

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет  
Кафедра спеціальної освіти

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У  
ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ  
РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

**Кваліфікаційна робота (проект)**

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконала: здобувач другого (магістерського)  
рівня вищої освіти другого року навчання  
11-291 м групи\_

Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової)  
програми Спеціальна освіта

Друзяк Олена Миколаївна  
Керівник доктор психологічних наук,  
професорка Яковлева С.Д.  
Рецензент к. пед. н., професор  
Андрієвський Б.М.

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичний аналіз проблеми формування комунікативних компетенцій у молодших школярів з порушенням інтелекту</b> .....	8
1.1. Комунікативна компетенція, її сутність і структура як предмет аналізу в психолого-педагогічній літературі.....	8
1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з інтелектуальними порушеннями.....	13
1.3. Особливості формування комунікативних компетенцій у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку.....	19
<b>РОЗДІЛ 2. Аналіз формування комунікативних умінь і навичок у дітей з порушенням розумового розвитку на початковому рівні освіти</b> .....	22
2.1 Формування комунікативних умінь у контексті сучасної методики в початкових класах.....	22
2.2 Педагогічні умови формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями розумового розвитку .....	24
2.3 Вибір форм роботи і методик, спрямованих на формування комунікативних умінь школярів молодших класів з порушеннями інтелекту.....	30
<b>РОЗДІЛ 3. Дослідження сформованості комунікативних умінь і навичок у молодших школярів з порушенням інтелекту під впливом корекційного втручання</b> .....	33
3.1. Стан сформованості комунікативних компетенцій дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту.....	33
3.1.1. Характеристика бази дослідження та контингенту досліджуваних.....	33
3.1.2. Вплив батьків на формування комунікативних умінь та	

навичок молодших школярів з порушеннями інтелекту.....	34
3.1.3. Аналіз сформованості комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями.....	35
3.2. Вплив комплексу корекційних занять на стан комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів з порушеннями розумового розвитку.....	44
3.3. Результати впливу корекції на стан сформованості комунікативних компетенцій дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку.....	46
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>52</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>56</b>
<b>ДОДАТКИ</b>	
Додаток А.....	61
Додаток Б.....	65
Додаток В.....	67
Додаток Г.....	69
Додаток Д.....	99
Додаток Е Кодекс академічної доброчесності.....	101

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* Підготовка до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах дитини з психофізичними порушеннями – це одне з найважливіших завдань, що стоїть перед спеціальною освітою. Треба сказати, що роль початкової школи в розв'язанні цієї проблеми вирішальна. Освітня робота з дітьми направляється на створення умов, які допомагають дитині самостійно освоювати навколишнє середовище.

Враховуючи комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення шкільного курсу мови за його перебудову виступають сучасні вітчизняні й зарубіжні вчені-методисти Д. М. Богоявленський, В. І. Капінос, О. Ю. Купалова, А. Є. Супрун, М. С. Вашуленко, Т. О. Ладиженська, В. Я. Мельничайко, Л. М. Симоненкова, А. К. Маркова, Л. В. Скуратівський, О. В. Текучов, Л. П. Федоренко, О. М. Біляєв та ін.

Л. О. Варзацька, Т. Ф. Потоцька, Н. А. Гац, В. Т. Горбачук, А. Й. Багмут, Д. М. Кравчук, Т. Г. Рамзаєва, М. В. Сокирко, О. Н. Хорошковська, Г. О. Фомічова, Г. Т. Шелехова та ін. вказують на комунікативну спрямованість уроків рідної мови й мовлення.

Для оволодіння комунікативними навичками, інтересу до осмислення мовленнєвого досвіду, спілкування в силу особливої чутливості до мовних явищ надзвичайно сприятливий саме молодший шкільний вік.

Отже, розвиток комунікативної компетенції учня – актуальне завдання навчально-виховного процесу початкової школи. Саме в цьому віці формуються основні норми і правила спілкування, яким дитина буде слідувати все своє життя, незалежно від ситуацій і обставин, що відзначають Н. В. Цукерман (1980), В. Г. Петрова (2000). Міру самостійності і ступінь свободи дитини у суспільстві буде визначати саме характер мовленнєвого і експресивного спілкування. Отже, для

того, щоб вчасно провести корекційну роботу з дитиною, необхідно визначити причини ускладненого спілкування у молодших школярів.

Наявність інтелектуального дефекту у школярів призводить до істотних недоліків у формуванні уявлень про оточення, у встановленні повноцінних контактів з людьми і негативно впливає на розвиток спілкування. Це довели дослідження в області спеціальної психології та педагогіки С. Д. Забрамна (1995), В. А. Варенян (1971), О. К. Агавелян (1989).

У спеціальній літературі практично не висвітлюється питання, пов'язані зі спілкуванням молодших школярів зазначеної категорії, незважаючи на те, що більшість робіт дефектологів так чи інакше торкаються проблеми спілкування осіб з інтелектуальними порушеннями. Питання про можливості формування, розвитку та корекції вад спілкування дітей початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку також залишається недостатньо дослідженим.

Актуальність даної проблеми викликана потребою педагогів, психологів, батьків в удосконаленні методів психолого-педагогічного впливу на особистість дитини, що формується, з метою розвитку комунікативних навичок, які впливають на процес соціалізації і розвитку повноцінної особистості.

*Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.*

Робота виконана відповідно до теми кафедри корекційної освіти: «Зміст і технологій навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі», реєстраційний № 0119U101727 від 22.11.19.

*Мета дослідження:* вивчити і описати теоретичні та методичні аспекти формування та розвитку комунікативної компетенції у дітей початкової школи з порушеннями інтелектуального розвитку.

*Завдання дослідження:*

1. Вивчити проблему формування комунікативної компетентності молодших школярів. Проаналізувати науково-методичну літературу з обраної теми та стан проблеми в теорії та практиці.

2. Виявити рівень сформованості комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями розумового розвитку.

3. Розробити і експериментально апробувати комплекс занять, спрямований на формування комунікативної компетентності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

4. Проаналізувати результати дослідно-експериментальної роботи.

*Об'єкт дослідження:* процес формування комунікативних компетенцій молодших школярів з порушеннями розумового розвитку.

*Предмет дослідження:* формування комунікативних компетенцій у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку.

*Методи дослідження:*

1. Теоретичний аналіз наукової та психолого-педагогічної літератури проводився з метою розкриття понять в розрізі досліджуваної проблеми.

2. Аналіз та узагальнення досвіду та практики педагогів на основі бесід, інтерв'ювання, спостереження застосовувалися з метою вивчення результатів мовленнєвої діяльності учнів для розв'язання проблемних питань щодо формування комунікативних навичок у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

3. Методи спостереження, бесіда використовувалися для діагностування рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів, моделювання – для розробки комплексу занять, спрямованих на формування комунікативної компетентності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, педагогічний експеримент – для впровадження спеціальної методики в конкретних психолого-педагогічних умовах формування комунікативних навичок.

4. Математичні методи застосовувалися для якісної та кількісної обробки експериментальних даних.

*Наукова новизна одержаних результатів* полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментально-практичній перевірці психолого-педагогічних умов формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями розумового розвитку. Конкретизовано і уточнено зміст комунікативно-мовленнєвих умінь; підібрані найбільш оптимальні методи і прийоми формування комунікативно-мовленнєвих умінь; розроблено комплекс занять, спрямованих на формування комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелекту.

*Практичне значення одержаних результатів* полягає у виявленні ефективних методів і прийомів, які сприяють формуванню комунікативної компетенції у дітей молодшого шкільного віку, створенні комплексу занять, спрямованих на вироблення комунікативних умінь і навичок. Одержані результати можуть бути використані педагогами спеціальних загальноосвітніх закладів або спеціалістами реабілітаційних центрів в системі корекційно-виховної роботи з молодшими школярами, які мають порушення інтелектуальної сфери.

*Апробація результатів роботи.* Матеріали роботи представлені в публікації «Формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів» в науково-методичному журналі «Таврійський вісник освіти» (2019).

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

#### 1.1. Комунікативна компетенція, її сутність і структура, як предмет аналізу в психолого-педагогічній літературі

Людство не може існувати без мовленнєвої діяльності. Протягом життя ми соціально вправляємося в комунікації, тобто постійно потребуємо, фіксуємо, зберігаємо і уявляємо інформацію. Це відбувається незалежно від багатьох даних, які характеризують індивідуальність людини (статеву приналежність, вік, освіту, суспільне становище, національність, місце проживання та ін.). Інакше, процес спілкування буде вважатися ефективним, якщо люди, які взаємодіють один з одним, будуть компетентні в даній ситуації спілкування.

У науковій літературі з психології та педагогіки викладено чимало роз'яснень і підходів до тлумачення понять «Комунікація» і «Спілкування», представлення їх протилежних співвідношень. У словнику ці два поняття з одного боку ототожнюють, а з іншого боку, смислове утворення поняття «Комунікація» (тобто це те саме, що й спілкування, зв'язок, передача інформації). Поняття «Комунікація» інтерпретується в ширшому розумінні в порівнянні з поняттям «Спілкування», але одночасно воно є складовою процесу спілкування. Тому, на наш погляд, буде правомірним вважати поняття «Комунікація» і «Спілкування» ідентичними.

Так як наше дослідження спрямоване на формування комунікативної компетенції, то вважаємо правильним почати роботу з уточнення з наукової точки зору таких основних понять, як «Компетенція» і «Комунікативна компетенція».



Компетенція (в перекладі з латинської «Competentis» означає «Здатний») – це комплекс знань, умінь і навичок, що формується в процесі навчання, і що проявляється в здатності і готовності суб'єкта до самостійних, вибіркових і проєктувальних дій при вирішенні різних поведінкових і дієво-практичних завдань.

Слово «комунікація» утворено від двох слів латинської мови: «Communicatio», що в перекладі означає як «спілкування, передача» і «Communicare», що в перекладі означає «робити загальним, розмовляти, пов'язувати, повідомляти, передавати». Саме навчання комунікації як взаємодія індивіда з іншими людьми по своїй суті було і залишається основоположною метою будь-якої школи з часів Стародавнього світу до сучасної епохи.

У науковий обіг поняття комунікативної компетенції ввійшло у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Деллу Хаймзу [1] на противагу теорії мовленнєвої компетенції Ноама Хомського [47]. Теорія Делла Хаймза спрямована на визначення того, що має знати мовець, щоб у спілкуванні бути компетентним. Комунікативна компетенція є складним, системним утворенням. У сучасній соціолінгвістиці її розуміють як систему, яка виконує функцію балансування наявних мовних форм, що визначаються з опорою на мовленнєву компетенцію комуніканта на тлі соціальних функцій, за твердженням Р. Белла, [44].

В літературі комунікативна компетенція розглядається як ступінь задовільного оволодіння певними нормами спілкування, як результат навчання. Поряд з оволодінням знаннями з мови у комунікативних методиках передбачається практичне оволодіння технікою спілкування, правилами ввічливості, нормами поведінки тощо [11, с. 14; 1; 3].

В дослідженнях М. Львова визначається, що комунікативна компетенція охоплює вільне володіння мовленням, а не лише теоретичні знання. Вона передбачає розвиток всіх видів зовнішнього (говоріння,

письмо, читання, аудіювання) та внутрішнього (мисленнєвого) мовлення, які перебувають постійно у процесі взаємодії [23; 29; 28].

До складових комунікативної компетентності належать [15]:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин, умов соціального середовища;
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, ситуації;
- готовність й уміння будувати контакти з людьми;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, які необхідні для побудови комунікативної дії міжособистісної взаємодії.

Таким чином, комунікативна компетентність – це структурний феномен, який містить цінності, мотиви, установки, а також і соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння і навички.

Цікаву класифікацію складових комунікативної компетентності запропонував М. Аргайл. Автор виокремив наступні компоненти досліджуваної теми [17]:

- соціальну сенситивність (точність міжособистісного сприйняття);
- основні навички взаємодії;
- навички схвалення і винагороди, які характерні для усіх соціальних ситуацій (тобто уміння надавати позитивний зворотний зв'язок партнерам у спілкуванні);
- гармонію, рівновагу, спокій як антитезу соціальної тривожності.

Дослідження процесу спілкування (А. Матюшкіна, А. Пономарьова, В. Ляудіс) показали, що існують два типи завдань відповідно до двох типів діяльності: творчі (продуктивні) і рутинні (репродуктивні). Ситуація, під час якої потрібно виходити за межі стереотипів, ролей, установок, що склалися, постійно передбачає продуктивне спілкування. Спілкування стандартизоване або репродуктивне передбачає взаємодію "за стандартом". Розрізняють також індивідуально-значеннєве спілкування та зовнішнє, оперативнотехнічне, поведінкове [39]. У своїх роботах А. Добрович виокремлює маніпулятивне, примітивне, стандартизоване, конвенційне, ігрове, ділове і духовне спілкування [19].

Лише за допомогою знакових систем можлива передача будь-якої інформації. Визначають невербальну і вербальну комунікації, які використовують різноманітну систему знаків. Отже, можна виокремити невербальний і вербальний рівень комунікативної складової компетентності у спілкуванні. Людське мовлення, тобто систему фонетичних звуків, що включає два принципи: лексичний і синтаксичний, вербальна комунікація використовує як знакову систему [3].

Невербальна комунікація містить три знакові системи: оптико-кінетичну (міміка, пантоміміка, жести), пара- (система вокалізації – якість голосу, тональність, діапазон) й екстралінгвістичну (включення в промову пауз, темп, інших вкраплень; організація простору і часу комунікативного процесу; візуальний контакт: частота обміну поглядами, тривалість, зміна статичної і динамічної погляду, його уникання тощо) [6]. Таким чином, комунікативна компетентність – це система внутрішніх (позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок) і зовнішніх ресурсів плідної взаємодії (співпраця, переговори, міжкультурної комунікації, розвиток позитивного ставлення до рідної мови, культурна обізнаність тощо), що забезпечують здатність

встановлення та підтримки необхідних контактів з іншими людьми, а також певну сукупність знань, умінь і навичок, які сприяють ефективному спілкуванню та розвитку людини загалом.

Спонуванням до спілкування може бути і внутрішня (яка виходить із потреб самої людини), і зовнішня (що виходить від іншої особи) ситуація. Ситуація може включати в себе протиріччя, які будуть вирішені в процесі комунікативної взаємодії. Така ситуація називається проблемною. Динаміка зміни ситуації залежить від ступеня активності комунікантів, їх загальної зацікавленості в спілкуванні, самотнього кола інтересів, їх ставленням один до одного і до ситуації [43].

Таким чином, комунікативна компетенція включає в себе не тільки знання мовних конструкцій, а й практичне володіння мовою, це діяльність, яка чиниться на основі набутих знань, умінь і навичок.

Комунікативну компетенцію на сучасному етапі розвитку суспільства необхідно послідовно формувати і розвивати в тісному зв'язку з навчальними та інформаційними вміннями. В усній і письмовій мові розвиток комунікативних умінь не повинен розглядатися просто як мета опанувати ними, але як засіб опанування будь-якими предметними знаннями і вміннями на високому рівні.

## 1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з інтелектуальними порушеннями

Розумова відсталість є найбільш поширеним і важким за соціальними наслідками дефектом розвитку людини серед усіх функціональних відхилень у стані здоров'я людини.

Розглянемо психолого-педагогічні особливості дітей з розумовими порушеннями.

Жан-Етьєн-Домінік Ескіроль (1772-1840) був одним із перших лікарів, який присвятив свою діяльність вивченню етіології порушення розумового розвитку. Він першим виявив, що порушення інтелекту – не хвороба, а стан. Вчений вперше розмежував вроджене і набуте слабоумство [22].

Тяжкість такого порушення визначається не тільки складними морфологічними та функціональними порушеннями (порушення розвитку мовлення, інтелектуального розвитку), але й психологічною і соціальною напруженістю, ускладненнями особистісної і соціальної адаптації, комунікативним дискомфортом (Г. Є. Сухарева, Д. Д. Ісаєв, Ж. І. Шиф та ін.) [26; 45; 48].

Г. Е. Сухаревою були сформульовані два основних закони, якими характеризуються порушення розумового розвитку: тотальність і ієрархічність проявів дефекту [38].

Порушення пізнавальної діяльності виражаються в тому, що діти з порушеннями інтелекту проявляють малий пізнавальний інтерес до всього, що відбувається. Через порушення вищих психічних функцій для них самих потреби в пізнанні не виникає [42].

Розглянемо особливості розвитку кожної психічної функції при порушенні інтелекту.

Сприйняття дітей з порушеннями інтелекту характеризує ряд особливостей. Однією з таких особливостей є сповільненість зорового

сприйняття. Це означає, що їм буде потрібно більше часу для того, щоб дізнатися і назвати добре знайомий предмет. Малий обсяг сприйняття дозволяє повною мірою ознайомитись з оточуючим їх простором. Утримувати в полі зору одночасно велику кількість предметів у таких дітей не вийде.

Як вже було сказано вище, діти з інтелектуальними порушеннями виявляють малий інтерес до чогось, це свідчить про малу активності їх зорового сприйняття. Це означає, що вони не помічають не тільки нових, але і вже знайомих їм предметів, не тільки в кімнаті, але й ті, що лежать поруч з ними.

У дітей з аномальним розвитком страждає мимовільна увага, але переважно недорозвинена її довільна сторона [24].

Концентрувати увагу таким дітям вдається тільки зовсім на невеликій кількості предметів (1-2 об'єкти), тобто має місце малий обсяг уваги [12]. Утримати увагу на тривалий час дітям з порушеннями розумового розвитку просто не під силу. Низька стійкість уваги і висока стомлюваність зумовлює ситуацію, коли дітям з інтелектуальними порушеннями неможливо виконувати дії з одним предметом тривалий час.

Оскільки увага характеризується низькою стійкістю, швидко переключитись з одного об'єкта на інший для них теж важко. Тут, звичайно, грає свою негативну роль сприйняття, про характеристики якого ми зазначали вище. Привернути увагу дітей з порушеннями розумового розвитку не просто. Нерозвинена увага свідчить про те, що діти з порушенням інтелекту не виявляють інтересу до оточуючих їх предметів. Таких дітей постійно потрібно мотивувати для залучення їх уваги.

Оскільки дитина з нормою розвитку в процесі дорослішання починає «мислити» після свого народження завдяки сприйняттю і увазі, які створюють базу для подальшого розвитку її розумових здібностей, то

недоліки уваги і сприйняття не могли не позначитися на якості мислення дітей даної категорії. Оскільки діти з інтелектуальними порушеннями сприймають лише зовнішні сторони предмета, не розуміють внутрішній логічний зв'язок, то розуміння умов і виконання завдань буде ускладнено. Такі операції мислення, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація, недостатньо сформовані у дітей з порушеннями інтелекту і мають своєрідні риси [21].

Діти з порушеннями розвитку інтелекту не вміють порівнювати предмети. Найчастіше порівняння відбувається за ознаками, що не співвідносяться. Вони не можуть встановлювати відмінності в схожих предметах і спільне в різних. Особливо складно їм дається встановлювати подібність предметів [24].

Відмінною рисою мислення дітей з порушеннями інтелекту від дітей з нормою в розвитку є некритичність, неможливість самостійно оцінювати свою роботу. Вони, як правило, не розуміють своєї невдачі і задоволені своєю роботою. Слабка регулююча роль мислення говорить про те, що діти з інтелектуальним недорозвиненням приступають до роботи, не дослухавши і не зрозумівши інструкцію, не розуміючи мети, не складаючи плану дій [21].

Недоліки розвитку психічних процесів сприйняття, уваги і мислення нерозривно пов'язані з пам'яттю дітей зазначеної категорії.

«Головною особливістю пам'яті дітей з порушеннями розумового розвитку є труднощі відтворення отриманої інформації», як стверджують В. Г. Петрова та Л. В. Занков [24]. Таким дітям властива нестійкість пам'яті, тобто вони швидко забувають про те, що їм сказали, і те, що вони самі робили теж можуть забути, якщо для них діяльність не носить активний характер. Пам'ять дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується ще і такою особливістю, як епізодична забудькуватість. З пам'яті таких дітей часто випадають фрагменти виконаної ними роботи і отриманої інформації. Попри те, що зовнішні

ознаки вони запам'ятовують добре, їх мимовільне запам'ятовування буде результативним тільки в тій ситуації, якщо їх діяльність носить активний характер і несе деякі інтелектуальні зусилля [30]. Для того, щоб підвищити продуктивність довільної пам'яті, необхідно заучувати з ними матеріал і неодноразово його повторювати.

Слід додати до цих особливостей ще й особливості розвитку уяви дітей з порушеннями інтелекту: «У розумово відсталих воно відрізняється фрагментарністю, неточністю і схематичністю. Оскільки їх життєвий досвід бідний, а розумові операції недосконалі, формування уяви йде на несприятливій основі» [24, с. 9].

Аномальний розвиток має і мовлення дитини з порушеннями розумового розвитку. За даними вчених (В. Г. Петрова, М. Ф. Гнездилов та ін.), у дітей з порушеннями інтелекту страждають усі сторони мовлення: фонетична, лексична, граматична [24, с. 10].

По-перше, відразу впаде в око те, що дитина використовує прості граматичні конструкції. Тобто в її мовленні ви не почуєте поширених і складних речень. Узгодження слів у реченні також для таких дітей є важким. По-друге, помітно стане і те, що в реченні найчастіше зустрічаються іменники, ніж прикметники та дієслова.

В результаті того, що словниковий запас бідний, спостерігається різні види розладів письма, труднощі в оволодінні технікою читання, знижена потреба в мовленнєвому спілкуванні [12]. Малий словниковий запас дозволяє їм підтримувати нескладні теми для бесіди.

Порушення пізнавальної сфери є, по Л. С. Виготському, вторинним дефектом. Перейдемо до того, що страждає внаслідок зниження пізнавальної функції.

В першу чергу це емоційно-вольова сфера. Емоції дітей з порушеннями інтелекту одноманітні. Відтінки переживань у них дуже бідні або відсутні зовсім. Емоційні реакції в основному виникають на зовнішні подразники, що безпосередньо стосуються їх самих. Якщо



дитині заважає щось, то його емоційна реакція не змусить довго чекати. Це говорить ще про те, що такі діти не в змозі придушувати афекти. Тому часті афективні реакції з незначного приводу дуже сильні за своїм характером [9].

Емоції дітей з інтелектуальними порушеннями нестійкі і можуть швидко і різко змінюватися. Недорозвинення вольових якостей у дітей з порушеннями розумового розвитку говорить про те, що при найменших труднощах в роботі вони відмовляються від її виконання. Так само, якщо робота не приваблює їх, то вони не будуть її виконувати. Найчастіше втрачають інтерес до виконуваного завдання і кидають його на півдорозі. Змусити себе щось зробити вони просто не можуть, тому що не бачать інтересу і значущості виконуваних дій.

Самооцінка таких дітей часто завищена. Всі, хто досліджував дітей з порушеннями розумового розвитку, кажуть про те, що чим більше виражений у них дефект, чим більше вони відстають, тим вище виявляється їх самооцінка і рівень домагань. На думку Г. М. Дульнєва та Б. І. Пінського, такі діти впевнені, що можуть впоратися з будь-яким дорученням, з будь-яким завданням [30, с. 147]. Це говорить про те, що такі діти починають виконувати завдання, не дослухавши до кінця інструкцію, не планують свою діяльність. Неадекватну самооцінку і відповідний їй рівень домагань добре простежується в бесіді з дітьми про те, ким вони хочуть бути. Найчастіше вони називають з усі відомі їм професії ті спеціальності, які їм недоступні [30, с. 148].

Діяльність дітей з порушеннями розумового розвитку носить свої характерні риси. Всім видам діяльності дітей зазначеної категорії притаманні такі недоліки:

- ✓ Порушення цілеспрямованості. Це виражається в тому, що дитина з порушенням інтелектуального розвитку погано орієнтується в умові завдання і не розуміє значущості результатів діяльності. Цьому сприяє і те, що такі діти не вміють долати труднощі [13].

- ✓ Труднощі перенесення досвіду в нові умови.
- ✓ Вузькість мотивації, нестійкість, убогість, одномоментність мотивів, невміння планувати свою діяльність і передбачити її результат.
- ✓ Недостатнє розуміння словесної інструкції, низька довольність уваги, часткове розуміння змісту всієї інструкції [13].

Характеризуючи особливості розвитку дітей з порушеннями розумового розвитку, А. Блеч, Г. Дульнев, Л. Занков, Н. Кравець, О. Леонтьев, О. Лурія, М. Певзнер, О. Проскурняк, С. Рубінштейн та інші дослідники зазначали, що активні форми психічної діяльності (увага, запам'ятовування, вольова мобілізація зусиль під час зіткнення зі складною ситуацією), а також комунікативні навички формуються, змінюються у процесі навчання, виховання та соціальної адаптації. Так, Д. Мелехов звертав увагу на те, що «вивчення діяльності цих хворих у співвідношенні з клінічною картиною показує, що прогноз їх соціальної адаптації визначається не тільки ступенем дефекту, а й особливостями особистості (емоційною врівноваженістю, цілеспрямованою активністю, ступенем її стійкості, витривалістю, характером спонукань, пристосуванням до оточуючого середовища)» [35].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що на відміну від однолітків з нормою розвитку, діти з порушеннями інтелекту характеризуються обмеженістю уявлення про навколишній світ, примітивністю інтересів, потреб і мотивів. В них знижено активність всієї діяльності. Такі риси людини утруднюють формування позитивних відносин з однолітками. Попри те, що ці порушення мають стійкий характер, їх розвиток все одно можливий. І дуже важливо в процесі розвитку зачіпати всі сфери діяльності.

### **1.3. Особливості формування комунікативних компетенцій у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку**

У корекційній психології та педагогії інтерес до проблеми спілкування дітей з особливими освітніми потребами пов'язаний з тим, що в умовах аномального розвитку процес спілкування набуває якісну своєрідність в залежності від структури дефекту. Найбільша кількість досліджень в даному напрямку пов'язано з проблемами спілкування осіб з порушеннями інтелекту відзначають І. Л. Баскакова (1982), Ж. Демор (1989), І. В. Цукерман (1980), П. М. Залюбовський (1981), Д. М. Маллаєв (1993), Л. І. Солнцева (1998).

У дітей з порушеннями розумового розвитку дефекти комунікативних дій помітні вже на першому році життя. В. Г. Петрова відзначала, що діти з інтелектуальними порушеннями «мало розмовляють між собою. Навіть спілкуючись один з одним в ситуації гри, вони недостатньо користуються промовою, замінюючи обговорення та бесіди проголошенням окремих слів, які служать спонуканням до виконання тих чи інших дій»[20, с. 88].

Розвиток дитини з порушеннями інтелекту істотно відрізняється від розвитку нормальних дітей майже з перших днів життя. Як правило, спостерігається відсутність або значне зниження інтересу до навколишнього середовища, загальна патологічна інертність (що, однак, не виключає занепокоєння, крикливості, розгальмованості і дратівливості). Дитина пізніше і менш виражено вступає в емоційний контакт з матір'ю. Надалі не виникає інтерес до іграшок, підвішеними над ліжечком або тих, які тримає в руках в дорослий. Не відбувається своєчасного переходу до спілкування з дорослим на основі спільних дій з іграшками, не виникає жестова форма спілкування, властива дитячого віку в нормі.

Мовлення дітей з порушеннями інтелекту розвивається на патологічній основі. Відзначаються уповільнений темп в опануванні

мови та складність формування в умінні вимовляти. Причина полягає в недорозвиненні психічних функцій: загальний моторний недорозвиток, недостатня координація рухів органів мови, слабкий розвиток фонематичного слуху.

У ряді випадків школярі не проти замінити словесну відповідь кивком голови або іншим рухом. Спілкування дітей з порушенням розумового розвитку з дорослими та з іншими дітьми обмежена і протікає мляво, без належної активності. [20].

Учні молодших класів з порушеннями розумового розвитку рідко бувають ініціаторами спілкування. Це є наслідком недорозвинення їх мови, обмеженого кола мотивів та інтересів, їх сором'язливості і невміння почати бесіду, зрозуміти висловлювання або питання співрозмовника і переконливо відповісти йому. Діти не вміють достатньою мірою слухати те, що їм кажуть. Тому в вони або мовчать, або відповідають невлад чи ехолалійно повторюють частину поставленого запитання.

Також, як було наголошено раніше, недорозвинення комунікативної функції мовлення не компенсується і іншими засобами спілкування, зокрема міміко-жестикуляторними. Невербальна комунікація під час обміну між людьми інформацією за допомогою невербальних засобів спілкування: міміки і жестів – рідко використовуються дітьми з порушеннями розумового розвитку [36]. Міміка і жести таких дітей мляві, одноманітні.

Треба сказати про те, що діти з порушеннями розумового розвитку до молодшого шкільного віку, як правило, можуть свою думку приписати іншій людині. Це відбувається на несвідомому рівні, що тягне за собою недорозвинення такої комунікативної дії як кооперація: «Комунікація як кооперація – дії, спрямовані на кооперацію, співпрацю»[4, с. 121].

Спілкування розглядається в якості однієї з основних умов розвитку дитини. Тому що кожному учаснику в процесі спілкування доводиться багаторазово переходити з позиції мовця на позицію слухача [39]. Відомості про становлення діалогічного мовлення школярів з порушеннями інтелекту можна знайти в роботах М. Ф. Гнездилова (1969), Г. М. Дульнєва (1975), В. Г. Петрової (1968, 1977), М. П. Феофанова (1955).

Якщо брати за основу положення Л. С. Вигодського про наявність загальних закономірностей нормального і аномального розвитку, то можна говорити про те, що формування комунікативної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку відбувається за тими ж законам, які визначають розвиток дитини, що розвивається нормально, але темп розвитку значно слабший та уповільнений [8, с. 65].

Підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що основні труднощі комунікативної діяльності у дітей з порушеннями розумового розвитку з'являються через брак емоційного досвіду і невміння диференціювати емоції людей, засвоювати та відтворювати поведінкові норми однолітків. Такі специфічні особливості виходять на перший план з переходом дитини до навчальної діяльності. Порушення мовлення змушують дитину ухилятися від спілкування і вживати його лише за найбільшої необхідності. Наслідком цього є формування бідного словникового запасу, недостатньої, в порівнянні з іншими емоційній забарвленості мовлення. Таким чином, ми підтвердили думку про необхідність розв'язання проблеми формування комунікативної компетенції у молодших школярів з порушенням інтелекту.

## РОЗДІЛ 2

### АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ НА ПОЧАТКОВОМУ РІВНІ ОСВІТИ

#### 2.1 Формування комунікативних умінь у контексті сучасної методики в початкових класах

В умовах введення нових Державних стандартів початкової загальної освіти особливо актуальною є проблема формування комунікативної компетентності школярів, а саме: здатності особистості застосувати в спілкуванні знання мови, способи взаємодії з оточенням, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями. Реалізація Національної стратегії освіти в Україні на період до 2021 року передбачає пошук ефективних шляхів підвищення якості й конкурентоспроможності освіти.

Створення атмосфери в системі «учитель – учень», «учень – інші учні», яка сприяє позитивному спілкуванню, стимулює мовленнєву діяльність учнів, є гарантією формування у молодших школярів комунікативної компетентності. Треба виключити стресоутворюючі фактори. Дуже важливо, щоб діти розуміли, що вони рухаються вперед, бачили позитивну динаміку, відчували задоволення від власного успіху.

Уміння долати комунікативні бар'єри, які виникають при відсутності розуміння ситуації спілкування є однією із складових комунікативної компетентності. Тому необхідно дітей молодшого шкільного віку вчити тлумачити невербальні звернення інших людей. Бажано знайомити учнів з «словником тілорухів» і «каталогом жестів». Діти при монологічній промові часто дивляться на підлогу або в бік. На це треба звертати увагу.

Широкі обрії для формування у дітей комунікативної компетентності розкриває робота з дитячою книжкою. Бо читання з

комунікативною метою стимулює застосування засобів виразності: звукові (висота, тембр, сила голосу, мелодія голосу, темп, тон мовлення, паузи) і візуальні (міміка, погляд, поза, жести). Сприяють прогресу комунікативних здібностей інсценування, які є різновидом рольової гри.

Потрібно вчити учнів молодших класів культурі спілкування: доречному використанню формул мовленнєвого етикету, умінню уважно слухати співрозмовника, призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитися іншому, умінні висловити зауваження так, щоб нікого не образити.

Розвиток комунікативної компетентності у процесі становлення особистості має декілька джерел: спостереження за поведінкою інших людей, засвоєння норм культурної поведінки, програвання в уяві комунікативних ситуацій.

Отже, без спеціального корекційно-спрямованого впливу шляхом створення навчальних ситуацій спілкування, тільки за рахунок формального засвоєння основ мови та мовлення, домогтися успішних результатів в комунікативних, ситуативних уміннях у дітей з інтелектуальним недорозвиненням досить складно. Саме тому виникає закономірна необхідність розробки комплексу спеціальних занять засобами сюжетно-ігрових технологій, в якій би цілеспрямовано, поступово, у дітей відбувався процес підвищення рівня сформованості комунікативних умінь. Подальше вивчення теми обумовлене завданням розробки комплексу занять, що базується на сучасних інноваційних засобах та методах формування комунікативних вмінь, і, як результат, сприятиме підвищенню рівня соціалізації та інтеграції дітей зазначеної категорії.

## 2.2. Педагогічні умови формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями розумового розвитку

Як показав проведений нами теоретичний аналіз, для молодших школярів з порушеннями інтелекту важливий рівень розвитку комунікативних навичок, що дозволяє дітям досить швидко адаптуватися до умов навчання в школі. Створення та реалізація педагогічних умов, визначення ефективних способів формування комунікативних умінь сприяє продуктивному спілкуванню молодших школярів з оточуючими людьми. Дослідниками відзначається значимість достатнього розвитку здатності цих учнів до спілкування як одного з чинників формування готовності до шкільного навчання.

Фактичне місце дитини в певних умовах, її ставлення до них, характер діяльності Л. С. Виготський назвав соціальною ситуацією розвитку, яка передбачає систему зовнішніх умов по відношенню до суб'єкту, що спонукають його до активності [10].

Слідом за ним Д. Б. Ельконін, Т. В. Драгунова і інші психологи вважають, що проблеми розвитку особистості, визначаються умовами, навколишнім середовищем [25].

В. А. Кан-Калик визначає такі умови щодо формування комунікативних умінь [2]:

1. Програма самопізнання: визначення комунікативних якостей, позитивних і слабких сторін спілкування.
2. Тренінг з розвитку основних характеристик комунікативності.
3. Колективна робота з придбання досвіду комунікації.
4. Робота по створенню ситуацій, які формують досвід подолання негативних нашарувань в спілкуванні і сприяють розвитку комунікативності.

У роботах А. В. Мудрика знаходимо п'ять наступних аспектів підготовки до спілкування [32]



1) прищеплювати навички мовленнєвого спілкування (великий запас слів, образність, правильність, точність сприйняття, вміння виділяти головне, стислість і точність, логічність);

2) формувати соціально-цінні установки (ставлення до партнерів по спілкуванню як цілі, вміння слухати, проявляти терпіння, повагу, зацікавленість, формування значущості своєї особистості в спілкуванні);

3) розвивати комунікативні вміння (сприйняття оточуючих, розуміння ситуації, настрою, характеру, визначати і проникати в стан іншого);

4) формувати стандартизовані прийоми і правила ділового спілкування в школі (особливо індивідуальної і групової роботи, послідовність, планування, розподіл обов'язків, індивідуальне та групове виконання завдань, обговорення результатів та процесу діяльності, спілкування);

5) вивчати і розвивати певні особистісні особливості (бажання спілкуватись, емпатію, спонтанність, самостійність).

Теоретичний аналіз наукової літератури дав нам можливість визначення педагогічних умов формування комунікативної компетентності у дітей молодшого шкільного віку. Такими умовами є: розвиток мовної і мовленнєвої компетентностей як основи розвитку комунікативної компетентності; розвиток комунікативних здібностей дітей молодшого шкільного віку; збагачення мовлення дітей формулами мовленнєвого етикету.

Обґрунтовуючи виділені нами педагогічні умови формування комунікативної компетентності, слід зазначити, що важливу роль у цьому процесі відіграють батьки та педагоги. Оскільки саме дорослі і мають забезпечити дані умови для формування у дітей вище зазначеної якості.

Науковці одностайно стверджують, що формування комунікативної компетентності має базуватися на сформованих

попередній структурних одиницях мовленнєвого розвитку дитини. Це мовна і мовленнєва компетентності. А. Богуш визначає мовну компетентність основою мовленнєвої. А мовна і мовленнєва компетентності, зазначає автор, є фундаментом для розвитку комунікативної компетентності [10]. О. Залевська, окреслюючи поняття оволодіння і володіння мовою, зазначає, що результатом оволодіння мовою є володіння нею, яке залежить від знання мови та користування нею. Таким чином, вона виділяє три аспекти оволодіння мовою: знання мови (мовна компетенція), володіння мовою (мовленнєва компетенція), користування мовою (комунікативна компетенція) [25].

Л. Гріднева, О. Гром, С. Ніколасова при вивченні комунікативної компетентності наголошують на тому, що передусім дитина має засвоїти мовну і мовленнєву компетентності. Аналізуючи мовну і мовленнєву компетентності, вище зазначені науковці стверджують, що мовленнєва компетентність відрізняється від мовної так само, як відрізняється мова від мовлення: мова як система знаків для передачі змісту, використання яких окремим суб'єктом для формування і формулювання думки створює мовлення.

Мовленнєва компетентність містить сукупність мовних і мовленнєвих знань, а мовна компетентність являється передумовою становлення мовленнєвої компетентності, зазначає Н. Лопатинська. Мовленнєва компетентність є підґрунтям формування комунікативної компетенції. Засобами формування виступають мовленнєві уміння [2].

Таким чином, для формування комунікативної компетентності потрібно, щоб у дитини були сформовані попередні компетентності, а саме: мовна і мовленнєва, які забезпечують сформованість фонетики, лексики, граматики, зв'язного мовлення і на основі яких може формуватися вища якість мовленнєвого розвитку. Враховуючи цю позицію, першою педагогічною умовою можна виділити: *розвиток*

*мовної і мовленнєвої компетентностей* як основи розвитку комунікативної компетентності молодших школярів.

Наступною умовою було виділено *розвиток комунікативних здібностей дітей*. Комунікативні здібності є структурним компонентом комунікативної компетентності.

Саме у період дошкільного і молодшого шкільного віку починають формуватися і розвиватися комунікативні здібності. Як зазначає М. Лісіна, у цей період в дитини динамічно прогресує самосвідомість, потреба у спілкуванні, виникають нові його види, в тому числі позаситуативно-особистісні, розвиваються пізнавальні процеси (в тому числі перцепція – значуща складова у структурі здібностей) [32]. Передумовою розвитку комунікативних здібностей, на думку О. Нещерет, являється і дитячий колектив. Він представляє собою первісну соціальну спільноту, перше "дитяче товариство" [37], в якому розгортаються різноманітні види дитячої діяльності та розвивається спілкування дітей, відбувається оволодіння новою соціальною роллю (член дитячої спільноти), формуються відносини.

У дослідженнях Ф. Бацевич встановлено, що природні передумови комунікативних здібностей входять до структури складного комплексу, який утворений поєднанням хорошої слухової пам'яті, високої лабільності та домінуванням функцій першої сигнальної системи. Ще акцент ставиться на тому, що комунікативні здібності особи співвідносяться з домінуючою активацією правої півкулі головного мозку [7].

Комунікативні здібності дітей виявляються в умінні встановлювати правильні відносини з іншими людьми, відчувати настрій усього колективу, у якому відбувається спілкування (родина, колектив класу тощо), розуміти партнера по спілкуванню. Найкраще дитина може проявити свої комунікативні здібності під час ігрової

діяльності. Як зазначає М. Листопад, ігрова діяльність розвиває ораторську діяльність, покращує мову, підвищує самооцінку дитини [33]. Успіх дитини буде залежати в першу чергу, від її здатності мобілізувати у процесі комунікації свої знання, уміння, навички, способи спілкування. Саме у грі формуються уміння домовлятися, поступатися, вислуховувати іншого, не перебиваючи, не нав'язувати свою точку зору.

Як зазначають В. Мухіна, А. Хвостов, комунікативні здібності не завжди збігаються з мовленнєвими та інтелектуальними. Діагностика комунікативних здібностей дозволяє виявити рівень комунікації конкретної дитини і має охоплювати три аспекти: розуміння дитиною специфіки ситуації, у якій відбувається взаємодія; комунікація з дорослим; комунікація з однолітками [14].

Комунікативні здібності молодшого школяра включають в себе вміння розпізнавати емоційні переживання і стану оточуючих його людей, дітей і дорослих, висловлювати власні емоції вербальними і невербальними способами. Крім цього, комунікативні здібності включають в себе вміння дитини співпрацювати, слухати і чути, обмінюватися інформацією.

Наступна умова – *збагачення мовлення дітей формулами мовленнєвого етикету*. Вона забезпечить емоційність, привабливість, доречність мовленнєвим висловлюванням, які дитина використовує у різних комунікативних ситуаціях.

Отже, оволодіння дитиною вміння встановлювати контакт із іншими особами у спілкуванні, дотримуючись загальноприйнятих правил етикету, дозволить їй оволодіти одним з аспектів комунікативної компетентності.

Як зазначає Т. Піроженко, широка палітра емоційно-інтонаційного забарвлення має бути характерна для справжніх зразків комунікативної поведінки [41].

Л. Дмитрук виділяє функції мовленнєвого етикету:

- ✓ функція ввічливості (конотативна) – пов'язана з проявами ввічливого поведіння членів колективу один з одним;
- ✓ регулююча функція (регулятивна) – стосується усіх проявів мовленнєвого етикету, бо вибір певної форми під час установаження контакту регулює характер стосунків адресата й адресанта;
- ✓ функція впливу (імперативна, волюнтативна) – передбачає реакцію співбесідника – вербальну, жестову, діяльнiсну;
- ✓ функція звертальна (апелятивна) – тісно пов'язана з імперативною, бо привернути увагу, означає здійснити вплив на співбесідника;
- ✓ емоційно-експресивна (емотивна) функція є факультативною функцією, оскільки вона властива не усім одиницям мовленнєвого етикету [18].

І як стверджує Н. Формановська, усі функції мовленнєвого етикету існують на основі комунікативної функції мови [46]. Тому володіння мовленнєвим етикетом забезпечує комунікацію між дітьми. Звідси робимо висновок, що дана якість необхідна для формування комунікативної компетентності. Різні рівні самостійності учнів з порушеннями розумового розвитку та специфічні риси їх комунікативної компетентності свідчать про те, що має місце об'єктивна необхідність в коректуванні актуального рівня самостійності переважної їх більшості, а також в удосконаленні комунікативних навичок.

Отже, було виділено та проаналізовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності, які враховувалися нами при розробці комплексу коригуючих занять з дітьми з порушеннями розумового розвитку.

### **2.3. Вибір форм роботи і методик, спрямованих на формування комунікативних умінь школярів молодших класів з порушеннями інтелекту**

Основним методом розвитку комунікативних навичок молодших школярів з легким ступенем порушення інтелекту є ігрова терапія (А. І. Захаров, Г. Л. Лендретт і ін.). В роботі використовується ігротерапія у вигляді терапії відносин. Гра виступає своєрідною сферою, де відбувається налагодження відносин дитини з дорослими та однолітками.

Гра – основний вид діяльності дитини. Через гру вона пізнає навколишній світ (дізнається властивості речовин, відмінності в порах року тощо) в грі розвивається її мовлення. Гра сприяє розвитку пам'яті, уваги, кмітливості, формування особистості дитини, її спілкуванню і соціалізації в суспільстві.

Корекційно-виховна робота ведеться в ігровій формі, найбільш доступною для дітей з порушеннями розумового розвитку. Вся робота здійснюється на основі предметно-практичної діяльності, що дає можливість пізнати об'єкт, використовуючи всі аналізатори, що викликає у дітей необхідність оперувати різними предметами та іграшками, обігравати дії з ними. Діти з порушеннями інтелекту грають дуже примітивно, їх гра складається з одноманітних рухів. Жвавий інтерес, вміння займатись іграшкою у них відсутній. Вони довгий час можуть тільки перекладати одні і ті ж іграшки з місця на місце. Такі діти можуть годинами грати наодинці і важко звикають до колективної гри.

Отже застосовується групова ігротерапія для навчання молодших школярів з легким порушенням розумового розвитку відносною один з одним, з дорослими, а також в якості корекції при порушеннях спілкування. Ігрова терапія виконує три функції: діагностичну, терапевтичну та навчальну.

Основними корекційно-розвиваючими прийомами і засобами, що використовуються в роботі, є:

– терапевтичні ігри та вправи, що ставлять за мету усунення

афективних перешкод в спілкуванні;

– навчальні ігри та вправи для досягнення більш адекватної адаптації та соціалізації учнів;

– психогімнастика – етюди, в основі яких лежить використання рухової експресії як головний засіб комунікації в групі, ігри.

Складання змісту корекційно-розвиваючих занять виробляється на підставі результатів психодіагностичного обстеження.

Крім навчання соціально бажаним формам спілкування і корекції негативних рис особистості, визначаються діагностичні дані, що стосуються педагогічних особливостей учнів. Ці дані в процесі формуючого експерименту дозволяють доповнювати, змінювати заплановані методи і засоби корекції з урахуванням індивідуальних вад кожної дитини.

Використовуються ігрові (з прийняттям ролей, правил тощо), а також неігрові прийоми (спільна діяльність, читання казок, оповідань; образотворча діяльність).

Контрольний етап дозволяє побачити ефективність корекційно розвиваючої роботи. Контроль здійснюється з використанням усіх діагностичних матеріалів. Результати фіксуються, порівнюються з початковими даними діагностики.

Глибокий аналіз результатів допоможе визначити подальшу роботу з дітьми, дати рекомендації батькам.

Заняття проводяться в спеціально обладнаному кабінеті групових форм роботи установи. Всі заняття, крім тих, які носять діагностичний зміст, розподіляються з дотриманням наступної структури:

1. Вступна частина: мета вступної частини заняття – встановити емоційний контакт між усіма учасниками, налаштувати групу на спільну роботу.

2. Робоча (основна частина): на цю частину приходиться основне,

змістовне навантаження всього заняття. У неї входять вправи, ігри, завдання, спрямовані на розвиток комунікативних навичок учнів. Також проводяться релаксаційні вправи.

3. Завершальна частина: основною метою цієї частини заняття є закріплення в учнів позитивних емоцій від роботи на занятті. Тут передбачається проведення колективної діяльності, наприклад, «Ритуал прощання» (рукостискання в колі, посміхніся другу).

В ході занять педагог надає дітям направляючу, організуючу, емоційно-регулятивну допомогу: похвала, підвищення впевненості учня в своїх діях тощо.

Окреме місце займають психодіагностичні методи. Результати кожної дитини і групи в цілому відслідковуються в динаміці, в порівнянні з попереднім діагностичним зрізом.

Таким чином, розробка заходів по вдосконаленню комунікативних навичок учнів з інтелектуальними порушеннями вимагає створення таких умов, які сприяли б розвитку в учнів самостійності, перш за все, в здійсненні повсякденних видів діяльності, а також комунікативних навичок, які супроводжують здійснення повсякденних видів діяльності. В якості основного засобу створення таких умов виступає спільна діяльність учнів.

### РОЗДІЛ 3

## ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ



## **УМІНЬ І НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ ПІД ВПЛИВОМ КОРЕКЦІЙНОГО ВТРУЧАННЯ**

### **3.1. Стан сформованості комунікативних компетенцій дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту**

#### **3.1.1. Характеристика бази дослідження та контингенту досліджуваних**

Були проведені констатувальний і формувальний частини експерименту для досягнення мети і вирішення поставлених задач. Підбираючи контингент дітей для констатувального експерименту, ми враховували вік – це були діти молодшого шкільного віку. Стан інтелектуальних порушень – діти з легким порушенням розумового розвитку. Дослідження проводилось на базі 3-Б класу Таврійського навчально-реабілітаційного центру Херсонської обласної ради.

В навчально-реабілітаційному центрі діти відвідують гуртки та клуби за інтересами. Заняття у гуртках сприяють як вихованню естетичних та художніх смаків, відродженню національної культури, так і корекції вад дитини, зміцненню її нервової системи, почуття колективізму, витримки, чуйності; зорієнтовані на вивчення учнями правил спілкування.

Для учнів даної категорії організовано супровід корекційних педагогів: дефектолога, логопеда, психолога, реабілітолога, – де спеціалісти сприяють корекції, закріпленню набутих комунікативних навичок і використанню їх у новому комунікативному просторі під час різних видів діяльності.

У закладі основною формою корекційно-виховної роботи є уроки. Але зміст навчального процесу не зорієнтований на вивчення учнями правил спілкування. Тому центр уваги в ознайомленні учнів з ними переноситься на позаурочну діяльність.

Під час експерименту ми використовували такі методи та прийоми активізації і формування комунікативних навичок молодших школярів з порушеннями інтелекту, які сприяють організації комунікативного простору у класі, урізноманітнення форм організації комунікативної діяльності дітей, побудови комунікативної взаємодії з дітьми на різних етапах корекційно-виховної роботи педагогів (уроки, заняття, розваги, прогулянки, ігрова, трудова, соціально-побутова діяльність).

### **3.1.2. Вплив батьків на формування комунікативних умінь та навичок молодших школярів з порушеннями інтелекту.**

Особливо важливу роль у формуванні особистості відіграє первинна соціалізація, коли дитина ще несвідомо засвоює зразки й норми поведінки, реакції дорослих на ті або інші ситуації. Першою і головною соціальною групою, яка безпосередньо впливає на формування особистості дитини, є родина. Її роль – це поступове введення дитини в суспільство.

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

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

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

- у співпраці з педагогами батьки працюють над поетапним формуванням комунікативних навичок. [5]

Важливим чинником формування комунікативних навичок у дитини молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту є спільна партнерська діяльність навчального закладу і сім'ї. Тому важливе значення має здійснення «зворотного зв'язку», вивчення точки зору всіх членів родини і, як наслідок, подальшого розвитку комунікативних компетенцій дітей.

Саме на перших етапах корекційної роботи батьків або людей, які їх замінюють, доцільно включати в спільну роботу з педагогами. Бо закріплення набутих комунікативних навичок потрібно проводити в різних побутових ситуаціях та режимних моментах протягом дня.

На покращення комунікативної сфери і підвищення рівня сформованості комунікативних навичок дитини позитивно впливає спільна робота педагогів та батьків, а також сприяє засвоєнню соціального досвіду, що є важливою умовою інтеграції в соціум дітей з порушеннями інтелекту.

### **3.1.3. Аналіз сформованості комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями.**

У дослідженні взяли участь діти з інтелектуальними порушеннями в кількості 6 осіб. Всі учні мають легкі порушення розумового розвитку за даними ПМПК. Вік респондентів 10-11 років.

У своїй дослідницькій роботі, щоб досягти на практиці поставлених мети і завдань, ми зупинилися на наступних методах.

Спостереження – загальнонауковий метод дослідження, який в психології та педагогіці передбачає цілеспрямовану систематичну візуальну фіксацію дослідником психолого-педагогічних явищ.

Бесіда – емпіричний метод одержання інформації на основі вербальної (словесної) комунікації, який як правило відіграє, допоміжну роль і може застосовуватися як основа організації взаємодії.

Сюжетно-рольова гра – діяльність, яка є засобом формування у

дітей моральних уявлень та норм поведінки, оскільки діти відтворюють в ній діяльність дорослих і відносини між ними.

Ігрові завдання – встановлений педагогом обсяг роботи по вивченню будь-якого питання, який учню необхідно виконати самостійно в будь-яких умовах, призначений для групи або індивідуально.

Враховуючи особливості навчальної та ігрової діяльності молодших школярів з порушеним інтелекту, наявність у них підвищеної втомлюваності, в процесі опитування та інших видів діагностичної діяльності використовували такі часові терміни проведення опитування: індивідуальне опитування тривало 10-15 хвилин на день, групова діагностика – 10 хвилин на день.

Методичний матеріал для оцінки сформованості комунікативних навичок у учнів з інтелектуальними порушеннями представлений в Додатку А.: «Комунікативний лист» (Л. М. Шипіцина, М. І. Лісіна), мета якого є діагностика стану мовного компонента комунікативної компетентності; методика «Спільне складання картинки» (по Д. І. Бойкову), яка спрямована на виявлення рівня сформованості комунікативних навичок; «Тест фрустраційних реакцій Розенцвейга» на оцінку комунікативних навичок. Використовувався дитячий варіант тесту для аналізу труднощів, що виникають у дітей в спілкуванні з дорослими та однолітками.

Особливу увагу в дослідженні ми приділили підбору доступного матеріалу та обладнання для виконання діагностичних завдань. Надавали перевагу діагностичному інструментарію, який допомагав стимулювати, підказувати зміст і способи виконання діагностичного завдання. Одним з основних моментів в організації психолого-педагогічної діагностики дітей з порушеннями інтелекту є активізація їх активності і самостійності.

Використовувались різні шляхи активізації молодших школярів з

порушеннями інтелекту:

– педагог є ініціатором, пропонує і при цьому демонструє власну зацікавленість або створює пошукову ситуацію;

– педагог підключається до виконання завдання, яке робить дитина або відмовляється робити.

Таким чином, мотивація визначала активність дітей та підвищувала результативність виконання діагностичного завдання.

Завдяки доброзичливому ставленню для здійснюваної роботи були створені сприятливі умови для проведення досліджень, що забезпечувало чистоту експерименту та нівелювало вплив сторонніх осіб на відповіді обстежуваних дітей.

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

Якщо дитина не справлялася з поставленими завданнями (не розуміла зміст запитання, не знала відповіді або з інших причин не могла відповісти тощо), що ускладнювало визначення її актуального рівня розвитку, використовували додаткові, допоміжні, спрямовуючі запитання, підказки, пропонували виразити мімічно, а також альтернативні засоби комунікації, що дозволяло розкрити наявний комунікативний досвід дитини та визначити зону найближчого розвитку, яка не актуалізувалася через слово, через несформованість вербальних уявлень та збідненість експресивної лексики. Для достовірності виявлення рівня усвідомлення поставлених завдань і запитань дитині пропонували пояснити, чому вона так думає.

Для вивчення самостійності найчастіше використовується метод спостереження. Щоб спостереження було інформативним, необхідно

визначити ті параметри, які в ході нього будуть фіксуватися. Крім того, для аналізу результатів спостереження бажано використовувати бальну оцінку спостережуваних поведінкових проявів самостійності учнів.

На підставі вивчення спеціальної літератури, присвяченої проблемі самостійності учнів, ми підібрали ряд дихотомічних пар параметрів спостереження, які підлягають фіксації, присвоївши їм бальні оцінки (Додаток Б).

Далі представлені результати констатуючого експерименту. Аналіз отриманих експериментальних даних показав, що комунікативні навички учнів характеризується рядом специфічних особливостей (Додаток В).

Високому рівню характерний 1 бал, середньому – 0,5, низькому – 1 бал. Дані таблиці 1 вказують на те, що двоє з шести учнів мають достатній рівень розвитку мовного спілкування. Це виражається в тому, що учні завжди віталися з вихователем, вчителем, з працівниками школи, ставили питання, не перебивали, в кінці дня прощалися.

Троє учнів з шести показали середній рівень розвитку мовного спілкування. Практично всі віталися як з педагогом, так і з працівниками школи. Вони зверталися із запитаннями до своїх друзів, наприклад, «Давай зробимо разом?», «Підемо на прогулянку?». Іноді діти перебивали один одного. В основному всі учні прощаються, коли хтось іде додому, проте іноді їм треба про це нагадувати. Одна дитина продемонструвала низький рівень розвитку мовного спілкування.

Результати застосування методики «Спільне складання картинок» представлені в таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1*

Діагностика комунікативних навичок із застосуванням методики «Спільне складання картинок»

Дії	Партнери					
	Ірина	Максим	Альона	Сергій	Станіслав	Нікіта

Організаційні	3	1	1	1	2	2
Оцінка	2	4	4	4	3	3
Перцептивні	1	-	1	1	-	2
Оцінка	4	5	4	4	5	3
Оперативні	3	2	2	2	-	1
Оцінка	2	3	3	3	5	4
Рівень володіння комунікативними вміннями	2,6 середній	4 достатній	3,6 середній	3,6 середній	4,3 достатній	3,3 середній

Аналіз виконання другого завдання «Спільне складання картинок» показав, що дві третини учнів мають середній рівень володіння комунікативними навичками (4 дитини), одна третина має достатній рівень (2 дитини).

Дані про виконання дітьми тесту Розенцвейга представлені в таблиці 3.2.

*Таблиця 3.2*

Дослідження комунікативних навичок із застосуванням  
«Тесту фрустрації Розенцвейга»

Напрямок реакції	Тип реакції			
	OD	ED	NP	Сума
Е	9	43	16	68
І	3	11	4	18
М	7	0	7	14
Сума	19	54	27	

Дані таблиці 3.2 свідчать про те, що у обстежених дітей переважають екстрапунітивні реакції (Е), їх кількість домінує як в цілому, так і по кожному респонденту. Реакції, в яких засуджується зовнішня причина, переважають (їх 68%).

Реакцій, які спрямовані на себе (І) дещо більше, ніж реакцій, що розглядаються як щось незначне (М).

Повністю домінуючим типом відповідної реакції є самозахисні реакції (ED) – їх 54% від загальної кількості. Так само видно, що

реакцій, спрямованих на задоволення потреб (NP) більше, ніж реакцій з фіксацією на перешкоду (від 27% до 19%).

Серед реакцій на фрустрацію (E), що зустрічаються найчастіше, переважають екстрапунітивні реакції самозахисного типу E (ED). Наприклад, «Ні, не віддам»; «Ти винен»; «Ні, я поводжусь не погано».

Таких відповідей 43% від загальної кількості. Дана група реакцій відображає вразливість особистості, яка поєднується з неадекватною самооцінкою, прагненням знаходити вихід із ситуації в грубій формі, перекладаючи вину на будь-яку іншу людину.

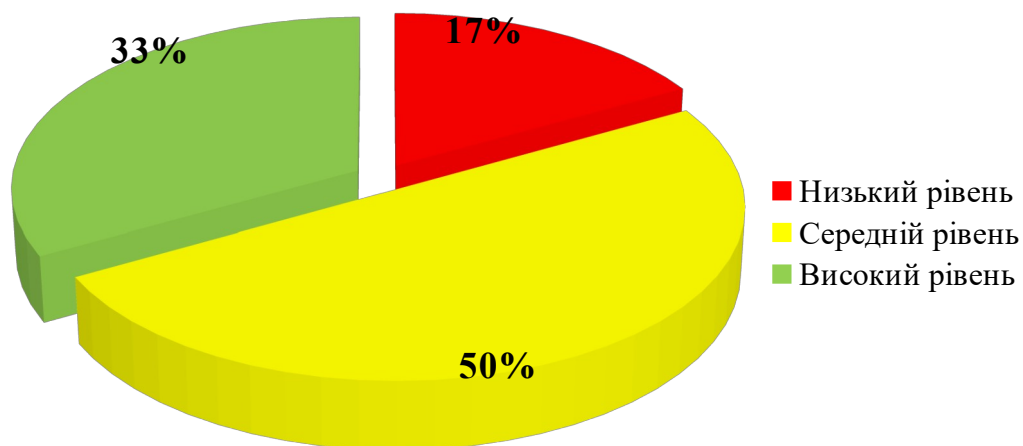
На основі отриманих результатів в ході виконання завдань і проведеного спостереження були визначені рівні сформованості комунікативних навичок у дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Було виділено три рівні.

Достатній рівень – виражається в умінні підтримувати контакти, проявляти повагу в спілкуванні до своїх однолітків, дорослих, інтерес до товаришів, їх стану, підтримувати зоровий контакт зі співрозмовником, уміння ставити запитання і висловлювати свої вподобання.

Середній рівень – комунікативні навички сформовані недостатньо. Це виражається в тому, що учні не завжди ставляться один до одного з повагою. Іноді неохоче діляться своїми речами. Вони засвоїли деякі правила спілкування (вітаються, задають один одному питання, не заважають своєму партнерові виконувати завдання).

Низький рівень – комунікативні навички розвинені недостатньо, фрагментарно. Вони не вживають у мові ввічливих слів. Не вибачаються, якщо зробили помилку. Вони проявляють байдужість до своїх і чужих помилок або успіхів, не дивляться в очі співрозмовнику. Також вони можуть заважати виконувати завдання партнеру.





Розподіл учнів за рівнями розвитку комунікативних навичок представлено на рис. 3.1.

Рис. 3.1. Розподіл досліджуваних за рівнями розвитку комунікативних навичок

Таким чином, більшості учнів необхідно вдосконалення комунікативних навичок, як одного з провідних компонентів соціальної компетентності.

За індивідуальними сумами набраних балів в ході оцінки самостійності, яка здійснювалася протягом двох тижнів, діти розподілилися за трьома групами:

- група з високим рівнем самостійності – 13-16 балів;
- група із середнім рівнем самостійності – 8-12 балів;
- група з низьким рівнем самостійності – 0-7 балів.

Результати спостережень показали, що розподіл дітей за рівнями самостійності наступний (Рис.3.2):

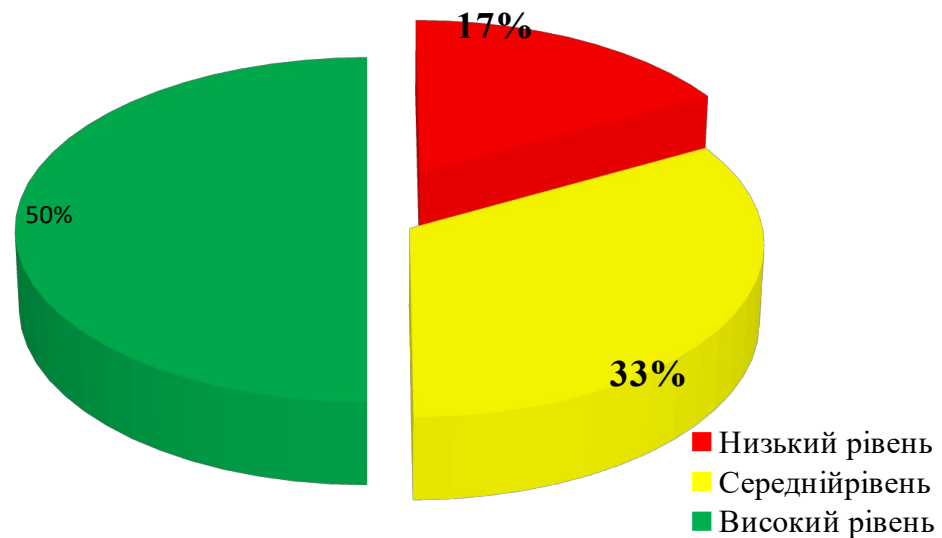


Рис.3.2. Розподіл учнів за рівнями самостійності

Дані, що зображені на рис.3.2, свідчать про те, що в досліджуваній групі учнів високим рівнем самостійності володіє тільки одна дитина. У цієї дитини виражена потреба в самостійності під час здійснення будь-якої діяльності. Вона володіє необхідними вміннями самоорганізації діяльності, під час її виконання спирається, головним чином, на власні судження, особистісні якості, що прийнято називати автономним типом суб'єктної саморегуляції. Дитина здатна самостійно ставити цілі своєї діяльності та достатньою мірою усвідомлено планувати свою поведінку, виокремлювати значущі умови досягнення мети, як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому.

Решта дітей розподілені в рівних долях за категоріями «учні з низьким рівнем самостійності» і «учні з середнім рівнем самостійності».

Процеси суб'єктної саморегуляції у дітей з низьким рівнем самостійності характеризуються недосконалими структурно-функціональними компонентами. Такий тип суб'єктної саморегуляції позначається, як «залежний тип». Такі діти як правило не можуть визначити правильність обраного ними способу дій або оцінити значимість того чи іншого чинника, що впливає на успішність діяльності, не вміють самостійно критично проаналізувати отримані результати тощо, їм часто доводиться звертатися за допомогою до більш

успішних однолітків або дорослих. У цих учнів потреба в плануванні розвинена слабо, плани часто нереальні і мінливі, таким чином поставлена мета досягається рідко. Цілі ситуативні і зазвичай задані кимось іншим. У таких учнів спостерігаються різкі перепади ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. Діти цієї категорії більш імпульсивні, вони діють шляхом проб і помилок, не помічаючи своїх помилок, що веде до різкого погіршення якості досягнених результатів, погіршення стану або виникнення зовнішніх труднощів.

Учні з низькими показниками розвитку самостійності в обставинах, що змінюються і ситуаціях невизначеності (коли напрямок їх діяльності не задано зовні) відчувають себе невпевнено. Внаслідок цього у таких учнів неминуче виникають регулярні збої у виконанні діяльності, яку вони навіть не намагаються організувати самостійно.

Що стосується учнів із середнім рівнем самостійності, то для них характерні епізодичні прояви прагнення до самоорганізації і самоконтролю власної діяльності. Однак говорити про те, що вони готові до повноцінної, результативної праці без допомоги з боку дорослого або більш успішних однолітків не доводиться.

Під час аналізу результатів дослідження ми поєднували уявлення даних статистики експериментальної групи з описом результатів дослідження особливостей прояву різних аспектів комунікативних навичок під час міжособистісної взаємодії у окремих учнів.

Таким чином, проведене нами первинне психодіагностичне дослідження показало недостатність розвитку всіх компонентів комунікативних навичок у молодших школярів з легким ступенем порушення розумового розвитку, які взяли участь в дослідно-експериментальній роботі, що підтвердило необхідність проведення корекційно-розвиваючої роботи.

### **3.2. Вплив комплексу корекційних занять на стан комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів з порушеннями розумового розвитку.**

Для формування комунікативної компетенції в учнів початкової школи з порушеннями розумового розвитку нами був організований формувальний етап експерименту.

Мета формувального етапу дослідження: розробити і апробувати систему занять, яка допоможе частково усунути причини несформованості комунікативної компетенції у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку.

Робота проводилася відповідно за наступними напрямками:

- формування навичок самоконтролю та саморегуляції в процесі групової взаємодії;
- засвоєння дітьми знань правил етикету і формування навичок практичного застосування цих правил;
- розширення кола невербальних форм спілкування, які допомагають встановлювати доброзичливі контакти з однолітками і дорослими;
- розвиток навичок міжособистісного і безконфліктного спілкування в дитячому середовищі;
- створення потреби і прагнення до встановлення і підтримці позитивних контактів з оточуючими.

Комплекс занять містить 5 етапів. Кількісний склад корекційної групи 6 дітей. Заняття проводяться в першій половині дня два рази на тиждень.

Заняття містять психодраматичні вправи, сюжетно-рольові ігри, арт-терапії, музикотерапії, ігротерапії.

У процесі проведення занять дотримувалися наступні умови:

- врахування специфіки розвитку комунікативних навичок,

обумовленої наявними особливостями інтелектуального розвитку;

– варіювання завдань і вправ, форм і методів роботи, способів виконання з урахуванням зон актуального і найближчого розвитку кожної дитини;

– підбір завдань і вправ, форм і методів роботи, які надають стимулюючий і розвиваючий вплив, що відбивається на всіх компонентах комунікативних навичок молодших школярів.

Психокорекційна робота полягає в стимуляції і фіксації відчуття і усвідомлення дитиною себе як суб'єкта культурно-інформаційного простору, соціуму. Дитина починає усвідомлювати себе як позитивна особистість, розширюються її уявлення про соціальну поведінку, роль людини на різних вікових етапах розвитку, відбувається ототожнення себе саме з цими ролями.

Комплекс коригуючих занять по формуванню комунікативних навичок у учнів з інтелектуальними порушеннями представлений у додатку Г.

Узагальнюючи все вищевикладене, слід звернути увагу на те, що реалізація даної корекційної роботи можлива тільки за умови створення на заняттях моделі успішної соціальної взаємодії учнів і фахівців.

У будь-якій новій для учнів грі педагог, перш за все учасник, знайомий з правилами і ходом гри, це перший виконавець і партнер, який більше знає і вміє. Участь дорослого в грі робить атмосферу занять веселішою, сприяє включенню в гру сором'язливих, скутих дітей. Часто ті, хто спочатку занять відмовляються грати, з задоволенням починають повторювати роль за ведучим, а потім і самостійно виконують свої ролі разом з іншими учасниками гри. Це дозволяє педагогу легше і швидко встановити контакт з дітьми.

### **3.3. Результати впливу корекції на стан сформованості комунікативних компетенцій дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку**

Для підтвердження ефективності та значущості використання ігор і вправ, нами був організований контрольний етап експерименту.

В ході контрольного етапу дослідження ми виявили, як змінився рівень сформованості комунікативної компетенції в корекційно-виховній діяльності у дітей з порушеннями розумового розвитку 3 класу навчального закладу.

Оцінку результатів спеціально організованої спільної діяльності з розвитку комунікативних навичок проводили із застосуванням того ж інструментарію, який використовувався під час первинної діагностики, для того, щоб можна було зіставити результати двох діагностичних зрізів і зробити висновки про те, наскільки результативними виявилися запропоновані заходи.

Однак з програми контрольного експерименту був виключений тест Розенцвейга, так як він виявляє стійкі, сформовані протягом тривалого періоду поведінкові реакції на ситуації фрустрації.

Очевидно, що тривалість формуючого експерименту була недостатньою для того, щоб кардинально поміняти складні поведінкові установки, тому застосування даної діагностичної методики при контрольній оцінці ми визнали не зовсім коректним.

Дані повторного заповнення комунікативного листа представлені в додатку Д. Високому рівню характерний 1 бал, середньому – 0,5, низькому – 0 балів.

Дані додатка Д вказують на те, що мовленнєві навички комунікації помітно покращилися. Більшість учнів вітається і прощається з однолітками і дорослими без нагадувань і вказівок.

Крім того, активізувалася функція звернення до співрозмовника,

що важливо для продуктивного міжособистісного спілкування. У дітей покращилися навички участі в діалозі: вони стали самостійно ставити запитання і відповідати на ті питання, які задають їм.

Ще одне помітне поліпшення спостерігається під час висловлення прохання. В ході спостереження за учнями було відзначено, що вони висловлюють прохання з дотриманням всіх норм соціальної комунікативної поведінки. Більш того, вони почали звертатися один до одного з проханнями не тільки суто діяльнісного характеру (допомогти виконати якусь роботу тощо), але і з проханнями емоційно-особистісного характеру, пов'язаними зі спілкуванням («Посидь зі мною», «Підемо разом на прогулянку, будь ласка» тощо).

На момент повторної діагностики низький рівень розвитку мовного компонента комунікативної компетентності не зафіксовано у жодного з учнів, які брали участь в експерименті

Результати застосування методики «Спільне складання картинок» представлені в таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3*

Дані повторної діагностики комунікативних навичок з застосуванням методики «Спільне складання картинок»

Дії	Партнери					
	Ірина	Максим	Альона	Сергій	Станіслав	Нікіта
Організаційні	3	4	5	1	2	2
Перцептивні	4	5	4	1	-	2
Оперативні	3	4	3	2	-	1
Рівень володіння комунікативними вміннями	3,3 середній	4,25 достатній	4 достатній	3,6 середній	4,3 достатній	3,3 середній

Таким чином, на момент проведення повторної діагностики розподіл учнів експериментальної групи за рівнями володіння комунікативними вміннями під час здійснення ними спільної діяльності, виглядає так (Рис.3.3):

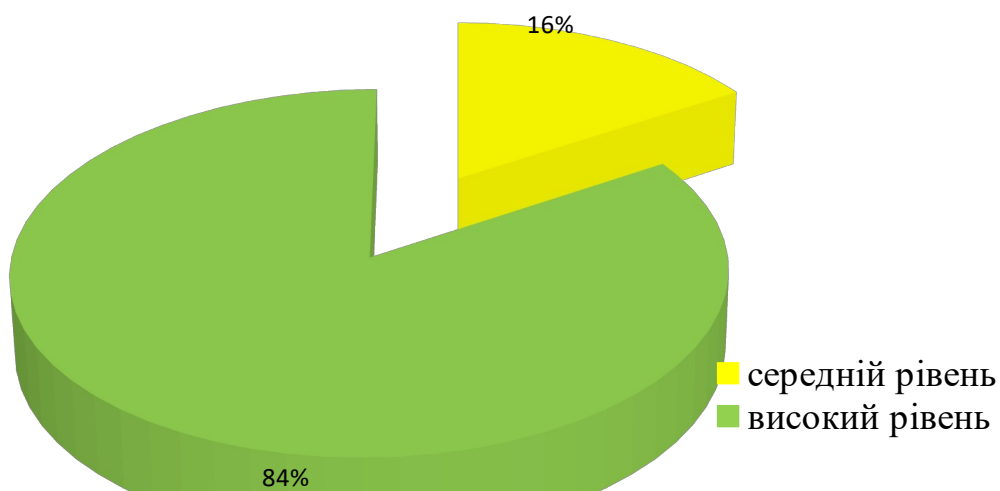


Рис. 3.3. Розподіл учнів за рівнями розвитку комунікативних навичок під час здійснення спільної діяльності

На основі отриманих результатів в ході виконання завдань і проведеного спостереження були визначені рівні сформованості комунікативних навичок в учнів з порушенням інтелектуального розвитку після проведення формуючого експерименту по включенню їх в спільну діяльність.

Розподіл обстежених учнів за рівнями розвитку комунікативних навичок представлено на рис. 3.4.

По всій сукупності даних повторної діагностики стану



комунікативних навичок зафіксовано збільшення частини учнів з достатнім для повноцінних повсякденних міжособистісних комунікацій рівнем розвитку комунікативних компетенцій, повна відсутність тих, чий рівень розвитку комунікативних навичок перешкоджає міжособистісним комунікаціям і відповідне зменшення частини учнів, чий рівень комунікативних навичок ще потребує вдосконалення.

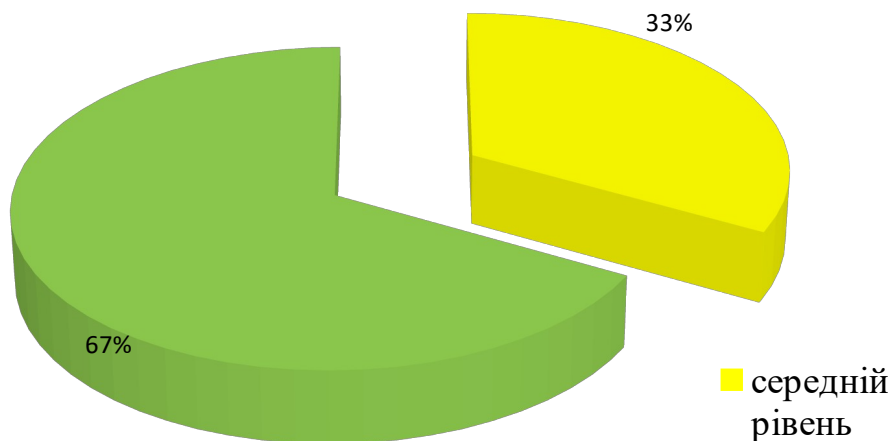


Рис. 3.4. Розподіл досліджуваних за рівнями розвитку

## комунікативних навичок після формуючого експерименту

Слід зазначити, що це – первинні дані, і отриманий результат не можна назвати стійким. Однак за умови продовження роботи по організації спільної діяльності експериментальної групи в запропонованій нами і в інших формах прогресивні зміни будуть закріплюватися.

Що стосується результатів повторної діагностики самостійності дітей, то вони виявилися наступними (Рис.3.5).

Серед учасників експерименту не виявилось жодної дитини, чий рівень самостійності характеризувався б повною залежністю від зовнішніх вказівок і інструкцій, безініціативністю та іншими атрибутами низького рівня самостійності.

Ті учні, яким раніше був властивий низький рівень самостійності, перемістилися в категорію дітей із середнім рівнем самостійності. Одна дитина, що раніше демонструвала середній рівень розвитку самостійності, досягла високого рівня.



Рис. 3.5. Розподіл учнів за рівнями самостійності після формуючого експерименту

Зауважимо, що самостійність – це не просто сукупність зовнішніх ознак здатності до виконання будь-яких дій без допомоги та підтримки, це якість особистості, яка показує, наскільки виражена потреба особистості в самостійності при здійсненні діяльності і в поведінці, наскільки розвинена здатність до самоорганізації та саморегуляції.

Для здорових учнів потреба в самостійності природна, а боротьба за самоорганізацію і саморегуляцію, протест проти зовнішніх вказівок – норма. Стосовно дітей з порушеннями розумового розвитку ситуація складається інакше, що значно перешкоджає їх соціальному розвитку.

Досягнуті на момент завершення формуючого експерименту показники розвитку самостійності в учнів з легким ступенем порушення розумового розвитку, включених до заходів формуючого етапу педагогічного експерименту, так само потребують закріплення і подальшого вдосконалення.

Якщо порівняти результати експерименту з виявлення рівня сформованості комунікативної компетентності безпосередньо у звичайній ситуації спілкування дітей, до початку досліду і після його закінчення, то можна зробити висновок, що спостерігається позитивна

динаміка: кількість дітей, які відчують труднощі у співпраці з однолітками, скоротилася. У них з'явилася невелика впевненість в спілкуванні, зник страх перед учителем. Можуть ставити питання, які їх цікавлять. Змінилося і число дітей, у яких вміння вести елементарну бесіду знаходилося на низькому рівні. Діти вступають в розмову і підтримують бесіду поки з тими той, хто їм симпатизує, або з ким перебувають в дружніх відносинах.

Результати спостережень і результати повторної діагностики рівня розвитку таких найважливіших соціальних компетенцій, як самостійність і комунікативні навички, показали, що відбулася позитивна динаміка у формуванні комунікативної компетенції учнів молодших класів з порушеннями інтелекту.

1. Проведений згідно меті та завданням дослідження теоретичний аналіз показав, що комунікативні навички у дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку розвиваються таким самим шляхом, що і у їх однолітків з нормальним розвитком інтелекту, але зі значним відставанням і мають ряд суттєвих особливостей. У молодших школярів з легким порушенням розумового розвитку можна відзначити недорозвинення практично всіх компонентів комунікативних навичок: знань і умінь у сфері міжособистісних відносин, уявлень про індивідуальні особливості людей, довільної регуляції поведінки і емоційної сфери, розвитку комунікативних якостей особистості.

Низький рівень розвитку комунікативних навичок учнів молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку пов'язаний також з тим, що мовленнєвий розвиток дитини з порушенням інтелекту здійснюється своєрідно і з затримкою. Для учнів з даною патологією характерне зниження потреби в спілкуванні, обмеженість уявлень про навколишній світ, незрілість інтересів, слабкість мовних контактів, що є значимими факторами, які обумовлюють аномальний і уповільнений розвиток комунікативних навичок. Мова молодшого школяра з інтелектуальними порушеннями не може досить якісно забезпечити її комунікативну функцію, не здатна повноцінно формувати навички спілкування.

Більшість учнів молодшого шкільного віку з легким ступенем порушення інтелекту не можуть самостійно розвинути комунікативні навички на рівні, достатньому для успішної соціальної адаптації. Цим дітям необхідно спеціальна психолого-педагогічна допомога у формуванні зазначених здібностей, їх цілеспрямований розвиток різними засобами.

Отже, завдання даної роботи, вивчити проблему формування комунікативної компетентності молодших школярів і проаналізувати науково-методичну літературу з обраної теми та стан проблеми в теорії

та практиці, виконано.

2. Для виконання другого завдання, виявити рівень сформованості комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями розумового розвитку, нами був проведений теоретичний аналіз, який дозволив розробити критерії оцінки особливостей розвитку комунікативних навичок у молодших школярів з легким порушенням розумового розвитку та підібрати методи і методики педагогічної діагностики цих особливостей відповідно цілям дослідження.

Проведене нами первинне психодіагностичне дослідження показало недостатність розвитку всіх компонентів комунікативних навичок у молодших школярів з легким ступенем порушення розумового розвитку, які взяли участь в дослідно-експериментальній роботі, що підтвердило необхідність проведення корекційно-розвиваючої роботи згідно розробленим нами комплексом корекційних занять.

Дітям також не тільки важко було визначати стан і настрій іншої людини, але часто вони не розуміли і свій власний стан, які почуття вони відчують в конкретній ситуації спілкування.

Аналіз комунікативно-особистісного компонента комунікативних навичок молодших школярів з легким ступенем порушення розумового розвитку показав наявність в учнів таких якостей особистості, як агресивність, імпульсивність, егоцентризм або навпаки – невпевненість в собі, залежність, скритність, обережність, тривогу, наявність почуття самотності. Всі ці особистісні якості не сприяють конструктивній міжособистісній взаємодії з дорослими і однолітками.

Щодо діяльнісного компоненту комунікативних навичок молодших школярів з легким ступенем порушення розумового розвитку, наше дослідження виявило, що всі 100% молодших школярів в цілому володіють деяким репертуаром невербальної взаємодії, однак цей

репертуар одноманітний і неіндивідуалізований: у них не завжди гармонійно поєднуються між собою жести, міміка, інтонації в різних ситуаціях спілкування; жести, міміка, інтонації не завжди відповідають словам, які не доповнюють зміст мовлення дитини; для них часто характерні непривабливі пози і рухи; дітям важко передати відтінки, нюанси своїх почуттів, емоцій за допомогою різних немовних засобів тощо.

Також наше дослідження показало, що для всіх дітей експериментальної групи характерно недостатньо адекватне розуміння різних компонентів невербальної поведінки партнера. Крім того, учні недостатньо здатні цілеспрямовано використовувати невербальні засоби в спілкуванні: не вміють без слів, тільки поглядом привернути увагу, висловити підтримку; не можуть мімікою, позою продемонструвати, чи бажають вони спілкуватися, підтримувати контакт; не можуть стримувати зовнішній прояв гніву, невдоволення, образи, якщо це необхідно; не вміють достатньо тонко і зрозуміло показати своє доброзичливе ставлення до інших: привітність, симпатію, зацікавленість; бувають скуті в рухах, в жестах, коли потрапляють в незвичну, незнайому ситуацію тощо.

Також ми з'ясували, що практично всі діти, що брали участь в експерименті, відчують труднощі в організації взаємодії з іншими людьми, в підтримці розмови або гри з ними, що пов'язано, в тому числі і з недоліками мовленнєвого розвитку школярів експериментальної групи.

3. Для вирішення наступного завдання нами був розроблений і експериментально апробований комплекс занять, спрямований на формування комунікативних навичок у молодших школярів з легким порушенням розумового розвитку, які взяли участь в експерименті.

Проведена нами повторна психодіагностика особливостей розвитку комунікативних навичок молодших школярів, учасників

експериментальної групи, показала ефективність розробленого нами комплексу. Діагностика виявила позитивну динаміку розвитку таких компонентів зазначених здібностей, як когнітивний, частково рефлексивно-ціннісний і частково діяльнісний. Виявлена динаміка пов'язана з отриманим дітьми досвідом позитивних навчальних і розвиваючих комунікацій з однолітками і дорослими.

В якості результатів реалізації комплексу занять виступають наступні:

- високий ступінь інтересу учнів до змісту занять;
- позитивна динаміка рівня розвитку різних аспектів комунікативних навичок молодших школярів з порушеннями розумового розвитку.

4. Разом з тим, проаналізувавши результати дослідно-експериментальної роботи, виявили, що повторна психодіагностика показала незначну динаміку наступних компонентів: здібності учнів оцінювати свій власний стан, комунікативно-особистісного компонента комунікативних навичок, а також умінь і навичок вербальної комунікації. Це пов'язано з характером наявного у випробовуваних інтелектуального дефекту і особливостей мовного розвитку учнів.

Таким чином слід зауважити, що завдання і цілі дипломної роботи виконані, але отриманий нами результат говорить про те, що робота з розвитку комунікативних навичок молодших школярів з порушеннями інтелекту повинна тривати, і в цій роботі повинні брати участь всі фахівці, що займаються з дітьми (логопед, дефектолог, психолог тощо).

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**



1. Hymes D. H. On communicative competence. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. 213 p.
2. Lopatynska N. A. Linguistic and communicative competence in university students as a component of future correction teacher / N. A. Lopatynska // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V. M. Synjov, O. V. Havrilov. Issue 5. Kamyanets-Podilsky : Medobory. 2006, 2015. P. 187-197.
3. Андреева Г. М. Социальная психология [Текст] : учебник для вузов / Г. М. Андреева. – [5-е изд., испр, и доп.]. – М. : Аспект Пресс, 2008. 365 с.
4. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. 152 с.
5. Бабіч Н. М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту: дис. канд. пед. наук: Київ, 2016. 242 с.
6. Балахтар В. В. Психологія і педагогіка [Текст]: навч.-метод, посібник / В. В. Балахтар. – Чернівці : Книги-XXI, 2011. С. 70–71.
7. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. 342 с.
8. Битянова М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / Сб. метод. материалов для администраторов, педагогов и школьных психологов. – М. : Педагогический поиск, 2005. 112 с.
9. Богуславская И. Н. Деятельность классного руководителя в современной школе // Народное образование. М., 2004. № 6. С. 99–102.
10. Богуш А. М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема / А. М. Богуш // Розвиток творчих

- здібностей дітей засобами мовлення: зб. наук. праць: Київ; Запоріжжя, 1998. Вип.11. С. 5–24.
11. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / Укл. А.М. Богуш. – К. : ІЗМН, 1997. 112 с.
12. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. / С. Ю. Бородулина // серия «Учебники, учебные пособия». Ростов н/Д : Феникс, 2010. 352 с.
13. Виноградова А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / А. В. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матосов, И. П. Ушакова; Сост. А. Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 2008. 144 с.
14. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность. Хрестоматия: учебное пособие для студентов вузов / сост. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М. : Академия, 2003. 375 с.
15. Вторникова Ю. С. Комуникативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи / Ю. С. Вторникова // Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць. Полтава, 2011, С. 88–94.
16. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. М. : Педагогика, 1983. С. 377.
17. Грецов А. Г. Психологические тренинги с подростками / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2007. С 19.
18. Дмитрук Л. Особливості українського мовленнєвого етикету / Лілія Дмитрук / Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2016. № 1 (52), Вінниця. С. 273-277.
19. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : кн. для учителя и родителей. – М. : Просвещение, 1987. 207 с.

20. 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. 87–94.
21. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева. изд. 4-е. Ростов-на-Д. : Феникс, 2008. 564 с.
22. Ескіроль Жан-Етьєн-Домінік. О душевных болезнях, рассматриваемых в медицинских, гигиенических и судебно-медицинских отношениях. – Париж: Tsrcher, 1838. Р.т. 1-2. – URL: <http://www.historymed.ru/enciclopedia/doctors/index.php/>
23. Заболоцька Л. А. Педагогічні умови формування комунікативних умінь учителя. – URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/14.pdf>
24. Забрамнава С. Д. Умственная отсталость и ограничения ее от сходных состояний / Забрамнава С. Д. – М. : Просвещение, 2011. 112 с.
25. Залевская А. А. Введение в теорию учебного двуязычия. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. 269 с.
26. Иссаев Д. Д. Подростковая сексология // Подростковая медицина: Руководство. / Под ред. Л. И. Левиной, А. М. Куликова – СПб. : Питер, 2006. 544 с.
27. Каляева Ю. А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната: Дис. канд. пед. наук / Ю. А. Каляева. – Магнитогорск, 2002. 144 с.
28. Крутий К. Л. Граматична компетенція дитини дошкільного віку: термінологічне визначення. – [URL: [http://www.ukrdeti.com/2003/2\\_a8\\_2003.html](http://www.ukrdeti.com/2003/2_a8_2003.html)
29. Крутий К. Л. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку в умовах полілінгвальності. – URL: <http://www.ukrdeti.com/umservik/ukmsv0.html>

30. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: учебное пособие / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. 480 с.
31. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., исп. и доп. – М. : Смысл, 2009. 365 с.
32. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. 144 с.
33. Листопад М. В. Формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами гри-драматизації / Листопад М.В. / Педагогічні науки, збірник наукових праць, Випуск LXXVII. Том 1, 2017. С. 98–102.
34. Макарова І. Психологія: конспект лекцій / Ірина Макарова. – URL: <https://libking.ru/books/sci-/sci-psychology/203801-i-makarova-psihologiya-konspekt-lektsiy.html>
35. Мелехов Д. Е. Вопросы систематики олигофрении в свете задач социально-трудовой адаптации больных / Д. Е. Мелехов. – М. : Изд. Научно-ислед. Ин-та психиатрии, 1970. С. 19-27.
36. Немов Р. С. Психология: Словарь-справочник: В2 ч. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2010. Ч. 1. 304 с.
37. Нещерет О. І. Психологія мовленнєвої діяльності: навчально-методичний посібник / О. І. Нещерет. – Ніжин, 2004. 86 с.
38. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Плетнев, И. В. Белякова. 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2011. 160 с.
39. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг [Текст] : учеб. пособие / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. 216 с.
40. Петровский А. В. Общая психология: [учеб. для студ. высш. педучеб. завед.] / Петровский А. В., Ярошевский М. Г., Брушлинский А. В. – М : 1998. 512 с.

41. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко. – К. : Нора-принт, 2002. С. 205–257.
42. Рубинштейн С. Л. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн. 3-е изд., пераб. и доп. – М. : Просвещение, 2009. 192 с.
43. Соколов Э. В. Культура и личность / Э. В. Соколов. – Л. : Наука, 2002. 228 с.
44. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / за ред. С.О. Сисоєвої // МОН України. АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Маріуполь – Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.
45. Сухарева Г. Є. Клінічні лекції по психіатрії дитячого віку / Г. Є. Сухарева. – М., 1955. 406 с.
46. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения / Н. И. Формановская. – М. : Высш. школа, 1989. 159 с.
47. Хомский Н. Язык и мышление. – М. : Прогресс, 1972. 164 с.
48. Шиф Ж. І., Петрова В. Г., Головіна Т. Н. Психологічні проблеми корекційної роботи у допоміжній школі: М. : Педагогика, 1979. 119 с.

## Додаток А

**Методичний матеріал для оцінки сформованості комунікативних навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями.**

З метою діагностики стану мовного компонента комунікативної компетентності, був використаний **«Комунікативний лист» (Л. М. Шипіцина, М. І. Лісіна).**

У процесі спостереження за повсякденною діяльністю учнів в школі фіксуються такі параметри:

- 1) ініціативне спілкування (вміння вітатися);
- 2) підтримує спілкування (відповідає на питання, задає питання, висловлює прохання, не перебиває);
- 3) завершальне спілкування (прощання).

Оцінка проводилася в ситуації вільного спілкування та спілкування, яке ініціює або вихователь, або однолітки.

Кількісна оцінка реєстрованих параметрів здійснювалася наступним чином:

- 1 бал – достатній рівень сформованості вміння (навички);
- 0,5 балу – середній рівень;
- 0 балів – низький рівень.

Друге завдання, яке пред'являлося дитині в діагностичних цілях – це завдання методики **«Спільне складання картинки» (по Д. І. Бойкову).**

Суть його полягає в наступному: парі учнів демонструється предметна картинка із зображенням рослини, птаха або тварини, потім пропонується зібрати таку ж парну картинку (одну на двох), розрізану на декілька частин.

Обладнання: розрізні картинки (зображення поділено на фрагменти прямокутної форми – 4, 6, 9 і 12 частин), зразки картинок (нерозрізані зображення).

Кількісна оцінка результативності виконання завдання здійснювалася наступним чином:

- 5 балів – відсутність небажаних комунікативних засобів;
- 4 бали – одне відхилення від норми в комунікативній діяльності;
- 3 бали – два відхилення від норми в комунікативній діяльності;
- 2 бали – три відхилення від норми в комунікативній діяльності;
- 1 бал – чотири і більше відхилення від норми в комунікативній діяльності.

Окремо оцінюється кожна група комунікативних навичок – організаційні (спрямовані на вибір адресата і підготовку до комунікативного акту), перцептивні (які передбачають сприйняття і тлумачення інформації, що сприймається), оперативні (спрямовані безпосередньо на передачу повідомлення).

Загальна оцінка виводиться, як середнє арифметичне:

- 4-5 балів – достатній рівень комунікативних навичок;
- 3-3,9 балів – середній рівень комунікативних навичок;
- менше 3 балів – низький рівень комунікативних навичок.

Третє завдання на оцінку комунікативних навичок – **«Тест фрустрації Розенцвейга»**.

Методика складається з 24 завдань, на яких зображені обличчя людей, що знаходяться під фрустраційною ситуацією. Зліва зображено персонаж, який вимовляє слова, що фруструють дитину, зображену праворуч.

В рамках даного дослідження акцент робився на оцінці фрустраційної толерантності, зовнішньої спрямованості агресії і самостійності в вирішенні конфліктів.

Інструкція: На малюнку зображено людей. Ми складемо коротке оповідання. Я почну оповідання словами однієї людини, а ти закінчиш її за хлопчика (дівчинку).

Кожна з отриманих відповідей оцінюється, відповідно до теорії Розенцвейга, за двома критеріями: по напрямку реакції (агресії) і по типу реакції.

За **напрямами** фрустраційні реакції поділяються на:

- екстрапунітивні (E): реакція спрямована на живе або неживе оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації, підкреслюється ступінь фруструючої ситуації, іноді вирішення ситуації вимагають від іншої особи;
- інтропунітивні (I): реакція спрямована на самого себе, з прийняттям провини або ж відповідальності за виправлення ситуації, що виникла, фруструюча ситуація не підлягає засудженню. Випробуваний приймає цю ситуацію як сприятливу для себе;
- імпунітивні (M): фруструюча ситуація розглядається як щось незначне або неминуче, залагоджене згодом, звинувачення оточуючих або самого себе відсутні;

За **типами** фрустраційні реакції діляться на:

– перешкоджаюче-домінантні (OD) – підкреслюється наявність перешкод, що викликають фрустрацію; на них робиться акцент незалежно від їх оцінки як сприятливих, несприятливих або малозначущих (характеризується ступінь ригідності людини у стресових ситуаціях);

– самозахисні (ED) – проявляється активність у вигляді засудження кого-небудь, заперечення або визнання власної провини; такі реакції спрямовані на захист свого «Я» (дозволяє оцінити загальну стресостійкість індивіда);

– потребово-наполегливі (NP) – характеризуються постійною потребою знайти конструктивне розв'язання конфліктної ситуації у формі вимоги про допомогу від інших осіб або прийняття на себе зобов'язання розв'язати ситуацію самостійно (проявляється орієнтація



людини на раціональне розв'язання проблеми).

Якщо у відповіді з екстрапунітивною, інтропунітивною або імпунітивною реакцією домінує ідея перешкоди, використовуються заглавні літри з апострофом (E', I', M'). Тип реакції «з фіксацією на самозахисті» позначається прописними буквами без позначки (E, I, M). Тип реакції «з фіксацією на задоволення потреби» позначається малими літерами (e, i, m). З комбінацій цих шести категорій отримують дев'ять можливих факторів оцінки. За основу підрахунку завжди приймається явне значення слів суб'єкта, або яке прозвучало першим. Таким чином, аналізується смисловий зміст мовних відповідей учнів. Відповіді підраховуються і кількість певного типу записується в відповідні графи таблиці профілів.

За першими трьома завданнями бали підсумовуються. За загальним балом визначається рівень розвитку комунікативних навичок:

- 7-9 балів – достатній рівень;
- 4-6,9 балів – середній рівень;
- 0-3,9 балів – низький рівень.

Для вивчення самостійності найчастіше використовується метод спостереження.

## Додаток Б

**Дихотомічні пари параметрів спостереження проявів  
самостійності учнів**

<b>Спостережуваний прояв самостійності</b>	<b>Оцінка (в балах)</b>	<b>Спостережуваний прояв самостійності</b>	<b>Оцінка (в балах)</b>
У дитини є виражені інтереси, сама знаходить собі діяльність в залежності від інтересів	1	Дитина нічим не цікавиться, часто просить дорослого вигадати, що їй робити	0
Дитина часто прагне діяти самостійно, просить дорослого надати їй можливість діяти самому	1	Дитина не прагне робити щось самостійно, легко, із задоволенням погоджується на виконання дорослим того, що може зробити самостійно	0
Якщо дитина щось задумала, їй важко переконати відмовитися від задуманого	1	Дитину легко можна переконати відмовитися від задуманого, завжди погоджується робити те, що пропонує дорослий	0
Часто вигадує свій спосіб дії	1	Робить завжди тільки так, як навчив дорослий	0
При зміні умов діяльності легко знаходить нове рішення	1	При зміні умов діяльності припиняє її або шукає допомоги у дорослого	0
Дитина може зайняти себе від 30 хвилин і більше	1	Нездатний зайняти себе навіть на 10-15 хвилин, вимагає включення дорослого в свою діяльність	0
Якщо чимось зайнятий, не відволікається на сторонні предмети, звуки тощо	1	Часто відволікається під час будь-якої діяльності	0
Досить часто може стримувати себе, контролювати свою поведінку	1	Не вміє стримувати себе, контролювати свою поведінку	0
Визнає правила, запропоновані дорослими	1	Не визнає правила, запропоновані дорослим	0
Дитина не потребує постійного контролю з боку дорослого	1	Дитина вимагає постійного контролю поведінки та діяльності	0
Якщо стикається з якимись труднощами в діяльності, вирішує їх самостійно, або звертається з конкретним питанням до дорослого	1	Припиняє діяльність, як тільки стикається з будь-якими труднощами, що заважають досягненню результату	0
Намагається отримати бажаний результат, доводить розпочату справу до кінця	1	Може кинути розпочату справу, не отримавши результату, не може довести	0

## Продовження табл.

		розпочату справу до кінця з різних причин	
Якщо результат не відповідає задуманому, буде переробляти. Для дитини головне - виконати задумане або задане дорослим завдання добре	1	Якщо результат не відповідає задуманому, залишить все як є. Для дитини головне швидше виконати те, що задумав сам або запропонував дорослий	0
Приймає допомогу дорослого за необхідністю, але спочатку намагається зробити все самостійно	1	Завжди відразу приймає допомогу дорослого, не прагне зробити все самостійно	0
Стежить за порядком в приміщенні, в якому знаходиться, прибирає іграшки, робоче місце після закінчення занять тощо	1	Не звертає увагу на навколишній безлад, не проявляє власної ініціативи в наведенні порядку	0
Самостійно одягається, вмивається, лягає спати, стежить за своїм зовнішнім виглядом	1	Потрібна допомога дорослого, щоб одягнутися, вмитися, лягти спати, виправити безлад у зовнішньому вигляді	0

## Додаток В

**Діагностика комунікативних навичок учнів із застосуванням  
«Комунікативного листа»**

<b>Ім'я дитини</b>	<b>Параметри мовного спілкування</b>	<b>Показники</b>
Ірина	вітається	0
	звертається до співрозмовника	0,5
	відповідає на питання	0
	задає питання	0
	висловлює прохання	0
	не перебиває	0,5
	прощається	0,5
Максим	вітається	1
	звертається до співрозмовника	0,5
	відповідає на питання	0,5
	задає питання	0,5
	висловлює прохання	0,5
	не перебиває	0
	прощається	0,5
Альона	вітається	1
	звертається до співрозмовника	1
	відповідає на питання	1
	задає питання	0,5
	висловлює прохання	0,5
	не перебиває	1
	прощається	1
Сергій	вітається	1
	звертається до співрозмовника	0,5
	відповідає на питання	1
	задає питання	0,5
	висловлює прохання	0,5
	не перебиває	1
	прощається	0,5
Станіслав	вітається	1
	звертається до співрозмовника	0,5
	відповідає на питання	1
	задає питання	0,5

*Продовження табл.*

	висловлює прохання	0,5
	не перебиває	1
	прощається	0,5
Нікіта	вітається	0,5
	звертається до співрозмовника	0,5
	відповідає на питання	0,5
	задає питання	0
	висловлює прохання	0,5
	не перебиває	0,5
	прощається	1

## Додаток Г

**Комплекс коригуючих занять  
по формуванню комунікативної компетентності  
у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку**

**I етап. «Адаптація дитини до нових умов»****Заняття 1.**

Мета:

- знайомство учнів один з одним;
- формування позитивного настрою на занятті;
- зняття напруженості і скутості.

Хід заняття:

## 1. Привітання.

Починається заняття з того, що педагог вітається з дітьми. І пропонує їм вітати один одного на кожному занятті. Для цього можна використовувати наступну форму привітання (з цього будуть починатися всі наступні заняття). Взятись за руки, діти разом промовляють: «Доброго ранку!» – спочатку тихо, потім звичайним голосом, потім голосно. Повторити 2-3 рази.

## 2. «Знайомство» з повітряними кульками

Далі дітям пропонується познайомитися один з одним. Це пропонується зробити наступним чином.

Усі учасники сідають по колу і по черзі кидають повітряну кульку один одному. Перший каже: «Вітаю, мене звать...». Другий говорить: «Вітаю, мене звать... Я познайомився з...» – та називає ім'я першого. І так кожний за ланцюжком, доки всі учасники не назвуть свої імена. Через деякий час пропонується кинути кульку тому, у кого хочеш що-небудь запитати.

## 3. «Запам'ятай моє ім'я»

Після того, як діти познайомилися, педагог пропонує учасникам гру, що допомагає краще запам'ятати імена один одного і зняти напруженість. Також дана гра допомагає зняти деяку скутість.

Учасники спокійно ходять по кімнаті. При цьому вони повинні за можливістю використовувати весь наявний в їх розпорядженні простір. Оголосіть, що протягом гри ви будете дзвонити в дзвіночок. Це буде означати, що учасники повинні завмерти на місці і очікувати нових вказівок.

Вправа починається з того, що кожен спочатку пошепки, а поступово все голосніше і голосніше вимовляє своє ім'я. При цьому дітям слід рухатися в ритмі, що задається кількістю складів в його імені.

Повинно рухатися все тіло: руки, ноги, плечі, стегна. По мірі посилення голосу рухи стають більш інтенсивними. Зрештою, учні повинні бігти по кімнаті, розставивши руки в сторони, і кричати свої імена якомога голосніше. Як тільки діти дійсно закричать щосили, зупиніть гру, подзвонивши в дзвіночок.

#### 4. «Чарівник»

Ця гра спрямована на розвиток уяви, закріплення спонтанності поведінки, зняття напруженості. За бажанням вибирається одна дитина. «Чарівник» (педагог) говорить їй на вушко чарівні слова, назву якої-небудь тварини, і дитина перетворюється. Завдання дитини – зобразити цю тварину без слів, а лише пантомімікою, жестами. А решта дітей повинні відгадати, хто перед ними. Далі обирається інша дитина і показує іншу тварину.

#### 5. «Автобус»

Ця вправа допомагає згуртувати групу учнів і також зняти скутість.

Діти, щільно притулившись один до одного, зображують "автобус". За бажанням виходить одна дитина. Її завдання – прорватися

крізь цей натовп. Але завданням інших школярів є її не впускати. Дитина повинна будь-яким способом спробувати увійти в автобус (проханням, хитрощами, умовлянням).

#### 6. «Рукостискання наосліп»

Далі педагог пропонує дітям вправу, що сприяє поліпшенню координації рухів, і вчить гравців довіряти один одному.

Партнерами в цій грі стають ті учасники, які хотіли б краще познайомитися. Обидва гравці стають один перед одним так, що за кожним залишається по 2-3 метри вільного простору. Вони обмінюються рукостисканням і, пильно дивлячись в очі один одному, продовжують нерухомо стояти на місці. Потім учасники закривають очі. За сигналом «Руш!» партнери розтискають руки і починають повільно і обережно задкувати назад на 2-3 метри. При цьому руки повинні залишатися в тому ж положенні, в якому були при рукостисканні. Після цього один з партнерів говорить: «Йди до мене». Тоді обидва гравці починають рухатися до вихідної точки, і, не відкриваючи очей, намагаються знову потиснути руку партнера.

Потім можна відкрити очі і коротко обговорити результати вправи.

В грі у партнерів виникає враження, що вони разом пережили невелику пригоду, а це зближує. Гравці майже нічого не сказали один одному, а довіра в групі зростає.

#### 7. Ритуал прощання

В кінці заняття педагог пропонує дітям прощатися один з одним на кожному занятті. І робити це в такій формі: «Всі беруться за руки і «передають» посмішку по колу: кожна дитина повертається до свого сусіда праворуч чи ліворуч і, побажавши щось хороше та приємне, посміхається йому. При цьому можна образно «взяти посмішку» в долоні і обережно передавати її по колу, з рук в руки. Педагог



цікавиться враженнями дітей від заняття, дякує за роботу та запрошує на наступну зустріч.

## **Заняття 2.**

Мета:

- згуртування групи;
- зняття напруженості, скутості.

1. Привітання

2. «Ім'я на вушко».

Педагог пропонує дітям згадати імена один одного в процесі наступної гри. Також ця вправа дає можливість швидко створити атмосферу довіри в групі.

Спочатку діти ходять по кімнаті і вітаються один з одним незвичайним способом: шепочуть на вухо кожному зустрічному своє ім'я. Це потрібно робити так, ніби передається дорогоцінна таємниця, про яку більше ніхто не має знати. Попередьте учнів, що в один прекрасний момент вони почують дзвін дзвіночка, і це буде сигналом: треба зупинитися і чекати нових вказівок. Коли кожен гравець поспілкується приблизно з половиною учасників, задзвонить дзвіночок. Скажіть, що тепер потрібно знову ходити по приміщенню, але на цей раз повідомляти на вухо партнеру його ім'я.

Забуте або невідоме ім'я гравця не повинно стати підставою для ухилення від зустрічі. Той, хто не знає імені, шепоче іншому на вухо: «Я хотів би дізнатися, як тебе звати». Гра закінчується з дзвоном дзвіночка.

3. «Жабки і комарі»

Ця гра проводиться для поступового залучення учнів в групову роботу.

Вибирається учасник, який буде грати роль «Жабки». Всі інші - «комарики». Жабка стоїть із закритими очима і витягнутими руками в центрі кола. Її долоні розкриті і повернуті догори. Комарики йдуть по

колу навколо Жабки. Час від часу один з комариків зупиняється перед жабкою і злегка торкається її долонь. Жабка намагається зловити руку цього гравця. Як тільки комарика спіймано, він теж стає в центр кола, закриває очі і також витягує руки з розкритими долонями. Тепер учасники дражнять двох Жабок, а ті намагаються зловити наступного комарика. Гра продовжується до тих пір, поки на волі не залишається тільки один комарик.

#### 4. «Співпраця в музичних обіймах»

Дана вправа направлена на згуртування групи і зняття напруги.

Учасники стрибають під веселу музику. Коли музика зупиняється, кожний учасник повинен обняти міцно когось. Потім музика продовжується, учасники стрибають парами (за бажанням). Наступного разу, коли музика закінчується, учасники обнімаються парами. Гра триває, створюються більші кола, доки всі учасники не об'єднуються в одних «музичних обіймах».

#### 5. «Коллективне зображення тварин»

В продовження попередньої вправи пропонується дана гра.

Група дітей ділиться на кілька підгруп по 2-3 учні. Школярі самі обирають, з ким вони хотіли б працювати в парі. Кожна підгрупа по черзі зображує якусь тварину. Решта дітей повинні вгадати, що це за тварина.

#### 6. «Малюємо разом»

Педагог пропонує дітям підійти до дошки, на якій прикріплено великий ватман, і фломастерами намалювати те, що бажає кожен, але зробити це так, щоб вийшов загальний малюнок. Пропонується спочатку обговорити всім разом, що можна намалювати. Після виконання завдання малюнок колективно розглядається і обговорюється.

#### 7. Ритуал прощання

### **Заняття 3.**

Мета:

– формування навичок самоконтролю та саморегуляції в процесі групової взаємодії.

### 1. Привітання

### 2. «Поясни без слів»

Дітям пропонується гра, яка служить розігрівом для інших занять, вона також буде проводитися і на початку інших занять. Завданнями даної вправи є показати і дати можливість побачити і відчувти, що між думками, почуттями і поведінкою будь-якої людини існує зв'язок, що своїм емоційним станом можна і потрібно управляти, а також тренувати навички невербального вираження себе. Під час таких вправ розвиваються навички колективного обговорення.

Всі діти діляться на дві підгрупи. На столі розкладені картки із завданнями для показу чистою стороною догори. У перший день занять з цієї серії темою є «Дії людини». Кожна група по черзі кличе до свого столу по одному гравцю з іншої підгрупи. Гравець обирає одну з карток. Розглядає завдання. А потім без слів, тільки жестами і пантомімою показує своїй команді те, про що зображено на картці. Члени його підгрупи повинні визначити, що ж показує гравець.

### 3. «Дивоглядки»

Ця гра розвиває навички самоконтролю і здатність конструктивно спілкуватися.

Учні діляться на пари. Їх завдання – пильно дивитися один на одного як можна довше, не моргаючи. Переможець обирає, з ким він продовжить гру.

### 4. «Дзеркало»

Ця гра тренує навички емоційного невербального самовираження, навички саморегуляції, а також навички розуміння іншої людини «без слів».

Педагог повідомляє дітям: «Напевно, у кожному будинку – у вітальні, у ванній кімнаті або в спальні – є дзеркало. Припустимо, що дзеркала під рукою не виявилось. Як же тоді довідатися, як виглядаєш? Як сидить на тобі новий костюм або сукня? От і розіграємо цю ситуацію. Станемо парами один проти одного. Один буде виконувати роль дзеркала, тобто повторювати всі дії партнера, причому повторювати точно. Адже неточних дзеркал не буває. Інший буде уявляти, як він одягається ранком, умивається, робить зарядку, збирається до школи. Потім гравці міняються ролями. Готові? Тоді спробуємо!»

Педагог на початку гри, утворивши пару з ким-небудь із дітей, виконує якийсь час роль дзеркала. Потім діти грають самостійно, але дорослий продовжує стежити за ходом гри, допомагаючи тим, у кого виникають труднощі. Після того, як діти зрозуміють основне ігрове завдання, кожна пара отримує можливість виступити перед іншими. Їхнє завдання, насамперед виконавця ролі дзеркала – показати точні, скоординовані рухи. Якщо «дзеркало» значно спотворює рух або запізнюється, це означає, що воно зіпсоване (або криве). Цій парі педагог пропонує «полагодити» зіпсоване дзеркало, тобто потренуватися. Показавши два-три рухи, діти сідають на стільці, їхнє місце займають дві інші дитини.

#### 5. «Цікава зарядка»

Ця гра спрямована на коригування рухової активності.

Педагог пропонує дітям розділитися на пари. Кожній парі вручаються картки, де символічно зображено рух. Наприклад, руки вгору, вправо, вліво. Гравці якнайшвидше повинні виконати ці рухи, але навпаки. Ведучий оцінює кількість помилок.

#### 6. «Камінь і мотузка»

Ця гра містить елементи ізотоничної гімнастики і дозволяє довільно чергувати напруження і розслаблення м'язів тіла, тим самим сприяючи зняттю надмірного напруження, навчає основам самоконтролю і саморегуляції, також виконує роль релаксаційної вправи.

Для цієї гри знадобляться камінь і звичайна мотузка. Гравці і ведучий зручно розміщуються на килимі або сідають на стільцях в коло.

Ви показуєте дітям камінь, і питаєте: «Що у мене в руках?». Даєте кожному потримати його в руках, акцентуючи увагу не тільки на його вагу, форму, вид поверхні, але і на його твердість. «Камінь дуже твердий», – кажете ви. «Зараз ми всі спробуємо стиснути свої кулаки так, щоб вони стали схожі на камінь. Подивіться, як це роблю я! А тепер ви стисніть свої кулаки. Я буду перевіряти, наскільки готові ваші кулачки!».

Обійдіть всіх учасників гри, перевірте напругу рук, похваліть, що вдало виконали завдання. «Молодці, діти! Розтисніть свої кулачки! Подивіться, у мене в руках мотузка. Візьміть її, торкніться її, покрутіть її, поверніть, стисніть ... Яка вона? Правильно, м'яка, гнучка. А тепер подивіться, мої руки стануть такими ж, як мотузка. І ви також розслабте свої руки».

Обійдіть всіх учасників гри, перевірте виконання завдання.

«Молодці! А тепер ви будете перетворювати свої руки то в камінь, то в мотузку по моїй команді. А зараз спробуємо не тільки руки, але і всі м'язи тіла напружити так, щоб тіло стало кам'яним. Молодці! А тепер спробуємо розслабити всі м'язи свого тіла так, щоб тіло стало схожим на мотузку».

І також по команді ведучого учні то напружують своє тіло, то розслаблюють його. Ведучий виконує свої команди нарівні з дітьми.

7. Ритуал прощання.

## II етап. «Формування адекватного ставлення до іншого».

### Заняття 4.

Мета:

- розвиток навичок колективного обговорення;
- створення умов для ототожнення своєї особистості з позитивним дорослим;
- формування усвідомлення кордону між дозволеним і недозволеним.

1. Привітання

2. «Поясни без слів»

Ця гра проводиться для розігріву дітей. Вона проходить в тій же послідовності, що і на попередньому занятті. Темою є «Професії людини».

3. «Карикатура»

Завдання:

Створення умов для

- ототожнення своєї особистості з позитивним дорослим;
- виявлення рівнів самовираження;
- усвідомлення межі між дозволеним і недозволеним змістом своїх дій.

Дітям пропонується намалювати карикатури один на одного. Спочатку педагог пояснює дітям, що таке карикатура і як вона малюється. Наприклад, педагог сам намагається намалювати карикатуру на кого-небудь.

Дорослим демонструється близький дітям стиль відносин, діалог в процесі малювання карикатур один на одного. Учні включаються в цей процес. Використовуються доступні засоби – графічне зображення свого ставлення до іншого (свого бачення особливостей іншої людини).

Створення умов, при яких неможливо перейти межу дозволеного (повинна відчуватися ймовірність образити), але можна в соціально прийнятній формі висловити своє ставлення до тих чи інших якостей, які в людині не подобаються.

Стимуляція наслідування дорослого в заданій ситуації.

#### 4. «Галерея карикатур»

Мета:

- створення умов для відчуття дітьми станів співпраці і довіри;
- забезпечення готовності учнів усвідомити моральні, духовні, культурні поняття.

Дана вправа є продовженням попередньої вправи.

Школярі показують карикатури, які вони намалювали, а інші учасники повинні відгадати, кого намалювала дитина. Якщо діти не можуть відгадати, дитина пантомімікою показує того, кого вона намалювала; показує, як ходить, говорить тощо.

В кінці гри проводиться обговорення. Діти висловлюють свої емоції, чи важко було малювати карикатуру на людину, намагаючись не образити її. Також педагог виводить учнів на обговорення рис характеру, що заважають у спілкуванні (абстрактно, не кажучи про конкретну дитину чи дорослого), і рис характеру, які допомагають в спілкуванні з іншими людьми нормалізувати життя.

#### 5. «Морозні візерунки»

Це релаксаційна вправа допомагає розслабитися і відпочити.

Всі учні зручно сідають на стільці і намагаються зобразити те, що буде говорити педагог: «Глибоко вдихніть, не піднімаючи плечей. Спрямуйте повітря в живіт. Під час видиху губи злегка відкриті. Ваше дихання направлене так, як ніби ви збираєтеся розтопити візерунки на склі і губами розсіяти насіння рослини. Ви відчуваєте, як

ваше тепле дихання проходить через губи». Повторіть вправу кілька разів.

6. Ритуал прощання.

### **Заняття 5.**

Мета:

- розвиток навичок конструктивного діалогу;
- розвиток навичок аналізування станів іншої людини;
- розвиток навичок самоаналізу.

1. Привітання

2. «Поясни без слів»

Проводиться ця гра для розігріву дітей. Вона проходить в тій же послідовності, що і на попередньому занятті. Темою є «Предмети».

3. «Опиши друга»

Ведучій пропонує усно намалювати дружній шарж. Спочатку вправи педагог пояснює дітям різницю між карикатурою і дружнім шаржем (смішно – карикатура, весело і по-доброму – шарж). Педагог підводить учнів до розуміння того, що до людини можна і потрібно ставитися з повагою, серйозно. Обговорює це разом з дітьми.

Вправа виконується в парах.

Діти стоять спиною один до одного і по черзі описують зачіску, одяг і особу свого партнера. В процесі виконання вправи повідомити дітям, що художники малюють портрети повільно, з'являється можливість спостерігати за людиною, аналізувати, узагальнювати побачене.

Потім опис порівнюється з оригіналом і робиться висновок про те, наскільки дитина була точна.

Після цього педагог пропонує учасникам намалювати свій настрій: малюємо одним кольором (установча фраза: «яким хочеться»).



Педагог фіксує вибір кольору. У процесі малювання можна дозволити використовувати будь-які кольори, якщо дитина відчуває в цьому потребу.

Обговорюються намальовані малюнки: чому саме такий настрій дитина намалювала, чи важко їй було малювати.

#### 4. «Повітряна кулька» (м'яч)

Ця вправа спрямована на зняття м'язових затисків. Вона включає в себе почергове напруження і розслаблення свого тіла.

Діти виконують вправу, стоячи в парах. Одну дитину обирають на роль м'яча. Спочатку вона зображує м'яч без повітря: ноги напівзігнуті, руки й шия розслаблені, тулуб нахилений уперед. Другий із дітей починає надувати м'яч насосом, супроводжуючи кожен порцію повітря звуком «с-с-с». Почувши перший звук «с-с-с», м'яч вдихає повітря й випрямляє ноги в колінах, потім — тулуб, піднімає голову, руки, надуває щоки. М'яч надутий. Після цього його спускають, на звук «ш-ш-ш» із нього виходить повітря, і тіло повертається в попередній стан. Діти міняються ролями.

#### 5. Ритуал прощання.

#### **Заняття 6.**

Мета:

- сприйняття інформації культурного змісту;
- розвиток навичок самоаналізу поведінки на основі співвіднесення з культурними стандартами.

##### 1. Привітання

##### 2. «Поясни без слів»

Ця гра проводиться для розігріву дітей. Вона проходить в тій же послідовності, що і на попередньому занятті. Темою є «Почуття і емоційні стани людини».

##### 3. «Моральні цінності»

Завданнями цієї гри є фіксація мотиву «бути, як дорослий»; забезпечення готовності учнів до інтеріоризації загальноприйнятих базових цінностей; забезпечення потреби в соціальній активності у дітей, які її виявляють.

Спочатку заняття педагог дає дітям такі поняття:

- «ти можеш дізнатися думку іншого, якщо поставиш йому питання»;
- «якщо дізнаєшся думку іншого, то можеш порівняти її зі своєю»;
- «кожен може залишатися при своїй думці, чи всі можуть прийти до єдиної думки».

Педагог читає дітям розповідь, в якій відкрито можна поспостерігати загальноприйняті зразки поведінки і моральні цінності суспільства.

Далі проводиться обговорення змісту розповіді дорослого, засноване на принципі доцільності тих чи інших вчинків (реакцій), дій, діяльності людини.

За власною ініціативою учні можуть аналізувати заняття під час перегляду відеозапису або прослуховування аудіозаписів; вчимо співвідносити свою поведінку (зміст і манеру висловлювання, ті чи інші вчинки і дії) з культурними зразками поведінки, загальноприйнятими базовими цінностями.

Таким чином, дитина вчиться ставити питання і підтримувати тему бесіди значно довше, ніж зазвичай, дитина навчається домовлятися з іншими, доводячи свою думку або переосмислюючи свою думку, розуміє необхідність поступки.

#### 4. «Карусель»

Цю вправу корисно проводити в кінці заняття. Вона направлена на розвиток навичок вираження своєї думки.

Діти стають в коло, поклавши руки на плечі або на пояс сусідів. Всі маленькими кроками рухаються праворуч, поки за командою дорослого хто-небудь не скаже «Стоп!». Цей гравець вимовляє кілька позитивних фраз про минуле заняття. Він може назвати дії, які йому сподобалися, відзначити позитивні якості всієї групи або окремих учасників, свій власний успіх. Потім група змінює свій напрямок: йде ліворуч, поки хто-небудь знову не скаже «Стоп!» і не висловить свої позитивні судження про групу.

Аналогічним чином група рухається то вправо, то вліво, доки не висловляться всі гравці.

#### 5. Ритуал прощання.

#### **Заняття 7.**

Мета:

– використання в спілкуванні отриманих навичок конструктивного діалогу;

– стимулювання розвитку позитивного ставлення дитини до близьких людей.

#### 1. Привітання

#### 2. «Дзеркало»

Ця гра проводиться для активізації учнів до заняття, зняття напруженості. Дана вправа проводиться також, як і в попередній раз.

#### 3. «Мій родовід».

Завдання:

– пояснити дітям складні поняття, недоступні для самостійного осягнення, на доступному рівні і на конкретних прикладах.

– з'ясувати реакцію на пропозицію: «Ти теж можеш намалювати свій родовід».

– з'ясувати ставлення дитини до своїх близьких: відсутність озлобленості, байдужість, озлобленість, вибіркове ставлення (до тітки – гарне, до бабусі – погане), закритість, що не сприйнятливості до впливу.

– виявити емоційний стан, що супроводжує мовленнєві, моторні реакції на основі колірних переваг.

Педагог говорить, що може намалювати свою сім'ю, і малює своє генеалогічне дерево. Відповідає на питання учнів, поступово підводячи до розуміння того, що в кожній родині можуть бути проблеми, що дорослі (не тільки близькі дітей) іноді вчиняють неправильно, і якщо їм нема кому допомогти це зрозуміти, то вони помиляються, поведуться погано. Може навіть сім'я зруйнуватися. Але засуджувати не можна, бо не було поруч людини, яка змогла б допомогти цій людині.

Дорослий пропонує засвоїти соціальний спосіб дії: пожаліти, пробачити, почути прохання про допомогу, допомогти (якщо злитися, сердитися, то всім стане ще гірше); на своєму прикладі розповідає, як він когось пробачив, комусь допоміг.

Дорослий каже: «Ти теж можеш намалювати», продовжуючи при цьому малювати свій малюнок. Учні не повинні в цей момент відчувати увагу дорослих, але реакцію учнів необхідно відстежити.

Для школярів, які не стануть малювати генеалогічне дерево своєї сім'ї, повинні бути заздалегідь підготовлені столи і матеріали для вільної образотворчої і мовної діяльності. Учні можуть:

– малювати пальцями; пропонуємо обрати один який-небудь колір для підтвердження емоційного стану на основі колірних переваг;

– висловивши свої емоції в будь-якому одному кольорі, дитина може малювати іншими фарбами, якими – теж фіксуємо;

– за бажанням слухати легку музику.

#### 4. «На березі моря»

Дана вправа допомагає розслабитися і підбити підсумок заняття.

Всі діти сидять, а педагог говорить такі слова: «Влаштуйтеся зручніше і розслабтеся. Закрийте очі. Уявіть собі, що ви одні на пляжі. Теплий сонячний день. Ви гуляєте уздовж пляжу. Відчуваєте між пальцями ніг теплий пісок. Тепле сонце пестить вашу шкіру. Ви вдихаєте чисте морське повітря. Ви дивитесь на небо, на хмари, йдете по воді. Відчуйте приємну прохолоду води і подих вітру. Вслухайтеся як б'ються хвилі об берег. Сядьте на скелю, і подивіться на море. Послухайте шум хвилі, відчуйте розслаблення, викликане цією картиною».

5. Ритуал прощання.

**III етап. «Формування адекватного ставлення до себе».**

**Заняття 8.**

Мета:

- фіксація уявлень про спорідненість всіх людей;
- виділення мімічних компонентів як ознак емоційного стану людини;
- досягнення усвідомлення дитиною себе як частини соціуму.

1. Привітання

2. «Поясни без слів»

Ця гра проводиться для розігріву учнів, вона проходить в тій же послідовності, що і на попередньому занятті. Темою є «Предмети».

3. «Образ «Я». Обличчя людини»

Завдання:

- звернути увагу дітей на особливості будови обличчя людини;
- стимулювати процес ідентифікації дитиною себе як представника людського роду, виділення дитиною інших людей, що є такими як вона.

Заняття будується на використанні методу порівняння. Під приводом навчання малювання обличчя людини дитина за допомогою

дзеркала вивчає своє обличчя. Дорослий керує процесом розглядання, звертає увагу дитини на лінії брів, форму очей, вказує на такі ж очі, брови у інших учнів, виділяє загальні закономірності, доступні сприйняттю дитини.

У процесі вивчення свого і чужого обличчя дитина відзначає явну схожість, «відкриває» для себе своє обличчя. Зауважує такі елементи, про наявність яких навіть не підозрювала. Так, дитина може заперечувати наявність у себе, наприклад, ямки над верхньою губою, на яку звернув її увагу дорослий. І за допомогою дзеркала дитина цілеспрямовано шукає у себе цей елемент, знаходить, порівнює себе і інших.

Можливо, що і після заняття дитина, якою рухає цікавість, буде виділяти риси обличчя оточуючих її людей, пізнаючи тих, кого вже знає, помічати в їх зовнішності специфічні відмінності і таким чином ідентифікувати себе з ними.

В процесі заняття дитина використовує цілеспрямовані пізнавальні дії, робить маленькі відкриття, переконується у своїй схожості з іншими учнями, дорослими.

#### 4. «Схожі і неповторні»

Гра спрямована на фіксацію уявлень учнів про схожість (спорідненість) всіх людей. Створення умов для виділення дитиною себе та іншого з цієї спільноти як унікальних носіїв унікальних рис обличчя. Диференціація другорядних ознак.

Педагог продовжує разом з дітьми досліджувати риси обличчя. Звертає увагу на другорядні ознаки (овал обличчя, форма підборіддя, губ, брів, колір очей, їх величина), використовує образні порівняння. Пропонує дітям згадати, чи знають вони когось з однаковими обличчями (близнюки). Організовує розгляд і порівняння. Згадує і порівнює 3 пари відомих всім присутнім людей: близнюків (чим вони відрізняються, характер), братів або сестер не близнюків, але чимось схожих один на

одного (чим?), і двох учнів, що не мають родинних зв'язків (присутніх на занятті). Разом з дітьми шукає схоже і несхоже. На допомогу можна залучати портрети і фотографії.

Тут дорослий має можливість показати своє прийняття дитини такою, яка вона є, дає відчуття своєї прихильності. Це важливо для дитини, яка відчуває якийсь емоційний вакуум в оточуючому її соціальному світі. Йде активний пошук дитиною схожих рис обличчя («як у мене») у інших учнів, фіксація ідентифікації себе з однолітками.

На даному занятті дитина отримує можливість виділити себе з соціального оточення через усвідомлення своєї неповторності і неповторності будь-якої іншої людини.

#### 5. «Міміка»

Завдання гри – фіксація досягнень попередньої вправи. Виділення мімічних компонентів як ознак емоційного стану людини.

Діти розглядають зображення основних, яскраво виражених емоцій: радість, смуток (сум), гнів (злість), здивування. Разом з педагогом навчаються, обговорюють їх. Далі педагог дає розглянути різні картинки із зображенням різних персонажів. Діти наділяють персонажа картинки емоціями з метою позначення характеристики внутрішнього емоційного стану. Вербалізація його можливих причин.

Переживання, вербалізація і фіксація основних емоцій. виділення внутрішнього стану людини як наслідку тих чи інших соціальних подій (сумний, бо його образив товариш; гнівний, тому що хтось вдарив дівчинку).

#### 6. «Автопортрет»

Гра спрямована на досягнення часткового усвідомлення дитиною свого соціального «Я», себе як носія соціальної ролі; усвідомлення свого місця в соціумі, виділення рівних собі в соціальному оточенні.

Учні малюють (можна разом з дорослим) себе з метою створення свого соціального портрета. Після цього іде вербалізація дитиною

властивих їй соціальних ознак: «У мене є ім'я ... моє прізвище ... по батькові ... мені ... років, я – учень ... класу, у мене є друзі ... я люблю ... на портреті я веселий (сумний, хороший)».

Педагог допомагає дитині навідними питаннями дати соціальну та моральну характеристику герою портрета. Підкреслює подібні до інших дітей характеристики: учні однієї школи, класу, однакова кількість років, схожі інтереси.

Ця вправа допомагає дитині частково усвідомити свій соціальний статус, виділити серед оточуючих собі подібних на основі соціальної характеристики.

Дана вправа є необхідним ступенем для подальшого усвідомлення дитиною своєї соціальної позиції, розширення можливостей орієнтації в позитивному соціумі, стає початком його самоідентифікації.

#### 7. «Передай настрої»

Діти разом з дорослим утворюють коло, у середині якого один із гравців. Ведучий, придумує який-небудь настрій (смутий, веселий, тужливий). Першим мімікою, жестами настрої показує вихователь. Діти, передавши його настрої по колу, обговорюють, що він загадав.

Потім ведучим стає хто хоче за бажанням. У разі необхідності дорослий допомагає ведучому. Дії дітей не оцінюються і не обговорюються. Важливо одне: усі гравці повинні уважно спостерігати за партнерами і відтворювати їхній настрій.

#### 8. Ритуал прощання.

#### **Заняття 9.**

Мета:

– стимулювання бажання дитини хвилюватись про значущість власних досягнень;

– диференціація понять: «людина», «внутрішній стан».



### 1. Привітання

#### 2. «Я вмію»

Завдання гри фіксація у дитини почуття значущості власної соціальної компетентності.

Дорослий на занятті дістає папку з дитячими роботами, зробленими на попередніх заняттях. Перебирає дитячі роботи, показує їх дітям, дає короткі коментарі: згадує, хто що намалював, звертає увагу учнів на те, що вони тепер багато чого вміють, а раніше не вміли, не знали.

Педагог не дає негативних оцінок тим дітям, у кого виявилось мало робіт, але дає позитивну оцінку тим, хто зробив багато, підкреслюючи соціальне значення їх праці. Дає всім дітям позитивну соціальну характеристику (старанні, не ледачі, вміють все більше і більше, навчаються).

Дана вправа дає можливість привернути увагу дітей до досягнень один одного, стимулювання переживання дитиною значущості власних досягнень. Також поява мотивації до повернення ситуації успіху, виникнення бажання наслідувати більш успішному в соціальному плані однолітку, прийняття дитиною себе як носія соціальних умінь.

#### 3. «Я слухаю себе»

Завдання гри – організація рецепції дитиною власної соціальної активності; стимулювання самооцінки власної соціальної активності (суджень про успіх і неуспіх у виконанні даного дорослим завдання), самооцінки своїх відповідей.

Гра проводиться індивідуально. Дитині пропонується послідовно набір сюжетних картинок, ілюстрацій (від двох до десяти – в залежності від можливостей дитини утримувати увагу) і дається завдання відповісти на питання педагога по цим картинкам. Педагог домовляється з дитиною, що діалог буде записаний на диктофон, а потім дитина

послухає запис своїх відповідей. Педагог допомагає дитині навідними питаннями.

При прослуховуванні запису педагог ще раз, стежачи за ходом запису, повертає увагу дитини до стимульного матеріалу, даючи можливість не тільки чути свою відповідь, але і порівнювати її з ілюстрацією.

Чуючи свою відповідь, і заново сприймаючи ілюстрацію, дитина порівнює одне з іншим і вчиться оцінювати себе, більш уважно слухає питання педагога в запису. Поява у дитини додаткової відповіді, виправлень (в основному, вербальних) до записаних є показником високого рівня корекції можливостей соціальної адаптації.

Але і невербальні засоби комунікації, прояв емоційного вираження дитиною своїх почуттів, можуть свідчити про добре сприйняття.

#### 4. «Я в соціумі»

Гра розрахована на фіксацію соціальної позиції дитини тепер і в майбутньому; розгляд функціоналу (можливостей і обмежень) соціальної ролі в залежності від віку стосовно внутрішніх родинних відносин.

Під час гри необхідно використовувати ілюстративний матеріал «Сім'я» (зображена сім'я: чоловік і дружина, їх батьки та різновікові діти, від 1 року до 15-17 років). За допомогою навідних запитань педагог просить розповісти про тих членів сім'ї, які більше сподобалися дітям на ілюстрації (залучення активної уваги).

Учасникам пропонують відповісти на питання, чи є на зображенні діти, такі ж, як вони. Питають також, якими вони були, коли були маленьким, що робили, що робить малюк на зображенні. Питають, яким він стане, коли виросте (при цьому діти повинні знайти і показати на ілюстрації старшу дитину своєї статі), що буде з ним потім, коли він стане дорослим.

Дана вправа направлена на диференціацію уявлень дитини про щаблі соціального онтогенезу.

В процесі заняття дитина отримує можливість засвоювати різні (за статтю та віком) соціальні ролі одночасно, які включені в тісні соціальні взаємини і утворюють соціальну мікросистему – сім'ю.

#### 5. «Люди – не роботи»

Завдання гри диференціація понять: «людина», «внутрішній стан»; диференціація понять про взаємини між людьми, виділення елемента міжособистісної взаємодії (турбота про інших).

Гра побудована на порівнянні двох спільнот: сім'я і група роботів (ілюстративний матеріал). Педагог запитує у дитини, що та бачить на ілюстраціях. Якщо дитина не може назвати слово «робот», допомагає. Дорослий керує процесом, порівнює роботів з машинами, з технікою, яка знайома дитині, і вживає відповідну термінологію. Наприклад: «Роботи працюють на електриці, у них є батарейки всередині, у них є програма. Увімкнеш робота, натиснувши на кнопочку, і він буде працювати. Бувають роботи, які збирають деталі машин, холодильників. Якщо робот зламається, його треба лагодити».

Педагог запитує, чи буває робот веселим. Звертає увагу дитини, що у робота немає почуттів, він нічого не відчуває («Він машина, про праску ж не скажеш, що вона весела».) Поступово дорослий підводить дитину до поняття «турбота».

Він порівнює сім'ю і роботів, разом з дітьми шукає як можна більше відмінних ознак. Це рекомендується робити в процесі придумування різних ситуацій, коли робот виявляється неадекватним, саме через відсутність у нього емоцій, переживань.

#### 6. «Морозні візерунки»

Цю релаксаційну вправу проводять за тією ж послідовністю, як і на попередньому занятті.

## 7. Ритуал прощання.

### **Заняття 10.**

Мета:

- формування адекватного ставлення до поганих вчинків через моральні критерії оцінки того, що відбувається;
- підведення до усвідомлення меж, які не можна переступати у своїй поведінці з позицій моральності;
- розвиток вміння дитини прощати і вміння просити вибачення в складних ситуаціях.

#### 1. Привітання

#### 2. «Приміряння ролей»

Гра сприяє вербалізації і диференціації понять «добре», «погано». Формує адекватне ставлення до поганих вчинків через моральні критерії оцінки того, що відбувається, бажання виправляти власні погані вчинки конструктивним способом.

Учасники діляться на дві групи. Організовується сюжетно-рольова гра, де за сюжетом повинні брати участь погані і хороші персонажі.

Педагог допомагає дітям розгорнути сюжет гри відповідно до основного ігрового сюжету: одна група (злі, погані) хоче заподіяти шкоду іншій (хорошим, добрим). Дорослий підказує дітям, що саме поганого персонаж робить, пояснює, чому це погано з точки зору доброго персонажу (дає емоційну оцінку того, що відбувається, вказує на явну шкоду дій).

Програються емоційно насичені моменти, коли поганий персонаж лякає хорошого, ображає, а той ховається. Також педагог регулює і ігрову поведінку дитини, що грає хорошого персонажа.

Тут особливу увагу дітей педагог звертає на мотиви поганої поведінки злого персонажа (його ніхто не навчив робити правильно, він

такий злий, тому що з ним ніхто не дружить, його бояться, а він хоче з кимось подружитися, але не знає як, йому треба допомогти). Педагог допомагає дітям грати хорошого персонажа, вирішити проблему, виробити правильне (з точки зору моральності) ставлення до поганого персонажа, вербалізує від імені персонажа небажання дружити з тим, хто робить погано, допомагає дитині навчити поганого персонажа вчиняти правильно.

### 3. «Вчинки хороших людей»

Завдання:

– підведення учнів до усвідомлення меж, які не можна переступати в своїй поведінці з позицій моральності.

– фіксація позитивно спрямованої соціальної активності.

Початок проходить за схемою попередньої гри.

Дорослий вводить корективи в хід гри: поганий персонаж не хоче ставати хорошим, але хороші все одно перемагають. Роль поганого персонажа ніхто спеціально не грає. Його поведінкою «керує» дорослий: з відстороненої позиції, не ототожнюючи себе з ним і говорячи про нього в третій особі.

Поганий персонаж знаходиться в руках хорошого, і хороший повинен вирішити, що з ним робити. Педагог акцентує увагу дитини на те, що хороший не може зробити погано, інакше він перетвориться в поганого. Допомагає дитині вирішити, що робити, пропонує різні варіанти. В залежності від сюжету гри, рішення може бути різним, але воно повинно оцінюватися з моральних позицій. Поганий персонаж карається відмовою від спілкування з ним, коли він веде себе погано, при цьому йому повідомляють, що може бути вибачений, якщо буде робити добре (треба вказати конкретні форми поведінки - чого він не повинен робити і що може робити).

Обов'язково дається емоційна оцінка конкретних вчинків з точки зору тієї особи, на яку вони спрямовані.

#### 4. «Допоможемо Незнайкові»

Гра спрямована на конкретизацію уявлень про соціальну значущість хорошої і поганої поведінки, формування вміння соціального оцінювання поведінки: своєї і чужої.

Як і в попередньому сюжеті, дорослий створює ігрову ситуацію, коли персонаж погоджується навчитися бути добрим. Учні під керівництвом педагога виховують персонажа. При цьому необхідно, щоб Незнайка грав педагог (від першої особи). Так у нього з'являється унікальна можливість створювати потенційно небезпечні ситуації, коли його персонаж готовий зробити негарно.

Педагог пропонує дітям пояснити, чому цього робити не треба, як потрібно вчинити тощо. Дорослий грає незграбного персонажа, який нічого не знає і дуже старається робити добре, але може надати і «ведмежу послугу».

#### 5. «Передай настрій»

#### 6. Ритуал прощання.

### **IV етап. «Формування комунікативних навичок».**

#### **Заняття 11.**

Мета:

- засвоєння дітьми знань правил етикету та формування навичок практичного застосування цих правил;
- розвиток навичок міжособистісного спілкування у дитячому середовищі;
- розвиток навичок безконфліктного спілкування в родині.

#### 1. Привітання

#### 2. «Дзеркало»

Дана вправа проводиться так само, як і в перший раз.

Ця гра тренує навички емоційного невербального самовираження, навички саморегуляції, а також навички розуміння іншої людини «без слів».

### 3. «Розмова по телефону»

Далі дітям пропонується сюжетно-рольова гра, спрямована на освоєння знань правил етикету і на формування навичок практичного застосування цих правил.

Заняття починається з обговорення існуючих правил спілкування по телефону і різних ситуацій, які виникають, коли ми кудись дзвонимо або хтось дзвонить нам.

Організовується простір для дії: ставляться два столи з відключеними телефонами і два стільці біля столів так, щоб гравці були повернені один до одного спинами. Група ділиться на пари. Кожній парі пояснюється ситуація і дії учасників.

Під час підготовки педагог допомагає тим, у кого виникають складнощі.

Ситуації:

1) Дитина вдома одна. Дзвонить жінка і просить до телефону її маму. Дитина відповідає на дзвінок.

2) У людини захворіла дитина. Вона дзвонить в лікарню. Відповідає черговий з реєстратури. Людина викликає лікаря додому.

3) Людина телефонує другу. Він відповідає. Учні домовляються піти в кіно.

У процесі підбивання підсумків гри обговорюється хто і як виконував роль, хто що відчував у тій чи іншій ролі тощо.

### 4. «Зумій сказати «Ні!»

Наступна групова гра сприяє розвитку навичок міжособистісного спілкування в дитячому середовищі.

Спочатку передбачається розбір ситуацій, коли людині потрібно зуміти відмовитися від вчинку, який вона не хоче робити, а її змушують, умовляють інші, при цьому не посваритися, не залишитися одній.

На цьому занятті передбачається відпрацьовувати дуже важливі для дітей з порушеннями розумового розвитку навички, а саме – навичка опору груповому тиску.

Передує грі вправа «Розтисни кулак», яка проводиться парами. Одна людина стискає руку в кулак, а інша намагається розтиснути його. Важливо попередити учнів, що заборонено застосовувати будь-які больові прийоми, а бажано використовувати прохання, умовляння, хитрість.

Після закінчення вправи проводиться невеличка дискусія, під час якої обговорюється, кому і як вдалося вмовити іншого розтиснути пальці, а кому так і не вдалося і чому.

Мета гри «Зумій сказати «Ні!» – вироблення навички відмови від виконання шкідливих для власного життя прохань.

Обирається за бажанням одна дитина – та, кого будуть вмовляти. Визначається тема для «Умовляння»: злочинство, хуліганство, крадіжка тощо. Він стає в центр кола і по черзі повертається обличчям до кожного з учасників занять. Члени групи по черзі намагаються змусити його щось зробити. Він намагається впевнено відмовитися.

Після закінчення заняття проводиться обговорення, закріплюються навички опору всіляким варіантам тиску: індивідуальному і груповому.

##### 5. «Як не свариться»

Дана гра спрямована на розвиток навичок безконфліктного спілкування в родині.

Грі передують розмова про відносини в родині: між батьками і дітьми, між братами і сестрами; про виникнення спірних питань, які



доводиться вирішувати. Далі обирається дві дитини. Одна з них буде мамою або татом, а інша її сином або дочкою. Педагог пропонує ситуацію, коли дитина попросить батьків відпустити її погуляти. Завдання учнів – вирішити дану ситуацію конструктивним способом, намагаючись не допустити виникнення конфлікту.

В кінці гри проводиться обговорення. Кому було важко спілкуватися з родичами, а кому легко? Якими способами вони користувалися при вирішенні ситуації?

6. «Повітряна кулька» (м'яч)

7. Ритуал прощання.

### **Заняття 12.**

Мета:

– засвоєння дітьми знань правил етикету та формування навичок практичного застосування цих правил;

– розвиток навичок міжособистісного спілкування в дитячому середовищі;

– розвиток навичок безконфліктного спілкування в родині.

1. Привітання

2. «Телефонна розмова»

Проводиться в тій же послідовності, що і на попередньому занятті. Використовуються інші ситуації.

3. «Як не свариться»

Проводиться за тими ж правилами, що і на попередньому занятті.

Використовуються інші ситуації з іншими членами сім'ї. В кінці проводиться обговорення.

4. «Яку програму по телевізору дивитися»

Ця сюжетно-рольова гра також спрямована на розвиток навичок безконфліктного спілкування в родині. Вона схожа з попередніми іграми і проходить в такій же послідовності.

### 5. «Попросити або вимагати»

Дана групова гра також сприяє розвитку навичок міжособистісного спілкування в дитячому середовищі. Вона проводиться за тими ж правилами, що і гра «Зумій сказати «Ні!»».

### 6. Ритуал прощання.

#### **V етап. «Підбиття підсумків».**

#### **Підсумкове заняття.**

Мета:

- узагальнення отриманого досвіду;
- усвідомлення і вербалізація підсумків;
- створення умов для адекватного сприйняття ситуації розставання.

#### 1. Привітання

#### 2. «Чарівні окуляри»

Ведучий. Я хочу показати вам чарівні окуляри. Той, хто їх одягне, бачить тільки гарне в інших, навіть те, що людина приховує від інших. Ось зараз я поміряю ці окуляри... Ой, які ви всі гарні, веселі, розумні! Підходячи до кожного учасника, ведучий називає якусь його гарну якість. А тепер хочу, щоб ви по черзі приміряли ці окуляри та ретельно розглянули свого сусіда. Можливо, ви помітите те, чого раніше не помічали.

#### 3. Думка учнів з приводу занять

Всі сідають в коло, і, кидаючи повітряну кульку один одному, по черзі висловлюють свою думку з приводу проведеного курсу занять.

В якості допомоги запропонуйте гравцям відповісти на наступні питання:

- Чого ви навчилися на заняттях?
- За що ви вдячні гравцям і ведучому?
- Що сподобалося в заняттях, а що не сподобалося?

#### 4. Побажання одне одному

Діти сідають в коло, і, кидаючи один одному кульку, висловлюють свої побажання товаришам, запрошують в гості, на спільну прогулянку тощо.

#### 5. Ритуал прощання.

### Додаток Д

#### Дані повторної діагностики комунікативних навичок учнів із застосуванням «Комунікативного листа»

Ім'я дитини	Параметри мовного	Показники
-------------	-------------------	-----------

	<b>спілкування</b>	
Ірина	вітається	1
	звертається до співрозмовника	0,5
	відповідає на питання	0,5
	задає питання	0,5
	висловлює прохання	0,5
	не перебиває	1
	прощається	1
Максим	вітається	1
	звертається до співрозмовника	0,5
	відповідає на питання	0,5
	задає питання	0,5
	висловлює прохання	0,5
	не перебиває	0
	прощається	1
Альона	вітається	1
	звертається до співрозмовника	1
	відповідає на питання	0,5
	задає питання	1
	висловлює прохання	1
	не перебиває	0,5
	прощається	1
Сергій	вітається	1
	звертається до співрозмовника	1
	відповідає на питання	0,5
	задає питання	0,5
	висловлює прохання	1
	не перебиває	1
	прощається	1
Станіслав	вітається	1
	звертається до співрозмовника	1
	відповідає на питання	1
	задає питання	0,5

*Продовження табл.*

	висловлює прохання	1
	не перебиває	1
	прощається	1

Нікіта	вітається	1
	звертається до співрозмовника	0,5
	відповідає на питання	0,5
	задає питання	0,5
	висловлює прохання	1
	не перебиває	0,5
	прощається	1

Додаток Е

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ  
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО  
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

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

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

– дотримуватися:

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

– надавати згоду на:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

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

\_\_\_\_\_.2020р.  
(дата)

\_\_\_\_\_  
(підпис)

Друзяк О.М.  
(ім'я, прізвище)

