

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

Педагогічний факультет

Кафедра спеціальної освіти

**ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ ІЗ ЗПР**

**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

Нагірняк Валерія Ігорівна

Керівник: к.біол.н., професорка Лаврикова О.В.

Рецензент: к.пед.н., доцентка Мироненко О.В.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Проблема комунікативного розвитку дитини в спеціальній психології	6
1.1. Поняття про комунікативний розвиток та його основні закономірності.....	6
1.2. Особливості комунікативного розвитку дітей з психофізичними вадами.....	12
РОЗДІЛ 2. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку ...	18
2.1. Психологічні аспекти значення комунікативної діяльності в розвитку дитини.....	18
2.2. Вплив психофізичних вад на становлення комунікативної діяльності дитини.....	22
РОЗДІЛ 3. Діагностика та корекція комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку	
3.1. Характеристика вибірки та методики дослідження.....	27
3.2. Результати вивчення стану сформованості комунікативної діяльності молодших школярів.....	31
ВИСНОВКИ	40
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	42
ДОДАТОК А Результати спостереження за дітьми основної групи.....	46
ДОДАТОК Б Діагностика розвитку предметної діяльності за О.О. Смирновою	47
ДОДАТОК В Виконання дій з предметами в проблемних ситуаціях.....	57
ДОДАТОК Г Результати спостереження за контрольною групою.....	59
ДОДАТОК Д Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	60

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку освіти гострою стає проблема збільшення кількості дітей з різними порушеннями психічних процесів. Нагальною проблемою стає виявлення цих порушень в ранньому віці і в адекватному корегуванню їх. Для дітей із ЗПР характерними є уповільнений темп становлення регулюючої функції мовлення, відставання в мовленнєвому розвитку, низький рівень комунікативної активності. Все це вимагає вдосконалення методів і засобів організації освітнього процесу, змісту освіти дітей з вадами в розвитку, організація їх повноцінного життя. Проблема збільшення результатів навчання дітей з вадами в розвитку, в першу чергу, освоєння ними, комунікативним компетентностями, є в наш час, однією з актуальних у практиці і теорії психології й педагогіки.

У дітей із затримкою психічного розвитку знижується розвиток пізнавальної та мовленнєво-розумової діяльності та уповільнюється процес оволодіння знаннями. Недоліки в психічному розвитку, не формують метод спілкування потрібним чином, а отже, й не допомагають формуванню комунікативних умінь (Е.С. Слепович, В.І.Бондар, С.Г.Шевченко, Е.Д.Дмитрієва, В.В.Засенко, Т.Н.Князева, та ін.).

Щоб проявити себе в суспільстві, виділитися серед інших дитина повинна виконувати певну діяльність. Саме вона є проявом загальної активності дитини, її вмінь та навичок, розумового та інтелектуального розвитку. Діяльність відіграє важливу роль в житті людини, стимулює розвиток основних психічних процесів дитини, формування адаптивних умінь та соціальне становлення особистості.

Акт комунікації – це мовленнєве виказування думок, для забезпечення якої, потрібно володіти мовними методами, вміти формулювати, сприймати, розуміти, аналізувати думку та знати правила їх функціонування. Ефективність розгортання комунікації визначається актуальністю самої інформації, проблемністю, здатністю користуватися

немовленнєвими і мовленнєвими методами для її передавання рівнем інформації, обсягом знань тих, хто спілкується. При недостатньому спілкуванні уповільнюється темп формування комунікативних умінь і психічних процесів (Л.Г.Соловйова, Е.Е.Дмитрієва). Це дає право говорити, що є і зворотна залежність – затримання психічного розвитку людини, зменшує рівень розвитку комунікативної компетентності та гальмує спілкування в цілому.

Порушення психофізичного розвитку різного характеру спричиняють утруднення комунікативної діяльності, що, в свою чергу, створює труднощі для подальшого розвитку гри, самообслуговування, продуктивної та навчальної діяльності. На даний час недостатньо досліджено стан сформованості комунікативної діяльності дітей з психофізичними вадами молодшого шкільного віку, що обумовлює **актуальність** обраної теми.

Мета дослідження – дослідити стан сформованості комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з психофізичними вадами.

Для реалізації мети були визначені наступні **завдання**:

1. На основі аналізу літературних джерел визначити особливості психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку.
2. Проаналізувати значення мовленнєвої діяльності для розвитку дитини та вплив психофізичних вад на її формування.
3. Провести порівняльне дослідження стану її сформованості у дітей молодшого дошкільного віку з психофізичними вадами та з умовно нормативним розвитком.

Об'єкт дослідження – процес формування комунікативної діяльності у дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – стан сформованості комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з психофізичними вадами.

Методи дослідження. Аналіз літературних джерел, спостереження, опитування батьків та вихователів, констатуючий експеримент.

Практичне значення одержаних результатів. Отримані результати досліджень, можуть бути застосовані в навчальному та виховному процесі спеціальних шкільних закладів з метою забезпечення вчасного виявлення порушень в мовленнєвій діяльності дитини і обґрунтованої розробки адекватного корекційного впливу для подальшого нормального розвитку дитини.

Структура роботи. Робота викладена на 59 сторінці друкованого тексту та складається зі вступу, III розділів, висновків, переліку літературних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Поняття про комунікативний розвиток та його основні закономірності

Кожна людина, з'являється на світ, як індивід (від лат. *individuum* - неподільний), тобто як представник людського оточення, соціального типу, з закладеними природними задатками. З плином часу людина розвивається, відбуваються як якісні, так і кількісні зміни в її організмі, вона стає членом певної соціальної групи, через систему суспільних відносин та цілеспрямованого виховання набуває певних вмінь, знань, навичок необхідних для свого існування в суспільстві. Проте із часом вимоги та потреби людини збільшуються і це призводить до необхідності оволодіння новими знаннями, для того аби задовольнити власні потреби. Стаючи членом певної соціальної групи, індивід оволодіває всіма необхідними вміннями, дотримується правил поведінки, встановлених в даній соціальній групі. Саме такі зміни становлять сутність соціального розвитку людини [16].

Комунікативний розвиток — це специфічний етап змін, висновком якого, є поява якісно нового, поступальний процес сходження від вищого до нижчого, від складного до простого. Знаменитий український психолог Г.С.Костюк писав: "Розвиток — безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає "перерви безперервності", тобто корисні зміни. Кількісні зміни, зумовлюють появу нових якостей, тобто властивостей, ознак, які утворюються в процесі цього розвитку і зникнення старих". Для того аби чітко зрозуміти поняття

«соціального розвитку», варто спиратися на сутність процесу «розвиток». Поняття «розвиток» являє собою важкий, системно організований процес, що включає в себе різні фази, періоди, стадії, рівні, етапи. Це процес переходу кількісних змін в якісні і навпаки, тенденція сходження від вищого до нижчого, боротьба і єдність протилежностей [19].

Так само і відбувається і соціальний розвиток. У процесі свого становлення як особистості дитина прагне оволодіти певними вміннями, навичками для задоволення своїх потреб та для існування в колективі, соціальному середовищі. Важливу роль в цьому відіграють взаємовідносини дитини з дорослими, котрі стають для дитини носіями зразків, норм, правил, прийнятих у суспільстві і саме вони допомагають їй стати членом колективу, певної спільноти, соціальної групи [7].

Оскільки соціальний розвиток — це процес, то він, як і будь-який розвиток, має рушійну силу. Рушійною силою в даному випадку є результат суперечностей між фізичними та соціально-психічними потребами людини — з одного боку та наявним рівнем фізичного, психічного і соціального розвитку — з другого. Рушійна сила проявляється у підвищенні фізичної й соціально-психічної активності особистості, яка спрямована на розвиток системи якостей, необхідних для задоволення певних потреб. У процесі соціального розвитку дитина постійно знаходиться під впливом рушійних сил. Ними виступають як природно-соціальне середовище, так і сама діяльність дитини. Однією з рушійних сил соціального розвитку є такий тип взаємовідносин як «дитина-дорослий». Тобто дорослий є взірцем для дитини, носієм норм та правил, які необхідні для існування в соціальному оточенні. Він є певною рушійною силою, бо дитина прагнути бути з ним на одному рівні, накопичує певний досвід, оволодіває знаннями та вміннями. Також до рушійних сил можна віднести і суперечності від наявним рівнем розвитку окремих соціальних вмінь та бажаним. Тобто, можна сказати, що соціальний розвиток незважаючи на те, що його спонукає-яка рушійна сила, є безперервним процесом якісних та кількісних змін.

Можна виділити такі основні закономірності процесу соціального розвитку:

1. Соціальний розвиток, має рису неповоротності, тобто, не копіювання, а рух на новому рівні, витку спіралі, коли втілюються результати попередніх розвитків [12].

2. Соціальний розвиток, представляє собі, єдність протилежностей, які борються, та є внутрішньою руйнівною силою етапу розвитку. Йдеться про протилежність у самій основі предметів, як формі будь-якого саморуху. Власне, вирішування внутрішніх протиріч і приводить через стрибок до нового рівня в розвитку, переводячи його на новий спіралі і виток, за нерозривного зв'язку та взаємозалежності всіх боків розвитку.

3. Поступальний характер, який полягає в тому, що вже пройдені етапи, якби повторюють властивості нижчих, відомі риси, але повторюють їх на більш високому рівні.

У процесі соціального розвитку збільшуються потреби дитини, вона не тільки оволодіває певними знаннями, вміннями, але й засвоює певний вид поведінки, соціальні норми та цінності, необхідні для функціонування індивіда в даному суспільстві. Тобто, дитина починає пізнавати соціальну організацію суспільства, суспільних відносин, засвоює соціальні ролі. Настає більш складний процес соціального розвитку – соціалізація.

Соціалізація – це процес та результат активного відтворення й засвоєння індивідом, соціального досвіду (цінностей, знань), що дає йому змогу інтегруватися в суспільство й адаптуватися в ньому. Цей процес може проходити також в умовах сильного впливу на особистість різних факторів життя в суспільстві, та в умовах виховання. В ході соціалізації йде поступове розширення сфери соціальної взаємодії індивіда, процес розвитку саморегуляції та становлення самосвідомості, засвоєння та реалізація соціальних ролей. Однією з важливих умов соціалізації є активна участь самої людини в засвоєння культурних норм, засвоєнні вмінь та звичок, необхідних для успішної соціальної адаптації.

Але для того, щоб відбувався сам процес соціалізації необхідні механізми, що спонукатимуть до змін. Існує низка соціально-психологічних механізмів соціалізації, до яких відносять:

А) Ідентифікацію – ототожнення індивіда, з деякими групами або людьми, що дає змогу вивчати різні норми, форми поведінки та відносини, що властиві навколишнім. Прикладом такого механізму є статево рольова типізація – форма надбання індивідом, поведінки та психічних особливостей певної статі.

Б) Наслідування – свідоме або несвідоме відтворення індивідом моделі поведінки та досвіду інших людей (зокрема рухів, вчинків, манер).

В) Навіювання – процес неусвідомленого відтворення індивідом внутрішнього досвіду, почуттів, думок та психічних станів людей, з яким він спілкується.

Г) Соціальна фасилітація – позитивний вплив поведінки одних людей на інших, у результаті якого, їхня діяльність стає вільною та інтенсивною, полегшеною.

Е) Конформність – усвідомлення розбіжності в думках з іншими людьми та зовнішня згода з ними, що реалізується у поведінці [3, С. 283].

Для того, аби дитина змогла включитися в соціальні відносини, успішно адаптуватися до предметного та соціального середовища, їй потрібно створити для себе концепцію світу та помістити в ній себе як активного суб'єкта [10]. При цьому людині спочатку необхідно впорядкувати навколишній світ, виділити в ньому головне та другорядне, а вже потім встановити закономірності взаємодії зі світом. Але під час взаємодії зі світом людина може по різному поводити себе, тобто має певну поведінку. Саме поведінка в період соціального розвитку може свідчити про те, як дитина засвоює соціальний досвід, встановлює контакти та пристосовується, адаптується до умов та правил нового соціального оточення.

Соціалізація здійснюється через низку умов, факторів. Ними виступають: цілеспрямоване навчання та виховання, випадкові соціальні

впливи в спілкуванні та діяльності. Соціалізуючись, дитина не пасивно приймає різні виховні впливи, а поступово активно піддається їм, бере участь у соціальних відносинах[8]. У результаті змінюється психіка дитини та починають діяти провідні феномени соціалізації, до яких відносять засвоєння стереотипів поведінки, наявних соціальних норм, інтересів, звичаїв, ціннісних орієнтацій. Далі шляхом наслідування починають формуватися відповідні стереотипи поведінки. Проте не тільки від характеру взаємодії та поведінки дитини залежить успішність та результат засвоєння соціального досвіду. У цьому прослідковується значний вплив з боку основних соціальних інститутів. Ними виступають: родина, дошкільні установи, школа, неформальні об'єднання, ВНЗ, трудові колективи та ін.

Вчені дійшли висновку, що найсильнішою соціалізація є в юності та дитинстві, але вона проходить також у літньому та середньому віці [12]. За результатами досліджень можна виокремити низку відмінностей у соціалізації дорослих та дітей:

- дорослі можуть оцінювати норми, а діти – лише засвоювати їх;
- соціалізація дорослих, частіше за все, припускає розуміння того, що існує безліч «відтінків» вияву різних правил і форм поведінки. Соціалізація дітей відбувається на підпорядкуванні дорослим і проведенні певних правил. Дорослі мають пристосовуватися, до правил різних ролей, і в цих ситуаціях, мати пріоритети, застосовуючи критерії «менш погано» або «більш добре».
- соціалізація дорослих, орієнтована на освоєнні певних навичок, а соціалізація дітей – на мотивацію їхньої поведінки [12].

У процесі засвоєння соціального досвіду, підпорядкування правилам розпорядку соціальної групи формується та розвивається міжособистісна взаємодія, взаємодія з різними спільнотами. Форма такого зв'язку, взаємодії організму дитини з умовами існування називається соціальною поведінкою. Суть її полягає в тому, що вона детермінується певними факторами та закономірностями. Тобто, поведінка людини в соціумі регулюється, налагоджується відповідно до правил. Функціями соціальної регуляції є

формування, оцінювання, підтримка, захист і відтворення суб'єктом необхідних норм, правил[26].

Зазвичай суб'єктами регуляції соціальної поведінки виступають суспільство, малі групи та власне сама особистість. Проте, коли брати це поняття в більш широкому розумінні, то регуляторами поведінки більшого класу є всі соціальні явища: суспільне виробництво, суспільні відносини, соціальні рухи, соціальна думка тощо. Вузький обсяг регуляторів поведінки складають соціально-психологічні явища, до яких відносять великі та малі соціальні групи, групові явища-соціально-психологічний клімат, відносини в групі, згуртованість та рівень розвитку групи[25].

Виділяють загальні соціально-психологічні феномени, що регулюють соціальну поведінку. До них належать символи, традиції, уподобання, мода, стереотипи, комунікація.

В ролі зовнішніх соціальних регуляторів поведінки, на думку М.Бобньової, виступають соціальні норми. Вони є основними правилами, якими керується представники певної спільноти і бувають формалізовані та неформалізовані.

Що ж стосується внутрішніх регуляторів поведінки, то до них варто віднести всі психічні процеси, стани та якості особистості за допомогою яких людина отримує, зберігає, відтворює та перетворює необхідну інформацію. У складі психічних процесів на поведінку впливають такі явища, як внутрішнє мовлення, інтуїція, судження, умовиводи, розв'язування завдань. До психічних станів, які складають важливий арсенал внутрішніх регуляторів відносять афекти, депресію, настрої, тривожність та ін. Психічні якості особистості забезпечують внутрішню суб'єктивну регуляцію поведінки. Серед соціально-психологічних якостей регуляторами поведінки є установки, життєва позиція, оцінки, статус, почуття. Завершальним етапом соціальної регуляції поведінки є мотиваційна сфера, основою якої є потреби та вольові процеси людини.

Тому, зважаючи на особливості соціального розвитку та соціалізації людини можна сказати, що у процесі соціального розвитку дитина перебуває в певному оточенні, набуває та оволодіває знаннями, вміннями, опановує та підкоряється правилам та вимогам з боку колективу чи соціуму, в якому вона перебуває і при цьому у людини виробляється особливий тип поведінки як реакція, зовнішній вияв адаптованості, пристосування до спільноти, в якій вона перебуває.

1.2. Особливості комунікативного розвитку дітей з психофізичними вадами

Порушення фізичного та інтелектуального розвитку негативно впливають не лише на нормальний онтогенез дитини з вадами, а й на становлення її в соціальному середовищі, набуття нею вмінь, навичок, необхідних для інтеграції в суспільство. Тому, враховуючи особливості розвитку дитини з особливими потребами, можна сказати, що комунікативний розвиток таких осіб буде відрізнятися від комунікації дітей з нормою розвитку [25, С. 234].

До категорії осіб з особливими освітніми потребами належать діти з порушеннями слуху, з порушеннями зору, з порушеннями інтелекту (розумово відсталі), з відхиленнями у пізнавальному розвитку (із затримкою психічного розвитку), з порушенням опорно-рухового апарату, мовлення; з порушеннями поведінки і діяльності; з емоційними розладами, з раннім дитячим аутизмом (хворобливим станом психіки); з важкими комплексними порушеннями. Всі вони через власні вади не в змозі повністю оволодіти необхідними діями, навичками, операціями чи вміннями, що необхідні для існування в соціальному оточенні. Дітям, з набутими і вродженими відхиленнями у розвитку, необхідні спеціальні умови навчання і виховання, направлені на коригування їхніх недоліків, просування у загальному

розвитку і соціалізації. Саме над цим з ними працюють педагоги, спеціалісти у галузі корекційної педагогіки.

Діти з порушеннями розвитку, мають специфічні та спільні труднощі, пов'язані з вираженістю і характером первинних порушень, особливостями вторинних відхилень. Первинні відхилення, обумовлені безпосередньо хворобою, вторинні з'являються унаслідок первинних порушень, піддаються впливу швидкої корекційної допомоги. Специфічні труднощі, з якими мають справу хворі діти, обумовлені мірою і характером вираженості відхилень, умовами соціально-педагогічного оточення, на ранніх етапах розвитку. Спільними проблемами цих дітей, є соціальна неадаптованість: низький рівень психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, сприймання); не сформованість емоційно-вольової сфер та мотиваційної; труднощі оволодіння мовленням; знижена довільність психічних процесів, поведінки та діяльності; відхилення у сприйманні, використанні та осмисленні інформації з навколишнього середовища. Можна сказати, що соціальний розвиток осіб, що мають вади психічного, фізичного чи інтелектуального розвитку залежить від того, на якому рівні розвитку знаходяться окремі функції психіки, інтелекту і як вони впливають на дитину в процесі життєдіяльності, на якому віковому періоді відбувся патогенний вплив на дитину, та від впливу основних чинників розвитку – сім'ї, середовища, спілкування [5].

Розглядаючи дизонтогенез дітей з нормальним та аномальним розвитком, можна виділити дві взаємопов'язані лінії розвитку: біологічну та соціально-психологічну [13].

Внаслідок хвороби виникає порушення перш за все біологічної лінії, які створює перешкоди, для соціально-психологічного розвитку. Соціальна обумовленість розвитку дитини з органічним порушенням проявляється, з одного боку, в соціальній реалізації дефекту у відчутті неповноцінності, з іншого, – в соціальній спрямованості компенсації на пристосування до існування в людському суспільстві. У результаті при значній своєрідності

шляху та способу розвитку дітей з психофізичними вадами, кінцева його мета є такою ж, як і в нормі.

У нормі, культурний і природний плани розвитку тісно пов'язані, створюючи цілісний процес соціально-біологічного формування особистості. Так як, органічний розвиток, відбувається в культурному середовищі, він перетворюється на історично обумовлений біологічний процес. При наявності відхилення, всі плани розвитку, тією або іншою мірою розходяться: оволодіння людською культурою, передбачає наявність властивих людині інтелекту, функцій і органів [2].

Культурний розвиток дитини з органічним порушенням, часто потребує спеціально розроблених, особливих, культурних, допоміжних систем, які дають можливість засвоєння соціального досвіду. Дитина, старшого віку, відрізняється від молодшої не тільки більшим розвитком функцій, а й наявним інструментарієм вирішення задач, характером і ступенем культурної озброєності, засобами і ступенем оволодіння діяльністю власних психологічних функцій. Це стосується й відмінностей між звичайною дитиною та дитиною з особливими освітніми потребами[13].

Беручи до уваги особливості різних категорій дітей з психофізичними вадами, можна виділити деякі специфічні риси як психічного розвитку, так і соціального розвитку.

Для дітей з раннім дитячим аутизмом характерна стереотипність в рухах, діях, які необхідні для виконання соціально значимих завдань, наявні труднощі у встановленні контактів, спостерігається виражене прагнення уникнути спілкування, взаємодії; характерна відгородженість від оточуючих, бажання жити у власному світі, прагнення до інтеграції в соціум відсутнє, усвідомлення доцільності спілкування, взаємодії та приналежності до соціальної групи. Діти не розуміють доцільності виконання трудових операцій, будь-якої діяльності, що є необхідною умовою існування в соціумі [13]. У дітей з РДА наявне виражене прагнення зберегти звичні умови життя, опір найменшим змінам в обставинах, страх перед ними. Тому і здатність

належати до певної групи в соціальному середовищі є низькою, небажаною на їх думку. Стереотипність в інтересах, рухах, діях, розмовах утруднюють взаємодію в спілкуванні з дітьми даної категорії, а отже і соціальна взаємодія є дещо відмінною від дітей з нормою розвитку [18, С.44]. Труднощі в організації активних відносин з оточуючим світом, незацікавленість явищами навколишнього середовища призводять до пасивного ставлення до суспільства, відсутності бажання спілкуватися, активно співпрацювати та засвоювати певні знання, вміння та способи поведінки в соціумі. [8]

Діти з вадами інтелектуального розвитку не в змозі засвоїти елементарні дії, навички внаслідок вад пізнавальної сфери, а отже і процес набуття соціального досвіду є порушеним. Мисленнєві операції, що потребують узагальнення сформованих вмінь в окремий вид діяльності відсутні, а отже виконання певних доручень чи обов'язків в соціальній групі знаходиться на низькому рівні. Розумово відсталі діти мають порушення у пізнавальній, емоційно-вольовій сфері. Особливі труднощі виникають у процесі виконання соціально значимих завдань, так як діти з інтелектуальними порушеннями відчують значні труднощі у програмуванні власної діяльності. Наявні значні порушення в роботі за зразком, алгоритмом [6], тому виникають значні відхилення в оволодінні вміннями, навичками, способами діяльності та правилами поведінки, що є притаманними для соціальної групи, в якій перебуває дитина. На основі проведених М.Г.Агавелян (1998) досліджень сфери психічного розвитку, що відповідає за прийом та переробку інформації, включає систему знань, необхідних для побудови взаємовідносин з іншими людьми, було встановлено, що у розумово відсталих дітей вона є недостатньо сформованою. Низький рівень сформованості знань, умінь, навичок в соціально-перцептивній сфері дітей з недорозвитком пізнавальної діяльності може бути обумовлений відсутністю необхідних передумов. А звідси – недорозвиток соціального інтелекту, що є основою соціального розвитку, становлення та соціалізації дитини в суспільстві в цілому [1].

Діти з дитячим церебральним паралічем відчують труднощі в процесі виконання дій, що потребують складних, цілеспрямованих, послідовних, точних рухів. Тому формування та подальший розвиток та удосконалення способів дій, вмінь призводить до проблем у виконанні певної діяльності, значимих для соціальної групи завдань. Діти з руховими розладами не розуміють доцільності оволодіння певними вміннями, набувати та передавати досвід дій, поведінки, що встановлені в соціальному середовищі. Проте, набуття елементарних вмінь є основою соціального розвитку дітей з обмеженими руховими можливостями та є дуже важливим для їхнього подальшого професійного самовизначення [10].

ДЦП належить до дефіцитарного типу порушень, тому подальший розвиток дитини з такими вадами напряду залежить від умов виховання. У дитини спостерігаються труднощі в оволодінні способами використання предметів, а звідси-утруднення в продуктивній та трудовій діяльності, в формуванні власної активності. Унаслідок цього порушеною є і самостійність дитини, що призводить до проблем в становленні самооцінки, програмуванні власної діяльності. Не менш важливим є те, що в дитини з ДЦП через порушення взаємодії спостерігаються проблеми у співпраці з однолітками, що веде за собою порушення в умінні вирішувати проблеми, виконувати завдання. Відхилення в розвитку, а саме ураження нервової системи, негативно впливають і на розвиток мовлення дитини, на активізацію мовленнєвої діяльності, словесний супровід власних дій, прагнень, бажань. А це в свою чергу є складовою частиною організації взаємодії у процесі набуття елементарних соціальних знань, вмінь, навичок, способів дій. Мовлення є важливою соціальною функцією, для розвитку якої необхідне спілкування, взаємодія у процесі виконання діяльності [14, С.4]. Дитина через відсутність взаємодії не в змозі розкрити власні прагнення, думки, що призводить до замкнутості її у власному світі. Тобто, можна сказати, що головною проблемою дітей з ДЦП є відсутність необхідних, спеціально

створених умов виховання, через що вони не в змозі засвоювати елементарні навички, знання та вміння, соціальний досвід для інтеграції в соціум.

Отже, неможливість застосовувати природні психологічні функції й оволодіти психологічними знаряддями, великою мірою, визначає тип культурного розвитку дитини з психофізичними відхиленнями. Тому можна зробити висновок, що соціальний розвиток осіб, що мають вади психічного, фізичного чи інтелектуального розвитку залежить від того, на якому рівні розвитку знаходяться окремі функції психіки, інтелекту і як вони впливають на дитину в процесі життєдіяльності, на якому віковому періоді відбувся патогенний вплив на дитину, та від впливу основних чинників розвитку - сім'ї, середовища, спілкування. А значить особливості соціалізації осіб з особливими потребами залежать не тільки від наявних порушень, відсутності чи затримці розвитку окремих функцій, а й від відсутності нормальних, спеціально створених умов для того, щоб такі особи змогли оволодіти знаннями, вміннями та навичками, необхідними для перебування в соціальному середовищі.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Психологічні аспекти значення комунікативної діяльності в розвитку дитини

У ранньому віці провідною діяльністю є предметна діяльність, тобто діяльність, спрямована на оволодіння різними способами дій з предметами. Предметна діяльність є провідною тому, що саме вона має вирішальний вплив на розвиток усіх сторін психіки і особистості дитини. В рамках цієї діяльності виникають і розвиваються основні психологічні новоутворення раннього віку.

Сприйняття, увага, пам'ять і мислення дитини функціонують і формуються головним чином у процесі комунікативних дій. Мислення в ранньому віці має переважно наочно-дійовий характер. Поряд з цим видом мислення розвиваються такі його форми, як наочно-образне і символічне мислення, які також спираються на досвід практичних дій малюка. Мовлення дитини виникає і розвивається також у контексті спільної з дорослим предметної діяльності. На основі предметної діяльності зароджується процесуальна гра. Завдяки розвитку предметних дій і мовлення в грі дитини з'являються ігрові заміщення. Становлення ігрових заміщень дає початок сюжетно-рольовій грі, яка стає провідною на наступному етапі розвитку дитини [24, с. 5].

У рамках предметної діяльності створюються умови для розвитку таких особистісних якостей дитини, як самостійність і цілеспрямованість. У малюка формується прагнення до досягнення правильного результату своєї діяльності. Досягнення в предметної діяльності і визнання їх з боку дорослих стають для дитини способом самоповаги та закріпленням свого Я [24, с. 5].

Предметна діяльність – діяльність, спрямована на оволодіння соціально виробленим способом вживання різних «культурних предметів»: іграшок, одягу, предметів побуту тощо. Предметна діяльність немовлят безцільна, не має на меті запам'ятати певні, правильні дії з предметами. Перехід від періоду немовля до раннього дитинства, пов'язаний з розвитком нового ставлення до багатьох предметів – вони починають виступати для дитини не просто об'єктами, зручними для маніпулювання, а і як речі, які мають певне певний спосіб і призначення використання, тобто в тій функції, яка закріплена за ними суспільним досвідом. Основні інтереси дитини, переносяться в сферу оволодіння більш новими діями з предметами, а дорослий набуває ролі наставника, помічника і співробітника. Специфіка предметної діяльності полягає в тому, що дитині вперше відкриваються функції предметів: призначення речей, є їхніми прихованими властивостями. Функції предметів, не можуть бути виявлені шляхом простого маніпулювання. Дитина може багато разів стукати ложкою об підлогу, закривати і відкривати дверці шафи, але не просунеться в пізнанні функцій предметів [20, с. 87].

Тільки дорослий може в тій чи іншій формі показати дитині, для чого призначений той чи інший предмет. Засвоєння призначення предметів дитиною є специфічно людським, воно принципово відрізняється від тих форм наслідування, які спостерігаються у тварин. Завдяки дорослому, дитина відразу входить до світу постійних предметів. Вона засвоює призначення предметів, закріплене за ними суспільством і в цілому не змінюється залежно від ситуації [20, с. 91].

Півторарічний малюк з ложкою, книгою, м'ячом, стільчиком діє зовсім інакше, ніж 6-8 місячна дитина – активність дитини більш старшого віку з цими предметами, носить характер, відповідний їх загальнокультурним призначенням. Так, дитина вчиться підносити чашку до губ, але їй набагато легше оперувати з напівпорожньою або порожньою чашкою, ніж з чашкою, повною молока [14, с. 14].

На перших ступенях розвитку предметної діяльності предмет і дія жорстко пов'язані між собою: дитина здатна виконувати засвоєну дію, тільки з тим предметом, який для цього потрібен. Поступово відбувається відокремлення дії від предмету, в результаті якого, діти раннього віку, набувають можливості робити дію і з невідповідними до їх віку предметами чи застосовувати предмет не за прямим призначенням [20, с. 93].

У ранньому віці у дитини, починають з'являтися свідомо контрольовані довільні дії. Вони проявляються в конструюванні, малюванні, в інших видах творчості. Ці дії, називаються довільними тому, що вони виникають не під впливом зовнішніх стимулів у формі реакції на них, а внаслідок внутрішнього задуму, який керує діями дитини. Довільні дії - це цілеспрямовані дії, у дітей раннього віку вони можуть бути нестійкими. Почавши їх застосовувати з певною метою, дитина досить скоро відволікається, забуває про неї під впливом випадкових зовнішніх обставин [14, с. 94].

Таким чином, зв'язок дії з предметом проходить III фази розвитку. На I фазі, з предметом можуть виконуватися будь-які відомі дитині дії. На II фазі, предмет застосовувати тільки за прямим призначенням. III фаза застосовується нібито повернення до старого, вільного застосування предмета, але на зовсім іншому рівні: дитина знає основну функцію предмета [14, с. 94].

У зв'язку з оволодінням предметною діяльністю, змінюється характер орієнтування дитини в нових для неї ситуаціях, при зустрічі з новими предметами. Якщо в період маніпулювання, дитина, одержавши незнайомий предмет, діє з ним всіма відомими їй способами, то пізніше її орієнтування спрямоване на з'ясування того, для чого цей предмет потрібен, як його можна використати. Орієнтування типу "Що таке?" змінюється орієнтуванням типу "Що з цим можна робити?". Методи застосування різних предметів відрізняються між собою. В одних випадках для використання предмета, досить виконати елементарну дію, в інших - складну, що вимагає врахування

властивостей предмету і його зв'язку з іншими предметами. Дія, яка ставить більші вимоги до психіки, більше сприяє психічному розвитку. Серед дій, якими оволодіває дитина в ранньому дитинстві, особливо значущими для її психічного розвитку є знаряддєві та співвідносні дії. Співвідносними є дії, мета яких полягає в приведенні двох чи кількох предметів (або їх частин) у певні просторові взаємовідношення. Це, зокрема, використання всіляких збірно-розбірних іграшок, складання пірамідок, та інше [20, с. 95] .

Знаряддєві дії – це дії, в яких один предмет – знаряддя – застосовується при впливі на інші предмети. Використання навіть найпростіших ручних знарядь, не тільки збільшує природні сили людини, але й дає їй можливість проводити різноманітні дії. Знаряддя є нібито штучними органами людини, які вона ставить між природою і собою [20, с. 96].

Виконуючи правила користування предметами, дитина входить до світу постійних речей: предмети виступають для неї як речі, що мають певне призначення і певний спосіб використання. Предмет набуває для неї певного функціонального значення – постійного значення, закріпленого за ним суспільством. Так, розсердившись на дорослого, дитина може жбурнути чашку на підлогу. Але тут же на обличчі виражається переляк і каяття: вона вже розуміє, що порушила правила поведження з предметом, які обов'язкові для всіх [20, с. 95].

Накопичений трирічною дитиною досвід дій з різними речами та її успіхи в практичній діяльності створюють сприятливі умови для виникнення в неї почуття впевненості у своїх силах, самостійності. Усвідомлюючи зростання власних можливостей, дитина починає ставити перед собою все більш різноманітні цілі. Для їх досягнення вона повинна докладати все більше зусиль і витримувати більш тривале напруження своїх нервових та фізичних сил. Кожний новий успіх укріплює в дитини радісне та горде усвідомлення своїх можливостей. Це виражається в словах “я можу”, “я сам”, “я не хочу” і “я хочу” які так часто говорить дитина цього віку. Все частіше та сміливіше діти здійснюють свої різноманітні бажання та задуми.

Отже, усвідомлення особистих дій, стає передумовою нового сплеску самостійності і готують наступний перехідний період - криза трьох років. Предметна діяльність являється важливою складовою в успішному розвитку всіх психічних процесів дитини і особистості дитини в цілому.

2.2. Вплив психофізичних вад на становлення комунікативної діяльності дитини

Наявність психофізичних вад негативно впливає на психічний розвиток дітей. Діти з психофізичними вадами відстають від своїх однолітків в фізичному та психічному розвитку. До порушень психофізичних вад відносять різноманітні порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, затримка психічного та інтелектуального розвитку.

Зокрема при порушенні зору у дітей молодшого дошкільного віку значно знижується кількість одержуваної інформації, якість сприйняття навколишнього світу, що призводить до виражених відхилень у психічному розвитку дитини. Від 80% до 90% інформації людина отримує за допомогою зорового аналізатора. Відсутність або значне зниження зору в критичний період розвитку зорової системи призводить до суттєвих відхилень у розвитку дитини, знижує запас зорових уявлень. Все це несприятливо позначається на його когнітивному і руховому розвитку [16, с. 3].

Для дітей з порушенням зору характерна пасивність не тільки в пізнанні навколишнього світу, а й при діяльності з іграшками та предметами. У більшості сліпих дітей, до трирічного віку, а інколи й довше, затримуються неспецифічні маніпуляції з предметами. Будь-які предмети, діти тягнуть до рота, стукають ними, крутять, рухають близько до очей. Але у деяких сліпих дітей, у 2 роки, спостерігаються специфічні маніпуляції, які проявляються по відношенню до улюблених або знайомих іграшок [14, с. 104].

До кінця третього року життя більшість сліпих дітей починають використовувати предмети та іграшки за їх призначенням. У першу чергу це

предмети, які постійно перебувають у побуті дитини. Діти правильно катають машинки, використовують ложки, кружки, тарілки, вчаться одягатися і роздягатися. Для них у цьому віці характерно одночасне співіснування різних видів дій з предметами, і це залежить від якості предмета і ступеня знайомства з ним дитини. [28, с. 47]

У процесі оволодіння предметними діями, сліпа дитина, як і зряча, виділяє властивості предметів. Так, дерев'яну ложку зручніше утримувати за ручку, хоча і не завжди діти можуть виробляти нею справжні предметні дії. Проте вже при маніпуляції з ложкою вони опановують чисто людським способом її використання. У цей період розвитку необхідно привчати дитину обстежувати і діяти предмети двома руками, розвиваючи моторику обох рук, навчати способам і прийомам обстеження предметів, розширюючи можливості пізнання. Діти в цей період застосовують іграшки не як засіб гри, а як реальні предмети. Сліпа дитина не може самостійно визначити функціональні можливості нового, даного йому в руки предмета. Вона або випускає його з рук, або здійснює неспецифічні дії, оскільки предмет абсолютно незнайомий дитині і не входить в систему його зв'язків із зовнішнім світом. Тому дитину необхідно навчати всіма функціональними і специфічними дій з предметами, показувати їй способи оволодіння предметом. Її необхідно вчити навіть процесам наслідування, використовуючи при цьому спільні і пасивні дії, мову. Слід починати гру або заняття з дитиною двома - трьома, а іноді й одним предметом, поступово вводячи нові [14, с. 107].

Сліпі діти довго неточні в рухах, довго не випускають предмети з рук. Це зменшує розвиток дрібної моторики, і тим самим, розвиток активного дотику. Перші специфічні маніпуляції і окремі функціональні дії з'являються у сліпих дітей, після дворічного віку, однак до кінця третього року життя не у всіх дітей сформується і стає провідною, сама предметна діяльність. Проте, передумови для предметної діяльності є, так як діти починають розуміти

функціональне призначення предметів і виконують найбільш прості і часто використовувані дії з предметами [28, с. 50].

Тісна залежність психічного розвитку сліпої дитини від навчання, виявляється при формуванні предметної діяльності. Щоб предметна діяльність могла стати умовою для подальшого використання, її в компенсації сліпоти, дитина має бути навчена всіх елементів предметної діяльності. Вона може дізнатися про призначення предмета з розмов дорослих та інших джерел, але діям з предметами відповідно до їх призначення вона не може навчитися самостійно [28, с. 51].

У дітей з порушеннями слуху перехід від неспецифічних маніпуляцій до специфічних, до власне предметних дій починається повільніше, ніж у дітей якічують. У глухих дітей без спеціального навчання це розвиток йде повільно і нерівномірно. За даними Венгер А.А., Вигодської Г.Л., Леонгард Е. І., деякі види дій з'являються у них тільки після двох - двох з половиною років і навіть у дошкільному віці. Діти виконують тільки деякі дії, найчастіше з добре знайомими предметами [5, с. 103].

Розвиток предметних дій глухих дітей триває в дошкільному віці, коли змінюються способи їх орієнтовної діяльності. Протягом дошкільного віку у глухих дітей відбувається перехід від примітивних способів орієнтування до все більш складних. Однак, у них немає достатнього узагальнення власного досвіду дій з предметами. Тому діти з порушеннями слуху не усвідомлюють необхідності використання знаряддя в новій ситуації. Вони намагаються досягти мети безпосередньо, вдаючись до неадекватних дій (наприклад, намагаються перекинути стіл, щоб зіштовхнути м'яч, що лежить на протилежному кінці) і не звертаючи уваги на предмети, які можна використовувати як знаряддя (наприклад, палицю). У випадках, коли глухі дошкільнята розуміють необхідність застосування предмета, вони не завжди можуть знайти його в навколишньому оточенні. Це відбувається через низький рівень орієнтування, недостатнього виділення властивостей об'єктів, труднощів їх співвіднесення [5, с. 104].

Завдяки предметної діяльності розвиваються всі види сприйняття, у глухої дитини в першу чергу зорове, на яке вона спирається при здійсненні предметних дій; розвиваються і ускладнюються руху, формується генетично вихідний вид мислення - наочно – дієве [5, с. 104].

У ранньому віці предметна діяльність у розумово відсталих дітей не формується, тому що в період немовляти не сформовані передумови для її розвитку. В основному спостерігаються маніпуляції з предметами, що носять неадекватний характер.

Предметними діями ці діти своєчасно не опановують, в ранньому віці у них з'являються лише маніпуляції, тобто хаотичні, нецілеспрямовані рухові реакції. Найчастіше ці маніпуляції не відповідають призначенню предмета, з якими дитина вчиняє дії. Не відзначається також орієнтування на нові предмети не тільки типу "Що з ним можна робити?", а й часто і "Що це?". Ці діти не вміють наслідувати дії дорослого, тобто вони самостійно не опановують основним способом засвоєння суспільного досвіду [30, с. 27].

Найпростіша предметно - практична діяльність, що включає в себе елементи самообслуговування, дітьми з недорозвиненням інтелекту виконується з важкістю. Часто діти потребують тривалого, цілеспрямованого навчання. Дошкільнята незграбні, неуважні, легко відволікаються, швидко забувають послідовність дій.

Кількість неадекватних за своїм характером маніпуляцій з предметами скорочується лише на шостому році життя дітей з недорозвиненням інтелекту. У дітей старше п'яти років виникає інтерес до процесуальних дій, але вони часто стереотипні формальні, тобто розумово відсталі діти повторюють дії дорослих, не усвідомлюючи їх призначення [30, с. 26].

Зокрема, у дітей з порушенням опорно-рухового апарату предметна діяльність формується зі значним запізненням. Відомо, що дії з предметами формуються у міру вдосконалення загальної моторики. Так, нормально розвиваюча дитина, починає активно маніпулювати предметами, коли вже добре сидить, тримає голову. У міру вдосконалення дій з предметами у неї

розвивається активний дотик, з'являється можливість пізнавання предметів на дотик. Все це має велике значення для розвитку пізнавальної активності дитини. У дітей з ДЦП предметні дії утруднені внаслідок складної структури рухового дефекту. Це призводить до затримки формування цілісного уявлення про предмет, до недостатнього запасу уявлень і знань про навколишній світ. Для розвитку предметної діяльності важливе значення має сформованість зорово-моторної координації. Діти з ДЦП часто не можуть стежити очима за діями і рухами рук, що перешкоджає формуванню предметної діяльності. Так, як у дітей порушена загальна та дрібна моторика то спостерігається порушення в маніпулюванні предметами, вміння правильно хапати їх. Діти з порушенням опорно-рухового апарату в ході своєї неможливості правильно маніпулювати предметами і важкості цієї дії можлива незацікавленість до дії з предметами [14, с. 46].

Для дітей з ДЦП утруднене і розвивається з запізненням вміння володіти предметами самообслуговування. Діти можуть знати призначення тих чи інших предметів, але в силу своїх дефектів не можуть себе обслуговувати.

Для дітей з психофізичними вадами предметна діяльність розвивається з запізненням, внаслідок затримки пізнавальних процесів та вмінням маніпулювати предметами. Всіх дітей з вадами розвитку необхідно навчати робити дії з предметами та розказувати і пояснювати призначення предметів.

РОЗДІЛ 3

ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Характеристика вибірки та методики дослідження

Дослідження особливостей комунікативної компетенції молодших школярів з психофізичними вадами проводилось на базі Херсонського закладу спеціальної освіти № 1 у 2019-2020 навчальному році. До експериментальної групи ввійшли 7 дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного та мовленнєвого розвитку, діагнози яких наведені в таблиці 3.1. Контрольну групу склали 7 дітей молодшого шкільного віку з нормою розвитку на базі Антонівського закладу загальної середньої освіти.

Були використані наступні методики дослідження комунікативної діяльності:

1. Спостереження за дітьми в процесі ігрової та побутової діяльності.
Для цього використовувались бланки, наведені в Додатку А.

Спостереження являється одним з прийнятних видів діагностики дітей молодшого шкільного віку. Воно проводиться в спокійній для дитини обстановці і дитина сама може не знати, що її досліджують. Спостереження проводилось за такими діями дитини:

- чи знає дитина, що потрібно робити із панчохами та светром і куди їх вдягати;
- чи може дитина самостійно, без допомоги дорослого поїсти кашу (вміння працювати із столовими приборами, що дитина вибере ложку чи виделку);
- вміння дитини дістати з банки іграшку;

Таблиця 3.1

Характеристика обстежуваних дітей

№	Ім'я дитини	Витяг з діагнозу ПМПК
1.	Ангеліна З.	ЗПР внаслідок МСПЗ. Нерівномірність розвитку пізнавальних процесів. Ігрова діяльність на рівні маніпуляції. Увагу концентрує на незначний час. Допомогу сприймає частково.
2.	Єлизавета Ш.	Мікросоціальна та педагогічна занедбаність. ЗНМ II рівня, контакт доступний, темп роботи повільний, невпевнена, сором'язлива. Увагу концентрує на незначний час. Допомогу сприймає частково.
3.	Ігор Ч.	Затримка психомовного розвитку. Гіперкінетичний розлад поведінки з домінуючим дефіцитом уваги. Нерівномірне формування пізнавальних процесів. Ігрова діяльність в стадії формування.
4.	Олена Б.	ЗПР внаслідок МСПЗ. Соматично ослаблена. В контакт вступає поступово. Поведінка керована.
5.	Анна-Марія Я.	ЗПР внаслідок МСПЗ, ЗНМ I рівня. Нерівномірність розвитку пізнавальних процесів. Контакт доступний, звернену мову розуміє.
6.	Софія Р.	ЗПР внаслідок МСПЗ. Мовленнєві процеси у стані формування. В контакт вступає. Допомогу сприймає. Появляє інтерес до завдання. Ігрова діяльність на рівні маніпуляції. Поведінка керована.
7.	Таня Ц.	МСПЗ з порушенням пізнавальної діяльності, ЗНМ I рівня. Звужене уявлення про оточуючу діяльність. В контакт вступає охоче. Ігрова діяльність на рівні маніпуляції. Дрібна моторика недорозвинена, обсяг уваги звужений, пам'ять короткочасна, поведінка керована. Порушення зору.

- гра «Зателефонуй».

Спостереження за дітьми молодшого шкільного віку з психофізичними вадами проводилось протягом місяця, але такі критерії, як поїсти кашу (що дитина вибере ложку чи виделку) та дістати з банку іграшку було одноразовим.

Спостереження оцінювалося по чотирьохбальній системі від нуля до трьох. Де загальна кількість балів від 15 -10 балів – високий рівень; 9-6 балів – середній рівень; 5 - 0 балів – низький рівень.

2. Опитування вчителів.

Опитувальник включає в себе: ім'я дитини; дату народження; діагноз дитини; чи вміє користуватися предметами побуту, чи знає призначення цих предметів; предметами користується на рівні маніпуляцій чи осмислено; як користується іграшками дитина; приймає участь в прибранні після себе робочого місця.

3. Діагностика предметної діяльності за методикою О.О.Смирнової [27, с. 88].

Діагностика проводиться за наступними параметрами:

- операційно-технічна сторона діяльності (види дій з предметами) – ці показники відображають рівень оволодіння дитиною предметною діяльністю, наявність у неї уявлень про призначення оточуючих предметів та вміння ними користуватися;
- пізнавальна активність включає в себе такі параметри оцінювання: емоційна залученість в діяльність, наполегливість в діяльності, прагнення до самостійності в діяльності;
- включеність у спілкування з дорослим показниками даного параметру є: прагнення відтворювати зразок дій, орієнтація на оцінку дорослого, мовний супровід діяльності;
- цілеспрямованість у предметній діяльності відображає спосіб і особливість дитини самостійно утримувати мету діяльності та її прагнення до отримання правильного результату предметної діяльності.

В діагностику включені три ситуації:

- «Знайомі предмети», яка має на меті виявити знання дитини про призначення побутових предметів та вміння користуватися ними;

- «Незнайомий предмет», мета якої виявити ступень допитливості дитини (інтерес до дослідження нового, незвичайного, прагнення знайти вірний спосіб вирішення практичної задачі);

- «Дія за зразком» виявляє цілеспрямованість і самостійність дитини в предметній діяльності. В ній використовується дві проби, у кожній пробі дорослий схвалює правильні дії дитини і засуджує неправильні.

При цьому дорослий надає дитині необхідну допомогу, але не виконує дії за нього, стимулюючи самостійну діяльність.

Всі показники дітей заносяться в протокол реєстрації параметрів предметної діяльності дитини. Повну методику за Смирновою О.О. можна побачити в Додатку Б.

4. Дослідження особливостей виконання дій з предметами в проблемних ситуаціях.

В дослідженні предметної діяльності були використані окремі діагностичні проби, які мали на меті дослідити знання та вміння дітей:

- складати та розбирати ляльку-неваляйку, при цьому діти мали орієнтуватися на величину іграшок;
- дістань ключик, шукати відповідь на проблемні ситуації за допомогою підручних засобів (стільчика, який стояв поряд), дитина мала дістати ключик, який висів вище зросту дитини;
- вміння дітей складати коробку форм, яке направлене на розуміння форми предметів та вміння використовувати метод проб та помилок в своїй діяльності.

Отримані результати занесені в Додаток В. Оцінювання проходило за чотирибальною шкалою потім за загальною кількістю балів визначається рівень сформованості предметної діяльності. Діти які набрали 9 – 7 балі

мають високий рівень предметної діяльності, 6 -4 бали – середній рівень, 3 – 0 – низький рівень розвитку предметної діяльності дітей.

Перераховані методики та методи потрібно використовувати в комплексі, адже методика кожна окремо не відтворює повної картини розвитку комунікативної діяльності в дітей. При дослідженні потрібно особливу увагу приділяти зацікавленості дитини до роботи та бажанню навчитися досліджувати нові предмети та вміти спілкуватися в процесі всіх цих дій.

3.2. Результати вивчення стану сформованості комунікативної діяльності молодших школярів

Проведене дослідження дозволило оцінити рівень сформованості комунікативної діяльності у молодших школярів з психофізичними вадами в порівнянні з дітьми контрольної групи. Метод спостереження довів, що в 14,3% дітей молодшого шкільного віку з психофізичними вадами комунікативна діяльність сформована, вона знає призначення предметів, але не завжди може використовувати її на практиці, адже моторика загальна та дрібна на стадії формування. 57,1% дітей мають середній, 28,5% - низький рівень предметної діяльності (рис 3.1.).

В результаті спостереження за діяльністю дитини в класі можна зробити висновок, що всі діти знають призначення светра та панчіх. З проблемною ситуацією не всі діти впорались. Анна-Марія Я., Єлизавета Ш., Софія Р. та Таня Ц. відразу взяли до руки ложку, але самостійно не змогли з'їсти кашу, їм

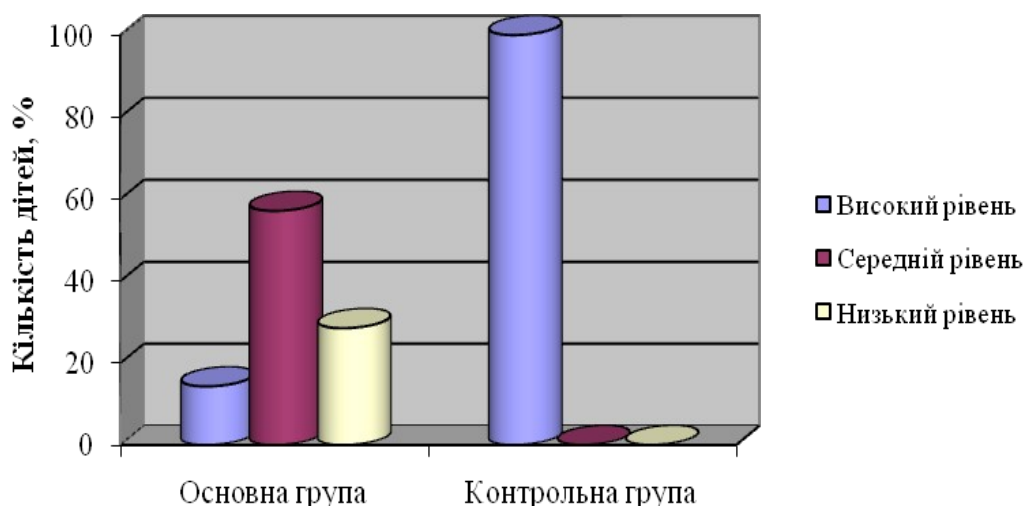


Рис. 3.1. Розподіл дітей з молодшого шкільного віку за рівнем сформованості комунікативної діяльності за результатами спостереження.

допомогли вчителі. Ангеліна З., Ігор Ч., Олена Б., спочатку взяли виделку, спробували нею поїсти кашу, а потім за допомогою вчителя виправилися і почали їсти кашу ложкою.

Коли дітям поставили завдання дістати з банки іграшку, не всі діти відразу змогли це зробити. Анна-Марія Я. за допомогою проб та помилок змогли дістати іграшку з банки, Ігор Ч., Олена Б.,- не прагнули виконати дане завдання і відмовились від його виконання. Ангеліна З., Таня Ц. відразу дістали іграшку з банки, а Єлизавета Ш. та Софія Р., справились, але з підказкою вихователя. Спостереження за дітьми в процесі гри «Зателефонуй» мало на меті побачити, чи вміють діти користуватися звичайним телефоном і чи знають його призначення. Виявилось, що діти, яких батьки інколи забирають додому, вміють користуватись звичайним телефоном і знають його призначення, це Ігор Ч., Ангеліна З., Софія Р. Решта дітей не змогли справитись із завданням.

Спостереження за грою «Напої чаєм ляльку» мала на меті визначити, чи вміє та знає дитина призначення чайних приборів і чи знає, як ними користуватися. Анна-Марія Я. справилась із поставленою задачею самостійно, без допомоги дорослого напоїла чаєм ляльку. Єлизавета Ш., Олена Б. – із задоволення почали поїти чаєм ляльку, але дуже плутались із

призначеннями чайника і чашок. Таня Ц., Ігор Ч., Ангеліна З., Софія Р. – відмовились від гри «Напої ляльку», але Ангеліна З. намагалася напоїти ляльку, але в кінці покинула гру і не справилась з поставленою задачею.

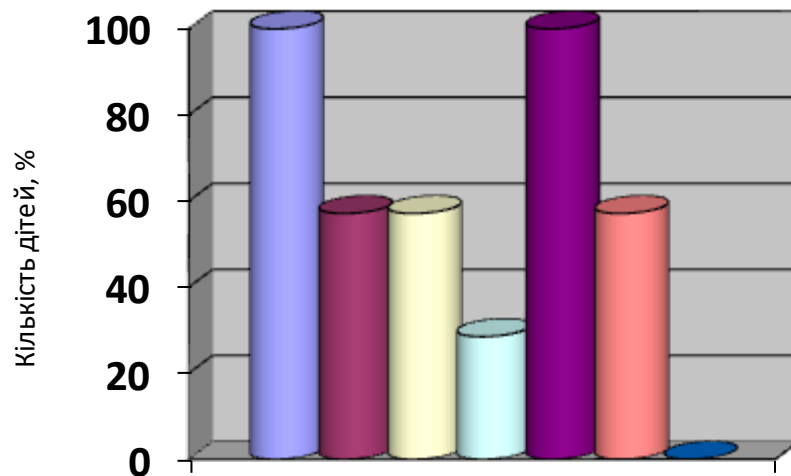
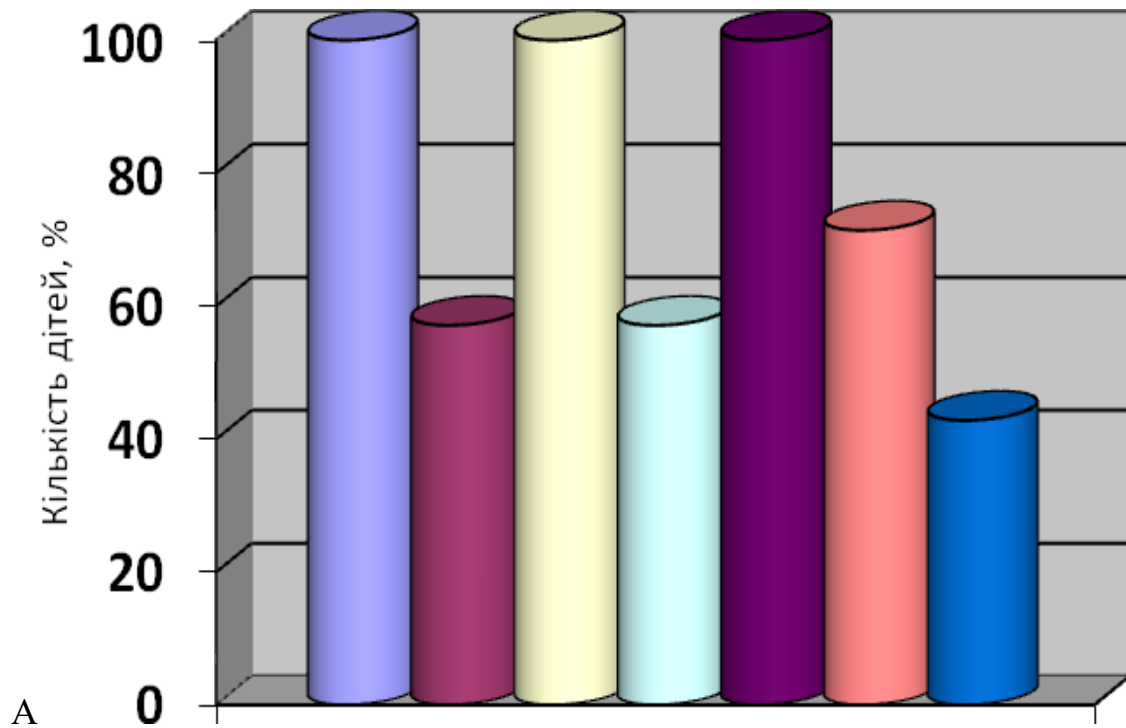
Метод спостереження довів, що всі діти з нормою інтелекту знають призначення предметів, вміють використовувати їх на практиці, але в 57,1% дітей ще недостатньо сформована загальна моторика і їм потрібна допомога. Один хлопчик відмовився поїти ляльку чаєм, обґрунтувавши це тим, що це гра для дівчаток.

Бланк спостереження за дітьми з нормою інтелекту в процесі діяльності занесений в Додаток Г.

Отже, метод спостереження довів, що порівняно з нормою інтелекту діти молодшого шкільного віку з психофізичними вадами мають відставання в розвитку комунікативної діяльності.

Опитування вихователів молодших школярів з психофізичними вадами показало, що 100% дітей знають призначення засобів особистої гігієни, але лише 57,1% користуються без допомоги дорослих, 57,1% - знають призначення побутових предметів, але лише 28,5% вміють користуватися ними, 71,4% не вміють самостійно користуватися ними (рис. 3.2). Їм допомагають старші діти в групі та вихователі. 100% діти знають місце знаходження іграшок, але лише 57,1% прибирає іграшки на місце.

Опитування батьків дітей з нормою інтелекту показало, що 100% дітей знають призначення побутових предметів та засоби особистої



- Знання про призначення засобів особистої гігієни
- Вміння користуватися засобами особистої гігієни
- Знання про призначення побутових предметів
- Вміння користуватися побутовими предметами
- Знання про місцезнаходження іграшок
- Вміння прибирати іграшки на місце
- Прибирання після їжі

Б

Рис. 3.2. Стан сформованості побутових навичок молодших школярів за результатами опитування вихователів і батьків: А – контрольна група; Б – основна група.

гігієни. 71,4% дітей прибирає за собою іграшки, 42,8% прибирають після обіду. 57,1% дітей не потребують допомоги користуванні засобами особистої гігієни (помити руки, почистити зуби тощо), 42,8% - потребують допомоги дорослих в користуванні предметами побуту.

Опитування показало, що діти з нормою інтелекту більш самостійні в своїй діяльності, знають призначення предметів в порівнянні з дітьми з психофізичними вадами.

Вивчення стану сформованості предметної діяльності молодших школярів за методикою О.О.Смирнової дозволило зробити висновок, що 42,8% дітей основної групи мають середній рівень предметної діяльності (рис. 3.3). Діти під час дослідження намагалися правильно виконати завдання, спостерігалось незначне мовлення під час роботи. Дію з незнайомим предметом намагались виконати, але після декількох невдалих спроб полишали це завдання. 57,1% дітей мають низький рівень розвитку предметної діяльності. Ці діти з слабким інтересом виконували завдання, відволікались на предмети в кімнаті або байдужі були до виконання дій, ігнорували зразки дій.

Провівши дослідження за методикою О.О. Смирнової з дітьми нормою розвитку, можна зробити висновок, що у всіх дітей молодшого

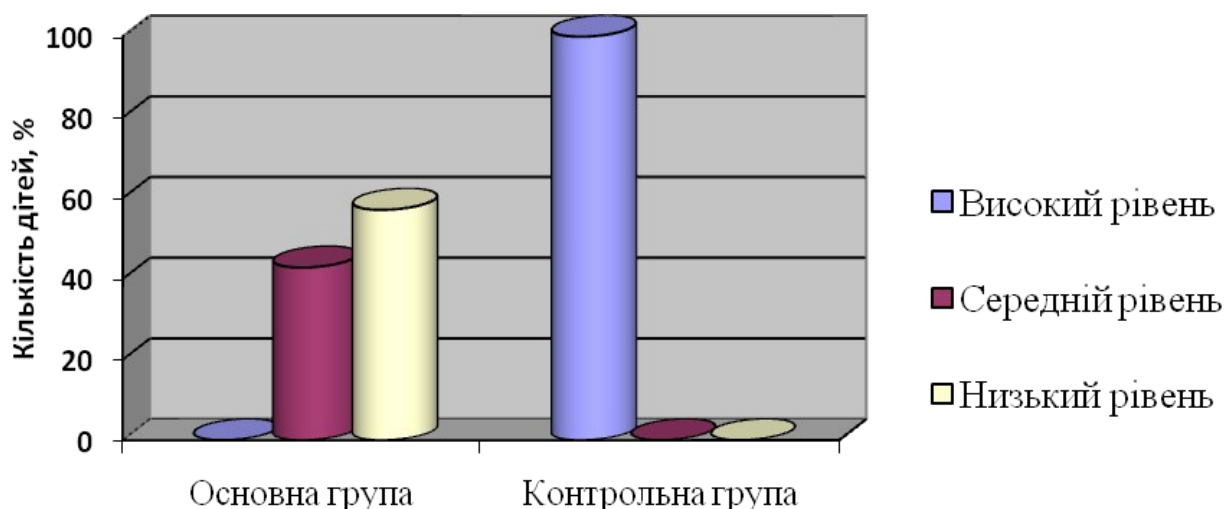


Рис. 3.3. Розподіл дітей молодшого шкільного віку за рівнем сформованості предметної діяльності (за методикою О.О.Смирнової).

шкільного віку предметна діяльність на високому рівні. Діти без допомоги дорослого виконували всі дії, супроводжували їх мовленням, виявляють наполегливість в діяльності.

Також за методикою О.О. Смирнової були оцінені окремі показники предметної діяльності дітей основної та контрольної груп (табл. 3.2).

Таблиця 2.2

Стан сформованості окремих показників предметної діяльності дітей молодшого шкільного віку

Показники	Середня оцінка, балів	
	Основна група	Контрольна група
Сформованість орієнтовно-дослідницьких та маніпулятивних дій	1,1	2,0
Сформованість культурно-фіксованих дій	1,3	2,0
Пізнавальна активність	1,1	2,1
Включеність у спілкування з дорослим	1,0	2,4
Цілеспрямованість у предметній діяльності	1,0	1,9

Під час дослідження культурно-фіксованої дії (мета якого полягала в правильному використанні предметів) та орієнтовно-дослідницьких та маніпулятивних дій (мета дітей полягала в активному дослідженні предметів та маніпулюванні ними), вся основна та контрольна група при дослідженні знайомих предметів (гребінець, зубна щітка та чашка) знала їх призначення, активно використовувала їх. Але не всі діти з основної групи супроводжували свої дії мовленням, вони не змогли назвати ці предмети, хоча показували їх за інструкцією дорослого (Ігор Ч., Анна-Марія Я., Софія Р., Тая Ц.). Коли постало завдання відкрити незнайомий предмет (пенал з відсувною кришкою в середині якого був дзвіночок), деякі діти почали

активно досліджувати предмет (Єлизавета Ш., Таня Ц., Ангеліна З.), намагались його відчинити, але після невдачі припиняли свої намагання, не виявляли наполегливості в своїй діяльності та зацікавлення. Тільки вже після допомоги дорослого та підказки діти з другої спроби змогли відкрити пенал. Діти контрольної групи з наполегливістю взялися за виконання завдання, без допомоги дорослого відкрили пенал і дістали дзвіночок.

При складанні пірамідки не всі діти з основної групи справились з завданням, деякі діти багаторазовими спробами складали і розбирали пірамідку, але виявивши наполегливість, справились з поставленою задачею. А деякі діти не змогли скласти пірамідку, через декілька спроб відмовились виконувати завдання, неправильно склавши її. При складанні конструктора всі діти основної групи не змогли побудувати будинок і відмовились від виконання завдання. Коли їм було запропоновано побудувати щось своє, деякі діти почали щось будувати (Таня Ц., Анна-Марія Я.), але швидко закінчили, так і не досягнувши задуманого. Ігор Ч., Олена Б., Софія Р. відмовились будувати за власним задумом.

При дослідженні комунікативної діяльності пізнавальна активність виявилась основної групи на нижчому рівні в порівнянні з контрольною групою. Більшість дітей основної групи часто відволікались від завдання, не проявляли наполегливості після декількох спроб припиняли виконувати завдання, якщо в дитини щось не виходило постійно зверталися до дорослого за допомогою. У контрольній групі пізнавальна активність була на високому рівні, але деякі діти також звертались а допомогою, особливо це проявлялось при побудові будиночка.

Діти основної групи співпрацювали з дорослим, але більшість дітей не звертали увагу на побажання дорослого і не корегували своїх дій в процесі діяльності. Так як у більшості дітей з основної групи переважає ЗНМ I-II рівня то діти частіше не розмовляли з дорослим. На всіх дітей заохочення та похвала діяла добре.

Цілеспрямованість дітей основної групи слабо виражена. Діти робили спроби досягти результату, але швидко втрачали мету і відмовлялись від виконання завдання. В контрольній групі дітей більш на високому рівні, але деякі діти при роботі з конструктором так і не досягли поставленої мети.

Отже, можна зробити висновок, що у більшості дітей основної групи страждають орієнтовно-дослідницькі та маніпулятивні дії, а разом з тим комунікативна сфера дитини. Потрібно звернути увагу і на цілеспрямованість своєї діяльності заохочуючи дитину до правильного результату. Також діти не супроводжують свою діяльність мовленням.

За результатами вивчення особливостей виконання комунікативних дій у проблемних ситуаціях можна зробити висновок, що 71,4% дитини з основної групи мають середній рівень комунікативної діяльності, 28,5 % мають низький рівень комунікативної діяльності, при тому, що всі діти контрольної групи мають високий рівень розвитку комунікативної діяльності (рис. 3.4).

При роботі з діагностичними пробами більшість дітей основної групи приймали завдання, намагались виконати його, використовуючи хаотичні дії.

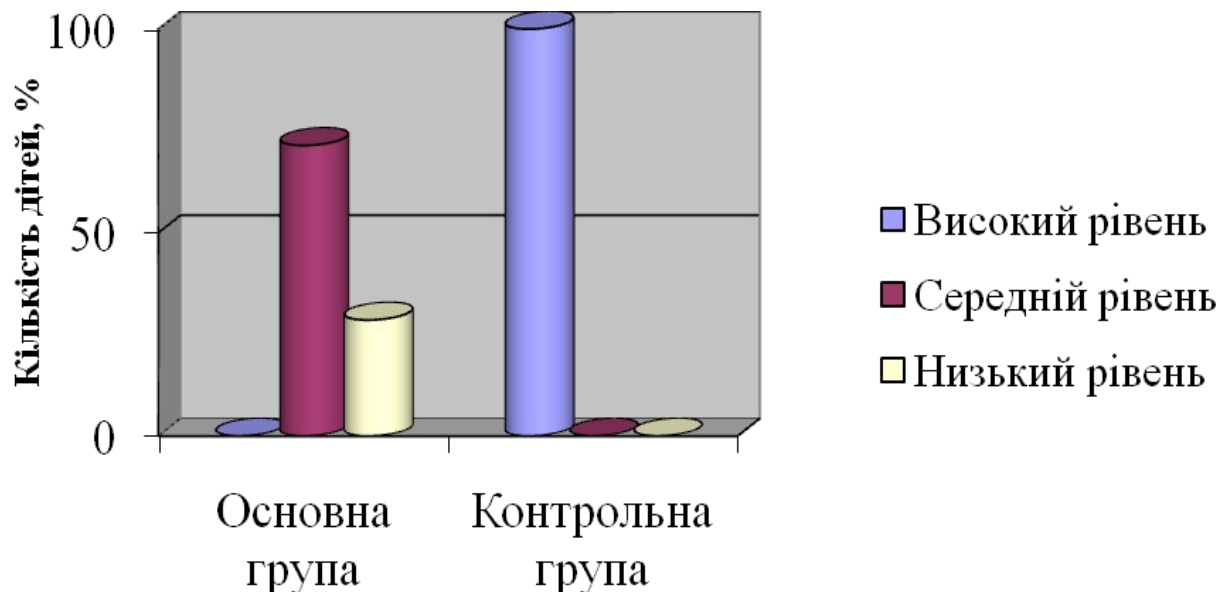


Рис. 3.4. Рівень розвитку комунікативної діяльності за результатами виконання дій з предметами в проблемних ситуаціях.

Провівши всі дослідження можна зробити висновок, що в дітей молодшого шкільного віку з психофізичними вадами комунікативна діяльність сформована частково в порівнянні з нормою. Це свідчить про наявність проблем в дітей, які можуть бути пов'язані з умовами виховання дитини. При цьому низький рівень комунікативної компетенції вказує і на затримку психічного розвитку. У дітей порушені та потребують корекції орієнтовно-дослідницькі та маніпулятивні дії; діти з психофізичними вадами не можуть сказати словами про величину і форму предмета, що свідчить про порушення сприймання та мовлення, та не вміють користуватися підручними засобами для досягнення своєї мети (читання). За рахунок несформованості загальної моторики діти не вміють самостійно одягатися та працювати із столовими приборами.

Комунікативна компетентність має бути сформована в ранньому віці і коли дитина говорить: «Я сам» буду робити ті чи інші дії, це говорить про сформованість відповідних дій підкріплених мовленням, яка стає важливим елементом Я-образу і означає перехід з дошкільного віку в вік молодшого школяра. Але внаслідок виявлених порушень комунікативної діяльності можна сказати, що досліджені діти з психофізичними вадами ще знаходяться на стадії формування тих психологічних новоутворень, які повинні були скластися в ранньому віці. Це може спричинити утруднення формування тих видів діяльності, які властиві шкільному віку, зокрема, продуктивної і навчальної.

Таким чином, обстежені діти молодшого шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку потребують цілеспрямованого корекційно-розвивального втручання з удосконалення вмінь та навичок комунікативної діяльності.

ВИСНОВКИ

На основі аналізу літературних джерел та проведеного дослідження можуть бути зроблені наступні висновки:

1. Молодший шкільний вік для дитини є найважливішим періодом формування активного інтересу до людини і її взаємин з іншими людьми. Перехід з дошкільного віку в молодший шкільний вік знаменується кризою. Дитина починає сприймати себе, як особистість, у неї формується система власного «Я». Малюк вчиться відокремлювати себе від дорослого, починає ставитись до себе, як до самостійного «Я». Це проявляється у прагненні дитини до самостійності.

2. У молодших школярів продовжують формуватися та ускладнюватись психічні процеси: пам'ять, увага, сприйняття, мислення, розвиваються мисленнєві операції – аналіз, порівняння, співвідношення; збільшується мовленнєвий запас слів. З'являється новий тип провідної діяльності – рольова гра. Важливою умовою для розвитку дитини в цьому віці є сформованість у неї предметних і знаряддєвих дій, необхідних для виконання різних практичних завдань повсякденного життя та комунікації з оточуючими в соціумі.

3. Діти, в яких є фізичні або психічні вади, в молодшому шкільному віці відстають в розвитку пізнавальних процесів, координації рухів, порушується орієнтація в навколишньому середовищі. За рахунок порушення дрібної та загальної моторики порушується і вміння маніпулювати предметами, правильно використовувати на практиці. Недоліки пізнавальних процесів спричиняють незнання дітьми призначення предметів, невміння використовувати їх на практиці та невміння розкрити думку.

4. Проведене констатуюче дослідження показало, що комунікативна діяльність в дітей молодшого шкільного віку з психофізичними вадами відстає в своєму розвитку порівняно з нормою. Так, рівень розвитку предметної діяльності дітей основної групи був оцінений, як середній або

низький, в той час, як в усіх дітей контрольної групи зафіксовано високий рівень сформованості комунікативної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. Пособие для студентов вузов / Г.С.Абрамова.- М.: Издательский центр «Академия»,1999. - 627с.
2. Акимова М.К. Психологическая коррекция умственного развития школьников: Учеб.пособие для студентов пед. вузов/ М.К. Акимова, В.Т. Козлова. - М.:Академия, 2000. – 413 с.
3. Башаева Т.В. Развитие восприятия: дети 3-7 лет./ Т.В. Башаева. – Ярославль. 2000.- 176 с.
4. Белопольский В.И., Зрительно-моторный Бендер гештальт-тест: руководство. Изд. 3-е, стереотип./ В.И. Белопольский, О.В. Лови — М.: «Когито-Центр», 2008. – 42 с.
5. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб заведений/ Т.Г. Богданова.- М.: Академия, 2002. - 203 с.
6. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб.пос. для студ. / Сост. И.В.Дубровина, А.М.Прихожан, В.В.Зацепин. – М., 1999. – 352 с.
7. Гильбух Ю.З метод психологических тестов: сущность и значение/ Ю.З. Гильбух .- журнал «Вопросы психологии», 2009.- С. 31-41
8. Заброцький М.М. Основи вікової психології, навч.посіб./ М.М.Заброцький.- Тернопіль:навчальна книга-Богдан,2009.-112с.
9. Зубков М.Г. Російсько- український і україно-російський словник: Понад 65000 слів.4-е вид.,випр.. й доп./М.Г.Зубков.- Харків: Фоліо,2004.-620 с.
10. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений/ А.А.Катаева, Е.А. Стребелева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 208 Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет./И.Ю. Кулагина.-М.:, 1998.- 208 с.
11. Кузнецова Л.В. Основы спец. психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб заведений/ Л.В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л.И. Солнцева . – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

12. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет./И.Ю. Кулагина.-М.:,1998.- 175 с.
13. Кураев Г.А. Возрастная психология/ Г.А. Кураев, Е.Н. Пожарская .- Ростов-на-Дону, 2002. – 150 с.
14. Левченко И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько . — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с.
15. Лубовский В.И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб заведений/ Лубовский В.И., Разонова Т.В., Солнцева Л.И.; ред В.И. Лубановского .- 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
16. Максименко С.Д. загальна психологія /С.Д. Максименко .- навч. посіб. – К.: центр учбової літератури,2008. – 272 с.
17. Малятко програма виховання дітей дошкільного віку: навчально-практичне видання/під.ред. К.М. Лашко. Укладачі З.П. Плохій, С.Е.Кулачківська, С.О.Ладивір та інші. - 2001 р. – 281 с.
18. Немов Р.С. Психология Кн. 2. Психология образования. / Р.С. Немов.– М.: Просвещение, 1999, - 496с.
19. Особенности развития детей с нарушениями слуха [электонный ресурс] <http://xreferat.ru/77/3543-1-osobennosti-razvitiya-deteiy-s-narusheniyami-sluha.html>
20. Павелків Р.В. Вікова психологія / Р.В. Павелків. – Кондор, 2011.- 350с.
21. Переслени Л.И Основы специальной психологии. Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений/Л.И Переслени. – М.: Академия, 2010. – 480 с.
22. Подготовка к государственному экзамену «Специальная дошкольная педагогика и психология»: Учебно-методическое пособие для студентов специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология» / Под

- ред.Ивановой Н.Н. Составители Боровцова Л.А., Иванова Н.Н., Исаева С.Н. и др.; - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2008.- 80 с.
23. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / под научной редакцией А.А. Федорович. Составители О.В. Гнета, И.В. Макаренко, Л.А.Федорович.- Кременчуг: Христианская Зоря,2008.-217с.
 24. Синьов В.М. Психологія розумово-відсталого дитини: підручник/ В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Рохліна. - К.: Знання, 2008. - 359 с.
 25. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія/ О.В. Скрипченко .- Харків: Фоліо, 2001.- 285 с.
 26. Смирнова Е.О. Развитие предметной деятельности и познавательных способностей. Игры и занятия с детьми раннего возраста/ Е.О. Смирнова, Т.В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова.- МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008.- 80 с.
 27. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / — Е.О.Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т.В.Ермолова, С.Ю.Мещерякова. 2-е изд. испр. и доп.-- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005.- 144 с.
 28. Солнцева Л.И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста/ Солнцева Л.И., Хорош С.М. – М.: ИКМ РАО, 2003.- 87 с.
 29. Стребелева Е.А. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Е.А. Стребелевой. - М.: Полиграф сервис, 1998. – 329 с.
 30. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога: учеб.пособие для студентов вузов/ Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина.- М.:Гуманитар изд. центр ВЛАДОС, 2008, - 143 с.
 31. Стребелева Е.А. Хрестоматія печатається по виданню: Спеціальна дошкільна педагогіка / Под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2002.- 312 с.
 32. Тарасун В.В. Корекційно-превентивне навчання дітей з особливими потребами: сутність, концептуальні підходи, значення/В.В.Тарасун .- К.: Університет "Україна", 2004.- 448 с.

33. Урунтаева Г.А. Психология дошкольника: Хрестоматия / Г.А. Урунтаева. - М.: Издательский центр Академия.- 1997.
34. Фіцула М.М. Педагогіка навч. посіб./М.М.Фіцула. - Звид.стер. – К.: Академвидав,2009. – 560с.

Додаток А

Результати спостереження за дітьми основної групи

№	Ім'я дитини	Одягнути панчохи та светр	Вміння користуватися столовими приборами та знання їх призначення	Дістати з банки іграшку	Гра «Зателефонуй»	Гра «напої чаєм ляльки»
1.	Ангеліна З.	2	1	3	3	1
2.	Анна-Марія Я.	2	2	1	0	3
3.	Єлизавета Ш.	2	2	2	0	1
4.	Ігор Ч.	2	1	0	2	0
5.	Олена Б.	2	1	0	0	1
6.	Софія Р.	2	2	2	2	0
7.	Таня Ц.	2	2	3	1	0

Примітки:

10 - 15 балів – високий рівень комунікативної діяльності

9 – 6 балів – середній рівень комунікативної діяльності

0 – 5 балів – низький рівень комунікативної діяльності

Діагностика розвитку предметної діяльності за О.О.Смирновою

При діагностиці предметної діяльності у дітей третього року життя основними параметрами виступають наступні операційно-технічна сторона діяльності (види дій з предметами), пізнавальна активність і включеність у спілкування з дорослим. Оскільки характерною рисою предметної діяльності дітей в кінці раннього віку стає її цілеспрямованість, цей параметр додається до перерахованих вище при діагностиці дітей старше 2,5 років.

Види дій з предметами. Показниками даного параметра виступають: орієнтовно - дослідницькі та маніпулятивні дії; культурно - фіксовані дії. Ці показники відображають рівень оволодіння дитиною предметною діяльністю, наявність у нього уявлень про призначення оточуючих предметів та вміння ними користуватися.

Пізнавальна активність. Показниками даного параметра є:

- емоційна залученість в діяльність (цей показник відображає ступінь інтересу дитини до предметів, дій з ними, до задачі, запропонованої дорослим. Він характеризує мотиваційно-потребову сторону діяльності);
- наполегливість у діяльності (даний показник характеризує бажання і здатність дитини подолати труднощі, що виникли при виконанні предметного дії, знайти необхідний спосіб вирішення предметного завдання, в тому числі за допомогою дорослого.);
- прагнення до самостійності в діяльності (цей показник відображає особливе ставлення дитини до самостійної дії, виявляє її бажання бути незалежним від дорослого).

Включеність у спілкування з дорослим. Показники даного параметра:

- прагнення відтворювати зразок дії (даний показник відображає міру освоєння дитиною предметної діяльності з точки зору досягнення правильного результату, зразок якого задає дорослий);

- орієнтація на оцінку дорослого (цей показник свідчить про важливість для дитини оцінки його дій дорослим і про здатність використовувати цю оцінку для досягнення результату);
- мовний супровід діяльності (даний показник відображає вміння дитини за допомогою вербальних засобів отримати схвалення, допомога дорослих, розділити з ним враження від спільної діяльності).

Цілеспрямованість у предметній діяльності відображає спосіб і особливість дитини самостійно утримувати мету діяльності та її прагнення до отримання правильного результату предметної діяльності. Даний параметр характеризує рівень розвитку предметної діяльності дитини в кінці раннього віку.

Опис діагностичних ситуацій

Ситуація 1. «Знайомі предмети»

Мета: виявлення знання дитини про призначення побутових предметів та вміння користуватися ними.

Організація предметного середовища. На столик викладають три різні предмети, добре відомі дитині по повсякденному житті: гребінець, наручний годинник, щітку для чистки одягу. У разі необхідності набір предметів можна змінювати, пам'ятаючи, однак, що це мають бути добре відомі дитині, але неігрові предмети.

Процедура проведення діагностичної проби. Дитина сидить за столиком, дорослий розташовується поруч з нею і викладає на столик предмети. Він каже дитині: «Подивися, що тут лежить». Відповіддю можуть бути різні варіанти поведінки дитини. Наприклад, вона відразу називає предмети, показує, як з ними слід поводитись. Дорослий хвалить дитину і фіксує відповідні дані в протоколі.

Якщо дитина не називає предмети, не діє з ними або вчиняє неспецифічні або ігрові дії (тягне в рот годинник, заколисує гребінець, возить щітку по підлозі, як машинку), дорослий вказує йому на гребінець (щітку,

години) і питає: «А ти знаєш, що це таке?» Якщо дитина не відповідає, дорослий називає предмет, а потім просить сказати і показати, що з ним роблять. Наприклад: «Що потрібно робити гребінцем? Покажи, як волоссячко зачісують». У разі, коли дитина не відгукується на прохання дорослого, дорослий сам показує зразок дії і просить повторити його. Після виконання правильної дії дорослий хвалить малюка: «Правильно, молодець!»

Поведінка дитини реєструється в протоколі. Параметри предметної діяльності реєструються в графі «Знайомі предмети». У протоколі обводиться кружком той бал, який відповідає вираженості реєстрованого параметра.

Ситуація 2. «Незнайомий предмет »

Мета: виявлення ступеня допитливості дитини (інтерес до дослідження нового, незвичайного, прагнення знайти вірний спосіб вирішення практичної задачі).

Організація предметного середовища. На столик викладається незнайомий дитині предмет, що містить «секрет». Наприклад, це може бути бачок для прояву фотоплівки, пенал з ковзаючою кришкою, прозора коробочка. Усередині предмета знаходиться іграшка (маленький дзвіночок, кульку або лялечка). Важливо, щоб дитині не був знайомий спосіб відкриття предмета.

Процедура проведення діагностичної проби. Дорослий ставить на столик предмет і пропонує дитині пограти з ним. Протягом 2-3 хвилин дорослий залишається пасивним, не вступає в спілкування з дитиною, не стимулює його активність, не пояснює, як діяти з предметом. Якщо дитина намагається відкрити коробочку, дорослий хвалить його. Якщо дитина веде себе пасивно або звертається за допомогою, або маніпулює коробочкою, не намагаючись відкрити її, дорослий допомагає дитині виявити «секрет» і відкрити коробочку, показує і пояснює, як це робиться. Потім пропонує дитині самій відкрити коробочку. При цьому дорослий схвалює правильні дії і засуджує неправильні.

У протоколі в графі «Незнайомий предмет» фіксуються відповідні параметри предметної діяльності.

Ситуація 3. «Дії за зразком»

(Примітка: проводиться тільки з дітьми 2,5-3 років)

Мета: виявлення цілеспрямованості і самостійності дитини в предметній діяльності.

Організація предметного середовища: пластмасовий грузовичок, у якого легко знімаються колеса і кузов. Можна також використовувати дерев'яну пірамідку у формі собачки (солдатики, ляльки неваляйки, вежі і іншого.); пластмасовий конструктор з жорстким кріпленням для спорудження будиночка (типу «Лего»). У кожній пробі дорослий схвалює правильні дії дитини і засуджує неправильні. При цьому дорослий надає малюкові необхідну допомогу, але не виконує дії за нього, стимулюючи самостійність дитини.

Процедура проведення діагностики.

Проба 1. «Вантажівка» («Пірамідка»). Дорослий звертається до дитини: «Подивися, який у мене грузовичок. Його можна збирати і розбирати». Дорослий розбирає іграшку і каже дитині: «Щоб він зміг знову їздити, його потрібно правильно зібрати. Спробуй сам його зібрати».

Проба 2. «Конструктор». Дорослий викладає на стіл набір кубиків з конструктора «Лего» і звертається до дитини: «Це особливі кубики, їх можна з'єднати, і вони будуть міцно триматися».

Дорослий показує дитині, як з'єднуються деталі. «З цих кубиків можна побудувати все, що захочеться. Збудуй мені, будь ласка, будиночок». Зразок в цій пробі не передбачений. Якщо дитина хоче побудувати щось інше, дорослий погоджується з ним. Головне, щоб дорослий міг простежити, наскільки дитина прагне втілити задум.

Поведінка дитини в кожній пробі реєструється в протоколі в графі «Дії за зразком».

Шкала оцінки параметрів предметної діяльності

Параметри	Показники параметрів	Критерії оцінки працівників	Бали
Види діяльності з предметами	Орієнтовно дослідні та маніпулятивні дії	Відсутні: дитина ігнорує предмети Використовує рідко: дитина деякий час дивиться на предмет, чіпає, потім залишає, переводить погляд, не намагається з'ясувати призначення предмета або робити з ним будь-яку дію Використовує часто: дитина активно обстежує предмет, здійснює різно-образні маніпуляції з ним	0 1 2
	Культурно-фіксовані дії	Відсутні: дитина не діє з предметами відповідно до їх призначення Використовуються рідко: дитина здійснює одну-дві дії даного виду, воліє маніпулятивні дії Використовуються часто: дитина робить багато різних культурно-фіксованих дій	0 1 2
Пізнавальна активність	Емоційна залученість в діяльність	Відсутній: дитина не звертає уваги на предмети або байдуже дивиться на них, не робить ніяких дій з ними; висловлює невдоволення, відштовхує, розкидає предмети Слабка: дитина епізодично проявляє інтерес до предметів, часто відволікається; проявляє інтерес чи позитивні емоції, але діє з побоюванням або боязко Висока: дитина проявляє виражений інтерес до предметів, повністю поглинений діяльністю, діє зосереджено, тривало зберігає інтерес; висловлює яскраві позитивні емоції	0 1 2
	Наполегливість у діяльності	Відсутня: дитина не проявляє наполегливості, після першої ж невдачі припиняє діяльність Слабо виражена: дитина робить 2-3 спроби вирішити завдання і втрачає інтерес до неї Яскраво виражена: дитина робить багаторазові спроби вирішення завдання	0 1 2

	Прагнення до самостійності	<p>Відсутня: дитина не прагне діяти самостійно, відразу ж звертається за допомогою до дорослого або пасивно чекає допомоги</p> <p>Слабке: дитина намагається діяти самостійно, але після першої ж невдачі звертається до дорослого</p> <p>Середнє: дитина не звертається за допомогою, а запропоновану допомогу приймає неохоче або звертається за допомогою, але тут же відмовляється від неї, намагаючись діяти самостійно</p> <p>Виразене: дитина не звертається за допомогою і відмовляється від допомоги, запропонованої дорослим, вважає за краще діяти самостійно</p>	0 1 2 3
Включення ПД в спілкування з дорослим	Прагнення відтворювати зразок дії	<p>Відсутня: дитина ігнорує зразок правильного дії, вважає за краще діяти по своєму</p> <p>Слабке: дитина робить спробу відтворити зразок, але в цілому діє по своєму</p> <p>Середнє: дитина робить кілька спроб відтворити зразок, але не доводить правильну дію до кінця</p> <p>Сильне: дитина не припиняє спроб, поки не відтворить зразок</p>	0 1 2 3
	Орієнтація на оцінку дорослого	<p>Відсутня: дитина не орієнтується на оцінку дорослого</p> <p>Слабко виражена: дитина радіє захопленням і засмучується у відповідь на осуд дорослого, але не коригує дій під впливом оцінки</p> <p>Середньо виражена: дитина шукає оцінку дорослого, але не завжди враховує її в своїх діях</p> <p>Високо виражена: дитина наполегливо домагається оцінки дорослого та враховує її у своїх діях</p>	0 1 2 3
	Мовленнєвий супровід діяльності	<p>Відсутнє: дитина не супроводжує дії мовленням</p> <p>Слабке: дитина рідко користується промовою</p> <p>Виразене: дитина активно користується мовою</p>	0 1 2

Цілеспрямованість	Відсутня: дитина не прагне досягти правильного результату	0
	Слабо виражено: дитина робить спроби досягти правильного результату, але швидко втрачає мету	1
	Яскраво виражена: дитина наполегливо намагається домогтися правильного результату, варіюючи способи дії	2

Протокол реєстрації параметрів предметної діяльності

Параметри ПД	Показники параметрів	Ситуація				
		«Знайомі предмети»		«Незнайомі предмети»	«Дія за зразком»	
		діяльність Індивідуальна	діяльність Спільна		Проба 1	Проба 2
Тип діяльності	Орієнтовні та маніпулятивні дії	0	0	0	0	0
		1	1	1	1	1
		2	2	2	2	2
	Культурно – фіксована діяльність	0	0	Не фіксується	0	0
		1	1	фіксується	1	1
		2	2		2	2
Пізнавальна активність	Емоційна залученість в діяльність	0	0	0	0	0
		1	1	1	1	1
		2	2	2	2	2
	Наполегливість	Не фіксується	Не фіксується	0	0	0
				1	1	1
				2	2	2
Бажання до самостійності	Не фіксується	Не фіксується	0	0	0	
			1	1	1	
			2	2	2	
Взаємодія з дорослим	Бажання відтворювати зразок дії	Не фіксується	0	0	0	Не фіксується
			1	1	1	
			2	2	2	
			3	3	3	
	Орієнтування на оцінку дорослого	0	0	0	0	0
		1	1	1	1	1
		2	2	2	2	2
		3	3	3	3	3
	Мовленнєвий супровід	0	0	0	0	0
		1	1	1	1	1

	діяльності	2	2	2	2	2
Цілеспрямованість		Не фіксується	Не фіксується	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Примітки						

Аналіз результатів і складання висновку

Високий рівень розвитку ПД. При високому рівні розвитку ПД показники всіх параметрів в більшості проб мають високі бали. Деякі показники слід віднести до високого рівні, враховуючи вік дітей. До них зараховують «Мовленнєвий супровід діяльності» та «Прагнення до самостійності». Для малюків від 2 до 2,5 років ці показники повинні оцінюватися не нижче, ніж 1 бал, для дітей старше 2,5 років - не нижче, ніж 2 бали. Так, при оцінці показника «Мовленнєвий супровід діяльності» слід мати на увазі, що для дитини до 2,5 років досить, якщо вона називає предмети або коментує лише окремі дії, а для більш старшої дитини, має високий рівень розвитку ПД, характерні розгорнуті мовні висловлювання.

Середній рівень розвитку ПД. Рівень розвитку ПД оцінюється як середній у двох випадках: по-перше, коли більшість показників всіх параметрів мають середні значення, по-друге, коли вираженість показників істотно розрізняється. При високому значенні одних показників інші мають низьке значення. Наприклад, у дитини може бути добре розвинена операційно - технічна сторона діяльності, але при цьому слабо виражена пізнавальна активність. Або дитина може різноманітно діяти з іграшками, володіти культурно - фіксованими способами поведження з предметами, відчувати інтерес до них, але не супроводжувати свої дії мовленням або не проявляти наполегливості та самостійності в проблемних ситуаціях.

Низький рівень розвитку ПД. Зазначається, якщо більшість показників параметрів отримують оцінку «0-1 балів». Дитина з низьким рівнем ПД проявляє слабкий інтерес до предметів, часто відволікається, недостатньо володіє культурно - фіксованими діями, здійснює одноманітні маніпуляції, ігнорує зразки дій, запропоновані дорослим, байдужий до його

оцінки. Природно, що при цьому у неї відсутні наполегливість і прагнення до самостійності в діяльності з предметами.

Таким чином, високий рівень розвитку ПД характерний для нормального ходу психічного розвитку дитини. Середній і низький свідчать про наявність проблем, які можуть бути пов'язані як з умовами виховання дитини, так і зі станом його здоров'я. При цьому низький рівень ПД вказує на затримку в психічному розвитку і потребує особливої уваги батьків, педагогів і психологів. При необхідності слід звернутися за консультацією до фахівців - медиків.

Проаналізувавши дані діагностичного обстеження, психолог складає висновок про рівень розвитку у дитини предметної діяльності.

Висновок про рівень розвитку предметної діяльності у дитини

Прізвище, ім'я дитини Вік Дата обстеження

Види дій з предметами

Орієнтовно-дослідні та маніпулятивні (відсутні, використовуються рідко, використовуються часто)

Культурно-фіксовані (відсутні, використовуються рідко, використовуються часто)

Пізнавальна активність

Емоційна залученість (відсутня, слабка, висока)

Наполегливість в діяльності (відсутня, слабо виражена, яскраво виражена)

Прагнення до самостійності в діяльності (відсутня, низька, середня, виражене)

Включеність ПД в спілкуванні з дорослим

Прагнення відтворювати дії за зразком (відсутня, слабка, середнє, високе)

Орієнтація на оцінку дорослого (відсутня, слабо виражена, середньо виражена, яскраво виражена)

Мовленнєвий супровід діяльності (відсутній, слабке, виражене)

Цілеспрямованість у дітей старше 2,5 року (відсутня, слабо виражена, яскраво виражена)

Висновок (вказати рівень розвитку предметної діяльності, дати якісну характеристику)

Рекомендації

Додаток В**Виконання дій з предметами та проговорить в проблемних ситуаціях***Таблиця В.1*

Результати спостереження за дітьми основної групи

№	Ім'я дитини	Скласти ляльку-неваляйку	Дістань ключик	Коробка форм	Кількість балів
1.	Ангеліна З.	1	1	2	4
2.	Єлизавета Ш	1	1	2	4
3.	Ігор Ч.	1	0	2	3
4.	Олена Б.	1	1	1	3
5.	Анна-Марія Я.	2	1	1	4
6.	Софія Р.	1	1	2	4
7.	Таня Ц.	2	1	1	4

Таблиця В.2

Результати спостереження за дітьми основної групи

№	Ім'я дитини	Скласти ляльку-неваляйку	Дістань ключик	Коробка форм	Кількість балів
1.	Анастасія К.	3	2	2	7
2.	Віктор Б.	3	3	3	9
3.	Микита В.	2	3	3	8
4.	Олена Ш.	3	3	2	8
5.	Поліна Т.	2	2	3	7
6.	Софія А.	2	3	3	8
7.	Тетяна Г.	2	3	2	7

Шкала оцінювання**Розбирання і складання ляльки-неваляйки.**

0 балів - дитина не розуміє завдання, не прагне його виконати;

1 бал - дитина приймає завдання, прагне діяти з лялькою, але при виконанні завдання не враховує величину частин ляльки, тобто відзначаються хаотичні дії; байдужий до результату своєї діяльності.

2 бали - дитина приймає і розуміє завдання, виконує його методом перебору варіантів.

3 бали - дитина приймає і розуміє завдання; складає матрешку методом проб або практичним примірюванням; зацікавлений в кінцевому результаті.

Дістань ключик.

0 балів - дитина не приймає завдання, не розуміє мети.

1 бали - дитина приймає завдання, але прагне виконати його неадекватними способами, тобто багаторазово прагне дотягнутися до ключика рукою або плигає до ключика.

2 бали - дитина приймає і розуміє завдання; спочатку намагається дістати ключик рукою, потім намагається дотягнутися до ключика; надалі використовує стільчик для діставання ключика, користуючись методом проб; результат позитивний.

3 бали - дитина приймає і розуміє завдання; вирішує завдання, використовуючи метод проб або зорового співвіднесення.

Коробка форм.

0 балів - дитина не розуміє завдання, не прагне його виконати;

1 бали - дитина приймає завдання, намагається виконати його, використовуючи хаотичні дії;

2 бали - дитина приймає і розуміє завдання, виконує його методом перебору варіантів;

3 бали - дитина приймає і розуміє завдання, з інтересом виконує його методом цілеспрямованих проб або практичним примірюванням.

Додаток Г

№	Ім'я дитини	Одягнути панчохи та светр	Вміння користуватися столовими приборами та знання їх призначення.	Дістати з банки іграшку	Гра «Зателефонуй»	Гра «напої чаєм ляльку»
1.	Анастасія К.	3	3	3	3	3
2.	Віктор Б.	2	3	3	3	0
3.	Микита В.	3	3	3	3	3
4.	Олена Ш.	2	3	3	3	3
5.	Поліна Т.	3	3	3	3	3
6.	Софія А.	3	3	3	3	3
7.	Тетяна Г.	2	3	3	3	3

Примітки:

10 - 15 балів – високий рівень комунікативної діяльності

9 – 6 балів – середній рівень комунікативної діяльності

0 – 5 балів – низький рівень комунікативної діяльності

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

Я, Нагірняк Валерія Ігорівна, 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 до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

(дата)

(підпис)

Валерія Нагірняк
(ім'я, прізвище)