

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ЗОРОВИМИ
ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Студентки 2 курсу,
групи ЛОГм-1-24-1.4д
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.01.01 Логопедія
Гаєр Анни Юріївни

Науковий керівник: Г.І. Васильєва
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають
посилання на відповідне джерело

(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Кількість балів: _____ Оцінака: ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

Допуск до захисту
Перед ЕК
_____ О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ЗОРОВИМИ ТРУДНОЩАМИ	9
1.1.Поняття та зміст комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку	9
1.2.Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами	21
1.3. Ігрова діяльність як чинник розвитку комунікативних навичок у дітей з функціональними зоровими труднощами	28
Висновки до першого розділу	35
РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ЗОРОВИМИ ТРУДНОЩАМИ	37
2.1. Методичні основи дослідження стану сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з зоровими труднощами	37
2.2. Аналіз результатів виявлення стану сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з зоровими труднощами	44
Висновки до другого розділу	53
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗОРОВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	55
3.1. Обґрунтування змісту методики формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами засобами ігрової діяльності	55

3.2. Оцінка ефективності застосування ігрової діяльності для розвитку комунікативних навичок у дітей з функціональними зоровими труднощами	59
Висновки до третього розділу.....	66
ВИСНОВКИ	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	72
ДОДАТКИ	79

ВСТУП

Актуальність дослідження. Наразі в Україні порушення зору є найпоширенішим видом розладів у дітей молодшого дошкільного віку. Дошкільний вік є важливим етапом у формуванні мовлення, яке виступає одним із провідних засобів комунікації та соціалізації дитини. Проте в сучасних умовах дедалі частіше зустрічаються порушення мовленнєвого розвитку у дітей, що потребують спеціалізованої допомоги. У сучасному суспільстві формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку є важливою умовою для їх гармонійного розвитку та успішної інтеграції у соціальне середовище. Спілкування дитини включає не лише здатність вступати в контакт і вести діалог із співрозмовником, але й вміння уважно слухати, використовувати міміку та жести для кращого вираження своїх думок та емоцій. Проблеми у спілкуванні, конфліктність та ізоляція свідчать про слабку адаптацію дитини до соціального середовища і можуть стати причиною серйозних труднощів у майбутньому.

Водночас наявність функціональних зорових труднощів може суттєво впливати на процес оволодіння мовленням, розвиток невербальної комунікації та формування адекватних способів соціальної взаємодії. Тому дослідження шляхів, засобів та методів розвитку комунікативних навичок у дітей із зоровими труднощами набуває особливої значущості у контексті сучасних освітніх підходів та інклюзивного навчання.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення ефективного розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами, що сприятиме їхній успішній соціалізації, інтеграції в суспільство та подальшому розвитку мовленнєвих і когнітивних здібностей. У сучасних умовах зростає увага до дітей з особливими освітніми потребами, а інклюзивна освіта ставить нові вимоги перед педагогами, логопедами та психологами щодо розроблення адаптивних методик навчання.

Ігрова діяльність, як одна з найбільш природних форм активності дітей, є ключовим інструментом для розвитку мовлення, соціальної взаємодії та пізнавальної діяльності. Однак проблема використання ігрової діяльності для розвитку комунікативних навичок у дітей з функціональними зоровими труднощами залишається недостатньо дослідженою. Таким чином, дане дослідження спрямоване на теоретичне обґрунтування та емпіричну перевірку ефективності ігрової діяльності у контексті розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами.

Мета дослідження полягає в розробленні та обґрунтуванні методики розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами на основі ігрової діяльності, а також оцінка її ефективності. У межах цієї мети передбачається комплексне вивчення особливостей розвитку комунікативних навичок у дітей зазначеної категорії, аналіз педагогічних і психологічних підходів до їх розвитку та розробка адаптивних методів роботи, які сприятимуть підвищенню формуванню різних рівнів комунікативних навичок дошкільників.

Для досягнення мети були визначені наступні **завдання дослідження**:

- здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку;
- дослідити особливості розвитку комунікативних навичок у дітей з функціональними зоровими труднощами;
- обґрунтувати значення ігрової діяльності у формуванні комунікативних навичок;
- розробити та експериментально перевірити методику розвитку комунікативних навичок засобами ігрової діяльності;
- оцінити ефективність запропонованої методики та визначити рекомендації щодо її впровадження у педагогічну практику.

Об'єкт дослідження – процес формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами.

Предмет дослідження – методи та засоби використання ігрової діяльності як чинника розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали праці вітчизняних науковців, які досліджували різні аспекти проблематики формування комунікативної компетентності у дітей з порушеннями зору. Зокрема, А. Бортовська аналізувала особливості становлення діалогічної компетентності та її завдання формування в дошкільному віці; С. Васильєва, Н. Гавриш і В. Рагозіна досліджували виховання та розвиток дитини в ранньому віці; А. Колупаєва, Т. Марчук, Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Таранченко розглядали методичні аспекти навчання і виховання з особливими освітніми потребами та ін. Ігрові методи роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями зору досліджували О. Легкий, К. Островська.

Методи дослідження включають аналіз наукової літератури, спостереження за дітьми у процесі їхньої діяльності, педагогічний експеримент, кількісні та якісні методи обробки отриманих результатів. Комплексний підхід до вивчення проблеми дозволяє забезпечити всебічне висвітлення особливостей комунікативного розвитку дітей з функціональними зоровими труднощами та ефективність застосування ігрової діяльності у корекційно-розвивальній роботі.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) компенсуючого типу (спеціальний) № 755 м. Київ, зокрема група раннього віку № 5 «Лелеченя». Вибірка учасників дослідження – 10 дітей. Діти молодшого дошкільного віку мають різні діагнози порушення зору, зокрема міопію слабого ступеню прояву обох очей або одного ока, непостійна

розбіжна правостороння або лівостороння косоокість, збіжна співдружня косоокість та ін.

Наукова новизна дослідження полягає у розробленні та обґрунтуванні ефективної методики формування комунікативних навичок у дітей з функціональними зоровими труднощами, що базується на використанні ігрової діяльності. Визначено специфічні особливості розвитку комунікативних навичок у цієї категорії дітей, а також розроблено рекомендації для педагогів і батьків щодо організації навчально-виховного процесу.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про особливості комунікативного розвитку дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами, а також у розширенні знань щодо використання ігрової діяльності у їхньому навчанні та соціалізації.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання розробленої методики в закладах дошкільної освіти, реабілітаційних центрах та в умовах домашнього навчання.

Апробація результатів дослідження. Апробація здійснювалась протягом вересня 2025 року у ході емпіричного констатувального та формувального дослідження на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 755 компенсуючого типу (спеціальний), м. Київ (Довідка про впровадження). Основні положення та результати дослідження:

- представлено на студентській науково-практичній конференції «Перші кроки у науку» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (07.11.2025);

- підготовлено та опубліковано у співавторстві з науковим керівником тези: Гаєр А.Ю., Васильєва Г.І. «Розвиток комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами засобами ігрової діяльності. Сучасний дизайн інклюзивного навчання:

успішні українські та зарубіжні практики: зб. тез наук. доповідей. Київ: Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, 2025. С. 90-92.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (61 найменування українською мовою) та додатків на 7 сторінках. Перший розділ містить теоретичне обґрунтування досліджуваної проблеми, другий – результати дослідження стану сформованості комунікативних навичок у дітей із зоровими труднощами, а третій – розробку та оцінку ефективності запропонованої методики. Робота містить 17 таблиць і 9 рисунків. Повний обсяг роботи становить 88 сторінок, з них 70 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ЗОРОВИМИ ТРУДНОЩАМИ

1.1. Поняття та зміст комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку

Динамічні трансформації соціокультурних процесів, спрямовані на оптимізацію освітнього середовища, вимагають від молодого покоління активного застосування комунікативних навичок у взаємодії з іншими, що зумовлює необхідність їх розвитку з дошкільного віку. Дитина дошкільного віку, котра володіє достатнім рівнем комунікативної компетентності, здатна ефективно взаємодіяти з групами різного віку, успішно реалізовувати спільну конструктивну діяльність, розуміти принципи співпраці та демонструвати безконфліктну поведінку.

Сучасна педагогічна практика опирається на психолого-педагогічні та лінгвістичні навчання, які теоретично обґрунтовують сутність та значення формування комунікативних навичок. Спілкування є першим видом діяльності, яка виникає на ранніх стадіях онтогенезу та в процесі індивідуального розвитку людини, спрямована на обмін інформації між людьми, котрі взаємодіють між собою.

Спілкуванням є складним процесом встановлення та розвитку контактів між людьми, що породжується потребами спільної діяльності і передбачає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини.

Спілкування включає три складові (рис. 1.1):

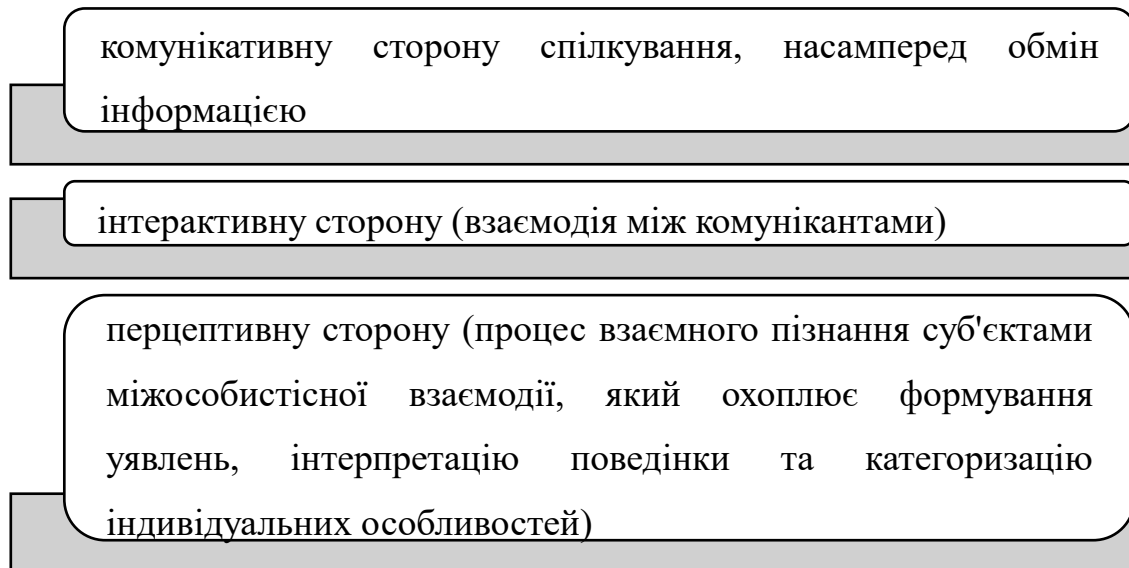


Рис. 1.1. Основні складові спілкування

Комунікативна складова виражається в методах та діях, за допомогою яких відбувається обмін інформацією та досвідом між суб'єктами. Інтерактивна складова акцентує увагу на взаємовпливі учасників у ході спільної діяльності або міжособистісних відносин. Перцептивна складова, будучи невід'ємною та ключовою частиною спілкування, охоплює сприйняття індивідами один одного та їхню оцінку себе й оточуючого. Без цієї складової процес комунікації є неможливим.

Термін «комунікація» (від лат. – робити загальним, повідомляти, розмовляти) останнім часом набув широкого поширення [61]. Вперше з'явився на початку XX століття і розглядався у двох аспектах:

1) основою комунікації є не мова як система, а безпосередні мовні сигнали (Д. Вотсон);

2) комунікація є внутрішня метафізична здатність особистості відкривати у собі почуття іншого (Дж. Г. Мід) [59, с. 46].

Термін «комунікація» у перекладі з англійської мови означає повідомляти, передавати, тому комунікація є двох видів: вербальна і невербальна. Під вербальною комунікацією розуміється цілеспрямований процес передачі за допомогою мови (мовного коду) деякого уявного змісту.

Під невербальною комунікацією розглядається з одного боку, дублювання та підтримка вербальної комунікації, з другого боку – забезпечується нецілеспрямована передача образного, емоційного, мотиваційного змісту.

У структурі спілкування як комунікативній діяльності виділяють такі компоненти:

1. Предмет спілкування – інша людина (суб'єкт спілкування).
2. Потреба в спілкуванні полягає у прагненні пізнання й оцінки інших людей, а через них – до самопізнання і самооцінки себе.
3. Комунікативні мотиви – те, навіщо відбувається спілкування.
4. Комунікативна дія розглядається як базова одиниця взаємодії, цілеспрямовано адресована іншій особі, котра виступає об'єктом впливу. Вона диференціюється на дві основні категорії: активуючі (ініціюючі) дії та реактивні (відповідні) дії.
5. Завдання спілкування – ціль, на досягнення якої спрямовані дії, які здійснюються у процесі спілкування.
6. Засоби спілкування – операції, за допомогою яких здійснюються дії спілкування.
7. Продукт спілкування – утворення матеріального та духовного темпераменту, створювані в результаті спілкування [45].

Спілкування як форма спільної діяльності має свої функції:

1. Соціально-психологічного відображення. У контексті міжособистісної взаємодії, спілкування розглядається як процес, який передбачає певний наслідок та відбиває специфіку взаємодії між партнерами. Це зумовлено тим, що комунікація в дошкільному віці не обмежується простою передачею даних, а охоплює спільну діяльність і взаємовплив.
2. Регулятивна, полягає у впливі на члена групи, мета якого – змінити або зберегти його поведінку, дії, стани, загальну активність, особливості сприйняття, систему цінностей та відносин. Із її допомогою організовуються спільні дії, узгодженість у груповій взаємодії.

3. Функція ідентифікації передбачає засвоєння різноманітних відомостей про власну особистість, однолітків у ході спільної активності.

4. Прояви вербальної та невербальної комунікації, що відображають емоційний стан та переживання індивіда в групі, які не узгоджуються з раціональними міркуваннями та потребами спільної діяльності. Часто фіксація на певних способах емоційної регуляції призводить до дистанціювання між членами групи, негативно впливає на їхні міжособистісні взаємини та може провокувати конфліктні ситуації.

5. Соціальний контроль. Процеси, за допомогою яких встановлюються нормативні рамки для поведінки, емоційних проявів та міжособистісних взаємодій. Різноманітні способи вирішення проблем, що виникають у соціумі, набувають характеру загальноприйнятих стандартів. Міжособистісна комунікація відіграє важливу роль у здійсненні соціального контролю, використовуючи як негативні санкції (осуд), так і позитивні (підтримка). Варто підкреслити, що не тільки схвалення чи засудження, але й сама відсутність комунікації може розцінюватися членами соціальної групи як форма покарання або стимулювання [16, с. 23].

6. Соціалізація є ключовою функцією в діяльності різноманітних індивідів. У процесі взаємодії члени групи розвивають загальні комунікативні вміння та навички, які сприяють результативній співпраці з іншими індивідами.

Процес соціалізації, який охоплює як навмисний, так і ненавмисний вплив, істотно формує індивідуальність. Він передбачає засвоєння навичок соціальної інтеракції, під якою розуміється взаємодія між двома чи більшою кількістю суб'єктів, що характеризується передаванням суспільно вагомої інформації або здійсненням дій, спрямованих на інших. Комунікація, як семантична основа цієї інтеракції, відіграє при цьому ключову роль.

У дитині необхідно розвинути три основні складові навичок комунікації.

Перша складова: «сфера бажання». Це означає, що потрібно виробити потребу у спілкуванні, яка визначає бажання дитини спілкуватися з оточуючими. Без нього не буде жодного прогресу. Якщо доросла людина може мотивувати себе самостійно, то дитина цього поки робити не вміє.

Якщо дитина не виявляє інтересу до спілкування з ровесниками, це може бути викликано однією з двох причин:

- фізіологічні причини: порушення функцій головного мозку;
- психологічні причини: проблеми в сім'ї, невдалий досвід спілкування з ровесниками, тобто емоційні травми.

Друга складова: «сфера знання». Описане явище відображає рівень усвідомлення дитиною конвенцій та зразків продуктивної комунікації. Враховуючи відсутність у неї сформованого розуміння цих зразків, відповідальність за їх роз'яснення та ілюстрацію покладається на батьків, які повинні продемонструвати ключові стратегії: підтримку діалогу, врегулювання розбіжностей, вихід зі складних обставин.

Третя складова: «область умінь». Ця складова ділиться на кілька компонентів:

- вміння адресувати повідомлення;
- вміння привернути до себе увагу співрозмовника;
- аргументованість повідомлення;
- доброзичливість;
- вміння прийняти думку співрозмовника;
- вміння зацікавити співрозмовника своєю думкою;
- активне слухання;
- виявляти емпатію (співпереживати);
- вирішувати конфліктні ситуації.

Якщо у дитини розвинені всі три складові, можна говорити про те, що вона має розвинені комунікативні навички.

Комунікативні вміння є структурними елементами комунікативної діяльності. Їх класифікують на:

1. Інформаційно-комунікативні:

- вміння розпочати, підтримати та завершити спілкування, привернути увагу співрозмовника;
- вміння орієнтуватися у партнерах та ситуаціях спілкування (зрозуміти наміри, мотиви партнерів зі спілкування);
- вміння використовувати засоби вербального та невербального спілкування;

2. Регуляційно-комунікативні:

- вміння узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами партнерів;
- вміння допомагати партнеру;
- вміння вирішувати конфлікти адекватними способами;

3. Афективно-комунікативні:

- вміння помічати та адекватно реагувати на емоційний стан партнера;
- вміння виявляти чуйність, співпереживання до партнерів.

Комунікативна діяльність, на відміну від предметно-практичної, орієнтована на налагодження взаємозв'язків між індивідами, а не на досягнення конкретного результату. Відповідно, основними фазами процесу комунікування є:

- ініціювання активності;
- прояснення контексту активності;
- безпосередня активність;
- завершення активності.

Комунікативні здібності – це сукупність комунікативних характеристик особистості, її знання та вміння, які забезпечують регулювання і перебіг діяльності спілкування. Це – індивідуальні психологічні особливості особистості, які забезпечують ефективну взаємодію для людей у процесі спілкування. Їх можна покращувати за допомогою грамотних методик, наполегливості та практики.

Онтогенетичний розвиток спілкування у дітей дошкільного віку відбувається в п'ять основних етапів:

1. Від народження до 2-3 місяців – контактне спілкування, слугує засобом задоволення потреб. Засобами спілкування виступають міміка та жестикуляція.

2. Від 2-3 до 8-10 місяців – пізнавальне спілкування (початковий етап), пов'язані з появою потреб у нових враженнях.

3. Від 8-10 до 1,5 років – вербально-невербальне спілкування, яке обслуговує когнітивні потреби. Засіб спілкування – мова.

4. Від 1,5 до 3 років – зароджується ділове та ігрове спілкування, пов'язане з предметною та ігровою діяльністю.

5. Вік від 3 до 6-7 років – ділове та особистісне спілкування. Становлення довільності у виборі засобів спілкування. Розвиток сюжетно-рольового спілкування, яке породжується включенням до сюжетно-рольових ігор [16].

Генезис спілкування з однолітками у ранньому та дошкільному віці показує, що діти 1-1,5 років ставляться до однолітків як до фізичних предметів. У цей час у спілкуванні з дорослим окрім невербальних засобів починають використовувати мову як засіб спілкування («Дай», «Хочу», «Треба»).

У 1,5-2 роки діти починають звертати увагу на однолітків (звертатися до них засобами жестів, емоцій, вокалізації).

У віці 3-4 років одноліток стає учасником спільної предметної діяльності, але його індивідуальність залишається невидимою для партнера.

У 4-5 років діти розглядають однолітка як рівного, тобто того, з ким можна порівняти.

До 5-7 років в очах дитини одноліток набуває індивідуальності. З'являється гострий інтерес до товаришів, який виявляється у формі активного наслідування, прагнення суперництва. Дорослий тут відходить на другий план.

Через спілкування з однолітками виникає образ іншої людини, а через це – й образ самого себе. Змінюється зміст спілкування, мотиви,

комунікативні навички та вміння. Формується один із компонентів психологічної готовності до навчання у школі – комунікативний.

Виражена потреба у спілкуванні з однолітками з'являється до середнього дошкільного віку та з віком лише посилюється. Цю специфіку можна трактувати так (рис. 1.2):

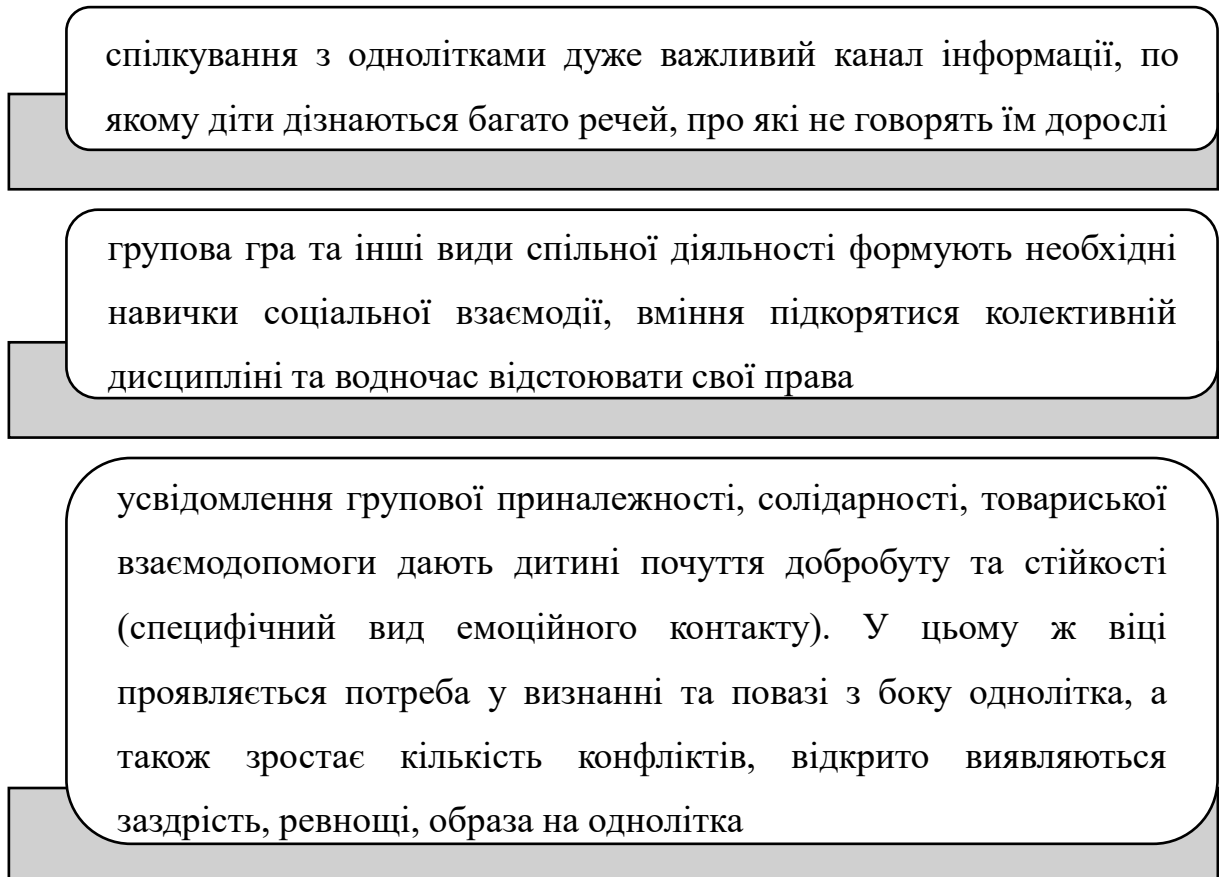


Рис. 1.2. Специфіка спілкування дітей дошкільного віку із однолітками

Слід наголосити, що старший дошкільний вік характеризується активною взаємодією з однолітками. Так, у своїх працях Ж. Піаже звертає особливу увагу на однолітка, як на важливий фактор та необхідну умову соціального і психологічного розвитку дитини [3, с. 113].

Насамперед у колі однолітків дітей – дошкільників найефективніше розвиваються такі механізми міжособистісного сприйняття та розуміння, як: емпатія, рефлексія, ідентифікація, які лежать в основі формування позитивно

особистісних якостей (співчуття, співпереживання, підтримка, почуття справедливості), оскільки дитина починає усвідомлювати, що інші діти так само, як і вона, мають стійкі переконання, погляди, з якими необхідно рахуватися і до яких необхідно прислухатися. З'являється зацікавленість особистості однолітка, не пов'язана з його конкретними діями. Але конкурентна, змагальна основа у відносинах все ж зберігається.

До кінця старшого дошкільного віку у більшості дітей з'являється невимушене і безкорисливе бажання допомогти однолітку, подарувати йому щось або піти на поступку. Підвищується емоційне залучення до діяльності. Дітям важливо знати, що і як робить одноліток (в що грає, що малює, які книжки читає), і основою цьому є інтерес до особи однолітка. Отже, можна дійти висновку, що й дії старших дошкільників спрямовані як на позитивну оцінку дорослого, так і на однолітка.

У цьому віці починають зав'язуватися міцні вибірні уподобання між дітьми. Формуються невеликі групи (по 2-3 особи) у поведінці та відносинах яких спостерігається відкритість та довіра. Діти прагнуть поділитися своїми думками, уподобаннями, така поведінка свідчить про те, що насамперед у старшому дошкільному віці необхідно формувати комунікативні навички дітей та сприяти утворенню умов для їх міжособистісного спілкування і взаємодії.

Діти 5-6 років відрізняються особливою чуйністю до мовних явищ, у них з'являється інтерес до осмислення свого мовного досвіду, вирішення комунікативних завдань.

Опанування мовлення характеризується інтенсивною мовленнєвою діяльністю, що проявляється у творенні нових слів та їхньому граматичному оформленні. Внаслідок цього, дошкільний вік є найбільш сприятливим для засвоєння не лише мовленнєвої культури, а й для розвитку культури комунікації, яка безпосередньо впливає на формування комунікативних умінь, що виражаються у здатності доносити свої думки, почуття та емоції до співрозмовників.

Включення дітей у різні форми взаємодії різних вікових категорій передбачає взаємне спілкування, отже, вимагає діалогу. Діалогічна мова – форма соціального впливу, необхідна для обміну думками, враженнями між кількома людьми [60, с. 236].

Складність діалогу для дітей дошкільного віку полягає в тому, що вимагає швидкого мовного реагування (обдумування своїх реплік відбувається одночасно зі сприйняттям чужої мови). Компоненти діалогічного мовлення:

1. Мовні:

- слухати та правильно розуміти думки співрозмовника;
- формулювати у відповідь своє судження;
- ставити запитання;
- правильно висловлювати мовлення за допомогою мови;
- міняти за думками співрозмовника тему мовної взаємодії;
- підтримувати певний емоційний тон;
- стежити за правильністю мовної форми, у якій проявляються думки;
- слухати своє мовлення та контролювати його нормативність, за необхідності вносити зміни.

2. Мовного етикету:

- вступати в розмову (знати, коли і як можна почати розмову зі знайомими та з незнайомими людьми);
- підтримувати та завершувати спілкування (чути і слухати, проявляти ініціативу, перепитувати, доводити свою точку зору, висловлювати своє ставлення до предмета розмови, порівнювати, наводити приклади, заперечувати, оцінювати);
- звертатися до співрозмовника: знайомство, вітання, запрошення до розмови, привернення уваги, прохання, згода та відмова, скарга, співчуття, схвалення, привітання, подяка, прощання та ін.

3. Невербальні вміння:

- доречно використовувати міміку, жести, позу;

- розуміти емоції співрозмовника.

Полілогічне мовлення передбачає вміння брати участь у колективній розмові. Воно вимагає додаткових умінь:

- спілкуватися для планування спільної діяльності;
- обговорювати загальні теми;
- стримувати бажання висловитись;
- знаходити місце власної репліки у спільній розмові;
- стежити за темою, не втрачати суть розмови.

Монологічне мовлення – це зовнішній вид мовлення, в якій здійснюється послідовне, логічне розгортання думки як зв'язного висловлювання, зміст якого зрозумілий з контексту.

Але спілкування дітей дошкільного віку неможливе без участі дорослого. Дитина протягом перших семи років життя здійснює комунікативну діяльність у двох формах: дитина-дитина та дитина-дорослий, кожна форма спілкування то змінює одна другу, то доповнює, тим самим даючи всі необхідні знання та вміння, зокрема – й комунікативні. У формі спілкування дитина-дитина діти закріплюють свій існуючий досвід, переймають досвід співрозмовника через наслідування та засобами вербального і невербального спілкування. Виробляються три основні стратегії вибудовування взаємин:

- конкуренція;
- співробітництво;
- пристосовність.

Розвивається формування таких комунікативних навичок як доброзичливе ставлення до партнера зі спілкування, налагодження партнерського діалогу, співробітництво, ставлення до себе та інших, знання норм і правил етикету, які необхідно використовувати у спілкуванні [2].

У форматі дитячо-дорослої комунікації першочерговим завданням дорослого є сприяння дитині в опануванні наявних та новопридбаних навичок, стимулювання її прагнення до взаємодії з навколишнім

середовищем, а також формування здатності до організації спілкування. Це передбачає розвиток умінь ініціювати та підтримувати діалог, демонструвати активне слухання та розуміння співрозмовника. Важливою складовою є культивування емоційної емпатії, формування конструктивних стратегій розв'язання конфліктів, засвоєння норм мовленнєвої етики, а також розширення лексичного запасу дитини для забезпечення повноцінної комунікації.

У дошкільному віці дитина, наслідуючи поведінку дорослого, засвоює та відтворює її, мотивована прагненням до уподібнення. Батьки або інші значущі дорослі, як авторитетні фігури, слугують взірцем моральних цінностей, культурних норм і комунікативних навичок.

Недостатній розвиток комунікативних компетенцій у дітей дошкільного віку корелює з ускладненнями в соціальній взаємодії з ровесниками та дорослими. Це може інтерпретуватися підвищеним рівнем тривоги, соціальною ізоляцією, браком ініціативи, сором'язливістю в процесі комунікації, утрудненнями у формулюванні власної позиції, а також формуванням негативного ставлення до комунікації як такої. Соціальна неприйнятність серед однолітків може бути наслідком обмеженої соціальної активності дитини, її пасивності та неспроможності ініціювати й організовувати спільні активності та спілкування.

У період дошкільного дитинства відбувається значне розширення сфери соціальної взаємодії. Дитина активно включається у взаємини з однолітками в іграх та інші види спільної діяльності, а також з дорослими, прагнучи реалізувати власні комунікативні потреби. У цьому процесі дитина опановує вербальні та невербальні засоби комунікації. Формування позитивного досвіду комунікації сприяє налагодженню гармонійних взаємин та запобіганню конфліктам, що підкреслює важливість розвитку комунікативних навичок для особистісного розвитку.

Невміння адекватно інтерпретувати почуття та потреби іншої людини, а також визнавати право на існування альтернативної точки зору, часто є

причиною непорозумінь і суперечок між дітьми. Ці труднощі значною мірою зумовлені психологічними особливостями даного вікового етапу, зокрема, схильністю до егоцентризму та нестабільною самооцінкою. Основою для ефективної комунікації слугують емоції, що розвиваються, та міжособистісні відносини, що ґрунтуються на взаємній прихильності, симпатії та дружбі.

У дошкільному віці існують дві сфери спілкування – із дорослим та однолітком. І спілкування з дорослими, і спілкування з однолітками необхідні для нормального розвитку дитини, але спілкування з дорослим і з однолітком розвивається по-різному та їх роль у житті дітей також різна.

Спілкування дитини з дорослим є головною і вирішальною умовою становлення всіх психічних здібностей та якостей дитини: мислення, мови, самооцінки, емоційної сфери, уяви. Воно забезпечує залучення дітей до суспільно-історичного досвіду людства, за його посередництвом відбувається обмін знаннями, способами, результатами діяльності, втіленими в матеріальні та духовні культурні цінності.

Окрім того, первинне емоційне спілкування дитини з дорослими є першоджерелом розвитку мови. Від кількості та якості спілкування залежать рівень майбутніх здібностей дитини, її характер, її майбутнє. Особистість дитини, її інтереси, розуміння себе, її свідомість та самосвідомість можуть виникнути тільки у відносинах з дорослими. Спілкування дитини з однолітками має низку відмінних особливостей. Воно проходить значно вільніше, розкутіше, жвавіше, ніж із дорослими.

1.2. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами

У спеціальній педагогіці та психології інтерес до проблеми комунікації осіб із труднощами у розвитку пов'язані з тим, що в умовах аномального розвитку цей процес набуває якісної своєрідності залежно від структури порушення. Загальна динаміка розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я підпорядкована тим самим закономірностям, що й у

нормі, у всіх категорій дітей із порушеннями спостерігаються особливості, пов'язані з порушенням сенсорної або інтелектуальної сфери.

Це призводить до обмеження можливостей отримання інформації з навколишнього світу, зміни способів комунікації та засобів спілкування, труднощів соціальної адаптації та збіднення соціального досвіду. Спілкування та соціальні відносини дітей зі слабким зором є важко вирішуваною проблемою, незважаючи на те, що процес формування спілкування та встановлення соціальних зв'язків із оточуючими починається досить рано.

Зниження та патологія зору впливають на сферу чуттєвого пізнання навколишнього світу, веде до звуження кола спілкування, уповільнення формування навичок та засобів спілкування, труднощів у наслідуванні дій людей у різних ситуаціях, але не зраджує саму структуру спілкування. Розвиток процесу спілкування у дітей із порушеннями зору протікає так само, як і в однолітків, у котрих зір у нормі [9; 10].

Із огляду на обмеженість сенсорного досвіду та особливості формування зорового образу у дітей з порушеннями зору, їхній мовленнєвий розвиток характеризується певною специфікою. Ця специфіка полягає у дещо уповільненому темпі розвитку мовлення як складової комунікації. Упродовж перших трьох років життя дитини з порушеннями зору, основу для побудови системи взаємодії з навколишнім світом становить індивідуалізоване спілкування з дорослим, і на цьому етапі не спостерігається суттєвих розбіжностей у комунікації між сліпими та зрячими дітьми. Труднощі виникають з настанням старшого дошкільного віку, коли спільна діяльність з ровесниками актуалізує необхідність узгодження власних дій з діями інших дітей. Недостатня впевненість у правильності своїх вчинків, нерозвиненість ігрової комунікації, нечітке візуальне сприйняття партнера можуть спричиняти часті конфліктні ситуації.

Генезис форм спілкування у дітей цієї категорії проходить ті ж етапи, але відсутність зорових вражень призводить до особливостей перебігу

всього процесу. Перша форма спілкування – ситуативно-особистісна – у дітей з порушеннями зору у зв'язку з відсутністю зорових компонентів та їх заміщенням на слухові й тактильні враження характеризується специфікою прояву комплексу пожвавлення: якщо дитина, яка нормально розвивається, на мову матері пожвавлюється, реагує рухами і зорово, то дитина з порушеннями зору, навпаки, затихає і завмирає. У зв'язку з порушеннями зору немає особливої форми діалогової комунікації дитини зі світом – встановлення контакту очей. Виникнення маніпуляцій із предметами у дитини раннього віку з порушеннями зору можливе лише за активної допомоги дорослого, а процес мовного спілкування дозволяє прискорити та вдосконалити формування предметних процесів [9; 10].

У другій формі комунікації, а саме в контекстно-практичній, фундаментальну роль відіграють засоби предметно-практичної діяльності. Однак, у дітей з порушеннями зору темпи становлення цієї форми комунікації сповільнені порівняно з їхніми зрячими ровесниками. Для завершення даного етапу необхідні дві передумови: перша полягає в реалізації первинної, базової потреби дітей в увазі та позитивному ставленні в межах ситуативно-особистісної взаємодії. Недостатність такої взаємодії, пережита протягом перших шести місяців життя, призводить до того, що дитина активно шукає схвалення дорослого та охоче погоджується на запропоновану взаємодію.

Друга умова формування потреби у співпраці полягає в організації дорослим реальної практики спілкування з дитиною, опосередкованої використанням предмета або ігровою дією. Отже, друга форма спілкування складається при випереджувальній предметно-практичній і мовленнєвій розвитку дітей ініціативі дорослого. Цей момент часто не враховується батьками в сім'ї, де росте дитина з неповноцінним зором, тому діти довго не можуть перейти до другої форми спілкування.

Наступна форма спілкування – неситуативно-пізнавальна – так само, як і попередні, має свої особливості: вона починає розвиватися не з моменту

виникнення мовлення, а на основі утворення системи зв'язку мовної діяльності та предметно-практичних дій. Цим зумовлено зміну предмета комунікативної діяльності. Пізнавальна діяльність не виходить за рамки пізнання предметів, явищ та взаємин у предметному світі. Становлення цієї форми спілкування пов'язане також із труднощами розвитку пізнавальних процесів дітей цієї категорії, тому займає триваліший період формування, вікові межі якого у дефектологічній літературі не зазначені.

Проте неситуативно-пізнавальна форма спілкування дітей із зоровою патологією, основана на пізнавальній мотивації спільної діяльності з дорослими, маючи у своїй структурі предметно-практичні та мовленнєві дії як основні засоби її здійснення, розширює компенсаторні можливості дітей та є базою для організації навчання у спеціалізованих закладах дошкільної освіти.

У дітей з порушеннями зору до кінця дошкільного дитинства виникають передумови переходу на більш високий рівень організації процесу комунікації, але вони не можуть здійснювати його у рамках неситуативно-особистісної форми спілкування, оскільки немає пізнавальної та особистісної готовності. Багато авторів відзначають навіть у старшому віці відставання у розвитку багатьох структурних компонентів процесу спілкування [24; 26].

Відсутність зору, безумовно, впливає на сферу чуттєвого пізнання навколишнього світу, веде до звуження кола спілкування, уповільнення формування навичок та засобів спілкування, труднощів у наслідуванні дій людей у різних ситуаціях. Втрата або порушення зору перешкоджає повноцінному баченню особи партнера зі спілкування та інших його зовнішніх якостей – мімічних рухів, виразу очей тощо, візуальних ознак, що ускладнює процес комунікації.

Уникнення соціальної взаємодії з особами без порушень зору може бути зумовлене хибним сприйняттям власної незначущості, а також

некоректними уявленнями здорових індивідів щодо осіб з обмеженими фізичними можливостями.

Труднощі формування засобів спілкування ускладнюються ще й тим, що часто життя дитини зі слабким зором починається з «голоду» спілкування, оскільки така дитина займає особливе становище в сім'ї, позбавлена повноцінного спілкування зі своїми однолітками. Недостатність інформації, отриманої через невербальні канали комунікації, ускладнює встановлення ефективного зв'язку з партнером. Значне відставання в опануванні невербальних засобів спілкування у дошкільників з порушеннями зору негативно впливає на їхню здатність до адекватного відтворення та інтерпретації емоційних станів.

Відставання відзначається і в предметно-дієвих засобах спілкування. Це виявляється у позах і жестах, які не адекватні ситуації, не відповідають емоційному стану людини. Для дітей також характерна скутість рухів, стереотипність у вираженні емоційних станів, вербалізм знань про правильні жести, дії при спілкуванні з іншими дітьми та дорослими.

Проблеми розвитку невербальних комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору зумовлені розмитим візуальним образом людини, що ускладнює розпізнавання емоційного стану, ставлення до співрозмовника та предмета обговорення на основі міміки та виразних рухів. Разом з тим, відзначаються труднощі в мовленнєвій комунікації (зокрема, в культурі усного мовлення, плавності висловлювання, а також у розумінні та передачі емоційного стану людини через мову). Найбільші складнощі у формуванні комунікативних засобів виникають при конструюванні уявлень, пов'язаних з невербальною експресією та усвідомленням власного відношення до учасників та об'єктів комунікації [23, с. 145].

Відсутність або глибоке порушення зору веде до втрати інформації про немовні засоби спілкування, що ускладнює зв'язок із партнером, а також підкреслює важливість інтонації як засобу, який точніше відображає стан людини і сприяє найкращому розумінню співрозмовника. Інтонування

висловлювань включає чуттєвий досвід дитини, знання та емоційне ставлення до змісту свого висловлювання, а чуттєвий матеріал у дітей із порушеннями зору дуже збіднений і своєрідний внаслідок проблеми зорового сприйняття.

Значну роль у прояві недорозвинення мовлення відіграє порушення спілкування дитини з мікросоціальним середовищем та незадовільні умови мовленнєвого спілкування. Неточне використання немовних засобів спілкування дітьми з порушеннями зору, позначається на виразності їхньої мови та розумінні ними мовлення інших. Мовлення формується маловиразно і вимагає спеціальної роботи з його корекції.

Отже, такі відхилення у розвитку засобів спілкування призводять до неможливості їхнього комплексного використання у процесі спілкування, обмеження особистісних контактів дітей. Констатовані недоліки у розвитку невербальних засобів спілкування в дітей із порушеннями зору гальмують розвиток комунікативної активності загалом, і навіть негативно впливають в розвитку мовних форм спілкування.

У дошкільному віці спілкування дітей часто обмежене лише пізнавальною діяльністю. У цій ситуації дитина не може повноцінно розгорнути процес спілкування з урахуванням особистісної мотивації. Їй бракує досвіду спілкування, через що розуміння та знання людських форм взаємовідносин спотворюється.

Соціальні мотиви та потреби стають рушійною силою розвитку свідомості та особистості в цілому, ускладнення процесу спілкування та нормалізації життєдіяльності слабозорих.

Однак слід зазначити, що діти із зоровим порушенням прагнуть спілкування та активної взаємодії з оточуючими, але, не маючи достатньої кількості комунікативних засобів та умінь, досвіду спілкування, не можуть реалізувати свої потреби у спілкуванні. Діти старшого дошкільного і молодшого шкільного віку з зоровою патологією спілкуються з оточуючими

лише у процесі організованих дорослими ігор за допомогою ігрових дій, із участю старших.

Діти цієї категорії не можуть з власної ініціативи вступити в контакт із партнером по комунікації і розвинути процес спілкування, хоча вони відчують потребу у взаєморозумінні та повазі з боку дорослого. Однак діти, які мають слабкий зір, активно відгукуються на запрошення дорослого поспілкуватися, хоча вони не демонструють якостей, характерних для спілкування дітей цього віку [52, с. 132].

Діти відчують проблеми у процесі формування уявлень про зовнішній вигляд людей, що пояснюється зменшенням кількості відчуттів та сприйняття, у процесі здійснення зворотного зв'язку між партнерами комунікації, у наявності дефіциту особистісно-емоційного спілкування, неадекватних установок тих, хто здоровий, до тих, хто погано бачить, суб'єктивної неадекватної самооцінки порушення та його наслідків, у відсутності досвіду спілкування, в низькому рівні володіння мовними та немовними засобами спілкування, у невмінні сприймати партнера на основі діяльності збережених аналізаторів.

Внаслідок специфічності сприйняття навколишнього світу, збідненості уявлень та зорових образів предметів і явищ, знижується рівень чуттєвого досвіду, що визначає зміст образів мислення, мови та пам'яті. У зв'язку з цим виявляються труднощі в оволодінні засобами спілкування та їх неадекватне використання, що може спричинити непорозуміння співрозмовниками один одного.

Водночас через низьку оцінку себе як суб'єкта комунікативної діяльності в осіб із порушеннями зору виникають проблеми емоційного характеру, що призводить до скутості під час спілкування, зниження бажання йти на контакт або зникнення активності та ініціативності у спілкуванні.

Отже, діти зі слабким зором відчують складності при розумінні сенсу сказаного, іноді не можуть повторити сказане дорослим. Порушений період дозрівання предметно-дієвих засобів комунікації, що виражається в

неприродних позах, неадекватній на ситуацію поведінці, порушеннях емоційного фону тощо. Діти з функціональними зоровими труднощами почуваються скуто, невпевнено, що виражається навіть у рухах тіла, стереотипності емоційних проявів, відсутності знань у співвідношенні жестів, міміки, поз із ситуаціями та формами спілкування. Наявність відхилень зорового сприйняття не дозволяє дитині отримувати інформацію з образу людини, її засобів виразності для розуміння наряду розмови, структурування свого ставлення до співрозмовника.

Діти дошкільного віку з порушеннями зору мають значні труднощі у формуванні та використанні комунікативних навичок. У них обмежені як невербальні, так і вербальні здібності, вони досить агресивні і несправедливі стосовно співрозмовника. Вони не володіють знаннями про міміку та пантоміміку. У зв'язку з перерахованими особливостями у дітей з функціональними зоровими труднощами часто відсутній навіть мотив вступу в контакт із оточуючими. Вони нерішучі та шукають підтримки дорослих, не здатні об'єктивно оцінювати свою діяльність.

1.3. Ігрова діяльність як чинник розвитку комунікативних навичок у дітей з функціональними зоровими труднощами

Діти постійно змінюються, як змінюється і саме життя. Вони більше вміють, знають, аніж їхні однолітки кілька десятиліть тому. Змінюється і їх ставлення до навколишнього світу, дорослих, однолітків. Проблема розвитку комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору є актуальною ще й тим, що саме в цей період інтенсивно відбувається формування особистості. Наскільки легко дитина вмітиме спілкуватися з оточуючими її людьми, налагоджуватиме контакт, залежить її подальша навчальна, робоча діяльність, її доля та місце у житті. І саме в цей період дитина вчиться брати на себе відповідальність за свою поведінку, правильно організовувати спілкування, щоб встановлювати позитивні відносини з оточуючими людьми [3, с. 309].

У цьому віці починає формуватися вміння дисциплінувати себе, організовувати як індивідуальну, так і групову діяльність, усвідомлюється цінність співробітництва, спілкування та відносин у спільній діяльності. Саме в названий період засвоюються правила та норми спілкування, яким дитина слідуватиме завжди і скрізь незалежно від обставин, що складаються. А характер мовного та експресивного спілкування визначить міру самостійності та ступінь свободи серед інших людей протягом життя.

Незважаючи на те, що основним видом діяльності у дітей дошкільного віку є навчання, спілкування і навчання пов'язане з грою. Насамперед в ігровій діяльності діти яскраво проявляють особистісні якості, вміння та навички спілкування. Участь дошкільників в іграх сприяє їхньому самоствердженню, розвиває в них наполегливість та прагнення до успіху. Спектр можливості гри у формуванні особистості дитини надзвичайно широкий, у тому числі й у формуванні її комунікативних якостей.

Комунікативний процес складається безпосередньо з самого акта спілкування, комунікації, в якому беруть участь діти-комуніканти, які спілкуються. Причому у нормальному випадку їх має бути не менше двох. По-друге, комуніканти повинні здійснювати дію, яку ми називаємо спілкуванням, тобто робити щось (говорити, жестикулювати, дозволяти «зчитувати» зі своїх обличчя певний вираз, що свідчить, наприклад, про емоції, які переживаються). По-третє, необхідно далі визначити в кожному конкретному комунікативному акті канал зв'язку.

Найприродніший шлях освоєння комунікативного досвіду – гра. Змінюючись із віком, вона супроводжує дитину все життя. Граючи, вона вивчає себе, інших, навколишній світ, приміряючи різні ролі, формує свій світогляд, систему оцінок і цінностей. Освоювати величезне поле комунікативних засобів краще також через гру [24, с. 84].

Діти із функціональними зоровими труднощами відчувають труднощі в ігровій діяльності. Це проявляється у недосконалості ігрових дій, труднощі зосередження на грі, нестачі творчого підходу до сюжету, а також у

складності встановлення контакту з партнерами з ігрової діяльності. Тому використання гри в корекційно-розвивальному процесі дітей із функціональними зоровими труднощами залежить від того, яким чином здійснюється її управління, координація, контроль. Оскільки планування гри у формі регламентації сюжету, змісту, дій може загальмувати розвиток самостійності та ініціативності дітей, то доцільно говорити про планування педагогічного керівництва нею.

Термін «педагогічне керівництво» розглядається нами у єдності з терміном «формування» та передбачає розробку принципів, методів, прийомів, спрямованих на навчання дітей способом взаємодії з розвитку вербальної та невербальної комунікації. Враховуючи вищевикладене виділимо такі напрями роботи у навчанні гри дітей дошкільного віку із функціональними зоровими труднощами (рис. 1.3):

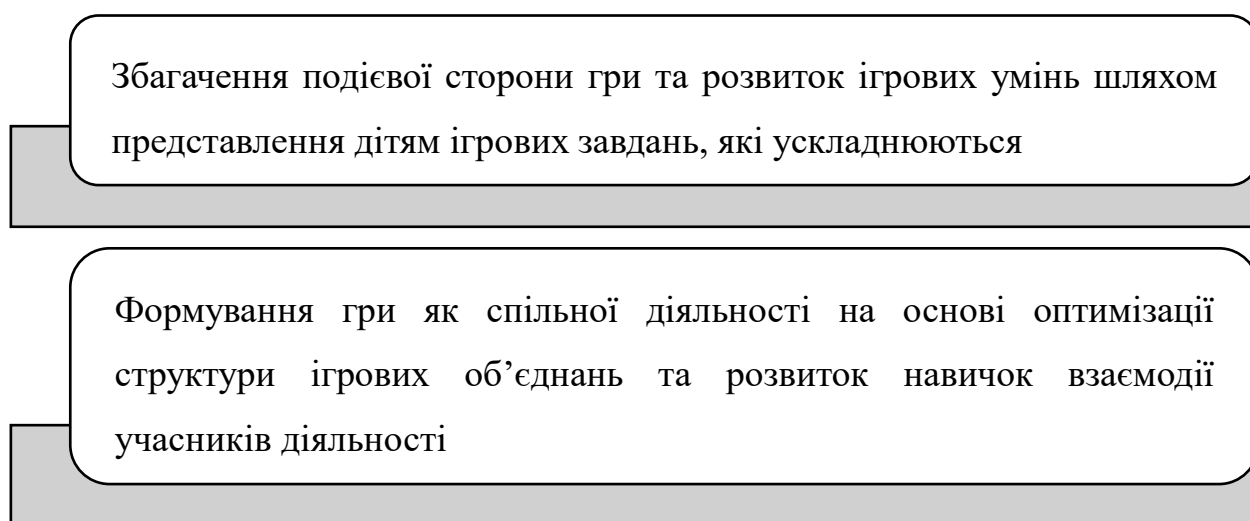


Рис. 1.3. Напрями роботи у навчанні гри дітей дошкільного віку із функціональними зоровими труднощами

Педагогічний вплив у цьому випадку буде: систематичною роботою зі збагачення дитячих знань і вражень з урахуванням зв'язку гри з навчанням; активізацією цього змісту шляхом спонукання дітей до спільних із дорослим та однолітками ігор та спілкування.

Грою також називають серію наступних послідовних трансакцій з чітко визначеним і передбачуваним результатом, що володіють прихованою мотивацією; тобто це – сукупність ходів, що містять пастку, якийсь підступ.

Ігрова діяльність є особливою сферою людської активності, в якій особистість не переслідує ніяких інших цілей, крім отримання задоволення від прояву фізичних і духовних сил. Гра – це вид діяльності в умовах ситуації, спрямованої на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоврядування поведінкою.

Проведений аналіз продемонструє різноманітність та багатогранність поглядів у визначенні поняття «гра». Очевидно, деякі науковці вважають, що гра є методом навчання і виховання, інші переконані, що гра не має таких цілей, а спрямована лише на отримання дитиною/учнем задоволення, інші наголошують на значенні гри у розвитку пізнавальних функцій дітей, тощо. Але одностайно науковці сходяться у думці про те, що гра є важливим ресурсом розвитку дитини [25, с. 132].

Складною проблемою у теорії ігор є питання їхньої класифікації, єдиної, якої дотепер не існує. У той же час місце й роль гри в навчальному процесі, сполучення елементів гри й навчання багато в чому залежать від розуміння вихователем-педагогом класифікації ігор. У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до класифікації ігор.

Так, в «Педагогічному словнику» як основний критерій класифікації ігор розглядається вік дітей. Початкові форми гри виникають уже в другому півріччі першого року життя дитини й виражаються в маніпулюванні різними предметами [61].

Тому такі ігри називають маніпулятивними, які поступово переростають у предметні. Крім рольових ігор широко поширені різноманітні ігри з готовими правилами: рухливі й розумові або дидактичні. Таким чином, у «Педагогічному словнику» дитячі ігри класифіковані на: маніпулятивні, предметні, рольові (або творчі), рухливі, розумові (або дидактичні).

Зміст, методика й правила проведення дидактичних ігор спеціально розробляються педагогами. Основне призначення дидактичних ігор – розвиток пізнавальної діяльності дітей. У дошкільному віці ці ігри широко застосовуються для закріплення знань, отриманих на заняттях [61, с. 410-411].

Виокремимо також класифікацію ігор відносно того, хто їх ініціює:

1. Ігри, які виникають з ініціативи дітей:

– гра експериментування – це продуктивно творча діяльність, пізнавальна діяльність, тобто вивчення властивостей предметів (а це вже не гра, тому що не розвага);

– сюжетно-образотворча (гра копіювання чогось);

– сюжетно-рольова (від фантазії дитини);

– режисерська (я сам вигадую, у ролі акторів – іграшки);

– театралізована (діти самі вигадують сценарії та програють їх).

2. Ігри, які виникають з ініціативи дорослого:

– Ігри навчальні:

а) дидактичні (навчальні);

б) сюжетно-дидактичні (магазин, правила дорожнього руху, що робити, якщо ... пожежа, евакуація тощо);

в) рухливі.

– дозвіллієві ігри:

а) інтелектуальні (ні чому не навчають, вимагають вже готових знань);

б) урочисті (новий рік тощо);

в) театральні постановочні (близькі до театралізованих, але головний у них вихователь).

На відміну від ігор взагалі педагогічна гра має суттєву ознаку – чітко поставлену мету навчання та відповідний їй педагогічний результат, які можуть бути обґрунтовані, виділені у явному вигляді і характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Керівництво педагога при організації ігрової технології повинна відповідати вимогам:

– вибір гри – залежить від виховних завдань, які вимагають свого вирішення, але повинен виступати засобом задоволення інтересів та потреб дітей (діти, виявляють інтерес до гри, активно діють та отримують результат, завуальований ігровим завданням – відбувається природна заміна мотивів з навчальних на ігрові);

– пропозиція гри – створюється ігрова проблема, на вирішення якої пропонуються різні ігрові завдання: правила і техніка дій;

– пояснення гри – коротко, чітко, тільки після виникнення інтересу дітей до гри;

– ігрове обладнання – повинно максимально відповідати змісту гри та всім вимогам до предметно-ігрового середовища;

– організація ігрового колективу – ігрові завдання формуються таким чином, щоб кожна дитина могла виявити свою активність та організаторські вміння. Діти можуть діяти залежно від ходу гри індивідуально, у парах чи командах, колективно;

– розвиток ігрової ситуації – ґрунтується на принципах: відсутність примусу будь-якої форми при залученні дітей до гри; наявність ігрової динаміки; підтримка ігрової атмосфери; взаємозв'язок ігрової та не ігрової діяльності;

– закінчення гри – аналіз результатів повинен бути націлений на практичне застосування в реальному житті.

Головний компонент ігрової технології – безпосереднє та систематичне спілкування педагога та дітей. Її значення:

- активізує вихованців;
- підвищує пізнавальний інтерес;
- викликає емоційний підйом;
- сприяє розвитку творчості;
- максимально концентрує час занять за рахунок чітко сформульованих умов гри;

– дозволяє педагогу варіювати стратегію і тактику ігрових дій за рахунок ускладнення або спрощення ігрових завдань залежно від рівня освоєння матеріалу.

Навчання у формі гри може і повинно бути цікавим, але не розважальним. Незважаючи на вид гри, більшості з них притаманні основні риси – це вільна діяльність, творчий характер, емоційна піднесеність та наявність прямих або непрямих правил, а також види ігор поєднують функції, які вони (ігри) виконують:

- розважальна;
- комунікативна;
- саморегуляція;
- соціалізація (тобто накопичення соціального досвіду);
- гра терапевтична;
- діагностична;
- для розвитку комунікативних навичок.

У дітей молодшого дошкільного віку переважають побутові дії в іграх (варити, купати, мити, возити тощо). У середньому дошкільному віці зміст сюжетно-рольової гри полягає у стосунках між персонажами. Тому дитина охоче бере ті ролі, відносини у яких їй зрозумілі (вихователька піклується про дітей, капітан веде корабель тощо).

Дитина зображує ці відносини у грі за допомогою мовлення, міміки, жестів. Рольова мова стає засобом взаємодії. Розподіл ролей перед грою, процес емоційний, тому потрібна допомога педагога.

У старшому дошкільному віці сенс гри полягає у типових відносинах особи, роль якої виконує дитина, з іншими особами, ролі яких беруть на себе інші діти. В іграх з'являються рольові діалоги, за допомогою яких виражаються відносини між персонажами, встановлюється ігрова взаємодія.

Діти старшого дошкільного віку неохоче виконують ролі, які, за їхніми уявленнями, не відповідають їх статі (хлопчики відмовляються виконувати роль виховательки тощо). У дітей шестирічного віку можна спостерігати ігри

не лише з побутовими сюжетами (доньки – матері тощо), але й ігри з виробничими сюжетами («залізниця», «будівництво» тощо), отримують подальший розвиток гри з широкими суспільними сюжетами, такі як «космос» тощо.

Велике значення у розвитку внутрішньогрупових взаємовідносин відіграють сюжетні взаємовідносини, у яких втілюються уявлення дітей про соціальні взаємозалежності дорослих. В іграх діти вступають у такі відносини, які за інших умов їм не доступні. Це відносини взаємного контролю, підпорядкування, взаємної допомоги.

Таким чином, у іграх діти вступають у складніші взаємини у їхньому реальному колективному житті. Під впливом ігор в дітей виховуються норми колективної поведінки, які потім переносяться дітьми за межі гри, стаючи загальними нормами їхньої поведінки, тобто з'являється усвідомлення себе як членів певного колективу.

Виконання будь-якої ролі у грі дає можливість узгоджувати свої дії з діями однолітків, розвиває здатність до співпереживання, формує міжособистісне спілкування та колективістські якості. У грі в дитини задовольняється потреба у визнанні, здійснюється самопізнання. Гра – це школа соціальних відносин, у якій моделюються форми поведінки у дітей з функціональними зоровими труднощами.

Висновки до першого розділу

Спілкування з навколишнім світом та взаємодія, яку встановлює людина у процесі спілкування – одна з умов розвитку особистості. Спілкування відіграє величезну роль у мовному, розумовому та емоційному розвитку дитини. Спілкування можна розглядати як особливий вид діяльності – комунікативну діяльність.

Важливою умовою спілкування виступає певний рівень комунікативних навичок, який проявляється в умінні використовувати невербальні засоби спілкування, у передачі раціональної та емоційної

інформації, у здатності до встановлення зворотного зв'язку, до інтерпретації сенсу у зв'язку зі зміною навколишнього середовища, умінні сприймати позицію співрозмовника, чути його, а також в умінні без підготовки включатися у спілкування і організовувати його.

Порушення у розвитку комунікативних навичок вважається стійким виявом у структурі такого складного дефекту, як функціональні зорові труднощі. І недоліки комунікативних операцій відзначаються у дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору на різних етапах сприйняття. Це проявляється у труднощі адаптації до середовища, що порушує їх емоційний комфорт, діти не вміють висловлювати свої почуття, вислуховувати іншого, просити допомоги, в дітей можуть бути несформовані стійкі навички і дружнє спілкування. Такі діти дошкільного віку погано вступають у контакт які з дорослими, так і з однолітками.

Це визначає необхідність спеціальної корекційно-педагогічної роботи щодо формування комунікативних навичок у дітей з функціональними зоровими порушеннями, а також пошук ефективних засобів. Таким ефективним засобом закріплення комунікативних навичок є дидактичні ігри, оскільки завдяки динамічності, емоційності проведення та зацікавленості дітей, вони дають можливість багато разів тренувати дітей із порушеннями зору у прояві правильного спілкування, адже дитина не просто запам'ятовуватиме ту чи іншу комунікативну форму, а й у практичному плані освоїть правила комунікативних навичок.

Навчання у формі гри може і повинно бути цікавим, але не розважальним. Незважаючи на вид гри, більшості з них притаманні основні риси – це вільна діяльність, творчий характер, емоційна піднесеність та наявність прямих або непрямих правил, а також види ігор поєднують функції, які вони (ігри) виконують: розважальна; комунікативна; саморегуляція; соціалізація (тобто накопичення соціального досвіду); гра терапевтична; діагностична; для розвитку комунікативних навичок.

РОЗДІЛ 2.

ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ЗОРОВИМИ ТРУДНОЩАМИ

2.1. Методичні основи дослідження стану сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з зоровими труднощами

Дослідно-пошукова робота з формування комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими порушеннями в ігровій діяльності полягає у вивченні та доборі методів та методик визначальних рівнів розвитку комунікативних умінь та підборі ігор, які сприяють формуванню комунікативних умінь у дітей молодшого дошкільного віку.

На підготовчому етапі дослідно-пошукової роботи на тему дослідження проведено аналіз психолого-педагогічної літератури, з якого видно, що єдиного підходу до визначення критеріїв розвитку комунікативної діяльності дітей дошкільного віку не існує. Це пов'язано з тим, що сфера спілкування дуже велика і має безліч аспектів.

Під час організації нашого дослідження ми спирались на принцип порівняльного підходу, який дозволяє точніше виявити особливості формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями сенсорної сфери при звичайній та ігровій взаємодії. Відбір відбувався шляхом збору та вивчення документації (анамнестичних даних про дітей, медичних карток зорових та супутніх захворювань, документації офтальмологів, неврологів, психіатрів та логопедів).

Зважаючи на те, що немає чіткої, нормативно узгодженої градації зорових порушень як показань до комплектування певних груп за офтальмологічними та психофізіологічними показниками дитини, в одну

групу переважно об'єднані діти з різними зоровими порушеннями і різною гостротою зору.

У експериментальному дослідженні взяли участь 10 дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору групи раннього віку № 5 «Лелеченя» закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 755 компенсуючого типу (спеціальний) м. Київ. ЗДО заснований у 1985 році, як спеціальний заклад для дітей з порушеннями зору функціонує з 1997 року.

Вибірка учасників дослідження – 10 дітей: 4 хлопчики і 6 дівчаток віком 3-4 роки. Діти молодшого дошкільного віку мають різні діагнози порушення зору, зокрема міопію слабого ступеню прояву обох очей або одного ока, непостійна розбіжна правостороння або лівостороння косоокість, збіжна співдружна косоокість та ін.

Загальною метою формувального експерименту нашого дослідження було визначення рівнів сформованості комунікативного потенціалу у дітей дошкільного віку із зоровими порушеннями.

Відповідно до мети визначені такі завдання:

- 1) визначення та аналіз комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із зоровими труднощами;
- 2) вивчення рівня сформованості комунікативних навичок;
- 3) виявлення та характеристика механізмів порушень сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору через призму ігрової діяльності.

Формувальний експеримент передбачає:

1. Визначення алгоритму процесу обстеження.
2. Проведення діагностики рівнів сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із зоровими труднощами у процесі ігрової діяльності й у звичайній повсякденній діяльності.
3. Аналіз та інтерпретацію отриманих результатів, прогнозування шляхів педагогічного моделювання формування комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із зоровими труднощами.

Для діагностики формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку визначено критерії та показники комунікативних навичок:

1. Комунікативні вміння та здібності, які включають такі показники як, вміння вступати у спілкування, домовлятися про спільні дії в ігровій діяльності, освоювати способи взаємодії з партнерами зі спілкування, наслідувати їх дії, володіти партнерським діалогом, доброзичливо ставитися до партнерів у грі.

2. Ініціативність – відображає бажання дитини привернути до себе увагу однолітка, спонукати до спільної діяльності, до вираження ставлення до себе та своїх дій, розділити радість та прикрість, бути ініціатором спілкування.

3. Чутливість до впливів однолітка виявляється у готовності дитини сприйняти його дії і відгукнутися на пропозицію. Чутливість проявляється у відповідних діях дитини на звернення однолітка, у чергуванні ініціативних і дій у відповідь, у відповідності власних дій з діями іншого, в умінні помічати побажання і настрої інших дітей і підлаштовуватися під них.

4. Розуміння завдань, які висуваються дорослим. Цей критерій представлений такими показниками – потреба дітей в отриманні нових уявлень, в узагальненості, системності та обсязі (повноти) одержуваних уявлень про що небудь.

Загалом ці критерії дозволяють побачити, як протікає комунікативна діяльність у групі дітей із зоровими порушеннями, і які відносини складаються між членами групи внаслідок цієї діяльності.

На основі виразності показників виділено рівні розвитку комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку: *високий, середній та низький*.

Для виявлення рівня комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку на основі виділених критеріїв та показників складено комплекс діагностичних методик, представлених у таблиці 2.1:

Таблиця 2.1

**Методичний комплекс, спрямований на виявлення рівня
комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із
порушеннями зору**

Критерії	Показники	Методики
Комунікативні вміння та здібності	Вступати в спілкування з однолітками, домовлятися про спільні дії (у грі – також), освоювати способи взаємодії з однолітками, ігри поруч, наслідування дій. Розгортання рольової взаємодії – рольовий діалог із партнерами зі спілкування, доброзичливі стосунки між дітьми в групі.	Методика «Чарівна паличка» (додат. А)
Ініціативність	Привернення уваги однолітка, спонукання його до спільної діяльності, до вираження ставлення до себе та своїх дій, поділ радостей та прикростей.	Методика «Трикутник» (додат. Б)
Чутливість до дій однолітків	Бажання та готовність дитини сприймати дії та відгукуватися на пропозиції партнера зі спілкування; чергування ініціативних і дій у відповідь, узгодженості власних дій з діями іншого, уміння помічати побажання і настрої однолітка і підлаштовуватися під нього	Методика «Визначення емоційного ставлення» (додат. В)
Рівень розвитку здатності до розуміння завдань, які висуваються дорослими	Повнота (обсяг) уявлень, потреба в отриманні нових уявлень. Узагальненість. Системність. Доказовість	Авторська методика «контекстного спілкування» з дорослим (додат. Д)

Кожна методика дозволяє оцінити той чи інший критерій, які в сукупності дають уявлення про загальну сформованість комунікативних навичок дітей дошкільного віку із зоровими труднощами.

Для вивчення початкового рівня сформованості комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із зоровими труднощами застосовано метод спостереження. Метод спостереження дозволяє описати реальні взаємодії дітей у природних для них умовах, виявити які комунікативні вміння кожна конкретна дитина застосовує у тій чи іншій ситуації, як використовує ці вміння, а точніше чи може застосовувати їх на практиці. Цей метод також дозволяє встановити міжособистісну взаємодію дітей, їх згуртованість та співпрацю, те, наскільки вони можуть йти назустріч один одному, бути ввічливими, емоційно чуйними тощо.

Як вже зазначено у попередньому розділі дослідження, вивчати комунікативні навички окремо, без урахування особистісних характеристик і здібностей, які визначають процес спілкування, неможливо. На нашу думку, діагностувати ці навички слід за допомогою великого набору методик, які охоплюють не лише взаємодії з іншими людьми, а й розвиток дитини, її типові особистісні риси, рівень самооцінки та емоційний стан. Тому діагностичний процес має включати завдання, спрямовані на оцінку володіння різними діями, знаннями й навичками, а також на застосування набутого досвіду в різноманітних комунікативних ситуаціях.

За короткий проміжок часу така діагностика дає можливість встановити відповідний рівень сформованості комунікативних навичок у порівнянні з віковими нормами, передбаченими для дітей, або виявити відхилення від цих норм. Корисність діагностичного інструментарію визначається не лише його здатністю інтерпретувати отримані дані, а й змістом та тим, які аспекти комунікативного процесу вони охоплюють.

Для дослідження найдоцільнішим варіантом вважаємо використання педагогічної діагностики. Сучасні концепції педагогічної діагностики передбачають, що педагоги-вихователі повинні створювати необхідні умови

її проведення. Ключовим фактором у процесі діагностування є визначення структури дефекту, зокрема збір даних про фізіологічний стан дитини, яка має порушення зору. Віковий аспект розглядається як важливий елемент, який впливає на специфіку різних відхилень, зокрема на формування комунікативних навичок [56].

У процесі організації експериментального дослідження ми спирались на принцип порівняльного підходу, який дозволяє точніше виявити особливості формування комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями сенсорної сфери. Для формування вибірки здійснювали збір та аналіз різноманітної документації (анастематичних даних про дітей, медичних карток зору та супутніх захворювань, а також матеріалів офтальмологів, неврологів, психіатрів).

Ураховуючи відсутність єдиної, нормативно узгодженої класифікації зорових порушень як критеріїв комплектування окремих груп за офтальмологічними та психофізіологічними параметрами дітей, в одну групу в досліджуваному закладі дошкільної освіти зазвичай включають дітей з різними зоровими порушеннями та різною гостротою зору. Така ситуація спостерігається й у групі з різним дефектом, де зорові порушення різної складності.

Ми адаптували діагностичний інструментарій під вікові потреби дітей. Відомо, що різні порушення зору по різному впливають на сприйняття: при міопії важко розрізнити об'єкти на великій відстані, при слабкому освітленні ускладнюється перемикання погляду з ближнього предмета на віддалений і навпаки; при гіперметропії спостерігаються труднощі у сприйманні дрібних деталей на близькій відстані; при косоокості та інших порушеннях рухливості очей процес сприймання сповільнюється, його цілісність порушується. Під час виконання формувального експерименту ці особливості зорового сприйняття були взяті до уваги.

У нашому дослідженні особливу увагу приділено підбору доступних матеріалів і обладнання для реалізації діагностичних завдань, зокрема тих,

які сприяють стимулюванню, підказують зміст і способи виконання завдання дітьми. Одним із ключових аспектів організації діагностики дітей з порушеннями зору та інтелекту є посилення їх активності та самостійності.

Це тісно пов'язано з формуванням потреби і мотивації до виконання діагностичних завдань.

Застосовували різні підходи до активізації комунікації дітей молодшого дошкільного віку із зоровими труднощами:

- педагог – ініціатор: він пропонує та демонструє власну зацікавленість, створюючи пошукову ситуацію;
- педагог приєднується до виконання завдання, яке виконує дитина, або відмовляється виконувати його.

Водночас акцентовано завдання з «відкритим» продовженням, які дозволяли дітям за їхньою ініціативою продовжувати їх, доки не зникне інтерес або вони виконували завдання в силу своїх спроможностей.

Зорові можливості кожної дитини, яка взяла участь у експериментальному дослідженні, були важливим фактором при підборі матеріалів, зокрема:

- відповідність методик віковій групі дітей дошкільного віку, а також їхньому реальному стану зору;
- реалістичність представлення об'єктів і їх ілюстрацій;
- зрозумілість матеріалу для сприймання кожною дитиною групи «Лелеченя»;
- діагностична обґрунтованість використання методичного інструментарію;
- гарний та естетичний вигляд;
- адаптація підготовленого матеріалу під особливості візуального сприйняття дітей із зоровими порушеннями (застосування найоптимальнішого розміру відповідно до встановлених діагнозів, усунення непотрібних і надмірних елементів, збільшення контрастності зображення, додавання озвучення).

Завдяки лояльному й дружньому ставленню педагогічного колективу ЗДО (ясла-садок), де проводився експеримент, для нашої роботи були сформовані необхідні умови дослідження, які гарантували чистоту проведення експерименту та мінімізували вплив на дітей сторонніх осіб, батьків.

2.2. Аналіз результатів виявлення стану сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з зоровими труднощами

Результати діагностики рівня сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати діагностики рівня сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із зоровими труднощами за методикою «Чарівна паличка»

№	Імена дітей	Бали	Рівень сформованості
1	Емілія Д.	3	високий
2	Аделіна В.	1	низький
3	Лія К.	1	низький
4	Стефанія П.	2	середній
5	Злата Є	1	низький
6	Максим С.	1	низький
7	Матвій Т.	1	низький
8	Даніель Д.	3	високий
9	Маргарита К.	2	середній
10	Артем К.	1	низький

Низький рівень сформованості вміння спілкуватися з однолітками й взаємодіяти з ними виявлено у 60% (6 дитини). Ці діти не можуть розпочати комунікацію першими, уникають ініціативи при спілкуванні з однолітками,

але доброзичливі. Середній рівень притаманний більшості групи – 20% (2 дитини): вони стримано комунікативні. Високий рівень виявлено у 2 дітей молодшого дошкільного віку – 20% (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Рівні сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору за методикою «Чарівна паличка»

Рівень сформованості	Діти	%
Високий	2	20
Середній	2	20
Низький	6	60

Схематично результати зображено на рисунку 2.1:

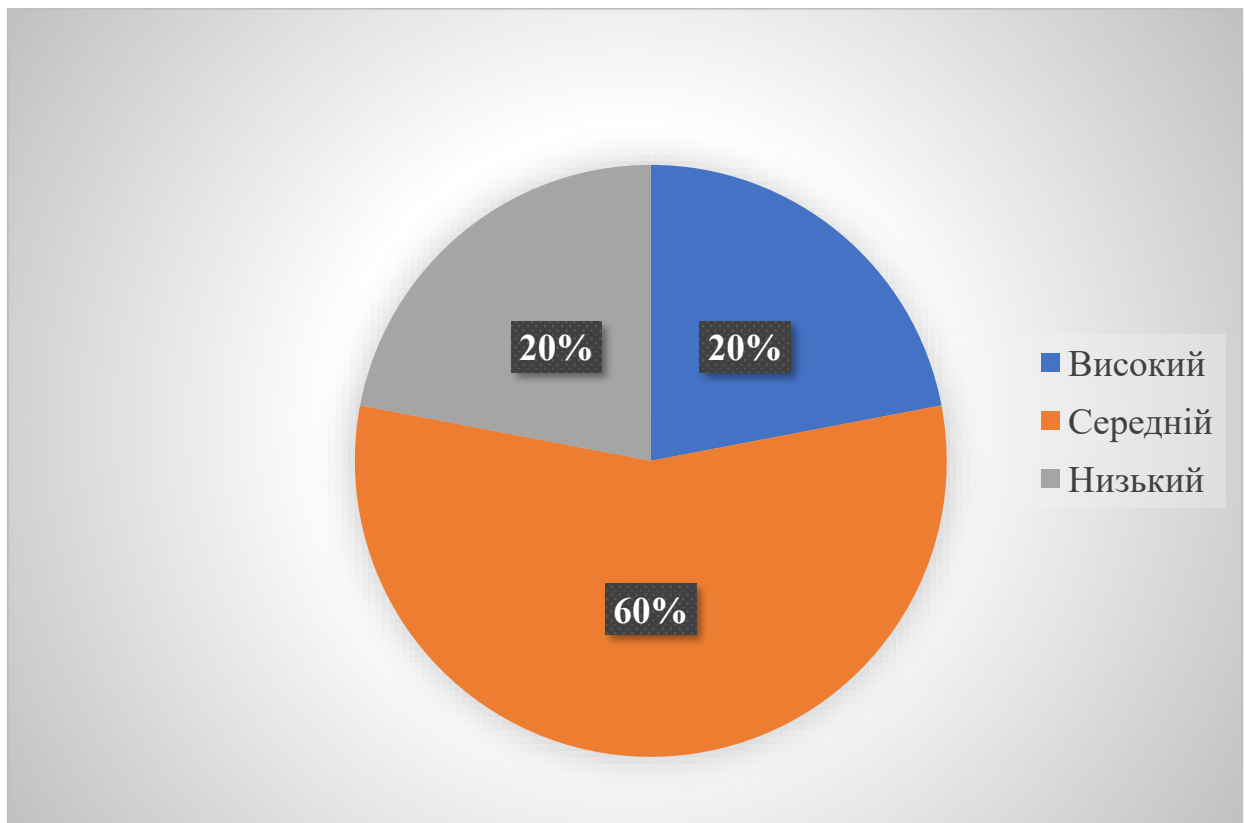


Рис. 2.1. Діаграма рівнів сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору за методикою «Чарівна паличка»

Результати виявлення ініціативності в дітей серед однолітків за методикою «Трикутник» показали, що низький рівень прояву уваги серед дітей у групі, демонстрації емоцій тощо притаманний лише 2 дітям молодшого дошкільного віку. Середній рівень виявлено в 4 дітей: вони помірно спонукають до спільної діяльності, до вираження ставлення до себе та своїх дій. Високий рівень ініціативності притаманний 4 дітям: вони чітко проявляють радість і прикрість, можуть привертати увагу інших дітей.

Таблиця 2.4

**Результати діагностики рівня сформованості ініціативності дітей
молодшого дошкільного віку із порушеннями зору за методикою
«Трикутник»**

№	Імена дітей	Бали	Рівень сформованості
1	Емілія Д.	3	високий
2	Аделіна В.	3	високий
3	Лія К.	2	середній
4	Стефанія П.	2	середній
5	Злата Є	2	середній
6	Максим С.	3	високий
7	Матвій Т.	1	низький
8	Даніель Д.	3	високий
9	Маргарита К.	2	середній
10	Артем К.	1	низький

У відсотковому співвідношенні результати представлено в табл. 2.5:

Таблиця 2.5

Рівні сформованості ініціативності дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору за методикою «Трикутник»

Рівень сформованості	Діти	%
Високий	4	40
Середній	4	40
Низький	2	20

Отже, високий і середній рівні прояву ініціативності дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору мають однакові показники – 40% відповідно. Лише 20% відображають низький рівень.

Схематично результати зображено на рисунку 2.2:

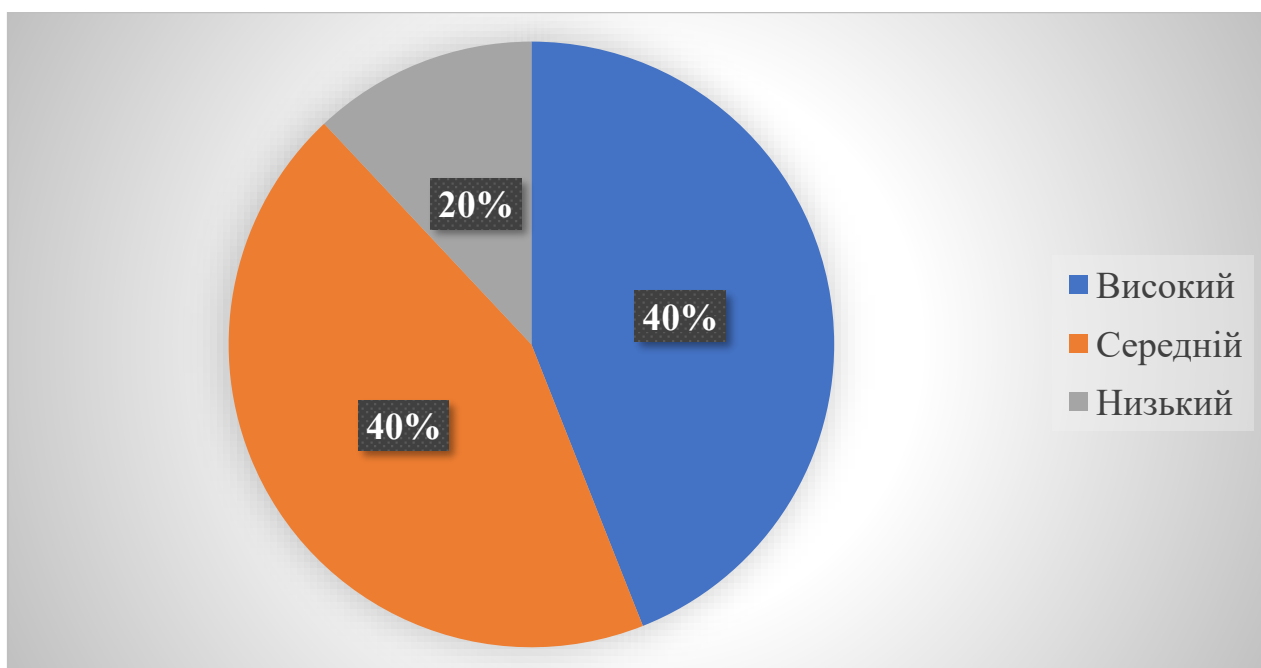


Рис. 2.2. Діаграма рівнів сформованості ініціативності дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору за методикою «Трикутник»

Під час оцінювання здатності дітей сприймати дії та реагувати на пропозиції інших у спілкуванні, чергувати ініціативні та відповідні дії, а також

виявляти емоційне співпереживання одноліткам у групі виявлено такі результати (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Результати діагностики рівня сформованості чутливості до дій
однолітків серед дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями
зору за методикою «Визначення емоційного ставлення»**

№	Імена дітей	Бали	Рівень сформованості
1	Емілія Д.	2	середній
2	Аделіна В.	3	високий
3	Лія К.	1	низький
4	Стефанія П.	1	низький
5	Злата Є	1	низький
6	Максим С.	2	середній
7	Матвій Т.	1	низький
8	Даніель Д.	3	високий
9	Маргарита К.	2	середній
10	Артем К.	1	низький

Так, менша більшість дітей (5 осіб) проявили низький рівень сформованості вміння емоційно співпереживати одноліткам, не вміють виявляти співпереживати дітям у групі, не здатні чергувати ініціативних і дій у відповідь, не вміють узгоджувати власні дії з діями іншого. Середній рівень виявлено у 3 дітей (помірно помічають побажання та настрої однолітків і підлаштовуватися під них), а високий – у 2 (сприймають дії та відгукуватися на пропозиції інших дітей; вміють чергувати ініціативні і дії у відповідь тощо).

У відсотковому співвідношенні результати представлено в табл. 2.7:

Таблиця 2.7

**Рівні сформованості чутливості до дій однолітків серед дітей
молодшого дошкільного віку із порушеннями зору за методикою
«Визначення емоційного ставлення»**

Рівень сформованості	Діти	%
Високий	2	20
Середній	3	30
Низький	5	50

Отже, високий рівень прояву чутливості дошкільників із зоровими труднощами до дій інших дітей групи притаманний 20% дітей. Середній рівень виявлено у 30% дошкільників і 50% дошкільників мають низький рівень.

Схематично результати зображено на рисунку 2.3:

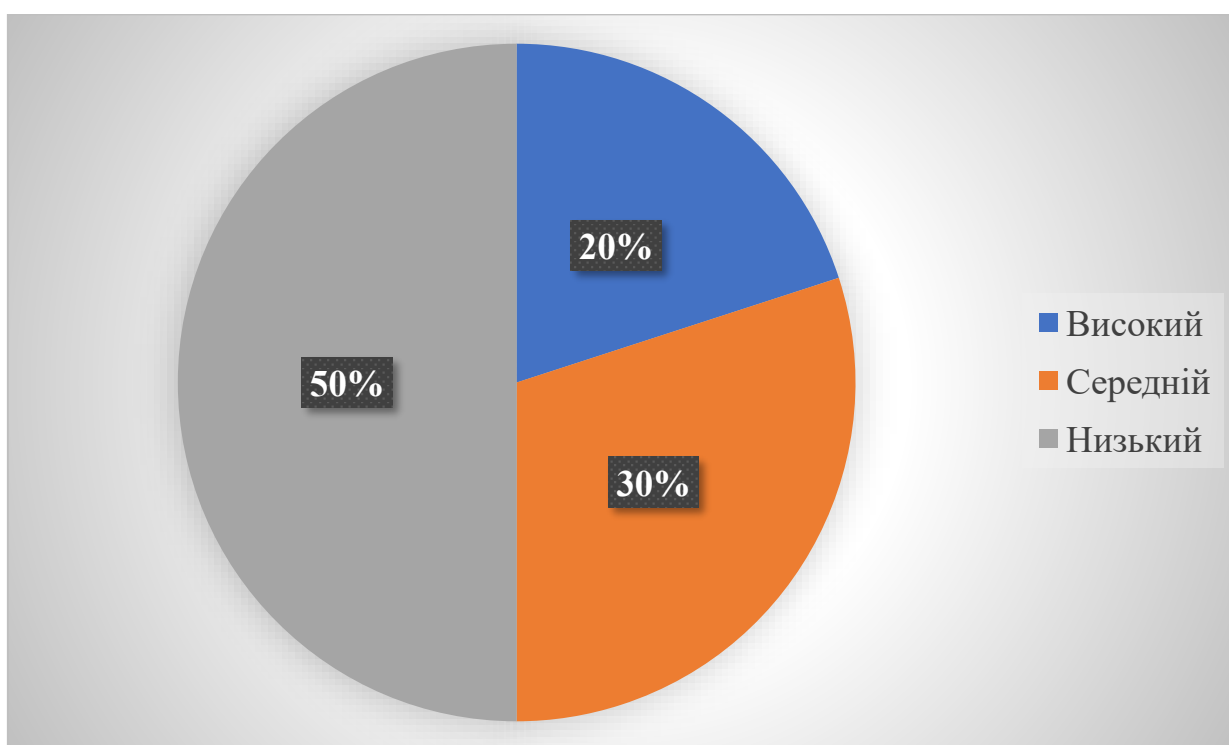


Рис. 2.3. Діаграма рівнів сформованості чутливості до дій однолітків серед дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору за методикою «Визначення емоційного ставлення»

Для визначення рівня здатності до розуміння завдань, які висуваються дорослими, у дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору застосовано авторську методику «контекстного спілкування» із дорослим – вихователем.

За результатами її проведення виявлено, що 3 дитини слабо проявляють повноту (обсяг) уявлень від контакту з дорослим, потребу в отриманні нових уявлень під час виконання одержаного завдання, що відповідає низькому рівню. 4 дитини проявили середній рівень: вони по різному реагують на завдання від вихователя й помірно проявляють повноту (обсяг) уявлень від контакту з ним. Високий рівень здатності до розуміння завдань, які висуваються дорослим, виявлено у 3 дітей (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Результати діагностики рівня здатності до розуміння завдань, які висуваються дорослими, у дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору за авторською методикою «контекстного спілкування» із дорослим

№	Імена дітей	Бали	Рівень сформованості
1	Емілія Д.	3	високий
2	Аделіна В.	3	високий
3	Лія К.	2	середній
4	Стефанія П.	1	низький
5	Злата Є	2	середній
6	Максим С.	2	середній
7	Матвій Т.	1	низький
8	Даніель Д.	3	високий
9	Маргарита К.	2	середній
10	Артем К.	1	низький

У відсотковому співвідношенні результати представлено в табл. 2.9:

Таблиця 2.9

Рівні здатності до розуміння завдань, які висуваються дорослими, у дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору за авторською методикою «контекстного спілкування» із дорослим

Рівень сформованості	Діти	%
Високий	3	30
Середній	4	40
Низький	3	30

Отже, високий рівень здатності до розуміння завдань, які висуваються дорослими, у дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору притаманний 30% дітей. Середній рівень виявлено у 40% дітей і 30% дітей мають низький рівень.

Схематично результати зображено на рисунку 2.4:

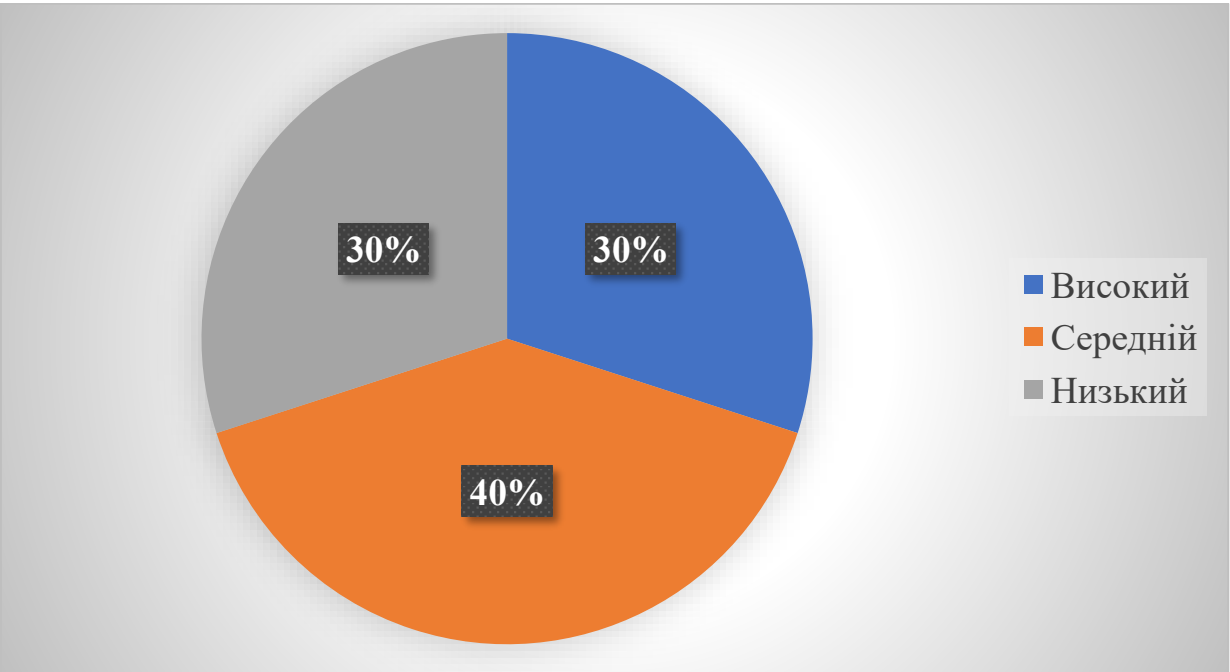


Рис. 2.4. Діаграма рівнів здатності до розуміння завдань, які висуваються дорослими, у дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору за авторською методикою «контекстного спілкування» із дорослим

У таблиці 2.10 відображені результати узагальненого діагностування стану сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з зоровими труднощами:

Таблиця 2.10

Діагностика стану сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями зору

№	Імена дітей	Комунікативні вміння та здібності	Ініціатив- ність	Чутливість до дій однолітків	Розуміння завдань	Рівень
1	Емілія Д.	високий	високий	середній	високий	високий
2	Аделіна В.	низький	високий	високий	високий	високий
3	Лія К.	низький	середній	низький	середній	середній
4	Стефанія П.	середній	середній	низький	низький	середній
5	Злата Є	низький	середній	низький	середній	середній
6	Максим С.	низький	високий	середній	середній	середній
7	Матвій Т.	низький	низький	низький	низький	низький
8	Даніель Д.	високий	високий	високий	високий	високий
9	Маргарита К.	середній	середній	середній	середній	середній
10	Артем К.	низький	низький	низький	низький	низький

Отже, низький рівень стану сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з зоровими труднощами виявлено в 2 дітей. Середній рівень притаманний 5 дітям, і високий – 3 особам.

У відсотковому співвідношенні результати представлено в табл. 2.11:

Таблиця 2.11

Рівні сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з зоровими труднощами

Рівень сформованості	Діти	%
Високий	3	30
Середній	5	50
Низький	2	20

Схематично результати зображено на рисунку 2.5:

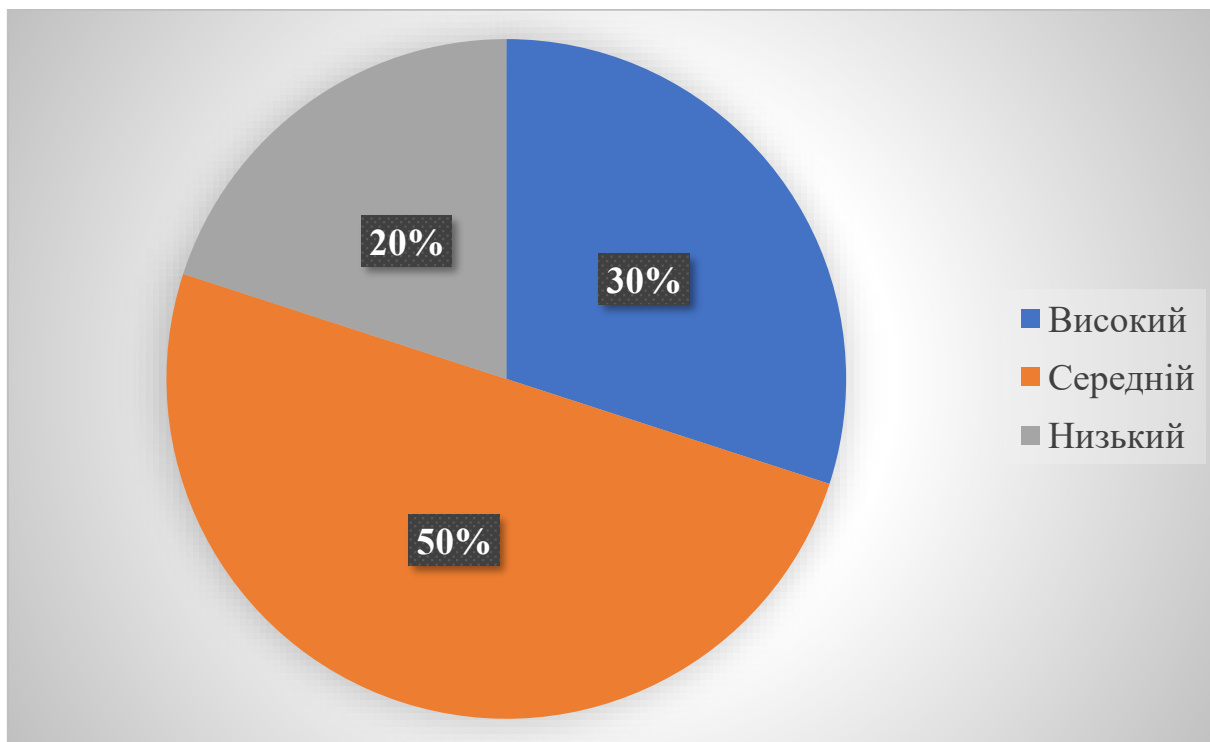


Рис. 2.5. Діаграма рівнів сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями зору

Отже, високий рівень сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку із зоровими труднощами притаманний 30% дітей. Середній рівень виявлено у 50% дітей і 20% дітей мають низький рівень. Виявлені такі основні проблеми формування комунікативних умінь у дітей цієї категорії: не вміння емоційно співпереживати; не вміння вести діалог з іншими дітьми; недостатній рівень розвитку ініціативності й відповідної реакції на ініціативу однолітків.

Висновки до другого розділу

Методичний комплекс, спрямований на виявлення рівня комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із зоровими труднощами передбачав застосування для вихованців групи раннього віку №5 «Лелеченя» (ЗДО (ясла-садок) №755 компенсуючого типу (спеціальний) м. Київ) такі методики: «Чарівна паличка», «Трикутник», «Визначення

емоційного ставлення», авторська методика «контекстного спілкування» із дорослим. Кожна методика дозволяє оцінити той чи інший критерій, які в сукупності дають уявлення про загальну сформованість комунікативних навичок дітей дошкільного віку із зоровими труднощами. Для вивчення початкового рівня сформованості комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із порушеннями зору застосовано також метод спостереження. Діагностичний інструментарій адаптовано під вікові потреби дітей.

Особливу увагу приділено підбору доступних матеріалів і обладнання для реалізації діагностичних завдань, зокрема тих, які сприяють стимулюванню, підказують зміст і способи виконання завдання дітьми. Одним із ключових аспектів організації діагностики дітей з порушеннями зору та інтелекту стали посилення їх активності та самостійності.

За результатами діагностики 10 дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями зору виявлено, що високий рівень сформованості комунікативних навичок притаманний 30% дітей. Середній рівень – у 50% і 20% дітей молодшого дошкільного віку мають низький рівень. Виявлені такі основні проблеми формування комунікативних умінь у дітей цієї категорії: невміння емоційно співпереживати; невміння вести діалог з іншими дітьми; недостатній рівень розвитку ініціативності й відповідної реакції на ініціативу однолітків.

РОЗДІЛ 3.

ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗОРОВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Обґрунтування змісту методики формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами засобами ігрової діяльності

Формування доброзичливих відносин, розвиток комунікативних навичок, самовираження, співробітництво та спільна діяльність – усе це несе у собі комунікативна гра для дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями зору. У процесі таких ігор дитина переживає непідробну радість разом з іншими дітьми, що надалі втілюється в життєрадісність, оптимізм, вміння контактувати з іншими людьми, здатність долати труднощі та досягати поставленої мети.

Ігри для формування комунікативних навичок діляться на парні і групові. Парні ігрові вправи сприяють «розширенню» відкритості що до партнера – уміння відчувати та приймати його.

Групові – вчать навички взаємодії в колективі дітей, які малотовариські, замкнуті тощо, тих, у кого занижена самооцінка, не вміє співпереживати одноліткам, хто страждає на страхи й тривоги. Також для формування комунікативних навичок протягом дня можна використовувати бесіди, заняття малюванням, ліпленням та ін., включення ігор на згуртування, співробітництво, розвиток цілеспрямованої уваги, довіри до людей, ігри на розслаблення, зняття психоемоційної напруги, вміння розпізнавати емоції однолітків у групі

Спільна ігрова діяльність дітей стимулює розвиток організованості та відповідальності кожної дитини з порушеннями зору: вибір місця для гри, атрибути, розподіл ігрових ролей тощо; закріплюються вміння соціальних і

правил, прийнятих у групі, і навіть формуються, розвиваються і закріплюються комунікативні навички.

У ході проведених діагностичних заходів дослідно-пошукової роботи за темою дослідження виявлені рівні розвитку комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями зору – високий, середній та низький.

Для дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями зору із різним рівнем сформованості комунікативних навичок впроваджуємо наступний комплекс ігор та ігрових занять, спрямований на закріплення комунікативних умінь.

Ігрова вправа «Добре слово»

Мета – вчитися говорити один одному добрі слова та компліменти.

Підготовча робота: розповісти дітям про те, що таке комплімент і коли його говорять іншим. Здійснити невеличку вікторину, запитати у них, які добрі слова вони знають. Вийшло? Чудово. А тепер по черзі скажімо приємне слово або компліменти один одному.

Хід гри. Діти сідають у коло та беруть м'яку іграшку. Компліменти слід говорити тому, хто є навпроти. Спочатку вихователь повинен показати, як це робити. Дітям необхідно пояснити, що на комплімент або добре слово треба говорити «дякую». Потрібно допомогти тим, у кого не виходить.

Ігрова вправа «Передай іншому»

Мета – закріпити навички ввічливого спілкування дітей із оточуючими.

Матеріал: біла вовняна хмаринка.

Хід гри. Діти стають у коло. Вихователь вносить хмаринку, яку діти повинні досліджувати: розглянути, доторкнутися, понюхати, погладити, а потім лагідними словами назвати його властивості: біленький, пухнастий, м'який, ласкавий тощо. Час на кожну дитину – необмежений. Естафета передається іншій дитині лише тоді, коли попередня справиться із завданням.

Передаючи сусідові хмаринку, дитина повинна бути ввічливою: передавати в руки, дивитися в очі і називати однолітка лагідним ім'ям. Наприклад, «Златочко, візьми, будь ласка. Дякую».

Гра «А я сьогодні ось такий!»

Мета – продовжувати вчити дітей використовувати невербальні засоби спілкування.

Хід гри. Діти стоять у колі. Вихователь першим стає в коло і каже: «Я сьогодні ось такий (-а!), При цьому він щось робить або за допомогою міміки показує свій настрій. Наприклад. Вихователь посміхається і розводить руки у бік. Потім діти повторюють цей рух і міміку, кажучи при цьому: «Тетяна Сергіївна сьогодні ОСЬ ТАКА!», опісля діти по черзі стають у коло та показують, які вони сьогодні.

Примітка: гра триває доти, доки кожна дитина не побуває в колі.

Гра «Долоня у долоню»

Мета – розвиток комунікативних навичок, здобуття досвіду взаємодії в парах, подолання страху тактильного контакту. Розвиток емоцій та почуттів у дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями зору.

Кількість гравців: 2 або більше осіб.

Необхідні засоби: стіл, стільці тощо.

Опис гри: діти стають попарно, притискаючи праву долоню до лівої долоні та ліву долоню до правої долоні друга. З'єднані таким чином, вони повинні пересуватися по кімнаті, оминаючи різні перешкоди: стіл, стільці, ліжко, гору (у вигляді купи подушок), річку (у вигляді розкладеного рушника або дитячої залізниці) тощо.

Коментар: у цій грі пару можуть становити дорослий та дитина, оскільки кількість дітей у групі непарна. Ускладнити гру можна для активніших дітей, якщо дати завдання пересуватися стрибками, нешвидким бігом. Граючим необхідно нагадати, що долоні розтискати не можна. Гра особливо корисна дітям молодшого дошкільного віку, які мають труднощі в процесі спілкування одне з одним.

Методика формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами засобами ігрової діяльності включала складання серії ігрових завдань для розвитку комунікативних навичок у дітей досліджуваної категорії. Організація індивідуальної роботи з дітьми з порушеннями зору включала розробку сенсомоторних ігор, метою яких є активний рух та отримання різноманітних відчуттів.

Діти з функціональними зоровими труднощами базуються на відносинах, які або приносять їм задоволення і вони йдуть на контакт, або якщо немає задоволення, дитина намагається вийти із взаємодії. Завдяки сенсомоторним іграм діти швидко отримували відчуття радості, і згодом у дітей встановлювався контакт із педагогом (педагог = радість).

Ігри були простими, оскільки вони спрямовані на формування в дитини бажання вступати в контакт із однолітками і дорослим. Ці ігри давали дітям досвід позитивної взаємодії, без вимог та керівного контролю з боку дорослого. Так, наприклад, завдяки простим сенсомоторним іграм діти молодшого дошкільного віку із серйознішими порушеннями зору стали почуватися на заняттях більш вільно та впевнено. Вони стали виявляти свою ініціативу і почали отримувати задоволення від спілкування у групі, чого раніше не було, або дитина не хотіла спілкуватися з дорослими.

Під час гри підтримували атмосферу веселощів та дружелюбності. Така атмосфера дозволила деяким дітям встановити довірливі відносини з однолітками і дорослим, що є основою подальшого розвитку комунікативних навичок дітей досліджуваної категорії.

Завдяки проведеним іграм діти молодшого дошкільного віку навчилися чекати інших, дотримуватись встановлених правил. Серед позитивного прикладу слід зазначити, що небажана поведінка в дітей почала виявлятися рідше, більшість дітей почала більше довіряти педагогу. Поступово у кожної дитини формується стартовий набір улюблених ігор.

Завдяки включенню ігрового взаємодії в дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями зору поступово формуються базові комунікативні навички, які необхідні для проведення групових занять із дітьми.

Групове заняття базується на звичних для дітей ритуалах та іграх. На групових заняттях батьків немає. Робота у групі включає:

- знайомий дітям ритуал привітання;
- впровадження ігор по черзі;
- озвучення візуального розкладу заняття;
- проведення ігрової взаємодії;
- знайомий дітям ритуал прощання.

Увага дітей була зосереджена на педагогу, оскільки діти звикли грати із педагогом. Завдання педагога – намагалася донести до дітей, що граючи у групі дітей – це ще більше позитивних емоцій.

Групова робота показала, що загалом усі діти освоїли базові ігрові потреби.

3.2. Оцінка ефективності застосування ігрової діяльності для розвитку комунікативних навичок у дітей з функціональними зоровими труднощами

На контрольному етапі дослідно-пошукової роботи з формування комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з зоровими труднощами було повторно проведено діагностичне дослідження щодо визначення рівня сформованості комунікативних умінь дітей за запропонованим методичним комплексом, але вже із застосуванням ігрової діяльності.

Обробка результатів представлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору на контрольному етапі дослідження після проведення ігрової діяльності

№	Імена дітей / загальна кількість балів	Критерії / бали			
		Комунікативні вміння та здібності	Ініціативність	Чутливість до дій однолітків	Рівень розвитку здатності до розуміння завдань, які висуваються дорослими
1	Емілія Д. (10)	3	2	2	3
2	Аделіна В. (9)	2	2	2	3
3	Лія К. (7)	1	2	2	2
4	Стефанія П. (10)	2	3	3	2
5	Злата Є. (10)	2	3	3	2
6	Максим С. (9)	2	3	2	2
7	Матвій Т. (6)	1	2	2	1
8	Даніель Д. (9)	3	2	2	2
9	Маргарита К. (9)	3	2	2	2
10	Артем К. (6)	2	1	2	1

Кожна дитина молодшого дошкільного віку групи одержав загальну кількість балів на контрольному етапі дослідження після проведення ігрової діяльності, яка варіюється від 6 (найнижча) – до 10 (найвижча).

Тепер представимо зведені результати контрольної діагностики рівнів сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору після застосування ігрової діяльності (табл. 3.2):

Таблиця 3.2

**Рівні комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку
із порушеннями зору на контрольному етапі дослідження після
проведення ігрової діяльності**

№	Імена дітей	Критерії / рівні			
		Комунікативні вміння та здібності	Ініціативність	Чутливість до дій однолітків	Рівень розвитку здатності до розуміння завдань, які висуваються дорослими
1	Емілія Д.	високий	середній	середній	високий
2	Аделіна В.	середній	середній	середній	високий
3	Лія К.	низький	середній	середній	середній
4	Стефанія П.	середній	високий	високий	середній
5	Злата Є.	середній	високий	високий	середній
6	Максим С.	середній	високий	середній	середній
7	Матвій Т.	низький	середній	середній	низький
8	Даніель Д.	високий	середній	середній	середній
9	Маргарита К.	високий	середній	середній	середній
10	Артем К.	середній	низький	середній	середній

Зведені результати комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору на контрольному етапі дослідження після проведення ігрової діяльності представлені в таблиці 3.3:

Таблиця 3.3

**Зведені результати комунікативних навичок дітей молодшого
дошкільного віку із порушеннями зору на контрольному етапі
дослідження після проведення ігрової діяльності**

№	Імена дітей	Рівні
1	Емілія Д.	високий
2	Аделіна В.	середній
3	Лія К.	середній

	Продовження таблиці 3.3	
4	Стефанія П.	середній
5	Злата Є.	високий
6	Максим С.	середній
7	Матвій Т.	низький
8	Даніель Д.	середній
9	Маргарита К.	середній
10	Артем К.	середній

Зведені результати комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору на контрольному етапі дослідження після проведення ігрової діяльності у відсотковому значенні представлені в таблиці 3.4:

Таблиця 3.4

Зведені результати комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору на контрольному етапі дослідження після проведення ігрової діяльності у відсотках

Рівень сформованості	Діти	%
Високий	3	30
Середній	6	60
Низький	1	10

Отже, за результатами повторної перевірки на контрольному етапі визначення рівнів сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору виявлено, що низький рівень комунікативних навичок має 1 дитина (10%), середній – 6 дітей (60%), високий – 3 дитини (30%).

Схематично результати зображено на рисунку 3.1:

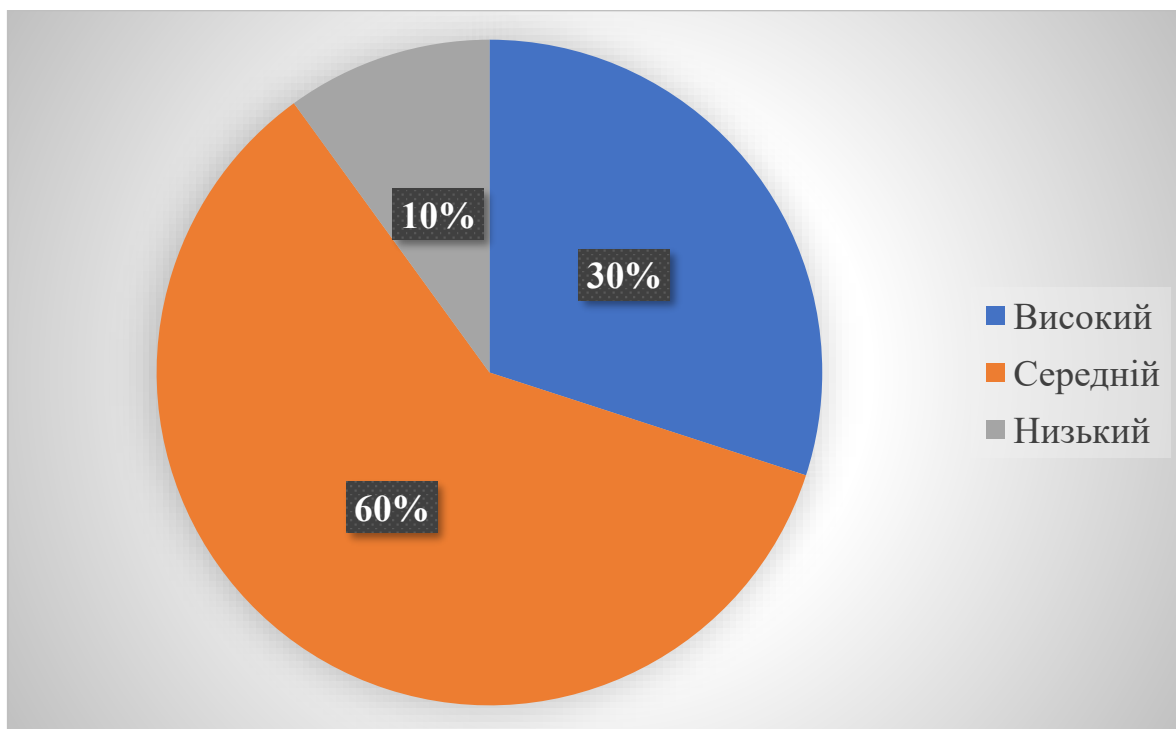


Рис. 3.1. Діаграма зведених результатів комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору на контрольному етапі дослідження після проведення ігрової діяльності

Аналізуючи отримані дані сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору після застосування ігрової діяльності бачимо, що переважаючим для досліджуваної групи дітей є середній рівень сформованості комунікативних навичок. Це означає, що діти можуть грати поряд один із другим, підтримуючи при цьому емоційно позитивний настрій. Вони здатні вступати у спілкування з приводу ігрової діяльності, домовлятися про ігрові дії в процесі ігрової та повсякденної діяльності у групі.

Порівняємо результати початкового та контрольного етапів діагностики сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору до та після застосування ігрових засобів (табл. 3.5):

Таблиця 3.5

**Результати початкового та контрольного етапів діагностики
сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного
віку із порушеннями зору до та після застосування ігрових засобів**

Рівень сформованості	Формувальна діагностика		Контрольна діагностика	
	Діти	%	Діти	%
Високий	3	30	3	30
Середній	5	50	6	60
Низький	2	20	1	10

Звертаючись до даних таблиці можна спостерігати хоча і незначну, але все ж позитивну динаміку сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями зору. На контрольному етапі середній рівень розвитку комунікативних навичок зріс на 10%. Високий рівень залишився без змін. Показник низького рівня зменшився на 10%. Це вказує на позитивну динаміку сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору після проведення ігрової діяльності. Результат свідчить про те, що діти стали уважнішими, вчатьсЯ домовлятися і відчувати емоції дітей у групі, вступають охочіше у ігрові взаємини.

Із порівняльних аналізів результатів сформованості комунікативних навичок дітей, які брали участь у дослідженні видно, що за всіма критеріями і більшістю показників є позитивна динаміка.

Також представимо результати зведеного діагностичного аналізу сформованості комунікативних умінь дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору загалом по групі на двох етапах дослідження: до та після застосування ігор (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Зведена таблиця рівнів сформованості комунікативних навичок
дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору у
досліджуваній групі на двох етапах дослідження**

Методика / рівень	Формувальний етап			Контрольний етап		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Методика 1	20%	50%	60%	20%	40%	30%
Методика 2	40%	40%	20%	30%	50%	20%
Методика 3	20%	30%	50%	10%	60%	40%
Методика 4	30%	40%	30%	40%	50%	10%

Очевидно загалом у групі також спостерігається позитивна динаміка сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору. Зокрема відбулися зміни за кожною методикою, особливо позитивні результати за методиками 1, 2 і 3 під час повторної діагностики.

Отже, проведене дослідження підтверджує, що педагогічна доцільність ігрової діяльності забезпечує формування комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із зоровими труднощами. Діти навчилися вступати в контакт із однолітками, підтримувати діалог, поступатися, прислухатися один до одного, домовлятися, прагнуть спілкування з однолітками та намагаються зрозуміти дорослих, виявляють бажання будувати комунікацію відповідно до тієї чи іншої ситуації, доступно висловлюють свої думки, використовують форми мовного етикету. У 70% (7 дітей) виявлено середній рівень сформованості комунікативних навичок із тенденцією до підвищення завдяки ігровим засобам.

Позитивні результати, отримані при повторному діагностуванні, дають змогу говорити про ефективність гри як засобу формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку, які мають обмежений зір.

Висновки до третього розділу

Для дітей молодшого дошкільного віку із різним рівнем сформованості комунікативних навичок впроваджено наступний комплекс ігор та ігрових занять, спрямований на закріплення комунікативних умінь: ігрова вправа «Добре слово», ігрова вправа «Передай іншому», гра «А я сьогодні ось такий!» і гра «Долоня у долоню».

За результатами повторної перевірки на контрольному етапі діагности рівнів сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору виявлено, що низький рівень комунікативних навичок має 1 дитина (10%), середній – 6 дітей (60%), високий – 3 дитини (30%). Аналізуючи отримані дані сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору після застосування ігрової діяльності бачимо, що переважаючим для досліджуваної групи дітей є середній рівень сформованості комунікативних навичок. Це означає, що діти можуть грати поряд один із другим, підтримуючи при цьому емоційно позитивний настрій. Вони здатні вступати у спілкування з приводу ігрової діяльності, домовлятися про ігрові дії в процесі ігрової та повсякденної діяльності у групі.

На контрольному етапі середній рівень розвитку комунікативних навичок дітей зріс на 10%. Високий рівень залишився незмінним на рівні 30%. Показник низького рівня зменшився на 10%. Це вказує на позитивну динаміку сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору після проведення ігрової діяльності. Результат свідчить про те, що діти стали уважнішими, вчать домовлятися і відчувати емоції дітей у групі, вступають охочіше у ігрові взаємини.

Із порівняльних аналізів результатів сформованості комунікативних навичок дітей, які брали участь у дослідженні видно, що за всіма критеріями і більшістю показників є позитивна динаміка, хоча на фоні рівня розвитку групи вони не надто помітні.

Отже, позитивні результати, отримані при повторному діагностуванні, дають змогу говорити про ефективність гри як засобу формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку, які мають порушення зору.

ВИСНОВКИ

Отже, за результатами дослідження теоретичних основ розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами виявлено, що спілкування з навколишнім світом та взаємодія, яку встановлює особа у процесі спілкування – одна з передумов розвитку особистості. Спілкування відіграє значну роль у мовному, розумовому та емоційному розвитку дитини. Спілкування можна розглядати як особливу форму діяльності – комунікативну діяльність.

Ключовою умовою спілкування виступає певний ступінь комунікативних навичок, який проявляється в умінні використовувати невербальні засоби спілкування, у передачі раціональної та емоційної інформації, у здатності до встановлення зворотного зв'язку, до інтерпретації сенсу у зв'язку зі зміною навколишнього середовища, умінні сприймати позицію співрозмовника, чути його, а також в умінні без підготовки включатися у діалог і організовувати його.

Порушення у розвитку комунікативних навичок вважається постійним проявом функціональних зорових труднощів. І суттєві недоліки комунікативних процесів спостерігаються у дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору на різних етапах сприйняття. Це виражається у складності адаптації до середовища, що порушує їх емоційний комфорт, діти не здатні висловлювати свої почуття, слухати іншого, просити допомоги, у дітей можуть бути не сформовані стабільні навички дружнього спілкування. Такі діти погано встановлюють контакт як з дорослими, так і з однолітками.

Це підкреслює потребу спеціалізованої корекційно-педагогічної роботи щодо формування комунікативних навичок у дітей з функціональними зоровими порушеннями, а також пошук ефективних засобів. Одним із ефективних засобів закріплення комунікативних навичок є дидактичні ігри, оскільки завдяки динамічності, емоційності процесу та

зацікавленості дітей, вони дають можливість багаторазово тренувати дітей з порушеннями зору у правильному спілкуванні, адже дитина не лише запам'ятає ту чи іншу комунікативну форму, а й у практичному плані оволодіє правилами комунікативних навичок.

Методичний комплекс, спрямований на виявлення рівня комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору передбачав застосування для вихованців групи раннього віку №5 «Лелеченя» (ЗДО (ясла-садок) №755 компенсуючого типу (спеціальний), м. Київ такі методики: «Чарівна паличка», «Трикутник», «Визначення емоційного ставлення», авторська методика «контекстного спілкування» із дорослим. Кожна методика дозволяє оцінити той чи інший критерій, які в сукупності дають уявлення про загальну сформованість комунікативних навичок дітей дошкільного віку із зоровими труднощами. Для вивчення початкового рівня сформованості комунікативних умінь у дітей дошкільного віку застосовано також метод спостереження. Діагностичний інструментарій адаптовано під вікові потреби дітей.

Особливу увагу приділено підбору доступних матеріалів і обладнання для реалізації діагностичних завдань, зокрема тих, які сприяють стимулюванню, підказують зміст і способи виконання завдання дітьми. Одним із ключових аспектів організації діагностики дітей з порушеннями зору та інтелекту стали посилення їх активності та самостійності.

За результатами діагностики 10 дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору виявлено, що високий рівень сформованості комунікативних навичок у дітей із порушеннями зору притаманний 30% дітей. Середній рівень – у 50% дітей і 20% дітей мають низький рівень. Виявлені такі основні проблеми формування комунікативних умінь дітей цієї категорії: невміння емоційно співпереживати; невміння вести діалог з іншими дітьми; недостатній рівень розвитку ініціативності й відповідної реакції на ініціативу однолітків.

Практичні засади формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з зоровими труднощами засобами ігрової діяльності полягали в обґрунтуванні змісту методики формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з функціональними зоровими труднощами засобами ігрової діяльності, а також оцінці ефективності застосування ігрової діяльності для розвитку комунікативних навичок у дітей з функціональними зоровими труднощами.

Так, для дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями зору із різним рівнем сформованості комунікативних навичок впроваджено наступний комплекс ігор та ігрових занять, спрямований на закріплення комунікативних умінь: ігрова вправа «Добре слово», ігрова вправа «Передай іншому», гра «А я сьогодні ось такий!» і гра «Долоня у долоню».

За результатами повторної перевірки на контрольному етапі діагности рівнів сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору виявлено, що низький рівень комунікативних навичок має 1 дитина (10%), середній – 6 дітей (60%), високий – 3 дитини (30%). Аналізуючи отримані дані сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору після застосування ігрової діяльності бачимо, що переважаючим для досліджуваної групи дітей є середній рівень сформованості комунікативних навичок. Це означає, що діти можуть грати поряд один із другим, підтримуючи при цьому емоційно позитивний настрій. Вони здатні вступати у спілкування з приводу ігрової діяльності, домовлятися про ігрові дії в процесі ігрової та повсякденної діяльності у групі.

На контрольному етапі середній рівень розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку зріс на 10%. Високий рівень залишився 30%. Показник низького рівня знизився на 10%. Це вказує на позитивну динаміку сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із порушеннями зору після проведення ігрової діяльності. Результат свідчить

про те, що діти стали уважнішими, вчатьс я домовлятися і відчувати емоції дітей у групі, вступають охочіше у ігрові взаємини.

Із порівняльних аналізів результатів сформованості комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку, котрі брали участь у дослідженні видно, що за всіма критеріями і більшістю показників є позитивна динаміка.

Отже, позитивні результати, отримані при повторному діагностуванні, дають змогу говорити про ефективність гри як засобу формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку, які мають обмежений зір. Проведене дослідження підтверджує, що педагогічна доцільність ігрової діяльності забезпечує формування комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку із зоровими труднощами. Діти навчилися вступати в контакт із однолітками, підтримувати діалог, поступатися, прислухатися один до одного, домовлятися, прагнуть спілкування з однолітками та намагаються зрозуміти дорослих, виявляють бажання будувати комунікацію відповідно до тієї чи іншої ситуації, доступно висловлюють свої думки, використовують форми мовного етикету. У 60% (6 дітей) виявлено середній рівень сформованості комунікативних навичок із тенденцією до підвищення завдяки ігровим засобам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми дитячої офтальмології: алергічний кон'юнктивіт. Health-ua.com. 2023. URL:<https://health-ua.com/pediatrics/xvorobi-ocei/73953-aktualn-problemi-dityacho-ofthalmolog>.
Здоров'я України+Здоров'я України.
2. Аніщук А. М. Дошкільна лінгводидактика : навч. посіб. 2-ге вид., доп. і переробл. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 2015. 317 с.
3. Богуш А. М., Гавиш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання рідної мови. Київ: Вища школа. 2007. 542 с.
4. Бортовська А. Особливості становлення діалогічної компетентності та її завдання формування в дошкільному віці. *Тенденції розвитку психології та педагогіки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (6–7 листопада 2020 р., м. Київ)*. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 2. С.101-104.
6. Брушневська І., Рібцун Ю. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 2(3). С. 109-114.
7. Ванюк Д. В. Основи дефектології : навчально-методичний посібник для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія». Запоріжжя : ЗДМФУ, 2023. 133 с.
8. Войтко В. В. Особистісний підхід науковців до характеристики затримки психічного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 289-294.
9. Войтко В. В. Корекційно-розвиткова робота з дітьми із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзії: дидактичне забезпечення: методичний посібник. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 98 с.

10. Войтко В. В. Корекційно-розвиткова робота з учнями з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. Е. Жосана. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2021. 104 с.
11. Гавриш Н. В., Васильєва С. А., Рагозіна В. В. Виховуємо і розвиваємо дитину раннього віку: навч.-метод. посібник. Кропивницький: Імекс-ЛДТ, 2021. 158 с.
12. Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А. У фокусі уваги – освітній процес у групах раннього віку. *Вихователь-методист*. № 10. Київ, 2020. С. 20-26.
13. Гребенюк Т. М., Саніна І. О., Тімакова Ю. В. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з порушеннями зору: навч. посібник. Київ : НПУ ім. Драгоманова, 2008. 147 с.
14. Гудим І. М. Педагогічні технології раннього втручання для дітей з глибокими порушеннями зору. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 49-56.
15. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навч. посібник; М-во освіти і науки України. Суми : Унів. кн., 2008. 302 с.
16. Діагностика особистості: путівник практичного психолога : довідник / укладач В. В. Войтко. Кіровоград : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2015. 76 с.
17. Дікова-Фаворська О. М. Інклюзія в освіті: повсякденні практики та процедура оцінювання : монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. 416 с.
18. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі / автор-укладач Л. В. Туріщева. Х. : Вид. група «Основа», 2011. 111 с.
19. Довідник дитячого офтальмолога / за ред. С. І. Рикова. Ужгород : Ужгородський національний університет, 2021. 132 с.
20. Дуткевич Т. Дитяча психологія. Київ: ЦУЛ, 2012. 424 с.

21. Здрагат С. Г. Інклюзивна освіта – шлях до рівних можливостей. *Наша школа*. 2011. № 4. С. 14-17.
22. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навч.-метод. посібник. Кам'янець-Подільський, 2012. 191 с.
23. Кобильченко В. В., Бондар В. І. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та інтелекту: навч.-метод. посібн. Київ: 2008. 284 с.
24. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
25. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
26. Колупаєва А. А., Таранченко О. М., Сак Т. В., Марчук Т. Ф., Прохоренко Л. І. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посібн. у 9-ти книгах, кн. 5 «Дитина із порушенням розумового розвитку». За заг. ред. Колупаєвої А. А. К.: ТОВ ВПЦ Літопис-ХХ. 2010. (Серія «Інклюзивна освіта»). 37 с.
27. Кононова М. М., Єланська Д.В. Особливості формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра: навч.-метод. посібник. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2020. 75 с.
28. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посібник до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ: Світич, 2009. 208 с.
29. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посіб. Київ: Знання, 2010. 293 с.
30. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навч.-метод. посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В.

За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.

31. Косарева Н. О. Батьківський лекторій – ефективна форма консультативно-просвітницької роботи з батьками : метод. посібник. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. 70 с.

32. Костенко Т. М. Гошовський В. І. Орієнтування у просторі незрячих дітей та дітей із порушеннями зору. Методичні рекомендації. Видавнича група Кенгуру. 2021. 112 с.

33. 14. Костенко Т. М., Гудим І. М. Навчання дітей із порушеннями зору: навч.-метод. посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 184 с.

34. Костенко Т. М., Довгопола К. С., Топузов М. О. Сучасні технології психологічного супроводу дитини з порушеннями зору дошкільного віку: навч. метод. посібник. Київ, 2023. 113 с.

35. Костенко Т. М. Соціально-психологічні умови забезпечення пізнавальної активності слабозорих дошкільників. *Дефектологія*. 2012. № 3. С. 27-31.

36. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика : монографія. Київ: Іванюк В.П., 2013. 291 с.

37. Лебідь А. В., Науменко Н. В. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями засобами ігротерапії. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами III Всеукр. конф., (м. Харків, 13–14 трав. 2025 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків, 2025. С. 193-195.

38. Легкий О. М., Курінна В. Р. Ігрові технології в дошкільній освіті для дітей з порушеннями зору: метод. рекомендації. Київ, 2022. 108 с.

39. Легкий О. М. Формування ігрової діяльності дошкільників з порушеннями зору у процесі трудового виховання. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання*. №1(5). Київ. 2014. С.133-143.
40. Лопуга О. С. Особливості корекційно-виховної та навчальної роботи в спеціалізованих групах для дітей з порушеннями зору: метод. посіб. Навчально-методичний центр відділу освіти Березнівської райдержадміністрації. 2012. 80 с. С. 4-5.
41. Мартинчук О. Спеціальна педагогіка: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2017. 345 с.
42. Медведовська Н. І., Шупик Л. Я. Профілактичні медичні обстеження функцій зору у дітей як запорука збереження офтальмологічного здоров'я. *Сімейна медицина*. 2023. № 1. С. 45-50.
43. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я: діти та підлітки (версія): МКФ-ДП. Наказ Міністерства охорони здоров'я України 23.05.2018 № 981. URL: https://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf.
44. Островська К. Ігрові методи в логопедичній роботі з дітьми із особливими освітніми потребами. *Корекційна педагогіка і психологія*. 2017. № 5(7). С. 44-52.
45. 15. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. Київ : Академвидав. 2008. 432 с.
46. Пасікун А. В. Індивідуалізація навчання у дітей з особливими освітніми потребами. Дніпро: ДНУ, 2019. 220 с.
47. Петровська О. В. Використання ігрових методик у логокорекційній роботі. *Сучасна спеціальна освіта*. 2019. № 1(2). С. 16-25.
48. Рибак Ю. В. Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладами спектру аутизму. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. О. В. Гаврилова, В.

І. Співака. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 3. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. С. 241-248

49. Свиридюк Т. П. Забезпечення безперервного корекційного впливу на чуттєвий досвід дітей з глибокими порушеннями зору. Кам'янець-Подільський, 2001. 228 с.

50. Сергійчук О. М., Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник. Переяслав : Видавництво, 2020. 224 с.

51. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 442 с.

52. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка. Теорія навчання та виховання сліпих та слабозорих дітей. Київ: Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова, 2009. 325 с.

53. Спеціальна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навч. закл. / О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. В. Луцько та ін. Київ: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.

54. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / АПН України; Інститут спеціальної педагогіки; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка / В. І. Бондар (голов. ред.). Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.

55. Стойкова В. П., Кічук Н. В., Лесіна Т. М. та інші. Територія інклюзії дошкільної та початкової освіти: методичний посібник для батьків, педагогічних працівників та фахівців соціально-психологічної сфери супроводу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в інклюзивному середовищі. Методичний посібник розроблений в рамках проекту «Реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами: організація реабілітаційного центру при педагогічному факультеті Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Одеська область, Україна)». Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2023. 208 с.

56. Таран О. П. Особливості формування Я-концепції у слабозорих дошкільників : автореф. дис. ... канд. психол. наук; Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2008. 24 с.

57. Тарасун В. В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями розвитку: напрями реалізації : монографія. Київ : Вид-во Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2012. 412 с.

58. Хворова Г., Котлова Л. Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями розвитку: навч.-метод. посібник. Житомир: вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2023. 85 с.

59. Хохліна О. П., Вавіна Л. С., Висоцька А. М., Жук В. В. та ін. Діти з особливими потребами у початковій школі: Поради батькам: Книга 3. Київ: Наук. світ, 2006. 210 с.

60. Шеремет М. К. Логопедія. Підр., 2-ге вид., переробл. та доп. Київ : Видавн. дім Слово. 2010. 672 с.

61. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.

ДОДАТКИ

Методика «Чарівна паличка»

(модифікація Р. Заззо)

В основу тестової процедури покладена методика «Золота рибка».

Мета: виявити мотиваційно-потребові переваги і типологію домінуючих бажань у дитини.

Організація: дитині дають чарівну паличку і пропонують загадати будь-яке бажання.

Інструкція: «Ця чарівна паличка може виконати будь-які твої бажання. Попроси у неї те, що ти дуже хочеш, і скажи про це вголос або покажи (для немовлених дітей)».

Аналіз та інтерпретація результатів: в основу типологізації відповідей покладений метод контент-аналізу, що дозволяє типізувати все різноманіття дитячих мотивів за різними підставами.

Основними критеріями диференціації бажань, що висловлює дитина, виступають такі:

1. Процесуальний характер бажань:

- а) творчі;
- б) руйнівні.

2. Предмет бажань (з достатньою часткою умовності):

а) пізнавальні – бажання, що припускають задоволення когнітивних потреб («Хочу, щоб мені почитали»; «Хочу дізнатися...»);

б) перетворювальні – бажання, що припускають перетворення предметного навколишнього середовища («Хочу, щоб удома було все красиво, чисто»; «Хочу, щоб навколо росли красиві дерева і квіти»);

в) комунікативні – бажання, що припускають допомогу і встановлення взаємин з іншими людьми («Хочу, щоб Юра зі мною грався»; «Хочу, щоб тітка Ліда запросила мене в гості»; «Хочу, щоб мама мене не лаяла»; «Хочу з Вікою піти в зоопарк»; «Хочу, щоб бабуся скоріше видужала»);

г) речові – бажання, орієнтовані на володіння якою-небудь річчю, предметом («Хочу ляльку»; «Хочу нове плаття, іграшку»);

г) матеріальні – бажання, що припускають задоволення матеріальних потреб («Хочу, щоб у тата було багато грошей»; «Хочу багато морозива»).

3. Спрямованість бажань:

а) особисті – бажання, направлені безпосередньо на задоволення власних бажань і потреб;

б) соціальні – бажання, направлені на задоволення бажань і потреб інших людей (друзів, близьких, знайомих, рідних і т. д.);

в) опосередковані – бажання, формально направлені на задоволення потреб інших людей, але переслідують насичення власних потреб («Хочу, щоб у тата була нова машина і він мене возив у садок»; «Хочу, щоб у мами було багато грошей і вона купила мені новий комп'ютер»).

Для кожної категорії мотивів підраховується частота їх появи у кожної дитини. На підставі отриманих даних роблять висновки про те, які з мотивів є найбільш пріоритетними.

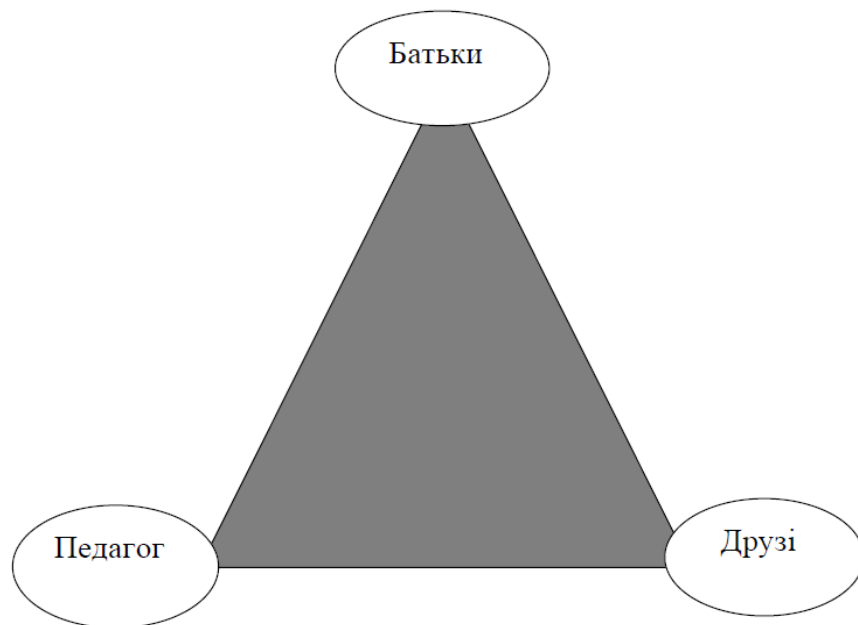
Переважаючими у старших дошкільників і молодших школярів у нормі є творчі, пізнавальні, комунікативні, перетворювальні і соціально орієнтовані бажання.

Методика «Трикутник»

Методика на основі аналога соціально-символічних завдань, розроблених Б. Лонгом, Р. Зіллером, Р. Хендерсоном і спрямованих на вимірювання самостворення і самоідентичності. Методику використовують у роботі з дітьми старше 3 років [56].

Мета: виявити рівень соціальної захищеності дитини під час комунікативної діяльності, наявність у неї почуття прийняття групою осіб з найближчого оточення.

Організація: дитині демонструють картку із зображенням трикутника, на якому їй необхідно позначити своє місце.



Інструкція: «Цей трикутник – чарівний. В одному кутку (показати) живуть твої батьки, в іншому – вихователь (логопед, дефектолог, психолог), а в третьому – всі твої друзі. Постав у будь-якому місці на картці своє фото (значок «Я»)).».

Обробка й інтерпретація даних. Відзначають, до якої вершини найближче розташований значок «Я», а також його розміщення всередині або зовні трикутника. Значок «Я», розміщений дитиною усередині трикутника,

вказує на властиве їй почуття соціальної захищеності, усвідомлення прийняття в групу осіб найближчого оточення, включеності в соціум. Крім того, звертають увагу на положення значка «Я» по відношенню до категорії позначених на кутах трикутника осіб – до якої з них вона ближче розташована, на ту з груп дитина орієнтована в даний час більшою мірою. Як правило, в старшому дошкільному віці значок «Я» розташований найближче до «батьків». Дослідження дасть можливість визначити, кому найбільше надає перевагу дошкільник під час комунікативної взаємодії. Це дозволить скорегувати перші етапи корекційної роботи.

Додаток В**Методика «Визначення емоційного ставлення»**

(автори Е. Бене і Д. Антоні)

Мета: виявити специфіку дитячих переживань до навколишнього світу, людей і до себе самого; самопочуття в мікросоціумі.

Організація: як стимулюючий матеріал використовують схематичні картки-зображення різних емоційних станів, за допомогою яких дитина здійснюватиме фіксацію своїх почуттів по відношенню до різних явищ навколишнього світу. Умовно всю групу явищ, яку дитині пропонують оцінити, можна поділити на декілька груп:

- ставлення до інших:
 - дорослих (батьків, вихователів і т. д.);
 - однолітків;
- самоставлення, самовідчуття;
- ставлення до різних видів діяльності.

При цьому явища, ставлення дитини до яких з'ясовуватиметься, можуть бути найрізноманітнішими, носити як узагальнений, так і конкретизований характер. Для дошкільників це можуть бути такі слова: мама, тато, вихователь (бажано вказувати ім'я і по батькові кожного з вихователів групи, а також усіх вузьких фахівців, які працюють з дітьми, – логопедів, фізкультурних працівників, музкерівників, дефектологів і т. д.), дитячий садок, діти, Я (пояснити, що йдеться про саму дитину; запропонувати їй пошепки вимовити слово «Я» і виразити свої почуття відповідною картинкою), малювання, прогулянка, сім'я, фізкультура, спів, гра, моя група і т. д.

Набори слів для кожного віку не є жорстко заданими – педагог може доповнювати їх і варіювати залежно від поставлених цілей і запиту. Для нашого дослідження актуальними була готовність дітей до комунікативної

діяльності, визначення здібностей, установок, внутрішніх сил до комунікативної взаємодії.

Діагностика здійснюється індивідуально з кожною дитиною. Під час пред'явлення карток та інструкції важливо, щоб дитина зрозуміла різний зміст, різний ступінь емоцій, виражених у малюнках.

Інструкція: «Подивися, які лиця намальовані на картинках. Скажи, будь ласка, вони однакові чи різні? Чим вони відрізняються? Як ти вважаєш, які почуття переживає людина, коли лице у неї радісне, всміхнене, от як це (вказує на зображення)? А що відчуває, коли обличчя сумне? (Якщо дитина утруднюється у відповідях, можна пояснити їй доступними словами зміст емоційних переживань, умовно переданих у намальованих личках).

Тепер я називатиму тобі слова, що означають що-небудь знайоме, відоме, а ти, у свою чергу, подумавши, які почуття у тебе при цьому виникають, чи хочеш ти поспілкуватися з цією людиною, щось спитати чи попросити (дуже хороші; дуже неприємні; просто хороші або не дуже хороші; різні – одночасно і хороші, і сумні; ніяких почуттів, або вони ще не визначені), вибратимеш ті картки з личками, які найточніше відображають твої почуття і бажання».

Обробка й інтерпретація результатів. Кожна картка відображає певне емоційне ставлення.

Позитивне емоційне ставлення до себе, інших, комунікативної діяльності й навколишнього в цілому свідчить про наявність у дитини сприятливих переживань. Решта всіх видів емоційних ставлень – це тривожний симптом, що вказує на наявність проблем в емоційній сфері і відповідно наявність комунікативних бар'єрів.

Так, амбівалентне ставлення може говорити про наявність у дитини суперечливих переживань, глибокого внутрішнього конфлікту. Амбівалентне самоствавлення свідчить про розвиток самооцінки дитини за конфліктним типом.

Індиферентне – вказує на відстороненість, байдужість, «заблокованість» комунікативних і соціальних потреб дитини.

Невизначене ставлення вказує на наявність тенденції до інфантильності в емоційному розвитку дитини, про несформованість адекватного для старшого дошкільного віку рівня усвідомлення емоцій (етап їх «інтелектуалізації»), що, водночас, провокує соціальну залежність самооцінки дитини і її розвиток здійснюється за конформним типом.

Додаток Д

Авторська методика «контекстного спілкування» з дорослим

Мета: визначити рівень розвитку комунікативних здібностей дошкільників (розуміння дитиною завдань, що висуваються дорослим у різних ситуаціях взаємодії).

Стимульний матеріал: картинки із зображенням ситуацій.

Завдання 1. На якій картинці зображено, що діти хочуть займатися?
Постав у кружечку поруч із нею хрестик.

Завдання 2. На якому малюнку зображено, що всім дітям подобається грати разом?

Дітям пропонується виконати 3 завдання, у кожному з яких 2 картинки, на яких зображені ситуації, пов'язані з дитиною та дорослою. Дошкільнику зачитується ситуація, і він повинен вибрати одну з двох картинок, відповідну опису.

Оцінювання методики:

- 3 бали – дитина правильно виконала всі 3 завдання;
- 2 бали – дитина правильно виконала 2 завдання;
- 1 бал – дитина правильно виконала лише 1 завдання.

Інтерпретація:

3 бали (високий рівень) отримують діти, які чітко виявляють різні ситуації взаємодії, розпізнають завдання та вимоги, які пред'являються дорослими в цих ситуаціях, та вибудовують свою поведінку відповідно до них.

2 бали отримують діти, які розпізнають не всі ситуації взаємодії і, відповідно, виконують не всі завдання. Поведінка таких дітей не завжди відповідає правилам ситуації.

1 бал отримують діти, які майже не розпізнають ситуації взаємодії та не виконують завдання, що висуваються дорослими. Такі діти, зазвичай,

зазнають серйозних труднощів при взаємодії та спілкуванні з іншими людьми.