва психологічних механізмів (більшою мірою внутрішнього діалогу чим зовнішнього, символізації, децентрації) і передбачає «зв'язок особистостей та свідомостей на глибинному рівні дійсних мотивів діяльності» (за А. Харашем) [549, 550].

У відповідності з вище зазначеними тезами, структурно-рівнева будова комунікативної діяльності може бути представлена функціонуванням чотирьох компонентів: *мотиваційного, інтерсуб'єктного, смислового та рефлексійного.* Мотиваційний компонент втілюється у контактові з Іншим, що сприяє відчуттю та сприйманню *Іншого*, а відтак самовідчуттю та самосприйманню. Інтерсуб'єктний компонент розкривається в інформаційному та, почасти, смисловому спілкуванні з *Іншим* у соціумі, що задіюється в інтерсуб'єктному типі взаємодій і взаємин з дорослими та однолітками. На рівні інформаційного спілкування суб'єкт стає спроможним до пізнання і ставлення щодо *Іншого*, а відтак, – до самопізнання і самоставлення. Смисловий і рефлексійний компоненти втілюють відповідні їм – смисловий і рефлексійний рівні комунікативної діяльності та сприяють досягненню розуміння і спів-розуміння з *Іншим*. Однак, смисловий рівень комунікативної діяльності передбачає здатність суб'єкта до емоційного ставлення щодо партнера в сукупності з інтерпретацією і розумінням його ментальних станів, а отже, – він сприяє «осмисленню» значення будь-якої події чи соціально-комунікативної ситуації. На рефлексійному рівні комунікативної діяльності відбувається перехід інтерспілкування у інтраспілкування (інтрасуб'єктний тип взаємодії), оскільки реалізується «означення» смислу, перехід його з емоційної форми в раціональну. На рефлексійному рівні через рефлексійну децентрацію (парасоціальний та інтерсуб'єктний типи взаємодії) стає можливим уміння помістити себе в позицію *Іншого* та актуалізується здатність до його ціннісно-смислового визначення, а відтак, – до встановлення спів-значення та співрозуміння із ним [337, 338].

Спробуємо далі схарактеризувати визначені компоненти та окреслити психологічні механізми їх втілення.

2.1.1. Мотиваційний компонент комунікативної діяльності

У контексті наукового дослідження психології комунікативної діяльності роль мотиваційно-смислової категорії, завдяки якій відбувається й підтримується контакт (від мотивації до рефлексії), виконують психологічні межі або межі *Я*, які частково проаналізовані нами раніше в підрозділі 1.2. Психологічні межі визнаються низкою дослідників (М. Ішковою, В. Петровським, О. Рягузовою та ін.) як мотиваційно-смисловий регулятор комунікативної діяльності, що діє від мотивації до смислоутворення та ціннісно-смислового визначення *Іншого* та власного *Я*.

Вище зазначене спонукає нас до аналізу двох ключових понять, завдяки яким реалізується мотиваційний компонент комунікативної діяльності: «контакту» та «психологічних меж» (чи меж *Я*).

Першим рівнем комунікативної діяльності виступає контакт (Г. Акопов, О. Грейліх, Є. Доценко, С. Жучкова, І. Мостова, О. Миронова, К. Обуховський, Ф. Перлз, Г. Тігунцева, Л. Філонов, А. Хараш, О. Холмогорова, Я. Щепанський та ін.). Контакт співвідноситься нами з мотиваційним компонентом комунікативної діяльності. Хочемо зуважити, що оскільки ми досліджуємо комунікативну діяльність у вимірі *Я-Інший* (*Я-Інший Я*), і для нас основоположним концептуальним орієнтиром виступає структурно-рівнева схема спілкування Г. Акопова, ми перш за все розглядаємо контакт суголосно до його позицій. Вчений відзначає, що контакт – мінімально необхідна умова спілкування, яка дозволяє втілити його на поверхневому рівні. Він може розгортатись як у знаковій (мовленнєвій) формі, так і з застосуванням невербальних засобів. Однак, в обох випадках відсутня передача інформації, а є лише притаманна сигналізація в характерних для людини виразних засобах. У всіх випадках основою контакту є наявність (мотиву, інтенції, установки, спрямованості) [12, с. 168].

У наукових дослідженнях простежується фундуюча роль контакту як основи мотивації комунікативної діяльності, що засвідчено у різноспрямованих студіях у руслі яких він постає як: залежність, спільність, контроль, згуртування, ціле (К. Щепанський) [582]; стан, передбачуваність, об’єкт зацікавленості,

опредметнена потреба (Я. Обуховський) [335]; стан, особистісне включення, смислове поле іншої людини (А. Хараш) [551]; опредметнена потреба, звернення уваги (Є. Войкунський) [85]; вимушений контакт пов'язаний із застосуванням суб'єктом певного виду поведінкової стратегії: конфлікту, згоди, відмежування чи навпаки зближення з негативним *Іншим* (О. Миронова) [298] та ін.

Принагідно відзначимо, що вище представлений теоретичний аналіз джерел засвідчує, що в підґрунті всіх розвідок, спрямованих на вивчення ролі контакту, окреслюється метафора з'єднання, створення спільних психологічних меж, часткового змішування, або навпаки – злиття.

Відповідно до вище зазначеного, вважаємо за необхідне експлікувати контакт через категорію, яка виступає його психологічним еквівалентом – «психологічні межі» чи «межі *Я*».

У цьому аспекті досить актуальною є розвідка О. Тхостова, який обґрунтовує непересічний взаємозв'язок інтерсуб'єктного контакту та психологічних меж. Науковець наполягає, що суб'єкт може себе виявити шляхом створення спільної межі, яка створює можливість вступу у взаємодію з чимось або з кимось *Іншим*. Встановлюючи межу (засіб контакту) суб'єкт створює інструмент як взаємодії, так і самовираження, самоствердження [527, 528].

Таким чином, при контакті психологічних меж відбувається відтворення індивідуальної суб'єктності та, відповідним чином, створюється і підтримується діадна (чи групова) суб'єктність.

У контексті дослідження ролі психологічних меж у структурі мотиваційного компонента комунікативної діяльності дошкільників із типовим і затриманим розвитком уважаємо за необхідне проаналізувати чотири сучасні наукові підходи до їх потрактування: *гештальттерапію, психологію тілесності, бодинаміку, суб'єктно-середовищний та суб'єктно-буттєвий підходи.*

Контакт виступає центральною ідеєю в *гештальттерапії* (С. Гінгер, Ф. Перлз, Ж. Робін, П. Мортола, Д. Кепнер). Нормальний цикл задоволення потреб часто називається циклом контакту (або контактом-відступом). Терапія розгортається на межі-контакту між організмом і його оточенням. Контакт

виникає між мною та *Іншим*, але також між різними аспектами *Я* (думками, відчуттями, почуттями). На думку знаного психотерапевта Ф. Перлза, досвід виникає на межі між організмом і його оточенням, а саме – на поверхні шкіри та інших органів [372].

У відповідності з вище зазначеним констатуємо, що саме в гештальтерапії чітко окреслено необхідність дослідження інтерсуб'єктних та інтрасуб'єктних психологічних меж, які запускають та підтримують усвідомлене спілкування з *Іншим* засобами як зовнішнього, так і внутрішнього діалогу. Актуальним напрямом їх вивчення як у діагностичному, так і терапевтичному сенсі виступає психологія тілесності та бодинаміка.

Комунікативна феноменологія психологічної межі на різних рівнях спілкування окреслена в *психології тілесності* (Д. Бєскова та О. Тхостов, І. Журавльов та О. Тхостов, Т. Лєві та ін.). Варто зауважити, що невід'ємною характеристикою суб'єкта комунікативної діяльності є наявність тіла та тілесності. Ми відчуваємо себе вкоріненими у світі через своє тіло (М. Бахтін) [33].

За визначенням Д. Бєскової, А. Тхостова, «тілесність» – феноменологічна реальність, що складається з поєднання біопсихосоціальних аспектів тілесного буття суб'єкта у фізичному світі. На їхню думку, «тілесність» має характер вищої психічної функції і є феноменом самосвідомості, що формується в спільній діяльності, взаємодіях та взаєминах із іншими людьми [40].

Російська дослідниця Т. Лєві, яка представляє *бодинамічний підхід* зауважує, що психологічна межа виникає й розвивається в результаті здійснення людиною рухів і дій та, разом з цим, завдяки ним вона виявляється. Т. Лєві, услід за В. Зінченко, визначає психологічну межу як функціональний орган, що втілюється засобами «живого руху». Ця фонова рефлексія складається з двох форм чутливості: чутливість до ситуації та чутливість до потенційного руху, або руху, що здійснюється, що є умовою «живого» руху. Оптимальна психологічна межа створюється дитиною у процесі трансформації комунікативного стосунку з *Іншим* через подолання симбіотичних відносин, усвідомлення свого внутрішнього

простору та його відстоювання, набуття права на самовизначення, свободу, але, разом із тим, – відповідальність за себе і власний уплив на *Інших* [245, 246].

Таким чином, у контексті дослідження уважаємо за необхідне імплементувати методологію психології тілесності при вивченні специфіки інтрасуб'єкних психологічних меж на різних рівнях втілення комунікативної діяльності (від контакту до смислового рівня).

Суб'єктно-середовищний підхід презентований науковими розвідками С. Нартової-Бочавер, яка оперує поняттями психологічного простору та психологічної суверенності особистості при визначенні ролі меж *Я* у комунікативному стосунку з *Іншим*. С. Нартова-Бочавер вказує, що психологічний простір, його вимірювання, межі та їх стійкість можуть розглядатися як характеристики основних аспектів функціонування особистості в соціумі, і як складники її самосвідомості. Стан і збереження психологічного простору, цілісність його меж визначають і відображають стан психічного здоров'я індивіда. В якості важливих складових особистості для оцінки її психологічного стану можна розглядати сформованість вимірів психологічного простору та стану психологічних меж, їх стійкість. Універсальною психометричною характеристикою психологічного простору особистості є її суверенність. Простір із цілісними межами дає можливість їх власникові підтримувати свою особистісну автономію і визначається як суверенний, а простір з порушеними межами як депривований, при цьому депривується потреба в приватності, можливості самостійно керувати комунікативною діяльністю зі світом [323, 324].

Отже, суб'єктно-середовищний підхід до розуміння психологічних меж у структурі комунікативної діяльності покликаний, у контексті нашого дослідження, дати відповіді на питання щодо феноменології параметрів суверенності / депривованості в інтерсуб'єктному типі спілкування в якості мотиваційно-смислового джерела його реалізації.

Суб'єктно-буттєвий підхід до розкриття специфіки психологічних меж у комунікативній діяльності з *Іншим* презентований науковими дослідженнями В. Марцинківської, З. Рябикіної, О. Рягузової, О. Сіліної.

Представниця суб'єктно-буттєвого підходу О. Сіліна межі *Я* розуміє як систему імпліцитних правил, які регулюють комунікативний стосунок із *Іншим* і дозволяють підтримувати баланс між своїми потребами та потребами інших людей. При цьому вона зауважує, що середовищна поведінка спрямована на поділ території, розподіл інформаційних або емоційних ресурсів, завжди містить у собі мета-повідомлення, що володіє соціальним змістом та демонструє соціальний статус суб'єкта і його ставлення до інших [464, 465].

На думку О. Рягузової, на зміну метафоричному та топологічному визначенню цього терміна у психологічну науку приходить розуміння межі як самоцінного джерела розвитку та мотиваційно-смислової категорії. Під психологічною межею вона розуміє динамічне психологічне утворення, що забезпечує взаємодію різних сутностей, яка характеризується якісно-кількісною визначеністю і має діалектичну природу, що проявляється в наступних функціях: інтегративній; диференційній; акцентуючій; захисній; розвиваючій [433].

Відтак, у відповідності з суб'єктно-буттєвим підходом, психологічні межі допомагають, з одного боку, підтримувати стійкість особистості та зберігати психологічне благополуччя суб'єкта (інтрасуб'єктна складова комунікативної діяльності), а з іншого – зважати на інтереси оточуючих (інтерсуб'єктна складова комунікативної діяльності).

Виходячи з вище схарактеризованих наукових підходів, можемо констатувати, що на рівні операціоналізації дослідницької процедури мотиваційно-смисловою одиницею контакту можуть виступати психологічні межі чи межі *Я*. Одним із важливих показників комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* є вивчення інтрасуб'єктних та інтерсуб'єктних психологічних меж.

Інтрасуб'єктні психологічні межі вибудовуються всередині *Я* суб'єкта і презентують відносини *Я-не-Я*. Можливість визначати себе через *Іншого*, а

Іншого через себе та постають основним принципом згідно з яким формується суб'єктивність, а пізніше і суб'єктність дитини. Дослідження інтрасуб'єктних психологічних меж стає можливим у відповідності з теоретико-методологічними орієнтирами психології тілесності, а теоретичні основи їх формування окреслені в бодинаміці.

Інтерсуб'єктні психологічні межі позначають простір «між» різними взаємодіючими суб'єктами, їх зустрічі, контакти, зіткнення, діалог і репрезентуються шкалою *Я-Інший*, виступаючи критерієм відкритості *Іншому* чи *Іншим* і, в той же час, демонструють відокремленість від нього (чи них). У якості теоретико-методологічного підґрунтя дослідження інтерсуб'єктних психологічних меж у дошкільників із типовим розвитком і ЗПР нами обрано парадигму суб'єктно-середовищного та суб'єктно-буттєвого підходів.

2.1.2. Інтерсуб'єктний компонент комунікативної діяльності

Постнекласичний тип наукової раціональності та постмодерн як домінуюча соціокультурна реальність визначають вектор для розгляду комунікативної діяльності як креативної, когнітивної та трансляційної складової прямої та опосередкованої взаємодії людей з текстами культури в соціальному просторі та часі, на основі якої формуються культурні цінності (В. Грачов) [107]. Феноменальну грань комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* втілюють інформаційні процеси та названий рівень спілкування. Інформаційні процеси мають дихотомічний характер, тобто визначають зміст внутрішньої (інтрасуб'єктної), зовнішньої (інтерсуб'єктної на рівні співбуттєвого стосунку), а в реаліях сьогодення ще й комбінованої (парасоціальної) взаємодій і взаємин як кінцевого продукту комунікативної діяльності. При цьому зовнішня комунікативна діяльність за допомогою інформаційних повідомлень допомагає зреалізувати інформування про результати культурної діяльності та трансляцію культурних цінностей в світі. Внутрішня комунікативна діяльність обумовлює творчі зв'язки і породження «цінностей-образів», як результату зв'язку явищ та актів природи, людини, культури і суспільства. Віртуальна комунікативна

діяльність (у нашому випадку парасоціальна взаємодія з анімаційними персонажами) при її обіграванні в грі з дорослими та однолітками є основою для розвитку здатності утримувати та зіштовхувати у свідомості декілька смислових позицій, точок зору, а відтак виступає підґрунтям здатності «бути собою та Іншим», толерантного ставлення до людей, які мають різні ціннісно-світоглядні орієнтири.

Зовнішня комунікативна діяльність на рівні інформаційного спілкування втілюється у інтерсуб'єктній взаємодії і взаєминах із *Іншим у соціумі* (дорослими та однолітками). Відповідно, інтерсуб'єктну взаємодію і її психологічні механізми варто розглядати на рівні інформаційного спілкування. Внутрішня комунікативна діяльність постає в інтрасуб'єктній взаємодії і взаєминах із *персоналізованим Іншим* (улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном), а віртуальна комунікативна діяльність як продукт інформаційного суспільства розкривається через парасоціальну взаємодію і взаємини з *Іншим у культурі* (анімаційним персонажем), позаяк інтрасуб'єктна та парасоціальна взаємодія і механізми їх втілення будуть експліковані нами в межах рефлексійного компонента комунікативної діяльності [337, 338].

Вище окреслене, спонукає нас до аналізу понять, які виступають із одного боку, психологічним еквівалентом інформаційного спілкування (комунікації), а з іншого, співвідносяться зі структурою діяльності спілкування. У цьому контексті вважаємо необхідним відзначити, що комунікативна діяльність і її окремий рівень – інформаційне спілкування в епоху мережевого суспільства розглядається на засадах інтерсуб'єктивності. Інтерсуб'єктивність корелює з такими поняттями як співпраця, співбуттєва спільність, зовнішній і внутрішній діалог, позиційність свідомості. На нашу думку, інтегральним моментом вивчення комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* виступає можливість звернутися до когось, зустрітися з іншою позицією, прийняти або відхилити її, що стає підґрунтям конструктивної взаємодії і адекватного розуміння *Іншого*.

Вивчення комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* передбачає з'ясування специфіки інформаційного спілкування (комунікації) у

модусах: «людина-людина», «людина-внутрішній світ», «людина-культура». Принагідно нагадаємо, що комунікацію ми розглядаємо як процес та стан взаємодії людини з внутрішнім та зовнішнім світом, на основі якої *Я* усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну (смислову), аксіологічну (ціннісну) та телеологічну (цільову) самість через знаходження та визначення себе в *Іншому* (М. Прищак) [400]. Засадничим для нас при експлікації інформаційного рівня спілкування виступило положення А. Журавльова, який сутність діяльності вбачає в феномені спільності завдяки якому взаємодія і взаємини трансформуються у спільну діяльність із дорослими та однолітками, що відповідно й забезпечує реалізацію зовнішньої комунікативної діяльності [142].

Відтак, набуває актуальності аналіз термінологічного поля понять «взаємодія» і «взаємини чи стосунки» (ставлення) і визначення їх місця у структурі усвідомленої комунікативної діяльності, яка втілюється у відповідному типі взаємодії: *інтерсуб'єктній (Я-Інший у соціумі)*.

Інтерсуб'єктна взаємодія.

В енциклопедичному словнику за редакцією О. Бодальова визначається сутність поняття «взаємодія інтерсуб'єктна (міжсуб'єктна, інтерсуб'єктивна)» як рівня і форми спілкування, зумовленого суб'єктивно значущими для її учасників мотивами. У процесі розгортання інтерсуб'єктної взаємодії відбувається взаємна активація (збудження) і актуалізація (зміна, розвиток) суб'єктностей учасників спілкування, взаємне відкриття і перетин внутрішніх суб'єктивних просторів, символічне проникнення суб'єктів один в одного, що пов'язане з глибинними рівнями психіки [408].

Суб'єктивність у психології прийнято розглядати в контексті трансформованого сприйняття світу суб'єктом через призму суб'єктності. Під суб'єктністю ми розуміємо фізичний та інтелектуальний потенціал людини до діяльності, а під суб'єктивністю його практичну реалізацію.

Інтерсуб'єктна взаємодія і взаємини (ставлення) найбільш ґрунтовно розглянуті в парадигмах: інтеракційного (М. Вебер, Дж. Мід та ін.) [302]; персонологічного (В. Петровський) [379]; особистісно-діяльнісного

(Л. Велитченко та ін.) [68]; діяльнісно-смислового (О. Асмолов, Б. Братусь, Б. Зейгарник, В. Петровський, Є. Субботський, А. Хараш, Л. Цветкова та ін.) [21]; системного (М. Каган, Б. Ломов, І. Сушков та ін.) [176, 259, 511] та різних модифікаціях суб'єктного (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, О. Волкова, А. Журавльов, С. Рубінштейн, В. Татенко та ін.) [6, 84, 142, 425, 516] підходів.

Американський психолог представник інтеракціонізму Дж. Мід постулює джерело інтерсуб'єктної взаємодії у співпраці. Суть цієї співпраці полягає в уявному перевтіленні однієї людини в іншу, завдяки якій стає можливим пояснення для себе смислу поведінки *Іншого* та його можливих реакцій. На думку науковця, прийняття ролі *Іншого* – це не механічне перенесення «мого власного Я» на *Іншого*, а по-суті це з'ясування наших із ним позицій [302].

Таким чином, інтерсуб'єктна взаємодія передбачає визнання за іншим суб'єктом прав та можливостей, якими володієш сам. На нашу думку, визнання цінностей *Іншого* можливе завдяки реалізації функції усвідомлення (децентрації).

Солідаризуючись із В. Куніциною, Н. Казариновою, В. Погольшею у визначенні інтерсуб'єктної взаємодії хочемо відзначити, що зазначене поняття вказує, по-перше, на дії, які вчиняють індивіди у комунікативному стосунку, а по-друге, на те, як суб'єкти співвідносять свої цілі та організовують їх втілення, яким чином досягається взаємність між учасниками спілкування. Взаємодія постає як процес, який поєднує партнерів у діадну спільність. Основними механізмами, що забезпечують становлення простору інтерсуб'єктивності у взаємодії виступають *взаєморозуміння, координація і узгодження*. Взаєморозуміння – механізм інтерсуб'єктної взаємодії, пов'язаний у першу чергу з когнітивний процесами, що забезпечує формування загального смислового поля учасників взаємодії, сприяє об'єднанню інтересів сторін, виробленню загального бачення у конкретній ситуації. Координація – механізм інтерсуб'єктної взаємодії інструментального характеру, пов'язаний із вибором засобів комунікації, які відповідають намірам та можливостям партнерів. Результатом координації є спільність у діях, узгодженість в операціях. Узгодження є механізмом, що стосується мотиваційно-

потребового складника комунікативної діяльності, який спрямований на досягнення відносної згоди в цілях, смислах, намірах партнерів зі спілкування [233].

На необхідності розрізнення понять «взаємини» (ставлення) і «установка» (настанова) у своїх дослідженнях наполягають В. Куніцина, Н. Казаринова, В. Погольша та І. Сушков [233, 511], зазначаючи що ставлення є родовим поняттям, більш узагальненим, що включає в себе численні видові категорії, серед яких важливе місце належить установці як певній формі вибіркового ставлення за участі якої організується селекція, відбір, сприймання та інтерпретація інформації.

Отже, установки і ставлення є близькими категоріями, але в певних аспектах розрізняються. Установки формуються на основі особистого досвіду суб'єкта, процеси мотивації відіграють незначну роль у їх виникненні, на відміну від ставлення. Важливо, що у соціально-психологічних розвідках установка (настанова) використовується для вивчення ставлень особистості як члена групи до тих чи інших соціальних об'єктів, механізмів регуляції його соціальної активності, прогнозування його поведінки в соціально-комунікативних ситуаціях.

Доцільність розгляду інтерсуб'єктної взаємодії через категорію «ставлення» обстоює у своєму дослідженні О. Волкова. На цій підставі науковець визначає суб'єктність через ставлення людини до себе як діяча. Суб'єктність як ставлення передбачає характер емоційного відгуку на себе та на іншу людину в комунікативному стосунку з нею [84].

Фундаментальність взаємозв'язку інтерсуб'єктної і інтрасуб'єктної взаємодії, роль суб'єктності та суб'єктивності у її ґенезі окреслена О. Зубовою. Дослідниця відзначає, що суб'єктність спрямована на утримання меж взаємодії особистісного і неособистісного, олюдненого і неолюдненого, виконуючи функцію рефлексійного агента соціальних трансформацій в образі діяча який долає протиріччя і забезпечує вибір у смисловому просторі. Суб'єктивність навпаки, відображає неповторність та унікальність внутрішнього світу особистості, регулюючи взаємозв'язок усвідомленого і неусвідомленого,

самозбереження культурозумовленого початку в людині у процесі комунікативного стосунку з *Іншим.* Суб'єктність із необхідністю включає в себе ціннісний вимір, що дозволяє бачити в цінностях та смислах у протилежно спрямованих процесах «осмислення значень» та «означення смислів» процеси трансформації інтерсуб'єктного в інтрасуб'єктне, а почасти й парасоціального спілкування, завдяки механізмам менталізації, символізації та децентрації [164].

О. Смирнова окреслює феноменологію інтерсуб'єктного типу взаємодії висловлюючи міркування, що інтерпсихічна форма – це свій-чужий голос (за М. Бахтіним), який потім стає своїм. Однак, для того, щоб чуже слово увійшло в знання як «своє», необхідно, щоб у цьому знанні було «місце» для *Іншого,* відкритість йому, готовність зустрітися з іншим голосом та почути його. Це можливо тільки, якщо *Інший* вже живе в свідомості, якщо він є не зовнішнім більш прийнятним об'єктом, а внутрішнім змістом свідомості. Можна вважати, що відносини «Я-Ти» є необхідною передумовою розвитку індивідуальної свідомості [484, с. 11].

Суб'єкт-суб'єктний стосунок комунікативної діяльності передбачає існування *Іншого* (партнера). Центральними партнерами інтерсуб'єктної взаємодії з *Іншим у соціумі,* тобто в соціальному просторі на етапі дошкільного дитинства постають дорослі та однолітки. Спільнота дорослих презентована членами родини та значущим *Іншим* (вихователем чи іншими особами) (В. Абраменкова, О. Байєр, О. Мороз, А. Рузська, О. Смирнова, І. Хохлачова та ін.), які важливі для дитини в аспекті її соціалізації та розгортанні зовнішньої комунікативної діяльності. Крім цього, найнеобхіднішою спільнотою в якій дитина набуває досвіду індивідуалізації та здатності до внутрішньої комунікативної діяльності постають – однолітки (В. Абраменкова, О. Байєр, О. Калягіна, О. Кабачек, К. Карасьова, І. Лапченко, О. Мороз, А. Пасічніченко, Ю. Приходько, А. Рузська, Т. Рєпіна, О. Смирнова та В. Холмогорова, В. Утробіна та ін.).

Таким чином, інтерсуб'єктна взаємодія з *Іншим у соціумі* в контексті комунікативного стосунку з дорослими покликана сприяти трансляції провідної стратегії спілкування і морально-етичних орієнтирів співбуття «тут і тепер», а

стосунок із однолітками навпаки активізує здатність до пізнання різноманіття *Іншого* та його ціннісно-смислових орієнтирів у хронотопічному вимірі минулого теперішнього та прийдешнього.

2.1.3. Смисловий компонент комунікативної діяльності

Привнесення в комунікативну дію емоційного ставлення до співрозмовника, в сукупності з розумінням смислу створених повідомлень, переводить її на рівень смислового спілкування. Смисловий рівень комунікативної діяльності передбачає здатність суб'єкта до виявів емоційного ставлення щодо партнера в сукупності з інтерпретацією і розумінням його ментальних станів, а відтак, він сприяє «осмисленню» значення будь-якої події чи соціально-комунікативної ситуації. На сьогоднішній день загальновідомо, що ефективна комунікативна діяльність неможлива без адекватної оцінки тих почуттів, які відчуває співрозмовник. Подібна оцінка є необхідним зворотним зв'язком, що регулює процес спілкування. Більшість конфліктів виникають лише з причини нерозуміння емоційного стану партнера, чи через невміння зрозуміти, а головним чином «відчути» наміри, бажання оточуючих людей. Важливо відзначити, що сприймання партнера неможливе без урахування усіх невербальних виявів його поведінки.

Вивченню особливостей сприймання й розуміння інших людей і диференціації їх виразів обличчя присвячено низку досліджень у нашій країні, і закордоном (О. Бодальов, В. Панфьоров, В. Лабунська, І. Логвінова, С. Кахіані, К. Ізард, П. Екман, У. Фрізен та ін.).

Розуміння взаємозв'язку емоцій і смислу є різним, і саме тому залишається дискусійним питанням психологічної науки. Конститутивною основою визначення взаємозв'язку емоційних процесів зі смисловими для нас виступили розвідки дослідників (В. Вілюнас, М. Зоткін, О. Нікольська) [75, 163, 331].

У дослідженні М. Зоткіна чітко обґрунтовано, що становлення смислу як психічного явища здійснюється на трьох етапах. На першому етапі ґенези смислу фіксуються окремі елементи ситуації і їх значення. На другому етапі відбувається

виявлення співвідношення елементів ситуації і встановлення найбільш ймовірних, логічно несуперечливих взаємозв'язків між ними; таким чином, з'являється можливість контролю над ситуацією і прогноз її розвитку. На третьому етапі суб'єкт виявляє своє ставлення до композиції елементів, виходячи зі своїх потреб [163].

Отже, можна припустити, що перший і другий етапи співвідносяться із операцією «осмислення значення», а третій – більшою мірою з «означенням смислу». На нашу думку, перший і другий етапи відповідають смисловому рівню комунікативної діяльності, а третій – відповідно рефлексійному рівню спілкування.

Психологиня О. Нікольська, обґрунтовуючи емоційно-смисловий підхід для корекції розвитку дітей із аутизмом зауважує, що афективна сфера може розглядатися як система смислів, що спрямовують розвиток. Термін «смисловий» підкреслює, що основне завдання полягає у накопичені та осмисленні індивідуального афективного досвіду дитини, такого, який зможе стати опорою для розвитку активних і диференційованих інтерсуб'єктних взаємин із оточенням. Вислів «емоційний» у назві підходу, передбачає що основним засобом допомоги дитині постає спільне проживання та емоційне осмислення того, що відбувається для вибудовування системи інтер- та інтраспілкування [331].

Суголосне до наших поглядів бачення щодо ролі співвідношення смислу та емоції, проведене у дослідженнях В. Вілюнаса. На думку науковця, обидві системи термінології – емоційна і смислова – описують у психології одні й ті ж явища, і тому значною мірою взаємозамінювані [75, с. 66]. Відмінності між ними за В. Вілюнасом, полягають у меншій узагальненості та більшій описовості поняття «емоція». Стверджуючи, що між смисловими й емоційними явищами не може бути простежено чіткої межі, позаяк емоційно-комунікативний стосунок складає основу смислових утворень [75, с. 199].

Дослідження того, як людина пізнає себе та інших, як накопичуються знання про психічні феномени, і як представлені ці знання в ментальному плані – одне з найбільш актуальних завдань для сучасної психології. Ментальні уявлення

про емоції займають у цих дослідженнях важливе місце. Основним у цій проблематиці є не емоції самі по собі, а те, «як люди говорять і думають про емоції в повсякденному житті» (B. Parkinson). Зазначена наукова тематика розглянута у різних ракурсах: визначення емоційної наповненості ментальних образів (А. Гостєв); змісту емоційних репрезентацій (B. Feldman & Th. Fossum); структури організації знань про емоції (Н. Билкіна та Д. Люсін, R. Kroskaand & L. Goldstone, T. Church et al.); розвитку цих знань у онтогенезі (О. Сергієнко); використання їх у процесі комунікативної діяльності (І. Фейгенберг і О. Асмолов, В. Лабунська); представленості емоцій на різних рівнях свідомості (Л. Дорфман). Незважаючи на різноаспектність проведених досліджень, залишається багато відкритих питань із вивчення ментальних репрезентацій емоцій.

Менталізація є важливим соціо-когнітивним механізмом комунікативної діяльності. Менталізація, або рефлексійне функціонування (reflective functioning) – це здатність створювати репрезентації як власного психічного стану (емоцій, думок, намірів, бажань), так і стану інших людей, а також розуміти їх природу і вплив на поведінку. Виділяють два види менталізації – імпліцитну (емоційний аспект соціальної перцепції, або симультаний спосіб переробки соціальної інформації) та експліцитну (когнітивно-лінгвістична обробка соціальної інформації). Остання і є власне рефлексійним функціонування, а імпліцитна менталізація – це згорнутий, в значний мірі автоматизований процес, який співвідноситься з операційним компонентом соціального пізнання *Іншого* (А. Холмогорова) [554].

Американський науковець M. Tomasello (2014) дає визначення соціальним когніціям як здатності окремої істоти сприймати оточуючих людей як подібних до себе, що володіють схожою спрямованістю і ментальними станами. Зазначена здатність дозволяє суб'єкту уявити себе в «ментальному одязі» *Іншого* і, таким чином, він може вчитися не тільки в них, але й «через» них [702].

Ключовим підходом, що розвивається в зарубіжних дослідженнях у царині психології розвитку є розуміння дітьми емоцій. Названий підхід пов'язаний з поняттям «теорії психічного» («Theory of Mind») чи «теорії свідомості».

(H. Wellman & S. Gelman) [710]. Термін «теорії психічного» передбачає, що людина не тільки уявляє, як протікає її психічне життя та інших людей, але й має щось на зразок теоретичної конструкції. Така конструкція дозволяє розділяти та класифікувати різні феномени психічного і встановлювати причинно-пояснювальні схеми.

Можливість розуміти, що інші люди є носіями власних знань, переконань, намірів і емоцій, відмінних від наших, і завдяки цьому, передбачати їхню поведінку – унікальна людська здатність, що дозволяє нам адекватно взаємодіяти з *Іншим* на смисловому рівні комунікативної діяльності. Необхідною умовою для розуміння психічних станів інших людей є формування в онтогенезі «моделі психічного» (О. Прусакова) [405].

Однією із найважливіших умов становлення інтерсуб'єктного ставлення є вміння людини усвідомлювати вияви суб'єктності іншої людини (її намірів, бажань, почуттів та ін.) і вияви своєї власної, виявляючи при цьому точки їх перетину (О. Поляков) [389].

Суголосних поглядів дотримуються знані італійські науковці C. Sinigaglia & G. Rizzolatti, які нейрофізіологічним чинником розвитку комунікативної діяльності вважають дзеркальні нейрони, які є практично у всіх відділах мозку людини. Вони задіюються при передбаченні дії, розпізнанні емоцій, співпереживанні *Іншому.* Науковці схильні вважати дзеркальні нейрони субстратом функціонування мови та побудови моделей свідомості інших людей, які забезпечують комунікативну успішність особистості. Розуміння *Іншого* поряд із розумінням людиною власного *Я* як окремого від інших – неможливе без участі дзеркальних нейронів (C. Sinigaglia & G. Rizzolatti) [691].

Представниками системно-суб'єктного підходу «Theory of Mind» обґрунтована як внутрішня основа комунікативної діяльності, яка в контексті нашого дослідження безпосередньо корелює зі смисловим рівнем втілення комунікативної діяльності (Г. Віленська, Є. Лєбєдєва, О. Прусакова, О. Сєргієнко, Н. Таланова, А. Уланова та ін.) [73, 405, 512, 533].

О. Сєргієнко стверджує, що модель психічного є ментальним механізмом розуміння, у циклі її досліджень було емпірично доведено, що суб'єктність комунікативної діяльності характерна вже для дітей чотирьох років із типовим розвитком. Шестирічні діти демонструють більш високі можливості врахування своєї суб'єктності та суб'єктності реципієнта, що пов'язано з розвитком більш високого рівня розуміння психічного *Іншого*. Науковець наполягає, що когнітивною функцією суб'єктності є розуміння, що передбачає в якості комунікативної функції – континуум суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних взаємодій, а в якості регулятивної функції контроль поведінки та самодовільність (О. Сергієнко) [455].

Таким чином, модель психічного (механізм менталізації) варто розглядати як підґрунтя усвідомленої комунікативної діяльності, що втілюється в системі *Я-Інший* (*Я-Інший Я*) та сприяє процесу зародження суб'єкта в дитині (виділенню себе зі світу, розуміння фундаментальної відмінності між світом фізичним і світом соціальним, виникнення тотожності «Я-Інший», можливість навчатися не тільки на власному досвіді, а й на досвіді інших людей, використання для орієнтування в світі не тільки власних почуттів, відчуттів, емоцій, а й тих, що належать іншим людям).

2.1.4. Рефлексійний компонент комунікативної діяльності

Сутність функціонування рефлексійного компонента комунікативної діяльності.

Рефлексія і, відповідно, рефлексійність за спрямованістю буває інтрапсихічною – здатність до розуміння своєї психіки та інтерпсихічною – здатність до розуміння психіки інших людей.

Розглядаючи рефлексію як основоположний психічний механізм самоорганізації людини (А. Шаров) виходить у дослідженні методологічних основ рефлексії на категорію «межа», що розкриває свій зміст у інтенціональній активності суб'єкта і неможлива без рефлексії [574]. Реалізуючи особистісний підхід до рефлексії, яка під цим кутом зору «виступає смисловим центром

внутрішньої реальності людини і всієї її життєдіяльності в цілому» (А. Россохін), прагне підняти статус цього поняття, розглядаючи його не як функцію, а як внутрішню роботу, активний процес породження нових смислів, розвитку суб'єктності та особистості загалом. Розвиваючи традицію діалогічності, закладену М. Бахтіним, науковець А. Россохін розглядає внутрішній діалог як основний механізм рефлексії [422].

Основними типами взаємодії, у яких актуалізується механізм внутрішнього діалогу у контексті нашого дослідження, постають інтрасуб'єктна та парасоціальна. Інтрасуб'єктна взаємодія і взаємини *(Я-персоналізований Інший)* презентовані спілкуванням із улюбленою іграшкою і уявним компаньйоном. Парасоціальна взаємодія і взаємини (*Я-символічний Інший*) втілюється у комунікативному стосунку з анімаційними персонажами як моделями суб'єктів. Провідним зовнішнім фактором розвитку суб'єктності дошкільника виступає справжня діалогічна взаємодія з іншою людиною як носієм суб'єктності, оскільки вона реципрокна, однак тільки за посередництва внутрішнього (рефлексійного) діалогу стає можливим вихід за межі власної суб'єктивності у простір цінностей і смислів, які виступають джерелом повноцінного спів-буттєвого комунікативного стосунку з *Іншим*.

У зв'язку з вищезазначеним, уважаємо за доречне в межах даного підрозділу проаналізувати ноуменологію інтраспілкування (інтрасуб'єктний і парасоціальний типи взаємодії з квазіпартнерами) і психологічні механізми його втілення.

На трансформаційний потенціал комунікативної діяльності на рефлексійному рівні її втілення зауважує О. Крилов. Науковець стверджує, що конфліктність «образу-Я» долається в процесі рефлексійного діалогу, коли з'являється можливість «переоцінювати і видозмінювати власний досвід, дивлячись на себе «очима інших» [224, с. 37]. В ході такого діалогу «образ-Я» наповнюється змістом інших *Я*, які не є справжнім *Я*.

О. Устинова уважає, що рефлексійний (внутрішній) діалог здійснюється в ситуації нестійкості, невизначеності взаємин. У цій ситуації взаємини між моїм *Я*

та *Іншими* реальні та цілісні, наповнені розумінням «спів-буття». У подібному фокусі «подієвості» організуючою силою постає ціннісна категорія *Іншого*, ставлення до *Іншого* (третього), соціокультурні зразки, наявні в існуючій культурі [536].

Аналіз рефлексійного рівня комунікативної діяльності неможливий без звернення до понять «цінностей» і «смислів». Поступ у цьому напрямі ознаменований появою інтересу науковців до ціннісно-смислових детермінант спілкування, що претендують на роль центральних понять у сучасній постнекласичній психології.

Безпосередній зв'язок комунікативної діяльності з цінностями та смислами відзначається багатьма вченими (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Бєлоусова, Г. Дьяконов, В. Знаков, В. Кабрін, Л. Рюмшина, З. Рябікіна та Л. Бєлякова та ін.). Однак, ціннісно-смислова детермінація комунікативної діяльності практично не вивчена, що значно ускладнює розуміння її глибинних характеристик, які пов'язані з проблемами комунікативних дій у нестандартних комунікативних ситуаціях та з позаситуативним контекстом людського буття.

Ціннісно-смисловий підхід до аналізу феномену спілкування презентований у роботі Л. Рюмшиної . Дослідниця зауважує, що спілкування за своєю сутністю є людським буттям, і тому визначається багаторівневістю, гармонійністю, осмисленістю, цілісністю, взаємозалежністю. Осмисленість виступає субстанціональною ознакою спілкування, і саме вона розглядається як цілісне, гармонійне, ціннісно-смислове утворення, що залежить від ціннісно-смислових взаємин партнерів, але до них не зводиться. Загальнолюдські цінності втілюючись у соціокультурних цінностях, що пов'язані з суспільними цінностями, створюють особливий ціннісно-смисловий фон, з якого особистість творить свій індивідуальний внутрішній світ. Однак, чим ближчою є особистість до загальнолюдських цінностей, тим більше вона наближена до людської сутності, а відтак, у неї виразніше відбувається усвідомлення власної цінності, цінності *Іншого* та спілкування загалом [430].

У руслі екзистенціально-онтологічного наукового дискурсу низкою науковців: В. Знаковим, І. Івановою, Т. Марцинківською, постулюється важлива роль у трансформації ціннісно-смислової позиції суб'єкта категорії «переживання». Відтак, дослідники одностайні в думці, що переживання є неодмінною складовою утворення особистісних смислів у процесі розгортання соціально-комунікативних ситуацій: «переживання як одиниця соціальних ситуацій допомагає свідомості суб'єкта віднайти смисл ситуації» (Т. Марцинківська) [281].

Принагідно відзначимо, що до класу ситуацій у яких чітко запускаються у дію процеси смислоутворення, належить – стрес, фрустрація, конфлікт, криза («ексвізитні ситуації» за Ф. Бассіним) [30], по-суті це ситуації контакту та взаємодії з іншим смисловим світом – з іншою особистістю, з іншою смисловою перспективою світобачення, зіткнення з художньо відображеною реальністю в мистецтві.

Базовими щодо ролі переживання в структурі рефлексійного компонента комунікативної діяльності є праці вчених В. Зінченка, Г. Шпета. Зокрема В. Зінченко наполягає, що в просторі рефлексійного рівня свідомості відбуваються акти «означення смислів» та «осмислення значень», що представляють собою роботу спрямовану на розуміння *Іншого*. Науковець наполягає, що ці акти є несиметричними адже завжди є проміжки нерозуміння. Окрім вказаного рефлексійного компонента до структури свідомості В. Зінченко вводить ціннісний складник, у якому, на його думку, реалізується спів-значення (значення, що переживається) та відпрацьовується об'єктивний смисл культурного явища. Відтак, спів-значення – це опосередковане переживанням утворення, що є похідним від взаємодії об'єктивних смислів культурних явищ («культурних благ»). Спів-значення характеризує особисте розуміння суб'єктом того, що він повідомляє та його власне ставлення до предмета комунікативної діяльності, у ході якої він мислить, називає, виражає експресію при висловленні своєї думки [156].

Таким чином, спів-значення через реакцію переживання реалізує співвіднесення змісту суб'єкта та його соціокультурної ідентичності, об'єднуючи їх у загальне уявлення про себе і своє місце в світі. Спів-значення можна розглядати як певну передумову спів-буттєвих взаємин і як джерело породження особистого смислу, який, безсумнівно, має ціннісний вимір.

Важлива роль у породженні цінностей і смислів у структурі рефлексійного компонента комунікативної діяльності належить психологічному механізму символізації (А. Афанасьєва, Н. Веракса та О. Дьяченко, О. Веракса, О. Воробйова, В. Знаков, О. Кармадонов, Н. Кулагіна, І. Куликівська, М. Мамардашвілі, О. Поляков, Ю. Романов, О. Сергієнко, Н. Салміна, О. Сапогова, О. Сергієнко, І. Сушков, В. Татенко, А. Цвєтков, G. De Wit та ін.).

У науково-психологічних дослідженнях представників культурно-історичної психології існує традиція вивчення механізму символізації як способу орієнтування в ситуації невизначеності, що виникає в пізнавальних і комунікативних ситуаціях суб'єкта (Л. Венгер, Н. Веракса, О. Веракса, О. Воробйова, О. Дьяченко, Н. Салміна, О. Сапогова та ін.).

Трансформацію цінності через переживання символу, що втілюється в інтерсуб'єктній та інтрасуб'єктній взаємодії засобами зовнішнього й внутрішнього діалогу презентує у своїх розвідках Н. Сулейманова. Дослідниця зауважує, що в момент пред'явлення цінності наша психіка переживає зміст зашифрованого в ній символу. З цього моменту розпочинається внутрішній діалог з «автором» цінності, смислова структура оцінюється з позиції раніше зробленого свідомістю вибору та створюється смисл як факт свідомості. Відтак, запускається розуміння коли мислення виділяє значення, з'єднує або протиставляє знайдене, якщо раціональна та емоційна складова знаходяться в гармонії, мислення зупиняється, смислова структура і її вияви в поведінці збігаються. Якщо ні, особистість переживає тягар вибору, і виникає нова смислова структура, що закріплюється в пам'яті у вигляді смислових слідів: «не відчуття, не образи, не думки, не емоції, не дії зберігаються в пам'яті, а тільки смисли, породжені в той чи інший момент часу в свідомості, а не самі продукти психічної активності,

оскільки останні виявляються і живуть тільки в той момент, коли переживаються в свідомості [506].

Отже, психологічний механізм символізації розвиває здатність відчувати присутність *Іншого* в соціумі, культурі та інтерперсональному просторі, що дозволяє зростаючій особистості подолати власну екзистенціальну занедбаність у цьому світі. Саме тому, символ постає механізмом осмислення «розділеної» суб'єктності, що втілюється у різноспрямованих типах взаємодії, сприяє співпраці та формуванню спів-буттєвих взаємин дитини з дорослими та однолітками.

Зазначене ціннісно-смислове підґрунтя виступає основою розуміння *Іншого*, що втілюється в парасоціальному та інтрасуб'єктному типах взаємодії. Парасоціальна взаємодія з *Іншим* у культурі допомагає запустити функцію й одночасно механізм усвідомлення – рефлексійну децентрацію (здатність «бути собою та Іншим»), а інтрасуб'єктна окрім цієї ж функції завдяки, цінностям і механізму символізації запускає внутрішній діалог у якому суб'єкт стає здатним до децентрації власної суб'єктності й через переживання трансформує власний досвід адже починає «дивитися на себе очима Інших», а відтак наближається до узгодження особистісного та соціального смислу комунікативної дії в ситуації невизначеності.

Інтрасуб'єктна взаємодія (Я-персоналізований Інший).

У роботах зарубіжних і українських дослідників не представлене усталене поняття для визначення інтрасуб'єктного типу взаємодії у структурі комунікативної діяльності. При визначенні цього поняття науковці оперують наступними термінами: «аутокомунікація» (Ю. Лотман), «внутрішньособистісна («інтраперсональна») комунікація» (C. Roberts, О. Пивоваров), «внутрішній діалог» (М. Бахтін, Г. Кучинський, А. Россохін), «інтрасуб'єктна комунікація» (В. Петровський, В. Петренко), «інтрапсихічна комунікація» (З. Фрейд, Ф. Перлз).

Вичерпне визначення зазначеного поняття у формулюванні «самоспілкування» знаходимо в енциклопедичному виданні за редакцією О. Бодальова. Самоспілкування людини в формі розмови (діалогу, роздумів) із самим собою задовольняє її базову потребу в саморозумінні й самооцінці,

саморефлексії та самосвідомості, самопізнанні й самовизначенні, самообгрунтуванні та самоствердженні свого *Я*, що розкривається в станах (бажаннях і почуттях, настроях і переживаннях) і вчинках (думках і намірах, цілях і діях, діяльностях і діяннях) [408].

Дослідниця В. Мацута зауважує, що широке поле зазначеного поняття має інтегрувати узагальнюючий термін «аутокомунікація», що включає у власному змісті внутрішньособистісну, інтрасуб'єктну, інтрапсихічну і внутрішню комунікацію [289].

Ми солідарні з думкою В. Мацути, що зазначені види комунікації розрізняються лише визначенням простору, в якому вона реалізується (це може бути простір особистості, простір суб'єкта, простір психіки та ін.). У контексті нашого дослідження уважаємо за доречне використовувати поняття інтрасуб'єктної взаємодії. Поняття «інтрасуб'єктної взаємодії» сформувалось у межах некласичної наукової раціональності, функція якої пов'язувалась із можливостями пізнання і самопізнання, а в сучасній постнекласичній психології акцент змістився на осмисленість свідомості і здатність дитини розуміти смисл і цінність власних дій (В. Кабрін, В. Клочко) [174, `199]. Категорія «комунікативна діяльність» як «рід» співвідноситься нами, зокрема, з категоріями ієрархічно більш високого рівня, тобто з категорією «тип комунікації і взаємодії предметів і явищ навколишнього світу» і, відповідно, з категорією «тип активності».

Партнером в інтрасуб'єктній і парасоціальній взаємодії є сама людина – це образ реального *Іншого*, а в окремих випадках – образ уявного *Іншого* («віртуальний квазісуб'єкт» чи «партнер», «уявний співрозмовник»). Можна стверджувати, що в інтрасуб'єктній комунікативній діяльності людина спілкується з собою як із *Іншим*.

Партнерами можуть бути образи інших людей (уявних або реальних, але завжди значущих та референтних для особистості). У цьому зв'язку, М. Каган виокремлює у своїй структурі спілкування в якості окремих видів – спілкування з ілюзорним партнером (суб'єктивованим об'єктом), спілкування з уявним партнером (квазісуб'єктом) та спілкування художніх персонажів (квазісуб'єктів).

Відповідно до спілкування із суб'єктивованим об'єктом він відносить спілкування з твариною і річчю, а до спілкування з квазісуб'єктом – самоспілкування, спілкування з художнім образом, спілкування з образом відсутньої реальної людини [176].

Інтрасуб'єктна комунікативна діяльність заснована на здатності людини уявляти партнера та «спілкуватися» з ним в умовах його реальної відсутності. При цьому представленість однієї людини в свідомості іншої, яка також наділена свідомістю, є необхідною умовою, що дозволяє розглядати її в якості рівня розвитку соціальної комунікації. Уявні співрозмовники володіють соціально-психологічними характеристиками (статусом, роллю) і висловлюють різні смисли. Варто зазначити, що характеристики партнерів приписуються їм людиною («носієм» аутоспілкування). Різні смисли, що висловлюються партнерами, належать одній людині – носію інтрасуб'єктного спілкування. Тому схарактеризований тип взаємодії не можна зводити тільки до рефлексії.

В операціоналізованому теоретико-емпіричному концепті дослідження інтрасуб'єктної комунікативної діяльності у дошкільників із типовим і затриманим розвитком у якості партнерів взаємодії нами обрані – улюблена іграшка та уявний компаньйон, які співвідносяться із соціально-психологічним типом *Іншого*: «Я – Інший як частина Я (персоналізований Інший)» (О. Рягузова) [433].

Таким чином, звернемося до витоків та структури становлення інтрасуб'єктної комунікативної діяльності у взаємодії з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном.

Улюблена іграшка як партнер взаємодії в інтрасуб'єктній комунікативній діяльності.

Максимальне розширення простору спілкування дитини сприяє «олюдненню» всього навколишнього рукотворного (предметного) та природного середовищ. Це «олюднення» є основою наділення предметного та природного середовищ ціннісними значеннями. Речі, предмети включаються в простір спілкування, але при цьому вони виступають не у власне матеріальному

об'єктивному бутті, а як суб'єктивовані, що стали носіями цінностей, і саме цим підтвердили власне право бути включеними в систему людського спілкування. Простір інтрасуб'єктного спілкування з улюбленою іграшкою є майже не розкритим у психолого-педагогічних наукових розвідках. Варто констатувати, що лише окремі аспекти цієї проблеми висвітлені у дослідженнях: відображеного *Я* у структурі самосвідомості (О. Васіна) [62, 63]; психологічних особливостей наочної форми самосвідомості в дитячому віці (С. Мінюрова) [295]; ролі іграшки в психічному розвитку дитини (В. Абраменкова, М. Каган, В. Мухіна, О. Смирнова та І. Філіпова та ін.) [2, 176, 313, 481]; ідеології антропоморфізму на моделі ляльки (І. Морозов) [306]; ставлення родини до феномена улюбленої іграшки у дошкільників із затримкою психічного розвитку (І. Омельченко) [360].

В процесі розвитку образу *Я* у дитини відбувається «олюднення» предметів зовнішнього середовища. Крім того, в процесі комунікативної діяльності дитини з об'єктами зовнішнього середовища за типом їх «олюднення» відбувається «винос» дитиною на дані об'єкти власної душі, переживань, внутрішнього світу. Фактично, в уявленні дитини про внутрішній світ улюбленої іграшки ми бачимо картину її власного життя, досвіду. В даному випадку ми маємо справу з екстеріоризаційною ідентифікацією (В. Мухіна) [313], при якій власні почуття, мотиви переносяться на *Іншого*. Дитина не просто вірить у те, що улюблена іграшка має певні риси й переживає певні почуття, але вона впевнена в тому, що сама конструює образ партнера зі спілкування, проектуючи власні думки та почуття, бажання на «модель» (О. Васіна) [62, 63].

Дошкільник легко ідентифікується із лялькою або іншою улюбленою іграшкою (плюшевим ведмедиком, машинкою, роботом): іграшці він приписує той чи інший стан, який відомий самій дитині (екстеріоризаційна ідентифікація), потім дитина ідентифікується з цим станом іграшки й діє в грі від її та від свого імені. Не тільки сюжет, а й переживання ідентифікаційних станів захоплюють дитину і надають грі особливої значущості.

Дослідження психологічного змісту феномену улюбленої іграшки О. Васіною дозволили розробити визначення улюбленої іграшки – це

індивідуально-значущий об’єкт гармонійного контакту дитини, який виступає для неї «суб’єктом», ідеальним партнером зі спілкування в особливого роду взаєминах і одночасно є засобом психічного розвитку дитини, зокрема, розвитку її самоусвідомлення та усвідомлення *Іншого* [62, 63].

Уявний компаньйон як партнер взаємодії в інтрасуб’єктній комунікативній діяльності.

Науковець M. Svendsen визначив уявних компаньйонів як невидимих персонажів, що існують без об’єктивної основи, з якими діти грають упродовж значного періоду часу, принаймні кілька місяців. Визначення M. Svendsen заперечує віднесення до цього феномену персоніфікованих об’єктів або випадків, коли дитина бере на себе роль (M. Taylor, A. Shawber & A. Mannering) [701]. Проте у більш сучасних розвідках стверджується, що уявні компаньйони включають як невидимих друзів, так і персоніфіковані об’єкти, оскільки часто вони не розділені. Дослідник із опорою на наукові висновки T. Gleason, A. Sebanc & W. Hartup [645] спонукає до поділу цих явищ у майбутніх дослідженнях, стверджуючи що діти формують рівноправні стосунки з невидимими друзями, тоді як стосунки з персоніфікованими об’єктами нагадують взаємини між батьками та дітьми, але в більш сучасному дослідженні (T. Gleason) [647] висловлюється припущення, що обидва феномени можуть виконувати різні функції.

У дитячому віці у більшості випадків уявний партнер з’являється у вербальних і невербальних виявах дітей коли у їхній діяльності спостерігаються особливі ознаки психічної активності, що передбачають наявність «уявного об’єкта», з яким дитина маніпулює, розмовляє і приписує йому особливості реально існуючої особистості.

Проблема уявного компаньйона більше століття осмислюється в дитячій літературі (Дж. Баррі, С. Лагерлеф, А. Ліндгрен, А. Мілн та ін.), проте цей феномен залишається нез’ясованим через надзвичайну функціональну мобільність. Сучасна психологія наголошує на декількох *функціях* уявного компаньйона: співбесідник, помічник, захисник та співучасник гри (А. Бегоян,

О. Ілларіонова, М. Каган, І. Омельченко, О. Чеснокова та М. Яремчук) [35, 167, 176, 352, 567]. Окремі дослідники (M. Taylor, B. Cartwright, S. Carlson) [700] схильні вважати цей феномен виявом патологічного психічного розвитку, так зокрема досліджено зв'язок між дисоціацією і рольовою грою у дітей неклінічної групи дошкільного віку (S. Carlson & T. Dahiroglu, M. Taylor) [611]. На думку інших (J. Piaget & B. Inhelder, M. Manosevitz & N. Prentice, F. Wilson, T. Gleason & A. Sebanc, W. Hartup, О. Д'яченко, Р. Грановська, І. Нікольська та ін.) [679, 669, 641, 133, 330], це екзотична форма існування вікових нормативних утворень.

На сьогодні досліджено особливості рівня тривожності, страхів і темпераменту дітей із уявним компаньйоном (P. Bouldin & C. Pratt) [606]; специфіку вербальних здібностей дітей із уявним партнером (P. Bouldin & E. Bavin, C. Pratt) [607]; особливості стилю фантазії дітей із уявним другом (P. Bouldin) [605]; відмінності самоспілкування у дітей відповідного віку від дітей зі статусом уявного компаньйона з дитинства (T. Brinthaupt & C. Dove) [608]; роль уявних друзів у формуванні індивідуальних відмінностей мовлення (P. Davis, E. Meins & C. Fernyhough) [621]; розвиток свідомості та самосвідомості дітей в контексті стосунків із уявними друзями (P. Davis & E. Meins, C. Fernyhough) [620]; соціальне положення реальних та уявних стосунків у ранньому дитинстві (T. Gleason) [640]; соціальний статус, психологічні особливості реальної та уявної дружби в ранньому дитинстві (T. Gleason & L. Hohmann) [644]; становлення феномена уявних друзів у дітей дошкільного віку (T. Gleason, A. Sebanc & W. Hartup) [645]; роль існування феномена уявних друзів у розвитку уяви та особистості дітей (T. Gleason, R. Jarudi & J. Cheek) [646]; розвиток творчої компетенції дітей із уявними друзями (S. Harter & C. Chao) [652]; уявні друзі, креативність та формування *Я*-образу (E. Hoff) [657]; індивідуальні та сімейні кореляти існування уявних друзів у дітей дошкільного віку (M. Manosevitz & N. Prentice, F. Wilson) [669]. Більш детально ґенезу та специфіку даного феномену в умовах типового та атипового розвитку ми розглянемо в наступному підрозділі.

Проаналізувавши розвідки А. Бегояна, О. Чеснокової та М. Яремчук можемо визначити узагальнені функції уявного компаньйона (далі УК) в дошкільному віці.

Орієнтувальну, дитина програє різні варіанти значущих для себе ситуацій, переживаючи пов'язані з ними емоції і об'єктивуючи власні переживання, за рахунок чого орієнтується в проблемній ситуації і програє способи її зміни у внутрішньому плані.

Оцінну, дитина випробовує різні стилі поведінки, спочатку приписуючи їх мотиви УК, потім оцінює реакції і оцінки оточуючих, після чого вирішує, чи прийнятний такий стиль поведінки.

Компенсаторно-емоційно-замісну. Наявність УК може передбачати моделювання позитивних ситуацій спілкування у випадку реальних проблемних чи збіднених соціальних контактів. При цьому, дитина не абстрагується від реальної взаємодії, а, навпаки, об'єктивує і оформлює свою потребу в спілкуванні й розвиває свою ігрову та соціальну компетентність.

Компенсаторно-комунікативну за її допомогою дитина реалізує недостатню потребу в спілкуванні.

Компенсаторно-поведінково-рольову виявляється в реалізації дитиною своїх потреб у вияві певних видів активності, що забороняються (наприклад, пити каву «як дорослі»). В основному, це ті форми поведінки, що повторюють рольові моделі дорослих (забороняти щось «як дорослі» або вкладати спати).

Захисну, яка має місце у випадку коли актуалізується взаємодія з уявним компаньйоном, що має захисне значення щоб сприяти стабілізації самоставлення дитини. Стабілізація самооцінки дитини у випадку тривалих психотравмуючих ситуацій, які викликають загрозу образу *Я*; знижує негативні емоційні переживання й рівень фрустрації. В основі якої знаходиться механізм захисту – заміщення, «прояв інстинктивного імпульсу переадресовується від більш загрозливого об'єкта або особи до менш загрозливого» [35, 567].

О. Чеснокова та М. Яремчук вивели критерії відмінності функціонування УК в умовах психопатологічного та нормативного розвитку: 1) адекватність

розрізнення дитиною реального та уявного світу; 2) вплив взаємодії дитини з УК на реальні контакти з іншими людьми; 3) вікові рамки існування; 4) тривалість існування УК; 5) значення УК для дитини [567].

Узагальнивши всі перераховані види функцій, можна зробити висновок, що наявність УК виконує три основні функції: компенсаторну, орієнтації та психологічного захисту.

Відтак, огляд зарубіжних наукових розвідок в аспекті вивчення феномена уявного компаньйона засвідчив, що названий дослідницький концепт розглядають через призму функціонування складових інтрасуб'єктної комунікативної діяльності: самоспілкування, розвиток свідомості та самосвідомості у дітей із типовим та атиповим розвитком.

Парасоціальна взаємодія (Я-Інший у культурі).

Сучасний розвиток медіапростору зумовлює утворення нових типів взаємодії та співіснування в інформаційному суспільстві. Парасоціальна взаємодія і взаємини – це новий тип спілкування дітей і дорослих осіб із віртуальними медіаперсонами.

Американські дослідники D. Horton & R. Wohl визначили сутність парасоціальної взаємодії. Ключова її особливість полягає в тому, що під час перегляду в телевізорі чи комп'ютері фільмів, виникає ілюзія, ніби вони спілкуються з медіаперсонами особисто (face-to-face) [659]. Українська дослідниця в галузі медіапсихології Л. Найдьонова визначає парасоціальні взаємини як стосунки з віртуальним, штучно створеним персонажем, своєрідним симулякром (моделлю без первинного аналога) через засоби масової комунікації [318].

Механізм подібної ілюзії обумовлений тим, що виникає ефект особистісного спілкування з глядачем, коли медіаперсонажі граючи свою роль чи представляючи себе використовують у своїй грі режим прямого звертання, тобто звертаються безпосередньо до кожного із присутніх. Емоційний зміст медіа повідомлень, трансльований з екрану, викликає різні почуття до медіагероя, а відтак запускається процес залучення вигаданої особистості до повсякденного життя, коли дитина чи доросла людина виходячи з висловлювань

інтеріоризованого героя будує власні судження, оцінює різні варіанти та приймає конкретні рішення.

В Україні системні дослідження парасоціальної взаємодії і впливу медіаресурсів на становлення зростаючої особистості проведені низкою науковців (О. Вознесенська, Л. Найдьонова, Г. Мироненко, Ю. Чаплінська та ін.)

Дослідницею О. Вознесенською виявлений механізм підміни реального міжособистісного спілкування дитини парасоціальними взаєминами, для яких характерний розрив емоційності й участі в події, який характеризується тим, що в життєвому світі дитини починає переважати тенденція просторового руйнування єдності хронотопу «тут і тепер»: переживаючи емоції слідом за екранною реальністю, залучаючись до неї без реальної участі, вибудовуючи взаємини з медіаперсонажами «там» у віртуальному світі, дитина інтенсивно живе «не тут». Таким чином, навколишній простір віртуалізується, адже на нього починає переноситися легкість життя «не тут», яка не вимагає особистої участі, дій, докладання зусиль опиратися реальності, відповідальності за її впорядкування і необхідності власних внесків у неї [81].

Отже, простий перегляд анімаційної продукції може зумовлювати виникнення парасоціальних стосунків із медіаперсонажем і сприяти формуванню зміщень у хронотопі комунікативної діяльності з реальними дорослими та однолітками за принципом «не тут».

Відтак, на часі розроблення технології взаємодії із анімаційним персонажем, яка б передбачала особисту участь дошкільника, ініціацію комунікативних дій, докладання зусиль у процесі реального спілкування з дорослими та однолітками. Такий стан зумовлює необхідність спільної роботи фахівців, зокрема передбачає тісну взаємодію психолога, педагогічних працівників і батьків з попередження негативних наслідків впливу екранного мистецтва та обґрунтування і розроблення технології формування комунікативної діяльності з анімаційним чи мультиплікаційним персонажем.

На сьогодні перегляд анімаційних серіалів набуває всеохоплюючого характеру. Оскільки, більшість дітей дошкільного віку виявляються включеними

в перегляд одних і тих же серіалів чи мультфільмів. Персонажі та колізії сюжету стають темою для обговорення в колі родини та однолітків, сюжетом гри і засобом залучення дитини до взаємодії з *Іншим* у культурі.

Культурологічно-психологічне підґрунтя анімації та анімаційних (мультиплікаційних) серіалів та психологічні механізми взаємодії із названими персонажами побіжно розкриті у працях (Д. Абрамян, М. Каган, Л. Матвєєва та Т. Анікеєва, Ю. Мочалова, В. Семенов, Г. Єрмілова, Ю. Чаплінська та ін.).

У психології мистецтва відзначено, що будь-який художньо-творчий продукт, яким постає мультфільм чи анімаційний серіал має активну та діалогічну структуру (Д. Абрамян, М. Каган). На діалогічні властивості мистецтва вказує М. Каган, який вбачає специфіку функціонування художніх образів у тому, що глядач особливим чином залучається до діалогу з творцем образів мистецтва. Він окреслює, що особливість діалогу глядача з твором полягає в тому, що твір не передає глядачеві інформаційне повідомлення, а презентує систему образів, інтегрованих у його зміст, осягаючи які особистість подумки співвідносить їх зі своїми поглядами, інтересами, смаками, емоціями і, пропускаючи сприйнятий зміст через їх призму, видозмінює і трансформує себе. Глядачів він уважає «партнерами художника, співучасниками творчого процесу»[175].

Фундатор соціальної психології мистецтва В. Семенов розглядає будь-який вид мистецтва як безпосереднє та опосередковане спілкування, комунікацію, і відповідно інтерпретує їх як діяльність і поведінку.

Психолого-педагогічний ракурс парасоціальної взаємодії (на моделі анімаційного персонажа) розкритий у наукових студіях, присвячених проблемам гри за сюжетом мультфільму та моделюванню усвідомленого комунікативного стосунку з *Іншим* у її структурі (М. Соколової і М. Мазурової, Л. Ельконінової, М. Шакарової та ін.).

На ключовій ролі рефлексійної децентрації у процесі розігрування анімаційних серіалів наполягають у своїх дослідженнях (Л. Ельконінова, М. Шакарова). Витягнути назовні, «сприйняти» смисл дії (не володіючи природним органом його відчуття) можливо тільки в тому випадку, якщо він

об’єктивується в метафоричній або символічній формі. «Функціональним органом» моделювання комунікативного стосунку є двухтактна гра – загальний спосіб проби смислу дії, що свідчить про акт розвитку. Діти відчувають смисл дії, коли створюють в ході гри її перший такт – рольовий виклик (ситуацію, наслідком якої є дія; функція виклику – пробуджувати бажання діяти, приводити до дії), а потім розгортають відповідь на нього (другий такт) [587, 570].

Таким чином, описана структура сюжету гри є «функціональним органом» відчуття дитиною смислів людських взаємин і комунікативних дій і, як наслідок, привласнення цих смислів, що сприяють переходу інтерспілкування у інтраспілкування. По-суті, парасоціальна взаємодія з анімаційним персонажем розігруючись у іграх з дорослим та однолітками втілює синтез зовнішньоспрямованої і внутрішньоспрямованої активності, яка постає в полярності переходів меж між «своїм» та «іншим», сприяючи вирішенню не тільки рольового, а й внутрішнього конфлікту дитини.

Таким чином, повноцінне розуміння анімаційного твору та розвиток рефлексійної децентрації, яка допомагає одночасно «бути собою та Іншим» (реципієнтом і автором) стає можливою не лише в процесі сприймання, розуміння, оцінювання дитячих творів, а й через залучення до творчого досвіду, створення власних авторських творів із того чи іншого виду мистецтва.

2.2. Особливості становлення функцій комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дошкільників із типовим розвитком

Середній та старший дошкільний вік є ключовим етапом становлення комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший* (*Я-Інший Я*). У цей період онтогенезу відбувається поступовий перехід від позаситуативно-пізнавальної до позаситуативно-особистісної форм спілкування дитини з дорослими, а також від ситуативно-ділової до позаситуативно-ділової та позаситуативно-особистісної форм спілкування з однолітками. Вікові передумови розвитку комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший* (*Я-Інший Я*) суттєвим чином детерміновані соціальним простором гри. Ігри у дорослих та з дорослими формують у дитини

соціальні мотиви взаємодії (допомога *Іншому*, співчуття, співпереживання). Їх усвідомлення і орієнтація на них пов'язані з роздумами дитини про себе у її взаємозв'язку з *Іншим*, сприйманням самого себе у відповідності з образом іншої людини і подальшою оцінкою і самооцінкою. Комунікативна дія в середньому та старшому дошкільному віці корелює з суб'єктивністю, яка пов'язана з реалізацією практичних взаємин однієї людини з іншою, світом, суспільством, з власним *Я*, оволодінням і свідомою регуляцією цих взаємин. Середні дошкільники можуть самостійно давати оцінки іншим дітям і дорослим, а старші дошкільнята не тільки усвідомлюють, а й керуються в своїй поведінці засвоєними раніше правилами міжособистісної взаємодії і взаємин, дають їм загальну оцінку.

Таким чином, дошкільник входить в індивідуальний світ дорослого або однолітка та соціальний світ у цілому. У цьому зв'язку, спробуємо схарактеризувати ґенезу компонентів комунікативної діяльності: мотиваційного, інтерсуб'єктного, смислового та рефлексійного.

Розвиток мотиваційного та інтерсуб'єктного компонентів комунікативної діяльності в середньому та старшому дошкільному віці. Ґенеза контакту та психологічних меж у дошкільному віці відбувається через розвиток визначальної рефлексії, що виступає як спосіб оволодіння *не-Я*, тобто усвідомленням того, чого дитина не вміє, не знає, не бажає. Саме в символічній грі дитина вперше по-справжньому вчиться своєму *Я*, знімає межу між *Я* і «не-*Я»,* перетворює останнє в знайоме, знане, очевидне. У символічній грі, в оволодінні своїм *не-Я* ця межа зникає; крім цього, всі попередні визначення *не-Я* починають зміщуватися до складу цілісного *Я*. Змістом цієї рефлексії є «Я знаю, і я знаю, що я знаю (або не знаю) це». Вона сприяє формуванню в грі за правилами як зовнішніх, так і внутрішніх психологічних меж як основи контакту. Інтерсуб'єктні психологічні межі визначають прийнятий культурою порядок дій дитини відповідно до ролі, а інтрасуб'єктні – здатність дитини виконувати певну поведінку у відповідності з цією роллю (В. Слободчиков, Г. Цукерман) [472]. На переконання дослідниці Н. Дорофеєвої, визначальна рефлексія дозволяє суб'єкту

усвідомлювати *Іншого* та реалізувати акт його розуміння, розкриття сутності» [123, с. 38].

Представниця суб'єктно-буттєвого підходу О Сіліна (2016) з'ясувала, що в середньому дошкільному віці з'являється «відчуття меж Я» на неусвідомленому рівні, психологічні межі починають функціонувати як психологічне утворення, що забезпечує комфорт і безпеку особистості дитини, а в старшому дошкільному віці завдяки функції усвідомлення (децентрації) дитина починає визнавати факт існування меж *Я* у інших людей, а відтак її психологічні межі наповнюються соціальним змістом та слугують меті комунікативної діяльності [464, 465].

У бодинамічному та тілесно-орієнтованому підході на основі даних про психомоторний розвиток визначено стадії розвитку психологічних меж на етапі дошкільного дитинства. Першими з'являються фізичні межі, коли ембріон починає торкатися стінок матки матері, і продовжують розвиватися впродовж перших років життя дитини при дотикові до неї. Це базовий вид психологічних меж, які пов'язані з відчуттям того, де закінчується моє тіло і починається навколишній світ. Друга стадія – розвиток енергетичної межі, створення особистого простору. По-суті «це повітряний простір навколо мене, який належить мені і який я маю право контролювати», що розвивається в перші роки життя під час сепарації дитини від мами та інших близьких дорослих. Третя стадія – розвиток територіальних меж, що починається приблизно з трьох років, коли дитина вчиться позначати і відстоювати своє місце, свою територію. Четверта стадія передбачає становлення соціальних меж, які розвиваються в іграх із однолітками (М. Брантбьєрг) [51].

Таким чином, розвиток меж *Я* в дошкільному віці забезпечує психологічне благополуччя суб'єкта (інтрасуб'єктна складова комунікативної діяльності), а з іншого – дозволяє зважати на інтереси оточуючих (інтерсуб'єктна складова комунікативної діяльності). Дослідження інтерсуб'єктних психологічних меж відбувається в іграх із однолітками, що і сприяє становленню децентрації, а інтрасуб'єктні – забезпечують внутрішню готовність до контакту з *Іншим*.

Специфіка становлення інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності в дошкільному періоді розвитку розкрита в роботах різних авторів (В. Абраменкова, А. Гончаренко, К. Карасьова, Дж. Мід, І. Кон та ін.). Надзвичайно важливим психологічним механізмом формування інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності у дошкільному віці постає гра. Не випадково Дж. Мід використовує її в якості узагальненої моделі формування «самості». В процесі гри дитина вчиться приймати на себе роль *Іншого* і сприймати себе як об'єкт чужих очікувань [302].

На переважанні партнерського стилю в інтерсуб'єктнивних взаємодіях в дитячому колективі наголошує у своїй розвідці А. Гончаренко. Дослідниця зауважує, що в грі вони намагаються знайти дотичність інтересів, відчути радість від спільного процесу і результату, вправляються у саморегуляції поведінки, вдосконалюють уміння застосовувати засоби комунікативної діяльності. Узгодження взаємодії наявні за ініціативи дорослого, при цьому домінують контакти з кількома друзями і ситуативно з тими, до кого ставлення неприязне. Спілкуються виключно на вимогу авторитетного дорослого, в разі зняття зовнішнього контролю легко відмовляються від контакту. Реакції партнера на засоби спілкування ігнорують, періодично не утримуються від образ, виявляють нетерпіння, інколи – елементи агресивності. Конкурентні тенденції переважають над кооперативними, деструктивні – над конструктивними [103].

Розвиток смислового компонента комунікативної діяльності в середньому та старшому дошкільному віці.

Інтерсуб'єктна взаємодія з *Іншим* як партнером зі спілкуванні базується на здатності до розуміння та приписування йому незалежних психічних станів, відмінних від своїх, що робить можливим взаємообмін продуктами свого психічного життя (емоціями, бажання, мотивами) між учасниками комунікативного процесу.

Таким чином, розвиток психологічного механізму менталізації на етапі дошкільного дитинства сприяє розвитку розуміння іншої людини і втілює процес комунікативної дії на смисловому рівні.

Розвиток менталізації як соціо-когнітивного механізму, який запускає смисловий рівень комунікативної діяльності у дошкільному віці окреслюється в руслі різноспрямованих наукових напрямів, зокрема в теорії прив'язаності (J. Dunn, J. Brown & L. Beardsall T. Cotler, E. Meins та ін.) та «теорії психічного» (О. Сергієнко, Є. Трофимова, А. Уланова, M. Tomasello та ін.). У межах зазначених наукових студій розглянуто концептуальні основи індивідуальних відмінностей у можливостях менталізації та зв'язок цієї здатності з родинними та інтерперсональними взаєминами.

У розвідці J. Brown & L. Beardsall T. Cotler з'ясовано, що психологічною основою менталізації на ранніх стадіях онтогенезу є процес «відзеркалення», коли дорослий доглядає за дитиною, і в процесі догляду вербальними та невербальними засобами повторює її емоції. В інтерсуб'єктивній взаємодії з дорослим дитина починає розуміти власний стан і стан *Іншого*, поступово оволодіває саморегуляцією і розвиває інтерсуб'єктивність. Відтак, взаємини в яких дитина відчуває себе в безпеці, впливають на розвиток менталізації і проявляються в конструктивній взаємодії в дорослому віці. Надійна прив'язаність сприяє розвитку довірливих близьких взаємин та емпатії, а ненадійна, навпаки провокує розлади в інтерперсональній сфері та визначає більш низьку здатність до емпатії та менталізації, а відтак і до розуміння *Іншого*. У дослідженні доведено, що ранній досвід взаємодії дитини та дорослого сприяє формуванню паритетного співвідношення рефлексійно-смислової функції комунікативної діяльності, що виражається в розумінні ментальних станів *Іншого* та саморефлексії [609].

Зарубіжний науковець J. Dunn довів, що в дошкільному віці кількість розмов про емоційні стани в родині корелює з більш розвиненою здатністю до розпізнання емоційних станів інших людей [627].

Взаємозв'язок успішності комунікативної діяльності та моделі психічного у дітей дошкільного віку доведено у науковій розвідці А. Уланової. Всі три

компоненти успішної комунікації (розуміння ментальності партнера з комунікативної діяльності, успішність передачі та сприймання повідомлення) корелюють із рівнем розвитку моделі психічного. Діти вже в 4 роки виступають як активні суб'єкти, а рівень розуміння психічного визначає стратегію їх як агента та реципієнта комунікативної діяльності. Відповідно, модель психічного, варто розглядати як внутрішній механізм втілення комунікативної діяльності, що підтверджує їх здатність до розуміння психічного *Іншого* як соціо-когнітивної функції суб'єкта за допомогою якої дитина «осмислює значення» тієї чи іншої соціально-комунікативної ситуації, а відтак встановлює причини та здійснює прогноз комунікативних дій [533].

Становлення менталізації як психологічного механізму смислового рівня комунікативної діяльності на етапі дошкільного дитинства окреслене в праці M. Tomasello. Науковець виділяє три етапи в розвитку розуміння *Іншого*: 1) сприймання як інтенційного, тобто такого, що має певну спрямованість і наміри суб'єкта (intentional subject) – від 9 місяців до 1,5 року; 2) сприймання *Іншого* як ментального суб'єкта (mental subject), тобто такого, що володіє власним психічним станом – приблизно в два роки; 3) сприймання іншого як рефлексійного суб'єкта (reflexive subject), здатного мати уявлення про власні психічні стани – приблизно в чотири роки [703].

Середній та старший дошкільний вік уважають сенситивним для освоєння психологічного механізму менталізації, оскільки спираючись на власний досвід, у цьому віці діти стають здатними розрізняти емоційні процеси, характеризуючи їх особливості, усвідомлюючи функції. Незважаючи на гетерохронність у освоєнні уявлень про різні психічні процеси, існує зв'язок між рівнями уявлень про знання та емоції, що свідчить про те, що на 6-му році життя розуміння *Іншого* представляє систему ментальних уявлень. У цьому віці виникає виражене співвідношення в уявленнях про пізнавальні та емоційні процеси, що виявляється в констатації ситуацій, в яких вони виникають; описуючи значення всіх ментальних процесів, діти зорієнтовані на їх адаптивні функції; різноманітність в уявленнях про емоційні процеси зумовлює індивідуальні відмінності, які краще

усвідомлюються по відношенню до пізнавальних процесів, однак у характеристиці емоцій діти більш егоцентричні (Т. Чернокова) [566]. Відповідно, розуміння *Іншого*, що виявляється в менталізації характеризується егоцентричністю, глобальністю, фрагментарністю, емоційністю сприймання та осмислення інформації.

У низці зарубіжних досліджень доведено здатність дошкільників інтерпретувати поведінку *Інших*, усвідомлювати їх наміри (J. Astington, C. Schult, R. Joseph, K. Rotenberg, L. Simourd & D. Moore). Дослідження (K. Dodge & J. Price) засвідчили, що легко здійснюють ці інтерпретації ті діти, які перебувають в гармонійних стосунках з дорослими та однолітками [626].

Таким чином, розвиток менталізації в дошкільному віці сприяє поступовій регуляції емоційних станів та передбачає низку опосередкованих внутрішніх дій які сприяють «осмисленню значення» тієї чи іншої соціально-комунікативної ситуації, оскільки сприяють орієнтації у власних переживаннях і емоційних станах, які актуалізуються в певній ситуації (усвідомлення емоцій); орієнтованості в причинах та факторах, які викликають такі переживання та емоційні стани (усвідомлення причин, які викликають емоції); орієнтації в можливих наслідках пов’язаних із відповідними емоційними переживаннями та станами (усвідомлення наслідків емоційного реагування).

Становлення рефлексійного компонента комунікативної діяльності в середньому та старшому дошкільному віці.

Сутнісний зміст розвитку рефлексійного компонента комунікативної діяльності окреслений у наукових студіях О. Дьяченко, В. Зеньківського, О. Кравцової, М. Лісіної, О. Мирошник, О. Файзуллаєвої.

Інтенсивний розвиток рефлексійного компонента комунікативної діяльності в середньому та старшому дошкільному віці пов’язаний зі здатністю суб’єкта розуміти смисл комунікативних ситуацій. Як підкреслювала О. Дьяченко, здатність осмислювати може бути реалізована на етапі «опредметнення», оскільки суб’єкт стає спроможним за допомогою уяви добудовувати образ (чи ситуацію) до цілісної завдяки «включенню» чи підпорядкуванню образу чи ситуації цілісному

замислу. У цьому віці набуває розвитку надситуативна позиція уяви, що передбачає здатність суб'єкта побачити «реальну дійсність з деякої точки зовні» (К. Левін). Відтак, рефлексія дитини дошкільного віку за формою є соціально-супроводжуючою, а за ступенем вираженості – ситуативною [133].

Генеза рефлексійного компонента комунікативної діяльності окреслена у праці В. Зеньківського, який встановив певні закономірності, що складаються в період дошкільного дитинства: безпосереднє усвідомлення істотної однорідності своєї особистості та особистості оточуючих людей; розрізнення людей і речей як живих і неживих істот; вихідним пунктом в усвідомленні людського середовища є зовнішній вигляд людей, їх дії, значущі в першу чергу для дитини, звичні та повторювані в типових ситуаціях, оскільки не внутрішній, а соціальний матеріал утворює основу першої самохарактеристики; в міру розвитку дитини проективна самосвідомість поступається місцем суб'єктивній: усвідомленню своїх бажань, задумів, почуттів, дій, інтересу щодо себе; функціонально соціальна свідомість дитини забезпечує перехід до усвідомлення того факту, що у інших людей є свій внутрішній світ, який необхідно зрозуміти для взаємодії з ними [151].

Таким чином, у цей період здійснюється перехід від свого *Я* до *Я* іншої людини. Не логічні процеси змушують дитину визнати в людині її внутрішній світ, а рефлексивні явища, що відбуваються в сфері апперцепції.

Специфіка взаємопов'язаного розвитку рефлексійно-смислової та рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності розкрита у науковій студії О. Файзуллаєвої. Дослідниця доводить, що способом гармонізації рефлексійно-комунікативної дії в дошкільному віці є вирішення «завдань на смисл», перехід від особистісних смислів до цінностей в процесах децентрації. Досвід спільного з дорослим вирішення «завдань на смисл» на сенситивному етапі становлення смислової свідомості впливає на розвиток рефлексійності дитини, що виражається в повнішому розумінні ними смислу явищ, ситуацій, умінні усвідомлювати свої переживання і дії, переживання і дії інших. Діти, які отримали досвід вирішення «завдань на смисл», виявляють здатність більш цілісно сприймати ситуації, пропонувати більш конструктивні рішення, які

передбачають взаємодію, і не мають вираженої тенденції до агресії. Дані показують, що, починаючи з середнього дошкільного віку, діти, які мають досвід вирішення «завдань на смисл», здатні давати розгорнуті, обґрунтовані оцінки поведінки учасників обговорюваних ситуацій. У старшому дошкільному віці у цих дітей в оцінці більше відкритості, менше формалізованості, шаблонності. Вони, в порівнянні зі своїми однолітками, виявляють чуйність до стану іншого, що вказує на їх здатність виявляти співчуття, вміння врахувати стан, позицію іншої людини. Діти, які мають досвід вирішення «завдань на смисл», проявляють чуйність і ціннісне ставлення до іншої людини, на відміну від однолітків, які не мають подібного досвіду [540].

Специфіку розвитку рефлексійного компонента комунікативної діяльності, який втілюється в інтрасуб'єктній взаємодії з улюбленою іграшкою у дітей середнього та старшого дошкільного віку окреслено в окремих працях О. Бодальова, С. Мінюрової, О. Смирнової і І. Філіпової, О. Устинової.

Важливими є данні С. Мінюрової, яка вважає, що існує наочна форма самосвідомості – сукупність злитих воєдино уявлень дитини про себе та об'єкти оточуючого життєвого середовища. Науковцем встановлено, що в період від чотирьох до семи років, а потім у період від дев'яти до десяти років простежується велика представленість показника іграшки, ніж реальних людей. Переважання показника іграшки в період п'яти-шести років дослідниця пов'язує з проявом зростаючої потреби дитини в демонстрації самої себе через діяльність. Автор уточнює також, що взаємодія з неживими об'єктами (іграшками) набуває для дитини особливого значення: «я їх люблю», «щоб з ними товаришувати», тобто навіть при взаємодії з іграшками провідною залишається потреба дитини у висловленні власної симпатії до оточуючих; бажання вступити в контакт з ними. Цей факт С. Мінюрова пов'язує з тим, що з якихось причин ця потреба дитини у взаємодії з людьми не задовольняється, і вона звертається за спілкуванням і дружнім ставленням до іграшок, приписуючи їм людські якості. Наділяючи іграшки цими якостями, дитина «олюднює» їх. Процес «олюднення» об'єктів

зовнішнього середовища, на думку С. Мінюрової, є дуже важливим показником функціонування психіки дитини [295].

Образну іграшку (ляльку, ведмедика, собачку) як ресурс для внутрішнього діалогу та партнера зі спілкування вивчає О. Бодальов. Діти досить часто звертаються до своєї улюбленої іграшки з висловлюваннями, проханнями питаннями, на які самі ж і відповідають. Вони приписують їм свої почуття і переживання. Дитина як би переносить себе в іграшку, і вона стає втіленням її *Я*. У той же час це не дзеркало, не пряме відображення самого себе, а «інше Я» («alter ego») дитини, оскільки будь-яка іграшка завжди несе свій образ. Розмова з іграшкою, це розмова одного *Я* із іншим, яке втілене в матеріальному предметі. Діалог із *Іншим* – важливий етап формування внутрішнього діалогу, який згодом перетвориться у внутрішнє мовлення [408].

Про улюблену іграшку як партнера інтрасуб'єктної комунікативної діяльності у взаємозв'язку з механізмом внутрішнього діалогу та розумінням ціннісності *Іншого*, що запускає самозміну власного *Я* зазначає у своїй розвідці О. Устинова. Нею емпірично доведено, що діти п'ятирічного віку здатні виділяти «свій» внутрішній світ, який вони пов'язують із своїми улюбленими іграшками, а дошкільники шестирічного віку вже наділяють його різними моральними якостями, такими як совість, доброта, гордість. При цьому високий рівень самозмін характеризується появою переживань ціннісності «свого» внутрішнього світу та світу *Іншого*. Діти співвідносять «свій» внутрішній світ із соціокультурними цінностями. Такий тип трансформації характеризуються усвідомленістю дитиною свого «образу-Я», своїх якостей, появою статевовікових та часових уявлень про себе. Низький рівень змін складових «образу-Я» передбачає те, що діти починають виділяти «свій» внутрішній світ та світ *Іншого*, але при цьому *Інший* не сприймається як цінність [536].

Значення образної іграшки (зокрема, ляльки) як трансформаційного ресурсу при моделюванні як інтерсуб'єктної, так і інтрасуб'єктної взаємодії у структурі комунікативної діяльності у середньому та старшому дошкільному віці

окреслюється у наукових студіях О. Васіної, О. Голубєвої, І. Морозова, О. Смирнової, Н. Салміної, І. Тиханової, О. Романової.

Психологиня О. Васіна (2006) в якості основних механізмів взаємодії з улюбленою іграшкою у дошкільному віці розглядає ідентифікацію і рефлексію, що постають загальними механізмами самосвідомості і розглядаються у взаємозв'язку. Ідентифікація передує рефлексії, а вияви рефлексії, в свою чергу, можуть виступати як наслідок ідентифікаційних процесів. Відмітимо, що рефлексія – більш пізнє новоутворення у дошкільника. Суттєвими, є різновиди ідентифікації – інтеріоризаційна та екстеріоризаційна, які в сукупності складають механізм формування самосвідомості в ранньому онтогенезі, а в контексті нашого дослідження механізм формування усвідомленої комунікативної діяльності [62, 63].

Ґенеза рефлексійного компонента комунікативної діяльності на моделі інтрасуб'єктної взаємодії з *уявним компаньйоном* у дітей середнього та старшого дошкільного віку розглядається у зарубіжному науковому дискурсі.

У розвідці G. Trionfi, E. Reese виявлено, що дошкільники, які народжені первістками у родині та діти з уявним компаньйоном знаходилися на більш високому рівні розвитку наративних навичок у різних контекстах, на відміну від дітей, які не мали уявного компаньйона. За результатами опитування дітей і їх матерів виявлено, що в 23-х із 48-ми 5,5-річних дітей зафіксовано вищий рівень здатності до завершення розповіді. Науковці висловили припущення, що однією з причин того, що у дошкільників із УК спостерігається вищий рівень наративних навичок є фактор, того, що вони крім взаємодії з ним розповідають дорослим та однолітам про його існування. Відтак встановлено, що діти з уявними друзями породжують більш насичені розповіді про вигадані та особисто пережиті події [705].

Схожі дані щодо ролі уявного компаньйона в розгортанні наративних здатностей на етапі дошкільного дитинства представлено у праці D. Tahiroglu, A. Mannering & M. Taylor. Науковці виявили, що діти з уявними компаньйонами

(невидимими друзями чи персоніфікованими об'єктами) генерують кращі розповіді, на відміну від дітей у яких відсутній зазначений феномен [697].

Роль уявного компаньйона в ґенезі внутрішнього (рефлексійного) діалогу частково репрезентована в межах наукових студій C. Fernyhough, K. Bland, E. Meins & M. Coltheart. Зазначені науковці виявили, що внутрішній діалог осіб, які створюють уявних друзів потенційно пов'язаний з кращою здатністю до інтерпретації слухових стимулів неоднозначно та безглуздо [631]. Для авторів, це відкриття засвідчило, що такі діти мають кращу сприйнятливість до словесних уявних переживань. Подібна сприйнятливість пов'язана з високим рівнем розвитку внутрішнього діалогу, що й підтверджено у розвідці P. Davis, E. Meins & C. Fernyhough, які спостерігали за дітьми 5 річного віку під час періодів вільної гри для того, щоб з'ясувати, чи існує зв'язок між статусом уявний друг і здатністю до внутрішнього діалогу. Дошкільники з уявними друзями виявили високу схильність брати участь у переговорах за прихованим типом (через розмову пошепки чи рухи губ, що супроводжувалися незрозумілими звуками) [621].

Таким чином, вони продемонстрували більший рівень інтерналізованості, а відтак вищого рівня соціально-комунікативного розвитку на відміну від їх однолітків, які не мали уявного друга.

Існування феномену уявного компаньйона як основи позаситуативно-особистісної форми комунікативної діяльності в дошкільному дитинстві обстоюють у своїх наукових студіях (D. Dickinson & C. Snow, J. Somers & T. Yawkey).

Взаємозв'язок існування УК з рефлексійно-смисловою і рефлексійно-ціннісною функцією комунікативної діяльності в дошкільному віці доводиться у працях зарубіжних науковців P. Davis, E. Meins & C. Fernyhough, T. Gleason & M. Kalpidou, D. Singer & J. Singer.

У порівнянні зі своїми однолітками, діти дошкільного віку, які створюють УК можуть мати більший рівень соціального розуміння *Іншого* (тобто краще усвідомлюють психічні стани інших і використовують їх для прогнозування

поведінки в соціально-комунікативних ситуаціях (P. Davis, E. Meins & C. Fernyhough, M. Taylor & S. Carlson) [620, 699], позаяк демонструють більш високий рівень співробітництва з однолітками та дорослими (D. Singer & J. Singer) [690].

На функцію усвідомлення як ключову характеристику комунікативної діяльності вказує знана вчена M. Taylor, яка стверджує, що дошкільники, які мають уявних друзів менш сором'язливі, а також здатні краще зосереджувати свою увагу і дивитися на речі з точки зору іншої людини [698].

У низці зарубіжних наукових студій (T. Gleason, A. Sebanc & W. Hartup) констатовано, що взаємини з невидимими друзями, як правило, схожі на дитячі дружні стосунки з однолітками (тобто «горизонтальні»), тоді як взаємини з персоніфікованими об'єктами є більш «вертикальними», дитина діє у процесі взаємодії від імені вихователя [645]. У науковому дослідженні T. Gleason & M. Kalpidou, з'ясовано, що діти, що мають УК та які моделюють ієрархічні взаємини можуть виявляти елементи соціального змагання у стосунку з однолітками, які створюють егалітарний тип взаємин. Крім того, низька соціальна компетентність дошкільників із ієрархічними взаєминами співвідноситься з доказом того, що ці діти отримують більше негативних номінацій в соціометричних виборах від імені однолітків (T. Gleason). Дошкільники у яких зафіксований феномен УК з егалітарними взаєминами продемонстрували більш високий рівень товариськості у контексті подолання труднощів у соціально-комунікативних ситуаціях, ніж діти без УК, або тих, які виявляли ієрархічний тип взаємин [639].

Становлення комунікативної діяльності на смисловому та рефлексійному рівні реалізації у інтрасуб'єктній взаємодії з уявним компаньйоном безпосередньо співвідноситься з кращим розумінням емоцій, які виступають одним із маркерів інтер- та інтрасуб'єктного стосунку (M. Lindeke, & R. Kavanaugh) [666], кооперативністю з однолітками та дорослими (D. Singer & J. Singer) [690], референтними навичками спілкування (A. Roby & E. Kidd) [682] і теорією

свідомості (P. Davis, E. Meins & C. Fernyhough, M. Taylor & S. Carlson) [620, 621, 699] у взаємодії з дорослими та однолітками.

Розвиток рефлексійно-смислової і рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності в дошкільному віці на моделі взаємодії з уявним компаньйоном розглянуто у праці норвезьких науковців M. Giménez-Dasí, F. Pons & K. Bender Patrick. Виявлено, що дівчатка старшого дошкільного віку, і діти з УК мали більш високий рівень емоційного розуміння *Іншого*, ніж хлопчики молодшого дошкільного віку чи діти без УК. У зв'язку з цим, дослідники зауважують, що батьки і педагоги не повинні заважати, а мають підтримувати існування уявних друзів у дітей. З іншого боку, вони припускають, що уявні (внутрішні та зовнішні) діалоги з цими друзями можуть бути одним з ключових елементів для покращення розвитку усвідомлення ментальних станів *Іншого* [637].

У зазначеному ракурсі набуває значення цикл досліджень уяви презентований у наукових розвідках О. Кравцової, В. Кудрявцева та Д. Фаттахової, В. Кудрявцева та М. Хорчевої. В циклі їх розвідок стверджується, що у дошкільному дитинстві важливим моментом розвитку є формування в процесі ігрової діяльності надситуативної позиції уяви дитини. Уява постає як погляд невидимими очима невидимих *Інших* та адресація до них, як би вони були видимими і могли її «прочитати». Хтось із них повинен бути обов'язково персоналізований і значущий для дитини, яка уявляє [225, 226].

Феномен інтрасуб'єктної взаємодії з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном (персоналізованим *Іншим*) втілює надситуативну позицію уяви завдяки якій формується здатність подивитися на ситуацію, подію, іншу людину, більше, ніж однією парою очей. Саме в надситутивній позиції уяви утворюється спів-значення – це смисл, який об'єднує хоча б два *Я*, що трансформується в *Ми* на основі, якого стає можливим творення справжньої спів-буттєвої спільності з *Іншим*. Інтерсуб'єктна взаємодія, яка розділена, між людьми, йде не просто всередину, а в образ уяви (за Е. Ільєнковим) [167] в якому виформовується інтрасуб'єктний і парасоціальний вимір комунікативної діяльності дошкільника.

Таким чином, проведений огляд зарубіжних досліджень засвідчує, що наявність феномену уявного компаньйона безпосередньо співвідноситься з рефлексійно-смисловою і рефлексійно-ціннісною функцією комунікативної діяльності. Очевидно, що у дошкільників із уявним другом спостерігається вищий рівень розуміння *Іншого*, а відтак, стає можливим формування на основі спів-значення спів-буттєвих взаємин у хронотопі культури з дорослими та однолітками.

Розвиток рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності дошкільника на моделі парасоціальної взаємодії з анімаційним персонажем розглянуто в наукових розвідках (О. Смирнова і М. Соколова, В. Собкін та К. Скобельцина, М. Соколова та М. Мазурова, М. Шакарова).

Анімаційний (мультиплікаційний) образ є художнім символом, що транслює основну суть мультфільму. Мультиплікаційний образ володіє невичерпним джерелом зображувальних засобів для представлення тієї чи іншої грані буття, розкриття позиції людини. Її засобами можлива екранізація будь-якої символічно-смислової концепції взаємин між *Я* та *Іншим*.

Суголосна до нашої точки зору позиція М. Шакарової про ключову роль психологічних механізмів символізації і рефлексійної децентрації через розвиток взаємодії з анімаційними персонажами. Дослідниця розглядає мультфільм як текст зі своєю специфічною мовою (за Ю. Лотманом та М. Бахтіним). Ситуації, що відбуваються з персонажами, покликані насамперед провокувати ідейно-емоційну реакцію персонажів, стимулювати їх мовленнєву та ідейну активність. У композиції тексту мультфільму чільне місце займає пряма мова героїв, як зовнішня, так і внутрішня. Подією, на думку Ю. Лотмана, є відкриття та зіткнення в результаті взаємодії з *Іншим* різних точок зору та виявлення внаслідок цього власної смислової позиції (Ю. Лотман). В якості інструмента аналізу ігор дошкільнят за сучасним анімаційним серіалом застосовані уявлення Д. Ельконіна про сюжет і зміст гри та концепцію двотактної структури гри як функціонального органу відчуття мотиву в грі Л. Ельконінової [570, 571].

Виходячи з вище зазначеного, можемо зробити висновок, що цілісне становлення комунікативної діяльності дошкільників із типовим розвитком у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* передбачає формування усіх її складників: мотиваційного (рівень контакту), інтерсуб'єктного (інформаційний рівень), смислового (смисловий рівень) та рефлексійного (рефлексійний рівень). Однак, потребує розкриття специфіка ґенези компонентів (рівнів і функцій) усвідомленої комунікативної діяльності на етапі дошкільного віку у дітей із затримкою психічного розвитку.

2.3. Становлення функцій комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку на етапі дошкільного дитинства

Становлення комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* передбачає формування усіх її складників: мотиваційного (рівень контакту), інтерсуб'єктного (інформаційний рівень), смислового (смисловий рівень) та рефлексійного (рефлексійний рівень).

У спеціальній психології побіжно комунікативну діяльність через призму функціонування свідомості та самосвідомості розглядають сучасні науковці (Н. Бєлопольська, Є. Клопота, В. Кобильченко, С. Кульбіда, М. Матвєєва, Н. Макарчук, А. Міненко, І. Логвінова, І. Омельченко, М. Супрун, О. Таранченко, В. Тарасун, О. Хохліна, В. Нодельман та А. Шевченко та ін.).

У зарубіжному науковому дискурсі (M. Denckla, L. Meltzer & K. Krishnan, C. Hughes, S. Ozonoff & P. Schetter та ін.) висувається припущення, що дефіцит виконавчої функції (довільної поведінки, контролю за діями та самоконтролю), стає визначальною основою таких розладів розвитку як аутизм, дефіцит уваги та гіперактивність, труднощів навчання. До того ж, у зарубіжних дослідженнях констатується (J. Benson & M. Sabbagh, S. Carlson & L. Moses, H. Hix, N. Cepeda, A. Kramer, C. Hughes, G. Kochanska, A. Luria, L. Moses, M. Sabbagh & J. Moses, S. Shiverick та ін.), що покращення стану виконавчої функції позитивно впливає на розвиток уявлень про свідомість інших людей, уміння підкорятися правилам поведінки та логічно мислити, які корелюють із комунікативною успішністю,

регулюючою функцією мовлення та сприяють формуванню усвідомленої комунікативної діяльності [601, 610, 612, 660, 663, 667, 676, 687].

Розвиток мотиваційного та інтерсуб'єктного компонентів комунікативної діяльності в середньому та старшому дошкільному віці у дітей із затримкою психічного розвитку.

Специфіка становлення мотиваційного компонента комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР, що втілюється у розгортанні контакту за посередництва механізму психологічних меж *Я* не розкривається у сучасних психологічних дослідженнях. Однак, у полі спеціальної психології наявні наукові розвідки (О. Вольська, Ю. Галлямова, Н. Деревянкіна, О. Дмітрієва, Т. Журавльова, О. Махова, В. Назаревич, Л. Прохоренко, С. Яковлева та ін.) в руслі яких побіжно висвітлюється проблематика мотиваційної складової комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР та особливості функціонування меж *Я* як мотиваційної основи контакту з *Іншим*.

Психологиня О. Вольська з'ясувала, що особливості стратегічного компонента вербальної комунікативної дії проявляються, в першу чергу, в нерозвиненості мотивації у спілкуванні з дорослими та однолітками, що, в свою чергу, впливає на переважання у цієї категорії дітей ділових мотивів спілкування. Пізнавальний мотив, характерний для дітей із ТПР, спостерігається лише у невеликої кількості дошкільників із ЗПР, а особистісний мотив повністю не сформований. Виявлене пояснюється тим, що у дошкільників із ЗПР переважають ситуативні форми спілкування, що пов'язане з бідністю знань, недостатньою сформованістю саморегуляції та домінуючою ситуативністю мовлення [88].

Схожі тенденції розвитку контакту як мотиваційної основи комунікативної діяльності виявлені у розвідці О. Дмітрієвої. Науковець зауважує про несформованість мотиваційно-цільової установки спілкування, низький рівень оволодіння його мовленнєвими засобами, ситуативність контактів із оточуючими. Провідний статус у комунікативній діяльності з дорослими та однолітками у них належить діловим мотивам у формах звернення за допомогою, підтримкою. У дітей відсутнє прагнення до ділової співпраці [118].

Ґенеза взаємозв'язку мотиваційної та інтерсуб'єктної складових комунікативної дії окреслена у розвідці О. Махової, зокрема нею виявлені особливості формування інтерсуб'єктних взаємин у дітей із ЗПР, що характеризуються відсутністю співпереживання та співчуття, інфантильністю та поверховістю контактів у спілкуванні з однолітками та дорослими, узагальненістю та несвідомими уявленнями про інших людей і про себе, складністю вилучення та присвоєння соціального досвіду поведінки та їх самостійного перенесення в тактику комунікативної діяльності [288].

На специфіку формування мотивації у структурі діяльності дітей із ЗПР вказує Л. Прохоренко, вона зауважує на домінуванні у них ігрових та зовнішніх мотивів, мотивів уникнення невдач. Дослідниця зазначає, що у дітей спостерігається слабкий зв'язок із реальністю, недоступність, замкнутість, відчуженість та небажання контактувати з дорослими та однолітками [404].

У науковій студії Т. Журавльової з'ясовано, що комунікативна діяльність дітей-сиріт із ЗПР та дітей із ЗПР, які виховуються в умовах родини характеризується незрілістю мотиваційно-потребової сфери. У дітей із ЗПР, які виховуються за межами родини, форми спілкування відрізняються своєрідністю, їх посилена чутливість до дорослого та його оцінки засвідчує те, що діти відчувають потребу в увазі та доброзичливості дорослого [144].

Мотиваційну основу контакту та меж *Я* у взаємодії з дорослими та однолітками у своєму науковому дослідженні характеризує В. Назаревич. Науковець зауважує, що вся система мотивів та потреб дошкільника із ЗПР набуває змін у напрямі гіперболізації емоційних потреб, що виступають певним захисним механізмом від умов зовнішнього середовища. Нею встановлено, що основні вияви соціально-комунікативної активності дітей із ЗПР полягають у недовірі до оточуючого, тривожності, імпульсивності, агресивності, аутичності, показники яких досить високі [316, 317].

На зниження контактності у структурі комунікативної діяльності вказує психологиня Н. Дєревянкіна, вона відзначає, що в порівнянні з дітьми з ТПР у дошкільників із ЗПР спостерігається велика кількість протестних реакцій.

Зазначені особливості виявляються у формі переважання пасивної позиції у взаємозв'язку із захисними та депресивними рисами, що виявляються в повсякденній поведінці та грі, хронічному емоційному напруженні та невротичних симптомах [116].

Феноменологія інтерсуб'єктного складника комунікативної діяльності, що втілюється у пізнанні та ставленні до *Іншого* розкривається в ігровій діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку. Саме в іграх діти навчаються взаємодіяти, домовлятися і узгоджувати свої дії, обговорювати результати, планувати спільні зусилля для досягнення загальної мети. Набуті навички співробітництва в подальшому переносяться в інші види діяльності (спільне малювання, конструювання). Сутність інтерсуб'єктного стосунку дошкільників із ЗПР із однолітками і специфіка оперування його механізмами (взаєморозумінням, координацією, узгодженням, зовнішнім діалогом) частково розкрита в наукових студіях (М. Дмітрієва, О. Гаврілушкіна, А. Зарєчна, О. Слєповіч, О. Соболєва, В. Сєрова, І. Ткачова, С. Уварова та ін.).

У розвідці І. Ткачової окреслюється нестабільність і фрагментарність ігрових переваг, несформованість ігрових умінь, бідність мовленнєвого супроводу та символізації, відсутність інтересу до однолітків як партнерів із ігрової діяльності, нерозвиненість уявлень про соціально-комунікативну реальність [524].

Особливості мотиваційної основи контакту та інформаційного рівня комунікативної діяльності в грі з однолітками у дітей із ЗПР різної етіології обстоює дослідниця О. Слєповіч. Науковець відзначає зниження активності в сфері ігрової поведінки. Крім цього, для гри старших дошкільників із ЗПР характерний предметно-дієвий спосіб. Ігрова поведінка дітей із ЗПР має недостатньо емоційний характер, діти відчувають труднощі в побудові інтерсуб'єктної взаємодії в процесі ігрових дій, частіше уникаючи взаємодії з однолітками [471]. У зазначеному контексті О. Гаврілушкіною, А. Зарєчною доводиться, що для переважної більшості дітей старшого дошкільного віку із ЗПР недоступний інтерактивний тип взаємодії, а найбільш типовим для них виявився коактивний тип поведінки в комунікативно-діяльнісних ситуаціях. Зазначеній

категорії дітей доступний лише коактивний тип взаємодії, який відрізняється: центрацією дитини на своїй програмі дій; слабкою орієнтацією на партнера; відсутністю перерозподілу та обміну діями; істотний розрив між мовним і предметно-практичним компонентами взаємодії; домінування діалогів на кшталт «А Я ..». Зазначене пов'язане у них як із когнітивної недостатністю, так і з низьким рівнем смислового програмування, контролю, комунікації, кооперації, рефлексії, довільності [94, 148].

На окрему увагу заслуговує аналіз досліджень присвячених розгляду специфіки становлення інтерсуб'єктного стосунку дошкільників із ЗПР із дорослими в умовах родинного та суспільного виховання (А. Душка, О. Дудко, А. Захарова, Н. Крушна, А. Сагідова, О. Улибіна та ін.).

Суспільний контекст інтерсуб'єктного стосунку дошкільників із ЗПР презентований їх взаємодією із вихователем та визначається його стилем спілкування, що окреслено в науковій розвідці О. Улибіної. Так, авторитарний стиль спілкування вихователя впливає на формування таких особистісних якостей дітей із ЗПР, як неадекватне уявлення про дорослого, прагнення до домінування, прагнення до спілкування у великих групах, відчуженість, підвищене вороже ставлення до членів групи; тривожність; переживання страху та ін. І навпаки, демократичний стиль спілкування – сприяє позитивному ставленню дитини із ЗПР до вихователя [534].

У дослідженні А. Захарової виявлено низький рівень оволодіння засобами комунікативної діяльності у 80 % дітей-сиріт із ЗПР та в 60 % дітей із ЗПР, які виховуються в умовах сім'ї. У дітей-сиріт із ЗПР виявлено домінування невербальних засобів над мовними, відсутність розгорнутого мовленнєвого висловлювання, емоційні вигуки й експресивні жести [150].

Специфіка інтерсуб'єктної взаємодії в умовах родини окреслена в розвідках О. Дудко, Н. Крушної. В окремих розвідках стверджується, що у дошкільників не сформоване цілісне уявлення про взаємини в соціумі, оскільки вони не сприймають батьків як батьківську пару в порівнянні з дітьми з ТПР (Н. Крушна) [223]. Схожі результати про гносеологічно-афективну функцію комунікативного

стосунку з дорослими в умовах родини отримано в розвідці А. Сагідової. У дітей із ЗПР із запізненням формується емоційне ставлення до батьків, близьких рідних, вчителів і друзів. Зокрема, у більш пізній період з'являється емоційне прийняття батьків як родини; виявлено, що у дітей із ЗПР самотогенного ґенезу більш виражена потреба у спілкуванні з друзями; виявлено, що у дітей із ЗПР із психопатоподібними виявами зафіксоване виражене негативне емоційне ставлення до батька та гіпертрофована прив'язаність до братів і сестер [437].

Окремої уваги потребує аналіз досліджень у яких окреслено специфіку формування засобів комунікативної діяльності у працях українських науковців (О. Бабяк, Л. Кашуба, А. Колупаєва, О. Мамічева, І. Марченко, Т. Марчук, О. Мілевська, І. Омельченко та Л. Федорович, Л. Савчук, Т. Сак, С. Тарасюк, К. Шапочка та ін.).

На недорозвиток мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-смислової та рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР вказують українські дослідниці Л. Кашуба, А. Колупаєва, Л. Савчук, К. Шапочка [191, 206, 436, 573]. Серед особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку зазначеної категорії дітей авторки відзначають: порушення комунікативно-мовленнєвої діяльності; несформованість мотиваційно-цільової основи діяльності, сфери образів-уявлень, незрілість знаково-символічної діяльності; емоційно-вольової, морально-етичної сфери; несформованість потреби у спілкуванні тощо. Виявлена специфіка сприяє затримці становлення основних комплексів комунікативних умінь: комунікативно-інформаційних, соціопрагматичних та емоційно-виразних.

На думку Т. Сак, предметом теоретичного обґрунтування та практичної реалізації у підготовці дітей до школи та опанування навчальною діяльністю старших дошкільників і школярів із затримкою психічного розвитку мають стати узагальнені способи дії, до яких зокрема відносяться особистісні, пізнавальні, комунікативні та регулятивні, які за сутністю виступають утіленням усвідомленої комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* [440].

Становлення смислового компонента комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР у середньому та старшому дошкільному віці.

Вивчення процесів осмислення соціально-комунікативної ситуації у дітей із ЗПР виступило як центральне в психолого-педагогічних дослідженнях (О. Агавелян, М. Агавелян, Т. Стерніна, Л. Фатіхова, Є. Сайфутдіярова), в яких окреслені різні способи інтеграції дитини із ЗПР в суспільство, де акцент робиться на смисловій складовій навантаженості невербального компонента спілкування та його врахуванні у розгортанні комунікативної діяльності дитиною із ЗПР.

Ґенеза смислового компонента комунікативної діяльності у середньому та старшому дошкільному віці у дітей із ЗПР у межах інтерсуб'єктної взаємодії з *Іншим* у соціумі побіжно окреслена в розрізі психолінгвістичних (Л. Беткер, В. Глухов та ін.) та психологічних (Є. Антонова, Н. Баташева, О. Віннікова, І. Логвінова, О. Слєповіч, Р. Хасанова та ін.) студій присвячених вивченню проблем емоційного, соціально-перцептивного та морального розвитку означеної категорій дітей.

Здатність старших дошкільників із ЗПР до адекватного розпізнання емоційних станів за паралінгвістичними характеристиками комунікативної діяльності розкрита у науковій розвідці Л. Беткер, яка пов'язує, їх з одного боку, з окремими психічними станами (зокрема з дружелюбністю), а з іншого, із здатністю до узагальнення емоційних уявлень [41].

Отже, усвідомлення емоцій, а відтак адекватне розуміння *Іншого* за паралінгвістичними характеристиками у дошкільників із ЗПР не сформоване та характеризується неадекватністю, низьким рівнем узагальнення емоційно-смислових уявлень у процесі інтрасуб'єктної комунікативної дії.

У науковому дискурсі О. Віннікової аналізується феноменологія осмислення соціально-комунікативної ситуації, у цьому контексті нею визначено, що старші дошкільники із ЗПР володіють соціальними нормами поведінки, а відтак, механізм моральної оцінки оточуючих у них працює. Вони прогнозують свою поведінку як морально позитивну, і навпаки вважають, що незнайомі та знайомі однолітки будуть вчиняти негативно. Уявлення цих дітей

характеризуються позитивною моральною орієнтацією відносно себе і негативною – у ставленні до оточуючих. Ймовірно, з одного боку, це відбувається внаслідок відставання у формуванні системи соціальних відносин у дітей із ЗПР. Оточуючі діти ще не набули для них взаємної соціальної значущості, що свідчить про низький рівень їх представленості в свідомості дошкільника із ЗПР. З іншого боку, недостатня сформованість сфери образів-уявлень, специфічність Я-концепції, уяви провокує своєрідність прогнозування моральної поведінки інших людей [77].

Очевидно, що дошкільникам із ЗПР складно осмислити сутність будь-якої соціально-комунікативної ситуації, що сприяє саморозумінню і розумінню *Іншого* та встановленню причиново-наслідкових, прогностичних зв'язків у структурі комунікативної діяльності. У цьому контексті набуває значення аналіз наукових праць у яких розкривається специфіка розвитку образних та емоційних уявлень у дітей із ЗПР (Т. Власова і М. Певзнер, С. Сиволапов, І. Ужченко, С. Хасан та ін.). У науковій студії С. Сиволапова відзначено, що дітям із ЗПР притаманна недостатня точність, неповноцінність предметних образів-уявлень, ослабленість образно-мнестичної функції, неповнота та формальність будь-якої регуляції образної сфери [463].

У дослідженні І. Ужченко чітко простежується ґенеза рефлексійно-смислової і рефлексійно-ціннісної функцій усвідомленої комунікативної діяльності, зокрема визначено передумови розвитку уявлень, що втілюються через оволодіння дітьми відношеннями «частина-ціле», розвиток наочно-дійового мислення, прийняття допомоги, вільну вербалізацію своїх дій і їх усвідомленість. Дослідницею виявлено утруднення у вербалізації діяльності, що засвідчує недостатню усвідомленість комунікативних дій, оскільки досвід дії не зафіксований у слові, а тому не узагальнений, і відтак, образи-уявлення формуються уповільнено та фрагментарно. У науковій розвідці доведено, що можливість діяти у плані уявлень з'являється в дітей із ЗПР до 6-7 років. Разом із тим відомо, що в дітей у нормі ці вміння достатньо добре сформовані вже до 4 років [531].

Характеризуючи особливості переживань дітей із ЗПР, автори відзначають властиві їм полюсність: позитивну та негативну. Зокрема, на думку Т. Власової і М. Певзнер у дітей відсутні диференційовані тонкі відтінки переживань [79].

Отже, запізніле формування уявлень у дошкільників із ЗПР визначає недорозвинення рефлексійно-смислової та рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності та психологічних механізмів її реалізації – менталізації, символізації, рефлексійного (внутрішнього діалогу), децентрації.

Становлення рефлексійного компонента комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР у середньому та старшому дошкільному віці.

Оскільки наукові розвідки інтрасуб'єктної і парасоціальної взаємодії дошкільників із ЗПР з уявним компаньйоном, улюбленою іграшкою та анімаційними персонажами відсутні, заслуговують на розгляд дослідження, у руслі яких розкривається динаміка оволодіння знаково-символічними засобами уяви означеною категорією дітей (І. Біла, А. Гостар, Є. Кулакова, О. Єкжанова, Н. Чуприкова та ін.).

Перехід образної та символічної структури одна в іншу, на думку Н. Чуприкової, залежить від координації парадигматичних та синтаксичних взаємозв'язків і від словесних узагальнень, які у дошкільників із ЗПР є недостатньо сформованими [569].

Практично всі автори, розглядають емпатію як складне психологічне утворення, відзначаючи, що пізнавальна та особистісна децентрація є одним з основних компонентів, що входить у структуру емпатії (Т. Гаврилова, І. Юсупов, R. Blair, M. Davis, N. Feshbach та ін.). Децентрація в комунікативній діяльності дозволяє дошкільнику в умовах типового та затриманого розвитку встати на смислову позицію іншої людини, зрозуміти її почуття, цілі, мотиви, інтереси та сприйняти світ з її точки зору. Здатність до спів-буттєвого комунікативного стосунку, зовнішнього та внутрішнього діалогу заснована на механізмі децентрації, вона передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Специфіка становлення децентрації дошкільників із ЗПР побіжно розкрита в наукових студіях (Н. Глоба, Л. Семенова, Д. Міняжева, M. Berry та ін.).

При виникненні стресових ситуацій *Я*-образ та образ *Іншого* «розсипається» на окремі фрагменти. Про проблеми в формуванні *Я*-образу у дошкільників середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР у поєднанні із загальним недорозвитком мовлення стверджується в дослідженні Д. Міняжевої. Зазначена когорта дітей виявляється некомпетентною в аналізі та роз'ясненні смислу соціально-комунікативних ситуацій, у попередженні наслідків власних учинків, у здатності актуалізувати різні моделі поведінки, в тому числі комунікативної, і адекватно виявляти емоційне ставлення до *Інших*, здійснювати децентрацію [296].

M. Berry вважає, що у дошкільників із ЗПР у поєднанні із ЗНМ не виникає зацікавленість, емоційне попередження результатів комунікативної діяльності, в інших – з'являється негативний прогноз результатів, що впливає на припинення комунікативної діяльності або відмову від неї [603].

Взаємодія дошкільників із ЗПР з дорослими та однолітками в художній діяльності – це умова переходу від спільної діяльності й інтерсуб'єктної взаємодії до інтрасуб'єктного та парасоціального стосунку. В означених типах комунікативної діяльності зафіксовано рух від подолання складнощів колективних та діадних форм зовнішнього діалогу до усвідомлення соціокультурного досвіду співпраці та спів-розуміння з *Іншим*, що втілюється за посередництва символізації, внутрішнього діалогу, децентрації. Вище названі модуси комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР окреслені у різноаспектних розвідках, зокрема побіжно в наукових студіях, присвячених дослідженню: самоусвідомлення (В. Нодельман та А. Шевченко, В. Столін та ін.) [332, 500]; рефлексійного (внутрішнього) діалогу на прикладі художнього спілкування з персонажами літературних, живописних та музичних творів у дошкільників із ЗПР (І. Ільїна, О. Медведєва, Н. Квітка, Н. Чуєшева та ін.) [170, 290, 192, 568]; рефлексійного діалогу в структурі довільної поведінки та саморегуляції діяльності (Н. Компанець, Л. Прохоренко та ін.) [207, 404]; морально-ціннісних детермінант комунікативної діяльності в театралізованих іграх (О. Поповічев) [387].

У більшості дітей з нормальним розвитком у діалозі присутня адекватність, аргументованість висловлювання власного зовнішнього і внутрішнього світу, у діалозі з портретом спостерігається виділення свого фізичного *Я*, емоційно-когнітивного *Я* і соціального. У дітей із ЗПР діалог характеризується своєрідністю інтерсуб'єктної взаємодії, а саме необхідністю активізації та допомоги дорослого у диференціації знакового позначення ознак фізичного *Я* іншої людини, емоційно-когнітивного *Я* (настрій образу), соціальної приналежності образу [500]. У дослідженні О. Медведєвої проекція свого *Я* із портретом у дошкільнят і школярів із ЗПР була розмита і ґрунтувалася на порівнянні зовнішніх ознак (волосся, очі, одяг). Зіставлення свого настрою, рис характеру, інтересів, свого соціального *Я* з портретом *Іншого* було фрагментарним та односкладовим, а емоційне ставлення до нього взагалі було відсутнє. Аналіз показав слабку вираженість внутрішнього діалогу, проекції *Іншого* на своє *Я* у дітей із ЗПР [290].

Труднощі формування внутрішнього діалогу як механізму рефлексійно-ціннісної функції спілкування побіжно розкриває у своїй науковій розвідці Н. Компанець. Авторка стверджує, що труднощі перебігу виконання комунікативних дій за правилами у дітей із ЗПР зумовлені недоліками формування внутрішнього плану дій як найбільш інтелектуального компонента довільної дії, а також імпульсивністю поведінки. На етапі переходу до навчальної діяльності у дітей із ЗПР спостерігаються труднощі реалізації рефлексійно-регулятивної дії, яка здійснюється засобами внутрішнього діалогу [207]. Феноменологію подібних труднощів також обґрунтовує Л. Прохоренко. Результати її дослідження засвідчують, що дітям із ЗПР складно уявити мету та майбутній результат, який існує в плані уявлень, діяти у внутрішньо-мисленнєвому плані [404].

Однак, не зважаючи на широку палітру проведених досліджень, на сьогодні відсутні наукові студії в руслі яких було б чітко артикульованим поняття та психологічні механізми реалізації інтрасуб'єктної і парасоціальної взаємодії (з улюбленою іграшкою, уявним компаньйоном та анімаційним персонажем), що дозволяє розглядати зазначені типи взаємодії як ресурс для формування

рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності, позаяк тільки на її рівні можливе втілення здатності бути собою та *Іншим*, завдяки якій виформовується повноцінний спів-буттєвий стосунок з дорослими та однолітками.

Здатність до символізації емоцій та функції уяви як психологічного механізму розвитку інтрасуб'єктного та парасоціального типів взаємодії у дошкільників із затримкою психічного розвитку аналізується в межах наукових студій (О. Поляков, О. Поляков та О. Слєпович, О. Поляков та А. Купцова, О. Поляков та П. Сергєєва).

Динамічність образу уяви презентує здатність думати про предмет з різних боків, а точніше з різних просторових і смислових позицій, при відсутності безпосереднього чуттєвого досвіду або знання про ці грані реальності. Суб'єкт оперує не тільки зображеннями різних предметів, а й різними образами одного й того ж предмета, подумки змінюючи спосіб його усвідомлення. Даний механізм створення образів уяви О. Поляков та О. Слєпович означують як позиціонування. Символ, представлений у важливо доступній формі, він є носієм різноманіття смислів та ідеальною формою культури, що виступає в ролі медіатора інтерсуб'єктних взаємин, інтеграції смислових позицій суб'єктів, включених у названі взаємини. Відповідно, символ може бути презентований як ресурс, що запускає механізм позиціонування в структурі комунікативної діяльності дитини у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* [390].

Таким чином, комунікативна діяльність на рефлексійному рівні у ситуації невизначеності взаємин неможлива без актуалізації уяви (символічної функції), внутрішнього діалогу, децентрації. Символічні вияви інших людей дошкільники із ЗПР усвідомлюють із утрудненнями адже не бачать за ними олюдненого суб'єкта, живе інше *Я*, з яким можна співпрацювати, вступати у взаємини, недостатньо розуміють, що інша людина може володіти власними бажаннями, намірами.

Символи не викликають емоційних переживань і роздумів, а відтак утруднюють можливість дошкільника із ЗПР встати на смислову позицію іншої людини, зрозуміти її почуття, цілі, мотиви, інтереси та сприйняти світ з її точки

зору. У дослідженні показано слабку вираженість внутрішнього діалогу, проекції *Іншого* на своє *Я* у дітей із ЗПР

Висновки до другого розділу

1. Розкрито та теоретично обґрунтовано, що основою мотиваційно-інтенційної функції вступають поняття: «контакт» та «психологічних межі» (чи межі *Я*). Засобом контакту виступають психологічні межі. Встановлюючи межу (засіб контакту) суб'єкт створює інструмент як взаємодії, так і самовираження, самоствердження. Висвітлено взаємозв'язок інтерсуб'єктного контакту та психологічних меж, позаяк суб'єкт може себе виявити шляхом створення спільної межі, яка створює можливість вступу у взаємодію з чимось або з кимось *Іншим*. За такої умови відбувається відтворення індивідуальної суб'єктності та відповідним чином, створюється і підтримується діадна (чи групова) суб'єктність.

2. Проаналізовано чотири наукові підходи до потрактування ролі психологічних меж у структурі мотиваційного компонента комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР: гештальттерапію, психологію тілесності, бодинаміку, суб'єктно-середовищний та суб'єктно-буттєвий підходи.

3. Визначено, що зовнішня комунікативна діяльність на рівні інформаційного спілкування втілюється у інтерсуб'єктній взаємодії і взаєминах із *Іншим у соціумі* (дорослими та однолітками). Відповідно, інтерсуб'єктну взаємодію і її психологічні механізми варто розглядати на рівні інформаційного спілкування. Розкрито, що у сучасних дослідженнях постулюється вихід інформаційного спілкування за межі просторово-часових безпосередніх взаємодій з реальними партнерами, оскільки завдяки феномену інтерсуб'єктивності воно продовжується в свідомості, діяльності та взаємодії індивідів.

4. Окреслено, що привнесення в комунікативну дію емоційного ставлення до співрозмовника, в сукупності з розумінням смислу створених повідомлень, переводить комунікативну діяльність на рівень смислового спілкування. Смисловий рівень комунікативної діяльності передбачає здатність суб'єкта до виявів емоційного ставлення щодо партнера в сукупності з інтерпретацією і

розумінням його ментальних станів. Визначено, що ключовим психологічним механізмом втілення смислового компонента комунікативної дії виступає менталізація (здатність створювати репрезентації як власного психічного стану (емоцій, думок, намірів, бажань), так і стану інших людей, а також розуміти їх природу і вплив на поведінку). Розкрито, що виділяють два види менталізації – імпліцитну (емоційний аспект соціальної перцепції, або симультаний спосіб переробки соціальної інформації) та експліцитну (когнітивно-лінгвістична обробка соціальної інформації).

5. Визначено, що комунікативна дія в середньому та старшому дошкільному віці в умовах типового розвитку корелює з суб'єктивністю, яка пов'язана з реалізацією практичних взаємин однієї людини з іншою, світом, суспільством, з власним *Я*, оволодінням і свідомою регуляцією цих взаємин. Середні дошкільники можуть самостійно давати оцінки іншим дітям і дорослим, а старші дошкільнята не тільки усвідомлюють, а й керуються в своїй поведінці засвоєними раніше правилами міжособистісної взаємодії і взаємин, дають їм загальну оцінку. Розкрито, що ґенеза контакту та психологічних меж у дошкільному віці відбувається через розвиток визначальної рефлексії у символічній грі, що виступає як спосіб оволодіння *не-Я*, тобто усвідомленням того, чого дитина не вміє, не знає, не бажає, а в іграх за правилами дитина удосконалює цей вид рефлексії, позаяк відбувається краще усвідомлення *Іншого* та реалізується акт його розуміння, розкриття сутності. В якості основного механізму функціонування інтерсуб'єктних взаємин дошкільника з дорослими та однолітками розглядається механізм «ідентифікація-відчуження», в основі якого лежить процес розуміння установок та особистісних смислів іншої людини, соціальної групи, що і дозволяє дитині виходити за межі онтологічного поля комунікативної діяльності та взаємодії у сферу морально-культурних цінностей. Розкрито, що в середньому та старшому дошкільному віці відбувається більш успішне освоєння психологічного механізму менталізації, оскільки спираючись на власний досвід, у цьому віці діти стають здатними розрізняти емоційні процеси, характеризуючи їх особливості, усвідомлюючи функції. У цьому віці виникає

виражене співвідношення в уявленнях про пізнавальні та емоційні процеси, що виявляється в констатації ситуацій, в яких вони виникають; описуючи значення всіх ментальних процесів, діти зорієнтовані на їх адаптивні функції, однак розуміння *Іншого*, що виявляється в менталізації характеризується егоцентричністю, глобальністю, фрагментарністю, емоційністю сприймання та осмислення інформації.

6. Окреслено, що діти з ЗПР зазнають труднощів при встановленні контактів у яких вони не проявляють належної пізнавальної активності, наполегливості у відстоюванні меж *Я* та своїх інтересів, не володіють оціночними судженнями. Переважання ділових мотивів негативно впливає на тривалість комунікативної діяльності. З'ясовано, що психологічні межі *Я* характеризуються агресивними тенденціями, які детерміновані неможливістю адекватно вирішити конфліктну ситуацію, негативним досвідом спілкування отриманим у родині, прагненням до дистанції та усамітнення.

7. Визначено, що формування інтерсуб'єктних взаємин у дітей із ЗПР характеризується відсутністю співпереживання та співчуття, інфантильністю та поверховістю контактів у спілкуванні з однолітками та дорослими, узагальненістю та несвідомими уявленнями про інших людей і про себе, складністю вилучення та присвоєння соціального досвіду поведінки та їх самостійного перенесення в тактику комунікативної діяльності.

8. Встановлено, що старші дошкільники із ЗПР володіють соціальними нормами поведінки, а відтак, механізм моральної оцінки оточуючих у них працює. Вони прогнозують свою поведінку як морально позитивну, і навпаки вважають, що незнайомі та знайомі однолітки будуть вчиняти негативно. Уявлення цих дітей характеризуються позитивною моральною орієнтацією відносно себе і негативною – у ставленні до оточуючих. Оточуючі діти ще не набули для них взаємної соціальної значущості, що свідчить про низький рівень їх представленості в свідомості дошкільника із ЗПР. Висвітлено, що комунікативна діяльність на рефлексійному рівні у ситуації невизначеності взаємин неможлива без актуалізації уяви (символічної функції), внутрішнього діалогу, децентрації.

Розкрито, що символічні вияви інших людей дошкільники із ЗПР усвідомлюють із утрудненнями адже не бачать за ними олюдненого суб'єкта, живе інше *Я*, з яким можна співпрацювати, вступати у взаємини, недостатньо розуміють, що інша людина може володіти власними бажаннями, намірами. Символи не викликають емоційних переживань і роздумів, а відтак утруднюють можливість дошкільника із ЗПР встати на смислову позицію іншої людини, зрозуміти її почуття, цілі, мотиви, інтереси та сприйняти світ з її точки зору.

.

РОЗДІЛ 3
КОНЦЕПТУАЛЬНА ПАРАДИГМА ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1 Науковий підхід та принципи осмислення комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку

У відповідності до визначених нами теоретико-методологічних засад дослідження діяльнісний характер комунікативної діяльності на сучасному етапі в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури має бути доповнений вивченням суб'єктних модусів взаємодії із *Іншим* в умовах соціуму, культури та у просторі власного *Я* із розумінням змісту соціально-комунікативної ситуації та усвідомленням ціннісно-смислових детермінант *Іншого* суб'єкта, який здатний до смислового та рефлексійного спілкування.

Об'єднуючою ознакою сучасних підходів до розуміння комунікативної діяльності є: екзистенційно-онтологічний, аксіологічний, екзистенційно-смисловий виміри, що відповідають інтерсуб'єктній парадигмі психологічного пізнання і взаємодії людей.

Інтерсуб'єктна парадигма психологічного пізнання і взаємодії людей висвітлена в різноаспектних наукових ракурсах низкою науковців: зокрема, в контексті структури суб'єкта засобами якої *Я* поєднується з досвідом *Іншого* в комунікативному акті (Е. Гуссерль) [113]; визначення концептуальних засад діалогу як джерела інтерсуб'єктивності (Г. Ковальов і Л. Радзіховский, А. Хараш, Т. Флоренська та ін.) [203, 550, 546]; розкриття сутності екзистенційно-онтологічного та інтерсуб'єктно-парадигмального змісту психології діалогу (Г. Дьяконов) [136, 137]; психоаналітичного виміру як взаємодії суб'єктивних реальностей пацієнта, аналітика та інтерсуб'єктивного поля (Р. Столороу, Б. Брандшафт, Дж. Атвуд) [501]; символічно-смислових та соціально-психологічних параметрів інтерсуб'єктної взаємодії (В. Васютинський) [65]; моделювання інтерсуб'єктивного контексту для налагодження належного впливу на

дозрівання емоційно-особистісної сфери дитини із ЗПР (І. Логвінова) [257]; інтерсуб'єктної взаємодії осіб юнацького віку (М. Наконечна) [319, 320]; інтерсуб'єктивності як фундаментальної здатності до усвідомленої комунікативної діяльності, яка сприяє творенню співбуттєвого комунікативного стосунку з *Іншим* (A. Becker-Weidman, K. Lyons-Ruth, A. Meltzoff, D. Stern, M. Tomasello та ін.) [600, 668, 674, 695, 704].

Інтерсуб'єктивність розуміється Е. Гуссерлем як структура суб'єкта, за допомогою якої *Я* поєднується з досвідом *Іншого*. Трансцендентальна інтерсуб'єктивність конституюється і водночас розкривається в кожному *Я*.

Відтак, застосування інтерсуб'єктної парадигми в процесі наукового дослідження феномену комунікативної діяльності дозволить забезпечити можливість вияву та самого існування суб'єктності як індивідуальної, так і колективної, яка породжує специфічний дискурс співбуттєвого позначеного співрозумінням стосунку.

У науковій розвідці В. Васютинського стверджується, що в основі усвідомленої комунікативної діяльності різних індивідів знаходиться взаємний обмін моделями світу, ментальними схемами, у результаті якого з двох або кількох моделей, схем, що являють собою суб'єктивні продукти, утворюється продукт інтерсуб'єктивний – дискурс інтерсуб'єктної взаємодії [65].

Суголосна нашим поглядам щодо актуалізації в якості концептуального орієнтиру дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* інтерсуб'єктна парадигма проаналізована в наукових студіях М. Наконечної. Авторкою стверджується, що взаємодія допомагає прожити, пережити, осмислити та означити життя, яке має глибокий зміст та екзистенційні виміри. Інтерсуб'єктність постулюється як досвід взаєморозвиваючої та взаємозбагачуючої взаємодії, який наповнює життя зростаючої особистості вищими екзистенційними переживаннями [320].

Комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* визначається протистоянням свободи та структури, а інтерсуб'єктність у поєднанні з інтрасуб'єктним і парасоціальним комунікативним стосунком виникає там, де

з’являється баланс між свободою та структурою у стосунках. Тобто, дитина водночас усвідомлює певні психологічні межі, а з іншого боку, – дозволяє виявлятися свободі, автентичності, творчості, вільному самовиявленню – як своїм, так і іншої людини. Інтерсуб’єктність підтримує баланс свободи та структури, мінливості та стабільності, розвитку та сталих особливостей. Взаємодія дошкільника із затримкою психічного розвитку з *Іншим* у соціумі, культурі та просторі власного *Я* має ґрунтуватися на визнанні, рівності, паритетності, повазі та прислуханні один до одного. Тільки за таких умов вона створюватиме потужний потенціал розвитку та саморозвитку, і тим самим уможливить повноцінну реалізацію комунікативної діяльності на різних рівнях від контакту до рефлексії.

У зарубіжному науковому дискурсі інтерсуб’єктна парадигма до дослідження комунікативної діяльності окреслена в працях (A. Becker-Weidman, K. Lyons-Ruth, M. Tomasello, A. Meltzoff, D. Stern та ін.) [600, 668, 674, 695, 704].

Інтерсуб’єктність презентує комплексний (емоційний, мотиваційний, уважний, рефлексійний та поведінковий) досвід *Іншого*. Інтерсуб’єктність утілюється в трьох компонентах: спільній емоції (налаштуванні); спільній увазі; спільних намірах. Психологиня A. Becker-Weidman вказує, що актуалізація в інтерсуб’єктному комунікативному стосунку двох чи більше суб’єктивних позицій у спільному полі розділеної уваги, емоцій і намірів запускає рефлексійно-смислову функцію, що сприяє розумінню *Іншого* та себе, яка втілюється у здатності надавати смислу спогадам, уявленням про себе та розуміти свої емоції і запускає рефлексійно-ціннісну функцію (інтрасуб’єктний стосунок). Відтак, ігрова діяльність, у процесі якої учасники розділяють емоції від гри, обоє зосереджені на ній, і мають спільний намір: виграти чи гратися заради задоволення [600].

На необхідність оперування інтерсуб’єктною парадигмою в дослідженні комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* наполягає M. Tomasello, який зазначає, що співпраця в людському середовищі з’явилася в онтогенезі з появою жестових та пантомімічних засобів. Комунікативна діяльність людини

залежить від психологічної інфраструктури спільної інтенціональності, яка виникла еволюційно для підтримки співпраці та складається з найважливішого: соціально-когнітивних навичок для створення з іншими спільних намірів і уваги, просоціальних мотивів (і навіть норм) на допомогу та обмін ними з іншими [674].

Таким чином, творення співрозуміння і співбуттєвого стосунку, можливе лише тоді, коли учасники вже володіють: спільною інфраструктурою природніх жестів та навичками культурного навчання й наслідування для створення обопільно зрозумілих комунікативних конвенцій та конструкцій. Відтак, трансформація інтерсуб'єктного спілкування у інтра- та парасоціальний тип взаємин актуалізується психологічними механізмами символізації, внутрішнього діалогу та децентрації, що сприяють творенню рефлексійно-ціннісної комунікативної дії, на основі якої стає можливим моделювання співпраці з *Іншим*.

Психологічною умовою реалізації інтерсуб'єктної парадигми дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* є зовнішній і внутрішній діалог. Евристичність потенціалу інтерсуб'єктної парадигми дослідження комунікативної діяльності окреслена в науковій студії Г. Ковальова. Науковець зауважує, що основними нормами та принципами організації діалогу є емоційне та особисте розкриття партнерів зі спілкування, психологічне налаштування на актуальні стани один одного, безоціночність, довіра та щирість, вияв почуттів і станів. В стані діалогу дві особистості починають формувати загальний психологічний простір і часовий вимір, створювати єдине емоційне співбуття, в якому виявляється психологічна єдність суб'єктів, у якій вони розгортають творчий процес і відбувається їх взаємне розкриття і співрозуміння з *Іншим* [203].

Таким чином, діалог утілює суб'єкт-суб'єктний характер природи комунікативної діяльності, а, отже, – є найбільш релевантним для організації дослідження продуктивних та особистісно розвиваючих контактів дошкільників із затримкою психічного розвитку з дорослими та однолітками, що презентують взаємодію з *Іншим* у соціумі, культурі та у просторі власного *Я*.

Сучасні ідеологеми та методологеми інтерсуб'єктної парадигми до дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* втілені в

екзистенціально-онтологічному, аксіологічному, екзистенціально-смисловому підходах. Відповідно, ми вважаємо за необхідне інтегрувати дані підходи в *екзистенціально-суб'єктний науковий підхід.* Вище зазначене, спонукає нас до необхідності його обґрунтування.

В руслі визначеного нами підходу набуває ваги дослідження діалогу як екзистенціальної події (Н. Большунова, Г. Дьяконов, Л. Воробйова, Н. Непомняща, О. Устинова та ін.) [47, 136, 88, 327, 536]. Основний акцент підходу спрямований на те, що діалог мислиться як явище духовного, а не інформаційного характеру.

Названий ракурс дослідження є важливим у контексті розгляду рефлексійно-смислової і рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР, позаяк саме на рівні цих функцій відбувається утілення розуміння і співрозуміння з *Іншим* означеного смислом.

Осягнення інтер-, інтрасуб'єктного та парасоціального виміру комунікативної діяльності дитини та її психічних, душевних і духовних виявів вимагає нетрадиційної – екзистенційно-онтологічної, органічно-духовної методології розуміння й інтерпретації феноменів. За переконанням Г. Дьяконова, дослідження комунікативної діяльності від контакту до рефлексії включає процес переходу до розуміння та інтерпретації *Іншого* (тобто, з суб'єкт-об'єктного впливу діалог перетворюється на суб'єкт-суб'єктну взаємодію). При цьому дослідження діалогічних явищ стає не тільки науковим і об'єктивним, але також гуманітарним і суб'єктивним. Це змінює сутнісний характер дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* і перетворює його на гуманітарно-творчий процес взаєморозуміння та взаємоінтерпретації, на процес взаємного утвердження людяності учасників діалогу.

Отже, дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* передбачає застосування нетрадиційних, некласичних методів науково-психологічного дослідження. Такими виступамють методи наративу, невербальної взаємодії, проективні методи психодіагностики, психосемантичні методи тощо. В діалогічному спостереженні інтерсуб'єктна взаємодія

трансформується в інтрасуб'єктну, а почасти й парасоціальну, а відтак завдяки надситуативній позиції уяви і символічній функції задає обрії суб'єктивно-смислового розуміння комунікативної події, що сприймається, і тому відіграє принципово важливу роль. Таким чином, діалогічне спостереження – це екзистенційно-онтологічне сприймання і переживання людини та світу, тобто розуміюче, «причетне» споглядання.

Діалог як екзистенціальна подія виникає у текстах як соціокультурному явищі, як особливий «голос», висловлений у всіх його формах, включаючи вербальну, музичну, графічну та вчинок. Дослідниця Н. Большунова зауважує, що дитина вступаючи в діалогічні, суб'єктні відносини зі світом та іншими людьми, завжди опосередковує цей діалог текстами, як носіями абсолютних об'єктивних цінностей, тобто завжди виходить за межі соціальності в соціокультурний простір. У ранньому віці відбувається рефлексія індивідуальності, усвідомлення відмінностей від інших людей і предметного світу, вияв відповідальності у формі переживання (співчуття) до близьких і всього, що дитина олюднює. В якості соціокультурного зразка виступають забавлянки, іграшки, кумулятивні казки. Дошкільний вік характеризується виявом та неусвідомленою рефлексією образу «світлого» (позитивного) як протилежного «темному» на основі казок як особливого соціокультурного тексту, становленням відповідальності соціокультурним зразкам, представленим у розповіді, виявом вибору та вчинку (вибором способу дій відповідно до соціокультурних зразків) в умовах ігрової діяльності та спілкування у формах близькості (любові, прийняття) у стосунку з дорослими та однолітками.

Подібного екзистенціально-суб'єктного модусу дослідження комунікативної діяльності дотримується Н. Непомняща, О. Устинова. Рефлексійний вихід за межі усталених для себе уявлень про світ і про власне *Я* в соціокультурний простір є основою розвитку співбуттєвого стосунку з *Іншим* у культурі, на основі якого стає можливим розвиток здатностей до співпраці та співрозуміння дошкільника із ЗПР із дорослими та однолітками. Відтак, через

внутрішній діалог дитина відкриває цінності «свого» внутрішнього світу та світу «іншого».

Реалізація *екзистенціально-суб'єктного наукового підходу* в межах дослідження мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-смислової і рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності буде втілена через з'ясування специфіки контакту, що постає у межах *Я* та інтерсуб'єктній взаємодії з дорослими та однолітками, яка втілюється у системі ставлень. Рефлексійно-смислова функція комунікативної діяльності розкривається через розуміння позиції і менталізацію, а рефлексійно-ціннісна втілюється через систему інтра- та парасоціального комунікативного стосунку, символізацію, вербалізований внутрішній діалог та децентрацію. Теоретично обґрунтований концепт усвідомленої комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* вимагає найбільш релевантного інструментарію дослідження специфіки інтерсуб'єктної взаємодії з дорослими та однолітками, що вимагає аналізу праць О. Волкової, О. Зубової, В. Знакова в межах яких окреслюється феноменологія суб'єктності, розуміння і співрозуміння з *Іншим*.

Суб'єктність, у відповідності з поглядами О. Волкової, як ставлення передбачає емоційний відгук на себе та на іншу людину в комунікативному стосунку з нею, а розуміння виступає одним із найважливіших психологічних феноменів, що пронизує інтерсуб'єктний стосунок, що поступово трансформується в інтрасуб'єктний та парасоціальний [84]. Розуміння спрямоване на породження смислу явищ, подій, ситуацій у всіх трьох реальностях, у яких живе дитина – емпіричній, соціокультурній і екзистенціальній. У психології їм відповідають три традиції дослідження – когнітивна, герменевтична та екзистенціальна (В. Знаков) [162].

Описану модель В. Знакова уважаємо за доцільне експлікувати в теоретико-експериментальному дослідженні феноменології і ноуменології комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*. Науковець уважає, що дослідження, того що відноситься до емпіричної реальності здійснюється психологами з позицій когнітивної традиції; спосіб розуміння світу парадигматичний; підстави

розуміння-знання і значення; тип розуміння – розуміння-знання. Соціокультурній реальності відповідає герменевтична традиція психологічних досліджень; наративний спосіб розуміння світу; підставою розуміння є думка (позиція) і смисл; в результаті з'являється тип розуміння-інтерпретація. Екзистенціальна реальність: екзистенціальна традиція; тезаурусний спосіб розуміння; переживання і досвід; розуміння-осягнення [162].

Відтак, запропоновану модель В. Знакова уважаємо за необхідне застосувати в якості *ключової ідеї* дослідженні комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*. Рівень контакту (мотиваційний компонент) діє від початку комунікативного акту, однак розгортається і в надситуативному плані (від відчуття до співрозуміння з *Іншим*), що відповідно припускає можливість застосування всіх трьох типів методології. Рівень інформаційної комунікативної діяльності (інтерсуб'єктний компонент) припускає необхідність дослідження системи пізнання і емоційного ставлення до дорослих та однолітків що втілюється в інтерсуб'єктному стосунку засобами зовнішнього діалогу і передбачає експлікацію як когнітивної, так і герменевтичної методології. Рівень смислової комунікативної діяльності (смисловий компонент) передбачає розуміння *Іншого*, що неминуче пов'язане з інтерпретацією його позиції і смислу, і дослідженням концептів людей і їх станів (міркувань, почуттів, намірів, емоцій, бажань), що дозволяє пояснити причини і навпаки, передбачити комунікативну дію і припускає застосування наративної методології. Рівень рефлексійної комунікативної діяльності (рефлексійний компонент), яка фундується на індивідуальних, групових та соціокультурних цінностях та здатності бути толерантним до різних смислових позицій із метою установлення співрозуміння з *Іншим* передбачає застосування екзистенціальної традиції дослідження.

Варто зауважити, що партнерами інтрасуб'єктного та парасоціального типів взаємодії виступають (улюблена іграшка, уявний партнер, анімаційний персонаж). Улюблена іграшка, як партнер взаємодії, втілює одночасно двовекторність спрямованості комунікативного стосунку з *Іншим*, позаяк з одного боку вона засвідчує ступінь ідентифікації і розуміння *Іншого*, а з іншого боку, навпаки, стан

рефлексійності, що сприяє розумінню своєї індивідуальності та осмисленню ціннісних переваг *Іншого*, а відтак сприяє встановлення спів-значення на шляху до співрозуміння у соціокультурному просторі. Наявність уявного компаньйона в якості партнера взаємодії засвідчить вищу здатність цих дітей до комунікативного стосунку в надситуативному контексті, що корелює з кращим розумінням ментальних станів *Іншого*, вищим рівнем розвитку символізації, внутрішнього діалогу, а відтак, і децентрації, що сприятиме формуванню співпраці та співбуттєвого стосунку з дорослими та однолітками.

У контексті нашого дослідження засобом формування комунікативного стосунку з *Іншим* у вимірі культури виступатиме взаємодія дошкільників із ЗПР з анімаційним персонажем. Перегляд анімаційного серіалу (чи мультфільму) з подальшим обігруванням у сюжетно-рольовій грі з дорослими та однолітками є умовою побудови двохтактної структури гри, оскільки в наявній структурі й змісті тексту-оригіналу стає можливим виявлення різних неоднозначних позицій персонажів, які трансформуються в ході їх взаємодії.

В основу *екзистенціально-суб'єктного наукового підходу* покладено низку принципів, дотримання яких у дослідженні комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР забезпечить розуміння її суті, джерел та психологічних механізмів функціонування в умовах затриманого та типового розвитку. Дослідження комунікативної діяльності на засадах *екзистенціально-суб'єктного наукового підходу* передбачає обґрунтування принципів, характерних для постнекласичного етапу розвитку психології (С. Максименко, М. Савчин, І. Тітов, та ін.).

На думку М. Савчина, принципи, будучи ядром наукового методу, поєднують і організовують конкретні методи і прийоми в єдине ціле, поєднують демаркацію науки від ненауки. Ще одна важлива функція методологічних принципів – евристична, вони регулюючи науково-дослідну діяльність, спрямовують науковий пошук [435].

Розробка теоретико-методичного апарата діагностики комунікативної діяльності здійснювалася нами на основі загальних принципів психодіагностики

(Л. Бурлачук, Ю. Забродін, К. Гуревич та О. Борисова та ін.), принципів суб'єктного підходу (В. Дружинін), методологічних принципів дослідження в постнекласичній психології (І. Тітов), та з використанням теоретико-методичного інструментарію вивчення дітей із затримкою психічного розвитку (Т. Вісковатова, О. Дмітрієва, І. Коробейніков та О. Інденбаум, К. Лебединська, В. Лубовський, Н. Стадненко та Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Л. Прохоренко, Т. Сак, М. Сємаго, У. Ульєнкова та О. Лєбедєва та ін.).

В якості основоположних принципів дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* нами визначено: структурно-генетичний, суб'єктності, культурного контекстуалізму, онтологічного конструктивізму, інтеграції, єдності методологічних, діагностичних, корекційно-розвивальних і психокорекційних інтервенцій; диференціаціального підходу.

Структурно-генетичний принцип орієнтує на розкриття (у співвідношенні з різними рівнями причинності) процесуальних аспектів структурно-функціональної організації та самоорганізації психічних феноменів. Система, а саме комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* повинна вивчатися в структурно-динамічному, хронологічному та каузально-детермінаційному аспектах.

Система утворюється різнорідними структурними компонентами, динамічні зв'язки між якими забезпечують її цілісне інтегративне функціонування. З цими вихідними якостями системи співвідносяться базові характеристики будь-якого процесу розвитку, внаслідок чого він постає як поява властивостей цілісної системи та може бути зрозумілим лише в термінах складної взаємодії її компонентів [521].

У даному випадку структурно-синхронічне вивчення складного ієрархізованого об'єкта передбачає одночасний аналіз і його ґенетично-діахронічних характеристик (А. Брушлінський, Д. Завалишина та В. Барабанщиков, Б. Ломов, С. Максименко, О Романенко та ін.). Інтегральність комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* передбачає застосування

різних психодіагностичних процедур а також застосування методів багатовимірної статистики з метою визначення типології її розвитку.

Принцип суб'єктності дозволяє розглядати дитину при аналізі її психіки не як сукупність окремих її психічних функцій і когнітивних параметрів, слабко пов'язаних характеристик та індивідуальних властивостей діяльності й поведінки, як це відбувається у традиціях функціональної і когнітивістської психології, а як єдине ціле з усіма її індивідуальними властивостями і виявами, коли вона сама (як суб'єкт) розвиває, організує і контролює свою активність (К. Абульханова, А. Брушлинський, С. Кузікова, О. Осницький, В. Татенко та ін.) [6, 55, 227, 365, 516].

Принцип суб'єктності у контексті дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* наголошує на необхідності переходу інтерсуб'єктної взаємодії в інтрасуб'єктний та парасоціальний її типи, що дозволяє особистості пізнавати та продуктивно перетворювати предметну реальність (і навіть власну психіку), позаяк за такої умови відбувається проектування своєї комунікативної діяльності.

Важливо, що такі характеристики суб'єктності, як активність і надситуативність забезпечують здатність дитини долати наявні суперечності. Визначення суб'єкта як такого, що розв'язує протиріччя, дозволяє зрозуміти, необхідність дослідження смислового та рефлексійного компонента комунікативної діяльності як ресурсу комунікативної дії в ситуації невизначеності взаємин.

Принцип культурного контекстуалізму передбачає, що комунікативна діяльність дошкільника у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* має тлумачитись із урахуванням соціокультурного контексту та його задіяності у цей контекст, що відповідно дозволяє розглянути особистість у фокусі її психокультурного розвитку та виокремити у системі її детермінації провідні культурні фактори (Г. Акопов, В. Грачьов, І. Докучаєв, А. Соколов та ін.) [13, 107, 120, 489]. Саме цим і зумовлена необхідність дослідження взаємодії з символічним *Іншим*, який міститься у матриці культури (в інтерсуб'єктній взаємодії з дорослими та

однолітками засобами цінностей, які дозволяють децентрувати власну суб'єктність, і через інтеріоризацію парасоціального стосунку з анімаційним персонажем осмислити багатоманітність точок зору з метою встановлення спів-значення як основи співбуттєвого стосунку).

Відтак, вивчення культурогенної рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності дошкільника із ТПР і ЗПР та його багатовимірних культурних ідентифікацій з *Іншим*, змістовно розкриє процес набуття індивідом здатності до досягнення співрозуміння, діалогу, рефлексії свого життя-в-культурі. Завдяки рефлексійно-ціннісній функції комунікативної діяльності дошкільника відбувається оволодіння ним конкретними культурними формами, їх творче присвоєння в індивідуально-своєрідну цілісність власної суб'єктності та наступна трансляція певних його змістів назовні у вигляді текстів, образів, цінностей, смислів тощо.

Відповідно, мішенню психодіагностики має виступати взаємодія особистості з *Іншим* у персональному та культурному просторі, що втілюється через вивчення модусів інтрасуб'єктної та парасоціальної взаємодії із відповідною її трансформацією в співбуттєвий комунікативний стосунок з дорослими та однолітками в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури.

Принцип онтологічного конструктивізму орієнтує на осмислення комунікативної діяльності не в термінах причин і наслідків, а в термінах інтенцій, планів, взаємодій, колективних процедур, практик. В центрі дослідження опиняється символічна взаємодія. Застосування названого принципу уможливить вивчення комунікативної діяльності як продукту соціокультурного конструювання у процесі, якої відбувається не лише інформаційний обмін, а й продукується певна гама почуттів, цінностей і смислів (В. Петренко, І. Тітов та ін.) [374, 521].

Сутність принципу онтологічного конструктивізму в аспекті дослідження комунікативної діяльності в ціннісно-смисловому вимірі розкрита І. Тітовим. Він зауважує, що в онтологічному аспекті символічна взаємодія особистості

розглядається як певний спосіб існування людини – як її буття-взаємодія з репрезентаціями онтологічно *Іншого* (внутрішньоособовим, позаособовим, безособовим, надособовим), що має відмінні фундаментальні предикати. Інтимним механізмом такого двостороннього, реляційного співбуття є «розімкнення» дитини у напрямку *Іншого* та здійснення нею онтологічного трансцензусу, що й конституює особистісну реальність [522].

Експлікація принципу онтологічного конструктивізму уможливлює дослідження у структурі комунікативної діяльності виміру інтрасуб'єктної взаємодії (на моделі улюбленої іграшки та уявного компаньйона) у дошкільників із ЗПР шляхом аналізу сконструйованих ним семіотичних моделей (знаково-символічних репрезентацій світу та *Іншого*), що використовуються для впорядкування й надання смислу індивідуальному та інтерсуб'єктивному досвіду, для осягнення світу й саморозуміння себе у світі, опосередкування та організації комунікативної дії в надситутивному контексті та ситуаціях невизначеності взаємин. Важливого ракурсу в заявленому дослідницькому фокусі набуває вивчення мотиваційно-інтенційної функції комунікативної діяльності, в межах якої окрім інтерсуб'єктних психологічних меж важливим джерелом контакту постають інтрасуб'єктні психологічні межі, позаяк вони вибудовуються всередині *Я* суб'єкта і презентують відносини *Я-не-Я*. Можливість визначати себе через *Іншого*, а *Іншого* через себе та постають основним принципом згідно з яким формується суб'єктивність, а пізніше і суб'єктність дитини.

Здатність до рефлексійно-ціннісної символічної функції (за посередництва цінності) сприятиме трансформації особистісного смислу та децентрації власної суб'єктності на основі якої стане можливим утілення співпраці та досягнення співрозуміння в інтерсуб'єктній взаємодії з *Іншим*. Застосування на рівні емпіричного дослідження принципу онтологічного конструктивізму зумовлює доречність оперування психосемантичними, проективними та якісними (описово-інтерпретативними) формами дослідницького пошуку.

Принцип інтеграції передбачає здійснення в єдиній системі наукової діяльності міжпарадигмального та міждисциплінарного діалогу, поєднання різних

методичних підходів і дослідницьких стратегій, конструктивну взаємодію різних фундаментальних і прикладних знань (Г. Балл, М. Гусєльцева, В. Кобильченко, М. Супрун, А. Юревич та ін.) [26, 112, 201, 507, 589].

Відтак, у міждисциплінарному дослідженні комунікативної діяльності створюються умови для інтеграції (в гносеологічному аспекті) наукового знання, що проявляється в прагненні до синтезу існуючих теорій моделей, які описують окремі аспекти психічної реальності через наведення «концептуальних мостів». Зазначений принцип наголошує на тому, що для адекватного та, за можливістю, різновекторного опису й дослідження феномену комунікативної діяльності необхідне конструктивне поєднання накопичених у руслі різних теоретичних напрямів знань про неї та синтез номотетичного й ідіографічного методичних підходів до її вивчення.

Для номотетичного (природничого, пояснювального, експериментального, психометричного) підходу є характерним об’єктивне вивчення дитини за допомогою індуктивного методу, спрямованого на виявлення загальних закономірностей життєдіяльності об’єкта, а для ідеографічного (гуманітарного, описового, суб’єктивно-феноменологічного, проективного, якісного) підходу – ціннісно-смислове освоєння особливого, одиничного людського буття на основі актів розуміння і переживання.

Однак, хочемо зауважити, що в межах дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* діагностика передбачає пріоритет гуманітарного підходу над природничо-науковим. Психодіагностика, яка орієнтується на природничо-науковий підхід, не передбачає врахування індивідуальності психіки. Однак, головною формою існування психічного є його індивідуальна неповторність, активність і самоактивність. Оскільки, комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* є надскладним об’єктом її вивчення стає можливим тільки за умови застосування гуманітарного підходу. У гуманітарній парадигмі за визначенням О. Петренка інша людина – не є жорстко детермінованою системою, не підкоряється суворим законам, а володіє здатністю до внутрішнього розвитку та свободою волі й виступає не рівною, не тотожною

самій собі в кожен новий момент часу. Стосовно особистості людини некоректними є фінальні моделі та прогнози, побудовані на принципі детермінізму. Може йтися тільки про сценарії варіантів розвитку подій, коли в кожен момент часу людина чи суспільство реалізовують одну можливість із набору потенційних [374].

Принцип єдності методологічних, діагностичних, корекційно-розвивальних і психокорекційних інтервенцій. Цей принцип передбачає тісний зв'язок теоретичних положень діагностики з використанням інструментарію, побудованого на основі цієї методології. Враховуючи складність і різнокомпонентну структуру комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*, найбільш доречною є інтеграція різних психологічних підходів у процесі діагностичних і психокорекційних інтервенцій у єдиний *екзистенціально-суб'єктний науковий підхід*. Доцільність цих засад зумовлена тим, що комунікативна діяльність дошкільника у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* з нормативним і затриманим психічним розвитком є надскладним об'єктом впливів і передбачає орієнтацію психолога на ціннісні та соціокультурні контексти з позиції осмислення відношень «людина-світ».

Діагностичне завдання має виступати не як система стимулів, а як складова частина життєвої ситуації дитини. Реалізація цього принципу полягає в доборі таких діагностичних методик, які будуть найбільш відповідні дітям із ЗПР, і можуть розглядатися як параметри та показники їх психічного розвитку, при цьому дозволять виявляти найбільш недостатні компоненти комунікативної діяльності. Параметри використовуються для впорядкування, сегментування й аналізу даних. Показники – це окремі складові параметрів, які визначаються як сума або співвідношення. Хоча параметри та показники є окремими поняттями, зазвичай вони вживаються разом. Саме значення параметрів і показників, а також зв'язок між цими значеннями роблять діагностичні дані змістовними. Для психодіагностики є важливими процедури розуміння, пояснення та інтерпретації. Розуміння, на відміну від пізнання, є осмисленням внутрішньої природи, інтерпретацією знання про об'єкт, у процесі якого знаходиться смисл, присутність

у ньому духовного, ціннісного, особистісно значущого. У дослідженні комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* метою розуміння є пошук сутності названого психологічного феномену.

Принцип диференціювання. У відповідності з цим принципом обґрунтовується необхідність диференціального підходу до дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*, що передбачає розрізнення дизонтогенетичних, поведінкових порушень й психічних розладів, характерних для дітей із затримкою психічного розвитку.

Відповідно до концептуальних позицій спеціальної психології основними клініко-психопатологічними критеріями, що відображають патогенетичні механізми затримки психічного розвитку, є інфантилізм та нейродинамічні розлади, що гальмують розвиток соціо-когнітивних механізмів комунікативної діяльності.

У сучасних клініко-психологічних дослідженнях (В. Лубовський, Г. Новікова, В. Шалімов) [265] вказується на те, що, по-перше, крім емоційно-вольової сфери конституційна незрілість може частково впливати на різні складові психічної діяльності, по-друге, характеристика первинного порушення при уповільненому темпі формування пізнавальної діяльності не вичерпується нейродинамічними порушеннями, а включає в себе ознаки незрілості структурних компонентів окремих психічних процесів.

У зв’язку з тим, що комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* розглядається нами більшою мірою як соціо-когнітивний, а не комунікативно-мовленнєвий (чи соціально-комунікативний) феномен у процесі її діагностування принцип диференціації передбачає врахування типологічного розмаїття, що більшою мірою презентує специфіку психолого-педагогічного розвитку дошкільників із ЗПР і базується на врахуванні трьох типологічних груп дітей (Н. Бабкіна, І. Коробейніков та О. Інденбаум): 1 група – діти з легким дефіцитом когнітивних і соціальних здібностей, в структурі порушення яких на перший план виступають труднощі довільної регуляції діяльності та поведінки й ознаки загальної соціально-емоційної незрілості; 2 група – діти з переважаючим

дефіцитом пізнавальних і соціальних здібностей, в структурі порушення яких на перший план виступає недостатність розвитку не тільки регуляторної, а й когнітивної сфери, що виявляється на тлі порушень коркової нейродинаміки, зниженої розумової працездатності, афективно-поведінкових розладів; 3 група – діти з вираженою затримкою розвитку когнітивних та соціальних здібностей (легкий психічний недорозвиток), що характеризується значно нижчим у порівнянні з віковою нормою рівнем інтелектуального розвитку, який за якісними характеристиками своєї структури (недорозвинення складних форм розумової діяльності) наближається до феноменології легкої розумової відсталості, і має виразні ознаки церебрально-органічної недостатності [24, 213].

Отже, для оптимального розвитку дошкільника із затримкою психічного розвитку важливою є усвідомлена комунікативна діяльність, яка забезпечує здатність до взаємодії з різними психологічними системами та творення співбуттєвого стосунку. З'ясування її особливостей необхідно здійснювати з дотриманням низки принципів, зокрема структурно-генетичного, суб'єктності, культурного контекстуалізму, онтологічного конструктивізму, інтеграції, єдності методологічних, діагностичних, корекційно-розвивальних і психокорекційних інтервенцій; диференціаціального підходу.

Таким чином, екзистенціально-суб'єктний науковий підхід можна визнати оптимальним у формулюванні концептуальних уявлень про феноменологію і ноуменологію комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*. Методологеми зазначеного підходу стануть підґрунтям для розроблення й апробації експериментальної моделі дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

3.2. Обґрунтування експериментальної моделі дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку

Узагальнення здійснених науковцями досліджень у межах яких констатовано особливості комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з типовим і затриманим розвитком, опора на концептуальні положення

екзистенціально-суб'єктного наукового підходу до вивчення цих особливостей, розгляд системи психічних явищ у дітей дошкільного віку як суб'єктів комунікативної діяльності й аналіз структури, функцій, механізмів, чинників цього спілкування дають підстави для розроблення експериментальної моделі дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Комунікативну діяльність у вимірі Я-Інший (Я-Інший Я) у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку ми розглядаємо як усвідомлену, що передбачає взаємодію особистостей і їх свідомостей на рівні глибинних мотивів діяльності в дошкільному віці з окремими суб'єктами, котрі її оточують, що передбачає взаємне соціальне пізнання, емоційне ставлення один до одного з розумінням смислу створених повідомлень й певний спосіб співбуттєвого стосунку один із одним. Подібна структура комунікативної діяльності є осмисленим (усвідомленим чи рефлексійним) суб'єкт-суб'єктним (суб'єкт-об'єктним) структурним утворенням, що розгортається на рівнях: контакту, інформаційної, смислової й рефлексійної комунікативної діяльності.

Основу розробленої моделі, що відображена на рис. 3.1, становлять чотири нерозривно взаємопов'язані компоненти комунікативної діяльності *у вимірі Я-Інший (Я-Інший Я)* дошкільників із ЗПР, котрі мають різноманітні функціональні якості, – мотиваційний, інтерсуб'єктний, смисловий та рефлексійний.

Перший компонент, мотиваційний, запускається психологічними механізмами, які забезпечують контакт із *Іншим*, що сприяє його відчуттю та сприйманню *Іншого*, а відтак самовідчуттю та самосприйманню. Важливим виявом цієї підсистеми комунікативної діяльності в дошкільному віці є реалізація мотиваційно-інтенційної функції, що полягає у втіленні контакту (важливо зауважити, що цей рівень запускає КД, і діє на всіх рівнях, і, зокрема, – на рефлексійному, однак у вигляді децентрації).

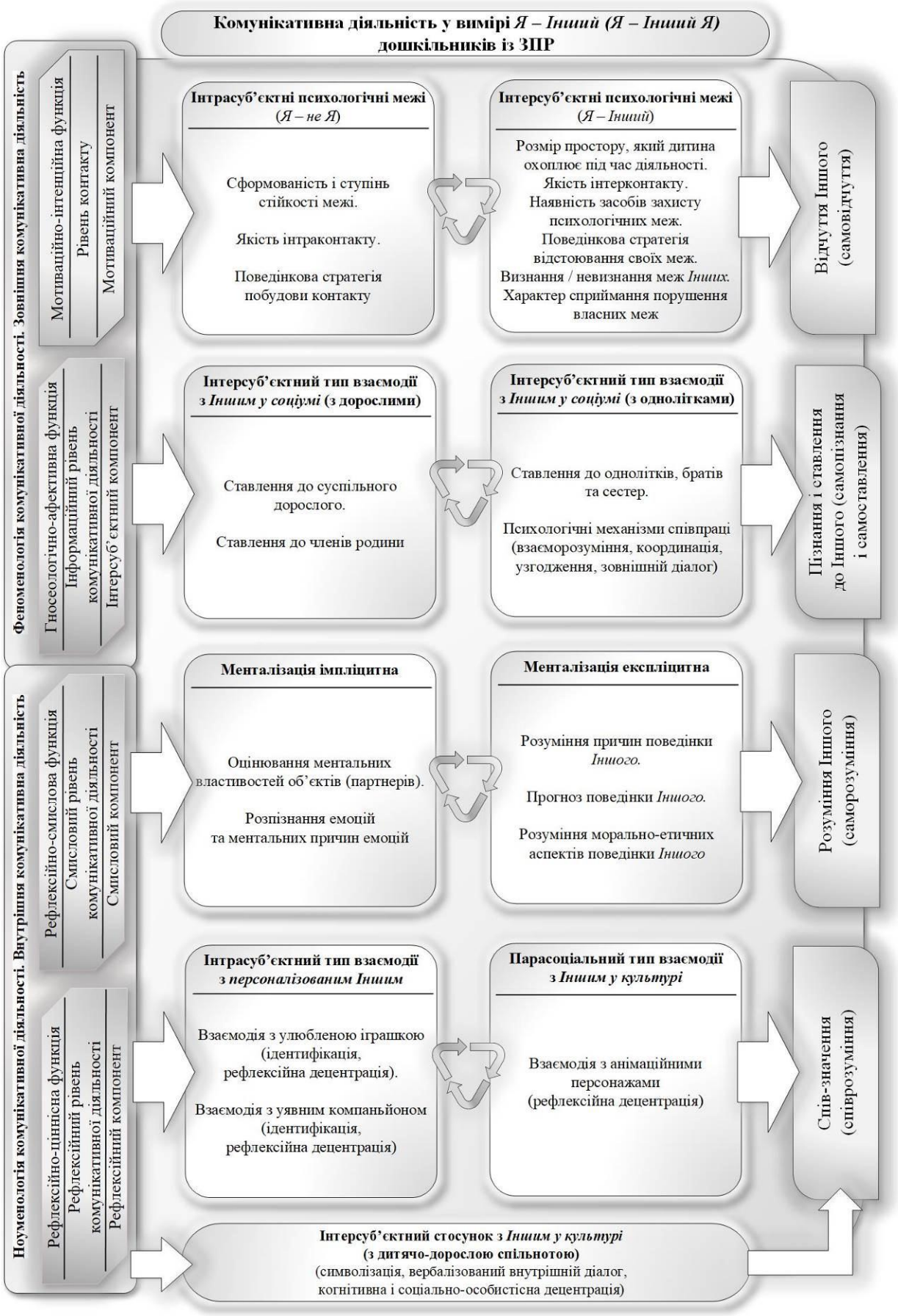


Рис. 3.1 Експериментальна модель дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дошкільників із затримкою психічного розвитку

Зовнішня комунікативна діяльність запускається на рівні контакту засобами психологічних меж. У підрозділі 2.1.1 і на рис. рис. 3.1. розкрито, що контакт есплікується через категорію, яка виступає його психологічним еквівалентом – «психологічні межі» чи «межі *Я*».

Межа *Я* постає як зсередини, так і зовні: вона є складовою частиною двох різних світів – інтрасуб'єктного та інтерсуб'єктного, які перебувають у взаємозв'язку. Інтрасуб'єктні психологічні межі вибудовуються всередині *Я* суб'єкта і презентують відносини *Я-не-Я*, та забезпечують можливість визначати себе через *Іншого*, а *Іншого* через себе й постають основним принципом, згідно з яким формується суб'єктивність, а пізніше і суб'єктність дитини.

Інтерсуб'єктні психологічні межі позначають простір «між» різними взаємодіючими суб'єктами, їх зустрічі, контакти, зіткнення, діалог і репрезентуються шкалою *Я-Інший*, виступаючи критерієм відкритості *Іншому* чи *Іншим* і, в той же час, демонструють відокремленість від нього (чи них).

Дослідження інтрасуб'єктних та інтерсуб'єктних психологічних меж у відповідності з позиціями екзистенціально-суб'єктного наукового підходу, стає можливим завдяки поєднанню когнітивної, герменевтичної і екзистенціальної традиції психологічного дослідження, яка необхідна при вивченні контакту (мотиваційного компонента) комунікативної діяльності.

На методичному рівні реалізації дослідження інтрасуб'єктних психологічних меж втілюється в операціоналізованих параметрах і показниках: сформованість і ступінь стійкості межі; якість інтраконтакту (проникність чи цілісність межі); поведінкова стратегія побудови контакту (пасивність, активність до агресивної поведінки чи уникнення контакту).

Дослідження інтерсуб'єктних психологічних меж у дошкільників із типовим розвитком і ЗПР втілюється у наступних параметрах і показниках: розмір простору, який дитина займає під діяльність (неадекватно великий; середній; неадекватно малий); якість інтерконтакту (цілісність, розімкненість, дробленість чи проникність меж); наявність засобів захисту психологічних меж (агресивні чи пасивно-відчужені засоби захисту); поведінкова стратегія відстоювання своїх меж

(неефективна у вигляді виявів агресії, плачу та відокремлення чи навпаки – конструктивної); визнання чи невизнання меж *Інших*; характер сприймання порушення власних меж (адекватний /неадекватний).

Таким чином, з'ясування специфіки (мотиваційно-інтенційної функції, рівня контакту) дозволить дослідити невідповідність інтерсуб'єктних та інтрасуб'єктних психологічних меж, що утворюють простір неадекватності, неефективності поведінки, оскільки світ взаємодіє з дитиною на зовнішній межі, а дитина зі світом на внутрішній, і вони «не чують» один одного.

Другий компонент, комунікативної діяльності – інтерсуб'єктний розкривається в інформаційному та, почасти, смисловому спілкуванні з *Іншим* у соціумі, що задіюється в інтерсуб'єктному типі взаємодій і взаємин з дорослими та однолітками. Важливим виявом цієї підсистеми комунікативної діяльності в дошкільному віці є реалізація гносеологічно-афективної функції, що полягає у втіленні інформаційного спілкування, коли суб'єкт стає спроможним до пізнання і ставлення щодо *Іншого*, а відтак, – до самопізнання і самоставлення.

На рівні зовнішньої комунікативної діяльності відбувається трансформація контакту в інформаційний рівень КД (інформаційне спілкування). Разом рівень контакту та інформаційний рівень спілкування утворюють феноменологію КД. У моделі на рис. 3.1 розкрито, що інтерсуб'єктний компонент комунікативної діяльності зі значною часткою умовності може містити у своїй структурі інформаційний рівень спілкування (модус взаємодії і необхідної комунікації, які спрямовані на пізнання *Іншого*), і більшою мірою презентує нам ставлення до *Іншого* в соціумі (модус взаємин із партнерами, які пов'язані з настановами). Взаємини (ставлення) до *Іншого* містять у своїй структурі емоційну складову та настанови, а відтак вони засвідчують не тільки інформаційний, а й смисловий характер спілкування. На рівні операціоналізації дослідницької процедури доречно розкрити сутність інтерсуб'єктного типу взаємодії і взаємин із *Іншим* у соціумі (дорослими та однолітками), що дозволить нам з'ясувати феноменологію інформаційного і, почасти, смислового рівня комунікативної діяльності.

Дослідження комунікативної діяльності передбачає вивчення інтерсуб'єктної взаємодії з дорослими як джерела співбуттєвого стосунку «тут і тепер», що у межах нашого дослідження буде включати вивчення ставлення до суспільного дорослого та ставлення до членів родини. Дослідження інтерсуб'єктної взаємодії з однолітками як здатності до розпізнання ціннісно-смислового різноманіття *Іншого* має включати вивчення психологічних механізмів творення співпраці: взаєморозуміння; координації; узгодження і зовнішнього діалогу.

У відповідності з позиціями екзистенціально-суб'єктного наукового підходу дослідження інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності стає можливим завдяки поєднанню когнітивної і герменевтичної традиції психологічного дослідження, доречність 0якої пояснюється тим, що для вибудовування системи інтерсуб'єктних взаємодій у яких відбувається пізнання і емоційне ставлення до *Інших* задіюються окрім когнітивних процесів ще й смислові.

На методичному рівні реалізації дослідження інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності втілюється в операціоналізованих параметрах і показниках. Вивчення інтерсуб'єктної взаємодії з дорослим передбачає дослідження ставлення до суспільного дорослого (переважаючих потреб та мотивів взаємодії; емоційної причетності до взаємодії; здатності до підтримки продуктивного спілкування, ставлення до вихователя) та ставлення до членів родини (матері, батька, до обох батьків, братів та сестер).

Дослідження інтерсуб'єктної взаємодії з однолітками передбачає експлікацію психологічних механізмів взаєморозуміння (здатність продуктивно взаємодіяти з однолітками: спрямованість уваги на них, прагнення до спілкування з ним, здатність діяти в одному смисловому полі); координації (застосовування в процесі спільної діяльності різних комунікативних засобів: візуальних, предметно-дієвих, експресивно-мімічних, мовних); узгодження (планування спільної діяльності, час виконання завдання) та зовнішнього діалогу (співвідношення ініціативних висловлювань і висловлювань-відповідей,

адресування запитань, повідомлень і спонукань, наявність перепитувань, позиція учасників у комунікативно-діяльнісній ситуації).

Ноуменологія КД презентована внутрішнім спілкуванням, що втілюється в смисловому та рефлексійному компонентах (і відповідних їм рівнях). Внутрішня комунікативна діяльність обумовлює творчі зв'язки і породження «цінностей-образів», які пов'язують у цілісність явища та акти природи, людини, культури і суспільства. Розкриття специфіки ноумена комунікативної діяльності передбачає вивчення смислового та рефлексійного її компонентів. Смисловий рівень комунікативної діяльності передбачає здатність суб'єкта до емоційного ставлення щодо партнера в сукупності з інтерпретацією і розумінням його ментальних станів, а отже, – він сприяє «осмисленню» значення будь-якої події чи соціально-комунікативної ситуації, а на рефлексійному рівні комунікативної діяльності відбувається перехід інтерспілкування у інтраспілкування (інтрасуб'єктний тип взаємодії), оскільки реалізується «означення» смислу, перехід його з емоційної форми в раціональну. На рефлексійному рівні через рефлексійну децентрацію (парасоціальний та інтерсуб'єктний типи взаємодії) стає можливим уміння помістити себе в позицію *Іншого* та актуалізується здатність до його ціннісно-смислового визначення, а відтак, – до встановлення спів-значення та співрозуміння із ним.

Третій компонент, комунікативної діяльності смисловий розкривається в смисловому спілкуванні з *Іншим* у соціумі, що передбачає дослідження психологічного механізму менталізації (імпліцитної та експліцитної). Важливим виявом цієї підсистеми комунікативної діяльності в дошкільному віці є реалізація рефлексійно-смислової функції, що полягає у втіленні смислового спілкування, коли суб'єкт стає спроможним до розуміння *Іншого*, а відтак, – до саморозуміння.

У відповідності з позиціями екзистенціально-суб'єктного наукового підходу дослідження смислового компонента комунікативної діяльності стає можливим через вивчення смислової комунікативної діяльності (смисловий компонент), що пов'язане з інтерпретацією позиції і смислу партнера та передбачає розуміння причин і прогноз його поведінки в соціально-комунікативних ситуаціях у яких

розкривається ментальний світ *Іншого* суб'єкта. Відтак, вивчення смислового компонента комунікативної діяльності припускає застосування наративної методології.

На методичному рівні реалізації дослідження смислового компонента комунікативної діяльності втілюється в операціоналізованих параметрах і показниках. Вивчення імпліцитної менталізації передбачає оцінювання ментальних властивостей об'єктів, які запропоновані в якості партнерів; розпізнання емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях соціально-комунікативної взаємодії. Дослідження експліцитної менталізації охоплює здатність розуміти причини поведінки, спираючись на знання про власні ментальні стани та ментальні стани (бажання, думки, наміри) інших людей; здатність прогнозувати поведінку інших людей з опорою на знання про власні ментальні стани та стани інших людей; здатність розуміти морально-етичні аспекти поведінки *Іншого* в соціально-комунікативних ситуаціях.

Четвертий компонент, комунікативної діяльності рефлексійний (і відповідний рефлексійний рівень КД) розкривається через дослідження спілкування з *персоналізованим Іншим* та *Іншим у культурі*, що передбачає дослідження інтрасуб'єктної взаємодії (з улюбленою іграшкою і уявним компаньйоном), а також вивчення парасоціальної взаємодії з анімаційним персонажем через її обігравання в грі (інтерсуб'єктний стосунок). З'ясування здатності дошкільника із ЗПР до повноцінного співбуттєвого інтерсуб'єктного комунікативного стосунку з *Іншим у культурі* (різними психологічними системами – дорослими та однолітками). Важливим виявом цієї підсистеми комунікативної діяльності в дошкільному віці є реалізація «означення» смислу, перехід його з емоційної форми в раціональну.

На рефлексійному рівні завдяки надситуативній позиції уяви стає можливим втілення інтрасуб'єктного типу взаємодії, який набуває значення в ексквізитних ситуаціях, позаяк саме в ситуаціях невизначеності взаємин актуалізується рефлексійно-ціннісна функція комунікативної діяльності (через взаємодію дитини з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном). Завдяки надситутивній позиції

уяви утворюється спів-значення – це смисл, який об'єднує хоча б два *Я*, що трансформується в *Ми*. В парасоціальному типі взаємодії за умови його обігравання в грі актуалізується психологічний механізм рефлексійної децентрації, що сприяє появі здатності помістити себе в позицію *Іншого* завдяки ціннісно-смисловому визначенню персонажа (людини) на основі встановлення спів-значення та досягненню співрозуміння із ним. Однак, повноцінне спілкування на рівні глибинних мотивів діяльності з дорослими та однолітками в культурі можливе лише через інтерсуб'єктний комунікативний стосунок, який втілюється засобами психологічних механізмів: символізації, внутрішнього діалогу та децентрації.

У відповідності з позиціями екзистенціально-суб'єктного наукового підходу дослідження рефлексійного компонента комунікативної діяльності стає можливим через вивчення рефлексійного рівня комунікативної діяльності (рефлексійний компонент), що пов'язаний з творенням співбуттєвого стосунку з *Іншим* у культурі. Відтак, вивчення рефлексійного компонента комунікативної діяльності припускає застосування екзистенціальної методології.

Методичний рівень реалізації дослідження рефлексійного компонента комунікативної діяльності втілюється в операціоналізованих параметрах і показниках. Вивчення інтрасуб'єктної взаємодії з улюбленою іграшкою передбачає дослідження ідентифікації і рефлексійної децентрації. Модус інтрасуб'єктної взаємодії з уявним компаньйоном передбачає вивчення ідентифікації і рефлексійної децентрації. Дослідження парасоціальної взаємодії з анімаційним персонажем передбачає вивчення рефлексійної децентрації. На рівні інтрасуб'єктного стосунку з *Іншим* у культурі (з дитячо-дорослою спільнотою) стає важливим дослідження психологічних механізмів символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу та децентрації.

Оскільки, феномен комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* являє собою складну систему, яку не можна спостерігати безпосередньо, операціоналізація дослідницької процедури передбачає визначення основних рівнів (компонентів), які входять до її структури, а також добору методик,

найбільш релевантних для діагностики та розвитку комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дітей із ЗПР. Вище зазначене, спонукало нас до розроблення схеми емпіричного дослідження феноменології і ноуменології комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*, що представлена в додатку А в табл. 3.1.

Відтак, ***гіпотеза емпіричного дослідження*** полягає у тому, що комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* на основі узагальненої емпіричної моделі дозволить:

– діагностувати стан розвитку комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР;

– розробити психолого-педагогічні засади поетапного формування комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* дошкільників із ЗПР, що сприятиме її розвитку.

Розроблення концептуальних положень дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* забезпечить вирішення як теоретичних, так і прикладних завдань.

Теоретичний план дослідження охоплюватиме обґрунтований екзистенціально-суб'єктний підхід до організації дослідження комунікативної діяльності з орієнтацією на розвиток мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-смислової, рефлексійно-ціннісної функції у дошкільників із ЗПР. Отримані теоретико-експериментальні дані дослідження дозволять визначити типи порушень комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дітей із ЗПР і на їх основі розробити соціо-когнітивну характеристику комунікативних утруднень дітей із затримкою психічного розвитку. Створена експериментальна модель дослідження комунікативної діяльності, розроблені напрями, методи та прийоми її розвитку у дошкільників із ЗПР, виділені і описані типи – можуть використовуватися у галузі спеціальної психології для подальших теоретико-експериментальних досліджень.

У прикладному аспекті теоретично обґрунтована та розроблена технологія, дозволить удосконалити та розширити завдання діагностики й формування

комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дошкільників із ЗПР шляхом розвитку її мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-смислової, рефлексійно-ціннісної функцій.

На основі розробленого комплексу психодіагностики комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* буде з'ясовано особливості мотиваційно-інтенційної функції, яка втілює контакт засобами інтрасуб'єктних та інтерсуб'єктних психологічних меж; гносеологічно-афективної функції, що постає у вигляді інформаційного спілкування, яке розкривається в дослідженні інтерсуб'єктного типу взаємодії з *Іншим у соціумі* (з дорослими та однолітками); рефлексійно-смислової функції, яка втілює смисловий рівень спілкування, що постає в дослідженні імпліцитної та експліцитної менталізації; рефлексійно-ціннісної функції, яка втілює рефлексійний рівень спілкування, що розкривається через дослідження інтрасуб'єктного типу взаємодії з *персоналізованим Іншим* (з улюбленою іграшкою і уявним компаньйоном); парасоціального типу взаємодії з *Іншим у культурі* (з анімаційним персонажем); інтерсуб'єктного стосунку з *Іншим у культурі* (з дитячо-дорослою спільнотою).

Таким чином, розроблений комплекс психодіагностики дозволить розкрити динаміку розвитку комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* в середньому та старшому дошкільному віці. Окреслені психолого-педагогічні прийоми і засоби діагностики комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дошкільників із ЗПР можуть застосовуватися при укладанні корекційно-розвивальних та психокорекційних програм розвитку для дітей із затримкою психічного розвитку та використовуватися практичними психологами в умовах спеціальних та інклюзивних груп дошкільних навчальних закладів, які відвідують діти із ЗПР.

Таким чином, емпіричне дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дітей із затримкою психічного розвитку базуватиметься на використанні інструментарію взаємодоповнюючих методик, що забезпечать оцінку розвитку параметрів, показників (механізмів) зазначеної діяльності. До проведення дослідження буде залучено дітей двох категорій: дітей середнього та

старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку та з типовим психофізичним розвитком.

Дослідженням було охоплено дітей середнього дошкільного віку (85 – із затримкою психічного розвитку, 58 – з типовим психофізичним розвитком) та старшого дошкільного віку (88 – із затримкою психічного розвитку, 60 – з типовим психофізичним розвитком). Крім дітей до дослідження були долучені батьки, які виховують дітей середнього та старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку та типовим психофізичним розвитком. Емпіричним дослідженням було охоплено 85 батьків дітей (або осіб, що їх замінюють) середнього дошкільного віку із ЗПР та 58 батьків дітей середнього дошкільного віку з ТПР, і 88 батьків дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та 60 батьків дітей старшого дошкільного віку з ТПР. Загалом, вибірка дітей становила 291 дошкільника (173 – із ЗПР, і 118 – із ТПР). Експериментальна вибірка батьків складалася із 291 людини (із них батьків дошкільників із ЗПР – 173, і 118 батьків дошкільників із ТПР).

Суттєвою частиною дослідження було надання різних видів допомоги дошкільникам із ЗПР: організація уваги дошкільників, пояснень, навідних запитань, виконання пробних завдань тощо. Відзначалася ефективність і неефективність допомоги, стійкість або нестійкість її результатів.

Таким чином, основою розгортання емпіричного етапу дослідження стало вивчення структурно-змістових і динамічних особливостей комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* дітей із затримкою психічного розвитку.

3.3. Методичне забезпечення та процедура емпіричного дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку

Емпіричне дослідження комунікативної діяльності *у вимірі Я-Інший (Я-Інший Я)* дітей дошкільного віку з ЗПР (констатувальний експеримент) здійснювалося, згідно з обґрунтованим вище екзистенціально-суб'єктним підходом. У відповідності з теоретико-методологічними позиціями зазначеного підходу розроблена експериментальна модель дослідження комунікативної

діяльності, тому його структура, функції і механізми знайшли відображення у сформульованій меті та завданнях дослідження.

Мета емпіричного дослідження полягала в з'ясуванні особливостей та визначенні, шляхом їх узагальнення, типів комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* дітей середнього та старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Відповідно до мети, визначені такі завдання дослідження:

1) визначити феноменологію комунікативної діяльності через дослідження рівнів контакту (інтрасуб'єктних та інтерсуб'єктних психологічних меж) та інформаційного (інтерсуб'єктного типу взаємодії з *Іншим у соціумі*) спілкування у дошкільників із затримкою психічного розвитку;

2) розкрити ноуменологію комунікативної діяльності через дослідження смислового (імпліцитної та експліцитної менталізації) та рефлексійного (інтрасуб'єктного, парасоціального типів взаємодії та інтерсуб'єктного типу взаємодії на рівні співбуттєвого стосунку) рівнів спілкування;

3) визначити типи комунікативної діяльності у дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР.

З метою вирішення поставлених завдань відповідно до методологем екзистенціально-суб'єктного підходу було проведено три етапи експериментального дослідження (констатувального експерименту).

Перший етап був спрямований на визначення феноменології комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР та ТПР.

Завданнями цього етапу були визначені наступні:

1) визначити специфіку реалізації рівня контакту (інтрасуб'єктних та інтерсуб'єктних психологічних меж);

2) з'ясувати особливості інформаційного рівня комунікативної діяльності через вивчення інтерсуб'єктного типу взаємодії з суспільним дорослим та членами родини;

3) дослідити ставлення до однолітків, братів і сестер та психологічні механізми співпраці (взаєморозуміння, координацію, узгодження, зовнішній діалог) в інтерсуб'єктному типі взаємодії у дітей із ЗПР та ТПР;

Другий етап передбачав дослідження стану сформованості ноуменології комунікативної діяльності у дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР і ТПР.

Відповідно до поставленої мети, на цьому етапі були визначені такі завдання:

1) з'ясувати стан сформованості смислового компонента комунікативної діяльності (імпліцитної та експліцитної менталізації) у дітей із ЗПР, а саме:

1.1. Визначити особливості імпліцитної менталізації (оцінювання ментальних властивостей об'єктів, які запропоновані в якості партнерів; розпізнання емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях соціально-комунікативної взаємодії);

1.2. З'ясувати стан експліцитної менталізації (здатність розуміти причини поведінки, спираючись на знання про ментальні стани людей; здатність прогнозувати поведінку інших людей з опорою на знання про власні ментальні стани та стани інших людей; здатність розуміти морально-етичні аспекти поведінки *Іншого*);

2) визначити особливості рефлексійного рівня (компонента) комунікативної діяльності (інтрасуб'єктного, парасоціального та інтерсуб'єктного типів взаємодії на рівні співбуттєвого стосунку з *Іншим у культурі*;) у дітей із ЗПР, а саме:

2.1. Визначити психологічні механізми інтрасуб'єктного типу взаємодії з *персоналізованим Іншим* (улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном);

2.2. З'ясувати особливості обігравання парасоціального типу взаємодії з *Іншим у культурі* (на моделі анімаційного персонажа) в ігровій діяльності з дорослим та однолітками;

2.3. Окреслити специфіку реалізації психологічних механізмів (символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу та децентрації) у втіленні інтерсуб'єктного стосунку з *Іншим у культурі* (з дитячо-дорослою спільнотою);

3) визначити типи комунікативної діяльності дітей досліджуваної групи шляхом узагальнення даних отриманих за всіма експериментальними методиками.

Структурно-рівнева схема дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* була реалізована через розробку комплексної методики, що складалася з трьох етапів (блоків) у відповідності з визначеними рівнями: контакту, інформаційного, смислового та рефлексійного. Оскільки комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*, як і будь-який складний психологічний конструкт, не підлягає безпосередньому спостереженню, нами було визначено презентовані у п. 3.2. параметри та показники, на основі яких аналізувалися релевантні завданням розвитку дітей вияви комунікативної діяльності, а також психологічні чинники, що її обумовлюють.

Розглянемо детальніше зміст кожного етапу емпіричного дослідження в межах якого реалізувався конкретний блок комплексної методики діагностики.

В межах першого етапу реалізувався *І блок. Дослідження комунікативної діяльності на рівні контакту (мотиваційний компонент).*

В основі мотиваційно-інтенційного параметру було покладено два показники (механізми): *інтрасуб'єктні психологічні межі (Я-не Я) та інтерсуб'єктні психологічні межі (Я-Інший).*

Дослідження на цьому етапі передбачало вивчення *інтрасуб'єктних психологічних меж (Я-не Я)*: стану сформованості і ступеня стійкості межі; якість інтраконтакту (проникність чи цілісність межі); поведінкової стратегії побудови контакту (пасивність, активність до агресивної поведінки чи уникнення контакту).

Методика. З метою дослідження показника інтрасуб'єктних психологічних меж *(Я-не Я)* було використано методику «Тест геометричних фігур» О. Тхостова, Д. Бєскової, яка розроблена в межах психології тілесності [527].

Дослідження за методикою проводилось в індивідуальній формі, при цьому кожному досліджуваному пред'являли 13 геометричних фігур, і одну пусту картку без зображення фігури, після цього йому пропонували обрати з

пред'явлених фігур, ті які вона найбільшою мірою асоціює зі своїм тілом (див рис. А.1 в додатку А).

Інструкція до методики була адаптована з врахуванням віку дітей і подавалась у наступній формі: «Ти бачиш перед собою різні геометричні фігури. Уяви, що вони символічно зображують твоє тіло, схожі на нього. Обери фігуру, про яку ти можеш сказати, що всередині неї тобі зручно як усередині власного тіла?».

При цьому експериментатор прохав дошкільників розкласти усі фігури за ступенем зменшення схожості див. рис. 2.1 в додатку А 1). Після цього задавав запитання: «Всередині якої фігури, що зображує твоє тіло, тобі хотілося б знаходитись, де тобі буде найбільш затишно».

Аналізувався порядок обраних фігур: перші 4 фігури відображають прийнятні риси особистості, а останні 4 фігури – неприйнятні. Методика вимірює такі показники психологічних меж як: 1) сформованість, стійкість психологічної межі, про цю якість робиться висновок на основі вибору дитиною фігури з симетричною або навпаки – «поганою» формою; 2) якість контакту – проникність / цілісність межі – про це свідчить замкнутість / розімкненість контуру фігури; 3) стратегію побудови контакту зі світом – активність до агресивної поведінки / уникнення контакту – про це свідчить вираженість або зглаженість кутів геометричних фігур, які дитина обирає на перші 4 позиції. Дані заносилися до протоколів обстеження (див. табл. А.1 в додатку А. 1).

Методика незважаючи на її проективний характер має задовільні характеристики ретестової надійності, розрахованої шляхом оцінки рангової кореляції між послідовностями вибору фігур на певну позицію при первинному і повторному дослідженнях (значення rs = 0,89 при p <0,001).

На зазначеному етапі здійснювалось також дослідження *інтерсуб'єктних психологічних меж (Я-Інший):* розмір простору, який дитина охоплює під діяльність (неадекватно великий; середній; неадекватно малий); якість інтерконтакту (цілісність, розімкненість, дробленість чи проникність меж); наявність засобів захисту психологічних меж (агресивні чи пасивно-відчужені

засоби захисту); поведінкова стратегія відстоювання своїх меж (неефективна у вигляді виявів агресії, плачу та відокремлення чи навпаки – конструктивної); визнання чи невизнання меж *Інших*; характер сприймання порушення власних меж (адекватний/неадекватний).

Методика. Мета діагностування *інтерсуб'єктних психологічних меж (Я-Інший)* була спрямована на спостереження за колективними сюжетно-рольовими та індивідуальними іграми. В протоколах обстеження фіксувались вище зазначені показники. Наступна методика «Царство-держава» Т. Громової також націлена на вивчення стану *інтерсуб'єктних психологічних меж (Я-Інший)* у дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР, але в процесі спільного проективного малювання під керівництвом експериментатора [111].

Сутність методики полягає в тому, що дітям пропонується сюжет, пов'язаний з розподілом і облаштуванням «території», вони повинні позначити межі своїх «країн», облаштувати їх і розпочати взаємодію (похід у гості). Спільне малювання є прикладом реальної взаємодії (співпраці або конфронтації), що демонструє особливості, труднощі, позитивні й негативні моменти у взаємодії пари (діади), а також звичайні способи поведінки та реагування в тій чи іншій соціально-комунікативній ситуації.

Матеріали: аркуш паперу стандартного формату А 4 (для двох дітей) або А 3 (для більшої кількості учасників), кольорові олівці, фломастери або ручки.

На першому етапі дослідження реалізувався *ІІ блок. Дослідження комунікативної діяльності на інформаційному рівні (інтерсуб'єктний компонент).*

В основі гносеологічно-афективного параметру було покладено показники дослідження: *інтерсуб'єктного типу взаємодії з Іншим у соціумі (з дорослими та однолітками).*

Дослідження на цьому етапі передбачало по-перше, вивчення інтерсуб'єктного типу взаємодії з Іншим у соціумі (з дорослими); ставлення до суспільного дорослого (переважаючих потреб та мотивів взаємодії; емоційної причетності до взаємодії; здатності до підтримки продуктивного спілкування,

ставлення до вихователя) та ставлення до членів родини (матері, батька, до обох батьків). По-друге, дослідження інтерсуб'єктного типу взаємодії з *Іншим у соціумі* (з однолітками) передбачало вивчення ставлення до однолітків, братів та сестер та психологічних механізмів співпраці: взаєморозуміння (здатності продуктивно взаємодіяти з однолітками: спрямованості уваги на них, прагнення до спілкування з ними, здатності діяти в одному смисловому полі); координації (застосовування в процесі спільної діяльності різних комунікативних засобів: візуальних, предметно-дієвих, експресивно-мімічних, мовних); узгодження (планування спільної діяльності, час виконання завдання); зовнішнього діалогу (співвідношення ініціативних висловлювань і висловлювань-відповідей, адресування запитань, повідомлень і спонукань, наявності перепитувань, позиції учасників у комунікативно-діяльнісній ситуації).

Методика. З метою дослідження показників ставлення до «суспільного дорослого» (переважаючих потреб та мотивів взаємодії; емоційної причетності до взаємодії, здатності до підтримки продуктивного спілкування; тривалості комунікативної діяльності) було використано «Методику для вивчення мотивів взаємодії дитини з дорослими» М. Лісіної, яка розроблена в парадигмі діяльнісного підходу [253].

Зазначена методика за сутністю є ігровою і спрямована на виявлення провідного мотиву комунікативної діяльності дитини з дорослим, що виявляється в актуальних потребах дитини. Діловий мотив актуалізується через потребу в активній діяльності дошкільника із ЗПР із дорослим, пізнавальний мотив виявляється у потребі дитини в нових враженнях, а особистісний мотив прослідковується у потребі дитини бути визнаною і підтриманою. За М. Лісіною, своєрідність кожної форми спілкування визначає зміст потреби, провідні мотиви, а також місце спілкування в житті дитини. У нормі в старшому дошкільному віці у дитини актуалізується позаситуативно-особистісна форма спілкування з дорослим. За допомогою цієї методики експериментатор з'ясовує провідну форму спілкування і провідний мотив комунікативної діяльності дитини з дорослим. Оскільки, методика за змістом є грою, вона дозволяє у природних для дитини

умовах уточнити дані щодо переважаючих мотивів у процесі взаємодії з дорослим, а також з'ясувати, яке місце в цій ієрархії посідають особистісні мотиви, що в нормі психофізичного розвитку складають основу мотивації дитини старшого дошкільного віку. Експериментатор пропонує дитині завдання, у процесі виконання яких вона може самостійно обирати «програми», їй називаються варіанти:

– погратися разом із дорослим іграшкою (яку він викотить із-за екрана);

– прослухати казку, яку розповість дорослий, що з'явиться на екрані «телевізора»;

– поговорити з дорослим на одну з тем, що стосується самої дитини та її життя.

У ході гри психолог індивідуально пропонує дитині обрати цікаву їй «програму». Всі відповіді дитини дослівно фіксуються в протоколі. Для визначення провідної форми спілкування у дитини психолог враховує вибір дитини [254].

Методика проводиться у вигляді гри, під час якої дитину запрошують в окрему кімнату погратися в «телевізор». На панелі «телевізора» розміщено п'ять кнопок, які позначають різні варіанти взаємодії з дорослим.

Проаналізувавши дані дослідження за попередніми показниками, ми прагнули визначити основні мотиви спілкування дитини з дорослим, які пов'язані з трьома основними її потребами: 1) потребою в активній діяльності; 2) потребою у враженнях; 3) потребою у визнанні й підтримці. У мотивах спілкування дитини опредмечуються потреби дитини, що змушують її шукати допомоги в дорослого, при цьому потреба в активній діяльності актуалізує ділові мотиви спілкування, потреба у нових враженнях породжує пізнавальні мотиви спілкування, а потреба у визнанні й підтримці – особистісні мотиви спілкування.

Методика. Для дослідження ставлення до вихователя та до членів родини, однолітків у структурі інтерсуб'єктного типу взаємодії з *Іншим у соціумі* (з дорослими та частково з однолітками) було використано методику суб'єктивної

оцінки міжособистісних відносин дитини Н. Сємаго, М. Сємаго (всі діагностичні запитання, які стосуються ролі родини та близьких людей).

Метою дослідження за допомогою даної проективної методики є оцінка суб'єктивних уявлень дитини про її взаємини з навколишніми дорослими й дітьми, про себе й своє місце в системі значущих для дитини соціальних взаємодій.

Стимульний матеріал методики складається з 8 схематичних зображень, виконаних на текстурованому або однотонному картоні блідо-зеленого кольору, і переліку питань [446].

При роботі з методикою від дитини не потрібно розгорнутої розповіді, що істотно полегшує виконання завдання. Цінність представляє той факт, що в ситуації відмови (або неможливості) дати вербальну відповідь дитина може вказати позицію тих або інших персонажів на тестовому бланку. У свою чергу, цей факт відзначався експериментатором у відповідному розділі реєстраційного бланку.

Дошкільникам із ЗПР у процесі дослідження пред'являються 5 послідовних інструкцій із відповідним стимульним матеріалом до методики.

При цьому у відповідних розділах реєстраційного бланків (із зображенням аркушів від 1до 5 експериментатор відзначав місце, яке призначала тій або іншій особі дитина, включаючи її саму, а також порядок називання дитиною тієї або іншої особи. У графі «Значущі особи» фіксувалися дорослі / однолітки, які перебували безпосередньо поруч із дитиною на зображенні. Також відзначалися відповіді на додаткові запитання, емоційні або мовленнєві реакції дитини, її репліки.

Методика. З метою дослідження психологічних механізмів інтерсуб'єктного типу взаємодії *з Іншим у соціумі* (з однолітками) було використано методику виявлення типів діалогічної взаємодії дітей у спільній образотворчій та ігровій діяльності Н. Юрьєвої [591]. Названа методика дозволила дослідити психологічні механізми співпраці, яка реалізується в інтерсуб'єктній взаємодії: взаєморозуміння; координацію; узгодження і зовнішній діалог.

Процедура використання методики передбачала проведення двох серій дослідження. При проведенні зазначених серій діти виконували завдання парами.

Перша серія: невключене спостереження за процесом спільного малювання дітей за зразком. Експериментальним матеріалом слугували дві невеликі картини, намальовані на великому аркуші паперу (на одному зображені – каченята, курчата, черв'як, собака; на іншому – дерево, сніговик, грибок, квіти, трава). Дітям пропонували обрати одну із запропонованих картинок і відтворити її вдвох (разом із другом) на одному великому аркуші паперу за обмежений час (10-15 хвилин). Зразок під час сеансів висів на дошці перед дітьми. Безпосередньо перед початком діагностики дітям надається інструкція наступного змісту: «Удвох оберіть із цих двох картинок одну, яку ви разом будете малювати на цьому аркуші паперу. Вам надається для малювання 15 хвилин. Через кілька днів ми влаштуємо виставку ваших малюнків, і всі діти із групи й ваші батьки зможуть їх побачити» [591].

Вербальна поведінка дітей під час діяльності фіксувалася за допомогою диктофону, а невербальна поведінка записувалась експериментатором у паралельному протоколі.

Оцінювання виконання завдань першої серії. Шкала оцінок дозволяє класифікувати результат образотворчої діяльності пар, за декількома рівнями кооперації. Найнижчий рівень – «нульова кооперація» – відповідає відмові від взаємодії й здійснення завдання. Перший рівень кооперації («КК») – «коактивна кооперація» – характеризується паралельним здійсненням завдання кожним партнером, коли учасник орієнтується тільки на зразок без урахування образотворчих дій партнера, або малює за своїм задумом без орієнтації на зразок, або копіює образотворчі дії партнера. Коактивний тип співпраці дітей характеризується тим, що учасники діяльності безпосередньо один з одним при здійсненні завдання не взаємодіють, а «працюють» паралельно в одному просторі; при цьому їхні міжособистісні відносини не опосередковані реальною предметною взаємодією.

Другий рівень кооперації («ІК») – «інтеракція» – більш високий рівень взаємодії дітей, коли здійснюється спільне інтерактивне виконання завдання: кожен член пари орієнтується як на зразок, так і на дії партнера. При інтерактивному типі діти не тільки малюють у присутності один одного, але й активно співпрацюють і спілкуються з метою виконання єдиного загального завдання. При цьому виникає розуміння кожною дитиною залежності своїх дій від дій іншого. Метою кооперації стає організація й регуляція співпраці, що підкоряє собі всі дії її учасників, у тому числі й мовні дії. Цей процес знаходить своє відображення в мовній формі цієї взаємодії.

Друга серія: невключене спостереження за спільною грою в діаді. Матеріал для діагностики: набори ігрового матеріалу (кубики, будівельні набори, конструктори, ляльки, меблі, різні іграшки) [591].

Спостереження проводилось в ігровій кімнаті впродовж тижня в кожній групі дітей по 30 хвилин щодня. Дітям у час, призначений для ігор, пропонували погратися з однолітком в улюблені ігри. Спостереження за ігровими діями дітей фіксувалися в протоколі, запис мовлення дітей здійснювався за допомогою диктофону.

Оцінювання виконання завдання другої серії: розвиток ігрового процесу в дошкільників не можна звести до простого поступального руху від одиночних ігор у молодшому дошкільному віці до колективної гри у вигляді складної сюжетно-рольової гри в старшому дошкільному віці. Сюжетно-рольова гра характерна не тільки для дітей старшого дошкільного віку а й присутня навіть в іграх трирічних дітей, оскільки вона презентує «незрілу» форму сюжетно-рольової гри, що визначається загальним психічним і соціальним розвитком дітей. При цьому рольова взаємодія не здійснюється, роль грається учасниками індивідуально, в основному без орієнтації на партнера і його роль.

Для створення позитивного емоційного супроводу в процесі обстеження дитині експериментатор надавав можливість власного вибору партнера. З цією метою дитині пропонують запросити кого-небудь зі своїх друзів. Інструкція: «Ти хочеш помалювати (погратися)? Поклич когось із дітей. Кого ти хочеш запросити

до гри?». Наявність позитивного ставлення до однолітка як до партнера з ігрової діяльності є важливою умовою проведення обстеження. Другою умовою є наявність можливості справлятися із завданням індивідуально. Третя умова передбачає, що завдання повинне викликати потребу у взаємодії з партнером. Четвертою умовою є можливість спостереження за мовною і предметною взаємодією дітей у процесі виконання завдання.

У протоколи обстеження експериментатор за результатами проведеної першої і другої серії дослідження фіксує наступні дані:

– зміст і характер взаєморозуміння партнерів-однолітків (спрямованість уваги на однолітка, прагнення до спілкування з ним, здатність діяти в одному смисловому полі);

– координації діяльності (застосування в процесі діяльності різних засобів: візуальних, предметно-дієвих, експресивно-мімічних, мовних);

– узгодження (планування спільної діяльності; час виконання завдання);

– якість зовнішнього діалогу (співвідношення ініціативних висловлювань і висловлювань-відповідей, адресування запитань, повідомлень і спонукань, наявність перепитувань, позиція учасників у комунікативно-діяльнісній ситуації).

В межах другого етапу реалізувався *ІІІ блок. Дослідження смислового рівня комунікативної діяльності (смисловий компонент).*

Зміст другого етапу дослідження передбачав вивчення стану сформованості ноуменології комунікативної діяльності у дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР і ТПР. Відповідно до поставленої мети, на цьому етапі одним із ключових завдань було з’ясування стану сформованості смислового компонента комунікативної діяльності (імпліцитної та експліцитної менталізації) у дітей із ЗПР.

Для дослідження смислового рівня (компонента) комунікативної діяльності застосовувалась інструментарій діагностування імпліцитної (оцінювання ментальних властивостей об’єктів, які запропоновані в якості партнерів; розпізнання емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях соціально-комунікативної взаємодії) та експліцитної (здатність розуміти причини поведінки,

спираючись на знання про ментальні стани людей; здатність прогнозувати поведінку інших людей з опорою на знання про власні ментальні стани та стани інших людей; здатність розуміти морально-етичні аспекти поведінки *Іншого*) менталізації. Для досягнення цієї мети застосовувався комплект діагностичних методик: «Вибір партнера» А. Уланової [532, 533]; методика наративів Н. Таланової, О. Сергієнко [512, 455] та «Передбачення поведінки іншої людини» [454], «Розуміння ментальної причинності» Є. Лєбедєвої, А. Найдьонової, О. Сергієнко [454].

Методика. Вивчення ментальних якостей об'єктів, які запропоновані в якості партнерів здійснювалося за методикою «Вибір партнера» А. Уланової [532].

У процесі обстеження експериментатор розповідає дитині про захований подарунок, який призначений для свята («розкриває таємницю»), відтак створює мотивацію не розповідати про це третім особам. Далі задає запитання: «Обери, кому ми зможемо довірити нашу таємницю, і він напевно її нікому не розкриє?». В якості партнерів, які відображають різних об'єктів взаємодії, дитині пропонують: 1) іграшковий м'ячик (як предмет, позбавлений наявних ознак живого); 2) іграшкового ведмедика (предмет, що є моделлю живої істоти); 3) хлопчика (реального соціального партнера). Словесна інструкція підкріплюється відповідним зображенням комунікативних партнерів на картці (див. рис. Б. 1 у дод. Б).

Таким чином, у процесі виконання вищезазначеного завдання дошкільник сам обирає партнера зі спілкування, демонструючи діапазон ментальних станів, які йому приписує.

Аналіз, інтерпретація і оцінювання результатів виконання завдання враховують особливості сприймання різних типів партнерів та відповідність вибору з умовами завдання, а також розуміння того, що з фізичними об'єктами здійснюють дії, в той час як з живими – взаємодіють.

Отже, вибір неживих партнерів пов'язаний на рівні тенденції з розумінням неправильної думки. Діти, краще розуміють можливість іншої людини мати свою

думку і намір, частіше обирають неживих партнерів, так як відсутність у них ментальності забезпечує правильне вирішення завдання. Чим краще діти оцінюють здатність об'єктів живого і неживого світу до саморуху, тим рідше обирають живого партнера, так як розуміють його відмінності від фізичних об'єктів. Вибір хлопчика в якості партнера з розумінням невірних думок є значущо негативним. Хлопчик, як живий об'єкт, може мати свої власні бажання і наміри і стає невиправданим вибором в якості партнера зі збереження «таємниці».

Методика. Для вивчення розпізнавання емоцій та ментальних причин цих емоцій в ситуаціях соціально-комунікативної взаємодії (імпліцитна менталізація) та здатності розуміти причини поведінки спираючись на знання про власні ментальні стани та стани інших людей, розуміння морально-етичних аспектів поведінки, здатності прогнозувати поведінку інших людей (експліцитна менталізація) застосовувались методики «Розуміння ментальної причинності» та «Передбачення поведінки іншої людини» Є. Лєбедєвої, А. Найдьонової, О. Сергієнко [454], методика наративів Н. Таланової, О. Сергієнко [512, 455].

Методика наративів Н. Таланової, О. Сергієнко.

Дана методика дозволяє оцінити здатність розпізнавання емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях соціально-комунікативної взаємодії на основі оповідання (вербальний опис ситуації) у дітей.

Віковий діапазон застосування. Розуміння емоцій та їх причин в контексті вербального ситуативного опису є успішним навіть у дітей 3-річного віку (О. Прусакова, О. Сергієнко). В даному випадку розповіді пов'язані з розумінням обману, намірів і ситуативно-зумовлених емоцій, тобто компонентів розуміння ментального світу інших людей, що дозволяє оцінити рівень сформованості у дітей середнього та старшого дошкільного віку психічного за допомогою наративного розуміння соціальної взаємодії.

Експериментатор пропонував дітям прослухати оповідання та задавав запитання, пов'язані з розумінням їх змісту. Для цього було використано 3 наративи, які відображають типові ситуації соціальної взаємодії дітей: ситуацію

взаємодії дитини з дитиною, ситуацію взаємодії дитини з батьками, ситуацію взаємодії дитини з дорослим (чужим).

Методика «Розуміння ментальної причинності» Є. Лєбедєвої, А. Найдьонової, О. Сергієнко [454].

Названа методика використовувалася для вивчення здатності дітей розуміти причини поведінки в соціально-комунікативних ситуаціях, спираючись на знання про власні ментальні стани та ментальні стани інших людей.

При проведенні діагностичної проби на розуміння ментальної причинності застосовувалася парадигма послідовних картинок: пред'являвся початок і результат ситуації, а дитині необхідно було припустити причину (наприклад, обман). Експериментатор викладав перед дитиною першу картинку, пояснюючи, що на ній зображено, а вже потім демонстрував останню картинку з результатом соціально-комунікативної події. Дитині ставилось запитання: «Як ти думаєш, що сталося, чому це сталося». Взаємодіючи з іншими людьми, ми не тільки пояснюємо для себе причини їх поведінки і будуємо прогнози щодо їх подальших дій, але і маніпулюємо їх поведінкою, впливаючи на їх внутрішні ментальні стани. Одним із типів такої маніпуляції є обман, який включає в себе спробу змусити іншу людину повірити в те, чого немає насправді, тобто змінити її ментальний стан.

У даній методиці використовувались послідовні картинки, які ілюструють історію, в якій причиною події є ментальний стан іншої людини. Пред'являється початок і результат ситуації, а дитині необхідно виявити причину поведінки в соціально-комунікативній ситуації. Наприклад, на першій картинці хлопчик ловить рибу і складає у відро, яке стоїть у нього за спиною, біля відра сидить кіт, на другій картинці зображене порожнє відро і хлопчик кричить на кота. Необхідно розповісти, чому хлопчик кричить на кота (див. рис. Б.2 у дод. Б 2).

Отже, з віком діти починають частіше співвідносити причини дій двох персонажів і в якості однієї з можливих причин наводять пояснення, що відносяться до третьої категорії (соціальної причинності).

Методика «Передбачення поведінки іншої людини» Є. Лєбедєвої, А. Найдьонової, О. Сергієнко [454].

За допомогою методики «Передбачення поведінки інших людей» оцінювалась здатність дошкільників із ЗПР і ТПР прогнозувати поведінку інших людей в соціально-комунікативних ситуаціях з опорою на знання про власні ментальні стани та ментальні стани інших людей.

Віковий діапазон застосування. У молодшому дошкільному віці у дітей 3-4 років, коли власна модель психічного і модель психічного *Іншого* розділені слабко (рівень агента). На рівні агента діти здатні передбачати наслідки взаємодії в найпростіших ситуаціях, але без можливості порівняння ментальних моделей (своєї та *Іншого*) і впливу на психічні стани інших людей з метою змінити їх уявлення про реальність (наприклад, при обмані). В старшому дошкільному віці в 5-6 років (рівень наївного суб'єкта) власна модель психічного стає ситуативно незалежною на даному рівні вона вже відокремлена від моделі психічного *Іншого* та дозволяє впливати на ментальні стани інших людей.

Для розуміння внутрішнього світу інших людей необхідно вміти не тільки розпізнавати їх ментальні стани, але й передбачити їх подальшу поведінку (орієнтація в майбутньому) та пояснювати причини її виникнення. Методика «Передбачення поведінки інших людей», спрямована на оцінку здатності прогнозування поведінки інших людей при опорі на базові уявлення про їх психічне, включає в себе оповідання, в якому думки і бажання персонажа відрізняються. При цьому дитині необхідно передбачити дії персонажа, спираючись на знання про його бажання або думки. Наприклад, «Хлопчик хоче покататися на гірці. Як ти думаєш, куди він піде? Кататися на гірці чи на каруселі».

Дитині необхідно обрати один із результатів ситуації (за картинками) залежно від бажання або думки персонажа (див. стимульний матеріал до методики на рис. Б.3. у дод. Б. 3).

В межах другого етапу реалізувався *IV блок. Дослідження рефлексійного рівня комунікативної діяльності (рефлексійний компонент).*

Стан рефлексійної комунікативної діяльності (рефлексійний компонент) був з'ясований через визначення його особливостей (інтрасуб'єктного, парасоціального та інтерсуб'єктного типів взаємодії на рівні співбуттєвого стосунку з *Іншим у культурі*) у дітей із ЗПР.

Інтрасуб'єктний тип взаємодії з персоналізованим Іншим (з улюбленою іграшкою).

Методика. Вивчення інтрасуб'єктного типу взаємодії *з персоналізованим Іншим* (з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном) передбачало підбір релевантних завданням дослідження методик для діагностування психологічних механізмів зазначеного типу взаємодії (ідентифікації і рефлексійної децентрації).

Бесіда з дітьми та анкетування дорослих про наявність улюбленої іграшки.

Метод бесіди. Даний метод використовувався з метою збору більш детальної інформації про існування феномену улюбленої іграшки. На першому етапі діагностування проводилася стандартизована й нестандартизована бесіда з дітьми. Дитячий варіант бесіди складався з п'яти запитань, поставлених для вирішення наступних завдань: 1) виявити групу дітей, які мають улюблену іграшку; 2) з'ясувати особливості ставлення до неї, взаємодії з нею; 3) виявити найпоширенішу групу іграшок, які називаються в якості улюблених.

Стандартизований варіант бесіди містить чотири запитання, а після них бесіда може проводитись у нестандартизованій (вільній) формі. Експериментатор пропонував дітям відповісти на запитання стандартизованої бесіди:

1. Чи є у тебе улюблена іграшка? 2. Яка вона? 3. Що з нею можна робити? 4. Чого з нею не можна робити?

З метою залучення більш широкого спектра інформації про феномен улюбленої іграшки у дошкільників із ЗПР, експериментатор проводив анкетування з батьками.

Метод анкетування батьків про існування феномену улюбленої іграшки. Метою анкетування батьків є порівняння отриманої від батьків і дітей інформації про прихильність дитини до певної іграшки; про особливості взаємодії

з улюбленою іграшкою з позиції дорослого; вияв значення улюбленої іграшки в житті дитини з погляду дорослого.

Процедура анкетування батьків: батькам пропонували відповісти на наступні запитання: 1) Чи є у Вашої дитини улюблена іграшка? 2) Яка вона? 3) Опишіть епізод прихильності Вашої дитини до улюбленої іграшки. 4) Як Ви думаєте, для чого потрібна дитині улюблена іграшка?

Методика «Контур людини» С. Мінюрової [295].

Метою проведення методики є дослідження наочної форми самосвідомості й виявлення індивідуально-значущих об'єктів оточуючого середовища, зокрема *персоналізованих Інших*, образи яких представлені в самосвідомості дошкільників із ЗПР.

Методика є і проективною, і психосемантичною процедурою, тому що з одного боку, передбачає, що оперуючи вихідним матеріалом (образами об'єктів навколишнього середовища), дитина «проектує» на них свої особливості внутрішнього світу. З іншого боку, відбувається реконструкція психосемантичного простору дитини, її образу «Я». Зразок контуру людини (див. рис В. 1 у дод. В).

Кожній дитині пропонується стандартний аркуш паперу, на якому намальований контур людини, і простий олівець.

Інструкція: «На цьому аркуші намальований контур людини. Але це не просто якась людина, а ти сам. Усередині людини нічого не намальовано. Давай заповнимо цю порожнечу. Усередині можеш намалювати різні предмети, речі, людей – усе, що ти любиш, що тобі подобається. Але врахуй, що малювати це ти будеш усередині самого себе. Тому намагайся помістити в контур предмети (людей), які (яких) ти дійсно любиш, про які ти пам'ятаєш, які ти вважаєш своїми, такі як ти сам. Хочеш, можеш малювати сам, хочеш, можеш говорити, що, де зобразити. І я допоможу тобі це зробити». Для дітей 4 років у текст інструкції можна ввести таку фразу: «Давай намалюємо всередині контуру людини ті предмети, речі, іграшки, тих тварин, пташок, людей, про яких ти найчастіше думаєш».

У процесі виконання дитиною завдання, експериментатор фіксує черговість зображень. Після завершення малюнка проводиться бесіда: Чому ти намалював це (називається конкретний об'єкт)? Які з предметів, речей, ти б міг подарувати іншим людям, чому? Які з них ти нізащо не подарував би, не віддав іншим? Чому? Що з усього намальованого тобі подобається найбільше? Чому?

Таким чином, наявність у свідомості дитини різних об'єктів (іграшок), способів взаємодії з ними, як би показує наявність у їх образі самої дитини, елементів взаємин дитини з дорослими. При цьому ми спостерігаємо, не те, як дорослий взаємодіє з дитиною, а саме те, як дорослий персоналізований у свідомості дитини. Виконуючи дану методику дитина висловлює себе через зовнішній світ, що підтверджує представленість, ступінь ідентифікації і розуміння *Іншого*.

Методика «Контур улюбленої іграшки» О. Васіної [62, 63].

Метою проведення методики є діагностика наочної форми самосвідомості й виявлення особливостей екстеріорізаційної ідентифікації, способів взаємодії і діалогу з улюбленою іграшкою у дошкільників із ЗПР.

Експериментатор пропонував дітям принести на наступну зустріч улюблену іграшку, яку вони зобразили в «Контурі людини». Підготовча робота експериментатора включала змальовування контуру з даної іграшки, так, щоб іграшка й контур на аркуші паперу були ідентичні, для того, щоб дитина впізнала свою улюблену іграшку. Впізнаваність контуру улюбленої іграшки – основна умова для проведення даної методики, тому що саме ця іграшка має індивідуальне значення для життя дитини.

Під час проведення методики дитині пропонувався стандартний аркуш паперу, на якому намальований контур її улюбленої іграшки, і простий олівець (чи кольорові олівці). Експериментатор звертався до дитини з наступною інструкцією:

«На цьому аркуші намальований контур іграшки. Це не просто іграшка, а твоя улюблена. Усередині неї нічого не намальовано, давай заповнимо цю порожнечу. Можна намалювати різні предмети, речі, людей. Намагайся

розмістити в контурі саме ті речі, які, на твою думку, подобаються твоєму ведмедикові, зайчикові (називається улюблена іграшка дитини). Хочеш, можеш малювати сам, хочеш, можеш говорити, що та де б намалював би твій ведмедик (називається об'єкт), а я допоможу тобі це зробити».

У процесі проведення якісного аналізу за результатами діагностики експериментатору необхідно порівняти результати отримані за методиками «Контур людини» і «Контур улюбленої іграшки» (див. табл. В. 2. у дод. В. 2). О. Васіна відмічає появу нових, додаткових світів у межах контуру іграшки: світу «друзів» іграшки, світу спільних дій з дитиною, світу їжі іграшки.

Отже, дитина створює особливий світ улюбленої іграшки: це уявний світ, складений з реалій життя самої дитини. Експериментатор може говорити про наступні явища: інтеграція іграшки у повсякденне життя і картину світу дитини, спільність внутрішнього світу, наділення іграшки власним внутрішнім світом дитини, про ідентифікаційні процеси дитини з іграшкою, при цьому важливу роль відіграє екстеріоризаційна ідентифікація (одні й ті ж інтереси, значущі близькі, іграшка робить теж, що й дитина). Виконуючи дану методику дошкільник виявляє стан рефлексійних процесів (відбувається виділення себе як індивідуальності в навколишньому світі та усвідомлення цінності *Іншого*, що запускає співрозуміння).

Інтрасуб'єктний тип взаємодії з персоналізованим Іншим (з уявним компаньйоном).

Методика. Специфіку інтрасуб'єктної взаємодії *з персоналізованим Іншим* (з уявним компаньйоном) можна дослідити через операціоналізовані показники: ідентифікацію, рефлексійну децентрацію. Визначені показники розкриваються в діагностичних методиках: опитувальник для батьків (вихователів) для виявлення феномена «уявного партнера» О. Чеснокової, М. Яремчук та інтерв'ю з дитиною про уявного партнера M. Taylor, B. Cartwright, S.Carlson в модифікації О. Чеснокової, М. Яремчук.

Опитувальник для батьків (вихователів) для виявлення феномена «уявного партнера» О. Чеснокової, М. Яремчук.

Опитувальник містить 19 запитань до дорослих (вихователів чи батьків). Детальний текст опитувальника див. у додатку В. 3. Загалом усі питання опитувальника можна розділити на 2 групи, так до 1 групи відносяться питання спрямовані на з'ясування специфіки ідентифікації дитини з уявним товаришем (з 1 по 7 питання) та рефлексійної децентрації у стосунку з ним (з 8 по 19 питання).

Інтерв'ю з дитиною про уявного партнера M. Taylor, B. Cartwright, S.Carlson в модифікації О. Чеснокової, М. Яремчук [567].

Інтерв'ю можна проводити з дошкільниками починаючи з 4-ох років. Після опитування батьків у випадку їхньої вказівки на наявність феномена уявного партнера з дитиною проводиться інтерв'ю. Якщо дитина відповідаючи на питання про існування уявного партнера відповідає негативно, то дозволяється запитати про нього, назвавши його по імені (на підставі інформації, отриманої від батьків). У випадку позитивної відповіді можна починати інтерв'ювання дитини. В якості доповнення даних інтерв'ю експериментатор просить дитину намалювати уявного компаньйона Детальний текст інтерв'ю міститься в додатку В. 4, запитання інтерв'ю спрямовані на дослідження здатності до ідентифікації (з 1 по 5), та рефлексійної децентрації (з 6 по 25) з уявним компаньйоном.

Парасоціальний тип взаємодії з Іншим у культурі (з анімаційним персонажем).

Дослідження парасоціального типу взаємодії з *Іншим у культурі* (з анімаційним персонажем) стає можливим на рівні операціоналізованого показника рефлексійної децентрації.

Методика аналізу комунікації в грі за сюжетом анімаційного серіалу «Смішарики»М. Шакарової [570].

Методика. На думку розробника методики М. Шакарової, художній текст (у нашому випадку анімаційний серіал «Смішарики») задає цілісне уявлення про дійсність і способи її репрезентації, а в грі дитина перевіряє ці уявлення. Якщо так, то загальний для світу «Смішариків» і світу дитячої гри умовний, фантастичний характер буде сприяти діагностиці в грі моделей і способів взаємодії, які закладені в тексті мультфільму.

Методика передбачала організацію спостереження за іграми дошкільників за сюжетом анімаційного серіалу «Смішарики». Спостереження проводилося за самостійною грою дитини, грою дитини й дорослого, а також за іграми дітей у парах.

Для організації спостереження експериментатором моделювались наступні ситуації.

1. Дитину розпитували про анімаційний серіал «Смішарики»: чи переглядає вона його; про що цей мультфільм, хто є героєм /героями мультфільму. Потім пропонували пограти в нього разом із дорослим.

2. Дитині пропонували згадати будь-яку серію мультфільму й розповісти про неї. Потім пропонували погратися в цю серію. Розподіл ролей й організацію гри доручають дитині, дорослий лише виконує її інструкції.

3. Те ж саме, що й у другому випадку, тільки дорослий не підкорявся інструкції дитини, а вносив різні зміни в сюжет гри, порушуючи послідовність ігрових дій.

4. Перед дитиною розкладались іграшки і її просили назвати їх. Потім задавали запитання про мультфільм, пропонували пограти в «Смішариків» за допомогою іграшок. При цьому дитині говорили, що якщо їй знадобиться партнер у грі, вона може звернутися до дорослого.

5. Діти грають у парах. Спочатку вони розповідають усе, що знають про мультфільм, потім їм пропонували пограти в «Смішариків». Тут діти також можуть скористатися допомогою дорослого.

6. Після перегляду серіалу дорослий запитував, що за серію дивилася дитина, і пропонував в неї пограти. Після гри дорослий робив пропозицію ще раз подивитися цю ж серію. Цього разу перегляд зупинявся, обговорювались окремі епізоди, дорослий пояснював деякі репліки, сцени, задавав питання дитині. Завершивши перегляд дитині знову пропонували пограти в цю серію.

Інтерсуб'єктний стосунок з Іншим у культурі (з дитячо-дорослою спільнотою).

Інтерсуб'єктний стосунок *з Іншим у культурі* (з дитячо-дорослою спільнотою) розкриває здатність до повноцінної реалізації рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності, яка втілюється за посередництва психологічних механізмів: символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу, децентрації.

Здатність до символізації ціннісно-смислових категорій комунікативної діяльності

Здатність до символізації передбачає з'ясування її особливостей як основи породження смислу, що виявляється в переважаючому модусі існування (загальнокультурному, груповому чи індивідуальному). З цією метою нами був використаний у процесі дослідження діагностичний інструментарій: методика «Піктограма» О. Д'яченко.

Методика «Піктограма» О. Д'яченко [133].

Методика. Для «Піктограми» були виділені поняття, які найбільш часто зустрічаються в психолого-педагогічній літературі, у методичних рекомендаціях з організації освітньої роботи з дітьми дошкільного віку та пов'язані з розвитком комунікативної діяльності. При діагностиці інтерсуб'єктного стосунку з *Іншим у культурі* застосовувалися слова, що позначають етичні категорії, емоційні стани, особливості характеру людини та ін. Особливість цих понять полягає в тому, що визначити їх значення досить складно: у словниках вони трактуються через подібні або близькі за змістом поняття, і при їх визначенні дитина найчастіше керується суб'єктивними смислами. Кінцевий список включає в себе 12 слів: *«добро», «зло», «сила», «слабкість», «краса», «радість», «смуток», «обман», «сміливість», «лінь», «жадібність», «хитрість».*

Інструкція: «Я буду називати слова, а ти спробуй до них намалювати картинку, або розкажи, що б ти намалював».

Залежно від віку та можливостей дошкільників із ЗПР експериментатор пропонував дітям намалювати картинку до названого слова, або розповідав, що можна намалювати.

Аналіз та інтерпретація результатів. На основі якісного аналізу змісту малюнків і коментарів до них виділяється кілька груп образів, які діти використовують для позначення ціннісно-смислових понять, які мають важливе значення на рівні розгортання співбуттєвого стосунку. Характеристики дитячих відповідей дозволили назвати ці групи відповідно до видів символів (Н. Кулагіна, Б. Братусь):

– загальнокультурні символи. Зображення співвідносяться із загальнозрозумілим, узагальненим культурним змістом («радість» – «посмішка»; «добро» – «мама»; «хитрість» – «лисиця» та ін.);

– групові символи. Зображення відображує субкультурний досвід дошкільника («радість» – «Дід Мороз»; «краса» – «фея»; «сила» – «Людина-павук», «Черепашка-ніндзя» та ін.);

– індивідуальні символи. Зображення відображує суто індивідуальний досвід дитини («смуток» – «несмачний сік»; «зло» – «хлопчик із групи дитячого садка»; «лінь» – «тато», «сестра» та ін.).

Здатність до вербалізованого внутрішнього діалогу.

Методика аналізу діалогу Г. Кучинського [236].

Елементарною структурною одиницею спілкування партнерів є цикл. Цикл утворюють два взаємопов’язаних мовних акти партнерів. Г. Кучинський виділив 3 основних види функціональних звертань (циклів) партнерів один до одного: звертання-повідомлення, звертання-запитання, звертання-спонукання до дії. Кожен із цих видів передбачає свій цикл: повідомлення-відповідь, запитання-відповідь, спонукання до дії-виконання дії. У кожному протоколі необхідно підрахувати кількість циклів і кількість одиничних повідомлень, запитань, спонукань до дії, що не утворюють цикл. Так само підраховується кількість складних циклів, які утворюються за рахунок перетинань кількох простих циклів.

Велика кількість звертань дошкільників залишаються без відповіді партнерів зі спілкування, тобто не утворюють цикли. З метою виявлення відсотка вербалізованого внутрішнього діалогу (за формою промови) необхідно розрахувати різницю між звертаннями (повідомлення, запитання, спонукання до

дії) і циклами (повідомлення-ставлення до нього, запитання-відповідь, спонукання до дії-виконання дії).

Крім циклів, діалог партнерів зі спілкування аналізується на предмет теми циклів, тобто того, про що йдеться в циклі. Г. Кучинський виділяє три види тем циклів: предметний (ПЦ), процедурний (ПРЦ) та особистісний (ОЦ). Теми циклів діалогу: *предметний* – про пізнавані предмети, умови дій; *процедурний* – про предметні дії або вербальні акти партнерів; *особистісний* – про суб'єктів спілкування, їхні взаємини.

Децентрація (когнітивна та соціальна).

Когнітивна децентрація.

Методика «Кубики з картинками» І. Мавріної [269] призначена для дітей середнього дошкільного віку із ЗПР, а *методика «Левеня» С. Забрамної* [146] для дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

В якості матеріалу методики «Кубики з картинками» використовувався набір із чотирьох кубиків із нанесеними фрагментами зображень різних тварин (за типом розрізних картинок). Комбінуючи кубики певним чином, можна отримати те чи інше цілісне зображення.

Хід діагностики полягав у наступному. Перед дитиною на столі розташовували дві ляльки – Буратіно і Карлсона, які сидять один напроти одного. Експериментатор демонстрував чотири кубика, складених таким чином, що їх бічні сторони утворюють дві цілісні картинки: з одного боку – зображення тигреня, а з протилежного – зображення ведмедика. Дорослий, по черзі повертаючи зображення на кубиках «обличчям» до дитини, пропонував назвати, що вона бачить з кожного боку. Потім експериментатор розташовував кубики з цими ж картинками між двома ляльками так, щоб дитина могла бачити тільки зображення ведмедя, повернене в бік до Буратіно. У дитини запитують, що «бачить Буратіно, а що – Карлсон» [269].

Методика «Левеня» С. Забрамної. Дитині показують картинку із зображенням дівчинки і хлопчика, які малюють левеня (див. рис. Д. 1. у дод. Д). На ілюстрації видно, що левеня розташоване по відношенню до дівчинки в анфас,

а до хлопчика – в профіль. Картинка розглядається разом із дитиною; далі експериментатор викладає перед нею дві картинки із зображеннями левенят: одне – в профіль, інше – в анфас. Дитині пропонують показати, де левеня, якого намалював хлопчик, а де левеня, якого намалювала дівчинка. Картинки пред'являються дитині по три рази [146].

Зазначена методика містить одну особливість, що робить її більш складною для виконання в порівнянні з методикою «Кубики з картинками». Вона полягає в тому, що дітям пропонуються не реальні об'єкти (іграшки), між якими міститься той чи інший предмет, а ситуація, зображена на картинці. Внаслідок цього дитина не має можливості реально побачити ситуацію з двох боків, по черзі займаючи позицію то одного, то іншого персонажа. Виконуючи дану методику, вона діє в плані уявлень, подумки враховуючи різні точки зору.

Соціальна децентрація

Здатність до соціальної децентрації на думку J. Smedslund та А. Перре-Клермон корелює з успішністю досягнення співрозуміння з *Іншим*. Вміння породжувати особистісні смислоутворюючі мотиви та потреби в благополуччі для інших людей і ступінь пролонгованості бажань у часі (бажання для себе та для *Іншого* вивчалися методикою «Квітка-семибарвиця» в модифікації Л. Семенової.

Методика «Квітка-семибарвиця» в модифікації Л. Семенової [450, 451].

Попередній етап діагностики. На цьому етапі здійснювалася попередня робота з метою усвідомлення дітьми сутності бажань й ознайомлення їх із ситуацією загадування бажань. Для цього доречно провести підгрупові заняття з дітьми (по 3-4 дитини), на яких їм розповідається казка В. Катаєва «Квітка-семибарвиця» та обговорюються проблеми дитячих бажань й організовується колективна інтерактивна гра «Чарівні пелюстки», в процесі якої необхідно спонукати дітей загадувати бажання для себе й для своїх партнерів з ігрової діяльності (зміст цих бажань у майбутньому не аналізується).

На другому етапі діагностики проводилося індивідуальне проблемно-орієнтоване вивчення дитячих бажань із використанням проективної методики «Склади свою історію». Дошкільникам пропонувалась паперова фігурка дитини

(дівчинки або хлопчика, залежно від статі дитини) і збірно-розбірна іграшка «квітка-семибарвиця». З її допомогою діти складали й грали історію, аналогічну до сюжету казки В. Катаєва. Бажання загадувалися від імені головного героя / героїні, ім'я якому (якій) надає сама дитина. При цьому діти можуть не тільки розповідати, але й малювати.

Аналіз та інтерпретація результатів. 1. Визначається спрямованість відповідей на виконання своїх власних бажань, орієнтованих на благополуччя інших людей: однолітків, вихователів, батьків, братів, сестер та ін., що відносяться до дитячого садка, дитячого будинку в цілому, і широких «загальнолюдських» («хочу, щоб люди ніколи не хворіли», «щоб ніхто не вбивав інших людей», «знайшли всі корисні копалини» та ін.). 2. Визначаються якісні категорії, що характеризують переважаючу сферу виборів дитини. 3. Визначається ступінь «довжини» бажань у часі. 4. Аналізується наявність висловлювань із використанням умовного часу («я хочу», «я хотів би»), що свідчить про невпевненість дитини у своєму «праві на бажання», і є несприятливим симптомом.

Найчастіше в процесі аналізу виділяються наступні групи бажань: «подарунок» (для себе та для *Інших*); «сім'я-рідні»; «самозміни»; «зміни *Інших*»; «повернення в минуле»; «майбутнє життя».

Таким чином, використання комплексної методики діагностики, на наш погляд, дозволило вирішити завдання емпіричного дослідження, а узагальнення їхніх даних слугувало підґрунтям для визначення типів комунікативної діяльності у дітей середнього та старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Висновки до третього розділу

1. На основі узагальнення результатів теоретичного етапу дослідження розроблено концептуальні та методичні основи дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку, в їх основу покладено екзистенціально-суб'єктний науковий підхід. З'ясовано, що

об'єднуючою ознакою сучасних підходів до розуміння комунікативної діяльності є екзистенційно-онтологічний, аксіологічний, екзистенційно-смисловий виміри, що відповідають інтерсуб'єктній парадигмі психологічного пізнання і взаємодії людей. Використання екзистенціально-суб'єктного наукового підходу дозволило, по-перше, з'ясувати значення дослідження діалогу як екзистенціальної події; по-друге, визначити, що осягнення інтер-, інтрасуб'єктного та парасоціального виміру комунікативної діяльності дитини та її психічних, душевних і духовних виявів вимагає нетрадиційної – екзистенційно-онтологічної, органічно-духовної методології розуміння і інтерпретації феноменів.

2. Концептуально-методичні основи дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* передбачають застосування нетрадиційних, некласичних методів науково-психологічного дослідження. Такими виступають методи наративу, невербальної взаємодії, проективні методи психодіагностики, психосемантичні методи тощо. Визначено, що реалізація *екзистенціально-суб'єктного наукового підходу* в межах дослідження мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-смислової і рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності буде втілена через з'ясування специфіки контакту, що постає у межах *Я* та інтерсуб'єктній взаємодії з дорослими та однолітками, яка втілюється у системі ставлень. Рефлексійно-смислова функція комунікативної діяльності розкривається через розуміння позиції і менталізацію, а рефлексійно-ціннісна втілюється через систему інтра- та парасоціального комунікативного стосунку, символізацію, вербалізований внутрішній діалог та децентрацію, які презентують інтерсуб'єктний стосунок з *Іншим у культурі*.

3. Для дослідження цілісної функціональної структури комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* і закономірностей її реалізації була обґрунтована методологія дослідження: когнітивна, герменевтична, наративна, екзистенціальна. Рівень контакту (мотиваційний компонент) припускає можливість застосування всіх типів методології. Рівень інформаційної комунікативної діяльності (інтерсуб'єктний компонент) передбачає експлікацію як когнітивної, так і герменевтичної методології. Рівень смислової комунікативної

діяльності (смисловий компонент) припускає застосування наративної методології. Рівень рефлексійної комунікативної діяльності (рефлексійний компонент) передбачає застосування екзистенціальної традиції дослідження.

4. Теоретико-методичні основи обґрунтування концептуальної парадигми дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* в дошкільників із ЗПР здійснювалася на основі принципів психодіагностики характерних для постнекласичного етапу розвитку психології. Теоретично обґрунтовано основоположні принципи дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*: структурно-генетичний, суб'єктності, культурного контекстуалізму, онтологічного конструктивізму, інтеграції, єдності методологічних, діагностичних, корекційно-розвивальних і психокорекційних інтервенцій; диференціювання.

5. Методологеми *екзистенціально-суб'єктного наукового підходу* стали підґрунтям для розроблення й апробації експериментальної моделі дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дошкільників із затримкою психічного розвитку. В основі експериментальної моделі знаходиться розуміння, що комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку розглядається як усвідомлена, що передбачає взаємодію особистостей і їх свідомостей на рівні глибинних мотивів діяльності з окремими суб'єктами, котрі її оточують, і передбачає взаємне соціальне пізнання, емоційне ставлення один до одного з розумінням смислу створених повідомлень й певний спосіб співбуттєвого стосунку один із одним.

6. Емпіричне дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* дітей із затримкою психічного розвитку базувалося на використанні трьох етапів та чотирьох блоків взаємодоповнюючих методик, що забезпечували оцінку розвитку її показників (механізмів) сформованості. Зміст розділу розкрито в таких публікаціях автора [346, 355, 357].

РОЗДІЛ 4
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

4.1. Особливості мотиваційного компонента комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку

4.1.1. Інтрасуб'єктні психологічні межі *(Я-не Я)*

Методика «Тест геометричних фігур» (А. Тхостова, Д. Бескової) [527, 528], призначена для дослідження психологічної межі на рівні образів, була використана нами для дослідження інтрасуб'єктних психологічних меж *(Я-не Я)* комунікативної діяльності. Основні показники за «Тестом геометричних фігур» (А. Тхостова, Д. Бескової) розміщено у додатку З у табл. З1.

Показник сформованості і ступеня стійкості межі. Виявилося, що лише в 37,6 % дітей з ЕГД 1 і у 47,7 % з ЕГД 3 психологічна межа не порушена. Вищі показники отримано за зазначеним показником у групах дітей із ТПР: так у 81 % дітей із ЕГД 2 і 85 % дітей із ЕГД 4 зафіксовано сформовану та стійку психологічну межу. Відтак, несформована та нестійка межа зафіксована у 62,4 % дошкільників із ЕГД 1 і відповідно в 52,3 % дошкільників із ЕГД 3. І навпаки діти з ТПР в переважній своїй більшості обирали фігури правильної форми відповідно 19 % дітей із ЕГД 2 і 15 % дітей із ЕГД 4. Отже, діти з ЕГД 1 і ЕГД 3 обирали фігури неправильної форми – №7-9 Для обчислення значущості міжгрупових розбіжностей було використано *U*-критерій Манна-Уітні. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 $U_{емп}$ *1395,500* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1656,000* при *p =,000*.

Показник якості інтраконтакту цілісності чи проникності межі. Також у багатьох дошкільників із ЗПР порушена цілісність психологічної межі. Про це свідчить те, що у переважної більшості дітей порушена цілісність психологічної межі, так 56,5 % дітей із ЕГД 1 і 52,3 % дітей із ЕГД 3 обирали фігури з розімкненим контуром, особливо фігуру №9. На противагу їм діти з типовим розвитком виявили, що для 82,6 % дітей із ЕГД 2 і 88,3 % дітей із ЕГД 4

характерна не порушена цілісність і низька проникність (розімкненість) психологічних меж. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 $U_{емп}$ *1413,000 при p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1568,000*при *p =,000*.

Показник поведінкової стратегії побудови контакту. Відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 3 та ЕГД 2 і ЕГД 4 були виявлені і в стратегії побудови контакту зі світом. Діти з типовим розвитком займають гнучку стратегію побудови контакту зі світом, що поєднує в собі чергування і пасивного, і активного контактів, про що говорить вибір цими дітьми і згладжених, і гострокутих фігур із середньою кількістю кутів симетричної форми (фігури №1-6, 72,4 % і 76,6 % відповідно у ЕГД 2 і ЕГД 4). На відміну від них, однолітки середнього чи старшого дошкільного віку із ЗПР мають односпрямовану стратегію побудови контакту зі світом Так, у них переважає або стратегія уникнення контактів (фігури №1, 4, 9, 10 у 52,9 % і 46,6 % дітей із ЕГД 1 і ЕГД 3), або, навпаки, зафіксовано активну стратегію самопрезентації (фігури №3, 5-8 у 55,2 % і 59,1 % із ЕГД 1 та ЕГД 3), а також подекуди більше чим в третини дітей спостерігався агресивний контакт зі світом (41,2% і 43,2% дітей із ЕГД 1 і ЕГД 3 обирали фігури №7,8). Фігури з грубим порушенням психологічних меж не обиралися дітьми ні в одній групі і ставилися на останні місця всіма випробуваними. Це свідчить про те, що грубих патологій і порушень психологічних меж у наших досліджуваних немає (фігури № 10,11,12 та 0).

Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за гнучкістю контакту $U_{емп}$ *796,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *796,000* при *p =,000*; також виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за пасивністю контакту $U_{емп}$ *1500,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1806,000* при *p =,000;* виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за активною стратегією самопрезентації $U_{емп}$ *1612,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1660,000* при *p =,000;* виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за стратегією агресивного контакту зі світом $U_{емп}$ *1395,500* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1656,000* при *p =,000.*

Таким чином, можна зробити висновок, що у більшості дошкільників із ЗПР, на відміну від дітей із ТПР, зафіксовано нестійкі внутрішні психологічні межі, у багатьох порушена їх цілісність. Крім того, у дошкільників із ЗПР виражена агресивна спрямованість стратегії контакту зі світом, або уникнення контактів, чи активна стратегія самопрезентації з переважанням захисно-агресивної форми контактів.

Результати методики наочно представлені на гістограмі (див рис. 4.1).

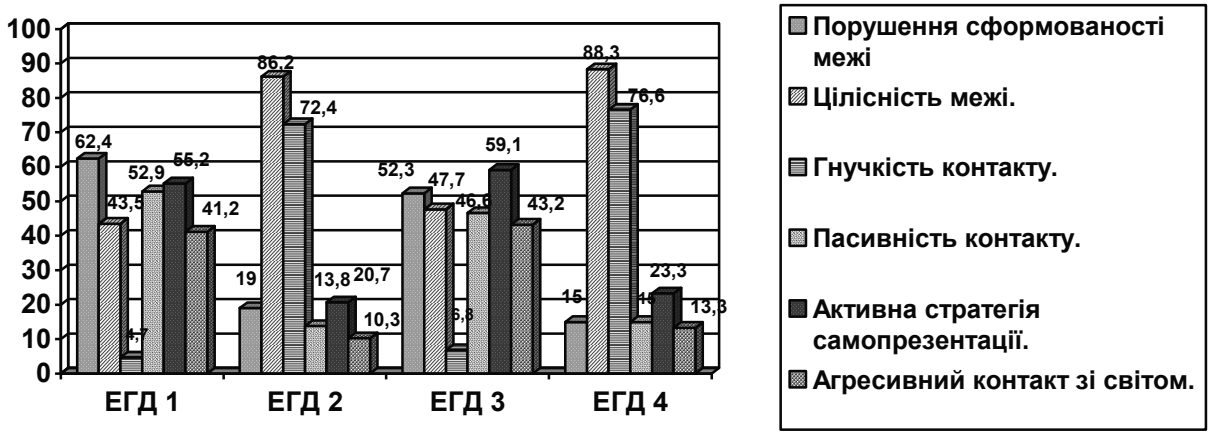


Рис. 4.1. Результати методики «Тест геометричних фігур»

4.1.2. Інтерсуб'єктні психологічні межі *(Я-Інший)*

Дослідження інтерсуб'єктних психологічних меж здійснювалося за допомогою методики «Царство-держава» (Т. Громова, 2003) [111]. Суть методики полягає в тому, що психолог пропонує дітям сюжет, пов'язаний з розподілом і облаштуванням «території». Дітям дається завдання домовитися і відокремити межі своїх країн, тобто поділити між собою простір аркуша паперу, облаштувати свою територію і почати взаємодію (похід в гості, створення спільних проектів та ін.).

Показник розміру простору, який дитина охоплює під діяльність. В результаті проведення цієї методики, виявилося, що тільки 12,9% і 12,5% дітей із ЕГД 1 і Е2ГД 3 відокремлювали середній простір для гри, тоді як серед дітей із ТПР середній простір відмежовувала переважна більшість дітей 77,6% і 75% із ЕГД 2 і ЕГД 4. Середнім адекватним простором ми вважали простір, який

відокремлювали діти з ТПР. Як правило, розмір цього простору коливався від 17х13 см до 22х15 см. Все, що виходило за ці межі в той чи інший бік, ми вважали неадекватним. Як правило, діти із ЗПР відокремлювали або неадекватно великий, або неадекватно маленький простір для «держави» (див табл. З.2 і З 3 у додатку З).

Дошкільники із ЗПР частіше відокремлювали занадто великий простір для гри. Якщо їм це не вдавалося, вони, на відміну від дітей із ТПР, починали виявляти агресію (34,1 % і відповідно 30,7 % дітей із ЕГД 1 і ЕГД 3), плакати, просили дати їм окремий аркуш (24,7 % і 27,3 % дітей із ЕГД 1 і ЕГД 3). Були випадки, коли відкинуті діти відрізали свою державу від інших ножицями, таким чином, відокремившись від інших і помітивши велику територію за собою. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за розміром простору, який дитина охоплює під діяльність $U_{емп}$ *322,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *620,500* при *p =,000*.

Наявність засобів захисту психологічних меж (агресивних чи пасивно-відчужених). Серед дітей із ТПР декілька дітей відмежовували собі неадекватно маленький простір (3,4% і 3,3% в ЕГД 2 і ЕГД 4) , в той час як серед дошкільників із ЗПР таких було 36,5 % і 36,4 % в ЕГД 1 і ЕГД 3. В якості засобів захисту дошкільнята із ЗПР малювали або рів з водою, відкидний міст, паркани, тобто пасивні захисні засоби, або агресивні засоби – гармати, мінні поля та ін. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за наявністю засобів захисту психологічних меж (агресивних чи пасивно-відчужених) $U_{емп}$ *2078,000* при *p =,038* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 не виявлено достовірних відмінностей між групами $U_{емп}$ 2268,000 при p =,*063*.

Якість інтерконтакту (цілісність чи проникність меж). У 47,1% дітей середнього дошкільного віку і 48,9% дітей старшого дошкільного віку груп із ЗПР була порушена цілісність кордонів, в той час як в групах із ТПР вона була порушена лише у 10,3 % і 11,7 % дітей середнього та старшого дошкільного віку. Виявлялося це в тому, що у них не було чітких меж держави, вони відмежовували маленькі ділянки, а потім додавали до них нові, розширюючи свою територію і

заїжджаючи за чужі межі. Часом ці діти взагалі не розуміли до кінця, що таке межа. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за якістю інтерконтакту $U_{емп}$ *1560,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1658,000* при *p =,000*.

Поведінкова стратегія відстоювання своїх меж. Спостереження за поведінкою дітей показало, що майже всі діти із ТПР активно шукали контакти (ходили в гості, ділилися подарунками, малювали один одному тварин, дерева та ін.). На відміну від них 58,8% і відповідно 58% дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР демонстрували неконструктивну поведінку. Більшість дітей із ЗПР або пасивно чекали гостей, не запрошували їх, або звертали на себе увагу неконструктивними способами – кричали, сміялися над іншими дітьми, нападали на їх держави. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за поведінковою стратегією відстоювання своїх меж $U_{емп}$ *1232,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1270,000* при *p =,000*).

Характер сприймання порушення власних меж та визнання чи невизнання меж Інших. 41,2 % і відповідно 42 % дошкільників із ЗПР намагалися ходити в гості до інших, демонструючи конструктивну поведінку, але інші діти їх відштовхували. Серед дошкільників із ЗПР 31,8% і відповідно 29,5% самі нікого не пускали до себе на територію і болісно сприймали будь-яке втручання, коментуючи це словами: «він все зіпсує», «буде некрасиво», «вони будуть сміятися наді мною, я не покажу їм, що я намалював і нікого до себе не покличу». 17,6 % і 18,2 % дітей із ЗПР не визнавали межі інших дітей, безцеремонно втручались на їх територію, малюючи на чужій території все, що їм хочеться. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за характером сприймання порушення власних меж $U_{емп}$ *1767,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1904,000* при *p =,000*). Крім цього виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за характером визнання чи невизнання меж Інших $U_{емп}$ *2115,000* при *p =,010* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *2204,000* при *p =,002*).

Таким чином, поведінка дітей і результати «розподілу території» підтвердили дані, отримані в ході спостережень за грою. Результати, отримані за

даною методикою показали, що дошкільники із ЗПР часто відокремлюють неадекватне простір для гри, не визнають межі інших дітей, болісно сприймають порушення – своїх меж, рідко проявляють конструктивну поведінку, демонструючи пасивність або агресивну експансію.

4.2. Особливості інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку

4.2.1. Інтерсуб'єктний тип взаємодії з *Іншим* у соціумі (з дорослими)

Ставлення до суспільного дорослого.

Наступний етап констатувального експерименту був присвячений дослідженню провідної форми й переважаючих потреб і мотивів комунікативної діяльності дитини з дорослим, для цього нами була використана «Методика для вивчення мотивів взаємодії дитини з дорослими» М. Лісіної. Наше дослідження було спрямоване на з'ясування сформованості інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності у стосунках дошкільників із затримкою психічного розвитку з дорослими особами. В основу дослідження інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності були покладені критерії комунікативного розвитку дошкільників (вікові форми спілкування), виділені М. Лісіною [254], яка розглядає розвиток спілкування як зміну його цілісних форм. Загалом нею виділено чотири форми спілкування: перша – ситуативно-особистісна (0-6 міс.), друга – ситуативно-ділова (6 міс. – 3 роки), третя – позаситуативно-пізнавальна (3-5 років), четверта – позаситуативно-особистісна (5-7 років) []. У протоколах експериментатор фіксував такі показники поведінки дітей: ставлення до суспільного дорослого (іграшка, казка, бесіда з дорослим); емоційна причетність до взаємодії (свобода поведінки, інтерес до дослідження, емоційна залученість до кожної з трьох ситуацій); здатність до підтримки продуктивного спілкування (особливості застосування засобів комунікативної діяльності); тривалість комунікативної діяльності [252].

Перший показник – *ставлення до суспільного дорослого (іграшка, казка, бесіда з дорослим)* – є найсуттєвішим для якісного аналізу сформованості інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності. В результаті дослідження було з'ясовано, що: гру з дорослим, що співвідноситься із ситуативно-діловою формою комунікативної діяльності, далі СДФКД, обирали 87,1 % середніх дошкільників із ЗПР і 68,2 % старших дошкільників із ЗПР; 12,9 % середніх дошкільників із ЗПР і 29,5 % – старших дошкільників із ЗПР – обирали читання казки, що співвідносилось із позаситуативно-пізнавальною формою комунікативної діяльності, далі ППФКД; жодна дитина середнього дошкільного віку із ЗПР і 2,3 % дітей старшого дошкільного віку із ЗПР обрали бесіду з дорослим, що відповідає позаситуативно-особистісній формі комунікативної діяльності (далі ПОФКД).

Таким чином, у переважної більшості дошкільників із ЗПР провідною формою спілкування є ситуативно-ділова, що за нормативного розвитку є характерною для дітей раннього віку. Це вказує на те, що діти дошкільного віку з ЗПР відстають від вікових норм розвитку форм комунікативної діяльності з дорослим, унаслідок цього інтерсуб'єктний компонент комунікативної діяльності функціонує неповноцінно.

Дошкільники із ТПР показали інші результати. З'ясовано, що гру з дорослим (СДФКД) обирали 34,5 % середніх дошкільників із ТПР, і 10 % старших дошкільників із ТПР; 55,2 % середніх дошкільників із ТПР і 23,3 % – старших дошкільнят із ТПР обирали читання казки (ППФКД); 10,3 % середніх дошкільників із ТПР і 66,7 % старших дошкільнят із ТПР обрали бесіду з дорослим (ПОФКД). Отже, у середніх дошкільників із ТПР провідною формою спілкування з дорослим є позаситуативно-пізнавальна, а для дітей старшого дошкільного віку із ТПР більш характерною є позаситуативно-особистісна.

Результати дослідження за показником ставлення до суспільного дорослого показано на рис. 4.2.

Рівень емоційної причетності до взаємодії. Результати дослідження показали, що серед середніх дошкільників із ЗПР жодна дитина не поводила себе

вільно, виявляючи інтерес до дослідження, не демонструвала емоційну причетність: 17,6 % дітей показали середній рівень інтересу до дослідження, емоційної причетності, а 82,4 % дітей – низький. Серед старших дошкільників із ЗПР високий рівень емоційної причетності спостерігався у 1,1 % дітей, середній – 37,5 %, низький – 61,4 % дітей.

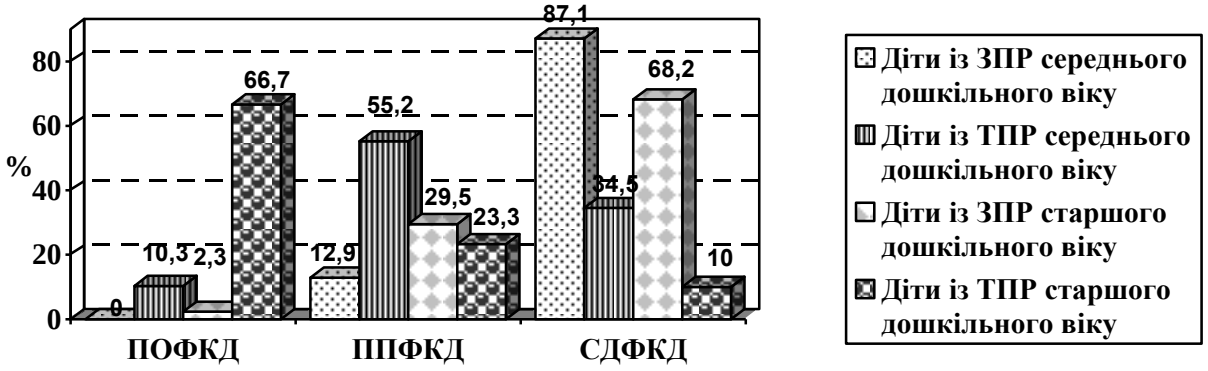


Рис. 4.2. Сформованість провідних форм комунікативної діяльності у дітей із ЗПР і ТПР (у %)

Поряд із цим, дошкільники з ТПР показали вищі результати за цим показником. Було з'ясовано, що високий рівень емоційної причетності спостерігався у 17,2 % середніх дошкільників із ТПР, середній – у 51,7 % середніх дошкільників із ТПР, низький – 31,1 % дітей середнього дошкільного віку із ТПР. Серед старших дошкільників із ТПР високий рівень емоційної причетності спостерігався у 70 % дітей, середній – 23,3 %, низький – 6,7 % дітей.

Відтак, переважна більшість дітей старшого дошкільного віку із ТПР продемонстрували високий рівень емоційної причетності в процесі дослідження, їх поведінка була вільною, вони виявляли інтерес до процесу дослідження, демонстрували небайдужість у процесі виконання завдань методики.

Важливим для аналізу результатів формування інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності є показник *здатність до підтримки продуктивного спілкування.* За цим показником у дітей із ЗПР 4-7 років, у яких переважає ситуативно-ділова форма комунікативної діяльності, були виявлені такі особливості мовленнєвих висловлювань: у цих дітей переважали ситуативні, несоціальні висловлювання констатуючого характеру, у спілкуванні дитини з

дорослим домінуючими були прохання про допомогу. У процесі моделювання експериментальної ситуації з боку дітей із ЗПР не спостерігалося прагнення до співпраці, експериментатор був постійно змушений активізувати увагу дітей. Переважаюча кількість контактів дітей із ЗПР середнього дошкільного віку – ділові, вони складають 87,1 %, а в дітей із ЗПР старшого дошкільного віку вони склали 68,2 %. Діти, в яких переважали ділові контакти, характеризувалися зверненням за допомогою, підтримкою. При цьому діти задовольнялися недиференційованою оцінкою дорослого, цей факт свідчить про те, що їхня потреба у спілкуванні з дорослим обмежується лише увагою до них дорослого. Ці діти з особливим задоволенням складали кубики, звертаючись до дорослого за схваленням власних дій немовленнєвими засобами (мімікою, жестами). Загалом дана категорія дітей рідко звертається до дорослого з власної ініціативи, він для них є помічником у здійсненні діяльності. Наприклад, Катерина Г. (ЗПР, 6 років) довго розглядала зображення на кубиках, але не замінила їх, відчувши невдачу, не хотіла відпускати експериментатора із ситуації, ставила йому запитання: «Хто це?», «Покажи мені», часто дивилася йому в очі, шукаючи підтримки.

Категорія дітей із ЗПР із СДФКД продемонструвала низький рівень розвитку засобів спілкування. Їх словниковий запас обмежений побутовою лексикою, в них спостерігаються специфічні порушення звуковимови. Частіше за все діти надають перевагу невербальним експресивно-мімічним засобам комунікації.

У ситуації ділового спілкування у 12,9 % середніх дошкільників із ЗПР зафіксовані *пізнавальні контакти*, а в дітей старшого дошкільного віку із ЗПР вони становили 29,5 %. Пізнавальні контакти – це запитання про якості, властивості та призначення предметів, що описувалися в прочитаних дорослим творах. Діти з ЗПР відзначалися якісною своєрідністю пізнавальних мотивів спілкування, в них не спостерігалося стійкого інтересу до явищ оточуючого світу. Більшість дітей прагнула привернути до себе увагу дорослого, тому що вони сприймали ситуацію спілкування як оціночну. Загальною особливістю дітей із ЗПР із ППФКД було те, що, на відміну від дітей із ТПР, вони частіше

використовували експресивно-мімічні засоби спілкування, але при цьому їх міміка не відображала їх бажання. Таким чином, у більшості дітей із ЗПР із ППФКД переважають ситуативні особистісні контакти та немовленнєві засоби спілкування. Наведемо приклад: Олег П. (ЗПР, 5 років і 7 міс.) виявив інтерес, максимально використовував час, епізодично звертався із запитаннями: «Що коти роблять?». Після цього раптово переходив на короткі, не досить чіткі переживання; «А я бачив котика … А потім пішов додому».

У дітей із ЗПР середнього дошкільного віку *особистісних контактів* не спостерігалося, а серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку таких було 2,3 %. Особистісні контакти фіксувалися у дітей в ситуації співпраці з дорослим і відзначалися різноманітністю, зверненням дитини за оцінкою власного «Я», за оцінкою однолітка, та відображали власну оцінку ровесника. В ситуаціях пізнавального та особистісного спілкування діти з ЗПР більшою мірою вдаються до описування ілюстрацій із книг, запропонованих для розгляду, при цьому всіляко намагаються викликати позитивне ставлення дорослого до себе. Для особистісних контактів діти з ЗПР застосовують експресивно-мімічні засоби спілкування (посміхаються до дорослого, голосно без причини сміються). Аналіз ситуацій із етичним аспектом дітьми з ЗПР із ПОФКД свідчить, що вони володіють етичними термінами вузько, відчувають труднощі у процесі актуалізації необхідних знань. Для підтвердження наведемо приклад: Даша Б. (ЗПР, 6 років і 2 м.) говорить: «Вона не миє підлогу, тому що не хоче … не може».

Дошкільники з ЗПР, які обирали особистісні бесіди, продемонстрували негативні особистісні риси (замкнутість, конфліктність, егоцентризм). Вони виявили готовність до аналізу своїх знань про оточуючий світ, у них була наявна особистісна мотивація спілкування і потреба у взаєморозумінні з дорослим, але вони не змогли розвинути процес спілкування, а лише активно відгукнулися на пропозицію експериментатора поспілкуватися.

Для порівняння, у дошкільників із ТПР із СДФКД спостерігаються різні за темою, функціями, змістом мовленнєві висловлювання, зокрема, ділові контакти становили у дітей із ТПР середнього дошкільного віку 34,5 % від їх загальної

кількості, а в дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 10% були зафіксовані. Пізнавальні контакти були характерні для 55,2 % дітей середнього дошкільного віку і 23,3 % дітей старшого дошкільного віку. Пізнавальні контакти дітей із ТПР відрізняються різноманітністю: проханням почитати, розповідями про побачене, запитаннями. Багатоплановість їхніх запитань свідчить про більш широкі й глибокі пізнавальні інтереси. Переважаюча кількість контактів – позаситуативні, активізовані особистісними мотивами.

Особистісні контакти спостерігалися у 10,3 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку і 66,7 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Ці діти відзначалися стійким інтересом до етичних проблем, до особи дорослого, прагненням дати оцінку та погоджувати своє ставлення до обговорюваних проблем, що хвилюють дитину, з дорослим.

Наступним показником сформованості інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності є *тривалість комунікативної діяльності.* Даний показник є досить суттєвим, адже він свідчить про стійкість потреби у спілкуванні з дорослим. Крім цього, даний показник дав нам можливість наочно спостерігати підвищену виснажуваність усіх психічних процесів у дітей із ЗПР, що виражається в низькій працездатності та швидкій утомлюваності в процесі комунікативної діяльності. Більша тривалість спілкування з дорослим свідчить про стійкі соціальні інтереси дитини, які стимулюють її потребу в якомога більш продуктивному, змістовному та тривалому спілкуванні з дорослим, який виступає для неї в якості помічника, товариша. Дослідження виявило серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку у 0 % дітей із високим рівнем тривалості спілкування з дорослим, що склав 15 і більше хвилин, 16,5 % дітей – із середнім рівнем тривалості спілкування, що становив від 6 до 10 хвилин, і 83,5 % дітей – із низьким рівнем, при якому тривалість взаємодії з дорослим складала близько 5 хвилин. У дітей із ЗПР старшого дошкільного віку років були виявлені такі результати: в 2,3 % – високий, у 38,6 % – середній, у 59,1 % – низький рівень тривалості взаємодії.

Для порівняння, у дітей із ТПР середнього дошкільного віку високий рівень тривалості спілкування спостерігався у 20,7 % дітей, середній – у 51,7 % дітей, а низький був виявлений у 27,6 % дітей. Серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку високий рівень тривалості спілкування був виявлений у 73,3 % дітей, середній – у 23,3 %, діти з низьким рівнем цього показника склали 3,3 %.

Отже, аналіз результатів дослідження дошкільників із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку за цим показником доводить, що переважна більшість дітей виявила низький рівень тривалості спілкування з дорослим. Це є свідченням того, що в дітей із ЗПР не сформована потреба у спілкуванні з дорослим, а в ситуації комунікативної діяльності, основним суб'єктом якої є дитина з ЗПР, а об'єктом – дорослий, ініціатором комунікативної діяльності виступає останній, постійно намагаючись зацікавити дитину.

Показником сформованості інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності у взаємодії з дорослим є *ставлення до вихователя.*

Показник ставлення до вихователя дав нам можливість з'ясувати, які установки визначають ставлення до нього у дитини з ЗПР. Як свідчить проведене дослідження, у дітей із ЗПР у порівнянні з дітьми з ТПР були виявлені певні відмінності у ставленні до вихователя.

Загалом за цим показником діти із ЗПР розподілилися таким чином: 24,7 % середніх дошкільників виявили свою прихильність і позитивне ставлення до вихователя, вони прямо повідомляли про бажання знаходитись поряд із ним весь час перебування в дошкільному закладі; 18,9 % дітей продемонстрували більш рівне ставлення; 32,9 % суперечливо ставилися до нього, а 23,5 % дітей – виражали свої симпатії меншою мірою, демонстрували відчужено-дистанційне ставлення. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку за цим показником мали певні відмінності, так, 27,3 % виявили позитивне ставлення; 13,6 % дошкільників виражали рівне ставлення, 34,1 % дітей – суперечливе, а 25 % дітей – характеризувалися відчужено-дистанційним ставлення до вихователя.

Водночас, серед дітей із ТПР середнього дошкільного віку переважанням позитивного ставлення до вихователя відзначилося 51,7 %, а серед дітей із ТПР

старшого дошкільного віку – 55 %. Рівне ставлення до вихователя було притаманне 39,7 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і було характерне для 33,3 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Суперечливе ставлення характеризувало сприймання 3,4 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку та 5 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Відчужено-дистанційне ставлення було зафіксоване в 5,2 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку та в 6,7 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником ставлення до вихователя $U_{емп}$ *1309,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1457,000* при *p =,000*).

Таким чином, за показником ставлення до вихователя можемо простежити переважання у дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку суперечливого та позитивного ставлення. На противагу їм, серед дітей із ТПР середнього та старшого дошкільного віку переважаючим типом ставлення до вихователя є позитивне та рівне ставлення. Вказані особливості свідчать, що найімовірніше відсоток дітей із ЗПР із переважанням суперечливого ставлення до вихователя у порівнянні з дітьми з ТПР пов’язаний із тим, що структура стосунків цих родин обумовлена недостатньою професійною компетентністю вихователя-дефектолога в сфері взаємодії з сім’ями дошкільників із ЗПР. Підвищення професійної компетентності вихователя-дефектолога в області взаємодії з сім’ями дошкільників із ЗПР можливе за умови: розширення теоретичних знань про сучасні підходи, принципи та напрями взаємодії з сім’ями дошкільників із ЗПР; оволодіння практичними навичками використання технологій психолого-педагогічного вивчення та консультування сім’ї, планування і організації взаємодії з сім’ями; розвитку професійно-значущих якостей особистості вихователя: рефлексійності, гнучкості, емпатійності, емоційної привабливості і комунікативних навичок (О. Дудко, 2009) [131]. Емоційне ставлення дітей досліджуваної категорії до вихователя переважно залежить від сформованості мотивації до навчання і допитливості (А. Сагідова, 2003) [437]. Стан неадекватного міжособистісного сприймання у дітей з ЗПР і їх негативне ставлення до суб’єктивно значущого дорослого мають специфічні особливості,

обумовлені структурою їх дефекту і стилем педагогічного спілкування з ними. Стан неадекватного сприймання значущого дорослого уповільнює темп їх міжособистісного і комунікативного розвитку, що, в свою чергу, негативно позначається на їх особистісних якостях (О. Улибіна, 2004) [534].

Ставлення до членів родини.

Наступний етап констатувального експерименту був присвячений дослідженню ставлення до членів родини, для цього нами була використана методика суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин дитини Н. Сємаго, М. Сємаго [446].

Показник ставлення до матері дав нам можливість з'ясувати, які установки визначають ставлення до неї у дитини із ЗПР. Як свідчить проведене дослідження, у дітей із ЗПР у порівнянні з дітьми з ТПР були виявлені певні відмінності у ставленні до матері.

Загалом за цим показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку розподілилися таким чином: 23,5 % виявили свою прихильність і позитивне ставлення до матері, вони прямо повідомляли про бажання знаходитись поряд із нею весь час; 24,7 % дітей продемонстрували більш рівне ставлення; 30,6 % суперечливо ставилися до неї, а 21,2 % дітей – виражали свої симпатії меншою мірою, демонстрували відчужено-дистанційне ставлення. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку за цим показником мали певні відмінності, так, 34,1 % виявили позитивне ставлення; 29,5 % дошкільників виражали рівне ставлення, 21,6 % дітей – суперечливе, а 14,8 % дітей – характеризувалися відчужено-дистанційним ставлення до матері.

Водночас, серед дітей із ТПР середнього дошкільного віку переважанням позитивного ставлення до матері відзначилося 53,4 %, а серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку – 58,3 %. Рівне ставлення до матері було притаманне 46,6 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і було характерне для 41,7 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Суперечливе та відчужено-дистанційне ставлення не було зафіксоване в жодної дитини з ТПР середнього та старшого дошкільного віку. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД

2 за показником ставлення до матері $U_{емп}$ *1133,500* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1600,000* при *p =,000*).

Таким чином, за показником ставлення до матері можемо простежити переважання у дітей із ТПР середнього та старшого дошкільного віку позитивного та рівного ставлення. На противагу їм, серед дітей із ЗПР із ЕГД 1 та ЕГД 3 переважаючим типом ставлення до матері є суперечливе та рівне, і також позитивне та рівне в старшому дошкільному віці, при цьому досить важливим фактором є те, що для дітей із ТПР не притаманні суперечливе та відчужено-дистанційне ставлення. Вказані особливості свідчать, що найімовірніше відсоток дітей із ЗПР із переважанням суперечливого та відчужено-дистанційного ставлення до матері у порівнянні з дітьми з ТПР пов'язаний із тим, що для структури внутрішньосімейних стосунків цих родин характерний як симбіотичний зв'язок між матір'ю і дитиною, так і навпаки, в сім'ях, які виховують дітей із ЗПР, можливі явища гіпоопіки, які провокують виникнення псевдоаутистичних форм поведінки, що виявляються в будь-якому колі спілкування і супроводжуються афективними розладами.

Особливості ставлення батьків до своїх дітей із ЗПР залежать від специфіки характеру емоційних зв'язків у сім'ях, а саме від переважаючого стилю виховання в сім'ї: симбіотико-авторитарного або відкидаючи-авторитарного. Сукупність наявних акцентуацій закріплюється і підсилює наявні в анамнезі тенденції спотворення онтогенетичної соціалізації та структурні зміни характеру за типом соціальної депривації (А. Сагідова, 2003) [437].

За показником *ставлення до батька* були отримані такі результати: серед дошкільників високий рівень взаємодії, позитивне ставлення до батька було зафіксоване в 23,5 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 30,7 % із ЗПР старшого дошкільного віку. Рівне ставлення до батька було зафіксоване в 21,2 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 25 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Суперечливе – у 34,1 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 27,3 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Відчужено-дистанційне

було характерним для стосунків 21,2 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 17 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ТПР показали результати: серед дітей середнього дошкільного віку – 60,3 % – позитивне ставлення до батька; 34,5 % – рівне; 5,2 % – суперечливе; відчужено-дистанційне ставлення до батька не було зафіксоване в жодної дитини. Серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку 61,7 % дітей продемонстрували позитивне ставлення до батька, 38,3 % дітей – рівне, і в жодної дитини не було зафіксоване суперечливе та відчужено-дистанційне ставлення. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником ставлення до батька $U_{емп}$ *1087,500* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1373,000* при *p =,000*).

Таким чином, для дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку характерне поєднання суперечливого та позитивного, і навпаки позитивного та суперечливого ставлення до батька. Достатньо високий відсоток дітей із суперечливим ставленням свідчить про те, що батько не є для дитини з ЗПР особою, яка визначає її простір інтерсуб'єктної взаємодії, крім того, цей показник слугує підтвердженням факту, що більшість чоловіків-батьків не приділяє достатньої уваги вихованню дитини, уникає спілкування з нею (під приводом заробітку грошей для її реабілітації тощо).

Отже, у вікових групах дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку переважаючим типом ставлення до батька є суперечливе й позитивне. А серед дітей із ТПР середнього та старшого дошкільного віку простежується тенденція до високого рівня взаємодії з батьком, що виражається у позитивному та рівному ставленні до нього.

За показником *ставлення до обох батьків* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку високий рівень ідентифікації з родиною, як із батьком, так і з матір'ю продемонстрували 21,2 % дітей, а також 22,7 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Переважаюча ідентифікація з одним із батьків, у більшості випадків із матір'ю, була зафіксована в 54,1 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 55,7 % дітей із

ЗПР старшого дошкільного віку. Суперечливе ставлення до обох батьків не було характерним для стосунків дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку. Відсутність ідентифікації з батьками була притаманна для 24,7 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 21,6 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: серед дітей середнього дошкільного віку – 51,7 % дітей продемонстрували високий рівень ідентифікації з родиною (як із батьком, так і з матір'ю); 32,8 % дітей – ідентифікацію з одним із батьків; 15,5 % дітей показали суперечливе ставлення до обох батьків; для жодної дитини не була характерною відсутність ідентифікації з батьками; серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 53,3 % дітей спостерігалася ідентифікація як із батьком, так і з матір'ю; 30 % дітей ідентифікуються з одним із батьків; 16,7 % дітей демонструють суперечливе ставлення до обох батьків; для жодної дитини не була характерною відсутність ідентифікації з батьками. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником ставлення до обох батьків $U_{емп}$ *1625,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1811,000* при *p =,000*).

Таким чином, серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку небагато дітей ідентифікують себе з обома батьками, що свідчить про нестійку динаміку внутрішньосімейних стосунків у сім'ях, які виховують дитину із ЗПР, у порівнянні з родинами дітей із ТПР.

У сім'ях, які виховують дитину з ЗПР середнього та старшого дошкільного віку, зафіксовано переважання дітей, які ідентифікують себе з одним із батьків (у більшості випадків із матір'ю), у порівнянні з родинами, які виховують дітей із ТПР середнього та старшого дошкільного віку; окрім цього, викликає занепокоєння достатньо чітка тенденція до відсутності ідентифікації з батьками у дітей із ЗПР.

Отже, можна констатувати, що в сім'ях, які виховують дитину з ЗПР, реалізується дві тенденції у ставленні до дітей: перша тенденція полягає в тому, що переважаюча кількість дітей надає перевагу одному з батьків (матері), а друга характеризує відсутність ідентифікації з батьками взагалі. Перша тенденція

викликає стурбованість, адже надання переваги у спілкуванні комусь одному з батьків є свідченням наявності бар'єрів у внутрішньосімейних взаєминах членів родин, які виховують дітей із ЗПР. Існування другої тенденції вказує на те, що четверта частина дітей із ЗПР є нездатними до засвоєнню позицій, установок, мотивів, бажань власної сім'ї. Отримані експериментальні данні підтверджені в дослідженні А. Сагідової [437], яка стверджує, що формування емоційного ставлення до батьків має специфічні особливості, зумовлені структурою дефекту і виражені в більш пізньому сприйманні батьків як подружжя школярами із ЗПР.

4.2.2. Інтерсуб'єктний тип взаємодії з *Іншим* у соціумі (з однолітками)

Ставлення до однолітків, братів та сестер.

Наступний етап констатувального експерименту був присвячений дослідженню ставлення до однолітків, братів та сестер, для цього нами була використана «Методика суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин дитини» Н. Сємаго, М. Сємаго [446]. Наше дослідження було спрямоване на з'ясування сформованості інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності у стосунках дошкільників із затримкою психічного розвитку з однолітками.

Показник ставлення до однолітків. У старших дошкільнят з ЗПР має місце деструкція інтерсуб'єктної взаємодії в системі «дитина-дитина», пов'язана як з мікросоціальними умовами і з рівнем розвитку пізнавальної сфери. Для дітей з ЗПР характерні порушення в передачі власних емоційних станів і розумінні емоцій інших людей, що в значній мірі відображається на їх міжособистісних контактах, соціальній адаптації, на розумінні однолітків.

За цим показником нами були отримані такі результати: позитивне ставлення до однолітків було зафіксоване в 24,7 % дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку і в 25 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Рівне ставлення до однолітків було зафіксоване в 38,8 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 36,4 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Амбівалентне ставлення було зафіксоване в 17,7 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і у 15,9 % дітей старшого дошкільного віку. Відчужено-дистанційне ставлення було

зафіксоване в 18,8 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 22,7 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: серед дітей середнього дошкільного віку 58,6 % мали позитивне ставлення до однолітків; рівне ставлення до однолітків було характерним для 12,1 % дітей; 19 % виявили амбівалентне ставлення; у 10,3 % дітей із ТПР було зафіксовано відчужено-дистанційне ставлення до однолітків. У дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 53,3 % дітей зафіксоване позитивне ставлення до однолітків у 13,3 % дітей виявлено рівне ставлення, а для 21,7 % притаманне амбівалентне ставлення; відчужено-дистанційне ставлення до однолітків спостерігалося в 11,7 % дітей. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником ставлення до однолітків $U_{емп}$ *1809,000* при *p =,005* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1995,000* при *p =,009*).

Таким чином, результати дослідження за цим показником свідчать, що в родинах, які виховують дитину з ЗПР, комунікативний стосунок в діаді «дитина-дитина» є досить позитивними, адже ставлення дітей із ЗПР до однолітків відзначається емоційним зв'язком і партнерством. Однак, на нашу думку, експериментальні дані підтвердженні дослідженням В. Сєрової [462], доводять, що в силу специфіки дефекту психічного недорозвинення і дефіциту спілкування з близькими дорослими старші дошкільнята із ЗПР без цілеспрямованої педагогічної роботи не досягають оптимальної вікової норми у формуванні навичок і умінь інтерсуб'єктної взаємодії. В силу цього у дітей спостерігається недостатня орієнтованість в соціальній дійсності, неготовність до емоційної співпраці, просоціальної і рольової поведінки у взаємодії з однолітками. Зазначені показники спростувати чи підтвердити ми зможемо при з'ясуванні психологічних механізмів співпраці (взаєморозуміння, координації, узгодження, зовнішнього діалогу).

Показник *ставлення до братів і сестер* є досить важливим, адже сиблінги є найближчою групою ровесників, стосунки з якою безпосередньо й особливим чином упливають на розвиток дитини у будь-якому віці. Продуктом взаємодії

сиблінгів є специфічний досвід спілкування, який будується на основі потреб і мотивів, які відрізняються від тих, якими керується дитина, взаємодіючи з іншими людьми. Сиблінги можуть бути один для одного зразком для наслідування, об'єктом ідентифікації, у спілкуванні з сиблінгом дитина набуває багатий емоційний досвід, засвоює уроки емпатії, поваги, розуміння у стосунках із однолітком. У спілкуванні з братом чи сестрою дитина з ЗПР набуває досвід спілкування зі звичайними однолітками (О. Богомягкова [50], Ю. Галлямова [96], А. Сагідова [437], В. Сєрова [462] та ін.).

За цим показником нами були отримані такі результати: позитивне ставлення до сиблінгів було зафіксоване в 31,8 % дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку і в 42,1 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Рівне ставлення до сиблінгів було зафіксоване в 38,8 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 35,2 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Амбівалентне ставлення не було зафіксоване в жодної дитини з ЗПР середнього та старшого дошкільного віку. Відчужено-дистанційне ставлення було зафіксоване в 29,4 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 22,7 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: серед дітей середнього дошкільного віку 81 % мали позитивне ставлення до сиблінгів; для жодної дитини рівне ставлення до братів і сестер не було характерним; 19 % виявили амбівалентне ставлення; у жодної дитини з ТПР не було зафіксовано відчужено-дистанційне ставлення до сиблінгів. У дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 81,7 % дітей зафіксоване позитивне ставлення до сиблінгів, у жодної дитини не виявлено рівного ставлення, а для 18,3 % притаманне амбівалентне ставлення; відчужено-дистанційне ставлення до братів і сестер не спостерігалося в жодної дитини. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником ставлення до братів і сестер $U_{емп}$ *1294,500* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1654,000* при *p =,000*).

Таким чином, результати дослідження за цим показником свідчать, що в родинах, які виховують дитину з ЗПР, міжсиблінгові взаємини є досить

позитивними, адже ставлення дітей із ЗПР до братів і сестер відзначається емоційним зв'язком і партнерством. Безперечно, такі дані дослідження пов'язані також із тим, що залучені дошкільники із ЗПР мали не значне інтелектуальне відставання і могли спілкуватися, брати участь в ігровій діяльності разом із сиблінгами.

Психологічні механізми співпраці (взаєморозуміння, координація, узгодження, зовнішній діалог)

Варто зауважити, що спільна діяльність виступає як умова формування складної системи комунікативно-діяльнісної взаємодії й мовлення в дитячому віці. Це дозволяє по'єднати діалогічну форму мовленнєвого спілкування в онтогенезі з діяльнісною і когнітивною складовими розвитку дитини. Численні психологічні дослідження показали, що кооперація (співпраця) дітей з однолітками сприяє усвідомленню засобів, способів дій, інтенсифікації процесів планування, контролю, оцінки, визначення мети, виникненню рефлексії, глибшому розумінню досліджуваного об'єкта, децентрації (В. Рубцов [427], Я. Коломинський [205], І. Мавріна [268]).

Зазначені показники виявлялись за допомогою методики виявлення типів діалогічної взаємодії дітей у спільній образотворчій та ігровій діяльності Н. Юрьєвої [591]. Процедура використання методики передбачала проведення двох серій дослідження. При проведенні зазначених серій діти виконували завдання парами.

Перша серія: невключене спостереження за процесом спільного малювання дітей за зразком. Експериментальним матеріалом слугували дві невеликі картини, намальовані на великому аркуші паперу (на одному зображені – каченята, курчата, черв'як, собака; на іншому – дерево, сніговик, грибок, квіти, трава). Дітям пропонували обрати одну із запропонованих картинок і відтворити її вдвох (разом із другом) на одному великому аркуші паперу за обмежений час (10-15 хвилин).

Друга серія: невключене спостереження за спільною грою в діаді. Матеріал для діагностики: набори ігрового матеріалу (кубики, будівельні набори, конструктори, ляльки, меблі, різні іграшки).

Статистичний аналіз і синтез експериментальних даних, їх інтерпретація проводилися з урахуванням таких основоположних в нашому випадку психологічних показників як:

• взаєморозуміння (наявність спрямованої уваги, інтересу до однолітків, ступінь чутливості до партнера, якість спільної діяльності, а саме спрямованість уваги на однолітка, прагнення до спілкування з ним, здатність діяти в одному смисловому полі та ін.);

• координація, які обираються партнерами засоби взаємодії (візуальні, предметно-дієві, експресивно-мімічні, мовні);

• узгодження (планування спільної діяльності, час виконання завдання);

• якість зовнішніх діалогів (співвідношення ініціативних висловлювань і висловлювань відповідей, адресування питань, повідомлень і спонукань, наявність перепитувань, позиція учасників у комунікативно-діяльнісній ситуації).

Показник взаєморозуміння.

Взаєморозуміння – це сфера людських взаємин, де тісно переплітаються пізнавальні процеси та емоції, соціально-психологічні правила та етичні норми. Іншими словами, це не тільки розуміння інформації, її передавання, приймання, а й розуміння іншого як особистості з її потребами, інтересами, установками.

Виокремлюють три рівні взаєморозуміння: згоду, осмислення та співпереживання (Е. Головаха, Н. Паніна) [101]. Взаєморозуміння досягається за допомогою механізмів ідентифікації, рефлексії та знаходженням спільної мови, намаганням поступатися одне одному, визнанням незалежності іншого.

Взаєморозуміння – механізм інтерсуб'єктної взаємодії, пов'язаний у першу чергу з когнітивний процесами, що забезпечує формування загального смислового поля учасників взаємодії, сприяє об'єднанню інтересів сторін, виробленню загального бачення у конкретній ситуації.

За цим показником нами були отримані такі результати: позитивне взаєморозуміння було зафіксоване в 1,2 % дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку і в 2,1 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Нейтральний рівень взаєморозуміння було зафіксоване в 28,2 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 30,7 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Негативний рівень взаєморозуміння зафіксовано в 70,6% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку та у 67 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Див табл З 5 у додатку З.

Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: серед дітей середнього дошкільного віку 62,1 % мали позитивне взаєморозуміння; для 34,5 % дітей було характерним нейтральне взаєморозуміння; і лише 3,4 % дітей виявили негативний рівень взаєморозуміння. У дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 66,7 % дітей зафіксоване позитивний рівень взаєморозуміння, у 33,3% дітей виявлено нейтральний рівень взаєморозуміння, і для жодної дитини не притаманний негативний рівень взаєморозуміння.

Таким чином, результати дослідження за цим показником свідчать, що позитивний рівень взаєморозуміння спостерігається у дітей, які граються чи малюють із задоволенням та інтересом, працюють в одному просторі і утворюють спільне смислове поле взаємодії. Нейтральний рівень взаєморозуміння характерний для дітей, які взаємодіють у процесі малювання та гри один з одним в силу необхідності, і не утворюють спільного смислового поля інтерсуб'єктної взаємодії. Нагативний рівень взаєморозуміння притаманний дітям, які ігнорують один одного у процесі малювання та гри, сваряться, працюють у паралельному просторі, і не утворюють спільного смислового поля інтерсуб'єктної взаємодії.

Показник координації.

Координація – це діяльність, спрямована на узгодження, упорядкування дій у керованій системі, приведення їх у відповідність з поставленою метою, це насамперед організація взаємодії. Координація – механізм інтерсуб'єктної взаємодії інструментального характеру, пов'язаний із вибором засобів комунікації (візуальних, предметно-дієвих, експресивно-мімічних, мовних), які відповідають

намірам та можливостям партнерів. Результатом координації є спільність у діях, узгодженість в операціях.

За показником *координація* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку високий рівень координації, що виявлявся в застосуванні мовних засобів комунікації зафіксовано лише у 1,1 % дітей, а також 2,3 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Середній рівень координації, що супроводжувався переважаючими предметно-дієвими та експресивно-мімічними засобами був зафіксований в 27,1 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 29,5 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Низький рівень координації, що виявлявся в переважаючих візуальних або предметно-дієвих засобах комунікації був притаманний 71,78 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 68,2 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: 60,4 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували високий рівень координації; 36,2 % дітей – середній рівень; 3,4 % дітей показали низький рівень координації; серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 65 % дітей спостерігався високий рівень координації; 33,3 % дітей продемонстрували середній рівень координації; лише 1,7 % дітей виявили низький рівень координації.

Таким чином, серед дошкільників із ЗПР переважають діти з низьким рівнем координації комунікативних засобів, що передбачає застосування в процесі інтерсуб'єктної взаємодії візуальних та предметно-дієвих засобів.

Показник узгодження.

Узгодження є механізмом, що стосується мотиваційно-потребового складника комунікативної діяльності, який спрямований на досягнення відносної згоди в цілях, смислах, намірах партнерів зі спілкування. Найчастіше узгодження пов'язане з плануванням, чітким розподілом певних дій на низку етапів.

Загалом за цим показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку розподілилися таким чином: 1,2 % виявили високий рівень узгодження, вони виявили в грі та малюванні високий рівень планування, розподіл діяльності на низку етапів, уважність до реалізації задуму, помічання відступів від нього та

адекватну реакцію у цьому зв'язку; 29,4 % дітей продемонстрували середній рівень узгодження, що характеризувався відсутністю планування у діяльності, де взаємодія задавалася образотворчим чи ігровим матеріалом; 69,4 % виявили низький рівень узгодження, що характеризувався відсутністю планування у діяльності та відсутністю взаємодопомоги під час гри та малювання. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку за цим показником мали певні відмінності, так, лише 3,4 % виявили високий рівень узгодження; 29,5 % дошкільників презентували середній рівень координації, 67,1 % дітей – низький рівень координації.

Водночас, серед дітей із ТПР середнього дошкільного віку переважання високого рівня узгодження продемонстрували 63,8% дітей, а серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку – 65 %. Середній рівень узгодження був притаманний 34,5 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і був характерним для 33,3 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Низький рівень узгодження було зафіксовано лише в 1,7% дітей середнього дошкільного віку, і в 1,7% дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, серед дошкільників із ЗПР переважають діти з низьким рівнем узгодження, що передбачає застосування планування у діяльності та взаємодопомоги під час гри та малювання.

Показник зовнішній діалог.

Комунікативно-діяльнісна взаємодія дітей з ЗПР відрізняється глибокою своєрідністю і вимагає спеціальних корекційних підходів. Варто зауважити, що низка недоліків соціально-особистісного розвитку у дітей з ЗПР можуть бути нейтралізованими на певному рівні набуття ними кооперативними та комунікативними уміннями. Зовнішній діалог, що виникає на базі предметно-практичної взаємодії, може сприяти розвитку у дошкільників із ЗПР функцій програмування і контролю при моделюванні самої діяльності.

За показником *зовнішній діалог* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку високий рівень зовнішнього діалогу, що виявлявся в інтерактивних діалогах (провідні діалогічні моделі: «повідомлення-ставлення до повідомлення», запитання-відповідь», «спонукання

до дії /виконання / невиконання / ставлення до спонукання») зафіксовано лише у 1,2 % дітей, а також 2,3 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Середній рівень зовнішнього діалогу, що супроводжувався переважаючою предметно-ігровою взаємодією (провідна діалогічна модель: «повідомлення про свою дію-ставлення до повідомлення») був зафіксований в 29,4% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 29,5 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Низький рівень зовнішнього діалогу, що виявлявся в переважаючій коактивній взаємодії (А-Я діалоги) (провідна модель: «повідомлення-повідомлення») був притаманний 69,4 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 68,2 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: серед дітей середнього дошкільного віку – 62,1 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували високий рівень зовнішнього діалогу; 36,2 % дітей – середній рівень; 1,7 % дітей показали низький рівень зовнішнього діалогу; серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 66,7 % дітей спостерігався високий рівень зовнішнього діалогу; 31,7 % дітей продемонстрували середній рівень зовнішнього діалогу; і лише 1,6 % дітей виявили низький рівень зовнішнього діалогу. Див рис.4.3

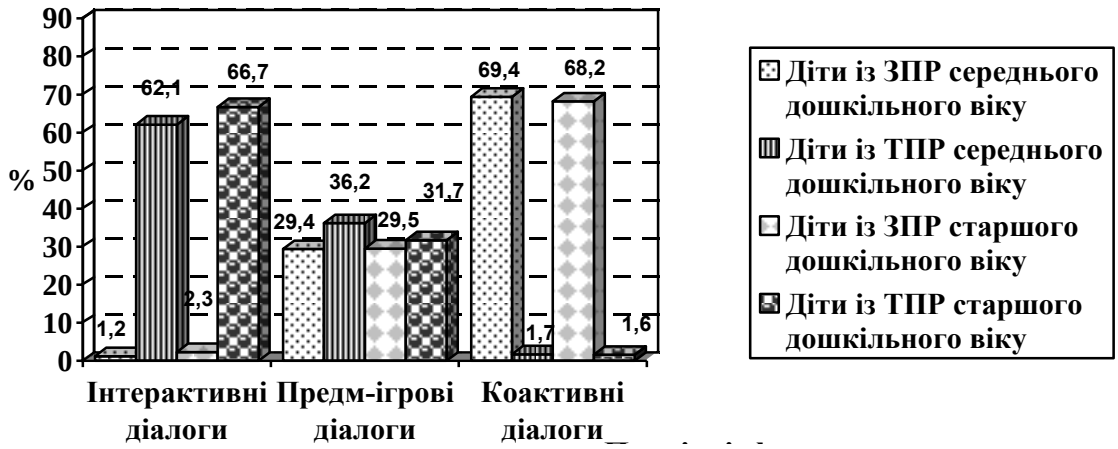


Рис. 4.3. Сформованість зовнішнього діалогу у дітей із ЗПР і ТПР (у %)

Аналіз та інтерпретація отриманих даних за двома серіями експерименту дозволили сформулювати висновки за проблемою дослідження зовнішнього діалогу.

В першій серії експерименту (спільне малювання за зразком) ми можемо зробити наступні висновки.

Діти-партнери (група дітей із ЗПР) відчували труднощі як у процесі розподілу зони дії кожного, так і об'єктів малювання. В більшості випадків один з партнерів – лідер – домінував і малював на більшій частині аркуша, інший займав залишене місце і малював свій малюнок за зразком. Обидва партнери виконували завдання, але в різних частинах аркуша, так, що виходило два різних малюнки. Деякі пари дітей відмовлялися малювати за запропонованим зразком, посилаючись на невміння малювати, вони малювали абсолютно інші об'єкти (ракет, монстрів, будинки). В інших випадках на малюнку з'являлися додаткові вигадані деталі. Такі приклади зустрічалися і серед дітей із типовим розвитком. Були випадки, коли партнери все ж розподіляли зони діяльності, але після початку оформлення спільна активність розпадалася через неможливість наслідувати чужу програму.

Відзначимо, що пропозиція виконати завдання разом з іншою дитиною викликала у всіх дітей позитивну емоційну реакцію. Вони сідали за стіл, розглядали зразок. Подальші дії обох партнерів говорили про те, що вони не тільки не здатні діяти спільно, але й не розуміють сенсу та можливості спільної діяльності. Кожен із дітей намагався виконати завдання самостійно, не звертаючи уваги на партнера. Це приводило до виникнення острівків конфліктів на ґрунті територіального суперництва, фізичного відторгнення партнера. Було очевидно, що у більшості дітей із ЗПР не виявлено навіть готовності до спільної діяльності, незважаючи на певну здатність до індивідуальної художньої діяльності.

Таким чином, неможливість партнерів домовитися між собою у розподілі простору дії, а також у проведенні заданої чужої програми, виявлялася в усіх серіях як головний фактор, що негативно впливає на продуктивність виконання завдання.

Порівняльні результати комунікативних висловлювань у процесі спільного малювання представлені в табл. З.6 у додатку З. Ці дані підтверджують висновок, що діти з ЗПР самостійно не можуть вийти на рівень інтерактивної взаємодії.

Представленні в табл. З.6 матеріали доводять:

– зростання конфліктних ситуацій у процесі малювання.

– Як свідчать результати проведених досліджень, це пов’язано з тим, що малювання у діаді об’єктивно пред’являє до партнера різну ступінь складності взаємодії. Так, наприклад, процес оформлення більш важкий для виконання завдання, оскільки задіює дрібну моторику, вимагає координації рухів, що завжди відстає у розвитку у дітей із ЗПР.

– Вивчення діалогів дітей з ЗПР в процесі малювання показало, що в основному їх зміст обмежувався зауваженнями та спрямуванням партнерів на будь-яку дію. В парах, які були під спостереженням у всіх групах дітей виділявся керівник, який організував діяльність, вирішував, хто і що буде робити. Простежується також тенденція, коли один з партнерів брав ініціативу і виконував завдання самостійно, без залучення до спільної діяльності партнера. Коли дітям пропонували малювати на одному аркуші, то в дуже маленькому просторі, виникали конфлікти, котрі не мали конструктивного вирішення без допомоги дорослого. Основні причини виникнення конфліктних ситуацій у процесі побудови, як і в інших серіях, полягали в неможливості розподілити територію діяльності, дотримуватися послідовності дій, неможливості домовитися про спільне виконання завдань.

Отже, на основі порівняльного аналізу отриманих результатів стало можливим виявлення деяких закономірностей взаємодії дошкільників у процесі спільної діяльності, що дозволило сформулювати висновок про те, що взаємодія при виконанні діяльності малювання викликає найбільш насичені діалоги.

Таким чином, можна констатувати, що у всіх серіях діти із ЗПР діють у власному смисловому просторі, а більшість діалогів носили характер спільної діяльності своїх дій. У дітей із типовим психофізичним розвитком в ході експерименту було зафіксовано велику кількість запитів та запитань, уважне

спостереження за діями іншого, дії з урахуванням позицій та пропозицій партнера, чутливість до нього, корекцію своїх дій як реакцію на зауваження, здатність до зміни позиції в процесі кооперації. У однолітків із ЗПР дані показники виявилися істотно зниженими або взагалі нерозвиненими.

Друга серія дослідження сюжетно-рольова гра в діаді продемонструвала:

– нездатність дітей із ЗПР аж до старшого дошкільного віку утримувати і наслідувати ігрову програму однолітка. Більша кількість ігор носила характер «поруч, але не разом». Діти діяли кожен у власному смисловому полі, кожен розпочинав одиничну гру, навіть коли домовлялися про спільні дії. Після переходу до одиночної гри, випробувані продовжували цілеспрямовано зором слідкувати за діями однолітка. Неодноразово, можна було спостерігати, як в процесі гри «поруч, але не разом» один із учасників зупиняв свої дії, однак продовжував спостерігати за діями партнера. Інколи досліджувані зверталися один до одного із запитанням або повідомленням, які мали стосунок до власних ігрових дій чи були відособленими не пов'язаними із іграми.

– короткочасність взаємодії досліджуваних, незмістовне, не рольове спілкування в ході цієї взаємодії. Діти із ЗПР розгортали ігри, в яких реалізовували лише власні ігри та програми, примітивні за своїм змістом;

– тільки до старшого дошкільного віку спостерігалася зростання кількості звернень до однолітка і спроб розпочати спільну гру, але справжньої єдності у взаємодії не спостерігається у цій віковій групі. У дітей старшого дошкільного віку було більше звернень до експериментатора, а також більша кількість побіжних поглядів, спрямованих на дорослого.

– Дорослий, не виступає учасником гри, залишаючись основним об’єктом, який спрямовує взаємодію дітей. В ході експерименту також було встановлено, що діти з ЗПР зверталися до однолітків в два рази рідше, ніж пари типово розвинених дітей. У них переважали предметно-дійові засоби взаємодії, тоді як у типово розвинених ровесників домінували мовні засоби взаємодії, які наочно можна простежити за даними таблиці З.7 у додатку З.

Аналіз комунікативно-мовленнєвої взаємодії дітей із ЗПР розкрив специфічність, яка виявляється в автономізації їх дій. За формою і змістом воно носило характер повідомлень, заяв, реплік, що констатують особливості власних дій. Будь-якої відповіді на них дитина частіше за все не потребувала. Якщо у зверненні до однолітка і звучало запрошення до спільної гри – це було всього лише запрошення себе самого до дій і демонстрація себе. У цих пропозиціях не було справжньої мотивації до співпраці. Після договору про спільну гру діти продовжували грати в одиночні ігри.

Виходячи з вище зазначеного, можна констатувати, що подальше поглиблене вивчення чинників, що впливають на активізацію інтерсуб'єктної взаємодії дітей із ЗПР з однолітками, і розробка на цій основі спеціальних корекційних програм є невід'ємною умовою соціалізації дітей з ЗПР, набуття ними навичок діалогічної взаємодії з партнерами, включення їх у суспільний контекст.

4.3. Особливості смислового компонента комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку

4.3.1. Менталізація імпліцитна

Для вивчення уявлення про партнера з комунікативної діяльності А. Улановою [533] була розроблена оригінальна методика, що включає оцінку наявності ментальності у живих і неживих партнерів. Завданням дитини був вибір партнера, який «не розкриє секрет», на вибір пропонувалися зображення трьох об'єктів – м'яча, іграшкового ведмедика, хлопчика. Оцінювалась релевантність вибору умовам завдання, а також особливості сприймання різних типів партнерів (за поясненням дитиною свого вибору). Кількісний аналіз результатів дозволив виявити різні стратегії вибору партнера з комунікативної діяльності у дітей середнього та старшого дошкільного віку в умовах затриманого та типового психофізичного розвитку.

Діти середнього дошкільного віку із ЗПР і ТПР обирали хлопчика як значущого для даної умови партнера достовірно частіше ($U = 157$, $p \leq 0,05$).

Велика частина дітей цієї групи нехтувала ігровим м’ячем та ведмедиком як можливими партнерами і фактично робила вибір на користь хлопчика (92,9 % відповідно у ЗПР і 53,4 % у ТПР), а іграшкового ведмедика та м’ячик обирали (4,7 % та 2,4 % дітей відповідно). Серед дітей середнього дошкільного віку із ТПР лише 19 % дітей надавали перевагу м’ячику, і 27,6 % іграшковому ведмедику, і відповідно середні дошкільники із ТПР у переважній своїй більшості надавали перевагу хлопчику (53,4 %).

Старші дошкільники із ЗПР демонстрували тенденцію до іншого «полюсу» партнерських взаємин (19 % обирали м'яч, 27,6 % – іграшкового ведмедика), однак переважаючим партнером комунікації (59,1 %) діти все ж таки обирали хлопчика. І тільки старші дошкільники з ТПР виявили в якості переваги у виборі партнера іграшковому ведмедику та іграшковому м’ячику (43,4 % і 33,3 %), і лише 23,3 % виборів отримав хлопчик.

Категоріальна обробка відповідей дітей дозволила виділити два критерії, які використовували учасники для класифікації партнерів. В першому випадку критерій позначався як «м’який» і розподілив партнерів на підставі наявності / відсутності антропоморфних рис, необхідних для вступу в контакт (рот, очі, уші). Другий критерій, «суворий», враховував олюднення партнерів у буквальному сенсі («хлопець справжній, а вони – іграшки», «він живий»).

Отже, переважаюча стратегія вибору полягала в виділенні критерію «живий-неживий» и опису всіх відмінностей («у м’ячика немає рота, він не може передавати», «ведмедик не вміє говорити»). Випробувані описують властивості партнерів, передбачають їх поведінку («хлопець може бути брехливим», «друг забуде і розповість таємницю» тощо).

Великий інтерес презентує розгляд зв’язків між характеристиками, що описують становлення моделі психічного та вибору партнера. Результати дослідження показали, що вибір неживих партнерів пов’язаний на рівні тенденції з розумінням невірної думки ($r = 0,334$, $p = 0,06$ для м'яча і $r = 0,321$, $p = 0,07$ для ведмедика).

На рис. 4.4 зображено особливості вибору партнера дітьми із ЗПР і ТПР в залежності від оцінювання ментальних властивостей об’єктів.

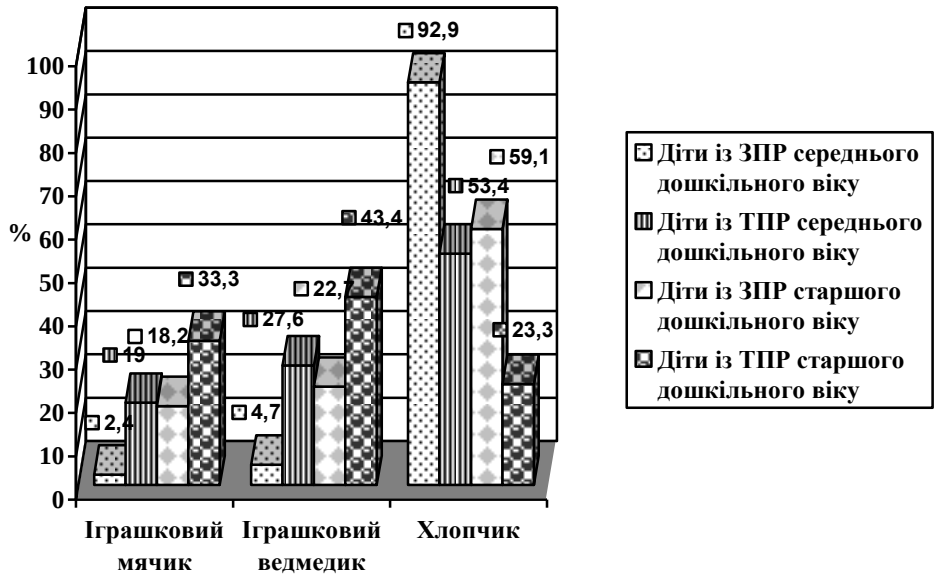


Рис. 4.4. Вибір партнера у залежності від його ментальних властивостей дітьми із ЗПР і ТПР (у %)

Таким чином, досліджувані, краще розуміють можливість іншої людини мати своє думку та намір, частіше обирають неживих партнерів, так як відсутність у них ментальності забезпечує вирішення завдання. Водночас із цим, зв’язок вибору хлопчика як партнера з розумінням неправильної думки є значущо негативним ($r = -0,367$, при $p \leq 0,05$). Хлопчик, як олюднений об’єкт, може мати свої власні бажання та наміри і стає невиправданим вибором в якості партнера зі збереження «секрету». Діти, які добре впоралися із завданням на розуміння невірної думки, були здатні враховувати ментальність живого партнера, прогнозувати його дії і значно рідше обирали хлопчика. На користь цього також свідчить негативний зв’язок із розуміння відмінності причин руху фізичних та соціальних об’єктів та вибору партнера-хлопчика ($r = -0,389$, при $p \leq 0,01$). Чим краще випробувані оцінювали можливості об’єктів живого та неживого світу до саморуху, тим менше обирали живого партнера, так як розуміли його відмінності від фізичних об’єктів. Фізичні причини подій негативно корелювали з вибором хлопчика ($r = -0,443$, $p \leq 0,01$), позитивно – з вибором іграшкового ведмедика ($r = 0,308$, при $p \leq 0,05$) і мали слабкий зв’язок на рівні тенденції з вибором м’ячика (r

= 0,287, при p = 0,05). Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником оцінювання ментальних властивостей об'єктів, які запропоновані в якості партнерів $U_{емп}$ *1485,500* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1704,000* при *p =,000*).

Аналіз вибору партнера, що здійснюється в рамках комунікативного завдання, показав різні стратегії вибору учасників середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР і ТПР. Середні дошкільники із ЗПР і ТПР частіше обирали живий об'єкт, і обґрунтування в першу чергу виявлялося в тому, що хлопець може виступати як партнер як такий. В даному випадку слабка розділеність моделі психічного себе та *Іншого* дозволяє діяти і попереджати наслідки взаємодій, але ситуативно і без можливості порівняння та ментального впливу на *Іншого*. При такому підході основне завдання – зберегти секрет в таємниці – залишається другорядною і, отже, невиконаною. Старші дошкільники із ТПР демонстрували не тільки очікувані реакції у відповідь на свою дію, але й розуміння своєї можливості ментально впливати на *Інших* та тим самим виконували основну умову завдання. При змістовному порівнянні результатів двох вікових груп стає очевидним перехід від рівня агента до рівня наївного суб'єкта. Старші дошкільники із ТПР випробувані частіше можуть співставляти різні аспекти завдання, тобто виявляти ситуативно-незалежну модель поведінки. У той час як середні дошкільники із ЗПР і ТПР враховують лише одну із ознак партнерів – олюднення, а точніше, можливість чути, і ігнорують інші ментальні властивості олюднених об'єктів (можливість видати секрет). Даний результат свідчить про центрацію за однією ознакою як одну з властивостей вияву егоцентризму дитини.

Варто зіставити, результати виконання завдання на модель психічного та вибір партнера. Принагідно відзначимо, що саме у повсякденному житті, вступаючи в контакт, дитина реалізує своє розуміння психічних властивостей оточуючих. Спираючись на свої знання про ментальність *Іншого*, вона моделює свої відносини з іншими людьми – ділиться інформацією, розуміє наміри та емоції, інтерпретує поведінку. Підбір партнерів для комунікативного завдання

здійснювався з наміром оцінити тенденції вибору в певному напрямі (від неживого, через предмет, що імітує олюднений об'єкт, до олюдненого). У цьому випадку проглядається напрямок зв'язку – чим краще досліджувані розуміють феномен психічного світу, тим частіше вони вибирають неживих партнерів як об'єкти, позбавлені ментальності. Іншими словами, розвиток моделі психічного пов'язаний з релевантним вибором в рамках даного комунікативного завдання. Таким чином, розвиток моделі психічного забезпечує реалізацію своїх можливостей при вирішенні комунікативного завдання, тобто виступає як основа соціального розуміння. Даний результат вказує на єдину структуру розуміння психічного, що включає в себе різні способи розуміння ментального та фізичного світу, а також зв'язок з реалізацією цих можливостей у конкретній соціальній ситуації.

Результати дослідження показують, що характеристики, якими описують розуміння психічного, і вибір, який діти здійснюють при взаємодії з різними партнерами, взаємозв'язані. Розвиток моделі психічного супроводжується вибором партнера, релевантного умовам завдання. Поняття невірної думки та відмінності об'єктів живої та неживої природи, сприймання лише олюдненого партнера як суб'єкта відносин, здатного мати свої мотиви та цілі, – все це створює умови для становлення дитини як успішного учасника соціальних взаємодій. Поняття специфічних особливостей, характерних для носіїв психіки, дає можливість інтерпретувати причини поведінки людей, речей і себе, бути ефективним учасником соціальних взаємодій. Результати потребують подальшого аналізу та деталізації, але дають підставу вважати, що модель психічного відображає перехід від базового рівня розвитку індивідуальності до рівня суб'єкта соціального життя.

Розпізнання емоцій та ментальних причин цих емоцій.

Завдання на розвиток моделі психічного доповнено наративними завданнями, які спрямовані на аналіз уявлень про розуміння дітьми психічних станів та їх причин у процесі комунікативної діяльності. У цьому випадку розповіді пов'язані з розумінням причин дії іншого, намірів та ситуативно-

зумовлених емоцій, тобто компонент розуміння ментального світу інших людей, що дозволяє оцінити рівень сформованості моделі психічного за допомогою наративного розуміння соціальних взаємодій.

Дітям пропонуються розповіді та питання, пов'язані із змістом цих розповідей. Розроблено 3 історії, що відображають типові соціальні взаємодії дітей: ситуація взаємодії дитини з дитиною, ситуація взаємодії дитини з батьками, ситуація взаємодії дитини з дорослими (чужими).

Питання, які задавалися дітям для оцінки розуміння наративів, стосувалися трьох основних показників: розпізнавання ситуативно-зумовлених емоцій (ментализація імпліцитна), розуміння причин дії іншого, розуміння морально-етичних аспектів поведінки (ментализація експліцитна).

У цілому відповіді дітей розділяються на опис фізичного стану або назви емоцій.

Результати дослідження показали, що найповніші і правильні відповіді діти починають давати у старшому дошкільному віці (4,6% і 51,7% дітей із ЗПР і ТПР). В середньому дошкільному віці для дітей характерний простий поділ емоцій на позитивні та негативні, в нашому випадку діти змогли правильно визначити емоції героїв, при цьому діти у віці 4-5 років в основному називали фізичний стан і не могли пояснити причину емоцій (61,2% і 48,3% відповідно у ЗПР і ТПР). Поняття емоцій героїв наративів 2 (взаємодія дитини з близьким дорослим) і 3 (взаємодія дитини з чужою дорослою людиною) також не викликала труднощів. Найпоширеніші відповіді дітей в завданнях на розуміння емоцій: «хороше», «весело» або відповідь «не знаю». Великі труднощі діти відчувають при обґрунтуванні цих емоцій, але у старшому дошкільному віці багато дітей із ТПР (51,7%) вже можуть назвати причину або пояснити ту чи іншу емоцію. Для дітей 5-7 років характерні наступні відповіді: «веселий настрій», «радісна», як пояснення емоцій: «У дівчини був сумний настрій, так як мама за нею не прийшла», «сумний, так як вона дуже хотіла до мами».

Наратив 1. Взаємодія дитини з дитиною.

Загалом за цим показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку розподілилися таким чином: 3,6 % виявили високий рівень розпізнання емоцій, вони виявили чітке розпізнання емоцій (смуток, гнів, страх); 17,6 % дітей продемонстрували достатній рівень розпізнання емоцій, що характеризувався слабкою диференціацією емоцій (пагане-гарне); 61,2 % виявили середній рівень розпізнання емоцій, що характеризувався перерахуванням фізичних дій або почуттів; 17,6% дітей виявили низький рівень розпізнання емоцій, вони не могли пояснити ту чи іншу ситуативно зумовлену емоцію. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку за цим показником мали певні відмінності, так, лише 4,6 % виявили високий рівень розпізнання емоцій; 29,5 % дошкільників презентували достатній рівень розпізнання емоцій, 51,1 % дітей виявили середній рівень розпізнання емоцій; 14,8 % дітей – низький рівень розпізнання емоцій.

Водночас, серед дітей із ТПР середнього дошкільного віку переважання високого рівня розпізнання емоцій продемонстрували 19 % дітей, а серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку – 51,7 %. Достатній рівень розпізнання емоцій був притаманний 29,3 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і був характерним для 45 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Середній рівень розпізнання емоцій було виявлено в 48,3% дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і був притаманний 3,3% дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Низький рівень розпізнання емоцій було зафіксовано лише в 3,4 % дітей середнього дошкільного віку, і не виявлено його в жодної дитини із ТПР старшого дошкільного віку.

Найменші труднощі в своїх відповідях діти відчували, диференціюючи емоції героїв наративів. Яскравим прикладом служать відповіді дітей на запитання до наративу 1. «Що відчула Даша, коли її штовхнув Михайлик?» – діти в основному відповіли: «вона відчула біль», «упала», «їй стало сумно», «заплакала», «стало погано». Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником розпізнання емоцій і ментальних причин цих емоцій

в ситуації комунікативної взаємодії дитини з дитиною $U_{емп}$ *1559,500* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *626,000* при *p =,000*).

Наратив 2. Взаємодія дитини з одним із батьків.

За цим показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку розподілилися таким чином: 5,9 % виявили високий рівень розпізнання емоцій, вони виявили чітке розпізнання емоцій (смуток, гнів, страх); 23,5 % дітей продемонстрували достатній рівень розпізнання емоцій, що характеризувався слабкою диференціацією емоцій (пагане-гарне); 55,3 % виявили середній рівень розпізнання емоцій, що характеризувався перерахуванням фізичних дій або почуттів; 15,3% дітей виявили низький рівень розпізнання емоцій, вони не могли пояснити ту чи іншу ситуативно зумовлену емоцію. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку за цим показником мали певні відмінності, так, лише 5,7 % виявили високий рівень розпізнання емоцій; 29,5 % дошкільників презентували достатній рівень розпізнання емоцій, 52,3 % дітей виявили середній рівень розпізнання емоцій; 12,5 % дітей – низький рівень розпізнання емоцій.

Водночас, серед дітей із ТПР середнього дошкільного віку переважання високого рівня розпізнання емоцій продемонстрували 24,1 % дітей, а серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку – 51,6 %. Достатній рівень розпізнання емоцій був притаманний 31 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і був характерним для 41,7 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Середній рівень розпізнання емоцій було виявлено в 43,1% дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і був притаманний 1,7% дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Низький рівень розпізнання емоцій було зафіксовано лише в 1,8 % дітей середнього дошкільного віку, і не виявлено його в жодної дитини із ТПР старшого дошкільного віку. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником розпізнання емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуації комунікативної взаємодії дитини з одним із батьків $U_{емп}$ *1583,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *602,000* при *p =,000*).

Наратив 3. Взаємодія дитини з дорослим (чужими)

За цим показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку розподілилися таким чином: 4,7 % виявили високий рівень розпізнання емоцій, вони виявили чітке розпізнання емоцій (смуток, гнів, страх); 16,5 % дітей продемонстрували достатній рівень розпізнання емоцій, що характеризувався слабкою диференціацією емоцій (пагане-гарне); 62,3 % виявили середній рівень розпізнання емоцій, що характеризувався перерахуванням фізичних дій або почуттів; 16,5% дітей виявили низький рівень розпізнання емоцій, вони не могли пояснити ту чи іншу ситуативно зумовлену емоцію. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку за цим показником мали певні відмінності, так, лише 4,6 % виявили високий рівень розпізнання емоцій; 30,7 % дошкільників презентували достатній рівень розпізнання емоцій, 51,1 % дітей виявили середній рівень розпізнання емоцій; 13,6 % дітей – низький рівень розпізнання емоцій.

Водночас, серед дітей із ТПР середнього дошкільного віку переважання високого рівня розпізнання емоцій продемонстрували 19 % дітей, а серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку – 51,6 %. Достатній рівень розпізнання емоцій був притаманний 32,8 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і був характерним для 46,7 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Середній рівень розпізнання емоцій було виявлено в 44,8% дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і був притаманний 1,7% дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Низький рівень розпізнання емоцій було зафіксовано лише в 3,4 % дітей середнього дошкільного віку, і не виявлено його в жодної дитини із ТПР старшого дошкільного віку. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником розпізнання емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуації комунікативної взаємодії дитини з дорослими (чужими) $U_{емп}$ *1544,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *605,000* при *p =,000*).

4.3.2. Менталізація експліцитна

Розуміння причин поведінки Іншого за наративами

Таким чином, до 5-7 років діти правильно розуміють основні емоції героїв наративних історій, таких як: радість, сум, печаль.

Найбільші труднощі діти відчувають у завданнях на розуміння та пояснення причин дій *Іншого,* а також у відповідях на питання, пов'язані з розумінням причин зміни настрою та почуттів героїв. Більшість відповідей дітей середнього дошкільного віку із ЗПР і ТПР – або неправильні, або констатація правильної відповіді, але без пояснення. Так само діти цього віку замінюють свій відгук оцінкою ситуації: «добре», «погано» вчинив, без пояснень.

У другому і третьому питаннях до наративів 1. «Чому Петрик штовхнув Михайлика?» та «Яким став настрій у Петрика, коли він захистив Дашу?» Серед групи дітей середнього дошкільного віку із ЗПР тільки 2,4 % дітей дали правильні відповіді, і 17,3 % дітей із ТПР також виявили повне розуміння причини. Приблизно 4,5 % дітей із ЗПР змогли пояснити і назвати правильну причину зміни настрою та вчинку хлопчика, і на противагу їм 51,7 % дітей із ТПР виявили повне розуміння причини.

Були отримані відповіді на запитання до наративу 3. «Як відреагувала бабуся на прохання Тані?». Діти відповідали з великими труднощами, навіть деякі старші дошкільники із ТПР не змогли дати найбільш повну відповідь, що відображає за допомогою прогнозування дії іншого та розуміння ментальних станів *Іншого*. Велика частина дітей давали одну відповідь – «добре», без пояснень.

Розуміння причин поведінки Іншого за картинками

Методика «Поняття ментальної причинності». При розробці завдання на розуміння ментальної причини застосовано парадигма послідовних картинок: пред'являється початок и фінал ситуації, а дитині необхідно припустити причину (наприклад, обман, помилку). Експериментатор викладав перед дитиною перший малюнок, пояснюючи, що на ньому намальовано, потім пред'являв останню картинку з фіналом події. Дитині задавалось запитання: «Як ти думаєш, що вийшло, чому це сталося?».

Взаємодіючи з іншими людьми, ми не просто пояснюємо для себе причини їх поведінки та будуємо прогнози відносно їх подальших дій, але і маніпулюємо їх поведінкою, а маніпуляція – це обман, який включає в себе спробу змусити іншу людину повірити в те, чого немає в реальності, тобто змінити її ментальний стан. Одним із типів такого маніпуляції є обман, який включає в себе спробу змусити іншу людину повірити в те, чого немає в реальності, тобто змінити її ментальний стан. У процесі експерименту пред'являлись дві картинки. На першій зображено як хлопчик ловить рибу і складає її у відро, і за цим дійством спостерігає котик. На другій картинці зображено пусте перевернуте відро без риби, і розгніваного хлопчика який кричить на кота, який втікає.

За цим показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку розподілилися таким чином: 2,4 % виявили високий рівень розуміння причини вчинку (тому, що хлопчик розгнівався на кота, бо він по'їв його рибу); 18,7 % дітей продемонстрували неповне розуміння причини; 62,4 % виявили середній рівень розуміння причини, що характеризувався констатацією події (по'їв рибу, перевернув відро, він кричить на кота); 16,5% дітей виявили низький рівень розуміння причини, вони не могли пояснити ту чи іншу ситуативно зумовлену причину. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку за цим показником мали певні відмінності, так, лише 4,5 % виявили високий рівень розуміння причини; 28,4 % дошкільників презентували достатній рівень розуміння причини, 52,3 % дітей виявили середній рівень розуміння причини; 14,8 % дітей – низький рівень розуміння причини.

Водночас, серед дітей із ТПР середнього дошкільного віку переважання високого рівня розуміння причини продемонстрували 17,3 % дітей, а серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку – 51,7 %. Достатній рівень розуміння причини був притаманний 34,5 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і був характерним для 46,7 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Середній рівень розуміння причини було виявлено в 44,8% дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і був притаманний 1,6% дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Низький рівень розуміння причини було зафіксовано лише в 3,4 % дітей середнього

дошкільного віку, і не виявлено його в жодної дитини із ТПР старшого дошкільного віку.

Таким чином, нерозуміння ментальної причинності та неможливість пояснити поведінку інших людей у термінах психічних станів дітьми старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку обумовлено дефіцитом розвитку у них моделі психічного. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником здатність розуміти причини поведінки, спираючись на знання про власні ментальні стани та ментальні стани інших людей $U_{емп}$ *1523,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *576,000* при *p =,000*).

Показник прогноз поведінки Іншого.

З допомогою методики «Передбачення поведінки інших людей» оцінювалась спроможність прогнозувати поведінку інших людей з опорою на знання про їх психічні стани. Були складені спеціальні ситуації, які для наочності ілюструвалися картинками. Необхідно було обрати один з виходів
ситуації (за картинкам) залежно від бажання або думки персонажа. Наприклад: «Хлопчик хоче покататися на гірці. Куди він піде: на гірку чи на карусель?».

За зазначеним показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку розподілилися таким чином: 2,4 % виявили високий рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей (виходячи з бажання хлопчика); 18,8 % дітей продемонстрували неповноцінну здатність прогнозувати поведінку (виходячи зі свого бажання); 63,5 % виявили середній рівень здатності прогнозувати поведінку, що характеризувався констатацією події (на гірці кататися, на каруселі); 15,3% дітей виявили низький рівень здатності до прогнозу, вони не могли спрогнозувати той чи інший варіант розгортання соціальної ситуації. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку за цим показником мали певні відмінності, так, лише 4,6 % виявили високий рівень здатності до прогнозу; 28,4 % дошкільників презентували достатній рівень здатності до прогнозу, 53,4 % дітей виявили середній рівень здатності до прогнозу; 13,6 % дітей – низький рівень здатності до прогнозу.

Водночас, серед дітей із ТПР середнього дошкільного віку переважання високого рівня здатності до прогнозу продемонстрували 17,3 % дітей, а серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку – 50 %. Достатній рівень здатності до прогнозу був притаманний 31 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і був характерним для 48,3 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Середній рівень здатності до прогнозу було виявлено в 50 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку, і був притаманний 1,7 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Низький рівень здатності до прогнозу було зафіксовано лише в 1,7 % дітей середнього дошкільного віку, і не виявлено його в жодної дитини із ТПР старшого дошкільного віку. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником здатність прогнозувати поведінку інших людей $U_{емп}$ *1573,500* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *591,000* при *p =,000*).

Результати досліджень дітей середнього дошкільного віку із ЗПР засвідчують, що у своєму розвитку моделі психічного вони залишаються на рівні агента. Діти можуть співставляти свої психічні стани та психічні стани інших людей для розуміння та прогнозування їх поведінки в простих ситуаціях, але це не дає їм можливості прогнозувати поведінку, коли ментальні стани інших людей конфліктують з об'єктивною реальністю. Дефіцит розвитку моделі психічного у дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР може бути обумовлений зниженням рівня когнітивного розвитку як необхідної умови для становлення цієї здатності.

Розуміння морально-етичних аспектів поведінки Іншого.

За показником *розуміння морально-етичних аспектів поведінки Іншого* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку високий рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки, що виявлявся в повному розумінні причини вчинку зафіксовано лише у 3,5 % дітей, а також 3,4 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Достатній рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки, що супроводжувався констатацією причини вимушеного вчинку був зафіксований в 20 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 30,7 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Середній рівень розуміння

морально-етичних аспектів поведінки, що передбачав просте виправдання, того, що сталося без пояснення причин було зафіксовано в 61,2% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 52,3% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Низький рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки, що виявлявся у відсутності відповіді був притаманний 15,3 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 13,6 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: 17,3 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували високий рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки; 31% – достатній рівень; 50 % дітей – середній рівень; 1,7 % дітей показали низький рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки; серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 53,4 % дітей спостерігався високий рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки; 43,3 % дітей показали достатній рівень 3,3 % дітей продемонстрували середній рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки; і жодна дитина не виявила низький рівень.

Таким чином, найбільш повно и правильно діти відповіли на питання, пов’язані з розумінням морально-етичних аспектів поведінки. Доведено, що навіть діти середнього дошкільного віку могли справитися з цим завданням; на запитання «Чи добре вчинив Петрик?» 17,3% дітей із ТПР пояснили, що дівчат необхідно захищати, дали позитивну оцінку героя розповіді.

Відповіді, отримані за наративом 2 «Взаємодії дитини з дорослими» також показали, що діти середнього та старшого дошкільного віку змогли з'ясувати морально-етичний аспект поведінки. Необхідно відзначити, що діти старшого дошкільного віку дали більш розгорнуті, повні відповіді.

Відтак, отримані дані підтвердили, що до старшого дошкільного віку рівень розвитку моделі психічного у дітей дозволяє на іншому рівні розуміти ментальний світ Іншого, причини дії та вчинків, а відповідно, і зміст наративів. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником здатність розуміти морально-етичні аспекти поведінки Іншого в соціально-

комунікативних ситуаціях $U_{емп}$ *1634,500* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *583,000* при *p =,000*).

4.4. Особливості рефлексійного компонента комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку

4.4.1. Інтрасуб'єктний тип взаємодії з *персоналізованим Іншим* (на моделі улюбленої іграшки)

Метод бесіди. Даний метод використовувався з метою збору більш детальної інформації про існування феномену улюбленої іграшки. Стандартизований варіант бесіди містить чотири запитання. Експериментатор пропонував дітям відповісти на запитання стандартизованої бесіди: 1. Чи є у тебе улюблена іграшка? 2. Яка вона? 3. Що з нею можна робити? 4. Чого з нею не можна робити?

Результати дослідження. Аналізуючи результати анкетування дітей, ми отримали змістовні дані. Кількісні дані, отримані в процесі дослідження, представлено в таблиці З.8 у додатку З.

Показник наявність феномену улюбленої іграшки з позиції дитини. По-перше, більшість дітей із ЗПР середнього дошкільного віку 90,6 % та старшого дошкільного віку 67 % ствердно відповіли на запитання анкети щодо існування феномена улюбленої іграшки, і 81 % дітей середнього дошкільного віку із ТПР 82,8% (ЕГБ 2), і 91,7 % дітей старшого дошкільного віку із ТПР (ЕГБ 4) дали позитивну відповідь на зазначене питання анкети.

Найрозповсюдженіша група іграшок, яку називають в якості улюбленої, – образні та технічні. У цій групі переважають два види: 1. технічні засоби пересування на землі, у воді та космосі (машини, місяцеходи, вертольоти, літаки). Цей вид іграшок в якості улюблених називали хлопчики. вони відразу детально почали описувати зовнішній вид іграшок, пристроїв та пристосувань.

Таким чином, можна припустити, що технічні іграшки цього виду виступають перш за все, як об'єкт пізнавального інтересу та предмет, який слугує для гри та розваг.

2. Іграшки, олюднені об’єкти: тварини (зайчики, мишки, ведмедики, котики, жирафи, собаки) або людей (ляльки, солдатики).

Досліджувані описували зовнішній вигляд іграшок, різні характеристики об’єкта: фактуру, розміри, характер, «особистісні» характеристики, які вони надавали іграшці, підкреслювали значущість для них цього об’єкта, намагалися показати виключність своєї улюбленої іграшки.

На відмінну від дівчат, які говорили, що не тільки спілкуються, але і грають, гуляють із іграшкою, хлопчики робили акцент, перш за все, на комунікативній діяльності, а не на грі з нею.

Зупинимось на окремих прикладах взаємодії хлопчиків з улюбленими іграшками.

Андрійко (4р. 8м.). На питання, чи є у нього улюблена іграшка, дитина акцентувала інтонацією: «Я дуже люблю свого ведмедика Барні. Я сплю з ним кожну ніч, а ввечері, коли я тільки лягаю спати, я йому на вухо говорю, кого я ображав сьогодні в дитячому садку, і він мене не лає, і як мене ображали, а їх лає. Я завжди чекаю вечора, щоб з ним поговорити. Я тобі таємницю відкрию, він у мене живий, але я йому тільки про дитячий садок розповідаю, а про будинок він сам знає те, що я там роблю, він все бачить».

(Хлопчик бере участь у наступному етапі нашого експерименту, за результатами спостережень ми виявили у нього наявність егоцентричної позиції та проблеми спілкування з однолітками).

Коментар: В цьому епізоді ми бачимо, що дитина олюднює свою іграшку, вона виступає для нього значимим суб’єктом зі спілкування, оскільки приймає і підтримує незалежно від вчинків хлопчика. Варто також відзначити виявлення екстеріоризаційної ідентифікації.

Денис (5 р. 5 м.). Слоненя – він мій вірний друг. Один раз ми з нянею і слоненям ходили на прогулянку. Коли я гуляв, я там нарвав мамі красивий букет, готувався до її приходу. Вдома я обрав красиву вазу, щоб поставити мій красивий букет (як з’ясувалося, це була одна з улюблених ваз). Коли я наливав воду, ваза якось вислизнула і розбилася. Коли пришла мама, почала кричати (не з’ясувала

всіх обставин і мотивів вчинку) і покарала: похлопала і поставила в куток. Коли я стояв в кутку, зі мною був мій слоник. Я йому сказав, що мама зла, груба і криклива, не зрозуміла мене і навіть не знає про букет. А він мені сказав, що вона просто в розпачі і утомилась на роботі, і що вона гарна і любить мене. І я більше в цей вечір не плакав. І я йому вірю. А знаєте, де мій букет? Я його викинув, поки що не хочу мамі нічого дарувати, тому що образився, я хотів для неї зробити сюрприз.

Через 1 тиждень на консультації дитина повернулася до цієї історії.

Коли ми вночі говорили зі слоненям, він мені сказав, що не потрібно ображатися на маму. Вона добра, і що потрібно спробувати що-небудь подарувати їй. Я намалював їй солдата, вертоліт і подарував. Вона обняла мене, і зраділа моєму малюнку. Слоненя ж мені говорило, що вона добра і любить мене!

Коментар: Даний епізод ілюструє можливість самодопомоги: підтримки, відреагування почуттів за допомогою улюбленої іграшки. За названим показником не виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником наявність феномену улюбленої іграшки з позиції дитини $U_{емп}$ 2272,000 при p =,167 та навпаки виявлено в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1990,000* при *p =,000*).

Показник олюднення іграшки. Варто зауважити, що за даним показником відповіді, які засвідчували особистісні чи індивідуальні характеристики вказували на феномен олюднення іграшки. Епізод олюднення улюбленої іграшки відображений у відповідях дітей на друге запитання анкети. Більшість відповідей на це запитання поділилась між трьома категоріями – зовнішній вигляд, особистісні та індивідуальні характеристики. У середньому та старшому дошкільному віці у 67,1% і 55,7% дітей із ЗПР переважає визначення іграшки суто через зовнішні характеристики. І лише у 32,9% і 44,3% дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку переважають особистісні характеристики, які засвідчують олюднення улюбленої іграшки. Протилежну тенденцію виявили діти із ТПР, які окреслили притаманні для іграшки особистісні характеристики, що були характерні для 56,9 % дітей середнього та 53,3 % дітей старшого

дошкільного віку. Варто відзначити, що жодна дитина із ЗПР в середньому та старшому дошкільному віці не виявила індивідуальні характеристики улюбленої іграшки, на відміну від категорії дітей із ТПР, які в 13,8% і 15% дітей дозволили зафіксувати зазначену здатність.

За результати опитування дітей, ми виділили наступні групи характеристик з допомогою яких дитина описує улюблену іграшку.

Зовнішній вигляд: за розміром: велика, висока 15 см, маленького розміру, середнього «зросту»; *за фактурою:* м'яка, плюшева, пухнаста, ворсиста; *за елементами одягу:* в серебристій спідниці, в штанцях і кепочці, с червоним бантом, з пухнастою гривою і хвостом; *за кольором*: зелена, полосата, рожева.

Особистісні характеристики: весела, гучна, добра, добродушна, ласкава, мила, розуміюча, весела.

Індивідуальні характеристики: класна, м'явкаюча, київська, дуже ніжна, улюблена, найкраща для мене, незвичайна, таку в магазині не придбаєш, одна на мільйони.

Варто відмітити, що дитина, надаючи улюбленій іграшці особистісні характеристики, тим самим її олюднює, а індивідуальні характеристики демонструють особливість, унікальність іграшки для дитини. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником здатність до олюднення іграшки $U_{емп}$ *1422,500* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1830,500* при *p =,000*).

Функціональне призначення улюбленої іграшки з позиції дитини. З метою виявлення призначення улюбленої іграшки, на питання анкети «Хто (чи що) для тебе улюблена іграшка? Що з нею можна робити? нами було запропоновано декілька варіантів відповіді: 1) Предмет розваг. 2) Предмет для гри. 3) Предмет для спілкування. 4) Найкращий друг.

Варто відзначити, що діти старшого дошкільного віку із ЗПР на перше місце поставили предмет для гри приблизно 61,2 %; на друге – 18,8 % предмет для спілкування; на третє і четверте – 14,1 % і 5,9 % предмет для розваг та найкращий друг. Старші дошкільники із ЗПР на першу позицію поставили 61,4 % – предмет

для гри; на другу – 21,6 % предмет для спілкування; на третю і четверту – 9,1 % і 7,9 % предмет для розваг та найкращий друг. Дещо інші експериментальні результати продемонстрували дошкільники із ТПР. На першу позицію 58,6 % дітей поставили улюблену іграшку як предмет для спілкування; на другу – 15,5 % дітей поставили улюблену іграшку як найкращого друга, а третю і четверту позицію 13,8 % і 12,1 % дітей віддали іграшці як предмету для гри та розваг. 60 % старших дошкільників із ТПР на першу позицію поставили іграшку як предмет для спілкування; на другу – 16,7 % дітей іграшку як предмет для гри, а третю і четверту позицію 13,3 % і 10 % дітей віддали іграшці як найкращому другу та предмету для розваг.

Таким чином, узагальнюючи відповіді на дане запитання, можна констатувати, що для дошкільників із ЗПР улюблена іграшка в першу чергу виступає предметом для гри, але при цьому значна частина інших досліджуваних називали іграшку предметом для спілкування. Для дошкільників із ТПР характерна дещо інша провідна тенденція вони перше місце в рейтингу віддали іграшці як предмету спілкування, що очевидно засвідчує здатність до олюднення іграшки та кращий рівень інтеріоризаційної та екстеріоризаційної ідентифікації з нею. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником функціональне призначення улюбленої іграшки з позиції дитини $U_{емп}$ *1393,500* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1643,000* при *p =,000*).

Ставлення до улюбленої іграшки. Переважна більшість 76,5 % середніх дошкільників із ЗПР виявили зворушливе та дбайливе ставлення до іграшки, і лише 23,5 % дітей продемонстрували байдужість чи агресивні тенденції. Схожі результати продемонстрували старші дошкільники із ЗПР, приблизно 75 % дітей виявили зворушливе і дбайливе ставлення, і лише 25 % протилежні тенденції. Найбільш дбайливе та зворушливе ставлення було зафіксовано у 91,4 % середніх дошкільників із ТПР, серед них лише 8,6 % дітей виявили байдужість чи агресивні тенденції. 88,3 % дітей із ТПР старшого дошкільного віку виявили дбайливе та зворушливе ставлення, і лише 11,7 % цих дітей продемонстрували байдужість чи агресивні тенденції.

Загалом ставлення дитини до улюбленої іграшки можна простежити через аналіз відповідей на запитання: «Чого не можна робити з улюбленою іграшкою?» Більшість відповідей розкривають бережне і турботливе ставлення до неї: її не можна розривати, кидати, зминати, пакувати, мочити, на ній лежати, лупити, ображати, говорити «негарні» слова, наказувати, забирати її у дитини. Відмітимо висловлювання, яке підкреслює ставлення до улюбленої іграшки: «Їй не можна робити боляче, бо, роблячи болячи їй, Ви робите боляче мені». (Соня, 7 р.). Даний вислів вказує на те, що улюблена іграшка може бути об'єктом ідентифікації – екстеріоризаційної, коли дитина приписує іграшці відчуття болю, що знайоме їй самій та інтеріоризаційної, коли «вживається» в її стан. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником ставленння до улюбленої іграшки $U_{емп}$ *2068,500* при *p =,015* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *2258,000* при *p =,032*).

Метод анкетування батьків про існування феномена улюбленої іграшки. Процедура анкетування батьків передбачала, відповіді на наступні запитання: 1) Чи є у Вашої дитини улюблена іграшка? 2) Яка вона? 3) Опишіть епізод прихильності Вашої дитини до улюбленої іграшки. 4) Як Ви думаєте, для чого потрібна дитині улюблена іграшка?

Результати дослідження. Аналізуючи результати анкетування дорослих, ми отримали змістовні дані. Кількісні дані, отримані в процесі дослідження, представлено в таблиці З.9 у додатку З.

Показник наявність феномену улюбленої іграшки. По-перше, більшість батьків, які виховують дітей із ЗПР середнього 91,8 % та старшого 65,9 % дошкільного віку ствердно відповіли на запитання анкети щодо існування феномена улюбленої іграшки, і 81 % батьків, які виховують дітей середнього дошкільного віку із ТПР (ЕГБ 2), і 88,3 % батьків, які виховують дітей старшого дошкільного віку із ТПР (ЕГБ 4) дали позитивну відповідь на зазначене питання анкети. Не було виявлено достовірних відмінностей між групами ЕГБ 1 і ЕГБ 2 за показником наявність феномену улюбленої іграшки $U_{емп}$ *2200,000* при *p =,058* та навпаки було виявлено достовірні відмінності в ЕГБ 3 і ЕГБ 4 $U_{емп}$ *2048,000* при *p =,002*).

Показник тип улюбленої іграшки. По-друге, цікаві результати були отримані на друге запитання анкети. Так, наприклад на думку батьків у дітей середнього 90,6 % та старшого 51,1 % дошкільного віку із ЗПР переважають образні іграшки, і лише в 9,4 % дітей середнього дошкільного віку із ЗПР зафіксовані в перевазі технічні іграшки, а в 48,9 % дітей старшого дошкільного віку із ЗПР переважають технічні іграшки, і взагалі відсутні в арсеналі іграшки-головоломки.

У 50 % дітей із ТПР середнього дошкільного віку (ЕГБ 2) зафіксоване переважання образних іграшок і в 39,7 % цих дітей спостерігається інтерес до технічних іграшок, і лише в 10,3 % зафіксовано цікавість до іграшок-головоломок. У 58,3 % дітей із ТПР у старшому дошкільному віці виявлено інтерес до технічних іграшок, і лише в 41,7 % цих дітей зафіксовано інтерес до образних іграшок.

Серед образних іграшок батьки називали м'які іграшки (ведмедик Барні, кінь із рюкзаком, єнот), ляльки (робот, динозавр, ляльки з іменем, солдатик, персонаж мультфільму) та інші. Технічні іграшки представлені – машинками, танками, потягами, автотреком, іграшковим автомобільним кермом та іншими видами іграшок. Іграшки-головоломки презентовані в основному конструктором LEGO та іншими конструкторами, картонними пазлами. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГБ 1 і ЕГБ 2 за показником тип улюбленої іграшки $U_{емп}$ *1520,500* при *p =,000* та не виявлено достовірних відмінностей в ЕГБ 3 і ЕГБ 4 $U_{емп}$ *2327,500* при *p =,178*).

Показник наявність ідентифікації з улюбленою іграшкою. Епізод прихильності до улюбленої іграшки відображений у відповідях батьків на третє запитання анкети. Більшість відповідей на це запитання поділилась між двома категоріями – інтеграція іграшки в повсякденне життя (спілкування, сон, харчування) дитини та формуванням ігрової компетенції у дітей. У середньому дошкільному віці у 57,6% дітей із ЗПР переважає інтеграція іграшки в повсякденне життя, і навпаки в старшому дошкільному віці у 59 % дітей із ЗПР іграшка сприяє формуванню ігрової компетенції. Схожі відповіді дали батьки, які виховують дітей із ТПР, які окреслили, що у 70,7 % дітей у середньому та у

78,3 % дітей у старшому дошкільному віці улюблена іграшка сприяє формуванню ігрової компетенції. Серед відповідей, які відображають інтеграцію іграшки у повсякденне життя варто відзначити наступні: «Сон із іграшкою», «Бере з собою на прогулянки, в дитячий садочок», «Катає на колясці, обіймає і спить із іграшкою». Інші типи відповідей засвідчують формування ігрової компетенції у дітей: «Вигадує моделі ракет, літаків, дуже емоційно грається», «Подобається гратися машинками на трекові, влаштовує перегони, імітує аварії», «Співає пісні, грає на музичних інструментах». Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГБ 1 і ЕГБ 2 за показником наявність ідентифікації з улюбленою іграшкою $U_{емп}$ *1766,500* при *p =,001* та в ЕГБ 3 і ЕГБ 4 $U_{емп}$ *2132,000* при *p =,015*).

Показник функціональне призначення іграшки. Призначення улюбленої іграшки було з'ясоване у відповідях батьків на четверте запитання анкети. У 50,6 % дітей із ЗПР середнього та 43,2 % старшого дошкільного віку на першій сходинці дорослі виділили необхідність улюбленої іграшки для розвитку психічних процесів; на другому місці в рейтингу батьків у 20 % дітей середнього дошкільного віку із ЗПР виділена доречність улюбленої іграшки для формування характеру, особистості та самовираження, а для 25 % дітей старшого дошкільного віку із ЗПР дорослі означили необхідність улюбленої іграшки як друга та партнера.

Доречно відзначити, що батьки, які виховують дітей із ТПР вказують на наявність об'єкта прихильності та окреслюють його призначення для своєї дитини. В рейтингу батьків, які виховують дітей із ТПР середнього дошкільного віку на першому місці 41,4 % знаходиться моделювання взаємодії з *Іншим* у соціумі; друге місце 31,1 % посідає іграшка як друг та партнер; третє місце 17,2 % належить розвитку психічних процесів з допомогою улюбленої іграшки, а на четвертому місці 10,3 % знаходиться формування характеру, особистості та самовираження. Рейтинг переваг батьків, які виховують дітей із ТПР старшого дошкільного віку на першому та другому місці 28,3 % і 31,7 % містить майже рівноцінні позиції – іграшка як друг та партнер і розвиток психічних процесів за допомогою іграшки. На третьому місці в переліку призначення улюбленої

іграшки знаходиться у 25 % дітей – моделювання взаємодії з *Іншим у соціумі*, а на четвертому – у 15 % дітей формування характеру, особистості та самовираження.

Серед відповідей, які висвітлюють призначення іграшки варто зазначити різні типи, так наприклад, за типом «моделювання взаємодії з *Іншим у соціумі*» батьки дали наступні відповіді: «Для моделювання взаємин з товаришами, в родині й суспільстві», «Моделювання ігрових ситуацій, для розвитку спілкування з іншими дітьми, зокрема з братиком», «Щоб розвивати стосунки між дитиною та дорослими через ляльку»; за типом «іграшка як друг та партнер» дорослі дали такі відповіді: «Іграшка є другом, до якого дитина звикла з народження», «Це його друг і він із ним спить»; за типом «розвиток психічних процесів» батьки надали наступні відповіді: «Іграшка для розвитку уяви, пильності та спостереження», «Для того щоб гратися і розвиватися»; за типом «формування характеру, особистості та самовираження» дорослі констатували про наступне: «Для формування якостей характеру: постійності та відповідальності», «Самовираження та формування особистості», «Для формування прихильності та прив'язаності, цінності особистих речей». Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГБ 1 і ЕГБ 2 за показником функціональне призначення улюбленої іграшки з позиції дорослого $U_{емп}$ *1497,000* при *p =,000* та в ЕГБ 3 і ЕГБ 4 $U_{емп}$ *2210,000* при *p =,079*).

Таким чином, проводячи якісний аналіз анкетування дорослих, ми можемо говорити про ідентичні тенденції у відповідях: по-перше, про констатацію об'єкта прихильності, особливого ставлення до нього, єдиного життєвого простору з улюбленою іграшкою, інтеграцію іграшки в повсякденне життя дитини, спілкування із нею; по-друге, варто зазначити, що у виборі дорослих в пріоритеті не лише спілкування дитини з улюбленою іграшкою, а й ігрова діяльність. Відтак, можна констатувати наявність позитивного ставлення батьків до даного феномена та варто відзначити його розвиваючу роль, яку вони підкреслили.

Інтеріоризаційна ідентифікація (висловлення *Я* через *Іншого*). Вивчення здійснювалося шляхом застосування методики «Контур людини» С. Мінюрової.

В методиці «Контур людини» дитина вносила всередину власного контуру ті об'єкти навколишнього фізичного середовища, які для нього суб'єктивно значимі, які він любить: близьких людей, однолітків, улюблену іграшку, тварин та ін. Проводячи якісний аналіз результатів, отриманих за допомогою методики «Контур людини», ми виділили всі суб'єктивно значимі для дітей об'єкти оточуючого середовища. Потім класифікували ці об'єкти, об'єднавши їх у наступні групи: світ улюбленої іграшки, власний світ дитини, світ людей, світ інтересів та захоплень, світ їжі, світ природи, світ тварин, світ соціальних інститутів, світ одягу та аксесуарів, світ об'єктів індивідуального призначення.

Варто відзначити, що улюблена іграшка виступає для дитини як об'єкт взаємодії, симпатії і прив'язаності поряд зі складовими світу людей. Діти олюднювали іграшки та коментувати їх зображення наступним чином: «я їх люблю», «я з ними живу», «вони мені подобаються», «я з ними дружу».

За показником *інтеріоризаційна ідентифікація* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку високий рівень зафіксовано лише у 1,2 % дітей, а також 2,3 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Середній рівень було зафіксовано в 20% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 30,7% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Низький рівень був притаманний 78,8 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 67 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: 19 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували високий рівень інтеріоризаційної ідентифікації; 29,3 % дітей – середній рівень; 51,7 % дітей показали низький рівень інтеріоризаційної ідентифікації; серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 53,3 % дітей спостерігався високий рівень; 45 % дітей продемонстрували середній рівень інтеріоризаційної ідентифікації; низький рівень був характерним для 1,7% дітей із ТПР старшого дошкільного віку. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником інтеріоризаційна ідентифікація $U_{емп}$ *1712,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *509,000* при *p =,000*).

Рефлексійна децентрація (виділення *Я* та усвідомлення ціннісності *Іншого*). Вивчення здійснювалося шляхом застосування методики *«Контур улюбленої іграшки» О. Васіної.* За показником *рефлексійна децентрація* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку високий рівень зафіксовано лише у 3,5 % дітей, а також 2,3 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Середній рівень було зафіксовано в 20% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 31,8% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Низький рівень був притаманний 76,5 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 65,9 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: 17,2 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували високий рівень рефлексійної децентрації; 31,1 % дітей – середній рівень; 51,7 % дітей показали низький рівень рефлексійної децентрації; серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 51,6 % дітей спостерігався високий рівень; 45 % дітей продемонстрували середній рівень рефлексійної децентрації; низький рівень був характерним для 3,4% дітей із ТПР старшого дошкільного віку.

Високий рівень характеризується появою переживань ціннісності «свого» внутрішнього світу та світу *Іншого*. Діти співвідносять «свій» внутрішній світ із соціокультурними цінностями, виділяють сукупність об’єктів, яким приписують такі значення: «вони мені подобаються», «я їх люблю», «щоб із ними дружити». Такого типу зміни характеризуються усвідомленістю дитиною свого *Я*, своїх якостей, появою статевовікових, часових характеристик, уявлень про себе.

Середній рівень змін характеризується тим, що діти виділяють «свій» внутрішній світ, наділяють його соціальними характеристиками, при цьому *Інший* сприймається як цінність в контексті ситуації, об’єднує сукупність об’єктів, яким діти приписують значення: «я ними граю», «я люблю це робити». Об’єкти, які входять до цього фактора свідчать про потребу дитини в прояві власних умінь, оволодінні різними видами діяльності.

Низький рівень змін складових «образу-Я» має на увазі те, що діти починають виділяти «свій» внутрішній світ та *Іншого*, але при цьому *Інший* не

сприймається як цінність, діти знаходяться на рівні предметної свідомості, вони виділяють об’єкти, які виявляють представленість органічних потреб яким приписується значення: «я люблю це їсти», «я так відпочиваю», а також об’єкти, які підкреслюють особливості зовнішнього вигляду дитини, яким притаманне значення: «я люблю це носити», «тому що це я».

Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником рефлексійна децентрація $U_{емп}$ *1797,000* при *p =,001* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *595,000* при *p =,000*).

В методиці «Контур улюбленої іграшки» дослідник фіксував висловлювання дитини по ходу виконання малюнка, а по закінченні просив прокоментувати зображення. Варто відмітити, що необхідність відповідати і малювати в ході виконання даної методики від імені улюбленої іграшки не викликала у дітей із ТПР труднощів, що само по собі може свідчити про наявність ідентифікаційних процесів і рефлексійної децентрації. У дітей із ЗПР спостерігалася протилежна тенденція, їм складно було малювати, вони більше розповідали про улюблену іграшку. Результати методики дають можливість проаналізувати зміст наочної форми самосвідомості, а також докладно вивчити індивідуальну-значущість об’єкта життєвого середовища дитини. Варто відмітити, що з допомогою зазначеної методики ми можемо докладно розглянути процес рефлексійної децентрації.

Проводячи якісний аналіз результатів, отриманих за допомогою методики «Контур улюбленої іграшки», ми виділили світи, ідентичні зі світами дитини (див. методику «Контур людини»). Також можна відзначити появу нових, додаткових світів: світу «друзів» іграшки, світу спільних дій з дитиною, світу харчування іграшки. Таким чином, дитина як би створює особливий світ улюбленої іграшки: це уявний світ, складений з реалій життя самої дитини.

Доцільно порівняти в таблиці результати даних методів. При цьому можна сказати про ефект дзеркального відображення самої дитини в улюбленій іграшці. Дитина «дивиться» в іграшку, як у дзеркало, наділяючи її своїми характеристиками, інтересами та особливостями життя.

Результати методики «Контур людини» та «Контур улюбленої іграшки» доречно представити в наступній таблиці З.10 у додатку З

Аналізуючи дані методик, наведені в цій таблиці, можна говорити про явище вбудовування іграшки в повсякденне життя і картину світу дитини; спільність внутрішнього світу, а саме наділення іграшки власним внутрішнім світом дитини; про ідентифікаційні процеси з неживим предметом, при цьому можна відзначити особливості процесу рефлексійної децентрації (одні й ті ж інтереси та захоплення, значущі близькі, іграшка робить те ж саме, що дитина, схожі деталі зовнішнього світу).

Таким чином, можна говорити про ефект дзеркального відображення дитини в улюбленій іграшці, що дає можливість зустрітися з самим собою.

4.4.2. Інтрасуб'єктний тип взаємодії з *персоналізованим Іншим* (на моделі уявного компаньйона)

Здатність до ідентифікації дитини з уявним товаришем (з 1 по 7 питання опитувальника та з 1 по 5 інтерв'ю).

На запитання опитувальника «Чи є у Вашої дитини уявний партнер?» 24,7% батьків із ЕГБ1 відповіли ствердно, а 75,3% заперечили його існування. Схожий відсотковий розподіл отримано в інших експериментальних групах, так 24,1% батьків із ЕГБ2 відповіли ствердно, а 75,9% заперечили його існування. В ЕГБ3 25% батьків відповіли ствердно, а 75% заперечили його існування, і відповідно із ЕГБ4 25% позитивно стверджували про його існування в картині світу дитини, а 75% заперечили його представленість.

На запитання опитувальника «Опишіть, будь-ласка, уявного партнера Вашої дитини» 24,7% батьків із ЕГБ1 визначили кличку, ім'я, назву, і відповідно 75,3% не визначили зазначені параметри. 24,7% батьків визначили зовнішність, вік, риси характеру партнера, а 75,3% не справилися із цим завданням. Із ЕГБ2 24,1% визначили кличку, ім'я, назву, і відповідно 75,9% не визначили зазначені параметри. 24,1% батьків визначили зовнішність, вік, риси характеру партнера, а 75,9% не справилися із цим завданням. Із ЕГБ3 25% визначили кличку, ім'я,

назву, і відповідно 75% не визначили зазначені параметри. 25% батьків визначили зовнішність, вік, риси характеру партнера, а 75% не справилися із цим завданням. Із ЕГБ4 25% визначили кличку, ім'я, назву, і відповідно 75% не визначили зазначені параметри. 25% батьків визначили зовнішність, вік, риси характеру партнера, а 75% не справилися із цим завданням.

На запитання опитувальника «Хто вигадав уявного партнера Вашої дитини?» 11,8% батьків із ЕГБ1 відповіли, що хтось із близьких до дитини дітей, а 12,9% батьків припустили, що уявний партнер запозичений із книг, телепередач. Схожі результати отримано в інших експериментальних групах, так рівноцінно по 8,6% батьків із ЕГБ2 вважають, що уявного партнера придумали близькі до дитини діти, і відповідно, що він запозичений із книг та телепередач. У ЕГБ3 11,4% батьків припускають, що партнер придуманий близькими до дитини дітьми, а 13,6% батьків допускають, що уявний партнер придуманий в книгах, телепередачах. Відповідно в ЕГБ4 рівноцінно по 8,3% батьків називають ці два параметри (знайомих дітей і запозиченість із книг та телепередач).

На запитання опитувальника «Коли вперше у Вашої дитини з'явився уявний партнер?» батьки з усіх експериментальних груп визначили вік дитини, і жоден із батьків не визначив ситуацію в якій у дитини з'явився уявний компаньйон. Із ЕГБ1 – 11,8%; із ЕГБ2 – 6,9%; із ЕГБ3 – 12,5%; із ЕГБ4 – 11,7% батьків визначили вік дитини на момент появи уявного компаньйона.

На запитання опитувальника «Коли у Вашої дитини з'явився уявний партнер, з якими змінами в поведінці та розвитку дитини це співпало?» Із ЕГБ1 12,9% батьків визначили зміни в поведінці та розвитку дитини, а 11,8% батьків не змогли визначити подібні зміни. Із ЕГБ2 17,2% батьків визначили зміни в поведінці та розвитку дитини, а 6,9% батьків не змогли визначити подібні зміни. Із ЕГБ3 12,5% батьків визначили зміни в поведінці та розвитку дитини, а 12,5% батьків не змогли визначити подібні зміни. Із ЕГБ4 13,3% батьків визначили зміни в поведінці та розвитку дитини, а 11,7% батьків не змогли визначити подібні зміни.

На запитання опитувальника «Настільки стійкий цей уявний партнер?» 7,1% батьків із ЕГБ1 визначили, що це постійний друг, який на думку, 11,8% батьків з'являється майже щодня, і на переконання 5,9% батьків з'являється часто, але не щодня. 6,9% батьків із ЕГБ2 визначили, що це постійний друг, який на думку, 6,9% батьків з'являється майже щодня, і на переконання 10,3% батьків з'являється часто, але не щодня. 7,9% батьків із ЕГБ3 визначили, що це постійний друг, який на думку, 11,4% батьків з'являється майже щодня, і на переконання 5,7% батьків з'являється часто, але не щодня. 8,3% батьків із ЕГБ4 визначили, що це постійний друг, який на думку, 11,7% батьків з'являється майже щодня, і на переконання 5% батьків з'являється часто, але не щодня.

На запитання опитувальника «У яких ситуаціях з'являється цей уявний партнер?» 9,4% батьків із ЕГБ1 визначили, що уявний партнер з'являється в грі, а 15,3% батьків висловили припущення, що він виникає в соціально-побутових ситуаціях. 15,5,% батьків із ЕГБ2 визначили, що уявний партнер з'являється в грі, а 8,6% батьків висловили припущення, що він виникає в соціально-побутових ситуаціях. 11,4% батьків із ЕГБ3 визначили, що уявний партнер з'являється в грі, а 13,6% батьків висловили припущення, що він виникає в соціально-побутових ситуаціях. 16,7% батьків із ЕГБ4 визначили, що уявний партнер з'являється в грі, а 8,3% батьків висловили припущення, що він виникає в соціально-побутових ситуаціях. Відтак, у дітей із ЗПР уявний партнер переважає в соціально-побутових ситуаціях, а у дітей з ТПР у ігровій діяльності.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Чи є у тебе уявний друг?» діти з ЕГД1 відповіли наступним чином 45,9% зазначили, що це персоніфікований об'єкт, а 54,1% визначили, що це реальний інший. У дітей із ЕГД2 отримано дещо інші результати, так 20,7% дітей зазначили, що це невидимий друг, 34,5%, що це персоніфікований об'єкт, 13,8% що це реальний інший, а 31% дітей зазначило, що у них відсутній такий товариш.

У дітей із ЕГД3 відповіді розподілилися наступним чином 45,5% дітей відповіли, що це персоніфікований об'єкт, а 54,5% визначили, що це реальний інший. У дітей із ЕГД4 отримано більш розлогі результати, так 21,7% дітей зазначили, що

це невидимий друг, 23,3%, що це персоніфікований об'єкт, 20%, що це реальний інший, а 35% дітей відзначили, що у них відсутній уявний друг.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Це дівчинка чи хлопчик?» діти з ЕГД1 відповіли наступним чином 27,1%, що це дівчинка (персоніфікований об'єкт), 28,2%, що це дівчинка (реальний інший), 18,8% що це хлопчик (персоніфікований об'єкт), 25,9% хлопчик (реальний інший). У дітей із ЕГД2 відповіді розподілилися наступним чином 10,3% дітей відповіли, що це дівчинка (невидимий друг), 25,9%, що це дівчинка (персоніфікований об'єкт), 6,9%, що це дівчинка (реальний інший), 10,3%, що це хлопчик (невидимий друг), 8,6%, що це хлопчик (персоніфікований об'єкт), 6,9%, що це хлопчик (реальний інший). У дітей із ЕГД3 відповіді розподілилися наступним чином 22,7% дітей відповіли, що це дівчинка (персоніфікований об'єкт), 26,1%, що це дівчинка (реальний інший), 22,7%, що це хлопчик (персоніфікований об'єкт), 28,4%, що це хлопчик (реальний інший). У дітей із ЕГД4 відповіді розподілилися наступним чином 11,7% дітей відповіли, що це дівчинка (невидимий друг), 11,7%, що це дівчинка (персоніфікований об'єкт), 10%, що це дівчинка (реальний інший), 10%, що це хлопчик (невидимий друг), 11,6%, що це хлопчик (персоніфікований об'єкт), 10%, що це хлопчик (реальний інший). Відтак, у дітей із ЗПР переважали хлопчик-дівчинка (персоніфікований об'єкт та реальний інший), а у дітей із ТПР були присутні всі види уявного компаньйона хлопчик-дівчинка (невидимий друг, персоніфікований об'єкт та реальний інший).

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Як його кличуть?» діти з ЕГД1 назвали ім'я реального *Іншого* (54,1%) та ім'я персоніфікованого об'єкта (45,9%). Дошкільники із ЕГД2 назвали ім'я реального *Іншого* (13,8%), ім'я персоніфікованого об'єкта (34,5%) та вигадане ім'я (20,7%). Дошкільники із ЕГД3 назвали ім'я реального *Іншого* (54,5%) та ім'я персоніфікованого об'єкта (45,5%). Дошкільники із ЕГД4 назвали ім'я реального *Іншого* (20%), ім'я персоніфікованого об'єкта (23,3%) та вигадане ім'я (21,7%).

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Скільки йому років?» 35,3% дітей із ЕГД1 відповіли, що друг одного віку з дитиною, 35,3%

дітей цієї ж групи відповіли, що друг старший, і 29,4% констатували, що друг молодший. 25,9% дітей із ЕГД2 відповіли, що друг одного віку з дитиною, 27,6% дітей цієї ж групи відповіли, що друг старший, і 15,5% констатували, що друг молодший. 39,8% дітей із ЕГД3 відповіли, що друг одного віку з дитиною, 37,5% дітей цієї ж групи відповіли, що друг старший, і 22,7% констатували, що друг молодший. 25% дітей із ЕГД4 відповіли, що друг одного віку з дитиною, 23,3% дітей цієї ж групи відповіли, що друг старший, і 16,7% констатували, що друг молодший.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Як він виглядає (людина, зріст, очі, волосся)?» 52,9% дітей із ЕГД 1 називає хоча б одну зовнішню ознаку, 17,7% називає хоча б дві зовнішні ознаки, 29,4% не називає жодної зовнішньої ознаки. 27,6% дітей із ЕГД 2 називає хоча б одну зовнішню ознаку, 41,4% називає хоча б дві зовнішні ознаки, відсутні діти, які не називають жодної зовнішньої ознаки. 52,3% дітей із ЕГД 3 називає хоча б одну зовнішню ознаку, 22,7% називає хоча б дві зовнішні ознаки, 25% не називає жодної зовнішньої ознаки. 36,7% дітей із ЕГД 4 називає хоча б одну зовнішню ознаку, 28,3% називає хоча б дві зовнішні ознаки, відсутні діти, які не називають жодної зовнішньої ознаки.

Здатність до рефлексійної децентрації у стосунку з ним (з 8 по 19 питання опитувальника та з 6 по 23 інтерв'ю).

На запитання опитувальника «Як Ваша дитина взаємодіє з уявним партнером?» 8,2% батьків із ЕГБ1 відповіли, що граються разом, а 7,1% відповіли, що розмовляють, сперечаються, дискутують, і 9,4% батьків відповіли, що дитина радиться з ним перш, ніж щось зробити. Батьки із ЕГБ2 відповіли, що 13,7% граються разом, а 5,2% відповіли, що розмовляють, сперечаються, дискутують, і 5,2% батьків відповіли, що дитина радиться з ним перш, ніж щось зробити. Батьки із ЕГБ3 відповіли, що 10,2% граються разом, а 5,7% відповіли, що розмовляють, сперечаються, дискутують, і 9,1% батьків відповіли, що дитина радиться з ним перш, ніж щось зробити. Батьки із ЕГБ4 відповіли, що 15% граються разом, а 5% відповіли, що розмовляють, сперечаються, дискутують, і 5% батьків відповіли, що

дитина радиться з ним перш, ніж щось зробити. Відтак, серед батьків дітей із ЗПР у порівнянні з батьками дітей із ТПР більший відсоток відповіли, що дитина радиться з ним, перш ніж щось зробити.

На запитання опитувальника «Чи ставиться Ваша дитина до уявного партнера, як до ще одного члена родини?» 12,9% батьків із ЕГБ1 відповіли, що ставиться як до члена родини, а 11,8% навпаки констатували, що не ставиться як до члена родини. 6,9% батьків із ЕГБ2 відповіли,що ставиться як до члена родини, а 17,2% навпаки констатували, що не ставиться як до члена родини. 13,6% батьків із ЕГБ3 відповіли, що ставиться як до члена родини, а 11,4% навпаки констатували, що не ставиться як до члена родини. 8,3% батьків із ЕГБ2 відповіли, що ставиться як до члена родини, а 16,7% навпаки констатували, що не ставиться як до члена родини. Виходячи в вище зазначеного, у більшого відсотка батьків, які виховують дітей із ЗПР зафіксовано ставлення до уявного товариша як до члена родини у порівнянні з батьками, які виховують дітей із ТПР.

На запитання опитувальника «Який настрій зазвичай буває у Вашої дитини при спілкуванні з уявним партнером?» 12,9% батьків із ЕГБ1 відповіли, що немає специфічного настрою, а 11,8% що спостерігається гарний та веселий настрій. 15,5% батьків із ЕГБ2 відповіли, що немає специфічного настрою, а 8,6% що спостерігається гарний та веселий настрій. 13,6% батьків із ЕГБ3 відповіли, що немає специфічного настрою, а 11,4% що спостерігається гарний та веселий настрій. 13,3% батьків із ЕГБ4 відповіли, що немає специфічного настрою, а 11,7% що спостерігається гарний та веселий настрій.

На запитання опитувальника «Чи можете Ви взаємодіяти з уявним партнером Вашої дитини?» 2,4 % батьків дітей із ЕГБ1 відповіли так, а 22,3% навпаки – ні. 5,2 % батьків дітей із ЕГБ2 відповіли так, а 18,9% навпаки – ні. 2,3 % батьків дітей із ЕГБ3 відповіли так, а 22,7% навпаки – ні. 5 % батьків дітей із ЕГБ4 відповіли так, а 20% навпаки – ні.

Таким чином, переважна більшість батьків дітей як із ЗПР, так із ТПР не можуть взаємодіяти з уявним партнером своєї дитини.

На запитання опитувальника «Чи запрошує Вас дитина поспілкуватися з її уявним партнером?» 8,2% батьків дітей із ЕГБ1 відповіли, що так, 9,4% зауважили, що ні не запрошує, а 7,1% зазначали, що інколи. 12% батьків дітей із ЕГБ2 відповіли, що так, 6,9% зауважили, що ні не запрошує, а 5,2% зазначали, що інколи. 10,2% батьків дітей із ЕГБ3 відповіли, що так, 9,1% зауважили, що ні не запрошує, а 5,7% зазначали, що інколи. 11,7% батьків дітей із ЕГБ4 відповіли, що так, 8,3% зауважили, що ні не запрошує, а 5% зазначали, що інколи. Отже, переважну більшість батьків дітей із ЗПР та ТПР запрошує дитина поспілкуватися з її уявним партнером.

На запитання опитувальника «Чи потрібний для уявного партнера Вашої дитини який-небудь фізичний простір?» 10,6% батьків із ЕГБ1 відповіли, що так потрібен, а 14,1% навпаки зазначили, що ні не потрібен. 8,6% батьків із ЕГБ2 відповіли, що так потрібен, а 15,5% навпаки зазначили, що ні не потрібен. 9,1% батьків із ЕГБ3 відповіли, що так потрібен, а 15,9% навпаки зазначили, що ні не потрібен. 8,3% батьків із ЕГБ1 відповіли, що так потрібен, а 16,7% навпаки зазначили, що ні не потрібен. Відтак, переважна більшість батьків дітей із ЗПР і ТПР уважають, що фізичний простір для уявного партнера дитини не потрібен.

На запитання опитувальника «Хто ще, крім Вас і Вашої дитини знає про існування уявного партнера?» 11,8% батьків із ЕГБ1 відповіли, що знають рідні люди, а 5,8% батьків впевнені в тому, що ніхто не знає про існування уявного партнера, і 7,1% переконані в тому, що про його існування знають вихователі. 13,8% батьків із ЕГБ2 відповіли, що знають рідні люди, а 3,4% батьків впевнені в тому, що ніхто не знає про існування уявного партнера, і 6,9% переконані в тому, що про його існування знають вихователі. 13,6% батьків із ЕГБ3 відповіли, що знають рідні люди, а 5,7% батьків впевнені в тому, що ніхто не знає про існування уявного партнера, і 5,7% переконані в тому, що про його існування знають вихователі. 13,4% батьків із ЕГБ4 відповіли, що знають рідні люди, а 3,3% батьків впевнені в тому, що ніхто не знає про існування уявного партнера, і 8,3% переконані в тому, що про його існування знають вихователі.

На запитання опитувальника «Чи бере участь уявний друг в іграх Вашої дитини з іншими людьми: із іншими дітьми; з дорослими?». 9,4% батьків із ЕГБ1 відповіли, що бере участь у іграх з іншими дітьми, 8,2% батьків констатували, що бере участь у іграх з дорослими, а 7,1% батьків відповіли, що не бере участь у іграх ні з ким. 10,3% батьків із ЕГБ2 відповіли, що бере участь у іграх з іншими дітьми, 12,1% батьків констатували, що бере участь у іграх з дорослими, а 1,7% батьків відповіли, що не бере участь у іграх ні з ким. 10,2% батьків із ЕГБ3 відповіли, що бере участь у іграх з іншими дітьми, 9,1% батьків констатували, що бере участь у іграх з дорослими, а 5,7% батьків відповіли, що не бере участь у іграх ні з ким. 11,7% батьків із ЕГБ4 відповіли, що бере участь у іграх з іншими дітьми, 10% батьків констатували, що бере участь у іграх з дорослими, а 3,3% батьків відповіли, що не бере участь у іграх ні з ким.

На запитання опитувальника «Чи розповідає Вам дитина про те, що відбулося з нею та її уявним партнером?». 18,8% батьків дітей із ЕГБ 1 відповіли, що дитина розповідає, а 5,9% батьків відповіли, що дитина не розповідає. 22,4% батьків дітей із ЕГБ 2 відповіли, що дитина розповідає, а 1,7% батьків відповіли, що дитина не розповідає. 19,3% батьків дітей із ЕГБ 3 відповіли, що дитина розповідає, а 5,7% батьків відповіли, що дитина не розповідає. 21,7% батьків дітей із ЕГБ 4 відповіли, що дитина розповідає, а 3,3% батьків відповіли, що дитина не розповідає. Відтак, переважна більшість дітей із ЗПР і ТПР розповідає про те, що відбулося з нею та її уявним партнером.

На запитання опитувальника «Як ви самі ставитесь до створення Вашою дитиною уявного партнера?». 4,7% батьків із ЕГБ 1 відповіли, що ставляться позитивно та спокійно, а 20% відповіли, що не зовсім розуміють це явище (це добре чи погано). 3,4% батьків із ЕГБ 2 відповіли, що ставляться позитивно та спокійно, а 20,7% відповіли, що не зовсім розуміють це явище (це добре чи погано). 5,7% батьків із ЕГБ 3 відповіли, що ставляться позитивно та спокійно, а 19,3% відповіли, що не зовсім розуміють це явище (це добре чи погано). 5% батьків із ЕГБ 4 відповіли, що ставляться позитивно та спокійно, а 20% відповіли, що не зовсім розуміють це явище (це добре чи погано). Отже, цілком закономірно,

що переважна більшість батьків дітей із ЗПР і ТПР відповіла, що вони не зовсім розуміють це явище (чи добре це, чи погано).

На запитання опитувальника «Чи були моменти, коли Ваша дитина забувала про існування уявного партнера?» 7,1% батьків із ЕГБ1 відповіли, що так були моменти, 8,2% батьків відповіли, що ніколи дитина не забувала про існування уявного партнера, а 9,4% відповіли, що інколи забували про існування уявного партнера. 8,6% батьків із ЕГБ2 відповіли, що так були моменти, 5,2% батьків відповіли, що ніколи дитина не забувала про існування уявного партнера, а 10,3% відповіли, що інколи забували про існування уявного партнера. 8% батьків із ЕГБ3 відповіли, що так були моменти, 9,1% батьків відповіли, що ніколи дитина не забувала про існування уявного партнера, а 7,9% відповіли, що інколи забували про існування уявного партнера. 10% батьків із ЕГБ4 відповіли, що так були моменти, 5% батьків відповіли, що ніколи дитина не забувала про існування уявного партнера, а 10% відповіли, що інколи забували про існування уявного партнера.

На запитання опитувальника «Як по-вашому, навіщо Ваша дитина придумала собі уявного партнера?». 5,9% батьків із ЕГБ 1 відповіли, що придумала для гри, 7,1% відповіли, що придумала для емоційної підтримки, підняття настрою, і 11,7% відповіли, що придумала для дружби, спілкування. 12,0 % батьків із ЕГБ 2 відповіли, що придумала для гри, 5,2% відповіли, що придумала для емоційної підтримки, підняття настрою, і 6,9% відповіли, що придумала для дружби, спілкування. 6,8% батьків із ЕГБ 3 відповіли, що придумала для гри, 8% відповіли, що придумала для емоційної підтримки, підняття настрою, і 10,2% відповіли, що придумала для дружби, спілкування. 11,7% батьків із ЕГБ 4 відповіли, що придумала для гри, 6,6% відповіли, що придумала для емоційної підтримки, підняття настрою, і 6,7% відповіли, що придумала для дружби, спілкування. Відтак, переважна більшість дошкільників із ЗПР придумала уявного партнера для дружби і спілкування, емоційної підтримки, підняття настрою, а дошкільники із ТПР вигадали зазначеного компаньйона для ігрової діяльності.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Що ви зазвичай робите разом?» 52,9% дітей із ЕГД1 говорили, що грають та 47,1% дітей відзначили декілька видів діяльності (граємо, плаваємо, їмо, робимо завдання). 25,9% дітей із ЕГД2 говорили, що грають та 43,1% дітей відзначили декілька видів діяльності (граємо, плаваємо, їмо, робимо завдання). 51,1% дітей із ЕГД3 говорили, що грають та 48,9% дітей відзначили декілька видів діяльності (граємо, плаваємо, їмо, робимо завдання). 20% дітей із ЕГД4 говорили, що грають та 45% дітей відзначили декілька видів діяльності (граємо, плаваємо, їмо, робимо завдання). Отже, переважна більшість дітей із ЗПР грають на відміну від дошкільників із ТПР.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Як часто ви граєте разом? У що ви звичайно граєте?» 50,6% дітей із ЕГД1 говорили, що часто грають, а 49,4% дітей відзначили, що не часто грають. 39,7% дітей із ЕГД2 говорили, що часто грають, а 17,2% дітей відзначили, що не часто грають та 12,1% дітей визначили у що грають. 52,3% дітей із ЕГД3 говорили, що часто грають, а 47,7% дітей відзначили, що не часто грають. 40% дітей із ЕГД4 говорили, що часто грають, а 11,7% дітей відзначили, що не часто грають та 13,3% дітей визначили у що грають.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Як він поводиться, хто ще знає про нього?» 52,9% дітей із ЕГД1 відзначили, що добре поводиться, 47,1%, що не дуже добре поводиться, а 76,5% дітей констатували, що про нього знають рідні та 23,5% зауважили, що знає тільки сама дитина. 56,9% дітей із ЕГД2 відзначили, що добре поводиться, 12,1%, що не дуже добре поводиться, а 60,4% дітей констатували, що про нього знають рідні та 8,6% зауважили, що знає тільки сама дитина. 52,3% дітей із ЕГД3 відзначили, що добре поводиться, 47,7%, що не дуже добре поводиться, а 76,1% дітей констатували, що про нього знають рідні та 23,9% зауважили, що знає тільки сама дитина. 53,3% дітей із ЕГД4 відзначили, що добре поводиться, 11,7%, що не дуже добре поводиться, а 51,7% дітей констатували, що про нього знають рідні та 13,3% зауважили, що знає тільки сама

дитина. Відтак, більшість дітей із ЗПР та ТПР зауважили, що уявний партнер добре поводиться, і констатували, що про нього знають рідні люди дитини.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Чи можуть інші люди, крім тебе, бачити його й грати з ним?» 52,9% дітей із ЕГД1 говорили, що так можуть бачити та 47,1% дітей відзначили що, ні не можуть бачити. 25,9% дітей із ЕГД2 говорили, що так можуть бачити та 43,1% дітей відзначили що, ні не можуть бачити. 52,3% дітей із ЕГД3 говорили, що так можуть бачити та 47,7% дітей відзначили що, ні не можуть бачити. 23,3% дітей із ЕГД4 говорили, що так можуть бачити та 41,7% дітей відзначили що, ні не можуть бачити. Таким чином, у дітей із ТПР спостерігається нижчий відсоток осіб, які можуть бачити уявного партнера та грати з ним.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Хто з вас сильніший, а хто слабкіший?» 76,5% дітей із ЕГД1 говорили, що друг слабкий, а дитина сильна та 23,5% дітей відзначили що, друг сильний, а дитина слабка. 51,7% дітей із ЕГД2 говорили, що друг слабкий, а дитина сильна та 17,3% дітей відзначили що, друг сильний, а дитина слабка. 75% дітей із ЕГД3 говорили, що друг слабкий, а дитина сильна та 25% дітей відзначили що, друг сильний, а дитина слабка. 48,3% дітей із ЕГД4 говорили, що друг слабкий, а дитина сильна та 16,7% дітей відзначили що, друг сильний, а дитина слабка. Відтак, більшість дітей із ЗПР і ТПР зауважили, що друг слабкий, а дитина сильна.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Хто з вас розумніший?» 23,5% дітей із ЕГД1 говорили, що друг розумний, а дитина ні та 76,5% дітей відзначили що, друг нерозумний, а дитина навпаки. 19% дітей із ЕГД2 говорили, що друг розумний, а дитина ні та 50% дітей відзначили що, друг нерозумний, а дитина навпаки. 27,3% дітей із ЕГД3 говорили, що друг розумний, а дитина ні та 72,7% дітей відзначили що, друг нерозумний, а дитина навпаки. 15% дітей із ЕГД4 говорили, що друг розумний, а дитина ні та 50% дітей відзначили що, друг нерозумний, а дитина навпаки. Таким чином, більшість дітей із ЗПР і ТПР зауважили, що друг нерозумний, а дитина навпаки розумна.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Ти йому пропонуєш грати, чи він тобі?» 53% дітей із ЕГД1 говорили, що дитина пропонує грати другові, 23,5% дітей відзначили, що друг пропонує грати дитині, і 23,5% дітей зауважили, що у них відбувається взаємонавчання. 44,8% дітей із ЕГД2 говорили, що дитина пропонує грати другові, 12,1% дітей відзначили, що друг пропонує грати дитині, і 12,1% дітей зауважили, що у них відбувається взаємонавчання. 52,3% дітей із ЕГД3 говорили, що дитина пропонує грати другові, 22,7% дітей відзначили, що друг пропонує грати дитині, і 25% дітей зауважили, що у них відбувається взаємонавчання. 45% дітей із ЕГД4 говорили, що дитина пропонує грати другові, 10% дітей відзначили, що друг пропонує грати дитині, і 10% дітей зауважили, що у них відбувається взаємонавчання. Отже, переважна більшість дітей із ЗПР і ТПР обрала, що дитина пропонує грати другові.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Ти його захищаєш, чи він тебе?» 35,3% дітей із ЕГД1 відзначили, що дитина захищає друга, 29,4% дітей зауважили, що друг захищає дитину, і 35,3% констатували, що у них відбувається взаємозахист. 25,9% дітей із ЕГД2 відзначили, що дитина захищає друга, 17,2% дітей зауважили, що друг захищає дитину, і 25,9% констатували, що у них відбувається взаємозахист. 34,1% дітей із ЕГД3 відзначили, що дитина захищає друга, 31,8% дітей зауважили, що друг захищає дитину, і 34,1% констатували, що у них відбувається взаємозахист. 25% дітей із ЕГД4 відзначили, що дитина захищає друга, 15% дітей зауважили, що друг захищає дитину, і 25% констатували, що у них відбувається взаємозахист. Відтак, переважна більшість дітей із ЗПР і ТПР обрали позицію, що дитина захищає друга та взаємозахист.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Ти про нього піклуєшся,чи він про тебе?» 38,8% дітей із ЕГД1 відзначили, що дитина піклується про друга, 25,9% дітей зауважили, що друг піклується про дитину, і 35,3% констатували, що у них відбувається взаємопіклування. 31% дітей із ЕГД2 відзначили, що дитина піклується про друга, 20,7% дітей зауважили, що друг піклується про дитину, і 17,3% констатували, що у них відбувається

взаємопіклування. 39,8% дітей із ЕГД3 відзначили, що дитина піклується про друга, 26,1% дітей зауважили, що друг піклується про дитину, і 34,1% констатували, що у них відбувається взаємопіклування. 26,7% дітей із ЕГД4 відзначили, що дитина піклується про друга, 21,7% дітей зауважили, що друг піклується про дитину, і 16,6% констатували, що у них відбувається взаємопіклування. Таким чином, більшість дітей із ЗПР і ТПР обрали позицію, що дитина піклується про друга.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Він може говорити з іншими без тебе, без твоєї допомоги?» 35,3% дітей із ЕГД1 відзначили, що друг може говорити, 41,2% дітей зауважили, що друг не може говорити, і 23,5% констатували, що не завжди може говорити без допомоги дитини. 25,9% дітей із ЕГД2 відзначили, що друг може говорити, 34,5% дітей зауважили, що друг не може говорити, і 8,6% констатували, що не завжди може говорити без допомоги дитини. 37,5% дітей із ЕГД3 відзначили, що друг може говорити, 39,8% дітей зауважили, що друг не може говорити, і 22,7% констатували, що не завжди може говорити без допомоги дитини. 16,7% дітей із ЕГД4 відзначили, що друг може говорити, 25% дітей зауважили, що друг не може говорити, і 23,3% констатували, що не завжди може говорити без допомоги дитини. Відтак, для більшості дітей із ЗПР і ТПР характерна, що друг не може говорити без допомоги дитини.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Ти його слухаєшся чи він тебе слухається?» 53% дітей із ЕГД1 зауважили, що друг слухає, і 47% констатували, що ні, друг не слухається. 34,6% дітей із ЕГД2 зауважили, що друг слухає, і 17,2% констатували, що ні, друг не слухається, а 17,2% дітей відповіли, що по черзі слухають один одного. 52,3% дітей із ЕГД3 зауважили, що друг слухає, і 47,7% констатували, що ні, друг не слухається. 31,6% дітей із ЕГД4 зауважили, що друг слухає, і 16,7% констатували, що ні, друг не слухається, а 16,7% дітей відповіли, що по черзі слухають один одного. Отже, у дітей із ЗПР і ТПР перше місце в рейтингу посіла відповідь, що друг слухається, а у дітей із ТПР виявлений відсоток дітей, які по-черзі слухають один одного.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Чи можуть його чути інші, чи тільки ти можеш його чути?» 45,9% дітей із ЕГД1 відзначили, що так його можуть чути інші, 54,1% дітей зауважили, що ні, його чує тільки сама дитина. 25,9% дітей із ЕГД2 відзначили, що так його можуть чути інші, 43,1% дітей зауважили, що ні, його чує тільки сама дитина. 46,6% дітей із ЕГД3 відзначили, що так його можуть чути інші, 53,4% дітей зауважили, що ні, його чує тільки сама дитина. 21,7% дітей із ЕГД4 відзначили, що так його можуть чути інші, 43,3% дітей зауважили, що ні, його чує тільки сама дитина. Відтак, пріоритетну позицію в розвитку дошкільників із ЗПР і ТПР зайняла позиція «Ні, його чує тільки сама дитина».

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Він любить, і не любить теж саме, що й ти?» 76,5% дітей із ЕГД1 відзначили, що він любить теж саме, що й дитина, 23,5% дітей зауважили, що ні, він любить зовсім інше. 50% дітей із ЕГД2 відзначили, що він любить теж саме, що й дитина, 19% дітей зауважили, що ні, він любить зовсім інше. 75% дітей із ЕГД3 відзначили, що він любить теж саме, що й дитина, 25% дітей зауважили, що ні, він любить зовсім інше. 45% дітей із ЕГД1 відзначили, що він любить теж саме, що й дитина, 20% дітей зауважили, що ні, він любить зовсім інше. Таким чином, у дітей із ЗПР і ТПР переважає позиція, що уявний друг любить теж саме, що й сама дитина.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «У нього є своє місце у вашому будинку? Він з тобою завжди грає чи тільки іноді?» 53% дітей із ЕГД1 відзначили, що у нього є своє місце, 47% дітей зауважили, що ні, немає свого місця в будинку, 23,5% дітей відповіли, що він завжди грає, а 76,5% дошкільників, що іноді грає. 44,8% дітей із ЕГД2 відзначили, що у нього є своє місце, 24,2% дітей зауважили, що ні, немає свого місця в будинку, 27,6% дітей відповіли, що він завжди грає, а 41,4% дошкільників, що іноді грає. 52,3% дітей із ЕГД3 відзначили, що у нього є своє місце, 47,7% дітей зауважили, що ні, немає свого місця в будинку, 25% дітей відповіли, що він завжди грає, а 75%, що іноді грає. 45% дітей із ЕГД4 відзначили, що у нього є своє місце, 20% дітей зауважили, що ні, немає свого місця в будинку, 21,7% дітей відповіли, що він завжди грає, а

43,3%, що іноді грає. Отже, у дітей із ЗПР і ТПР переважає позиція, що уявний друг має своє місце у будинку, і що він іноді грає з дитиною.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Твоя родина любить його так само, як і ти його любиш?» 75,3% дітей із ЕГД1 відзначили, що так люблять так само, а 24,7% дітей зауважили, що ні, не люблять уявного друга. 51,7% дітей із ЕГД2 відзначили, що так люблять так само, а 17,3% дітей зауважили, що ні, не люблять уявного друга. 76,1% дітей із ЕГД3 відзначили, що так люблять так само, а 23,9% дітей зауважили, що ні, не люблять уявного друга. 46,7% дітей із ЕГД4 відзначили, що так люблять так само, а 18,3% дітей зауважили, що ні, не люблять уявного друга. Відтак, у дітей із ЗПР і ТПР спостерігається позитивне сприймання ставлення родини до уявного друга.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Уміє він що-небудь робити без тебе? Краще ніж ти?» 74,1% дітей із ЕГД1 відзначили, що так уміє (гратися, харчуватися, дивитися мультики, будувати конструктором), а 25,9% дітей зауважили, що ні не вміє. 48,3% дітей із ЕГД2 відзначили, що так уміє (гратися, харчуватися, дивитися мультики, будувати конструктором), а 20,7% дітей зауважили, що ні не вміє. 75% дітей із ЕГД3 відзначили, що так уміє (гратися, харчуватися, дивитися мультики, будувати конструктором), а 25% дітей зауважили, що ні не вміє. 45% дітей із ЕГД4 відзначили, що так уміє (гратися, харчуватися, дивитися мультики, будувати конструктором), а 20% дітей зауважили, що ні не вміє. Таким чином, у дошкільників із ЗПР і ТПР зафіксовано, що уявний друг може та вміє що-небудь краще робити за дитину.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Може хто-небудь із реальних людей бути з ним іноді в грі, грати разом, взяти на себе його роль?» 24,7% дітей із ЕГД1 відзначили, що так можуть (рідні, друзі чи вихователі), а 75,3% дітей зауважили, що ні не може. 24,2% дітей із ЕГД2 відзначили, що так можуть (рідні, друзі чи вихователі), а 44,8% дітей зауважили, що ні не може. 23,9% дітей із ЕГД3 відзначили, що так можуть (рідні, друзі чи вихователі), а 76,1% дітей зауважили, що ні не може. 21,7% дітей із ЕГД1 відзначили, що так можуть (рідні, друзі чи вихователі), а 43,3% дітей зауважили, що ні не може.

Отже, у дошкільників із ЗПР і ТПР зафіксовано у переважаючої більшості, що не може будь-хто з реальних людей бути з ним іноді в грі.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Що ви робите з ним по-справжньому, а що не по-справжньому?» 100% дітей із ЕГД1 відповіли, що по-справжньому (граємо, спимо, їмо, граємо в кубики, бігаємо), і 0% дітей не визначили, що роблять з дитиною не по-справжньому. 69% дітей із ЕГД2 відповіли, що по-справжньому (граємо, спимо, їмо, граємо в кубики, бігаємо), і 0% дітей не визначили, що роблять з дитиною не по-справжньому. 100% дітей із ЕГД3 відповіли, що по-справжньому (граємо, спимо, їмо, граємо в кубики, бігаємо), і 0% дітей не визначили, що роблять з дитиною не по-справжньому. 65% дітей із ЕГД4 відповіли, що по-справжньому (граємо, спимо, їмо, граємо в кубики, бігаємо), і 0% дітей не визначили, що роблять з дитиною не по-справжньому. Отже, у дітей із ЗПР і ТПР у переважаючої більшості визначено, що по-справжньому з уявним другом граються, сплять, їдять, грають в кубики, бігають.

4.4.3. Парасоціальний тип взаємодії з Іншим у культурі (на моделі анімаційного персонажа)

Методика передбачала організацію спостереження за іграми дошкільників за сюжетом анімаційного серіалу «Смішарики». Спостереження проводилося за самостійною грою дитини, грою дитини й дорослого, а також за іграми дітей у парах.

Тип гри, здатність моделювати форму гри за анімаційним сюжетом (двохтактну, однотактну, гру з нечіткою структурою). Тип гри безпосередньо пов'язаний з здатністю до рефлексійної децентрації. Весь хід дослідження записаний на відеокамеру, складено протоколи ігор, які були піддані аналізу. Аналіз ігор дошкільнят за сюжетом анімаційного серіалу «Смішарики» дозволив розділити їх на чотири типи, які розрізняються структурою сюжету і здатністю дитини утримувати та приводити до взаємодії, зіткнення різні точки зору, позиції, голоси.

Перший тип-гри, що мають повну двотактну структуру сюжету, коли дитина утримує і протиставляє декілька позицій, організує взаємодію між ними. Гра цього типу не залежить від заявлених умов (з іграшками чи без, в конкретну серію або свій сюжет, після перегляду, і без нього). Дитина чутлива до змін сюжету, які вносять дорослий як партнер з гри, відмовляється грати в порушений сюжет. Пропозиція пограти в мультфільм дітьми відразу охоче приймається.

Зупинимося докладніше на цьому типі ігор. Як приклад опишемо ігрову поведінку Олі К. (ЗПР, 4,5 роки). Слід зазначити, що дівчинка досить добре знайома з мультфільмом, знає всіх персонажів, їх характерні особливості, бачила практично всі серії. Оля охоче включається в розмову, пояснює назву, розповідає про персонажів, супроводжуючи слова виразними рухами. Дівчинка наслідує інтонацію, манеру поведінку персонажів. Прохання пограти в «Смішариків» з дорослим Оля сприймає охоче. Вона бере на себе роль одного з персонажів мультфільму і розігрує сюжет безвідносно до будь-якої серії. Великий інтерес представляють ігри дівчинки за сюжетом конкретної серії. Спочатку Оля впевнено розподіляє ролі між собою і дорослим. При цьому вона може грати за кількох персонажів (якщо того вимагає сюжет). Дорослий залучається як герой, який вступає у взаємодію з героєм, роль якого на себе взяла дитина. У таких ситуаціях долається основний конфлікт сюжету.

Важливість для дитини суворого дотримання сюжету серії підтверджується експериментом, де дорослий намагався порушити послідовність дій персонажа шляхом зміни характеру відповіді або поведінки персонажа, роль якого він виконував. Дівчинка гостро відчуває такі порушення, відмовляється грати по-іншому, а також пропонує пограти в іншу серію (Оля К. підходить до дорослого і пошепки говорить: .. «Він не так сказав, а ...» Дорослий не звертає уваги і діє врозріз з сюжетом. Дитина знову намагається виправити дорослого І знову той же шепіт: .. ? Він сказав «... Пам’ятаєте Як там було, пам’ятаєте» дорослий знову робить по-своєму, пропонуючи дитині зіграти по-іншому. Дитина заявляє на це, що не може так грати. Дорослий наполягає, тоді Оля К. пропонує розіграти іншу

гру чи пограти в свою гру), позаяк чітке слідування сюжету для дівчинки є необхідною умовою гри, без цього вона розпадається.

Таким чином, особливістю високого рівня здатності моделювати форму гри за анімаційним сюжетом є гра з вибудовуванням дитиною повної двотактної структури ігор через утримання і взаємодію декількох голосів, точок зору, що належить як різним, так і одному й тому ж персонажу.

У дослідженні виявлено ігри з повною формою, роль у дії у 2,4% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і відповідно у 5,7% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: 15,5 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували достатній рівень і відповідно – 23,3 % дітей старшого дошкільного віку.

Другий тип – ігри з одним тактом (найчастіше першим) в яких дитина утримує кілька позицій, організує взаємодію між ними (іноді навіть повністю розігрує серію) проте часто зісковзує з сюжету, не розгортаючи другий такт, переходить до своїх звичних ігор («улюблені теми»), виявляється нечутлива до змін сюжету. Для розгортання гри цій дитині потрібна стимулююча допомога (або іграшка, або приклад дорослого, який демонструє, «як грати», розподіляючи ролі та розігруючи конкретний сюжет). Такі ігри характерні для дітей, які досить добре знають сюжет і персонажів мультсеріалу, вони можуть довго грати в нього, здатні до утримання декількох голосів, точок зору, розігрування основного конфлікту. Більш того, іноді вони вибудовують повну структуру ігрового сюжету, але для цього їм потрібна допомога дорослого. Відмітна особливість ігор другого типу полягає в тому, що, взявши на себе роль якогось персонажа і почавши грати в певну серію, діти легко порушують послідовність дій, що лежать в основі сюжету. Зазначені порушення можуть бути спровоковані як експериментатором, так і самою дитиною. Переходячи до обігравання улюбленої теми, ці діти часто забувають добудувати ситуацію (другий такт). Хоча діти здатні до виділення і утримання декількох точок зору, голосів, ситуація різноголосся не визначає для них ходу гри.

У дослідженні виявлено ігри з одним тактом, роль у дії у 12% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і відповідно у 21,6% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: у 46,6 % дітей середнього дошкільного віку та відповідно – у 41,7 % дітей старшого дошкільного віку.

Третій тип – ігри з нечіткою структурою, коли дитина не здатна до утримання різних позицій, має одну точку зору, один голос. Взаємодія, зіткнення точок зору здійснюється тут тільки за допомогою дорослого. Сюжети цих ігор представляють собою типові епізоди з життя дитини, які розігруються з персонажами мультфільму (гойдається на гойдалці, готує суп, гуляє, спить) або улюблені ігри дитини, не має ніякого стосунку до сюжету мультфільму (хованки, догонялки, будівництво). При цьому спостерігалися випадки, коли діти, взявши на себе роль будь-якого персонажу, в процесі ігор зісковзували зі своєї ролі, починали називати партнера з гри справжнім іменем, а не тим, яке було визначено роллю.

Для того щоб діти цієї групи почали розігрувати конкретну серію, необхідно їх стимулювати іграшками або переглядом мультфільму перед початком гри. В іграх з конкретної серії діти не програвали сюжет від початку до кінця. Тут спостерігалося два варіанти:

- дитина починає грати за сюжетом серії, але в процесі гри збивається, відходить від сюжету; в результаті чого закінчує гру по-своєму або взагалі переходить до розігрування власного сюжету, улюбленої теми;

- дитина не може самостійно закінчити гру, мотивуючи це тим, що не пам’ятає, не знає. За допомогою дорослого гра все-таки закінчується. Однак, дитина не чутлива до змін сюжету, охоче приймає те, що пропонує їй дорослий.

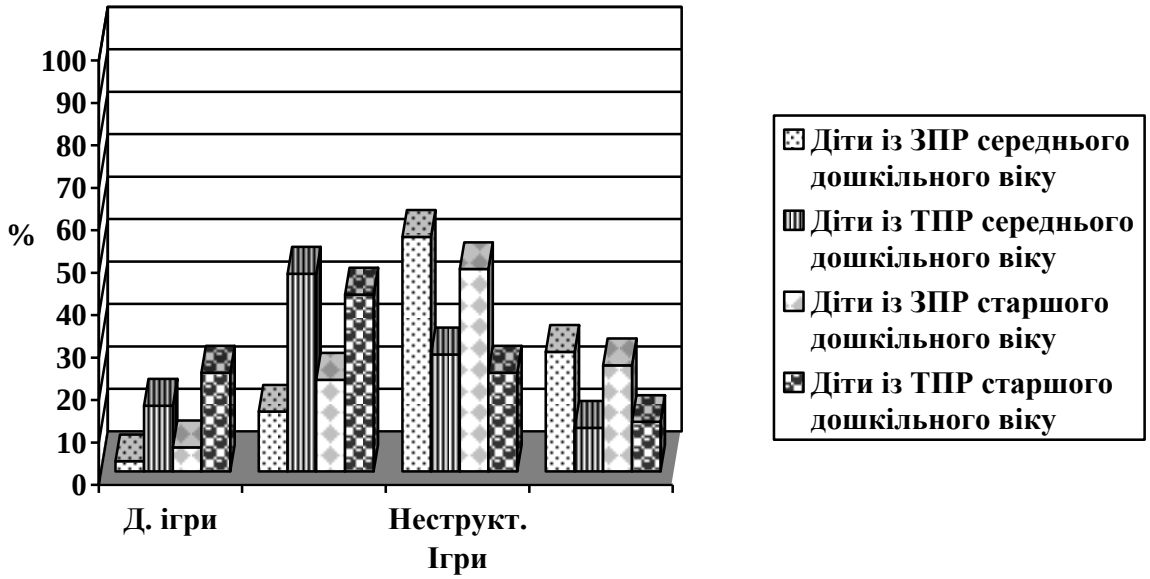
У дослідженні виявлено проміжні, неструктуровані ігри, роль у сюжеті у 55,3% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і відповідно у 47,7% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: 27,6 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували середній рівень і відповідно – 23,3 % дітей старшого дошкільного віку.

Четвертий тип – ігри як з повною двотактною структурою, так і нечітко структуровані, які розгортаються виключно за допомогою іграшок. Дитина утримує і відтворює різні позиції, голоси, організовує взаємодію між ними тільки при наявності іграшок. Без іграшок гра у нього не розгортається. Він відмовляється брати на себе роль якогось персонажа та програвати її, а вважає за краще режисерські ігри, коли за допомогою іграшок керують персонажами, вибудовуючи певний сюжет.

У дослідженні виявлено ігри як з повною двотактною структурою, так і нечітко структуровані, які розгортаються виключно за допомогою іграшок у 28,2% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і відповідно у 25% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: 10,3 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували низький рівень і відповідно – 11,7 % дітей старшого дошкільного віку. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником тип гри (здатність моделювати гру за анімаційним сюжетом) $U_{емп}$ *1197,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *462,500* при *p =,000*).

На рис. 4.5 зображено здатність моделювати парасоціальний тип взаємодії з *Іншим у культурі* за результатами перегляду анімаційного серіалу дітьми із ЗПР і ТПР.

Таким чином, дослідження показало, можливість розвитку сюжетного боку ігрової діяльності дошкільнят за допомогою парасоціального типу взаємодії з *Іншим у культурі* шляхом з одного боку, перегляду сучасних анімаційних фільмів та організації сюжетно-рольової гри за результатами перегляду, з іншого боку, виникає необхідність виявлення тих особливостей культурних текстів, які будуть нести власне розвиваючу функцію і сприяти розвитку рефлексійної децентрації як ключового психологічного механізму парасоціальної взаємодії при розігруванні його в грі.



Д. ігри –двохтактні ігри. О. ігри – однотактні ігри. Неструкт. ігри – неструктуровані ігри. Н. ігри – неоформлені ігри.

Рис. 4.5. Здатність моделювати парасоціальний тип взаємодії з Іншим у культурі за результатами перегляду анімаційного серіалу дітьми із ЗПР і ТПР (у %)

Різноманіття сучасних анімаційнних фільмів відрізняє їх не тільки від класичних фольклорних і літературних жанрів, а й один від одного. Враховуючи різноманітність жанрів, сюжетів і форм сучасних мультфільмів як різних моделей світу і різних форм його репрезентації, необхідно виявити їх характеристики, які сприяють або навпаки перешкоджають появі розвиненої форми сюжетно-рольової гри. Перевірка даного положення вимагає подальших досліджень. Виявлено, що умовою розвиненої форми дитячої гри, тобто умовою психічного розвитку дітей дошкільного віку як типовим так і затриманим розвитком виступає поліфонічна структура відносин персонажів, при якій події сценарію створюються взаємодією різних позицій та точок зору.

4.4.4. Інтерсуб'єктний стосунок з *Іншим у культурі* (з дитячо-дорослою спільнотою)

Символізація (переважаючі ціннісно-смислові категорії комунікативної діяльності: загальнокультурні, групові, індивідуальні).

За показником *символізація* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку високий рівень зафіксовано лише у 5,9 % дітей, а також 8 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Середній рівень було зафіксовано в 42,3 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 45,5 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Низький рівень був притаманний 51,8 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 46,5 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ТПР показали такі результати: 41,4 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували високий рівень символізації; 22,4 % дітей – середній рівень; 36,2 % дітей показали низький рівень символізації; серед дітей із ТПР старшого дошкільного віку у 50 % дітей спостерігався високий рівень; 21,7 % дітей продемонстрували середній рівень символізації; низький рівень був характерним для 28,3% дітей із ТПР старшого дошкільного віку.

Тобто можна говорити про те, що дошкільнята із ЗПР і ТПР рівноцінно використовують різні види символів, зміст ціннісно-смислових понять включає в себе і індивідуальні дитячі смисли, і загальнокультурні, репрезентовані в дитячих художніх творах або ті, що трансльовані близькими дорослими.

Крім виявленої тенденції, отримані дані свідчать про те, що динаміка використання символів для позначення ціннісно-смислових понять обумовлена змістом самих понять, можливостями дитини освоїти даний смисл. Вона має свої особливості у різних поняттях.

Можна виділити кілька груп слів по співвідношенню кількості використаних дітьми культурних та індивідуальних символів і за певною динамікою цього співвідношення впродовж віку. При цьому спостерігаються особливості використання різних видів символів для кожного поняття.

1. Для понять «обман», «зло» і «слабкість» характерно деяке зниження кількості культурних символів і збільшення кількості індивідуальних символів від середнього до старшого дошкільного віку. На сьомому році життя ці напрямки змінюються на протилежні.

Для позначення слова «зло» дошкільнята переважно використовують культурні символи. Дане слово добре знайоме дітям всіх вікових груп. У середньому дошкільному віці діти передають зміст цього поняття через загальнокультурні символи («оскал», «гострі зуби», «відьма»), а починаючи з зі старшого дошкільного віку все частіше використовують групові («дракон», «індик з казки про гидке каченя»).

Слово «обман» переважно позначалося за допомогою індивідуальних символів (наприклад, «хованки з собакою») і їх кількість з віком збільшувалася. Культурні ж символи використовувалися дуже рідко (а в старшому дошкільному віці лише декількома дітьми). При цьому спостерігається зменшення кількості використовуваних і загальнокультурних, і групових символів. Діти старшого дошкільного віку із ЗПР і ТПР зовсім не використали для позначення слова «обман» загальнокультурні символи.

Схожа картина спостерігалася і з застосуванням символів для позначення слова «слабкість», тобто переважання індивідуальних. При цьому і в культурних («хвора людина», «тонкі руки»), і в індивідуальних («хтось худий») символах міститься смисл тільки фізична слабкість.

2. У ще одну групу можна об’єднати такі поняття, як «радість» і «сила». Для них характерне нестійке співвідношення впродовж усього віку, але теж різноспрямований рух: зростання-зниження-зростання числа культурних символів і, навпаки, зниження-зростання-зниження індивідуальних.

3. У третій групі об’єднується поняття «хитрість» і «сміливість», для них характерно збільшення числа культурних символів до старшого дошкільного віку, після чого спостерігається деяке зменшення. При цьому кількість індивідуальних символів стійко зростає упродовж усього дошкільного віку, і діти переважно використовують їх для позначення цих слів («сміливість» – «дідусь», «брат», «я»;

«хитрість» – «хлопчик, який їсть цукерки, поки всі сплять»). Щодо використання культурних символів поняття якісно розрізняються. Для позначення поняття «сміливість» діти в основному малюють або називають групові символи («Буратіно», «супергерой з мультика»), а для поняття «хитрість» – культурні («лисиця»).

Характерною об'єднуючою особливістю цих понять є той факт, що вони невідомі досить великій кількості дітей середнього дошкільного віку («хитрість» і «сміливість») і є діти більш старшого віку, які також не знають цих слів.

4. Ще одну групу об'єднали в собі слово «краса» і «жадібність». Характерним є збільшення кількості культурних символів, які використовувалися для їх позначення середньому дошкільному віці, і зниження кількості в старшому дошкільному віці. А для індивідуальних символів це зміна є прямо протилежною: поступове зменшення кількості символів, яке змінюється в бік збільшення в старшому дошкільному віці.

Смисл слова «жадібність» відображався дітьми різного віку частіше в культурних символах, а саме в групових («дитина не ділиться іграшками») – загальнокультурні ж не використовувалися зовсім. Очевидно, це пов'язано з тим, що з проявом жадібності як негативної якості дитина зустрічається в групі однолітків, і зміст цього поняття закріплюється через її груповий досвід: ситуації, вчинки.

Для позначення слова «краса» діти середнього та старшого дошкільного віку частіше використовували культурні символи. Якщо розглядати співвідношення загальнокультурних і групових символів, то перші частіше застосовувався дітьми при позначенні даного поняття.

Три поняття – «смуток», «лінь» і «добро» – не увійшли до жодної групи. При позначенні слова «смуток» дошкільнята частіше використовують індивідуальні символи, що відображається в стійкому збільшенні їх кількості. Культурні символи мало використовується дітьми. Зміст поняття «смуток» відображає в основному індивідуальний смисл, особистий досвід дитини («дитина впала і забруднила одяг», «дитина втратила іграшку», «дитина хворіє»).

Поняття «лінь» особливо виділяється зі списку використаних в методиці ціннісно-смислових понять. Великій кількості дітей, особливо у середньому дошкільному віці дане слово невідоме. При цьому, діти всіх вікових груп, яким знайоме це поняття, переважно використовують індивідуальні символи («дитина, яка не прибирає іграшки», «дитина, яка не вчить уроки», «сестра», «брат», «тато»), і спостерігається стійке збільшення кількості двох груп позначень: і індивідуальних, і культурних. Смисл поняття «лінь», ймовірно, діти тільки починають дізнаватися, оскільки така динаміка супроводжується збільшенням кількості тих, хто з цим словом знайомий.

Розглядаючи кількість використовуваних символів різних груп для позначення слова «добро» і їх співвідношення, можна відзначити, що лінії застосування культурних і індивідуальних символів різноспрямовані. Якщо до середнього дошкільного віку кількість випадків застосування культурних символів («людина з посмішкою», «сонце») для позначення поняття «добро» збільшується, а потім починає зменшуватися, то у використанні індивідуальних символів («тато мамі дарує квіти») відзначається прямо протилежний рух: до середнього дошкільного віку зменшується число використань, а до старшого дошкільного віку – поступово зростає. Можна сказати, що обидві групи позначення рівноцінно представлені при передачі смислу слова «добро». Варто відзначити, що якщо розглядати культурні символи, то дитина переважно використовує загальнокультурний, а не груповий досвід.

Загальнокультурні символи використовуються для позначення слів, які є категоріями високого рівня узагальнення (поняття «зло», «краса»). Індивідуальні символи більшою мірою представлені в позначеннях слів, які пов’язані з негативними переживаннями (поняття «обман», «сум»). Цікавим є факт, що дітьми всіх вікових груп найчастіше використовувалися групові символи для позначення слова «жадібність», смисл якого розкривається в процесі взаємодії з однолітками.

Спираючись на вихідне припущення, що символи відображають смисли явищ і соціально-комунікативних ситуацій, можна говорити про те, що символічні

позначення ціннісно-смислових категорій відображають їх зміст, смисл для дитини. Виділені види символів дозволяють говорити про джерело цих смислів. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником переважаючі цінннісно-смислові категорії комунікативної діяльності $U_{емп}$ *1682,000* при *p =,001* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1603,500* при *p =,000*).

Таким чином, загальна вікова тенденція у використанні культурних та індивідуальних символів за допомогою культурних символів зменшується до старшого дошкільного віку, а у використання індивідуальних збільшується. Ймовірно, що дорослі, використовуючи культурні символи, вводять дитину в культуру, пред'являють їй своє значення символу. И тільки завдяки особистому досвіду життя в різних соціально-комунікативних ситуаціях дітям поступово розкривається їх смисл. Єдиної лінії засвоєння різних ціннісно-смислових понять не виявлено. Це, ймовірно, обумовлено низкою чинників: по-перше, різним ступенем доступності для засвоєння смислу того чи іншого поняття дітьми дошкільного віку, прийняття цього смислу; по-друге, стихійним характером передачі культурних смислів дітям у процесі взаємодії з ними дорослих. В зміст ціннісно-смислових понять включені образи, що певним чином відображають смисл цих ідей для дитини. Поряд з культурними символами, смисл ціннісно-смислових категорій пов'язаний з груповими та індивідуальними символами. Тому не можна говорити про єдину лінію розвитку символів – від індивідуальних до культурних.

Вербалізований внутрішній діалог.

З метою дослідження особливостей внутрішнього діалогу була використана методика Г. Кучинського, яка спрямована на аналіз діалогу й мисленнєвого процесу в цілому. Було проаналізовано у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР 2866 мовленнєвих висловлювань дошкільників. Із них 1356 (47,3%) повідомлень, 931 (32,5%) запитання, 579 (20,2%) спонукання до дії. У дітей середнього дошкільного віку із ТПР 2216 мовленнєвих висловлювань дошкільників. Із них 1056 (47,7%) повідомлень, 731 (33%) запитання, 429 (19,3%) спонукання до дії. У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР було проаналізовано

2907 мовленнєвих висловлювань дошкільників. Із них 1356 (47,3%) повідомлень, 931 (32,5%) запитання, 579 (20,2%) спонукання до дії. У дітей старшого дошкільного віку із ТПР було проаналізовано 2319 мовленнєвих висловлювань дошкільників. Із них 1057 (45,6%) повідомлень, 733 (31,6%) запитання, 529 (22,8%) спонукання до дії.

Аналіз протоколів спільного вирішення мовленнєвих завдань дошкільниками показав, що дані види звернень в дошкільному віці мають низку специфічних особливостей:

1. Не дивлячись на те, що в дошкільному віці спостерігається яскраво виражена спрямованість на однолітка і прагнення до спільного вирішення, повідомлення в процесі спільної мисленнєвої діяльності часто короткі, розгорнуті, зовні не спрямовані на однолітка, неадресні.

Можна припустити, що виділена особливість повідомлень, в якій протікає мислення дошкільнят, пов’язана з нерозвиненістю діалогічних структур мислення, тобто невмінням дошкільників із ЗПР і ТПР давати розгорнуті пояснення, доводити свою точку зору, в діалозі представлена у вигляді коротких нерозгорнутих повідомлень.

2. Питання, що задаються дошкільнятами в процесі спільного вирішення завдання, в більше половини випадків залишаються без відповіді. Можна припустити, що деяка частина подібних питань відносяться до так званих «хибних» питань, тобто питань, які потребують відповіді (Ж. Піаже) [382]. Відповідають дошкільники на питання, якщо вони адресні (наприклад, названо ім’я партнера зі спілкування) або, якщо дитина наполягає на відповіді (наприклад, кілька разів повторює запитання).

3. Спонукання до дії в структурі спілкування дошкільнят із ЗПР і ТПР в рамках спільної мовленнєвої діяльності представлені в найменшій кількості. Проте, вони відрізняються яскравою вираженістю, спрямованістю, експресивністю. У той час як спонукання до дії може мати декілька форм (пропозиція діяти певним чином, команда і прохання) в дошкільному віці спонукання до дії має переважно форму команди. Значно рідше спонукання до дії

має форму прохання. Ймовірно, це пов’язано з тим, що у дошкільника обмежений репертуар поведінкових реакцій в ситуації безпосереднього спілкування з однолітком, а так само небагатий словниковий запас. А спонукання до дії – достатньо складний поведінковий акт, який незмінно передбачає не тільки формулювання мети як результату необхідної дії, але й деяке мотивування, тобто обґрунтування необхідності діяти так, а не інакше.

Наступний крок аналізу це виділення циклів, які представляють собою взаємопов’язані мовленнєві акти, детерміновані зверненнями (повідомлення, питання, спонукання до дії). У дітей середнього дошкільного віку із ЗПР проаналізовано 1358 циклів. Були виділені наступні види циклів: повідомлення-ставлення до нього (позитивне-негативне) – 739 (54,4%); запитання-відповідь – 511 (37,6%); спонукання до дії-виконання – 108 (8%). У дітей середнього дошкільного віку із ТПР проаналізовано 1147 циклів із них із них 539 (47%) повідомлення/ставлення до повідомлення (позитивне/негативне), 411 (35,8%) запитання-відповідь, 197 (17,2%) спонукань до дії-виконання. У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР проаналізовано 1358 висловлювань, які утворюють цикли із них 739 (54,4%) повідомлення/ставлення до повідомлення (позитивне/негативне), 511 (37,6%) запитання-відповідь, 108 (8%) спонукань до дії-виконання. У дітей старшого дошкільного віку із ТПР проаналізовано 1168 циклів із них 541 (46,3%) повідомлення/ставлення до повідомлення (позитивне/негативне), 413 (35,4%) запитання-відповідь, 214 (18,3%) спонукань до дії-виконання.

Варто відзначити, що велика кількість звернень дошкільнят залишаються без відповіді партнерів зі спілкування, тобто не утворюють цикли. З метою виявлення відсотка монологічного мовлення (за формою промови) була розрахована різниця між звертаннями (повідомлення, питання, спонукання до дії) і циклами (повідомлення-ставлення до нього, питання-відповідь, спонукання до дії – виконання), що утворені даними зверненнями. Було виявлено, що у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР 1508 висловлювань не утворюють цикли 617 (40,9%) повідомлень, 420 (27,9%) запитання, 471 (31,2%) спонукань до дії. Із

загальної кількості висловлювань внутрішній діалог у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР становив (52,6%). У дітей середнього дошкільного віку із ТПР 1069 висловлювань не утворюють цикли із них 517 (48,4%) повідомлення, 320 (29,9%) запитання, 232 (21,7%) спонукання до дії. Із загальної кількості внутрішній діалог у дітей середнього дошкільного віку із ТПР становив (48,2%). У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР 1508 висловлювань не утворюють цикли 617 (40,9%) повідомлень, 420 (27,9%) запитання, 471 (31,2%) спонукань до дії. Із загальної кількості висловлювань внутрішній діалог у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР становив (52,6%). У дітей старшого дошкільного віку із ТПР 1151 висловлювань не утворюють цикли із них 516 (44,8%) повідомлення, 320 (27,8%) запитання, 315 (27,4%) спонукання до дії. Із загальної кількості висловлювань внутрішній діалог у дітей старшого дошкільного віку із ТПР становив (49,6%).

Відтак, у дослідженні доведено, що велика кількість повідомлень, так само як спонукань до дії не утворювали цикли. У той час як більша кількість питань послужила підставою для утворення запитально-відповідних циклів. Необхідно відзначити, що саме запитально-відповідні цикли в більшій мірі характеризують діалогічність взаємодії партнерів. Збільшення кількості запитально-відповідних циклів в процесі спільного вирішення мисленнєвих завдань обумовлюють діалогічну спрямованість партнерів зі спілкування. Таким чином, в дошкільному віці спостерігаються зачатки діалогічності взаємодії, розвиток якої інтенсифікується в старшому шкільному віці.

Ще однією відмінною особливістю діалогічної взаємодії дошкільнят є наявність невеликої кількості складних циклів. Реальний спільний мовленнєвий процес дорослих характеризується наявністю великої кількості складних циклів, утворених за рахунок перетину простих циклів (Г. Кучинський) [236]. Діалог дітей дошкільного віку характеризується наявністю великої кількості простих циклів (наприклад, запитання-відповідь, повідомлення-відповідь та ін.) не пов’язаних між собою. Послідовні висловлювання партнерів зі спілкування утворюють цикли, але цикли не пов’язані між собою.

Таким чином, аналіз формальних характеристик спілкування дошкільників в спільній мисленнєвій діяльності дозволив виділити наступне: 1) із загальної кількості мовленнєвих висловлювань у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР 52,6% становить монологічне мовлення (за зовнішньою формою або внутрішній діалог); у дітей середнього дошкільного віку із ТПР 48,2% становить внутрішній діалог; у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР 52,6% становить внутрішній діалог; у дітей старшого дошкільного віку із ТПР 49,6% становить внутрішній діалог; 2) цикли діалогу формували в великій мірі питання, ніж повідомлення і спонукання до дії. Наявність запитально-відповідних циклів свідчить на користь виникнення в дошкільному віці інтелектуальної діалогічної взаємодії, оскільки за питанням дитини стоїть певне пізнавальне завдання, (О. Запорожець) [150] яке може вирішуватися і за допомогою діалогу дошкільника з однолітком. Таким чином, в спільній мисленнєвій діяльності процес міркування, будучи в індивідуальній діяльності особливою внутрішньою інтелектуальною дією, виноситься в зовнішній план і представлений у вигляді діалогу.

Далі був проведений аналіз змістовних характеристик спілкування дошкільників в спільній мисленнєвій діяльності. Аналіз змістових характеристик спілкування дозволив виділити у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР три теми діалогів: предметний – 689 (50,7%), процедурний – 597 (44%), особистісний – 72 (5,3%). У дітей середнього дошкільного віку із ТПР спостерігалося три теми діалогів: предметний – 469 (40,9%), процедурний – 578 (50,4%), особистісний – 100 (8,7%). У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР спостерігалося три теми діалогів: 689 (50,7%), процедурний – 597 (44%), особистісний – 72 (5,3%). У дітей старшого дошкільного віку із ТПР спостерігалося три теми діалогів: предметний – 474 (40,6%), процедурний – 592 (50,7%), особистісний – 102 (8,7%). Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником вербалізований внутрішній діалог $U_{емп}$ *1422,500* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1830,500* при *p =,000*).

Таким чином, в результаті аналізу протоколів було виявлено, що найбільша кількість циклів дошкільників із ТПР присвячена обговоренню предметних дій

суб'єктів взаємодії або вербальним актам партнерів, тобто процедурному діалогу. Було помічено, що для дошкільників із ЗПР – чим успішніша співпраця і продуктивніше процес вирішення завдання, тим більше предметних циклів, тобто циклів з предметною темою, в яких обговорюється завдання або умови вирішення поставленого завдання. Помітною особливістю діалогів дошкільнят є мала кількість особистих циклів, тобто циклів, в яких обговорюються суб'єкти спілкування, їх взаємини, незважаючи на те, що пари формувалися на основі взаємо-позитивних виборів. Це можна пояснити тим, що в старшому дошкільному віці співпраця спрямована на ділові відносини, а одноліток розглядається дошкільником з точки зору здатності і можливості задоволення ним потреби в спілкуванні.

Когнітивна та соціально-особистісна децентрація

Результати за показником успішності вирішення завдання «Кубики з картинками» та «Лев» презентовані в табл. З.11 у додатку З..

Виявилось, що більшість дітей усіх груп не змогли вирішити дані завдання успішно. Зафіксовано вікові розбіжності.

Отримані дані дозволяють говорити про те, що більшість дітей середнього дошкільного віку із затримкою психічного розвитку так само як і більшість їх типово розвинених однолітків, не здатні подивитися на об'єкт з різних точок зору. Подібні результати отримані у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР більшість (65,9%) не здатні подивитися на об'єкт з різних точок зору, а старші дошкільники з ТПР навпаки (66,7%) дітей здатні до когнітивної децентрації. Вони здатні не тільки визначити, чи буде видимий даний предмет з різних позицій, але й уявити собі, як він буде виглядати з різних точок зору, залежно від положення, що займає по відношенню до спостерігача, що побачить інша людина, якщо буде дивитися на ту ж річ, але з іншої позиції. Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником когнітивна децентрація $U_{емп}$ *2113,500* при *p =,006* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *1780,000* при *p =,000*).

Цей факт, з одного боку, відповідає літературним даним, відповідно до яких дане завдання доступне типово розвиненим дітям 7-8 років. З іншого боку,

суперечить даним, говорячи про те, що діти з ЗПР частіше за типово розвинених мають порушення просторового сприймання, орієнтації, уявлень, до рівня яких завдання «Лев» пред'являє досить високі вимоги.

Соціально-особистісна децентрація

Проблема вивчення особистої децентрації вирішена нами методом вивчення мотиваційних переваг «Квітка-семибарвиця».

Результати, отримані за показником можливостей до соціально-особистісної децентрації, наведені в таблиці З.12 у додатку З.

Дані таблиці З.12 свідчать про те, що діти середнього дошкільного віку із ЗПР відрізняються від типово розвинених однолітків по можливості до соціально-особистісної децентрації. Так лише 47,1% дітей середнього дошкільного віку із ЗПР здатні до соціально-особистісної децентрації. І лише 51,1% дітей старшого дошкільного віку із ЗПР виявили здатність до соціально-особистісної децентрації. Більшість дітей обох груп середнього та старшого дошкільного віку (86,2%) і (88,3%) із ТПР в тому чи іншому ступені виявили здатність встати в позицію іншої людини, зрозуміти її бажання, інтереси.

Варто відмітити, що серед дітей об'єднаних груп, віднесених нами до групи нездатних до «повної» соціально-особистісної децентрації, значну частину складають діти, які не називають жодного бажання для іншої людини, і діти з «нестійкою соціально-особистісною децентрацією». Останні, в цілому, здатні встати в позицію іншої людини, зрозуміти її бажання, інтереси; деякі з них виділяють бажання «для інших» при виконанні інструкції, орієнтуючись, перш за все, на актуалізацію власних бажань. Однак, в процесі виконання інструкції, яка орієнтує на актуалізацію бажань «для інших», у них спостерігається «зісковзування на себе», виділення бажань «для себе». Наприклад, поряд з таким бажаннями для мами як «не хворіли», «грошей багато», в цілому, що свідчить про можливість уявити себе на місці іншого, у таких дітей зустрічається бажання, які не враховують її бажання та інтереси: «мила», «готувала», «дарувала подарунки». Було виявлено достовірні відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником

соціально-особистісна децентрація $U_{емп}$ *1500,000* при *p =,000* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *570,000* при *p =,000*).

Результати за показником «об'єкти децентрації» представлені в таблиці 3.13. З Таблиці 3.13 видно, що основні об'єкти, які обираються діти обох груп із ЗПР для децентрації, є друзі та батьки.

Статистично значимі відмінності між групами виявилися лише за частотою вибору учасників в якості об'єктів для децентрації. Причому якщо діти з ТПР приблизно з однаковою частотою загадували бажання для братів і сестер та для батьків, то в групі дітей з ЗПР друзі виступали як об'єкти достовірно частіше за братів (p = 0,999) і батьків (p = 0,95). В виборі об'єктів спостерігається вікова різниця. Так, в ЕГД 1 і ЕГД 3 зменшується кількість дітей, які загадують бажання для батьків (p = 0,99), і збільшується кількість досліджуваних, які обрали в якості об'єкта для децентрації, друзів, що, можливо, відображає закономірне збільшення значення однолітків в житті дітей дошкільного віку. В ЕГД 2 і ЕГД 4 подібні тенденції не спостерігаються; навпаки, в якості об'єктів для децентрації брати та сестри значущо частіше зустрічаються у дітей цих груп (p = 0,95). Загалом не було виявлено достовірних відмінностей між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником об'єкти соціально-особистісної децентрації $U_{емп}$ 2010,500 при *p =,052* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ 2359,500 при *p =,254*).

Розглянемо результати, отримані за методикою «Квітка-семибарвиця», більш детально.

Не дивлячись на розповсюджені в літературі уявлення про те, що, діти із ЗПР у порівнянні з типово розвиненими однолітками здатні актуалізувати меншу кількість бажань, отримані нами данні свідчать про те, що, кількість бажань «для себе» у цих дітей достовірно вища, чим у типово розвинених (p = 0,95), за кількістю бажань «для інших» статистично значущих відмінностей між групами не виявлено.

За спрямованістю відповідей діти з ЗПР не відрізняються від типово розвинених дошкільників. При виконанні «загальної» інструкції більшість дітей обох груп (76,5% і 76,2% відповідно та 74,2% і 75% відповідно) дають відповіді,

спрямовані на виконанння своїх власних бажань; відповіді зорієнтовані на благо інших (конкретних) людей і всього людства, зустрічаються більш рідко (17,6% і 19,3% відповідно та 22,4% і 21,7% відповідно). Відповіді «не знаю» і відповіді, які свідчать про нерозуміння інструкції («хочу червону, синю пелюстку», «я хочу щоб пелюстка полетіла на захід» зустрічаються в експериментальних групах одинаково рідко (5,9% і 4,5% відповідно у ЗПР та 3,4% і 3,3% відповідно у ТПР).

Аналіз змісту відповідей, отриманих при виконанні дітьми інструкції з називання своїх бажань, показав, що найбільш часто як у дітей із ЗПР так і типово розвинених однолітків зустрічаються відповіді про бажання володіти певними матеріальними благами 52 (61,2%) і 35 (60,3%) та 48 (54,5%) і 34 (56,6%) відповідно, мати нові якості, здібності 26 (30,6%) і 9 (15,5%) та 29 (33%) і 10 (16,7%) відповідно, побажання пов'язані з навчанням, розвитком 19 (22,4 %) і 13 (22,4%) та 20 (22,7%) і 14 (23,3%). У дітей чотирьох груп також зустрічаються побажання, пов'язані з роботою, набуттям професії, дозвіллям 10 (11,8%) і 3 (5,2%) та 12 (13,6%) і 3 (5%), сім'єю 8 (9,4%) і 13 (22,4%) та 8 (9,1%) і 14 (23,3%), дитячим садком 8 (9,4%) і 2 (3,4%) та 8 (9,1%) і 2 (3,3%), придбанням домашніх тварин 6 (7,1%) і 11 (18,9%) та 7 (8%) і 11 (18,3%), друзями 6 (7,1%) і 5 (8,6%) та 7 (8%) і 5 (8,3%), відповіді, пов'язані з фізичною агресією, війною 8 (9,4%) і 5 (8,6%) та 8 (9,1%) і 5 (8,3%) дітей.

Зміст отриманих відповідей, нерідко їх «конкретність» засвідчує здатність враховувати потреби, мотиви близьких дорослих і однолітків. Для батьків діти вибрали наступні матеріальні та духовні блага: техніку, гроші, предмети одягу, квіти (для мами), щоб мама була королевою України, машину (для тата), для молодших братів і сестер – «конкретні» іграшки (військову серію Брік Лєго, всю колекцію Лєго і т. п.), для однолітків – машинку, спортивний інвентар, техніку (комп'ютер, мобільний телефон), іграшки: ляльку – для дівчат, машину, озброєння і т. п. – для хлопчиків. Серед дітей в обох групах найчастіше зустрічали щастя, радість, добро, краса – для дорослих, розум, радість, краса, сила – для однолітків. Дітям були притаманні бажання пов'язані з подіями на сході України – «щоб військові були, і всі перемогли», «щоб усі солдати були живі», «Київ щоб

був таким як до війни». Звертає на себе увагу, той факт, що у типово розвинених дітей бажання, пов'язані зі здоров'ям інших людей (батьків, вихователів, братів і сестер), зустрічаються значно частіше, ніж у дітей із ЗПР. За даним показником між групами виявляються статистично значимі відмінності (p = 0,95). Можна припустити, що цей факт пов'язаний з меншою цінністю здоров'я для дітей із ЗПР, можливо, пов'язаною з особливостями сімейного виховання. Цей запит вимагає подальшого вивчення.

Цікаво також відзначити, що якщо прагнення, пов'язані з навчанням, у відношенні до себе і однолітків висловлюються дітьми обох груп приблизно з однаковою частотою, то висловлювання, які явно відображають вимоги дорослих до поведінки дітей («щоб піти в школу», «слухався», «спав», «добре себе поводив»), частіше зустрічалися в відношенні однолітків. Можливо, цей факт пов'язаний з тією обставиною, що, відчуваючи деякі труднощі у визначенні інтересів, бажань однолітків, як дошкільники із ЗПР, так і їх типово розвинені однолітки намагаються дивитись на них як би зовні, очима дорослих. Загалом не було виявлено достовірних відмінностей між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 за показником соціально-особистісна децентрація за спрямованістю бажань $U_{емп}$ *2282,500* при *p =,322* та в ЕГД 3 і ЕГД 4 $U_{емп}$ *2555,000* при *p =,657*).

Що стосується загальних даних, то можна стверджувати, що діти з затримкою психічного розвитку відстають від типово розвинених дошкільників за способом до соціально-особистісної децентрації. Переважна більшість дітей, чотирьох груп в тому чи іншому ступені виявляє здатність встати в позицію іншої людини, зрозуміти її бажання, інтереси.

Таким чином, для більшості дітей з ЗПР характерні труднощі когнітивної децентрації. За цим показником діти з ЗПР відрізняються від типово розвинених середніх та старших дошкільників.

Діти з затримкою психічного розвитку відрізняються від типово розвинених середніх і старших дошкільників за здатністю до соціально-особистісної децентрації.

4.5. Особливості взаємозв'язку комунікативної діяльності на різних рівнях у дітей із затримкою психічного розвитку

Заключним завданням емпіричного дослідження стала перевірка гіпотези про здатність до комунікативної діяльності як інтегративного утворення, що має системний характер. З цією метою здійснювалося встановлення взаємозв'язків між показниками комунікативної діяльності на різних рівнях її втілення. Внаслідок того, що не всі методи дослідження передбачали визначення фіксованих кількісних показників, кореляційний аналіз ґрунтувався лише на стандартизованих методиках. Встановлення характеру зв'язку між змінними було враховано при визначенні компенсаторних механізмів у процесі розробки технології формування комунікативної діяльності.

Оцінка взаємозв'язку між змінними проводилася на основі кореляційного аналізу (критерію рангової кореляції r_s Спірмена) між усіма досліджуваними показниками комунікативної діяльності на вибірці дітей дошкільного віку. Такий вид аналізу дозволив поглибити уявлення про специфіку комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку у порівнянні з дітьми з типовим психофізичним розвитком. Встановлено, що одні показники комунікативної діяльності характеризувалися найбільшою кількістю значущих зв'язків, інші – відносною автономністю.

Для встановлення нормативних показників розглянемо спочатку особливості взаємодії комунікативної діяльності на різних рівнях її втілення у дітей із типовим психофізичним розвитком.

Проаналізуємо виявлені взаємозв'язки у дітей із ТПР середнього дошкільного віку в структурі контакту (мотиваційного компонента).

Було зафіксовано, що якість інтраконтакту (цілісність чи проникність межі) позитивно корелює з: поведінковою стратегією відстоювання своїх меж (r_s =,849 при $p \leq 0.01$); розміром простору, який дитина охоплює під діяльність (r_s = ,774 при $p \leq 0.01$); гнучкістю контакту (r_s = ,648 при $p \leq 0.01$); з визнанням чи невизнанням меж *Інших* (r_s =,472 при $p \leq 0.01$); з характером сприймання власних меж (r_s =,472 при $p \leq 0.01$).

Виявлено негативні кореляції, відповідно якість інраконтакту негативно корелює з: уникненням контакту (r_s =,-1,000 при $p \leq 0.01$); з наявністю засобів захисту психологічних меж (агресивних чи пасивно-відчужених) (r_s =-,876 при $p \leq 0.01$); з активною стратегією самопрезентації (r_s = -,783 при $p \leq 0.01$)

Виявлено, що якість інтраконтакту (цілісність чи проникність межі) не корелює з якістю інтерконтакту (r_s = ,136 при p = 0.309).

Проаналізуємо виявлені взаємозв'язки у дітей із ТПР старшого дошкільного віку в структурі контакту (мотиваційного компонента).

Було зафіксовано, що якість інтраконтакту (цілісність чи проникність межі) позитивно корелює з: поведінковою стратегією відстоювання своїх меж (r_s =,830 при $p \leq 0.01$); розміром простору, який дитина охоплює під діяльність (r_s = ,665 при $p \leq 0.01$); гнучкістю контакту (r_s = ,659 при $p \leq 0.01$); з визнанням чи невизнанням меж *Інших* (r_s =,358 при $p \leq 0.01$); з характером сприймання власних меж (r_s =,358 при $p \leq 0.01$).

Виявлено негативні кореляції, відповідно якість інраконтакту негативно корелює з: уникненням контакту (r_s =-,865 при $p \leq 0.01$); з наявністю засобів захисту психологічних меж (агресивних чи пасивно-відчужених) (r_s =-,727 при $p \leq 0.01$); з активною стратегією самопрезентації (r_s = -,659 при $p \leq 0.01$).

Виявлено, що якість інтраконтакту (цілісність чи проникність межі) не корелює з якістю інтерконтакту (r_s = ,132 при p =.314).

Проаналізуємо виявлені взаємозв'язки у дітей із ЗПР середнього дошкільного віку в структурі контакту (мотиваційного компонента).

Було зафіксовано, що якість інтраконтакту (цілісність чи проникність межі) позитивно корелює з: якістю інтерконтакту (r_s = ,931 при $p \leq 0.01$); розміром простору, який дитина охоплює під діяльність (r_s = ,881 при $p \leq 0.01$); поведінковою стратегією відстоювання своїх меж (r_s =,838 при $p \leq 0.01$); з характером сприймання власних меж (r_s =,599 при $p \leq 0.01$); з визнанням чи невизнанням меж *Інших* (r_s =,406 при $p \leq 0.01$); гнучкістю контакту (r_s = ,253 при $p \leq 0.05$).

Виявлено негативні кореляції, відповідно якість інраконтакту негативно корелює з: уникненням контакту (r_s =-,931 при $p \leq 0.01$); з наявністю засобів захисту психологічних меж (агресивних чи пасивно-відчужених) (r_s =-,615 при $p \leq 0.01$); з активною стратегією самопрезентації (r_s = -,308 при $p \leq 0.01$).

Проаналізуємо виявлені взаємозв'язки у дітей із ЗПР старшого дошкільного віку в структурі контакту (мотиваційного компонента).

Було зафіксовано, що якість інтраконтакту (цілісність чи проникність межі) позитивно корелює з: якістю інтерконтакту (r_s = ,978 при $p \leq 0.01$); розміром простору, який дитина охоплює під діяльність (r_s = ,942 при $p \leq 0.01$); поведінковою стратегією відстоювання своїх меж (r_s =,749 при $p \leq 0.01$); з характером сприймання власних меж (r_s =,619 при $p \leq 0.01$); з визнанням чи невизнанням меж *Інших* (r_s =,450 при $p \leq 0.01$); гнучкістю контакту (r_s = ,283 при $p \leq 0.01$).

Виявлено негативні кореляції, відповідно якість інраконтакту негативно корелює з: уникненням контакту (r_s =-,892 при $p \leq 0.01$); з наявністю засобів захисту психологічних меж (агресивних чи пасивно-відчужених) (r_s =-,687 при $p \leq 0.01$); з активною стратегією самопрезентації (r_s = -,223 при $p \leq 0.05$).

Спостерігається загальна закономірність чим цілісніші структури інтраконтакту, тим більш упевненою почувається дитина, і менше уникає контакту. Чим більше впевнена дитина в собі, тим менше їй потрібно захищати агресивно чи пасивно-відчужено межі *Я*. Чим більш зріла структура інтраконтакту, то у дитини відсутня потреба в активній стратегії самопрезентації, і вона рідше виявляє агресію для захисту меж *Я*.

Таким чином, у дітей із ЗПР через загальну затримку розвитку відсутнє розмежування структур внутрішнього і зовнішнього контакту, оскільки незрілість внутрішніх структур проектується на зовні. В цей же час у дітей із ТПР відсутній кореляційний зв'язок між цими структурами свідчить про зворотне те, що діти із ТПР маючи зрілі структури зовнішнього і внутрішнього контакту, регулюють свої комунікативні дії з оточенням, і можуть реалізувати усвідомлену комунікативну діяльність в парадигмі стосунку *Я-Інший*.

Спробуємо схарактеризувати виявлені особливості взаємозв'язків інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності у дітей середнього дошкільного віку.

Було зафіксовано, що ставлення до суспільного дорослого позитивно корелює з: здатністю до підтримки продуктивного спілкування (r_s = 1,000 при $p \leq 0.01$); емоційною причетністю до взаємодії (r_s = ,905 при $p \leq 0.01$); узгодженням (плануванням спільної діяльності, часом виконання завдання) (r_s =,896 при $p \leq 0.01$); зовнішнім діалогом (r_s =,872 при $p \leq 0.01$); взаєморозумінням (r_s =,870 при $p \leq 0.01$); ставленням до однолітків (r_s =,862 при $p \leq 0.01$); координацією (r_s = ,848 при $p \leq 0.01$); ставленням до батька (r_s =,847 при $p \leq 0.01$); тривалістю комунікативної діяльності (r_s =,846 при $p \leq 0.01$); ставленням до обох батьків (r_s =,788 при $p \leq 0.01$); ставленням до матері (r_s =,769 при $p \leq 0.01$); ставленням до вихователя (r_s =,768 при $p \leq 0.01$); ставленням до братів та сестер (r_s =,618 при $p \leq 0.01$).

Схарактерезуємо інтеркореляційні зв'язки в структурі інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності старших дошкільників із ТПР.

Виявлено, що ставлення до суспільного дорослого позитивно корелює з: здатністю до підтримки продуктивного спілкування (r_s = 1,000 при $p \leq 0.01$); зовнішнім діалогом (r_s =,985 при $p \leq 0.01$); взаєморозумінням (r_s =,983 при $p \leq 0.01$); координацією (r_s = ,950 при $p \leq 0.01$); узгодженням (плануванням спільної діяльності, часом виконання завдання) (r_s =,950 при $p \leq 0.01$); емоційною причетністю до взаємодії (r_s = ,935 при $p \leq 0.01$); ставленням до однолітків (r_s =,907 при $p \leq 0.01$); ставленням до батька (r_s =,882 при $p \leq 0.01$); тривалістю комунікативної діяльності (r_s =,874 при $p \leq 0.01$); ставленням до вихователя (r_s =,838 при $p \leq 0.01$); ставленням до обох батьків (r_s =,830 при $p \leq 0.01$); ставленням до матері (r_s =,822 при $p \leq 0.01$); ставленням до братів та сестер (r_s =,739 при $p \leq 0.01$)

Негативні кореляції і відсутність кореляції в структурі інтерсуб'єктного компонента середніх і старших дошкільників із ТПР не виявлені.

Аналіз інтеркореляційних зв'язків в структурі інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності у середніх і старших дошкільників із ТПР засвідчує, що найбільш тісний взаємозв'язок спостерігається в здатності до підтримки продуктивного спілкування (особливості застосування засобів комунікативної діяльності) і механізмів співпраці (взаєморозумінням, зовнішнім діалогом, узгодженням, координацією) і емоційною причетністю до взаємодії. Виявлене засвідчує, що взаємодія з однолітками в цьому віці є провідним фактором становлення гносеологічно-афективної функції інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності.

Спробуємо схарактеризувати інтеркореляційні зв'язки в структурі інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності середніх і старших дошкільників із ЗПР.

Встановлено, що ставлення до суспільного дорослого позитивно корелює у середніх дошкільників із ЗПР з: здатністю до підтримки продуктивного спілкування (r_s = 1,000 при $p \leq 0.01$); тривалістю комунікативної діяльності (r_s = ,868 при $p \leq 0.01$); емоційною причетністю до взаємодії (r_s = ,833 при $p \leq 0.01$); координацією (r_s = ,625 при $p \leq 0.01$); зовнішнім діалогом (r_s = ,625 при $p \leq 0.01$); взаєморозумінням (r_s =,609 при $p \leq 0.01$); узгодженням (плануванням спільної діяльності, часом виконання завдання) (r_s = ,593 при $p \leq 0.01$); ставленням до обох батьків (r_s =,582 при $p \leq 0.01$); ставленням до батька (r_s =,530 при $p \leq 0.01$); ставленням до матері (r_s =,528 при $p \leq 0.01$); ставленням до однолітків (r_s =,526 при $p \leq 0.01$); ставленням до вихователя (r_s =,522 при $p \leq 0.01$); ставленням до братів та сестер (r_s =,485 при $p \leq 0.01$).

Зафіксовано, що ставлення до суспільного дорослого позитивно корелює у старших дошкільників із ЗПР з: здатністю до підтримки продуктивного спілкування (r_s = 1,000 при $p \leq 0.01$); координацією (r_s = 1,000 при $p \leq 0.01$); зовнішнім діалогом (r_s = 1,000 при $p \leq 0.01$); взаєморозумінням (r_s =,976 при $p \leq 0.01$); узгодженням (плануванням спільної діяльності, часом виконання завдання) (r_s = ,951 при $p \leq 0.01$); емоційною причетністю до взаємодії (r_s = ,863 при $p \leq 0.01$); тривалістю комунікативної діяльності (r_s = ,832 при $p \leq 0.01$);

ставленням до вихователя (r_s =,822 при $p \leq 0.01$); ставленням до батька (r_s =,822 при $p \leq 0.01$); ставленням до матері (r_s =,809 при $p \leq 0.01$); ставленням до однолітків (r_s =,763 при $p \leq 0.01$); ставленням до братів та сестер (r_s =,731 при $p \leq 0.01$); ставленням до обох батьків (r_s =,726 при $p \leq 0.01$).

Негативні кореляції і відсутність кореляції в структурі інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності середніх і старших дошкільників із ЗПР не виявлені.

Аналіз інтеркореляційних зв'язків в структурі інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності у середніх дошкільників із ЗПР засвідчує, що найбільш значущий і тісний взаємозв'язок спостерігається в здатності до підтримки продуктивного спілкування та тривалістю комунікативної діяльності й емоційною причетністю до взаємодії. Виявлене засвідчує, що взаємодія з дорослим в цьому віці є провідним фактором становлення гносеологічно-афективної функції інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності.

Інтеркореляційні зв'язки в структурі інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності старших дошкільників із ЗПР засвідчують, що найбільш значущий і тісний взаємозв'язок спостерігається в здатності до підтримки продуктивного спілкування, координацією, взаєморозумінням узгодженням. Констатоване засвідчує, що для старших дошкільників із ЗПР провідним фактором становлення інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності виступає взаємодія з однолітками, яка реалізується різними комунікативними засобами (візуальними, експресивно-мімічними, мовними) та зовнішнім діалогом, що формується у даної категорії дітей з труднощами.

Розглянемо особливості кореляційних взаємозв'язків у структурі смислового компонента комунікативної діяльності дошкільників із ТПР і ЗПР.

Зафіксовано, що оцінювання ментальних властивостей об'єктів, які запропоновані в якості партнерів позитивно корелює у середніх дошкільників із ТПР з: розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з дитиною (r_s = ,965 при $p \leq 0.01$); здатністю прогнозувати поведінку інших людей з опорою на знання про власні ментальні

стани та ментальні стани інших (r_s = ,964 при $p \leq 0.01$); здатністю розуміти морально-етичні аспекти поведінки *Іншого* в соціально-комунікативних ситуаціях (r_s = ,964 при $p \leq 0.01$); розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з дорослими (чужими) (r_s = ,931 при $p \leq 0.01$); здатністю розуміти причини поведінки, спираючись на знання про власні ментальні стани та ментальні стани інших людей (r_s = ,921 при $p \leq 0.01$); розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з одним із батьків (r_s = ,896 при $p \leq 0.01$).

Виявлено, що оцінювання ментальних властивостей об'єктів, які запропоновані в якості партнерів позитивно корелює у старших дошкільників із ТПР з: здатністю прогнозувати поведінку інших людей з опорою на знання про власні ментальні стани та ментальні стани інших (r_s = ,769 при $p \leq 0.01$); розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з дитиною (r_s = ,768 при $p \leq 0.01$); розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з дорослими (чужими) (r_s = ,763 при $p \leq 0.01$); здатністю розуміти причини поведінки, спираючись на знання про власні ментальні стани та ментальні стани інших людей (r_s = ,763 при $p \leq 0.01$); здатністю розуміти морально-етичні аспекти поведінки *Іншого* в соціально-комунікативних ситуаціях (r_s = ,762 при $p \leq 0.01$); розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з одним із батьків (r_s =,750 при $p \leq 0.01$).

Негативні кореляції і відсутність кореляції в структурі смислового компонента комунікативної діяльності середніх і старших дошкільників із ТПР не виявлені.

Аналіз інтеркореляційних зв'язків в структурі смислового компонента комунікативної діяльності у середніх і старших дошкільників із ТПР засвідчує, що найбільш значущий і тісний взаємозв'язок спостерігається в здатності розпізнання емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з дитиною; здатністю прогнозувати поведінку інших людей з опорою на знання про власні ментальні стани та ментальні стани інших;

здатністю розуміти морально-етичні аспекти поведінки *Іншого* в соціально-комунікативних ситуаціях. Виявлене засвідчує, що взаємодія з однолітками в середньому дошкільному віці є провідним фактором становлення гносеологічно-афективної функції інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності, а здатність до соціально-перцептивного прогнозування і розуміння морально-етичних аспектів поведінки (менталізація експліцитна) виявляється ключовою здатністю рефлексійно-смислової функції комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*.

Інтеркореляційні зв'язки в структурі смислового компонента комунікативної діяльності старших дошкільників із ТПР засвідчують, що найбільш значущий і тісний взаємозв'язок спостерігається в здатності до прогнозу поведінки інших людей з опорою на знання про власні ментальні стани та ментальні стани інших і розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з дитиною та дитини з іншими дорослими (чужими) доводить переважаючий характер соціально-перцептивного прогнозування (менталізація експліцитна) з опорою на розпізнання емоцій (менталізація імпліцитна) в структурі рефлексійно-смислової функції комунікативної діяльності дитини.

Спробуємо схарактеризувати інтеркореляційні зв'язки в структурі смислового компонента комунікативної діяльності середніх і старших дошкільників із ЗПР.

Встановлено, що оцінювання ментальних властивостей об'єктів, які запропоновані в якості партнерів позитивно корелює у середніх дошкільників із ЗПР з розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з дорослими (чужими) (r_s = ,487 при $p \leq 0.01$); розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з дитиною (r_s = ,478 при $p \leq 0.01$); розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з одним із батьків (r_s = ,470 при $p \leq 0.01$); здатністю прогнозувати поведінку інших людей з опорою на знання про власні ментальні стани та ментальні стани інших

(r_s = ,467 при $p \leq 0.01$); здатністю розуміти морально-етичні аспекти поведінки *Іншого* в соціально-комунікативних ситуаціях (r_s = ,465 при $p \leq 0.01$); здатністю розуміти причини поведінки, спираючись на знання про власні ментальні стани та ментальні стани інших людей (r_s = ,463 при $p \leq 0.01$).

Виявлено, що оцінювання ментальних властивостей об'єктів, які запропоновані в якості партнерів позитивно корелює у старших дошкільників із ЗПР з: розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з одним із батьків (r_s =,865 при $p \leq 0.01$). розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з дорослими (чужими) (r_s = ,850 при $p \leq 0.01$); розпізнанням емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з дитиною (r_s = ,838 при $p \leq 0.01$); здатністю розуміти морально-етичні аспекти поведінки *Іншого* в соціально-комунікативних ситуаціях (r_s = ,838 при $p \leq 0.01$); здатністю прогнозувати поведінку інших людей з опорою на знання про власні ментальні стани та ментальні стани інших (r_s = ,829 при $p \leq 0.01$); здатністю розуміти причини поведінки, спираючись на знання про власні ментальні стани та ментальні стани інших людей (r_s = ,828 при $p \leq 0.01$);

Негативні кореляції і відсутність кореляції в структурі смислового компонента комунікативної діяльності середніх і старших дошкільників із ЗПР не виявлені.

Інтеркореляційні зв'язки в структурі смислового компонента комунікативної діяльності середніх і старших дошкільників із ЗПР засвідчують, що найбільш значущий і тісний взаємозв'язок спостерігається в розпізнанні емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з дитиною та дитини з іншими дорослими (чужими) та батьками, що вказує на переважаючий характер розпізнання емоцій (менталізації імпліцитної) в структурі рефлексійно-смислової функції комунікативної діяльності дитини на відміну від однолітків із ТПР у яких домінує в цьому віці менталізація експліцитна.

Розглянемо особливості кореляційних взаємозв'язків у структурі рефлексійного компонента комунікативної діяльності дошкільників із ТПР і ЗПР.

Зафіксовано, що наявність феномену улюбленої іграшки з позиції дитини позитивно корелює у середніх дошкільників із ТПР з: наявністю улюбленої іграшки з позиції дорослого (r_s = ,943 при $p \leq 0.01$); соціально-особистісною децентрацією (r_s = ,876 при $p \leq 0.01$); функціональним призначенням улюбленої іграшки з позиції дитини (r_s = ,713 при $p \leq 0.01$); ставленням до улюбленої іграшки (r_s = ,673 при $p \leq 0.01$); функціональним призначенням іграшки з позиції дорослого (r_s = ,658 при $p \leq 0.01$); здатністю моделювати форму гри (двохтактну, однотактну, гру з нечіткою структурою) за анімаційним сюжетом (r_s = ,639 при $p \leq 0.01$); олюдненням іграшки (r_s = ,630 при $p \leq 0.01$); об'єктами соціально-особистісної децентрації (r_s = ,591 при $p \leq 0.01$); символізацією (r_s = ,541 при $p \leq 0.01$) типом іграшки (r_s = ,530 при $p \leq 0.01$); рефлексійною децентрацією (r_s = ,420 при $p \leq 0.01$); інтеріоризаційною ідентифікацією (r_s = ,419 при $p \leq 0.01$); соціально-особистісною децентрацією за спрямованістю бажань (r_s = ,358 при $p \leq 0.01$); когнітивною децентрацією (r_s = ,221 при $p \leq 0.01$); ідентифікацією з улюбленою іграшкою (r_s = ,294 при $p \leq 0.05$).

Виявлено, що наявність феномену улюбленої іграшки з позиції дитини позитивно корелює у старших дошкільників із ТПР з: соціально-особистісною децентрацією (r_s = ,905 при $p \leq 0.01$); ставленням до улюбленої іграшки (r_s = ,830 при $p \leq 0.01$); наявністю улюбленої іграшки з позиції дорослого (r_s = ,830 при $p \leq 0.01$); функціональним призначенням улюбленої іграшки з позиції дитини (r_s = ,528 при $p \leq 0.01$); функціональним призначенням іграшки з позиції дорослого (r_s = ,461 при $p \leq 0.01$); когнітивною децентрацією (r_s = ,426 при $p \leq 0.01$); символізацією (r_s = ,408 при $p \leq 0.01$); об'єктами соціально-особистісної децентрації (r_s = ,406 при $p \leq 0.01$); рефлексійною децентрацією (r_s = ,402 при $p \leq 0.01$); олюдненням іграшки (r_s = ,396 при $p \leq 0.01$); інтеріоризаційною ідентифікацією (r_s = ,366 при $p \leq 0.01$); здатністю моделювати форму гри (двохтактну, однотактну, гру з нечіткою структурою) за анімаційним сюжетом

(r_s = ,357 при $p \leq 0.01$); соціально-особистісною децентрацією за спрямованістю бажань (r_s = ,344 при $p \leq 0.01$); типом іграшки (r_s = ,255 при $p \leq 0.05$).

Зафіксовано відсутність кореляції в ідентифікації з улюбленою іграшкою (r_s = ,159 при p = 0.226).

Таким чином, дані кореляційного аналізу свідчать, що у дошкільників із ТПР панівну позицію займає соціально-особистісна децентрація, яка виступає ключовою детермінантою усвідомленої комунікативної діяльності з *Іншим у культурі* (з дитячо-дорослою спільнотою). Відсутність кореляції в ідентифікації з улюбленою іграшкою можна пояснити, тим, що у дітей ТПР процеси самоусвідомлення є сформованими, в той час як у дітей із ЗПР ці процеси ще тривають, і вони з метою кращого самоусвідомлення ототожнюють себе з улюбленою іграшкою.

Спробуємо схарактеризувати інтеркореляційні зв'язки в структурі рефлексійного компонента комунікативної діяльності середніх і старших дошкільників із ЗПР.

Встановлено, що наявність феномену улюбленої іграшки з позиції дитини позитивно корелює у середніх дошкільників із ЗПР з: типом іграшки (r_s = ,937 при $p \leq 0.01$); наявністю улюбленої іграшки з позиції дорослого (r_s = ,929 при $p \leq 0.01$); ставленням до улюбленої іграшки (r_s = ,563 при $p \leq 0.01$); функціональним призначенням улюбленої іграшки з позиції дитини (r_s = ,550 при $p \leq 0.01$); особистісною децентрацією за спрямованістю бажань (r_s = ,536 при $p \leq 0.01$); функціональним призначенням іграшки з позиції дорослого (r_s = ,483 при $p \leq 0.01$); здатністю моделювати форму гри (двохтактну, однотактну, гру з нечіткою структурою) за анімаційним сюжетом (r_s = ,452 при $p \leq 0.01$); об'єктами соціально-особистісної децентрації (r_s = ,425 при $p \leq 0.01$); наявність ідентифікації з улюбленою іграшкою (r_s = ,376 при $p \leq 0.01$); символізацією (r_s = ,304 при $p \leq 0.01$); соціально-особистісною децентрацією (r_s = ,304 при $p \leq 0.01$); олюдненням іграшки (r_s = ,226 при $p \leq 0.01$);

Зафіксовано відсутність кореляції з рефлексійною децентрацією (r_s = ,178 при p = 0.103); інтеріоризаційною ідентифікацією (r_s = ,167 при p = 0.127);

когнітивною децентрацією (r_s = ,072 при p = 0.515). Виявлене засвідчує, що у середніх дошкільників із ЗПР ще не сформовані ці процеси на відміну від дітей з ТПР.

Встановлено, що наявність феномену улюбленої іграшки з позиції дитини позитивно корелює у старших дошкільників із ЗПР з: наявністю улюбленої іграшки з позиції дорослого (r_s = ,975 при $p \leq 0.01$); об'єктами соціально-особистісної децентрації (r_s = ,851 при $p \leq 0.01$); соціально-особистісною децентрацією (r_s = ,825 при $p \leq 0.01$); ставленням до улюбленої іграшки (r_s = ,793 при $p \leq 0.01$); здатністю моделювати форму гри (двохтактну, однотактну, гру з нечіткою структурою) за анімаційним сюжетом (r_s = ,751 при $p \leq 0.01$); функціональним призначенням іграшки з позиції дорослого (r_s = ,731 при $p \leq 0.01$); символізацією (r_s = ,723 при $p \leq 0.01$); типом іграшки (r_s = ,717 при $p \leq 0.01$); олюдненням іграшки (r_s = ,625 при $p \leq 0.01$); наявністю ідентифікації з улюбленою іграшкою (r_s =,583 при $p \leq 0.01$); функціональним призначенням улюбленої іграшки з позиції дитини (r_s = ,557 при $p \leq 0.01$); рефлексійною децентрацією (r_s = ,514 при $p \leq 0.01$); когнітивною децентрацією (r_s = ,504 при $p \leq 0.01$); інтеріоризаційною ідентифікацією (r_s = ,489 при $p \leq 0.01$); соціально-особистісною децентрацією за спрямованістю бажань (r_s = ,424 при $p \leq 0.01$).

Відтак, інтеркореляційні зв'язки в структурі рефлексійного компонента комунікативної діяльності середніх і старших дошкільників із ЗПР засвідчують, що найбільш значущий і тісний взаємозв'язок спостерігається в наявності улюбленої іграшки з позиції дорослого та соціально-особистісною децентрацією та її об'єктами, що вказує на інтенсивний характер розвитку рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності як і у однолітків із ТПР у яких домінує в цьому віці усвідомлена комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*.

4.6. Типологія комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку

Узагальнення даних експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку дало підстави для розробки її типології. У результаті було виділено 5 типів комунікативної діяльності досліджуваних дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР і ТПР.

1. Творчо-продуктивний. Типовими характеристиками є: високий рівень мотиваційної спрямованості; сформованість інтерсуб'єктної взаємодії у стосунку з дорослими та однолітками; високий рівень розвитку механізмів співпраці (взаєморозуміння, координації, узгодження, зовнішнього діалогу); сформованість ділових та позаситуативних мотивів спілкування; високий рівень імпліцитної та експліцитної менталізації; представленість у колі спілкування інтрасуб'єктного та парасоціального типів взаємодії, а саме розвиненість інтеріоризаційної ідентифікації і рефлексійної децентрації у комунікативному стосунку з улюбленою іграшкою та уявним партнером. Можливість зіштовхувати в полі свідомості різні позиції «голоси» у парасоціальній взаємодії з анімаційними персонажами. Сформованість інтерсуб'єктного комунікативного стосунку *з Іншим у культурі* засобами символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу, когнітивної і соціально-особистісної децентрації.

Властивий дітям із ЕГД 1: 4 особам (4,7%); із ЕГД 2: 14 особам (24,1%); із ЕГД 3: 5 особам (5,7%); із ЕГД 4: 31 особі (51,7%).

Ці діти мають не порушену цілісність і низьку проникність (розімкненість) інтрасуб'єктних психологічних меж. Займають гнучку стратегію контакту зі світом, що поєднує в собі чергування пасивного та активного контактів. Не порушена цілісність меж, виявляють конструктивну поведінку, не демонструють пасивність або агресивну експансію. Провідною формою спілкування з дорослим середніх дошкільників є позаситуативно-пізнавальна, а для дітей старшого дошкільного віку більш характерною є позаситаутивно-особистісна. Для

дошкільників характерний середній та високий рівень тривалості комунікативної діяльності.

За показником ставлення до вихователя можемо простежити переважання у дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку суперечливого та позитивного ставлення. На противагу їм, серед дітей із ТПР середнього та старшого дошкільного віку переважаючим типом ставлення до вихователя є позитивне та рівне ставлення.

За показником ставлення до матері можемо простежити переважання у дітей із ТПР середнього та старшого дошкільного віку позитивного та рівного ставлення. На противагу їм, серед дітей із ЗПР із ЕГД 1 та ЕГД 3 переважаючим типом ставлення до матері є суперечливе та рівне, і також позитивне та рівне в старшому дошкільному віці, при цьому досить важливим фактором є те, що для дітей із ТПР не притаманні суперечливе та відчужено-дистанційне ставлення. Тенденція до високого рівня взаємодії з батьком, що виражається у позитивному та рівному ставленні до нього. Високий рівень ідентифікації з родиною. Наявність позитивного ставлення до однолітків та сиблінгів. Характерне позитивне та нейтральне взаєморозуміння. Високий і середній рівень координації та узгодження. Притаманні інтерактивні діалоги, провідна діалогічна модель «повідомлення-ставлення до повідомлення», «запитання-відповідь», «спонукання до дії/ виконання/невиконання/ставлення до спонукання». У процесі інтеракції зафіксовано велику кількість запитів і запитань, уважне спостереження за діями іншого, дії з урахуванням позицій та пропозицій партнера, чутливість до нього, корекцію своїх дій як реакцію на зауваження, здатність до зміни позиції в процесі кооперації.

Старші дошкільники із ЗПР і ТПР виявлять ситуативно-незалежну модель поведінки оцінюючи ментальність живих і неживих партнерів, а середні враховують лише одну з ознак партнерів – олюднення (можливість чути) і ігнорують інші ментальні властивості олюднених об’єктів (можливість видати секрет). Здатні передбачати майбутні вчинки людей, ґрунтуючись на аналізі реальних ситуацій спілкування (з ровесниками і дорослими), передбачати події,

базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікативної діяльності. Вони добре орієнтуються в невербальних реакціях учасників взаємодії, моделях, правилах спілкування та поведінки.

Менталізація характеризується, в цілому, тим, що діти можуть назвати причину та пояснити ту чи іншу емоцію, достатнім впізнаванням базових емоцій та недостатнім диференціюванням емоційних виявів (відтінків емоцій).

Найбільші труднощі відчувають у завданнях на розуміння та пояснення причин дії *Іншого*, а також у відповідях на питання пов'язані з розумінням причин зміни настрою та почуттів героїв. Демонструють, у цілому високий рівень здатності до прогнозу.

Рефлексійний компонент комунікативної діяльності характеризується наявністю у просторі інтрасуб'єктності феноменів улюбленої іграшки та уявного компаньйона. Дітям властива комунікативна спрямованість на іншого, його «олюднення», що виявляється у високому рівні інтеріоризаційної ідентифікації і рефлексійної децентрації. Парасоціальна взаємодія з анімаційними персонажами, що втілюється за посередництва рефлексійної децентрації характеризується двохтактною грою, коли дитина утримує і протиставляє декілька позицій, організовує взаємодію між ними.

Інтерсуб'єктний тип взаємодії *з Іншим у культурі* характеризується розвитком символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу, когнітивної і соціально-особистісної децентрації.

2. Мотиваційно-дефіцитарний тип. Характеризується недостатньою стійкістю і фрагментарністю інтрасуб'єктних та інтерсуб'єктних меж частими виявами труднощів взаємодії, зумовленими специфічними рисами інтерсуб'єктного компонента; низькою комунікативною ініціативністю та спрямованістю.

Властивий із ЕГД1: 14 дітям (16,5 %); із ЕГД2: 18 дітям (31%) ; із ЕГД3: 24 дітям (27,3%); із ЕГД4: 9 дітям (15%).

Ці діти загалом характеризуються несформованою та нестійкою межею, з порушеною цілісністю інтрасуб'єктних психологічних меж. Мотиваційний

компонент комунікативної діяльності характеризується односпрямованою стратегією побудови контакту зі світом. Так у них переважає або стратегія уникнення контактів чи активна стратегія самопрезентації з переважанням захисно-агресивної форми контактів. Ці дошкільники відокремлювали занадто великий простір для гри з пасивно-захисними або агресивними засобами. Цілісність і проникність інтерсуб'єктних психологічних меж визначалася тим, що у дітей немає чітких меж. Характер порушення власних меж визначався, тим, що діти самі нікого не впускали до себе на територію і болісно сприймали будь-яке втручання.

У переважної кількості дошкільників переважала позаситуативно-пізнавальна та ситутивно-ділова форма спілкування з дорослим, що характерна для дітей раннього віку. Переважання ситуативних, несоціальних висловлювань констатуючого характеру. У дітей переважають ситуативні особистісні контакти та немовленнєві засоби спілкування. За показником ставлення до вихователя можна простежити переважання у цих дітей суперечливого та позитивного ставлення. Серед дітей переважаючим типом ставлення до матері є суперечливе та рівне в середньому дошкільному віці, а також позитивне та рівне в старшому дошкільному віці. Для дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку характерне поєднання суперечливого та позитивного, і навпаки, позитивного та суперечливого ставлення до батька. Високий рівень ідентифікації з родиною. Наявність позитивного ставлення до однолітків та сиблінгів. Характерне позитивне та нейтральне взаєморозуміння. Високий і середній рівень координації та узгодження. У дітей переважав середній рівень зовнішнього діалогу, що супроводжувався переважаючою предметно-ігровою взаємодією (провідна діалогічна модель «повідомлення про свою дію – ставлення до повідомлення»). Специфічність комунікативно-мовленнєвої взаємодії виявляється в автономізації їх дій, що за формою і змістом мало характер повідомлень, заяв, реплік, що констатують особливості власних дій.

Старші дошкільники із ЗПР і ТПР виявлять ситуативно-незалежну модель поведінки оцінюючи ментальність живих і неживих партнерів, а середні

враховують лише одну з ознак партнерів – олюднення (можливість чути) і ігнорують інші ментальні властивості олюднених об’єктів (можливість видати секрет). Здатні на достатньому та середньому рівні передбачати майбутні вчинки людей, ґрунтуючись на аналізі реальних ситуацій спілкування, передбачати події, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікативної діяльності. Вони посередньо орієнтуються в невербальних реакціях учасників взаємодії, моделях, правилах спілкування та поведінки.

Менталізація характеризується, в цілому, тим, що діти можуть назвати причину та пояснити ту чи іншу емоцію, достатнім впізнаванням базових емоцій та недостатнім диференціюванням емоційних виявів (відтінків емоцій).

Найбільші труднощі відчувають у завданнях на розуміння та пояснення причин дії Іншого, а також у відповідях на питання пов’язані з розумінням причин зміни настрою та почуттів героїв. Демонструють, у цілому середній рівень здатності до прогнозу.

Рефлексійний компонент комунікативної діяльності характеризується наявністю у просторі інтрасуб’єктності феноменів улюбленої іграшки та у окремих дітей, уявного компаньйона. Дітям властива комунікативна спрямованість на іншого, його «олюднення», що виявляється у середньому рівні інтеріоризаційної ідентифікації і рефлексійної децентрації. Парасоціальна взаємодія з анімаційними персонажами, що втілюється за посередництва рефлексійної децентрації характеризується іграми з одним тактом (найчастіше першим) в яких дитина утримує кілька позицій, організує взаємодію між ними (іноді навіть повністю розігрує серію) проте часто зісковзує з сюжету, не розгортаючи другий такт, переходить до своїх звичних ігор («улюблені теми»), виявляється нечутлива до змін сюжету.

Інтерсуб’єктний тип взаємодії з *Іншим у культурі* характеризується середнім рівнем розвитку символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу, когнітивної і соціально-особистісної децентрації.

3.Інтерсуб’єктно-дефіцитарний. Характеризується недостатньою розвиненістю інтерсуб’єктного компонента комунікативної діяльності, частими

виявами труднощів взаємодії, зумовленими специфічними рисами інтерсуб'єктного компонента; недорозвиненням рефлексійної складової.

Властивий із ЕГД1 19 дітям (22,3 %); із ЕГД2: 13 дітям (22,4%) ; із ЕГД3 11 дітям (12,5%); із ЕГД4 15 дітям (25%).

У спілкуванні з навколишніми їм часто властива не порушена цілісність і низьку проникність (розімкненість) інтрасуб'єктних психологічних меж. Займають гнучку стратегію контакту зі світом, що поєднує в собі чергування пасивного та активного контактів. Не порушена цілісність меж, виявляють конструктивну поведінку, не демонструють пасивність або агресивну експансію.

У переважної кількості дошкільників переважала ситутивно-ділова форма спілкування з дорослим, що характерна для дітей раннього віку. Для цих дітей було характерним обмеженість словникового запасу побутовою лексикою, перевага невербальних експресивно-мімічних засобів комунікації, низького рівня тривалості спілкування. За показником ставлення до вихователя можна простежити переважання у цих дітей суперечливого та відчужено-дистанційного ставлення. Серед дітей переважаючим типом ставлення до матері є суперечливе та відчужено-дистанційне в середньому та старшому дошкільному віці. Для дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку характерне поєднання суперечливого та відчужено-дистанційного ставлення до батька. Характерне суперечливе ставлення та відсутність ідентифікації з родиною. Наявність амбівалентного та відчужено-дистанційного ставлення до однолітків та сиблінгів. Характерне негативне взаєморозуміння. Низький рівень координації та узгодження. У дітей переважав низький рівень зовнішнього діалогу, що виявлявся в переважаючій коактивній взаємодії (А-Я діалоги) (провідна діалогічна модель «повідомлення-повідомлення»). Більша кількість ігор носила характер «поруч» але не «разом», діти діяли кожен у власному смисловому полі, кожен розпочинав одиничну гру, навіть коли домовлялися про спільні дії.

Менталізація характеризується, в цілому, тим, що діти можуть назвати причину та пояснити ту чи іншу емоцію, середнім рівнем впізнаванням базових емоцій та недостатнім диференціюванням емоційних виявів (відтінків емоцій).

Найбільші труднощі відчувають у завданнях на розуміння та пояснення причин дії Іншого, а також у відповідях на питання пов'язані з розумінням причин зміни настрою та почуттів героїв. Демонструють, у цілому низький рівень здатності до прогнозу.

Рефлексійний компонент комунікативної діяльності характеризується відсутністю у просторі інтрасуб'єктності феноменів улюбленої іграшки та уявного компаньйона. Дітям не властива комунікативна спрямованість на іншого, відсутнє «олюднення», що виявляється у низькому рівні інтеріоризаційної ідентифікації і рефлексійної децентрації. Парасоціальна взаємодія з анімаційними персонажами, що втілюється за посередництва рефлексійної децентрації характеризується іграми з нечіткою структурою коли дитина не здатна до утримання різних позицій, має одну точку зору, один голос. Взаємодія в цьому випадку здійснюється тільки за допомогою дорослого.

Інтерсуб'єктний тип взаємодії *з Іншим у культурі* характеризується низьким рівнем розвитку символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу, когнітивної і соціально-особистісної децентрації.

4 Ментально-дефіцитарний. Відрізняється недостатнім комунікативним прогнозуванням, розумінням причин поведінки, низьким рівнем сформованості менталізації та інтерсуб'єктної взаємодії, порушенням рефлексійно-цінннісної функції комунікативної діяльності.

Властивий із ЕГД 1: 34 дітям (40 %); із ЕГД 2: 11 дітям (19 %) ; із ЕГД 3: 32 дітям (36,4 %); із ЕГД 4: 5 дітям (5 %).

У спілкуванні з навколишніми їм часто властива порушена цілісність і низька проникність (розімкненість) інтрасуб'єктних психологічних меж. Займають односпрямовану стратегію контакту зі світом, що поєднує в собі стратегію уникнення контакту чи самопрезентації, агресивний контакт. Порушена цілісність меж, виявляють не конструктивну поведінку, демонструють пасивність або агресивну експансію.

У переважної кількості дошкільників переважала ситутивно-ділова форма спілкування з дорослим, що характерна для дітей раннього віку. Для цих дітей

було характерним обмеженість словникового запасу побутовою лексикою, перевага невербальних експресивно-мімічних засобів комунікації, низького рівня тривалості спілкування. За показником ставлення до вихователя можна простежити переважання у цих дітей суперечливого та відчужено-дистанційного ставлення. Серед дітей переважаючим типом ставлення до матері є суперечливе та відчужено-дистанційне в середньому та старшому дошкільному віці. Для дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку характерне поєднання суперечливого та відчужено-дистанційного ставлення до батька. Характерне суперечливе ставлення та відсутність ідентифікації з родиною. Наявність амбівалентного та відчужено-дистанційного ставлення до однолітків та сиблінгів. Характерне негативне взаєморозуміння. Низький рівень координації та узгодження. У дітей переважав низький рівень зовнішнього діалогу, що виявлявся в переважаючій коактивній взаємодії (А-Я діалоги) (провідна діалогічна модель «повідомлення-повідомлення»).

Ці діти недостатньо розуміють причиново-наслідкові зв’язки у поведінці. Часто потрапляють в конфліктні ситуації внаслідок помилкового уявлення результатів власних дій або вчинків інших людей, погано орієнтуються в загально прийнятих нормах і правилах поведінки. Внаслідок неадекватної інтерпретації чужих думок, намірів, бажань неправильно розуміють соціально-комунікативну ситуацію, у них спостерігається агресивна та відчужено-дистанційна форма поведінки.

Діти часто помилково впізнають та диференціюють емоційні вияви як базові, так і відтінки емоцій, недостатньо оволодівають словником емоцій (неправильно називають), демонструють інертність та стереотипність у менталізації експліцитній та імпліцитній.

Рефлексійний компонент комунікативної діяльності характеризується відсутністю у просторі інтрасуб’єктності феноменів улюбленої іграшки та уявного компаньйона. Дітям не властива комунікативна спрямованість на іншого, відсутнє «олюднення», що виявляється у низькому рівні інтеріоризаційної ідентифікації і рефлексійної децентрації. Парасоціальна взаємодія з анімаційними

персонажами, що втілюється за посередництва рефлексійної децентрації характеризується іграми з нечіткою структурою коли дитина не здатна до утримання різних позицій, має одну точку зору, один голос. Взаємодія в цьому випадку здійснюється тільки за допомогою дорослого.

Інтерсуб'єктний тип взаємодії з *Іншим у культурі* характеризується низьким рівнем розвитку символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу, когнітивної і соціально-особистісної децентрації.

5. Рефлексійно-дефіцитарний. Характеризується частими проявами комунікативних труднощів, зумовленими недорозвиненням рефлексійно-цінннісної функції комунікативної діяльності; низьким рівнем сформованості менталізації, порушенням інтерсуб'єктної взаємодії.

Властивий із ЕГД 1: 14 дітям (16,5 %); із ЕГД 2: 2 дітям (3,5 %) ; із ЕГД 3: 16 дітям (18,2 %); із ЕГД 4: 0 дітям (0 %).

Ці діти загалом характеризуються несформованою та нестійкою межею, з порушеною цілісністю інтрасуб'єктних психологічних меж. Мотиваційний компонент комунікативної діяльності характеризується односпрямованою стратегією побудови контакту зі світом. Так у них переважає або стратегія уникнення контактів чи активна стратегія самопрезентації з переважанням захисно-агресивної форми контактів. Ці дошкільники відокремлювали занадто великий простір для гри з пасивно-захисними або агресивними засобами. Цілісність і проникність інтерсуб'єктних психологічних меж визначалася тим, що у дітей немає чітких меж. Характер порушення власних меж визначався, тим, що діти самі нікого не впускали до себе на територію і болісно сприймали будь-яке втручання.

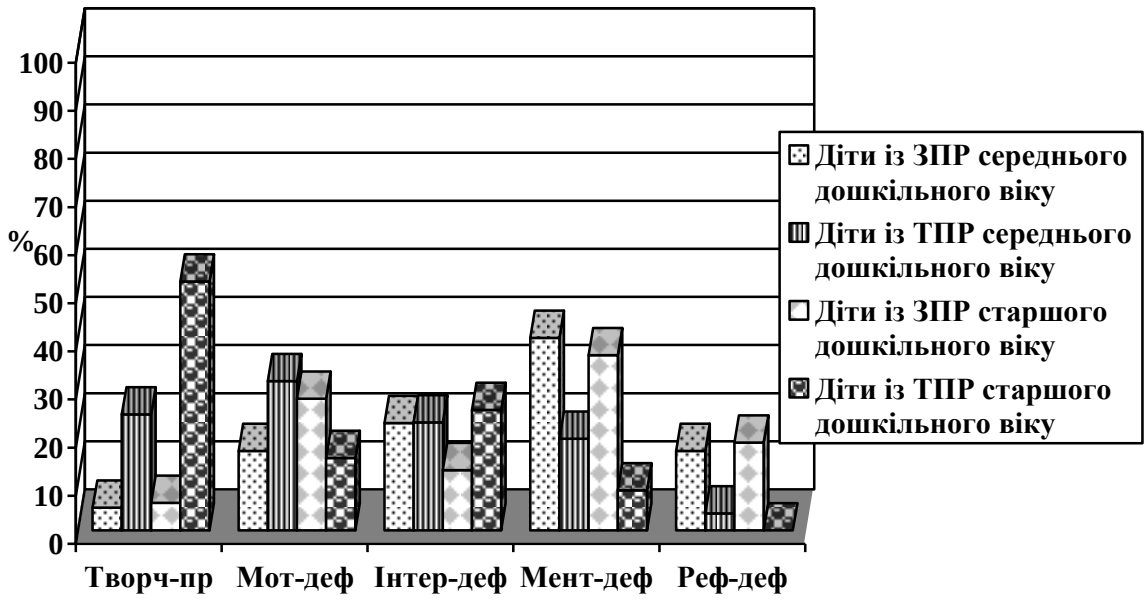
У переважної кількості дошкільників переважала ситутивно-ділова форма спілкування з дорослим, що характерна для дітей раннього віку. Для цих дітей було характерним обмеженість словникового запасу побутовою лексикою, перевага невербальних експресивно-мімічних засобів комунікації, низького рівня тривалості спілкування. За показником ставлення до вихователя можна простежити переважання у цих дітей суперечливого та відчужено-дистанційного

ставлення. Серед дітей переважаючим типом ставлення до матері є суперечливе та відчужено-дистанційне в середньому та старшому дошкільному віці. Для дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку характерне поєднання суперечливого та відчужено-дистанційного ставлення до батька. Характерне суперечливе ставлення та відсутність ідентифікації з родиною. Наявність амбівалентного та відчужено-дистанційного ставлення до однолітків та сиблінгів. Характерне негативне взаєморозуміння. Низький рівень координації та узгодження. У дітей переважав низький рівень зовнішнього діалогу, що виявлявся в переважаючій коактивній взаємодії (А-Я діалоги) (провідна діалогічна модель «повідомлення-повідомлення»). Більша кількість ігор носила характер «поруч» але не «разом», діти діяли кожен у власному смисловому полі, кожен розпочинав одиничну гру, навіть коли домовлялися про спільні дії.

За станом менталізації демонструють низький рівень впізнавання та диференціювання емоційних станів інших; обмежений словник емоцій, ригідність у процесі менталізації.

Рефлексійний компонент комунікативної діяльності характеризується відсутністю у просторі інтрасуб'єктності феноменів улюбленої іграшки та уявного компаньйона. Дітям не властива комунікативна спрямованість на іншого, відсутнє «олюднення», що виявляється у низькому рівні інтеріоризаційної ідентифікації і рефлексійної децентрації. Парасоціальна взаємодія з анімаційними персонажами, що втілюється за посередництва рефлексійної децентрації характеризується іграми з нечіткою структурою коли дитина не здатна до утримання різних позицій, має одну точку зору, один голос. Взаємодія в цьому випадку здійснюється тільки за допомогою дорослого. Також були зафіксовані ігри з повною двотактною структурою, так і нечітко структуровані, що розгортаються виключно за допомогою іграшок, коли дитина утримує і відтворює різні позиції, голоси тільки при наявності іграшок.

Інтерсуб'єктний тип взаємодії з *Іншим у культурі* характеризується низьким рівнем розвитку символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу, когнітивної і соціально-особистісної децентрації.



Творч-пр. – творчо-продуктивний; Мот-деф. – мотиваційно-дефіцитарний. Інтер-деф. – інтерсуб'єктно-дефіцитарний; Мент-деф. – ментально-дефіцитарний; Реф-деф. – рефлексійно-дефіцитарний.

Рис. 4.6. Типологія комунікативної діяльності дітей середнього та старшого дошкільного віку з ЗПР та ТПР (у %)

Таким чином, провідними типами комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку виявлено *ментально-дефіцитарний* та *мотиваційно-дефіцитарний*, які загалом характерні для 56,5 % дітей із ЕГД1 і для 63,7% дітей із ЕГД3. Обидва типи характеризуються значними труднощами, зумовленими недостатнім станом сформованості розуміння *Іншого* та відчуття *Іншого*, рефлексійно-смислової і мотиваційно-інтенційної функцій комунікативної діяльності. Третім, за поширеністю поміж дітей із ЗПР, типом комунікативної діяльності виявлено *інтерсуб'єктно-дефіцитарний* у дітей середнього (22,3%) та старшого (12,5%) дошкільного віку та *рефлексійно-дефіцитарний* у дітей середнього (16,5%) та старшого (18,2%) дошкільного віку із ЗПР. Водночас, творчо-продуктивний тип, який відповідає віковим нормативам у дітей із ЗПР було виявлено у 4,7% дітей із ЕГД 1 і 5,7% дітей із ЕГД 3.

Такі дані засвідчують поширеність у дітей середнього та старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку переважно дефіцитарних

типів комунікативної діяльності з різним ступенем вираженості комунікативних труднощів на рівні мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-смислової та рефлексійно-ціннісної функції.

Висновки до четвертого розділу

Проведене дослідження дозволило виявити специфічні особливості комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

1. Результати дослідження мотиваційного компонента комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР свідчать, що в структурі інтрасуб'єктних психологічних меж у багатьох дітей означеної групи порушена цілісність психологічної межі. Про це свідчить те, що діти із ЗПР обирали фігури з розімкненим контуром. Більшість дітей середнього чи старшого дошкільного віку із ЗПР демонструють односпрямовану стратегію побудови контакту з соціальним світом. Так, у них переважає або стратегія уникнення контактів, або, навпаки, зафіксовано активну стратегію самопрезентації, а також подекуди більше чим в третини дітей спостерігався агресивний контакт із соціальним світом.

В структурі інтерсуб'єктних психологічних меж дошкільники із ЗПР як правило відокремлювали або неадекватно великий, або неадекватно маленький простір для «держави». В якості засобів захисту дошкільнята із ЗПР малювали або рів з водою, відкидний міст, паркани, тобто пасивні захисні засоби, або агресивні засоби – гармати, мінні поля та ін. Встановлено, що у ЗПР була порушена цілісність меж, в той час як в групах із ТПР вона була порушена лише у 10,3 % і 11,7 % дітей середнього та старшого дошкільного віку. Виявлялося це в тому, що у них не було чітких меж держави, вони відмежовували маленькі ділянки, а потім додавали до них нові, розширюючи свою територію і заїжджаючи за чужі межі.

Констатовано, що більше половини дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР демонстрували неконструктивну поведінку – пасивно чекали гостей, не запрошували їх, або звертали на себе увагу неконструктивними способами – кричали, сміялися над іншими дітьми, нападали на їх держави. Майже половина дошкільників із ЗПР намагалися ходити в гості до інших,

демонструючи конструктивну поведінку, але інші діти їх відштовхували. Серед дошкільників із ЗПР третина дітей самі нікого не пускали до себе на територію і болісно сприймали будь-яке втручання, коментуючи це словами: «він все зіпсує», «буде некрасиво», «вони будуть сміятися наді мною, я не покажу їм, що я намалював і нікого до себе не покличу». Четверта частина дітей із ЗПР не визнавали межі інших дітей, безцеремонно втручались на їх територію, малюючи на чужій території все, що їм хочеться.

2. Виявлено особливості інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності у взаємодії з дорослими та однолітками. У переважної більшості дошкільників із ЗПР провідною формою спілкування є ситуативно-ділова, що за нормативного розвитку є характерною для дітей раннього віку. Діти, в яких переважали ділові контакти, характеризувалися зверненням за допомогою, підтримкою. При цьому діти задовольнялися недиференційованою оцінкою дорослого, цей факт свідчить про те, що їхня потреба у спілкуванні з дорослим обмежується лише увагою до них дорослого. Ці діти з особливим задоволенням складали кубики, звертаючись до дорослого за схваленням власних дій немовленнєвими засобами (мімікою, жестами). Це вказує на те, що діти дошкільного віку з ЗПР відстають від вікових норм розвитку форм комунікативної діяльності з дорослим, унаслідок цього інтерсуб'єктний компонент комунікативної діяльності функціонує неповноцінно.

Аналіз результатів дослідження дошкільників із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку за показником тривалість комунікативної діяльності доводить, що переважна більшість дітей виявила низький рівень тривалості спілкування з дорослим. Це є свідченням того, що в дітей із ЗПР не сформована потреба у спілкуванні з дорослим, а в ситуації комунікативної діяльності, основним суб'єктом якої є дитина з ЗПР, а об'єктом – дорослий, ініціатором комунікативної діяльності виступає останній, постійно намагаючись зацікавити дитину.

Виявлено, що за показником ставлення до вихователя можемо простежити переважання у дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку

суперечливого та позитивного ставлення. На противагу їм, серед дітей із ТПР середнього та старшого дошкільного віку переважаючим типом ставлення до вихователя є позитивний та рівний типи ставлення. Вказані особливості свідчать, що найімовірніше відсоток дітей із ЗПР із переважанням суперечливого ставлення до вихователя у порівнянні з дітьми з ТПР пов'язаний із тим, що структура стосунків цих родин обумовлена недостатньою професійною компетентністю вихователя-дефектолога в сфері взаємодії з сім'ями дошкільників із ЗПР.

Встановлено, що серед дітей із ЗПР переважаючим типом ставлення до матері є суперечливе та рівне, і також позитивне та рівне в старшому дошкільному віці, при цьому досить важливим фактором є те, що для дітей із ТПР не притаманні суперечливе та відчужено-дистанційне ставлення. Вказані особливості свідчать, що найімовірніше відсоток дітей із ЗПР із переважанням суперечливого та відчужено-дистанційного ставлення до матері у порівнянні з дітьми з ТПР пов'язаний із тим, що для структури внутрішньосімейних стосунків цих родин характерний як симбіотичний зв'язок між матір'ю і дитиною, так і навпаки, в сім'ях, які виховують дітей із ЗПР, можливі явища гіпоопіки, які провокують виникнення псевдоаутистичних форм поведінки, що виявляються в будь-якому колі спілкування і супроводжуються афективними розладами.

З'ясовано, що для дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку характерне поєднання суперечливого та позитивного, і навпаки позитивного та суперечливого ставлення до батька. Достатньо високий відсоток дітей із суперечливим ставленням свідчить про те, що батько не є для дитини з ЗПР особою, яка визначає її простір інтерсуб'єктної взаємодії, крім того, цей показник слугує підтвердженням факту, що більшість чоловіків-батьків не приділяє достатньої уваги вихованню дитини, уникає спілкування з нею (під приводом заробітку грошей для її реабілітації тощо).

Доведено, що в сім'ях, які виховують дитину з ЗПР, реалізується дві тенденції у ставленні до дітей: перша тенденція полягає в тому, що переважаюча кількість дітей надає перевагу одному з батьків (матері), а друга характеризує відсутність ідентифікації з батьками взагалі. Перша тенденція викликає

стурбованість, адже надання переваги у спілкуванні комусь одному з батьків є свідченням наявності бар'єрів у внутрішньосімейних взаєминах членів родин, які виховують дітей із ЗПР. Існування другої тенденції вказує на те, що четверта частина дітей із ЗПР є нездатними до засвоєнню позицій, установок, мотивів, бажань власної сім'ї.

З'ясовано, що в родинах, які виховують дитину з ЗПР, комунікативний стосунок в діаді «дитина-дитина» є досить позитивними, адже ставлення дітей із ЗПР до однолітків відзначається емоційним зв'язком і партнерством. Однак, на нашу думку, в силу специфіки дефекту психічного недорозвинення і дефіциту спілкування з близькими дорослими старші дошкільнята із ЗПР без цілеспрямованої педагогічної роботи не досягають оптимальної вікової норми у формуванні навичок і умінь інтерсуб'єктної взаємодії. В силу цього у дітей спостерігається недостатня орієнтованість в соціальній дійсності, неготовність до емоційної співпраці, просоціальної і рольової поведінки у взаємодії з однолітками.

Зафіксовано, що в родинах, які виховують дитину з ЗПР, міжсиблінгові взаємини є досить позитивними, адже ставлення дітей із ЗПР до братів і сестер відзначається емоційним зв'язком і партнерством. Безперечно, такі дані дослідження пов'язані також із тим, що залучені дошкільники із ЗПР мали не значне інтелектуальне відставання і могли спілкуватися, брати участь в ігровій діяльності разом із сиблінгами.

В переважаючої більшості дітей із ЗПР встановлено негативний рівень взаєморозуміння. Нагативний рівень взаєморозуміння притаманний дітям, які ігнорують один одного у процесі малювання та гри, сваряться, працюють у паралельному просторі, і не утворюють спільного смислового поля інтерсуб'єктної взаємодії. Серед дошкільників із ЗПР переважають діти з низьким рівнем координації комунікативних засобів, що передбачає застосування в процесі інтерсуб'єктної взаємодії візуальних та предметно-дієвих засобів. Дошкільники із ЗПР характеризуються низьким рівнем узгодження, що

передбачає застосування планування у діяльності та взаємодопомоги під час гри та малювання.

Виявлено, низький рівень зовнішнього діалогу, що виявлявся в переважаючій коактивній взаємодії (А-Я діалоги) (провідна модель: «повідомлення-повідомлення») був притаманний більшості дітей із ЗПР середнього і старшого дошкільного віку. Діти із ЗПР діють у власному смисловому просторі, а більшість діалогів носили характер спільної діяльності своїх дій. Неодноразово, можна було спостерігати, як в процесі гри «поруч, але не разом» один із учасників зупиняв свої дії, однак продовжував спостерігати за діями партнера. Інколи досліджувані зверталися один до одного із запитанням або повідомленням, які мали стосунок до власних ігрових дій чи були відособленими не пов'язаними із іграми.

3. Розкрито, що поняття специфічних особливостей, характерних для носіїв психіки, дає можливість інтерпретувати причини поведінки людей, речей і себе, бути ефективним учасником соціальних взаємодій. Аналіз вибору партнера, що здійснюється в рамках комунікативного завдання, показав різні стратегії вибору учасників середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР. Середні дошкільники із ЗПР частіше обирали живий об’єкт, і обґрунтування в першу чергу виявлялося в тому, що хлопець може виступати як партнер як такий. В даному випадку слабка розділеність моделі психічного себе та *Іншого* дозволяє діяти і попереджати наслідки взаємодій, але ситуативно і без можливості порівняння та ментального впливу на *Іншого*. При такому підході основне завдання – зберегти секрет в таємниці – залишається другорядною і, отже, невиконаною. Старші дошкільники із ЗПР демонстрували тенденцію до іншого «полюсу» партнерських взаємин, однак переважаючим партнером комунікації діти все ж таки обирали хлопчика.

Встановлено, що розпізнання емоцій та ментальних причин цих емоцій в ситуації взаємодії дитини з дитиною, взаємодії дитини з одним із батьків, взаємодії дитини з дорослим (чужими) визначається середнім рівнем розпізнання емоцій, що характеризувався перерахуванням фізичних дій або почуттів.

Схарактеризовано, що найбільші труднощі діти відчувають у завданнях на розуміння та пояснення причин дій *Іншого,* а також у відповідях на питання, пов'язані з розумінням причин зміни настрою та почуттів героїв. Більшість відповідей дітей середнього дошкільного віку із ЗПР – або неправильні, або констатація правильної відповіді, але без пояснення. Так само діти цього віку замінюють свій відгук оцінкою ситуації: «добре», «погано» вчинив, без пояснень.

За показником «розуміння причин поведінки *Іншого* за картинками» з'ясовано, що переважна більшість дошкільників із ЗПР виявили середній рівень розуміння причини, що характеризувався констатацією події. Відтак, нерозуміння ментальної причинності та неможливість пояснити поведінку інших людей у термінах психічних станів дітьми старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку обумовлено дефіцитом розвитку у них моделі психічного.

За показником «прогноз поведінки *Іншого*» констатовано середній рівень здатності прогнозувати поведінку у середніх і старших дошкільників із ЗПР, що характеризувався констатацією події. Результати досліджень дітей середнього дошкільного віку із ЗПР засвідчують, що у своєму розвитку моделі психічного вони залишаються на рівні агента. Діти можуть співставляти свої психічні стани та психічні стани інших людей для розуміння та прогнозування їх поведінки в простих ситуаціях, але це не дає їм можливості прогнозувати поведінку, коли ментальні стани інших людей конфліктують з об'єктивною реальністю. Дефіцит розвитку моделі психічного у дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР може бути обумовлений зниженням рівня когнітивного розвитку як необхідної умови для становлення цієї здатності. Розуміння морально-етичних аспектів поведінки *Іншого* визначалося середнім рівнем їх розуміння, що передбачало просте виправдання, того, що сталося без пояснення причин.

4. На рівні рефлексійного компонента комунікативної діяльності в структурі інтрасуб'єктної взаємодії з улюбленою іграшкою виявлено, у третини дітей середнього дошкільного віку, і майже у половини дітей із ЗПР старшого дошкільного віку переважання особистісних характеристик, які засвідчують олюднення улюбленої іграшки. Констатовано, що для дошкільників із ЗПР

улюблена іграшка в першу чергу виступає предметом для гри, але при цьому значна частина інших досліджуваних називали іграшку предметом для спілкування. Для дошкільників із ТПР характерна дещо інша провідна тенденція вони перше місце в рейтингу віддали іграшці як предмету спілкування, що очевидно засвідчує здатність до олюднення іграшки та кращий рівень інтеріоризаційної та екстеріоризаційної ідентифікації з нею.

Переважна більшість середніх дошкільників із ЗПР виявили зворушливе та дбайливе ставлення до іграшки, схожі результати продемонстрували старші дошкільники із ЗПР, приблизно три четверті дітей виявили зворушливе і дбайливе ставлення.

Встановлено, що більшість батьків, які виховують дітей із ЗПР середнього 91,8 % та старшого 65,9 % дошкільного віку ствердно відповіли на запитання анкети щодо існування феномена улюбленої іграшки. На думку батьків у дітей середнього 90,6 % та старшого 51,1 % дошкільного віку із ЗПР переважають образні іграшки. За показником «наявність ідентифікації улюбленої іграшки» у середньому дошкільному віці у більше чим половини дітей із ЗПР переважає інтеграція іграшки в повсякденне життя (спілкування, сон, харчування) і навпаки в старшому дошкільному віці у більше чим половини дітей із ЗПР іграшка сприяє формуванню ігрової компетенції. За показником «функціональне призначення іграшки» в більше чим половини дітей із ЗПР середнього та майже половини дітей старшого дошкільного віку на першій сходинці дорослі виділили необхідність улюбленої іграшки для розвитку психічних процесів; на другому місці в рейтингу батьків дітей середнього дошкільного віку із ЗПР виділена доречність улюбленої іграшки для формування характеру, особистості та самовираження, а для четвертої частини дітей старшого дошкільного віку із ЗПР дорослі означили необхідність улюбленої іграшки як друга та партнера.

Зафіксовано, що низький рівень інтеріоризаційної ідентифікації (висловлення *Я* через *Іншого*) був притаманний 78,8 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 67 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Низький рівень рефлексійної децентрації (виділення *Я* та усвідомлення цінності *Іншого*) був

притаманний 76,5 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 65,9 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Низький рівень змін складових «образу-Я» має на увазі те, що діти починають виділяти «свій» внутрішній світ та *Іншого*, але при цьому *Інший* не сприймається як цінність, діти знаходяться на рівні предметної свідомості, вони виділяють об'єкти, які виявляють представленість органічних потреб.

На рівні інтрасуб'єктної взаємодії з уявним компаньйоном було встановлено, що лише четверта частина батьків відповіли ствердно щодо його існування в картині світу дошкільників із ЗПР. Констатовано, що у дітей із ЗПР уявний партнер переважає в соціально-побутових ситуаціях, а у дітей з ТПР у ігровій діяльності. Схарактеризовано, що у дітей із ЗПР переважали хлопчик-дівчинка (персоніфікований об'єкт та реальний інший), а у дітей із ТПР були присутні всі види уявного компаньйона хлопчик-дівчинка (невидимий друг, персоніфікований об'єкт та реальний інший). Визначено, що серед батьків дітей із ЗПР у порівнянні з батьками дітей із ТПР більший відсоток відповіли, що дитина радиться з ним, перш ніж щось зробити. Зафіксовано, у більшого відсотка батьків, які виховують дітей із ЗПР ставлення до уявного товариша як до члена родини у порівнянні з батьками, які виховують дітей із ТПР. Встановлено, що переважну більшість батьків дітей із ЗПР та ТПР запрошує дитина поспілкуватися з її уявним партнером. Розкрито, що переважна більшість дітей із ЗПР і ТПР розповідає про те, що відбулося з нею та її уявним партнером. Констатовано, що переважна більшість дошкільників із ЗПР придумала уявного партнера для дружби і спілкування, емоційної підтримки, підняття настрою, а дошкільники із ТПР вигадали зазначеного компаньйона для ігрової діяльності. Встановлено, що у дітей із ЗПР і ТПР переважає позиція, що уявний друг любить теж саме, що й сама дитина. З'ясовано, що у дітей із ЗПР і ТПР у переважаючої більшості, що по-справжньому з уявним другом граються, сплять, їдять, грають в кубики, бігають.

На рівні парасоціальної взаємодії з *Іншим у культурі* було виявлено, що у 55,3% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і відповідно у 47,7% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку переважають ігри з нечіткою структурою, коли дитина

не здатна до утримання різних позицій, має одну точку зору, один голос. Взаємодія, зіткнення точок зору здійснюється тут тільки за допомогою дорослого. Сюжети цих ігор представляють собою типові епізоди з життя дитини, які розігруються з персонажами мультфільму або улюблені ігри дитини, не має ніякого стосунку до сюжету мультфільму (хованки, догонялки, будівництво). При цьому спостерігалися випадки, коли діти, взявши на себе роль будь-якого персонажу, в процесі ігор зісковзували зі своєї ролі, починали називати партнера з гри справжнім іменем, а не тим, яке було визначено роллю. Дослідження показало, можливість розвитку сюжетного боку ігрової діяльності дошкільнят за допомогою парасоціального типу взаємодії з *Іншим у культурі* шляхом з одного боку, перегляду сучасних анімаційних фільмів та організації сюжетно-рольової гри за результатами перегляду, з іншого боку, виникає необхідність виявлення тих особливостей культурних текстів, які будуть нести власне розвиваючу функцію і сприяти розвитку рефлексійної децентрації як ключового психологічного механізму парасоціальної взаємодії при розігруванні його в грі.

Встановлено, що символи відображають смисли явищ і соціально-комунікативних ситуацій, можна говорити про те, що символічні позначення ціннісно-смислових категорій відображають їх зміст, смисл для дитини. Низький рівень символізації був притаманний 51,8 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 46,5 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

У дослідженні доведено, що велика кількість повідомлень, так само як спонукань до дії не утворювали цикли. У той час як більша кількість питань послужила підставою для утворення запитально-відповідних циклів. Необхідно відзначити, що саме запитально-відповідні цикли в більшій мірі характеризують діалогічність взаємодії партнерів. Збільшення кількості запитально-відповідних циклів в процесі спільного вирішення мисленнєвих завдань обумовлюють діалогічну спрямованість партнерів зі спілкування. Діалог дітей дошкільного віку характеризується наявністю великої кількості простих циклів (наприклад, запитання-відповідь, повідомлення-відповідь та ін.) не пов’язаних між собою. Послідовні висловлювання партнерів зі спілкування утворюють цикли, але цикли

не пов’язані між собою. Було помічено, що для дошкільників із ЗПР – чим успішніша співпраця і продуктивніше процес вирішення завдання, тим більше предметних циклів, тобто циклів з предметною темою, в яких обговорюється завдання або умови вирішення поставленого завдання. Помітною особливістю діалогів дошкільнят є мала кількість особистих циклів, тобто циклів, в яких обговорюються суб’єкти спілкування, їх взаємини, незважаючи на те, що пари формувалися на основі взаємо-позитивних виборів.

Констатовано, що більшість дітей середнього дошкільного віку із затримкою психічного розвитку так само як і більшість їх типово розвинених однолітків, не здатні подивитися на об’єкт з різних точок зору. Подібні результати отримані у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР більшість (65,9%) не здатні подивитися на об’єкт з різних точок зору.

Варто відмітити, що серед дітей об’єднаних груп, віднесених нами до групи нездатних до «повної» соціально-особистісної децентрації, значну частину складають діти, які не називають жодного бажання для іншої людини, і діти з «нестійкою соціально-особистісною децентрацією». Останні, в цілому, здатні встати в позицію іншої людини, зрозуміти її бажання, інтереси; деякі з них виділяють бажання «для інших» при виконанні інструкції, орієнтуючись, перш за все, на актуалізацію власних бажань. Однак, в процесі виконання інструкції, яка орієнтує на актуалізацію бажань «для інших», у них спостерігається «зісковзування на себе», виділення бажань «для себе».

5. У процесі дослідження виявлено, особливості взаємозв’язку комунікативної діяльності на різних рівнях у дітей із затримкою психічного розвитку. Констатовано, що у дітей із ЗПР через загальну затримку розвитку відсутнє розмежування структур внутрішнього і зовнішнього контакту, оскільки незрілість внутрішніх структур проектується на зовні. В цей же час у дітей із ТПР відсутній кореляційний зв'язок між цими структурами свідчить про зворотне те, що діти із ТПР маючи зрілі структури зовнішнього і внутрішнього контакту, регулюють свої комунікативні дії з оточенням, і можуть реалізувати усвідомлену комунікативну діяльність в парадигмі стосунку *Я-Інший*.

Аналіз інтеркореляційних зв’язків в структурі інтерсуб’єктного компонента комунікативної діяльності у середніх дошкільників із ЗПР дозволив встановити, що найбільш значущий і тісний взаємозв’язок спостерігається в здатності до підтримки продуктивного спілкування та тривалістю комунікативної діяльності й емоційною причетністю до взаємодії. Виявлене засвідчує, що взаємодія з дорослим в цьому віці є провідним фактором становлення гносеологічно-афективної функції інтерсуб’єктного компонента комунікативної діяльності.

Інтеркореляційні зв’язки в структурі інтерсуб’єктного компонента комунікативної діяльності старших дошкільників із ЗПР дозволяють констатувати, що найбільш значущий і тісний взаємозв’язок спостерігається в здатності до підтримки продуктивного спілкування, координацією, взаєморозумінням узгодженням. Констатоване засвідчує, що для старших дошкільників із ЗПР провідним фактором становлення інтерсуб’єктного компонента комунікативної діяльності виступає взаємодія з однолітками, яка реалізується різними комунікативними засобами (візуальними, експресивно-мімічними, мовними) та зовнішнім діалогом, що формується у даної категорії дітей з труднощами.

Інтеркореляційні зв’язки в структурі смислового компонента комунікативної діяльності середніх і старших дошкільників із ЗПР дозволяють засвідчити, що найбільш значущий і тісний взаємозв’язок спостерігається в розпізнанні емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії дитини з дитиною та дитини з іншими дорослими (чужими) та батьками, що вказує на переважаючий характер розпізнання емоцій (ментализації імпліцитної) в структурі рефлексійно-смислової функції комунікативної діяльності дитини на відміну від однолітків із ТПР у яких домінує в цьому віці ментализація експліцитна.

Встановлено інтеркореляційні зв’язки в структурі рефлексійного компонента комунікативної діяльності середніх і старших дошкільників із ЗПР, які засвідчують, що найбільш значущий і тісний взаємозв’язок спостерігається в наявності улюбленої іграшки з позиції дорослого та соціально-особистісною

децентрацією та її об'єктами, що вказує на інтенсивний характер розвитку рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності як і у однолітків із ТПР у яких домінує в цьому віці усвідомлена комунікативна діяльність у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*.

6. На основі комплексного аналізу результатів дослідження виділено 5 типів комунікативної діяльності. При цьому для дітей із ЗПР більшою мірою характерні 4 і 2 типи комунікативної діяльності ментально-дефіцитарний і мотиваційно-дефіцитарний, які загалом характерні для 56,5 % дітей із ЕГД1 і для 63,7% дітей із ЕГД3. Обидва типи характеризуються значними труднощами, зумовленими недостатнім станом сформованості розуміння *Іншого* та відчуття *Іншого*, рефлексійно-смислової і мотиваційно-інтенційної функцій комунікативної діяльності. Третім, за поширеністю поміж дітей із ЗПР, типом комунікативної діяльності виявлено *інтерсуб'єктно-дефіцитарний* у дітей середнього (22,3%) та старшого (12,5%) дошкільного віку та *рефлексійно-дефіцитарний* у дітей середнього (16,5%) та старшого (18,2%) дошкільного віку із ЗПР. Водночас, творчо-продуктивний тип, який відповідає віковим нормативам у дітей із ЗПР було виявлено у 4,7% дітей із ЕГД 1 і 5,7% дітей із ЕГД 3.

В ході дослідження було з'ясовано, що І тип комунікативної діяльності виявляють у 4,7% дітей середнього дошкільного віку і 5,7% дітей старшого дошкільного віку. Основними характеристиками І типу (творчо-продуктивного) комунікативної діяльності є: високий рівень мотиваційної спрямованості; сформованість інтерсуб'єктної взаємодії у стосунку з дорослими та однолітками; високий рівень розвитку механізмів співпраці (взаєморозуміння, координації, узгодження, зовнішнього діалогу); сформованість ділових та позаситуативних мотивів спілкування; високий рівень імпліцитної та експліцитної менталізації; представленість у колі спілкування інтрасуб'єктного та парасоціального типів взаємодії, а саме розвиненість інтеріоризаційної ідентифікації і рефлексійної децентрації у комунікативному стосунку з улюбленою іграшкою та уявним партнером. Можливість зіштовхувати в полі свідомості різні позиції, «голоси» у парасоціальній взаємодії з анімаційними персонажами. Сформованість

інтерсуб'єктного комунікативного стосунку *з Іншим у культурі* засобами символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу, когнітивної і соціально-особистісної децентрації.

Приблизно четверта частина дітей із ЗПР виявляють ІІ тип комунікативної діяльності – 16,5 % дітей середнього дошкільного віку та 27,3% дітей старшого дошкільного віку. Основними характеристиками ІІ типу (мотиваційно-дефіцитарного) комунікативної діяльності є: недостатня стійкість і фрагментарність інтрасуб'єктних та інтерсуб'єктних меж частими виявами труднощів взаємодії, зумовленими специфічними рисами інтерсуб'єктного компонента; низькою комунікативною ініціативністю та спрямованістю.

В ході дослідження було з'ясовано, що ІІІ тип комунікативної діяльності (інтерсуб'єктно-дефіцитарний) виявляють 22,3 % дітей середнього дошкільного віку із ЗПР і 12,5% дітей старшого дошкільного віку із ЗПР**.** Основними характеристиками ІІІ тип комунікативної діяльності є: недостатня розвиненість інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності, часті вияви труднощів взаємодії, недорозвинення рефлексійної складової.

До ІV типу комунікативної діяльності (ментально-дефіцитарного) віднесено 40 % дітей середнього дошкільного віку із ЗПР і 36,4 % старшого дошкільного віку із ЗПР. Загальним виявом комунікативної діяльності ІV типу є: недостатнє комунікативне прогнозування, розуміння причин поведінки, низький рівень сформованості менталізації та інтерсуб'єктної взаємодії, порушення рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності.

До V типу комунікативної діяльності (рефлексійно-дефіцитарного) віднесено 16,5 % дітей середнього дошкільного віку із ЗПР і 18,2 % старшого дошкільного віку із ЗПР. Загальним виявом комунікативної діяльності V типу є: часті вияви комунікативних труднощів, зумовлені недорозвиненням рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності; низьким рівнем сформованості менталізації, порушенням інтерсуб'єктної взаємодії.

РОЗДІЛ 5
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИМІРІ *Я-ІНШИЙ (Я-ІНШИЙ Я)* У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

5.1. Наукове обґрунтування технології формування комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)*

Аналіз і узагальнення даних, отриманих у результаті емпіричного дослідження, спрямованого на комплексне вивчення комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку дозволяє стверджувати про недостатню сформованість психологічних меж, інтерсуб'єктної взаємодії з дорослими та однолітками, нестійкість імпліцитної і експліцитної менталізації, значні труднощі інтрасуб'єктної і парасоціальної взаємодій дітей означеної категорії. У них також виявлено комунікативні труднощі інтерсуб'єктного стосунку з *Іншим у культурі* (з дитячо-дорослою спільнотою). Водночас, результати аналізу сучасних програм навчання і виховання дошкільників в Україні та державах пострадянського простору дозволили дійти висновків про відсутність системних підходів до розвитку комунікативної діяльності у державних програмах і вибірковість, фрагментарність таких завдань у спеціальних корекційно-розвивальних і психокорекційних програмах комунікативно-розвивального змісту, орієнтованих на дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Зважаючи на результати емпіричного етапу дослідження, очевидною є необхідність формувального впливу на всі складові комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* дитини із ЗПР з орієнтуванням на структурну організацію зовнішньої і внутрішньої названої діяльності, з урахуванням провідних положень сучасної постнекласичної психології про взаємовплив особистості й спілкування й необхідність залучення суб'єктів психологічного супроводу (батьків та педагогів), які виховують дитину із ЗПР.

Результати емпіричного дослідження комунікативної діяльності дозволили виявити ті специфічні особливості в її змісті та структурі, які визначили напрями розробки психолого-педагогічної технології її формування у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, схему якої представлено на Рис. 5.1.

Таким чином, структура формувального впливу на комунікативну діяльність дитини із затримкою психічного розвитку розроблена з урахуванням структурно-функціональної моделі означеної діяльності, представленої в першому розділі та її специфічних особливостей, виявлених у дітей досліджуваної категорії на констатувальному етапі дослідження і описаних в четвертому розділі.

В умовах інформаційного суспільства, постмодерної культури й глобалізації набуває важливості проблема інтеграції в соціум осіб із особливими потребами, зокрема дітей із затримкою психічного розвитку. Позаяк, першочерговим завданням і викликом для освіти дітей із особливими потребами стає формування у дітей ключових компетенцій, серед яких вагома роль належить комунікативній. Комунікативна компетенція і її система у вигляді цілісної діяльності в дошкільному віці виформовується у інтерсуб'єктній, інтрасуб'єктній та парасоціальній взаємодії. Ми солідаризуючись із В. Кременем, уважаємо, що по-суті, на сучасному етапі розвитку суспільства відбувається становлення світового мережевого суспільства та «мережевої людини (дитини)» (В. Кремень) [218], а відтак, необхідно враховувати вплив інформаційно-комунікаційних технологій у процесі діагностики й формування комунікативної діяльності, адже вони опосередковано впливають на засвоєння дитиною моделей і шаблонів розуміння себе та *Іншого* в соціально-комунікативних ситуаціях.

Виходячи з вище окресленого, набуває актуальності питання формування феноменології і ноуменології комунікативної діяльності, що втілюється в різних типах взаємодії (інтерсуб'єктній, інтрасуб'єктній і парасоціальній), зовнішніх (інтерсуб'єктних психологічних межах, взаєморозумінні, координації, узгодженні, зовнішньому діалогові, когнітивній і соціальній децентрації) та внутрішніх (інтрасуб'єктних психологічних меж, менталізації, ідентифікації, емпатії,

рефлексійної децентрації, символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу) механізмах їх реалізації.

Психолого-педагогічна технологія – це організована та продуктивна діяльність людей в різних сферах соціальної практики, зорієнтована на ефективне вирішення психолого-педагогічних завдань із заздалегідь визначеним соціальним ефектом, що є сукупністю прийомів, засобів і методів психолого-педагогічного впливу, які об'єднані певним алгоритмом їх застосування. На думку В. Панка через технологію у найбільш повній мірі практична психологія виступає джерелом нових знань для наукової психології, джерелом методичного забезпечення для психологічної практики (В. Панок) [368].

Психолого-педагогічна технологія формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР в максимальній мірі пов'язана з корекційно-виховним процесом – діяльністю вихователя, практичного психолога й дитини.

Технологію формування комунікативної діяльності у дітей в середньому та старшому дошкільному віці ми розглядаємо як систему функціонування всіх його компонентів (мотиваційного; інтерсуб'єктного, смислового та рефлексійного), яка характеризується алгоритмізованою послідовністю відповідних дій, спрямованих на розвиток інтерсуб'єктної та інтрасуб'єктної та парасоціальної взаємодії, що реалізується у часі й просторі та ціннісно-смисловому вимірі життя і представляє собою багатовимірну систему зв'язків дитини з *Іншими в соціумі й культурі та персоналізованими Іншими*.

Структура технології формування комунікативної діяльності у дітей в середньому та старшому дошкільному віці із ЗПР містить цільову та концептуальні основи, змістовний та процесуальний складники. Зміст матеріалу та процесуальна частина є технологічним процесом (методи та прийоми діяльності дітей; методи та прийоми роботи вихователя та практичного психолога); діагностика комунікативної діяльності.

Будь-яка психолого-педагогічна технологія повинна відповідати основним методологічним вимогам (критеріям технологічності).

Концептуальність. Психолого-педагогічна технологія формування комунікативної діяльності у дітей середнього й старшого дошкільного віку із ЗПР відповідає основним методологічним вимогам і спирається на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактико-педагогічне обґрунтування досягнення корекційно-розвивальних цілей.

Системність. Психолого-педагогічна технологія формування комунікативної діяльності у дітей із ЗПР на зазначеному етапі дитинства характеризується всіма ознаками системи: логікою процесу, взаємозв'язком всіх її частин, цілісністю. Її системність полягає в адаптованості, взаємозв'язку, взаємозумовленості й цілісності її складників, а саме цільового, концептуального та змістовно-процесуального, кожен із яких є підсистемою цілісної технології формування комунікативної діяльності у дітей із ЗПР.

Керованість припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування корекційно-розвивального процесу, поетапної діагностики, варіювання методами та прийомами з метою підвищення ефективності результатів формування комунікативної діяльності.

Відтворюваність технології формування комунікативної діяльності полягає в можливості її використання у формі повторення або відтворення в інших навчальних закладах, іншими фахівцями (практичними психологами, вихователями, вчителями-дефектологами).

Алгоритмізованість пов'язується з можливістю поетапної, логічно послідовної реалізації і самої технології, і спільної діяльності фахівців і дітей.

Ефективність психолого-педагогічної технології формування комунікативної діяльності забезпечується гарантованим досягненням мети.

Діагностичність полягає в застосуванні в процесі реалізації технології діагностичних методик.

Цільова складова психолого-педагогічної технології формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР охоплює: мету, завдання, результат, об'єктів і суб'єктів упливу.

Метою корекційно-розвивальної і просвітницько-консультативної роботи в різних типах навчальних закладів, які відвідують діти із ЗПР у середньому й старшому дошкільному віці є створення освітніми, виховними та психологічними засобами сприятливих умов для формування комунікативної діяльності.

Завдання технології полягають у наступному: 1. Розвиток простору інтерсуб'єктної взаємодії у дітей із ЗПР із Іншим (дорослими та однолітками) в соціумі та культурі. 2. Формування простору інтрасуб'єктної взаємодії з персоналізованим Іншим (улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном). 3. Вправляння у розвитку простору інтерсуб'єктної та інтрасуб'єктної взаємодії з персонажами анімаційних фільмів. 4. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків шляхом розвитку сприймання себе та Іншого «тут і тепер» і на моделі розуміння причин поведінки та передбачення дій Іншого в ситуаціях соціальної взаємодії. 5. Присвоєння загальнокультурних та групових цінностей в процесі спільної діяльності з дорослими та однолітками. 6. Формування соціогенної цінності іншої людини.

Відповідно, прогнозованим результатом формування комунікативної діяльності нами визначено особистість дитини із ЗПР, здатну до інтерсуб'єктної і інтрасуб'єктної взаємодії з Іншими в соціумі (реальними дорослими та однолітками); Іншими в культурі (через дорослих та однолітків із персонажами анімаційних фільмів); персоналізованими Іншими (улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном). Цілісну експериментальну модель формування комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР (авторську) та етапи її реалізації представлено нами на рисунку 5.1.

Об'єкт (суб'єкт комунікативної діяльності) – діти середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР. Суб'єкт – вихователь та практичний психолог, які працюють із дошкільниками із ЗПР.

Під час характеристики об'єкт-суб'єктної складової вважаємо за доцільне окреслити психолого-педагогічний портрет дитини із ЗПР як об'єкта (суб'єкта комунікативної діяльності), що становить поєднання психолого-педагогічних (загальні та специфічні вікові особливості; особливості розвитку особистості на

всіх рівнях унаслідок негативного впливу психофізіологічних, зовнішніх і внутрішніх чинників); професійний портрет фахівців закладу: вихователя та практичного психолога як суб'єктів корекційно-розвивальної і просвітницько-консультативної роботи, що містить науково-теоретичні знання (з теорії та технології корекційно-розвивальної і просвітницько-консультативної роботи з формування комунікативної діяльності), практичні вміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні), психофізіологічні якості (сформованість психічних процесів, урівноваженість емоційно-вольових виявів, нервово-психічна рухливість та фізична активність), психологічні якості (мотиваційно-ціннісне ставлення до професії та дітей із затримкою психічного розвитку; прагнення до професійного самовдосконалення, сформованість морально-етичних норм, ерудованість, гуманність, емпатійність, терпимість, контактність, конструктивність у взаєминах з колегами й дітьми, соціальна активність та ін.), які потребують свого розвитку в процесі спеціальної підготовки.

Концептуальна основа психолого-педагогічної технології включає наукові підходи, принципи та психолого-педагогічні умови формування комунікативної діяльності у дітей із ЗПР. Концептуальною основою розробленої технології є постнекласичний тип наукової раціональності, поліпідхідна цілісність: екзистенціально-суб'єктного та технологічного наукових підходів, що синтезуються в особистісно орієнтованій парадигмі освіти.

Принципами формування комунікативної діяльності у дітей із ЗПР є *стратегічні та тактичні.* Стратегічним принципам притаманні концептуальні й результативно-цільові домінанти технології формування комунікативної діяльності, а тактичним – практичне втілення зазначеної технології.

До *стратегічних принципів* технології формування комунікативної діяльності у дітей із ЗПР ми відносимо: *принцип постнекласичності, поліпідхідності та парадигмальності,* що є методологічною основою представленої нами технології, яка базується на постнекласичному типі наукової раціональності, сукупності наукових підходів та особистісно зорієнтованій

освітній парадигмі; *принцип ціннісно-смислової орієнтації* полягає у культивування загальнокультурних та групових цінностей, цінностей співробітництва та розуміння соціогенної цінності *Іншого* в комунікативній діяльності; *принцип суб'єктної орієнтації* – пов'язаний з позиціонуванням дитини як активного суб'єкта корекційно-виховного процесу, а також з формуванням її суб'єктності у вимірі ставлення до реального, символічного та персоналізованого *Іншого*; *принцип інтеріоризації-екстеріоризації* зорієнтований на розвиток соціально-психологічних механізмів комунікативної діяльності (наслідування, ідентифікації, децентрації та емпатії); *принцип єдності свідомості й діяльності* спрямований на потрактування комунікативної діяльності як єдності ідеального та реального, суб'єктивного та об'єктивного; *принцип спрямованості на однолітка* полягає в тому, щоб у центрі всіх типів взаємодії був однолiток. Тобто основний напрямок – це формування інтересу, чутливості до однолітка. Згідно М. Лісіної [254], основною метою спілкування є пізнання себе та інших. Численні дослідження доводять, що саме в дошкільному віці спілкування з однолітками виступає основною умовою формування не тільки образу однолітка, а перш за все засобом пізнання себе, побудови самосвідомості (дитина дивиться на іншого як в «дзеркало»). Тому більш диференційований, адекватний образ однолітка дозволить дитині краще зрозуміти саму себе, свою поведінку, почуття, можливості; *принцип чітких меж взаємодії* передбачає наявність чітких правил взаємодії в системі «дитина-дорослий» та «дитина-дитина». Дитині повинні бути зрозумілі і доступні дані правила. Кожне заняття вона повинна бачити їх ефективність. Задаються за допомогою чітких правил межі, дозволяють дитині взаємодіяти з однолітками більш вільно та усвідомлено. Наприклад «піднята рука дорослого – вимога уваги», «перш ніж зайняти місце в колі, попросити посунутися і подивитися, чи зручно сусідові», «не можна штовхатися». У кожній грі можна чітко сформулювати 2-3 правила, які будуть регулювати процес взаємодії з однолітком. Прості правила полегшують дітям процес взаємодії і сприяють досягненню спільних цілей; *принцип випереджувальної ініціативи дорослого* полягає в тому, що мета дорослого – створення умов для становлення

всіх сторін комунікативної діяльності дітей дошкільного віку в спілкуванні з однолітками. На початку дорослий робить центром уваги однолітка, задає цілі взаємодії, показує ефективні шляхи досягнення цілей взаємодії, контролює процес спілкування. Поступово всі ці етапи дитина повинна інтеріоризувати і вміти використовувати в повсякденному житті. Дорослий створює ситуації, де дитина може сформувати чіткі уявлення про однолітка (його зовнішні і внутрішні особливості) позитивне емоційне ставлення до однолітка і способи поведінки, де дитина повинна досягти певного результату з урахуванням особливостей іншої дитини (наприклад, розсмішити іншого, зацікавити), способи поведінки, спрямовані на досягнення спільних цілей. Також дорослий створює ситуації, що сприяють прояву просоціальних форм поведінки – співчуття, сприяння, співпереживання; *принцип становлення комунікативної діяльності в процесі гри* передбачає використання гри – як найбільш привабливого та ефективного засобу формування чутливості до однолітка. Від гри, – імітації (образ тварини, герой казки) до реальної взаємодії і образу реального однолітка. Ігри підбираються в напрямку від переважання невербальних засобів до використання вербальних засобів взаємодії; *принцип становлення комунікативної діяльності через опору на особистісний тип ставлення до однолітка*. М. Лісіна [254] виділила в системі міжособистісних відносин два типи ставлення: предметний і особистісний. Предметний тип відносин в дошкільному віці передбачає знижений інтерес до однолітка, вираженість негативного емоційного ставлення до однолітка, конкурентне ставлення, протиставлення себе іншому, відсутність просоціальних форм поведінки. Основна форма поведінки – порівняння і конкуренція. Особистісний тип відносин передбачає високий інтерес, співрадість успіхам і співпереживання невдачам однолітка, просоціальну поведінку, формування почуття приналежності групи однолітків, спільності з іншим. З точки зору О. Смирнової [477], переважання особистісного типу відносин (емоційно позитивне ставлення до однолітків, почуття спільності з іншими, причетність до іншого, готовність надати безкорисливу допомогу) є одним з визначальних чинників популярності дитини в групі, тоді як переважання предметного,

конкурентного типу відносин характерне для дітей з проблемними формами поведінки і спілкування; *принцип усвідомленості та рефлексійності* передбачає, що в програму входять елементи рефлексії, спрямовані на формування позитивної ідентичності дитини.

Основними *тактичними принципами* ми вважаємо: *принцип моделювання змісту, методів і прийомів формування комунікативної діяльності,* що полягає у співвіднесенні корекційно-розвивального потенціалу методів і прийомів із професійними ситуаціями й використанням їх у якості функції засобу здійснення практичних дій та вчинків дітей із ЗПР; *принцип психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення дошкільника в корекційно-розвивальну діяльність* полягає в пріоритетності розвитку як діяльності дітей в освітньому просторі, що передбачає їхню активність та ініціативність при фасилітуючій ролі фахівців задіяних у реалізацію технології: вихователя, вчителя-дефектолога, практичного психолога; *принцип діалогізації взаємодії* – передбачає побудову процесу формування комунікативної діяльності на підставі рівноцінності й рівнозначності Іншого «Я» (соціального, символічного та персоналізованого) та «Я» дитини із ЗПР, що реалізуються в діалогічних та полілогічних взаєминах.

Психолого-педагогічними умовами технології формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із ЗПР ми вважаємо наступні:

1) формування у дітей стійкої мотивації на якісне виконання своєї частини завдання в колективній роботі під безпосереднім контролем дорослого;

2) формування альтруїстичної мотивації у процесі спільної діяльності. Вихователям та практичним психологам необхідно актуалізувати елементи взаємодопомоги, альтруїстичні мотиви під час взаємодії дітей у різних емоційно забарвлених видах спільної художньо-продуктивної діяльності;

3) результати спільної колективної діяльності повинні мати практичну значущість для дітей, адже в подальшому їх доречно використати в якості подарунків для Іншого (логопеда, няні, хворого товариша та ін.), як елемент інтер’єру роздягальні та групової кімнати;

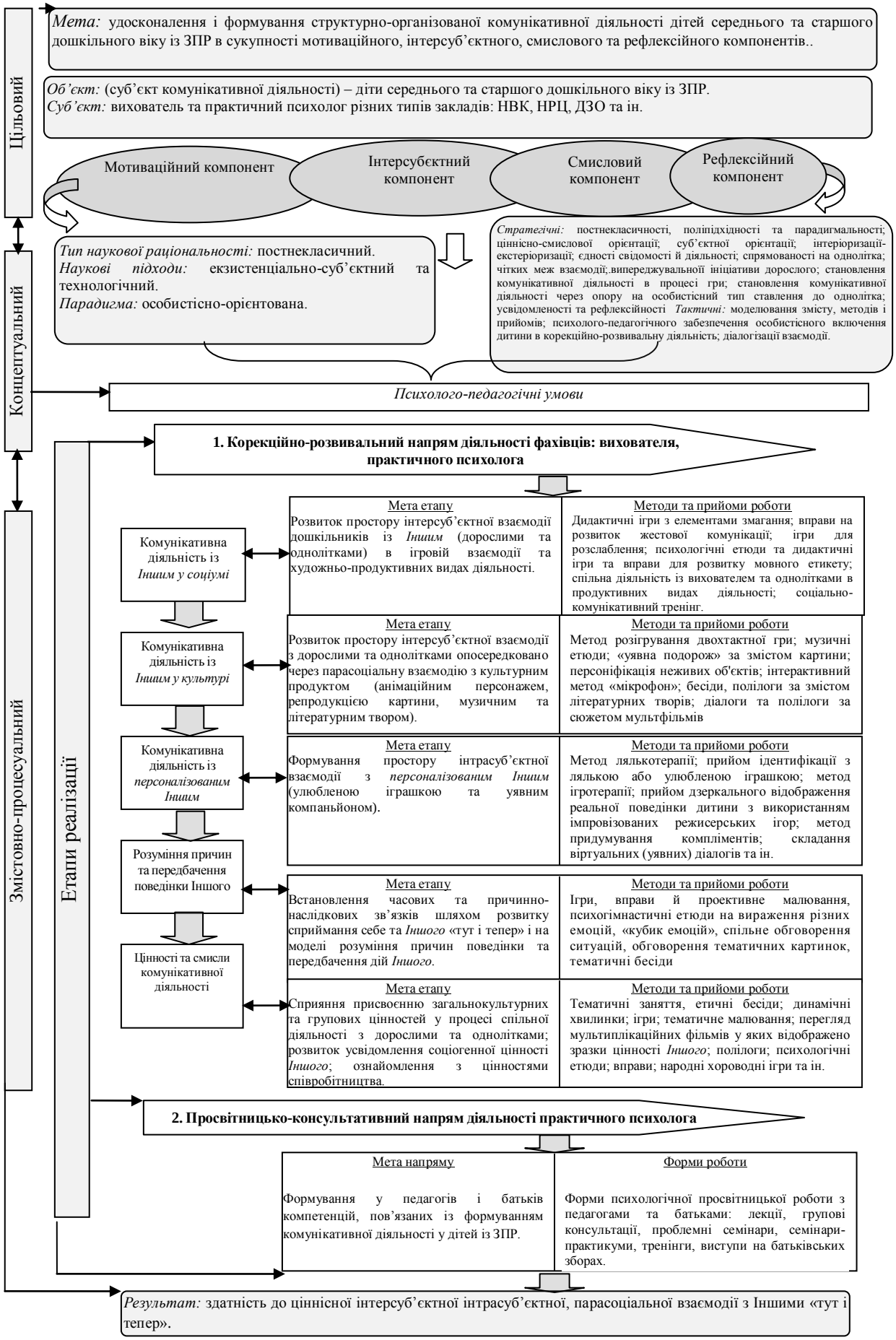

Цільовий
Концептуальний
Змістовно-процесуальний
Етапи реалізації
Мета: удосконалення і формування структурно-організованої комунікативної діяльності дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР в сукупності мотиваційного, інтерсуб'єктного, смислового та рефлексійного компонентів..
Об'єкт: (суб'єкт комунікативної діяльності) – діти середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР.
Суб'єкт: вихователь та практичний психолог різних типів закладів: НВК, НРЦ, ДЗО та ін.
Мотиваційний компонент
Інтерсубєктний компонент
Смисловий компонент
Рефлексійний компонент
Тип наукової раціональності: постнекласичний.
Наукові підходи: екзистенціально-суб'єктний та технологічний.
Парадигма: особистісно-орієнтована.
Стратегічні: постнекласичності, поліпідхідності та парадигмальності; ціннісно-смислової орієнтації; суб'єктної орієнтації; інтеріоризації-екстеріоризації; єдності свідомості й діяльності; спрямованості на однолітка; чітких меж взаємодії;.випереджувальної ініціативи дорослого; становлення комунікативної діяльності в процесі гри; становлення комунікативної діяльності через опору на особистісний тип ставлення до однолітка; усвідомленості та рефлексійності Тактичні: моделювання змісту, методів і прийомів; психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення дитини в корекційно-розвивальну діяльність; діалогізації взаємодії.
Психолого-педагогічні умови
1. Корекційно-розвивальний напрям діяльності фахівців: вихователя, практичного психолога
Комунікативна діяльність із Іншим у соціумі
Мета етапу
Розвиток простору інтерсуб'єктної взаємодії дошкільників із Іншим (дорослими та однолітками) в ігровій взаємодії та художньо-продуктивних видах діяльності.
Методи та прийоми роботи
Дидактичні ігри з елементами змагання; вправи на розвиток жестової комунікації; ігри для розслаблення; психологічні етюди та дидактичні ігри та вправи для розвитку мовного етикету; спільна діяльність із вихователем та однолітками в продуктивних видах діяльності; соціально-комунікативний тренінг.
Комунікативна діяльність із Іншим у культурі
Мета етапу
Розвиток простору інтерсуб'єктної взаємодії з дорослими та однолітками опосередковано через парасоціальну взаємодію з культурним продуктом (анімаційним персонажем, репродукцією картини, музичним та літературним твором).
Методи та прийоми роботи
Метод розігрування двохтактної гри; музичні етюди; «уявна подорож» за змістом картини; персоніфікація неживих об'єктів; інтерактивний метод «мікрофон»; бесіди, полілоги за змістом літературних творів; діалоги та полілоги за сюжетом мультфільмів
Комунікативна діяльність із персоналізованим Іншим
Мета етапу
Формування простору інтрасуб'єктної взаємодії з персоналізованим Іншим (улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном).
Методи та прийоми роботи
Метод лялькотерапії; прийом ідентифікації з лялькою або улюбленою іграшкою; метод ігротерапії; прийом дзеркального відображення реальної поведінки дитини з використанням імпровізованих режисерських ігор; метод придумування компліментів; складання віртуальних (уявних) діалогів та ін.
Розуміння причин та передбачення поведінки Іншого
Мета етапу
Встановлення часових та причинно-наслідкових зв'язків шляхом розвитку сприймання себе та Іншого «тут і тепер» і на моделі розуміння причин поведінки та передбачення дій Іншого.
Методи та прийоми роботи
Ігри, вправи й проективне малювання, психогімнастичні етюди на вираження різних емоцій, «кубик емоцій», спільне обговорення ситуацій, обговорення тематичних картинок, тематичні бесіди
Цінності та смисли комунікативної діяльності
Мета етапу
Сприяння присвоєнню загальнокультурних та групових цінностей у процесі спільної діяльності з дорослими та однолітками; розвиток усвідомлення соціогенної цінності Іншого; ознайомлення з цінностями співробітництва.
Методи та прийоми роботи
Тематичні заняття, етичні бесіди; динамічні хвилинки; ігри; тематичне малювання; перегляд мультиплікаційних фільмів у яких відображено зразки цінності Іншого; полілоги; психологічні етюди; вправи; народні хороводні ігри та ін.
2. Просвітницько-консультативний напрям діяльності практичного психолога
Мета напряму
Формування у педагогів і батьків компетенцій, пов'язаних із формуванням комунікативної діяльності у дітей із ЗПР.
Форми роботи
Форми психологічної просвітницької роботи з педагогами та батьками: лекції, групові консультації, проблемні семінари, семінари-практикуми, тренінги, виступи на батьківських зборах.
Результат: здатність до ціннісної інтерсуб'єктної інтрасуб'єктної, парасоціальної взаємодії з Іншими «тут і тепер».

Рис. 1 Експериментальна модель формування комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР *(авторська)*

4) присутність елементів змагальницького початку та стратегії співробітництва в комунікативній діяльності у середньому дошкільному віці та цілеспрямованої стратегії кооперації в старшому дошкільному віці. Реалізація цієї умови пов'язана з формуванням позиції «Я сам», яка має свої рівні й розгортається на всій дистанції дошкільного віку (забезпечуючи розширення психологічних меж «Я» і відповідно особистого життєвого простору) (І. Запорожець, Д. Логунцова; 2012) [147].

Відтак, у середньому дошкільному віці в процесі формування комунікативної діяльності необхідно актуалізувати змагальницькі моменти в поєднанні з технологією співробітництва, а в старшому дошкільному сприяти розвитку співробітництва у дітей із ЗПР;

5) безоціночність. Будь-яка оцінка (навіть позитивна) сприяє фіксації на власних якостях, перевагах і недоліках. Саме цим зумовлене обмеження висловлювань дитини одноліткам. Мінімізація оціночних суджень, використання експресивно-мімічних і жестових засобів спілкування може сприяти безоціночній взаємодії;

6) застосування вихователем елементів етичних бесід у вигляді полілогу. Полілог сприяє формуванню у дітей прагнення обстоювати власну точку зору, звички самостійно розмірковувати, розвиває пояснювальне мовлення. З іншого боку, полілог розвиває децентрацію і навчає розуміти *Іншого*;

7) розвиток розуміння в діалозі як активного співпереживання; співбуття «тут і тепер» з іншою людиною в єдиному хронотопі;

8) застосування невідтермінованого в часі зворотного зв'язку, що виступає важливою умовою емпатійного відчуття *Іншого*, безпосередньо впливаючи на розвиток адекватних емоційних реакцій, емоційної підтримки, фасилітації партнера, сприяє встановленню ситуації довіри, щирості в діалозі;

9) активізація соціально-психологічних механізмів формування комунікативної діяльності (наслідування, ідентифікації, децентрації, емпатії);

10) створення єдиного «смислового поля» як основи для розвитку взаємодії, внутрішнього та зовнішнього діалогу в дошкільників із ЗПР. У процесі входження в «смислове поле» суб'єкту комунікативної діяльності відкривається те, на що раніше він не звертав уваги. Уміння входити в загальне «смислове поле» дозволяє дитині бути відкритою по відношенню до інших точок зору, а також мати сформовану систему умінь діалогічної взаємодії;

11) організація співпраці дитини з дорослими та однолітками з приводу вирішення творчих завдань у рамках різних видів діяльності, в яких активні функції орієнтування, виконання та контролю дій належать самій дитині;

12) прилучення дітей до цінностей співробітництва з іншими людьми, які допомагають усвідомити необхідність людей один в одному.

13) розвиток рефлексійної діяльності дітей, що допомагає їм позитивно ставитися до себе та інших людей. Рефлексія дозволяє дитині обдумати майбутню діяльність, порівнювати свою роботу з досвідом однолітків, що дуже важливо для дитини дошкільного віку, так як у неї починає формуватися «образ Я». В процесі комунікативного розвитку дошкільника формується адекватний «образ Я», який сприяє його успішній соціалізації, визначенню статусу у колективі, оцінці своїх можливостей, продуктивності формування взаємин з іншими людьми, вдосконаленню якостей особистості дитини в процесі спілкування.

Ефективність процесу комунікативної діяльності дитини дошкільного віку залежить від особливостей рефлексії та розвитку рефлексійних здібностей:

1. Різноманітність форм рефлексії (наприклад, вербальна, продукти дитячої творчості тощо).

2. Необхідність навчання дітей зрозуміти, що вони роблять і що відбувається з ними (обговорення ситуації або послідовності дій, графічне зображення настрою та оцінювання своєї діяльності).

3. Спостереження за діяльністю один одного впродовж певного часу, відповіді на питання дорослого та один одного.

4. Вербальний або невербальний опис почуттів і відчуттів, рефлексія почуттів, (наприклад, висловлення дитячих переживань, настрою, інтересу за допомогою музики, малюнків, асоціацій та інших засобів).

Таким чином, резюмуючи приведені положення, зазначимо, що рефлексію в комунікативній діяльності дітей дошкільного віку можна розглядати, як тривалий процес глибинного розуміння картини світу (предметний світ і світ соціальних взаємин) на підставі знання дитиною самої себе в різних видах дитячої діяльності з опорою на розвиток внутрішнього діалогу, в основу якого закладено прийняття цінностей найближчого соціального оточення дошкільника.

13) підвищення професійної компетентності педагогів ЗДО. В дослідженнях О. Гнатишиної «професійна компетентність спеціаліста» розглядається, як здатність ефективно здійснювати професійну діяльність та готовність до безперервного саморозвитку в ній. Вивчення даного трактування дозволило нам виділити деякі загальні риси, конкретизуючи поняття «компетенція педагога ЗДО»:

1) розглядання професійної компетенції педагога ЗДО як інтегративної сукупності професійних якостей педагога ЗДО;

2) виділення в складі професійної компетенції педагога ЗДО дієвої складової, що проявляється в уміння та готовності виконати необхідні професійні дії;

3) якісна характеристика, відображення здатності виступати мірилом кваліфікації педагога ЗДО;

4) рівень характеристик закладених в потенції до саморазвитку педагога ЗДО;

5) моральна позиція педагога ЗДО, що визначає його готовність до особистої відповідальності в ході професійної діяльності.

Реалізація даної психолого-педагогічної умови здійснюється за наступними напрямами:

1) формування здібностей педагогів ЗДО до розширення знань дітей про норми та цінності суспільства, правила поведінки, взаємозв'язку людей, створення

ситуацій для прояву якостей особистості кожної дитини, постійне оновлення матеріалу, наданого дошкільникам;

2) формування можливостей педагогів надавати допомогу в отриманні дітьми необхідної інформації, основи правильної поведінки в суспільстві, надання допомоги та підтримки один одному, викликати у дітей інтерес до проблеми виявлення рефлексійних можливостей у процесі організації різних видів діяльності, стимулювати їх активність та самостійність, адаптувати матеріал для дошкільного віку, уміти давати роз'яснення;

3) розвиток умінь педагогів у знанні внутрішнього світу дитини, психологічної спостережливості, що включає в себе розуміння особистості дошкільника, переживання ним тимчасових психологічних станів, для надання індивідуальної допомоги та підтримки дитині;

4) розвиток умінь педагогів ясно і чітко виражати свої думки та почуття з допомогою мовлення, міміки та пантоміми, тим самим налаштувавши дітей для співпраці;

5) усвідомлення педагогами способів організації дитячого колективу, його спільності та мотивування на спільну діяльність, спілкування, формування позитивного ставлення дітей до однолітків, а також розвитку умінь планувати, організувати та контролювати власну діяльність;

6) формування можливостей до емоційно-вольового впливу на дітей, розвиток уміння добиватися їх авторитету та поваги, виступаючи для них еталоном зразкової поведінки;

7) усвідомлення способів спілкування з дітьми, розвиток уміння знаходити підхід до кожної дитини, встановлювати з ними оптимальні відносини, проявляючи педагогічний такт з метою продуктивного співробітництва з дошкільниками;

8) розвиток умінь педагога передбачити наслідки своїх дій, планувати модель поведінки в процесі спілкування з кожним дошкільником, оцінювати результат професійної діяльності;

9) формування можливостей педагогів одночасно стежити за змістом і формою викладу матеріалу, тримати в увазі групу дітей, реагувати на їх ознаки втоми, неуважності, стежити за власною руховою поведінкою.

Нами виділені критерії комунікативного розвитку дитини дошкільного віку:

1. Ставлення дитини до самої себе, однолітків і дорослих.

2. Розуміння дитиною моральних норм і правил поведінки.

3. Розуміння почуттів і емоцій інших людей в процесі спілкування.

4. Вияв рефлексії.

За результатами формування комунікативної діяльності дітей нами виділені очікувані результати, які полягають в тому, що дитина:

- ідентифікує себе з представниками своєї сім'ї, статі, національності;

- виявляє підвищений інтерес до нового, невідомого в навколишньому світі (предметний світ і світ взаємин);

- самостійно обирає оптимальні форми і методи роботи, ґрунтуючись на своїх індивідуальних особливостях, інтересах;

- розуміє схвальну поведінку;

- оцінює наслідки вчинків свої та інших людей;

- діє в рамках загальноприйнятих соціальних норм і правил;

- успішно виконує доручення і завдання;

- демонструє повну готовність до цілепокладання та планування власних дій;

- виявляє підвищену зацікавленість у навчальному процесі;

- має уявлення про емоційні стани людей;

- виявляє відгук на емоції близьких людей і друзів, співчуває їм;

- виявляє уміння пожаліти, втішити, зарадити і т. д.;

- виявляє чутливість до художнього слова;

- виявляє інтерес до різних об'єктів національної культури, спілкування з людьми.

Розвиваюче предметно-просторове середовище повинне забезпечувати максимальну реалізацію освітнього потенціалу простору ЗДО, групи, необхідних

матеріалів, обладнання та інвентарю для максимального розвитку дітей дошкільного віку із ЗПР відповідно до особливостей кожного вікового етапу. Розвиваюче предметно-просторове середовище повинне забезпечувати можливість спілкування і спільної діяльності дітей (в тому числі дітей різного віку) і дорослих, рухової активності дітей, а також можливості для усамітнення. Поповнення розвиваючого предметно-просторового середовища групи, що забезпечує формування комунікативної діяльності дітей, має включати наступне:

1) друковані посібники (періодичні педагогічні видання, методичні розробки, навчальні посібники), які забезпечують підвищення професійної компетентності педагогів для забезпечення формування комунікативного розвитку дітей дошкільного віку, враховуючи досвід роботи та досягнення педагогів і фахівців системи дошкільної освіти;

2) іграшки (сюжетні іграшки – ляльки, фігурки герої казок, театралізовані іграшки – ляльки театральні персонажі, ростові ляльки, ляльки бібабо, ляльки-маріонетки, костюми і атрибути для інсценівок і сюжетних ігор), що дозволяють інсценувати певні ситуації, обговорювати правильність їх рішення, демонструють дітям зразки правильної поведінки і взаємин у дитячому садку і в родині;

3) художні засоби (дитяча художня література, твори національної культури – костюми народів світу, фольклор) які дозволяють залучати дітей до теми доброти, любові до близьких, турботи, підтримки і т.д., знайомити дітей з культурою і традиціями інших народів, виявляти до них повагу;

4) засоби для творчої активності (кисті, фломастери, акварельні фарби, гуаш, олівці, воскова крейда і т.д.) дозволяють залучати дітей до цінностей співпраці з іншими людьми – надання допомоги, планування спільної роботи, супідрядність і контроль своїх бажань, узгодження з партнерами по діяльності думок і дій.

Вибір засобів педагога залежить від форми організації дітей, конкретних вирішуваних освітніх і виховних завдань, індивідуальних особливостей дітей.

Принципи побудови технології комунікативного розвитку дошкільників полягають у наступному:

Робота з формування комунікативної діяльності проводилися у вигляді занять.

Розроблену нами технологію формування комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку ми пропонуємо реалізовувати в наступних напрямах: 1) розвиток взаємодії з *Іншими* (реальними дорослими та однолітками) в соціумі в ігровій та художньо-продуктивній діяльності (змістові лінії Базового компонента дошкільної освіти (далі БКДО) [27]: «Гра дитини» та «Дитина у світі культури»); 2) формування взаємодії з *Іншим* у культурі (через дорослих та однолітків із персонажами анімаційних фільмів) у межах засвоєння змістових ліній БКДО: «Гра дитини»; Дитина у світі культури»; «Мовлення дитини»; 3) формування взаємодії з *персоналізованим Іншим* (улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном) варто реалізовувати в сферах БКДО: «Особистість дитини»; «Гра дитини»; «Дитина у світі культури»; «Мовлення дитини»; 4) розвиток розуміння причин та передбачення поведінки Іншого в соціально-комунікативних ситуаціях доречно здійснювати в межах сфер БКДО: «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»; «Особистість дитини»; 5) розвиток ціннісно-смислової основи комунікативної діяльності реалізується в змісті занять за лініями БКДО: «Особистість дитини»; «Дитина в соціумі»; «Дитина у світі культури».

Таким чином, презентована нами авторська технологія формування комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку та обґрунтовані нами її цільові, концептуальні та змістовно-процесуальні складники передбачають подальшу апробацію із визначенням ефективності та впровадженням в умовах різних типів навчальних закладів: дошкільних закладах освіти, навчально-реабілітаційних центрах, навчально-виховних комплексах.

5.2. Методичне забезпечення технології формування комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку

Аналіз результатів теоретичних пошуків й емпіричного дослідження, присвячених проблемі вивчення комунікативної діяльності дітей із затримкою

психічного розвитку середнього та старшого дошкільного віку дає підстави стверджувати про високу актуальність заявленого питання і необхідність розробки спеціальної технології впливу на зазначену діяльність в умовах спеціального дошкільного закладу.

У зв'язку з викладеним, ґрунтуючись на результатах представленого у попередньому розділі емпіричного дослідження було розроблено технологію формування комунікативної діяльності дітей середнього та старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Технологія розрахована на впровадження у спеціальному дошкільному закладі для дітей із ЗПР, у середній і старшій дошкільній групі. У процесі розробки технології було враховано, що діти підлягають систематичній логопедичній корекції, тому усі завдання, пов'язані з безпосереднім виправленням мовленнєвих порушень було покладено на логопедів. Водночас, акцент на розвитку вербальних комунікативних засобів здійснювався вихователями у відповідності із завданнями освітньої лінії «Мовлення» програми навчання і виховання дошкільників, за якою працює ДЗО.

Мета експериментальної технології удосконалення і формування структурно-організованої комунікативної діяльності дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР в сукупності мотиваційного, інтерсуб'єктного, смислового та рефлексійного компонентів.

Враховуючи результати емпіричного етапу дослідження, формувальний вплив було спрямовано на розвиток тих компонентів комунікативної діяльності дітей із ЗПР, які є чинниками її розвитку в цілому. Такими складовими було визначено психологічні межі *Я*; ставлення до дорослих та однолітків; психологічні механізми співпраці; ментализацію імпліцитну та експліцитну; інтрасуб'єктний тип взаємодії *з персоналізованим Іншим*, парасоціальний тип взаємодії *з Іншим у культурі* та інтерсуб'єктний стосунок *з Іншим у культурі* (з дитячо-дорослою спільнотою); а також продуктивне спілкування в сім ї та адекватне усвідомлення батьками та педагогами комунікативних труднощів.

У процесі реалізації технології ключова роль належала психологу, який виступав координатором і реалізатором завдань, спрямованих на створення означених в дослідженні психолого-педагогічних умов та оптимізацію комунікативного середовища, впровадження основних складових розробленої технології. Водночас, корекційно-розвивальний вплив на комунікативну діяльність дитини із ЗПР психолог здійснював разом з вихователями груп.

Впровадження психолого-педагогічної технології формування комунікативної діяльності дітей середнього та старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти передбачало безпосередній та опосередкований вплив на мотиваційний, інтерсуб'єктний, смисловий та рефлексійний компоненти.

В експериментальній роботі з впровадження розробленої системи методологічним підґрунтям виступили теоретичні підходи, які слугували базовими на етапі діагностики і викладені в 3 розділі нашого дослідження, а саме: *екзистенціально-суб'єктний,* який у даному контексті визначає необхідність дослідження мотиваційно-інтенційної, гносеологічно-афективної, рефлексійно-смислової і рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності, що буде втілена через з'ясування специфіки контакту, що постає у межах *Я* та інтерсуб'єктній взаємодії з дорослими та однолітками, яка втілюється у системі ставлень. Рефлексійно-смислова функція комунікативної діяльності розкривається через розуміння позиції і менталізацію, а рефлексійно-ціннісна втілюється через систему інтра- та парасоціального комунікативного стосунку, символізацію, вербалізований внутрішній діалог та децентрацію; *технологічний,* передбачає, що для дітей із ЗПР традиційні форми та методи психолого-педагогічного впливу або взагалі непридатні, або потребують модифікації. Виходячи з теоретичних знань і практики психолого-педагогічної корекції ЗПР, ми вбачаємо доцільним застосування актуального для сучасної спеціальної психології технологічного підходу, який дає змогу узагальнити і систематизувати результати різноманітних досліджень і практичний досвід фахівців. Зокрема, Б. Лихачов визначає технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають

спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу. Розроблена технологія передбачає реалізацію двох напрямів:

1. Психолого-педагогічний корекційно-розвивальний вплив на комунікативну діяльність дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

2. Просвітницько-консультативний напрям діяльності психолога з батьками та педагогами.

Психолого-педагогічний корекційно-розвивальний вплив на комунікативну діяльність дітей середнього та старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

І. Блок технології «Комунікативна діяльність з *Іншим* у соціумі (реальними дорослими та однолітками). *Мета блоку:* розвиток простору інтерсуб'єктної взаємодії дошкільників із ЗПР із *Іншим* (дорослими та однолітками) в ігровій взаємодії та художньо-продуктивних видах діяльності.

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Гра дитини». 1. Формувати суверенність психологічних меж інтерсуб'єктної взаємодії в грі. 2. Формувати у дітей та дорослих мотивацію на спільну діяльність, закріплення навичок взаємодії в ресурсному колі, формування вміння дітей взаємодіяти в парі, домовлятися, приходити до єдиної думки. 3. Розвивати вміння вести інтерактивні діалоги в грі, формувати партнерські відносини з однолітком у процесі налагодження з ним ігрової і мовленнєвої взаємодії. 4. Ознайомлювати дітей із жестами, найбільш часто використовуваними в різних ситуаціях спілкування, формувати уміння розпізнавати стан співрозмовника за мімікою і висловлювати своє ставлення до предмета розмови за допомогою мімічних засобів. 5. Формувати вміння ефективно взаємодіяти з оточуючими через розуміння емоційних станів інших, урахування їх під час інтерсуб'єктної взаємодії. 6. Вдосконалювати вміння аналізувати комунікативну ситуацію, з'ясовувати, хто постраждав, хто винен, знаходити адекватні способи дій.

Передбачав застосування в межах напряму *«Комунікативна діяльність з Іншим у соціумі (реальними дорослими та однолітками)»* в руслі освітньої лінії розвитку дошкільника «Гра дитини».

Дидактичних ігор з елементами змагання: «Відгадай, хто зображений на моєму малюнку»; «За описом відгадай професію»; «Хто краще виконає завдання»; «Одягни ляльку»; «Лото»; «Опиши незнайомця»; «Опишіть один одного»; «Задумана дія»; «Договір за правилами».

Вправи на розвиток жестової комунікації: «Розмова через скло»; «Гості»; «Впізнай мене?»; «Хто найкрасивіший за всіх на світі?»; «Покажи, що я роблю».

Ігри для розслаблення: «Чарівна пір'їнка»; «Падіння пір'їни»; «Гамак»; «Чарівна повітряна кулька»; «Мандрівна кулька»; «Морозиво»; «Я поруч із тобою»; «Макарони»; «Могутній лев»; «Пальці ховаються»; «Святкові свічки»; «Повітряна куля»; «Коло, накреслене крейдою».

Колективні ігри та словесні дидактичні ігри, вправи: «Моя пісенька»; «Доручення»; «Допоможи Буратіно»; «Телефон»; «Подаруй іграшку».

Метод психогімнастики: «М'яч та насос»; «Поблизу моря»; «Угадай настрій»; «Предмети, що говорять»; «Співчуття іншому»; «Закінчи речення».

Психологічні етюди та дидактичні ігри та вправи для розвитку мовного етикету: «Знайомство»; «Сварка»; «Пробачення»; «Прохання»; «Заблукав»; «Подяка»; «Привітання»; «Загадки Дмитрика»; «Пряникова хатинка; «Вгадай»; «Увічливі відгадки»; «Чудові перетворення».

Соціально-комунікативний тренінг. Мета соціально-комунікативного тренінгу: співпраця дітей в групі, що передбачає створення почуття приналежності до групи, формування позитивного емоційного фону, вміння розуміти свій емоційний стан і розпізнавати почуття оточуючих людей, розвиток комунікативних навичок. Одночасно відбувається позитивна співпраця кожної дитини з ідеальним дорослим, яким виступає ведучий.

Форма проведення заняття. Кожне заняття складається з трьох частин: розминка, основна і заключна частина.

Розминка. Мета:

1. Створення позитивного налаштування в групі.

2. Збереження під час занять доброзичливого ставлення дітей один до одного.

3. Тактильний контакт один з одним.

4. Розвиток позитивної самооцінки.

Основні процедури розминки – це вітання та вправи на контакт.

Основна частина заняття. Основна частина виконує провідну роль в ході всього заняття. Вона включає в основному ігри, спрямовані на корекцію емоційно-особистісної сфери дитини.

Заключна частина. Мета: створення у кожного учасника почуття приналежності до групи і закріплення позитивних емоцій від роботи на занятті. Прощання дітей носить ритуальний характер.

Запропонована програма тренінгу розрахована на 16 занять, по 1 занятті в тиждень. Вона адресована перш за все практичним психологам, а також вихователям. Навчально-тематичний план занять: 1) Правила поведінки групи. 2) Встановлення контакту. 3) Чуттєве сприймання себе. 4) Розпізнання і регуляція свого стану. 5) Увага до партнера. 6) Підвищення самоповаги. 7) Довіра до іншої людини. 8) Об’єднання дітей в групі. 9) Уміння читати настрій іншого. 10) Навички взаємодії. 11) Різні настрої. 12) Вміння заспокоїти іншого. 13) Конфлікти в контакті або вирішення проблеми конфліктів. 14) Самоуправління (саморегуляція). 15) Уміння вступати в контакт. 16) Групова взаємодія.

1)Правила поведінки групи. Ведучий пропонує дітям зайняти свої місця на стільчиках, які стоять по колу та ознайомитись з правилами поведінки в групі.

2)Встановлення контакту. На етапі розминки виконуються вправи. «Кришталевий шар»; «Барометр настрою»; «Ласкаве ім’я»; «Ласкаві руки – добрий погляд – приємна посмішка».

На основному етапі виконуються вправи: «Іди!»; «Тух-тібі-дух», «Іди до мене!».

На заключному етапі виконуються вправи: «Підтримка («Чарівне коло»); «Добре тепло».

3)Чуттєве сприймання себе. На етапі розминки виконуються вправи: «Барометр настрою»; «Що я люблю робити», «Ласкаве ім'я»; «Мені подобається»; «Барометр настрою».

На основному етапі виконуються вправи: «Стілець кохання»; «Царівна-несміяна».

На заключному етапі виконуються вправи: «Підтримка»; «Добре тепло».

4)Розпізнання і регуляція свого стану. На етапі розминки виконуються вправи: «Берізка»; «Зірви яблука»; «Ласкаві слова», «Барометр настрою».

На основному етапі виконуються вправи: «Ні!»; «Гроза»; «Добра тварина».

На заключному етапі виконуються вправи: «Підтримка»; «Добре тепло».

5)Увага до партнера. На етапі розминки виконуються вправи: «Ласкаві руки – добрий погляд – приємна посмішка»; «Естафета хороших новин»; «Берізка»; «Прочисти мозок».

На основному етапі виконуються вправи: «Опишіть один одного»; «Корови, собаки, кішки»; «Три обличчя».

На заключному етапі виконуються вправи: «Добре тепло»; «Багаття дружби».

6) Підвищення самоповаги. На етапі розминки виконуються вправи: «Естафета хороших новин»; «Прочисти мозок».

На основному етапі виконуються вправи: «Самоповага»; «Три обличчя»; «Мисливець і заєць».

На заключному етапі виконуються вправи: «Добре тепло»; «Багаття дружби».

7) Довіра до іншої людини. На етапі розминки виконуються вправи: «Відлуння»; «Ласкаве ім'я»; «Хочеш – не хочеш».

На основному етапі виконуються вправи: «Солодка проблема»; «Сліпий і поводир»; «Сліпий танець».

На заключному етапі виконуються вправи: «Добре тепло»; «Дружні обійми».

8) Об’єднання дітей в групі. На етапі розминки виконуються вправи: «Барометр настрою»; «Ласкаві руки – добрий погляд – приємна посмішка»; «Ласкаві слова»; «Що я люблю робити», «Чарівна торбинка».

На основному етапі виконуються вправи: «Іван та Данило»; «Нічний потяг».

На заключному етапі виконуються вправи: «Масаж в якому використовується постукування кінчиками пальців по спині партнера»; «Лялька з ганчір’я і солдат»; «Добре тепло»; «Багаття дружби».

9) Уміння читати настрій іншого. На етапі розминки виконуються вправи: «Мені подобається»; «Чарівна торбинка»; «Що я люблю робити», «Барометр настрою».

На основному етапі виконуються вправи: «Колір настрою»; «Фарби».

На заключному етапі виконуються вправи: «Підтримка»; «Добре тепло»; «Багаття дружби».

10) Навички взаємодії. На етапі розминки діти називають вправи і по черзі проводять ті, які найбільше запам'яталися.

На основному етапі дітьми називаються і проводяться вправи, які найбільше запам’яталися.

На заключному етапі діти називають і проводять вправи, які найбільше запам’яталися з цього етапу.

11) Різні настрої. На етапі розминки виконуються вправи: «Естафета добрих новин»; «Надсилай і сприймай упевненість».

На основному етапі виконуються вправи: «Йди!»; «Йди до мене»; «Гроза».

На заключному етапі виконуються вправа: «Бутон, який розпустився».

12) Вміння заспокоїти іншого. На етапі розминки виконуються вправи: «Ласкаве ім’я»; «Ласкаві руки – добрий погляд – приємна посмішка»; «Ласкаві слова»; «Барометр настрою».

На основному етапі виконуються вправи: «Одюдюка»; «Гроза»; «Масаж в якому використовується постукування кінчиками пальців по спині партнера».

На заключному етапі виконуються вправи: «Бутон, який розпустився»; «Добре тепло».

13) Конфлікти в контакті або вирішення проблеми конфліктів. На етапі розминки виконуються вправи: «Барометр настрою»; «Ласкаві руки – добрий погляд – приємна посмішка»; «Інтерв'ю»; «Кого не вистачає».

На основному етапі виконуються вправи: «Тух тібі дух»; «Акули та моряки»; «Йди!»; «Йди до мене».

На заключному етапі виконується вправа: «Добре тепло».

14) Самоуправління (саморегуляція). На етапі розминки виконуються вправи: «Скажи, що хочеш»; «Коробка переживань»; «Чарівна подушка»; «Розбуди дух»; «Квітковий дощ».

На основному етапі виконуються вправи: «Я сильний – я слабкий»; «Нудно-нудно».

На заключному етапі виконуються вправи: «Аплодисменти по колу»; «Вдячність за приємний день».

15) Уміння вступати в контакт. На етапі розминки виконуються вправи: «Ласкаве ім'я»; «Ласкаві руки – добрий погляд – приємна посмішка»; «Ласкаві слова»; «Мені подобається»; «Подарунок».

На основному етапі виконуються вправи: «Дзеркала»; «Маски»; «Зоопарк»; «Іноземець»; «Ми полюємо на лева».

На заключному етапі виконують вправу: «Добре тепло».

16) Групова взаємодія. На етапі розминки виконуються вправи: «Барометр настрою»; «Подаруй камінець»; «Барометр настрою».

На основному етапі виконуються вправи: «Слухаємо тишу»; «Тінь»; «Мисливець і заєць», «Сліпий і поводир»; «Фарби»; «Розмова з деревом».

На заключному етапі виконуються вправи: «Тріски на річці»; «Дружні обійми» (див. додаток Д).

В руслі освітньої лінії розвитку дошкільника «Дитина у світі культури» варто розвивати комунікативну діяльність (а саме співпрацю) в *художньо-продуктивній діяльності дітей.*

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Дитина у світі культури». 1. Розвивати здатність орієнтовуватися в художньо-продуктивній діяльності (планування спільної діяльності, час виконання завдання). 2. Формувати здатність продуктивно взаємодіяти з однолітками (спрямованість уваги на однолітка, прагнення до спілкування з ним, здатність діяти в одному смисловому полі) в художньо-продуктивній діяльності. 3. Розвивати здатність застосовувати в процесі спільної діяльності різні засоби (переважаючі засоби: візуальні, предметно-дієві, експресивно-мімічні, мовні). 4. Розвивати продуктивні способи вирішення конфліктів. 5. Формувати вміння вести інтерактивні діалоги в комунікативно-діяльнісній ситуації під час створення загального продукту. 4. Розвивати продуктивні способи вирішення конфліктів. 6. Розвивати психологічні межі інтерсуб'єктної взаємодії в художньо-продуктивній діяльності. 7. Формувати в процесі проективного малювання суверенні психологічні межі. 8. Розвивати здатність впускати в свій образотворчий простір інших дітей, бути толерантним.

Методи: спільна діяльність із вихователем та однолітками у продуктивних видах діяльності (аплікація, конструювання, малювання). *Заняття з конструювання:* «Килим з листя» (за зразком, конструювання з природного матеріалу)»; «Жучки, павучки, божі корівки» (за зразком, конструювання з непридатного матеріалу); «Їжачок» (за зразком, конструювання з природного матеріалу); «Іграшки на ялинку» (показ, конструювання з непридатного матеріалу); «Веселі поросята» (конструювання з непридатного матеріалу); «Квіти для мам і бабусь» (за зразком, конструювання з природного матеріалу); «Вазочка для квітів» (конструювання з непридатного матеріалу); «Павучок на павутинці» (конструювання з непридатного матеріалу); «Будиночок із парканчиком для гномів» (за умовою, конструювання з будівельного матеріалу); «Бджілки» (конструювання з природного матеріалу) та ін.

Алгоритм проведення занять із художньо-продуктивної діяльності на засадах співпраці:

1. На першому етапі дітям пропонується проблемна ситуація, яка спонукає їх до пошуку рішення (педагог організовує дискусію; допомагає виділити різні точки зору і зафіксувати їх; регулює емоційний настрій дітей, вводячи нові або нагадуючи усталені правила дискусії; якщо точок зору немає, пропонує власну).

2. Технологія співпраці передбачає два види взаємодії дітей: робота в парах, в якій дошкільнята засвоюють один із видів співробітництва: дії за правилом (тобто розподіл матеріалу за якоюсь ознакою) або за роллю (тобто розподіл функцій); інша форма співпраці дітей – це діяльність в мікрогрупах спільно взаємодіючих дітей.

Діти повинні зрозуміти, що успішність виконання завдання залежать від планування спільних дій, колективного задуму майбутнього продукту, від роботи кожного члена групи.

3. Безпосереднє виконання завдання, вихователь може включитися в діяльність дітей в парі з дитиною, в групі, або самостійно, на окремому матеріалі.

4. Четвертий структурний елемент – організація контролю і оцінки. Дана технологія передбачає поетапне введення засобів і способів взаємодії, а так само форм контролю та оцінки.

Метод «коментоване малювання»: подорож павучка; пригоди маленького курчати; як зайчик потрапив у калюжу; мандрівка золотого листочка; у країні геометричних фігур; весна пробуджує природу та ін.

ІІ. Блок технології «Комунікативна діяльність з Іншим у культурі (анімаційними персонажами, дорослими та однолітками)». *Мета блоку:* розвивати простір інтерсуб'єктної взаємодії дошкільників із ЗПР із дорослими та однолітками опосередковано через взаємодію з культурним продуктом (анімаційним персонажем, репродукцією картини, музичним та літературним твором).

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Гра дитини». 1. Розвивати здатність дитини прийняти пропозицію пограти з дорослим за сюжетом анімаційного фільму. 2. Формувати вміння бути чутливим до змін анімаційного сюжету, які вносить дорослий як партнер гри. 3. Розвивати здатність

моделювати форму гри за анімаційним сюжетом (однотактну та двохтактну). 4. Розвивати здатність вести діалог шляхом активізації ідентифікації, децентрації та емпатії.

Метод розігрування двохтактної гри: *Анімаційний серіал «Смішарики, список серій мультфільму; сезон 2004:* «Лавка»; «Принц для Нюші»; «Фанерне сонце»; «Куди йде старий рік», «Енергія хропіння»; «Залізна няня»; «Дарунок долі»; «Хто перший?»; «Некультурний»; «Забута історія»; «Рояль»; «Як зібрати друзів по-швидкому»; «Телеграф»; «Колекція»; «Лілі»; «Біографія парасольки»; «Ля»; «Шлях у пристойне товариство»; «День народження Нюші»; «Гольф»; «Польоти у сні і наяву»; «Подія століття»; «Як стати зіркою»; «Нові зуби Кроша»; «Баласт»; «Рецепт гарного відпочинку»; «Водні процедури»; «Краса»; «Остання веселка»; «Великі перегони»; «Магнетизм»; «Таємне товариство».

Алгоритм проведення:

1. На основі поліфонічного тексту анімаційного серіалу стає можливою побудова двохтактної структури гри.

2. Точне відтворення сюжету конкретної серії сприяє побудові двохтактної структури гри.

3. Дитина приміряє на себе роль конкретного персонажа, носія певної позиції, точки зору, вступає у взаємодію з іншими персонажами – іншими точками зору.

4. Така взаємодія провокує конфлікт, зіткнення позицій, в процесі вирішення якого дитині-персонажу відкриваються різні точки зору, як свої, так й іншого героя.

5. Перший такт – це провокація конфлікту, другий – його вирішення, що проходить у діалогах і спілкуванні між персонажами.

Освітня лінія розвитку дошкільника «Дитина у світі культури»

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Дитина у світі культури». 1. Формувати суверенність психологічних меж через сприймання і діалог з творами мистецтва (музичними, образотворчими). 2. Розвивати здатність

вести комунікацію і діалог з творами мистецтва (за репродукціями картин, музичними творами).

Музичні етюди: використання фрагментів музичних творів: (Т. Альбіоні «Адажіо», Л. Бетховен «Місячна соната», К. Глюк «Мелодія», К. Дебюссі «Місячне сяйво», М. Римський-Корсаков «Море», К. Сен-Санс «Либідь», П. Чайковський «Осіння пісня», Ф. Шопен «Ноктюрн соль мінор», Ф. Шуберт «Аве Марія».

«Уявна подорож» за змістом картини; персоніфікація неживих об'єктів; інтерактивний метод «мікрофон»: репродукції картин: С. Жуковський «Золота осінь»; М. Глущенко «Зимовий день»; Т. Яблонська «Весна»; П. Кончаловський «Бузок», «Полуниця» та ін.

Освітня лінія розвитку дошкільника «Мовлення дитини»

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Мовлення дитини». 1. Формувати уявлення про соціальні ролі, зокрема ролі вихованця, друга, помічника, сім'янина тощо. 2. Розвивати розуміння дітьми почуттів, мотивів та вчинків *Іншого* (на прикладі анімаційних та літературних героїв). 3. Сприяти засвоєнню соціальних норм, правил поведінки, опанування соціальних ролей, корекція емоційної сфери, з одного боку, та розширення кола агентів соціалізації, набуття навичок інтерсуб'єктної взаємодії – з іншого.

Бесіди, полілоги за змістом літературних творів: «Як каченя Крячик загубив власну тінь», «Помічник», «Як дві лисиці ділили нору», «Пісня для карнавалу», «Мішок яблук», «Фотоапарат, що лікує», «Дядько Михайло», «Під грибом», «Яблуко», «Комашка, яка мріяла стати великою».

Діалоги та полілоги за сюжетом мультфільмів: *відеоуривками з таких мультфільмів*, як: «Мішок яблук»; «Летючий корабель»; «Маша і чарівне варення»; «Подарунок для найслабкішого»; «Вінні-Пух іде в гості»; «Квітка-семибарвиця»; «Грибок-теремок».

Ігри: «Важливе доручення»; «Веселий магазин»; «Похід у гості»; «Куховари».

Ігрові вправи: «Дружба починається з посмішки»; «Комплімент»; «Давайте посміємось»; «На що схожий настрій?»; «Малюємо обличчя»; «Маски»;

«Іноземець»; «Передай почуття»; «Чарівний клубок»; «Створи чудо»; «Підйомний кран»; «Веселі куховари».

ІІІ. Блок технології «Комунікативна діяльність з персоналізованим Іншим (улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном)». *Мета блоку:* формування простору інтрасуб'єктної взаємодії з персоналізованим Іншим (улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном).

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Особистість дитини» (з улюбленою іграшкою). 1. Сприяти спільному виготовленню ляльки дитиною разом із дорослим. 2. Відпрацьовувати механізми саморегуляції комунікативної діяльності: на образному рівні розвивати здатність виражати почуття; емоційну децентрацію.

Метод лялькотерапії Т. Зінкевич-Євстегнєєвої: завдання психолога – навчити кожну дитину індивідуально проявляти турботу про свою іграшку, співпереживати у всіх її іграшково-лялькових перипетіях. Психолог навчає дитину переживати разом з лялькою події власного і чужого життя у всіх його емоційних і моральних виявах.

Використання прийому ідентифікації з лялькою або улюбленою іграшкою: виготовлення ляльки (з дорослими, бажано з батьками); «оживлення» та знайомства з нею, використання ляльки в казкових сюжетах.

Освітня лінія розвитку дошкільника «Гра дитини»

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Гра дитини» (з улюбленою іграшкою). 1. Розвивати комунікативні навички через взаємодію з лялькою (улюбленою іграшкою) в режисерській грі.

Метод лялькотерапії О. Медведєвої. Алгоритм проведення лялькотерапії:

1. Робота проводиться з улюбленою іграшкою.

2. У режисерській грі розігрується історія, яка пов'язана з травмуючою для дитини ситуацією.

3. Максимальне переживання дитиною ігрової ситуації досягається через співчуття ляльці чи ідентифікацію з нею.

4. Сюжет має будуватись за «наростаючою лінією» з метою створення більшої емоційної напруги та закінчуватися позитивно емоційною реакцією та зняттям напруги.

Метод ігротерапії, прийом дзеркального відображення реальної поведінки дитини з використанням імпровізованих режисерських ігор.

1. Спостереження ігрової ситуації (типова модель поведінки дитини, дослівне фіксування висловлювань дитини).

2. Написання сценарію на основі спостереження ситуації з використанням прямого цитування дитини в ній.

3. Програвання сюжету даного сценарію з допомогою імпровізованих режисерських ігор з використанням улюбленої іграшки конкретної дитини і допоміжних іграшок, уведених психологом.

4. Спостереження за поведінкою дитини, фіксування мовних висловлювань під час програвання сюжету.

5. Спостереження ситуації реальної поведінки дитини після занять (модель поведінки дитини, фіксування висловлювань дитини).

У ситуації практичного застосування даного прийому у дитини можуть бути задіяні дві позиції одночасно:

1. «Я-ображаючий» – допоміжна іграшка (реальна поведінка дитини);

2.« Я-ображений» – улюблена іграшка (реальні почуття і переживання *Іншого*).

Освітня лінія розвитку дошкільника «Дитина у світі культури»

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Дитина у світі культури» (з уявним компаньйоном). 1. Розвивати здатність дітей придумувати компліменти зображеним об’єктам та суб’єктам, «персоніфікувати неживі об’єкти». 2. Формувати здатність входити в стан зображеного на картині героя. 3. Вправлятися в умінні складати віртуальні (уявні) діалоги між героями картини; уявляти себе на місці конкретного героя та розповідати від його імені.

Метод придумування компліментів (яблуку, вазі, листочку, берізці, річці тощо); пластичний етюд (дітям пропонується увійти в стан героя: повторити його

поставу тіла, міміку, а потім розповісти про свої відчуття); складання віртуальних (уявних) діалогів між героями картини; уявлення себе на місці конкретного героя та розповідь від його імені (що він відчуває, як би він себе повів). Репродукції картин: М. Приймаченко: «Волошки у синій вазі»; «Соняшники з бджолами»; «Соняшники та горох»; «Соняшник життя»; «Квіти у вазі»; «Хатні зорьки»; «Лісова павлина»; «Фантастичний птах»; «Красуня»; «Птах»; «Квіти з очима»; «Фантастичний звір»; «Чорний звір»; «Звір». І. Їжакевич «Мама йде!»; К. Трутовський «Одягають вінок»; К. Білокур «Кавун. Морква. Квіти»; В. Непийпиво «Яблуневий цвіт»; В. Сєров «Дівчинка з персиками»; І. Івасюк «Мати»; К. Прутковський: «Дівчинка з гарбузом»; «З хмизом» та ін.

Освітня лінія розвитку дошкільника «Мовлення дитини»

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Мовлення дитини» (з уявним компаньйоном). 1. Розвивати уміння вести уявні діалоги із літературними героями. 2. Формувати здатність змінювати хід подій на свій розсуд і навчати давати оцінку окремим вчинкам, діям, подіям, взаємовідносинам, розвивати діалогічне мовлення. 3. Розвивати здатність уявляти образи героїв, передавати словами риси характеру героя, його зовнішній вигляд, одяг, вираз очей.

Метод уявного діалогу дітей із літературним героєм (прийом написання листа літературному герою). Наприклад, Максиму, герою твору В. Сухомлинського «Пшеничний колосок»; Сашку, герою оповідання Д. Ткача «Хоробрий Сашко»; Оленці з оповідання Б. Вовк «Лінива Оленка» та М. Стеценка «Апельсинка».

Елемент драматизації як прийом активізації дітей. Словесний малюнок, наприклад під час читання творів М. Коцюбинського «Івасик та Тарасик», В. Сухомлинського «Ледача подушка» та ін. Як прийом із паралельним створенням образів намалювати образи позитивного і негативного героїв.

IV. Блок технології «Розуміння причин та передбачення поведінки *Іншого* в соціально-комунікативних ситуаціях». *Мета блоку:* встановлювати часові та причинно-наслідкові зв’язки шляхом розвитку сприймання себе та

Іншого «тут і тепер» і на моделі розуміння причин поведінки та передбачення дій *Іншого* в соціально-комунікативних ситуаціях.

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». 1. Формувати уявлення дітей про взаємозв'язок минулого, сьогодення і майбутнього.

Освітня лінія розвитку дошкільника «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»

Вправи: «Подія майбутнього» (перед проведенням цієї вправи слід актуалізувати увагу дитини на існуванні минулого, теперішнього та майбутнього часу, які однаково важливі в житті кожної людини), «Створення історії про предмет»; «Що, якщо?»; «Мої успіхи сьогодні й завтра».

Освітня лінія розвитку дошкільника «Особистість дитини»

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Особистість дитини». 1. Створювати умови для самосприймання і сприймання *Іншого* «тут і тепер». 2. Формувати уявлення дітей про причини власної поведінки та *Іншого*. 3. Сприяти розвитку здатності передбачати поведінку *Іншого.*

Ігри та вправи: гра «Дірява голова»; вправи: «Підготуйся до свята»; «Формування здатності планувати свої дії»; «Завтрашній день»; «Передбачення поведінки твоїх близьких людей»; «Передбачення причин різних емоцій»; «Візуалізація твого спілкування»; «Передбачення поведінки *Іншого*».

Проективне малювання: Малювання на теми: «Який я буду в майбутньому»; «Мій настрій сьогодні» та ін.

Проблемні ситуації: «Магазин увічливих слів»; «Плутанина», «Із життя дитячого садка».

Проблемні ситуації з розвитку інтегративних якостей: на відтворення соціального досвіду; засвоєння цінностей і норм загальнолюдських стосунків; розвиток дружби в спілкуванні і взаємодії з іншими; формування почуття патріотизму.

Задля *збагачення репертуару вербального позначення дітьми емоційних виявів*, розвитку в них уміння розпізнавати емоції за зовнішнім проявом

доцільно читати для них короткі вірші про емоції, розглядати разом із ними піктограми емоцій, фотографії із зображенням людей у різних емоційних станах, називати їх, тренуватися зображати емоції на папері тощо. Щоб розкрити кожну емоцію за допомогою художніх та поетичних образів, музичних композицій, дітям слід читати оповідання, вірші, які розкривають зміст певної емоції, організовувати прослуховування музичних композицій, вправлятися у визначенні їх настрою.

Розвивати в дітей *уміння виражати емоції за допомогою міміки, пантоміміки, інтонації* можна шляхом програвання психогімнастичних етюдів на вираження різних емоцій. Також можна гратися з дитиною в «кубик емоцій» (дитина кидає кубик, називає і показує емоцію, яка «випала»), промовляти одну і ту саму фразу з різними інтонаціями (радісно, сердито, сумно тощо). Корисним буде демонструвати емоції разом із дітьми перед дзеркалом, аби вони бачили, який вигляд мають емоції на їхньому обличчі та обличчі інших дітей.

Формувати в дітей навички саморегуляції емоційного стану слід шляхом їх обговорення та обігрування. Наприклад, дітей варто ознайомити зі способами:

• *адекватного вираження гніву —*

- порвати газету або пом'яти пластилін;
- побити по подушці;
- потупотіти ногами;
- виконати кілька спортивних вправ;
- покидати м'яч об стіну;

• *гармонізації емоційного стану —*

- зробити кілька глибоких вдихів;
- порахувати від одного до десяти;
- ніби «взяти себе в руки»;
- прийняти позу «стійкого олов'яного солдатика»: стати на одну ногу а іншу зігнути в коліні, руки опустити і постояти так упродовж кількох секунд, а потім повторити вправу на другій нозі;
- надути повітряну кульку;

• *подолання страху —*

- розповісти про те, чого боїшся, близькій людині, яка зрозуміє і підтримає;

- намалювати свій страх та «посадити його в клітку» або розірвати малюнок;

- зліпити фігурку того, чого боїшся, та зім'яти її;

- намалювати об'єкт страху, а потім розмалювати його яскравими фарбами та домалювати йому різні деталі, щоб він став смішним.

Задля *розвитку вміння сприймати та розуміти емоції інших* доцільно проводити з дошкільниками спільне обговорення ситуацій, коли людина може відчували певну емоцію, малювати на цю тему («Радість –це...», «Сумно буває, коли...» тощо), зачитувати дітям думки та висловлювання інших дітей із цього приводу, розглядати тематичні картинки, обговорювати їх, визначати настрій зображених на них персонажів, читати оповідання, уривки з казок, віршів, визначати настрій їх персонажів, програвати разом із дітьми певні сюжети тощо.

Також особливу увагу варто звернути на *розвиток у дітей здатності до емпатії та співпереживання.* Із цією метою можна проводити з дошкільниками тематичні бесіди, обговорювати, що людина може відчувати в тій чи тій ситуації. Потрібно розповідати їм про те, як можна підтримати людину, коли їй сумно, коли вона боїться, як можна розділити з нею радість, слід обігрувати етюди, спрямовані на вираження емпатії, підтримки («Провідування хворого друга», «Боязка дівчинка» тощо). До окреслених напрямів роботи практичного психолога мають долучитися також вихователі всіх вікових груп, музичний керівник, корекційні педагоги.

V. Блок технології «Цінності та смисли комунікативної діяльності». *Мета блоку:* сприяти присвоєнню загальнокультурних та групових цінностей у процесі спільної діяльності з дорослими та однолітками; сприяти усвідомленню соціогенної цінності іншої людини; ознайомлювати з цінностями співробітництва.

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Особистість дитини». 1. Встановлювати цінності – «умови», за яких для кожної дитини дане

співтовариство буде «Ми», всередині якого кожне «Я» буде інтимно визнаним і позначеним, а саме: 1) цінність єдності та згоди між членами спільноти; 2) цінність терпимості та поваги до *Іншого*; 3) цінність значущості й доречності кожної дитини, визнання компетентності кожного; 4) цінність турботи (підтримки та розуміння).

Тематичні заняття (етичні бесіди за змістом казки, вірша; динамічні хвилинки; ігри; тематичне малювання): Заняття «Хто Я?»; «Який Я?»; «Світ навколо мене».

Цінність єдності та згоди між членами спільноти: розповідання і обговорення казки Олени Лопатіної, Марії Скребцової «Коли немає єдності»; гра «Коли немає єдності»; динамічна хвилинка «Равлик»; читання і обговорення вірша Олени Лопатіної, Марії Скребцової «Не буду сваритися»; гра «Будуємо разом»; аплікація «Що ми побудували».

Цінність терпимості та поваги до Іншого: розповідання та обговорення казки Олени Лопатіної, Марії Скребцової «Добрий собака»; гра «Вчимося поважати»; динамічна хвилинка «Перейди місток»; читання і обговорення вірша «Що я поважаю»; гра-діалог «Молоді та старші»; тематичне малювання «Різнокольорова кулька поваги».

Цінність значущості й доречності кожної дитини, визнання компетентності кожного: розповідання та обговорення казки Тані Мостепан та Маринки Мрозек *«*Як добре, що ми різні»; гра «Ми різні».

Цінність турботи (підтримки та розуміння): розповідання і обговорення казки Олени Лопатіної, Марії Скребцової «Буркотливий їжачок»; гра «Дбаємо про батьків»; динамічна хвилинка «Весела зарядка»; читання і обговорення вірша Олени Лопатіної, Марії Скребцової «Я про маму подбаю»; тематичне малювання «Квітка допомоги».

Освітня лінія розвитку дошкільника «Дитина у соціумі»

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Дитина у соціумі». 1. Прилучати дітей до цінностей співробітництва з іншими людьми, які допомагають усвідомити необхідність людей один в одному. 2. Продовжувати

вчити дітей розуміти такі поняття як «друг», «дружити»; прищеплювати доброзичливе ставлення; учити уважно ставитись одне до одного; виховувати чуйність.

Перегляд мультиплікаційних фільмів у яких відображено зразки цінності Іншого; етичні бесіди; полілоги; психологічні етюди; вправи; малювання – Мультиплікаційні фільми про дружбу, взаємодопомогу, цінність кожної людини: «Таємниця країни суниць»; «Некмітливий горобець»; «Козлик і ослик»; «Про всіх на світі».

Етична бесіда «Кого ми називаємо другом?»; ігри: «Подаруй подарунок другові»; «Опиши друга»; психологічний етюд «Відвідування хворого друга».

гра «Відгадай, що подобається другу у вашому сусідові»; вправа «Подарунок»; ігри: «Я хочу подружитися»; «Я не хочу подружитися»; «Паровозик».

Вправа «Катруся – справжній друг, тому що...»; гра «Сліпий і поводир».

Бесіда про дружбу; читання та обговорення вірша А. Костецького «Справжні подруги»; малювання «Мій друг».

Освітня лінія розвитку дошкільника «Дитина у світі культури»

Завдання корекційно-розвивальних занять із напряму «Дитина у світі культури». 1. Сприяти присвоєнню загальнокультурних цінностей («добро», «зло», «дружба», «краса», «радість», «смуток», «обман», «сміливість», «лінь», «жадібність», «хитрість»). 2. Відвідування музеїв, лялькових театрів, цирків, кінотеатрів, філармонії для опанування знань про будову соціуму, засвоєння цінностей культури, набуття життєвого досвіду; формування соціально здорової особистості.

Народні хороводні ігри; створення естетичного предметно-розвиваючого середовища. *Народні хороводні ігри:* «Ой у перепілки»; «Микола-угадько»; «Сірий вовк»; «Сірий кіт»; «Ялинка»; «Про катрусю і цапка»; «Качечка»; «Довгоносий журавель»; «Гра з хустинкою».

Створити в ДНЗ і вдома предметно-розвиваюче середовище. Якщо дитина з раннього віку буде перебувати в естетичній обстановці, чути красиву мову, бачити красиві взаємини, доглянутих людей – вона буде сприймати естетику, як норму.

Екскурсії, перегляди фільмів, перегляди циркових і театралізованих постановок, проведення свят і розваг, які поєднують різні види мистецтв.

Етичні бесіди, читання та обговорення основних загальнокультурних цінностей; полілоги; ігри та вправи; динамічні хвилинки; тематичне малювання; психологічні етюди.

Добро: гра «Добра тварина»; бесіда про добру людину; гра «Пригадай казку»; бесіда про людей із «золотим серцем»; гра «Добре серце»; малювання людини із «золотим серцем».

Полілог за українською народною казкою «Журавель і невдячний вовк».

Зло: розповідання та обговорення казки Богдана Манукяна «Казка про злість»; бесіда «Про почуття злості»; розігрування казки «Вовченя в дитсадочку»

Дружба: розповідання та обговорення казок Насті Селянінової «Діамант дружби»; Олени Лопатіної, Марії Скребцової «Справжній друг»; гра «Допомога друга»; динамічна хвилинка «Як ми граємо»;читання та обговорення вірша Олени Лопатіної, Марії Скребцової «Мій дружок»; гра «Паличка-виручалочка»; малюнок «Дерево дружби»; вправи «Жива вода»; «Серце на долоні», «Тепло рук друга».

Краса: розповідання та обговорення казки Олени Лопатіної, Марії Скребцової «Гарна риса»; гра «Найкрасивіше»; динамічна хвилинка «Ми всі вродливі»; читання та обговорення вірша Олени Лопатіної, Марії Скребцової «Диво краси»; гра «Красиві очі»; малюнок «Красиві руки»; бесіда «Дещо про красу»; розповідання та обговорення казки «Як звірята красивими стали»; психологічна ігрова вправа «Добрі чарівники»; тематичне малювання «Красиве сердечко».

Радість: малюнок радості; малювання веселого Колобка; вправа «Посмішка по колу»; психологічний етюд «Весна».

Смуток: гра «Чарівні острови»; ігрова вправа «Зафарбуй емоції»; психологічні етюди: «Сумний дощик», «Маленька мавпочка».

Обман: розповідання та обговорення казки Олександра Голікова *«*Як Вітя розучився брехати».

Сміливість: розповідання та обговорення казки «Про сміливість, допомогу та вдячність».

Лінь: розповідання та обговорення казки у віршованій формі В. Сухомлинського «Ледача подушка».

Жадібність: розповідання та обговорення казки Максима Рибалкіна *«*Як Мурко жадібність свою подолав».

Хитрість: розповідання та обговорення казки Павла Трандасира «Зла лисяча хитрість».

Чесність: розповідання твору Л. Толстого «Кісточка»; бесіда про чесність; вправа «Продовж речення»; полілог про правила поведінки чесної людини; розповідання та обговорення казки Олени Лопатіної, Марії Скребцової «Чесне слово»; малюнок «Сонечко чесності»; динамічна хвилинка «Пташка правди»; читання та обговорення вірша Олени Лопатіної, Марії Скребцової «Важко бути чесним»; гра «Коло чесності».

2. Просвітницько-консультативний напрям діяльності психолога з батьками та педагогами.

Однією з умов успішного формування комунікативної діяльності, на наш погляд є робота з родиною.

Для батьків був організований факультатив «Ми і наші діти», який проводився два рази в місяць. На заняттях ми намагалися викликати інтерес до проблеми, зацікавити їх формуванням комунікативної діяльності. Для цього використовувались різні форми роботи: теоретичні і практичні семінари, анкетування, консультації, «круглі столи», батьківські збори, спільні свята дітей і дорослих.

На початку року було проведено батьківські збори на яких батьків познайомили з особливостями формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР, розповіли про роль спілкування в психічному розвитку дитини, формуванні її особистості.

Одночасно з проведенням занять із дітьми за темою «Будемо увічливі» для батьків була проведена консультація «Формування навичок культури спілкування». В ході проведення бесід «Конфліктна дитина», «Сором'язлива дитина» батьки знайомились з іграми і вправами, які сприяють подоланню конфліктності та сором'язливості у дітей.

Ми не тільки навчали батьків ефективним способам взаємодії з дитиною, але й залучали їх до участі в спільних святах («Мама, тато і я – спортивна родина, «День 8 Березня»), в процесі яких намагалися виховувати у дітей почуття сімейної згуртованості, бажання спілкуватися з близькими.

Крім того планом роботи факультативу була передбачена підготовка порад і рекомендацій на тему «Як допомогти дітям з порушеннями спілкування», «Про дитячу допитливість». Батькам пропонувалася частіше читати дітям пізнавальну літературу, розглядати картинки, ілюстрації в книгах і розмовляти про їх зміст; під час прогулянок звертати увагу на особливості змін живої і неживої природи, підводити дітей до встановлення логічних зв'язків; під час перегляду мультфільмів і екранізацій казок звертати увагу на моральний бік вчинків героїв, давати їм оцінку.

Ми нагадували батькам про необхідність бути уважними до дитячих запитань, не залишати їх без відповіді, заохочувати дитячу допитливість. Підсумком роботи з батьками стала бесіда «за круглим столом». В ході бесіди батьки поділились спостереженнями за своїми дітьми, враженнями про зміну спілкування з ними.

Одночасно проводились заняття «Педагогічної майстерні» для педагогів закладу дошкільної освіти.

Під час зустрічей з педагогами ми допомагали їм установити контакт з дітьми, знайти шлях до серця дитини. Ми намагались до того, щоб діти бачили в

дорослих не тільки суворого педагога, але й старшого товариша, який може допомогти в ситуації, яка викликає труднощі, який готовий завжди вислухати, зрозуміти почуття дитини.

Впродовж навчального року з педагогами були проведені наступні заходи:

- теоретичний семінар «Проблеми комунікативної діяльності дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР»;

- консультації «Роль предметного середовища ЗДО в розвитку комунікативної діяльності дітей»; «Про мовленнєвий етикет і культуру поведінки під час спілкування»;

- засідання «круглого столу» на яких педагоги удосконалювали педагогічну техніку (мовленнєве і немовленнєве) спілкування, вправлялись у виразності мовлення та в умінні виражати своє ставлення до будь-чого з допомогою невербальних засобів, розуміти себе і своїх колег в процесі спілкування, і також оволодівали вправами, які допомагають зняти напруження, розслабитися.

Все це допомагало педагогам більш прискіпливо відноситься до себе (до свого мовлення, зовнішності), а відповідно, чинило вплив на спілкування з колегами та дітьми.

Крім того, під час зимових канікул було проведено спільне свято «Нерозлучні друзі – дорослі і діти», метою якого було об’єднання педагогів і дітей, установлення більш теплих, дружніх взаємин в процесі підготовки спільних номерів художньої самодіяльності.

На семінарському занятті «Педагогічні стилі спілкування» обговорювалась тема спілкування дорослих з дітьми. Вирішувалося питання про те, як вибудувати свої взаємини з дітьми, спілкування з ними для того щоб, педагогічна допомога і педагогічні впливи стимулювали активність і самостійність дітей.

На засіданні «круглого столу» «Сучасні проблеми організації міжособистісного спілкування дошкільників із ЗПР з однолітками» обговорювалось значення міжособистісного спілкування дитини з ЗПР із однолітками. Розглядалися можливі причини, які провокують порушення

спілкування з однолітками та дорослими (зовнішні і внутрішні), а також визначалися шляхи усунення цих причин.

Для педагогів було розроблено корекційно-розвивальну програму «Розкрий свій комунікативний потенціал». Спілкування є одним з основних компонентів педагогічної діяльності та творчої активності особистості. Саме тому доцільно розпочати роботу з проведення занять, спрямованих на підвищення комунікативного потенціалу педагогів. Такі заняття сприяють розкриттю особистості педагога, налаштовують його на подальшу роботу та підвищують рівень групової згуртованості. Мета цієї програми – розвиток у педагогів навичок спілкування, усвідомлення і вираження своїх почуттів, розуміння та прийняття почуттів оточення, активізація механізмів самосприймання та самовираження.

Мета заняття: створення позитивної атмосфери для особистісного саморозкриття педагогів. Форми роботи: вправа-активатор «Назви своє ім'я»; вправа «Оголошення про оголошення»; вправа «Скільки ти важиш?»; вправа «Риси та вміння, важливі для ефективного спілкування».

Мета заняття: розширення знань педагогів про неефективну комунікацію, визначення чинників її формування. Форми роботи: вправа-активатор «Мій сусід справа»; вправа «Цивілізація»; вправа «Кульгава мавпа».

Мета заняття: сприяння усвідомленню педагогами причин вибору моделі поведінки в різних ситуаціях. Форми роботи: вправа-активатор «Розтискай кулак»; вправа «Передавання інформації»; вправа «Червона Шапочка»; вправа «Посидьте так, як сидите...»; вправа «Емоційний ланцюжок».

Мета заняття: формування в педагогів навичок визначення власної позиції у складних ситуаціях. Форми роботи: вправа-активатор «Це я»; вправа «Так – ні»; вправа «Похід на Місяць»; вправа «Ніж та масло».

Мета заняття: формування в педагогів навичок аналізування ситуації та розвиток уміння приймати конструктивне групове рішення. Форми роботи: вправа-активатор «Атоми»; вправа «Ситуація в автобусі»; вправа «Вузький міст»; вправа «Потисни руку».

Мета заняття: розвиток у педагогів уміння переконливо впливати на співрозмовника, стратегічно мислити під час спілкування, а також навичок визначення комунікативних бар'єрів. Форми роботи: вправа «Овації»; вправа «Малюнок»; вправа «Мафія»; вправа «Тітонька з Бразилії».

Було проведено інтерактивний семінар-практикум «Учимося розуміти одне одного». Цілями проведення інтерактивного семінару-практикуму «Учимося розуміти одне одного» було визначено такі:

• надати педагогам інформацію про правила дипломатичного спілкування одне з одним;

• ознайомити педагогів із методами підтримки колег шляхом підвищення їхньої самоповаги;

• забезпечити активну участь в інтерактивному семінарі-практикумі кожного його учасника шляхом роботи в групі.

Завдяки інтерактивному семінару-практикуму «Учимося розуміти одне одного», що відрізняється від традиційного семінару; педагоги мали змогу опанувати прийоми ефективного спілкування за допомогою тренінгових та ігрових методів навчання, а також по-вправлятися у використанні техніки активного слухання. Було визначено такі **завдання** інтерактивного семінару-практикуму «Учимося розуміти одне одного»:

• розширити можливості встановлення контакту в різних ситуаціях спілкування;

• відпрацювати навички розуміння себе, оточення, особливостей міжособистісних взаємин;

• удосконалити навички активного слухання;

• активізувати процес самопізнання і самоактуалізації.

Ще одним потужним засобом формування комунікативної компетентності педагогів є застосування ігрових вправ на розвиток емпатійних і дружніх взаємин у педагогічному колективі, які можна використовувати не лише комплексно в межах спеціально організованих навчальних чи тренінгових заходів, а й під час проведення методичних годин, засідань педагогічної ради тощо.

Таким чином, впродовж формування нами було проведено близько двадцяти факультативних занять для педагогів і батьків з проблеми «Організація комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із ЗПР».

5.3. Оцінка ефективності технології формування комунікативної діяльності

У формувальному експерименті взяло участь 80 дітей із затримкою психічного розвитку, яких за попереднім діагностичним обстеженням віднесено до 5 типів комунікативної діяльності: I тип творчо-продуктивний – з високим рівнем розвитку комунікативної діяльності – 8 осіб, II тип – з достатнім рівнем розвитку комунікативної діяльності мотиваційно-дефіцитарний (характеризується недостатньою стійкістю і фрагментарністю інтрасуб'єктних та інтерсуб'єктних меж частими виявами труднощів взаємодії, зумовленими специфічними рисами інтерсуб'єктного компонента; низькою комунікативною ініціативністю та спрямованістю) – 15 осіб, III тип – достатнім рівнем комунікативної діяльності інтерсуб'єктно-дефіцитарним (характеризується недостатньою розвиненістю інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності, частими виявами труднощів взаємодії, зумовленими специфічними рисами інтерсуб'єктного компонента; недорозвиненням рефлексійної складової) – 17 осіб, IV тип – з середнім рівнем ментально-дефіцитарний (відрізняється недостатнім комунікативним прогнозуванням, розумінням причин поведінки, низьким рівнем сформованості менталізації та інтерсуб'єктної взаємодії, порушенням рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності) – 24 особи, V тип низький рефлексійно-дефіцитарний (характеризується частими проявами комунікативних труднощів, зумовленими недорозвиненням рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності; низьким рівнем сформованості менталізації, порушенням інтерсуб'єктної взаємодії) – 16 осіб. За діагностичними показниками вибірка була розділена на чотири рівнозначні групи, одну з яких склали дві експериментальні групи, а другу – дві контрольні, по 20 осіб у кожній групі. Дошкільники середнього та старшого дошкільного віку з різними типами

комунікативної діяльності були представлені в чотирьох групах у однаковому співвідношенні.

Формувальний експеримент проводився впродовж одного навчального року. У ході апробації технології формування комунікативної діяльності були відзначені позитивні зрушення в її розвитку у дошкільників із затримкою психічного розвитку, що свідчить про її ефективність. Однак спостерігалися й утруднення, особливо, в процесі формування смислового та рефлексійного компонентів комунікативної діяльності внаслідок стійких особливостей дозрівання мозкових структур дошкільників із ЗПР.

Оцінка ефективності технології формування здійснювалася на основі психологічного аналізу комунікативної діяльності, критерії оцінки включали як кількісний, так і якісний аналіз результатів на основі отриманих об'єктивно-експериментальних показників формуючої методики, перевірку здатності до комунікативної діяльності після завершення корекційної роботи, враховувалися експертні оцінки дефектологів, психологів, батьків які приймали участь у корекційно-розвивальному процесі.

Зміст контрольного експерименту передбачав використання двадцять однієї експериментальної методики, які повторювали серії констатувального експерименту. Перша серія дослідження була спрямована на вивчення мотиваційного компонента комунікативної діяльності за допомогою методики «Тест геометричних фігур» О. Тхостова, Д. Бєскової та методики «Царство-держава» Т. Громової. Друга серія спрямована на вивчення інтерсуб'єктного компонента за допомогою методик: «Вивчення мотивів взаємодії дитини з дорослими» М. Лісіної; суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин дитини Н. Сємаго, М. Сємаго; виявлення типів діалогічної взаємодії дітей у спільній образотворчій та ігровій діяльності Н. Юрьєвої. Третя серія – на вивчення смислового компонента комунікативної діяльності (методика «Вибір партнера» А. Уланової; методика наративів Н. Таланової, О. Сергієнко та «Передбачення поведінки іншої людини», «Розуміння ментальної причинності» Є. Лєбедєвої, А. Найдьонової, О. Сергієнко). Четверта серія передбачала вивчення

рефлексійного компонента комунікативної діяльності. Стан рефлексійної комунікативної діяльності (рефлексійний компонент) був з'ясований через визначення його особливостей (інтрасуб'єктного, парасоціального та інтерсуб'єктного типів взаємодії на рівні співбуттєвого стосунку з *Іншим* у культурі) у дітей із ЗПР за допомогою методик: метод бесіди з дитиною та анкетування дорослих про наявність феномену улюбленої іграшки; методики «Контур людини» С. Мінюрової; методики «Контур улюбленої іграшки» О. Васіної; опитувальника для батьків (вихователів) для виявлення феномена «уявного партнера» О. Чеснокової, М. Яремчук та інтерв'ю з дитиною про уявного партнера M. Taylor, B. Cartwright, S.Carlson в модифікації О. Чеснокової, М. Яремчук; методики аналізу комунікації в грі за сюжетом анімаційного серіалу «Смішарики» М. Шакарової; методики «Піктограма» О. Д'яченко; методики аналізу діалогу Г. Кучинського; методики «Кубики з картинками» І. Мавріної та методики «Левеня» С. Забрамної; методики «Квітка-семибарвиця» в модифікації Л. Семенової.

Схема, етапи, методика проведення дослідження була аналогічна констатувальному експерименту. Аналіз результатів здійснювався за тими ж оціночними критеріями, за типовою логічною схемою, що й на констатувальному етапі дослідження. Після проведення чотирьох серій досліджень ми отримали наступні дані.

У таблиці К2 у додатку К узагальнено презентовані кількісні дані, отримані за методикою «Тест геометричних фігур».

Показник сформованості і ступеня стійкості межі. Виявилося, що в 55 % дітей з ЕГД 1 і у 60 % з ЕГД 2 психологічна межа не порушена. Нижчі показники отримано за зазначеним показником у групах дітей із КГД1 і КГД2: так у 40 % дітей із КГД1 і 45 % дітей із КГД2 зафіксовано сформовану та стійку психологічну межу. Відтак, несформована та нестійка межа зафіксована у 45 % дошкільників із ЕГД 1 і відповідно в 40 % дошкільників із ЕГД 2. І навпаки діти з КГД в переважній своїй більшості обирали фігури не правильної форми відповідно 60 % дітей із КГД 1 і 55 % дітей із КГД 2.

Показник якості інтраконтакту цілісності чи проникності межі. Також у багатьох дошкільників із ЗПР порушена цілісність психологічної межі. Про це свідчить те, що у переважної більшості дітей порушена цілісність психологічної межі, так 45 % дітей із ЕГД 1 і 40 % дітей із ЕГД 2 обирали фігури з розімкненим контуром, особливо фігуру №9. На противагу їм діти з КГД виявили, що для 60 % дітей із КГД 1 і 55 % дітей із КГД 2 характерна порушена цілісність і висока проникність (розімкненість) психологічних меж.

Показник поведінкової стратегії побудови контакту. Відмінності між групами ЕГД 1 і ЕГД 2 були виявлені і в стратегії побудови контакту зі світом. Діти з ЕГД 1 і ЕГД 2 займають більш гнучку стратегію побудови контакту зі світом, що поєднує в собі чергування і пасивного, і активного контактів, про що говорить вибір цими дітьми і згладжених, і гострокутних фігур із середньою кількістю кутів симетричної форми (фігури №1-6, 30 % і 35 % відповідно у ЕГД 1 і ЕГД 2 та всього 5% і 10% в КГД1 і КГД2). На відміну від них, однолітки середнього чи старшого дошкільного віку із ЗПР мають односпрямовану стратегію побудови контакту зі світом Так, у них переважає або стратегія уникнення контактів (фігури №1, 4, 9, 10 лише у 35 % і 30 % дітей із ЕГД 1 і ЕГД 2, і навпаки 60% і 55% в КГД1 і КГД2), або, навпаки, зафіксовано активну стратегію самопрезентації (фігури №3, 5-8 у 30 % і 35 % із ЕГД 1 та ЕГД 2, і 60% і 55% в КГД1 і КГД2), а також подекуди більше чим в третини дітей з КГД спостерігався агресивний контакт зі світом (40% і 35% дітей із КГД 1 і КГД 2 обирали фігури №7,8, і лише 15% і 10% дітей із ЕГД1 і ЕГД2). Фігури з грубим порушенням психологічних меж не обиралися дітьми ні в одній групі і ставилися на останні місця всіма випробуваними.

Таким чином, можна зробити висновок, що у більшості дошкільників із ЗПР з ЕГД, на відміну від дітей із ЗПР з КГД, зафіксовано стійкі внутрішні психологічні межі, у багатьох не порушена їх цілісність. Крім того, у дошкільників із ЗПР із КГД більш виражена агресивна спрямованість стратегії контакту зі світом, або уникнення контактів, чи активна стратегія самопрезентації

з переважанням захисно-агресивної форми контактів, що засвідчує ефективність технології формування комунікативної діяльності в ЕГД.

У таблицях К3 і К4 у додатку К презентовано дані за методикою «Царство-держава» Т. Громової у (%).

Показник розміру простору, який дитина охоплює під діяльність. В результаті проведення цієї методики, виявилося, що тільки 45% і 55% дітей із ЕГД 1 і ЕГД 2 відокремлювали середній простір для гри, тоді як серед дітей із ЗПР з КГД середній простір відмежовувала лише невеличка кількість дітей 20% і 25% відповідно діти із КГД 1 і КГД 2. Середнім адекватним простором ми вважали простір, який відокремлювали діти з ТПР. Як правило, розмір цього простору коливався від 17х13 см до 22х15 см. Все, що виходило за ці межі в той чи інший бік, ми вважали неадекватним. Як правило, діти із ЗПР відокремлювали або неадекватно великий, або неадекватно маленький простір для «держави» (див табл. 4.2).

Дошкільники із ЗПР із КГД1 і КГД2 частіше відокремлювали занадто великий простір для гри. Якщо їм це не вдавалося, вони, на відміну від дітей із ЕГД 1 і ЕГД2, починали виявляти агресію (60 % і, відповідно, 55 % дітей із КГД1 і КГД2). Були випадки, коли відкинуті діти відрізали свою державу від інших ножицями, таким чином, відокремившись від інших і помітивши велику територію за собою.

Наявність засобів захисту психологічних меж (агресивних чи пасивно-відчужених). Серед дітей із ЕГД декілька дітей відмежовували собі неадекватно маленький простір (35% і 30% в ЕГД 1 і ЕГД 2), в той час, як серед дошкільників із ЗПР із КГД таких було 35 % і 35 % в КГД 1 і КГД 2. В якості засобів захисту дошкільнята із ЗПР малювали або рів з водою, відкидний міст, паркани, тобто пасивні захисні засоби, або агресивні засоби – гармати, мінні поля та ін.

Якість інтерконтакту (цілісність чи проникність меж). У 45% дітей середнього дошкільного віку і 40% дітей старшого дошкільного віку груп із ЗПР з КГД була порушена цілісність кордонів, в той час як в ЕГД із ЗПР вона була порушена лише у 20 % і 15 % дітей середнього та старшого дошкільного віку.

Виявлялося це в тому, що у них не було чітких меж держави, вони відмежовували маленькі ділянки, а потім додавали до них нові, розширюючи свою територію й, тим самим, порушуючи чужі межі. Часом ці діти взагалі не розуміли до кінця, що таке межа.

Поведінкова стратегія відстоювання своїх меж. Спостереження за поведінкою дітей показало, що майже всі діти із ЕГД активно шукали контакти (ходили в гості, ділилися подарунками, малювали один одному тварин, дерева та ін.). На відміну від них, 90% і, відповідно, 80% дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР із КГД1 і КГД2 демонстрували неконструктивну поведінку. Більшість дітей із ЗПР або пасивно чекали гостей, не запрошували їх, або звертали на себе увагу неконструктивними способами – кричали, сміялися над іншими дітьми, нападали на їх держави.

Характер сприймання порушення власних меж та визнання чи невизнання меж Інших. 40 % і, відповідно, 45 % дошкільників із ЗПР із ЕГД 1 і ЕГД2 намагалися ходити в гості до інших, демонструючи конструктивну поведінку, але інші діти їх відштовхували. Серед дошкільників із ЗПР із КГД1 і КГД2 30% і, відповідно, 25% самі нікого не пускали до себе на територію і болісно сприймали будь-яке втручання, коментуючи це словами: «він все зіпсує», «буде некрасиво», «вони будуть сміятися наді мною, я не покажу їм, що я намалював і нікого до себе не покличу». 30 % і 25 % дітей із ЗПР із КГД 1 і КГД2 не визнавали межі інших дітей, безцеремонно втручались на їх територію, малюючи на чужій території все, що їм хочеться.

Таким чином, поведінка дітей і результати «розподілу території» підтвердили дані, отримані в ході спостережень за грою. Результати, отримані за даною методикою показали, що дошкільники із ЗПР з КГД1 і КГД2 часто відокремлюють неадекватне простір для гри, не визнають межі інших дітей, болісно сприймають порушення – своїх меж, рідко проявляють конструктивну поведінку, демонструючи пасивність або агресивну експансію.

Особливості інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності. *Ставлення до суспільного дорослого (іграшка, казка, бесіда з дорослим)* – є

найсуттєвішим для якісного аналізу сформованості інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності. В результаті дослідження було з'ясовано: гру з дорослим, що співвідноситься із ситуативно-діловою формою комунікативної діяльності, далі СДФКД, обирали 70 % середніх дошкільників із ЗПР і 60 % старших дошкільників із ЗПР із ЕГД1 і ЕГД2, а у дітей із КГД1 і КГД2 СДФКД виявлялася у 85% середніх дошкільників і 80% старших дошкільнят; 30 % середніх дошкільників із ЗПР і 30 % – старших дошкільників із ЗПР із ЕГД1 і ЕГД2 – обирали читання казки, що співвідносилось із позаситуативно-пізнавальною формою комунікативної діяльності, далі ППФКД, і в 15% дітей середнього дошкільного віку та 20% дітей старшого дошкільного віку із КГД1 і КГД 2 було виявлено ППФКД; жодна дитина середнього дошкільного віку із ЗПР і 10 % дітей старшого дошкільного віку із ЗПР із ЕГД1 і ЕГД2 обрали бесіду з дорослим, що відповідає позаситуативно-особистісній формі комунікативної діяльності (далі ПОФКД), і відповідно не виявлено в жодної дитини середнього та старшого дошкільного віку з КГД1 і КГД2.

Таким чином, у переважної більшості дошкільників із ЗПР з ЕГД і КГД провідною формою спілкування є ситуативно-ділова, що за нормативного розвитку є характерною для дітей раннього віку. Це вказує на те, що діти дошкільного віку з ЗПР відстають від вікових норм розвитку форм комунікативної діяльності з дорослим, унаслідок цього інтерсуб'єктний компонент комунікативної діяльності функціонує неповноцінно.

Рівень емоційної причетності до взаємодії. Результати дослідження показали, що серед середніх дошкільників із ЗПР з ЕГД1 жодна дитина не поводила себе вільно, виявляючи інтерес до дослідження, не демонструвала емоційну причетність: 30 % дітей показали середній рівень інтересу до дослідження, емоційної причетності, а 70 % дітей – низький. Схожі результати було отримано в КГД1, так жодна дитина не виявила емоційну причетність до взаємодії, 15% дітей виявили середній рівень емоційної причетності до взаємодії, а 85% дітей – низький. Серед старших дошкільників із ЗПР із ЕГД2 високий рівень емоційної причетності спостерігався у 10 % дітей, середній – 30 %, низький

– 60 % дітей. У дітей з КГД2 жодна дитина не виявила високий рівень емоційної причетності до взаємодії, середній – 20%, низький – 80% дітей.

Відтак, переважна більшість дітей із ЕГД1 і ЕГД2 і КГД1 і КГД2 продемонстрували низький рівень емоційної причетності в процесі дослідження, вони не виявляли інтерес до процесу дослідження, демонстрували байдужість у процесі виконання завдань методики.

Важливим для аналізу результатів формування інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності є показник «*здатність до підтримки продуктивного спілкування».* За цим показником у дітей із ЗПР 5-7 років, у яких переважає ситуативно-ділова форма комунікативної діяльності, були виявлені такі особливості мовленнєвих висловлювань: у цих дітей переважали ситуативні, несоціальні висловлювання констатуючого характеру, у спілкуванні дитини з дорослим домінуючими були прохання про допомогу. У процесі моделювання експериментальної ситуації з боку дітей із ЗПР не спостерігалося прагнення до співпраці, експериментатор був постійно змушений активізувати увагу дітей. Переважаюча кількість контактів дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку із ЕГД1 і ЕГД2 – ділові, вони складають 70 %, а в дітей із ЗПР старшого дошкільного віку вони склали 60 %. У дітей із ЗПР з КГД1 і КГД2 ділові контакти склали 85% і 80%. Діти, в яких переважали ділові контакти, характеризувалися зверненням за допомогою, підтримкою. При цьому діти задовольнялися недиференційованою оцінкою дорослого, цей факт свідчить про те, що їхня потреба у спілкуванні з дорослим обмежується лише увагою до них дорослого. Ці діти з особливим задоволенням складали кубики, звертаючись до дорослого за схваленням власних дій немовленнєвими засобами (мімікою, жестами). Загалом дана категорія дітей рідко звертається до дорослого з власної ініціативи, він для них є помічником у здійсненні діяльності.

Наступним показником сформованості інтерсуб'єктного компонента комунікативної діяльності є *тривалість комунікативної діяльності.* Дослідження виявило серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 у 0 % дітей із високим рівнем тривалості спілкування з дорослим, що склав 15 і більше

хвилин, 30 % дітей – із середнім рівнем тривалості спілкування, що становив від 6 до 10 хвилин, і 70 % дітей – із низьким рівнем, при якому тривалість взаємодії з дорослим складала близько 5 хвилин. У дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2 були виявлені такі результати: в 10 % – високий, у 30 % – середній, у 60 % – низький рівень тривалості взаємодії.

Для порівняння, у дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1 високий рівень тривалості спілкування спостерігався у 0 % дітей, середній – у 15 % дітей, а низький був виявлений у 85 % дітей. Серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 високий рівень тривалості спілкування був виявлений у 0 % дітей, середній – у 20 %, діти з низьким рівнем цього показника склали 80 %.

Отже, аналіз результатів дослідження комунікативної діяльності дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку за цим показником доводить, що переважна більшість з КГД виявила низький рівень тривалості спілкування з дорослим.

Показник ставлення до вихователя дав нам можливість з'ясувати, які установки визначають ставлення до нього у дитини з ЗПР. Загалом за цим показником діти із ЗПР із ЕГД1 розподілилися таким чином: 25 % середніх дошкільників виявили свою прихильність і позитивне ставлення до вихователя, вони прямо повідомляли про бажання знаходитись поряд із ним весь час перебування в дошкільному закладі; 40 % дітей продемонстрували більш рівне ставлення; 20 % суперечливо ставилися до нього, а 15 % дітей – виражали свої симпатії меншою мірою, демонстрували відчужено-дистанційне ставлення. Діти з ЗПР із ЕГД2 старшого дошкільного віку за цим показником мали певні відмінності, так, 25 % виявили позитивне ставлення; 20 % дошкільників виражали рівне ставлення, 35 % дітей – суперечливе, а 20 % дітей – характеризувалися відчужено-дистанційним ставленням до вихователя.

Водночас, серед дітей із КГД1 середнього дошкільного віку переважанням позитивного ставлення до вихователя відзначилося 10 %, а серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 – 10 %. Рівне ставлення до вихователя було притаманне 15 % дітей із ЗПР із КГД1 середнього дошкільного віку, і було

характерне для 15 % дітей із ЗПР із КГД2 старшого дошкільного віку. Суперечливе ставлення характеризувало сприймання 45 % дітей із ЗПР із КГД1 середнього дошкільного віку та 40 % дітей із ЗПР із КГД2 старшого дошкільного віку. Відчужено-дистанційне ставлення було зафіксоване в 30 % дітей із ЗПР із КГД1 середнього дошкільного віку та в 35 % дітей із ЗПР із КГД2 старшого дошкільного віку.

Показник ставлення до матері дав нам можливість з'ясувати, які установки визначають ставлення до неї у дитини із ЗПР. Як свідчить проведене дослідження, у дітей із ЗПР, у порівнянні з дітьми з ТПР, були виявлені певні відмінності у ставленні до матері.

Загалом, за цим показником діти із ЗПР із ЕГД1 середнього дошкільного віку розподілилися таким чином: 20 % виявили свою прихильність і позитивне ставлення до матері, вони прямо повідомляли про бажання знаходитись поряд із нею весь час; 30 % дітей продемонстрували більш рівне ставлення; 30 % суперечливо ставилися до неї, а 20 % дітей – виражали свої симпатії меншою мірою, демонстрували відчужено-дистанційне ставлення. Діти з ЗПР із ЕГД2 старшого дошкільного віку за цим показником мали певні відмінності, так, 20 % виявили позитивне ставлення; 30 % дошкільників виражали рівне ставлення, 25 % дітей – суперечливе, а 25 % дітей – характеризувалися відчужено-дистанційним ставленням до матері.

Водночас, серед дітей із ЗПР із КГД1 середнього дошкільного віку переважанням позитивного ставлення до матері відзначилося 10 %, а серед дітей із ЗПР із КГД2 старшого дошкільного віку – 10 %. Рівне ставлення до матері було притаманне 10 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і було характерне для 10 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Суперечливе ставленнння зафіксоване у 45% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і було притаманне 40% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Відчужено-дистанційне ставлення було зафіксоване в 35% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і було характерне для 40% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

За показником *ставлення до батька* були отримані такі результати: серед дошкільників високий рівень взаємодії, позитивне ставлення до батька було зафіксоване у 20 % дітей із ЗПР із ЕГД1 середнього дошкільного віку і в 25 % із ЗПР із ЕГД2 старшого дошкільного віку. Рівне ставлення до батька було зафіксоване в 25 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 20 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Суперечливе – у 35 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 30 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Відчужено-дистанційне було характерним для стосунків 20 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 25 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти із ЗПР із КГД1 показали такі результати: серед дітей середнього дошкільного віку – 10 % – позитивне ставлення до батька; 15 % – рівне; 35 % – суперечливе; 40% відчужено-дистанційне ставлення до батька. Серед дітей із ЗПР із КГД2 старшого дошкільного віку 15 % дітей продемонстрували позитивне ставлення до батька, 15 % дітей – рівне, 30% – суперечливе, 40% – відчужено-дистанційне ставлення.

За показником *ставлення до обох батьків* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР із ЕГД1 середнього дошкільного віку високий рівень ідентифікації з родиною, як із батьком, так і з матір'ю продемонстрували 20 % дітей, а також 20 % дітей із ЗПР із ЕГД2 старшого дошкільного віку. Переважаюча ідентифікація з одним із батьків, у більшості випадків із матір'ю, була зафіксована в 40 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 45 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Суперечливе ставлення до обох батьків було характерним для стосунків 15% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку та 15% дітей старшого дошкільного віку. Відсутність ідентифікації з батьками була притаманна для 25 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 20 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ЗПР із КГД1 і КГД2 показали такі результати: серед дітей середнього дошкільного віку – 10 % дітей продемонстрували високий рівень ідентифікації з родиною (як із батьком, так і з матір'ю); 20 % дітей – ідентифікацію з одним із батьків; 30 % дітей показали суперечливе ставлення до

обох батьків; для 40% була характерною відсутність ідентифікації з батьками; серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку у 10 % дітей спостерігалася ідентифікація як із батьком, так і з матір'ю; 15 % дітей ідентифікуються з одним із батьків; 30 % дітей демонструють суперечливе ставлення до обох батьків; для 45% була характерною відсутність ідентифікації з батьками.

За показником ставленння до однолітків нами були отримані такі результати: позитивне ставлення до однолітків було зафіксоване в 30 % дошкільників із ЗПР із ЕГД1 середнього дошкільного віку і в 35 % дітей із ЗПР із ЕГД2 старшого дошкільного віку. Рівне ставлення до однолітків було зафіксоване в 35 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 30 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Амбівалентне ставлення було зафіксоване в 20 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і у 25 % дітей старшого дошкільного віку. Відчужено-дистанційне ставлення було зафіксоване у 15% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 10 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ЗПР із КГД1 і КГД2 показали такі результати: серед дітей середнього дошкільного віку з КГД1 10 % мали позитивне ставлення до однолітків; рівне ставлення до однолітків було характерним для 15 % дітей; 35 % виявили амбівалентне ставлення; у 40 % дітей із ЗПР було зафіксовано відчужено-дистанційне ставлення до однолітків. У дітей із ЗПР із КГД2 старшого дошкільного віку у 10 % дітей зафіксоване позитивне ставлення до однолітків у 10 % дітей виявлено рівне ставлення, а для 35 % притаманне амбівалентне ставлення; відчужено-дистанційне ставлення до однолітків спостерігалося в 45 % дітей.

Таким чином, результати дослідження за цим показником свідчать, що в родинах, які виховують дитину з ЗПР, комунікативний стосунок в діаді «дитина-дитина» є досить позитивними, адже ставлення дітей із ЗПР до однолітків відзначається емоційним зв'язком і партнерством.

Показник *ставлення до братів і сестер* є досить важливим, адже сиблінги є найближчою групою ровесників, стосунки з якою безпосередньо й особливим чином упливають на розвиток дитини у будь-якому віці. За цим показником нами

були отримані такі результати в ЕГД1 і ЕГД2: позитивне ставлення до сиблінгів було зафіксоване в 20 % дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку і в 25 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Рівне ставлення до сиблінгів було зафіксоване в 25 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 25 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Амбівалентне ставлення було зафіксоване в 30% дітей із ЗПР середнього та 30% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Відчужено-дистанційне ставлення було зафіксоване в 25 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 20 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ЗПР із КГД1 і КГД2 показали такі результати: серед дітей середнього дошкільного віку 10 % мали позитивне ставлення до сиблінгів; для 15% характерне рівне ставлення до братів і сестер; 35 % виявили амбівалентне ставлення; у 40% дітей із ЗПР зафіксовано відчужено-дистанційне ставлення до сиблінгів. У дітей із ЗПР старшого дошкільного віку у 10 % дітей зафіксоване позитивне ставлення до сиблінгів, у 15% виявлено рівне ставлення, а для 30 % притаманне амбівалентне ставлення; відчужено-дистанційне ставлення до братів і сестер спостерігалося в 45% дітей.

За показником *взаєморозуміння* нами були отримані такі результати: позитивне взаєморозуміння було зафіксоване в 10 % дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і в 15 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Нейтральний рівень взаєморозуміння було зафіксоване в 40 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 45 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Негативний рівень взаєморозуміння зафіксовано в 50% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку та у 40 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Експериментальні дані представлено в табл. К5 у додатку К.

Для порівняння, діти з ЗПР із КГД1 і КГД 2 показали такі результати: серед дітей середнього дошкільного віку із КГД1 0 % мали позитивне взаєморозуміння; для 30 % дітей було характерним нейтральне взаєморозуміння; і 70 % дітей виявили негативний рівень взаєморозуміння. У дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД 2 у 0 % дітей зафіксоване позитивний рівень

взаєморозуміння, у 40% дітей виявлено нейтральний рівень взаєморозуміння, і для 60% притаманний негативний рівень взаєморозуміння.

Таким чином, результати дослідження за цим показником свідчать, що позитивний рівень взаєморозуміння спостерігається у дітей, які граються чи малюють із задоволенням та інтересом, працюють в одному просторі та утворюють спільне смислове поле взаємодії. Нейтральний рівень взаєморозуміння характерний для дітей, які взаємодіють у процесі малювання та гри один з одним в силу необхідності, та не утворюють спільного смислового поля інтерсуб'єктної взаємодії. Нагативний рівень взаєморозуміння притаманний дітям, які ігнорують один одного у процесі малювання та гри, сваряться, працюють у паралельному просторі, й не утворюють спільного смислового поля інтерсуб'єктної взаємодії.

За показником *координація* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 високий рівень координації, що виявлявся в застосуванні мовних засобів комунікації зафіксовано лише у 5 % дітей, а також 10 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Середній рівень координації, що супроводжувався переважаючими предметно-дієвими та експресивно-мімічними засобами був зафіксований в 50 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і в 50 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Низький рівень координації, що виявлявся в переважаючих візуальних або предметно-дієвих засобах комунікації був притаманний 45 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і 40 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2.

Для порівняння, діти з ЗПР із КГД1 і КГД2 показали такі результати: 0 % дітей середнього дошкільного віку із КГД1 продемонстрували високий рівень координації; 30 % дітей – середній рівень; 70 % дітей показали низький рівень координації; серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 у 0 % дітей спостерігався високий рівень координації; 35 % дітей продемонстрували середній рівень координації; лише 65 % дітей виявили низький рівень координації.

Таким чином, серед дошкільників із ЗПР переважають діти з низьким рівнем координації комунікативних засобів, що передбачає застосування в процесі інтерсуб'єктної взаємодії візуальних та предметно-дієвих засобів.

Загалом за показником узгодженння діти із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 розподілилися таким чином: 10 % виявили високий рівень узгодження, вони виявили в грі та малюванні високий рівень планування, розподіл діяльності на низку етапів, уважність до реалізації задуму, помічання відступів від нього та адекватну реакцію у цьому зв'язку; 40 % дітей продемонстрували середній рівень узгодження, що характеризувався відсутністю планування у діяльності, де взаємодія задавалася образотворчим чи ігровим матеріалом; 50 % виявили низький рівень узгодження, що характеризувався відсутністю планування у діяльності та відсутністю взаємодопомоги під час гри та малювання. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2 за цим показником мали певні відмінності, так, лише 15 % виявили високий рівень узгодження; 40 % дошкільників презентували середній рівень узгодження, 45 % дітей – низький рівень узгодження.

Водночас, серед дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1 переважання високого рівня узгодження продемонстрували 0% дітей, а серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 – 0 %. Середній рівень узгодження був притаманний 35 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1, і був характерним для 40 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2. Низький рівень узгодження було зафіксовано в 65 % дітей середнього дошкільного віку, і в 60 % дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, серед дошкільників із ЗПР переважають діти з низьким рівнем узгодження, що передбачає застосування планування у діяльності та взаємодопомоги під час гри та малювання.

За показником *зовнішній діалог* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 високий рівень зовнішнього діалогу, що виявлявся в інтерактивних діалогах (провідні діалогічні моделі: «повідомлення-ставлення до повідомлення», запитання-відповідь»,

«спонукання до дії /виконання / невиконання / ставлення до спонукання») зафіксовано лише у 10 % дітей, а також 10 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Середній рівень зовнішнього діалогу, що супроводжувався переважаючою предметно-ігровою взаємодією (провідна діалогічна модель: «повідомлення про свою дію-ставлення до повідомлення») був зафіксований в 35% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і в 40 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Низький рівень зовнішнього діалогу, що виявлявся в переважаючій коактивній взаємодії (А-Я діалоги) (провідна модель: «повідомлення-повідомлення») був притаманний 55 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і 50 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2.

Для порівняння, діти з ЗПР показали такі результати: серед дітей середнього дошкільного віку із КГД1 – 0 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували високий рівень зовнішнього діалогу; 25 % дітей – середній рівень; 75 % дітей показали низький рівень зовнішнього діалогу; серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 у 0 % дітей спостерігався високий рівень зовнішнього діалогу; 30% дітей продемонстрували середній рівень зовнішнього діалогу; і 70 % дітей виявили низький рівень зовнішнього діалогу.

Особливості смислового компонента комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Діти середнього дошкільного віку із ЗПР із ЕГД1 і КГД1 обирали хлопчика як значущого для даної умови партнера достовірно частіше. Велика частина дітей цієї групи нехтувала ігровим м’ячем та ведмедиком як можливими партнерами і фактично робила вибір на користь хлопчика (80 % відповідно у ЗПР із ЕГД1 і 90 % у ЗПР із КГД1), а іграшкового ведмедика та м’ячик обирали (15 % та 5 % дітей відповідно із ЕГД1, а також 5% та 5% дітей відповідно із КГД1).

Старші дошкільники із ЗПР із ЕГД2 і КГД2 демонстрували тенденцію до іншого «полюсу» партнерських взаємин (10 % обирали м’яч, 20 % – іграшкового ведмедика із ЕГД2, а також 5% обирали м’яч, 10 – іграшкового ведмедика із КГД2), однак переважаючим партнером комунікації (70% і 85 %) діти все ж таки обирали хлопчика.

Таком чином, середні і старші дошкільники із ЗПР із ЕГД1, ЕГД2, КГД1, КГД2 частіше обирали живий об’єкт, і обґрунтування в першу чергу виявлялося в тому, що хлопець може виступати як партнер як такий. В даному випадку слабка розділеність моделі психічного себе та *Іншого* дозволяє діяти і попереджати наслідки взаємодій, але ситуативно і без можливості порівняння та ментального впливу на *Іншого*.

Наратив 1. Взаємодія дитини з дитиною.

Загалом за цим показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 розподілилися таким чином: 10 % виявили високий рівень розпізнання емоцій, вони виявили чітке розпізнання емоцій (смуток, гнів, страх); 25 % дітей продемонстрували достатній рівень розпізнання емоцій, що характеризувався слабкою диференціацією емоцій (пагане-гарне); 55 % виявили середній рівень розпізнання емоцій, що характеризувався перерахуванням фізичних дій або почуттів; 10% дітей виявили низький рівень розпізнання емоцій, вони не могли пояснити ту чи іншу ситуативно зумовлену емоцію. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2 за цим показником мали певні відмінності, так, лише 15 % виявили високий рівень розпізнання емоцій; 25 % дошкільників презентували достатній рівень розпізнання емоцій, 50 % дітей виявили середній рівень розпізнання емоцій; 10 % дітей – низький рівень розпізнання емоцій.

Водночас, серед дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1 переважання високого рівня розпізнання емоцій продемонстрували 5 % дітей, а серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 – 5 %. Достатній рівень розпізнання емоцій був притаманний 15 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1, і був характерним для 20 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2. Середній рівень розпізнання емоцій було виявлено в 55% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1, і був притаманний 55% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2. Низький рівень розпізнання емоцій було зафіксовано лише в 25 % дітей середнього дошкільного віку із КГД1, і виявлено його в 20% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2.

Найменші труднощі в своїх відповідях діти відчували, диференціюючи емоції героїв наративів. Яскравим прикладом служать відповіді дітей на запитання до наративу 1. «Що відчула Даша, коли її штовхнув Михайлик?» – діти в основному відповіли: «вона відчула біль», «упала», «їй стало сумно», «заплакала», «стало погано».

Наратив 2. Взаємодія дитини з одним із батьків.

За цим показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 розподілилися таким чином: 10 % виявили високий рівень розпізнання емоцій, вони виявили чітке розпізнання емоцій (смуток, гнів, страх); 30 % дітей продемонстрували достатній рівень розпізнання емоцій, що характеризувався слабкою диференціацією емоцій (поганий-гарний); 50 % виявили середній рівень розпізнання емоцій, що характеризувався перерахуванням фізичних дій або почуттів; 10% дітей виявили низький рівень розпізнання емоцій, вони не могли пояснити ту чи іншу ситуативно зумовлену емоцію. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2 за цим показником мали певні відмінності, так, лише 15 % виявили високий рівень розпізнання емоцій; 30 % дошкільників презентували достатній рівень розпізнання емоцій, 45 % дітей виявили середній рівень розпізнання емоцій; 10 % дітей – низький рівень розпізнання емоцій.

Водночас, серед дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1 переважання високого рівня розпізнання емоцій продемонстрували 5 % дітей, а серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 – 5 %. Достатній рівень розпізнання емоцій був притаманний 15 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1, і був характерним для 25 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2. Середній рівень розпізнання емоцій було виявлено в 60% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1, і був притаманний 55% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2. Низький рівень розпізнання емоцій було зафіксовано в 20 % дітей середнього дошкільного віку, і було виявлено його в 15% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2.

Наратив 3. Взаємодія дитини з дорослим (чужими)

За цим показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 розподілилися таким чином: 15 % виявили високий рівень розпізнання емоцій, вони виявили чітке розпізнання емоцій (смуток, гнів, страх); 25 % дітей продемонстрували достатній рівень розпізнання емоцій, що характеризувався слабкою диференціацією емоцій (поганий-гарний); 50 % виявили середній рівень розпізнання емоцій, що характеризувався перерахуванням фізичних дій або почуттів; 10% дітей виявили низький рівень розпізнання емоцій, вони не могли пояснити ту чи іншу ситуативно зумовлену емоцію. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2 за цим показником мали певні відмінності, так, лише 25 % виявили високий рівень розпізнання емоцій; 25 % дошкільників презентували достатній рівень розпізнання емоцій, 45 % дітей виявили середній рівень розпізнання емоцій; 5 % дітей – низький рівень розпізнання емоцій.

Водночас, серед дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1 переважання високого рівня розпізнання емоцій продемонстрували 0 % дітей, а серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 – 5%. Достатній рівень розпізнання емоцій був притаманний 20 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1, і був характерним для 25% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2. Середній рівень розпізнання емоцій було виявлено в 55% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1, і був притаманний 50% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2. Низький рівень розпізнання емоцій було зафіксовано в 25 % дітей середнього дошкільного віку із КГД1, і було виявлено його в 20% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2.

Розуміння причин поведінки Іншого за наративами.

У другому і третьому питаннях до наративів 1. «Чому Петрик штовхнув Михайлика?» та «Яким став настрій у Петрика, коли він захистив Дашу?» Серед групи дітей середнього дошкільного віку із ЗПР із ЕГД1 тільки 25 % дітей дали правильні відповіді, і 30 % дітей із ЗПР із ЕГД2 також виявили повне розуміння причини. Приблизно лише 5 % дітей із ЗПР із КГД1 змогли пояснити і назвати

правильну причину зміни настрою та вчинку хлопчика, і на противагу їм також 5% дітей із ЗПР із КГД2 виявили повне розуміння причини.

Розуміння причин поведінки Іншого за картинками.

За цим показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 розподілилися таким чином: 25 % виявили високий рівень розуміння причини вчинку (тому, що хлопчик розгнівався на кота, бо він по'їв його рибу); 15 % дітей продемонстрували неповне розуміння причини; 50 % виявили середній рівень розуміння причини, що характеризувався констатацією події (по'їв рибу, перевернув відро, він кричить на кота); 10% дітей виявили низький рівень розуміння причини, вони не могли пояснити ту чи іншу ситуативно зумовлену причину. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2 за цим показником мали певні відмінності, так, лише 30 % виявили високий рівень розуміння причини; 20 % дошкільників презентували достатній рівень розуміння причини, 40 % дітей виявили середній рівень розуміння причини; 10 % дітей – низький рівень розуміння причини.

Водночас, серед дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1 переважання високого рівня розуміння причини продемонстрували 5% дітей, а серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 – 5 %. Достатній рівень розуміння причини був притаманний 10 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1, і був характерним для 15 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2. Середній рівень розуміння причини було виявлено в 60% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1, і був притаманний 60% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2. Низький рівень розуміння причини було зафіксовано лише в 25 % дітей середнього дошкільного віку із КГД1, і виявлено його в 20% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2.

Таким чином, нерозуміння ментальної причинності та неможливість пояснити поведінку інших людей у термінах психічних станів дітьми старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку обумовлено дефіцитом розвитку у них моделі психічного.

Показник прогноз поведінки Іншого.

За зазначеним показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 розподілилися таким чином: 25 % виявили високий рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей (виходячи з бажання хлопчика); 15 % дітей продемонстрували неповноцінну здатність прогнозувати поведінку (виходячи зі свого бажання); 50 % виявили середній рівень здатності прогнозувати поведінку, що характеризувався констатацією події (на гірці кататися, на каруселі); 10% дітей виявили низький рівень здатності до прогнозу, вони не могли спрогнозувати той чи інший варіант розгортання соціальної ситуації. Діти з ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2 за цим показником мали певні відмінності, так, лише 30 % виявили високий рівень здатності до прогнозу; 25 % дошкільників презентували достатній рівень здатності до прогнозу, 40 % дітей виявили середній рівень здатності до прогнозу; 5 % дітей – низький рівень здатності до прогнозу.

Водночас, серед дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1 переважання високого рівня здатності до прогнозу продемонстрували лише 5% дітей, а серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 – 5 %. Достатній рівень здатності до прогнозу був притаманний 10 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1, і був характерним для 15 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2. Середній рівень здатності до прогнозу було виявлено в 60 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГД1, і був притаманний 55% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2. Низький рівень здатності до прогнозу було зафіксовано в 25 % дітей середнього дошкільного віку із КГД1, і виявлено його в 25% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2.

Розуміння морально-етичних аспектів поведінки Іншого.

За показником розуміння морально-етичних аспектів поведінки *Іншого* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 високий рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки, що виявлявся в повному розумінні причини вчинку зафіксовано лише у 10 % дітей, а також 15 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Достатній рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки, що супроводжувався

констатацією причини вимушеного вчинку був зафіксований у 25 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і в 30 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Середній рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки, що передбачав просте виправдання, того, що сталося без пояснення причин було зафіксовано в 50% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і в 45% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Низький рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки, що виявлявся у відсутності відповіді був притаманний 15 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і 10 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2.

Для порівняння, діти з ЗПР із КГД показали такі результати: 0 % дітей середнього дошкільного віку із КГД1 продемонстрували високий рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки; 15 % – достатній рівень; 60 % дітей – середній рівень; 25 % дітей показали низький рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки; серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 у 5 % дітей спостерігався високий рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки; 20 % дітей показали достатній рівень 55 % дітей продемонстрували середній рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки; і 20 % дітей виявили низький рівень.

Таким чином, найбільш повно и правильно діти відповіли на питання, пов’язані з розумінням морально-етичних аспектів поведінки. Однак, навіть діти середнього дошкільного віку із КГД1 не могли впоратись із цим завданням; на запитання «Чи добре вчинив Петрик?» 0% дітей із ЗПР не пояснили, що дівчат необхідно захищати, не дали позитивну оцінку героя розповіді.

Відповіді, отримані за наративом 2 «Взаємодії дитини з дорослими» також показали, що діти середнього та старшого дошкільного віку змогли з’ясувати морально-етичний аспект поведінки. Необхідно відзначити, що діти старшого дошкільного віку із КГД2 дали більш розгорнуті, повні відповіді.

Відтак, отримані дані підтвердили, що до старшого дошкільного віку рівень розвитку моделі психічного у дітей дозволяє на іншому рівні розуміти ментальний світ *Іншого*, причини дії та вчинків, а відповідно, і зміст наративів.

Особливості рефлексійного компонента комунікативної діяльності.

Показник наявність феномену улюбленої іграшки з позиції дитини. По-перше, більшість дітей із ЗПР середнього дошкільного віку 90% із ЕГД1 та старшого дошкільного віку із ЕГД2 85 % ствердно відповіли на запитання анкети щодо існування феномена улюбленої іграшки, і 65 % дітей середнього дошкільного віку із ЗПР (КГД 1), і 70 % дітей старшого дошкільного віку із ЗПР (КГД 2) дали позитивну відповідь на зазначене питання анкети.

Показник олюднення іграшки. Варто зауважити, що за даним показником відповіді, які засвідчували особистісні чи індивідуальні характеристики вказували на феномен олюднення іграшки. Епізод олюднення улюбленої іграшки відображений у відповідях дітей на друге запитання анкети. Більшість відповідей на це запитання поділилась між трьома категоріями – зовнішній вигляд, особистісні та індивідуальні характеристики. У середньому та старшому дошкільному віці у дітей із ЕГД1 і ЕГД2 у 50% і 35% дітей із ЗПР переважає визначення іграшки суто через зовнішні характеристики. А у 40 % і 50 % дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку із ЕГД1 і ЕГД2 переважають особистісні характеристики, які засвідчують олюднення улюбленої іграшки. Протилежну тенденцію виявили діти із ЗПР із КГД1 і КГД2. В якості ключових ними були визначені в 85% і 80% дітей середнього та старшого дошкільного віку зовнішні характеристики. Також було окреслено притаманні для іграшки особистісні характеристики, що були характерні лише для 15 % дітей середнього та 20 % дітей старшого дошкільного віку. Варто відзначити, що жодна дитина із ЗПР із КГД1 і КГД2 в середньому та старшому дошкільному віці не виявила індивідуальні характеристики улюбленої іграшки, на відміну від категорії дітей із ЗПР з ЕГД1 і ЕГД2, які в 10% і 15% дітей дозволили зафіксувати зазначену здатність.

Варто відмітити, що дитина, надаючи улюбленій іграшці особистісні характеристики, тим самим її олюднює, а індивідуальні характеристики демонструють особливість, унікальність іграшки для дитини.

Функціональне призначення улюбленої іграшки з позиції дитини. З метою виявлення призначення улюбленої іграшки, на питання анкети «Хто (чи що) для тебе улюблена іграшка? Що з нею можна робити? нами було запропоновано декілька варіантів відповіді: 1) Предмет розваг. 2) Предмет для гри. 3) Предмет для спілкування. 4) Найкращий друг.

Варто відзначити, що діти середнього дошкільного віку із ЗПР із ЕГД1 на перше місце поставили предмет для спілкування приблизно 50 %; на друге – 25 % предмет для гри; на третє і четверте – 15 % і 10 % предмет для розваг та найкращий друг. Старші дошкільники із ЗПР на першу позицію поставили 60 % – предмет для спілкування; на другу і третю рівноцінно розмістили – 15 % і 15 % предмет для гри і найкращий друг; на четверту – 10 % предмет для розваг. Дещо інші експериментальні результати продемонстрували дошкільники із ЗПР з КГД1 і КГД2. На першу позицію 60 % дітей середнього дошкільного віку поставили улюблену іграшку як предмет для гри; на другу – 20 % дітей поставили улюблену іграшку як предмет для спілкування, а третю і четверту позицію 10 % і 10 % дітей віддали іграшці як предмету для розваг та найкращому другові. 65 % старших дошкільників із ЗПР на першу позицію поставили іграшку як предмет для гри; на другу – 15 % дітей поставили іграшку як предмет для спілкування, а третю і четверту позицію 10 % і 10 % дітей віддали іграшці як найкращому другу та предмету для розваг.

Таким чином, узагальнюючи відповіді на дане запитання, можна констатувати, що для дошкільників із ЗПР із ЕГД1 і ЕГД2 улюблена іграшка в першу чергу виступає предметом для спілкуванння, що очевидно засвідчує здатність до олюднення іграшки та кращий рівень інтеріоризаційної та екстеріоризаційної ідентифікації з нею.

Ставлення до улюбленої іграшки. Переважна більшість 90 % середніх дошкільників із ЗПР із ЕГД1 виявили зворушливе та дбайливе ставлення до іграшки, і лише 10 % дітей продемонстрували байдужість чи агресивні тенденції. Схожі результати продемонстрували старші дошкільники із ЗПР із ЕГД2, приблизно 85 % дітей виявили зворушливе і дбайливе ставлення, і лише 15 %

протилежні тенденції. Менш дбайливе та зворушливе ставлення було зафіксовано у 75 % середніх дошкільників із ЗПР із КГД1, серед них лише 25 % дітей виявили байдужість чи агресивні тенденції. 70 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 виявили дбайливе та зворушливе ставлення, і лише 30 % цих дітей продемонстрували байдужість чи агресивні тенденції.

Показник наявність феномену улюбленої іграшки. По-перше, більшість батьків, які виховують дітей із ЗПР із ЕГБ1 і ЕГБ2 середнього 90 % та старшого 85 % дошкільного віку ствердно відповіли на запитання анкети щодо існування феномена улюбленої іграшки, і 65 % батьків, які виховують дітей середнього дошкільного віку із ЗПР (КГБ 1), і 60 % батьків, які виховують дітей старшого дошкільного віку із ЗПР (КГБ 2) дали позитивну відповідь на зазначене питання анкети.

Показник тип улюбленої іграшки. По-друге, цікаві результати були отримані на друге запитання анкети. Так, наприклад на думку батьків у дітей середнього 90 % та 85 % старшого дошкільного віку із ЗПР із ЕГБ1 і ЕГБ2 переважають образні іграшки, і лише в 10 % дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР зафіксовані в перевазі технічні іграшки, а в 5 % дітей старшого дошкільного віку із ЗПР переважають в арсеналі іграшки-головоломки.

У 55 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку (КГБ 1) зафіксоване переважання образних іграшок і в 45 % цих дітей спостерігається інтерес до технічних іграшок, і в жодної дитини не зафіксовано цікавість до іграшок-головоломок. У 60 % дітей із ЗПР у старшому дошкільному віці (КГБ2) виявлено інтерес до технічних іграшок, і лише в 40 % цих дітей зафіксовано інтерес до образних іграшок.

Показник наявність ідентифікації з улюбленою іграшкою. Епізод прихильності до улюбленої іграшки відображений у відповідях батьків на третє запитання анкети. Більшість відповідей на це запитання поділилась між двома категоріями – інтеграція іграшки в повсякденне життя (спілкування, сон, харчування) дитини та формуванням ігрової компетенції у дітей. У середньому дошкільному віці у дітей із ЕГБ1 у 55% дітей із ЗПР переважає інтеграція іграшки

в повсякденне життя, і також в старшому дошкільному віці у дітей з ЕГБ2 у 70 % дітей із ЗПР іграшка інтегрована в повсякдене життя дитини. Схожі відповіді дали батьки, які виховують дітей із ЗПР із КГБ1, які окреслили, що у 60 % дітей у середньому та у 75 % дітей у старшому дошкільному віці із КГБ2 улюблена іграшка сприяє формуванню ігрової компетенції.

Показник функціональне призначення іграшки. Призначення улюбленої іграшки було з'ясоване у відповідях батьків на четверте запитання анкети. У 50 % дітей із ЗПР середнього із ЕГБ1 та 45 % старшого дошкільного віку із ЕГБ2 на першій сходинці дорослі виділили необхідність улюбленої іграшки для розвитку психічних процесів; на другому місці в рейтингу батьків у 20 % дітей середнього дошкільного віку із ЗПР із ЕГБ1 виділена доречність улюбленої іграшки для формування характеру, особистості та самовираження, а для 20 % дітей старшого дошкільного віку із ЗПР із ЕГБ2 дорослі означили необхідність улюбленої іграшки як друга та партнера та для формування характеру, особистості та самовираження. На третій сходинці у батьків дітей середнього дошкільного віку із ЗПР із ЕГБ1 у 15% іграшка представлена як друг, партнер та для моделювання взаємодії з іншим у соціумі, а для батьків дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГБ2 у 15% іграшка виступає для моделювання взаємодії з *Іншим* у соціумі.

Доречно відзначити, що батьки, які виховують дітей із ЗПР вказують на наявність об'єкта прихильності та окреслюють його призначення для своєї дитини. В рейтингу батьків, які виховують дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із КГБ1 на першому місці 45 % знаходиться розвиток психічних процесів; друге місце 25 % посідає іграшка як друг та партнер; третє місце 20 % належить формуванню характеру, особистості та самовираженння, а на четвертому місці 10 % знаходиться моделювання взаємодії з *Іншим* у соціумі. Рейтинг переваг батьків, які виховують дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГБ2 на першому та другому місці 30 % і 30 % містить рівноцінні позиції – іграшка як друг та партнер і розвиток психічних процесів за допомогою іграшки. На третьому місці в переліку призначення улюбленої іграшки знаходиться у 25 %

дітей – моделювання взаємодії з *Іншим* у соціумі, а на четвертому – у 15 % дітей формування характеру, особистості та самовираження.

Інтеріоризаційна ідентифікація (висловлення *Я* через *Іншого*). Вивчення здійснювалося шляхом застосування методики «Контур людини» С. Мінюрової.

За показником *інтеріоризаційна ідентифікація* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 високий рівень зафіксовано лише у 25 % дітей, а також 30 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Середній рівень було зафіксовано в 30 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і в 35 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Низький рівень був притаманний 45 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і 35 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2.

Для порівняння, діти з ЗПР показали такі результати: 10 % дітей середнього дошкільного віку із КГД1 продемонстрували високий рівень інтеріоризаційної ідентифікації; 40 % дітей – середній рівень; 50 % дітей показали низький рівень інтеріоризаційної ідентифікації; серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 у 10 % дітей спостерігався високий рівень; 45 % дітей продемонстрували середній рівень інтеріоризаційної ідентифікації; низький рівень був характерним для 45 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Рефлексійна децентрація (виділення *Я* та усвідомлення цінності *Іншого*). Вивчення здійснювалося шляхом застосування методики *«Контур улюбленої іграшки» О. Васіної.* За показником *рефлексійна децентрація* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 високий рівень зафіксовано лише у 25 % дітей, а також у 30 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Середній рівень було зафіксовано у 30 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і в 30 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Низький рівень був притаманний 45 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і 40 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2.

Для порівняння, діти з ЗПР показали такі результати: 5 % дітей середнього дошкільного віку із КГД1 продемонстрували високий рівень рефлексійної децентрації; 35 % дітей – середній рівень; 60 % дітей показали низький рівень рефлексійної децентрації; серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 у 10 % дітей спостерігався високий рівень; 35 % дітей продемонстрували середній рівень рефлексійної децентрації; низький рівень був характерним для 55% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Здатність до ідентифікації дитини з уявним товаришем.

На запитання опитувальника «Чи є у Вашої дитини уявний партнер?» 40 % батьків із ЕГБ1 відповіли ствердно, а 60 % заперечили його існування. Схожий відсотковий розподіл отримано в інших експериментальних групах, так 45 % батьків із ЕГБ2 відповіли ствердно, а 55 % заперечили його існування. В КГБ1 25 % батьків відповіли ствердно, а 75 % заперечили його існування, і відповідно із КГБ2 20 % позитивно стверджували про його існування в картині світу дитини, а 80 % заперечили його представленість.

На запитання інтерв'ю з дитиною про уявного партнера «Чи є у тебе уявний друг?» діти з ЕГД1 відповіли наступним чином 40 % зазначили, що це персоніфікований об'єкт, а 60 % визначили, що це реальний інший. У дітей із ЕГД2 отримано дещо інші результати, так 55 % дітей зазначили, що це реальний інший, 35 %, що це персоніфікований об'єкт, а 10 % дітей зазначило, що у них відсутній такий товариш.

У дітей із КГД1 відповіді розподілилися наступним чином 50 % дітей відповіли, що це реальний інший, а 35 % визначили, що це персоніфікований об'єкт, а 15% відзначили, що у них відсутній уявний друг. У дітей із КГД2 отримано більш розлогі результати, так 55 % дітей зазначили, що це реальний інший, 30 %, що це персоніфікований об'єкт, а 15 % дітей відзначили, що у них відсутній уявний друг.

Здатність до рефлексійної децентрації у стосунку з ним.

На запитання опитувальника «Як Ваша дитина взаємодіє з уявним партнером?» 15 % батьків із ЕГБ1 відповіли, що граються разом, а 10 % відповіли,

що розмовляють, сперечаються, дискутують, і 15 % батьків відповіли, що дитина радиться з ним перш, ніж щось зробити. Батьки із ЕГБ2 відповіли, що 15 % граються разом, а 10 % відповіли, що розмовляють, сперечаються, дискутують, і 15% батьків відповіли, що дитина радиться з ним перш, ніж щось зробити. Батьки із КГБ1 відповіли, що 10 % граються разом, а 10 % відповіли, що розмовляють, сперечаються, дискутують, і 5 % батьків відповіли, що дитина радиться з ним перш, ніж щось зробити. Батьки із КГБ2 відповіли, що 10 % граються разом, а 5 % відповіли, що розмовляють, сперечаються, дискутують, і 5 % батьків відповіли, що дитина радиться з ним перш, ніж щось зробити. Відтак, серед батьків дітей із ЗПР із ЕГБ у порівнянні з батьками дітей із ЗПР з КГБ більший відсоток батьків відповіли, що дитина радиться з ним, перш ніж щось зробити.

Тип гри, здатність моделювати форму гри за анімаційним сюжетом (двохтактну, однотактну, гру з нечіткою структурою). Тип гри безпосередньо пов'язаний зі здатністю до рефлексійної децентрації. Аналіз ігор дошкільнят за сюжетом анімаційного серіалу «Смішарики» дозволив розділити їх на чотири типи, які розрізняються структурою сюжету і здатністю дитини утримувати та приводити до взаємодії, зіткнення різні точки зору, позиції, голоси.

Перший тип-гри має повну двотактну структуру сюжету, коли дитина утримує і протиставляє декілька позицій, організує взаємодію між ними. Гра цього типу не залежить від заявлених умов (з іграшками чи без, в конкретну серію або свій сюжет, після перегляду, і без нього). Дитина чутлива до змін сюжету, які вносять дорослий як партнер з гри, відмовляється грати в порушений сюжет. Пропозиція пограти в мультфільм дітьми відразу охоче приймається.

У дослідженні виявлено ігри з повною формою, роль у дії у 5 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1, і відповідно у 20 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Для порівняння, діти з ЗПР з КГД1 і КГД2 показали такі результати: 0 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували високий рівень і відповідно – 5 % дітей старшого дошкільного віку.

Другий тип – ігри з одним тактом (найчастіше першим), в яких дитина утримує кілька позицій, організує взаємодію між ними (іноді навіть повністю

розігрує серію), проте часто зісковзує з сюжету, не розгортаючи другий такт, переходить до своїх звичних ігор («улюблені теми»), виявляється нечутлива до змін сюжету. Для розгортання гри цій дитині потрібна стимулююча допомога (або іграшка, або приклад дорослого, який демонструє, «як грати», розподіляючи ролі та розігруючи конкретний сюжет). Такі ігри характерні для дітей, які досить добре знають сюжет і персонажів мультсеріалу, вони можуть довго грати в нього, здатні до утримання декількох голосів, точок зору, розігрування основного конфлікту. Більш того, іноді вони вибудовують повну структуру ігрового сюжету, але для цього їм потрібна допомога дорослого. Відмітна особливість ігор другого типу полягає в тому, що, взявши на себе роль якогось персонажа і почавши грати в певну серію, діти легко порушують послідовність дій, що лежать в основі сюжету. Зазначені порушення можуть бути спровоковані як експериментатором, так і самою дитиною. Переходячи до обігравання улюбленої теми, ці діти часто забувають добудувати ситуацію (другий такт). Хоча діти здатні до виділення і утримання декількох точок зору, голосів, ситуація різноголосся не визначає для них ходу гри.

У дослідженні виявлено ігри з одним тактом, роль у дії у 65 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і відповідно у 30 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД1 і ЕГД2. Для порівняння, діти з ЗПР з КГД1 і КГД2 показали такі результати: у 40 % дітей середнього дошкільного віку та відповідно – у 35 % дітей старшого дошкільного віку.

Третій тип – ігри з нечіткою структурою, коли дитина не здатна до утримання різних позицій, має одну точку зору, один голос. Взаємодія, зіткнення точок зору здійснюється тут тільки за допомогою дорослого. Сюжети цих ігор представляють собою типові епізоди з життя дитини, які розігруються з персонажами мультфільму (гойдається на гойдалці, готує суп, гуляє, спить) або улюблені ігри дитини, не має ніякого стосунку до сюжету мультфільму (хованки, догонялки, будівництво). При цьому спостерігалися випадки, коли діти, взявши на себе роль будь-якого персонажу, в процесі ігор зісковзували зі своєї ролі,

починали називати партнера з гри справжнім іменем, а не тим, яке було визначено роллю.

Для того щоб діти цієї групи почали розігрувати конкретну серію, необхідно їх стимулювати іграшками або переглядом мультфільму перед початком гри. В іграх з конкретної серії діти не програвали сюжет від початку до кінця. Тут спостерігалося два варіанти:

– дитина починає грати за сюжетом серії, але в процесі гри збивається, відходить від сюжету; в результаті чого закінчує гру по-своєму або взагалі переходить до розігрування власного сюжету, улюбленої теми;

– дитина не може самостійно закінчити гру, мотивуючи це тим, що не пам'ятає, не знає. За допомогою дорослого гра все-таки закінчується. Однак, дитина не чутлива до змін сюжету, охоче приймає те, що пропонує їй дорослий.

У дослідженні виявлено проміжні, неструктуровані ігри, роль у сюжеті у 15 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і відповідно у 30 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД1 і ЕГД2. Для порівняння, діти з ЗПР із КГД1 і КГД2 показали такі результати: 10 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували середній рівень і відповідно – 15 % дітей старшого дошкільного віку.

Четвертий тип – ігри, як з повною двотактною структурою, так і нечітко структуровані, які розгортаються виключно за допомогою іграшок. Дитина утримує і відтворює різні позиції, голоси, організовує взаємодію між ними тільки при наявності іграшок. Без іграшок гра у неї не розгортається. Вона відмовляється брати на себе роль якогось персонажа та програвати її, а вважає за краще режисерські ігри, коли за допомогою іграшок керують персонажами, вибудовуючи певний сюжет.

У дослідженні виявлено ігри, як з повною двотактною структурою, так і нечітко структуровані, які розгортаються виключно за допомогою іграшок у 15 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і відповідно у 20 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД1 і ЕГД2. Для порівняння, діти з ЗПР показали такі результати: 50 % дітей середнього дошкільного віку продемонстрували

низький рівень і відповідно – 45 % дітей старшого дошкільного віку із КГД1 і КГД2.

Символізація (переважаючі ціннісно-смислові категорії комунікативної діяльності: загальнокультурні, групові, індивідуальні).

За показником *символізація* були отримані такі результати: серед дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 високий рівень зафіксовано лише у 10 % дітей, а також 10 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2. Середній рівень було зафіксовано в 45 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і в 50 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку. Низький рівень був притаманний 45 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку і 40 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Для порівняння, діти з ЗПР показали такі результати: 0 % дітей середнього дошкільного віку із КГД1 продемонстрували високий рівень символізації; 50 % дітей – середній рівень; 50 % дітей показали низький рівень символізації; серед дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із КГД2 у 5 % дітей спостерігався високий рівень; 50 % дітей продемонстрували середній рівень символізації; низький рівень був характерним для 45 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку.

Вербалізований внутрішній діалог.

З метою дослідження особливостей внутрішнього діалогу була використана методика Г. Кучинського, яка спрямована на аналіз діалогу й мисленнєвого процесу в цілому. Було проаналізовано у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР із КГД1 1433 мовленнєвих висловлювань дошкільників. Із них 678 (47,3%) повідомлень, 465 (32,4%) запитання, 289 (20,2%) спонукання до дії. У дітей середнього дошкільного віку із ЕГД1 1108 мовленнєвих висловлювань дошкільників. Із них 528 (47,7%) повідомлень, 365 (32,9%) запитання, 215 (19,4%) спонукання до дії. У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР із КГД2 було проаналізовано 1433 мовленнєвих висловлювань дошкільників. Із них 678 (47,3%) повідомлень, 465 (32,5%) запитання, 290 (20,2%) спонукання до дії. У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з ЕГД2 було проаналізовано 1159 мовленнєвих

висловлювань дошкільників. Із них 528 (45,6%) повідомлень, 366 (31,6%) запитання, 264 (22,8%) спонукання до дії.

Наступний крок аналізу це виділення циклів, які представляють собою взаємопов'язані мовленнєві акти, детерміновані зверненнями (повідомлення, питання, спонукання до дії). У дітей середнього дошкільного віку із ЗПР із КГД1 проаналізовано 679 циклів. Були виділені наступні види циклів: повідомлення-ставлення до нього (позитивне-негативне) – 370 (54,5 %); запитання-відповідь – 255 (37,5 %); спонукання до дії-виконання – 54 (8 %). У дітей середнього дошкільного віку із ЗПР із ЕГД1 проаналізовано 573 циклів із них із них 269 (46,9 %) повідомлення/ставлення до повідомлення (позитивне/негативне), 206 (36 %) запитання-відповідь, 98 (17,1 %) спонукань до дії-виконання. У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР із КГД2 проаналізовано 679 висловлювань, які утворюють цикли із них 369 (54,3 %) повідомлення/ставлення до повідомлення (позитивне/негативне), 256 (37,7 %) запитання-відповідь, 54 (8 %) спонукань до дії-виконання. У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР із ЕГД2 проаналізовано 584 циклів із них 271 (46,4 %) повідомлення/ставлення до повідомлення (позитивне/негативне), 206 (35,3%) запитання-відповідь, 107 (18,3 %) спонукань до дії-виконання.

Варто відзначити, що велика кількість звернень дошкільнят залишаються без відповіді партнерів зі спілкування, тобто не утворюють цикли. З метою виявлення відсотка монологічного мовлення (за формою промови) була розрахована різниця між звертаннями (повідомлення, питання, спонукання до дії) і циклами (повідомлення-ставлення до нього, питання-відповідь, спонукання до дії – виконання), що утворені даними зверненнями. Було виявлено, що у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР із КГД1 754 висловлювань не утворюють цикли 308 (40,8 %) повідомлень, 210 (27,9 %) запитання, 235 (31,2 %) спонукань до дії. Із загальної кількості висловлювань внутрішній діалог у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР становив (52,6 %). У дітей середнього дошкільного віку із ЗПР із ЕГД1 534 висловлювань не утворюють цикли із них 259 (48,4 %) повідомлення, 160 (29,9 %) запитання, 116 (21,7 %) спонукання до дії. Із загальної

кількості внутрішній діалог у дітей середнього дошкільного віку із ТПР становив (48,2 %). У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР із КГД2 754 висловлювань не утворюють цикли 308 (40,8 %) повідомлень, 210 (27,9 %) запитання, 236 (31,3 %) спонукань до дії. Із загальної кількості висловлювань внутрішній діалог у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР становив (52,6 %). У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР із ЕГД2 575 висловлювань не утворюють цикли із них 258 (44,9 %) повідомлення, 160 (27,8 %) запитання, 157 (27,3 %) спонукання до дії. Із загальної кількості висловлювань внутрішній діалог у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР становив (49,6 %).

Таким чином, аналіз формальних характеристик спілкування дошкільників в спільній мисленнєвій діяльності дозволив виділити наступне: 1) із загальної кількості мовленнєвих висловлювань у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР з КГД1 52,6 % становить монологічне мовлення (за зовнішньою формою або внутрішній діалог); у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР з ЕГД1 48,2% становить внутрішній діалог; у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з КГД2 52,6 % становить внутрішній діалог; у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з ЕГД2 49,6% становить внутрішній діалог; 2) цикли діалогу формували в великій мірі питання, ніж повідомлення і спонукання до дії. Наявність запитально-відповідних циклів свідчить на користь виникнення в дошкільному віці інтелектуальної діалогічної взаємодії, оскільки за питанням дитини стоїть певне пізнавальне завдання, яке може вирішуватися і за допомогою діалогу дошкільника з однолітком. Таким чином, в спільній мисленнєвій діяльності процес міркування, будучи в індивідуальній діяльності особливою внутрішньою інтелектуальною дією, виноситься в зовнішній план і представлений у вигляді діалогу.

Далі був проведений аналіз змістовних характеристик спілкування дошкільників в спільній мисленнєвій діяльності. Аналіз змістових характеристик спілкування дозволив виділити у дітей середнього дошкільного віку із ЗПР з КГД1 три теми діалогів: предметний – 344 (50,7 %), процедурний – 299 (44 %), особистісний – 36 (5,3 %). У дітей середнього дошкільного віку із ЗПР з ЕГД1 спостерігалося три теми діалогів: предметний – 234 (40,9 %), процедурний – 289

(50,4 %), особистісний – 50 (8,7 %). У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з КГД2 спостерігалося три теми діалогів: 344 (50,7 %), процедурний – 299 (44 %), особистісний – 36 (5,3 %). У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з ЕГД2 спостерігалося три теми діалогів: предметний – 237 (40,6 %), процедурний – 296 (50,7 %), особистісний – 51 (8,7 %).

Когнітивна та соціально-особистісна децентрація

Результати за показником успішності вирішення завдання «Кубики з картинками» та «Лев» презентовані в табл. К.6 у додатку К.

Виявилось, що більшість дітей усіх груп не змогли вирішити дані завдання успішно. Зафіксовано вікові розбіжності. Отримані дані дозволяють говорити про те, що більшість дітей середнього дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, так само як і більшість старших дошкільників із ЗПР як експериментальних так і контрольних груп, не здатні подивитися на об’єкт з різних точок зору.

Вони здатні не тільки визначити, чи буде видимий даний предмет з різних позицій, але й уявити собі, як він буде виглядати з різних точок зору, залежно від положення, що займає по відношенню до спостерігача, що побачить інша людина, якщо буде дивитися на ту ж річ, але з іншої позиції.

Соціально-особистісна децентрація

Проблема вивчення особистої децентрації вирішена нами методом вивчення мотиваційних переваг «Квітка-семибарвиця».

Результати, отримані за показником можливостей до соціально-особистісної децентрації, наведені в таблиці К.7 в додатку К.

Дані таблиці К.7 свідчать про те, що діти середнього дошкільного віку із ЗПР із ЕГД1 і ЕГД2 відрізняються від однолітків із ЗПР з КГД1 і КГД2 за здатністю до соціально-особистісної децентрації. Так, лише 60 % дітей середнього дошкільного віку із ЗПР здатні до соціально-особистісної децентрації. І лише 70 % дітей старшого дошкільного віку із ЗПР виявили здатність до соціально-особистісної децентрації. Більшість дітей обох груп середнього та старшого дошкільного віку (60 %) і (70 %) із ЗПР, в тій чи іншій мірі, виявили здатність

встати в позицію іншої людини, зрозуміти її бажання, інтереси, на противагу їм діти з КГД1 і КГД2 лише в (40%) і (45%) виявили зазначену здатність.

Результати за показником «об'єкти децентрації» представлені в таблиці К.8. З Таблиці К.8 видно, що основні об'єкти, які обираються діти обох груп із ЗПР для децентрації, є друзі та батьки.

За спрямованістю відповідей діти з ЗПР не відрізняються від типово розвинених дошкільників. При виконанні «загальної» інструкції більшість дітей обох груп (75 % і 70 % відповідно та 85 % і 80 % відповідно з КГД1 і КГД2) дають відповіді, спрямовані на виконання своїх власних бажань; відповіді зорієнтовані на благо інших (конкретних) людей і всього людства, зустрічаються більш рідко (20 % і 25 % відповідно та 10 % і 15 % відповідно з КГД1 і КГД2). Відповіді «не знаю» і відповіді, які свідчать про нерозуміння інструкції («хочу червону, синю пелюстку», «я хочу щоб пелюстка полетіла на захід») зустрічаються в експериментальних групах однаково рідко (5 % і 5 % відповідно у ЗПР з ЕГД1 і ЕГД2 та 5 % і 5 % відповідно у ЗПР з КГД1 і КГД2).

Аналіз змісту відповідей, отриманих при виконанні дітьми інструкції з називання своїх бажань, показав, що найбільш часто у дітей із ЗПР з експериментальних груп, так і дошкільників із ЗПР з контрольних груп, зустрічаються відповіді про бажання володіти певними матеріальними благами 13 (65 %) і 12 (60 %) та 12 (60 %) і 11 (55 %) відповідно, мати нові якості, здібності 6 (30%) і 7 (35 %) та 3 (15 %) і 4 (20 %) відповідно, побажання пов'язані з навчанням, розвитком 5 (25 %) і 6 (30 %) та 4 (20 %) і 5 (25 %). У дітей чотирьох груп також зустрічаються побажання, пов'язані з роботою, набуттям професії, дозвіллям 2 (10 %) і 3 (15 %) та 1 (5 %) і 1 (5 %), сім'єю 4 (20 %) і 5 (25 %) та 2 (10 %) і 2 (10 %), дитячим садком 2 (10 %) і 3 (15 %) та 1 (5 %) і 1 (5 %), придбанням домашніх тварин 1 (5 %) і 1 (5 %) та 4 (20 %) і 5 (25 %), друзями 1 (5 %) і 1 (5 %) та 2 (10 %) і 2 (10 %), відповіді, пов'язані з фізичною агресією, війною 1 (5 %) і 1 (5 %) та 2 (10 %) і 2 (10 %) дітей.

Таким чином, для більшості дітей з ЗПР характерні труднощі когнітивної децентрації. За цим показником діти з ЗПР відрізняються від середніх та старших дошкільників із КГД1 і КГД2.

Діти з затримкою психічного розвитку відрізняються від середніх і старших дошкільників з КГД1 і КГД2 за здатністю до соціально-особистісної децентрації.

Як ілюструє таблиця К 1 у додатку К інтерпретуючи отримані дані можна свідчити про збільшення кількості дітей з творчо-продуктивним типом комунікативної діяльності в дітей ЕГД1 і ЕГД2: типовими характеристиками якого є: а) високий рівень мотиваційної спрямованості, а саме гнучкість контакту; сформованість інтерсуб'єктної взаємодії у стосунку з дорослими та однолітками; б) високий рівень розвитку механізмів співпраці (взаєморозуміння, координації, узгодження, зовнішнього діалогу); в) сформованість ділових та позаситуативних мотивів спілкування; г) високий рівень імпліцитної та експліцитної менталізації; представленість у колі спілкування інтрасуб'єктного та парасоціального типів взаємодії, а саме розвиненість інтеріоризаційної ідентифікації і рефлексійної децентрації у комунікативному стосунку з улюбленою іграшкою та уявним партнером; д) можливість поєднувати в полі свідомості різні позиції, «голоси» у парасоціальній взаємодії з анімаційними персонажами; ж) сформованість інтерсуб'єктного комунікативного стосунку з Іншим у культурі засобами символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу, когнітивної і соціально-особистісної децентрації.

Збільшення кількості дітей з мотиваційно-дефіцитарним типом комунікативної діяльності в ЕГД1 і ЕГД2 у порівнянні з КГД1 і КГД2 за рахунок зменшення кількості дітей в ЕГД1 і ЕГД2 з інтерсуб'єктно-дефіцитарним та рефлексійно-дефіцитарними типами комунікативної діяльності у порівнянні з КГД1 і КГД2. Виявлене засвідчує, що у дітей спостерігається недостатня стійкість і фрагментарність інтрасуб'єктних та інтерсуб'єктних меж, в той же час для дітей із ЕГД1 у порівнянні з КГД1 характерна гнучка поведінкова стратегія побудови контакту $U = 150.000$ ($p = 0.040$); а для дітей із ЕГД2 у порівнянні з КГД2

типовою є адекватність розміру простору, який дитина охоплює під комунікативну діяльність U = 126.500 (p = 0.034).

Зменшення частки дітей з інтерсуб'єктно-дефіцитарним типом комунікативної діяльності в ЕГД1 у порівнянні з КГД1 пов'язане з покращенням: ставлення до вихователя U = 122.000 (p = 0.029); ставлення до однолітків U = 112.500 (p = 0.014). І відповідно, зменшення частки дітей з інтерсуб'єктно-дефіцитарним типом комунікативної діяльності в ЕГД2 у порівнянні з КГД2 зумовлене покращенням: ставлення до обох батьків U = 121.500 (p = 0.027); ставлення до однолітків U = 93.500 (p = 0.003).

Зменшення кількості дітей в ЕГД1 з рефлексійно-дефіцитарним типом комунікативної діяльності у порівнянні з КГД1 пов'язане з покращенням за показниками: олюднення іграшки U = 127.000 (p = 0.016); тип улюбленої іграшки U = 130.000 (p = 0.014); тип гри, здатність моделювати форму гри за анімаційним сюжетом U = 126.000 (p = 0.027). І відповідно, зменшення частки дітей з рефлексійно-дефіцитарним типом комунікативної діяльності в ЕГД2 у порівнянні з КГД2 зумовлене покращенням за показниками: олюднення іграшки U = 104.000 (p = 0.003); функціональне призначення улюбленої іграшки з позиції дитини U = 117.500 (p = 0.017); тип улюбленої іграшки U = 116.000 (p = 0.007); наявність ідентифікації з улюбленою іграшкою U = 110.000 (p = 0.005); тип гри, здатність моделювати форму гри за анімаційним сюжетом U = 124.000 (p = 0.032); соціально-особистісна децентрація U = 63.000 (p = 0.000).

Найбільша частка в популяції дітей із ЗПР як в дітей з ЕГД1 і ЕГД2, так і в КГД1 і КГД2 виявлена з ментально-дефіцитарним типом комунікативної діяльності. Зазначене в ЕГД1 і ЕГД2 у порівнянні з КГД1 і КГД2 пов'язане з покращенням за показниками: розуміння причин поведінки Іншого U = 133.500 (p = 0.047) і U = 129.000 (p = 0.039); прогноз поведінки Іншого U = 133.500 (p = 0.047) і U = 109.000 (p = 0.009), і навпаки зумовлене недорозвиненням імпліцитної менталізації (оцінюванням ментальних властивостей партнерів і розпізнанням емоцій та ментальних причин емоцій), а в аспекті експліцитної менталізації з недорозвиненням розуміння морально-етичних аспектів поведінки Іншого.

Висновки до п'ятого розділу

Підсумовуючи отримані дані формуючого експерименту, можемо зробити наступні висновки.

1. Результати дослідження комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку сприяють розкриттю структурно-функціональної системи комунікативної діяльності, яка включає в себе механізми внутрішніх і зовнішніх меж *Я*, ставлення, взаєморозуміння, координацію, узгодження, зовнішній діалог, менталізацію імпліцитну та експліцитну, ідентифікацію та рефлексійну децентрацію з улюбленою іграшкою, уявним компаньйоном та анімаційними персонажами, символізацію, внутрішній діалог, когнітивну та соціально-особистісну децентрацію, які детермінують відношення суб'єкта до діяльності та дозволяють виявити модифікацію комунікативної діяльності від середнього до старшого дошкільного віку.

Оскільки відправним положенням дослідження виступила концепція про модель комунікативної діяльності як систему, що складається з певних функціональних ланок, і є внутрішнім регулятором по відношенню до суб'єкта і зовнішнім – до діяльності, то прикладним аспектом її вивчення у дітей із затримкою психічного розвитку є використання отриманих результатів з метою визначення засобів впливу на складові комунікативної діяльності дитини.

Порушення меж *Я*, недостатність ставлення, взаєморозуміння, координації, узгодження, зовнішнього діалогу, недорозвиток складних психічних новоутворень при затримці психічного розвитку обумовлюють обґрунтування прийомів психологічної корекції комунікативної діяльності за вихідними концептуальними положеннями, спрямованістю, систематичністю та організацією процесу.

2. Під час діагностики комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР було з'ясовано, що цим дітям притаманні розлади функцій психологічних меж, ставлення, механізмів співпраці, менталізації імпліцитної та експліцитної, ідентифікації та рефлексійної децентрації у взаємодії з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном, анімаційним персонажем, символізації, внутрішнього

діалогу та когнітивної і соціально-особистісної децентрації. Виявлені особливості комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР дали підстави для побудови програми психокорекції формування комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку. В підґрунтя проблеми дослідження закладено провідні стратегічні та тактичні принципи психокорекції, які конкретизувалися на закономірностях розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, а саме: постнекласичності, поліпідхідності та парадигмальності,ціннісно-смислової орієнтації, суб'єктної орієнтації, інтеріоризації-екстеріоризації, єдності свідомості й діяльності, спрямованості на однолітка, чітких меж взаємодії, випереджувальної ініціативи дорослого, становлення комунікативної діяльності в процесі гри, становлення комунікативної діяльності через опору на особистісний тип ставлення до однолітка, усвідомленості та рефлексійності, моделювання змісту, методів і прийомів формування комунікативної діяльності, психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення дошкільника в корекційно-розвивальну діяльність, діалогізації взаємодії.

Таким чином, формування комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР має відбуватися шляхом розвитку мотиваційних, інтерсуб'єктних, смислових та рефлексійних її компонентів. Структура технології формування комунікативної діяльності у дітей в середньому та старшому дошкільному віці із ЗПР містить цільову та концептуальні основи, змістовний та процесуальний складники. Метою корекційно-розвивального і просвітницько-консультативного напрямів роботи в різних типах навчальних закладів, які відвідують діти із ЗПР у середньому й старшому дошкільному віці є створення освітніми, виховними та психологічними засобами сприятливих умов для формування комунікативної діяльності.

3. Завдання технології полягають у наступному: 1. Розвиток простору інтерсуб'єктної взаємодії у дітей із ЗПР із Іншим (дорослими та однолітками) в соціумі та культурі. 2. Формування простору інтрасуб'єктної взаємодії з персоналізованим Іншим (улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном). 3. Вправляння у розвитку простору інтерсуб'єктної та інтрасуб'єктної взаємодії з

персонажами анімаційних фільмів. 4. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків шляхом розвитку сприймання себе та *Іншого* «тут і тепер» і на моделі розуміння причин поведінки та передбачення дій *Іншого* в ситуаціях соціальної взаємодії. 5. Присвоєння загальнокультурних та групових цінностей в процесі спільної діяльності з дорослими та однолітками. 6. Формування соціогенної цінності іншої людини.

4. Оцінка ефективності психокорекційної програми здійснювалася на основі психологічного аналізу комунікативної діяльності, критерії оцінки включали як кількісний, так і якісний розбір результатів на основі отриманих об'єктивно-експериментальних показників формуючої методики, перевірку здатності до комунікативної діяльності після завершення корекційної роботи, враховувалися експертні оцінки вихователів, психологів, які приймали участь у психокорекційному процесі.

5. В результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативної діяльності, у більшості дошкільників експериментальних груп відбулися якісні зміни у розвитку всіх її компонентів, а саме: виявилося, що в 55 % дітей з ЕГД 1 і у 60 % з ЕГД 2 психологічна межа не порушена; у переважної більшості дітей порушена цілісність психологічної межі, так 45 % дітей із ЕГД 1 і 40 % дітей із ЕГД 2 обирали фігури з розімкненим контуром, особливо фігуру №9; діти з ЕГД 1 і ЕГД 2 займають більш гнучку стратегію побудови контакту зі світом, що поєднує в собі чергування і пасивного, і активного контактів, про що говорить вибір цими дітьми і згладжених, і гострокутих фігур із середньою кількістю кутів симетричної форми; позитивне взаєморозуміння було зафіксоване в 10 % дошкільників із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і в 15 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2; високий рівень координації, що виявлявся в застосуванні мовних засобів комунікації зафіксовано лише у 5 % дітей, а також 10 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2; 50 % виявили низький рівень узгодження, що характеризувався відсутністю планування у діяльності та відсутністю взаємодопомоги під час гри та малювання; низький рівень зовнішнього діалогу,

що виявлявся в переважаючій коактивній взаємодії (А-Я діалоги) (провідна модель: «повідомлення-повідомлення») був притаманний 55 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і 50 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2; загалом за показником взаємодія дитини з дитиною діти із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 розподілилися таким чином: 10 % виявили високий рівень розпізнання емоцій, вони виявили чітке розпізнання емоцій (смуток, гнів, страх), а діти з ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2 за цим показником мали певні відмінності, так, лише 15 % виявили високий рівень розпізнання емоцій; за показником взаємодія дитини з одним із батьків 10 % виявили високий рівень розпізнання емоцій, вони виявили чітке розпізнання емоцій (смуток, гнів, страх), адіти з ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2 за цим показником мали певні відмінності, так, лише 15 % виявили високий рівень розпізнання емоцій; за показником взаємодія дитини з дорослим (чужими)15 % виявили високий рівень розпізнання емоцій, вони виявили чітке розпізнання емоцій (смуток, гнів, страх) та діти з ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2 за цим показником мали певні відмінності, так, лише 25 % виявили високий рівень розпізнання емоцій; за показником розуміння причин поведінки *Іншого* за цим показником діти із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 розподілилися таким чином:50 % виявили середній рівень розуміння причини, що характеризувався констатацією події (по'їв рибу, перевернув відро, він кричить на кота) та діти з ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2 за цим показником мали певні відмінності 40 % дітей виявили середній рівень розуміння причини; за показником прогноз поведінки *Іншого* 50 % виявили середній рівень здатності прогнозувати поведінку, що характеризувався констатацією події (на гірці кататися, на каруселі) та діти з ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2 за цим показником мали певні відмінності, так, лише;40 % дітей виявили середній рівень здатності до прогнозу; за показником розуміння морально-етичних аспектів поведінки *Іншого* середній рівень розуміння морально-етичних аспектів поведінки, що передбачав просте виправдання, того, що сталося без пояснення

причин було зафіксовано в 50% дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і в 45% дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2.

6. В результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативної діяльності, у більшості дошкільників експериментальних груп відбулися якісні зміни у розвитку рефлексійного компонента комунікативної діяльності, а саме: виявилося, що у 40 % і 50 % дітей із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку із ЕГД1 і ЕГД2 переважають особистісні характеристики, які засвідчують олюднення улюбленої іграшки; діти середнього дошкільного віку із ЗПР із ЕГД1 на перше місце поставили предмет для спілкування приблизно 50 % та старші дошкільники із ЗПР ЕГД2 на першу позицію поставили 60 % – предмет для спілкування; переважна більшість 90 % середніх дошкільників із ЗПР із ЕГД1 виявили зворушливе та дбайливе ставлення до іграшки, і лише 10 % дітей продемонстрували байдужість чи агресивні тенденції. Схожі результати продемонстрували старші дошкільники із ЗПР із ЕГД2, приблизно 85 % дітей виявили зворушливе і дбайливе ставлення, і лише 15 % протилежні тенденції; більшість батьків, які виховують дітей із ЗПР із ЕГБ1 і ЕГБ2 середнього 90 % та старшого 85 % дошкільного віку ствердно відповіли на запитання анкети щодо існування феномена улюбленої іграшки; на думку батьків у дітей середнього 90 % та 85 % старшого дошкільного віку із ЗПР із ЕГБ1 і ЕГБ2 переважають образні іграшки; у середньому дошкільному віці у дітей із ЕГБ1 у 55% дітей із ЗПР переважає інтеграція іграшки в повсякденне життя, і також в старшому дошкільному віці у дітей з ЕГБ2 у 70 % дітей із ЗПР іграшка інтегрована в повсякдене життя дитини; у 50 % дітей із ЗПР середнього із ЕГБ1 та 45 % старшого дошкільного віку із ЕГБ2 на першій сходинці дорослі виділили необхідність улюбленої іграшки для розвитку психічних процесів; низький рівеньінтеріоризаційної ідентифікації був притаманний 45 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і 35 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2; низький рівень рефлексійної децентрації був притаманний 45 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку із ЕГД1 і 40 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД2; у дослідженні виявлено проміжні, неструктуровані

ігри, роль у сюжеті у 15 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і відповідно у 30 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД1 і ЕГД2 також у дослідженні виявлено ігри, як з повною двотактною структурою, так і нечітко структуровані, які розгортаються виключно за допомогою іграшок у 15 % дітей із ЗПР середнього дошкільного віку, і відповідно у 20 % дітей із ЗПР старшого дошкільного віку із ЕГД1 і ЕГД2;

На основі кількісного, якісного та статистичного аналізу результатів формуючого експерименту зроблено висновок про те, що розроблена корекційно-розвивальна технологія зумовила якісні зрушення у розвитку всіх компонентів комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку.

ВИСНОВКИ

Аналітичне зіставлення результатів теоретико-експериментального дослідження з окресленими завданнями наукового пошуку, зумовленими актуальністю проблеми у психологічній науці, дозволяє зробити наступні висновки:

1. Теоретичний аналіз засвідчує, що проблема комунікативної діяльності належить до міждисциплінарних й досі залишається недостатньо вивченою у психологічній науці. На сучасному етапі вирішення проблеми комунікативна діяльність переважно трактується як спілкування.

На основі теоретичного аналізу обґрунтовано структурно-функціональну модель комунікативної діяльності, яка містить такі компоненти: мотиваційний пов'язаний з межами Я, які спрямовують діяльність особистості на всіх етапах її розгортання; інтерсуб'єктний, що відповідає за інтерсуб'єктну взаємодію дитини з Іншим у соціумі (з дорослими та однолітками); смисловий забезпечує імпліцитну та експліцитну менталізацію; рефлексійний компонент, що реалізується в інтрасуб'єктній взаємодії з персоналізованим Іншим і парасоціальній взаємодії з Іншим у культурі та інтерсуб'єктному стосунку з Іншим у культурі (дитячо-дорослою спільнотою). На основі положень екзистенціально-суб'єктного підходу виокремлено й охарактеризовано функції комунікативної діяльності (мотиваційно-інтенційну, гносеологічно-афективну, рефлексійно-смислову і рефлексійну-ціннісну функції).

2. На підґрунті положень екзистенціально-суб'єктного підходу розроблено концепцію дослідження, яка ґрунтується системі концептів методологічному, теоретичному та технологічному, що забезпечують комплексне вивчення комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку.

В межах методологічного концепту дослідження зазначено, що ключове поняття дослідження – «комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку» ми розглядаємо у форматі соціокультурного виміру, відповідно виділяючи феномен і ноумен комунікативної діяльності.

В теоретичному концепті дослідження розкрито, що взаємодія і діалог

дошкільника реалізується у різних просторах (з дорослими, однолітками, з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном, із анімаційними персонажами). При цьому, в процесі комунікативної діяльності, з одного боку, особистість формується й проявляється, а з іншого – обумовлює протікання різних форм суб'єктивного відображення й користується його продуктами.

Технологічний концепт дослідження містить положення, які є ґрунтовними для розроблення та практичного впровадження технології формування комунікативної діяльності в освітній процес різних типів освітніх закладів, які відвідують дошкільники із ЗПР.

3. Встановлено особливості комунікативної діяльності, що характерна для дошкільників із затримкою психічного розвитку, що уособлюється в специфіці сформованості усіх її структурних компонентів, зокрема: мотиваційного компоненту, що виявляється в обмеженості кола поведінкових стратегій, що використовуються цими дітьми при встановленні контакту з іншими та наданні переваги лише одній із можливих стратегій поведінки (уникнення контакту, активна самопрезентація, агресивна стратегія); інтерсуб'єктного компоненту, що виражається в домінуванні форм спілкування, які характерні для більш ранніх етапів вікового розвитку, у низькому рівні координації комунікативних засобів; смислового компоненту, що проявляється у виникненні труднощів розуміння причин та прогнозування дій Іншого; рефлексійного компонента, що виявляється у несформованій здатності дитини олюднювати іграшку, у відсутності уявного компаньйона по спілкуванню чи його створенні лише в соціально-побутових ситуаціях, а не для ігрової діяльності.

4. Систематизація результатів емпіричного дослідження слугувала основою для розроблення типології комунікативної діяльності в дошкільному віці. Основу типології складають два типи – творчо-продуктивний та дефіцитарний. Творчо-продуктивний тип комунікативної діяльності характеризується гнучкістю та спектром поведінкових стратегій встановлення контакту, сформованістю інтерсуб'єктної взаємодії у стосунку з дорослими та однолітками, розвитку механізмів співпраці, сформованістю ділових та позаситуативних мотивів

спілкування, імпліцитної та експліцитної металізації, розвиненості механізмів інтеріоризаційної ідентифікації і рефлексійної децентрації у комунікативному стосунку з улюбленою іграшкою та уявним партнером, здатністю поєднувати в полі свідомості різні ролі. Дефіцитарний тип комунікативної діяльності засвідчує недостатній рівень сформованості її структурних компонентів. Зважаючи на тип несформованого компоненту диференціюємо дефіцитарний тип на підтипи: мотиваційно-дефіцитарний, інтерсуб'єктно-дефіцитарний, ментально-дефіцитарний та рефлексійно-дефіцитарний.

Результати емпіричного дослідження дають підстави констатувати, що для дошкільників із ЗПР притаманне домінування дітей із мотиваційно-дефіцитарним та ментально-дефіцитарним типом сформованості комунікативної діяльності, при яких недоліки комунікативної діяльності обумовлені недосконалістю мотиваційної і смислової ланок відповідно.

Для дітей мотиваційно-дефіцитарного типу комунікативної діяльності притаманно: нестійкість і фрагментарність інтрасуб'єктних та інтерсуб'єктних меж; часті труднощі у взаємодії, що зумовлені особливостями інтерсуб'єктної взаємодії; низька комунікативна ініціативність та спрямованість.

Для дітей з ментально-дефіцитарним типом комунікативної діяльності характерно: труднощі комунікативного прогнозування, нерозумінням причин поведінки, низьким рівнем сформованості менталізації, що виявляється в тому, що ці діти часто потрапляють в конфліктні ситуації внаслідок помилкового уявлення про результати власних дій або вчинків інших людей, погано орієнтуються в загальноприйнятих нормах і правилах поведінки; низький рівень інтерсуб'єктної взаємодії через негативне розуміння іншого, дефіцит координації та узгодження у ході взаємодії, несформованість зовнішнього діалогу, що виявлявся в переважаючій коактивній взаємодії; порушеннях рефлексійно-ціннісної функції комунікативної діяльності, так зокрема інтерсуб'єктний тип взаємодії з Іншим у культурі характеризується низьким рівнем розвитку символізації, вербалізованого внутрішнього діалогу, когнітивної і соціально-особистісної децентрації.

5. Розроблено технологію формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР, яка містить цільовий, концептуальний і змістовно-процесуальний складники.

Теоретико-методологічним підґрунтям для розроблення технології формування комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР слугували положення: екзистенціально-суб'єктний підходу, який визначав необхідність формування структурно-організованої зовнішньої і внутрішньої комунікативної діяльності; технологічного підходу, що орієнтував на формування всіх компонентів комунікативної діяльності комплексом засобів та прийомів формувального впливу.

Психолого-педагогічний інструментарій технології формування комунікативної діяльності є сукупністю певних форм, методів і прийомів роботи, алгоритмів розвитку взаємодії і діалогу дитини з дорослим, із однолітком, із анімаційним персонажем, улюбленою іграшкою і уявним компаньйоном, розвитку розуміння причин та прогнозу вчинків Іншого й формування ціннісно-смислових основ співбуття з Іншим.

Практична реалізація технології передбачала здійснення комплексу впливів корекційно-розвивального та просвітницько-консультативного характеру. Корекційно-розвивальний напрям здійснювався поетапно на визначені нами компоненти комунікативної діяльності. Паралельно відбувалась робота просвітницько-профілактичного характеру.

6. Результати апробації технології формування комунікативної діяльності засвідчують її ефективність для розвитку усіх компонентів комунікативної діяльності, що втілюється у: зростанні кількості поведінкових стратегій та гнучкості їх використання при встановленні дітьми з ЗПР контакту з іншими як дорослими, так і однолітками; розвитку форм спілкування, що відповідають середньому й старшому дошкільному віку; покращенні розуміння причин поведінки інших і прогнозування дій партнерів зі спілкування; формуванні здатності олюднювати іграшку та створювати уявного компаньйона для гри.

За результатами формувального експерименту констатовано позитивну динаміку щодо зростання кількості дітей із ЗПР із творчо-продуктивним типом комунікативної діяльності.

Встановлено, що використання технології формування комунікативної діяльності сприяло перерозподілу чисельності дітей із ЗПР між дефіцитарними підтипами, що виявляється у збільшенні кількості дітей з мотиваційно-дефіцитарним типом комунікативної діяльності за рахунок зменшення чисельності дітей із інтерсуб'єктно-дефіцитарним та рефлексійно-дефіцитарними типами комунікативної діяльності.

Доведено, що стійке домінування ментально-дефіцитарного типу комунікативної діяльності до та після проведення апробації засвідчує, що дітям із ЗПР притаманно стійке недорозвинення механізмів як імпліцитної, так і експліцитної металізації, що зумовлене специфікою порушення їх розвитку. Втім, результати апробації дають підстави констатувати уповільнену, однак, позитивну динаміку щодо формування цього механізму.

7. Оцінка ефективності технології формування комунікативної діяльності засвідчує, що цілеспрямована робота щодо корекції та розвитку її компонентів забезпечує підвищення рівня функціональності комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР, що виявляється у формуванні здатності усвідомлено сприймати партнера зі спілкування та вибудовувати з ним різноспрямовану стратегію взаємодії: інтерсуб'єктну, інтрасуб'єктну чи парасоціальну.

У контексті цієї проблеми перспективними напрямами подальших досліджень є вивчення ґенези усвідомленої комунікативної діяльності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Информационная среда и ее влияние на эмоционально-смысловое поле картины мира ребенка [Электронный ресурс]. Режим доступа к статье: http://www.ditya.ru/index.php?module=static&page=60. – С. 17.
2. Абраменкова В. В. Во что играют наши дети: Игрушка и антиигрушка. М. : Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006. 640 с.
3. Абраменкова В. В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. Москва, 2000 420 с.
4. Абрамян Д. Н. Общепсихологические основы художественного творчества (теоретико-методологические проблемы). М.: б/и, 1994. 321 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
6. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта. Российский менталитет : вопросы психологической теории и практики. М., 1997. С. 56–74.
7. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 224 с. (Серия «Психологи Отечества»).
8. Агавелян М. Г. Опознание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.03: 19.00.10. Новосибир. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования; Урал. гос. пед. ун-т. Новосибирск, 1998. 19 с.
9. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск, 1999. С. 358.
10. Акопов Г. В. Имплицитность доверия и созерцания в интерсубъектном общении: концепция А. У. Хараша. Психология общения и доверия: теория и практика: Сборник материалов Международной конференции УРАО, ПИ РАО,

МГУ. (6-7 ноября 2014 г.) / Под ред. Т.П. Скрипкиной. М. : Университет РАО, 2014. С. 17–20.

11. Акопов Г. В. Классическая и/или неклассическая психология сознания. Методология и история психологии. 2009. Том 4. Выпуск 1. С. 130–136.
12. Акопов Г. В. Психология сознания : Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2010. 271 с.
13. Акопов Г. В. Субъектный подход в структурации межличностного общения. Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А. В. Брушлинского (15-16 октября 2008 г.). Отв. ред. А.Л. Журавлев и др. М., 2008. С. 321–324.
14. Алексеева Д. А. Концептуализация другого в онтологии: дис. канд. философских наук: 09.00.01. М., 2005. 146 с.
15. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. СПб. :ДНК, 2000. 528 с.
16. Андреєва Г. М. Социальная психология. М. : Изд-во Московского ун-та, 1980. 416 с.
17. Антонова Е. А . Нравственное сознание и поведение дошкольников с задержкой психического развития: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.10 [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. Санкт-Петербург, 2012. 221 с.: ил.
18. Анцыферова Л. И. Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного я и призвания человека. Психологический журнал. 2005. №3. С. 5–14.
19. Архангельский Л. М. Социально-этические проблемы теории личности. М. : Мысль, 1974. 221 с.
20. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. ; Воронеж, 1996. 768 с.
21. Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В., Петровский В. А., Субботский Е. В., Хараш А. У., Цветкова Л. С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности. Вопросы психологии. 1979. №4. С. 35–45.
22. Афанасьева А. П. Символ как средство диагностики ценностно-смысловой

сферы личности: дисс. .канд. психол. наук. М., 2002. 149 с.

23. Афанасьев В. Г. Человек как система и система деятельности человека. Социологические иследования. 1976. №4. С. 3–15.
24. Бабкина Н. В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям. Педагогика и психология образования. 2016 №2. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-k-obucheniyu-v-shkole-ot-diagnostiki-k-osobym-obrazovatelnym-potrebnostyam (дата обращения: 18.02.2018).
25. Бабяк О. О. Психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2016. 20 с.
26. Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. Психологія і суспільство. 2009. № 4. С. 25–53.
27. Балл Г. А. Нормативный профессиональный идеал ученого. Психологический журнал. 2011. Т. 32. №3. С. 17–26.
28. Балл Г. О., Мєдінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. Горизонти освіти. 2011. № 3. С. 7–14.
29. Бариленко Н. В. Становление взаимоотношений у старших дошкольников в совместной деятельности. Вопросы психологии. 1996. №4. С. 24–32.
30. Бассин Ф. В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности. Вопросы психологии. 1972. № 3. С. 105–124.
31. Баташева Н. І. Особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс]. Молодий вчений. 2016. № 5. С. 535–538.
32. Баєр О. М. Розвиток саморегуляції старших дошкільників у взаємодії з однолітками і дорослими: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 АПН України. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. К., 2008. 21 с.
33. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчеств. М. : Искусство, 1986. 445 с.
34. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 342 с.

35. Бегоян А. Н. Феномен «воображаемого партнера». Научно-методический журнал Евразия. 2009. №1-2 (2-3). С. 13–18.

36. Белова С. В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: монография. М. : АПКиПРО, 2006. 380 с.

37. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. Изд. 2-е, испр. М. : Когито-Центр, 2009. 192 с.

38. Белоусова А. К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2002. 360 с.

39. Березин С. В., Евченко Н. А. Исследование процесса отражения субъекта в системе «Я – Другой Я». Вестник СамГУ. 2012. № 3/2 (94). С. 93–98.

40. Бескова Д. А., Тхостов А. Ш. Телесность как пространственная структура. Психология телесности между телом и душой / ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М.: аСТ, 2005. С. 236–252.

41. Беткер Л. М. Психологические особенности восприятия эмоционального состояния другого человека по паралингвистическим характеристикам речи младшими школьниками с задержкой психического развития : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.10; [Место защиты: Нижегор. гос. пед. ун-т].Нижний Новгород, 2009. 220 с.: ил.

42. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. К. : Академвидав, 2012. 256 с.

43. Біла І. М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. К. : Веселка, 2011. 431 с. : рис., табл.

44. Блинова О. А. Персональная идентичность в контексте отношения «Я-Другой»: автореф. дис. … канд. филос. наук; 09.00.13. Челябинск: ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2009. 24 с.

45. Бодалев А. А. Психология общения. М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.

46. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности. Л. : ЛГУ, 1970. 134 с.

47. Большунова Н. Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск : Издательство НГГУ, 2005. 324 с.

48. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М. : Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. 472 с.

49. Ботушан М. І. Маркетингова комунікативна діяльність підприємств метизної підгалузі: автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.04; Одес. держ. екон. ун-т. О., 2010. 20 с.

50. Бочкарева О. В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей музики : монографія. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. 320 с.

51. Брантбьерг М. Х. Заботясь о других – заботься о себе. Телесная психотерапия. Бодинамика. М. : АСТ МОСКВА, 2011. С. 298–314.

52. Бреслав Г. М. Психология эмоций : учебное пособие. Москва : Смысл : Академия, 2004. 544 с.

53. Брушлинский А. В. О категориях непрерывное и прерывное, качество и количество в психологи. Категории материалистической диалектики в психологии. М. : Наука, 1988. С. 120–137.

54. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке. Психол. журн. 1991. Т. 12. № 6. С. 3–11.

55. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М. : Институт психологии РАО, 1994. 109 с.

56. Брушневська І. Обґрунтування критеріально-діагностичного комплексу вивчення комунікативного компонента в дітей п’ятого року життя із ЗНМ. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 7(61). С. 245–254.

57. Бубер М. Два образа веры. М. : Республика, 1995. С.16-92.

58. Буева Л. П. Общественные отношения и общение. Методологические проблемы социальной психологии. М. : Наука, 1975. С. 136–150.

59. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. СПб. : Питер, 2006. 351 с: ил. (Серия «Учебник нового века»).

60. Былкина Н. Д., Люсин Д. В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе. Вопросы психологии. 2000. № 5-6. С. 38–48.

61. Вальденфельс Б. Топографія Чужого: студії до феноменології Чужого. Київ : ППС – 2002, 2004. 206 с.

62. Васина Е. Н. Отраженное Я в структуре самосознания: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва: Институт Психологии РАН, 2006. 22 с.

63. Васина Е. Н. Отраженное «Я» в структуре самосознания: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2006. С. 91–93.

64. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуацій. Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 3. С. 90–101.

65. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади. К. : КСУ, 2005. 492 с.

66. Вахрушева А. С. Вербальное опосредование в становлении предметного сознания : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01: Барнаул, 2003 138 с.

67. Венгер А. Л., Поливанова К. Н. Особенности отношения шестилетних детей к заданиям взрослого. Вопросы психологии. 1988. №4. С. 56–63.

68. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2006. 41 с.

69. Веракса А. Н. Символ как средство познавательной деятельности. Вопросы психологии. 2012. Т. 4. С. 62–70.

70. Веракса Н. Е., Дьяченко О. М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста. Вопросы психологии. 1996. №3. С. 15–27.

71. Видяев С. А. Единство самосознания в коммуникативных связях субъекта : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01. Н. Новгород, 2003. 174 с.

72. Винникотт Д. В. Переходные объекты и переходные явления, исследование первого «НЕ-Я» предмета.Антология современного психоанализа, Т 1. М. : Институт Психологии РАН, 2000. С. 186–200.

73. Виленская Г. А., Лебедева Е. И. Развитие понимания ментального мира и контроля поведения в дошкольном воздасте. Психологические исследования. 2014. 7(38). Режим доступа: http://psystudy.ru

74. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. 142 с.

75. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М. : Изд-во МГУ, 1990. 288 с.

76. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО, 1999. 538 с.

77. Віннікова О. А. Особливості засвоєння моральних норм поведінки дошкільниками з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку. Актуальні питання корекційної освіти. 2010. Вип. 1. С. 68–79.

78. Вісковатова Т. П. Проблема ґенезу діагностики і психолого-педагогічної корекції затримки психічного розвитку в дітей: автореф. дис…д-ра психол. наук. 19.00.08. К., 1997. 28 с.

79. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии. – М. : Просвещение, 1973. 176 с.

80. Власова Т. В. Структура смыслообразования в пространстве углубленной коммуникации: дис. … канд. филос. наук. Владивосток, 1999. 195 с.

81. Вознесенська О. Л. Вікові особливості взаємодії дитини з медіа в родинному контексті. Матеріали ІІ Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці з дня народження Г. С. Костюка (19-20 квітня 2010 року). Т. ІІ. К. : ДП „Інформаційно-аналітичне агентство”, 2010. С. 30–35.

82. Вознюк А. В. Аксиоматика здоровья: монографія. Житомир, 2017. 119 с.

83. Вознюк А. В. Новая парадигма дошкольного образования: монографія. Житомир, 2017. 254 с.

84. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис… доктора психол. наук: 19.00.07. Москва, 1998. 50 с.

85. Войскунский А. Е. Коммуникативный контакт и средства его установления. Оптимизация речевого воздействия. М. : Наука, 1990. С.128–152.

86. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2007. 376 с.

87. Воробьева Е. В. Развитие символизации межличностных отношений в

младшем школьном возрасте. Перемены. 2009. № 6. С. 95–105.

88. Воробьева Л. И. Диалог и коммуникация. Московский психотерапевтический журнал. 2006. № 2. С. 5–28.

89. Воробьева Е. А. Профессионально-психологические особенности контактности следователей в условиях допроса: дис. … канд. психол. наук. М., 2003. 266 с.

90. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения. Психология развития человека. М., 2004. С. 18–41.

91. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологи. Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147–158.

92. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста. Вопросы психологии. 1974. №2. С. 107–114.

93. ГаврироваТ. П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков. Психология межличностного познания. ред. А. А. Бодалев. Москва : Педагогика, 1981. С. 122–138.

94. Гаврилушкина О. П. Взаимодействие дошкольников в инклюзивной группе детского сада / О. П. Гаврилушкина [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии 2011. Режим доступа к ресурсу: http://psyjournals.ru/files/44144/Inclusive_edu_Gavrilushkina.pdf

95. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Томск, 2002 320 с.

96. Галлямова Ю. С. Особенности формирования межличностных отношений со взрослыми и сверстниками у детей 5-7 лет с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. СПб., 2000 185 с.

97. Галуза А. В. Формирование функции осознания в конце раннего и начале дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. СПб., 2005. 164 с.

98. Гингер С. Гештальт: искусство контакта. Пер. с англ. Т. А. Ребеко. Изд. 2-е. М. : Академический Проект; Культура, 2010. 191 с. (Психотерапевтические технологии).

99. Глоба Н. В. Особенности когнитивной и личностной децентрации младших школьников с задержкой психического развития. Гаудеамус. 2006. №10. URL:

http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kognitivnoy-i-lichnostnoy-detsentratsii-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya (дата обращения: 19.12.2017).

100. Глухов В. П. Особенности формирования навыков связной речи у детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития. The Way of Science. 2014. № 6 (6). С. 91–95.

101. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. К. Политиздат Украины, 1989. 190 с.

102. Голубева Ю. О. Кукла в координатах индивидуально-психологического и социокультурного бытия : диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.11. Москва, 2000. 166 с.: ил.

103. Гончаренко А. М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08; Ін-т пробл. виховання АПН України. К., 2003. 22 с. : рис.

104. Гончарук Н. М. До проблеми класифікації комунікативних актів у психологічних дослідженнях. Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 28. С. 94–105.

105. Гончарук Н. М. Методологічна схема психологічного аналізу комунікативної ситуації. Проблеми сучасної психології. 2014. Вип. 24. С. 131–146.

106. Гостар А. А. Особенности использования знаково-символических средств дошкольниками с задержкой психического развития : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.10 [Место защиты: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования]. Москва, 2008. 182 с.

107. Грачев В. И. Феномен социокультурной коммуникации в современной художественной культуре: информационно-аксиологический анализ: диссертация ... доктора культурологии: 24.00.01; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. Санкт-Петербург, 2008. 347 с.: ил.

108. Грейліх О. О. Професійний педагогічний контакт: психологічний самотренінг з розвитку навичок емпатії; Для студ. пед. закладів освіти, практичних психологів. К. : Знання, 1999. 49 с.

109. Григор'єва О. В., Драпака А. В. Психологічні межі особистості та метод оцінки їх сформованості. Медицинская психология. 2007. №4. С. 8–13.

110. Григорьева Г. В. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Москва, 2000. 189 с.

111. Громова Т. Царство-государство: методика как средство диагностики и коррекции межличностных отношений. Школьный психолог: приложение к газете «Первое сентября». 2003. №11. С. 8–9.

112. Гуселъцева М. С. Постнеклассическая рациональность в культурной психологи. Психологический журнал. 2005. Т. 26. №6. С. 5–15.

113. Гуссерль Э. Идея феноменологии: Пять лекций. пер. с нем. Н. А. Артеменко; вступ. ст. и коммент. И. И. Мавринского. СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия», 2008. 224 с.

114. Даниляк Р. П. Концептуальні підходи до пізнавальної та комунікативної взаємодії Я та Іншого: методологічний аналіз: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.02; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. О., 2007. 16 с.

115. Деева Н. А. Ценностно-смысловая сфера как основа регуляции жизнедеятельности, динамика ее функционирования [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа к ресурсу: www.superinf.ru

116. Деревянкина Н. А . Особенности эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития : диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. Ярославль, 2005. 217 с. : ил.

117. Джемс У. Психология: пер. с англ. М. : Педагогика, 1991. 368 с.

118. Дмитриева Е. Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10. Н. Новгород, 2005. 411 с.

119. Дмітрієва М. В. Особливості формування ігрової діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2012. Вип. 3 (1). С. 23 – 27.

120. Докучаев И. И. Общение и коммуникация в истории культуры. Теория межсубъектного взаимодействия: учебное пособие для студентов специальностей

020600 «Культурология» и 620100 «Лингвистика и межкультур. Коммуникация» вузов региона. Комсомольск-на-Амуре: Издво-КнАГТУ, 2005. 144 с.

121. Донцов А. И., Емельянова Т. П. Концепция современных представлений в современной французской психологи. М. : Изд-во Моск. ун-та,1987. 128 с.

122. Донцов А. И., Дубовская Е. М., Улановская И. М. Разработка критериев анализа совместной деятельности // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 61–71.

123. Дорофеева Н.В. Рефлексивное развитие в познавательно-творческой активности дошкольников: монография. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. 142 с.

124. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. М. : Смысл, 1997. 424 с.

125. Доценко Е. Л. Семантика межличностного общения : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.11. Москва, 2000. 510 с.

126. Драгомирецька Н. М. Комунікативна діяльність в державному управлінні: теоретико-методологічний аспект: автореф. дис... д-ра наук з держ. упр: 25.00.01; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. К., 2007. 36 с.

127. Дубов И. Г. Социально-психологические аспекты активности. М. ; СПб. : Нестор-История, 2012. 536 с.

128. Дубов И. Г. Эффекты индивидуально-специфического влияния личности педагога на учащихся. Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 56–65.

129. Дубровский Д. И. Проблема идеального. М. : Мысль, 1983. 230 с.

130. Дубровский Д. И. Проблема «другого сознания». Вопросы философии. 2008. № 1.

131. Дудко О. Б. Совершенствование профессиональной компетентности учителя-дефектолога в области взаимодействия с семьями дошкольников с задержкой психического развития : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03; [Место защиты: Моск. гос. пед. ун-т]. Москва, 2009. 218 с.: ил.

132. Душка А. Л. Дитячо-батьківські відносини як фактор успішного розвитку дитини / А. Л. Душка // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. 2011. Випуск 11-12. С. 262–270.

133. Дяченко О. М. Развитие воображения дошкольников. М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996 197 с.

134. Дяченко О. М., Веракса Н. Е. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника.Вопросы психологии. 1994. №2. С.84–85.

135. Дяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника Хрестоматия по детской психологии : учебное пособие. Ред. Г. Бурменская. Москва : Институт практической психологии, 1996. С. 170–178.

136. Дьяконов Г. В. Психологія діалогу: гіпотези емпіричного дослідження. Психологія і особистість. 2015. № 2 (2). С. 6–20.

137. Дьяконов Г. В. Экзистенциально-онтологическая концепция диалога. Психология общения: социокультурный анализ. Материалы конференции. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 2003. С. 114–116.

138. Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью (умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития): дис. на соискание наук. степени д-ра педагогических наук: спец. 13.0. 03. М., 2003. 372 с.

139. Емельянова Е. В. Кризис в созависмых отношениях. М.: Издательство «Речь», 2004. 368 с.

140. Ерастов Н. П. Психология общения : пособие для студентов-психологов. Ярославль : Издательство Ярославского университета, 1979 . 96 с.

141. Ермилова Г. И. Постмодернизм и воплощение его основных принципов в современной анимации: дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01. Москва, 2006 164 с.

142. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 640 с.

143. Журавлев И. В., Тхостов А. Ш. Субъективность как граница: топологическая и генетическая модели. Психологический журнал. 2003. №3. С. 5–12.

144. Журавлева Т. О. Особенности общения детей-сирот с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. СПб., 2005. 226 с.

145. Жучкова С. Е. Социально-психологические особенности построения и

поддержания контакта с аудиторией: автореф. дис. … канд. психол. наук. Курск, 2006. 24 с.

146. Забрамная С., Боровик О. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. М. : Владос, 2003. 115 с.

147. Забродин Ю. М. «Модель личности» в психодиагностике: Для практических психологов. Книга первак Всеросс. научно-практич. центр профориентации и психологич. поддержки населения. М., 1994. 192 с.

148. Заречная А. А. Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием. Психологическая наука и образование. 2009. № 5. С. 25–33.

149. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. №3. С. 20–29.

150. Захарова А. В. Профили обучаемости» детей-сирот с ЗПР, как метод оценки психологической готовности к школьному обучению. Специальная психология. 2008. №4 (18). С. 47–54.

151. Зеньковский В. В. Психология детства. М. : Академия, 1995. С. 147.

152. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).

153. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М. : Тривола, 1995. 64 с

154. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания. Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–36.

155. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. М., 2010. 588 с.

156. Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания. Вопросы философии. 2011. №8. С. 85–97.

157. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М. :Изд–во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.

158. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. М. : Институт психологии РАН, 1994. 237 с.

159. Знаков В. В. Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие. Методология и история психологии. 2007. Т. 2. вып. 3. С. 65–74.

160. Знаков В. В. Субъект-объектный и субъект-субъктный типы понимания высказываний в межличностном общении.Психология индивидуального и группового субъекта. Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М. : ПЕРСЭ, 2002. С. 144–160.

161. Знаков В. В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека.Вопросы психологии. 2014. №4. С. 16–29.

162. Знаков В. В. Три традиции психологических исследований – три типа понимания. Вопросы психологии. 2009. № 4. С.14–23.

163. Зоткин Н. В. Смыслополагание в ситуациях неопределенности: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.11. Москва, 2000. 23 с.

164. Зубова Д. А. Феномен субъектности в пространстве современной философской рефлексии: диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.01; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. Ростов-на-Дону, 2011. 157 с. : ил.

165. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. 142 с.

166. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. М.: Академия, 2004. 288 с. ил.

167. ІлларіоноваО. П. Феномен уявного друга в психічному розвитку дитини. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля Серія «Педагогіка і психологія». 2012. №1 (3). Режим доступу до ресурсу: http://www.stattionline.org.ua/psih/59/7885-fenomen-uyavnogo-druga-v-psixichnomu-rozvitku-ditini.html

168. Ильенков Э. В. Что же такое личность? «С чего начинается личность». Москва, 1984. С. 319–358.

169. Ильенков Э. В. Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. 464 с.

170. Ильина И. Б. Формирование социокультурной направленности общения младших школьников с задержкой психического развития средствами арттехнологий: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.10; [Место

защиты: Нижегор. гос. пед. ун-т]. Москва, 2009. 203 с.: ил.

171. Ионов А. С. Социально-философский анализ проблем исследования коммуникативной деятельности: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Москва, 2006. 169 с.

172. Ишкова М. А. Феномен границы в детерминации активности ребенка : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11. Москва, 1998 140 с.

173. Кабачек О. Л. Психологические условия становления субъектности в совместной литературно-творческой деятельности дошкольников : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. Москва, 2006. 236 с.

174. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М. : Смысл, 2005. 248 с.

175. Каган М. С. Внутренний диалог как закономерность художественного творчества Советское искусствознание. 1985. № 19. С. 184–219.

176. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.

177. Каган М. С., Эткинд А. М. Общение как ценность и как творчество. Вопросы психологии. 1988. №4. С. 25–34.

178. Каган М. С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург: ТОО ТК "Петрополис", 1997. – 205 с.

179. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.

180. Калиненко В. К. Границы в культуре и культура на границах. Журнал практического психолога. 2009. №2. – С.43.

181. Калмикова Л. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія. К. : Фенікс, 2008. 497 с.

182. Калягина Е. А. Особенности отношения к сверстнику у популярных и непопулярных дошкольников : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 1998. 162 с.

183. Капитоненко Н. В. Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушениями развития : диссертация ... кандидата

психологических наук : 19.00.10; [Место защиты: Моск. гос. психол.-пед. ун-т]. Москва, 2009. 206 с. : ил.

184. Карасьова К. В. Розвиток комунікативних функцій дошкільників у процесі творчих ігор: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2008. 19 с.

185. Кармадонов О. А. Мир, наполненный смыслом: символическое моделирование реальности Символ в психологии и психотерапии. Издательские решения: Ridero, 2017. 88 с.

186. Карпенко Л. А. Категориальный анализ понятий общение и коммуникация. Мир психологии. 2006. №4. С. 7784.

187. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее діагностики. Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

188. Карягина Т. Д. Философские и научные контексты проблемы эмпатии. Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 4. С. 50–74.

189. Катаєв В. Квітка-семибарвиця [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: http://teacher.at.ua/publ/vkataev_quotkvitka_semibarvicjaquot/41-1-0-3435.

190. Кахиани С. Н., Кахиани З. Н., Кахиани Д. З. Экспрессивность эмоций человека : Психо-физиол. и анатом. основы. Тбилиси : Хеловнеба, 1985. 68 с. : ил.

191. Кашуба Л. В. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ : [Б. в.], 2009. 21 с.

192. Квітка Н. О. Заняття з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2012. №4. С. 11–15.

193. Керимов Т. Х. Гуманитаризация обществознания и проблема другого Другой в пространстве коммуникации: сборник научных статей / под ред. С. К. Шайхитдинова. – Казань: Казанский государственный университет, 2007. С. 7–21.

194. Кириллова Е. В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Москва, 2001 202 с.

195. Кишкин В. Б. Основы теории коммуникации. Краткий курс. – [3-изд., перераб. и доп.]. М. : АСТ: Восток-запад, 2007. 256 с.

196. Клементьева С. В. Психологические особенности формирования детей 6-7 лет как субъектов коммуникативной и учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Н. Новгород, 2000. 192 с.

197. Клименкова Е. Н. Развитие ментализации и эмпатии в онтогенезе: обзор эмпирических исследований // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 4. С. 126–137.

198. Клопота Є. А. Особливості формування «Я-образу» в осіб з вадами зору: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. Х., 2004. 20 с.: рис.

199. Клочко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: ТГУ, 2005. 174 с.

200. Кобелева Г. Р. Формирование коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Самара, 2004. 156 с.

201. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.

202. Кобильченко В.В. Самосвідомість підлітка як важливий регулятор соціальної взаємодії. Педагогіка і психологія. 1997. №2 (15). С. 19–23.

203. Ковалев Г. А .Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. Вопр. психол. 1987. № 3. С. 41–49.

204. Кожанова Н. С. Педагогические условия и средства коррекции коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03; [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т]. Екатеринбург, 2009. 247 с.: ил.

205. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие. Минск : ТетраСистемс, 2000. 432 с.

206. Колупаева А. А. Развитие речемыслительной деятельности учащихся с особыми потребностями в условиях интегрированного обучения. Психолого-педагогические проблемы развития речемыслительной деятельности детей с особенностями психофизического развития. Минск: Национальный институт образования. 2004. С. 99–101.

207. Компанець Н. М. Формування довільної поведінки у молодших школярів із затримкою психічного розвитку : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2004. 20 с.

208. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: «Политиздат», 1984. 335 с.

209. Кондратьев М. Ю. Психология отношений межличностной значимости: учебное пособие. М. : ПерСэ, 2006. 272 с. (Современное образование).

210. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2001. 37 с.

211. Корнева Т. В. О некоторых факторах, определяющих точность аудиторской оценки эмоциональных состояний. Речь, эмоции, личность: Материалы и сообщения Всесоюзного симпозиума (27-28 февраля 1978 г.). Л. : АН СССР, 1978. С. 121–125.

212. Корнилова И. Г. Развитие коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста в креативной игре-драматизации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Москва, 1999. 142 с.

213. Коробейников И. А., Инденбаум Е. Л. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием. Дефектология. 2009. № 5. С. 22–28.

214. Кравцова Е. Е. Генезис воображения в детском воздасте. Журнал Психологического общества им. Л. С. Выготского. 2000. Сигнальный выпуск. С. 42–52.

215. Краснорядцева О. М., Файзуллаева Е. Д. Психолого-образовательные возможности развития рефлексивности в старшем дошкольном воздасте. Сибир. психол. журн. : науч.-практ. журн. 2010. № 37. С. 76–82.

216. Краткий психологический словар. Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. 506 с.

217. Крестьянинова Е. Н. Социально-философские аспекты информационно-коммуникативной деятельности: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.11; [Место защиты: Башкир. гос. ун-т]. Уфа, 2011. 133 с.: ил.

218. Кричевец А. Н. Cogito, Другой и представления о психическом [Электронный ресурс]. Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – №5(13). – Режим доступа к ресурсу: http://psystudy.ru

219. Крістева Ю. Самі собі чужі. – К. : Основи, 2004. – 262 с.

220. Кроник А. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Смысл, 2008. – 294 с.

221. Крутий К. Л. Особенности коммуникативно-развивающей технологии обучения языку, развития речи и речевого общения детей младшего дошкольного возраста. – [Єлектронный ресурс]. – Режим доступа: www.ukrdeti.com.

222. Крутякова Е. Н. Развитие коммуникативной деятельности у детей раннего возраста с церебральным параличом: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Е. Н. Крутякова; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. Москва, 2011. 132 с.: ил.

223. Крушная Н. А. Социально-психологическая специфика отношения родителей к детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05; [Место защиты: Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова]. – Ярославль, 2010. 235 с.: ил.

224. Крылов А. Н. «Образ-Я» как фактор развития личности [Текст]: дис.. .к-та псих.наук. М. :1984. 142 с.

225. Кудрявцев В. Т., Хорчева М. А. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность. Детский сад: теория и практика. 2017. № 5. С. 18–36.

226. Кудрявцев В. Т., Фаттахова Д. И. Ребенок на пороге ученичества: воображение как условие развития общения старших дошкольников. Вестник РГГУ: Психология. Педагогика. Образование. 2015.№2. С. 168.

227. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія] / С. Б. Кузікова. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. – 412 с.

228. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика. Спб. : Питер, 2007. 336 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).

229. Кузьмищева М. А. Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. … канд. психол. наук. Психологический институт РАО. Москва, 2002. 21 с.

230. Кулакова Е. Ю. Динамика овладения знаково-символическими средствами воображения дошкольниками с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 Курск, 2005. 188 с.

231. Куликовская И. Э. Семиосфера содержания дошкольного образования. Человек и культура. 2015. № 4. С. 18–57.

232. Кулагина Н. В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 80 с.

233. Куницина В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. Спб. : Питер, 2003. 544 с.

234. Кульбіда С. В. Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. №1 (77). С. 15–29.

235. Кучинский Г. М. Новый подход к проблеме «мышление и общение». Вопросы психологии. 1991. №1. С. 159–161.

236. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога. М. : Университетское, 1988. 206 с.

237. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и личностное познание. – Ростов- на Дону : Феникс, 1999. 592 с.

238. Ладенко И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации: материалы Второй Всероссийской конференции «Рефлексивные процессы и творчество». Новосибирск, 1995. С. 8–25.

239. Лакан Ж. «Стадия зеркала как формообразующая функцию Я, которая открывается нам в психоаналитическом опыте». Режим доступа к ресурсу: http://www.lacan.narod.ru.

240. Лапченко І. О. Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2006. 20 с.

241. Лебедева Е. И., Сергиенко Е. А., Таланова Н. Н. Роль психометрического интеллекта в понимании дошкольниками социального мира. Психологические исследования: электронный научный журнал. 2012. Т. 5. № 26. С. 3.

242. Лебедева Ю. В. Исследование компонентов субъектной и объектной установки на Другого. Известия Уральского федерального университета. Сер. 3, Общественные науки. 2013. № 1 (112). С. 181–193.

243. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. Под ред. К. С. Лебединской. М. : Педагогика, 1982. С. 5–21.

244. Левефр В. А. Рефлексия: [Сборник]. М. : Когито-центр, 2003. 496 с.

245. Леви Т. С. Динамика психологических границ в процессе личностно-развивающей работы, основанной на телесном движении. Культурно-историческая психология. 2009. № 1. – С. 36–41.

246. Леви Т. С. Психологическая граница как телесный феномен. Бюллетень АТОП. 2007. № 9. С. 51–68.

247. Леонтьев А. А. Деятельность и общение. Вопросы психологии. 1979. № 1. С. 121–132.

248. Леонтьев А. А. Психология общения. – [2-е изд., испр. и доп.]. М. : Смысл, 1997. 365 с.

249. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, Академия, 2005. 352 с. (Серия: Классическая учебная книга).

250. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному. Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.

251. Лисецкий К. С., Березин С. В., Евченко Н. А. Роль внутреннего диалога «Я-другое-Я» в развитии личности. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. №1. С. 76–82.

252. Лисина М. И. Генезис форм общения у детей [Текст]. Принцип развития в психологии. М. : Наука, 1978. С. 268–294.

253. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 384 с.

254. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. Спб. : Питер, 2009. 320 с. : ил. (Серия «Мастера психологии).

255. Литвинова Н. И. Сотрудничество воспитателя и воспитанника как одно из условий нравственного воспитания старших школьников : дис...канд.пед.наук: 13.00.01; Одесский педагогический ин-т. О., 1992. 142 с.

256. Логвінова І. П. Зміст психокорекційної роботи з розвитку особистості молодших школярів із затримкою психічного розвитку у початковій школі. Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць Інституту педагогіки НАПН України / за наук. ред. О. М. Топузова та ін. – вип. 17. К. : Педагогічна думка, 2016. С. 209–218.

257. Логвінова І. П. Інтерсуб’єктивність як фундамент емоційно-особистісного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2017. Вип. 4 Т. 2. С. 204–209.

258. Логвінова І. П. До проблеми формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з розладами спектра аутизму. Логопедія. 2012. № 2. С. 40–44.

259. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологи. Вопр. философии. 1979. № 8. С. 34 – 47.

260. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи. М. : Наука, 1984. 444 с.

261. Лосев А. Ф. Типы отрицания. Диалектика отрицания отрицания. М. : Политиздат, 1983. С. 149–170.

262. Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки (1968-1992). Санкт-Петербург : Исскуство-СПБ, 2010. 704 с.

263. Лотман Ю. М. Автокоммуникация: “Я” и “Другой” как адресаты (О двух моделях коммуникации в системе культуры). Семиосфера. С.-Петербург: Искусство–СПБ, 2000. С. 159–165.

264. Лубовский В. И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития [Электронный ресурс]. Психолого-педагогические исследования. 2012. №1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50814.shtml (дата обращения: 31.01.2018).

265. Лубовский В. И., Новикова Г. Р. , Шалимов В. Ф. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития. Дефектология. 2011. №5. С. 17–26.

266. Лэнг Р. Д. Расколотое «Я». Анти-психиатрия. СПб. : «Белый кролик», 1995. 350 с.

267. М’ясоїд П. А. Курс загальної психології: підручник: у 2 т.. К. : Алерта, 2011. Т. 1. 496 с.

268. Маврина И. В. Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе Сост. И. В. Маврина. М.: МГППУ, 2004. 184 с.

269. Маврина И. В. Организация взаимодействия детей 3-5 лет на развивающих занятиях: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2000. 23 с.

270. Мазлумян В. С. О конструктах и условиях становления и развития сознания. Мир психологии. 2016. №. 2 (86) С. 103–114.

271. Макарчук Н. О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку : монографія; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ : Фенікс, 2014. 446 с. : рис., табл.

272. Максименко С. Д. Генезис существования личности. К. : Издательство ООО «КММ», 2006. 240 с.

273. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : в 2 т. К. : Форум, 2002. Т. 1. 319 с.

274. Маланов С. В. Развитие рефлексивных действий как функциональная основа сознания и самосознания. Мир психологии. 2016. №. 2 (86) С. 88–102.

275. Маланов С. В. Развитие у детей в раннем детстве и дошкольном возрасте ориентировки в эмоциональных состояниях на основе овладения способами использования языковых средств Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 2. С. 57–67.

276. Малахов В. А. Етика спілкування : навч. посіб. К. : Либідь, 2006. 400 с.

277. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1992. 415 с.

278. Мамічева О. В., Попова О. М. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 21 (1). С. 102–108.

279. Марков В. Н. Виртуализация сознания: некоторые механизмы (или Трудная проблема психологии сознания). Мир психологии. 2016. №. 2 (86) С. 61–74.

280. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення: [монографія]; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : ДІА, 2016. 307 с. : рис., табл.

281. Марцинковская Т. Д. Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире [Электронный ресурс]. Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 3(5). URL: http://psystudy.ru

282. Марцинковская Т. Д. Психологические границы: история и современное состояние. Мир психологии. 2008. №3. С.55–61.

283. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку: дис... канд. пед. наук: 13.00.03; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2001. 244 с.

284. Марчук Т. Ф. Психолого-педагогічні засади вивчення рідної мови учнями початкової школи інтенсивної педагогічної корекції. Збірник наукових праць

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 20 (2). С. 347–356.

285. Маслов Р., Пронина Е. Психика и реальность: типология виртуальности. Прикладная психология. 1998. № 6. С. 41–49.

286. Матвеева Л. В., Аникеева Т., Мочалова Ю. Психология телевизионной коммуникации. М. : РИП-холдинг, 2004. 316 с.

287. Матвєєва М. П. Особливості «Я-образу» розумово відсталих підлітків / Дисерт. … канд.психол.наук. К., 1994. 170 с.

288. Махова А. К. Коррекционно-педагогическая работа по формированию социальных отношений детей 5-6 лет с задержкой психического развития: дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. Москва, 2012. 210 с.

289. Мацута В. В. Содержательные и структурные характеристики внутриличностной коммуникации. Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 37–39.

290. Медведева Е. А. Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. М. : Генезис, 2009. 269 с.

291. Медведовская Т. А., Лебедева Е. И. Как мы понимаем поведение других людей, или «модель психического». Аутизм и нарушения развития. 2011. №2. С. 22–34.

292. Мелик-Пашаев А. А. Создание мультфильмов как творческая деятельность детей Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 66–71.

293. Мерло-Понти М. „Временность”. Санкт-Петербург: Наука, 1999. 248 с.

294. Мерло-Понти М. В защиту философии: сборник (Французская философия XX века); пер. с франц., примеч. и послесл. И. С. Вдовиной. М. : Издательство гуманитарной литературы, 1996. 248 с.

295. Минюрова С. А. Психологические особенности наглядной формы самосознания в детском возрасте: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1995. 22 с.

296. Миняжева Д. Р. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи в процессе формирования социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. М. : МПГУ, 2008. 219 с.

297. Мироненко Г. В. Типологія темпоральних стилів взаємодії особистості з медіа реальністю. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2015. Вип. 35 (38). С. 244–257.

298. Миронова О. И. Социально-психологическая концепция вынужденных контактов: автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 2014. 42 с.

299. Мирошник О. Г. До проблеми генезису рефлексії. Психологія і особистість. 2017 №1 (11). С. 41–52.

300. Митрова Н. О., Мигаенко К. С. Общение как социально-психологическая и коммуникационная категория. Новые технологии. 2007. № 4. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/obschenie-kak-sotsialno-psihologicheskaya-i-kommunikatsionnaya-kategoriya.

301. Михайлова Е. П. Проблема биосоциальной детерминации мыслительно-коммуникативной деятельности (в онто- и филогенезе, в норме и патологии) : автореферат дис. ... доктора философских наук : 09.00.08. Москва, 1996. 34 с.: ил.

302. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста. К. : Український Центр духовної культури, 2000. 416 с.

303. Мілевська О. П. Формування розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. К., 2013. 20 с.

304. Міненко А. В. Формування здатності до саморегуляції у дошкільників з синдромом Дауна [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2016. 20, [1] с. : рис.

305. Мороз О. І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку (в умовах навчально-виховного комплексу "школа-дитячий садок") : автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2011. 18 с.

306. Морозов И. А. Феномен куклы в традиционной и современной культуре

(Кросс-культурное исследование идеологии антропоморфизма). М. : «Индрик», 2011. 352 с., ил.

307. Мортола П. Проблема нарушения равновесия. Связь между теорией гештальт-терапии и теорией детского развития. Gestalt Review. 2001. №5 (1). С. 45–56.

308. Москаленко В. Д. Когда любви слишком много: профилактика любовной зависимости. [3-е изд.]. М. : Психотерапия, 2010. 224 с.

309. Мостова І. М. Психологічний контакт у професійному спілкуванні оперативних співробітників правоохоронних органів. [2. вид., доп. і допрацьоване]. К. : Алефа, 2001. 57 с.

310. Мусатов С. О. Метапсихологічні витоки комунікативного виміру особистості. Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. №39. С. 315–325.

311. Мусатов С. О. Особистість: комунікативно-психологічна концепція [Монографія]. Дрогобич : Видавництво «Трек-ЛТД», 2015. 170 с.

312. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов [6-е изд., стереотип.]. М. : Издательский центр"Академия", 2000. 456 с.

313. Мухина В. С. Игрушка как средство психического развития ребенка. Вопросы психологии. 1988. №2. С.123–128.

314. Мцитурі В. Ю. Я та інший у внутрішньому світі та соціальній реальності: психоаналітична перспектива: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Х., 2010. 17 с.

315. Мясищев В. Н. Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека. Проблемы сознания: материалы симпоз. М., 1966. – С. 126–132.

316. Назаревич В. В. Поведінкові особливості соціально дезадаптованих дітей із ЗПР. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі.. Київ. 2004. Вип. 5. С. 267–270.

317. Назаревич В. В. Психологічні особливості корекції поведінки соціально дезадаптованих дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку :

Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.08; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2005. 20 с.

318. Найдьонова Л. А. Соціальна психологія творчості в поствіртуальному світі (проблема парасоціальних стосунків) / Л. А. Найдьонова // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / За ред. В. О. Моляко. Т. 12. Вип. 10. Ч. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. С. 117–126.

319. Наконечна М. М. Інтерсуб'єктна взаємодія як баланс свободи та структури Психологічний часопис. 2017. № 6 (10). С. 107–116.

320. Наконечна М. М. Особливості усвідомлення інтерсуб'єктних проявів особистості. Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень – 2017: Тези І міжнародної науково-практичної конференції (21 березня 2017 року, м. Переяслав-Хмельницький) / Відп. ред. О. В. Дробот; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». м. Переяслав-Хмельницький, 2017. С. 290–292.

321. Налимов В. В. Спонтанность сознания (Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности). М. : Прометей, 1989. 287 с.

322. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение. Психол. журнал. 2003. Т. 24. № 6. С. 27–36.

323. Нартова-Бочавер С. К. Психологическая суверенность и особенности межличностного общения. Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 3. С. 42–51.

324. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. Спб. : Питер, 2008. 400 с.

325. Недоспасова В. А. Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста / В. А. Недоспасова: дис… канд.психол. наук. – М. : НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, 1972. 154 с.

326. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. [4-е изд.]. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.

327. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет. М. : Педагогика, 1992. 160 с.

328. Нечаєва В. Г. Педагогические условия общения детей разных возрастных групп дошкольного учреждения. Воспитание детей третьего года жизни в дошкольном учреждении. М. : Просвещение, 1965. С. 27.

329. Никитина И. Я. Влияние театрализованной деятельности на возникновение позиционного действия и преодоление познавательного эгоцентризма у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 2006. 147 с.

330. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологические защиты у детей. СПб. : Речь, 2000. 507 с.

331. Никольская О. С. Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра [Электронный ресурс]. Альманах Института коррекционной педагогики. 2016. Альманах №26. – Режим доступа: http://alldef.ru/ru/articles/almanah-26/emoczionalno-smyislovoj-podxod-k-korrekczii-rasstrojstv-autisticheskogo-spektra

332. Нодельман В. И., Шевченко А. В. Психолого-педагогические условия формирования элементов самосознания дошкольников с задержкой психического развития. Дефектология. 2007. № 3. С. 31–39.

333. Носов Н. А. Виртуальный человек: Очерки по виртуальной психологии детства. М. : Магистр, 1997. 92 с.

334. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. К. : Лыбидь, 1990. 192 с.

335. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. , Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі: посібник. К. : Ред. загальнопед. газ., 2012. 126 с.

336. Омельченко І. М. Особливості психологічних меж хронотопу комунікативної діяльності у взаємодії з однолітками у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013 №3 (67). С. 54–58.

337. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність у структурі свідомості і

самосвідомості: феноменологія і ноуменологія. Психологія і особистість. 2018. № 1 (13). С. 20–35.

338. Омельченко І. М. Сутнісні модуси категорії «комунікативна діяльність» у дискурсі постнекласичної психології. Психологія і особистість. 2017. № 1 (11). С. 25–40.

339. Омельченко І. М. Концепт „хронотоп комунікативної діяльності" дошкільників із затримкою психічного розвитку: філософсько-психологічна експлікація. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник. Випуск 5. Частина 1. за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. С. 157–166.

340. Омельченко І. М. Концептуально-методичні підходи до розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування в підлітків і юнаків із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 1 (81). С. 48–59.

341. Омельченко І. М., Сак Т. В., Прохоренко Л. І., Омельченко І. М., Логвінова І. П., Бабяк О. О. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (проект) / Т. В. Сак, Л. І. Прохоренко, І. М. Омельченко, І. П. Логвінова, О. О. Бабяк // Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. №3 (75). С. 7–17.

342. Омельченко І. М. Методологія дослідження хронотопу комунікативної діяльності дітей із ЗПР в еколого-середовищних та суб'єктних концепціях. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. К. : Університет «Україна», 2013. № 10 (12) С. 184–196.

343. Омельченко І. М. Мотиваційно-ціннісне поле комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник. Випуск 3. Частина 1. за ред. В. В. Засенка, А.А. Колупаєвої. К. : Педагогічна думка, 2012. С. 105–110.

344. Омельченко І. М. Напрями психологічного супроводу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова. 2012.

№22. С. 389–392.

345. Омельченко І. М. Особистісна складова простору комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова 2012. №21. С. 185–189.

346. Омельченко І. М. Принципи та методи діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 23. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 463–472.

347. Омельченко І. М. Проблема дизонтогенезу та патогенезу комунікативної діяльності, детермінованої хронотопом у психологічній науці. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова 2013. №24. С. 388–391.

348. Омельченко І. М. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку: концептуальне підґрунтя та алгоритми реалізації. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. №4 (80). С. 41–51.

349. Омельченко І. М., Федорович Л. О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс]. К., 2015. 188 с. Режим доступу до ресурсу: http://lib.iitta.gov.ua/704477/

350. Омельченко, І. М. Федорович, Л.О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. К., 2018 163 с. Режим доступу до ресурсу: http://lib.iitta.gov.ua/711533/1/Програма%20ЗПР%20Розв%20мовл%20_%201-4%20кл_.pdf

351. Омельченко І. М., Федорович Л. О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 5-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку [Електронний ресурс]. К, 2016. 113 с. Режим доступу до ресурсу: http://lib.iitta.gov.ua/706284/

352. Омельченко І. М. Простір інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з *Іншим* дошкільників із затримкою психічного розвитку: операціоналізація концепту дослідження [Електронний ресурс]. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2016. №1. С. 76–84. Режим доступу до ресурсу: http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/73083/68406.

353. Омельченко І. М. Психологічні основи дослідження просторово-часових детермінант комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. Вип. 19. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. С. 492–502.

354. Омельченко І. М. Психологічні особливості становлення часопростору комунікативної діяльності в дошкільному дитинстві. Вісник Інституту розвитку дитини: вип. 26. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. С. 156–160.

355. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку [Текст] : навч.-метод. посіб.; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. Полтава : Техсервіс, 2015. 187 с. : рис., табл.

356. Омельченко І. М. Роль свідомості як когнітивно-комунікативного процесу в формуванні комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова 2011. №18. С. 188–191.

357. Омельченко І. М. Система діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і

виховання. 2014 №3 (71). С. 41–49.

358. Омельченко І. М. Соціально-психологічний феномен хронотопу комунікативної діяльності дошкільника в постнекласичному дискурсі спеціальної психології. Збірник наукових праць Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. IV. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014 С. 260–268.

359. Омельченко І. М. Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із Іншим: суб'єктний підхід. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 28. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 375-384.

360. Омельченко І. М. Ставлення родини до феномену улюбленої іграшки у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. № 1 (77). С. 30–37.

361. Омельченко І. М. Становлення свідомості дошкільника в процесі комунікативної діяльності (на моделі затримки психічного розвитку). Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2011. №19. С. 320–324.

362. Омельченко І. М. Структура та психологічні функції просторового компонента хронотопу комунікативної діяльності дошкільника. Вісник Інституту розвитку дитини: вип. 31. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 138–144.

363. Омельченко І. М. Технологія формування хронотопу комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. №2 (74) . С. 41–49.

364. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М. : Логос, 1995. 56 с.

365. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности. Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.

366. Основы теории коммуникации [текст] : учеб. для студ. вузов; под ред. М. А. Василика. М. : Гардарики, 2006. 615 с.

367. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Спб. : «Речь», 2008. 304 с.

368. Павлова О. С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 1998. 190 с.

369. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М. : Мысль, 1971.С. 180 – 345.

370. Пасічніченко А. В. Становлення статусу дітей у групі на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2003. 18 с.

371. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. 338 с.

372. Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. 224 с.

373. Перлз Ф. С. Внутри и вне помойного ведра. СПб. : Изд. Петербург XXI век, М. : Изд. центр «Академия», 1997. 448 с.

374. Петренко В. Ф. Конструктивисткая парадигма в психологической науке. Психологичекий журнал. 2002. Т. 23. №3. С. 118.

375. Петровский А. В., Петровский В. А. Категориальная система психологии. Опыт построения теории теорий психологии. Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 3–7.

376. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

377. Петровский А. В. Трехфакторная модель значимого другого. Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7–181.

378. Петровский В. А. «Мотив границы»: знаковая природа влечения. Мир психологии. 2008. №3. С. 13–31.

379. Петровский В. А. Начала персонологии «Я»: существует ли ее предмет? Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию В. П. Зинченко. Под ред. Т. Г. Щедриной. М. : РОССПЭН, 2011. С. 200–215.

380. Петровский В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании Вопр. психол. 1985. № 1. С. 17–30.

381. Петровська О. П. Кордон, границя, межа [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: http://www.kulturamovy.org.ua/KM/pdfs/Magazine30-19.pdf.

382. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969. 659 с.

383. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М. : Академический Проект, 2006. 480 с.

384. Пивненко Т. В. Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.13; [Место защиты: Моск. гор. психол.-пед. ин-т]. Москва, 2008. 26 с.

385. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2004. 40 с.

386. Плюснин Ю. М., Богатырева О. А., Биченкова О. Е. Пространственное поведение и социальный статус ребенка в группе. Вопросы психологии. 1993. №2. С. 106–116.

387. Повичев А. В. Формирование навыков общения дошкольников с задержкой психического развития в процессе театрализованных игр : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Тамбов, 2004. 180 с.

388. Позднякова У. С. Понятие анимационной деятельности, ее место в системе образования, воспитания и организации досуга детей в целях обеспечения их оптимального физиологического и психологического здоровья и развития. Вопросы здравоохранения. 2016. № 2. С.63–79.

389. Поляков А. М. Нормальное и аномальное развитие символической функции сознания (на материале изучения детей с задержкой психического развития)

[Электронный ресурс]. Материалы международного симпозиума научная школа Л. С. Выготского: традиции и инновации. Режим доступа к ресурсу: http://psyjournals.ru/files/82342/iscarschool2016.pdf#page=289

390. Поляков А. М., Слепович Е. С. О смысловом измерении воображения при нормальном и отклоняющемся развитии.Актуальные проблемы социализации учащейся молодежи [Электронный ресурс] : сб. науч. ст. под общ. ред. И. А. Фурманова. Минск : БГУ, 2013. С. 106–115.

391. Поляков А. М., Сергеева П. С. Осознание субъектной реальности младшими школьниками и подростками с задержкой психического развития. Философия и социальные науки. 2016. № 3. С. 94–99.

392. Поляков А. М. Проблема изучения символической функции сознания детей с задержкой психического развития. Минск : БГПУ, 2015. Режим доступа к ресурсу: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/115010/1/Психосоциальная%20адаптация%20в%20трансформирующемся%20обществе%20с.359-362.pdf

393. Поляков А. М. Субъект и символ. Минск : БГУ, 2014. 255 с. : ил.

394. Поляков А. М., Купцова А. П. Символическая представленность эмоций у старших дошкольников с задержкой психического развития. Психологический журнал: ежеквартальное научно-практическое издание. учр.: Республиканский центр проблем человека. 2012. № 1-2 (31-32). С. 90–98.

395. Польстер И., Польстер М. Интегрированная гештальт-терапия: Контуры теории и практики. Пер. с англ. А. Я. Логвинской. М. : Независимая фирма “Класс”, 1996. 240 с. (Библиотека психологии и психотерапии).

396. Попов Е.А. Анимационное произведение: типология и эволюция образных средств: автореф. дис…канд искусствоведения: 17.00.09. Санкт-Питербург, 2011. 20 с.

397. Прилюк Ю. Д. Общественные отношения и социальное общение. Общественные сношения (Соииально-философский анализ). Киев, 1991. С. 37.

398. Принцип системности в психологических исследованиях / Под ред. Д. Н. Завалишиной, В. А. Барабанщикова. М. : Наука, 1990. 184 с.

399. Приходько Ю. О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: автореф. дис ... доктора психол. наук: 19.00.07. Київ, 1996. 45 с.

400. Прищак М. Д. Дискурс поняття «комунікація» в контексті формування сучасної парадигми освіти. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2010. №1 С. 25–29.

401. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз / М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2010. №2. Режим доступу: http://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/1696/1696

402. Проскурняк О. І. Психологія комунікативної діяльності розумово відсталих школярів [Текст] : монографія. Харків : Індустрія, 2014. 351 с.

403. Проскурняк О. І. Чинники розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 9. С. 85–92

404. Прохоренко Л. І. Психологія саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку: [монографія]. Чернівці : Букрек, 2016. 463 с. : рис., табл.

405. Прусакова О. В., Сергиенко Е. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста. Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–35.

406. Психологическая диагностика: учебное пособие. Под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. М. : Изд-во УРАО, 1997. 304 с

407. Психологический словарь. Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. [2-е изд., испр. и доп.]. М. : Политиздат, 1990.494 с.

408. Психология общения. Энциклопедический словарь. Под общ. ред. А. А. Бодалева. М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. 600 с.

409. Психология телесности между душой и телом : [сборник статей]; ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С.Леви. М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2007. 732 с.

410. Репина Т. А. Отношения между сверстниками в группе детского сада М.: Педагогика, 1988. 148 с.

411. Речь человека в общении. Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова; Акад. наук СССР; Ин-т психологии. М. : Наука, 1989. 191, [2] с. : ил

412. Риццолатти Дж., Синигалья К. Зеркала в мозге: О механизмах совместного действия и сопереживания. Пер. с англ. О. А. Кураковой, М. В. Фаликман. М. : Языки славянских культур, 2012. 208 с.

413. Рібцун Ю. В., Василенко І. М. До проблеми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 9. С. 92–97.

414. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; пер. с англ., общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. М.: Изд. группа «Прогресс»-«Универс», 1994. 480 с.

415. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапію. М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.

416. Розин В. Интернет – новая информационная технология, семиозис, виртуальная середа Влияиие Интернета на сознание и структуру знания. М., 2004. С. 3–23.

417. Романенко О. В. Застосування системного аналізу в процесі експериментального вивчення психіки. Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 22. С. 510–520.

418. Романенко О. В. Особливості формування Я-образу у школярів з церебральним паралічем: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2003. 21 с.

419. Романова А. Л. Образная игрушка как носитель социокультурных ценностей: сравнительный анализ советских и современных кукол. Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 91–98.

420. Романов Ю. И. Философия образа: (онтологический, гносеологический, аксиологический аспекты): дис. …д-ра филос. наук. СПб., 1997. 354 с.

421. Ромметвейт Р. Слова, значения и сообщения. Психолингвистика зарубежом. М. : Наука, 1972. С. 53–87.

422. Россохін А. В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания. Интерсознание в психоанализе. Москва : Когито-Центр, 2010. 304 с.

423. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М. ; СПб. [и др.] : Питер, 2012. 288 с.

424. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи. СПб. : Издательство «Питер», 2000 712 с.: ил.

425. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973 С. 255–380.

426. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения : монографія. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.

427. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения. Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 49–59.

428. Руденко Л. М. Міжособистісні стосунки дітей з розумовою відсталістю як детермінанта агресивної поведінки. Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер. : Педагогічні та історичні науки. 2014. Вип. 121. С. 197–205.

429. Рузская А. Г. Развитие общения ребенка с взрослыми и сверстниками. Дошкольное воспитание. 1988. № 3. С. 37–45.

430. Рюмшина Л. И. Ценностно-смысловой подход к общению. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета. 2004. 176 с.

431. Рябикина З. И. Личность и пространства ее бытия. Ананьевские чтения 2003. Общая психология. [Электронный ресурс]. 2003. Режим доступа к ресурсу: http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya obschaya/obschaya

432. Рябикина З. И., Бякова П. Ю. Проблема синхронизации процессов со-бытия в ситуациях общения Психология общения: социокультурный анализ. Материалы конференции. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 2003. С. 278–280.

433. Рягузова Е. В. Виды и функции границ в психологических исследованиях. Известия Саратовского университета. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика. 2011. том 11. выпуск 1. С. 89–94.

434. Рягузова Е. В. Социальная психология репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» [Электронный ресурс]. Саратов : [б. и.], 2014. 199 с. Режим доступа к ресурсу: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/844.pdf.

435. Савчин М. Методологеми психології: монографія. К. : Академвидав, 2013. 224 с.

436. Савчук Л. О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку: дис... канд. пед. наук: 13.00.03 Інститут спеціальної педагогіки АПН України. К., 2006. 258 с.

437. Сагидова А. С. Специфика эмоциональных отношений к ближайшему окружению учащихся с задержкой психического развития, осложненной астеническими и психопатоподобными проявлениями: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Махачкала, 2003. 169 с.

438. Сайко Э. В. Границы в бесконечных ограничениях человека и безграничность их преодоления. Мир психологии. 2008. №3. С. 3–9.

439. Сайко Э. В. Субъектность как всеобщее в единичном и субъект в реализации единства единичного и всеобщего в человеческом бытии. Мир психологии. 2015. №3. С. 4–13.

440. Сак Т. В., Прохоренко Л. І., Омельченко І. М., Логвінова І. П., Бабяк О. О. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (проект). Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. №3 (75). С. 7–17.

441. Сак Т. В., Логвінова І. П. Формування комунікативної спрямованості зорового контакту у дітей дошкільного віку із розладами спектру аутизму. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 4(1). С. 165–173.

442. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии Г. С. Салливан пер. с англ. – СПб. : Ювента, 1999. 347 с.

443. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой Н. И. Сарджвеладзе. Тбилиси : «Мецниереба», 1989. 206 с.

444. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула : Приок. кн. изд-во, 1993. 264 с.

445. Сартр Ж. П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. Пер. с фр., предисл. примеч. В. И. Колядко. М. : Республика, 2000. 639 с. (Мыслители XX века).

446. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Методика СОМОР : альбом стимульных материалов. Москва : Айрис-пресс, 2007. 12 с. (Интегративная психология).

447. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. Спб. : Речь, 2011. С. 296–304.

448. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Психологические особенности проблемных детей. Материалы курса «Психологические особенности проблемных детей»: лекции 5–8. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2008. 60 с.

449. Семенов В. Е. Искусство как межличностная коммуникация. СПб. : Изд-во СПбГУ, 1995. 199 с.

450. Семенова Л. Э. Специфика основных желаний детей-сирот с ЗПР. Дефектология. 2006. №6. С. 23-29.

451. Семенова Л. Э.Желания как зеркало личностного развития дошкольников: гендерный ракурс проблемы. Психолог в детском саду. 2010. №2. С. 18–28.

452. Семенова Л. Э. Особенности вербальной самопрезентации детей с ЗПР как гендерных субъектов. Дефектология. 2008. №4. С. 25–32.

453. Сергиенко Е. А. Межпарадигмальные мосты. Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 48. С. 4.

454. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М. : Институт психологии РАН, 2009. 415 с.

455. Сергиенко Е. А. Модель психического и социальное познание [Электронный ресурс] / Психологические исследования. 2015. 8(42). URL: http://psystudy.ru.

456. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме. Психологический журнал. 2003. №4. С. 54–65.

457. Сергиенко Е. А. Развитие идей психологии субъекта А. В. Брушлинского: системно-субъектный поход. Личность и бытие: субъектный подход. М. : Изд-во ИПРАН, 2008. С. 57.

458. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М. : ИП РАН, 2006. 464 с.

459. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива. Психологический журнал. 2011. Т.32. С.120–132.

460. Сергиенко Е. А. Современная тенденция в психологии развития: переход к общим моделям. Мир психологии. 2016. №1 (85). С. 40–53.

461. Серова В. В. Формирование навыков социального поведения у старших дошкольников с ЗПР – воспитанников детского дома. Дефектология. 2010. № 3. С. 35–43.

462. Серова В. В. Психологические условия оптимизации межличностного взаимодействия со сверстниками старших дошкольников с легкими формами психического недоразвития - воспитанников детского дома: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.10; [Место защиты: Нижегор. гос. пед. ун-т]. Нижний Новгород, 2010. 176 с.: ил.

463. Сиволапов С. К. Особенности образной сферы у школьников с ЗПР. Дефектология. 1988. № 2. С. 3–10.

464. Силина О. В. Границы Я и психологическое благополучие детей 2–10 лет [Электронный ресурс]. Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 116–129.

465. Силина О. В. Структура границ Я у детей 2-10 лет. Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 4. С. 83–98.

466. Симонов П. В. Мотивированный мозг. М. : Наука, 1987. 272 с.

467. Симонов П. В. Сознание и сопереживание. Психологический журнал. 1996. Т. 17. №3. С. 3–8.

468. Синькевич О. Б. Отношения Я – Другой как модус идентичности. Грані. 2014. № 9 (113). С. 33–39.

469. Скрипник Т. В. Комунікативні функції дітей із аутизмом. Вісник Одеського національного університету. «Психологія». 2009. №18. Т. 14. С. 130–137.

470. Слепович Е. С. Размышления о воображении в контексте психологической помощи ребенку с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс]

Специальный психолог: сайт научной школы Е. С. Слепович. URL: http://charko.narod.ru/tekst/cb7/slep.html.

471. Слепович Е. С. Становление сюжетно-ролевой игры как совместной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития. Дефектология. 1988. №6. С. 72–78.

472. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. Вопросы психологии. 1990. № 3. С.25–36.

473. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная переодизация общего психического развития. Вопросы психологии. 1996. №5. С. 39–50.

474. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. докт. психол. наук. М., 1994. 77 с.

475. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. [2-е изд., перераб. и доп.]. Мн : Харвест, М. : АСТ, 2001. 976 с.

476. Смирнова Е. Л. «Другой» в коммуникативном пространстве личности. Культура народов Причерноморья. 2007. № 106. С. 103– 105.

477. Смирнова Е. О. Влияние формы общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников. Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 105–112.

478. Смирнова Е. О., Соколова М. В., Хохлачева И. В. Изменение отношения родителей к детям в начале XXI века // Перинатальная психология и психология родительства. 2008. №2. С. 38–51.

479. Смирнова Е. О. Куклы нашего времени [Электронный ресурс]. Мама и малыш. 2005. №11. Режим доступа к ресурсу: www.psyparents.ru

480. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция. М. : Владос, 2003. 160 с.

481. Смирнова Е. О., Филиппова И. В. Образная игрушка как средство развития сознания дошкільника. Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 62–71.

482. Смирнова Е. О., Н. Г. Салмина Н. Г., Тиханова И. Г. Психологическая экспертиза грушки. Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 5–19.

483. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Психолого-педагогическая экспертиза мультфильмов для детей и подростков. Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 4–11.

484. Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе. Вопр. психологии. 1994. № 6. С. 5–15.

485. Собкин В. С., Скобельцина К. Н. Представления родителей о мультипликационных предпочтениях детей дошкольников. Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. №4. С. 37–46.

486. Соболева А. Е. Коррекция высших психических функций младших школьников с задержкой психического развития средствами игровой деятельности : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.10; [Место защиты: Нижегор. гос. пед. ун-т]. Нижний Новгород, 2009. 241 с.: ил.

487. Соботович Е. Ф. Структура речевой деятельности и ее формирование. Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи. К. : КГПИ, 1989. 44 с.

488. Соковнин В. М. О природе человеческого общения: Опыт философского анализа. [изд. 2-е, испр. и доп.]. Фрунзе : Мектеп, 1974. 146 с.

489. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. 461 с.

490. Соколова Е. Т., Николаева В. В. Особенности личности при пограничных личностных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 1995. 360 с.

491. Соколова М. В., Мазурова М. В. Герои современных мультфильмов в играх и игрушках дошкольников. Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 80–85.

492. Солонинко Р. В. Коммуникативная деятельность личности: Социально-философский анализ: дис.. ... кандидата философских наук : 09.00.11. Ижевск, 2002. 151 с. : ил.

493. Спирин А. Д., Подтяжкина Ю. П. Внутриличностный аспект онтологического отношения «Я-Другой». Вестик Томского государственного университета. 2011. № 345. С. 61–64.

494. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Кам'янець-Подільський : Видавець: ПП Зволейко Д.Г., 2006. С. 5.

495. Станкин М. И. Психология общения: курс лекций. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

496. Старовойтенко Е. Б. Возможности Я в отношении к другому: герменевтика и рефлексия. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 4. С. 121–142.

497. Старовойтенко Е. Б. Модели развития индивидуального отношения к себе. Мир психологии. 2011. № 1. С. 54–68.

498. Стернин И. А., Чернышова Е. Б. Коммуникативное поведение дошкольника. Воронеж: изд-во «Истоки», 2004. 210 с.

499. Стернина Т. З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушением умственного развития. Дефектология. 1988. № 3. С. 8–15.

500. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.

501. Столороу Р., Брандшафт Б., Атвуд Дж. Клинический психоанализ. Интерсубъективный поход. Пер. с англ. М. : Когито-Центр, 1999. 252 с.

502. Стратонов В. М. Психологічний контакт як засіб спілкування. Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. 2002. Вип. 19. С. 290–295.

503. Субботский Е. В. Подход Выготского-Лурии к изучению сознательного действия и современные исследования исполнительской функции. Вопросы психологии. 2013. №1. С. 116-130.

504. Субботский Е. В. Экскурсии в зазеркалье: Магическое мышление в современном мире. Психолог. 2014. № 4. С. 30–73. URL: http://e-notabene.ru/psp/article_12322.html

505. Субботский Е. В. Строящееся сознание. М. : Смысл, 2007. 423 с.

506. Сулейманова Н. И. Формирование ценностно-смысловой сферы у младших школьников средствами предметно-смыслового диалога в совместно-разделенной

деятельности. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. №5. С. 156–162.

507. Супрун М. О. Інтегративна парадигма як методологічний орієнтир психолого-педагогічного супроводу. Психологія і особистість. 2018. № 1 (13). С. 203–207.

508. Супрун М. О. Медіаосвіта в соціалізуючому вимірі особистості дитини з особливостями психічного розвитку (кадровий аспект). Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2013. №3. С. 124–129.

509. Супрун М. О. Особистість вихователя спеціальної школи-інтернату. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. № 2 (66). С. 15–18.

510. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. 168 с.

511. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений. М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 448 с.

512. Таланова Н. Н. Понимание дошкольниками телевизионной рекламы и социальных взаимодействий [Электронный ресурс]. Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 4 (18). С. 9. Режим доступа к ресурсу: http://psystudy.ru.

513. Таранченко О. М. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 3(83). С. 7–16.

514. Тарасун В. В. Формування самосвідомості у дітей переддошкільного віку з особливостями у розвитку (формування самості на основі диспозиційної теорії особистості Г. У. Олпорта). Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 17. С. 230–239.

515. Тарасюк С. О. Формування соціально-комунікативної активності дітей із затримкою психічного розвитку в процесі корекційного навчання : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08; Ін-т дефектології АПН України. К., 1999. 19 с.

516. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: монография. К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.

517. Татенко В. А. Суб’єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії: за заг. ред. В. О. Татенка. К. : Либідь, 2006. С. 316–356.

518. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы. Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 3. С. 23–35.

519. Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми : навч. посіб. К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. 288 с.

520. Тигунцева Г. Н. Генезис психологического знания о феномене установления контакта и его использования в преодолении коммуникативных деструкцій. Журнал Вестник Иркутского государственного технического университета. Психология. 2014. №12 (95). С. 362–369.

521. Титов И. Г. Постнекласическая личность. Методологические основания психологического исследования. LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 124 с.

522. Тітов І. Г. Взаимосвязь онтологического, гносеологического, аксиологического и праксиологического аспектов личностного бытия. Філософські обрії. 2012. № 28. С. 124–134.

523. Тітов І. Г. Психологічні особливості суб’єктності дитини дошкільного віку. Психологія і особистість. 2016. № 2 (10). Ч. 1. С. 43–52.

524. Ткачева И. А. Формирование игровой деятельности дошкольников-сирот с задержкой психического развития: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03; [Место защиты: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования]. Москва, 2008. 211 с. : ил.

525. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике. Консультативная психология и психотерапия. 2011. №4. С. 69–90.

526. Трофимова Е. М. Представления дошкольников о субъекте влияния (Сверстнике, взрослом): Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1997 158 с.

527. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М. : Смысл, 2002. 287 с.

528. Тхостов А. Ш. Топология субъекта (опыт феноменологического исследования). Вест. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1994. №2. С. 3–13.

529. Уайнхольд Б., Уайнхольд Дж. Освобождение от созависимости. М. : Независимая фирма “Класс”, 2002. 224 с.

530. Уварова С.В. Особенности сюжетно-ролевой игры у дошкольников с задержкой психического развития. Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 8. С. 85–91.

531. Ужченко І. Ю. Особливості формування наочно-образного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами конструкторської діяльності: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К. , 2008. 22 с.

532. Уланова А. Ю., Сергиенко Е. А. Информационная успешность коммуникации на разных этапах развития модели психического. Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. №1. С. 60–72.

533. Уланова А. Ю. Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации [Электронный ресурс]. Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 39. С. 9. Режим доступа к ресурсу: http://psystudy.com/index.php/num/2015v8n39/1093-ulanova39.html.

534. Улыбина О. В. Особенности взаимовосприятия педагога и детей с задержкой психического развития в зависимости от стиля педагогического общения [Электронный ресурс]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.психол.н.: Спец. 19.00.10; [Екатеринбург, гос. пед. ун-т]. М. : РГБ, 2005. 27 с.

535. Ульенкова У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: 031900 – Специальная психология, 032000 – Специальная дошкольная педагогіка. М.: Академия, 2002. 174 с.

536. Устинова О. А. Развитие «образа-Я» посредством внутреннего диалога ребенка с миром. Сибирский педагогический журнал. 2010. № 6. С. 257–264.

537. Утробина В. Г. Возрастные и индивидуальные особенности отношения

дошкольников к сверстнику: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. Москва, 1995. 165 с. : ил.

538. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: [учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений]. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.

539. Файзуллаева Е. Д. Развитие рефлексивности как условие гармонизации процессов становления смыслового сознания: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01; [Место защиты: Том. гос. ун-т]. Томск, 2010. 279 с. : ил.

540. Файзуллаева Е. Д. Сопровождение процесса смыслообразования у детей дошкольного возраста. Вестник ТГПУ. 2016. №5 (170). С.19–22.

541. Фатихова Л. Ф., Е. Ф. Сайфутдиярова Е. Ф. Характеристика социального интеллекта детей с различными отклонениями в развитии. Специальное образование. 2013. № 3. С. 87–97.

542. Федосеева Т. А. Методика создания и использования коммуникативных игр для формирования устно-речевых учений : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Новокузнецк, 2000 286 с.

543. Фейгенберг И. М., Асмолов А. Г. Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации: за порогом рациональности. Психологический журнал. 1989. Т.10. №6. С. 58–66.

544. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М. : Межд. пед. академия, 1994. 192 с.

545. Филиппова Г. Г. Психология материнства. Концепционная модель. М., 1998.

546. Филонов Л. Б. Психологические аспекты установления контактов между людьми: Методика контактного взаимодействия / Л. Б. Филонов. – М., 1982. – 80 с.

547. Фризен М. А. Психология саморазвития: монографія. Петропавловск-Камчатский : КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. 171 с.

548. Хайдеггер М. Время и бытие. М. : Республика, 1993. 447 с.

549. Хараш А. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного

подхода в исследовании коммуникативных воздействий. Психолого-педагогические проблемы общения. Под ред. А. А. Бодалева. М. : НИИ ОПП АПН СССР. 1979 г. С. 17–35.

550. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий. Журнал практического психолога. 2014. № 1. С. 166-176.

551. Хараш А. У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды. Вопр. психол. 1977. №4. С. 52–63.

552. Хасанова Р. И. Особенности эмпатии у дошкольников с нарушением интеллектуального развития : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.10 / Р. И. Хасанова; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. Санкт-Петербург, 2009. 204 с. : ил.

553. Хассан С. Клинико-психологические особенности умственной работоспособности у неуспевающих школьников с задержкой психического развития: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.04; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. Санкт-Петербург, 1998. 158 с.

554. Холмогорова А. Б. Значение культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии. Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 58–92.

555. Холмогорова Е. А. Изменение образа ситуации консультативного контакта у психологов-консультантов в условиях направленного обучения: автореф. дис. … канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 26 с.

556. Хомик В. Фактор межі в розвитку ідентичності юнаків у ситуаціях, що провокують на агресію. Психологія особистості. 2011. № 1. С. 107–124.

557. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Изд. «Академический Проект», 2009. 208с.

558. Хохлачева И. В. Особенности родительского отношения к дошкольникам с трудностями в общении со сверстниками: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13; [Место защиты: Моск. гор. психол.-пед. ин-т].

Москва, 2010. 155 с.: ил.

559. Хохліна О.П. Категорія свідомості: суть та використання у педагогічному процесі спеціального освітнього закладу. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 21(2). С. 249–255.

560. Цветков А. В. Роль символа в развитии произвольной регуляции поведения личности в школьном возрасте: Дисс. канд. психол. наук. М., 2006.157 с.

561. Цимбалюк О. М. Професійна комунікативна діяльність учителя загальноосвітньої школи у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне, 2011. 20 с.

562. Чаплінська Ю. С. Особливості парасоціальних стосунків: аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду досліджень.Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: соціальні виміри сучасності. Матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. з між нар. Участю. Київ-Мелітополь, 2014. С. 98–106.

563. Чаплінська Ю. С. Психологічні механізми парасоціальних стосунків молоді. Психологічні науки: проблеми і здобутки. 2015. Вип. 7. С. 328–342.

564. Чекстере О. Ю. Корекційна робота з розвитку децентрації в старших дошкільників, які надмірно занурені у віртуальний простір. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. С. 526–535.

565. Черниговская Т. В. Если зеркало будет смотреться в зеркало, что оно там увидит? (К вопросу об эволюции языка и сознания). Сб. научн. трудов «Когнитивные исследования». М. : Институт психологии РАН, 2010. №. 4. С. 67–89.

566. Чернокова Т. Е. Особенности ментальных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 33. С. 11.

567. Чеснокова О. Б., Яремчук М. В. Феномен «воображаемого партнера» в детском воздасте. Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 14–27.

568. Чуешева Н. А. Становление смыслового сознания: системный контекст : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01; [Место защиты: Том. гос. ун-т]. Барнаул, 2008. 187 с. : ил.

569. Чуприкова Н. И. Принцип словесно-знаковой сигнализации, речевое общение и умственное развитие. Вопросы психологии. 1983. №5. С. 19–28.

570. Шакарова М. А. Современный мультсериал как средство развития игровой деятельности дошкольников. Вопросы образования. Письма в журнал : ежегод. прил. 2010. С. 29–37.

571. Шакарова М. А.Анализ влияния структуры сюжета и содержания культурных текстов на развитие сюжетно-ролевой игры современных дошкольников (на примере мультипликационных сериалов): автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 2012. 26 с.

572. Шамшикова Е. О. Нарциссические корреляты психологического пространства личности : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01; [Место защиты: Новосиб. гос. пед. ун-т]. Новосибирск, 2010. 252 с. : ил.

573. Шапочка К. А. Формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів із затримкою психічного розвитку у процесі вивчення іноземної мови: Дисертація канд. пед. наук: 13.00.03, Ін-т спец. педагогіки НАПН України. К., 2012. 200 с.

574. Шаров А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: монография. Омск : Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 2000. 358 с.

575. Шаров А. С. Онтология психологических механизмов рефлексии [Электронный ресурс]. Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». Выпуск 2006. С. 112–120. Режим доступа: http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-25.pdf

576. Шебанова В. І., Шебанова С. Г. Границі тілесності як параметри психосоматичного функціонування. Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер.: Психологічні науки. 2013. Вип. 1. С. 85–88.

577. Шемякин Ф. Н. Некоторые теоретические проблемы исследования пространственных восприятий и представлений. Вопросы психологии. 1968. № 4. С. 18–28.

578. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 539 с.

579. Шкуратов В.А. Фазы парадигмы (эскиз психолого-исторической эпистемологии) Ч. 2. Российский психологический журнал. 2007. Том 4. № 3. С. 35–48.

580. Шостром Э. Анти-Карнеги или Человек-манипулятор. М. : Дубль-В: Дельта-92, 1994. 127 с.

581. ШпетГ. Г. Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды. Отв. ред.-составитель Т. Г. Щедрина. М. : РОССПЭН, 2006. 624 с.

582. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. М. : Прогресс, 1969. 238 с.

583. Щербак С. І. Інтерсуб’єктивність і соціальність: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.01; Київськ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 2004. 15 с.

584. Щетинина А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. Вопросы психологии. 1984. №3. С. 60–66.

585. Экслайн В. Игровая терапия. М. : «Апрель–Пресс», Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2001. 480 с.

586. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Избранные психологические труды. М. : Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК". 1995. 416 с.

587. Эльконинова Л. И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры. Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 54–61.

588. Юнг К. Г. Отношения между «Я» и бессознательны. Очерки по аналитической психологии. Минск : Харвест, 2003. С. 143–274.

589. Юревич А. В. Интеграция психологии: утопия или реальность? Вопросы психологии. 2005. №3. С. 16–28.

590. Юрьева Н. М. Диалогическое взаимодействие детей-сверстников в совместной деятельности. Вопросы филологии. 2002. № 2 (11). С. 18–34.

591. Юрьева Н. М. Речевой онтогенез в теории и эксперименте: дис.... д-ра филол. наук : 10.02.19. Москва, 2006 566 с.

592. Юсупов И. М. Вчувствование. Проникновение. Понимание. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1993. 202 с.

593. Яковлева С. Д. Стан мотиваційно-поведінкових реакцій у дітей із затримкою психічного розвитку . Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2011. № 14 (3). С. 199–205.

594. Яроцкая А. С. Особенности психологических границ личности с контрзависимыми и созависимыми моделями взаимодействия. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 40 (1). С. 228–234.

595. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. К. : ВЦ «Академія», 2010. 312 с. (Серія «Альма-матер»).

596. Altman I., Chemers M. (1980). Culture and environment. Monterey, Calif.: Brooks.

597. Altman I., Vinsel A. (1977). Personal space. An analysis of E. T. Hall's proxemics framework/ Human behavior and environment: Advances in theory and research. N. Y. : Plenum. P.181–259.

598. Ames D. R. (2004). Inside the mind reader’s tool kit: Projection and stereotyping in mental state inference. Journal of Personality and Social Psychology. 87(3). P. 340–353.

599. Astington J. (2001). The Future of Theory-of-Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language, and Real-World Consequences. Child Development. Volume 72. Issue 3. P. 685–687.

600. Becker-Weidman A. (2016). Intersubjectivity: The core of effective therapeutic parenting and therapy. Psychoanalytic Psychology. № 5. P. 356–364.

601. Benson J. E., Sabbagh M. A. (2010). Theory of mind and executive functioning: A developmental neuropsychological approach. In P. D. Zelazo, M. Chandler, E. Crone (eds). Developmental social cognitive neuroscience. N.Y. : Psychology Press, 2010. P. 63–80.

602. Berg L. E. (2003). Defining the good toy – an interactionistic approach. Toys in educational and sociocultural contexts. Part 1. P. 171–181.

603. Berry M. F. (1980). Learning linguistically handicapped children. N.-Y. : Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 308 p.

604. Blair R. J. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. Conscious Cognitive. №14. P. 698 –718.

605. Bouldin P. (2006). An investigation of the fantasy predisposition and fantasy style of children with imaginary companions. The Journal of Genetic Psychology. №167(1). P. 17–29.

606. Bouldin P.A. (2002). Systematic assessment of the specific fears, anxiety level, and temperament of children with imaginary companions. Australian Journal of Psychology. №54(2). P. 79–85.

607. Bouldin P., Bavin E. L., Pratt C. (2002). An investigation of the verbal abilities of children with imaginary companions. First Language. №22. P. 249-264.

608. Brinthaupt T. M., Dove C. T. (2012). Differences in self-talk frequency as function of age, only-child, and imaginary childhood companion status. Journal of Research in Personality. №46. P. 326–333.

609. Brown N. W. (1998). The Destructive narcissistic pattern. London: Westport, Connecticut, pp. 369.

610. Carlson S. M., Moses L. J., Hix H. R. (1988). The role of inhibitory processes in young children's difficulties with deception and false belief. Child Devel. V. 69. №3. P. 672–691.

611. Carlson S. M. Tahiroglu D., Taylor M. (2008). Links between dissociation and role play in a nonclinical sample of preschool children. Journal of Trauma & Dissociation. № 9(2). P. 149–171.

612. Cepeda N. J., Kramer A. F. , Gonzalez de Sather J. (2001). Changes in executive control across life span: Examination of task-switching performance. Devel. Psychol. V. 37. № 5. P. 715–730.

613. Church T., Katigbak M. S., Reyes A. S., Jensen S. M. (1998). Language and organization of Fillipino emotion concepts Comparing emotion concepts and dimensions across cultures. Cognition and Emotion. V.12. №.l. P. 63–92.

614. Cortina M., Liotti G. (2010). Attachment is about safety and protection, intersubjectivity is about sharing and social understanding. The relationships between attachment and intersubjectivity Psychoanalytic Psychology. Vol. 27. № 4. P. 410–441.

615. Cotler T. B. (2012). The Relationship Among Attachment Patterns, Mentalization, and Empathy. Dr. Sci. (Philosophy) diss. Adelphi. 231 p.

616. Cunningham S. (1995). Intrapersonal communication: a review and critique // Aitken J.E., Shedletsky L.J. (eds.) Intrapersonal communication processes. Plymouth. P. 3–18.

617. Cutting J., Dunn J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. Child Development. 70 (4). P. 853–865.

618. Dance F. (1970).The Concept of Communication. Journal of Communication. № 20. P. 201–210.

619. Davis M. (1996). Empathy: a social psychological approach. Boulder : Westview Press 44 p.

620. Davis P., Meins E. & Fernyhough C. (2011). Self-knowledge in childhood: Relations with children's imaginary companions and understanding of mind. British Journal of Developmental Psychology. T. 29. № 3. P. 680–686.

621. Davis P. E., Meins E. & Fernyhough C. (2013). Individual differences in children's private speech: The role of imaginary companions. Journal of Experimental Child Psychology. T. 116. № 3. P. 561–571.

622. Davis M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidisciplinary approach. Journal of Personality and Social Psychology. №44. P. 113–126.

623. Denckla M. B., Meltzer L. (2007). Executive function: Binding together the definitions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and learning disabilities.Executive function in education. From theory to practice. N.Y. : The Guilford Press, 2007. P. 5–18.

624. De Wit G. A. Symbolism of Masculinity and Femininity: An Empirical Phenomenological Approach to Developmental Aspects of Symbolic Thought in Word

Associations and Symbolic Meanings of Words. New York: Springer Publishing Company, Inc. 107 p.

625. Dickinson D. K. & Snow C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kinder-gartners from two social classes. Early Childhood Research Quarterly. №1. P. 1–25.

626. Dodge K. A., Price J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. Child Development. P. 1385–1397.

627. Dunn J., Brown J., Beardsall L. (1991). Family Talk About Feeling States and children`s Later Understanding of Other`s Emotions. Developmental Psychology. Vol. 27 (3). P. 448–455.

628. Dunn J., Hughes C. (1998). Young children‘s understanding of emotions within close relationships. Cognition and Emotion. 12 (2). P. 171–190.

629. Eisenberg N. (1997). The development of empathy-related responding. Nebraska symposium on motivation. Vol. 45. P. 73–117.

630. Feldman Barret L., Fossum Th. (2001). Mental representations of affect knowledge. Cognition and Emotion. V.15. № 3. P. 333–363.

631. Fernyhough C., Bland K., Meins E. & Coltheart M. (2007). Imaginary companions and young children’s responses to ambiguous auditory stimuli: implications for atypical development. Journal of Child Psychology and Psychiatry. №48(11). P. 1094–1101.

632. Feshbach N. (1979). Empathy training: a field study in affective education. New York : Praeger 36 p.

633. Feshbach N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. Counseling Psychologist. V. 5. P. 25–30.

634. Fisher K., Ayoub K., Singh I. (1997). Psychopathology as adaptive development along distinctive pathways. Development and Psychopathology. № 9. P. 749–779.

635. Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist. Vol. 34. №. 10. P. 906–911.

636. Frohlich V. (2005) Sich selbst verstehen? Menschen verstehen: Wieder die «Spinneweben dogmatischen Denkens» / Hrsg. von G. Bittner. Wurzburg. P. 35–42.

637. Giménez-Dasí M., Pons F., Bender Patrick K. (2014). Imaginary companions, theory of mind and emotion understanding in young children. European Early Childhood Education Research Journal. Vol. 24. № 2. P. 186–197.

638. Gleason T. (2004). Imaginary companions and peer acceptance. International Journal of Behavioral Development. №28. P. 204-209.

639. Gleason T., Kalpidou M. (2014). Imaginary Companions and Young Children's Coping and Competence. Social Development. Vol. 23. Issue 4. P. 820–839.

640. Gleason T. R. (2002). Social provisions of real and imaginary relationships in early childhood. Developmental Psychology №38(6). P. 979–992.

641. Gleason T. R., Sebanc A. & Hartup W. (2000). Imaginary companions of young children / T. Gleason, A. Sebanc & W. Hartup // Developmental Psychology. №36. P. 419–428.

642. Gleason T. R. (2002). Social provisions of real and imaginary relationships in early childhood. Developmental Psychology № 38(6). P. 979–992.

643. Gleason T. R. (2006). Concepts of real and imaginary friendships in early childhood. Social Development №15(1). P. 128–144.

644. Gleason T. R., Hohmann L. M. (2006). Concepts of real and imaginary friendships in early childhood. Social Development №15(1). P. 128–144.

645. Gleason T. R., Sebanc A. M., Hartup W. W. (2000). Imaginary companions of preschool children. Developmental Psychology. №36. P. 419–428.

646. Gleason T. R., Jarudi R. N., Cheek J. (2003). Imagination, personality, and imaginary companions Social Behavior and Personality. №31(7). P. 721–738.

647. GleasonT. R. (2004). Imaginary companions and peer acceptance. International Journal of Behavioural Development. №28. P. 204-209.

648. Goban-Klas T. (1999). Media i komunikowaniemasove. Teorie i analizyprasy, radia, telewizji i Internetu. Warszawa, Kraków: Wydawnictwonaukowe PWN. 336 s.

649. Greenberg S. (1976). The ijle of seating position in group interraction: A review, with applications for group trainers. Group and organization studes. №3. P. 310–327.

650. Grosse E. (1976). Text und Kommunikation. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz : [s. n.], 164 p.

651. Gunderson J. (1996). The borderline patient's intolerance of aloneness: insecure attachments and therapist availability.American Journal of Psychiatry. 1996. V. 153. P. 752–758.

652. Harter S., Chao C. (1992). The role of competence in children's creation of imaginary friends. Merrill-Palmer Quarterly № 38 P. 350–363.

653. Hatzigeorgiadis A., Zourbanos N., Theodorakis Y. (2007). The moderating effects of self-talk content on self-talk functions. Journal of Applied Sport Psychology. № 19. P. 240–251.

654. Henry J. D., Phillips L. H., Ruffman T., Bailey P. E. (2013). A meta-analytic review of age differences in theory of mind. Psychology and Aging. 28 (3). P. 826–839.

655. Hermans H., Dimaggio G. (2007). Self, Identity, and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. Review of General Psychology. V. 11. № 1. P. 31–61.

656. Hobson P. R. (1995). Autism and the Development of Mind, Lawrence Erlbaum Associate. Psychology Press. 246 c.

657. Hoff E. V. (2005). Imaginary companions, creativity, and self-image in middle childhood. Creativity Research Journal. №17(2-3). P. 167–180.

658. Hoff E. V. (2005). A friend living inside me – The forms and functions of imaginary companions. Imagination, Cognition and Personality. № 24. P. 151–189.

659. Horton D., Wohl R. (1956). Mass communication and parasocial interaction. Psychiatry. –№ 19. P. 215–229.

660. Hughes C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. Brit. J. Devel. Psychol. V. 16. P. 233–253.

661. Joseph R. (1998). Intention and Knowledge in Preschoolers' Conception of Pretend. Child Development. Volume 69. Issue 4. P. 966–980.

662. Kestenbaum R. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: relation to attachment history. New Directions for Child Development. Vol. 44. P. 51–64.

663. Kochanska G., Murray K. , Jacques T. Y., Koenig A. L., Vandergeest K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. Child Devel. V. 67. P. 490–507.

664. Krauss R. M., Fussell S. R. (1991). Perspective-taking in communication: Representations of others' knowledge in reference. Social Cognition. Vol. 9. №. 1. P. 2–24.

665. Kroskaand Robert A., Goldstone L. (1996). Dissociation in the similarity and categorization of emotions. Cognition and Emotion. V.10. №.l. P. 27–46.

666. Lindeke M., Kavanaugh R. (2007). Relationships between imaginary friends and theory of mind. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Boston, MA.

667. Luria A. R. (1981). The development of the role of speech in mental processes: The regulative function of speech and its development. Language and cognition. Washington: V.H.Winston & Sons.

668. Lyons-Ruth K. (2006). The Interface Between Attachmentand Intersubjectivity: Perspective from the Longitudinal Study of Disorganized Attachment. Psychoanalytic Inquiry. T. 26. №4. P. 595–616.

669. Manosevitz M., Prentice N., Wilson F. (1973). Individual and family correlates of imaginary companions in preschool children. Developmental Psychology. №8. P. 72–79.

670. Maratsos M. P. (1973). Non-egocentric communication abilities in preschool children. Child development. № 44. P. 697–700.

671. Massey C.M., Gelman R. (1988). Preschooler's ability to decide whether a photographed unfamiliar object can move itself. Developmental Psychology. Vol. 24. №. 3. P. 307–317.

672. Meins E. (1997). Security of attachment and the social development of cognition. Hove: Psychology Press. 177 p.

673. Meltzer L., Krishnan K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities: Understandings and misunderstandings. Executive function in education. From theory to practice. N.Y. : The Guilford Press. P. 77–107.

674. Meltzoff A. N. (1990). Foundations for developing a concept of self: The role of imitation in relating self to other and the value of social mirroring, social modeling, and self practice in infancy In: Cicchetti D, Beeghly M. The self in transition: Infancy to childhood M. Beeghly. Chicago: University of Chicago Press. P. 139–164.

675. Morin A. (2009). Inner speech and consciousness // William P. Banks (eds.) Encyclopedia of consciousness. Oxford: Elsevier, 2009. V. 1. P. 389–402.

676. Moses L. J. (2001). Executive accounts of Theory-of-Mind development. Child Devel. V. 72. №3. P. 688–690.

677. Ozonoff S., Schetter P. (2007). Executuve disfunction in Autism Spectrum Disorders: From research to practice L. Meltzer (ed.). Executive function in education. From theory to practice. N.Y. : The Guilford Press. P. 133–160.

678. Parkinson B. (1998). What we think about when we think about emotion. Cognition and emotion. V.12. №4. P. 615–624.

679. Piaget J., Inhelder B. (1968). Afunçãosemióticaousimbólica. In A Psicologia da Criança / J. Piaget, B. Inhelder. SãoPaulo: Difusão Européiado Livro. 1968. (Originalpublicadoem 1945)

680. Premack D., Woodruff G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavioral and Brain Sciences. V. 1. P. 515–526.

681. Repacholi B., Slaughter V., Pritchard M., Gibbs V. (2003). Theory of mind, Machiavellianism, and social functioning in childhood: Macquarie monographs in cognitive science. P. 67–97.

682. Roby A. C., Kidd E. (2008). Referential communication skills of children with imaginary companions. Developmental Science. № 11(4). P. 531–540.

683. Rosenthal D. M. (2000). Consciousness and metacognition. Metarepresentations: a multidisciplinary perspective Ed. D. Sperber. 2000. P. 265–295.

684. Rotenberg K., Simourd L., Moore D. (1989). Children's use of a verbal-nonverbal consistency principle to infer truth and lying. Child Development. №60 (2). P. 309–322.

685. Ruesch J., Bateson G. (1951). Communication: The Social Matrix of Psychiatry. New York : Norton. 314 p.

686. Ryaguzova E. V. (2014). Personal representations of “I – Other” interaction: socio-psychological analysis and empirical study. International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice. №1. URL: http://www.interpsy.sgu.ru/en/journal/2014/1.

687. Sabbagh M. A., Moses L. J., Shiverick S. (2006). Executive functioning and preschoolers’ understanding of false beliphotographs, and false signs. Child Devel. №4. P. 1034–1049.

688. Schult C. A. (2003). Wanting this but planning that: Children’s understanding of intentions and desires. Unpublished manuscript, Indiana University, South Bend.

689. Secard P., Backman C. W. (1964). Interpersonal congruency perceived similarity andfriendship. Sociometry. Vol. 2.

690. Singer D., Singer J. (1990). The house of make believe Cambridge: Harvard University Press. 352 p.

691. Sinigaglia C., Rizzolatti G. (2011). Through the looking glass: Self and others. Consciousness and Cognition. 2011. vol. 20 P. 64–74.

692. Smedslund J. (1978). Piagetian Psychology in practice. British Journal of Educational Psychology. Vol. 47. Part.1. P. 3–9.

693. Snow C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. Harvard Educational Review. №53. P. 165–189.

694. Somers J. U. & Yawkey T. D. (1984). Imaginary play companions: Contributions of creative and intellectual abilities of young children. Journal of Creative Behavior. №18. P. 77–89.

695. Stern D. (1985). The interpersonal world of the infant. New York : Basic Books, 304 p.

696. Svendsen M. (1934). Children’s imaginary companions. Archivesof Neurology and Psychiatry. №2. P. 985–999.

697. Tahiroglu D., Mannering A. & Taylor M. (2011). Visual and auditory imagery associatedwith children's imaginary companions. Imagination. Cognition and Personality. №31. P. 99–112.

698. Taylor M. (1999). Imaginary companions and the children who create them. New York: Oxford University Press. 224 p.

699. Taylor M., Carlson S. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. Child Development. T. 68. № 3. P. 436-455.

700. Taylor M. A., Cartwright B. S., Carlson S. M. (1993). Developmental investigation of children's imaginary companions. Devel. Psychol. V. 29. №2. P. 276–285.

701. Taylor M., Shawber A., Mannering A. (2008). Children's imaginary companions: What is it like to have an invisible friend? In K. Markman, W. Klein & J. Suhr (Eds.). The Handbook of Imaginary and Mental Simulation. NewYork : PsychologyPress. P.221–224.

702. Tomasello M. (2014). A natural history of human thinking. Cambridge: Harvard University Press. 192 p.

703. Tomasello M. (2008). Origins of human communication. London: The MIT Press Cambridge, Massachusetts.14 p.

704. Tomasello M. (1999). The cultural origins of human cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 254 p.

705. Trionfi G., Reese E. (2009). A Good Story: Children With Imaginary Companions Create Richer Narratives. Child Development. Volume 80. №4. P. 1301–1313.

706. Velludo N. B. (2014). The creation of imaginary friends: a study with Brazilian children. Master's thesis. Graduate Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos, SP. 121 pp.

707. Vitaglione G., Barnett M. (2003). Assessing a new dimension of empathy: empathic anger as a predictor of helping and punishing desires. Motivation and Emotion. Vol. 27, №4. P. 301–325.

708. Walińskade Hackbeil H. (1975). Pojęcie «komunikacja» w amerykańskie jteoriikomunikacjispołecznej: Extended abstract of Doctor's thesis. UniwersytetWrocławski. 36 c.

709. Watson A. C. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. Developmental psychology. Vol. 35. №. 2. P. 386–391.

710. Wellman H. M., Gelman S. A. (1992). Cognitive development: foundational theories of core domains. Annual Rewievs of psychology. №43. P. 337–375.

711. Wolf S., Latan'e B. (1985). Conformity, innovation and the psychosocial law. Perspectives on Minority Influence / Ed. Serge Moscovici, Eddy Van Avermaet. Cambridge University Press. P. 201–215.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А. 1

Структурно-рівнева схема емпіричного дослідження комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* дошкільників із ЗПР

Назва рівня (компо-нента) комуніка-тивної діяльності	Параметри функціо-нування	Показники (психологічні механізми) функціонування	Назва діагностичних методик
1	**2**	**3**	**4**
Рівень контакту (мотиваційний компонент)	Мотиваційно-інтенційний	*Інтрасуб'єктні психологічні межі (Я-не Я)* сформованість і ступінь стійкості межі; якість інтраконтакту (проникність чи цілісність межі); поведінкова стратегія побудови контакту (пасивність, активність до агресивної поведінки чи уникнення контакту). *Інтерсуб'єктні психологічні межі (Я-Інший)* розмір простору, який дитина охоплює під діяльність (неадекватно великий; середній; неадекватно малий); якість інтерконтакту (цілісність, розімкненість, дробленість чи проникність меж); наявність засобів захисту психологічних меж (агресивні чи пасивно-відчужені засоби захисту); поведінкова стратегія відстоювання своїх меж (неефективна у вигляді виявів агресії, плачу та відокремлення чи навпаки – конструктивної); визнання чи невизнання меж *Інших*; характер сприймання порушення власних меж (адекватний /неадекватний).	методика «Тест геометричних фігур» О. Тхостова, Д. Бєскової методика «Царство-держава» Т. Громової;
Рівень інформаційно-	Гносеологічно-афек	*Інтерсуб'єктний тип взаємодії з Іншим у соціумі (з дорослими)*	Методика для вивчення мотивів взаємодії дитини з

		ставлення до суспільного дорослого (переважаючі потреби та мотиви взаємодії; емоційна причетність до взаємодії; здатності до підтримки продуктивного спілкування, тривалості комунікативної діяльності; ставлення до вихователя) та ставлення до членів родини (матері, батька, до обох батьків, братів та сестер).	дорослими М. Лісіної; методика суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин дитини Н. Сємаго, М. Сємаго (всі діагностичні запитання, які стосуються ролі родини та близьких людей).
		Інтерсуб'єктний тип взаємодії з Іншим у соціумі (з однолітками) Взаєморозуміння (здатність продуктивно взаємодіяти з однолітками: спрямованість уваги на них, прагнення до спілкування з ним, здатність діяти в одному смисловому полі); координація (застосовування в процесі спільної діяльності різних комунікативних засобів: візуальних, предметно-дієвих, експресивно-мімічних, мовних); узгодження (планування спільної діяльності, час виконання завдання); зовнішній діалог (співвідношення ініціативних висловлювань і висловлювань-відповідей, адресування запитань, повідомлень і спонукань, наявність перепитувань, позиція учасників у комунікативно-діяльнісній ситуації).	Методика суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин дитини Н. Сємаго, М. Сємаго (всі діагностичні запитання, які стосуються ролі друзів); методика виявлення типів діалогічної взаємодії дітей у спільній образотворчій та ігровій діяльності Н. Юрьєвої.
Рівень смислового спілкування (смисловий компонент)	Рефлексійно-смисловий	*Менталізація імпліцитна* оцінювання ментальних властивостей об'єктів, які запропоновані в якості партнерів; розпізнання емоцій і ментальних причин цих емоцій в ситуаціях комунікативної взаємодії: дитини з дитиною; з одним із батьків; з дорослими (чужими). *Менталізація експліцитна* здатність розуміти причини поведінки, спираючись на знання про власні ментальні стани та ментальні стани (бажання, думки, наміри) інших людей; здатність прогнозувати поведінку інших	методика «Вибір партнера» А. Уланової; Методики «Передбачення поведінки іншої людини», «Розуміння ментальної причинності» Є. Лебедєвої, А. Найдьонової, О. Сергієнко; методика наративів Н. Таланової, О. Сергієнко.

		людей з опорою на знання про власні ментальні стани та стани інших людей; здатність розуміти морально-етичні аспекти поведінки *Іншого* в соціально-комунікативних ситуаціях.	
		Інтрасуб'єктний тип взаємодії з персоналізованим Іншим (з улюбленою іграшкою і уявним компаньйоном) *Взаємодія з улюбленою іграшкою* Ідентифікація з улюбленою іграшкою (наявність феномену УІ з позиції дитини та дорослого; олюднення іграшки з позиції дитини та дорослого; тип іграшки; функціональне призначення УІ з позиції дитини та дорослого; ставлення до УІ з позиції дитини); Інтеріоризаційна ідентифікація (висловлення *Я* через *Іншого*); Рефлексійна децентрація (виділення *Я* та усвідомлення цінності *Іншого*). *Взаємодія з уявним компаньйоном.* Ідентифікація (здатність дитини спілкуватись із квазісуб'єктом (наявність феномена уявного партнера); здатність підтримувати продуктивне та тривале спілкування (число та тривалість існування уявного партнера; вік дитини на момент виникнення й зникнення уявного партнера; частота взаємодії дитини з уявним партнером; ознаки й властивості уявного партнера); емпатія (виявлення турботи, емпатії до уявного партнера); рефлексійна децентрація (способи й форми взаємодії дитини з уявним партнером (як партнер зі спілкування, гри та засіб вияву почуттів; позиція уявного компаньйона: домінуюча (старший товариш, батько, вихователь); рівноправна (одноліток-партнер із ігрової діяльності; здатність до вербалізованого внутрішнього діалогу з уявним партнером).	Бесіда з дітьми та анкетування дорослих про наявність улюбленої іграшки; методика «Контур людини» С. Мінюрової; методика «Контур улюбленої іграшки» О. Васіної опитувальник для батьків (вихователів) для виявлення феномена «уявного партнера» О. Чеснокової, М. Яремчук; інтерв'ю з дитиною про уявного партнера M. Taylor, B. Cartwright, S. Carlson в модифікації О. Чеснокової, М. Яремчук

Рівень рефлексійного спілкування (рефлексійний компонент)	Рефлексійно-ціннісний	*Парасоціальний тип взаємодії з Іншим у культурі (з анімаційним персонажем)* Рефлексійна децентрація (здатність дитини прийняти / неприйняти пропозицію пограти в мультфільм; вміння бути чутливим / нечутливим до змін сюжету, які вносить дорослий як партнер гри; здатність моделювати форму гри за анімаційним сюжетом (двохтактну, однотактну, гру з нечіткою структурою, що співвідноситься із здатністю до утримування та зіштовхування в свідомості декількох смислових позицій).	Методика аналізу комунікації в грі за сюжетом анімаційного серіалу «Смішарики» М. Шакарової
		Інтерсуб'єктний тип взаємодії на рівні співбуттєвого стосунку з дорослими та однолітками (з різними психологічними системами) Символізація ціннісно-смислових категорій комунікативної діяльності (переважаючі ціннісно-смислові категорії комунікативної діяльності: загальнокультурні, групові та індивідуальні); Вербалізований внутрішній діалог (різниця між звертаннями та циклами; переважаючі форми спонукання до дії (пропозиція діяти певним чином, використання команди та прохання); Децентрація (когнітивна та соціальна);	Методика «Піктограма» О. Д'яченко; методика аналізу діалогу Г. Кучинського; методика «Кубики з картинками» І. Мавріної; методика «Левеня» С. Забрамної; методика «Квітка-семибарвиця» в модифікації Л. Семенової

Додаток Б

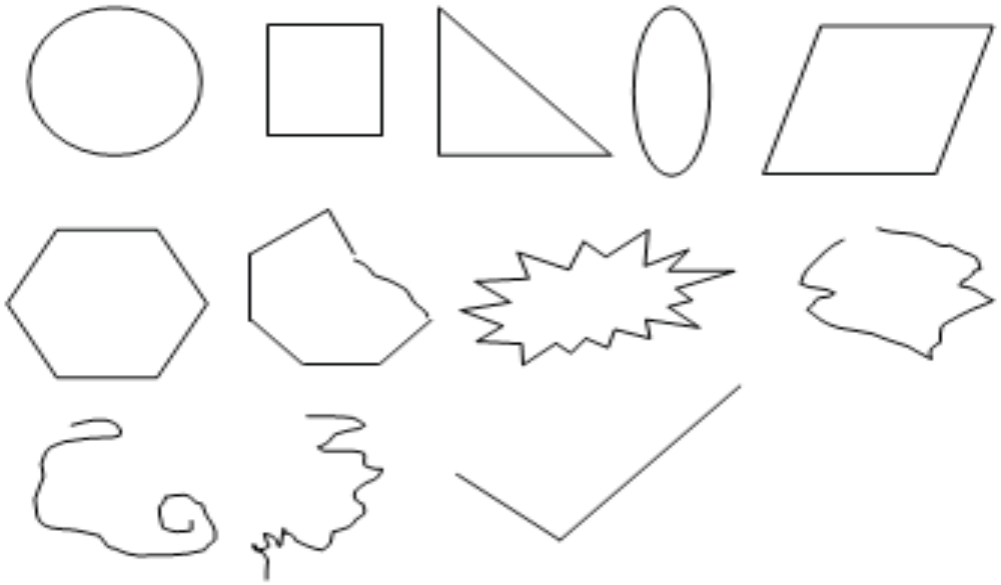


Рис. Б 1. Фігури «Тесту геометричних фігур»
О. Тхостова, Д. Бєскової

Додаток В

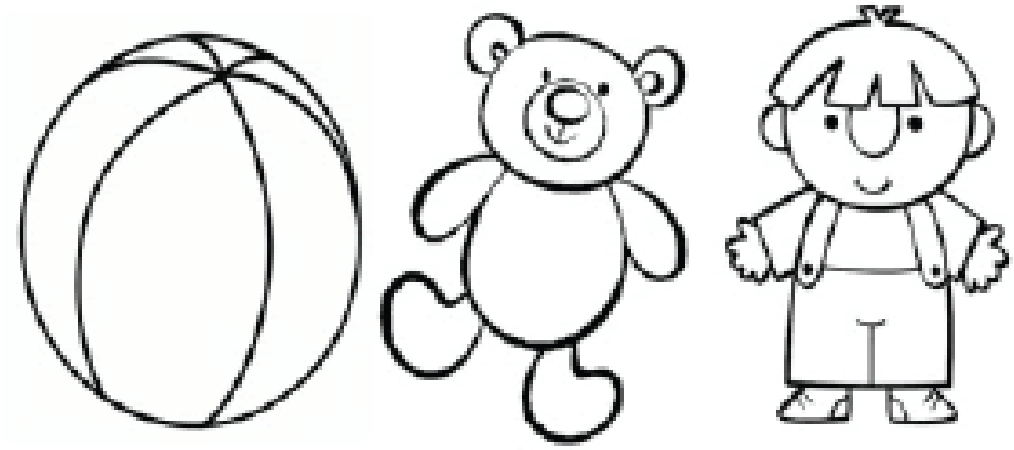


Рис. В. 1. Зображення комунікативних партнерів до методики«Вибір партнера» А. Уланової

Рис. В. 2. Завдання на розуміння ментальної причинності поведінки інших людей

Додаток В. 2

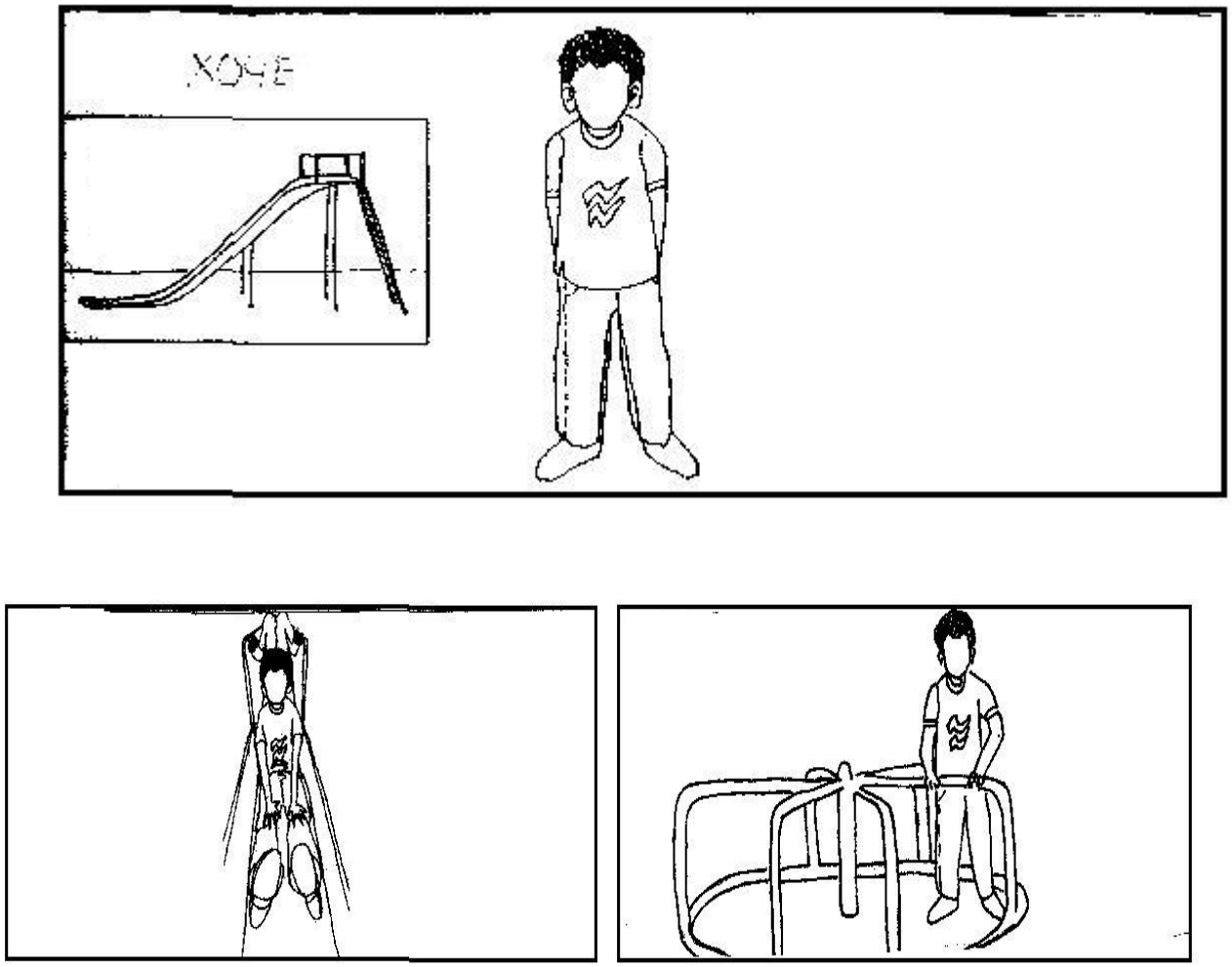


Рис. В. 3. Стимульний матеріал до методики «Передбачення поведінки іншої людини» Є. Лебедєвої, А. Найдьонової, О. Сергієнко

Додаток Д

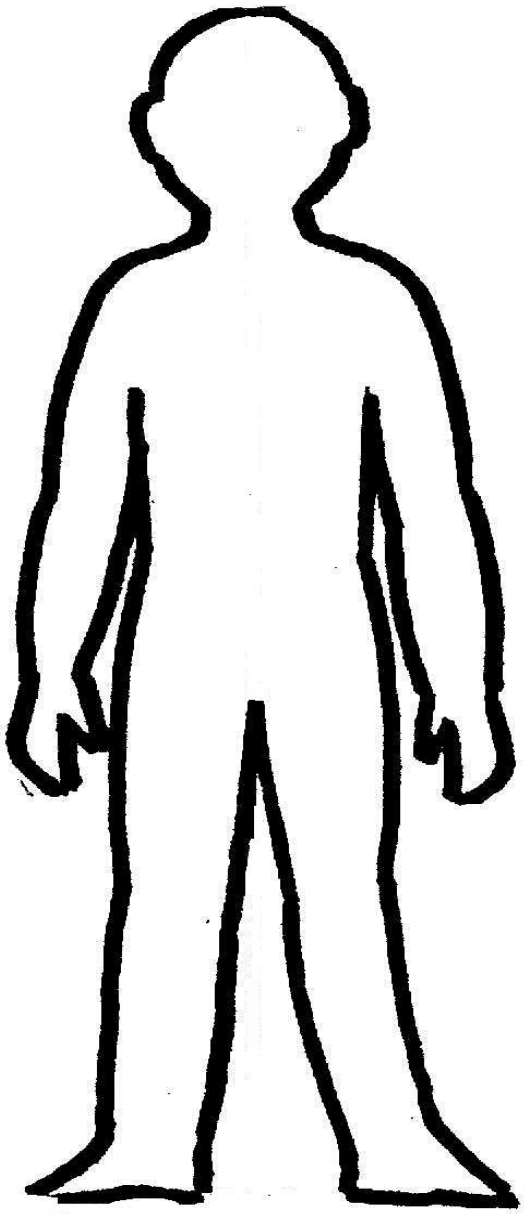


Рис. Д. 1 Стимульний матеріал до методики «Контур людини»

Додаток Д. 2
Опитувальник для батьків (вихователів) для виявлення феномена «уявного партнера» О. Чеснокової, М. Яремчук

Шановні батьки (вихователі)! Окремі діти створюють собі так званих уявних партнерів – невидимих або іграшкових персонажів, про яких дитина розповідає навколишнім або з якими вона розмовляє, грає, спілкується впродовж досить тривалого періоду (принаймні, кілька місяців), начебто вони є реальними живими істотами, хоча це й не відповідає дійсності. Дайте будь ласка, відповіді на наступні запитання.

1. Чи є у Вашої дитини уявний партнер?
2. Опишіть, будь ласка, уявного партнера Вашої дитини: одна істота, декілька істот, група; кличка, ім’я, назва; зовнішність; вік; риси характеру.
3. Хто вигадав уявного партнера Вашої дитини: сама дитина; хтось із близьких до дитини дорослих; хтось із близьких до дитини дітей; уявний партнер запозичений із книг, телепередач та інше (що саме)?
4. Коли вперше у Вашої дитини з’явився уявний партнер (вік дитини й ситуація)?
5. Коли у Вашої дитини з’явився уявний партнер, з якими змінами в поведінці та розвитку дитини це співпало?
6. Наскільки стійкий цей уявний партнер: постійний друг, з’являється майже щодня; з’являється часто, але не щодня; з’являється дуже рідко; з’являється лише один або два рази?
7. У яких ситуаціях з’являється цей уявний партнер?
8. Як Ваша дитина взаємодіє з уявним партнером: граються разом; розмовляють; сперечаються, дискутують; дитина радиться з ним перш, ніж щось зробити; інше (як саме)?
9. Чи ставиться Ваша дитина до уявного партнера, як до ще одного члена родини? Якщо так, то в чому конкретно це виявляється?
10. Який настрій зазвичай буває у Вашої дитини при спілкуванні з уявним партнером: немає специфічного настрою; гарний; сумний; роздратований; інше (який саме)?
11. Чи можете Ви взаємодіяти з уявним партнером Вашої дитини чи це може робити тільки сама дитина?
12. Чи запрошує Вас дитина поспілкуватися з її уявним партнером?
13. Чи потрібний для уявного партнера Вашої дитини який-небудь фізичний простір (наприклад, місце за столом, місце для сну)? Якщо так, то яке саме?
14. Хто ще, крім Вас і Вашої дитини, знає про існування уявного партнера?
15. Чи бере участь уявний партнер в іграх Вашої дитини з іншими людьми: з іншими дітьми; з дорослими?
16. Чи розповідає Вам дитина про те, що відбулося з нею і її уявним партнером?
17. Як Ви самі ставитеся до створення Вашою дитиною уявного партнера?

18. Чи були моменти, коли Ваша дитина забувала про існування уявного партнера? Коли?

19. Як по-вашому, навіщо Ваша дитина придумала собі уявного партнера?

Дякуємо за відповіді.

Додаток Д. 3
Інтерв'ю з дитиною про уявного партнера M. Taylor, B. Cartwright, S.Carlson в модифікації О. Чеснокової, М. Яремчук

Я хочу задати тобі кілька запитань про твоїх друзів. Деякі друзі існують насправді, як хлопці із твого двору або діти, з якими ти граєш. А інші друзі – уявні друзі. Це такі друзі, які існують не насправді, яких ти собі уявляєш, зрозуміло?

1. Чи є у тебе уявний друг?
2. Це дівчинка чи хлопчик?
3. Як його кличуть?
4. Скільки йому років?
5. Як він виглядає (людина, зріст, очі, волосся)?
6. Що ви зазвичай робите разом?
7. Як часто ви граєте разом?
8. У що ви зазвичай граєте?
9. Як він поводиться?
10. Хто ще знає про нього?
11. Чи можуть інші люди, крім тебе, бачити його й грати з ним?
12. Хто з вас сильніший, а хто слабкіший?
13. Хто з вас розумніший?
14. Ти йому пропонуєш грати чи він тобі?
15. Ти його захищаєш чи він тебе? Ти про нього піклуєшся чи він про тебе?
16. Він може говорити з іншими без тебе, без твоєї допомоги?
17. Ти його слухаєшся чи він тебе слухається?
18. Чи можуть його чути інші чи тільки ти можеш його чути?
19. Він любить і не любить те ж саме, що й ти?
20. У нього є своє місце у вашому будинку?
21. Він з тобою завжди грає або тільки іноді?
22. Твоя родина любить його так само, як і ти його любиш?
23. Уміє він що-небудь робити без тебе? Краще, ніж ти?
24. Може хто-небудь із реальних людей бути з ним іноді в грі, грати разом, взяти на себе його роль?
25. Що ви робите з ним по-справжньому, а що не по-справжньому?

Додаток Ж

Рис. Ж. 1 Стимульний матеріал методики «Левеня» С. Забрамної

Додаток З

Дані констатувального експерименту

Таблиця З .1

Основні показники за методикою

«Тест геометричних фігур» О. Тхостова, Д. Бєскової у (%)

Назва експериментальної групи	Показники							
	Не порушена психологічна межа (семетрична форма)	Несформована, нестійка межа (неправильна форма)	Порушена цілісність (розімкнена фігура)	Не порушена цілісність (відсутність розімкнених фігур)	Активний контакт – стратегія самопрезентації (гострі кути)	Агресивний контакт зі світом (багато гострих кутів)	Пасивний контакт зі світом (згладжені кути)	Активний і пасивний контакт зі світом (гострі і згладжені кути)
ЕГД 1	37,6	62,4	56,5	43,5	55,2	41,2	52,9	4,7
ЕГД 2	81	19	13,8	82,6	20,7	10,3	13,8	72,4
ЕГД 3	47,7	52,3	52,3	47,7	59,1	43,2	46,6	6,8
ЕГД 4	85	15	11,7	88,3	23,3	13,3	15	76,6

Таблиця З. 2

Дані за методикою «Царство-держава» Т. Громової у (%)

Назва експериментальної групи	Показники					
	Розмір простору, який дитина займає під гру			Стан порушень цілісності меж (розімкнені, дроблені чи проникні)	Наявність засобів захисту на межах	
	Неадекватно великий	Середній	Неадекватно малий		Агресивні засоби захисту	Пасивно-відчужені засоби захисту
ЕГД 1	50,6	12,9	36,5	47,1	32,9	20
ЕГД 2	18,9	77,6	3,4	10,3	17,2	10,3
ЕГД 3	51,1	12,5	36,4	48,9	34,1	20,5
ЕГД 4	21,7	75	3,3	11,7	20	11,7

Таблиця 3. 3

Основні показники методики «Царство-держава» Т. Громової у (%)

Назва експериментальної групи	Показники				
	Поведінка				
	Стратегія відстоювання своїх меж			Не визнає межі інших дітей	Хворобливо сприймає порушення власних меж
	Неефективна		Конструктивна		
	Агресивна	Плач, відокремлення			
ЕГД 1	34,1	24,7	41,2	17,6	31,8
ЕГД 2	8,6	1,7	89,7	3,4	3,4
ЕГД 3	30,7	27,3	42	18,2	29,5
ЕГД 4	8,3	0	91,7	1,7	1,7

Таблиця 3. 4

Дані за «Методикою для вивчення мотивів взаємодії дитини з дорослими» М. Лісіної у (%)

Кількість дітей у відсотках від загальної кількості	Показники											
	Ставлення до суспільного дорослого			Емоційна причетність до взаємодії			Здатність до підтримки продуктивного спілкування			Тривалість комунікативної діяльності		
	СДФКД	ППФКД	ПОФКД	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
ЕГД 1	87,1	12,9	0	0	17,6	82,4	0	12,9	87,1	0	16,5	83,5
ЕГД 2	34,5	55,2	10,3	17,2	51,7	31,1	10,3	55,2	34,5	20,7	51,7	27,6
ЕГД 3	68,2	29,5	2,3	1,1	37,5	61,4	2,3	29,5	68,2	2,3	38,6	59,1
ЕГД 4	10	23,3	66,7	70	23,3	6,7	66,7	23,3	10	73,3	23,3	3,3

Значущість відмінностей за критерієм *U* між ЕГД 1& ЕГД 2	$U_{емп}$ *1136,000* *p =,000*	$U_{емп}$ *1125,000* *p =,000*	$U_{емп}$ *1136,000* *p =,000*	$U_{емп}$ *1002,000* *p =,000*
Значущість відмінностей за критерієм *U* між ЕГД 3& ЕГД 4	$U_{емп}$ *598,000* *p =,000*	$U_{емп}$ *510,000* *p =,000*	$U_{емп}$ *598,000* *p =,000*	$U_{емп}$ *434,000* *p =,000*

Примітка: Курсивом позначені достовірні відмінності.

Таблиця 3. 5

Дані за «Методикою виявлення типів діалогічної взаємодії дітей у спільній образотворчій та ігровій діяльності» Н. Юрьєвої

Кількість дітей у відсотках від загальної кількості	Показники											
	Взаєморозуміння			Координація			Узгодження			Зовнішній діалог		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
ЕГД 1	1,2	28,2	70,6	1,1	27,1	71,8	1,2	29,4	69,4	1,2	29,4	69,4
ЕГД 2	62,1	34,5	3,4	60,4	36,2	3,4	63,8	34,5	1,7	62,1	36,2	1,7
ЕГД 3	2,3	30,7	67	2,3	29,5	68,2	3,4	29,5	67,1	2,3	29,5	68,2
ЕГД 4	66,7	33,3	0	65	33,3	1,7	65	33,3	1,7	66,7	31,7	1,6
Значущість відмінностей за критерієм *U* між ЕГД 1& ЕГД 2	$U_{емп}$ *388,000* *p =,000*			$U_{емп}$ *389,000* *p =,000*			$U_{емп}$ *344,000* *p =,000*			$U_{емп}$ *335,000* *p =,000*		
Значущість відмінностей за критерієм *U* між ЕГД 3& ЕГД 4	$U_{емп}$ *350,000* *P =,000*			$U_{емп}$ *397,000* *p =,000*			$U_{емп}$ *447,000* *p =,000*			$U_{емп}$ *383,000* *p =,000*		

Примітка: Курсивом позначені достовірні відмінності.

Таблиця 3.6

Порівняльна таблиця комунікативних висловлювань в процесі спільного малювання

Тип комунікативних висловлювань	Кількість ініціативних висловлювань								Кількість висловлювань із відповіддю			
	З очікуванням відповіді				Без очікування відповіді							
	ЕГД 1	ЕГД 3	ЕГД 2	ЕГД 4	ЕГД 1	ЕГД 3	ЕГД 2	ЕГД 4	ЕГД 1	ЕГД 3	ЕГД 2	ЕГД 4
Повідомлення	155	157	369	371	9	10					138	142
Запитання	85	86	112	112	9	11			72	71		
Прохання	28	29	38	39								
Запитання-перепитування	16	18	5	5								
Висловлювання із запереченням	20	22	11	12					15	15	12	14
До експериментатора	23	23	17	17								

Таблиця 3. 7

Порівняльна таблиця комунікативних висловлювань в процесі спільної гри

Тип комунікативних висловлювань	Кількість ініціативних висловлювань								Кількість висловлювань із відповіддю			
	З очікуванням відповіді				Без очікування відповіді							
	ЕГД 1	ЕГД 3	ЕГД 2	ЕГД 4	ЕГД 1	ЕГД 3	ЕГД 2	ЕГД 4	ЕГД 1	ЕГД 3	ЕГД 2	ЕГД 4
Повідомлення	102	104	196	198	16	17			43	45	91	92
Запитання	27	29	78	79								
Прохання	7	8	12	14								
Запитання-перепитування	7	7	12	14								
Висловлювання із запереченням			6	6					11	11	9	10
До експериментатора	23	25										

Таблиця 3. 8

Результати анкетування дітей про феномен улюбленої іграшки (у %)

№	Питання анкети	Варіанти відповідей	ЕГД 1 (85)		ЕГД 2 (58)		ЕГД 3 (88)		ЕГД 4 (60)	
			К	%	К	%	К	%	К	%
1	Чи є у тебе улюблена іграшка? Наявність феномену УІ з позиції дитини	1. Так.	77	90,6	48	82,8	59	67	55	91,7
		2. Ні.	8	9,4	10	17,2	29	33	5	8,3
2	Яка вона? Олюднення іграшки	1. Зовнішній вигляд.	57	67,1	17	29,3	49	55,7	19	31,7
		2. Особистісні характеристики.	28	32,9	33	56,9	39	44,3	32	53,3
		3. Індивідуальні характеристики.	0	0	8	13,8	0	0	9	15
3	Що з нею можна робити? Функціональне призначення УІ з позиції дитини	1. Предмет розваг.	12	14,1	7	12,1	8	9,1	6	10
		2. Предмет для гри.	52	61,2	8	13,8	54	61,4	10	16,7
		3. Предмет для спілкування.	16	18,8	34	58,6	19	21,6	36	60
		4. Найкращий друг.	5	5,9	9	15,5	7	7,9	8	13,3
4	Чого з нею не можна робити? Ставлення до УІ	1. Відповіді, які демонструють дбайливе і зворушливе ставлення до іграшки.	65	76,5	53	91,4	66	75	53	88,3
		2. Відповіді, які демонструють байдужість чи агресивні тенденції.	20	23,5	5	8,6	22	25	7	11,7

К – кількість.

Таблиця 3. 9

Результати анкетування батьків про феномен улюбленої іграшки (у %)

Запитання анкети (показник дослідження)	Варіанти відповідей	ЕГБ 1	ЕГБ 2	ЕГБ 3	ЕГБ 4
1. Чи є у Вашої дитини улюблена іграшка? (Наявність феномену улюбленої іграшки)	Так	91,8	81	65,9	88,3
	Ні	8,2	19	34,1	11,7
2. Яка вона? (Тип іграшки)	Образні	90,6	50	51,1	41,7
	Технічні	9,4	39,7	48,9	58,3
	Дидактичні (іграшки-головоломки)	-	10,3	-	-
3. Опишіть епізод прихильності Вашої дитини до улюбленої іграшки (Наявність ідентифікації з улюбленою іграшкою)	Інтеграція в повсякденне життя (спілкування, сон, харчування)	57,6	29,3	41	21,7
	Ігрова компетенція	42,4	70,7	59	78,3
4. Як Ви думаєте, для чого потрібна дитині улюблена іграшка? (Функціональне призначення іграшки)	Моделювання взаємодії з Іншим у соціумі	14,1	41,4	9,1	25
	Іграшка як друг та партнер	15,3	31,1	25	28,3
	Розвиток психічних процесів	50,6	17,2	43,2	31,7
	Формування характеру, особистості та самовираження	20	10,3	22,7	15

Таблиця 3. 10

Виділені світи взаємодії дитини та улюбленої іграшки

Виділені групи (світи)	*Методика «Контур людини»*	*Методика «Контур улюбленої іграшки»*
1. Світ улюбленої іграшки	*Дошкільники із ЗПР.* Меч, кубики, лялька, машинка, іграшка Даніка, собака. Примітка. Діти супроводжують малювання висловлюваннями: «я її люблю», «я з нею живу», «вона мені подобається», «я з нею товаришую»	Улюблена іграшка. Кубики, машинка.
	Дошкільники із ТПР. Планшет, пістолет, машинка компас.	Улюблена іграшка. Планшет, пістолет, машинка компас.
2. Власний світ дитини	*Дошкільники із ЗПР.* Гена, Артем, Данік	Сама дитина. Мій Гена, сам Артем.
	Дошкільники із ТПР. Я Данік, Люба, Серце, Аня, Я –	Сама дитина. Наша Люба, сам Данік.

	Сам.	
3. Світ людей	*Дошкільники із ЗПР.* Брат, тато Сергій, мама Іра, мама, тато, Тато Віталій.	Значущі близькі дитини, господаря іграшки: моя мама Іра, мій тато Сергій, моя подруга Тоня.
	Дошкільники із ТПР. Мама Оксана, бабуся Ніна, тато Сашко, дідусь Саша, бабуся Валя, тітка Галя, Сабіна уявний друг, хлопчик Сашко, дитина, яка любить грати та спати, малесенька дитина, дитина, група дітей, які люблять іграшки і неслухаються дорослих, Люба, дідусь із сумкою, Бабуся, тато Олег, мама Олена, Мальвіна, Люба дівчина із групи, Максим, Тато, мама, Ангеліна дівчинка 5 років, Василіка, Тато, старша сестра, мама Оксана, Арсен, Діма-друг, Ілля-друг, Люба, Владік, Тетяна Петрівна, психолог Іра, Тато Діма.	Значущі близькі дитини, господаря іграшки: моя бабуся Ніна, наша Люба, мій Ілля.
4. Світ інтересів, захоплень, ігор	*Дошкільники із ЗПР.* Малювати, грати в ляльки, грати в машинку, розповідати про літо.	Малювати, грати в ляльки, грати в машинку, розповідати про літо
	Дошкільники із ТПР. Малювати на стінах, грати в ляльки, поливати квіти, дивитись на годинник, розмовляти про родину.	Малювати на стінах, грати в ляльки, поливати квіти, дивитись на годинник, розмовляти про родину
5. Світ «друзів» іграшки	*Дошкільники із ЗПР.* Цей світ не виділений.	Мій друг жираф, друг ведмедик, такий собака, як я
	Дошкільники із ТПР. Цей світ не виділений.	Мій друг слоник, друг орангутан, такий ведмедик, як я.
6. Світ спільних дій дитини з іграшкою	*Дошкільники із ЗПР.* Цей світ не виділений.	Полюбляє зі мною прибирати, зі мною лежати та спати.
	Дошкільники із ТПР. Машинка із Сосладановим.	Разом зі мною їздить на дачу, ходить в садок разом зі мною.
7. Світ природи	*Дошкільники із ЗПР.* Дерево, овочі, гори, травичка.	Рибка, сонце, квітка, клубника.
	Дошкільники із ТПР. Ромашка, тюльпан, сонечко, хмари, травичка, дерево.	Квітка, дерево, травичка, банан.
8. Світ тварин	*Дошкільники із ЗПР.* Котик Фідей, котик Красавчик, жабка, змія, собака Бафі, котик.	Собака, Фідей – домашній кіт дитини, жабка.

	Дошкільники із ТПР. Баранчик, їжачок, метелик, подруга метелика, попугай, котик.	Метелик, баранчик, папуга, домашній котик.
9. Світ їжі самої дитини	*Дошкільники із ЗПР.* Сік, йогурт, молоко в чашці.	Вишня», цукерки, чіпси, йогурт.
	Дошкільники із ТПР. Цукерка, печиво «Ніч і день».	Печиво, зефір, цукерки, морозиво.
10. Світ їжі іграшки	*Дошкільники із ЗПР.* Цей світ не виділений.	Корні, фрукти, овочі, морозиво.
	Дошкільники із ТПР. Цей світ не виділений.	Трава, банани, печиво.
11. Світ одягу та аксесуарів	*Дошкільники із ЗПР.* Сукня, платок на голову, сережки.	Намисто, бантик, сукня, сережки.
	Дошкільники із ТПР. Прикраса-хрестик, сукня, спідниця, костюм.	Костюм, намисто, прикраса-хрестик.
12. Світ соціальних інститутів	*Дошкільники із ЗПР.* Дорога до Каравану	Цей світ не виділений.
	Дошкільники із ТПР. Дитячий садок, школа, магазини.	Цей світ не виділений.
13. Світ об'єктів індивідуаль-ного призначення	*Дошкільники із ЗПР.* Гудзик, чашка, тарілка, машинка, шашки, бульдозер, машинка, викрутка, щітка, двері в кімнату.	Машинка, щітка, чашка, дім.
	Дошкільники із ТПР. Шафа, п'ятиповерховий будинок.	Свій дім, квартира, дім із іграшкового Лєго.

Таблиця 3. 11

Розподіл досліджуваних експериментальних груп за показником успішності вирішення завдань «Кубики з картинками» та «Лев»

Завдання «Кубики з картинками» чи «Левеня»	Вибірка			
	ЕГД1	ЕГД2	ЕГД3	ЕГД4
Вирішене	4,7	19	34,1	66,7
Не вирішене	95,3	81	65,9	33,3

Таблиця 3.12

Здатність до соціально-особистісної децентрації (у%)

Здатність до соціально-особистісної децентрації	Вибірка			
	ЕГД1	ЕГД2	ЕГД3	ЕГД4
Наявність	47,1	86,2	51,1	88,3
Відсутність	52,9	13,8	48,9	11,7

Таблиця 3. 13

Об’єкти соціально-особистісної децентрації (у%)

Об’єкти соціально-особистісної децентрації	Вибірка			
	ЕГД1	ЕГД2	ЕГД3	ЕГД4
Батьки	30,5	27,6	31,9	25
Брати та сестри	9,4	31	10,2	33,4
Сім’я загалом	2,4	13,8	4,5	13,3
Друзі	45,9	19	47,7	23,3
Вихователі	7,1	3,4	2,3	1,7
Інші	4,7	5,2	3,4	3,3

Додаток К

Дані контрольного експерименту

Таблиця К. 1

Порівняльні результати типів сформованості комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР експериментальних і контрольних груп (у % від загальної кількості)

Типи сформованості комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР	ЕГД 1	КГД 1	ЕГД 2	КГД 2
Творчо-продуктивний тип	15	5	25	10
Мотиваційно-дефіцитарний тип	20	10	20	10
Інтерсуб'єктно-дефіцитарний тип	20	25	15	25
Ментально-дефіцитарний тип	30	30	25	30
Рефлексійно-дефіцитарний тип	15	30	15	25

Таблиця К. 2

Основні показники за методикою

«Тест геометричних фігур» О. Тхостова, Д. Бєскової у (%)

Назва експери-ментальної групи	Показники							
	Не порушена психологічна межа (семетрична форма)	Несформована, нестійка межа (неправильна форма)	Порушена цілісність (розімкнена фігура)	Не порушена цілісність (відсутність розімкнених фігур)	Активний контакт – стратегія самопрезентації (гострі кути)	Агресивний контакт зі світом (багато гострих кутів)	Пасивний контакт зі світом (згладжені кути)	Активний і пасивний контакт зі світом (гострі і згладжені кути)
ЕГД 1	55	45	45	55	35	15	35	30
КГД 1	40	60	60	40	60	40	60	5
ЕГД 2	60	40	40	60	30	10	30	35
КГД 2	45	55	55	45	55	35	55	10

Таблиця К. 3

Дані за методикою «Царство-держава» Т. Громової у (%)

Назва експери-ментальної групи	Показники					
	Розмір простору, який дитина займає під гру			Стан порушень цілісності меж (розімкнені, дроблені чи проникні)	Наявність засобів захисту на межах	
	Неадекватно великий	Середній	Неадекватно малий		Агресивні засоби захисту	Пасивно-відчужені засоби захисту
ЕГД 1	20	45	35	20	45	55
КГД 1	45	20	35	45	60	40
ЕГД 2	15	55	30	15	40	60
КГД 2	40	25	35	40	55	45

Таблиця К. 4

Основні показники методики «Царство-держава» Т. Громової у (%)

Назва експери-ментальної групи	Показники				
	Поведінка				
	Стратегія відстоювання своїх меж			Не визнає межі інших дітей	Хворобливо сприймає порушення власних меж
	Неефективна		Конструктивна		
	Агрессивна	Плач, відокремлення			
ЕГД 1	40	20	40	10	10
КГД 1	60	30	10	30	30
ЕГД 2	35	20	45	5	5
КГД 2	55	25	20	25	25

Таблиця К. 5

Дані за «Методикою виявлення типів діалогічної взаємодії дітей у спільній образотворчій та ігровій діяльності» Н. Юрьєвої

Кількість дітей у відсотках від загальної кількості	Показники											
	Взаєморозуміння			Координація			Узгодження			Зовнішній діалог		
	Восокий	Середній	Низький	Восокий	Середній	Низький	Восокий	Середній	Низький	Восокий	Середній	Низький
ЕГД 1	10	40	50	5	50	45	10	40	50	10	35	55
КГД 1	0	30	70	0	30	70	0	35	65	0	25	75
ЕГД 2	15	45	40	10	50	40	15	40	45	10	40	50
КГД 2	0	40	60	0	35	65	0	40	60	0	30	70

Таблиця К. 6

Розподіл досліджуваних експериментальних груп за показником успішності вирішення завдань «Кубики з картинками» та «Лев»

Завдання «Кубики з картинками» чи «Лев»	Вибірка			
	ЕГД1	КГД1	ЕГД2	КГД2
Вирішене	25	10	30	15
Не вирішене	75	90	70	85

Таблиця К. 7

Здатність до соціально-особистісної децентрації (у%)

Здатність до соціально-особистісної децентрації	Вибірка			
	ЕГД1	КГД1	ЕГД2	КГД2
Наявність	60	40	70	45
Відсутність	40	60	30	55

Таблиця К. 8

Об’єкти соціально-особистісної децентрації (у%)

Об’єкти соціально-особистісної децентрації	Вибірка			
	ЕГД1	КГД1	ЕГД2	КГД2
Батьки	35	30	30	25
Брати та сестри	5	20	10	20
Сім’я загалом	5	5	10	5
Друзі	50	25	40	30
Вихователі	5	15	5	15
Інші	0	5	5	5

Додаток Л

СПИСОК ВІДОМОСТЕЙ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Заочная Международная научно-практическая конференция Актуальные проблемы специального и интегрированного образования (г. Волгоград Россия, 2011). Доклад: «Сознание как интегральный феномен формирования личности дошкольника с задержкой психического развития».

2. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2011). Доповідь: «Проблема формування у дошкільників із ЗПР свідомості й самосвідомості».

3. Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-медико-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства» (м. Луганськ, 2011) Доповідь: «Напрями логопедичної роботи з корекції порушень мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку».

4. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми логопедії» (м. Київ, 2011). Доповідь: «Роль свідомості як когнітивно-комунікативного процесу в формуванні комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку».

5. Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2012). Доповідь: «Простір комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку: структура, чинники недорозвитку, умови формування».

6. IV Международный теоретико-методологический семинар «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии» (г. Москва, Россия 2012). Доклад: «Системный и коммуникативный подходы как методологическая платформа исследования коммуникативной деятельности дошкольников с задержкой психического развития».

7. V Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (м. Київ, 2012) Доповідь: «Психологічний супровід комунікативного становлення особистості дитини із затримкою психічного розвитку в умовах спеціального дошкільного закладу».

8. Международный научно-практический семинар «Актуальные проблемы междисциплинарного подхода к этапной комплексной реабилитации детей с церебральным параличом» (г. Москва, Россия 2013). Доклад: «Психологическая реабилитация пространственно-временного функционирования семьи ребенка с церебральным параличом, имеющего задержку психического развития».

9. V Международный теоретико-методологический семинар «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии» (г.Москва, Россия 2013). Доклад: «Психология телесности как методологическая основа исследования хронотопа коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития».

10. Международная научная конференции «Человек, субъект, личность в современной психологии» (к 80-летию А.В. Брушлинского) (Москва, Россия 2013). Доклад: «Современные подходы исследования коммуникативной деятельности, детерминированной хронотопом, у дошкольников с задержкой психического развития».

11. Міжнародна науково-практична конференція «Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру» (Луганськ, 2014). Доповідь: «Концептуальні засади психології хронотопу комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку».

12 Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (м. Кам'янець-Подільський, 2014). Доповідь: «Принципи та методи діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку».

13. II Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Szkoleniowa «Medycyna personalizowana GENOM-ARCHITEKTURA-SZKOŁA-DESIGN» (Lublinie, 2014). Доповідь: «Tools for psychological diagnostics of chronotope of communicative activity of preschool children with delay of mental development: theory and technique».

14. Міжнародна виставка «Освіта та кар'єра – 2015» (м.Київ, 2015). Доповідь: «Інноваційна система психологічної діагностики комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку».

15. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (м. Кам'янець-Подільський, 2015). Доповідь: «Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із Іншим: суб'єктний підхід».

16. Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2015). Доповідь: «Простір комунікативної діяльності з персоналізованим Іншим у дошкільників із затримкою психічного розвитку: діагностичний аспект».

17. Международная научно-практическая конференция «Специальное образование: традиции и инновации» (г. Минск, 2016). Доклад: «Инновационная составляющая содержания программ «Развитие речи» для младших школьников с задержкой психического развития».

18. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2016). Доповідь: «Простір комунікативної діяльності з улюбленою іграшкою дошкільників із затримкою психічного розвитку».

19. Міжнародна виставка «Освіта та кар'єра – 2016» (м. Київ, 2016). Доповідь: «Корекційно-розвиткова програма «Розвиток мовлення» для молодших школярів із затримкою психічного розвитку: концептуальне підґрунтя та алгоритми реалізації».

20. Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (м. Київ, 2016). Доповідь: «Хронотоп комунікативної діяльності з Іншим дошкільників із затримкою психічного розвитку (на моделі анімаційного персонажа)».

21. Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми сучасного підручника» (м. Київ, 2016). Доповідь: «Модуси реалізації корекційно-розвиткової програми «Розвиток мовлення» з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку».

22. Міжнародний ІІ конгрес зі спеціальної педагогіки, спеціальної психології та реабілітології: «Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії» (м. Вінниця, 2016). Доповідь: «Трансформація комунікативної діяльності дошкільників із типовим і затриманим розвитком в умовах інформаційного суспільства та постнеокультури».

23. Международная конференция «Инклюзивные процессы в образовании» (г. Минск, 2016). Доклад: «Методические алгоритмы развития речевой деятельности младших школьников с задержкой психического развития в условиях специального и инклюзивного учреждения Украины».

24. ІІ Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (м. Суми, 2016). Доповідь: «Усвідомлене спілкування та комунікативна регуляція школярів із затримкою психічного розвитку: характеристика, напрями, підходи до формування».

25. III Ogólnopolska konferencja NAUKOWO – SZKOLENIOWA MEDYCYNA PERSONALIZOWANA: CZŁOWIEK, GENOM, ŚWIAT, ZAGROŻENIA (Lublinie, 2016). Доповідь: «Space of communication activities with a quasisubject (an imaginary companion) of preschoolers with developmental delay».

26. Міжнародна виставка «Освіта та кар'єра – День студента 2016» та виставка закордонних навчальних закладів «Education abroad» (Київ, 2016). Доповідь: «Зміст та психолого-педагогічні умови реалізації корекційно-розвивальних програм у навчанні школярів із затримкою психічного розвитку».

27. Міжнародна науково-практична конференція «Inovačné výskum v oblasti sociológie, psychológie a politológie» (м. Сладковічево, Словацька Республіка, 2017). Доповідь: «Феноменологія психологічних меж у структурі комунікативної діяльності».

28. ІІ Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (м. Луцьк, 2017). Доповідь: «Розвиток комунікативної компетентності школярів із затримкою психічного розвитку».

29. Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми сучасного підручника» (м. Київ, 2017). Доповідь: «Концептуально-методичні підходи до реалізації корекційно-розвиткової програми «Розвиток мовлення» з підлітками із затримкою психічного розвитку».

30. ІІІ Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, спеціальної психології та реабілітології: «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (м. Київ, 2017). Доповідь: «Корекційно-розвиткова послуга з розвитку мовлення школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання».

31. XXXI Міжнародна спеціалізована виставка «Освіта та кар'єра – 2017» (Київ, 2017). Доповідь: «Формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у школярів із ЗПР».

32. ІІ Міжнародна науково-практична конференція «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (Переяслав-Хмельницький, 2018). Доповідь: «Рефлексійний компонент усвідомленої комунікативної діяльності дошкільника із типовим та затриманим розвитком».

33. IV Міжнародна науково-практична конференція «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (Суми, 2018). Доповідь: «Ресурсний потенціал ціннісно-смислового виміру комунікативної діяльності дошкільників із типовим і затриманим розвитком в ексвізитних ситуаціях».

34. ІІІ Міжнародна очно/заочна науково-практична конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2018). Доповідь: «Методологічні та технологічні виміри реалізації корекційно-розвиткового забезпечення з розвитку мовлення з школярами із затримкою психічного розвитку».

35. X Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2018). Доповідь: «Роль психологічного механізму символізації в ґенезі усвідомленої комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку».

36. XIV Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми екологічної психології: Життєве середовище особистості у психологічному вимірі» (Київ, 2018). Доповідь: «Межі *Я* і контакт дошкільника: мотиваційно-інтенційна функція комунікативної діяльності в умовах типового та затриманого розвитку».

37. IV Міжнародна науково-практична конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2018). Доповідь: «Особливості інтрасуб'єктних психологічних меж (Я-не Я) на рівні контакту у дошкільників із затримкою психічного розвитку».

38. VI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (Київ, 2018). Доповідь: «Теоретичний вимір проблеми парасоціального типу взаємодії з Іншим у культурі (на моделі анімаційного персонажа)».

39. Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018). Доповідь: «Особливості психологічних меж на рівні контакту у дошкільників із затримкою психічного розвитку».

40. Міжнародна науково-практична конференція «Проектування позитивного життєвого простору особистості» (Полтава, 2019). Доповідь: «Структура та психологічні механізми усвідомленої комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку».

41. Міжнародна науково-практична конференція «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (Суми, 2019). Доповідь: «Рефлексійний компонент комунікативної діяльності в кризових ситуаціях життя».

42. ІІІ Міжнародна науково-практична конференція «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (Кам'янець-Подільський, 2019). Доповідь: «Особливості психологічного механізму співпраці у дошкільників із затримкою психічного розвитку».

43. Науково-практична конференція: «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2012). Доповідь: «Мова, свідомість і комунікація як системоутворюючий феномен конструювання соціального світу особистості дошкільника із затримкою психічного розвитку».

44. Заочна науково-практична конференція «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2015). Доповідь: «Теоретико-технологічний концепт «хронотоп комунікативної діяльності» дітей із затримкою психічного розвитку».

45. Всеукраїнська науково-практична on-line конференція «Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика» (Київ, 2015). Доповідь: «Концептосфера психології хронотопу комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку».

46. Всеукраїнська конференція з міжнародною участю «Інтеграція науки та практики на шляху модернізації корекційної освіти» (Одеса, 2016). Доповідь: «Особливості формування спілкування у молодших школярів із затримкою психічного розвитку».

47. Всеукраїнська науково-практична конференція «Науково-методологічні та соціальні аспекти психології» (Запоріжжя, 2017). Доповідь: «Улюблена іграшка як партнер зі спілкування: сутність і функції».

48. Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та сучасні практики» (Київ, 2017). Доповідь: «Ґенеза усвідомленої комунікативної діяльності дитини із затримкою психічного розвитку».

49. VII Всеукраїнська заочна науково-практична конференція з міжнародною участю**:** «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2018). Доповідь: «Методичне та організаційно-правове підґрунтя реалізації корекційно-розвиткової послуги «Розвиток мовлення» з учнями 2-4 класів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання».

50. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (м. Луцьк, 2018). Доповідь: «Екзистенціально-суб'єктний науковий підхід до дослідження комунікативної діяльності дитини із затримкою психічного розвитку».

51. Всеукраїнська науково-практична конференція «Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення» (м. Київ, 2018). Доповідь: «Методологеми дослідження комунікативної діяльності дитини із затримкою психічного розвитку».

52. ІІ Всеукраїнська науково-практична конференція «Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії» (Кам'янець-Подільський, 2018). Доповідь: «Психологічний механізм символізації в ґенезі усвідомленої комунікативної діяльності дитини».

53. І Всеукраїнська конференція «Практична психологія в інклюзивному середовищі – 2019» (Переяслав-Хмельницький, 2019). Доповідь: «Наявність феномену улюбленої іграшки з позиції батьків, які виховують дошкільників із затримкою психічного розвитку».

54. VIII Всеукраїнська заочна науково-практична конференція з міжнародною участю**:** «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2019). Доповідь: «Розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності підлітків із затримкою психічного розвитку».

55. Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2019). Доповідь: «Наукові аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами».

56. Локальний семінар «Актуальні проблеми навчання і виховання дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку» (Київ, 2012). Доповідь: «Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку».

57. Методологічний семінар «Особистість в умовах кризових викликів сучасності» (Київ, 2016). Доповідь: «Простір інтрасуб'єктного спілкування з персоналізованим Іншим у дошкільників із затримкою психічного розвитку».

58. Семінар-презентація навчально-методичного посібника «Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку» (м. Київ, ДНЗ

№127 зі спеціальними групами, 15 січня 2016 р.), Майстер-клас на тему «Інструментарій діагностики комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку»

59. Семінар-презентація «Розвиток мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку: теоретичне підґрунтя, зміст, алгоритми реалізації вчителем-логопедом та вчителем початкових класів» (м. Київ, 2017). Доповідь: «Розвиток мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку: теоретичне підґрунтя, зміст, алгоритми реалізації вчителем-логопедом та вчителем початкових класів».

60. Науково-методичний семінар «Корекційно-розвиткова послуга з розвитку мовлення в учнів 5-9 класів із затримкою психічного розвитку: наукові підходи, зміст та технологія реалізації» (м. Київ, 2017). Доповідь: «Корекційно-розвиткова послуга з розвитку мовлення в учнів 5-9 класів із затримкою психічного розвитку: наукові підходи, зміст та технологія реалізації».

61. Інструктивно-методична нарада «Особливості організації навчально-виховного процесу з дітьми, які мають особливі освітні потреби, у 2017/2018 навчальному році» (м. Біла Церква, 2017). Доповідь: «Інноваційний зміст програми «Розвиток мовлення» для учнів 5-9 класів із затримкою психічного розвитку».

62. «Круглий стіл» “Зміст та психолого-педагогічні умови організації корекційно-розвиткових занять у навчанні школярів із затримкою психічного розвитку” (с. Трипілля, 2017). Доповідь: «Корекційно-розвиткова робота з курсу «Розвиток мовлення з підлітками із затримкою психічного розвитку».

Додаток М

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографія

1. Омельченко І. М. *Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія:* Монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав

2. Омельченко И.Н. Внешние и внутренние предпосылки формирования коммуникативной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития. *Педагогика және Психология – Педагогика и Психология: Научно-методический журнал Казахского национального педагогического университета им. Абая.* 2013. №3 (16). С. 67-73.
3. Omelchenko I. Post-non-classical concept of chronotope of communicative activity of preschool children with delay of psychical development. *Canadian Journal of Science, Education and Culture.* 2014. №1 (5), Vol. II. P. 296-300.

Статті у наукових фахових виданнях України, які включені в міжнародні наукометричні бази

4. Омельченко І. М. Система діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2014 №3 (71). С. 41-49.
5. Омельченко І. М. Психологічні основи дослідження просторово-часових детермінант комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 19. С. 492-502.
6. Омельченко І. М. Принципи та методи діагностики хронотопу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 463-472.
7. Омельченко І. М. Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із Іншим: суб'єктний підхід. *Проблеми сучасної психології.* 2015. Вип. 28. С. 375-384.
8. Омельченко І. М. Технологія формування хронотопу комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2015. №2(74). С. 41-49.
9. Омельченко І. М., Сак Т. В., Прохоренко Л. І., Логвінова І. П., Бабяк О. О. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (проект). *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2015. №3 (75). С. 7-17.
10. Омельченко І. М. Ставлення родини до феномену улюбленої іграшки у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2016. № 1 (77). С. 30-37.
11. Омельченко І. М. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку: концептуальне підґрунтя та алгоритми реалізації. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2016. №4 (80). С. 41-51.
12. Омельченко І. М. Сутнісні модуси категорії «комунікативна діяльність» у дискурсі постнекласичної психології. *Психологія і особистість.* 2017. № 1 (11). С.25-40.
13. Омельченко І. М. Концептуально-методичні підходи до розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування в підлітків і юнаків із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2017. № 1 (81). С. 48-59.
14. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність у структурі свідомості і самосвідомості: феноменологія і ноуменологія. *Психологія і особистість*. 2018. № 1 (13). С. 20-35.
15. Омельченко І. М. Методологічні орієнтири екзистенціально-суб'єктного підходу до дослідження комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 4 (88). С. 40-53.

Статті у наукових фахових виданнях України

16. Омельченко І. М. Роль свідомості як когнітивно-комунікативного процесу в формуванні комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. №18. С. 188-191.
17. Омельченко І. М. Становлення свідомості дошкільника в процесі комунікативної діяльності (на моделі затримки психічного розвитку). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. №19. С. 320-324.

18. Омельченко І. М. Особистісна складова простору комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2012. №21. С. 185-189.
19. Омельченко І. М. Мотиваційно-ціннісне поле комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2012. Випуск 3, Частина 1. С. 105-110.
20. Омельченко І. М. Напрями психологічного супроводу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2012. №22. С. 389-392.
21. Омельченко І. М. Особливості психологічних меж хронотопу комунікативної діяльності у взаємодії з однолітками у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання.* 2013. №3 (67). С.54-58.
22. Омельченко І. М. Методологія дослідження хронотопу комунікативної діяльності дітей із ЗПР в еколого-середовищних та суб'єктних концепціях. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* 2013. № 10 (12). С. 184-196.
23. Омельченко І. М. Психологічні особливості становлення часопростору комунікативної діяльності в дошкільному дитинстві. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія.* 2013. Вип. 26. С. 156-160.
24. Омельченко І. М. Проблема дизонтогенезу та патогенезу комунікативної діяльності, детермінованої хронотопом у психологічній науці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. №24. С. 388-391.
25. Омельченко І. М. Структура та психологічні функції просторового компонента хронотопу комунікативної діяльності дошкільника. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія.* 2014. Вип. 31. С. 138-144.
26. Омельченко І. М. Концепт „хронотоп комунікативної діяльності" дошкільників із затримкою психічного розвитку: філософсько-психологічна експлікація. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2014. Випуск 5, Частина 1. С. 157-166.
27. Омельченко І. М. Соціально-психологічний феномен хронотопу комунікативної діяльності дошкільника в постнекласичному дискурсі спеціальної психології. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2014. Вип.IV. С. 260-268.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

28. Омельченко И. Н. Сознание как интегральный феномен формирования личности дошкольника с задержкой психического развития. *Актуальные проблемы специального и интегрированного образования:* материалы Международной науч.-практ. конф. (Волгоград, 26 дек. 2011 г.). Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2011. С. 160-165.
29. Омельченко И. Н. Системный и коммуникативный подходы как методологическая платформа исследования коммуникативной деятельности дошкольников с задержкой психического развития. *Специальная педагогика и специальная психология*. Сборник научных статей участников IV международного теоретико-методологического семинара (Москва, 04 апреля2012 г.). М. : ЛОГОМАГ, 2012. Том 1. Современные проблемы теории, истории, методологии.С.154-158.
30. Омельченко І. М. Мова, свідомість і комунікація як системоутворюючий феномен конструювання соціального світу особистості дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: Матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф (Суми, 15 лютого 2012 р.). Суми : Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2012. С. 38-41.
31. Омельченко І. М. Психологічний супровід комунікативного становлення особистості дитини із затримкою психічного розвитку в умовах спеціального дошкільного закладу. *Сучасне дошкілля: реалії та перспективи:*Матеріали V міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 24-25 жовтня 2012 р.). Секція 3. „Психологічний супровід становлення особистості дитини в різних соціальних інституціях." [Електронний ресурс]. Режим доступу до матеріалів. :http://www.ird.npu.edu.ua/files/omelchenko.pdf.
32. Омельченко И. Н. Психология телесности как методологическая основа исследования хронотопа коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития. *Специальная педагогика и специальная психология*: Сборник научных статей участников V международного теоретико-методологического семинара, ИСОиКР ГБОУ ВПО МГПУ. (Москва, 8 – 9 апреля 2013 г.). М. :

ЛОГОМАГ, 2013.Том 1. Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии.С. 42-47.

33. Омельченко И. Н. Психологическая реабилитация пространственно-временного функционирования семьи ребенка с церебральным параличом, имеющего задержку психического развития. *Актуальные проблемы междисциплинарного подхода к этапной комплексной реабилитации детей с церебральным параличом:* Материалы научно-практического семинара с международным участием (Москва, 28–29 марта 2013 р.).М. : МГПУ, 2013. С. 131-137.
34. Омельченко И. Н. Современные подходы исследования коммуникативной деятельности, детерминированной хронотопом, у дошкольников с задержкой психического развития. *Человек, субъект, личность в современной психологии.* Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского (Москва, 10-11 октября 2013 г.). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. Том 2. С. 192-195.
35. Омельченко І. М. Концептуальні засади психології хронотопу комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру*: Матеріали ІІІ-ї Міжнародної наук.-практ. конф. (Луганськ, 27-28 квітня 2014 р.). Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2014. С. 161-164.
36. Омельченко І. М. Теоретико-технологічний концепт «хронотоп комунікативної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку». *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації:* Матеріали IV Всеукр. заочної науково-практичної конференції (Суми, 3 квітня 2015 р.). Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2015. С. 59-62.
37. Омельченко І. М. Концептосфера психології хронотопу комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика:*Зб. тез за матеріалами Всеукр. науково-практичної on-line конференції (Київ, 9-10 червня 2015 р.). К. : ТОВ «Поліграф плюс», 2015. С. 30-33.
38. Омельченко И. Н.Инновационная составляющая программ «Развитие речи» для младших школьников с задержкой психического развития. *Специальное образование: традиции и инновации:* Материалы V международн. науч.-практ. конф. (Минск, 14-15 апр. 2016 г.). Минск : БГПУ, 2016. Секция «Инновационные технологии и средства работы с детьми с особенностями психофизического развития на разных этапах образования».Режим доступу до ресурсу: http://www.newlearning.org.ua/system.
39. Омельченко І. М. Хронотоп комунікативної діяльності з Іншим дошкільників із затримкою психічного розвитку (на моделі анімаційного персонажа). *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми:*Тези IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 12-31 травня 2016 р.). Режим доступу до ресурсу: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/omelchenko_iryna_2016_1.pdf
40. Омельченко И. Н.Методические алгоритмы развития речевой деятельности младших школьников с задержкой психического развития в условиях специального и инклюзивного учреждения Украины. *Инклюзивные процессы в образовании :*Материалы Междунар. конф.(Минск, 27–28 окт. 2016 г.). Минск : БГПУ, 2016. С.236-239.
41. Омельченко І. М. Усвідомлене спілкування та комунікативна регуляція школярів із затримкою психічного розвитку: характеристика, напрями, підходи до формування. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі:*Матеріали онлайн-конференції (Суми 25 листопада 2016 р.). Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. Т 1. С. 70-73.
42. Омельченко І. М. Феноменологія психологічних меж у структурі комунікативної діяльності. *Inovačné výskum v oblasti sociológie, psychológie a politológie:* Zborník príspevkov z medzinárodná vedecko-praktická konferencia(Danubius, Sládkovičovo 10-11 marca 2017). Vydal: Vysoká škola Danubius, Sládkovičovo, 2017. С. 125-128.
43. Омельченко І. М. Розвиток комунікативної компетентності школярів із затримкою психічного розвитку. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір:* Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (м. Луцьк, 16-17 травня 2017 р.). Луцьк : ФОП Покора І.О., 2017. С. 184-188.
44. Омельченко І. М. Улюблена іграшка як партнер зі спілкування: сутність і функції. *Науково-методологічні та соціальні аспекти психології:*Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Запоріжжя, 25-26 серпня 2017 р.). Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2017. С. 90-96.

45. Омельченко І. М. Методичне та організаційно-правове підґрунтя реалізації корекційно-розвиткової послуги «Розвиток мовлення» з учнями 2-4 класів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації:*Матеріали VII Всеукр. заочної науково-практичної конференції (Суми, 15 лютого 2018 р.). Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. С. 26-29.
46. Омельченко І. М. Рефлексійний компонент усвідомленої комунікативної діяльності дошкільника із типовим та затриманим розвитком. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень – 2018*: Тези ІІ міжнародної науково-практичної конференції (Переяслав- Хмельницький, 21 березня 2018 р.).Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. С. 229-233.
47. Омельченко І. М. Межі *Я* і контакт дошкільника: мотиваційно-інтенційна функція комунікативної діяльності в умовах типового та затриманого розвитку. *Сучасні проблеми екологічної психології: життєве середовище особистості у психологічному вимірі:*Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. (Київ, 18 – 19 травня 2018 р.). Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. С. 81-85.
48. Омельченко І. М. Особливості інтрасуб'єктних психологічних меж *(Я-не Я)* на рівні контакту у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 9 жовтня 2018 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 139-142.
49. Омельченко І. М. Теоретичний вимір проблеми парасоціального типу взаємодії з *Іншим у культурі* (на моделі анімаційного персонажа). *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми:* Тези VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. (Київ, 15 жовтня-15 листопада 2018 р.). Режим доступу до ресурсу: http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2018/Omelchenko_Iryna_2018.pdf
50. Омельченко І. М. Психологічний механізм символізації в ґенезі усвідомленої комунікативної діяльності дитини. *Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною*: Збірник матеріалів ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції(м. Кам'янець-Подільський, 22-23 жовтня 2018 р.). Київ : Міленіум, 2018. С. 239-242.
51. Омельченко І. М. Методологеми дослідження комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення:*Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 21 червня 2018 р.). К.: «Наша друкарня», 2018. С.113-119.
52. Омельченко І. М. Структура та психологічні механізми усвідомленої комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Проектування позитивного життєвого простору особистості*: Матеріали міжнародної наук-практ. конф. (Полтава, 18-19 квітня 2019 р.). Полтава: ТОВ «АСМІ», 2019. С. 143-145.
53. Омельченко І. М. Наявність феномену улюбленої іграшки з позиції батьків, які виховують дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Практична психологія в інклюзивному середовищі:* Матеріали І Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 р.). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська, 2019. С. 177-181.

Інші публікації

54. Омельченко І. М. Проблема формування у дошкільників із ЗПР свідомості й самосвідомості. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2011. Вип. XVII, частина І. С. 317-323.
55. Омельченко І. М. Напрями логопедичної роботи з корекції порушень мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2011. №23 (234). С. 181-187.
56. Омельченко І. М. Знаково-смислова реальність як структурний компонент свідомості й комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології*. 2011. Вип. 6. С. 221-231.
57. Омельченко І. М. Простір комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку: структура, чинники недорозвитку, умови формування. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип.XX, частина 2. С. 380-390.
58. Омельченко І. М., Тарасун В. В., Федорович Л. О. *Вступ до спеціальності: Логопедія.* Навчальний посібник. Кременчук: Християнська Зоря, 2012. 416 с.

59. Omelchenko I. Tools for psychological diagnostics of chronotope of communicative activity of preschool children with delay of mental development: theory and technique. *TEKA-Archives of the Commission of Medical Sciences*. 2014. Vol. 2, №1. P. 27-33.
60. Омельченко І. М. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів із затримкою психічного розвитку : Освітня галузь «Мови література». *Реалізація змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка:* навчально-методичний посібник за ред. В.В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макарчук, В. І. Шинкаренко. Київ: Атопол, 2014. С. 201-202; 203-217.
61. Omelchenko I. Operationalization of the study of the «chronotope of communication activities of children with developmental delay» concept. *TILTAI/BRIDGES/ BRÜCKEN.* 2015. Vol 72, №3. P. 105-118.
62. Омельченко І. М. *Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку*: навчально-методичний посібник; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 185 с.
63. Омельченко І. М., Федорович Л. О. *Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку* [Електронний ресурс]. К, 2015. 188 с. Режим доступу до ресурсу: http://lib.iitta.gov.ua/704477/
64. Омельченко І. М. Простір інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з Іншим дошкільників із затримкою психічного розвитку: операціоналізація концепту дослідження [Електронний ресурс]. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти.* 2016. №1. С. 76-84. Режим доступу до ресурсу: http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/73083/68406.
65. Омельченко І. М., Федорович Л. О. *Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 5-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку* [Електронний ресурс]. К., 2016. Режим доступу до ресурсу: http://lib.iitta.gov.ua/706284/
66. Omelchenko I. The «I-the other» («I-the other self») relation in the deliberated communicative activity genesis. *Educatio Nova: Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska.* 2017. Vol. II, №2. P. 217-228.
67. Омельченко І. М. *Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку*: навчально-методичний посібник; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 133 с.
68. Омельченко І. М. Принципи реалізації програми «Розвиток мовлення» з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку. *Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: досвід, ресурси, проблеми.* Науково-методичний журнал. 2017. Випуск № 1 (17). С.18-23.
69. Omelchenko I. The psychological mechanisms for implementation of the reflective component of preschoolers' deliberated communicative activities. *Educatio Nova: Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska.* 2018. Vol. III. №3. P. 37-49.
70. Омельченко І. М. Федорович Л. О. *Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти.* [Електронний ресурс]. К., 2018. 163 с. Режим доступу до ресурсу: http://lib.iitta.gov.ua/711533/1/Програма%203ПР%20Розв%20мовл%20_%201-4%20кл_.pdf