

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З РОЗВИТКУ СПІЛКУВАННЯ З
ДОРΟΣЛИМИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВИМ
РОЗВИТКОМ**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 291М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової) програми
«Спеціальна освіта»
Равлюк Вікторія Іванівна
Керівник д.психол.н., професорка Яковлева С.Д.
Рецензент д.пед.н., професорка Слюсаренко Н.В.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Особливості спілкування з дорослими дітьми з психофізичними вадами	7
1.1. Форми спілкування дитини з дорослими та їх розвиток в онтогенезі	7
1.2. Вплив психофізичних вад на спілкування дитини з дорослими	10
1.2.1. Дитячий церебральний параліч	13
1.2.2. Ранній дитячий аутизм	15
1.2.3. Розумова відсталість	17
1.3. Шляхи розвитку спілкування з дорослими дітьми з тяжкою структурою дефекту.....	20
РОЗДІЛ 2. Дослідження особливостей спілкування з дорослими вихованців центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів	23
2.1. Характеристика вибірки та методики дослідження	27
2.2. Стан сформованості спілкування з дорослими дітьми з психофізичними вадами	30
РОЗДІЛ 3. Корекційна робота з розвитку спілкування з дорослими дітьми з психофізичними вадами	41
3.1. Завдання і зміст корекційної роботи з розвитку спілкування дітей з дорослими в умовах реабілітаційного центру	41
3.2. Педагогічні прийоми формування навичок мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку з психофізичними вадами.....	44
3.3. Зміст корекційно-розвивальної роботи з розвитку спілкування з дорослими дітьми з психофізичними вадами.....	51
3.4. Результати повторного обстеження стану сформованості спілкування з дорослими.....	57
ВИСНОВКИ	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	60
ДОДАТКИ	65

Додаток А. Результати дослідження спілкування з дорослими дітей з психофізичними вадами	65
Додаток Б. Завдання корекційної роботи з розвитку спілкування з дорослими	69
Додаток В. Результати дослідження спілкування з дорослими дітей з психофізичними вадами при повторному обстеженні.....	73
Додаток Г. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	77

Актуальність. Спілкування – це складний процес взаємодії людей, який передбачає обмін інформацією та розуміння один одного. Спілкування формує психіку, сприяє її розвитку, спричиняє поведінку, тобто формує особистість в цілому. На сучасному етапі розвитку системи корекційної освіти усвідомлена необхідність цілеспрямованого розвитку ефективних соціально-комунікативних навичок, забезпечення умов для продуктивної взаємодії з оточуючими як важливого чинника успішної корекції порушень психічного розвитку. Для успішної адаптації та соціалізації дитині надзвичайно важливо навчитися висловлювати свої бажання, потреби, навчитися адекватно реагувати на слова оточуючих людей.

Проблема спілкування дітей з інтелектуальною недостатністю була поставлена вже в перших працях олігофренопедагогів ХІХ століття. У цих роботах містяться цінні зауваження про необхідність навчання навичкам спілкування дітей з порушенням інтелекту.

Проблема спілкування дітей з порушеннями розумового розвитку має свої особливості, оскільки пов'язана з структурою дефекту.

Дослідження проблеми розвитку спілкування осіб з психофізичними вадами проводили Д.Є.Аугене, Ж.Н.Головіна, Є.Є.Дмитрієва Д.М.Маллаєв, А.Р.Маллер, Н.Д.Соколова, Шипіцина Л.М. та багато інших учених [1, 8, 12, 31, 32, 34, 43, 48].

Важлива роль повноцінного спілкування з дорослими для психічного розвитку дитини та недостатня вивченість проблеми подолання труднощів спілкування у дітей зі складною структурою дефекту обумовлюють *актуальність* теми дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами:

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

Метою дослідження є розробка системи корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення спілкування з дорослими дітьми з інвалідністю, які виховуються в умовах центру соціальної реабілітації.

Завдання дослідження:

1. Розглянути закономірності розвитку спілкування з дорослими в ході нормального психічного онтогенезу та при наявності психофізичних вад.

2. Вивчити особливості спілкування з дорослими дітьми-інвалідів, які виховуються в умовах реабілітаційного центру.

3. Визначити завдання, зміст та методи корекційно-розвивальної роботи з розвитку спілкування з дорослими дітьми-інвалідів та провести апробацію запропонованих рекомендації в умовах реабілітаційного центру.

Об'єкт дослідження – комунікативна діяльність дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Предмет дослідження – корекційна робота з розвитку спілкування з дорослими дітьми з порушеним розумовим розвитком.

Методи дослідження: аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження, вивчення медико-педагогічної документації, спостереження за дітьми, педагогічний експеримент, кількісний і якісний аналіз експериментальних даних.

Наукова новизна одержаних результатів. Уточнено уявлення про процес становлення спілкування з дорослими дітьми-інвалідів різних нозологічних груп: розумово відсталих, з дитячим церебральним паралічем та аутизмом; науково обґрунтовані та експериментально перевірені психолого-педагогічні умови, які сприяють успішному розвитку спілкування дітей-інвалідів з дорослими в умовах центру соціальної реабілітації.

Практичне значення одержаних результатів. Результати проведеного дослідження можуть бути використані з метою аналізу особливостей розвитку комунікативної та інтерактивної сфери дітей-інвалідів, а також визначення завдань і змісту корекційно-розвивальної

роботи, спрямованої на вдосконалення спілкування з дорослими дітьми з порушеннями психофізичного розвитку

Апробація результатів роботи. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України» (м. Херсон, березень 2021 р.).

Публікації. За результатами досліджень опубліковано статтю: «Розвиток спілкування з дорослими дітьми з психофізичними порушеннями».

Структура роботи. Дипломна робота викладена на 77 сторінках друкованого тексту (основний текст складає 59 сторінки) і складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (48 найменувань) та додатків

РОЗДІЛ 1

Особливості спілкування з дорослими дітьми з психофізичними вадами

1.1. Форми спілкування дитини з дорослими та їх розвиток в онтогенезі

Спілкування є необхідною та чисто людською особливістю. Поза спілкуванням у дитини не може формуватися специфічно людська предметна діяльність. Соціальним середовищем для дитини в якому відбувається спілкування, є середовище, в якому дитина постійно перебуває. Для дошкільного віку це середовище складають батьки та вихователі, за умови відвідування дошкільного навчального закладу дитиною [7, с.24].

Спілкування дитини з дорослими стимулює її психічний розвиток, формує практичну діяльність, сприяє набуттю суспільно-історичного досвіду. Завдяки спілкуванню підтримується та заохочується пізнавальна ініціатива дитини, підвищується інтерес до навколишнього світу, мотивується позитивний досвід взаємодії між ровесниками та дорослими людьми, активуються прийоми обстеження та дослідження нових невідомих предметів та явищ, розв'язання цікавих завдань.

Спілкування дитини з дорослими визначає етапи розвитку психічної діяльності дитини, розвиток її особистості та визначення самої себе. Як відмічав Д.Б. Ельконін, дитина – це завжди дві людини – вона сама і дорослий. Спілкування дитини з дорослими є одним з вирішальних чинників її розвитку. Вона не може жити і розвиватися поза практичним і мовленнєвим спілкуванням з дорослим. Перші її специфічно людські предметні дії виникають у спільних діях з дорослим [3; 4, с.9; 19; 30, с.30].

Потреба у спілкуванні є різною на різних етапах розвитку дитини. З віком ця потреба стає різноманітнішою, дитина визначає для себе більшу чи меншу потребу у спілкуванні з дорослим, визначаючи

потрібний об'єкт спілкування. Така тенденція складається у процесі розвитку поступово. Дитина реагує на контакт з дорослим або посмішкою, або плачем, тобто в залежності від відношення, що можна спостерігати вже на 4-му тижні життя. Згодом, у віці 2 місяців, виникає потреба в особі, яка доглядає дитину, тобто найближчою людиною є мати, на присутність якої дитина виражає своє емоційне позбавлення, що виражається у різних експресивно-мімічних засобах (погляд, посмішка, виразні рухи, вокалізація).

На ґрунті потреби у спілкуванні – першої соціальної потреби дитини виникають усі інші соціальні потреби. В кінці першого півріччя дитина починає відрізняти своїх рідних від чужих людей.

Розвиток спілкування дитини з дорослими був ґрунтовно досліджений М.І. Лісіною [26], яка виокремила та описала чотири головні форми спілкування.

Ситуативно-особистісна форма спілкування формується на першому півріччі життя. В цей період взаємодія з дорослими розгортається «на основі своєрідної загальної життєдіяльності: немовля ще не володіє ніякими пристосувальними видами поведінки, всі його відносини з навколишнім світом опосередковані відносинами з близькими дорослими, які забезпечують виживання дитини і задоволення всіх її первинних органічних потреб» [7, с.106-107].

Спілкування немовляти з дорослими протікає самостійно, поза будь-якою іншою діяльністю і становить провідну діяльність дитини даного віку. Воно відіграє пускову роль в розвитку реагування дитини на важливі подразники. М.І.Лісіна пише, що «немовля починає реагувати на голос дорослого раніше, ніж на інші першосигнальні подразники. Без такого контакту з дорослими спостерігається уповільнення інших реакцій на слухові і зорові подразники» [25, с.189].

Ситуативно-особистісне спілкування сприяє формуванню в дитини особистісних якостей, а згодом також розвитку самосвідомості.

Завдяки спілкуванню дитини з дорослими поступово розвивається пізнавальна активність. Перехід дитини до нової провідної діяльності – предметно-маніпулятивної здійснюється через появу цілеспрямованих

рухів та дій з іграшками [6, с.34]. Вміння діяти з предметами дитини ставить її в нову позицію відносно дорослої людини, що сприяє появі нової форми спілкування – ситуативно-ділової.

Ранній вік характеризується потребою дитини у співпраці з дорослими, яка містить у собі ділове спілкування та предметну взаємодію. Це той вік, коли дитина потребує від дорослого співучасті та допомоги у справах. Дитина потребує і доброзичливої уваги, яка є вже сформованою на попередньому етапі розвитку, але набуває характерологічних змін [23, с.29-31]. Ці зміни виражаються у потребі заохочення та підтримки під час предметної діяльності, тоді як раніше потреба полягала у встановленні фізичного контакту з дорослим (ласка, заохочення тощо). Мотивами щодо спілкування дитини є ті якості, які притягують її до дорослої людини [23, с.17]. Під час практичної діяльності на перший план виходить діловий контакт. Дитина прагне наслідувати дії дорослих, проявляє до дій дорослих цікавий інтерес, і в цей час потребує спільної діяльності. Доросла людина для дитини виступає партнером у дитячі гри.

Третя форма спілкування дитини з дорослим, позаситуативно-пізнавальна, розгортається на тлі пізнавальної діяльності дітей, коли дитина задає безліч питань про предмети та їх взаємозв'язок. Це період молодшого та середнього дошкільного віку. Який називають періодом «чомучки». В більшості дітей цей період триває до самого кінця дошкільного віку [26, с.32-33].

Основним засобом комунікації на рівні третьої форми спілкування стає мовлення, тому що воно відкриває можливість вийти за межі ситуації і здійснити ту «теоретичну» співпрацю, яка складає суть описуваної форми спілкування.

Вищою формою комунікативної діяльності в дошкільному дитинстві, є позаситуативно-особистісне спілкування дитини з дорослими. Ця форма слугує пізнанням соціальних відношень, а не предметного світу [24, с.45].

Дорослий слугує для дитини джерелом знань про соціальні явища, водночас набуваючи пізнання як член суспільства, як особлива

особистість з усіма її властивостями і взаємозв'язками. У цьому процесі дорослий виступає як вищий компетентний суд, який критерії оцінювання поведінки в різних умовах [6, с.12].

Таким чином, позаситуативно-особистісне спілкування занурює дитину у складний світ людських стосунків, допомагає їй зайняти у ньому адекватне місце, навчає орієнтуванню у соціальній сфері, встановленню стосунків, правилам спілкування, знанням своїх прав та обов'язків та залучає до моральних цінностей суспільства [6, с.29].

Завдяки спілкуванню заохочується пізнавальна ініціатива дитини, емоційне залучення її до пізнання навколишнього світу.

Повноцінний розвиток всіх форм спілкування з дорослим є важливою передумовою успішної соціалізації дитини. Кожна з цих форм, відповідно до своєї специфіки, забезпечує оволодіння дитиною певною частиною складної системи відносин особистості з оточуючими людьми та мотивів людської діяльності [41].

1.2. Вплив психофізичних вад на спілкування дитини з дорослими

У людей, які мають психофізичні вади, виникають комунікативні бар'єри. Це може мати дуже негативні наслідки для дітей, адже у них не буде формуватися мовлення, і взагалі дитина не буде розвиватися повноцінно.

Фізичний дефект, який є наявним в дитини спричиняє проблеми у спілкуванні та взаємодії дитини і дорослого як з одного боку, так і з другого. Особливо це відчутно у підлітковому віці, який характеризується підвищеною чутливістю до будь-яких зовнішніх недоліків, що обумовлено підвищеною вразливістю дітей у пубертатний період розвитку.

Інтелектуальний дефект може проявлятися у різних формах: від легких до важких і чим важче порушення, тим складнішим стає комунікативний процес дорослого і дитини, яка намагається уникати взаємодії [24, с.77-78].

Внаслідок наявних органічних, психогенних та психологічних причин, можуть виникати різні мовленнєві дефекти, які будуть створювати комунікативний бар'єр для спілкування.

Таким чином, усі вище зазначені причини, є взаємопов'язаними і викликають порушення комунікативної функції, що відображається на різних сферах розвитку особистості і спричиняють порушення механізмів її функціонування. На ґрунті проблем дитини з порушеннями виникають більшість конфліктів як у соціумі, так і в сім'ях таких дітей [27, с.78].

Ж.М.Глозман вказує на те, що «негативний досвід спілкування формує у дитини неадекватний інтегральний образ світу людських відносин внаслідок депривації потреби в спілкуванні, що створює домінуюче вогнище порушення в психіці дитини. Особливо гостро така домінуючість може виявлятися при наявності у дитини психічних травм, при вкрай несприятливому досвіді спілкування в родині.

Часто комунікативні бар'єри порушують та ускладнюють спілкування з однолітками. Зовнішні фізичні недоліки, інтелектуальні відхилення та мовні дефекти обмежують та деформують процес спілкування підлітка з однолітками, значно зменшують кількість товаришів та друзів. Коло інтересів та рівень знань здорових дітей і дітей із фізичними вадами в підлітковому віці дещо різняться. Для підлітків із фізичними вадами характерна певна інфантильність, здорові підлітки з часом починають втрачати інтерес у спілкуванні з ними та формується своєрідна соціальна ізоляція» [29, с.129-130].

Взаємодія дитини з оточуючими людьми залежить від готовності дитини до спілкування, від соціальної ситуації, а також від стану сенсорних систем, мовленнєвої системи та інтелектуальної сфери [3, с.256].

У дітей з психофізичними вадами різних нозологічних груп тією або іншою мірою порушується формування всіх форм спілкування з дорослими. Ситуативно-особистісне спілкування розвивається повільно, активність, характерна для здорових дітей (емоційні прояви, ініціативні дії, спрямовані на привернення уваги), може не проявлятися або бути

зниженою. Без достатньої емоційної взаємодії дитини з дорослими спостерігається зниження реакцій на слухові і зорові подразники [17, с.180-182].

Наявність вад істотно впливає на формування ситуативно-ділового спілкування. Фізичні вади не дозволяють дитині успішно оволодівати тілом і мовленням, а отже не розвивається предметна діяльність, що є основою цієї форми спілкування [33, с.199].

Таким чином, у разі неможливості повноцінного спілкування з дорослою людиною, якій довіряє дитина, спостерігається уповільнення усіх сторін розвитку дитини. Це може виявлятися у відсутності сформованого мовлення, відставанні в розумовому розвитку, труднощах у встановленні міцних взаємин з дорослими, недостатній ініціативності, уповільненні розвитку емоційної сфери, руховій млявості і явищах ауто стимуляційних рухів [33, с.221].

Основні утруднення в розвитку позаситуативних форм спілкування пов'язані з порушеннями мовленнєвої діяльності або інтелекту дитини. Так, недорозвиток мовлення позбавляє дитину здатності до розгорнутого діалогу з дорослим. При наявності інтелектуальних вад діти не прагнуть розпитувати дорослих про оточуючий світ внаслідок зниженої пізнавальної потреби. Крім того, діти з психофізичними вадами можуть соромитися вступити в контакт, стають замкнутими. На думку М.Лісіної, «у розвитку особистості дитини з обмеженими можливостями є два типи перешкод. Перший тип – це певні фізичні, фізіологічні чи психічні розлади дитини, другий – вторинні явища, такі як відчуття власної неповноцінності, відчуженості» [23, с.66]. Характер утруднень у спілкуванні з дорослими, безумовно, залежить від структури дефекту дитини.

1.2.1. Дитячий церебральний параліч. Комунікативна функція дітей з ДЦП розвивається пізніше і нерівномірно у порівнянні з нормативним розвитком. До 3 річного віку в дітей з ДЦП виявляється потреба у спілкуванні, але засоби спілкування відрізняються від спілкування дітей з нормою. Порушення рухово-моторної сфери

несприятливо впливає на процес спілкування за рахунок порушення координації рухів та артикуляційного апарату. Доповнює негативний вплив нездатність до вираження емоцій [13, с.122].

Спілкування в дітей з ДЦП як правило пасивне, дитина не проявляє ініціативи щодо можливості комунікації, в той же час діти постійно вимагають підтримки дорослої людини, частіше вживаючи жестове спілкування на відміну від здорових однолітків [40].

Дітям, які страждають на ДЦП, не притаманні бажання до спілкування, вони більше зацікавлені у іграшці, ніж у бажанні діяти разом з дорослим та наслідувати його.

При наявності ДЦП значною мірою порушується ситуативно-ділова форма спілкування. Фізичний дефект при ДЦП спричиняє відчуження у спілкуванні, а відтак перешкоджає формуванню предметної діяльності [13, с.8-10].

У процесі спілкування діти 2-3 років з ДЦП вкрай рідко користуються мовленням. Експресивно-мімічні засоби спілкування, зоровий контакт, рухові спонтанні реакції в цієї категорії дітей з'являються не відразу і є короткочасними, монотонними і маловиразними. У процесі спілкування діти з ДЦП воліють використовувати жести, супроводжують їх різкою мімікою і гримасами, Слабко проявляється емоційний стан або бажання поділитися враженнями [13, с.21].

Таким чином, у дітей з ДЦП у віці перших трьох років потреба в спілкуванні виражена менш інтенсивно, ніж у здорових дітей, що можна пояснити як природною гіперопікою дорослих по відношенню до такої дитини, так і слабкою пізнавальною активністю дітей, що зумовлено сенсомоторною недостатністю та соціальною ізоляцією в домашніх умовах. Відставання у розвитку засобів спілкування пов'язане також з малою комунікативною активністю дитини з ДЦП і з недостатнім розвитком функцій, які включають моторні компоненти [48, с.329].

Подібні особливості спілкування спостерігаються у дітей з церебральним паралічем також і в дошкільному та шкільному віці.

Виділяють п'ять типів комунікативних порушень при ДЦП:

- пов'язані з порушенням рухів;
- пов'язані з порушенням мозку;
- внаслідок тривалої госпіталізації;
- через соціально-емоційні проблеми;
- внаслідок наявного фізичного дефекту.

Ослаблена когнітивна діяльність і відсутність комунікативного досвіду – основні фактори, що впливають на формування комунікативних навичок [30, с.17].

Дитина з ДЦП під час розмови стикається з різними труднощами. Їй складно найчастіше встановити контакт, тому що нерідко її погляди, рухи, слова бувають недостатньо зрозумілі оточуючими [16, с.154]. Після невдач в контактах у дітей з ДЦП не виявляється бажання щодо спілкування з оточуючими [46].

Рухові порушення впливають і на невербальне спілкування. Навички невербального спілкування будуть розвиватися лише за умови розуміння дитини з ДЦП.

Порушення соціальних контактів приводить до ряду відхилень у формуванні особистості у дітей з патологією опорно-рухового апарату. За умови недостатньої кваліфікованої корекційної допомоги з боку спеціалістів психологів та педагогів, в дитини можуть сформуватися негативні риси характеру [13, с.130].

1.2.2. Ранній дитячий аутизм. Діти з раннім дитячим аутизмом відрізняються у формах вербального та невербального спілкування від дітей з нормативним розвитком. Діти з РДА характеризуються тим, що в них відсутній зоровий контакт з співрозмовником, немає бажання до тілесного контакту як це в дитини з нормативним розвитком.

У багатьох літературних джерелах [11, с.361; 18, с.71-73; 27, с.88] відсутність погляду в очі називається найхарактернішою ознакою аутизму. Однак далеко не всі діти, які страждають аутизмом, особливо в процесі встановлення з ними довірчих відносин, продовжують активно уникати зорового контакту, інша справа, що більша частина аутичних

дітей не вміють використовувати його для успішного соціального співробітництва.

Основна ознака аутизму – неконтактність дитини – проявляється вже на першому році життя, а різко вираженою стає у віці дитини від 2 до 3 років, тобто в період першої вікової кризи [46]. Здатність до комунікації і встановлення соціальних зв'язків у дітей з аутизмом порушується в різній мірі, в залежності від тяжкості самого аутизму і від того мікросоціального оточення, в якому вони знаходяться. Більшість аутичних дітей на активну комунікативну ініціативу дорослого, особливо незнайомого, реагують униканням, ховаються, відвертаються або замружують очі, закривають обличчя або вуха долонями – запускається звична для кожної дитини протестна реакція аж до найсильнішого збудження і істерики [14]. Однак така дитина здатна досить пильно спостерігати за подіями навколо неї. При легких формах аутизму поведінка дитини може виглядати, як сором'язливість, і тільки з роками стійке невміння спілкуватися стає очевидним для близьких.

В залежності від структури дефекту, дитині з РДА можуть бути доступними різні засоби комунікації. При важких формах аутизму дитина взагалі не здатна проявляти соціальну активність і виглядає абсолютно відчуженою від навколишнього життя [2, 20, 47, с.22]. При більш м'яких формах аутизму, дитина здатна продемонструвати спроби встановлення контакту з оточуючими, але частіше за все не заради спілкування, а при виникненні будь-якої актуальної потреби (їжа, одержання приємних сенсорних відчуттів і т. п.). Причому часто вона робить це найпростішим способом, наприклад, тягне за руку або підштовхує дорослого до певного предмету [32, 45]. Значна частина дітей з РДА оволодіває мовленням, стан якого варіює від окремих штампів до розгорнутого мовлення з великим лексичним запасом, але недостатня комунікативна спрямованість мовлення залишається в усіх випадках. Багато дослідників відмічають, що біля 50-60 % дітей з РДА не застосовують жестів та інтонації під час спілкування. Не використовують міміку і жести, щоб залучити дорослого до спільного емоційного переживання від побаченого [38, с.235].

Крім того, аутична дитина сама не здатна адекватно аналізувати соціальні сигнали оточуючих людей або демонструвати спільну увагу (наприклад, дитина дивиться на руку дорослого, а не на предмет, на який йому вказують).

Найбільшою мірою у дітей з аутизмом порушується емоційний контакт, що проявляється вже на рівні ситуативно-особистісної форми спілкування з дорослим. Вважається, що дитина з аутизмом позбавлена емпатії і тому не може адекватно розуміти як власний емоційний стан, так і настрій інших людей, що стає значною перешкодою на шляху засвоєння соціального досвіду [35].

В той же час, більшість фахівців, що працюють з такими дітьми, стверджують, що потреба в спілкуванні у них як правило не порушена [11, с.361]. Психологи і педагоги знають, як сильно така дитина може бути прив'язана до близької людини. Людське обличчя, згідно з даними експериментів, так само приваблює для аутичної дитини, як і для будь-якої іншої, але зоровий контакт вона витримує лише дуже нетривалий час. Таким чином, аутична дитина швидше не може, ніж не хоче контактувати з оточуючими людьми [10].

1.2.3. Розумова відсталість. Принципово важливим для педагогіки і психології є висунуте Л.С.Виготським положення про спільність закономірностей розвитку нормальної і аномальної дитини. У зв'язку з цим в психічному розвитку дитини з інтелектуальною недостатністю присутні ті ж стадії, що і в розвитку нормальної дитини, але вони проходять з уповільненням і значними утрудненнями [3, 29].

Дітям з порушенням інтелекту властива патологічна інертність, відсутність інтересу до навколишнього, і тому, на відміну від здорових однолітків, емоційний контакт з дорослим, а отже і потреба в спілкуванні з ним у них, як правило, не виникає. "Комплекс поживлення" або відсутній, або надзвичайно пригнічений і виражений в рудиментарній формі. Емоційне спілкування з дорослим з'являється лише до кінця першого-початку другого року життя [39, с.29-33]. У дітей спостерігається низька готовність до встановлення емоційно-

комунікативних взаємин з дорослими, слабка вираженість прагнення налагодити емоційний контакт, знайти способи спілкування з дорослим, невідання повернути його до спільної діяльності і узгодити з ним дії.

У дітей з розумовою відсталістю нерідко довго відсутнє яскраво виражене, особливе ставлення до матері, її «впізнавання», виділення її з числа інших дорослих.

Несвоєчасність і утрудненість налагодження емоційного контакту дитини з дорослим негативно позначається і на становленні більш складних видів спілкування [5, с.92, 36]. Неповноцінне домовленнєве спілкування дитини з розумовою відсталістю тісно пов'язані з надзвичайної бідністю початкових мовленнєвих проявів [15, с.48].

У розумово відсталих дітей відзначається значне запізнення появи перших слів. Уповільнено, утруднено протікає процес оволодіння фразовим мовленням: перехід від вимови окремих слів до побудови двослівного речення розтягується на довгий час. Діти не звертають уваги на багато предметів, а, значить, не запам'ятовують їх назв, ще гірше опановують назвами дій. Більше половини розумово відсталих дітей 4-5 років при надходженні в спеціальні дошкільні установи або зовсім позбавлені мовлення, або знаходяться на рівні вимови окремих (найчастіше лепетних) слів [5, с.23; 28, с.45].

В дослідженнях Д.Е.Аугене [1] виявлене значне відставання у розвитку форм спілкування в розумово відсталих дітей 6–7 років від вікових норм. Лише 27% їх оволодівають ситуативно-діловою формою спілкування до кінця дошкільного віку. Позаситуативно-особистісна форма спілкування, яку діти зі збереженим інтелектом опановують до 5-7 років, виявилася недоступною жодній розумово відсталій дитині старшого дошкільного віку. Розумово відсталі діти не засвоюють нові і відтворюють вже сформовані навички спілкування. Спілкування розумово відсталих учнів з дорослими дуже обмежене й відбувається без помітної активності і ініціативи. Загальне емоційне збіднення більшості дітей з розумовою відсталістю визначає значне зниження емоційного відгуку на спілкування дорослого.

Потреба розумово відсталої дитини в спілкуванні так чи інакше з'являється – цього вимагає соціальне середовище, однак її мовлення не може служити ні засобом спілкування, ні засобом передачі їй суспільного досвіду. Недорозвинення комунікативної функції мовлення не компенсується іншими засобами спілкування, зокрема мімікою, жестами.

В дослідженнях Д.Е.Аугене [1] виявлене значне відставання у розвитку форм спілкування в розумово відсталих дітей 6–7 років від вікових норм. Лише 27% їх оволодівають ситуативно-діловою формою спілкування до кінця дошкільного віку. Позаситуативно-особистісна форма спілкування, яку діти зі збереженим інтелектом опановують до 5-7 років, виявилася недоступною жодній розумово відсталій дитині старшого дошкільного віку. Розумово відсталі діти не засвоюють нові і відтворюють вже сформовані навички спілкування. Спілкування розумово відсталих учнів з дорослими обмежене й відбувається без помітної активності і ініціативи з боку дитини [37].

У дітей з порушенням інтелекту найбільш нерозвиненим, або взагалі відсутнім є позаситуативне спілкування, адже вони можуть мислити конкретно, а відійти від ситуації і почати мислити логічно для них тяжко, та навіть і не можливо. Основною їх особливістю і є слабкість, конкретність мислення.

1.3. Шляхи розвитку спілкування з дорослими дітей з тяжкою структурою дефекту

Спілкування з дорослими для дітей зі складною структурою дефекту має надзвичайно важливе значення, оскільки саме опора на дорослого в якості регулятора поведінки, джерела знань, транслятора соціального досвіду, емоційної підтримки надає таким дітям можливість розвиватись [22, с.23-24]. При цьому дорослі повинні намагатись реалізувати на доступному рівні всі форми спілкування з дитиною, тому

що кожна з цих форм має своє унікальне значення для розвитку особистості.

Розвиток спілкування з дорослими дітей зі складними психофізичними вадами передбачає постановку і вирішення цілої низки завдань: формування або посилення мотивації до співробітництва, ініціативності в спілкуванні, розвиток засобів спілкування, навчання дитини взаємодіяти з дорослим у різних ситуаціях. Ця робота має тісний зв'язок з вирішенням інших корекційно-розвивальних завдань по відношенню до дитини, в першу чергу, – з розвитком мовлення, пізнавальної сфери та різних видів діяльності [4, с.9; 8; 37, с.243].

Багаторічний досвід навчання та виховання розумово відсталих дітей з тяжкою структурою дефекту, представлений М.Пішчек із співаторами [39, с.31], свідчить, що саме розвиток комунікативної сфери є одним з першочергових завдань роботи з цією категорією дітей. Автори наголошують на тому, що основою для роботи з учнем є встановлення позитивного емоційного контакту, який викликає радість. Коли вчитель встановить контакт з учнем, необхідно розробити спосіб комунікації, що дозволить учню розуміти найпростіші повідомлення, а також самому повідомляти про власні потреби прийнятним в суспільстві способом. Також дитину треба навчити робити вибір і повідомляти про власне рішення, що надасть відчуття власної здатності змінювати ситуацію, сприятиме подоланню пасивності, а також неконструктивного негативізму [47, с.25].

Для розвитку спілкування з дорослим дітей з тяжкими психофізичними вадами необхідно створювати різноманітні ситуації взаємодії, використовувати всі можливості для підтримання емоційного контакту, співробітництва в діях, спільного вивчення оточуючого світу.

Розвитку комунікації сприятиме вміння педагога слухати дітей, довіра до інформації, яку вони передають, обмеження директивної комунікації, коли вихователь тільки розпитує, висловлює власні оцінки, домінуючи в ході спілкування [22, с.37-38]. Бажано підтримувати міжособистісні постійні зв'язки, по можливості не змінювати педагогів, які працюють з дитиною.

Особливу роль має формування засобів спілкування, доступних для дитини, відповідно до її структури дефекту. При значних утрудненнях у розвитку мовлення, необхідно вирішувати питання щодо навчання дитини альтернативній комунікації, тобто комунікації з використанням допоміжних засобів: жестів, малюнків, піктограм. Можливість комунікації через допоміжні способи має для осіб з порушеннями мовлення різноманітне значення: вони можуть висловити власну думку, заявляти про потреби, поділитись почуттями та емоціями, «виговоритися», спитати про щось, висловити протест, відмовитись. Коли вони чимось невдоволені, в них немає необхідності використовувати протестні реакції (крик, агресія, апатія) [22, с.44-46].

Для визначення, яку систему альтернативної комунікації необхідно використовувати в конкретному випадку, спеціалісти разом з батьками повинні оцінити рівень комунікативного розвитку, комунікативні особливості і психофізіологічні можливості дитини [42, с.112]. Практика показує, що дитину, готову до використання допоміжних засобів комунікації можна характеризувати наступним чином: вона може брати участь у діалозі, знає про свою здатність змінювати ситуацію, може усвідомлено обрати один з двох елементів, здатна показати те, що обрала, може адекватно і послідовно сигналізувати «так» і «ні», розуміє мовлення хоча б на основному рівні і може позначати елементи реальності і замінювати їх символами, має перцепційні і рухові можливості, достатні для використання жестів або графічних символів [47, с.28].

Використання альтернативної комунікації повинно не тільки замінювати мовлення при утрудненнях його розвитку, але й стимулювати появу мовлення і допомагати його розвитку. Це можливо тому, що використання додаткової знакової системи сприяє розвитку абстрактного мислення і символічної діяльності, а отже, – розвитку розуміння мовлення оточуючих та появі власного мовлення [42, с.31].

Робота з розвитку спілкування з дорослими дітей зі складними психофізичними вадами буде успішною тільки при об'єднанні зусиль педагогів, психологів і батьків. Ефективне використання різних ситуацій

спілкування: на навчальних або корекційних заняттях, в режимні моменти та під час вільної діяльності, вдома з близькими, сприяє розширенню репертуару комунікативної поведінки дитини, формуванню уявлень про різні комунікативні ситуації та різні варіанти взаємодії з дорослим. Також активна участь батьків у вирішенні поставлених корекційно-розвивальних завдань з розвитку комунікації забезпечує закріплення отриманих на заняттях навичок та розвиток здатності переносити їх в нові ситуації.

РОЗДІЛ 2

дослідження особливостей спілкування з дорослими дітьми з тяжкими психофізичними вадами

2.1. Характеристика вибірки та методики дослідження

Дослідження особливостей спілкування з дорослими дітей з психофізичними вадами проводилося на базі Херсонського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів. В експерименті взяли участь 20 дітей з розумовою відсталістю, дитячим церебральним паралічем, розладами аутичного спектру віком 6-8 років. Характеристику контингенту подано в таблиці 2.1.

З метою вивчення особливостей поведінки дітей експериментальної групи в ході спілкування з дорослими були використані наступні методи:

1. Аналіз медичної і педагогічної документації (картки розвитку дитини, історії хвороб, психолого-педагогічні характеристики дітей).
2. Спостереження за поведінкою дитини з дорослими.

Особливості поведінки дітей експериментальної групи в ході спілкування з дорослими вивчались шляхом спостереження, яке проводилось в різних ситуаціях: гра з дорослим, поведінка на занятті, поведінка у вільний час. У процесі обстеження створювалися три ситуації, кожна з яких була оптимальною для виявлення однієї з трьох форм спілкування (ситуативно-ділової, позаситуативно-пізнавальної і позаситуативно-особистісної), властивих дошкільнятам. Кожна ситуація дозволяла встановити, яка склалася у дитини форма спілкування і наскільки вона нею володіє. Виявлення особливостей форм спілкування з дорослими здійснювалося таким чином. Вихователь приводив дитину в кімнату, де на столі були розкладені іграшки та книги і питав, щоб вона хотіла: пограти з іграшками, почитати книжку чи поговорити. Дорослий організовував ту діяльність, якій віддавала перевагу дитина. Потім дитині пропонували на вибір один з двох типів діяльності, які залишилися. Якщо дитина не могла самостійно зробити вибір, дорослий пропонував послідовно пограти, потім почитати, а потім поговорити.

У кожній ситуації крім дитини брав участь вихователь. Загалом програма поведінки дорослого характеризувалася відкрито вираженою доброзичливістю до дитини, готовністю прийти на допомогу, спілкуватися з нею. Ми не висували ніяких вимог по ходу дій і ніяк не

оцінювали поведінку дитини. Кожна ситуація тривала не більше 15 хвилин [42, с.79-81].

В ході спостереження фіксувались наступні параметри:

А) Ініціативність.

Б) Емоційний фон спілкування.

В) Рівень сформованості різних форм спілкування (ситуативно-особистісної, ситуативно-ділової, позаситуативно-пізнавальної, позаситуативно-особистісної).

Г) Чутливість до впливів дорослого.

Д) Сформованість окремих комунікативних дій (здатність виконувати прохання, відповідати на запитання, звернутися з проханням, задавати питання).

Е) Наявні засоби спілкування (предметні дії, експресивно-мімічні засоби, розуміння мовлення дорослого, вокалізації, окремі слова або їх фрагменти, коротка фраза)

За кожним параметром виставлялись оцінки від 0 до 3 балів за шкалою: 3 бали – високий рівень; 2 бали – середній рівень; 1 бал – низький рівень; 0 балів – відсутність проявів. Також визначались середні показники за кожним з параметрів по групі в цілому, а також по підгрупах відповідно до основного діагнозу (ДЦП, розумова відсталість, РДА).

Характеристика експериментальної групи

№	Ім'я	Діагноз
1	Максим Б.	Наслідки раннього органічного ураження ЦНС з ЗПР, алалія.
2	Світлана Б.	Органічне ураження ЦНС, ускладнене РСА.
3	Анастасія Г.	Синдром Дауна, F-71
4	Дар'я Г.	Резидуальне органічне ураження ЦНС, ЗПМР
5	Ангеліна К.	Синдром Дауна
6	Михайло К.	Наслідки раннього ураження ЦНС із зниженням когнітивних функцій, F-71, СНМ
7	Станіслав Л.	Наслідки органічного ураження ЦНС з ЗПР. СДУГ, СНМ 1 рівня
8	Вікторія Р.	Синдром Дауна, F-71, ЗПМР
9	Максим С.	F-71, F-72?
10	Артем Г.	ДЦП, тетрапарез, затримка психічного та мовленнєвого розвитку.
11	Анастасія З.	Вади розвитку головного мозку. Лівобічний геміпарез. ЗПМР
12	Влад М.	Стійкі рухові порушення, нижній спастичний парапарез, F-83.
13	Сергій М.	ДЦП, тетрапарез, стійкі тяжкі рухові порушення, ЗПР.
14	Аліна С.	Гіпотиреоз, нижній спастичний парез, F-70, СНМ – І р.
15	Сергій Ш.	ДЦП, спастичний тетрапарез, затримка психічного та мовленнєвого розвитку. Збіжна співдружнн косоокість, вроджена міопія, стійкі тяжкі рухові порушення.
16	Володимир В.	Наслідки раннього ураження ЦНС, ехोलалія, РДА-?
17	Володимир Г.	Наслідки раннього органічного ураження ЦНС з ЗПР, ЯСА
18	Юрій Г.	Наслідки раннього органічного ураження ЦНС, синдром рухової розгальмованості з явищами аутизму
19	Віталій П.	E-88 (інші порушення обміну речовин) з вираженими явищами ЗПМР, порушення поведінки і аутизму
20	Євген Ш.	Наслідки раннього ураження ЦНС з ЗПР, СНМ, руховою розгальмованістю, РДА-?

На основі аналізу отриманих результатів було виділено завдання корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток спілкування з дорослими дітьми експериментальної групи.

Повторна діагностика особливостей спілкування з дорослими дітей експериментальної групи проводилась з використанням тих же схем спостереження.

2.2. Стан сформованості спілкування з дорослими дітей з тяжкими психофізичними вадами

Результати проведеного дослідження свідчать про недостатній розвиток у дітей експериментальної групи як форм спілкування з дорослими, так і засобів спілкування (Додаток А).

З усіх досліджуваних параметрів найвищу оцінку в середньому по групі отримали наступні: розуміння мовлення дорослого (2,2 бали), сформованість ситуативно-особистісного спілкування (2,2 бали) та чутливість до впливів дорослого (2,0 бали). Найменш сформованими виявились позаситуативно-особистісна і позаситуативно-пізнавальна форми спілкування (середня оцінка по групі 0,7 і 0,8 балів відповідно), здатність задавати питання (0,7 бали) та використовувати в мовленні коротку фразу (0,8 балів).

Важливим показником, який відображає бажання та можливість дитини брати участь у спілкуванні, є чутливість до комунікативних впливів дорослого, що характеризується увагою, інтересом і позитивним ставленням до них дитини. Чутливість до впливів дорослого проявляється у відповідних діях дитини (бере запропонований предмет, приймає допомогу, намагається наслідувати дії дорослого, реагує на похвалу і осуд), а також у чергуванні ініціативних і відповідних дій, в узгодженості власних дій з діями дорослого. Ці дії дитини характеризують її готовність сприйняти прояви уваги і доброзичливості з боку дорослого, вступити з ним у взаємодію.

Результати дослідження свідчать про те, що чутливість до впливів дорослого більшості досліджуваних дітей з розумовою відсталістю та з ДЦП перебуває на досить високому рівні (рис. 2.1). Діти проявляють чутливість до впливів дорослого, погоджуються з ним, позитивно сприймають зауваження, наслідують дії. На заняттях діти приймають

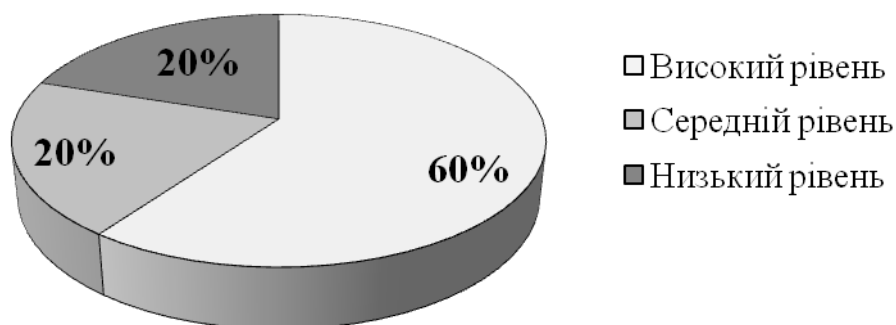
поради педагога щодо вибору відповідних фарб, ручок, олівців. У вільний час беруть запропонований їм предмет, це може бути книжка, іграшка.

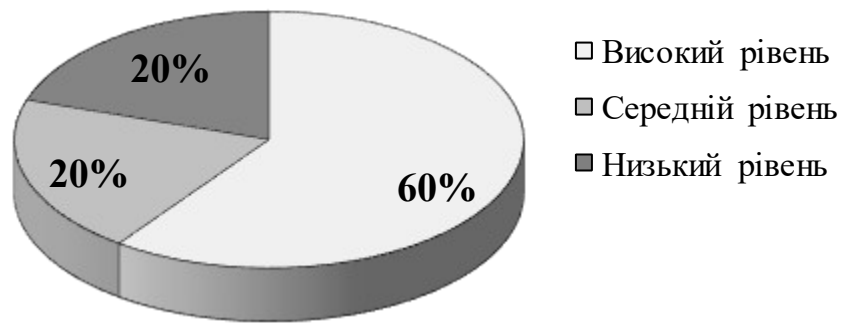
Так, наприклад, Аліна С. намагається наслідувати дії дорослого, радіє похвалі, засмучується при осудженні, активно підхоплює всі його дії. Завжди емоційно реагує на вплив дорослого – притуляється, хилиться до дорослого, посміхається при зверненні до неї, погладжує руки. В той же час, низький рівень чутливості до впливів дорослого був зафіксований у 33% дітей з аутизмом, а також у 20% дітей з розумовою відсталістю та з ДЦП (рис. 2.1).

Ініціативність дітей у контактах з дорослим в середньому по експериментальній групі та по підгрупах виявилась дещо нижчою, ніж чутливість до впливу дорослого (рис. 2.2). В той же час, частина дітей досить часто проявляє ініціативу в спілкуванні з дорослим.

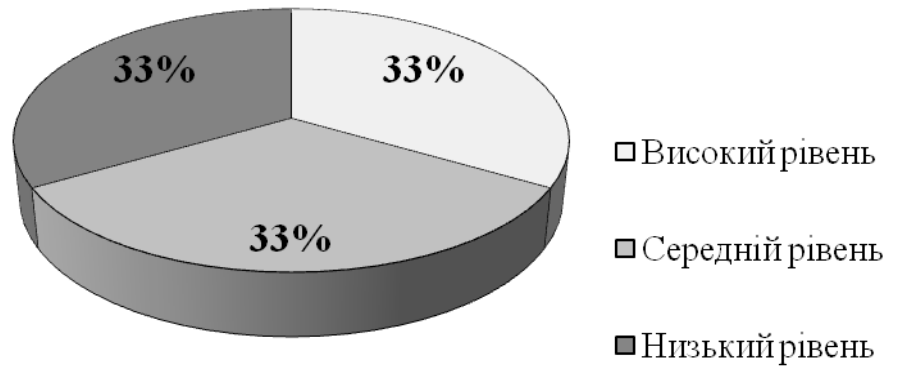
Так, Михайло К. звертається до дорослого з різних приводів (щоб залучити до спільної діяльності, продемонструвати бажану дію з предметом, отримати оцінку своїх дій, а також у пошуках ласки, співпереживання, підтримки і т.п.). Дитина із задоволенням відгукується на ініціативу дорослого, охоче реагує на будь-яке його звернення, постійно поглядає на нього, стежачи за виразом обличчя, дивиться в очі.

Діти з аутизмом намагаються усамітнитись, у зв'язку з характером свого діагнозу, тому ініціативність до встановлення контакту у них на





Б



В

Рис. 2.1. Ступінь чутливості до впливів дорослого у дітей експериментальної групи:

А – діти з розумовою відсталістю; Б – діти з ДЦП; В – діти з РДА.

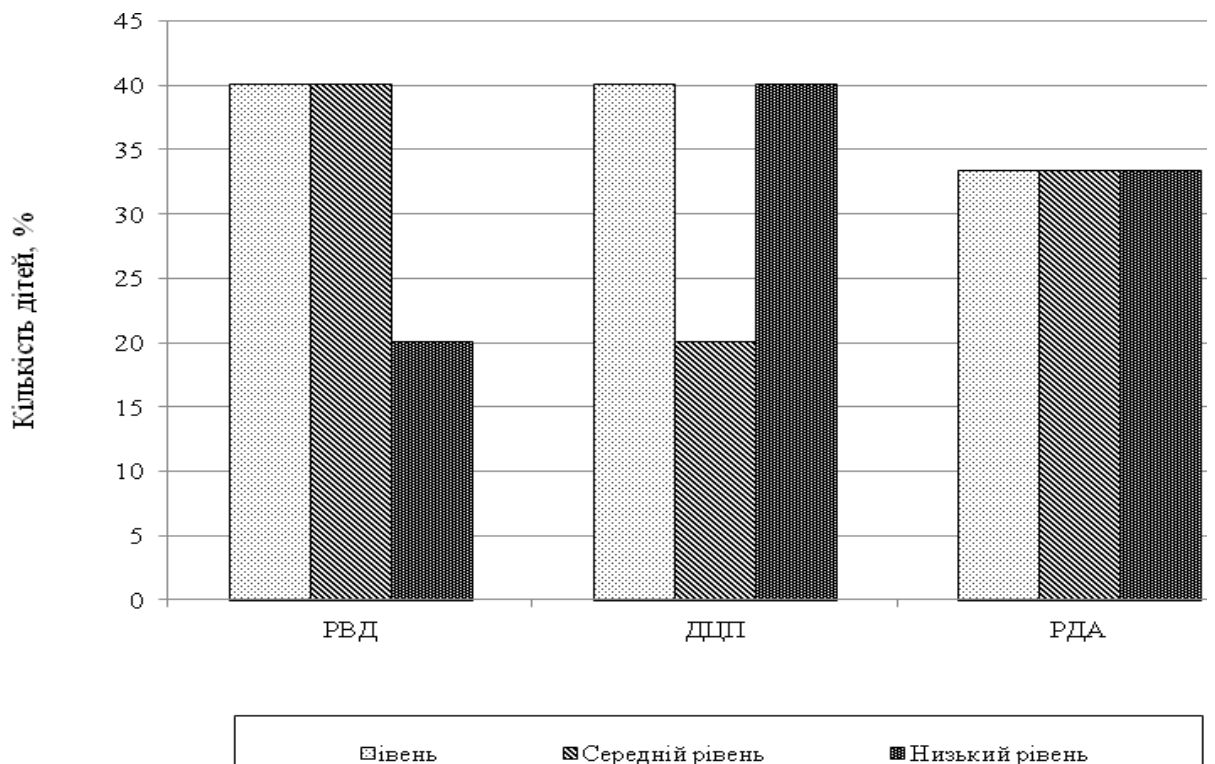


Рис. 2.2. Розподіл дітей з психофізичними вадами за ступенем ініціативності в контакті з дорослими.

низькому рівні. Вони не намагаються поспілкуватись з дорослим, і звертаються до старших лише тоді, коли мають якісь прохання.

Так, наприклад, Володимир В. зрідка поглядає на дорослого, ніяковіє, не наважується звернутися, боязко торкається до нього, простягаючи іграшку, не наважується вкласти її в руку дорослого. Дитина починає епізодично проявляти ініціативу тільки після звернення дорослого, ухиляється від спілкування. Хлопчик взагалі не відповідає на пропозиції дорослого, віддає перевагу індивідуальній грі.

Стан сформованості спілкування з дорослим виявився значною мірою залежним від характеру психофізичних вад. Так, при наявності загальної тенденції зниження рівня розвитку форм спілкування по мірі їх ускладнення, були виявлені чіткі відмінності між підгрупами (рис. 2.3). У дітей з ДЦП добре сформована безпосередня емоційна взаємодія з дорослими, але за іншими формами спілкування вони істотно відстають від дітей з розумовою відсталістю, що є відображенням впливу наявних у них утруднень в різних видах практичної діяльності внаслідок рухового дефекту. Діти з РДА мають найнижчі показники за всіма формами спілкування з дорослими.

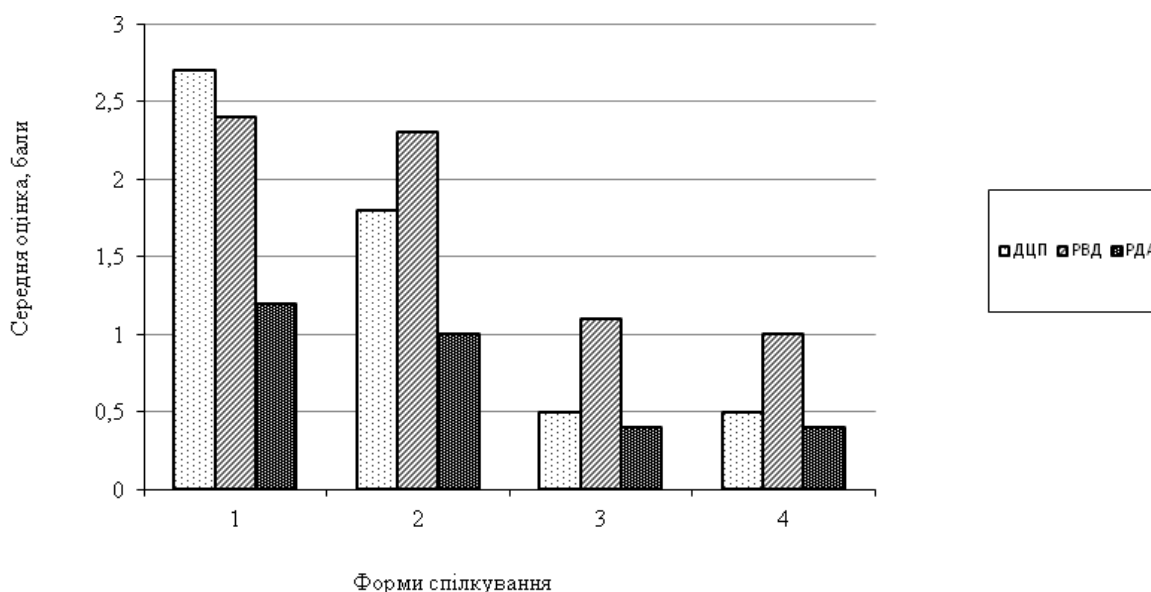


Рис. 2.3. Рівень розвитку різних форм спілкування дітей з психофізичними вадами: 1 – ситуативно-особистісна форма спілкування; 2 – ситуативно-ділова форма спілкування; 3 – позаситуативно-

пізнавальна форма спілкування; 4 – позаситуативно-особистісна форма спілкування.

Сформованість окремих комунікативних дій (рис. 2.4) в цілому по групі виявилась на середньому або нижче середнього рівні. Відносно кращі показники продемонстрували розумово відсталі діти. У дітей з ДЦП і РДА здатність відповісти на запитання, звернутись з проханням, задати запитання виявилась низькою, але з різних причин. Діти з аутизмом мають слабку мотивацію до взаємодії, не проявляють ініціативи в спілкуванні, не завжди реагують на звернення дорослих, мало користуються мовленням. У дітей з ДЦП, які мають достатню мотивацію до співробітництва, основною перешкодою для реалізації комунікативних дій виявляються вади мовлення, обумовлені структурою дефекту.

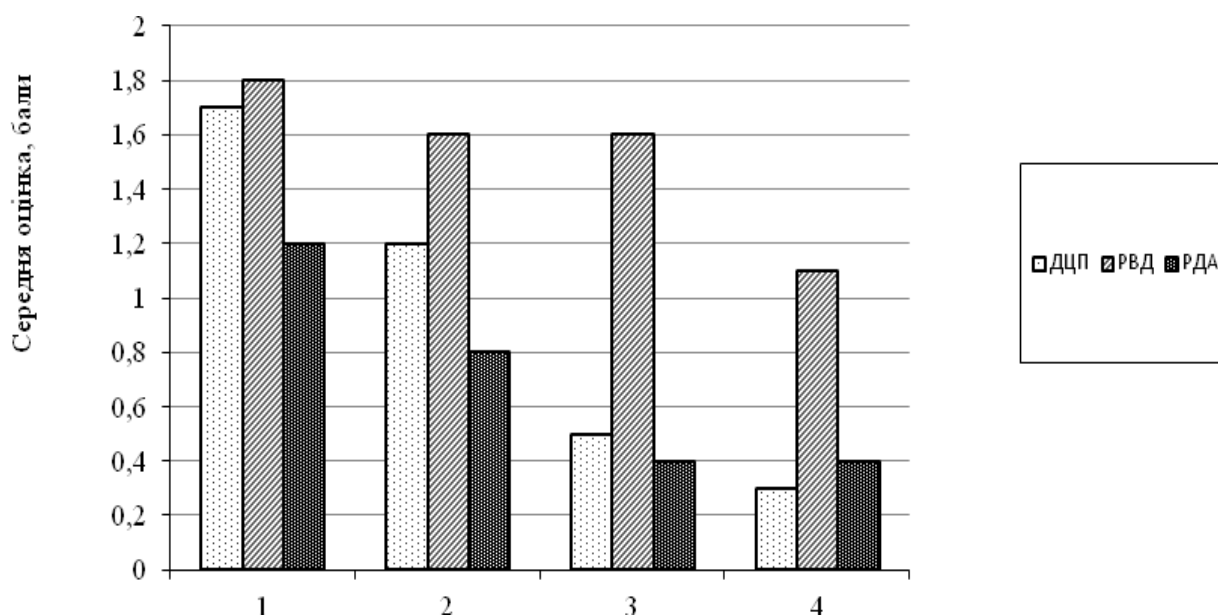


Рис. 2.4. Сформованість окремих комунікативних дій у дітей з психофізичними вадами: 1 – здатність виконати прохання; 2 – здатність відповісти на запитання; 3 – здатність звернутись з проханням; 4 – здатність задати запитання.

Засоби спілкування також виявились найкраще сформованими у дітей з розумовою відсталістю (рис. 2.5), хоча мовлення в них значною мірою недорозвинене (лише у 3 дітей з 9 здатність використовувати короткі фрази сформована на середньому рівні). У дітей з ДЦП наявні утруднення при використанні як мовленнєвих, так і невербальних засобів спілкування, обумовлені моторними проблемами. Діти з РДА

найчастіше в якості засобу спілкування використовують вокалізації. Необхідно зазначити, що з тими дітьми експериментальної групи, які мають дуже низький рівень мовленнєвого розвитку, в реабілітаційному центрі проводиться робота з формування здатності використовувати для комунікації жести та систему карток PECS.

Проведене дослідження дозволило оцінити також індивідуальні особливості спілкування з дорослим дітей експериментальної групи. У дітей з достатньо високим рівнем спілкування з дорослими яскраво виражена потреба в спільній діяльності. Вони із задоволенням

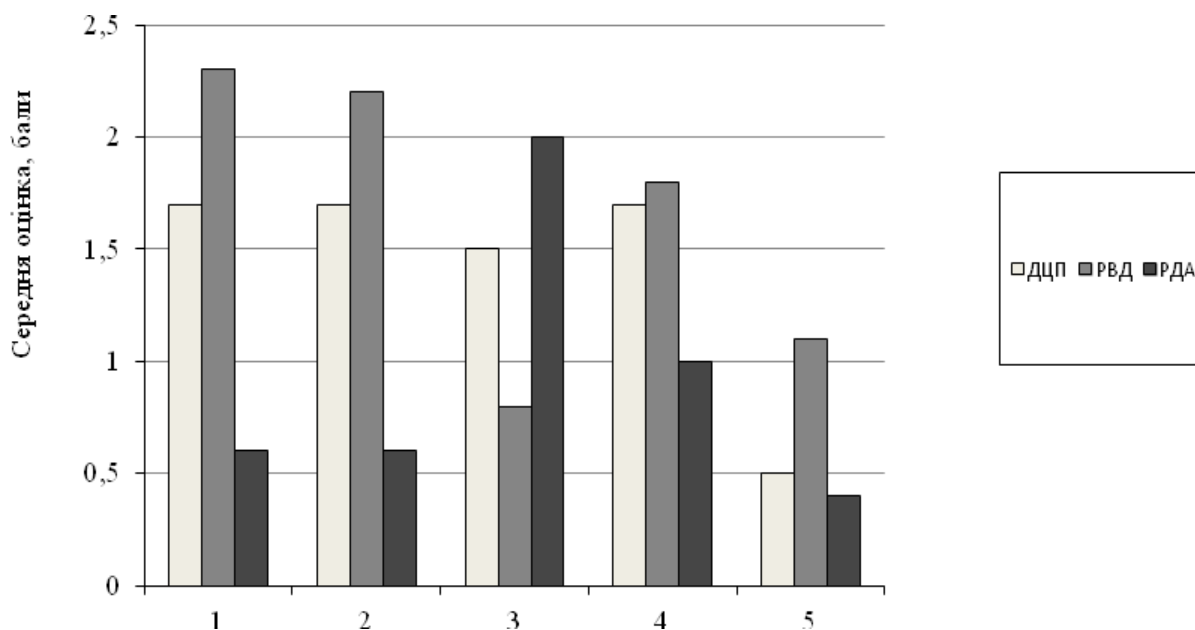


Рис. 2.5. Сформованість засобів спілкування дітей з психофізичними вадами: 1 – спілкування через предметні дії; 2 – експресивно-мімічні засоби; 3 – вокалізації; 4 – окремі слова або їх фрагменти; 5 – коротка фраза.

включаються в гру, самі проявляють ініціативність у встановленні контакту, задають питання. Репертуар запитань багатий і різноманітний. Спілкування дітей цієї групи з дорослими характеризується розгорнутими висловлюваннями, емоційними зверненнями.

Так, наприклад, Світлана Б. із задоволенням та зі своєї ініціативи розпочинає діалог, проявляє активність у встановленні контакту, чутливість до впливів дорослого. Емоційний фон спілкування – позитивний. Активна у спілкуванні, вмє слухати і розуміти звернене мовлення. Легко входить у контакт з дорослим, але не вмє послідовно викладати свої міркування, точно передати їх зміст. Багато

запитує, цікавиться, здатна відповідати на запитання, виконувати прохання, вимоги.

Інша дитина, Станіслав Л., рідко проявляє активність у встановленні контакту. Проявляє чутливість до впливів дорослого. Здатний виконувати вимоги, відповідати на запитання, звертається з проханням. Спілкується через предметні дії. Розуміє та вміє слухати звернене мовлення, інструкції розуміє, виконує самостійно.

У дітей з середнім рівнем розвитку спілкування з дорослим добре виражена потреба у контакті зі старшим. В цілому вони проявляють інтерес до нього, але дитині потрібна стимуляція. Ініціатива у встановленні контакту, як правило, нижча в ситуації індивідуальної діяльності і підвищується в ході спільної діяльності з дорослим.

Зміст спілкування більш одноманітний, висловлювання нечасті і одноманітні. Тільки за ініціативи дорослого можливий діалог. Задавати питання дитина буде тільки тоді, коли їй щось потрібно, з проханням, наприклад: *«Де взяти книгу?»*, *«Можна взяти той м'ячик?»*. Можливе спілкування також через предметні дії під час спільної діяльності, виконання якоїсь роботи.

Так, Сергій Ш. проявляє чутливість до впливів дорослого. Переважна форма спілкування – ситуативно-ділова. Емоційний фон спілкування – позитивний. Уникає контакту зі сторонніми. Неактивний у встановленні контакту. Здатний виконувати вимоги, відповідати на питання, звертається з проханням. Розуміє та вміє слухати звернене мовлення дорослого. Спілкується переважно через предметні дії.

Діти з низьким рівнем розвитку спілкування з дорослим характеризуються слабким ступенем вираженості всіх його параметрів. Якщо спілкування і відбувається, то це лише відповіді на питання дорослого, сама дитина ініціативності не проявляє. Навіть під час гри дитина не коментує свої дії, не звертається до ляльки, не користується мовленням. Так, наприклад, Володимир В. зрідка поглядає на дорослого, ніяковіє, не наважується звернутися, боязко доторкається до нього, простягаючи іграшку, не наважується вкласти її в руку дорослого. Дитина починає епізодично проявляти ініціативу тільки після звернення

дорослого, ухиляється від спілкування. Хлопчик взагалі не відповідає на пропозиції дорослого, віддає перевагу індивідуальній грі.

Отже, результати проведеного дослідження стану сформованості спілкування з дорослими дітей з психофізичними вадами свідчать, що воно розвивається із значною затримкою. Частина дітей експериментальної групи володіють значно обмеженим обсягом засобів спілкування, мають дуже низьку мотивацію до співпраці з дорослим, або істотно утруднюються у виконанні комунікативних дій. Навіть у тих дітей експериментальної групи, які досить активно і результативно контактують з дорослими, значно затриманий процес розвитку спілкування з ними. Про це свідчить дуже низький рівень сформованості позаситуативно-пізнавального та позаситуативно-особистісного спілкування, які в нормі повинні бути добре розвинені до кінця дошкільного віку.

Уповільнення формування спілкування з дорослими в майбутньому може призвести до соціальної ізоляції дітей внаслідок недостатнього розуміння світу людських відносин, недорозвинення комунікативних та емпатійних якостей, низької здатності до самореалізації в умовах соціальної взаємодії. Тому на нинішньому етапі навчання та виховання дітей експериментальної групи необхідно активізувати корекційну роботу, спрямовану на розвиток спілкування з дорослими.

Приблизно половина дітей експериментальної групи займають нейтральну позицію у спілкуванні з дорослим. Тобто нейтрально «приймають» партнера, їм не цікаво підтримувати і вступати в діалог, діти переважно мало розмовляють з вихователем і з однолітками, беруть участь у спілкуванні часто з ініціативи інших, хоча розуміють звернене до них мовлення.

Значне зниження всіх показників сформованості спілкування з дорослим у дітей даної групи обумовлене наявністю складних психофізичних вад: помірної розумової відсталості, порушень опорно-рухової системи, вираженого недорозвитку мовлення. Зокрема, помірний ступінь розумової відсталості приводить до недорозвитку усіх

компонентів комунікативної діяльності дітей. Вони не відчують потреби в спілкуванні, не проявляють інтерес ні до дорослого, ні до діяльності з ним. Крім того, зниження інтелекту веде до відсутності інтересу до комунікативної діяльності взагалі. У дітей з ДЦП фізичний дефект спричиняє утруднення практичної взаємодії з дорослим. Внаслідок цього у них може виникати психологічне відчуження у спілкуванні та взаємодії. Діти з аутизмом внаслідок специфіки свого діагнозу надають перевагу самотності, не бажають ні с ким спілкуватись, взаємодіяти. Отже, фізичні недоліки, інтелектуальні відхилення та мовленнєві дефекти обмежують та деформують процес спілкування дитини з дорослим.

Уповільнення формування всіх форм спілкування з дорослими в майбутньому може спричинити соціальну ізоляцію дітей. Це призведе до недостатньої цілеспрямованості, імпульсивності, зниження самоконтролю, недорозвинення емпатійних якостей, низької здатності до самореалізації в умовах соціальної взаємодії, високої залежності від інших у досягненні бажаного результату. Діти можуть стати замкнутими, неконтактними, відчуженими, адже не розумітимуть світ людських відносин.

Таким чином, проведена діагностика підтвердила необхідність проведення цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з удосконалення спілкування з дорослими дітей-інвалідів, які виховуються в умовах центру соціальної реабілітації, а також надала підстави для визначення конкретних завдань цієї роботи.

РОЗДІЛ 3

Корекційна робота з розвитку спілкування з дорослими дітьми з психофізичними вадами

3.1. Завдання корекційної роботи з розвитку спілкування з дорослими дітьми з психофізичними вадами

На основі результатів проведеного дослідження були визначені напрямки та завдання корекційної роботи з розвитку спілкування з дорослими для дітей експериментальної групи (Додаток Б). Напрямки корекційної роботи включають:

- вдосконалення контакту з дорослим;
- розвиток ініціативності в спілкуванні;
- розвиток засобів спілкування;
- розвиток здатності до виконання комунікативних дій;
- розвиток ситуативно-особистісного спілкування;
- розвиток ситуативно-ділового спілкування;
- розвиток позаситуативно-пізнавального спілкування;
- розвиток позаситуативно-особистісного спілкування.

В межах цих напрямків були виділені завдання корекційно-розвивальної роботи з урахуванням зони актуального розвитку та зони найближчого розвитку кожної дитини.

Для дітей з розумовою відсталістю та ДЦП:

- розвивати здатність сприймати розповіді дорослого пізнавального змісту;
- стимулювати пізнавальну активність у діалозі з дорослим;
- розвивати інтерес до вчинків, думок, переживань іншої людини;
- розвивати здатність адекватно оцінювати вчинки, емоційний стан персонажів.

Для дітей з РДА:

- розвивати здатність взаємодіяти з дорослим у ході спільної діяльності;

- розвивати вміння реагувати на звертання та виконувати інструкцію «Подивися на мене», «Покажи іграшку»

- викликати наслідувальну мовленнєву діяльність дитини у формі будь-яких звукових проявів,

- розвивати вміння звертати увагу і реагувати на міміку і жести дорослого, його інтонації.

Враховуючи важливість спілкування дитини з дорослим з метою подальшого її психічного розвитку, було проаналізоване питання організації комплексного корекційно-розвивального впливу на дітей. При цьому виходили з розуміння необхідності використовувати всі існуючі можливості для реалізації поставлених завдань.

В корекційно-розвивальній роботі, спрямованій на розвиток спілкування дітей з психофізичними вадами з дорослими повинні брати участь усі спеціалісти, а також батьки.

Навчальні заняття повинні бути спрямовані на активізацію комунікативної діяльності дітей. Спілкування з дорослим повинно бути занесені до переліку корекційних занять з метою подальшого розвитку та соціалізації дитини. При цьому важливою умовою є підтримання спілкування з дитиною на доступному для неї рівні.

Спілкування дитини і дорослого може відбуватися як під час занять (вихователь, дефектолог, реабілітолог тощо), так і у вільний для дітей час. Воно може мати різні форми: як індивідуальну, так і групову. Переважно це стосується тих дітей, які перебувають в Центрі соціальної реабілітації на умовах групи подовженого дня. Також можливе спілкування під час трудового навчання, ігрової спільної діяльності, продуктивної діяльності, у позакласній роботі через діалог з дорослим, читання книжок, перегляд мультфільмів та фільмів з цікавим змістом з наступним їх обговоренням.

Однак, слід зазначити, що значною перешкодою для організації роботи з розвитку спілкування дітей з психофізичними вадами з дорослим є відсутність у вихователя можливості приділити необхідну кількість уваги кожній дитині. На наш погляд, розвиток спілкування дитини з дорослим можливий через залучення волонтерів до

корекційно-розвивальної роботи з дітьми-інвалідами в умовах Центру соціальної реабілітації. Зокрема, в ході нашого дослідження участь в цій роботі брали студенти спеціальності «Корекційна освіта» в рамках навчальної волонтерської практики.

Надзвичайно важливе значення в розвитку спілкування дитини з тяжкими надається батьками дитини, які постійно спілкуються з нею. Саме сім'я передає первинний досвід дитині, оскільки є її первинним мікросоціальним середовищем. Тому необхідним є залучення батьків дитини до розвитку комунікативних форм спілкування в дитини з порушеннями.

Робота з батьками в Центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів організована на високому рівні. Вони запрошуюються на заняття, отримують консультації та домашні завдання. На нашу думку, необхідно розширити перелік тих завдань для батьків, які спрямовані на розвиток їх спілкування з дитиною. Безумовно, це буде для них додатковим навантаженням, але саме виконання цих завдань може сприяти покращенню контакту батьків з дитиною, забезпеченню адекватного сприйняття її дефекту та власної ролі в його корекції.

3.2. Педагогічні прийоми формування навичок мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку з психофізичними вадами

Формування комунікативних навичок здійснюється в ході спільної діяльності: комунікативно-мовленнєвої, предметної, ігрової, конструктивної, образотворчої, навчальної. Навчання проходить в основному в індивідуальній формі. Закріплення конкретного комунікативного навичку в малій групі здійснюється тільки тоді, коли дитина здатна самостійно використовувати його при взаємодії з дорослими.

Перехід від індивідуальної до підгрупової форми роботи здійснюється за наступною схемою:

- 1) формування комунікативної навички в парі «дитина – дефектолог»;

2) закріплення комунікативної навички в парі з іншими фахівцями, які працюють з дитиною (логопедом, психологом), та батьками;

3) закріплення комунікативної навички в малій групі за участю вчителів-дефектологів, логопедів, психологів [42, с.55-56].

Будь-яка ситуація повинна розглядатися дорослим як можливість до спілкування. Такий стан вимагає бути уважним до поведінки дитини та її емоційного стану. Якщо дорослий помічає неможливість виконання певної задачі дитиною (дістати м'яч з полиці), він повинен проявляти щирість, щоб в дитини виникло бажання звернутися за

Поспостерігайте за дитиною, проявляючи увагу до її проблеми. Коли вона подивиться на вас, підкажіть їй необхідні слова, підкріплюйте комунікативні висловлювання.

Подібні ситуації можна моделювати самим з метою спільної комунікативної діяльності з дитиною. Важливо те, що в подібних ситуаціях відбувається природне підкріплення комунікативних висловлювань дитини; в даному випадку в якості винагороди виступає результат мовленнєвого висловлювання дитини – виконання її бажання, наміри, безпосередньо пов'язанні з даною ситуацією. Це дозволяє дитині зрозуміти, що сказана фраза призводить до певного результату; що за допомогою мовного висловлювання можна вплинути на поведінку інших людей, що сприяє вирішенню ситуації яка виникла.

Найбільш ефективною є методика супроводжуючого навчання, яка дозволяє навчати дітей комунікативним навичкам в рамках природно виникаючих ситуацій [25]. Таким чином, процес педагогічної корекції базується на особистих інтересах і потребах дитини, що призводить до підвищення результативності навчання.

Спільне малювання – особливий ігровий метод, використання якого дозволяє покращити контакт дорослого з дитиною, в тому числі, при наявності в неї розладів аутистичного спектру. У ході спільного малювання дорослий малює предметний або сюжетний малюнок, близький досвіду дитини, її інтересам, емоційно коментуючи все, що відбувається, а дитина бере активну участь у створенні малюнка, підказуючи розвиток сюжету, доповнюючи малюнок різноманітними

деталлями [35]. Спільне малювання – це не малювання як вид продуктивної діяльності самої дитини, а особливий метод навчання. Його використання на заняттях з дитиною стає можливим тільки після того, як налагоджений емоційний контакт між дитиною і дорослим.

Необхідно малювати те, що подобається дитині, закріплюючи її інтерес до сюжетного малювання, роблячи його більш стійким. Потрібно набратися терпіння, бо на цьому етапі доведеться незліченну кількість разів виконувати однотипні замовлення аутичної дитини, знову і знову малюючи стовпчики, кубики, пляшечки і т.п. Можна припустити, що вже на цьому етапі інтерес дитини цілком задоволений, тому що її мислення стереотипне і прагне до збереження вироблених стереотипів.

Виконуючи замовлення дитини, потрібно поступово починати використовувати в малюванні різні матеріали. Для цього, крім олівців, підійдуть фломастери, крейда, фарби, різні види паперу та картону. Слід одночасно застосовувати різні образотворчі засоби, вводити в малюнок нові деталі, варіювати його розмір, форму, колір і положення в просторі. Однак потрібно пам'ятати про те, що дитині потрібно дати можливість насититися відтворенням абсолютно однакових зображень [21, с.58; 34, с.194]. Якщо спроби дорослого привнести щось нове зустрінуть різкий протест, слід повернутися на попередній етап. Але через деяку кількість повторень – знову спробувати урізноманітнити малюнок. Якщо діяти обережно і поступово, то одного разу дитина обов'язково погодиться з привнесенням нового. Її зацікавить чарівне перетворення на папері його улюбленого предмета.

Запрошуючи дитину у «співавтори», дорослий повинен іноді спеціально припиняти малювання, і тоді виникає пауза. У цьому випадку дитина може підштовхувати руку дорослого, висловлюючи таким чином прохання продовжувати [44, с.11].

Особливо ефективним є наступний прийом дорослий «забуває» намалювати якусь важливу деталь і коли дитина помічає це, пропонує їй завершити малюнок самостійно. Для початку це має бути проста у виконанні деталь, а надалі стає можливим поступове ускладнення завдання.

Можна запропонувати дитині на вибір кілька варіантів розвитку малюнка. При цьому заохочується відповідь дитини в будь-якому вигляді (жест, слово та ін.). Можна уточнити подальший розвиток малюнка шляхом обговорення по навідних питаннях.

На цьому етапі можна запропонувати дитині: «Давай разом малювати!». Необхідно спонукати малюка висловлювати свої бажання будь-яким прийнятним способом – словом, жестом. Для цього слід переривати малювання, коментувати свої дії, ставити запитання, робити паузи, як би чекаючи відповіді і дій з боку дитини. Так дорослий дасть дитині зрозуміти, що результат спільної роботи залежить і від його участі. І якщо малюк не виявляє активності, малюнок як би завмирає.

На цьому етапі зображення улюблених предметів дитини включаються в сюжет. Таким чином, предметний малюнок замінюється сюжетним, у якого є своя перспектива, композиція, зміст. Сюжет малюнка повинен бути близький досвіду дитини. Це може бути сюжет з життя самої дитини і її сім'ї [11].

З іншого боку, малюнок повинен давати можливість уточнити вже сформовані у дитини уявлення, а в разі потреби і скорегувати їх. Для цього потрібно підбирати різні сюжети.

Після того як сюжет буде «обжитий» дитиною, слід переходити до його розширення, введення нових сюжетних ліній. Таким чином, на даному етапі відбувається формування у дитини нових уявлень про навколишній світ.

Далі можна переходити до переносу сюжетів з малюнків в ігри з іграшками і предметами, закріпленню отриманих знань у повсякденному житті, в інших видах діяльності (ліпленні, конструюванні і т.п.)

Якщо педагог пропонує дитині значущу для неї тему малюнка, то на занятті виникає ситуація, що спонукає дитину до активних дій. Її заворює чарівна дія, що відбувається на аркуші паперу. Використовуючи такий інтерес, дорослий приваблює дитину до активної участі в процесі малювання: роблячи паузи, питаючи поради, забуваючи домалювати важливу деталь, спонукає дитину завершити малюнок.

В ситуації спільного малювання дитина часто погоджується на таку ступінь участі у спільній діяльності, яка раніше в інших ситуаціях виявлялася просто неможливою. Так, дитина вперше бере в руки олівець і намагається щось домалювати самостійно, відповідає на поставлені питання і т.п. У цьому випадку виникає ситуація емоційного і ділового спілкування між дитиною і дорослим.

Через порушення спілкування з дитиною майже завжди важко зрозуміти, що вона засвоїла, а що – ні [9, с.19-20]. У ході спільного малювання вдається уточнити частину уявлень, які у нього вже є. Що дитина знає, а чого не знає, що засвоїла правильно, а що зрозуміла спотворено? Однак їх неможливо отримати звичайним шляхом, наприклад, задаючи питання. Спонтанні ж прояви дитини в ході спільного малювання дають можливість зробити багато цікавих висновків щодо її знань про навколишній світ [41].

Спільне малювання відкриває широкі можливості для збагачення уявлень дитини про навколишню дійсність. Дорослий пропонує дитині нові завдання, і часто дитина погоджується прийняти їх, тому що прагне результату. Дитина готова прийняти нове, тільки б скоріше досягти бажаного.

Спільне читання, так само як гра і малюнок, слугує встановленню контакту з дитиною і розвитку взаємодії. З його допомогою можна емоційно тонізувати дитину, виявляти і пом'якшувати його афективні проблеми. На цій основі може будуватися тривала робота з надання допомоги дитині в осмисленні того, що відбувається з нею і з іншими людьми, в ході якої вона отримує необхідний досвід індивідуальних переживань і співпереживання [14].

З опорою на спільне читання поступово формується і диференціюється індивідуальний життєвий досвід дітей. Читання може допомогти в сюжетній організації свідомості, в прояві і опрацюванні подій особистого минулого і можливого майбутнього, у виділенні причинно-наслідкового зв'язку подій, у вибудовуванні і визначенні системи мотивів і цілей, що дозволяє дитині стати менш імпульсивною – піднятися над провокаціями безпосередньої ситуації.

Заняття з книгою можуть бути обрані спочатку просто тому, що книга вже щось значить для такої дитини тому, що вона привертає її увагу. На основі цього проявляється вибірковість, можуть виникати і фіксуватися перші форми контакту.

Наприклад, дитина нехай ненадовго, але зупиняє на книжці увагу або навіть сама бере її і перегортає. Зрозуміло, що така вибіркова увага до книги може стати опорою для об'єднання уваги та емоційного коментування того, що відбувається. У майбутньому повторюваний момент об'єднання уваги на книзі може стати однією з опор для формування стійкої структури заняття.

Спочатку для нас навіть не настільки важливо, що саме приваблює дитину до книги: її сенсорна фактура – глянець, колір, шурхіт паперу, перегортання сторінок, форма і орнамент рядів, букв або малюнок, відбита на ньому ситуація.

Спільне читання можливо з людиною, до якої діти вже мають довіру і в спілкуванні з якою вони вже зацікавлені. Крім того, бажано, щоб читання було організовано у формі знайомої для дитини гри.

Для дитини поступово повинно стати зрозумілим завдання з розгляду прочитаного, показана можливість неоднозначних оцінок, існування протиріч у внутрішньому житті героїв, можливість розбіжності зовнішніх проявів і внутрішніх мотивів дії людей.

3.3. Зміст корекційно-розвивальної роботи з розвитку спілкування з дорослими дітьми з психофізичними вадами

Формування комунікативних навичок здійснювалося в рамках системи занять, що проходять в навчальній та ігровій формі, і повсякденних ситуацій.

У процесі педагогічної корекції ми пропонували дітям різні вправи, прості за структурою ігри, моделювали різні ситуації, які були побудовані з врахуванням особливостей дітей: мотивів, потреб, інтересів та бажань. В результаті у дітей значно посилювалася ситуаційна

мотивація, з'являлася необхідність використовувати різні комунікативні навички: попросити улюблену іграшку, привернути увагу іншої людини, висловити згоду, відмову, привітатися, прокоментувати ігрову дію, повідомити про свої емоції, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації. У випадку утруднення ми давали дитині підказку. При систематичному, багаторазовому повторенні аналогічних ситуацій у дітей закріплювалась комунікативна навичка, з'являлася можливість використовувати її самостійно.

Використовувалася велика кількість вправ, різноманітних завдань і ситуацій, що дозволило успішно подолати труднощі перенесення відпрацьованих навичок в різні соціальні контексти.

В роботі з дітьми з низьким рівнем розвитку спілкування з дорослим використовувались різноманітні ситуації, які спонукають до виконання певних комунікативних дій, в тому числі, наступних.

1. Прохання повторити дію.

Для здійснення даної мети ми використовували різні ігрові дії та інші цікаві для дитини види діяльності. Наприклад, ми заводили дитині дзигу. Кожен раз, перед тим як завести дзигу, ми вимовляли «ще», або «заведи ще». Коли дитина опинялася залученою в даний вид діяльності, ми переставали заводити дзигу, дивилися на неї й чекали, коли вона попросить повторити дію. Якщо дитина утруднювалася самостійно висловити прохання про повторення ігрової дії, ми давали їй підказку. Коли дитина вимовляла «ще», ми негайно заводили дзигу, винагороджуючи дитину за вдалу спробу. Для «перенесення» даної навички використовувалася велика кількість різноманітних цікавих ігрових ситуацій, у процесі яких відбувалася її автоматизація. При багаторазовому повторенні аналогічних вправ дитина починала самостійно висловлювати прохання про повторення дії.

2. Вимога предмету або іграшки.

З метою формування даної навички в процесі педагогічної корекції використовувалися іграшки та ігрові предмети, до яких у дитини був сформований стійкий інтерес. Наприклад, надували кульку і продовжували тримати її в руках, не передаючи дитині. Якщо вона не

знала, як попросити кульку, їй підказували: «дай кульку», «кидай кульку». Висловити прохання за допомогою жестів дитині допомагав «асистент» (дорослий), спрямовував її руки в сторону кульки. Вправа повторювалась велику кількість разів з різними предметами, що дозволило дітям засвоїти дану навичку, переносити його з однієї схожої ситуації в іншу.

3. Прохання про допомогу.

Навчання прохати про допомогу відбувалося в процесі різних видів діяльності. Створювалася ситуація, при якій дитині пропонували відкрити банку. Коли дитина робила кілька невдалих спроб самостійно відкрити банку, ми підказували їй: «допоможи» і простягали руки так, щоб дитина передала банку. Коли дитина висловлювала прохання і простягала банку, ми відразу ж відкривали її і віддавали назад. При виконанні великої кількості завдань подібного роду, діти починали самостійно просити про допомогу, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації.

4. Відмова від запропонованого предмета, від запропонованої діяльності.

При формуванні даних навичок використовувалися ті види діяльності та предмети, які не подобалися дитині. Якщо дитина утруднювалася висловити відмову адекватним способом: мовчала, виявляла спалах дезадаптивної поведінки тощо, їй підказували спосіб вираження невдоволення: «ні», «не хочу», «не хочу грати в цю гру», посилюючи значення висловлювання інтонацією невдоволення. Коли дитина висловлювала відмову, імітуючи наші дії, ми відразу ж прибирали предмети, заохочуючи комунікативну спробу дитини.

5. Коментування дій.

Формування даної навички здійснювалося в роботі з тими дітьми, які вміють називати різні предмети навколишнього світу, знайомих людей. Спочатку вчили дітей коментувати свої дії в процесі повсякденних ситуацій, імітаційних ігор, занять: «Я йду, я біжу, я стрибаю, я граю, я пишу, я ліплю». Коли дитина усвідомлювала значення слів, що позначають дію, педагог призупиняв процес

діяльності і питав його: «Що ти робиш?». Якщо дитина не відповідала, або копіювала питання у вигляді ехолалії, ми давали підказку: «Я малюю», «Я граю» і т. п. Правильна відповідь дитини супроводжувалася похвалою. При багаторазовому повторенні діти починали самостійно коментувати свої дії, відповідати на питання дорослого.

Потім формувалося вміння коментувати дії оточуючих людей, тварин, предметів. Для цього використовувалися повсякденні, ігрові ситуації і різноманітні матеріали: предмети домашнього вжитку, навчальні приладдя, різні іграшки, картинки і фотографії із зображенням людей, що здійснюють різні дії.

Дорослий, який перебуває з дитиною протягом дня, промовляє навколишні події: «Вітя сидить, Ваня кричить, пес гавкає, літак летить, дзиґа крутиться, дощ іде» і т. п.

Потім, дорослий починав вимовляти фразу і робив паузу, чекаючи, коли дитина продовжить її: «Вітя ... – сидить», «пес ... гавкає» і т. п. Якщо дитина не може продовжити фразу, їй підказували початок слова: «пес гав ... – кає». Це багаторазово повторювалося до тих пір, поки діти не починали самостійно коментувати дії оточуючих людей, предметів.

6. Уміння задавати питання про місцезнаходження («Де ___?»).

При формуванні даної навички ми також спиралися на інтереси дитини. Наприклад, ми прибирали улюблений дитиною конструктор з полиці, на якій він завжди лежав, і ховали його. Коли дитина помічала, що конструктора немає, ми давали їй підказку: «Де кубики?». Коли дитина повторювала питання, ми відразу ж діставали конструктор і передавали їй, підкріплюючи використання комунікативних навичок. Для узагальнення і перенесення даного навичку в процесі навчання використовувалася велика кількість аналогічних ситуацій.

7. Повідомлення про радісну подію.

Для формування даного навичку ми широко використовували повсякденні ситуації, різноманітні ігри та вправи, спрямовані на усвідомлення дитиною своїх емоцій і емоцій інших людей.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми з відносно добре сформованими мотивами та засобами спілкування була зосереджена на

подоланні ситуативності в контактах з дорослими, їх залученні до довірливих розмов на пізнавальні і особистісні теми.

Нами були організовані заняття двох типів (по 4 заняття кожного типу).

Заняття першого типу включали читання та обговорення книг пізнавального характеру (про тварин, риб, птахів, машин і т. п.).

Вихователь читав цікаву книжку, пояснював дітям зміст прочитаного, відповідав на запитання. Потім дітям надавалася можливість повідомити про свої знання у відповідній галузі, причому вихователем заохочувалися будь-які намагання дитини розповісти щось подібне, при цьому намагався залучити до обговорення всіх дітей, що приймають участь в експерименті.

У цій серії занять перед нами ставилося ще одне важливе завдання: формувати у дітей інтерес до книги, як джерела, який містить безліч цікавих фактів.

За основу занять другого типу була взята дидактична гра «Оціни вчинок». Діти разом з дорослим розглядали картинку із проблемною ситуацією, педагог розповідав дітям початок цієї історії. Потім разом з дітьми дорослий послідовно розглядав картинки, що зображують можливе продовження історії, і пропонував дітям, дивлячись на картинку, розповісти, чим закінчилася дана ситуація. Після обговорення всіх варіантів продовження історії дорослий разом з дітьми вибирав кращий з них і пропонував розповісти історію про себе, або про друзів, у переглянутих фільмах, мультфільмах.

Одне з важливих вимог занять другого типу полягало в тому, що діти від простої констатації фактів, переходили до характеристики людей, явищ та намагалися приймати участь у розгляді таких тем, як дружба, чесність, доброта людей.

Таким чином, дорослий намагався залучити дитину до співпереживання і взаєморозуміння, що у неї формуються переважно позаситуативно-пізнавальні та особистісні мотиви спілкування, що забезпечують реальну платформу для оволодіння позаситуативними

формами спілкування (позаситуативно-пізнавальної і позаситуативно-особистісної).

У ході заняття постійно стимулювалася активність дітей. Вихователь виступав з ініціативою, в той же час надаючи право дітям самим вибирати їхні дії.

На перших заняттях обох типів діти почувалися дуже невпевнено, повільно вступали в бесіду, мало говорили, були безініціативними. Необхідно відзначити, що вихованці не відчували ніякого бажання послухати книгу на пізнавальні теми і дорослому доводилося наполягати на своєму. До розгляду картинок всі діти проявляли більший інтерес, ніж до читання книг. Під час перших занять всі досліджувані були схильні закінчити стосунки з дорослим відразу після читання книги або розглядання картинок. Нам доводилося докладати чимало зусиль, щоб зацікавити дітей, ставити багато запитань, спонукаючи дітей до діалогу. І незважаючи на всі спроби, загальної бесіди для всіх дітей на першому формуючому занятті не вийшло. Діти фактично відповідали тільки на поставлене питання, не виходячи за його рамки, слухали ж діти лише дорослого, відволікалися, починали грати.

На перших заняттях довелося обмежитися тільки обговоренням конкретних подій, що мали місце в житті дітей і дорослого, а також переглянутих мультфільмів і прочитаних раніше книжок на цю тему.

Подібна картина спостерігалася на перших формуючих заняттях обох типів. Під час наступних занять діти стали розкутішими, впевненішими, їм стало простіше розпочинати розмову, вони більше говорили. Проте рівень ініціативності дітей був низьким і ведуча роль під час занять і раніше залишалася за дорослим.

Під час занять дітей більше цікавили яскраві картинки у книгах, сам текст був менш цікавий для дітей. В той же час, картинки спонукали дітей до задавання великої кількості запитань, що дозволяло здійснювати обговорення, але не стало ініціативою самих дітей.

Характер розмови також змінив свій характер. Діти не були пасивними слухачами, а активно вступали у бесіду, висловлюючи свої думки та своє бачення ситуації.

Участь дітей у поза ситуативних формах спілкування також заохочувалась вихователем і студентами-волонтерами під час вільної гри дітей, що забезпечувало закріплення комунікативних умінь, сформованих на спеціальних заняттях.

3.4. Результати повторного обстеження стану сформованості спілкування з дорослими

Повторне обстеження рівня сформованості навичок комунікативної діяльності дітей досліджуваної групи дозволило оцінити динаміку корекційно-розвивального процесу (Додаток В).

Контрольний експеримент полягав у виявленні змін, що відбулися у дітей після занять, заснованих на організації пізнавального і особистісного спілкування. З цією метою були повторно проведені спостереження констатуючого етапу по встановленню у дітей провідних форм і засобів спілкування.

На заключних заняттях частіше і легше відбувався перехід від простої констатації фактів до міркування на абстрактні теми. Однак ініціатором такого переходу був дорослий. Більшість самостійних висловлювань дітей, як і раніше були пов'язані з констатацією конкретних фактів, що мали місце в житті, мультфільмах.

Було відзначено значне підвищення рівня комунікативної діяльності в ситуаціях, що моделюють позаситуативні (позаситуативно-пізнавальну та позаситуативно-особистісну) форми спілкування з дорослим. Завдяки допомозі дорослого і в ході контактів з ним створювалися умови для входження дітей у спілкування з дорослим на більш високому рівні, тобто підготовлявся перехід дітей до позаситуативних форм спілкування.

Стан сформованості спілкування з дорослим значною мірою покращився, що показано на рис. 3.1, 3.2, 3.3. В той же час, дітей з РДА залишилися найнижчі показники за всіма формами спілкування з дорослими.

Розглянемо, які зміни відбулися у досліджуваних дітей на заключному етапі в порівнянні з показниками, отриманими на вихідному етапі дослідження.

Як вже зазначалося, в експериментальну групу увійшли 20 дітей, у більшості з яких при первинному обстеженні була зафіксована ситуативно-ділова форма спілкування як провідна форма спілкування з дорослим, одна дитина знаходилась на перехідному етапі від ситуативно-ділової до позаситуативно-пізнавальної форми спілкування, одна дитина мала сформоване позаситуативно-пізнавальне спілкування з дорослим.

До моменту проведення повторного обстеження положення в експериментальній групі змінилося. У 7 дітей було зафіксовано достатньо сформоване позаситуативно-пізнавальне спілкування з дорослим (рис. 3.1). У інших дітей цієї групи, що зазнають найбільші труднощі в процесі навчання, провідною як і раніше залишилася ситуативно-ділова форма спілкування, однак при цьому значно збільшилися кількісні показники у всіх ситуаціях спілкування.

Зупинимося докладніше на деяких змінах в поведінці дітей, виявлених під час проведення контрольного експерименту. Дві дитини з

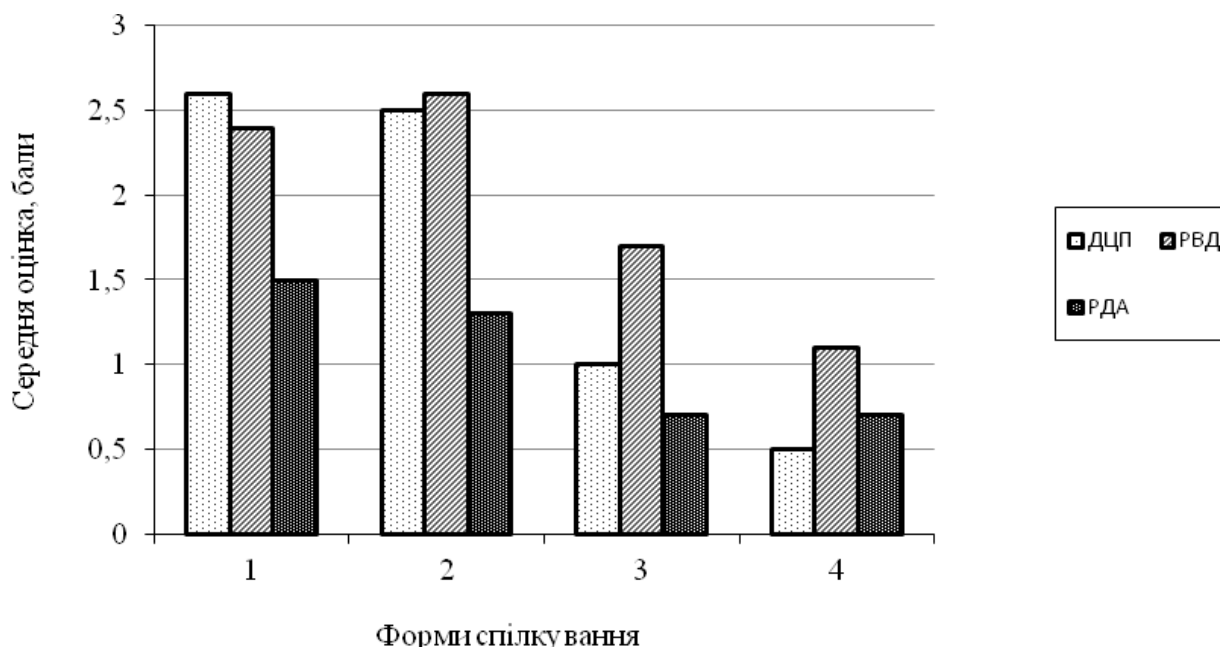


Рис. 3.1. Рівень розвитку різних форм спілкування дітей з психофізичними вадами: 1 – ситуативно-особистісна форма спілкування; 2 – ситуативно-ділова форма спілкування; 3 – позаситуативно-пізнавальна форма спілкування; 4 – позаситуативно-особистісна форма спілкування.

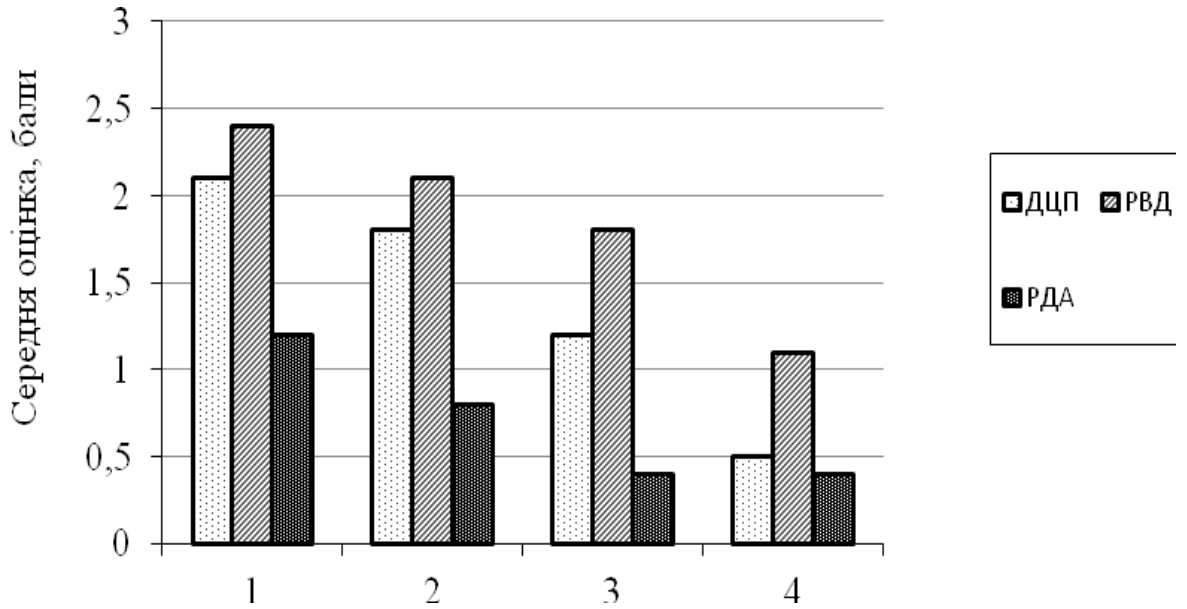


Рис. 3.2. Сформованість окремих комунікативних дій у дітей з психофізичними вадами: 1 – здатність виконати прохання; 2 – здатність відповісти на запитання; 3 – здатність звернутись з проханням; 4 – здатність задати запитання.

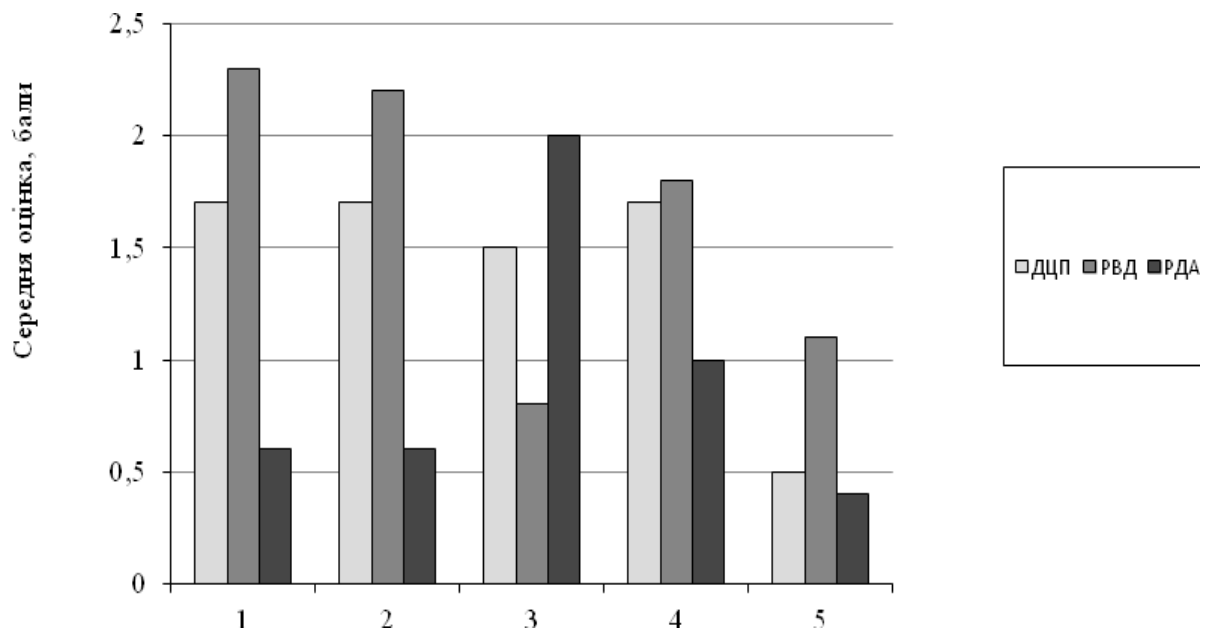


Рис. 3.3. Сформованість засобів спілкування дітей з психофізичними вадами: 1 – спілкування через предметні дії; 2 – експресивно-мімічні засоби; 3 – вокалізації; 4 – окремі слова або їх фрагменти; 5 – коротка фраза.

експериментальної групи на цьому етапі в першу чергу вибрали читання книги, яка була і основним об'єктом їхньої уваги в першу хвилину досвіду. Вони не обмежувалися поглядом на книгу, а наближались до неї, брали в руки, розглядали ілюстрації. Решта дітей в першу чергу, як і раніше обрали гру, а об'єктом їх уваги в першу хвилину ставали іграшки. Всі діти охоче слухали читання книг дорослого. Це дозволяє зробити

висновок, що в процесі проведених занять нам вдалося сформулювати у дітей інтерес до книги як джерела, який містить безліч цікавих фактів.

Діти відчували себе однаково комфортно як під час гри, так і при читанні книг, а іноді і під час розмови на особистісні теми. У деяких піддослідних рівень комфортності в процесі дослідів був максимальним під час читання книг. Взагалі слід зазначити, що на заключному етапі при спілкуванні з дорослим діти були менш скутими і напруженими, ніж на першому етапі дослідження, виявляли активність у спілкуванні з дорослим.

Аналіз протоколів показав, що у досліджуваних на контрольному етапі значно зросла бажана тривалість досвіду в ситуації читання книг. У ряді випадків досліджувані виявляли бажання продовжити читання книг навіть після закінчення 15 хв. (максимальна тривалість кожної ситуації спілкування) і неохоче переходили до іншого виду діяльності. Тривалість ігрової ситуації дещо знизилася у дітей, які оволоділи позаситуативно-пізнавальною формою спілкування, вони займалися іграшками близько 10-12 хв.

На заключному етапі ми знову проаналізували всі мовні висловлювання дітей і порівняли їх з даними, отриманими нами на першому констатуючому етапі дослідження. З'ясувалося, що мовні висловлювання піддослідних значно змінилися як кількісно, так і якісно. Усі мовні висловлювання учасників дослідження були нами проаналізовані і з точки зору їх тематики. Як і в ході констатуючого дослідження, діти майже не обговорювали пізнавальні питання, мало говорили про своїх друзів і однолітків. Як правило, вони розповідали про себе, своїх родичів, близьких. Як і раніше більшість повідомлень були пов'язані з володінням якимись предметами, тваринами, іграшками, побутовими речами.

Розглянемо поведінку деяких досліджуваних на контрольному етапі. Наприклад, Дар'я Г. із задоволенням погодилася брати участь в спілкуванні з дослідником. З перших хвилин вона звернулася до книги. Під час досвіду почувалася розкуто, багато говорила. Дар'я неохоче попрощалася з книгами, коли їй запропонували змінити вид діяльності.

Від читання книги вона перейшла до іграшок. У цій ситуації дівчинка почувалася скуто, менше говорила, однак і від цього заняття насилу відмовилася. На пропозицію поговорити Дар'я погодилася, але відчувала себе дискомфортно, була пасивною, насилу підтримала розмову, не задавала дорослому ніяких питань, а сама обмежувалася відповідями на питання, не виходячи за їх рамки. Дуже скоро Дар'я і зовсім відмовилася від продовження бесіди. У повторних дослідах спостерігалася аналогічна картина.

Таким чином, у випробовуваних підвищився рівень комунікативної діяльності. У більшості з них з'явилося прагнення до пізнавальних контактів, інтерес до книги, а ділове спілкування відступало на другий план; тобто у більшості дітей провідною стала позаситуативно-пізнавальна форма спілкування з дорослим.

Були проведені спостереження за дітьми для виявлення у них провідних засобів спілкування. Вони, як і раніше користувалися в основному мовними і експресивно-мімічними засобами, причому останні стали дещо різноманітнішими і були в основному представлені усмішками і мімікою. Як і раніше всі діти розмовляючи з дорослим, рідко на нього дивилися. Відзначимо, що учасники групи більше користувалися різними засобами спілкування, частіше вдавалися до предметно-дійових засобів (наближенням, простяганням предметів).

Таким чином, у більшості дошкільнят з психофізичними порушеннями, що брали участь в експерименті, найбільш характерними залишились мовні і експресивно-мімічні засоби спілкування з дорослим, корекційні заняття не зробили вирішального впливу на зміну провідних засобів спілкування у дітей з даної групи.

В результаті наших досліджень була встановлена можливість цілеспрямованого впливу на формування позаситуативних форм спілкування в дітей дошкільного віку з вадами інтелекту. На нашу думку, необхідно приділяти цій роботі особливу увагу і починати її якомога раніше. Формування позаситуативних форм спілкування може здійснюватися як на спеціальних заняттях, так і поза ними: під час ігор, у вільному спілкуванні дітей з педагогами.

Отже, даними дослідженнями з діагностики форм спілкування на контрольному етапі були підтверджені наші припущення про те, що рівень комунікативної діяльності дітей з психофізичними порушеннями можна підвищити, вправляючи їх у спілкуванні на спеціально організованих заняттях, моделюючих ситуаціях.

В ході занять вчителям-дефектологам і вихователям слід формувати у дітей пізнавальні мотиви спілкування, залучати їх до розмови на пізнавальні теми. Формування інтересу до книги, як джерела, який містить безліч цікавих фактів, має стати одним з головних завдань, що стоять перед педагогами під час занять з розвитку мовлення на основі ознайомлення з навколишнім і читання книг. Все це, на нашу думку, буде сприяти виникненню реальної платформи для оволодіння дітьми позаситуативно-пізнавальної форми спілкування.

Слід також організувати спеціальні заняття, які могли б дозволити дітям спілкуватися з дорослими в рамках позаситуативно-особистісної форми спілкування. Ця робота може бути включена, як складова частина, в заняття з розвитку мовлення на основі ознайомлення з навколишнім, читанням книг, сюжетно-рольові ігри, дидактичні ігри. Особливо зручно поєднувати цей вид роботи з дидактичною грою "Оціни вчинок", спрямованої на моральне виховання дошкільнят. Особливу увагу під час таких занять слід приділяти подоланню ситуативності в контактах дітей з дорослим. Для цього потрібно постійно переходити в бесідах від простої констатації фактів до оцінки і характеристики людей, явищ, обговоренню узагальнених тем, таких як сміливість, дружба. Особливим завданням перед дорослим під час проведення бесід є узгодження думок педагога і дітей.

Під час спілкування з дітьми, як пізнавального, так і особистісного, необхідно постійно стимулювати їх активність. З цією метою педагогам і вихователям слід заохочувати будь-яку спробу дитини розповісти про випадки, знайомі йому з книг, фільмів, мультфільмів або з власного життя, подібних з обговорюваними. Дошкільнята повинні відчувати, що їх розуміють, їм співпереживають, до їхньої думки прислухаються.

Така організація роботи з розвитку спілкування дітей з розумовою відсталістю сприятиме успішному оволодінню ними позаситуативними формами спілкування з дорослими.

Проведення цілеспрямованої роботи з формування спілкування сприяє підвищенню рівня комунікативної діяльності у дітей. Ділове спілкування у них йде на другий план, з'являється прагнення до пізнавальних контактів, інтерес до них, тобто найбільш характерною стає позаситуативно-пізнавальна форма спілкування з дорослим. Набагато різноманітнішими стали у них засоби спілкування.

Отже, висунута нами на початку дослідження гіпотеза про те, що спеціально організовані корекційні заняття, що моделюють позаситуативні форми спілкування з дорослим, сприятимуть підвищенню рівня комунікативної діяльності дошкільників з психофізичними вадами, підтвердилася.

ВИСНОВКИ

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

1. Спілкування з дорослим є основною умовою розвитку дитини, засвоєння нею соціального досвіду. Існують чотири якісно відмінних і онтогенетично послідовних форми спілкування дитини з дорослим: ситуативно-особистісне, ситуативно-ділове, позаситуативно-пізнавальне, позаситуативно-особистісне, які розрізняються між собою за місцем спілкування у життєдіяльності дитини, змістом комунікативної потреби, мотивом і засобами спілкування, значенням для психічного і особистісного розвитку дитини.

2. У розвитку спілкування з дорослим дітей з психофізичними вадами різних нозологічних груп виникають утруднення, характер яких обумовлений структурою дефекту. Ці утруднення можуть бути пов'язані з недостатністю мотивації до спілкування, емоційного контакту з дорослим, чутливості до його впливів, а також порушенням формування засобів спілкування, здатності до тих або інших комунікативних дій.

3. Проведене спостереження за дітьми з тяжкими психофізичними вадами в умовах Центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів дозволило оцінити особливості їх спілкування з дорослими. У дітей було виявлено різний ступінь затримки розвитку спілкування з дорослими. Найменш сформованими виявились позаситуативно-пізнавальне та позаситуативно-особистісне спілкування.

4. Частина дітей експериментальної групи володіють значно обмеженим обсягом засобів спілкування, мають дуже низьку мотивацію до співпраці з дорослим, або істотно утруднюються у виконанні комунікативних дій. Найнижчі показники були отримані при вивченні дітей з синдромом РДА, дітей з ДЦП з більш тяжким руховим дефектом дитини з діагнозом F-71, F-72?

5. Корекційна робота з розвитку спілкування з дорослим дітей експериментальної групи повинна проводитись в наступних напрямках: вдосконалення контакту з дорослим, розвиток ініціативності в

спілкуванні, засобів спілкування, здатності до виконання комунікативних дій, розвиток всіх форм спілкування: ситуативно-особистісного, ситуативно-ділового, позаситуативно-пізнавального, позаситуативно-особистісного.

6. З метою реалізації поставлених корекційних занять необхідно організувати комплексний корекційно-розвивальний вплив на дітей за участю вчителів-дефектологів, вихователів, психолога та батьків, а також з можливим залученням волонтерів.

7. Повторне обстеження рівня сформованості навичок комунікативної діяльності дітей після проведення корекційної роботи дозволило виявити позитивну динаміку досліджуваних показників. У 35% досліджуваних було збільшення активності в позаситуативно-пізнавальному спілкуванні з дорослим, у 40% - покращення емоційного та ділового контакту з ним. В той же час, істотних зрушень у стані сформованості засобів спілкування не зафіксовано, що свідчить про необхідність проведення подальшої корекційної роботи, спрямованої на їх розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аугене Д.Е. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации [Текст]. *Дефектология*. - 1998. № 5. С. 15-22.
2. Агафонова Е.Л., Григорян О.О. Педагогическое обследование детей младшего школьного возраста с синдромом детского аутизма: (характеристика по результатам диагностического и динамического обследования). *Коррекционная педагогика*. 2006. № 1. С. 12-30.
3. Басилова Т. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями [Текст]. *Специальная дошкольная педагогика*. М.: АСADEМА, 2001. С.256-299.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии [Текст]. СПб.: Союз, 1997. С. 9 – 27.
5. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст]. М.: Просвещение, 1980. 72 с.
6. Галигузова Л., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести лет. О психологии маленького ребёнка [Текст]. М.: Просвещение, 1996. 160 с.
7. Головина Ж.Н. Некоторые особенности общения со взрослым детьми дошкольного возраста с нарушениями умственного развития [Текст]. *Обучение и воспитание умственно отсталых детей и подростков*. М., 1989. №3. 289 с.
8. Грабова А. Н. Воспитание детей с глубокими формами умственной отсталости [Текст]. М.: Учпедгиз, 1941. 232 с.
9. Григорян О.О., Агафонова О.О. Педагогическое обследование детей младшего школьного возраста с синдромом детского аутизма *Коррекционная педагогика*. 2005. №4. С.34-46.
10. Детский аутизм: Хрестоматия: учеб. пособие / Сост. Л.М.Шипицына. М., 2001. С. 361-365.
11. Дмитрієва Є. Є. Особливості формування комунікативної діяльності в шестирічних дітей із затримкою психічного розвитку. *Шестирічні діти*. К., 1993. С. 73-82.

12. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст]. М., 2001. 142 с.

13. Иванов Е.С. Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Психолого-медико-педагогическая коррекция детей с расстройствами аутистического спектра. *Управление школой: прил. к газ. «Первое сент.»*. 2003. Апр. (№15). С.7-10.

14. Исаев Д. М. Умственная отсталость у детей [Текст]. М.: Педагогика, 2003. 391 с.

15. Калижнюк Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах [Текст]. М., 1990. С.154-158.

16. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : учебник для студентов педагогических вузов. М.: ВЛАДОС, 1998. 239 с.

17. Кузнецова И.В. Потребность человека в эмоционально-доверительном общении// *Международная межвузовская научно-практическая студенческая конференция 23-25 апреля 1999* : сбор. тез. М., 1999. С - 71-73.

18. Лаврентьева, Н.Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом [Текст]. *Дефектология*. 2003. №2. С. 88-93.

19. Лебединський У.У. Порушення психічного розвитку у дитячому віці [Текст] : посібник для студ. вищ. навч. закл. К.: Академія, 2003. 144 с.

20. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления [Текст] / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. М.: Просвещение, 1991. 96 с.

21. Леонтьев А.А. Психология общения [Текст]. М.: Смысл, 1999. 459 с.

22. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка [Текст]. М.: Институт практической психологии, 1997. 384 с.

23. Лисина М.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе [Текст] / М.И. Лисина, Г.И. Капчеля. – М.: ВЛАДОС, 1987. – С 189-192.

24. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения с взрослыми у детей от рождения до семи лет: автореф.дис... пед..н. М., 1974. С. 79-83.
25. Лубовский В.И. Специальная психология [Текст].М.: Знание, 2003. 356с.
26. Лубовский В.И., Переслени Л.И. Дети с задержкой психического развития[Текст]. М.: Просвещение, 2003. 164 с.
27. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок [Текст]. М.: Изд. АПН РСФСР, 1960.203с.
28. Мазенина Т.Б. Развитие навыков общения ребенка в играх, тренингах, тестах [Текст]. Ростов н/Д: "Феникс", 2002. 32 с.
29. Маллаев Д.М., Омарова П.О., Магомедова А.Н. Роль семьи в социализации личности детей с ограниченными возможностями развития.М.: СМУР «Academa», 2008. 180 с.
30. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практ. пособ Л.: УАД, 2000.124с.
31. Мухіна В.С. Вікова психологія. Феноменологія розвитку, дитинство, отрочтво. 4-е видання, [Текст].К.: Либідь, 1999. С. 199-221.
32. Никольская О.С., Баенская Е.Р Аутичный ребенок : Пути помощи [Текст]. М.: Просвещение, 1997. С 192-211.
33. Никольская О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения. *Дефектология*, 2007.№ 1. С.12-26.
34. Психология : Словарь [Текст] / ред. А. В. Петровский, М.Г. Ярошевский. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
35. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учеб. пособ. для студ. факульт. псих. М.: Речь, 2004. 432с.
36. Психология аномального развития ребенка: В 2 т./ Хрестоматия / Под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. М.:МГУ: Высш.шк., 2002.Т.1., Т.2. С. 260, 670.
37. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Хрестоматия / Ред. В.Б. Никишина. М.: Владос, 2004. 128 с.

38. Рыскина В.Л. Оптимизация диалога «взрослый - младенец» как средство развития ребенка раннего возраста. *Дефектология*. 2008. № 2. С.29-36.
39. Смирнова Е.О. Влияние отношений между ребенком и взрослым и неэффективность обучения в дошкольном возрасте [Текст]. *Новые исследования в психологии*. 1990. №1.
40. Смирнова Е. О. Диагностика психического развития детей [Текст]: метод. пособ. для практ. психол. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. 144 с.
41. Соколова Н.Д. Развитие речевого общения умственно отсталых дошкольников в игре. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста./Под.ред. Л.П. Носковой. М.:Владос,1982. С – 189-200.
42. Фрухт Э. Л. Развитие начальных форм общения между детьми на первом году жизни. Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. М.:Дидактика Плюс, 1976. С.11-17.
43. Хаустов А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма. *Дефектология*. 2004.№ 4.С.69-74.
44. Черняева Т. И. Социальная реабилитация «нетипичных» детей. Социс: Социол. исслед.,2005. № 6. С. 85-94.
45. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. [Текст]. М.:Дидактика Плюс, 2002. 274 с.
46. Шипицына Л.М.,Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич [Текст]. М., 2001. 454 с.
47. Шиф Ж. И. К вопросу о конкретности мышления детей-олигофренов [Текст]. М.,1969. С.20 – 185.
48. Янушко, Е.А. Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком. *Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии*.,2005.№ 1.С.70-75.

Додаток А

Результати дослідження спілкування з дорослими дітей з психофізичними вадами при первинному обстеженні

Таблиця А.1

Мотиви та форми спілкування

Ім'я дитини	Ініціативність	Емоційний фон спілкування			Форми спілкування				Чутливість до впливів дорослого
		позитивний	негативний	нейтральний	Ситуативно-особистісна	Ситуативно –ділова	Позаситуативно-пізнавальна	Позаситуативно-особистісна	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Діти з розумовою відсталістю									
Максим Б.	0	1	1	3	2	1	1	1	1
Світлана Б.	3	3	1	1	3	3	3	1	3
Анастасія Г.	1	2	0	0	2	2	2	2	3
Дар'я Г.	2	1	3	1	3	1	1	1	1
Ангеліна К.	2	2	0	0	2	3	0	1	2
Михайло К.	3	3	1	1	3	3	1	1	3
Станіслав Л.	2	3	0	1	3	3	1	1	3
Вікторія Р.	3	2	0	0	2	3	1	1	2
Максим С.	1	2	0	0	2	2	0	0	3
Середня оцінка	1,9	2,1	0,7	0,8	2,4	2,3	1,1	1,0	2,3
Діти з дитячим церебральним паралічем									
Артем Г.	1	1	1	3	3	3	1	1	1
Анастасія З.	1	2	0	0	2	2	0	0	2
Влад М.	2	1	1	3	2	2	0	0	3
Сергій М.	3	3	1	1	3	3	1	1	3

Аліна С.	3	3	1	1	3	0	0	0	3
----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Продовження табл. А.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сергій Ш.	1	3	1	1	3	1	1	1	2
Середня оцінка	1,8	2,2	0,8	1,5	2,7	1,8	0,5	0,5	2,3
Діти з раннім дитячим аутизмом									
Володимир В.	0	0	0	3	1	0	0	0	1
Володимир Г.	2	1	0	0	1	2	2	2	1
Юрій Г.	2	0	0	3	1	1	0	0	2
Віталій П.	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Євген Ш.	3	0	0	3	2	1	0	0	3
Середня оцінка	1,4	0,2	0,0	2,0	1,2	1,0	0,4	0,4	1,4
Середнє по групі	1,8	1,6	0,6	1,3	2,2	1,8	0,8	0,7	2,0

Таблиця А.2

Сформованість окремих комунікативних дій

Ім'я дитини	Здатність виконувати прохання	Здатність відповідати на запитання	Здатність звернутися з проханням	Здатність задавати питання
1	2	3	4	5
Діти з розумовою відсталістю				
Максим Б.	1	0	0	0
Світлана Б.	3	3	3	3
Анастасія Г.	2	2	2	2
Дар'я Г.	1	2	2	2
Ангеліна К.	2	1	2	0
Михайло К.	2	2	1	1
Станіслав Л.	2	2	1	0
Вікторія Р.	2	2	2	2
Максим С.	1	0	1	0
Середня оцінка	1,8	1,6	1,6	1,1

Продовження табл. А.2

1	2	3	4	5
Діти з дитячим церебральним паралічем				
Артем Г.	2	1	1	1
Анастасія З.	2	0	0	0
Влад М.	1	1	1	1
Сергій М.	2	2	0	0
Аліна С.	1	1	0	0
Сергій Ш.	2	2	1	0

Середня оцінка	1,7	1,2	0,5	0,3
Діти з раннім дитячим аутизмом				
Володимир В.	2	1	0	0
Володимир Г.	2	2	2	2
Юрій Г.	1	0	0	0
Віталій П.	0	0	0	0
Євген Ш.	1	1	0	0
Середня оцінка	1,2	0,8	0,4	0,4
Середнє по групі	1,6	1,3	1,0	0,7

Таблиця А.3

Сформованість засобів спілкування

Ім'я дитини	діїСпілкування через	Експресивно-мімічні засоби	СловоРозуміння мовлення	Вокалізації	Окремі слова або їх	Коротка фраза
1	2	3	4	5	6	7
Діти з розумовою відсталістю						
Максим Б.	2	2	2	3	2	0
Світлана Б.	3	3	3	0	2	2

Продовження табл. А.3

1	2	3	4	5	6	7
Анастасія Г.	2	2	3	0	3	2
Дар'я Г.	3	3	2	2	2	1
Ангеліна К.	2	3	3	0	2	1
Михайло К.	3	2	2	0	2	1
Станіслав Л.	2	2	2	0	1	1
Вікторія Р.	3	3	3	0	2	2
Максим С.	1	1	1	2	0	0
Середня оцінка	2,3	2,3	2,3	0,8	1,8	1,1
Діти з дитячим церебральним паралічем						
Артем Г.	2	2	2	1	2	1
Анастасія З.	2	2	2	1	2	0
Влад М.	1	1	1	3	1	0
Сергій М.	2	1	3	0	2	1
Аліна С.	1	2	1	3	1	0
Сергій Ш.	2	2	2	1	2	1
Середня оцінка	1,7	1,7	1,8	1,5	1,7	0,5
Діти з раннім дитячим аутизмом						

Володимир В.	0	1	2	3	1	0
Володимир Г.	1	1	3	0	1	2
Юрій Г.	1	1	2	3	1	0
Віталій П.	1	0	2	1	0	0
Євген Ш.	0	0	2	3	2	0
Середня оцінка	0,6	0,6	2,2	2,0	1,0	0,4
Середнє по групі	1,7	1,7	2,2	1,3	1,6	0,8

Додаток Б

Завдання корекційної роботи з розвитку спілкування з дорослими

Напрямки корекційної роботи	Завдання корекційної роботи	Діти
1	2	3
Вдосконалення контакту з дорослим	Формувати позитивний емоційний контакт на основі спільних позитивних вражень	Володимир В., Юрій Г., Віталій П., Євген Ш.
	Розвивати позитивний емоційний контакт з дорослим	Максим Б., Дар'я Г., Артем Г., Влад М., Володимир Г.
	Формувати увагу до дій дорослого	Віталій П.
	Розвивати чутливість до впливів дорослого	Максим Б., Дар'я Г., Артем Г., Володимир В., Володимир Г.
Розвиток ініціативності в спілкуванні	Стимулювати ініціативне спілкування	Максим Б., Володимир В.
	Розвивати здатність до ініціювання спілкування з дорослим	Анастасія Г., Максим С., Артем Г., Анастасія З., Сергій Ш.
Розвиток засобів спілкування	Формування здатності використовувати предметні дії як засіб спілкування	Володимир В., Євген Ш.
	Розвивати спілкування через предметні дії	Максим С., Влад М., Аліна С., Володимир Г., Юрій Г., Віталій П.
	Формування здатності використовувати експресивно-мімічні засоби спілкування	Віталій П., Євген Ш.
	Розвивати експресивно-мімічні засоби спілкування	Максим С., Влад М., Сергій М., Володимир В., Володимир Г., Юрій Г.
	Вдосконалювати здатність до використання експресивно-мімічних засобів спілкування відповідно до ситуації	Максим Б., Анастасія Г., Михайло К., Станіслав Л., Артем Г., Анастасія З., Аліна С., Сергій Ш.

Додаток Б (продовження)

1	2	3
	Розвивати здатність до	Максим С., Влад М.,

	розуміння мовлення дорослого	Аліна С.
	Вдосконалювати розуміння мовлення дорослого в різних ситуаціях спілкування	Максим Б., Дар'я Г., Михайло К., Станіслав Л., Артем Г., Анастасія З., Сергій Ш., Володимир В., Юрій Г., Віталій П., Євген Ш.
	Формувати здатність використовувати в спілкуванні окремі лепетні або повні слова	Максим С., Віталій П.
	Розвивати здатність до спілкування з використанням окремих слів	Станіслав Л., Влад М., Аліна С., Володимир В., Юрій Г.
	Розвивати активний словниковий запас, який використовується в спілкуванні з дорослим	Максим Б., Світлана Б., Дар'я Г., Ангеліна К., Михайло К., Вікторія Р., Артем Г., Анастасія З., Сергій М., Сергій Ш., Євген Ш.
	Формувати здатність до використання короткої фрази в спілкуванні	Максим Б., Анастасія З., Євген Ш.
	Розвивати здатність до спілкування з короткої фрази	Дар'я Г., Ангеліна К., Михайло К., Станіслав Л., Артем Г., Сергій М., Сергій Ш.
	Розвивати здатність до побудови різноманітних коротких фраз відповідно до ситуації спілкування	Світлана Б., Анастасія Г., Вікторія Р., Володимир Г.
Розвиток здатності до виконання комунікативних дій	Формувати здатність виконувати елементарні прохання дорослого	Віталій П.
	Розвивати здатність виконувати прохання Дорослого	Максим Б., Дар'я Г., Максим С., Влад М., Аліна С., Юрій Г., Євген Ш.

Додаток Б (продовження)

1	2	3
	Вдосконалювати здатність виконувати прохання	Анастасія Г., Ангеліна К., Михайло К.,

дорослого в різноманітних ситуаціях	Станіслав Л., Вікторія Р., Артем Г., Анастасія З., Сергій М., Сергій Ш., Володимир В., Володимир Г.,
Формувати здатність відповідати на елементарні запитання дорослого з використанням доступних засобів спілкування	Максим Б., Максим С., Анастасія З., Юрій Г., Віталій П.
Розвивати здатність відповідати на запитання дорослого	Ангеліна К., Артем Г., Влад М., Аліна С., Володимир В., Євген Ш.
Вдосконалювати здатність відповідати на запитання дорослого різноманітного змісту	Анастасія Г., Дар'я Г., Михайло К., Станіслав Л., Вікторія Р., Сергій М., Сергій Ш., Володимир Г.
Формувати здатність звернутися з проханням з використанням доступних засобів спілкування	Максим Б., Анастасія З., Сергій М., Аліна С., Володимир В., Юрій Г., Віталій П.
Розвивати здатність звернутися з проханням до дорослого	Михайло К., Станіслав Л., Максим С., Артем Г., Влад М., Сергій Ш.,
Розвивати здатність до точного формулювання прохання відповідно до ситуації	Анастасія Г., Дар'я Г., Ангеліна К., Вікторія Р., Володимир Г.
Формувати здатність задавати елементарні питання з використанням доступних засобів спілкування	Максим Б., Ангеліна К., Станіслав Л., Максим С., Анастасія З., Сергій М., Аліна С., Сергій Ш., Володимир В., Юрій Г., Віталій П., Євген Ш.
Розвивати здатність задавати питання дорослому	Михайло К., Артем Г., Влад М.,
Вдосконалювати здатність задавати питання відповідно до ситуації	Анастасія Г., Дар'я Г., Вікторія Р., Володимир Г.,

Додаток Б (продовження)

1	2	3
Розвиток ситуативно-особистісного спілкування	Розвивати здатність до емоційної взаємодії з дорослим	Володимир В., Володимир Г., Юрій Г., Віталій П.
	Розвивати вміння диференціювати характер	Максим Б., Анастасія Г., Ангеліна К., Вікторія Р.,

	емоційної взаємодії з дорослим відповідно до ситуації	Максим С., Анастасія З., Влад М., Євген Ш.
Розвиток ситуативно-ділового спілкування	Формувати здатність до співпраці з дорослим в ході виконання спільних дій	Аліна С., Володимир В.
	Розвивати ситуативно-ділове спілкування в ситуаціях, коли ініціатива належить дорослому	Максим Б., Дар'я Г., Сергій Ш., Юрій Г., Віталій П., Євген Ш.
	Розвивати здатність використовувати співпрацю з дорослим у різних ситуаціях	Анастасія Г., Максим С., Анастасія З., Влад М., Володимир Г.
Розвиток позаситуативно-пізнавального спілкування	Формувати інтерес до розповідей дорослого про оточуючий світ	Ангеліна К., Максим С., Анастасія З., Влад М., Аліна С., Володимир В., Юрій Г., Віталій П., Євген Ш.
	Розвивати здатність підтримувати позаситуативно-пізнавальне спілкування з дорослим	Максим Б., Дар'я Г., Артем Г., Сергій С., Сергій Ш.
	Розвивати здатність ставити дорослому різноманітні питання пізнавального характеру	Анастасія Г., Михайло К., Станіслав Л., Вікторія Р., Володимир Г.
Розвиток позаситуативно-особистісного спілкування	Формувати інтерес до розповідей дорослого про почуття, емоції, наміри та вчинки людей	Максим С., Анастасія З., Влад М., Аліна С., Володимир В., Юрій Г., Віталій П., Євген Ш.
	Розвивати здатність підтримувати позаситуативно-пізнавальне спілкування з дорослим Вдосконалювати	Ангеліна К., Максим Б., Світлана Б., Дар'я Г., Михайло К., Станіслав Л., Вікторія Р., Артем Г., Сергій С., Сергій Ш. Анастасія Г., Володимир Г.

Додаток В

Результати дослідження спілкування з дорослими дітей з психофізичними вадами при повторному обстеженні

Таблиця В.1

Мотиви та форми спілкування

Ім'я дитини	Ініціативність	Емоційний фон спілкування			Форми спілкування				Чутливість до впливів дорослого
		позитивний	негативний	нейтральний	Ситуативно-особистісна	Ситуативно-ділова	Позаситуативно-пізнавальна	Позаситуативно-особистісна	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Діти з розумовою відсталістю									
Максим Б.	1	2	1	2	2	2	1	1	2
Світлана Б.	3	3	0	1	3	3	3	2	3
Анастасія Г.	1	2	0	0	2	2	2	2	3
Дар'я Г.	3	2	2	1	3	2	2	1	2
Ангеліна К.	2	3	0	0	2	3	1	1	3
Михайло К.	3	3	0	1	3	3	2	1	3
Станіслав Л.	2	3	0	1	3	3	2	1	3
Вікторія Р.	3	2	0	0	2	3	2	1	3
Максим С.	2	2	0	0	2	3	1	0	3

Середня оцінка	2,2	2,4	0,3	0,6	2,4	2,6	1,7	1,1	2,7
Діти з дитячим церебральним паралічем									
Артем Г.	2	2	1	3	3	3	2	1	2
Анастасія З.	2	2	0	0	2	3	0	0	2
Влад М.	2	1	1	3	2	2	1	0	3
Сергій М.	3	3	1	1	3	3	2	1	3

Продовження табл. В.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Аліна С.	3	3	1	1	3	2	0	0	3
Сергій Ш.	2	3	2	1	3	2	1	1	3
Середня оцінка	2,3	2,3	1,0	1,5	2,6	2,5	1,0	0,5	2,6
Діти з раннім дитячим аутизмом									
Володимир В.	0	0	0	3	1	0	0	0	1
Володимир Г.	2	1	0	0	1	2	2	2	1
Юрій Г.	2	0	0	3	1	1	0	0	2
Віталій П.	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Євген Ш.	3	0	0	3	2	1	0	0	3
Середня оцінка	1,4	0,2	0,0	2,0	1,2	1,0	0,4	0,4	1,4
Середнє по групі	1,8	1,6	0,6	1,3	2,2	1,8	0,8	0,7	2,0

Таблиця В.2

Сформованість окремих комунікативних дій

Ім'я дитини	Здатність виконувати прохання	Здатність відповідати на запитання	Здатність звернутися з проханням	Здатність задавати питання
1	2	3	4	5
Діти з розумовою відсталістю				
Максим Б.	2	1	1	0
Світлана Б.	3	3	3	3
Анастасія Г.	3	2	2	2
Дар'я Г.	2	3	2	2
Ангеліна К.	2	2	2	0
Михайло К.	3	2	2	1
Станіслав Л.	3	2	2	0
Вікторія Р.	2	3	2	2
Максим С.	2	1	1	0

1	2	3	4	5
Середня оцінка	2,4	2,1	1,8	1,1
Діти з дитячим церебральним паралічем				
Артем Г.	3	2	1	1
Анастасія З.	2	1	1	0
Влад М.	2	2	1	1
Сергій М.	2	2	1	0
Аліна С.	2	2	1	0
Сергій Ш.	2	2	2	1
Середня оцінка	2,1	1,8	1,2	0,5
Діти з раннім дитячим аутизмом				
Володимир В.	2	1	0	0
Володимир Г.	2	2	2	2
Юрій Г.	1	0	0	0
Віталій П.	0	0	0	0
Євген Ш.	1	1	0	0
Середня оцінка	1,2	0,8	0,4	0,4
Середнє по групі	1,6	1,3	1,0	0,7

Таблиця В.3

Сформованість засобів спілкування

Ім'я дитини	діїСпілкування через	Експресивно-мімічні засоби	СловоРозуміння мовлення	Вокалізації	СловоОкремі слова або їх	Коротка фраза
1	2	3	4	5	6	7
Діти з розумовою відсталістю						
Максим Б.	3	3	3	2	2	1
Світлана Б.	3	3	3	0	3	2
Анастасія Г.	3	2	3	0	3	3
Дар'я Г.	3	3	2	1	2	1
Ангеліна К.	2	3	3	0	2	2
Михайло К.	3	2	2	0	2	1
Станіслав Л.	3	2	3	0	2	2
Вікторія Р.	3	3	3	0	2	2
Максим С.	2	2	2	2	1	1
Середня оцінка	2,7	2,5	2,6	0,5	2,1	1,6
Діти з дитячим церебральним паралічем						

Артем Г.	3	2	3	0	2	1
Анастасія З.	2	2	3	0	2	1
Влад М.	2	2	1	2	1	0
Сергій М.	2	2	3	0	2	1
Аліна С.	2	2	2	1	2	1
Сергій Ш.	3	2	2	1	2	1
Середня оцінка	2,3	2,0	2,3	0,6	1,8	0,8
Діти з раннім дитячим аутизмом						
Володимир В.	0	1	2	3	1	0
Володимир Г.	1	1	3	0	1	2
Юрій Г.	1	1	2	3	1	0
Віталій П.	1	0	2	1	0	0
Євген Ш.	0	0	2	3	2	0
Середня оцінка	0,6	0,6	2,2	2,0	1,0	0,4
Середнє по групі	1,7	1,7	2,2	1,3	1,6	0,8

Додаток Г

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

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

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

– дотримуватися:

вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;

- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

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

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

- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

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

(дата)

(підпис)

(ім'я, прізвище)