

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Кваліфікаційна робота
магістра

з теми: **«ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ
ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДО
НАВЧАННЯ У ШКОЛІ»**

Виконала: здобувачка вищої освіти
2 курсу групи SoO1-M24
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.02 Корекційна
психопедагогіка
Грищук Марина Анатоліївна

Керівник: **Олена ЧОПК**, кандидат
педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти

Кам'янець-Подільський, 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	6
1.1. Зміст поняття комунікативної готовності до навчання в школі у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....	6
1.2. Основні підходи до корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативної готовності дошкільників.....	12
Висновки до першого розділу.....	16
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	18
2.1. Особливості комунікативної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями як передумова їхньої успішної шкільної адаптації	18
2.2. Аналіз рівня сформованості комунікативної сфери у дошкільників з інтелектуальними порушеннями на етапі стартової готовності до школи.....	26
2.3. Організаційно-педагогічні засади формування комунікативних умінь у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.....	39
Висновки до другого розділу.....	44
ВИСНОВКИ.....	46
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	50

ВСТУП

Актуальність теми. Проблема формування комунікативної готовності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання у школі є однією з провідних у сучасній спеціальній педагогіці та психології. Успішність адаптації дитини до освітнього середовища значною мірою залежить від рівня сформованості комунікативних умінь, адже саме вони забезпечують включення у навчально-виховний процес, налагодження взаємодії з педагогами та однолітками, формування позитивного соціального досвіду.

Наявність інтелектуальних порушень у дітей дошкільного віку ускладнює засвоєння комунікативних норм і моделей поведінки, що призводить до труднощів у міжособистісній взаємодії, знижує рівень пізнавальної активності та заважає повноцінному включенню у навчальну діяльність. У контексті реалізації концепції інклюзивної освіти та необхідності забезпечення рівного доступу до якісного навчання особливої значущості набуває питання розробки й впровадження ефективних психолого-педагогічних програм, спрямованих на розвиток комунікативної готовності.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена потребою теоретичного обґрунтування й практичної реалізації спеціальних підходів до формування комунікативної готовності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що забезпечить їхню успішну адаптацію до шкільного навчання, соціалізацію та інтеграцію у суспільство.

Мета дослідження: теоретико-практичне обґрунтування комунікативної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями та визначення її впливу на успішну адаптацію до школи.

Для досягнення поставленої мети сформульовано наступні *завдання* дослідження:

1. Розкрити зміст, поняття та підходи до комунікативної готовності до навчання в школі у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

2. Визначити особливості комунікативної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями як передумови їхньої успішної шкільної адаптації

3. Проаналізувати рівень сформованості комунікативної сфери у дошкільників з інтелектуальними порушеннями на етапі стартової готовності до школи.

4. Сформовано організаційно-педагогічні засади формування комунікативних умінь у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Об'єктом дослідження є процес формування комунікативної готовності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання у школі.

Предметом дослідження є зміст, методи та умови формування комунікативної готовності дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження. Для дослідження теми використано комплекс наукових методів. Їх можна поділити на: *теоретичні та емпіричні*.

Теоретичні методи дослідження:

- *аналіз, синтез та узагальнення* застосовано для вивчення та систематизації наукової літератури, психолого-педагогічних джерел, методичних посібників, дисертацій за темою дослідження;

- *порівняння та класифікація* застосовано для зіставлення різних підходів до формування комунікативної готовності та розподіл їх на групи за певними критеріями;

- *моделювання* залучено для створення теоретичної моделі процесу формування комунікативної готовності.

До *емпіричних методів* був використаний *педагогічний експеримент*, як основний метод, який включає констатувальний, формувальний та контрольний етапи. *Констатувальний етап* (діагностика рівня комунікативної готовності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до початку корекційно-розвивальної роботи). *Формувальний етап* (розробка організаційно-

педагогічних засад формування комунікативних умінь у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку).

Наукова новизна отриманих результатів полягає в розробці організаційно-педагогічних засад формування комунікативних умінь у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Теоретичне та практичне значення одержаних результатів. *Теоретичне значення* полягає в розширенні та поглибленні наукових уявлень про механізми розвитку комунікативної сфери у цієї категорії дітей. Дослідження дозволяє систематизувати існуючі знання про сутність, структуру та зміст комунікативної готовності дітей. Робота сприяє уточненню та диференціації ключових понять, таких як «комунікативна готовність», «комунікативна компетентність» у контексті інклюзивної освіти. Це забезпечує точність і однозначність термінології в подальших наукових дослідженнях.

Практичне значення полягає в розробці конкретних, ефективних інструментів та рекомендацій, які можуть бути впроваджені в освітню практику.

Апробація результатів дослідження. Основні результати кваліфікаційної роботи магістра обговорювались на IV Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти», яка відбулась 8 листопада 2024 року в м. Кам'янець-Подільському. За результатами дослідження опубліковано наукову статтю.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Зміст поняття комунікативної готовності до навчання в школі у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Успішна адаптація дитини до школи значною мірою залежить від її комунікативної готовності, що включає в себе не лише мовленнєві, а й соціальні та психологічні аспекти. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ця проблема набуває особливої актуальності. Їхні труднощі у вербальному та невербальному спілкуванні часто стають серйозною перешкодою на шляху до ефективної взаємодії з однолітками та педагогами, що може негативно вплинути на освітній процес і соціалізацію в цілому.

Попри значну кількість робіт, присвячених шкільній готовності, питання формування саме комунікативного компонента у дітей з особливими освітніми потребами залишається не достатньо дослідженим. Розуміння змісту та структури цього поняття дозволить розробити цільові корекційно-розвивальні програми, що сприятимуть у спішній інтеграції таких дітей в освітнє середовище.

Проблема комунікативного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є однією з найменш досліджених в соціальній психології та корекційній педагогіці. Дійсно, ця тема потребує подальшого вивчення як на теоретичному рівні, так і шляхом проведення експериментів.

Згідно з концепцією дослідника Л. С. Виготського та його послідовників, соціальна зумовленість розвитку є універсальним законом як для дітей із типовим, так і з аномальним розвитком. Вчений підкреслював, що «спілкування є джерелом соціалізації в онтогенезі та дизонтогенезу» [20, с. 16]. Однак він наголошував на тому, що в «аномальних дітей фізичні чи інтелектуальні порушення створюють перешкоди для формування повноцінних взаємозв'язків з оточенням» [20, с. 16].

Також вчений зауважив, що вивчення спілкування є ключовим для розуміння соціальної детермінації розвитку аномальної дитини. На його думку, основний шлях соціальної компенсації дефекту полягає в нормалізації спілкування. Це положення є фундаментальним для корекційної педагогіки, оскільки показує, що ефективна допомога можлива лише через формування дитини як суб'єкта спілкування [20, с. 15].

Л. С. Виготський вважав дошкільний вік найбільш перспективним для вивчення, оскільки саме в цей період формуються міжособистісні зв'язки, що допомагають зрозуміти внутрішню сутність патології – від первинних дефектів до вторинних порушень. Дослідження цього вікового періоду дозволяє розкрити особливості структури цілісної особистості аномальної дитини.

Українські дефектологи розробили клініко-психологічні критерії для розмежування порушення інтелектуального розвитку (олігофренії) від інших форм порушень інтелекту. Ці критерії включають: функціональну локалізацію ураження мозкових структур; обсяг та ієрархію психічних порушень; ступінь сприйняття допомоги; критерії розповсюдженості порушень [45, с. 114].

За визначеними Є. М. Мастюковою основними клінічними ознаками порушення інтелектуального розвитку є:

- *Тотальна інтелектуальна недостатність*, коли спостерігається стійке недорозвинення всіх нервово-психічних функцій, особливо абстрактного мислення.
- *Комплексне порушення* виникає, коли інтелектуальні порушення поєднуються з недорозвиненням моторики, мовлення, сприйняття, пам'яті, уваги та емоційної сфери. При цьому найбільше страждають функції, пов'язані з регуляцією та довільністю.
- *Недорозвинення пізнавальної діяльності*. Особливо виражені порушення логічного мислення, рухливості психічних процесів та здатності до узагальнення. Діти не можуть порівнювати предмети за істотними ознаками та розуміти переносне значення прислів'їв чи метафор.

- *Уповільнений темп мислення* передбачає інертність психічних процесів, що перешкоджає перенесенню засвоєних знань і навичок у новій ситуації.

- *Вплив на всі психічні процеси* – недорозвинення мислення впливає на всі інші психічні функції, включаючи аналітико-синтетичну діяльність мозку. В емоційно-вольовій сфері спостерігається недорозвинення складних емоцій та довільної поведінки [13, с. 21].

У дитини з типовим розвитком основним рушієм психічного розвитку є потреба в нових враженнях, яка згодом переростає в пізнавальну потребу — бажання досліджувати навколишній світ [31, с. 76].

На противагу цьому, Г. Є. Сухарева зазначає, що у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку таке прагнення до пізнання світу відсутнє [18, с. 76].

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на ранніх етапах часто відсутнє емоційне спілкування з дорослими. У них, як правило, не виникає «комплексу поживлення», вони не розрізняють близьких і чужих людей. На відміну від однолітків, вони не опановують предметні дії та не орієнтуються на властивості об'єктів. Це негативно впливає на подальший розвиток усіх психічних процесів [45, с. 120].

Взаємовідносини такої дитини з родиною часто є несприятливими для її розвитку, оскільки батьки не завжди знають, як ввести її в соціальний світ. Внаслідок цього у ранньому віці не створюються передумови для формування особистості, як у дітей з типовим розвитком. Особистість дитини з порушеннями інтелектуального розвитку формується зі значними відхиленнями: змінюються терміни, темпи та зміст розвитку.

Навіть якщо дитина з порушеннями інтелектуального розвитку намагається орієнтуватися на дорослого, вона не може засвоїти моральні норми в процесі спілкування, оскільки її діяльність на початку дошкільного віку ще не сформована.

Проте, після чотирьох років, коли в таких дітей з'являється інтерес до оточення, предметні дії та бажання підкоряться дорослим, можна спостерігати

перші прояви самосвідомості. Це виявляється у негативних реакціях на зауваження, що призводить до формування патологічних рис особистості, таких як пасивність, негативізм та замкнутість [9].

Комунікація у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку суттєво відрізняється від спілкування їхніх однолітків із типовим розвитком. Через дефіцит вербальних та невербальних засобів комунікації, нерозуміння ігрових ситуацій та прагнення до самоствердження, у їхній поведінці часто проявляються патологічні ознаки, зокрема агресивність.

Експериментальні дослідження підтверджують, що без цілеспрямованого корекційного впливу діти цієї категорії не опановують специфічні види дитячої діяльності та соціальні форми поведінки. Спонтанний розвиток їхніх пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, мовлення) залишається на вкрай низькому рівні [19, с. 136].

Дослідження Н. Д. Соколової показують, що без спеціальної корекції ігрова діяльність дітей з порушеннями інтелекту залишається на примітивному рівні. Вона має або процесуальний характер (повторення одних і тих же дій), або предметно-ігровий. У таких дітей не розвиваються сюжетні та рольові ігри, оскільки вони не здатні передавати відносини між людьми — ключову суть рольової гри [2, с. 16].

Педагогам, які працюють із цими дітьми, необхідно зосереджуватися на формуванні уявлень про взаємини, покращенні якості рольової поведінки, а також на розумінні вчинків персонажів та взаємодії з однолітками [49].

У малюнках дітей з порушеннями інтелекту, що розвиваються спонтанно, відсутні зображення людей і сюжетні лінії. Їм також важко сприймати ображення людей, які виконують дії, характерні для певних професій (наприклад, лікар, вчитель).

Однак, коли ознайомлення з працею дорослих правильно організовано, ці діти можуть розуміти і називати суспільну цінність праці та необхідні для неї інструменти. За Н. Д. Соколовою, це можливо лише через комплексну

педагогічну роботу, де важливе місце займає особистий досвід дитини, який вона отримує на заняттях та реалізує в сюжетно-рольових іграх [2, с. 16].

Діти з порушеннями інтелекту без спеціальної корекційної підтримки пропускають ключові етапи психічного розвитку, включаючи формування предметних дій та спілкування. Вони, як правило, малоконтактні як з дорослими, так і з однолітками, мають низький соціальний досвід, що виявляється у відсутності інтересу до навколишнього світу, відсутності рольової гри та труднощах у спільній діяльності.

Хоча сучасні спеціальні дошкільні заклади спираються на оптимістичні погляди Л. С. Виготського щодо можливостей розвитку дітей, аналіз існуючих програм виявляє суттєві недоліки. Наприклад, в них не виділено окремого розділу для ознайомлення з навколишнім світом, що є необхідною умовою для збагачення спілкування. Така недосконалість програм призводить до низької ефективності занять [32, с. 61].

Дослідження підтверджують, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку, навіть у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці, демонструють соціальну незрілість. У них спостерігаються значні порушення комунікації, такі як знижена потреба в спілкуванні та недостатність операційної сторони комунікативної діяльності. Через недорозвинення мовлення діти не можуть адекватно реагувати на ситуації спілкування, що призводить до афективних (емоційних) проявів [15, с. 338].

Д. І. Бойков зазначає, що діти з інтелектуальними порушеннями у молодшому шкільному віці більше орієнтовані на спілкування з однолітками. Однак, деформації в їхньому особистісному розвитку часто призводять до конфліктів [26, с. 24].

Дослідження П. О. Омарової та Є. І. Розуван свідчать про комунікативну незрілість цих дітей. У них низький рівень ініціативності, вони погано використовують свій соціальний досвід, не вміють підкорятися правилам групи та виконувати роль учня [34, с. 219].

Роботи М. Г. Агавеляна, О. К. Агавеляна, О. С. Гольдфарб та Є. В. Хлистової розкривають особливості сприйняття та розуміння світу цими дітьми. Зокрема, у них:

- уповільнений процес самосприйняття;
- слабке розуміння складних характеристик власної особистості;
- труднощі у сприйнятті емоцій та емпатійних переживань інших людей;
- велике значення мовленнєвої установки при сприйнятті іншої людини [27, с. 101].

Для вирішення цих проблем були розроблені наступні спеціальні програми. *Програма Д. Б. Бойкова* спрямована на розвиток мовленнєвих засобів комунікації та формування позитивного ставлення до спілкування. Результати показали позитивну динаміку в комунікативному розвитку. *Програма П. О. Омарової* використовує елементи арт-терапії та соціально-психологічний тренінг для корекції навичок спілкування. Мета програми — розвиток сприйняття, мовлення, а також зниження конфліктності у спілкуванні з оточенням [30, с. 46].

Дослідження дають підстави розуміти, що формування комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями є можливим. Так, робота Є. І. Розуван експериментально довела можливість розвитку навичок ділового спілкування у старших школярів [42, с. 187].

Дослідження Л. Ю. Шамко показало, що формування уявлень про соціальні явища сприяє виникненню у дошкільників бажання спілкуватися [60, с. 1021].

М. Г. Агавелян та О. К. Агавеляну спішно апробували програми з розвитку невербальних засобів комунікації, що призвело до позитивної динаміки в соціальному сприйнятті [61, с. 225].

Незважаючи на ці успіхи, дослідження свідчать про деформований розвиток особистості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та затримкою психічного розвитку (ЗПР). У них спостерігається недорозвинення

самосвідомості та мотиваційної сфери. Існують поодинокі дослідження, що підтверджують тісний зв'язок між особистісним та комунікативним розвитком.

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що, попри важливі ідеї Л. С. Виготського про роль спілкування в дизонтогенезі, ця проблема не отримала достатньої конкретизації у роботах, присвячених дітям з порушеннями інтелектуального розвитку. Існуючі дослідження часто не мають єдиної методологічної основи та зосереджені на вирішенні окремих, хоча й важливих, завдань, а не на комплексному вивченні проблеми [7, с. 22].

Отже, питання комунікативного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та чинники, що на нього впливають, залишаються недостатньо вивченими. Це значно ускладнює створення ефективних корекційних програм.

Існуючі на цей час методики не мають єдиної методологічної основи, що робить оцінку їхньої результативності проблематичною.

Окрім цього, науково не досліджений взаємозв'язок між комунікативним і особистісним розвитком цих дітей. Через це не можливо створити цілісну картину їхньої соціалізації.

1.2. Основні підходи до корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативної готовності дошкільників

Успішна адаптація дитини в освітньому середовищі значною мірою залежить від її комунікативної готовності, що охоплює не лише мовленнєві, а й соціальні та психологічні аспекти. Для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку, ця проблема є особливо актуальною. Їхні труднощі у вербальному та невербальному спілкуванні часто стають серйозною перешкодою на шляху до ефективної взаємодії з однолітками та педагогами, що може негативно впливати на освітній процес і соціалізацію загалом.

Попри значну кількість робіт, присвячених шкільній готовності, питання формування саме комунікативного компонента у дітей з порушеннями

інтелекту залишається недостатньо вивченим. Аналіз існуючих підходів до корекційно-розвивальної роботи дозволяє виявити їхні сильні та слабкі сторони, а також обґрунтувати необхідність розробки нових, комплексних методик, що сприятимуть успішній інтеграції таких дітей в освітнє середовище.

Загалом, вчені вважають спілкування особливим видом комунікативної готовності до діяльності. Експериментальні дослідження цієї ідеї в психології допомагають отримати важливу інформацію про те, як формується спілкування, яку роль воно відіграє в розвитку психіки, а також як воно співвідноситься з іншими видами діяльності [10, с. 149].

Існують два основні підходи до аналізу спілкування як виду діяльності. Так, до першого підходу віднесемо *філософський підхід*, який розглядає спілкування в системі відносин «суб'єкт-об'єкт». Другий, більш поширений *психологічний підхід*, зосереджений на внутрішній структурі спілкування, вивчаючи його цілі, мотиви та результати [40, с. 10].

Дослідниця М. І. Лісіна одна з перших, хто почав вивчати спілкування як окремий вид діяльності. Вона розробила його структуру, узгодивши її з моделлю предметної діяльності, запропонованою О. М. Леонтьєвим.

М. І. Лісіна визначала спілкування як організацію спільної діяльності, спрямовану на встановлення взаємин. Це діяльність, яка допомагає задовольнити потребу в пізнанні себе та інших. Найважливіша особливість спілкування - активна позиція кожного учасника, який виступає як суб'єкт [41].

Комунікативна діяльність має ті ж структурні елементи, що й будь-яка інша. Так, до них можна віднести наступні:

1. *Предмет (об'єкт)*. Інша людина - партнер по спілкуванню.
2. *Потреба*. Бажання пізнавати та оцінювати інших, а потім і самого себе.
3. *Мотиви*. Те, що спонукає до спілкування.
4. *Засоби (операції)*. Зовнішня поведінка та дії, за допомогою яких людина вступає в контакт.

5. *Продукт (результат)*. Образ себе та іншої людини, а також відносини, що формуються між ними [27, с. 97].

Структурно-діяльнісний підхід є продуктивним для вивчення онтогенезу (нормального розвитку) і може бути застосований до дизонтогенезу (аномального розвитку). Вирішальним моментом у розвитку особистості дитини є усвідомлення свого «Я». У дітей з типовим розвитком у ранньому віці спостерігається висока пізнавальна активність, спрямована на вивчення предметного світу [41].

Предметна діяльність стає провідною на третьому році життя, визначаючи зміст і послідовність розвитку дитячої психіки. Проте, як зазначав О. М. Леонтьєв, «зміст діяльності залежить від умов життя» [35, с. 92].

На третьому році життя предметна діяльність ускладнюється, з'являються продуктивні дії (малювання, ліплення). Інтенсивно розвивається мовлення, а спілкування з дорослими стає більш вираженим. Ключовою ознакою цього віку є усвідомлення свого «Я», що є початком формування особистості. Виховання та навчання в цей період мають вирішальний вплив на те, як і коли сформується особистість, а також на її характер і схильності [41].

Шлях до усвідомлення себе - свого тіла, цінності та самостійності - є тривалим і складним. Цей процес має афективно-когнітивну природу, тобто образ «Я» формується як через переживання, так і через знання про себе. Частка цих компонентів змінюється з віком [41].

Зарубіжні психологи також досліджували психічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями. Так, англійські вчені дійшли висновку, що спілкування з оточенням і спільні дії є необхідною умовою для розвитку немовляти. А. Валлон зазначав, що «перші контакти дитини з навколишнім світом носять емоційний характер» [1, с. 96].

У дошкільному віці дитина стає чутливою до оцінки своєї поведінки дорослими, відчуваючи задоволення, коли її дії корисні та приносять радість іншим. Так починають формуватися суспільні мотиви поведінки.

Американський психолог Е. Еріксон виділив кілька стадій розвитку дітей. До них він відніс: «Я сам» (два роки), коли у дитини з'являється почуття самостійності та автономії та «Стадія ініціативи та чутливості» (п'ять-десять років), коли найбільш інтенсивно розвивається здатність дитини взаємодіяти з навколишнім середовищем [1, с. 97].

Спілкування з близькими дорослими має велике значення. При цьому вирішальним є не тривалість, а інтенсивність взаємодії - той емоційний фон, що виникає між дитиною і дорослим. Перші 18 місяців життя вчені називають «стадією виникнення відносин довіри» [1, с. 97].

З метою розуміння ролі спілкування в розвитку особистості та індивідуальності, важливо вивчити його ключові характеристики. Однак дослідження цієї теми ускладнюється через різноманітність наукових підходів до її інтерпретації. Тому питання визначення поняття «спілкування» залишається актуальним у сучасній українській психології.

У вітчизняній психології існують різні підходи до розуміння спілкування, що свідчить про складність цього явища. Серед них:

- Гносеологічний підхід, який розглядає спілкування як процес пізнання.
- Підхід, що трактує спілкування як взаємодію індивідуальних діяльностей.
- Концепції, які виділяють як провідну комунікативно-регулятивну чи комунікативно-інформаційну функції [41].

Сучасні філософські дослідження розглядають спілкування як джерело соціалізації, засвоєння соціокультурних цінностей та механізм саморегуляції особистості. Концепція Л. С. Виготського можна вважати ключовою. Він стверджував, що «головним шляхом соціалізації є інтеріоризація (перетворення зовнішньої діяльності у внутрішню) спільної діяльності дитини з дорослим. У цьому процесі дорослий виступає як носій культури» [1, с. 36].

На відміну від вітчизняних підходів, у багатьох зарубіжних дослідженнях спілкування розглядається як зовнішній фактор, що сприяє

адаптації. У цьому контексті дитині часто відводиться пасивна роль об'єкта соціальних впливів. Наприклад, у психоаналізі адаптація відбувається через перехід від егоцентризму до об'єктивного сприйняття [23, с. 110].

Незважаючи на існуючі концепції, вітчизняні вчені зазначають, що наука досі не має достатньо відомостей про механізми формування суб'єктивної активності людини та її здатність до «творення» нового. Ця проблема залишається актуальною для подальших досліджень.

Отже, усі ці теоретичні підходи стали основою для розробки механізмів взаємодії між соціальними інститутами (сім'єю та дошкільним закладом). Методологічна база дослідження ґрунтується на філософських, психологічних і педагогічних засадах, що визнають особистість найвищою цінністю суспільства.

Висновки до першого розділу

Проаналізовано наукову літературу, яка дозволяє розкрити зміст та суть поняття «комунікативна готовність до навчання в школі» у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку як складного, багатокомпонентного явища. З'ясовано, що комунікативна готовність - це не лише набір мовленнєвих навичок. Вона включає мовленнєвий (володіння мовою), пізнавальний (розуміння інструкцій, логіки діалогу), соціальний (вміння взаємодіяти з однолітками та дорослими) та мотиваційний (прагнення до спілкування) компоненти. Недорозвинення одного з них негативно впливає на всі інші. Для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку комунікативна готовність є ключовим фактором успішної адаптації до шкільного середовища. Її не сформованість створює серйозні перешкоди для засвоєння навчального матеріалу, соціалізації та подальшої інтеграції в суспільство. Дослідження підтверджують, що комунікативна готовність тісно пов'язана з особистісним розвитком дитини. Порушення в спілкуванні призводять до деформації «Я-концепції», зниження самооцінки та соціальної незрілості.

Охарактеризовано підходи до корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативної готовності у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Проаналізовано, що найбільш результативними є ті методи, що поєднують корекцію мовлення з розвитком пізнавальних, соціальних та емоційних аспектів. На відміну від застарілих, фрагментарних підходів, комплексні програми забезпечують стійкіші результати, оскільки працюють з усією особистістю дитини. Важливість ранньої корекційної роботи підтверджена багатьма дослідженнями. Заняття, розпочаті в дошкільному віці, дають значно кращі результати, оскільки в цей період психіка дитини найбільш пластична. Це дозволяє закласти міцну основу для подальшого навчання та соціалізації. Ефективність корекційної роботи значно підвищується, коли фахівці працюють у тісній взаємодії з батьками. Це забезпечує послідовність у застосуванні методик і дозволяє закріплювати навички в повсякденних ситуаціях, що є критично важливим для успішної адаптації дитини.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

2.1. Особливості комунікативної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями як передумова їхньої успішної шкільної адаптації

Для успішної адаптації дитини до шкільного життя її комунікативна готовність є ключовою. Ця готовність включає не лише вміння говорити, але й здатність взаємодіяти, розуміти та передавати інформацію в різних соціальних ситуаціях. Особливо актуальною ця проблема є для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, чиї комунікативні навички часто формуються зі значними труднощами. Це створює серйозні перешкоди для їхньої інтеграції в освітнє середовище, а також ускладнює подальшу соціалізацію.

Сучасні освітні концепції наголошують, що комунікативна компетентність є ключовою для успішної шкільної адаптації дітей. Однак, незважаючи на це, в Україні бракує комплексних досліджень, присвячених комунікативній готовності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку до навчання в школі.

Практика показує, що ці порушення ускладнюють взаємодію з навколишнім світом, що призводить до затримки розвитку та деформації особистості.

Проведений нами аналіз виявив основні причини низької комунікативної готовності дітей. Серед них: інтенсифікація навчального процесу; недостатнє засвоєння програми з розвитку мовлення та ознайомлення з навколишнім світом; неоднорідність методик для оцінки комунікативної готовності; недостатня професійна компетентність педагогів та невідповідність та необізнаність батьків.

Психологічні дослідження підкреслюють провідну роль навчання у розумовому розвитку дітей. Ці положення базуються на таких принципах:

- Важливість раннього виховання та систематичного навчання.
- Врахування вікових та індивідуальних особливостей.
- Взаємозв'язок розумового розвитку та навчання.
- Цілеспрямоване керівництво з боку педагогів для формування пізнавальних інтересів.

- Накопичення соціального досвіду, що впливає на розвиток соціальних почуттів і світогляду дитини [19, с. 136].

В дослідженні реалізований нетрадиційний для спеціальної психології підхід, де соціальний фактор (досвід спілкування) є визначальним для психосоціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту.

Комунікативна незрілість на ранніх етапах розвитку порушує формування соціальної компетентності, що є ключовим особистісним новоутворенням у старшому дошкільному віці. Це призводить до: низького рівня рольової поведінки; широкого спектру особистісних деформацій; порушень у взаємовідносинах та поведінці та дезадаптаційних процесів при зміні соціального середовища.

Своєчасна і систематична корекційна робота з подолання комунікативних труднощів є вирішальною для формування особистості дитини з порушеннями інтелекту та підвищення її адаптивних можливостей.

Для визначення рівня соціально-комунікативної готовності у дітей старшого дошкільного віку було виділено три основні критерії:

- *Поведінковий.* Оцінюється здатність дитини взаємодіяти в колективі, контролювати свої емоції, розв'язувати проблемні ситуації, а також її самооцінка та усвідомлення свого місця в соціумі.
- *Пізнавально-інтелектуальний.* Оцінюється обізнаність дитини з елементарними соціальними нормами, здатність використовувати знання в реальному житті, аналізувати ситуації та мислити.
- *Комунікативний.* Оцінюється вміння вибирати адекватні способи спілкування, використовувати мовленнєві кліше, виражати емоції соціально прийнятним способом, а також багатство словника [16, с. 347].

Теорія діяльнісного підходу до спілкування, розроблена М. І. Лісіною, відкриває нові перспективи для вивчення дітей з аномальним розвитком. Згідно з цією теорією, комунікативний розвиток у дошкільному віці проходить через чотири послідовні форми, які характеризуються п'ятьма параметрами: часом виникнення, функціями, потребами, мотивами та засобами спілкування. Це: ситуативно-особистісна форма; ситуативно-ділова форма; позаситуативно-пізнавальна форма та позаситуативно-особистісна форма [31, с. 77].

Важливим принципом нашого дослідження є єдність діагностики та корекції. Корекційно-виховний процес має базуватися на комплексній діагностиці, що дозволяє врахувати вікові особливості, рівень розвитку, психологічні новоутворення та провідну діяльність дитини.

Для оцінки мовленнєвих і комунікативних навичок використовують комплексний підхід, що включає такі методики:

1. Анкетування. Батьки та вихователі заповнювали анкети про комунікабельність, особистісні якості та взаємини дітей з однолітками.

2. Спостереження. Ми спостерігали за дітьми в повсякденному житті, щоб оцінити їхню мовленнєву активність і комунікативні вміння.

3. Сюжетна гра «В школу». Ця гра допомагала нам оцінити пізнавальну, мовленнєву та комунікативну активність дітей, а також їхню поведінку в колективі.

4. Методика М. І. Лісіної. За допомогою цієї методики ми виявляли, які форми спілкування переважають у дитини. Ми пропонували їй три типи взаємодії: гру, читання книжок і бесіди на особистісні теми.

5. Методика Р. Жилія. Використовувалася для відстеження динаміки особистісних якостей дитини в процесі підготовки до школи.

6. Протоколювання. Ми фіксували стан мовленнєвої активності дитини протягом дня.

Експериментатор моделював різні ситуації спілкування, що відповідали трьом основним формам взаємодії:

1. *Ситуативно-ділове спілкування.* Дорослий ставав партнером дитини у спільній ігровій діяльності (наприклад, збирання мозаїки). Це створювало умови для виникнення у дитини потреби в спілкуванні.

2. *Ситуативно-пізнавальне спілкування.* Дорослий виступав як джерело інформації (розгляд книжок, бесіди про природу). Це стимулювало пізнавальні контакти та викликало у дитини бажання ставити запитання.

3. *Позаситуативно-особистісне спілкування.* Дорослий спілкувався з дитиною на морально-етичні теми (наприклад, про її життя). Це сприяло інтимним висловлюванням і формувало особистісні контакти.

Усі ці ситуації послідовно створювали умови для актуалізації різних мотивів спілкування, що відповідає рівню розвитку мотиваційної сфери дитини.

Наше експериментальне дослідження включало дві групи дітей:

- Основна група - 10 дітей із нормотиповим розвитком.
- Дослідна група - 10 дітей із порушенням інтелектуального розвитку, які відвідували спеціальні заклади дошкільної освіти. Нашою метою було з'ясувати, як соціальні умови та статус впливають на формування світогляду дитини, її ставлення до себе та інших. Для цього ми забезпечили однакові умови та завдання для обох груп, використовуючи різні методики.

Окрім спеціальних опитувань, бесід та індивідуальних занять, ми проводили тривалі спостереження за дітьми. Ми фіксували, як вони виражають свій настрій та усвідомлюють емоції. Для цього ми використовували «Екран настрою», де діти за допомогою умовних позначень (малюнки із зображенням радості, смутку, гніву; сонечко, дощ тощо) відзначали свій емоційний стан. Це дозволяло нам аналізувати причини їхніх переживань.

Зважаючи на важливість самооцінки для соціалізації, ми розробили серії спеціальних завдань. Їхній аналіз дозволив нам визначити: форми спілкування дітей з дорослими; рівні соціально-комунікативної компетентності; напрямки

подальшої корекційної роботи. Особливу увагу ми приділяли індивідуальному підходу до оцінки кожної дитини.

Серія 1 складалася з 3 завдань, спрямованих на виявлення уявлень дітей про важливі соціальні явища. Ми також організували гру «У школу» для уточнення уявлень про соціальні взаємини. У протоколах ми фіксували: прийняття та розуміння завдання; самостійність виконання та якість відповідей.

Під час виконання завдань ми оцінювали комунікабельність, мотивацію, активність та експресивність дітей.

Завдання включали в собі: уявлення про себе; уявлення про свою сім'ю; уявлення про професії батьків; уявлення про людей з близького оточення та гру «У школу».

Дотримуючись принципів єдності діагностики та розвитку, комплексності й систематичності, ми розробили поетапний план вивчення соціально-комунікативного розвитку старших дошкільників.

Етап I. Спостереження та збір інформації. На початковому етапі ми проводили спостереження за дітьми до, під час та після виконання ними першої серії завдань. Паралельно ми опитували батьків і вихователів, щоб отримати повну картину поведінки дитини. Це дозволило нам створити «Карту спостережень» та «Опитувальник для батьків», які заповнювалися одночасно з протоколами обстеження. Аналіз поведінки дитини під час першої зустрічі з новим дорослим допоміг нам визначити стратегію для подальшої роботи та переходу до ділового спілкування.

Етап II. Діагностика ділового спілкування (Модифікована методика О. А. Стребелевої). Друга серія завдань включала 10 методик, спрямованих на оцінку розумового розвитку, ділового спілкування та готовності дитини до навчання.

Перед початком роботи ми давали дитині час освоїтися в новій обстановці. Бесіда велася в довірливому тоні. Ми підбадьорювали дитину і не

виказували незадоволення, навіть якщо вона помилялася. Перше завдання було невербальним для встановлення контакту.

Приклади завдань:

- Завдання 1: Збирання розрізаної картинки «Клоун».
- Завдання 2: Бесіда «Уявлення про навколишній світ», що допомагала оцінити рівень спілкування та змістовне наповнення мовлення.
- Завдання 3: Бесіда «Уявлення про пори року» для оцінки знань та емоційного ставлення.
- Завдання 4: Оцінка кількісних уявлень та лічби.
- Завдання 5: Серія сюжетних картинок «Взимку» для перевірки вміння вибудовувати послідовність подій.
- Завдання 6: «Домалюй», що оцінювало розвиток уяви та дрібної моторики.
- Завдання 7: Розповідь за картиною «У лісі» для перевірки логічного мислення та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.
- Завдання 8: Звуковий аналіз слова.
- Завдання 9: «Продовж ряд» для оцінки готовності до письма.
- Завдання 10: «Впізнавання фігур» для перевірки пам'яті.

Аналіз результатів

Виконання завдань першої та другої серій вважалося пропедевтичним етапом дослідження. Серія I виявляла загальний рівень уявлень, а серія II — пізнавальну потребу та готовність до соціальної позиції учня.

Ми проводили кількісний і якісний аналіз результатів. Важливо зазначити, що якісні характеристики неможливо повністю оцінити в балах, тому індивідуально-орієнтований підхід дозволив нам оцінити діяльність дитини за конкретними критеріями: прийняття завдання, способи виконання та ставлення до результату.

Наші методи дослідження включали кілька серій завдань, спрямованих на глибокий аналіз комунікативної готовності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Серія II. «Почуття». Метою цієї серії було з'ясувати, наскільки діти здатні розпізнавати почуття та передбачати дії персонажів. Якісний аналіз отриманих даних дозволяє нам оцінити зону найближчого та потенційного розвитку дітей.

Серія III. «Я сам та інші люди». Ця серія завдань була розроблена для оцінки особливостей ставлення дітей до соціуму, їхнього рівня самооцінки та вміння об'єктивно оцінювати себе й інших.

Приклади завдань:

- «Сходинки»: Оцінка самооцінки та місця в колективі.
- «Який ти?»: Визначення уявлень про власні якості.
- «Гарний чи поганий?»: Аналіз морально-етичних уявлень.
- «Три головних слова про себе»: Розкриття самосвідомості.
- «Похвали»: Виявлення здатності до позитивного сприйняття себе та інших.

Серія IV. «Світ очима дитини». Завдання цієї серії спрямовані на оцінку соціальної обізнаності дітей, їхніх знань про соціальні норми та ролі. Ми з'ясовували, як діти сприймають світ, які мають уявлення про нього, а також їхнє вміння використовувати мовленнєві кліше.

Приклади завдань:

- «Світ очима дитини»: Загальна оцінка світосприйняття.
- «Друзі, товариші, чужі»: Виявлення уявлень про різні соціальні групи.
- «Доручення»: Перевірка розуміння та виконання простих соціальних інструкцій.
- «Запропонуй свій вихід»: Оцінка вміння розв'язувати проблемні ситуації.
- «Як сказати по-іншому» та «Веселі слова»: Оцінка гнучкості мовлення.

Серія V. «Досягнення мети». При розробці завдань цієї серії ми керувалися принципами послідовності, систематичності та розвивального

ефекту. Метою було використання особистого досвіду кожної дитини, щоб поповнити дані в «Карті спостережень» та протоколах обстеження її розумового і мовленнєвого розвитку.

Фокус на ключових показниках. Ми приділяли особливу увагу вивченню таких аспектів: сприйняття, пам'ять, увага та уява, моторика (загальна та дрібна моторика рук) та комунікативність.

Оцінка комунікативності. Комунікативність оцінювалася за 10-бальною шкалою за критерієм «замкнутість-комунікабельність»:

- 0-2 бали: Виражена інтровертованість, замкнутість, схильність до аутичності.
- 3 бали: Тенденція до інтроверсії, вибірковість у контактах.
- 4-6 балів: Біверт (проміжний тип), тягнеться до спілкування, але вибірково.
- 7-8 балів: Екстраверт, охоче спілкується як зі знайомими, так і з незнайомими людьми, легко входить у контакт.
- 9-10 балів: Крайня екстраверсія.

Ефективність мовленнєвої підготовки дітей до школи оцінюється за кількома ключовими показниками, зокрема: правильна звуковимова; розвиток фонематичного слуху; достатній словниковий запас; розуміння зверненого мовлення та ініціативність у спілкуванні.

Виходячи зі способів розуміння, виконання та оцінки завдань, ми пропонуємо три рівні мовленнєвої готовності дітей до школи.

1. *Високий рівень* (4 бали). Діти вільно використовують вербальні та невербальні засоби комунікації, ініціюють спілкування в соціально-побутових ситуаціях і можуть детально описувати предмети чи події, спираючись на власний досвід. Однак серед обстежених дошкільників з інтелектуальними порушеннями, які брали участь у формуальному експерименті, цей рівень не був виявлений.

2. *Середній рівень* (2-3 бали). Діти не впевнені у спілкуванні, не виявляють ініціативи, а допомога у формі запитань не завжди є ефективною.

Вони мають значні труднощі з описом предметів чи ситуацій на основі власного досвіду.

3. *Низький рівень* (0-2 бали). Діти не можуть використовувати мовленнєві та немовленнєві засоби комунікації, не виявляють ініціативи і не сприймають допомогу. Їхнє мовлення не зв'язне, бідне та містить численні помилки.

Заключна *Серія VI. Завдання та оцінка*. Ця серія завдань була спрямована на оцінку різних аспектів дитячого розвитку. Вона включала такі завдання:

- Завдання на вибір. «Ситуація вибору з використанням картинок».
- Ігрові та творчі вправи. «Домалюй», «Передай радість», «Посміхнись», «Смішний малюнок» та «Намалюй смішне».
- Проективне завдання: «Намалюй дерево, дім, людину».

Оцінка робіт вимагає індивідуального підходу. Ми аналізували, як дитина використовує простір на аркуші паперу, що свідчить про її просторову орієнтацію. Малюнки також розглядалися як проективна методика, що відображає сприйняття дитиною власної особистості. Вони дозволяють оцінити, як дитина бачить своє місце в соціумі та виявити її творчі здібності.

Основою нашого експерименту стала концепція відкритої соціально-педагогічної системи, де ключовим принципом є співпраця між сім'єю та освітнім закладом.

2.2. Аналіз рівня сформованості комунікативної сфери у дошкільників з інтелектуальними порушеннями на етапі стартової готовності до школи.

З метою забезпечення максимальної об'єктивності у визначенні рівнів комунікативної компетентності старших дошкільників у процесі дослідження було обрано особистісно орієнтований підхід до підбору завдань методики. Особливий акцент зроблено на вивченні індивідуально-психологічних якостей

дітей з інтелектуальними порушеннями та специфіки їх емоційного реагування в період адаптації до шкільного навчання.

Експериментальне обстеження проводили з двома групами дітей. До першої групи увійшли діти з нормотиповим розвитком, які постійно відвідували дитячий садок (10 дітей). Другу групу склали діти – вихованці закладів дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання (10 дітей з порушеннями інтелектуального розвитку). Заклади в яких здійснювалося дослідження: Великопобіянський дошкільний навчальний заклад «Кобзарика»; Воробіївський дошкільний навчальний заклад «Берізка»; Голозубинецький дошкільний навчальний заклад «Сонечко» Дунаєвецької міської ради Хмельницької області.

Наше дослідження було спрямоване на з'ясування впливу соціальних умов і соціального статусу дитини на формування її картини світу, зокрема уявлень про соціум, а також на ставлення до себе та оточення.

Для всіх категорій учасників створювалися однакові умови: діти з різних груп виконували перевірені завдання за визначеними методиками. Окрім спеціальних опитувань, індивідуальних занять, бесід і вправ, проводилися також систематичні спостереження за поведінкою дітей, їхнім емоційним станом, здатністю усвідомлювати й виражати власні почуття (у формі тривалих спостережень і «спостережних зрізів» у різних ситуаціях).

Основою експерименту стало визначення відкритої соціально-педагогічної системи, ключовим принципом функціонування якої є тісна взаємодія сім'ї та навчально-виховного закладу.

На початковому етапі було проведено обстеження дітей із нормотиповим розвитком, а згодом — дітей із інтелектуальними порушеннями. Усі учасники легко встановлювали емоційний контакт із експериментатором, приймали запропоновані завдання та виявляли готовність до спілкування. Водночас рівень розуміння умов завдань і якість їх виконання помітно відрізнялися між дітьми обох груп.

Розглянемо особливості виконання кожного завдання учасниками дослідження.

Завдання 1. Уявлення про себе.

На запитання «Як тебе звать?» та «Скільки тобі років?» змогли відповісти всі діти з нормотиповим розвитком (100%). Більшість вихованців (80%) правильно розрізняли своє ім'я та прізвище. Під час відповіді на запитання «Коли у тебе день народження?» деякі діти відчували певні труднощі або сумнівалися у відповіді, проте більша частина (90%) змогла дати правильну відповідь. Інші діти пов'язували свій день народження із порами року чи певними подіями, орієнтуючись на допоміжні запитання експериментатора.

У відповідях дітей, які самостійно називали дату свого народження, простежувалися емоційні переживання, пов'язані зі святом — згадували подарунки від батьків, друзів чи родичів. Завдання на впізнавання себе на фотографії виконали всі учасники експерименту.

Отже, результати свідчать, що вихованці підготовчих груп загальноосвітніх закладів дошкільної освіти добре знають своє ім'я, прізвище та вік (100%), більшість з них розрізняють ім'я і прізвище (80%), мають сформовані уявлення про частини тіла та обличчя (80%), а також володіють чітким зоровим образом власної особистості (100%).

Розглянемо результати виконання подібних завдань дітьми з інтелектуальними порушеннями. Вихованці спеціального (корекційного) дитячого садка продемонстрували різний рівень розуміння запитань типу «Як тебе звать?». Частина дітей (30%) дала правильні відповіді, тоді як більшість (70%) плуталися, одночасно називаючи ім'я та прізвище. Деякі з них виявляли розгубленість через різницю у формулюваннях запитань («Як тебе звать?» та «Назви своє ім'я»). Лише невелика кількість дітей (10%) змогла чітко відповісти на поставлене запитання.

Найбільші труднощі у дітей з інтелектуальними порушеннями викликало запитання «Скільки тобі років?». Правильно вказали свій вік лише 10% досліджуваних. Решта (90%) або не змогли дати відповідь, або називали

неправильний вік (наприклад, «Мені п'ять років», хоча фактично дитині було сім).

Ще складнішим для цієї категорії дітей виявилось питання про день народження. Жодна дитина не змогла його назвати чи пригадати події, пов'язані з цим днем. У більшості дітей дане уявлення взагалі відсутнє.

У висловлюваннях дітей з інтелектуальними порушеннями також спостерігалися неузагальнені та неадекватні уявлення щодо функціонального призначення частин тіла та обличчя. Загалом можна стверджувати, що такі уявлення у дітей цієї групи залишаються несформованими.

Таким чином, більшість дошкільників з інтелектуальними порушеннями не знають свій вік, не можуть назвати дату народження, а їхні уявлення про себе є нечіткими, фрагментарними та відрізняються від відповідних уявлень дітей з нормальним інтелектуальним розвитком.

Під час завдання на впізнавання себе на фотографії багато дітей орієнтувалися не на власні риси обличчя, а на деталі одягу чи предмети, зображені поруч.

Під час виконання завдання діти нерідко задумувалися, коли вперше бачили свої або чужі фотографії. У деяких випадках вони впізнавали себе, однак уточнюючі запитання експериментатора («Можливо, це не ти?», «Може, це інша дитина?») часто викликали сумніви, і тоді дитина змінювала відповідь: «Так, це інший хлопчик (дівчинка)».

Отримані результати свідчать, що уявлення дітей з інтелектуальними порушеннями про оточення та знайомих людей є обмеженими. Лише 60% з них змогли назвати імена своїх однолітків. Більшість вихованців підготовчих груп спеціальних дитячих садків пригадали ім'я та по батькові своїх вихователів, однак жодна дитина не змогла назвати імена або по батькові помічника вихователя, медичної сестри чи музичного керівника.

Після додаткових уточнень, подібних до тих, що застосовувалися при обстеженні дітей з нормальним розвитком, частина дітей з інтелектуальними

порушеннями (приблизно 20%) змогла пригадати імена та по батькові педагогів та інших працівників дитячого садка.

Результати виконання цього завдання подані у таблиці 2.

Отримані у процесі бесіди дані свідчать, що діти з нормальним розвитком краще орієнтуються у власному соціальному оточенні, легко згадують знайомих людей та відтворюють досвід щоденного спілкування.

Таблиця 2.

Уявлення дошкільників з нормотиповим розвитком та з інтелектуальними порушеннями про людей, близьких за повсякденним спілкуванням (у %).

категорія дітей	кількість дітей	характер виконання завдання	зміст завдань				
			назвати імена однолітків	назвати ім'я та по-батькові			
				вихователя	няні (помічника вихователя)	медичної сестри	музичного керівника
нормотипові	10	самостійно	100	100	80	50	30
		за допомогою	0	0	20	50	70
з інтелектуальними порушеннями	10	самостійно	60	60	0	0	0
		за допомогою	10	20	20	20	20

Вихованці спеціалізованих дошкільних закладів зазвичай не здатні самостійно фіксувати власний досвід спілкування з іншими людьми, тому потребують цілеспрямованої педагогічної підтримки у його формуванні та засвоєнні.

Завдання «Гра у школу».

Розглянемо результати спостереження за дітьми під час виконання цього завдання.

Після отримання інструкції «пограти у школу» діти з нормотиповим розвитком ставили експериментатору уточнювальні запитання: «Хто буде вчителем?», «А можна, я буду?», «Що в портфелях?». Ці питання демонстрували їх зацікавленість та прагнення зрозуміти подальший хід гри.

Експериментатор пояснював, що «вчителями» можуть бути самі діти, і пропонував їм домовитись між собою щодо ролей «учителя» й «учня». Надалі він не втручався у процес гри.

Більшість дітей із нормальним інтелектом (70%) із захопленням розпочали гру. Вони швидко розподілили ролі, проявляли ініціативу, активно відтворювали навчальну діяльність: сідали за «парти», писали у «зошитах», проводили «уроки». Ігровий сюжет мав виражений навчальний зміст, а позанавчальні елементи зводилися до мінімуму. Після завершення гри залишалися конкретні результати діяльності дітей – аркуші з написаними літерами чи цифрами, позначені оцінками «5» і «4», які вони отримували від «учителя». Поведінка учасників була цілком підпорядкована змісту гри.

Водночас частина дітей (30%) виявляла менший інтерес до «навчальної діяльності». Вони швидко втрачали увагу, переглядали книги, зверталися до «вчителя» з питаннями або розмовляли між собою. Їхня поведінка визначалася радше цікавістю до шкільних предметів, ніж до самого процесу гри.

Таким чином, можна виокремити два рівні поведінкової активності дітей з нормотиповим розвитком у грі «Школа».

До першого рівня поведінки відносяться діти, чия активність повністю відповідала змісту ігрової ситуації.

Другий рівень демонстрували діти, які на початку гри дотримувалися її сюжету, проте згодом їхня увага зміщувалася на зовнішні атрибути гри – вони розглядали «Абетку» та інші шкільні предмети, а поведінка вже не відповідала внутрішньому змісту ігрової ситуації.

Під час організації гри з вихованцями з інтелектуальними порушеннями виявилось, що жоден із них не цікавився у експериментатора подальшими

діями. Отримавши інструкцію «пограти у школу», більшість дітей (80%) з радістю брали портфелі та сідали за столи, очікуючи подальших вказівок.

Ніхто з дітей самостійно не погоджувався на роль «вчителя». Лише після запитання експериментатора «Хто буде вчителем?» знаходилась дитина, яка брала на себе цю роль, проте згодом вона виявлялася безпорадною й не знала, що робити зі своїми «учнями».

Учні також проявляли поведінку, неадекватну своїм ролям: деякі розглядали картинки «Абетки», інші написавши кілька літер у «зошиті», залишали парти й безцільно пересувалися по кімнаті. Самостійно відтворити сюжет шкільного життя ці вихованці не змогли.

Дітей з інтелектуальними порушеннями можна віднести до третього рівня поведінки – вони проявляли інтерес до сюжетно-рольової гри, але не могли організувати її самостійно.

Частина дітей (20%) тримала портфелі, але йшла до ігрового куточка, забувши про шкільну гру, і починала гратися з ляльками. Таку поведінку умовно можна визначити як четвертий рівень – повну неготовність до сюжетно-рольової гри.

Таким чином, гра «у школу» показала, що вихованці спеціальних дошкільних закладів не здатні самостійно організувати сюжет нової гри; вони не мають уявлення про власну поведінку у шкільному середовищі, а також про взаємовідносини між вчителем і учнями чи між самими учнями.

Результати проведеного експерименту «Гра «у школу» були зафіксовані в гістограмі 1.

Результати цього експерименту показали, що лише частина нормотипових дітей (30%) має психологічну готовність до навчання у школі. У всіх дошкільників з інтелектуальними порушеннями переважає орієнтація на дорослого: вони не змогли самостійно налагодити взаємини у новій грі, кожна дитина займалася своєю «справою».

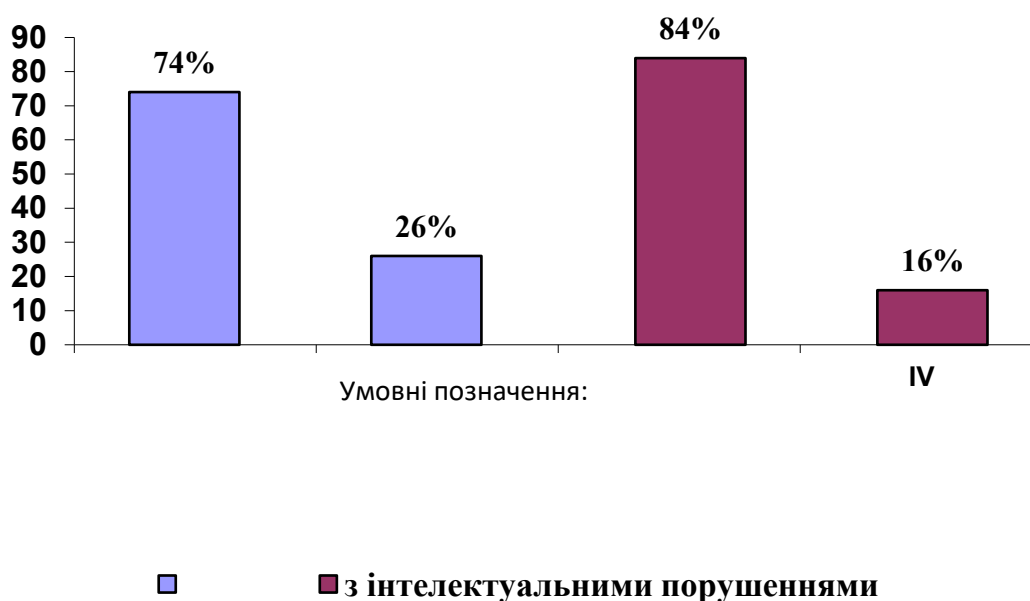
На нашу думку, це зумовлено двома факторами. По-перше, у цих дітей спеціально не формувалися уявлення про шкільне життя та діяльність учнів,

тому вони не можуть самостійно виробити відповідну соціальну позицію. По-друге, відсутність узагальнених уявлень про себе та однолітків ускладнює формування взаємин у колективній діяльності.

Отримані дані з експерименту «Гра у школу» були порівняні з результатами перших чотирьох завдань дослідження.

Гістограма 1.

Рівні поведінки дошкільників з інтелектуальними порушеннями та з нормотиповим розвитком під час гри «у школу».



Аналіз отриманих даних показує, що діти з узагальненими уявленнями про соціальні явища проявляли більшу активність, самостійність та зацікавленість навчальною діяльністю під час гри. Їхня поведінка відповідала задуму гри, а взаємини з однолітками у сюжетно-рольовій грі були сформовані. Таких дітей налічувалося 10 із 20, що становить 50 % (вихованці загальноосвітніх дитячих садків).

Діти, у яких узагальнені уявлення про важливі соціальні явища були недостатніми, проявляли інтерес лише до зовнішньої форми навчально-шкільної діяльності. Хоча їхня поведінка відповідала змісту гри, серед них не

було лідерів. Ці діти також були вихованцями загальноосвітніх дитячих садків (8 із 20, або 40 %).

Діти з низьким рівнем уявлень про соціальні явища не змогли самостійно розіграти гру «У школу». Усі вони були вихованцями інклюзивних дитячих садків для дітей із порушеннями інтелекту (6 із 20, що становить 30 %).

В цілому завдання серії I є ключовими для наближення особистого досвіду спілкування кожної дитини до взаємодії з дорослими, як знайомими, так і незнайомими. Під час співбесіди дитина має змогу розповісти про себе або про близьких людей, відобразити свій емоційний, когнітивний та поведінковий стан, а дослідник може спостерігати за дитиною та застосовувати особистісно-орієнтований підхід.

Важливо зазначити, що в нашому дослідженні дотримувався принцип послідовності у підборі завдань для дітей різних категорій.

Умовою успішного навчання є достатня довільність поведінки, яка забезпечує реалізацію навчальних мотивів дитини. Контрольована зовнішня та рухова поведінка дозволяє дитині дотримуватися шкільного режиму та організувати власну поведінку на заняттях.

Оволодіння дітьми знаннями у дошкільних закладах є основою для засвоєння базових елементів навчальної діяльності. Дошкільники поступово навчаються слухати та виконувати інструкції дорослого, організувати свої дії відповідно до правил, що сприяє опануванню навчальними навичками.

Останній рік перебування дитини в дитячому садку є кризовим у багатьох аспектах розвитку. Досягнення старших дошкільників є закономірним результатом попереднього розвитку, підсумком важливого етапу та одночасно необхідною основою для переходу до наступного етапу навчання. Підготовка до цих досягнень відбувається через різноманітні види діяльності, характерні для дошкільного віку, у взаємовідносинах дитини з дорослими та однолітками, що визначаються системою виховання та навчання.

Педагоги спільно визначають основні компоненти підготовки дітей до школи під час перебування у дошкільному закладі. Сюди входять розумова,

особистісна, фізична, трудова та емоційна підготовка, кожна з яких має свої складові.

Завдання серії II були спрямовані на вивчення всіх цих компонентів, з особливою увагою до розумового розвитку дітей та їхньої поведінки у спілкуванні під час виконання завдань. Не вважаємо за необхідне детально описувати виконання завдань усіма 20 дітьми, оскільки їхні відповіді були протоколювані та оцінювались відповідними балами.

Варто відзначити, що для дітей з порушенням інтелектуального розвитку найбільш складними виявилися завдання, пов'язані з демонстрацією уявлень про навколишній світ, емоційним та послідовним описом предметів або людей за картинкою. Через відповідний рівень розвитку (зокрема мовленнєвого) їхні відповіді не можна було вважати повноцінними за яскравістю, емоційністю та послідовністю.

Також такі діти потребували значної допомоги дорослого при виконанні завдань на кількісні уявлення, рахунок, звуковий аналіз слова, продовження ряду та інших завдань. Через обмежені можливості для повноцінного спілкування дитина не завжди виявляє бажання взаємодіяти. Вважаємо, що у системі корекційного навчання на це слід звертати особливу увагу.

Виконання завдань серій I та II як нормально розвиненими, так і дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку ще раз підтвердило, що навчання дітей у підготовці до школи має орієнтуватися на всебічний розвиток. Це досягається через застосування методів і прийомів, які стимулюють пізнавальну активність дітей під час навчального процесу.

Найважливішими концептуальними підходами для нашого дослідження стали:

1. Теорія дошкільної педагогіки про ампліфікацію (збагачення) дитячого розвитку, що передбачає максимально повне використання специфічних умов кожного вікового періоду;

2. Теорія диференціації процесів виховання та навчання залежно від віку, у кожному з яких визначаються провідна діяльність та ставлення дитини до оточуючих людей і навколишньої дійсності;

3. Положення про формування особистості дитини через спілкування з навколишніми людьми.

У нашому дослідженні ми не лише оцінювали готовність дітей до взаємодії з ровесниками та дорослими, а й виходили з того, що без урахування рівня розвитку розумових, мотиваційних та емоційно-вольових якостей формування спілкування неможливе.

Особливе значення має розвиток емоційної сфери, адже вона впливає на корекцію психічного розвитку дітей з порушеннями інтелекту та підготовку до школи, включно з формуванням комунікативної готовності. Спокійна, доброзичлива і радісна атмосфера у сім'ї та закладі створює умови для виникнення бажання спілкуватися, уважного ставлення до власної поведінки та її корекції.

На основі зазначених критеріїв і показників аналізу результатів виконання всіх завдань досліджуваними дітьми, їх можна умовно поділити на чотири групи.

У першу групу (високий рівень соціально-комунікативної компетентності) увійшли лише дошкільники з нормотиповим розвитком.

Діти цієї групи позитивно сприймали соціум, вміли встановлювати безконфліктні взаємини, контролювати емоції та настрій, мали адекватну самооцінку. Вони добре орієнтувалися у соціальних нормах і могли застосовувати отримані знання в повсякденному житті, аналізувати ситуації, знаходити шляхи вирішення проблем та вибирати адекватні способи спілкування. Крім того, у дітей цього рівня був високий розвиток уваги та мислення, вони використовували мовленнєві кліше у різних комунікативних ситуаціях, демонстрували соціально прийнятні способи вираження емоцій, проявляли почуття гумору та розуміли смішне.

Другу групу (середній рівень соціально-комунікативної компетентності) також склали вихованці загальноосвітніх дитячих садків.

Діти цієї групи характеризувалися переважно позитивним сприйняттям світу, їх настрої були мінливі, але частіше позитивні. Вони знали соціальні норми, але не завжди застосовували їх у практичних ситуаціях і не завжди ефективно будували взаємини. Діти могли аналізувати ситуації, однак вирішували проблеми переважно стандартними способами, прояви творчого підходу були обмежені. Розвиток уявлень і мислення у них був достатнім, але використання мовленнєвих кліше було не завжди доречним. Мовлення дітей недостатньо виразне та образне, а способи вираження емоцій не завжди відповідали контексту спілкування.

Третю групу (низький рівень соціально-комунікативної компетентності) становили вихованці інклюзивних закладів дошкільної освіти.

Діти цієї групи ставилися до соціуму недовірливо, уникали контактів з однолітками та дорослими, а їхні дії переважно визначалися вказівками дорослих. Рівень обізнаності з соціальними нормами у них був низьким. Діти не проявляли інтересу до соціальних подій та не були готові їх аналізувати. Їхня самооцінка була переважно зниженою, мовленнєвий запас обмеженим, що ускладнювало розвиток комунікативної діяльності. Ці діти не розуміли і не створювали гумористичні ситуації.

Четверту групу (рівень елементарного розвитку соціально-комунікативної компетентності) також становили вихованці інклюзивних закладів дошкільної освіти.

Виявлені основні форми спілкування досліджуваних дітей наведені в таблиці 2.

Отже, результати констатуючого експерименту свідчать, що у більшості нормотипових розвинених дітей уявлення про значущі соціальні явища та рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності або вже сформовані (I рівень), або знаходяться у зоні найближчого розвитку (II рівень).

Таблиця 2.1.

Основна форма спілкування серед досліджуваних дітей (у %)

Категорія дітей	Форми спілкування		
	ситуативно-ділова	позаситуативно-пізнавальна	позаситуативно-особистісна
З порушеннями інтелектуального розвитку	80	20	-
Нормотипові	30	50	20

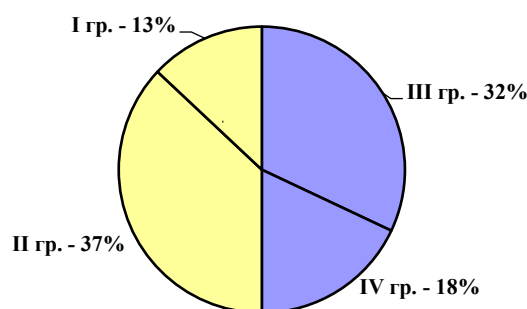
У вихованців з інтелектуальними порушеннями уявлення про соціальні явища у порівнянні із уявленнями їх нормотипових розвинених ровесників фрагментарні, неповні (III рівень), а у деяких випадках – елементарні (IV рівень), що впливає негативно на розвиток їх соціально-комунікативної компетентності.

Загальні дані констатуючого експерименту представлені у діаграмі 2.1.

Вірогідність отриманих нами даних підтверджується межами даного дослідження (його задачами, визначеними умовами, обраними методами).

Діаграма 2.1.

Рівні соціально-комунікативної компетентності



Умовні позначення:

- з інтелектуальними порушеннями
- - нормально розвинені діти.

2.3. Організаційно-педагогічні засади розвитку соціально-комунікативних умінь у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Вирішення завдань, поставлених у нашому дослідженні, не обмежується його межами. Наукові результати становлять спадщину, що відкриває широкі можливості для творчого пошуку теоретико-методологічних основ будь-якого наукового дослідження.

Важливим є аналіз і узагальнення досліджень у сфері корекційної педагогіки, які дозволяють виявити специфічні закономірності розвитку психіки різних категорій дітей з порушеннями і становлять інтерес для загальної теорії дефектології [29]. Загальнопсихологічні закономірності розвитку психіки мають особливі прояви у разі наявності певного дефекту. Урахування цього, а також загальнодефектологічних закономірностей розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку є теоретичною базою для створення ефективних систем педагогічної корекції.

Багаторічні дослідження у сфері спеціальної психології та дошкільної корекційної педагогіки дозволили визначити основні цілі та принципи сучасної системи виховання та навчання дітей дошкільного віку з порушеннями розвитку [22]. Головною метою корекційно-виховного процесу є створення оптимальних умов для розвитку емоційного, соціального та інтелектуального потенціалу дитини, а також формування її особистісних якостей.

Принцип єдності діагностики та корекції розвитку є ключовим у педагогічній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Комплексна діагностика дозволяє визначити стан основних ліній розвитку дитини з урахуванням вікових особливостей. Психолого-педагогічне обстеження має враховувати психологічні новоутворення, провідну діяльність та рівень розвитку типових видів діяльності.

На основі результатів комплексного діагностичного обстеження до дитини встановлюються єдині вимоги як у сім'ї, так і у дошкільному закладі. Врахування загальних тенденцій розвитку дітей із нормальним і аномальним

розвитком є важливим принципом організованого навчання: дитина з порушеннями повинна проходити всі стадії онтогенетичного розвитку, властиві нормі, проте темпи та кінцеві результати її розвитку відрізняються. При корекційно-виховній роботі важливо, щоб кожен етап вікового розвитку аномальної дитини був максимально наближений до вікової норми.

Виходячи з цього, навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку має базуватися на принципі генетичного ходу розвитку психічної діяльності, включаючи пізнавальну та практичну сфери.

Ще одним ключовим принципом корекційної роботи є розвивальний характер навчання. Відповідно до сучасних наукових підходів, розвивальне навчання має враховувати як вікові особливості, так і специфіку структури порушень. Воно спрямоване на ранній початок корекційно-виховного процесу, прискорення темпів розвитку та усунення відхилень.

Ефективність корекційно-виховної роботи визначається характером взаємодії між дорослим і дитиною, а також між дітьми. Позиція педагога базується на інтересах дитини та перспективі її подальшого розвитку.

Особистісно-орієнтований підхід забезпечує оптимальні умови для реалізації завдань виховання: фізіологічний та психологічний комфорт дитини, раннє виявлення порушень розвитку та індивідуальних особливостей для своєчасної корекції відхилень від вікової норми, а також формування адекватних взаємин дітей із дорослими та ровесниками.

Перераховані теоретичні положення та принципи застосовуються до всіх дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку. У контексті нашого дослідження ці принципи були використані при створенні умовної організаційно-дидактичної моделі формування комунікативної готовності старших дошкільників із інтелектуальними порушеннями до навчання у школі та слугували керівними орієнтирами для практичного впровадження моделі протягом експерименту.

Крім того, ми дотримувалися загально педагогічних принципів: науковості, доступності, наочності, послідовності, системності, врахування особистісних особливостей дитини та комплексності.

Однією з ключових задач нашого дослідження було вивчення соціально-особистісного розвитку дітей із інтелектуальними порушеннями та його комунікативних детермінант. Дані, отримані під час дослідження, показали комунікативну незрілість цих дітей та негативний вплив дефіциту спілкування з дорослим на формування у них діяльності спілкування. Це підкреслює необхідність якнайшвидшого усунення комунікативного недорозвинення у дітей із інтелектуальними порушеннями.

Виходячи з наведених принципів, аналізу літератури з досліджуваної проблеми [28] та результатів констатуючого експерименту, ми визначили основні напрями роботи з розвитку навичок спілкування у дітей із інтелектуальними порушеннями, спираючись на їхні можливості:

1. розвиток здатності пізнавати себе;
2. розвиток уміння турбуватися про себе;
3. розвиток здатності орієнтуватися в навколишньому світі та адекватно його сприймати;
4. розвиток уміння орієнтуватися у соціальних відносинах та включатися в них;
5. розвиток уміння концентрувати увагу та реагувати на звернення оточуючих;
6. розвиток сприйняття мовлення;
7. розвиток уміння наслідувати;
8. розвиток уміння дотримуватися черги у розмові;
9. розвиток уміння застосовувати навички спілкування у повсякденному житті.

Змодельований нами процес формування комунікативної готовності розглядається як організаційно-педагогічна система, що забезпечує розвиток

мовленнєвої та комунікативної компетентності дітей із інтелектуальними порушеннями за умов оптимального функціонування специфічних факторів.

Окрім об'єктивних зовнішніх умов, ми виділили також внутрішні, суб'єктивні педагогічні умови формування комунікативної готовності старших дошкільників із розумовою відсталістю до школи, до яких належать:

- усвідомлення дитиною необхідності спеціальної корекційно-виховної роботи та установка на позитивні зміни;

- самоаналіз і адекватна самооцінка власних можливостей;

- формування мотиву та потреби особистості у комунікативній діяльності;

- прагнення до розвитку нормально розвиненого усного мовлення та вміння адекватно застосовувати невербальні засоби спілкування.

Серед допоміжних умов, які сприяють ефективності корекційної роботи та розвитку навчального процесу, особливе значення мають когнітивні, креативні та комунікативні фактори.

Важливим орієнтиром є сучасна тенденція в спеціальній психології, що полягає у поступовому зміщенні акценту з пізнавальної на особистісну сферу. В останнє десятиріччя з'являються дослідження проблем мотивації, тривожності, спілкування, самоусвідомлення та характеру у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Це пов'язано з гуманізацією освіти, переходом від авторитарної до особистісно-орієнтованої парадигми, а також з необхідністю знати структуру особистості для компетентної організації діагностичного та корекційно-виховного процесу. Вирішення проблеми соціальної інтеграції таких дітей передбачає не лише компенсацію інтелектуальних порушень, але й розвиток та корекцію особистісних утворень для успішної адаптації до життя [5].

Беручи до уваги загальні закономірності розвитку при нормотиповому та аномальному розвитку [12], ми вважаємо, що ефективним підходом до дослідження особистості дитини з порушеннями розвитку є виявлення її комунікативних детермінант.

Вивчення особистості через продукти її розвитку (психологічні новоутворення), що формуються у кризових та вузлових періодах розвитку, а не в стабільних фазах, вважається в науці найбільш прийнятною стратегією аналізу вікових новоутворень [60].

Оскільки в одному дослідженні складно охопити всі аспекти комунікативного розвитку протягом усього дитинства, ми зосередили увагу лише на періоді 6-7 років.

Психологічним змістом особистісних новоутворень у цьому віці є формування у самосвідомості дитини усвідомлення «соціальної суттєвості її буття», що змушує дитину адекватно відображати соціальну дійсність і сприяє розвитку соціально схваленої поведінки, яка визначається її місцем у системі міжособистісних та суспільних відносин.

Необхідно також звернути увагу на визнаний науковцями симптом завищеної самооцінки у цієї категорії дітей. За Л. С. Виготським, завищена самооцінка є проявом загальної емоційної забарвленості оцінок та самооцінок маленької дитини, що відображає її загальну особистісну незрілість. Крім того, можливий інший механізм виникнення цього явища — псевдокомпенсаторне формування, що виникає у відповідь на низьку оцінку дитиною себе з боку оточуючих. Таким чином, на тлі відчуття слабкості або малоцінності формується псевдокомпенсаторна переоцінка власної особистості.

Якісний стрибок у розвитку самооцінки, що Л. С. Виготський назвав «суто самооцінкою», пов'язаний із появою нового психічного утворення старшого дошкільного та молодшого шкільного віку — рефлексії, тобто здатності аналізувати та оцінювати власні дії начебто з боку, з точки зору їх відповідності задуму та умов діяльності. На основі такого аналізу та оцінки об'єктивних особливостей своєї поведінки та діяльності відбувається формування самосвідомості в цілому [7].

Висновки до другого розділу

З'ясовано, що аналіз наукових робіт з проблеми дослідження показав наявність різних підходів до вивчення феномену «шкільної адаптації», які зазвичай визначаються науковими інтересами та конкретними завданнями дослідників. Відомо, що особливості старших дошкільників та молодших школярів, зокрема готовність до комунікації та здатність адекватно оцінювати й конструктивно вирішувати проблемні ситуації, що виникають у спілкуванні з оточуючими, безпосередньо впливають на ефективність адаптації. До основних позитивних ознак адаптації, на нашу думку, відносяться розвиток комунікативних навичок, формування пізнавальних інтересів та зростання соціальної адекватності поведінки. Наші результати підтвердили стале уявлення науковців про те, що ефективність адаптації у нових умовах значною мірою залежить від суб'єктивних факторів, таких як обсяг і характер набутого знання, спрямованість інтересів, емоційно-вольові характеристики та інші індивідуальні особливості, що визначають індивідуальну адаптацію до нових соціально-психологічних умов. Навички спілкування, що формуються в онтогенезі, забезпечують планування, реалізацію та контроль спільної діяльності. Тенденції, виявлені у досліджуваних дітей (особливо з інтелектуальними порушеннями), зумовлені не лише розширенням кола соціальних контактів, але й необхідністю участі у спільних навчальних і поза навчальних діях.

Для оцінки ступеня комунікативної активності дітей ми використовували такі критерії: мотивація, активність, експресивність, тривалість спілкування, а також характеристику мовленнєвих висловлювань. На етапі констатуючого експерименту з'ясувалося, що у нормотипових розвинених дошкільників контакти з ровесниками переважно мовленнєві, вони активно розподіляють ролі в ігровій діяльності, підкоряючись правилам гри, а ігрові дії майже завжди супроводжуються мовленням.

У дітей з інтелектуальними порушеннями значна частина прагнула домінувати у спілкуванні, що проявлялося деструктивними способами

вирішення конфліктних ситуацій, включаючи фізичну та вербальну агресію. На нашу думку, високий рівень агресивності та конфліктності може бути обумовлений як схильністю до агресивної поведінки через послаблений контроль психічної діяльності, так і негативним ставленням до дитини в сім'ї та несприятливими соціальними умовами, що перешкоджають розвитку конструктивної взаємодії та формують негативний досвід поведінки.

В якості суб'єктивного показника адаптації ми розглядали емоційний стан дітей, зокрема рівень тривожності. Для діагностики комунікативного розвитку дітям пропонували вибір спільної гри або бесіди на пізнавальні й особистісні теми, що стимулювало прояв мотивів та ініціативи в спілкуванні відповідно до рівня розвитку. Результати показали, що діти з інтелектуальними порушеннями значно відстають у комунікативному розвитку, демонструють небажання спілкуватися та співпрацювати з однолітками, а монологічне та діалогічне мовлення у більшості випадків відсутнє. Вони пасивно очікують допомоги дорослого, часто віддаючи перевагу ігровій діяльності над комунікацією, і у деяких випадках контакти з дорослим взагалі відсутні.

Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування була зафіксована у 10% дітей з інтелектуальними порушеннями та 30% дітей із нормотиповим розвитком. Їх пізнавальна активність та зміст контактів були обмеженими, а діти рідко задавали питання, які сприяли б розкриттю змісту явищ. Позаситуативно-особистісна форма спілкування, характерна для старших дошкільників, була виявлена у 10 дітей із нормотиповим розвитком і відсутня у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Отримані дані дозволяють визначити напрями корекційного навчання, спрямованого на формування комунікативної діяльності старших дошкільників і створення умов для розвитку їх комунікативної готовності до шкільного навчання.

ВИСНОВКИ

На підставі проведеного дослідження та поставлених завдань було сформульовано наступні висновки.

1. Розкрито зміст та поняття комунікативної готовності до навчання в школі у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та зроблено висновки, що це комплексна якість, яка включає не лише здатність до вербального спілкування, але й спроможність до соціальної взаємодії, розуміння і дотримання правил спілкування та емоційну готовність. На відміну від дітей з нормотиповим розвитком, у яких ці навички формуються природним шляхом, у дітей цей процес вимагає спеціально організованої корекційно-педагогічної роботи. Зміст комунікативної готовності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів: мовленнєва готовність, невербальна комунікація, соціальна готовність та емоційна готовність.

Підтверджено різні підходи до формування комунікативної готовності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У процесі спільної діяльності діти вчаться взаємодіяти та обмінюватися інформацією. Комплексний підхід, що передбачає одночасний розвиток усіх компонентів комунікативної готовності - від мовленнєвих до соціально-емоційних. Диференційований підхід, який враховує індивідуальні особливості, рівень інтелектуальних порушень та сильні сторони кожної дитини. Це дозволяє адаптувати методики та завдання для досягнення максимального результату.

Загалом, формування комунікативної готовності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку - це не лише підготовка до школи, а й основа для їхньої успішної соціалізації та інтеграції в суспільство. Розкриття змісту, поняття та підходів до цієї готовності дозволяє розробити ефективні корекційно-розвивальні програми, що враховують специфіку розвитку цих дітей. Це надає інструменти для подолання бар'єрів у спілкуванні, що, своєю

чергою, сприяє підвищенню самостійності, впевненості та загального благополуччя дитини.

2. Визначено особливості комунікативної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями як передумови їхньої успішної шкільної адаптації. Вона забезпечує можливість встановлювати продуктивні взаємини з однолітками та дорослими, опанувати нові соціальні ролі, успішно включатися у навчально-виховний процес. Діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються суттєвими відставаннями у формуванні комунікативних навичок, що проявляється у зниженні мовленнєвої активності, обмеженому використанні вербальних засобів спілкування, недостатній емоційній виразності та труднощах у розумінні соціальних норм взаємодії.

Для визначення рівня соціально-комунікативної готовності у дітей старшого дошкільного віку було виділено три основні критерії: *поведінковий, пізнавально-інтелектуальний та комунікативний*. Ефективна підготовка до школи дітей із порушеннями інтелектуального розвитку має включати цілеспрямовану роботу з формування комунікативної компетентності: розвиток мовленнєвих навичок, емоційної виразності, навичок співпраці, уміння регулювати власну поведінку у соціальних ситуаціях. Для оцінки мовленнєвих і комунікативних навичок використовують комплексний підхід, що включає такі методики: *анкетування, спостереження, сюжетна гра «В школу», методика М. І. Лісіної, методика Р. Жилія та протоколювання*. Експериментальне дослідження включало дві групи дітей (із нормотиповим розвитком та із порушенням інтелектуального розвитку, які відвідували спеціалізовані заклади). Отримані результати засвідчили, що комунікативна готовність виступає ключовим чинником успішної шкільної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями. Її розвиток потребує системної педагогічної та психологічної підтримки, співпраці фахівців, родини та освітнього закладу, створення сприятливого мікроклімату для соціальної інтеграції дитини.

3. Проаналізовано рівень сформованості комунікативної сфери у дошкільників з інтелектуальними порушеннями на етапі стартової готовності

до школи. Комунікативна сфера дошкільників з інтелектуальними порушеннями є однією з найбільш уразливих складових їхнього психічного розвитку, що визначає успішність соціальної взаємодії, засвоєння норм поведінки та готовність до шкільного навчання. Експериментальне обстеження здійснювали з двома групами дітей: діти з нормотиповим розвитком інтелекту, які постійно відвідували дитячий садок (10 дітей) та вихованці дитячих садків у інклюзивних групах (діти з порушенням інтелектуального розвитку - 10 дітей).

Результати проведеного аналізу свідчать, що у більшості дітей з інтелектуальними порушеннями комунікативна сфера сформована на низькому рівні: спостерігаються обмеженість словникового запасу, недостатній розвиток діалогічного та монологічного мовлення, труднощі у розумінні зверненого слова та побудові власних висловлювань на відміну від дітей з нормотиповим розвитком. Емоційно-вольовий компонент спілкування у таких дітей також розвинений недостатньо: вони мають труднощі у вираженні власних емоцій, не завжди розуміють емоційні стани інших, що призводить до частих конфліктів, замкненості або агресивних реакцій у взаємодії з ровесниками. У більшості досліджуваних дітей переважають ситуативні форми спілкування, переважно пов'язані з конкретною діяльністю або ігровими ситуаціями. Позаситуативно-особистісне спілкування, характерне для старшого дошкільного віку, розвинене слабо або взагалі відсутнє, що свідчить про несформованість мотиваційної сторони комунікативної діяльності.

Отримані результати показують, що порушення комунікативної сфери безпосередньо впливають на рівень стартової готовності до школи: діти мають труднощі у встановленні контактів із педагогами та однолітками, у спільній діяльності, сприйнятті інструкцій, що ускладнює процес адаптації до навчального середовища.

4. Сформовано організаційно-педагогічні засади формування комунікативних умінь у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку, що ґрунтуються на комплексному, особистісно-орієнтованому та функціональному підході. Ключовою засадою є створення

високоструктурованого та передбачуваного середовища (за допомогою візуальних розкладів, правил та зонування), що знижує когнітивне навантаження. Навчання має бути функціонально орієнтованим – спрямованим на формування умінь, необхідних для реальної життєвої комунікації (прохання, вибір, відповідь на прості запитання) та соціальної адаптації. Для компенсації мовленнєвого та когнітивного дефіциту необхідна обов'язкова інтеграція засобів аугментативної та альтернативної комунікації (піктограм, комунікаційних дошок, жестів) у навчально-виховний процес. Це забезпечує дитині можливість ефективної комунікації, незалежно від рівня вербального розвитку, та є основою для подальшого формування мовленнєвої компетенції. Успіх формування комунікативних умінь залежить від узгодженої роботи всіх фахівців (корекційний педагог, логопед, психолог) та систематичного залучення родини. Необхідно забезпечити генералізацію (перенесення) набутих навичок у домашнє середовище через єдині педагогічні вимоги та постійну співпрацю, що є критичним для підготовки до школи.