

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки та психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Білан Ірина Олексіївна

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБАМИ АРТ-
ТЕРАПІЇ**

Спеціальність: 016. Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Галузь знань: 01. Освіта

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник

_____ В. В. Кобильченко,
доктор психологічних наук, старший
науковий співробітник, професор
кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти

«___» _____ 20__ року

Виконавець

_____ І. О. Білан
«___» _____ 20__ року

Суми – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ	6
1.1. Значення комунікації в розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку.....	6
1.2. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями... 17	17
1.3. Специфіка розвитку комунікативної сфери в школярів зазначеної категорії.....	22
Висновки до розділу 1.....	30
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	33
2.1. Критерії, рівні та методики діагностування розвитку комунікативних умінь у дітей із інтелектуальними порушеннями	33
2.2. Стан розвитку комунікативних умінь в учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.....	43
Висновки до розділу 2.....	51
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ.....	53
3.1. Модель розвитку комунікативних умінь в учнів молодших класів із порушеннями інтелекту засобами арт-терапії (на прикладі лялькотерапії)... 53	53
3.2. Методика проведення занять лялькотерапії в спеціальному навчальному закладі.....	62
3.3. Аналіз результативності формувального експерименту.....	70
Висновки до розділу 3.....	77
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81
ДОДАТКИ.....	89

ВСТУП

Актуальність теми. Спілкування є однією з основних умов психічного розвитку дитини, найважливішим чинником становлення її особистості, провідним видом людської діяльності, спрямованим на пізнання та оцінку самої себе за допомогою інших людей.

А. Леонтєвим, М. Лисіною, Я. Коломинським, спілкування розглядається як процес взаємодії сторін-учасниць (суб'єктів комунікації), мотивований їх потребами, який підпорядковується певній меті, що має характерний спосіб і засоби здійснення і передбачає досягнення результату.

Розвиток комунікативних умінь нерозривно пов'язаний з формуванням пізнавальної сфери, а також з емоційними і вольовими процесами психіки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. За даними А. Висоцької, В. Бондаря, Д. Ельконіна, А. Колупаєвої, В. Лубовського, В. Синьова, О. Стребелева, Л. Шипициної та інших, у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями рівень сформованості комунікативних умінь має значний вплив на формування пізнавальної діяльності та відображається на здібностях у навчанні.

Саме комунікативні вміння забезпечують соціальну компетентність дітей означеної категорії, дозволяючи їм враховувати позиції інших людей, слухати інших, вступати в діалог, вибудовувати взаємини з іншими дітьми і дорослими. Розвиток комунікативних умінь є необхідною умовою успішності навчальної діяльності, найважливішим напрямком соціально-особистісного розвитку.

Формування комунікативних умінь є цілеспрямованим системним процесом, який реалізується через всі предметні області і в позаурочний період. Саме позаурочний час може бути використаний для більш активного впровадження технологій з розвитку комунікативних компетентностей школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Однією із перспективних сучасних технологій є арт-терапія, яка сприяє розвитку різних аспектів особистості за допомогою творчої діяльності

людини. Дослідники пояснюють ефективність арт-терапії м'яким процесом розвитку в людини внутрішніх ресурсів.

Актуальність, теоретична і практична значущість окресленої проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження: «Розвиток комунікативних умінь у молодших школярів із порушеннями інтелекту засобами арт-терапії».

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0116 U 000895).

Мета дослідження – теоретично узагальнити та експериментально перевірити ефективність моделі та методики розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз науково-методичної педагогічної літератури з проблеми дослідження.
2. Визначити критерії та рівні розвитку комунікативних умінь у дітей означеної категорії.
3. Розробити модель та методику розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту.
4. Експериментально перевірити ефективність запропонованої моделі та методики розвитку комунікативних умінь в учнів молодших класів з порушеннями інтелекту.

Об'єкт – процес розвитку комунікативних умінь в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет – розвиток комунікативних умінь в учнів молодших класів з порушеннями інтелекту.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у тому, що розроблено модель та методику розвитку комунікативних умінь у

молодших школярів з порушеннями інтелекту; розроблено критерії об'єктивного визначення рівня розвитку комунікативних умінь у дітей означеної категорії; адаптовано діагностичні методики для визначення рівня розвитку комунікативних умінь у дітей з порушеннями інтелекту. Отримані результати можуть бути використані на лекційних та практичних заняттях з курсів «Корекційна психопедагогіка з історією».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробленні та адаптації існуючих діагностичних методик для визначення рівня розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Апробація результатів та публікації здійснено на: VII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (21 травня 2020 року, м. Суми); VI Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 року, м. Суми); II Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Сучасні музеї – центри збереження та використання історико-культурної спадщини (24-25 жовтня 2019 р., м. Суми); III Регіональному науково-практичному семінарі зі спеціальної педагогіки «Новітні технології спеціальної педагогіки: проблеми, перспективи та шляхи запровадження» (9 грудня 2019 р., м. Суми). Матеріали магістерського дослідження висвітлені у 2 публікаціях.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (89), 4 додатків. У роботі міститься 2 таблиці та 9 рисунків. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 96 сторінок, з них – 80 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

1.1. Значення комунікації в розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку

Однією із важливих умов розвитку дитини є її вміння спілкуватися з оточуючими людьми. Спілкування, вміння встановлювати контакт не тільки з близькими, значущими для дитини людьми, а й гармонійна співпраця з однолітками, дозволяє дитині пізнавати себе, стимулює її психологічний розвиток і сприяє формуванню особистості.

Для здійснення подальшого дослідження нам необхідно уточнити і розкрити такі ключові поняття, як «комунікативні вміння», «комунікація», «спілкування» та «вміння».

Ю. Жуковіна наголошує на важливості поняття «комунікативні вміння». За нею, це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Для ефективної комунікації характерним є досягнення більшої визначеності у взаєморозумінні партнерів, кращому розумінні ситуації і предмета спілкування, що сприяє вирішенню проблем, забезпечує досягнення цілей з оптимальною витратою ресурсів. Комунікативні вміння формуються і удосконалюються в процесі спілкування [36].

Згідно короткого психологічного словника, спілкування – це складний багатоплановий процес, спрямований на встановлення і розвиток контактів і зв'язків, що включає обмін інформацією, взаємодію, сприйняття і розуміння співрозмовника [48].

Спілкування – це складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми (міжособистісне спілкування) і групами

(міжгрупове спілкування), що породжується потребами спільної діяльності і включає в себе як мінімум три різні процеси:

- комунікацію (обмін інформацією);
- інтеракцію (обмін діями);
- соціальну перцепцію (сприйняття і розуміння партнера).

Г. Коджаспірова трактує спілкування у двох аспектах: 1) процес безпосередніх взаємовідносин, спілкування людей один з одним, який заснований на розумінні та свідомій передачі знань, думок, переживань відповідно до соціальних норм і умов своєї діяльності; 2) взаємодія двох або більше людей, що складається в обміні між ними інформацією пізнавального чи емоційно-оціночного характеру [44].

На думку Г. Андреевої, комунікативна сторона спілкування (чи комунікація у вузькому сенсі слова) базується на обміні інформацією між індивідами, що спілкуються [2].

Згідно словника іншомовних слів, у більш широкому сенсі, поняття «комунікація» розуміється, як акт спілкування, зв'язок між двома або більше індивідами, заснованими на взаєморозумінні; повідомлення інформації однією особою іншій або низці осіб [70].

Повне і сучасне визначення поняття «комунікація» представлено в працях Г. Андреевої, А. Батаршева, О. Дмитрієвої, А. Добровича, Я. Коломинського. Більшість дослідників під комунікацією розуміють в основному процес передачі інформації [2; 5; 26; 29; 45].

Аналіз розглянутих вище визначень понять «спілкування» і «комунікація» показує, що комунікація є (згідно з визначень) складовою процесу спілкування.

Спілкування – це багатоплановий процес, необхідний для організації контактів між людьми в ході спільної діяльності. І в цьому сенсі відноситься до матеріальних явищ. Але в ході спілкування його учасники обмінюються думками, намірами, ідеями, переживаннями, а не тільки своїми фізичними діями або продуктами, результатами спільної праці. Отже, спілкування

сприяє передачі, обміну, координації ідеальних утворень, існуючих у індивіда у вигляді уявлень, образів та ідеалів.

Комунікативні вміння реалізуються насамперед у спілкуванні. Будь-яке спілкування, в свою чергу, здійснюється за допомогою комунікативних умінь. Г. Андрєєва, характеризує структуру спілкування, виділяє три взаємопов'язаних сторони: перцептивну, інтерактивну і комунікативну.

Перцептивна сторона спілкування передбачає процес сприйняття людьми один одного. Інтерактивна полягає в організації взаємодії між особами, які спілкуються. Комунікативна сторона полягає в обміні інформацією між людьми, партнерами по комунікації.

Три названі сторони взаємопов'язані, взаємообумовлені і одночасно реалізуються в процесі спілкування.

Комунікативні вміння необхідні для вирішення різного роду комунікативних завдань. Цей процес характеризується взаємним зв'язком і впливом. Потрібно врахувати, що грамотно сформульована і поставлена комунікативна задача призводить до формування певних умінь.

Сформувати комунікативні вміння означає навчити школяра ставити питання і чітко формулювати на них відповіді, уважно слухати і активно обговорювати розглянуті проблеми, коментувати висловлювання співрозмовників і давати їм критичну оцінку, аргументувати свою думку в групі. Дуже важливо вміти висловити симпатію співрозмовника, адаптувати свої висловлювання до можливостей сприйняття інших учасників спілкування [36].

Отже, під комунікативними вміннями ми будемо розуміти здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми на основі внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в ситуаціях міжособистісного спілкування.

Дослідники (Г. Андрєєва, А. Батаршев, О. Дмитрієва, А. Добрович, Ю. Жуковіна, Я. Коломинський та інші) виділяють три групи комунікативних умінь:

I група умінь – власне комунікаційні. Вони включають вміння ясно і чітко висловлювати думки; вміння переконувати, аргументувати, будувати докази; вміння виносити судження, аналізувати чиесь висловлювання.

II група умінь – це вміння сприйняття (перцептивні). До них відносяться вміння слухати і чути, тобто правильно інтерпретувати інформацію, в тому числі і невербальну (міміку, пози і жести), розуміти підтексти тощо. До цієї групи примикають вміння зрозуміти почуття і настрої іншої людини. Це вміння включає в себе здатність до емпатії, співпереживання почуттів співрозмовника, дотримання такту, вміння аналізувати свої і чужі вчинки, поведінку (здатність до рефлексії і саморефлексії).

III група умінь – це вміння взаємодії в процесі спілкування (інтерактивні). У їх числі вміння проводити бесіду, переговори, обговорення; вміння ввічливо висловлювати думки, вміння ставити запитання, вміння повести за собою, грамотно сформулювати вимогу, вміння спілкуватися в конфліктних ситуаціях, управляти своєю поведінкою.

Дослідники (А. Асмолов, Г. Бурменська, І. Володарська, Л. Сітак та інші) вводять поняття «комунікативна компетентність». Під цим терміном вони розуміють цілісну систему психічних і поведінкових характеристик людини, що сприяють успішному спілкуванню, тобто досягненню мети (ефективне і психологічно комфортне) для сторін-учасників. У її структурі науковцями були виділені наступні компоненти: когнітивний, ціннісно-смысловий, особистісний, емоційний і поведінковий.

Здатність спілкуватися, або комунікативні здібності, науковці визначають як індивідуально-психологічні особливості особистості. Здатність до спілкування включає в себе: бажання вступати в контакт з оточуючими («Я хочу»), знання норм і правил, які необхідно виконувати при спілкуванні з оточуючими («Я знаю»), вміння організувати спілкування («Я вмю»).

Починаючи з раннього віку, дорослі, за допомогою спілкування, передають дитині модель навколишнього світу. Через примітивну гру і розповідання казок повідомляють про взаємини між людьми, допомагають зрозуміти причинно-наслідковий зв'язок. Поступово дитина переходить із зони впливу значущих для неї близьких людей в зону контактів з однолітками. Тут як раз і проявляється характер помилок взаємодії «дорослий-дитина». Саме слова, передані вербальними формами відносин і невербальними – у вигляді вчинків і дій дорослих, визначають подальший психологічний розвиток дитини і його потребу в спілкуванні. Вони також сприяють розвитку комунікативних відносин і впливають на емоційне забарвлення цих відносин.

В останнє десятиліття проблеми спілкування дітей привертають особливу увагу дослідників. Гуманістична спрямованість освіти дозволяє особистості зберігати свої особливості, але в той же час допомагає адаптуватися відповідно до навколишнього простору. Саме розвинені комунікативні навички допомагають в майбутньому жити людині в гармонії з собою і суспільством [31].

На думку О. Смірної, життя кожної людини буквально пронизане контактами з іншими людьми. Потреба в спілкуванні є однією з найважливіших людських потреб. Відносини з близькими народжують найбільш гострі та напружені переживання, наповнюють змістом наші дії і вчинки. Дослідниця зазначає, що найскладніші переживання людини пов'язані з самотністю, відторгнутістю чи непорозумілістю з іншими людьми. А найбільш радісні і світлі почуття, такі, як любов, визнання, розуміння – народжуються близькістю з іншими особами. О. Смірнова вважає, що спілкування є головною умовою і основним способом життя людини. Тільки в спілкуванні і в стосунках з іншими людьми людина може відчути і зрозуміти саму себе, знайти своє місце в світі.

Численні психологічні дослідження (Л. Виготський, П. Гальперін, Ю. Громико, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Запорожець, Г. Костюк,

С. Рубінштейн та інші) свідчать, що спілкування дитини з дорослим є головною і вирішальною умовою становлення всіх психічних здібностей і якостей дитини: мислення, мовлення, самооцінки, емоційної сфери, уяви. Від кількості і якості спілкування залежить рівень майбутніх здібностей дитини, її характер і майбутнє [16; 18; 24; 25; 38; 88; 89; 64].

Особистість дитини, її інтереси, розуміння себе, її свідомість і самосвідомість можуть виникнути тільки у відносинах з дорослими (пізніше з однолітками). Без любові, уваги і розуміння близьких дорослих дитина не може стати повноцінною людиною. Зрозуміло, що така увага і розуміння вона може отримати перш за все в сім'ї. Але, на жаль, дефіцит необхідного спілкування діти нерідко відчують і в родині, і в дитячому садку, і в школі. Досить часто дитина не має задовільних емоційних зв'язків з батьками, або їй бракує позитивних емоційних контактів з однолітками, або її недолюблює вихователь чи вчитель. Таке неповноцінне, деформоване спілкування, звичайно ж, негативно позначається на формуванні особистості дитини та її психічному розвитку.

Чим старшою стає дитина, тим більшу значимість для неї починають набувати контакти і конфлікти з однолітками. Міжособистісні взаємини гостро переживаються дитиною і мають найрізноманітніші емоції. Досвід перших міжособистісних відносин, в першу чергу, з однолітками, закладає фундамент побудови особистості дитини. Пережиті емоції визначають ставлення до світу, до оточуючих, до себе. Як правило, формування та закріплення цього досвіду відбувається саме в дошкільні роки, а розвивається вже в шкільні роки.

Об'єктом нашого дослідження є учень молодшого шкільного віку, тому вважаємо за необхідне, розглянути особливості формування комунікативних умінь в молодшому шкільному віці.

Молодший школяр – це людина, яка активно опановує навичками спілкування. У його житті існує дві основні сфери спілкування: «дитина-дорослий» і «дитина-діти». У сфері «дитина-дорослий» емоційно-оціночне

ставлення дорослого до вчинків дитини визначає розвиток моральних почуттів, відповідального ставлення до правил, з якими дитина знайомиться в житті. Крім відносин «дитина-батьки» виникають нові відносини «дитина-вчитель», що піднімають учня на рівень суспільних вимог до його поведінки, а згодом і до навчання [26].

У молодшому шкільному віці в житті дитини все більше місце починають займати інші люди. Якщо в кінці дошкільного віку потреба в спілкуванні з однолітками лише формується, то у молодшого школяра вона вже стає однією з головних. У 7-10 років дитина точно знає, які їй потрібні діти для спілкування.

О. Смірнова вважає міжособистісне спілкування між однолітками важливим чинником розвитку дитини [73].

На думку Р. Немова, спілкування школярів з однолітками має низку істотних особливостей, які якісно відрізняються від комунікації з дорослими [56]. Перша і найважливіша відмітна риса полягає у великій різноманітності комунікативних дій і надзвичайно широкому їх діапазоні. У спілкуванні дитини з однолітком можна спостерігати безліч дій і звернень, які практично не зустрічаються в контактах з дорослими. Дитина сперечається з однолітком, нав'язує свою волю, заспокоює, вимагає, наказує, обманює, шкодує тощо. Саме в спілкуванні з іншими дітьми вперше з'являються такі складні форми поведінки, як удавання, прагнення зробити вигляд, висловити образу, кокетство, фантазування тощо.

Друга відмітна риса спілкування однолітків полягає в їх надзвичайно яскравій емоційній насиченості. Підвищена емоційність і розкутість контактів відрізняє їх від взаємодії з дорослими. Дії, адресовані однолітку, характеризуються значно вищою афективною спрямованістю. У спілкуванні з однолітками у дитини спостерігається в 9-10 разів більше експресивно-мімічних проявів, що виражають найрізноманітніші емоційні стани – від лютого обурення до бурхливої радості, від ніжності і співчуття до гніву. У середньому діти втричі частіше схвалюють ровесника і в дев'ять разів

частіше вступають з ним в конфліктні відносини, ніж при взаємодії з дорослим.

Настільки сильна емоційна насиченість контактів дітей пов'язана з тим, що починаючи з чотирирічного віку одноліток стає більш привабливим партнером по спілкуванню. Значимість спілкування, яка виражає ступінь напруженості потреби в спілкуванні і міру спрямованості до партнера, значно вище в сфері взаємодії з однолітком, ніж з дорослим.

Третя специфічна особливість контактів дітей полягає в їх нестандартності і нерегламентованості. Якщо в спілкуванні з дорослим навіть найменші діти дотримуються певних загальноприйнятих норм поведінки, то при взаємодії з однолітком школярі використовують найнесподіваніші дії та рухи. Цим рухам властива особлива розкутість, ненормованість, незаданність ніяким зразками: діти стрибають, обирають химерні пози, кривляються, передражнюють один одного, придумують нові слова і звукосполучення, складають різні небилиці тощо.

На думку О. Смірної, подібна свобода дозволяє припустити, що суспільство однолітків допомагає дитині проявити свій самобутній початок. Якщо дорослий несе для дитини культурно нормовані зразки поведінки, то одноліток створює умови для індивідуальних, ненормованих, вільних проявів. Природно, що з віком контакти дітей все більше підпорядковуються загальноприйнятим правилам поведінки. Однак нерегламентованість і розкутість спілкування, використання непередбачуваних і нестандартних засобів залишаються відмінною рисою дитячого спілкування [73].

М Ключев і Ю. Касаткіна вважають, що однією із особливостей спілкування однолітків є переважання ініціативних дій над відповідними. Особливо яскраво це проявляється в неможливості продовжити і розвинути діалог, який розпадається через відсутність відповідної активності партнера. Для дитини значно важливіші її власні дії або вислови, а ініціатива однолітка в більшості випадків нею не підтримується. Ініціативу дорослого діти приймають і підтримують приблизно в два рази частіше.

Чутливість до впливів партнера істотно менше в сфері спілкування з іншими дітьми, ніж з дорослим. Така неузгодженість комунікативних дій часто породжує конфлікти, протести, образи серед дітей. Перераховані особливості відображають специфіку дитячих контактів протягом усього дошкільного та шкільного віку. Однак зміст спілкування істотно змінюється залежно від віку [43].

На переконання В. Бариленко, проблема розвитку спілкування і проблема розвитку комунікативних здібностей учнів є однією із ключових проблем для сучасної школи. На думку дослідниці, виховувати і розвивати дітей у цьому плані потрібно вже з раннього віку. Молодший шкільний вік – важливий етап соціалізації і розвитку комунікативних здібностей дитини. У віці до 7-8 років в дитини складаються і проявляються до 70 % її особистісних якостей. Саме в цей період початкового навчання розкриваються сутнісні сили дитини, складається ядро її особистості [4].

А. Асмолов, Г. Бурменська, І. Володарська, Л. Сітак вважають, що навчання і виховання знаходяться в нерозривному зв'язку з формуванням позитивних, соціально значущих мотивів і потреб, що становлять ядро особистості і визначають її спрямованість. Автори наголошують на тому, що все засвоєне дитиною в віці до 7-8 років залишається з нею на все життя [3].

Особливістю процесу спілкування молодших школярів можна вважати високий рівень значущості для них гри і навчання. У класному колективі спостерігається, як правило, слабо виражений поділ відносин на діловий і міжособистісний. Зате постійно присутній високий авторитет вчителя як носія колективних норм і цінностей.

У початкових класах, особливо в першому і частково в другому ще мають місце конфлікти між дітьми, пов'язані з порушенням учасниками ігрових правил. Такі конфлікти, як правило, відкриті для дорослих, і старші можуть втручатися в них.

Потреба в емоційному контакті реалізується школярами в відносинах з дорослими, з однолітками, рідше з хлопцями старшого або молодшого віку. З

дорослими учні 1-4 класів спілкуються в основному в сім'ї (з батьками, родичами) і в школі (з першим учителем, з іншими педагогами, тренерами тощо). Інтенсивність спілкування з дорослими у дітей цього віку різна в залежності від змісту і форм організації життєдіяльності, стилю спілкування, ініціативності дорослих.

За даними Ю. Жуковіної, в молодшому шкільному віці, на відміну від наступних вікових періодів, зміст спілкування зі старшими охоплює всі сфери життєдіяльності. Дослідниця виокремлює декілька аспектів спілкування молодших школярів з дорослими:

- у процесі навчальної роботи в школі і вдома;
- інформування дорослих про свої справи, в тому числі в школі;
- запит інформації у дорослих з конкретних питань;
- запит у дорослих зворотного зв'язку: оцінки своєї поведінки, свіжої інформації про себе та однолітків [36].

Б. Боденко вважає, що молодші школярі вступають в спілкування тоді, коли для цього є конкретні предметно-практичні підстави, які обумовлюють зміст їх спілкування, його тривалість, інтенсивність і стійкість. Вікові відмінності всередині дитячого типу спілкування проявляються в тому, що в першому, частково в другому класах зміст спілкування визначається головним чином навчальною діяльністю і грою. У 2-3 класах в процесі спілкування все більше місце починає займати громадська діяльність. З другого півріччя другого класу починає знижуватися роль навчальної діяльності як головної змістовної підстави спілкування. Розширюється тематика розмов дітей один з одним, в них обговорюються найрізноманітніші предмети: навчання, гра (в тому числі комп'ютерні, домашні іграшки тощо), кінофільми, телепередачі, колекції, домашні тварини, відносини між дітьми і сімейні події (переважно у дівчаток). Всі ці теми розкриваються в розмовах дітей після виникнення відповідної події [9].

Таким чином, під поняттям «комунікація» у нашому дослідженні буде розумітися акт спілкування, зв'язок між двома або більше індивідами,

заснованими на взаєморозумінні; повідомлення інформації однією особою іншій або низці осіб.

Комунікативні вміння реалізуються у спілкуванні. Будь-яке спілкування здійснюється за допомогою комунікативних умінь. Комунікативними вміння – це здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми на основі внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в ситуаціях міжособистісного спілкування.

Починаючи з раннього віку, дорослі, за допомогою спілкування, передають дитині модель навколишнього світу. У сфері «дитина-дорослий» емоційно-оціночне ставлення дорослого до вчинків дитини визначає розвиток її моральних почуттів, відповідального ставлення до правил, з якими дитина знайомиться в житті. Крім відносин «дитина-батьки» виникають нові відносини «дитина-вчитель», що піднімають учня на рівень суспільних вимог до його поведінки, а згодом і до навчання.

Поступово дитина переходить із зони впливу значущих для неї близьких людей в зону контактів з однолітками. Комунікація з однолітками сприяє розвитку таких складних форм поведінки, як удавання, висловлення образ, кокетство, фантазування тощо. У спілкуванні дитини з однолітком можна спостерігати безліч дій і звернень, які практично не зустрічаються в контактах з дорослими. Дитина сперечається з однолітком, нав'язує свою волю, заспокоює, вимагає, наказує, обманює, шкодує, проявляє різноманітні емоційні стани – від лютого обурення до бурхливої радості, від ніжності і співчуття до гніву. Під час спілкування з однолітками, діти використовують найрізноманітніші дії та рухи – стрибки, химерні пози, кривляння, тощо.

Отже, комунікація дитини з дорослими та однолітками сприяє всебічному розвитку особистості дитини, розширює словниковий запас, формує соціально-нормативну поведінку, розвиває складні форми поведінки, сприяє емоційним проявам.

1.2. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями

Розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку з перших днів життя відрізняється від норми. У багатьох дітей затримується поява прямостояння, тобто вони значно пізніше починають тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка іноді буває дуже істотною, захоплюючи й другий рік життя.

Розглянемо особливості розвитку дитини з порушеннями інтелекту наступних вікових періодів: немовляти, ранній, дошкільний і шкільний вік.

У вік немовляти (від 2 місяців до 1 року), у всіх дітей з порушеннями інтелекту знижена реакція на зовнішні подразники, вони відзначаються байдужістю, загальною патологічною інертністю (що не виключає крикливості, занепокоєння, дратівливості тощо). У них не виникає потреби в емоційному спілкуванні з дорослими, як правило, відсутній «комплекс пожвавлення», в той час як дитина з нормо-типовим розвитком у відповідь на голос, усмішку дорослого підкидає ручки, ніжки, посміхається, тихо гулить [17].

Надалі у дітей з порушеннями інтелекту не виникає інтересу до іграшок, підвішених над ліжечком або які знаходяться в руках у дорослого. У них не відбувається своєчасного переходу до спілкування з дорослим на основі спільних дій з іграшками, не виникає нової форми спілкування – жестової. Діти на першому році життя не диференціюють «своїх» і «чужих» дорослих, хоча при нормальному розвитку це спостерігається вже на першому півріччі життя [75].

У дітей з порушеннями інтелекту немає активного хапання, не формується візуально-рухова координація і сприйняття властивостей предметів (великі і маленькі предмети, діти з нормо-типовим розвитком хапають по-різному, в залежності від форми), а також виділення предметів з ряду інших [76].

У цих дітей своєчасно не формуються передумови розвитку мовлення: предметне сприйняття і предметні дії, емоційне спілкування з дорослим і, зокрема, до мовленнєві засоби спілкування (міміка, вказівний жест тощо).

Розвиваючий вплив дорослого, у багатьох випадках, не здійснюється, і зона найближчого розвитку не розширюється. Сенситивний період формування багатьох фізичних можливостей і психічних процесів втрачений [46].

У період раннього віку (від 1 до 3 років) у багатьох дітей з порушеннями інтелекту оволодіння ходьбою затримується на тривалий термін, іноді до кінця раннього віку. При ходьбі цих дітей спостерігається нестійкість, незграбність ходи, сповільненість або імпульсивність рухів [63].

З освоєнням ходьби в дітей з порушеннями інтелекту починається новий, бурхливий етап у розвитку предметних дій. Не кожна дія з предметом вважається предметною. Предметною дією називається тільки така дія, коли предмет використовується відповідно до його функціонального призначення. Так, наприклад, якщо дитина бере в руки ложку і стукає нею по столу, це не предметна дія, а маніпуляція з предметом, тому, що функція ложки – інша; предметною дією вона буде тоді, коли дитина використовуватиме ложку для їжі.

Важливим показником розвитку дитини в період раннього віку є розвиток предметної діяльності. У дітей цього віку з порушеннями інтелекту предметна діяльність не формується. Деякі з них не виявляють інтересу до предметів, в тому числі до й іграшок. Вони взагалі не беруть іграшки в руки, не маніпулюють ними. У них немає не тільки орієнтування типу «Що з цим можна робити?», але й більш простого орієнтування типу «Що це?». В інших випадках у дітей третього року життя з'являються маніпуляції з предметами, які перемижуються неадекватними діями [78].

Неадекватними діями називаються такі дії, які суперечать логіці вживання предмета, вступають в конфлікт з роллю предмета в предметному світі. Наприклад, коли дитина одягає на стрижень пірамідки спочатку

ковпачок, а потім намагається нанизувати кілечка; стукає лялькою по столу; в маленький гараж намагається засунути велику машинку тощо – це означає, що вона робить неадекватні дії. У цьому випадку відсутня пізнавально-орієнтовна діяльність і ці дії не сприяють розвитку дитини. Наявність неадекватних дій є характерною рисою дитини з порушеннями інтелекту [79].

О. Мостюкова вважає, що в означеній категорії дітей не формуються й інші види дитячої діяльності – гра, малювання, зачатки трудової діяльності, які при нормальному інтелекті розвиваються до кінця третього року життя [54].

Одним із провідних показників розвитку дитини цього віку є розвиток мовлення та спілкування. У дітей з порушеннями інтелекту раннього віку відсутні необхідні передумови, для формування мовлення: дії з предметами, емоційне спілкування з дорослими, готовність артикуляційного апарату і фонематичного слуху.

У більшості дітей з порушеннями інтелекту перші слова в активному мовленні з'являються після двох років, а фрази до трьох років, як правило, не виникають [87].

Важливим є те, що мовлення дитини раннього віку з порушеннями інтелекту не може служити ні засобом спілкування, ні засобом передачі дитині суспільного досвіду. Також воно не може прийняти на себе функцію регулювання дій дитини [78].

У дошкільному віці (від 3 до 6 (7) років) діти з порушеннями інтелекту не отримують належного в цьому віці розвитку ігрової, трудової та продуктивної діяльності, а також спілкування. Це обумовлено несформованістю або недостатнім розвитком психічних процесів: уваги, сприйняття, пам'яті, мислення.

За даними Л. Баряєвої, О. Гаврилушкіної, А. Заріна, Н. Соколової та інших, провідна для дітей дошкільного віку ігрова діяльність до кінця дошкільного віку знаходиться на початковому ступені розвитку. У дітей

відзначаються лише предметно-ігрові, процесуальні дії. Для них характерним є багаторазове, стереотипне повторення одних і тих же дій, здійснюваних без емоційних реакцій та без використання мовлення [79].

Діти з порушеннями інтелекту в більш пізні терміни, ніж їхні однолітки з нормо-типовим розвитком, оволодівають навичками самообслуговування.

Без спеціального навчання у них не формуються продуктивні види діяльності – малювання, ліплення, аплікація, конструювання.

У пізнавальній сфері на перший план виступають порушення уваги: увагу дітей важко зібрати, вони не можуть зосередитися на виконанні певного завдання, у них підвищене відволікання, неуважність. Дошкільнят з порушенням інтелектуального розвитку привертають яскраві, барвисті предмети та іграшки, однак вони швидко втрачають до них інтерес [17].

У цьому віці яскраво проявляються порушення пам'яті. Особливо важко дітям запам'ятовувати інструкції, в яких визначається послідовність виконання дій. Провідною формою мислення у дошкільнят з порушенням інтелекту є наочно-дієве мислення, хоч воно не досягає того рівня розвитку, як у дітей з нормо-типовим розвитком.

До початку шкільного навчання вони мають слабкий словниковий запас, який включає в основному іменники і дієслова.

На думку О. Мостюкової, до кінця дошкільного віку у дітей з інтелектуальними порушеннями, які не отримують спеціальну корекційну допомогу, фактично відсутня можливість вирішення наочно-образних завдань [54].

Як бачимо, до кінця дошкільного віку в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що не пройшли спеціального навчання, відсутня готовність до навчальної діяльності, а своєчасно не скориговані порушення в психічному розвитку поглиблюються, стають більш вираженими, яскравими.

У шкільному віці провідною діяльністю дітей є навчальна, яка має низку особливостей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У фізичному розвитку діти з порушенням інтелекту відстають від однолітків з

нормо-типовим розвитком. За даними В. Воронкової, школярам з порушенням інтелекту досить складно утримувати робочу позу протягом всього уроку, вони швидко втомлюються. У дітей знижена працездатність на уроці [15].

І. Баскакова, В. Воронкова, С. Лієпінь, М. Феофанов вважають, що увага в дітей з порушеннями інтелекту характеризується низкою особливостей: трудностю її залучення, неможливістю тривалої активної концентрації, швидким і легким відволіканням, нестійкістю, неуважністю, низьким об'ємом. Школяр з порушеннями інтелекту на уроці може зображати уважного учня, але при цьому абсолютно не чути пояснень вчителя. Для того щоб боротися з цим явищем (псевдо увагою), науковці рекомендують вчителям під час пояснень задавати запитання, що виявляють, чи стежать школяр за ходом думки педагога, або пропонувати повторювати тільки що сказане [15].

Сприйняття у дітей з порушенням інтелекту також характеризується низкою особливостей. Швидкість сприйняття у них помітно знижена. За даними К. Вересоцької, для того щоб дізнатися предмет, явище, школярам з порушеннями інтелекту потрібно більше часу в порівнянні з однолітками із нормо-типовим розвитком.

Цю особливість важливо враховувати в навчальному процесі: мовлення вчителя повинно бути повільним, щоб учні встигали розуміти її, необхідно більше часу давати на розгляд предметів, картин, ілюстрацій [77].

У школярів з порушенням інтелекту знижений обсяг сприйняття, тобто одночасне сприйняття групи предметів. Вузькість сприйняття затрудняє оволодіння учнями читанням, обчисленнями з багатозначними числами тощо.

Значно порушене у дітей означеної категорії просторове сприйняття і орієнтування в просторі, що ускладнює оволодіння ними такими навчальними предметами, як математика, географія, історія та інші [46].

Великі труднощі для школярів з порушеннями інтелектуального розвитку представляє сприйняття ними картин (К. Вересоцька, І. Соловійов, Н. Стадненко). Вони, як правило, не бачать зв'язків між персонажами, не розуміють причинно-наслідкових зв'язків, не розуміють емоційних станів зображених персонажів, не бачать сюжету, не розуміють зображення руху тощо.

У дітей з інтелектуальною недостатністю відзначаються порушення мовленнєвого розвитку. При цьому страждають всі компоненти мовлення: лексика, граматики, звуковимова, порушена здатність розумових процесів – аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння. Мислення дітей з порушенням інтелекту характеризується повільністю й тугістю [83].

Таким чином, аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що розвиток дітей з порушеннями інтелекту значно відстає від показників однолітків з нормо-типовим розвитком на всіх етапах їхньої життєдіяльності.

Вчені констатують індивідуальність у показниках цієї групи дітей і підкреслюють значні відставання в інтелектуальному, фізичному, емоційному, моторному, психічному та мовленнєвому розвитку. Без організації спеціального навчання та виховання дітей з порушеннями інтелекту не формуються ті види діяльності, які для дітей з нормо-типовим розвитком є провідними й базовими в підготовці до школи та під час навчання в ній.

1.3. Специфіка розвитку комунікативної сфери в школярів зазначеної категорії

Спілкування є однією з основних умов психічного розвитку дитини, найважливішим чинником становлення її особистості, провідним видом людської діяльності, спрямованим на пізнання та оцінку самої себе за

допомогою інших людей. Спілкування розглядається як процес взаємодії сторін-учасниць (суб'єктів комунікації), мотивований їх потребами, який підпорядковується певній меті, що має характерні способ і засоби здійснення і передбачає досягнення результату (А. Леонтьєв, М. Лисіна, Я. Коломинський) [45; 51].

Вербальні засоби спілкування, поряд з експресивно-мімічними і предметно-дієвими, відповідають, операціям, за допомогою яких здійснюються дії спілкування – цілісні акти, адресовані іншій людині та спрямовані на неї, як на свій об'єкт [32]. До цієї групи засобів комунікації М. Лисіна зараховує питання, відповіді, репліки тощо [51].

З огляду на виняткову важливість вербальних засобів комунікації в плані психічного, емоційного і соціального розвитку індивіда, не можна не визнати особливо важливим вивчення і вдосконалення комунікативно-мовленнєвих можливостей дітей з легкою формою інтелектуальних порушень, необхідних для повноцінної взаємодії з оточуючими.

У спеціальній психології та педагогіці спектр питань про специфіку вербального розвитку дітей вищевказаної категорії обмежений переважно рамками структурного підходу до аналізу наявних аномалій. Дані експериментальних досліджень Р. Лалаєвої свідчать про значні відхилення в формуванні фонетичного, морфологічного, синтаксичного, семантичного компонентів мовленнєвої здібності у дітей з легкою формою інтелектуальних порушень [49].

Дослідниця зазначає, що дітям означеної категорії у певній мірі притаманні всі відомі види мовленнєвих порушень, що пояснюється як інтелектуальним недорозвиненням, так і наявністю локальних мозкових ушкоджень, які обумовлюють ці дефекти.

С. Гончарова, Т.А. Процько, Н. Тарасенко вважають одним із основних проявів порушення мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями є запізнення формування всіх етапів мовленнєвої діяльності. Автори вважають

проблему формування мовлення у дітей з порушенням інтелекту – однією із центральних в спеціальній психології та педагогіці.

На думку науковців, певну роль у запізненні мовлення в означеній категорії дітей відіграє недорозвинення рухової сфери, що порушує узгодженість і точність сприйняття і мовленнєво-рухових відчуттів. У дітей із порушенням інтелекту спостерігається неузгодженість між усіма видами діяльності та промовою, таким дітям важко підпорядковувати свої дії словесним інструкціям.

Формування нормальної психіки залежить від здорового стану нервової системи, загального фізичного розвитку і правильного педагогічного впливу з моменту народження дитини. Дитина з порушенням інтелекту розвивається за тими ж законам, що й нормальна дитина, проходячи всі етапи зростання, проте захворювання нервової системи обумовлює своєрідність її психічного розвитку.

У аспекті комунікативної діяльності, дитина з порушеннями інтелекту значно довше, ніж її однолітки з нормо-типовим розвитком, затримується в пристосувальному спілкуванні з дорослим. Потреба спілкування з батьками у дитини з нормо-типовим розвитком з року в рік якісно змінюється за рахунок збагачення змісту контактів. У дитини з порушеннями інтелекту ця потреба пов'язана з необхідністю опіки, допомоги, яка іноді ускладнює процес індивідуального розвитку дитини, знижуючи її самостійну активність.

А. Катаєва зазначає, що у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, вже з перших днів життя спостерігається зниження інтересу до оточення, байдужість, загальна патологічна інертність. Це викликає проблеми формування первинної потреби дитини в спілкуванні. У таких дітей, як правило, в дитячому віці не виникає потреба в спілкуванні з дорослими (або ж така потреба вкрай знижена), «комплекс поживлення» формується пізніше, в порівнянні з однолітками із нормо-типовим розвитком або взагалі може бути відсутнім [39].

Розвиток комунікативної діяльності для більшості дітей з порушеннями інтелекту в дошкільному віці тільки починається. А. Катаєва вважає, що причинами ускладнення переходу дітей з порушеннями інтелекту до інших вищих форм спілкування, таких як позаситуативно-пізнавальне та позаситуативно-особистісне, які будуються на яскраво-вираженому прагненні дитини пізнати навколишній його світ є порушення розумової діяльності, несформованість наочно-образного мислення та слабкі пізнавальні інтереси.

Розвиток комунікативної сфери в означеній категорії дітей тісно пов'язаний із емоційним станом. Потреба в увазі і доброзичливому ставленні дорослого робить чутливими дітей з порушенням інтелекту до пропонованих дорослим вимог. Ці діти здатні освоїти соціальні норми поведінки. У них поступово формуються навички самообслуговування, правильної поведінки в громадських місцях. Діти з порушенням інтелекту відчують свої промахи і невдачі і не залишаються до них байдужими. У багатьох випадках вони переживають за свої помилки, у них можуть виникнути небажані реакції на невдачу. Разом з тим, пристосування до вимог, які виставляють дітям оточуючі дорослі можуть бути далеко не завжди адекватними. У дітей з порушеннями інтелекту виникає «тупикове наслідування» – ехолалічні повторення жестів і слів без розуміння їх сенсу [39].

Узагальнюючи дослідження Л. Виготського, Г. Дульнєва, Л. Занкова, Н. Морозової, Б. Пінського, В. Петрової та інших зауважимо, що в дітей з порушеннями інтелекту спостерігається значне відставання психічного розвитку в порівнянні зі здоровими однолітками. Для таких дітей характерним є недорозвинення мовлення, несформованість пізнавальних мотивів, незрілість мотиваційно-споживацької сфери, слабка вираженість і короткочасність спонукань до діяльності, обмеженість мотивів, недостатня сформованість соціальних потреб, низький рівень довільності дій, порушення словесно-логічного мислення.

Діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями не завжди можуть підпорядковувати свої дії поставленому завданню. Виконуючи складне завдання, вони не в змозі осмислити його повністю. Школярі починають діяти відразу ж, без урахування всіх зазначених в інструкції умов і вимог. Вони не усвідомлюють його кінцевої мети і не мають плану дій. Все це призводить до того, що в процесі діяльності способи дії учнів не змінюються навіть в тих випадках, коли вони виявляються явно помилковими і не призводять до потрібних результатів. У роботах Л. Виготського, Г. Дульнєва, Л. Занкова, Н. Морозової, Б. Пінського, В. Петрової та інших підкреслюється, що для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характерною є коротка, близька мотивація діяльності, спрямована на виконання окремих операцій і дій, а не на завдання в цілому.

Аналізуючи своєрідність сфери діяльності у дітей з порушенням інтелекту, нами виявлено, що спілкування є одним із видів комунікативної діяльності. Загальні характерні особливості побудови діяльності у таких дітей можна перенести і на сферу спілкування. Можна сказати, що дітям з порушеннями інтелекту властива слабка і елементарна мотивація відносин, а інтерес до спілкування виражений дуже слабо. У зв'язку з порушеннями розумової, емоційно-вольової сфери і слабого розвитку мовлення, у дітей з порушеннями інтелекту виникають труднощі в розумінні та осмисленні подій свого життя, життя оточуючих їх людей, подій соціального життя тощо. Вони не вміють будувати та аналізувати взаємини з близькими дорослими й однолітками.

У молодшому шкільному віці диференційована самооцінка дітей з порушеннями інтелекту не пов'язана із змістовним уявленням про себе. Розповіді дітей представляють перерахування тих якостей і вчинків, за які їх хвалять оточуючі, а не цінних для них самих особистісних особливостей.

Уявлення про себе у таких дітей досить ситуативні, пов'язані з тим, що сталося дією або ситуацією.

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на особливостях мовленнєвої діяльності дітей з порушенням інтелекту. Несформованість мовлення у таких дітей є складним багатомодальним розладом, що виявляється на всіх рівнях мови і мовлення. Дітям цієї категорії властива і недостатність комунікативної компетентності. У них несформована потреба в спілкуванні і його основних аспектах (комунікативному, інтерактивному, перцептивному), детермінація комунікативних умінь ситуативно-делової форми спілкування, низька активність, функціональна бідність і обмеженість комунікативної спрямованості висловлювань.

В. Петрова відзначає, що діти цієї категорії мало розмовляють між собою. Навіть спілкуючись один з одним в ситуації гри, вони недостатньо користуються промовою, замінюючи обговорення та бесіди проголошенням окремих слів, які слугують спонуканням до виконання тих чи інших дій.

У низці випадків школярі з порушеннями інтелектуального розвитку заміняють словесну відповідь кивком голови або іншим виразним рухом. Спілкування таких учнів з іншими дітьми і з дорослими не тільки обмежене, але і протікає без належної з їхньої сторони активності, мляво.

В. Петрова також наголосила на впливі недорозвинення комунікативної сфери дітей цієї категорії на посилення вторинних відхилень, зокрема автор зазначала, що порушення спілкування посилює порушення пізнавальної діяльності [60; 61].

Необхідно відмітити особливість побудови діалогічного мовлення дітей з порушення інтелекту. Діалог – відносно простий вид мовлення. Він висуває до учасників порівняно невеликі вимоги щодо вміння будувати зв'язні та розгорнуті висловлювання. Діалог має яскраво виражену зовнішню мотивацію. У ході діалогу побудова і план мовлення визначаються ззовні.

Проблема становлення діалогічного мовлення у дітей з порушення інтелекту тісно пов'язана з багатьма важливими питаннями їх виховання і навчання. М. Гнезділов, Г. Дульнев, Л. Занков, М. Феофанов та інші стверджують, що діалогічне мовлення дітей з порушеннями інтелекту значно

відрізняється від мовлення дітей з нормо-типовим розвитком. Ці діти зазвичай мало цікавляться навколишнім світом. У них мало приводів ставити дорослим запитання або вступати з ними в бесіду. Найчастіше ініціатором діалогу є доросла людина, яка навмисно залучає до бесіди дитину і свідомо докладає до цього певних зусиль.

Далеко не всі діти з інтелектуальними порушеннями вміють підтримувати діалог. Це обумовлено низкою особливостей, характерних для мовленнєвої діяльності дітей означеної категорії. Діалогічне мовлення у таких дітей є не повноцінним. Потреба в спілкуванні в них знижена, спонукання до діалогу швидко вичерпуються.

Необхідно підкреслити виняткову важливість мотиваційної основи для виникнення і підтримання діалогу, важливість появи у школярів з порушеннями інтелекту потреби в комунікації, бажання про щось дізнатися, чимось поділитися, про щось розповісти. Позитивне емоційне тло необхідно зберігати співрозмовнику на всьому протязі вербального спілкування. Дитина повинна відчувати, що все те, про що вона запитує і каже, не байдуже співрозмовнику і викликає в нього інтерес. При таких умовах діалог буде протікати не формально, послужить основою для подальшого спілкування.

Інертність, інактивність, несформованість інтересів проявляються в тому, що діти з порушеннями інтелекту самі рідко задають питання. В. Петрова зазначає, що багато першокласників уникають бути ініціаторами діалогу. Замість звернення до дорослого, вони нерідко користуються виразними жестами, не кажучи ані слова, показують йому свої роботи, доторкаються до руки вчителя, привертаючи до себе увагу [60; 61].

Комунікативна активність молодших школярів зовсім падає, коли вони змушені спілкуватися з незнайомим дорослим. Виняток становлять збудливі діти, і діти з переважним порушенням лобових часток мозку. Але і вони замість запитань задовольняються репліками з приводу того, що потрапляє в їх поле зору, або механічно повторюють окремі пропозиції.

Саме початок діалогу, ініціатива його виникнення є складною для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, тому особливу важливість має створення емоційно сприятливої обстановки, стимулюючої дітей задавати запитання.

Діалог можливий тільки за умови, якщо кожен з учасників спілкування в ньому слухає один одного і відгукується на репліки співрозмовника. Значить, дітям потрібно постійно стежити за думкою співрозмовника. Це завдання є складним для дітей з порушеннями інтелекту. Властива їм недостатність розумової діяльності ускладнює розуміння почутого, відсталість і інертність психічних процесів не дозволяє досить швидко відреагувати на почуте. Нестійкість і слабка концентрація уваги дітей з порушенням інтелекту заважає їм сприймати чужу мову. Не слухаючи співрозмовника, дитина дивиться по сторонам, крутить що-небудь в руках і має такий вигляд, ніби вона не бере участі в розмові, а знаходиться в приміщенні випадково. Така поведінка не сприяє підтримці бесіди.

Труднощі, які виникають у дітей з порушеннями інтелекту під час діалогу, пов'язані з тим, що кожен зі співрозмовників в процесі бесіди неодноразово переходить з позиції промовляючого на позицію слухача. Продовжуючи діалог, дитина повинна швидко змінювати характер своєї участі в ньому: вислів має змінюватися слуханням і навпаки. Властива дітям з порушеннями інтелекту інертність нервових процесів і сповільненість відповідних реакцій ускладнюють подібні переходи. Тому діти молодшого шкільного віку часто не відповідають на звернення дорослого або товариша і не підтримують початок бесіди.

Л. Шипіцина, не дивлячись на складність розвитку комунікативної сфери в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дає позитивні прогнози, зазначаючи, що систематична, цілеспрямована корекційна робота з розвитку комунікативної сфери таких дітей і підлітків призводить до покращення вербальної і невербальної комунікації, розвитку міжособистісних стосунків між дорослими і однолітками і як підсумок –

посилення активності, самостійності, що виражається в зростанні соціальної активності дітей означеної категорії [86].

Таким чином, у дітей з інтелектуальними порушеннями, внаслідок специфіки особистісного розвитку, спостерігаються різного роду спотворення активного освоєння навколишнього світу, дефекти мовлення, неузгодженість між діяльністю і промовою, що призводить до ускладнень в узгодженості своїх дій зі словесними інструкціями.

Це, безсумнівно, позначається на розвитку процесу спілкування, який будується за рахунок засвоєння дитиною нового соціального досвіду, важливе значення в якому, відіграє формування мовлення, динаміки і різноманітності дитячих потреб, що реалізуються за допомогою спілкування. Недостатня сформованість комунікативних навичок, низький ступінь активності в спілкуванні дитини з порушеннями інтелекту має негативний вплив на її психічний і особистісний розвиток.

Отже, в означеній категорії дітей інтерес до спілкування виражений дуже слабо. Вони мало розмовляють між собою у класі чи школі. Навіть спілкуючись один з одним в ситуації гри, вони недостатньо користуються мовленням, замінюючи промови проголошенням окремих слів, що слугують спонуканням до виконання тих чи інших дій. Часто заміняють словесну відповідь кивком голови або іншим рухом. Ці діти з труднощами розуміють та осмислюють подану їм інформацію, не вміють будувати та аналізувати взаємини з дорослими та однолітками. Спілкування в таких учнів протікає мляво, без належної активності з їхньої сторони.

Висновки до розділу 1

Перший розділ дослідження присвячений теоретичним основам розвитку комунікативних умінь у дітей з порушеннями інтелекту. З цією

метою було проаналізовано психолого-педагогічну літературу, яка дала змогу дійти таких висновків:

1) поняття «комунікація» означає акт спілкування, зв'язок між двома або більше індивідами, заснованими на взаєморозумінні; повідомлення інформації однією особою іншій або низці осіб. Будь-яке спілкування здійснюється за допомогою комунікативних умінь. Комунікативні вміння – це здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми на основі внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної взаємодії в ситуаціях міжособистісного спілкування.

Комунікація дитини відбувається на двох рівнях – «дитина-дорослий» та «дитина-дитина (діти)». На рівні «дитина-дорослий» відбувається формування й розвиток моральних почуттів, відповідального ставлення до правил, з якими дитина знайомиться в житті. Комунікація на рівні «дитина-дитина» сприяє розвитку таких складних форм поведінки, як удавання, прагнення роблення вигляду, висловлення образ, кокетство, фантазування тощо. На цьому рівні дитина сперечається, нав'язує свою волю, заспокоює, вимагає, наказує, обманює, шкодує, проявляє різноманітні емоційні стани – від лютого обурення до бурхливої радості, від ніжності і співчуття до гніву;

2) розвиток дітей з порушеннями інтелекту значно відстає від показників однолітків з нормо-типовим розвитком на всіх етапах їхньої життєдіяльності. У цих дітей спостерігаються значні відставання в інтелектуальному, фізичному, емоційному, моторному, психічному та мовленнєвому розвитку. Без організації спеціального навчання та виховання дітей з порушеннями інтелекту не формуються ті види діяльності, які для дітей з нормо-типовим розвитком є провідними й базовими в підготовці до школи та під час навчання в ній;

3) у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку інтерес до спілкування виражений дуже слабо. Вони мало розмовляють між собою у сім'ї, класі чи школі. Навіть спілкуючись один з одним в ситуації гри, вони недостатньо користуються мовленням, замінюючи промови вигуками

окремих слів чи звуків, що слугують спонуканням до виконання певних дій. Часто заміняють словесну відповідь кивком голови або іншим рухом.

Ці діти з труднощами розуміють та осмислюють подану їм інформацію, не вміють будувати та аналізувати взаємини з дорослими та однолітками. Спілкування в таких учнів протікає мляво, без належної активності з їхньої сторони.

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

2.1. Критерії, рівні та методики діагностування розвитку комунікативних умінь у дітей із інтелектуальними порушеннями

Констатувальний етап нашого експерименту поділявся на дві частини. Метою першої (підготовчої) частини було розроблення критеріїв, рівнів та підбір і адаптація методик діагностування стану розвитку комунікативних умінь у дітей з порушеннями інтелекту дошкільного віку.

Одним із головних питань цього розділу є висвітлення критеріїв об'єктивного оцінювання розвитку комунікативних умінь у школярів означеної категорії. Під поняттям «критерій» ми розуміємо мірило для визначення, ознаку, на основі якої здійснюється оцінка чого-небудь [71; 72].

При проведенні експериментального дослідження стану комунікативних умінь за основу були взяті традиційні методики, модифіковані нами з урахуванням характеру пізнавальної діяльності молодших школярів з порушеннями інтелекту. З метою виявлення особливостей комунікативних умінь, які проявляються в сфері контактів з іншими членами колективу, нами було проведене спостереження за комунікативно-мовленнєвою поведінкою дітей в умовах спільної діяльності, при організації діалогу з елементами протиріччя і під час їх самостійної ігрової, трудової, навчальної діяльності з реєстрацією всіх проявів комунікативної активності. У дослідженні брали участь 16 учнів 3-4 класів комунального закладу Сумської обласної ради – Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Білопільського району.

Основою для об'єктивного визначення критеріїв оцінки мовленнєвої комунікації є аналіз продуктів мовлення і спілкування як взаємозалежних компонентів.

За даними І. Ємельянової, для реалізації акту спілкування необхідні наступні вміння:

- усвідомленням зовнішніх умов ситуації (говорити про свої наміри, розуміти специфіку спілкування зі знайомою і незнайомою людиною, орієнтуватися в комунікативній ситуації);

- планування змісту акту спілкування (знаходити інформацію, що цікавить партнера, планувати хід спілкування, обґрунтовувати доцільність своїх пропозицій, визначати порядок і раціональні способи виконання комунікативних дій);

- вибір і використання вербальних і невербальних засобів відповідно до комунікативної ситуації (вступати в процес спілкування, привернути увагу співрозмовника до себе, вживати слова і знаки ввічливості, емоційно висловлювати думки, використовуючи жести, міміку, пантоміму);

- управління процесом спілкування (розкривати основну думку, підпорядковувати їй своє висловлювання; користуватися прийомами досягнення розуміння: уточнити, задати питання; узгоджувати дії, думки з потребами партнерів і коригувати їх);

- оцінка результатів спілкування і відповідна зміна комунікативної та мовленнєвої поведінки (чути партнера, адекватно розуміти сенс його висловлювань і діяти відповідно до них, оцінювати його емоційну поведінку, помітити зміну стану і настрою, визначати по поведінці, настрою, висловлюваннях, чи сприйнято повідомлення партнером і наскільки правильно воно сприйнято).

Перераховані вміння в сукупності визначають можливість участі індивіда в спілкуванні, що і стало підставою для включення їх в систему оцінки комунікативних навичок.

Сфера спілкування дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку складна, багатогранна і складається з цілої низки різноманітних сторін і аспектів, внаслідок цього в психолого-педагогічній літературі відсутній єдиний підхід до характеристики критеріїв розвитку комунікативної діяльності.

У рамках нашого дослідження найбільше підходять критерії оцінювання комунікативних умінь розроблених Г. Андревої, яка за основу взяла ступінь розвитку умінь і навичок, придатних до трьох сторін спілкування:

а) комунікаційної (вміння спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання);

б) інтерактивної (самоорганізація спілкування, вміння вибудовувати діалог, вміння повести за собою, організація діалогу в ситуаціях з елементами протиріччя);

в) перцептивної (вміння слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію, вловлювати підтексти) [2].

Нами була передбачена якісно-кількісна оцінка комунікативних дій дитини, розроблені критерії рівнів сформованості зазначених вище груп комунікативних умінь і навичок – високого, середнього та низького.

За критерієм «Вміння спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання (комунікаційний аспект)»:

– високим рівнем розвитку комунікативних умінь у дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку вважатиметься, якщо учень перш ніж приступити до діяльності, домовляється про майбутні дії; здійснює взаємний контроль за ходом виконання завдання і в разі відступу від початкового задуму вносить корективи, намагається виправити помилки; проявляє інтерес до результатів діяльності, порівнює і оцінює їх в плані схожості, зазначає наявні недоліки; раціонально використовує засоби діяльності; впродовж всієї діяльності проявляє мовленнєву активність,

підбирає адекватні слова і конструкції, відповідно комунікативної ситуації правильно підбирає синтаксичні схеми і лексику для створення висловлювання, використовує інтонацію, відповідну змістом висловлювання (прохання, переконання, питання), здійснює мовленнєву комунікацію в формі діалога;

– середнім рівнем розвитку комунікативних умінь у дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку вважатиметься, якщо учень перш ніж приступити до діяльності, намагається домовитися про майбутні дії, але безуспішно; взаємний контроль за ходом виконання завдання здійснюється недостатньо, в разі відступу від початкового задуму не намагається виправити помилки; інтерес до результату діяльності проявляє слабо, при порівнянні результатів діяльності не може самостійно оцінити їх в плані подібності; нераціонально використовує засоби діяльності; впродовж всієї діяльності проявляє недостатню мовленнєву активність, відзначаються помилки при відборі синтаксичних схем і лексики для створення висловлювання, інтонація висловлювання не завжди відповідає його змісту, спілкування одностороннє, форма спілкування – наказ, підпорядкування;

– низьким рівнем розвитку комунікативних умінь у дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку вважатиметься, якщо учень перш ніж приступити до діяльності, не намагається домовитися про майбутні дії; взаємний контроль у процесі виконання завдання не здійснюється; інтерес до результату діяльності не проявляє, не намагається порівняти результати діяльності в плані схожості; нераціонально використовує засоби діяльності; на протязі усієї діяльності практично не проявляє мовленнєвої активності, діє автономно, не вступаючи в контакт з іншими дітьми.

За критерієм «Самоорганізація спілкування, вміння вибудовувати діалог, вміння повести за собою, організація діалогу в ситуаціях з елементами протиріччя (інтерактивний аспект)»:

– високий рівень розвитку комунікативних умінь у дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку вважатиметься, якщо вона намагається відтворити ситуацію, ініціює діалог і підтримує його, намагається знайти компроміс, наводить аргументи; у всіх випадках досягає спільної мети – домовленості;

– середній рівень розвитку комунікативних умінь у дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку вважатиметься, якщо вона обігрує ситуацію, але діалог підтримує формально, доводів не знаходить, репліки не односкладні, але домовленість досягається не у всіх ситуаціях;

– низький рівень розвитку комунікативних умінь у дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку вважатиметься, якщо вона не цілком розуміє ситуацію, репліки односкладні або зовсім замінюються жестами; дитина стоїть на своїй позиції жорстко, не йде на компроміси, домовленість не досягається або досягається силою.

За критерієм «Вміння слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію, вловлювати підтексти (перцептивний аспект)»:

– високий рівень розвитку комунікативних умінь у дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку вважатиметься, якщо вона володіє мовленнєвими зворотами при встановленні контакту, легко вступає в спілкування і спілкується як з дорослими, так і з однолітками; ініціативна в спілкуванні, вміє вирішувати конфлікти; проявляє активність при відповідях, з інтересом розпитує; тон доброзичливий, спокійний;

– середній рівень розвитку комунікативних умінь у дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку вважатиметься, якщо в неї спостерігаються труднощі у встановленні контакту, використанні мовленнєвих зворотів; надає перевагу знайомому суспільству, підкоряється чужій ініціативі, проявляє комфортність; відповідає на питання теми при додатковому стимулюванні, слухає пояснення дорослих і однолітків, але сама до них не звертається; тон доброзичливий, але іноді буває нестриманий,

крикливий; слухає співрозмовника уважно, проте часом перебиває його, проявляючи нестриманість у спілкуванні; задаючи питання, не завжди вислуховує відповідь до кінця;

– низький рівень розвитку комунікативних умінь у дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку вважатиметься, якщо дитина не вміє вступити в спілкування, скута, замкнена; включається в спільну діяльність на запрошення, але не вміє підтримувати відносини; часто конфліктує, надає перевагу самостійним іграм; учень пасивний, відповідає тільки при персональному зверненні, байдужий до оточуючих; неуважний до мовлення оточуючих, заважає спілкуванню, перебиває співрозмовника, проявляє розв'язність в міміці, жестах, позі (Додаток А).

Для об'єктивного визначення рівня розвитку комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку за критерієм «Вміння спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання (комунікаційний аспект)» нами було взято методику Г. Цукерман «Рукавички»; за критерієм «Самоорганізація спілкування, вміння вибудовувати діалог, вміння повести за собою, організація діалогу в ситуаціях з елементами протиріччя (інтерактивний аспект)» було взято методику О. Дибіної «Не поділили»; за критерієм «Вміння слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію, вловлювати підтексти, (перцептивний аспект)» було взято методику А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу».

Вважаємо за необхідне більш детально описати зазначені методики. Метою методики Г. Цукерман «Рукавички» є виявлення комунікативних дій за погодженням зусиль у процесі організації та здійснення співробітництва між дітьми. Зазначена методика сприяє визначенню рівня сформованості умінь чути, слухати і розуміти партнера, планувати і узгоджено виконувати спільну діяльність, взаємно контролювати дії один одного, вміти

домовлятися, вести бесіду, правильно висловлювати свої думки, передавати (повідомляти) партнеру істотні мовленнєві орієнтири.

Зазначена методика супроводжується набором матеріалів: для кожної пари дітей передбачаються вирізані з паперу рукавички (за кількістю учасників), три різнокольорових олівця.

Методом оцінювання є спостереження за взаємодією дітей, що працюють парами, і аналіз результату їхньої діяльності.

Діагностування проводиться у вигляді гри. Для цього вирізають з паперу рукавички з різними незафарбованими візерунками. Кількість пар рукавичок повинна відповідати числу пар учасників. Дітям, які сидять парами, дають кожному по одному зображенню рукавички і просять прикрасити їх однаково, тобто так, щоб вони склали пару. Діти можуть самі придумати візерунок, але спочатку їм треба домовитися між собою, який візерунок вони будуть малювати. Кожна пара учнів отримує зображення рукавичок у вигляді силуету (на праву і ліву руку) і однакові набори кольорових олівців.

Інструкція: «Діти, перед вами лежать дві намальовані рукавички і олівці. Рукавички треба прикрасити так, щоб вийшла пара, – для цього вони повинні бути однаковими. Ви самі можете придумати візерунок, але спочатку треба вам домовитися між собою, який візерунок намалювати, а потім приступити до малювання».

Критерії оцінювання:

- продуктивність спільної діяльності оцінюється за ступенем схожості візерунків на рукавичках;
- вміння дітей домовлятися, приходити до спільного рішення, вміння переконувати, аргументувати тощо;
- взаємний контроль у процесі виконання діяльності: фіксуються відхилення від початкового задуму, реакція на ці відхилення;
- взаємодопомога під час виконання малюнків;

– емоційне ставлення до спільної діяльності: позитивне (працюють із задоволенням і інтересом), нейтральне (взаємодіють один з одним в силу необхідності) або негативне (ігнорують один одного, сваряться та інше).

Рівні оцінювання:

– низький рівень: в узорах чітко спостерігаються відмінності або взагалі немає подібності. Діти не намагаються домовитися, кожен наполягає на своєму;

– середній рівень: схожість часткова - є окремі ознаки (колір або форма деяких деталей) збігаються, але є і помітні відмінності;

– високий рівень: рукавички прикрашені однаковим або дуже схожим візерунком. Діти активно обговорюють можливий варіант узору; доходять згоди щодо способу розфарбовування рукавичок; порівнюють способи дії і координують їх, будуючи спільні дії; стежать за реалізацією прийнятого задуму (Додаток Б).

Метою методики О. Дибіної «Не поділили» є виявлення вміння вибудовувати діалог у ситуаціях з елементами протиріччя, знаходити спільну мову в конфліктних ситуаціях з повагою ставитися до оточуючих.

Зазначена методика супроводжується набором матеріалів: коробка, іграшки (за кількістю дітей), серед яких є приваблива, нова іграшка. Можливі варіації у наборі матеріалів.

Зміст. Педагог звертає увагу дітей на коробку з іграшками, пропонує кожній дитині вибрати іграшку і погратися. Якщо виникає конфліктна ситуація через нову іграшку, вчитель після нетривалого спостереження за поведінкою дітей, втручається і пропонує всім разом розібратися в ситуації, що склалася. Можна запропонувати для обговорення наступні варіанти вирішення конфлікту:

- віддати іграшку тому, хто її взяв першим;
- нікому не віддавати іграшку, щоб нікому не було образливо;
- грати нею всім разом;
- порухатися і визначити того, хто буде грати іграшкою;

– грати по черзі;

– віддати іграшку тому, у кого сьогодні поганий настрій тощо.

Педагог вислуховує пропозиції кожної дитини. Діти повинні співвіднести своє рішення з рішенням інших дітей і вибрати правильне.

Залежно від віку й пізнавальних можливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можливі й інші варіанти конфліктних ситуацій.

Наприклад, ситуація «Олівець»: пропонується закінчити зображення на великому аркуші паперу. У коробці олівців знаходиться один олівець, що приваблює своєю новизною, красою і він необхідний дітям. Звичайний олівець такого ж кольору також знаходиться в коробці.

Ситуація «Коробка без дна»: дітям пропонується пограти в будівельний конструктор, створити спільну споруду. Педагог говорить: «Тут вам буде незручно будувати; візьміть коробку та йдіть на килимок ». Коли хтось із дітей бере коробку, нещільно прикріплене дно коробки падає, деталі конструктора розсипаються. Педагог спостерігає за розвитком подій, за вмінням домовлятися у цій ситуації.

Кожен прояв здібностей оцінюється за 3-х бальною шкалою:

3 бали – здатність проявляється в повній мірі;

2 бали – здатність проявляється іноді;

1 бал – здатність не проявляється.

Високий рівень (3 бали) – дитина не провокує конфлікт, намагається знайти справедливе рішення;

Середній рівень (2 бали) – дитина не провокує конфлікт, але ініціативи по його вирішенню не проявляє; йде на поступки, не відстоюючи власної позиції, свої бажання підпорядковує інтересам інших дітей;

Низький рівень (1 бал) – дитина провокує конфлікт, не враховує інтереси інших дітей, не здатна спокійно висловити свою думку, не звертається за допомогою до вчителя (Додаток В).

Щодо методики А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу», зазначимо, що в ній основними компонентами партнерського діалогу виділено:

- 1) здатність слухати партнера;
- 2) здатність домовлятися з партнером;
- 3) вміння вступати в діалог;
- 4) вміння підтримувати і завершувати діалог.

За цією методикою, педагог повинен спостерігати протягом тижня за особливостями прояву дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку зазначених показників у спонтанних або спеціально змодельованих ситуаціях. Потім проводиться аналіз цих спостережень, а його результати вносяться у відповідну таблицю.

Кожен прояв здібностей оцінюється за 3-х бальною шкалою:

- 3 бали – здатність проявляється в повній мірі;
- 2 бали – здатність проявляється іноді;
- 1 бал – здатність не проявляється.

Потім виводиться середній бал і визначається рівень розвитку досліджуваних здібностей.

Високий рівень (2,5-3 бали) – дитина активна в спілкуванні, вміє спокійно і терпляче слухати партнера, розуміє мову, будує спілкування з урахуванням ситуації, легко входить в контакт з дітьми і педагогом, легко домовляється, ясно і послідовно висловлює свої думки, вміє користуватися формами мовного етикету.

Середній рівень (1,7-2,4 бала) – дитина вміє слухати і розуміти звернене мовлення, але іноді перебиває співрозмовника, сперечається, не погоджується, дратується, проявляє недостатньо терпіння при слуханні партнера, бере участь в спілкуванні частіше за ініціативою інших; вміння користуватися формами мовного етикету нестійке.

Низький рівень (1-1,6 балів) – дитина не проявляє жодного з компонентів здатності до партнерського діалогу, або проявляється невелика

кількість із зазначених властивостей, при цьому вона малоактивна і небалакуча в спілкуванні з дітьми і педагогом, неуважна, рідко користується формами мовного етикету, не вміє послідовно викладати свої думки, точно передавати їх зміст (Додаток Д).

Таким чином, для об'єктивного визначення стану розвитку комунікативних умінь у школярів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку у нашому дослідженні будуть використовуватися такі критерії, як комунікаційний (вміння спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання); інтерактивний (самоорганізація спілкування, вміння вибудовувати діалог, вміння повести за собою, організація діалогу в ситуаціях з елементами протиріччя); перцептивний (вміння слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію, вловлювати підтексти).

За кожним критерієм комунікативні вміння диференціювалися на рівні – високий, середній та низький. Якісні та кількісні характеристики кожного рівня наведені в підрозділі 2.1 дослідження та додатках А, Б, В, Д.

Для визначення рівня сформованості комунікативних умінь у дітей зазначеної категорії було адаптовано методики Г. Цукерман «Рукавички», О. Дибіної «Не поділили» та А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу».

2.2. Стан розвитку комунікативних умінь в учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку

Констатувальний експеримент було проведено в жовтні 2019 року на базі комунального закладу Сумської обласної ради – Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Білопільського району. У цьому дослідженні прийняло участь 16 учнів 3-4 класів. Вік дітей від 10 до 12 років. Всі школярі мали діагноз – порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Відповідно до мети другої частини констатувального експерименту були визначені такі завдання:

1) апробувати адаптовані під психофізичні можливості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку діагностичні методики визначення в них рівня розвитку комунікативних умінь;

2) визначити стан розвитку комунікативних умінь у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Під час констатувального етапу дослідження дітей означеної категорії використовувались різноманітні засоби наочності, використання яких стимулювало пізнавальну активність, дозволяло підтримувати інтерес до діагностичного заняття, доносити діагностичний матеріал в цікавій та доступній формі. Наочний матеріал розміщувався таким чином, щоб кожна дитина могла його роздивитися, дотягнутися й попрацювати з ним.

В основу констатувального дослідження покладено адаптовану методику Г. Цукерман «Рукавички» (на діагностування розвитку вміння спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання), адаптовану методику О. Дибіної «Не поділили» (на дослідження вміння вибудовувати діалог у ситуаціях з елементами протиріччя), адаптовану методику А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу» (на дослідження вміння слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію та вловлювати підтексти).

Аналіз дитячих робіт за методикою Г. Цукерман «Рукавички» показав наступні результати:

– у 50 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку в узорах чітко спостерігалися відмінності або взагалі не було подібності. Діти не намагалися домовитися, кожен наполягав на своєму, або мовчки малював узор, який заманеться;

– у 37, 5 % молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігалася схожість в узорах. Ця схожість була в певній мірі

частковою, адже за кольором були схожості, але й фіксувалися помітні відмінності;

– у 12,5 % учнів молодших класів Улянівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату було зафіксовано схожість в узорах. Рукавички були прикрашені однаковим або дуже схожим візерунком. Діти активно обговорювали можливий варіант узору, доходили до згоди щодо способу та черговості розфарбовування рукавичок. Під час виконання завдання, вони порівнювали способи дії і координували їх, стежили за реалізацією прийнятого задуму.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за методикою Г. Цукерман «Рукавички», яка була спрямована на виявлення вмій спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання інших учнів, було встановлено, що 50 % школярів означеної категорії мають низький рівень розвитку комунікативних вмій, 37,5 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень, а 12,5 % дітей перебувають на високому рівні комунікативної діяльності (Рис. 2.1).

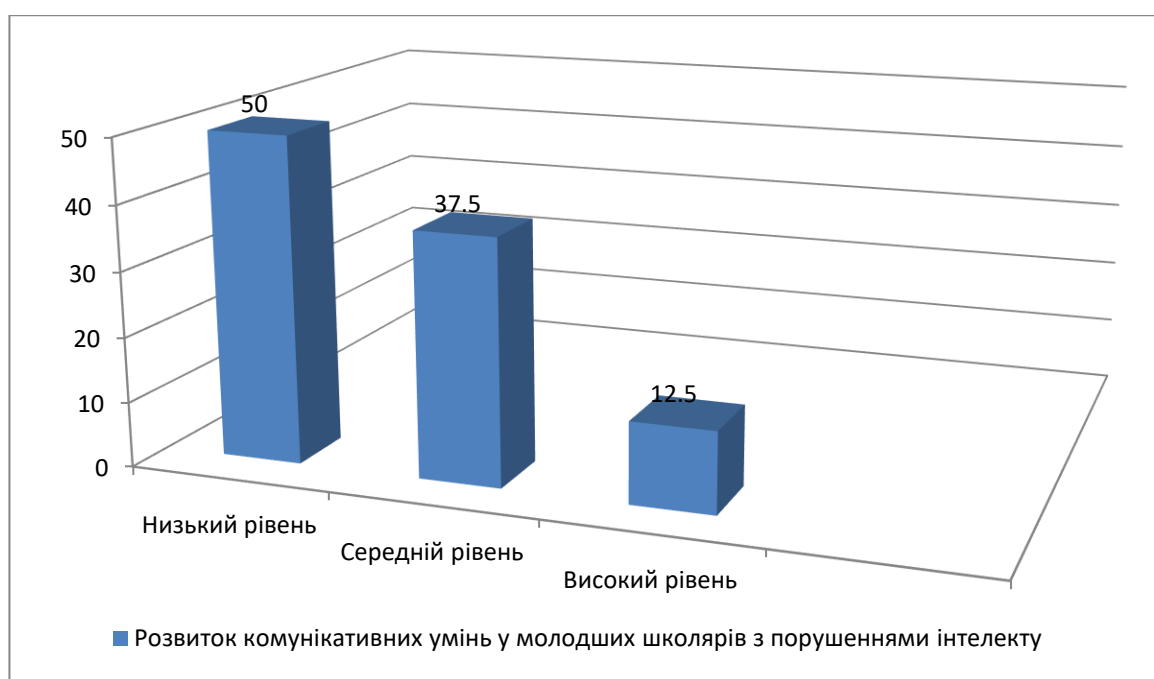


Рис. 2.1. Стан розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту за методикою Г. Цукерман «Рукавички» на констатувальному етапі дослідження

Результати дитячих робіт за методикою О. Дибіної «Не поділили» були наступними:

– 31,25 % школярів набрали по 1-му балу. Ці діти провокували конфлікт, не враховували інтереси інших учнів, не здатні були заспокоїтися й спокійно висловити власну думку. Навіть у конфліктній ситуації вони не зверталися за допомогою до вчителя;

– 56,25 % учнів набрали по 2 бали. Ці школярі не провокували конфлікт, але ініціативи по його вирішенню не проявляли. Вони йши на поступки, не відстоюючи власної позиції, свої бажання підпорядковували інтересам інших дітей;

– 12,5 % дітей набрало 3 бали. Вони не провокували конфлікт, намагаючись знайти правильне рішення.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за методикою О. Дибіної «Не поділили», яка була спрямована на виявлення вмінь організації спілкування, вибудови діалогу в ситуаціях з елементами протиріччя, було встановлено, що 31,25 % школярів означеної категорії мають низький рівень розвитку комунікативних вмінь, 56,25 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень, а 12,5 % дітей перебувають на високому рівні комунікативної діяльності (Рис. 2.2).

Аналіз учнівських робіт за методикою А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу» дали наступні результати:

– 31,25 % школярів набрали не більше 1,6 балів. Ці діти не проявляли жодного з компонентів здатності до партнерського діалогу, були малоактивними і небалакучими в спілкуванні з дітьми і педагогами, були

неуважними, рідко користувалися формами мовного етикету, не вміли послідовно викладати свої думки і точно передавати їхній зміст;

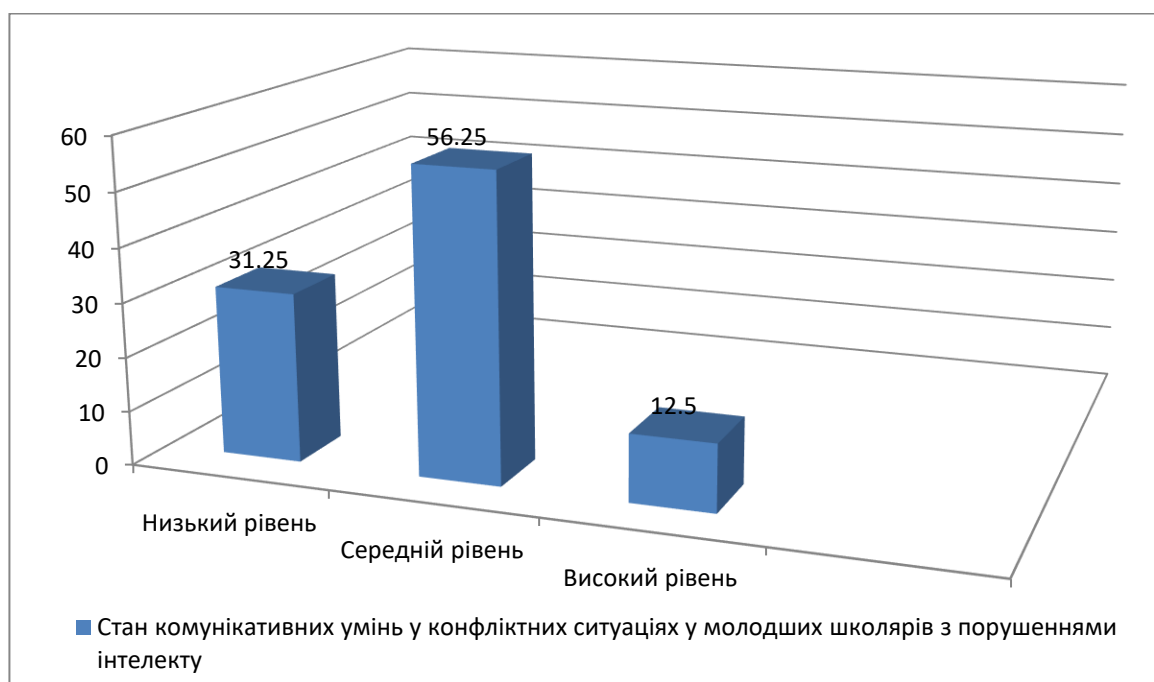


Рис. 2.2. Стан розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту за методикою О. Дибіної «Не поділили» на констатувальному етапі дослідження

– 43,75 % учнів набрали від 1,7 до 2,4 балів. Зазначена група дітей вміли слухати і розуміли звернене до них мовлення, але іноді перебивали співрозмовника, сперечалися, не погоджувалися, були дратівливими, проявляли недостатньо терпіння при слуханні партнера, брали участь в спілкуванні частіше за ініціативою інших, у переважній більшості застосовували форми мовного етикету.

25 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали від 2,5 до 3 балів. Ці учні були активними в спілкуванні, вміли спокійно і терпляче слухати партнера, розуміли звернену до них мову, будували спілкування з урахуванням ситуації, легко входили в контакт з дітьми і педагогами, легко домовлялися, ясно і послідовно висловлювали свої думки, уміло і доречно використовували форми мовного етикету.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за методикою А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу», яка була спрямована на дослідження вміння учнів слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію та розуміти підтексти, було встановлено, що 31,25 % школярів означеної категорії мають низький рівень розвитку комунікативних вмінь, 43,75 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень, а 25 % дітей перебувають на високому рівні комунікативної діяльності (Рис. 2.3).



Рис. 2.3. Стан розвитку комунікативних умінь у школярів за методикою А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу» на констатувальному етапі дослідження

Для визначення узагальненого показника стану розвитку комунікативних умінь у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку на констатувальному етапі дослідження ми застосували формулу середнього арифметичного (Табл. 2.1)

Таблиця 2.1.

Узагальнені показники стану розвитку комунікативних умінь у молодших школярів із порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (за всіма методиками)

Методики	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
	%		
«Рукавички» (за Г. Цукерман), на визначення вмінь спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання інших	50	37,5	12,5
«Не поділили» (за О. Дибіною), на визначення вмінь організації спілкування, побудови діалогу в ситуаціях з елементами протиріччя	31,25	56,25	12,5
«Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу» (за А. Щетиніною), на визначення вмінь слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію	31,25	43,75	25
Узагальнений показник	37,5	45,8	16,7

У результаті констатувального дослідження нами було визначено узагальнені показники рівня розвитку комунікативних умінь в учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за всіма методиками.

Встановлено, що 37,5 % учнів означеної категорії мають низький рівень, 45,8 % дітей перебувають на середньому рівні та 16,7 % школярів з порушеннями інтелектуального розвитку мають високий рівень комунікативних умінь (Рис. 2.4).



Рис. 2.4. Стан розвитку комунікативних умінь в молодших школярів з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (за всіма методиками)

Таким чином, констатувальне дослідження проводилося з метою визначення стану розвитку комунікативних умінь в молодших школярів з порушеннями інтелекту. Для цього було використано адаптовану методику Г. Цукерман «Рукавички» (на діагностування розвитку вміння спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання), адаптовану методику О. Дибіної «Не поділили» (на дослідження вміння вибудовувати діалог у ситуаціях з елементами протиріччя), адаптовану методику А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу» (на дослідження вміння слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію та вловлювати підтексти).

У експерименті взяло участь 16 учнів з легкими порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються в 3-4 класах комунального закладу Сумської обласної ради – Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Білопільського району.

За результатами проведеного констатувального експерименту було встановлено, що 37,5 % учнів означеної категорії перебувають на низькому

рівні, 45,8 % дітей перебувають на середньому рівні та 16,7 % школярів з порушеннями інтелектуального розвитку мають високий рівень комунікативних умінь.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дослідження присвячений теоретико-імпіричному вивченню розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження. Проведена робота дала змогу дійти наступних висновків:

1) для об'єктивного визначення стану розвитку комунікативних умінь в учнів молодшого шкільного віку зазначеної категорії нами було визначено такі критерії, як комунікаційний (вміння спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання); інтерактивний (самоорганізація спілкування, вміння вибудовувати діалог, вміння повести за собою, організація діалогу в ситуаціях з елементами протиріччя); перцептивний (вміння слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію, вловлювати підтексти).

На основі зазначених критеріїв нами визначено такі рівні розвитку комунікативних умінь в дітей з порушеннями інтелекту, як високий, середній і низький.

Для визначення рівня сформованості комунікативних умінь у молодших школярів було адаптовано методики Г. Цукерман «Рукавички», О. Дибіної «Не поділили» та А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу»;

2) у констатувальному експерименті взяло участь 16 учнів з легкими порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються в 3-4 класах комунального закладу Сумської обласної ради – Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Білопільського району;

3) у результаті проведеного констатувального дослідження було встановлено, що 37,5 % учнів означеної категорії перебувають на низькому рівні, 45,8 % дітей перебувають на середньому рівні та 16,7 % школярів з порушеннями інтелектуального розвитку мають високий рівень комунікативних умінь.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

3.1. Модель розвитку комунікативних умінь в учнів молодших класів із порушеннями інтелекту засобами арт-терапії (на прикладі лялькотерапії)

Розвиток комунікативних умінь в учнів молодших класів із порушеннями інтелекту має системний та комплексний міжпредметний характер. В умовах спеціального навчального закладу велику роль у цьому процесі відіграє позакласна робота. Для розвитку й корекції комунікативних умінь у дітей означеної категорії засобами арт-терапії значне місце займає гурткова робота (театральний гурток, шкільний ляльковий театр тощо).

Заняття учнів із порушеннями інтелекту в шкільному ляльковому театрі, на нашу думку, активно сприяють формуванню комунікативної діяльності між учасниками театру, формують позитивний емоційний контакт між дітьми, знімають емоційне напруження, забезпечують психокорекцію проявів особистості в ігрових моделях життєвих ситуацій, розвивають моторику, психічні процеси (пам'ять, увагу, сприйняття та інші), збагачують інформацією про навколишній світ тощо. Як бачимо, шкільний ляльковий театр відіграє комунікаційну, релаксаційну, виховну, розвиваючу та навчальну функції.

Під поняттям «модель» у педагогіці розуміється складна багатокomпонентна категорія, загальна схема функціонування основних компонентів навчання, у якій інтегруються різні галузі знань, якими повинні оволодіти учні у процесі навчання [6].

М. Кларін і К. Баханов під освітньою моделлю розуміли загальну схему або план діяльності педагога при здійсненні навчально-виховного процесу, де основу складає переважаюча діяльність учнів, організована вчителем. Модель навчання охоплює весь навчальний цикл і ґрунтується на цілісності картини діяльності учнів, яка враховує не тільки логіко-змістовний бік навчання (мету, єдність викладання й учіння), але і його динаміку та розгортання в часі [6; 41; 43].

Залежно від місця школяра у навчальній діяльності, його співпраці з педагогом та дітьми, Е. Голант, О. Пометун, Г. Фрейман виділяли три основні моделі навчання: пасивну, активну та інтерактивну [21; 62].

У пасивній моделі учень виступає у ролі «об'єкта» навчання і виховання та повинен засвоювати й відтворювати матеріал, переданий йому вчителем, текстом підручника тощо – джерелом правильних знань.

Активна модель передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Дитина виступає «суб'єктом» навчання, виконує завдання, вступає в діалог з учителем.

За інтерактивною моделлю навчально-виховний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це взаємне навчання, де учень і вчитель є рівноправними суб'єктами.

На нашу думку, модель шкільного лялькового театру у спеціальній школі-інтернаті повинна бути інтерактивною, де виключається домінування одного учасника навчально-виховного процесу над іншим, однієї думки над іншою, що створює умови для розвитку комунікаційних умінь.

Шкільний ляльковий театр – це основна форма театральної діяльності учнів із порушеннями інтелекту в спеціальній школі. Він дає змогу організувати систематичні заняття за певною програмою і з постійним складом дітей. Добре налагоджена робота в театральному гуртку може стати запорукою успішної театральної діяльності дітей та формування у них необхідних комунікативних компетентностей.

Заняття в шкільному ляльковому театрі через перевтілення у роль героїв допомагає дітям означеної категорії спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати слова героїв спектаклю, керівника театрального гуртка, інших дітей-учасників лялькового театру, організовувати спілкування між репетиціями, перед ними та після них, будувати діалоги, вести за собою, підтримувати діалог в конфліктних ситуаціях, розв'язувати конфліктні ситуації на прикладах героїв лялькових вистав, слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію, вловлювати підтексти тощо.

Важливе місце відіграє тематика театральної діяльності учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в шкільному ляльковому театрі. На нашу думку з метою формування комунікативних умінь у вихованців спеціальної школи, учні-актори повинні грати ролі у шкільних спектаклях присвячених вирішенню важливих соціокультурних проблем у сучасному суспільстві. Обсяг текстів і ролі, тематика спектакля, тривалість вистави повинні залежати від рівня пізнавальних можливостей, віку та акторських здібностей членів театрального гуртка.

Для учнів означеної категорії початкових класів, на нашу думку, необхідно активно залучати фольклорний матеріал, де в українських народних казках чітко демонструються позитивні та негативні сторони особистості, здатність вирішувати нагальні проблеми, вміння спілкуватися, «чути» співрозмовника, піклуватися про слабкого, рятувати того, хто потрапив у біду, карати нахабного і злого, не вихвалитися тощо. У шкільному театральному гуртку можна інсценізувати такі українські народні казки, як «Цап та баран», «Ох», «Коза-дереза», «Івасик-Телесик», «Про вірного товариша», «Убогий та багатий», «Про злидні», «Троє братів і песиголовець», «Як соловейко чоловіка розуму навчив», «Котигорошко», «Як дядько чорта дурич і діжку грошей від нього здобув», «Колобок», «Про жар-птицю та вовка», «Дурень та чарівна сопілка», «Пан Коцький», «Як заєць ошукав ведмедя», «Лисичка-сестричка і вовк-панібрат», «Звірі під

пануванням лева», «Бідний чоловік і смерть», «Про гору, що верхом сягала неба», «Кирило Кожум'яка», «Яйце-райце» та інші.

Крім народних українських казок до репертуару шкільного лялькового театру можуть бути зараховані твори відомих українських авторів-казкарів І. Франка (Лис-Микита), Ю. Ярмиша («Хто-хто в хатинці живе?», «Вовчі окуляри», «Тінь», «Синенька квітка», «Малий Вітерець», «Крокодил, який гірко плакав», «Найкращий подарунок», «Як реп'яшок світ побачив», «Летюче дерево» та інші), М. Кірносолової («Книжка», «Казка про час та годинники», «Хмара і квітка», «Сніжинка», «Сніговик», «Світлячок», «Жабеня» та інші), О. Іваненко («Бурулька»), Н. Забіли (Рукавичка», «Снігуронька»), І. Мацко («Зажурилася бабуся Зима», «Різдво ялиночки»), О. Шелапала («Дорога без кінця», «Агент 019», «Будильник», «Чарівні таблетки», «Суперзлодій», «Тарантул», «Хрущ-мудрець» та інші).

Нами було визначено такі основні структурні компоненти моделі розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту засобами арт-терапії (на прикладі лялькотерапії):

- мета діяльності шкільного лялькового театру в спеціальному навчальному закладі;
- завдання шкільного лялькового театру;
- змістове наповнення шкільного лялькового театру;
- організаційні форми театральної діяльності;
- характер взаємодії учасників шкільного лялькового театру (як дітей, так і педагогів, керівника гуртка тощо);
- результат діяльності лялькового театру спеціальної школи-інтернату.

Розглянемо більш детально компоненти розробленої нами моделі. Важливою частиною моделі розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту засобами лялькотерапії є компонент «Мета діяльності шкільного лялькового театру в спеціальному навчальному закладі».

Мета діяльності лялькового театру спеціальної школи у рамках нашого дослідження полягає у розвитку вміння спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання, організовувати діалог і приймати участь у спілкуванні, знаходити спільну мову в конфліктних ситуаціях, слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію, вловлювати підтексти тощо.

Відповідно до мети театральної діяльності дітей зазначеної категорії активна участь у ляльковому театрі школи позитивно впливатиме на процес розвитку комунікативних умінь на основі здобутих знань, навичок, досвіду, які учні отримають займаючись в ляльковому театрі.

Досягнення поставленої мети шкільного театального гуртка в нашій моделі повинно відбуватися поступово і застосовуватися на всіх заняттях гуртка.

Важливим компонентом діяльності шкільного лялькового театру розробленої нами моделі є «Завдання шкільного лялькового театру». Зазначений компонент тісно пов'язаний із метою. Відповідно до мети діяльності шкільного театру, у рамках нашого дослідження, перед ним поставлено наступні завдання:

- розвивати вміння спілкуватися з іншими дітьми, педагогами, зрозуміло висловлювати власні думки, підбирати потрібні слова;
- організовувати й підтримувати діалог, відповідати поширеними реченнями, задавати актуальні запитання, вміти використовувати слова мовного етикету, закінчувати спілкування з іншими;
- розвивати вміння домовлятися, знаходити консенсус у конфліктних ситуаціях, вміння вибачатися, робити певні висновки;
- розвивати вміння вислухати співрозмовника, адекватно зрозуміти звернене мовлення, знайти слова підтримки тощо.

Для конкретизації компонента «Змістове наповнення шкільного лялькового театру», ми вважаємо, що потрібно спиратися не тільки на програмові вимоги з таких шкільних предметів, як «Літературна читанка»,

«Українська література», «Українська мова», «Музичне мистецтво» (на творах чи їх уривках, які пропонує навчальна програма з цих курсів), але на нашу думку необхідно звертати увагу й на класичні й сучасні літературні твори вітчизняних та закордонних письменників на основі, яких процес формування комунікативної діяльності молодших школярів із порушеннями інтелекту буде ефективним.

Необхідно відмітити, що комунікативна компетентність зумовлена соціокультурним змістом і по суті є частиною системи навчання й виховання учнів означеної категорії в позаурочний час в спеціальній школі. Ця система має об'єкт навчання, об'єкт засвоєння та результат – оволодіння відповідними компетентностями. При цьому об'єкт навчання – комунікація, об'єкт засвоєння виступає соціокультурний зміст (знання, навички, вміння та ставлення до діяльності), а результатом оволодіння – комунікативна компетентність.

Важливим структурним компонентом моделі шкільного театального гуртка є «Організаційні форми театальної діяльності». Найбільш поширеними на нашу думку повинні бути такі форми проведення театально-гурткової роботи у спеціальній школі, як групова, мікрогрупова та індивідуальна.

Низку особливостей у позаурочну театральну діяльність вносить учнівський контингент спеціальних шкіл. Діти мають різний інтелектуальний розвиток та акторські здібності, темп роботи, рівень самостійності виконання завдань, тому у запропонованій моделі передбачається певна варіативність залучення школярів до театальної діяльності, і залежно від кількості акторів форма організації може змінюватися на групову, мікрогрупову та індивідуальну.

Групова (5-8 чол.) та мікрогрупова (2-4 чол.) форми театальної діяльності учнів із означеної категорії полягають у спільних зусиллях частини дітей школи (класу) у виконанні акторських ролей, при цьому

здійснюються обговорення і вибір способів їх виконання, взаємоконтроль дій товаришів по спектаклю тощо.

Індивідуальна робота дитини із порушеннями інтелекту в шкільному ляльковому театрі передбачає самостійні репетиції перед дзеркалом, індивідуальну роботу з курівником лялькового театру, хореографом, режисером та іншими. Під час застосування індивідуальної форми театральної діяльності, керівник шкільного гуртка повинен враховувати рівень акторських, фізичних, інтелектуальних, емоційно-вольових та інших можливостей дитини.

Як бачимо, форми організації театральної діяльності молодших учнів із порушеннями інтелектуального розвитку можуть варіюватися залежно від різних чинників і представлені груповою, мікрогруповою та індивідуальною театральною діяльністю.

Розкриваючи такий елемент моделі розвитку комунікативних умінь в учнів молодших класів із порушеннями інтелекту засобами арт-терапії, як «Характер взаємодії учасників шкільного лялькового театру» необхідно зазначити, що така співпраця повинна носити суб'єкт-суб'єктні відносини. У запропонованій моделі, відносини між учасниками цієї діяльності розглядаються нами як цілісна взаємодія. Діти виступають суб'єктами учіння, впливу та формування вмінь, досвіду й навичок, їх роль у порівнянні з традиційними (пасивними) моделями більш активна, посилюється мотивація на основі інтересу та співпраці з учителем та іншими учнями, враховуються індивідуальні особливості школярів, відбувається орієнтація на збільшення долі самостійної акторської роботи, поєднуються різноманітні види діяльності (особливо з нахилом на комунікативну діяльність) тощо.

Згідно розробленої моделі, учні мають можливість самостійно приймати рішення щодо здійснення акторської гри, виконання своєї ролі в спектаклі, самостійно розвивати необхідні вміння та навички. Щодо ролі вчителя (керівника театрального гуртка), то він виступає організатором і координатором процесу, гарантом рівноправного партнерства між педагогом

і учнями. Відповідно до моделі, вчитель повинен займати особистісно-орієнтовну позицію, підтримувати демократичний стиль спілкування, ініціативу учнів, бути відкритим до спілкування та допомоги дітям із порушеннями інтелекту.

Як бачимо, у запропонованій моделі відбувається заміна традиційної діяльності педагога та дітей на організацію взаємодії як діалогу (між учнями, між учнями і вчителем).

Одне з центральних місць у запропонованій нами моделі займає компонент «Результат діяльності лялькового театру спеціальної школи-інтернату». Результат у нашій моделі уявляється багатоетапним компонентом з попереднім діагностуванням рівня сформованості комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту (констатувальний етап) та підсумковою перевіркою в кінці формульованого експерименту (контрольний етап).

У разі негативного результату (не досягнення або часткового досягнення мети), необхідне проведення аналізу театральних занять (чи окремого заняття), умов проведення репетицій, пояснення суті вчинків персонажів (героїв), врахування складності текстів і тем, особливостей пізнавального розвитку учнів та здійснення корекції творчих завдань окремого заняття лялькового театру школи.

Підсумковий етап контролю – це визначення прогресу (регресу) в розвитку комунікативних умінь у дітей із інтелектуальними порушеннями.

Ефективність моделі буде підтверджена у тому випадку, якщо школярі зазначеної категорії продемонструють свідому здатність адекватно сприймати, усвідомлювати та інтерпретувати інформацію, вмітимуть спілкуватися з іншими дітьми, педагогами на близькі й зрозумілі їм теми, зрозуміло висловлюватимуть власні думки, підбиратимуть потрібні слова, підтримуватимуть діалог, відповідатимуть поширеними реченнями, задаватимуть актуальні запитання, вмітимуть користуватися слова мовного етикету, делікатно закінчуватимуть спілкування з іншими, вмітимуть

домовлятися у конфліктних ситуаціях, вмітимуть вибачатися, будуть вислуховувати співрозмовників, адекватно розумітимуть звернене мовлення, знаходитимуть слова підтримки тощо (Рис. 3.1).



Рис. 3.1. Модель розвитку комунікативних умінь в учнів молодших класів із порушеннями інтелекту засобами арт-терапії (на прикладі лялькотерапії)

У кінцевому рахунку зазначена діяльність призведе до успішного розвитку комунікативних умінь молодших школярів із порушеннями інтелекту на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду та відповідних цінностей, які учні отримають під час занять у шкільному ляльковому театрі.

Підсумовуючи вище зазначене, зазначимо, що відповідно до розробленої моделі, процес формування комунікативних умінь засобами арт-терапії (лялькотерапії) відбувається поступово і протягом тривалого періоду. У запропонованій моделі співпраця педагога з дітьми носить суб'єкт-суб'єктний характер, спрямований на партнерські стосунки, збільшення долі самостійності у здобуванні відповідних знань, вмінь, навичок і досвіду. Ефективність розробленої нами моделі може підтвердити чи спростувати динаміка розвитку комунікативних умінь в учнів спеціальної школи.

Таким чином, представлена нами модель складається з тісно взаємопов'язаних між собою таких компонентів, як мета діяльності шкільного лялькового театру в спеціальному навчальному закладі, завдання шкільного лялькового театру, змістове наповнення шкільного лялькового театру, організаційні форми театральної діяльності, характер взаємодії учасників шкільного лялькового театру та результат діяльності лялькового театру спеціальної школи-інтернату.

3.2. Методика проведення занять лялькотерапії в спеціальному навчальному закладі

Аналіз сучасних підходів до організації позакласної виховної роботи, а також практика роботи спеціальних освітніх закладів для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, дає підстави стверджувати, що актуальним на сьогодні залишається з'ясування особливостей організації

корекційно-виховного заняття, визначення та конкретизація основних вимог до його структури та методики проведення. Адже від чіткої організації заняття шкільного лялькового театру, визначення педагогом його мети, виду театральної діяльності учнів, послідовності роботи, застосування відповідних форм, методів і засобів виховного впливу – значною мірою залежить ефективність розвитку комунікативних умінь у дітей означеної категорії.

Одним із аспектів нашого дослідження стало визначення чіткої методики проведення занять (репетицій) шкільного театру в спеціальній школі. Ми виходили із розуміння заняття в шкільному театрі як змістовно-структурної одиниці процесу виховання, як окремої ланки спільної діяльності керівника гуртка (педагога) і вихованців, спрямованої на реалізацію загальної мети і конкретних завдань кожного заняття. Зазначена театральна діяльність учнів із порушеннями інтелекту, на нашу думку, має бути регламентована програмою діяльності шкільного лялькового театру та відповідною шкільною документацією (шкільним, календарним, щоденним, гуртковим планами тощо).

Доречним, на наш погляд, є застосування характеристики, яку свого часу наводив І. Єременко стосовно виховного заняття. Варто відмітити, що у своєму дослідженні ми визначаємо схожість між виховним заняттям та шкільним театром, адже вони мають власні корекційно-виховні цілі та завдання, користуються схожим педагогічним інструментарієм тощо. Вчений зазначав, що чіткий, розмірений, порядок роботи, суворе дозування розумового та фізичного навантажень, наявність постійно діючих педагогічних стимулів спонукають до активної комунікативної діяльності, створюють найсприятливіші умови для навчання дітей із порушеннями інтелекту, попереджають нервово-психічні перенапруження [Єременко].

Відтак, при розробці експериментальних занять шкільного лялькового театру, які проводилися протягом 2019-2020 та I семестру 2020-2021 навчальних років із учнями 3-4 (4-5) класів комунального закладу Сумської обласної ради – Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат

Білопільського району, ми дотримувалися єдиного підходу до методики їх проведення.

Обов'язковими вимогами до занять шкільного театру стали такі:

- а) чітке визначення теми і мети кожного заняття;
- б) систематичне відвідування занять учасниками шкільного лялькового театру;
- в) словникова робота з поясненням невідомих слів;
- г) пояснення бачення автором певної проблеми;
- д) розтлумачення індивідуальних завдань і дій кожному учаснику театрального гуртка;
- е) бажання виступати в шкільному театрі.
- є) підведення підсумків;
- ж) створення спеціальних ситуацій для розвитку комунікативних умінь у школярів зазначеної категорії;
- з) розвиток комунікативних умінь у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку на прикладі вчинків героїв вистав, власного відношення до героїв п'єс і їхніх дій, вироблення вміння і досвіду спілкуватися в дитячому колективі в межах театрального гуртка, формування власного світогляду, знань, мотивів, умінь і навичок та здатності їх застосовувати у повсякденному житті.

Кожне заняття шкільного лялькового театру спеціального навчального закладу проводилося нами в декілька етапів і складалося із:

- а) підготовчого;
- б) основного;
- в) заключного.

Підготовчий етап передуює самій театральній діяльності дітей і складається з таких частин, як вибір вистави, розподіл ролей між учасниками, виготовлення декорацій, формування театральної трупи, консультації, продумування ситуацій для розвитку комунікативних умінь, створення емоційного настрою перед репетиціями тощо.

На етапі вибору вистави керівнику гуртка необхідно проаналізувати навчальний матеріал з шкільних предметів «Літературна читанка», «Українська мова», «Музичне мистецтво», взяти до уваги актуальні для дітей цього віку позапрограмові твори вітчизняних та закордонних письменників, проаналізувати тематичні плани, підручники, методичну літературу. Обравши виставу, керівник гуртка підбирає необхідний уривок, спрощує його до пізнавальних та вікових можливостей молодших школярів із порушеннями інтелекту, орієнтовно підбирає ролі для учасників шкільного театру. Керівник шкільного лялькового театру повинен чітко усвідомлювати, які результати його задовольняють. Від цього у певній мірі залежать оформлення задуму, театральні дії, їх послідовність, зміст тощо.

Після вищеописаної роботи, керівнику гуртка потрібно підібрати назву вистави. Назва, як правило, запозичається з оригінальної назви твору або підкреслює певні риси чи дії головного героя.

Залежно від учнівського контингенту та його інтелектуальних можливостей, розмір тексту, яким повинен оперувати актор із порушеннями інтелектуального розвитку може варіюватися.

На нашу думку, під час розподілу ролей між учасниками необхідно пояснювати дітям сутності героїв, їх світобачення. Педагог повинен використовувати прості й зрозумілі для учнів слова.

Після розподілу ролей між членами шкільного лялькового театру, необхідно забезпечити майбутню виставу необхідними ляльками, атрибутами і декораціями. Вони повинні відповідати певним вимогам, зокрема, мати достатній формат, яскраве зображення, відповідати змісту вистави, бути достовірним і доступним за сюжетом, охайними і естетичними (для саморобних екземплярів).

Допомогу у виготовленні ляльок, декорацій та атрибутів можуть здійснювати учні. Ця робота сприятиме комунікативній діяльності і матиме виховне значення, адже у ході роботи учні спілкуватимуться між собою, вчителями, керівником гуртка, проявлятимуть творчість, працелюбність,

охайність тощо. Необхідно налаштовувати дітей на позитив у спілкуванні, якісне виготовлення атрибутів і декорацій, щоб була можливість багаторазового використання.

Корисним, на нашу думку, буде застосування у шкільному ляльковому театрі технічних засобів навчання: відеомагнітофонів, магнітофонів, комп'ютерів, DVD-програвачів, CD-програвачів тощо. Їх використання урізноманітнюватиме виставу, робитиме її привабливою, яскравою і незабутньою. Тексти пісень, промов, які діти прослуховуватимуть за допомогою вказаних технічних засобів навчання сприятимуть збагаченню словникового запасу, а спеціально створені педагогом умови допомагатимуть дітям ці слова використовувати у різноманітних життєвих ситуаціях.

Деякі вчені (Н. Коган) наголошують на обов'язковості такої частини підготовчого етапу, як консультація. Ми розділяємо цю точку зору у тому, що при впровадженні нового спектаклю, учням молодших класів з порушеннями інтелекту необхідна попередня консультація, на якій керівник театрального гуртка повідомлятиме мету, тему і завдання кожному юному актору тощо. При опрацюванні нового сценарію у класах, де навчаються діти з відносно низькими пізнавальними можливостями, необхідне проведення контрольної консультації, на якій педагог на конкретних прикладах конкретизує театральну діяльність учасника гуртка.

Отже, підготовка до учнівського лялькового спектаклю починається задовго до його проведення. На даному етапі керівник театрального гуртка повинен займати активну позицію, бути ініціативним, залучати учнів до спільної діяльності у підготовці до вистави. Вибір спектаклю залежить від актуальності та можливостей учнів зазначеної категорії. Вистава обов'язково повинна мати назву тощо.

На основному етапі театрального заняття передбачається проведення нервово-психічної підготовки. Йдеться про налаштування учнів на певний вид діяльності, приведення нервово-психічної сфери дітей у оптимальний стан, котрий дозволяв їм продуктивно працювати, приймати участь в

діалогах, давати розгорнуті відповіді, підтримувати бесіди, а також активізував увагу, мислення, пам'ять, інтерес школярів до сприймання та засвоєння нового матеріалу; сприяв актуалізації необхідних знань.

На цьому етапі нами застосовувалися вправи на актуалізацію уваги, мовлення, мислення, пам'яті, пов'язаної із темою шкільної вистави, тощо. Також на основному етапі нами проводилася така робота:

- а) визначення теми й мети театрального заняття;
- б) розкриття теми (на прикладі поведінки дійових осіб творів, які будуть інсценізовані);
- в) словникова робота (пояснення та з'ясування з учнями означеної категорії незнайомих слів і висловів із сценарію);
- г) аналіз ситуації, що обговорюється;
- д) аналіз поведінки головних героїв в аспекті теми, що обговорюється;
- е) поточний контроль, усунення непередбачених перешкод;
- є) повторення та узагальнення набутих знань;
- ж) визначення в учнів власного світогляду та з'ясування їхнього відношення до дій героїв спектаклю.

На завершальному етапі заняття шкільного лялькового театру нами проводилися наступні дії:

- а) підсумковий контроль (оцінка успіхів учнів, перебігу діяльності; пропозиції на майбутнє тощо);
- б) налаштування школярів на зміну діяльності (зі стану праці – на відпочинок).

Варто зазначити, що наприкінці заняття в театральному гуртку, школярі залучалися нами до обговорення, які моменти вистави виходили краще, які гірші, що потрібно зробити, щоб покращити виступ актора, висловлювання інших акторів про гру кожного театрала, відповіді на запитання керівника гуртка, на запитання один одного. Також проводилися заходи, які мали заспокійливий вплив на збуджених дітей та виводили інших

учнів із стану загальмованості (спокійні рухливі і дидактичні ігри, елементи драматизації, колективні співи, прогулянки тощо).

Узагальнивши досвід вчених, методистів і педагогів-практиків, нами були розроблено методичні рекомендації щодо проведення занять шкільного лялькового театру в спеціальному навчальному закладі. Найбільш важливими ми вважаємо:

1) у роботі із сценарієм виховний вплив потрібно спрямовувати на виховання внутрішніх, психічних регуляторів особистості – совісті, емпатії, почуття власної гідності;

2) після прослуховування сценарію вистави обов'язковим повинно бути обговорення мотивів і вчинків персонажів. Учні висловлюють власну думку, визначають позитивні або негативні риси персонажів твору, що також сприяє розвитку у дітей соціокультурних компетентностей;

3) для кращого володіння текстом ролі та входження в роль, необхідно пропонувати учням домашні творчі завдання – повторити роль, попрацювати із дзеркалом, читати сценарій за ролями тощо. В умовах інтернатного закладу велике значення відіграє вихователь, який може допомогти дитині, підказати, перевірити, підтримати, призначити «партнера» тощо;

4) для закріплення змісту творів для інсценізації ми рекомендуємо перегляд мультфільмів, кінофільмів, телевістав на цю тематику, обов'язково програвати дітям сюжети фольклорних творів з іншими іграшками;

5) для ефективного розучування творів, які будуть інсценізовуватися, керівнику театрального гуртка необхідно супроводжувати свої слова певними діями, мімікою, інтонацією, наголосами тощо;

6) невідомі слова, незрозумілі словосполучення, які зустрічаються у творах потрібно дітям пояснювати;

7) обов'язковим повинно бути емоційне читання чи розповідь вчителем обраних уривків чи творів. Дитина повинна відчувати ставлення дорослого до описуваних ситуацій;

8) для кращого усвідомлення ролі учнем та твору взагалі, до нього необхідно систематично повертатися в рухливих іграх, на динамічних годинах, фізкультурних паузах, прогулянках на вулиці тощо.

9) вчитель повинен враховувати рівень пізнавальних можливостей школярів і відбирати зміст і обсяг творів відповідно до віку, інтересів, розумових здібностей дітей цієї категорії тощо;

10) процес розвитку комунікативних умінь є довготривалим і систематичним, тому на всіх етапах необхідно спілкуватися з дитиною, обговорювати з нею різноманітні ситуації, які стосуються, як лялькового театру, так і інших подій, поступово розширюючи коло питань і тем обговорення;

11) створювати доброзичливу атмосферу, яка б сприяла розвитку комунікативної діяльності дітей з порушеннями інтелекту на рівнях «дитина-дорослий (дорослі)», «дитина-діти».

Таким чином, під час проведення занять шкільного лялькового театру обов'язковими вимогами є: чітке визначення теми і мети, словникова робота з поясненням невідомих слів, поділ ролей відповідно до можливостей кожної дитини, аналіз поведінки головних героїв в аспекті теми, що обговорюється, поточний контроль та попередня корекція, визначення в учнів власного світогляду та з'ясування їхнього відношення до дій героїв спектаклю тощо.

Заняття театрального гуртка структурно складається з трьох компонентів: підготовчого, основного, заключного. На підготовчому етапі здійснюється вибір вистави, розподіл ролей між учасниками, виготовлення декорацій, формування театральної трупи, консультації, створення емоційного настрою перед репетиціями тощо. На основному етапі проводиться нервово-психічна підготовка, визначення теми й мети театрального заняття, розкриття теми (на прикладі поведінки дійових осіб творів, які будуть інсценізовані), словникова робота, аналіз поведінки головних героїв в аспекті теми, що обговорюється, репетиція. На заключному

етапі проводиться заспокійливий вплив на дітей (довірливі бесіди, розслаблюючі рухи, дидактичні ігри, колективні співи, прогулянки тощо).

На всіх етапах занять шкільного лялькового театру створюються умови для спілкування з дитиною, обговорення з нею різноманітних ситуацій, які стосуються, як лялькового театру, так і інших подій, поступово розширюючи коло питань і тем обговорення. Зазначена робота систематично проводиться на рівнях «дитина-дорослий (дорослі)», «дитина-діти».

3.3. Аналіз результативності формувального експерименту

Контрольний етап експерименту було проведено в жовтні 2020 року на базі комунального закладу Сумської обласної ради – Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Білопільського району. У цьому дослідженні прийняло участь 16 учнів 4-5 класів. Вік дітей від 11 до 13 років. Всі школярі мали діагноз – порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Метою контрольного експерименту було визначення стану розвитку комунікативної сфери в учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку після застосування моделі та методики розвитку комунікативної діяльності в означеній категорії дітей.

Під час контрольного етапу дослідження використовувались тіж самі засоби, які були задіяні під час констатувального експерименту. Ці засоби наочності стимулювали пізнавальну активність, дозволяли підтримувати інтерес до діагностичного заняття, доносили діагностичний матеріал в цікавій та доступній формі. Наочний матеріал розміщувався таким чином, щоб кожна дитина могла його роздивитися, дотягнутися й попрацювати з ним.

На контрольному етапі дослідження використовувалася адаптована методика Г. Цукерман «Рукавички» (на діагностування розвитку вміння спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки,

аргументувати, аналізувати висловлювання), адаптована методика О. Дибіної «Не поділили» (на дослідження вміння вибудовувати діалог у ситуаціях з елементами протиріччя), адаптована методика А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу» (на дослідження вміння слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію та вловлювати підтексти).

Аналіз дитячих робіт за методикою Г. Цукерман «Рукавички» показав наступні результати:

– у 37,5 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку в узорах чітко спостерігалися відмінності або взагалі не було подібності. Діти не намагалися домовитися, кожен наполягав на своєму, або мовчки малював узор, який заманеться;

– у 50 % молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігалася схожість в узорах. Ця схожість була в певній мірі частковою, адже за кольором були схожості, але й фіксувалися помітні відмінності;

– у 12,5 % учнів молодших класів Улянівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату було зафіксовано схожість в узорах. Рукавички були прикрашені однаковим або дуже схожим візерунком. Діти активно обговорювали можливий варіант узору, доходили до згоди щодо способу та черговості розфарбовування рукавичок. Під час виконання завдання, вони порівнювали способи дії і координували їх, стежили за реалізацією прийнятого задуму.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за методикою Г. Цукерман «Рукавички», яка була спрямована на виявлення вмінь спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання інших учнів, було встановлено, що 37,5 % школярів означеної категорії мають низький рівень розвитку комунікативних вмінь, 50 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень, а

12,5 % дітей перебувають на високому рівні комунікативної діяльності (Рис. 3.2).

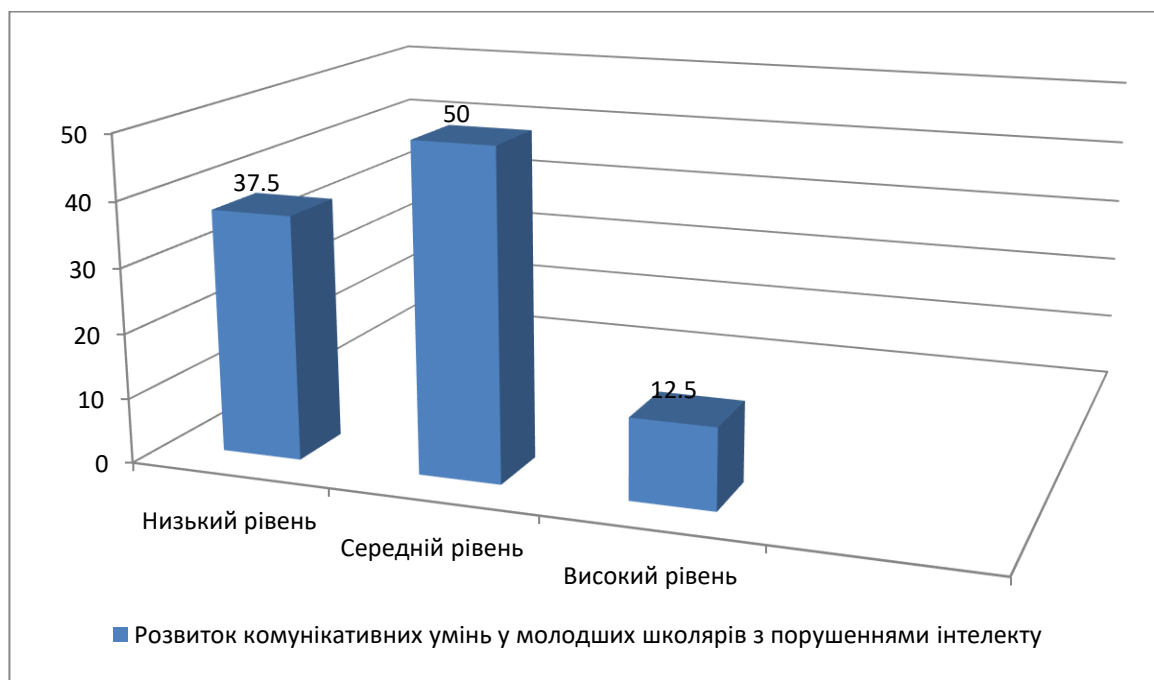


Рис. 3.2. Стан розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту за методикою Г. Цукерман «Рукавички» на контрольному етапі дослідження

Результати дитячих робіт за методикою О. Дибіної «Не поділили» були наступними:

- 12,5 % школярів набрали по 1-му балу. Ці діти провокували конфлікт, не враховували інтереси інших учнів, не здатні були заспокоїтися й спокійно висловити власну думку. Навіть у конфліктній ситуації вони не зверталися за допомогою до вчителя;

- 56,25 % учнів набрали по 2 бали. Ці школярі не провокували конфлікт, але ініціативи по його вирішенню не проявляли. Вони йшли на поступки, не відстоюючи власної позиції, свої бажання підпорядковували інтересам інших дітей;

- 31,25 % дітей набрало 3 бали. Вони не провокували конфлікт, намагаючись знайти правильне рішення.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за методикою О. Дибіної «Не поділили», яка була спрямована на виявлення вмінь організації спілкування, вибудови діалогу в ситуаціях з елементами протиріччя, було встановлено, що 12,5 % школярів означеної категорії мають низький рівень розвитку комунікативних вмінь, 56,25 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень, а 31,25 % дітей перебувають на високому рівні комунікативної діяльності (Рис. 3.3).

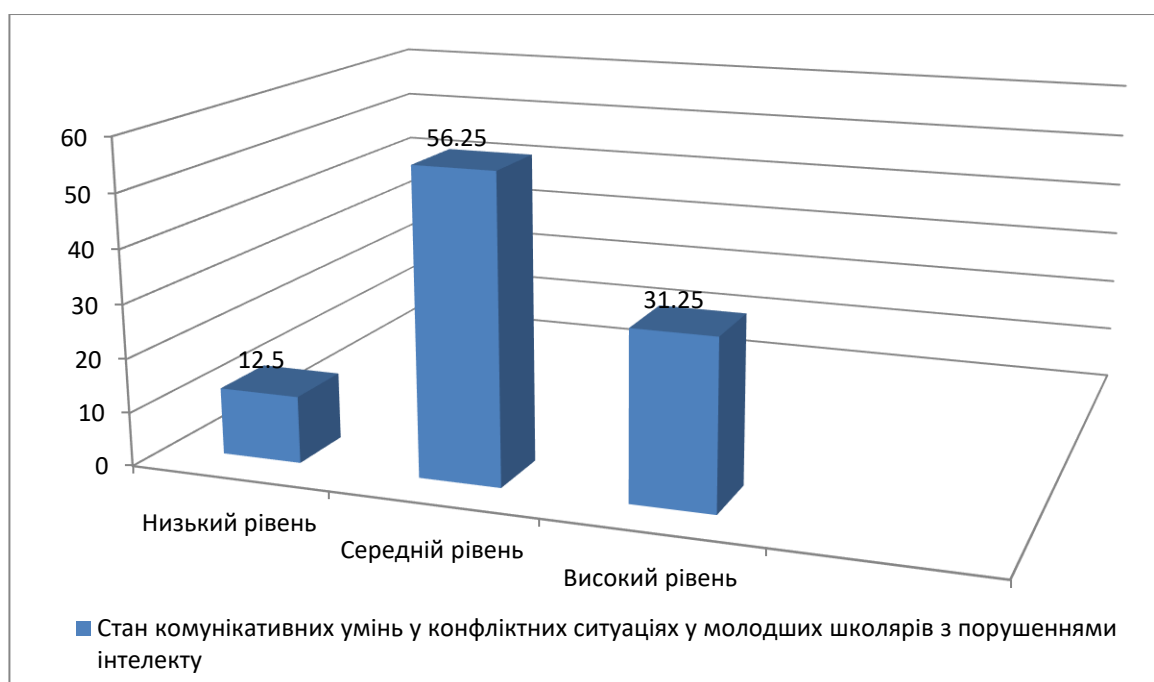


Рис. 3.3. Стан розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту за методикою О. Дибіної «Не поділили» на контрольному етапі дослідження

Аналіз учнівських робіт за методикою А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу» дали наступні результати:

– 18,75 % школярів набрали не більше 1,6 балів. Ці діти не проявляли жодного з компонентів здатності до партнерського діалогу, були малоактивними і небалакучими в спілкуванні з дітьми і педагогами, були

неуважними, рідко користувалися формами мовного етикету, не вміли послідовно викладати свої думки і точно передавати їхній зміст;

– 56,25 % учнів набрали від 1,7 до 2,4 балів. Зазначена група дітей вміли слухати і розуміли звернене до них мовлення, але іноді перебивали співрозмовника, сперечалися, не погоджувалися, були дратівливими, проявляли недостатньо терпіння при слуханні партнера, брали участь в спілкуванні частіше за ініціативою інших, у переважній більшості застосовували форми мовного етикету.

25 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали від 2,5 до 3 балів. Ці учні були активними в спілкуванні, вміли спокійно і терпляче слухати партнера, розуміли звернену до них мову, будували спілкування з урахуванням ситуації, легко входили в контакт з дітьми і педагогами, легко домовлялися, ясно і послідовно висловлювали свої думки, уміло і доречно використовували форми мовного етикету.

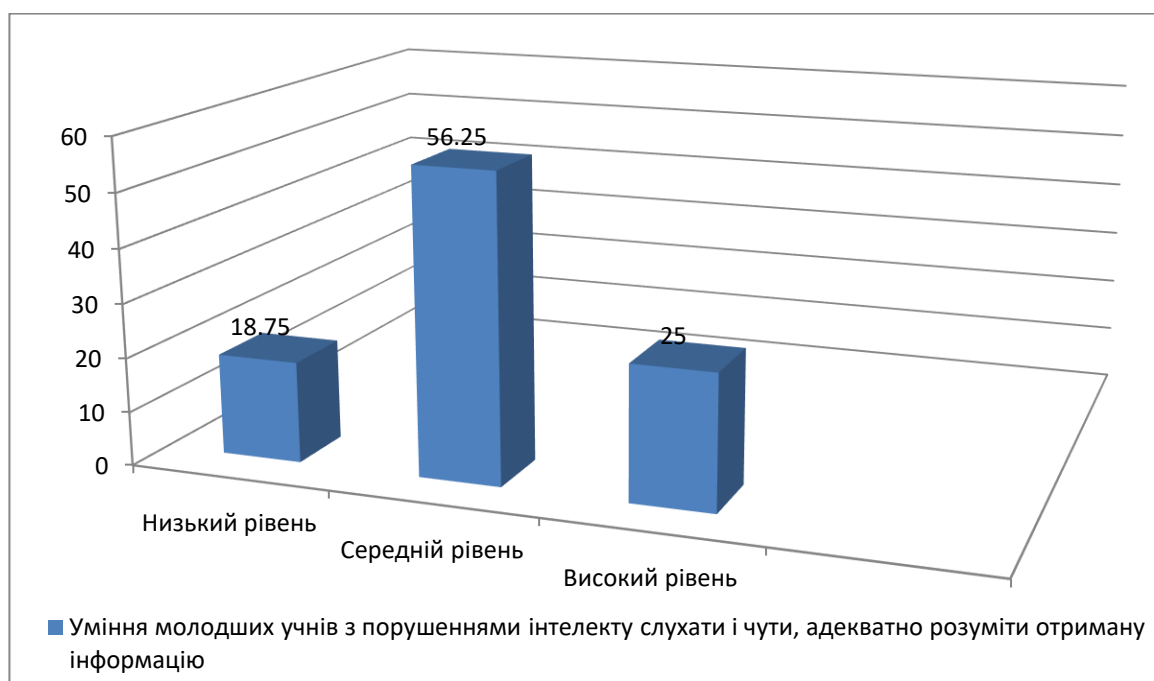


Рис. 3.4. Стан розвитку комунікативних умінь у школярів за методикою А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу» на контрольному етапі дослідження

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за методикою А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу», яка була спрямована на дослідження вміння учнів слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію та розуміти підтексти, було встановлено, що 18,75 % школярів означеної категорії мають низький рівень розвитку комунікативних вмінь, 56,25 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень, а 25 % дітей перебувають на високому рівні комунікативної діяльності (Рис. 3.4).

Для визначення узагальненого показника стану розвитку комунікативних умінь у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку на контрольному етапі дослідження ми застосували формулу середнього арифметичного (Табл. 3.1)

Таблиця 3.1.

Узагальнені показники стану розвитку комунікативних умінь у молодших школярів із порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (за всіма методиками)

Методики	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
	%		
«Рукавички» (за Г. Цукерман), на визначення вмінь спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання інших	37,5	50	12,5
«Не поділили» (за О. Дибіною), на визначення вмінь організації спілкування, побудови діалогу в ситуаціях з елементами протиріччя	12,5	56,25	31,25
«Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу» (за А. Щетиніною), на	18,75	56,25	25

визначення вмінь слухати і чути, інтерпретувати інформацію адекватно отриману			
Узагальнений показник	22,92	54,16	22,92

У результаті контрольного дослідження нами було визначено узагальнені показники рівня розвитку комунікативних умінь в учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за всіма методиками.

Встановлено, що 22,92 % учнів означеної категорії мають низький рівень, 54,16 % дітей перебувають на середньому рівні та 22,92 % школярів з порушеннями інтелектуального розвитку мають високий рівень комунікативних умінь (Рис. 3.5).



Рис. 3.5. Стан розвитку комунікативних умінь в молодших школярів з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (за всіма методиками)

Таким чином, запропонована модель та методика розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту дали позитивний результат. За період їх застосування в комунальному закладі

Сумської обласної ради – Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Білопільського району, рівень розвитку комунікативних умінь якісно зріс. Зокрема, результати контрольного етапу дослідження свідчать, що кількість дітей, у яких розвиток комунікативної діяльності піднявся до високого рівня зріс на 6,22 % (було 16,7 %, стало 22,92 %), кількість дітей розвиток комунікативних умінь у яких піднявся до середнього рівня зріс на 8,36 % (з 45,8 % до 54,16 %), а кількість дітей, які залишилися на низькому рівні зменшилася на 14,58 % (з 37,5 % до 22,92 %).

Варто зауважити, що незначний показник росту високого і середнього рівнів свідчить про складність діагнозу, вік та рівень пізнавальних можливостей учнів початкових класів із порушеннями інтелекту.

Розвиток комунікативних умінь процес довготривалий і вищезазначені позитивні зміни, які відбулися за один навчальний рік свідчать про ефективність моделі та методики розвитку комунікативних умінь в дітей означеної категорії засобами арт-терапії.

Висновки до розділу 3

Третій розділ дослідження присвячений проблемі експериментальної перевірки ефективності моделі та методики розвитку комунікативних умінь у молодших школярів із порушеннями інтелекту. Проведене дослідження дало змогу дійти наступних висновків:

- 1) модель розвитку комунікативних умінь у дітей зазначеної категорії складається з тісно взаємопов'язаних між собою таких компонентів, як мета діяльності шкільного лялькового театру в спеціальному навчальному закладі, завдання шкільного лялькового театру, змістове наповнення шкільного лялькового театру, організаційні форми театральної діяльності, характер взаємодії учасників шкільного лялькового театру та результат діяльності лялькового театру спеціальної школи-інтернату. Відповідно до розробленої

моделі, процес формування комунікативних умінь засобами арт-терапії (лялькотерапії) відбувається поступово і протягом тривалого періоду. У запропонованій моделі співпраця педагога з дітьми носить суб'єкт-суб'єктний характер, спрямований на партнерські стосунки, збільшення долі самостійності у здобуванні відповідних знань, вмінь, навичок і досвіду;

2) методика проведення занять шкільного лялькового театру передбачає: чітке визначення теми і мети, словникову роботу з поясненням невідомих слів, поділ ролей відповідно до можливостей кожної дитини, аналіз та обговорення поведінки головних героїв, визначення в учнів власного світогляду та з'ясування їхнього відношення до дій героїв спектаклю тощо. Заняття в шкільному ляльковому театрі складається з трьох компонентів: підготовчого, основного, заключного. На всіх етапах занять шкільного лялькового театру створюються умови для спілкування з дитиною, обговорення з нею різноманітних ситуацій, які стосуються, як лялькового театру, так і інших подій, поступово розширюючи коло питань і тем обговорення. Зазначена робота систематично проводиться на рівнях «дитина-дорослий (дорослі)», «дитина-діти»;

3) результати контрольного етапу показали ефективність запропонованої моделі та методики розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту дали позитивний результат. За період їх застосування в комунальному закладі Сумської обласної ради – Уляннівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Білопільського району, рівень розвитку комунікативних умінь якісно зріс. Кількість дітей, у яких розвиток комунікативної діяльності піднявся до високого рівня зріс на 6,22 %, піднявся до середнього рівня зріс на 8,36 %, а кількість дітей, які залишилися на низькому рівні зменшилася на 14,58 %.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад та узагальнення проведеного експериментального дослідження з проблеми розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту дали змогу дійти таких висновків:

1) поняття «комунікація» означає акт спілкування, повідомлення інформації однією особою іншій або низці осіб, зв'язок між двома або більше індивідами, заснованими на взаєморозумінні. Комунікація дитини відбувається на двох рівнях – «дитина-дорослий» та «дитина-дитина». Комунікативні вміння – це здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми для побудови ефективної взаємодії в ситуаціях міжособистісного спілкування;

2) для об'єктивного визначення стану розвитку комунікативних умінь в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту визначено критерії: комунікаційний (вміння спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання); інтерактивний (самоорганізація спілкування, вміння вибудовувати діалог, вміння повести за собою, організація діалогу в ситуаціях з елементами протиріччя); перцептивний (вміння слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію, вловлювати підтексти). Визначено рівні розвитку комунікативних умінь в дітей означеної категорії, як високий, середній і низький. Для визначення рівня сформованості комунікативних умінь у дітей було адаптовано методики Г. Цукерман «Рукавички», О. Дибіної «Не поділили» та А. Щетиніної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу». У експерименті взяло участь 16 учнів молодших класів з легкими порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються в комунальному закладі Сумської обласної ради – Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Білопільського району;

3) модель розвитку комунікативних умінь у дітей зазначеної категорії складається з тісно взаємопов'язаних між собою таких компонентів, як мета діяльності шкільного лялькового театру в спеціальному навчальному закладі, завдання шкільного лялькового театру, змістове наповнення шкільного лялькового театру, організаційні форми театральної діяльності, характер взаємодії учасників шкільного лялькового театру та результат діяльності лялькового театру спеціальної школи-інтернату. Відповідно до моделі, процес формування комунікативних умінь засобами арт-терапії (лялькотерапії) відбувається поступово і протягом тривалого періоду. Методика проведення занять шкільного лялькового театру передбачає: чітке визначення теми і мети, словникову роботу з поясненням невідомих слів, поділ ролей відповідно до можливостей кожної дитини, обговорення поведінки головних героїв тощо. Заняття в шкільному ляльковому театрі складається з трьох компонентів: підготовчого, основного, заключного. На всіх етапах занять шкільного лялькового театру створюються умови для спілкування з дитиною, обговорення з нею різноманітних ситуацій, які стосуються, як лялькового театру, так і інших подій, поступово розширюючи коло питань і тем обговорення. Зазначена робота систематично проводиться на рівнях «дитина-дорослий», «дитина-діти»;

4) у результаті експериментальної перевірки було доведено ефективність запропонованої моделі та методики розвитку комунікативних умінь у молодших школярів з порушеннями інтелекту. Після впровадження формувальної частини, рівень розвитку комунікативних умінь якісно зріс. Кількість дітей, у яких розвиток комунікативної діяльності піднявся до високого рівня зріс на 6,22 %, піднявся до середнього рівня зріс на 8,36 %, а кількість дітей, які залишилися на низькому рівні зменшилася на 14,58 %.

Повільна динаміка позитивних змін свідчить про складність діагнозу, вік та рівень пізнавальних можливостей учнів, а також про довготривалість процесу розвитку комунікативних умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарова Л. Н. Как развить творческую индивидуальность младших школьников / Л. Н. Азарова // Начальная школа. – 1998. – № 3. – С. 25–29.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Протос, 2013. – 488 с.
3. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. – М. : Просвещение, 2011 – 152 с.
4. Барыленко В. В. Развитие коммуникации и общения ребенка / В. В. Барыленко // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 1. – С. 109–115.
5. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению / А. В. Батаршев. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
6. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання : поради молодого вчителя / К. О. Баханов. – Харків : Основа, 2008. – 159 с.
7. Бгажнокова И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / И. М. Бгажнокова, М. Б. Ульянцева, С. В. Комарова. – М. : Владос, 2013. – 239 с.
8. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
9. Боденко Б. Н. Коммуникативная успешность младших школьников / Б. Н. Боденко. – М. : ИКТ, 2015. – 366 с.
10. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии : коммуникативная дифференциация личности / Д. И. Бойков. – СПб. : Каро, 2005. – 288 с.
11. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навчальний посібник / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 315 с.

12. Винокурова Н. К. Развиваем способности детей / Н. К. Винокурова. – М. : Росмэн, 2002. – 127 с.
13. Винокурова Н. К. Развитие творческих способностей учащихся / Н. К. Винокурова. – М. : Альта, 1999. – 144 с.
14. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи) / А. М. Висоцька. – К. : Полігранд, 2012. – 146 с.
15. Воронкова В. В. Воспитание и обучение детей в вспомогательной школе / В. В. Воронковой. – М. : ТИМ, 1994. – 165 с.
16. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1979. – Т. 5. – 316 с.
17. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова Н. Д. М. : Педагогика, 1985. – 200 с.
18. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперин. – М. : Просвещение, 1978. – 186 с.
19. Гальперин П. Я. К вопросу о внутренней речи / П. Я. Гальперин. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1957. – 44 с.
20. Годовикова Д. Б. Влияние общения с взрослыми на общение детей со сверстниками / Д. Б. Годовикова // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 44–52.
21. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе / Е. Я. Голант. – М. : Учпедгиз, 1957. – 152 с.
22. Горбунова Т. Н. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся начальной школы / Т. Н. Горбунова // Начальная школа. – 2018. – № 3. – С. 22–27.
23. Григорьева Т. Н. Формирование коммуникативных умений у младших школьников / Т. Н. Григорьева. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://core.ac.uk/download/pdf/200846142.pdf>

24. Давыдов В. В. Видьобобщения в обучении (логопсихологические проблемы построения предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.
25. Давыдов В. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / В. В. Давыдов, Ю. В. Громько. – Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 31–37.
26. Дмитриева Е. Е. Влияние общения со взрослыми на формирование у ребенка общей способности к учению / Е. Е. Дмитриева, У. В. Ульянова // Начальная школа – 2004 – №2 – С. 11–17.
27. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: монографія / І. В. Дмитрієва. – Слов'янськ, 2008. – 425 с.
28. Дмитрієва І. В. Корекційний вплив образотворчого мистецтва на інтелектуальний розвиток учнів допоміжної школи / І. В. Дмитрієва // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. збірник. – К. : Науковий світ, 2001. – С. 43–45.
29. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 214 с.
30. Добрович А. Г. Общение : наука и искусство / А. Г. Добрович. – М. : Яуза-Секачев, 1996. – 253 с.
31. Дьяченко Т. В. Роль общения в развитии личности ребенка-дошкольника / Т. В. Дьяченко // Молодой ученый. – 2019. – № 38. – С. 60–62.
32. Емельянова И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта / И. А. Емельянова // Образование и наука. – 2008. – № 1. – С. 86–94.
33. Енциклопедія освіти / головний редактор. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

34. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 328 с.
35. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Радянська школа, 1972. – 132 с.
36. Жуковина Ю. В. Специфика формирования коммуникативных умений и действий у младших школьников / Ю. В. Жуковина // Молодой ученый. – 2016. – № 6. – С. 78–80.
37. Забрамная С. Д. Ваш ребенок учится в вспомогательной школе / С. Д. Забрамная. – М. : Педагогика, 1990. – 56 с.
38. Запорожец А. В. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 12–22.
39. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
40. Кларин М. В. Инновации в обучении. Метафоры и модели : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
41. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 222 с.
42. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 225 с.
43. Клюева Н. В. Учим детей общению / Н. В. Клюев, Ю. В. Касаткина. – Ярославль, 1996. – 96 с.
44. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Протос, 2014. – 176 с.

45. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – Минск. : Народнаясвета, 1984. – 239 с.
46. Косымова А. Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта / А.Н. Косымова // Дефектология. –2006. – № 5. – С. 12–18.
47. Котырло В. К. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / В. К. Котырло. – М. : Просвещение, 1997. – 75 с.
48. Краткий психологический словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов н/Д. : Феникс, 2011. – 506 с.
49. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева; [отв. ред. Т. А. Савчук]. – М. : Владос, 1998. – 224 с.
50. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2004. – 352 с.
51. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986 – 144 с.
52. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок / А. Р. Лурия – М. : Дрофа, 1996. – 314 с.
53. Макарчук Н. О. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник / Н. О. Макарчук. – К. : ТОВ ВПЦ «Літопис–ХХ», 2010. – 134 с.
54. Мостюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : / Е. М. Мостюкова, А. Г. Московкина. – М. : Владос, 2003. – 408 с.
55. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М. : Словис, 2013. – 269 с.
56. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Владос, 1995. – 357 с.
57. Основы олигофренопедагогики : учебное пособие для студентов средних учебных заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М. : Академия, 2006. – 224 с.

58. Павловська Н. Інноваційні технології в системі корекції / Н. Павловська // Дефектолог. – 2010. – № 12. – С. 29 – 31.
59. Падалка О. С. Педагогічні технології / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак. – К. : Українська енциклопедія, 1985. – 252 с.
60. Петрова В. Г. Ктоони, дети с отклонениями в развитии / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Флинта, 1998. – 104 с.
61. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 199 с.
62. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
63. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
64. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Издательство АН СССР, 1958. – 145 с.
65. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. I : Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
66. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. II : Навчання і виховання дітей. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 224 с.
67. Синьов В. М. Основи теорії виховання : навчальний посібник / В. М. Синьов, О. І. Пометун, В. І. Кривуша, М. О. Супрун. – К. : Вид-во КІВС, 2000. – 153 с.
68. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

69. Слепович Е. С. Формирование речи у школьников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – Минск, 2001. – 183 с.
70. Словарь иностранных слов. — М. : Русский. язык, 1989. – 624 с.
71. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція УРЕ, 1985. – 968 с.
72. Словник української мови. – К. : Наукова думка, 1974. – Т. 5. – 840 с.
73. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 160 с.
74. Соціалізація осіб з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру (з досвіду роботи) / за ред. В. Л. Головань. – Дніпропетровськ: Інновація, 2015. – 100 с.
75. Специальная педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. И. Аксёнова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. – М. : Академия, 2004. – 400 с.
76. Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2005. – 312 с.
77. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / под ред. В. И. Селиверстовой, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной. – М. : Владос, 2009. – 358 с.
78. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под. ред. С. Ю. Циркина. – СПб. : Питер, 1999. – 246 с.
79. Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2001. – 280 с.
80. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ–перша половина ХХ століть) / М. О. Супрун. – К. : Паливода А. В., 2005. – 456 с.

81. Татьянчикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку : монографія / І. В. Татьянчикова. – Слов'янськ: Видавництво Б. І. Маторіна, 2014. – 431 с.
82. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології : монографія. – Слов'янськ : Видавництво Б. Маторіна, 2017. – 457 с.
83. Умственноотсталыедети : историяихизучения, воспитания и обучения с древнихвремен до середины XX века / под. ред. Х. С. Замского. – М., 1995. – 456 с.
84. Чеботарьова О. В. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників із розумовою відсталістю засобом конструювання / О. В. Чеботарьова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 21 (2). – С. 262–268.
85. Шипицина Л. М. Азбука общения / Л. М. Шипицина. – Спб. : Образование, 2001. – 211 с.
86. Шипицина Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицина. – Спб. : Образование», 2000. – 180 с.
87. Шпек О. Люди с умственнойотсталостью : обучение и воспитание[пер. с нем. А. П. Голубева; науч.ред. Н. М. Назарова]. – М. :Академия, 2003. – 432 с.
88. Эльконин Д. Б. Детскаяпсихология / Д. Б. Эльконин. – М. : Мысль, 1960. – 320 с.
89. Эльконин Д. Б. Развитиеустной и письменной речи / Д. Б. Эльконин. – М. : Интор, 1998. – 112 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Характеристика рівнів комунікативних умінь молодших школярів
з порушеннями інтелектуального розвитку**

Критерії	Рівень комунікативних умінь		
	Високий	Середній	Низький
Вміння спільно діяти з іншими, доступно висловлювати власні думки, аргументувати, аналізувати висловлювання (комунікаційний аспект)	Перш ніж приступити до діяльності, дитина домовляється про майбутні дії; здійснює взаємний контроль за ходом виконання завдання і в разі відступу від початкового задуму вносить корективи, намагається виправити помилки; проявляє інтерес до результатів діяльності, порівнює і оцінює їх в плані схожості, зазначає наявні недоліки; раціонально використовує засоби діяльності; впродовж всієї діяльності проявляє мовленнєву активність, підбирає адекватні слова і конструкції, відповідно комунікативної ситуації правильно відбирає синтаксичні схеми і лексику для створення висловлювання, використовує інтонацію, відповідну змістом висловлювання (прохання, переконання, питання), здійснює мовленнєву комунікацію в формі	Перш ніж приступити до діяльності, дитина намагається домовитися про майбутні дії, але безуспішно; взаємний контроль за ходом виконання завдання здійснюється недостатньо, в разі відступу від початкового задуму не намагається виправити помилки; інтерес до результату діяльності проявляє слабо, при порівнянні результатів діяльності не може самостійно оцінити їх в плані подібності; нераціонально використовує засоби діяльності; впродовж всієї діяльності проявляє недостатню мовленнєву активність, відзначаються помилки при відборі синтаксичних схем і лексики для створення висловлювання, інтонація	Перш ніж приступити до діяльності, дитина не намагається домовитися про майбутні дії; взаємний контроль у процесі виконання завдання не здійснюється; інтерес до результату діяльності не проявляє, не намагається порівняти результати діяльності в плані схожості; нераціонально використовує засоби діяльності; на протязі усієї діяльності практично не проявляє мовленнєвої активності, діє автономно, не вступаючи в контакт з іншими дітьми.

	діалога.	висловлювання не завжди відповідає його змісту, спілкування одностороннє, форма спілкування - наказ, підпорядкування.	
Самоорганізація спілкування, вміння вибудувати діалог, вміння повести за собою, організація діалогу в ситуаціях з елементами протиріччя (інтерактивний аспект)	Дитина намагається відтворити ситуацію, ініціює діалог і підтримує його, намагається знайти компроміс, наводить аргументи. У всіх випадках досягає спільної мети – домовленості.	Ситуацію обігрує, але діалог підтримує формально, доводів не знаходить, але репліки не односкладні, домовленість досягається не у всіх ситуаціях.	Ситуацію не цілком розуміє, репліки односкладні або зовсім замінюються жестами; дитина стоїть на своїй позиції жорстко, не йде на компроміси, домовленість не досягається або досягається силою.
Вміння слухати і чути, адекватно інтерпретувати отриману інформацію, вловлювати підтексти (перцептивний аспект)	Учень володіє мовленнєвими зворотами при встановленні контакту, легко вступає в спілкування і спілкується як з дорослими, так і з однолітками; ініціативний в спілкуванні, вміє вирішувати конфлікти; проявляє активність при відповідях, з інтересом розпитує; тон доброзичливий, спокійний.	У дитини спостерігаються труднощі у встановленні контакту, використанні мовленнєвих зворотів; надає перевагу знайомому суспільству, підкоряється чужій ініціативі, проявляє комфортність; відповідає на питання теми при додатковому стимулюванні, слухає пояснення дорослих і однолітків, але сам до них не звертається; тон доброзичливий, але іноді буває нестриманий, крикливий; слухає співрозмовника уважно, проте	Дитина не вміє вступити в спілкування, скута, замкнена; включається в спільну діяльність на запрошення, але не вміє підтримувати відносини; часто конфліктує, надає перевагу самотійним іграм; учень пасивний, відповідає тільки при персональному зверненні, байдужий до оточуючих; неухважний до мовлення оточуючих, заважає спілкуванню, перебиває співрозмовника, проявляє розв'язність в міміці, жестах, позі.

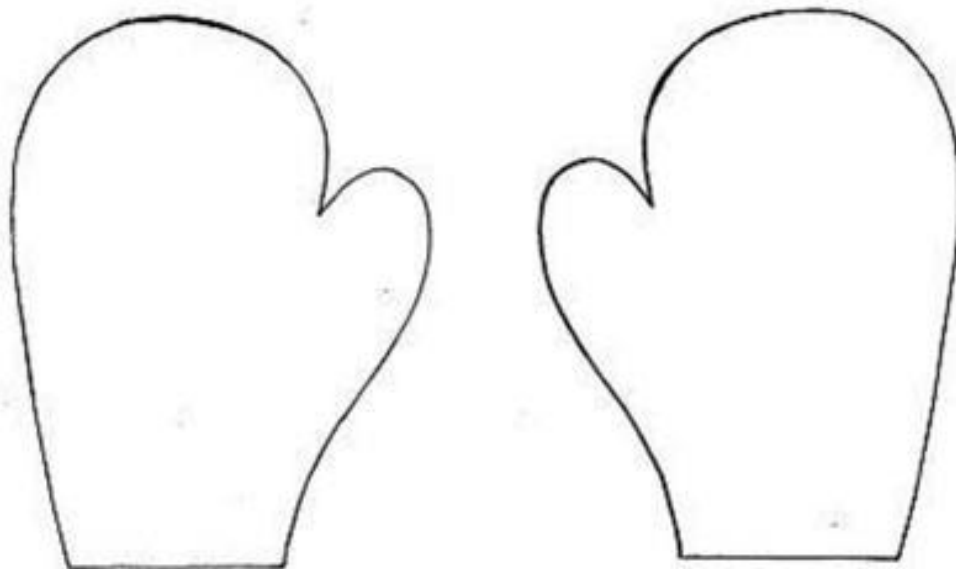
		часом перебиває його, проявляючи нестриманість у спілкуванні; задаючи питання, не завжди вислуховує відповідь до кінця.	
--	--	---	--

Додаток Б

Діагностична карта за методикою Г. Цукерман «Рукавички»

1. Загальна таблиця _____ класу.

Дата проведення _____.



Пар и	Спостереження	Рівень
----------	---------------	--------

	Продуктивність спільної діяльності	Уміння домовлятися, приходить до спільного рішенням, вміння переконувати, аргументувати тощо	Взаємний контроль під час спільної діяльності і	Взаємодопомога під час малювання	Емоційне відношення до спільної діяльності	

Інструкція: «Діти, перед вами лежать дві намальовані рукавички і олівці. Рукавички треба прикрасити так, щоб вийшла пара, – для цього вони повинні бути однаковими. Ви самі можете придумати візерунок, але спочатку треба вам домовитися між собою, який візерунок намалювати, а потім приступити до малювання».

Критерії оцінювання:

- продуктивність спільної діяльності оцінюється за ступенем схожості візерунків на рукавичках;
- вміння дітей домовлятися, приходити до спільного рішення, вміння переконувати, аргументувати тощо;
- взаємний контроль у процесі виконання діяльності: фіксуються відхилення від початкового задуму, реакція на ці відхилення;
- взаємодопомога під час виконання малюнків;
- емоційне ставлення до спільної діяльності: позитивне (працюють із задоволенням і інтересом), нейтральне (взаємодіють один з одним в силу необхідності) або негативне (ігнорують один одного, сваряться та інше).

Рівні оцінювання:

- низький рівень: в узорах чітко спостерігаються відмінності або взагалі немає подібності. Діти не намагаються домовитися, кожен наполягає на своєму;

– середній рівень: схожість часткова - є окремі ознаки (колір або форма деяких деталей) збігаються, але є і помітні відмінності;

– високий рівень: рукавички прикрашені однаковим або дуже схожим візерунком. Діти активно обговорюють можливий варіант узору; доходять згоди щодо способу розфарбовування рукавичок; порівнюють способи дії і координують їх, будуючи спільні дії; стежать за реалізацією прийнятого задуму

Додаток В

Методика О. Дибіної «Не поділили»

Мета: виявлення вміння вибудовувати діалог у ситуаціях з елементами протиріччя, знаходити спільну мову в конфліктних ситуаціях з повагою ставитися до оточуючих.

Матеріали: коробка, іграшки (за кількістю дітей), серед яких є приваблива, нова іграшка. Можливі варіації у наборі матеріалів.

Зміст. Педагог звертає увагу дітей на коробку з іграшками, пропонує кожній дитині вибрати іграшку і погратися. Якщо виникає конфліктна ситуація через нову іграшку, вчитель після нетривалого спостереження за поведінкою дітей, втручається і пропонує всім разом розібратися в ситуації, що склалася. Можна запропонувати для обговорення наступні варіанти вирішення конфлікту:

- віддати іграшку тому, хто її взяв першим;
- нікому не віддавати іграшку, щоб нікому не було образливо;
- грати нею всім разом;
- порухатися і визначити того, хто буде грати іграшкою;
- грати по черзі;
- віддати іграшку тому, у кого сьогодні поганий настрій тощо.

Педагог вислуховує пропозиції кожної дитини. Діти повинні співвіднести своє рішення з рішенням інших дітей і вибрати правильне.

Залежно від віку й пізнавальних можливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можливі й інші варіанти конфліктних ситуацій.

Наприклад, ситуація «Олівець»: пропонується закінчити зображення на великому аркуші паперу. У коробці олівців знаходиться один олівець, що приваблює своєю новизною, красою і він необхідний дітям. Звичайний олівець такого ж кольору також знаходиться в коробці.

Ситуація «Коробка без дна»: дітям пропонується пограти в будівельний конструктор, створити спільну споруду. Педагог говорить: «Тут вам буде незручно будувати; візьміть коробку та йдіть на килимок ». Коли хтось із дітей бере коробку, нещільно прикріплене дно коробки падає, деталі конструктора розсипаються. Педагог востерігає за розвитком подій, за вмінням домовлятися у цій ситуації.

Кожен прояв здібностей оцінюється за 3-х бальною шкалою:

3 бали – здатність проявляється в повній мірі;

2 бали – здатність проявляється іноді;

1 бал – здатність не проявляється.

Високий рівень (3 бали) – дитина не провокує конфлікт, намагається знайти справедливе рішення;

Середній рівень (2 бали) – дитина не провокує конфлікт, але ініціативи по його вирішенню не проявляє; йде на поступки, не відстоюючи власної позиції, свої бажання підпорядковує інтересам інших дітей;

Низький рівень (1 бал) – дитина провокує конфлікт, не враховує інтереси інших дітей, не здатна спокійно висловити свою думку, не звертається за допомогою до вчителя.

Додаток Д

Методика А. Щетініної «Діагностика здібностей дитини до партнерського діалогу»

Дозволяє продіагностувати наступні компоненти партнерського діалогу:

- 1) здатність слухати партнера;
- 2) здатність домовлятися з партнером;
- 3) вміння вступати в діалог;
- 4) вміння підтримувати і завершувати діалог.

Педагог спостерігає протягом тижня за особливостями прояву дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку зазначених показників у спонтанних або спеціально змодельованих ситуаціях. Потім проводиться аналіз цих спостережень, а його результати вносяться у таблицю «Прояв здібностей у дітей з порушеннями інтелекту до партнерського діалогу»

Кожен прояв здібностей оцінюється за 3-х бальною шкалою:

- 3 бали – здатність проявляється в повній мірі;
- 2 бали – здатність проявляється іноді;
- 1 бал – здатність не проявляється.

Потім виводиться середній бал і визначається рівень розвитку досліджуваних здібностей.

Високий рівень (2,5-3 бали) – дитина активна в спілкуванні, вміє спокійно і терпляче слухати партнера, розуміє мову, будує спілкування з урахуванням ситуації, легко входить в контакт з дітьми і педагогом, легко домовляється, ясно і послідовно висловлює свої думки, вміє користуватися формами мовного етикету.

Середній рівень (1,7-2,4 бала) – дитина вміє слухати і розуміти звернене мовлення, але іноді перебиває співрозмовника, сперечається, не погоджується, дратується, проявляє недостатньо терпіння при слуханні партнера, бере участь в спілкуванні частіше за ініціативою інших; вміння користуватися формами мовного етикету нестійке.

Низький рівень (1-1,6 балів) – дитина не проявляє жодного з компонентів здатності до партнерського діалогу, або проявляється невелика кількість із зазначених властивостей, при цьому вона малоактивна і

