

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Факультет дошкільної педагогіки та психології
Кафедра сімейної та спеціальної педагогіки і психології

Кваліфікаційна робота магістра

«ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ»

Виконала: здобувачка
освітнього ступеня магістра
заочної форми навчання
ОПП «Дошкільна освіта.
Практична психологія
в закладах дошкільної освіти»
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Кожемякіна Валентина Владиславівна

Науковий керівник:
Кандидат педагогічних наук, доцент
Ковиліна Вероніка Геннадіївна

Одеса – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	
1.1. Комунікативна діяльність дітей дошкільного віку: психологічний зміст і структура	8
1.2. Особливості психічного та мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР	18
1.3. Умови становлення комунікативної діяльності старших дошкільників із ЗПР	27
Висновки до першого розділу	34
РОЗДІЛ II ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР: ПРОГРАМА, РЕАЛІЗАЦІЯ, РЕЗУЛЬТАТИ	
2.1. Визначення рівня сформованості комунікативної діяльності дітей із ЗПР (констатувальний етап)	36
2.2. Зміст і структура програми психологічної корекції	45
2.3. Результати реалізації програми: аналіз ефективності формувального етапу	55
Висновки до другого розділу	66
ВИСНОВКИ	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	70

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку української освіти позначений масштабними трансформаціями в системі загальної та спеціальної освіти, зокрема впровадженням принципів інклюзивного навчання. З одного боку, такі зміни обумовлені прагненням України до інтеграції в європейське освітнє середовище, утвердженням цінностей рівного доступу, поваги до індивідуальних освітніх потреб, створенням умов для реалізації потенціалу кожної дитини. З іншого — соціально-економічні виклики зумовлюють необхідність переосмислення підходів до організації освітнього процесу, зокрема в частині забезпечення підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта як ключовий напрям розвитку сучасної педагогіки вимагає вирішення комплексу завдань, пов'язаних із забезпеченням рівного права на якісну освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Проте практика демонструє, що включення дітей із ЗПР до закладів загальної середньої та дошкільної освіти часто здійснюється без належного психолого-педагогічного супроводу, без адаптованих програм, корекційних методик і матеріально-технічного забезпечення. Таке явище, як стихійна інклюзія, є досить поширеним в Україні й нерідко призводить до зниження мотивації до навчання, труднощів у соціальній взаємодії та уповільнення загального розвитку дитини.

Незважаючи на нормативно-правову підтримку інклюзивного навчання, зокрема оновлення Закону України «Про освіту», затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти та відповідних підзаконних актів, освітня галузь продовжує потребувати науково-методичного супроводу, розроблення ефективних психологічних технологій, спрямованих на підтримку дітей із ЗПР у контексті їхнього повноцінного розвитку й соціалізації.

Аналіз наукової літератури засвідчує зростаючий інтерес вітчизняних дослідників до вивчення проблем затримки психічного розвитку у дітей

дошкільного віку. Зокрема, питання типології та етіології ЗПР, особливостей психічного розвитку, формування вищих психічних функцій розкрито у працях Н. В. Білецької, І. М. Бондаренка, С. Г. Шевченко, Н. І. Степаненко, Л. М. Кравченко, І. О. Мороз, О. М. Семенцової, М. П. Черненко. Вчені наголошують на тому, що розвиток дітей із ЗПР має нерівномірний характер, супроводжується зниженням рівня пізнавальної активності, уповільненням формування емоційно-вольової та комунікативної сфер.

Окрему увагу сучасні науковці приділяють проблемам психологічної діагностики та психокорекційного впливу щодо дітей із ЗПР. У працях І. Омельченко, С. Кондукової, О. Романенко, С. Г. Шевченко, І. Мельник, В. Черненко розглядаються підходи до організації комплексної психологічної допомоги, спрямованої на розвиток комунікативних навичок, емоційної стабільності та формування навичок соціальної взаємодії у дітей цієї категорії.

Результати досліджень Н. В. Білецької, І. М. Бондаренка, Н. І. Степаненко, І. Омельченко, О. Семенцової засвідчують, що за умов цілеспрямованої, своєчасної психолого-педагогічної підтримки можливе значне покращення функціонування пізнавальної сфери, розвиток мовлення та покращення соціальної адаптації дитини з ЗПР. Особливе місце у структурі труднощів дітей із ЗПР посідає порушення комунікативної діяльності, що знижує їхню здатність до ефективної взаємодії з оточенням, ускладнює процес навчання та соціалізації. У цьому контексті актуальним є вдосконалення психокорекційних методів і підходів, розробка програм розвитку комунікативних навичок, адаптованих до вікових і індивідуальних особливостей старших дошкільників із ЗПР.

Потреба у комплексному вирішенні цих питань, урахування вікових закономірностей психічного розвитку та практичний запит педагогів і психологів щодо підвищення ефективності психолого-педагогічної допомоги дітям із затримкою психічного розвитку стали підґрунтям для вибору теми дослідження: «Психологічна корекція комунікативної діяльності старших дошкільників із затримкою психічного розвитку».

Мета дослідження: Розробити та апробувати психолого-корекційну програму, спрямовану на розвиток комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові джерела щодо особливостей психічного розвитку дітей із ЗПР та значення комунікативної діяльності для їх соціалізації.
2. Виявити специфіку комунікативної взаємодії дітей старшого дошкільного віку із ЗПР у спілкуванні з однолітками.
3. Розробити та впровадити психолого-корекційну програму, спрямовану на розвиток комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР.
4. Оцінити ефективність реалізованої програми на основі порівняльного аналізу результатів констатувального та формувального етапів дослідження.

Об'єкт дослідження: Психологічні особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження: Психологічні умови корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР у процесі взаємодії з однолітками в умовах закладу дошкільної освіти.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали:

Положення про соціальну природу мовлення й комунікації в онтогенезі (Г. Костюк, С. Максименко, І. Бех);

Засади особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів в освіті (В. Кремень, А. Богуш, О. Кононко, Т. Піроженко);

Теоретико-практичні підходи до психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (В. Синьов, Є. Синьова, С. Конопляста, О. Хохліна, Л. Руденко, М. Шеремет, І. Ужченко, С. Шевченко).

Методи дослідження: Відповідно до поставлених завдань у дослідженні було використано комплекс методів, які забезпечили повноту теоретичного

аналізу, достовірність емпіричних даних та можливість перевірки ефективності запропонованої психокорекційної програми:

1. Теоретичні методи: аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з питань затримки психічного розвитку, особливостей комунікативної діяльності дошкільників та психокорекційної практики; узагальнення та систематизація наукових підходів до визначення сутності комунікативної діяльності в дошкільному віці; моделювання основних напрямів психологічного впливу на розвиток комунікативної сфери дітей із ЗПР.

2. Емпіричні методи: адаптація та застосування методики діагностики комунікативних особливостей дітей із ЗПР, розробленої на базі робіт Н. В. Білецької та І. Омельченко; спостереження за взаємодією дітей у природних та організованих ситуаціях спілкування; аналіз мовленнєвих продуктів дітей; формувальний експеримент для оцінки ефективності психокорекційної програми.

3. Методи математичної статистики: описова статистика; t-критерій Стьюдента; кутовий критерій Фішера — для обробки та порівняння кількісних результатів констатувального та формувального етапів експерименту.

Практичне значення дослідження. Розроблена методика дозволяє ефективно здійснювати діагностику комунікативної діяльності дітей із ЗПР, виявляти її структурні особливості, визначати домінуючі форми спілкування та напрямки подальшої психокорекційної роботи. Вона також є підґрунтям для побудови індивідуальних та групових програм розвитку мовленнєвої взаємодії.

Запропонована психологічна система корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР спрямована на: стимулювання мотивації до спілкування; розвиток мовленнєвих умінь і навичок; розширення форм і змісту соціальної взаємодії з однолітками та дорослими; покращення якості емоційно-поведінкових реакцій у ситуаціях комунікації.

Система може бути використана практичними психологами в умовах закладів дошкільної освіти: у спеціалізованих групах для дітей із ЗПР; у групах з інклюзивною формою навчання; у групах загального розвитку з урахуванням індивідуальних потреб вихованців.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалося відповідно до тематичного плану наукових досліджень Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та в межах науково-дослідної теми кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології «Розвиток професійних якостей майбутніх фахівців соціономічної сфери».

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено в публікації у фаховому науковому журналі затвердженому МОН України «Наукові інновації та передові технології» №8(48) 2025 з категорії «Б» зі спеціальності 053 – психологія, та матеріалах V всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (Вип.5, м. Одеса, 2025).

Апробація та впровадження результатів дослідження здійснювались у процесі дослідно-експериментальної роботи у ЗДО № 19 та 235 м. Одеса.

Теоретичні та практичні положення дослідження обговорювались на засіданні кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології ПНПУ ім. К.Д.Ушинського і відображено у публікації автора в науковому фаховому журналі та матеріалах всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених.

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний об'єм роботи складає 75 сторінок. З них 69 сторінок основного тексту. Список використаних джерел налічує 84 джерела.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Комунікативна діяльність дітей дошкільного віку: психологічний зміст і структура

Поняття «комунікативна діяльність» посідає важливе місце в сучасній психології та педагогіці, оскільки пов'язане з формуванням особистості, її здатністю до соціальної взаємодії та міжособистісного спілкування. Вивчення цього феномена відбувається переважно у двох напрямках: з'ясування його змістовних характеристик і визначення структурно-функціональної організації. Аналіз наукових джерел свідчить про різні підходи до тлумачення поняття «комунікативна діяльність» залежно від наукової школи чи дослідницького фокусу.

У педагогічній та психологічній літературі комунікативна діяльність нерідко ототожнюється із спілкуванням, однак деякі дослідники наголошують на доцільності їх розмежування. Так, українська дослідниця Г. Андрєєва трактує спілкування як особливий вид діяльності, що включає в себе як обмін інформацією, так і вплив на партнера через емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти [1]. Натомість комунікативна діяльність розглядається як більш цілісна система, в якій реалізуються потреби особистості у встановленні, підтриманні або зміні міжособистісних зв'язків.

У вітчизняних дослідженнях (Власенко Т.О., Максименко С.Д., Омельченко І.М.) комунікативна діяльність описується як складне психічне утворення, що включає низку елементів: мотивацію до взаємодії, когнітивне осмислення ситуації, емоційне сприйняття партнера, реалізацію мовленнєвих актів і отримання певного результату [8, 28, 36]. Такий підхід дозволяє розглядати комунікативну діяльність у структурі загального психічного розвитку дошкільника.

У структурі спілкування виокремлюють три базові складники: комунікацію (процес обміну повідомленнями), інтеракцію (організацію взаємодії) та соціальну перцепцію (сприймання і розуміння партнера). Саме на перетині цих складників виникає комунікативна діяльність як функціональна єдність психічних процесів, що забезпечують ефективну взаємодію.

Вагомий внесок у вивчення онтогенезу комунікативної діяльності зробили українські вчені, зокрема О. Костюк, яка досліджувала формування комунікативної ініціативи у дошкільників, а також Н. Манько, яка розглядала мовленнєвий розвиток як основу становлення соціальної компетентності [20, 29]. У працях С. Шевченко і Т. Савченко підкреслюється, що спілкування в дошкільному віці не лише відображає рівень мовленнєвого розвитку, але й є чинником формування емоційної чутливості та здатності до співпереживання [53, 42].

На основі аналізу сучасних джерел можна виділити такі компоненти комунікативної діяльності: партнер взаємодії, потреба у спілкуванні, мотиви, завдання, засоби реалізації, конкретні дії, а також результат взаємодії. Важливо враховувати, що ці елементи функціонують не ізольовано, а в динамічному зв'язку, утворюючи цілісну систему.

У психолого-педагогічній практиці сформовано низку критеріїв оцінки сформованості комунікативної діяльності в дітей. Серед них: зацікавленість у взаємодії, емоційна відкритість, здатність до ініціативних звернень, реактивність на поведінку партнера, різноманітність мовленнєвих засобів. Ці характеристики, згідно з дослідженнями Л. М. Кравченко, є показниками соціальної зрілості дошкільника [22].

Окремі підходи також пропонують доповнити традиційну модель такими параметрами, як соціальна чутливість (здатність розпізнавати наміри та емоції партнера) і емоційне ставлення (оцінка іншого на основі попереднього досвіду взаємодії). Ці аспекти особливо важливі у контексті вивчення дітей із порушеннями психічного розвитку, адже дозволяють виявити латентні бар'єри у спілкуванні.

У цьому дослідженні ми дотримуємось позиції, згідно з якою комунікативна діяльність у старшому дошкільному віці є важливим критерієм соціалізації, і включає не лише вербальні й когнітивні складники, але й емоційно-мотиваційні параметри. Особливу увагу приділятимемо таким показникам, як комунікативна ініціатива та емоційне ставлення до партнера, які дозволяють глибше оцінити якість міжособистісної взаємодії в середовищі ровесників.

Розвиток спілкування дошкільників як із однолітками, так і з дорослими, слід розглядати як процес послідовних якісних змін у структурі їхньої комунікативної діяльності. Кожен віковий період у розвитку дитини відповідає певній формі спілкування, що має свої характерні особливості і відображає рівень соціального, емоційного та мовленнєвого розвитку. Відомі українські науковці, зокрема І. П. Логвінова, О. М. Семенцова та О. В. Ткаченко, у своїх дослідженнях підкреслюють, що ці форми спілкування формуються у чіткій послідовності, мають стійкий характер і продовжують удосконалюватися протягом усього дошкільного періоду [27, 43, 49].

Зокрема, розглядають чотири основні форми спілкування дитини з дорослим: ситуативно-особистісну, яка виникає на ранніх етапах і базується на емоційній близькості; ситуативно-ділову, де дитина починає виконувати спільні дії, пов'язані з певною ситуацією; позаситуативно-пізнавальну, що передбачає обговорення подій, які відбувалися поза конкретним моментом спілкування; та позаситуативно-особистісну, що характеризується глибшим емоційним і смисловим обміном [28, 42].

Щодо спілкування з однолітками, виділяють три форми: емоційно-практичну, ситуативно-ділову та позаситуативно-ділову, які відображають розвиток взаємодії між дітьми у різних соціальних контекстах [45].

Ключовими параметрами, що визначають форму спілкування дошкільників з однолітками, є вік, зміст комунікативної потреби, провідні мотиви, основні засоби спілкування, ступінь ситуативності, ступінь відокремленості спілкування у самотійні епізоди, ставлення дитини до себе і

до партнера, її чутливість до впливу співрозмовника, здатність до різноманітних контактів, а також значущість спілкування для дитини і гнучкість у ставленні до партнера. Ці показники значною мірою подібні до тих, що проявляються у спілкуванні дітей із дорослими, проте виявляють специфічні риси саме в процесі взаємодії з ровесниками [50, 41].

Емоційно-практична форма спілкування з однолітками, яка характерна для дітей віком від 2 до 4 років, відзначається прагненням дитини до емоційного співпереживання і самовираження. У цьому віці дошкільник очікує від партнера співучасті у своїй діяльності, намагається привернути увагу однолітка до власних дій і жестів, шукає емоційного відгуку, що проявляється у наслідуванні рухів, поз, звуків. Основною особливістю цього виду спілкування є відтворення поведінкових моделей іншої дитини, що сприяє формуванню навичок взаємодії.

Ситуативно-ділова форма спілкування властива дітям віком від 4 до 6 років. У цей період одноліток стає значно важливішим для дитини, ніж дорослий, і набуває провідної ролі в її соціальному оточенні. Це пов'язано із зростанням колективної сюжетно-рольової гри, яка стимулює комунікацію як на рівні ролей, так і на рівні реальних стосунків за межами гри. Основним змістом спілкування стає ділова співпраця: діти виконують спільну діяльність, узгоджують свої дії, враховують поведінку партнера задля досягнення спільної мети [18, 7].

На цьому етапі поряд із потребою у співпраці виникає і зміцнюється потреба у визнанні та повазі з боку однолітків. Діти прагнуть привернути увагу ровесників, демонструють реакцію образи у відповідь на недбале чи неуважне ставлення до себе. Помітною є також конкуренція, змагальність, що проявляються у спілкуванні — діти демонструють свої досягнення, одночасно приховуючи невдачі. Мовленнєві засоби є домінуючими у спілкуванні, але вони все ще мають ситуативний характер: основа взаємодії — предмети, дії або враження, пов'язані з конкретною ситуацією. Однак партнер по спілкуванню вже вимагає більш зрозумілого і розгорнутого мовлення, що

стимулює розвиток мовленнєвої компетентності [29].

Позаситуативно-ділова форма спілкування формується ближче до 6–7 років. Наприкінці дошкільного періоду у дітей приблизно половина мовленнєвих звернень до однолітків набуває позаситуативного характеру. Вони розповідають один одному про пережите, діляться бажаннями та вподобаннями, оцінюють дії та якості інших. Спілкування вже не обмежується виконанням спільної справи, діти можуть вести тривалі бесіди без безпосередньої практичної дії. Проте попри зростання кількості позаситуативних контактів, комунікація все ще відбувається на фоні спільної діяльності. Розвивається здатність враховувати бажання, настрій і уподобання партнера, що сприяє формуванню стійкого образу однолітка, незалежного від конкретних ситуацій [7, 18].

Вік і тривалість форм спілкування значно варіюють: від кількох тижнів чи місяців у контактах з дорослими до двох і більше років у процесі розвитку спілкування з однолітками. За допомогою таких критеріїв, як увага до партнера, емоційне ставлення до його впливів, прагнення продемонструвати себе та чутливість до ставлення співрозмовника, визначено фази формування комунікативної потреби дітей у взаємодії з ровесниками [22].

Перший рік життя характеризується відсутністю потреби у спілкуванні з однолітками, проте відзначається увага до них і позитивне емоційне ставлення. Формування спілкування починається з другого року, коли суб'єктивне ставлення дитини до партнера спілкування нестабільне й більше спрямоване на його сприйняття як цікавого об'єкта. Істинна комунікативна потреба виникає ближче до третього року, коли ставлення до однолітків стає стійким. Подальші якісні зміни у спілкуванні з ровесниками відбуваються до семи років і пов'язані зі зміною змісту потреби [53].

Зміст комунікативної потреби у взаємодії з дорослими охоплює доброзичливу увагу, співпрацю, уважне ставлення та взаєморозуміння. У спілкуванні з однолітками відзначається потреба у співчутті і самовираженні, що не має прямого аналогу у взаємодії з дорослими. Також у дітей

дошкільного віку гостро виражена потреба у доброзичливій увазі однолітків, що виникає пізніше, ніж у контактах із дорослими [18].

Спільною для обох сфер спілкування є потреба в співпраці, яка, однак, проявляється в різний час онтогенезу і в різному контексті: від дорослих дитина переймає зразки поведінки, які потім застосовує у відносинах із ровесниками.

Взаємодія з дорослими закладає основи уявлень про соціальні норми та правила, які надалі реалізуються в практичній діяльності з однолітками. Основними результатами комунікативної діяльності з дорослими та з ровесниками є самопізнання, формування образу себе і оточуючих, а також розвиток міжособистісних стосунків [7, 29].

Потреба у повазі виявляється у двох сферах, однак у спілкуванні з дорослими дитина прагне поваги саме від них, а у взаємодії з однолітками — визнання серед рівних. Ця потреба формується після чотирьох років. Також у дітей існує потреба у взаєморозумінні і співчутті, що визначає здатність підтримувати друзів і потребу в їхній емоційній підтримці.

Мотиви комунікації мають загальну природу і можуть бути поділені на ділові, пізнавальні та особистісні. Вони зумовлюють активність дитини в спілкуванні, стимулюють розвиток якостей особистості, формують соціальні навички та самосвідомість.

Під засобами спілкування розуміють операції та дії, які виконує кожен учасник комунікативного процесу для організації взаємодії з іншою людиною. Українські дослідники, зокрема І. П. Логвінова та С. І. Рижак, наголошують, що засоби спілкування визначаються загальним змістом діяльності дитини в певному комунікативному контексті. Розвиток комунікативних засобів слід розглядати у межах цілісної діяльності спілкування, у процесі формування нових потреб і завдань комунікативної взаємодії. Саме завдання спілкування створюють умови та мотивують дитину оволодівати й удосконалювати відповідні засоби комунікації [27, 40].

Комунікативні засоби залежать від задач і мотивів спілкування,

водночас впливаючи на розвиток мотиваційно-потребнісної сфери дитини. Так, у процесі становлення спілкування дитина спершу засвоює певні операції та засоби, які з часом наповнюються внутрішнім смислом і стають основою для виконання комунікативних дій (актів). Надалі функціонування цих дій трансформується у діяльність із зовнішнім проявом та внутрішньою мотиваційною структурою [22].

У сфері взаємодії з дорослими можна виділити експресивно-мімічні, предметно-дієві та мовленнєві засоби, що з'являються в послідовності та із проміжками у розвитку. В спілкуванні з однолітками дитина також користується цими трьома категоріями, а до трьох років вже володіє основними засобами комунікації. Для дітей молодшого дошкільного віку (2–3 роки) провідними є експресивні та практичні операції, а починаючи з трьох років мовлення виходить на передній план як основний засіб комунікації. Проте до п'яти років мовленнєве спілкування все ще спирається на зорові, мімічні контакти та предметні дії [50].

Одним із ключових параметрів форми спілкування дошкільників із однолітками є рівень ситуативності. На думку Н. П. Литвинової, слід розглядати ситуативність контактів у двох аспектах: по-перше, наскільки сама взаємодія залежить від конкретних обставин; по-друге, наскільки матеріал спілкування орієнтований на конкретні ситуації. Спілкування стає позаситуативним тоді, коли діти можуть вести розмову про відсутні об'єкти — моральні ідеали, космос, рослини і тварини інших країн. З віком ця здатність зростає — наприкінці шостого року життя близько половини контактів дитини мають позаситуативний характер [25].

Виділення спілкування в самотійні епізоди — ще один важливий параметр форми взаємодії. Результати досліджень українських психологів показують, що в особистісних формах спілкування у немовлят воно є ситуативним, а в старших дошкільників — позаситуативним і чітко виокремленим у самотійні епізоди. Водночас пізнавальне та ділове спілкування часто є складовою іншої діяльності. Комунікація між дітьми в

дошкільному віці характеризується незначною кількістю окремих епізодів спілкування, переважно поєднаних із іншими активностями, проте з віком кількість таких епізодів зростає [18].

Наступний параметр — ставлення дитини до себе та інших дітей, так званий ефект «невидимого дзеркала», що є важливим показником розвитку взаємодії саме з однолітками.

Чутливість до впливів партнера розглядається як базова характеристика наявності потреби у спілкуванні і відображає здатність дитини до комунікації загалом. Дослідники відзначають таку динаміку: до двох років діти практично не реагують на однолітків; у віці 2-4 років вони можуть ігнорувати звернення ровесників, хоча чують їх; після п'яти років реакція на однолітків стає швидшою, сильнішою та більш адекватною [22].

Розвинена комунікативна діяльність передбачає здатність встановлювати різноманітні контакти з іншими людьми. За змістом контакти можуть бути діловими, пізнавальними, особистісними, а за функціями — інформативними, спонукальними, контролюючими, оціночними тощо. Найвищий рівень розвитку спілкування характеризується домінуванням особистісних контактів. При оцінці здатності до контактів враховується їх різноманітність і функціональне значення.

Параметр значимості спілкування для дитини відображає ступінь її потреби у комунікації, що проявляється через емоційне забарвлення, активність, задоволеність контактами та прагнення підтримувати взаємодію.

Оскільки спілкування — це діяльність, спрямована на іншу людину, важливою характеристикою є ступінь врахування партнерами одне одного, а також здатність адаптувати власні комунікативні дії до потреб співрозмовника. Цей параметр, що визначає рівень орієнтації на партнера, називають гнучкістю ставлення.

Потреба у спілкуванні, за Н. П. Литвиною, полягає у прагненні людини пізнавати інших та оцінювати їх, а також через це — пізнавати себе. Людина пізнає себе і навколишній світ через різні види діяльності, але

спілкування відіграє особливу роль, адже спрямоване на іншу людину як на предмет пізнання, що робить самого суб'єкта пізнання об'єктом сприйняття інших учасників взаємодії [25].

Таким чином, онтогенез спілкування дитини проходить через зміну мотивів, потреб та засобів. Механізм взаємозв'язку між сформованою формою спілкування та розвитком мовлення полягає у зміні змісту потреб і ставлення до співрозмовника, що зумовлює зміну завдань і удосконалення засобів комунікації. Нові комунікативні потреби і мотиви ставлять підвищені вимоги до мовлення як засобу взаємодії та стимулюють його розвиток. У старшому дошкільному віці різні параметри мовлення — словниковий запас, інтонаційна виразність, різноманітність засобів комунікації — розвинені на різних рівнях. Тому удосконалення мовлення потребує не лише безпосередньої роботи над мовними навичками, а й постановки нових комунікативних завдань, що стимулюють розвиток мовлення як інструменту спілкування [5, 30].

У психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що спілкування є необхідною умовою загального психічного розвитку дитини на всіх етапах раннього та дошкільного віку. Брак якісного спілкування може уповільнювати розвиток дитини, тоді як його нормалізація прискорює цей процес та сприяє подоланню несприятливих ситуацій розвитку [46].

Українські науковці наголошують на важливості спілкування для формування особистості, становлення поведінки дитини та соціалізації. Спілкування позитивно впливає на всі психічні процеси — від сприйняття до розвитку самосвідомості [3, 28].

Видатні українські дослідники вивчають такі аспекти розвитку спілкування:

- оволодіння мовними навичками (І. П. Логвінова, О. В. Романенко) [27, 41];
- розвиток допитливості та пізнавальної активності (Т. О. Власенко, О. М. Дем'янчук) [8, 14];
- емоційно-вольові процеси та дружні уподобання (Н. Литвинова,

Н. В. Гордієнко) [25, 11];

- формування особистості та самосвідомості (С. Д. Максименко, С. І. Рижак) [28, 40].

Педагогічна підтримка дитини, чутливе ставлення дорослого до її потреб і реакцій — одна з головних умов успішного розвитку мовлення і комунікативних навичок [31, 47].

Важливою складовою є формування міжособистісних стосунків, що вивчаються через призму спілкування як взаємодії, яка поєднує зовнішні засоби (вербальні та невербальні) і внутрішню психологічну основу — стосунки [40].

Дослідження українських психологів, зокрема Н. І. Степаненко та С. І. Рижак, підтверджують, що у дошкільному віці активно формуються комунікативні зв'язки, які закладають основу соціальної поведінки і стійких міжособистісних контактів [47, 40]. Формування позаситуативних форм спілкування сприяє розвитку довільної поведінки, необхідної для успішної соціалізації і навчання [25, 31].

Показником готовності дитини до школи є сформованість позаситуативно-особистісної форми спілкування — високого рівня комунікативної діяльності, що забезпечує адекватну взаємодію у навчальному середовищі [29, 45].

Практичні методики цілеспрямованого формування високих форм спілкування для дітей з особливими потребами розроблені й застосовуються українськими педагогами та психологами, зокрема І. П. Логвіною, О. М. Семенцовою та Ю. В. Черненком [27, 43, 52].

Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника — це багаторівнева система ознак особистісного становлення, що відображає психічну активність дитини на поведінковому, когнітивному та особистісному рівнях [3, 11].

Діти з сформованою позаситуативно-особистісною формою спілкування проявляють вищу організованість, увагу та довільність у поведінці, а також адекватну реакцію на педагогічні корекції, що сприяє успішному навчанню

[19, 31].

Отже, комунікативна діяльність і спілкування є синонімами, що охоплюють різні форми взаємодії дитини з оточенням. Спілкування з дорослими та однолітками — це різні, але взаємопов'язані види діяльності, що формують самопізнання через оцінку та взаємодію з партнером [18].

Спілкування з однолітками відзначається емоційністю, ініціативністю, гнучкістю і відрізняється від взаємодії з дорослими [20, 37].

Розвиток комунікативної діяльності у дошкільному віці проходить послідовно через емоційно-практичну, ситуативно-ділову та позаситуативно-ділову форми спілкування [8, 42]. Особлива роль у психічному розвитку дитини належить спілкуванню з однолітками, що потребує подальшого детального вивчення [11, 51].

1.2. Особливості психічного та мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР

Аналіз наукових праць українських дослідників свідчить про різноманітність підходів до визначення поняття «затримка психічного розвитку» (ЗПР). Зокрема, В. Іванченко у межах клінічного підходу відзначає, що ЗПР охоплює стани легкої інтелектуальної недостатності, які характеризуються проміжним рівнем між нормою та інтелектуальними порушеннями, мають різну етіологію, патогенез та особливості динаміки розвитку.

У Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ-10) ці стани належать до «змішаних специфічних розладів психічного розвитку» (F83), які включають поєднання порушень мовлення, навчальних навичок і рухових функцій без чітко вираженого домінуючого симптому. Ця категорія передбачає наявність когнітивних дисфункцій у різних сферах.

В українській педагогічній практиці до дітей із ЗПР відносять тих, хто має труднощі у формуванні ключових шкільних навичок — читання, письма, лічби. Ця категорія часто позначається як «діти зі складнощами в навчанні» або «діти із специфічними навчальними труднощами» [17, 19, 38].

Фахівці зі спеціальної психології, зокрема О. Мамайчук, розглядають ЗПР як тип дизонтогенезу, при якому спостерігається уповільнення темпів формування пізнавальних процесів та емоційної сфери з їх затримкою на більш ранніх етапах розвитку [16]. У цьому контексті психічний дизонтогенез трактується як порушення послідовності та темпу дозрівання психічних функцій.

Дослідники В. Ткаченко та М. Бондаренко вважають, що до категорії дітей із ЗПР належать ті, у кого відзначається психофізичний інфантилізм або психічний інфантилізм у поєднанні з затримкою когнітивних функцій — довільної уваги, логічного запам'ятовування, сприйняття, мислення тощо [19].

Українські науковці Т. Ковальчук підкреслюють, що група дітей із ЗПР неоднорідна за складом і поєднує різні варіанти затримки психічного розвитку, які не є незворотними. Ці діти мають нерівномірне дозрівання вищих психічних функцій, знижений рівень пізнавальної активності, труднощі у формуванні емоційно-особистісної сфери, що призводить до загальних і специфічних проблем у навчанні [33].

Л. Демченко зазначає, що за умови своєчасного надання комплексної підтримки — медичної, психологічної та педагогічної — більшість цих труднощів можна подолати або значно зменшити, сприяючи досягненню розвитку, близького до вікової норми [18].

Етіологію затримки психічного розвитку (ЗПР) досліджують Н. Кравченко, І. Грищенко та С. Козлов, які виділяють низку чинників: генетичні особливості, органічні ураження центральної нервової системи, порушення пренатального та перинатального періодів, а також негативний вплив соціального середовища [21].

Дослідники В. Ткаченко та М. Бондаренко вважають, що до категорії дітей із ЗПР належать ті, у кого відзначається психофізичний інфантилізм або психічний інфантилізм у поєднанні з затримкою когнітивних функцій — довільної уваги, логічного запам'ятовування, сприйняття, мислення тощо [19].

Українські науковці підкреслюють, що група дітей із ЗПР неоднорідна за складом і поєднує різні варіанти затримки психічного розвитку, які не є незворотними. Ці діти мають нерівномірне дозрівання вищих психічних функцій, знижений рівень пізнавальної активності, труднощі у формуванні емоційно-особистісної сфери, що призводить до загальних і специфічних проблем у навчанні [33].

За умови своєчасного надання комплексної підтримки — медичної, психологічної та педагогічної — більшість цих труднощів можна подолати або значно зменшити, сприяючи досягненню розвитку, близького до вікової норми [18].

Етіологія затримки психічного розвитку (ЗПР) включає низку чинників: генетичні особливості, органічні ураження центральної нервової системи, порушення пренатального та перинатального періодів, а також негативний вплив соціального середовища [21].

Існує кілька підходів до класифікації ЗПР, які враховують різні аспекти етіології, патогенезу та клінічних проявів цього стану. Зокрема, ЗПР поділяють на групи, пов'язані з психічним та психофізичним інфантилізмом, а також ті, що зумовлені стійкими астенічними і церебрально-астенічними станами [25].

Виділяють також форми ЗПР, серед яких дизонтогенетичні стани, інтелектуальна недостатність, а також педагогічна занедбаність, яка виникає через дефіцит виховання і стимуляції в ранньому дитинстві [23].

Серед різних форм ЗПР розрізняють інтелектуальні порушення, що виникають внаслідок несприятливих умов середовища, дефектів органів чуття, інфекцій або травм центральної нервової системи [27].

Також виокремлюють первинні церебрально-органічні затримки, вторинні порушення, пов'язані з хронічними соматичними захворюваннями, а також варіанти нерівномірного розвитку психічних функцій [29].

Клінічні ознаки ЗПР включають затримку психофізичних функцій, емоційну незрілість, нерівномірність розвитку окремих психічних функцій, а також функціональний характер порушень [20].

Типи ЗПР поділяють на психофізичний інфантизм, церебрастенічний, невропатичний, психопатоподібний синдроми, а також затримки, пов'язані із тяжкими порушеннями сенсорних функцій і соціальною занедбаністю [28].

Також застосовують поділ на гармонічний (темпово затриманий) та дисгармонічний (нерівномірно затриманий) типи, які враховують особливості розвитку когнітивної та емоційно-особистісної сфер [30]. Аналіз наукових класифікацій дозволяє виокремити спільні риси ЗПР — незрілість розумових і емоційних процесів у різних поєднаннях.

Проблема психічного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку була предметом дослідження багатьох учених. Особливу увагу вони приділяли формуванню пізнавальної сфери, яка істотно порушується у таких дітей.

Зокрема, Т. Ковальчук акцентує увагу на обмеженості словникового запасу, що утруднює процес засвоєння нової інформації та мовленнєвої активності [33]. Питання мовленнєвого розвитку розглядає Н. Петренко, яка підкреслює недостатній розвиток мовленнєвого апарату, повільне оволодіння активною лексикою та граматичними структурами [3]. Проблеми побудови складних граматичних конструкцій висвітлюють В. Ткаченко і М. Бондаренко, які зазначають, що діти із ЗПР часто не засвоюють синтаксичні зв'язки та мають труднощі з граматичним оформленням мовлення [19].

Мовленнєві та когнітивні труднощі, що проявляються у процесі писемного мовлення, аналізує Л. Демченко, наголошуючи на недостатній сформованості логіко-граматичних структур та складності в побудові зв'язного висловлювання [18].

Л. Воронько і Т. Гнатюк акцентують увагу на несформованості операцій мислення — аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення [9, 10]. Н. Литвиненко підкреслює обмеженість пам'яті, а В. Мельник і С. Білецька — труднощі з концентрацією, обсягом та розподілом уваги, а також із її довільністю [24, 31, 3]. О. Клименко та С. Шевченко досліджують особливості пізнавальної діяльності у дітей із ЗПР. Особливості пізнавальної сфери дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), що представлені у сучасній

психологічній літературі, охоплюють широкий спектр проявів. Це і сповільнене формування емоційного розвитку, і труднощі з довільною регуляцією поведінки, а також незначні порушення інтелектуальних функцій, і різні форми недорозвинення пізнавальної діяльності загалом (за даними досліджень І. Кузьменко, Т. Пасько та інших) [23, 15].

Особливу увагу в наукових працях приділено мовленнєвим аспектам розвитку дітей із ЗПР. Значна кількість досліджень висвітлює обмеженість словникового запасу, зокрема активного, що характерно для дітей цієї категорії (Т. Євстратенко, С. Шевченко) [16, 53]. Також дослідники описують своєрідність процесів словотворення (О. Сидоренко, Р. Тригера), а також складнощі з розумінням і використанням складних граматичних конструкцій (Н. Масюкова, Н. Яременчук) [45, 38, 34]. Особливості формування письмової мови у дітей із ЗПР висвітлені в працях Н. Масюкової, В. Насонової, Н. Ципіної, Р. Тригера [34, 31, 53, 38]. Недостатній рівень регуляції мовленнєвої діяльності, зокрема регулюючої функції мови, розглядають у працях Т. Карчевської, І. Омельченко, О. Кошика та Т. Паськаєвої [18, 36, 21, 15].

Зокрема, Т. Гнатюк у своїх дослідженнях зосереджувалась на вивченні особливостей формування мовленнєвих висловлювань у дітей старшого дошкільного віку з ЗПР. Результати її експериментальної роботи вказують на значне відставання таких дітей у порівнянні з нормально розвиненими однолітками в опануванні монологічного мовлення, формуванні плануючої функції мови, структурі етапів генерації висловлювання, а також наявності великої кількості граматичних помилок у мовленнєвих повідомленнях. Авторка пов'язує ці труднощі з низьким рівнем мовленнєвої активності, уповільненим розвитком плануючої функції мови, недостатньою сформованістю основних етапів генерації розгорнутих висловлювань. Т. Гнатюк наголошує на необхідності спеціально організованого навчання дітей із ЗПР, яке спрямоване на активізацію мовленнєвої діяльності, розвиток різних форм мовленнєвого опосередкування, а також навчання діям планування і побудови висловлювань [10].

С. Шевченко, яка проводила дослідження мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР, підкреслює, що мовленнєві дефекти у дітей із цією патологією проявляються на фоні недостатньо сформованих пізнавальних процесів [53].

І. Марченко присвятила свої дослідження творчому зв'язному мовленню дошкільників із ЗПР. Вона виокремила показники сформованості творчого мовлення та уяви, визначила критерії формування зв'язного мовлення, запропонувала систему роботи зі зв'язними висловлюваннями, а також обґрунтувала психолого-педагогічні умови розвитку навичок творення оповідань у дітей [30].

Методологічні підходи до дослідження фонетичних особливостей мовлення у дошкільників із ЗПР адаптували Л. Волкова та Г. Голубева, які розробили рекомендації для використання відповідних методик у практичній роботі [33].

Отже, мовлення дітей із ЗПР характеризується низкою суттєвих відмінностей від мовлення їхніх нормально розвинених однолітків. Вони мають суттєво звужений словниковий запас, особливо активний, а також менш точні у розумінні понять. У мовленні дітей із ЗПР відсутні або значно порушені деякі граматичні категорії.

Сенсорний розвиток дітей із ЗПР також має специфічні риси. Зір та слух у них, як правило, збережені на фізіологічному рівні, однак процес сприйняття відрізняється зниженим темпом, звуженим обсягом і недостатньою точністю візуальної, слухової та тактильно-рухової інформації [31].

Дослідження уваги дітей із ЗПР, проведені Т. Дегтяренко та І. Кулагіною [12; 32], показали, що їхня увага характеризується нерівномірністю і уповільненим формуванням стійкості, слабкою концентрацією та труднощами переключення. Вчені відзначають широкий спектр індивідуальних і вікових особливостей, які визначають специфіку проявів цих характеристик у різних дітей. Наприклад, у деяких дітей концентрація уваги максимальна на початку діяльності й поступово знижується, в інших – проявляється нестійкість уваги протягом усього часу виконання завдання.

І. Кулагіна звертає увагу на низький рівень сформованості довільної уваги та її базових властивостей, зокрема обсягу, концентрації і розподілу, у дітей із ЗПР [32]. Вона також підкреслює, що порушення пам'яті у цих дітей безпосередньо пов'язані з особливостями уваги та сприйняття.

Пам'ять у дітей із ЗПР досліджували Н. В. Білецька, І. О. Мельник, С. В. Дорошенко, які відзначили обмежений обсяг пам'яті, знижену тривалість утримання інформації, неточність її відтворення та швидку втрату [3; 15; 31]. О. Л. Євстратенко доповнює, що продуктивність мимовільного запам'ятовування у дітей із ЗПР значно нижча порівняно з нормально розвиненими однолітками, а також спостерігається низька стійкість і слабкий розвиток процесів опосередкованого запам'ятовування, особливо під час виконання інтелектуальних завдань [16].

У дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) спостерігається недорозвинення основних розумових операцій, таких як аналіз, узагальнення, абстрагування, перенесення, що підтверджено у дослідженнях Л. М. Кравченко, І. О. Мороз та І. О. Мельник. Специфіку розвитку пізнавальної діяльності дітей із ЗПР розглядали С. В. Дорошенко, І. П. Логвінова, С. Г. Шевченко [22; 33; 32; 15; 26; 53]. Особистісні особливості дітей із ЗПР досліджені меншою мірою. В. Кузнєцова та Н. Белопольська акцентують увагу на мотиваційно-вольовій сфері, відзначаючи слабкість емоційно-вольових процесів, імпульсивність або, навпаки, млявість і апатію. Для багатьох дітей із ЗПР характерна нездатність самостійно, без допомоги дорослого, розгортати спільну гру згідно із задумом [11].

Особливості ігрової діяльності дітей із ЗПР дошкільного віку досліджувала О. М. Семенцова. Вона відмітила, що гра дітей із ЗПР зазвичай не має мовленнєвого характеру. Діти мають труднощі з прийняттям ролі, не вміють самостійно визначати сюжет гри, розподіляти ролі, встановлювати і дотримуватися правил. Сюжетна гра як спільна діяльність практично не формується. Для становлення сюжетної гри у старших дошкільників із ЗПР необхідне цілеспрямоване втручання дорослого [43].

Дослідження Семенцової показують, що у дітей із ЗПР ускладнений перехід до ігор, в основі яких лежать міжособистісні стосунки. Виявлено складнощі у побудові та відтворенні рольової поведінки, світ відносин моделюється ними примітивно. Водночас, при корекційній роботі можна забезпечити їхню повноцінну участь у сюжетних іграх, змістом яких є предметні дії [43].

Н. В. Білецька довела, що формування ігрової діяльності у дітей із ЗПР старшого дошкільного віку відбувається уповільнено, супроводжується відсутністю стійкого пізнавального інтересу, недорозвитком вольової та емоційної сфер [3].

Діти із ЗПР не здатні підтримувати «емоційно-теплі» стосунки з однолітками через порушення сфери соціальних емоцій, що підтверджують Н. А. Назаренко та С. І. Рижак [34; 40].

І. П. Логвінова запропонувала оригінальну концепцію вивчення, навчання і виховання дітей із ЗПР у комплексі «дошкільний заклад – школа». Вона розробила теоретичні й експериментальні підходи до психологічної діагностики та психолого-педагогічної корекції розвитку дошкільників із ЗПР, обґрунтувала зміст і методи корекційно-розвивальної роботи в діагностико-корекційних групах закладів дошкільної освіти [26; 27].

Н. М. Литвиненко досліджувала формування саморегуляції у шестирічних дітей із ЗПР, які виховувалися в різних педагогічних умовах, і визначила, що у них переважає низький рівень сформованості саморегуляції, недостатньо розвинені навички орієнтації на папері, вони частково приймають завдання через забування правил виконання [24].

С. В. Дорошенко довів, що недостатня працездатність і підвищена стомлюваність у поєднанні з низькою пізнавальною активністю створюють труднощі під час виконання нових видів роботи або зміни способу дії. В стані втоми працездатність і увага значно знижуються, з'являються імпульсивні, необдумані дії. Поведінка дітей із ЗПР характеризується імпульсивністю, неорганізованістю і недостатньою цілеспрямованістю. Вони слабо

орієнтуються у завданнях, допускають зайві та неадекватні помилки, не намагаються знаходити раціональні прийоми роботи [15].

І. О. Мороз вивчала вольовий акт у молодших школярів із ЗПР і виявила, що головними причинами несформованості саморегуляції є недорозвинення навчальної мотивації, порушення операційної сторони діяльності та нездатність докладати вольових зусиль при труднощах виконання [33].

Н. В. Білецька досліджувала структурні компоненти навчальної діяльності учнів із ЗПР, вивчала динаміку розвитку розумових операцій у початковій школі, на основі чого розробила концепцію управління навчальною діяльністю дітей із ЗПР у школах інтенсивної педагогічної корекції [3].

Отже, затримка психічного розвитку може мати первинний характер, пов'язаний із недорозвиненням інтелектуальних передумов або сенсорними, моторними, мовленнєвими порушеннями, соціальною деривацією, а також носити вторинний характер у результаті органічних пошкоджень мозку [5; 28; 29].

Група дітей із ЗПР неоднорідна за характеристиками, але їх об'єднує можливість корекції відставання у психічному розвитку. ЗПР характеризується нерівномірним або уповільненим дозріванням вищих психічних функцій, недостатньою пізнавальною активністю, зниженням працездатності, недорозвиненням емоційно-особистісної сфери [3; 15; 31].

Психологічна діагностика клінічних форм ЗПР недостатньо розроблена. Виникають труднощі в розмежуванні станів ЗПР, розумової відсталості та норми. Існуючі діагностичні інструменти потребують удосконалення з урахуванням психологічної структури дефекту.

Автори відзначають, що діти із ЗПР мають нереалізовані вікові можливості. Основні вікові психічні новоутворення формуються уповільнено і мають якісну своєрідність. ЗПР супроводжується нерівномірним або затриманим визріванням вищих психічних функцій, недостатністю

пізнавальної діяльності, зниженим рівнем працездатності та недорозвиненням емоційно-особистісної сфери.

Соціальний розвиток і особистісне становлення дітей із ЗПР ускладнені. Вони мають недорозвинені регулятивні компоненти діяльності, не здатні регулювати свою поведінку на основі засвоєних норм і правил. Старші дошкільники із ЗПР не розуміють емоційний стан інших людей, що викликає проблеми у спілкуванні з однолітками і дорослими.

Аналіз наукових уявлень про природу та сутність ЗПР із позиції різних галузей науки і практики дозволяє підкреслити важливість спілкування дітей із ЗПР із дорослими та ровесниками як умови їх соціалізації та інтеграції в суспільство.

1.3. Умови становлення комунікативної діяльності старших дошкільників із ЗПР

У разі дизонтогенезу процес комунікації та її розвиток набувають особливих якісних рис, що визначаються характером і типом порушень. Відповідно до концепції Л. Виготського, соціальна природа формування вищих психічних функцій проявляється й у дітей з порушеннями розвитку. Порушення комунікації в таких дітей розглядається як закономірний компонент їх загального розвитку, а ключовим напрямом соціальної компенсації вважається нормалізація процесу спілкування, що допомагає сформувати їх як повноцінних суб'єктів комунікативної діяльності [37].

Наукові дослідження комунікативних особливостей дітей із дизонтогенезом проводились у таких основних напрямках:

- особливості комунікації дітей з порушеннями слуху та зору (І. П. Логвінова, С. І. Рижак) [26; 40];
- розвиток комунікативних навичок у дітей із легкими формами психічних порушень (І. О. Мороз, О. Л. Євстратенко) [33; 16];
- формування суб'єктності у комунікації у дітей із затримкою психічного розвитку (Т. В. Гнатюк, І. О. Мельник) [10; 32];

- соціальна перцепція в комунікації дітей із затримкою розвитку (Н. А. Назаренко) [34];
- особливості спілкування дітей із розумовою відсталістю (Н. В. Білецька) [3];
- розвиток комунікативної сфери дітей-сиріт із затримкою психічного розвитку (Н. П. Литвинова) [25];
- психологічна підтримка формування комунікативних умінь у дошкільників із ЗПР в умовах спеціалізованих закладів (С. Г. Шевченко) [53];
- корекційно-педагогічні підходи до вдосконалення комунікативної діяльності (О. В. Петренко) [38].

Дослідження, присвячені становленню дітей із легкими формами психічного недорозвинення як активних учасників комунікації, вказують на суттєве відставання їхніх комунікативних навичок від нормотипових однолітків (Т. В. Гнатюк, І. О. Мельник) [10; 32]. Діти цієї категорії демонструють знижену мотивацію до спілкування, мають труднощі у використанні мовних засобів. Спілкування з дорослими носить переважно утилітарний характер, особистісні контакти виникають рідко. Загальною рисою таких дітей є незрілість мотиваційно-потребнісної сфери [34].

В умовах нерегламентованої ігрової діяльності діти часто уникають мовленнєвих контактів. Якщо ж мовлення і виникає, воно є короткотривалим і поверхневим. Основними причинами цього є швидке виснаження стимулів до висловлювань, обмежений словниковий запас, який ускладнює формування повноцінних висловлювань, а також недостатнє розуміння співрозмовника, що призводить до неадекватних реакцій і переривання комунікації (С. Г. Шевченко) [53].

Результати досліджень І. О. Мельник свідчать, що у дітей із ЗПР у різних видах діяльності домінує ділове спілкування з дорослими. Особистісні контакти у грі мають обмежену роль, а звернення до дорослих із пізнавальними цілями трапляються вкрай рідко. Подібні висновки підтверджує дослідження Н. В. Білецької, яка відзначає пасивність дітей,

відсутність ініціативи у спілкуванні, низьку емоційну активність. При невдачах діти швидко замикаються, виявляють настороженість. Без спеціалізованої підтримки у 6-річних дітей із ЗПР переважає ситуативно-діловий стиль спілкування [3; 32].

Зазначається, що дошкільники із затримкою психічного розвитку рідко ініціюють звернення до сторонніх дорослих за оцінкою власної діяльності. Водночас вони вкрай чутливі до доброзичливого ставлення, ласки, співчуття, позитивних тактильних контактів (погладжування руки, голови), посмішок і простих вербальних заохочень («молодець», «гарний хлопчик»). При таких умовах діти більш охоче йдуть на контакт, краще сприймають допомогу, рідше відмовляються від запропонованої діяльності, особливо коли спілкування має позитивну емоційну основу, що сприяє формуванню довіри та відчуття успіху, про що свідчать спостереження І. Мороз [33].

Психолого-педагогічні дослідження С. Шевченко виявили, що комунікативна незрілість дітей із легкими формами ЗПР у стосунках з дорослими зумовлена органічними та соціальними факторами, серед яких найбільш значущим є дефіцит якісного спілкування. Ці порушення негативно впливають на соціально-особистісний розвиток дитини. Відтак, корекційна робота, спрямована на формування рівноправних стосунків між дитиною і дорослим, є визначальною для успішної соціалізації та підготовки до навчання у школі [53].

Дослідження також показали, що шестирічні діти із ЗПР суттєво відстають у розвитку комунікативних умінь від ровесників із нормальним розвитком. Для них характерний ситуативно-діловий стиль спілкування, що властивий молодшому віку. У мовленнєвих контактах із дорослими домінують висловлювання ситуативного, соціального характеру з інформативно-констатуючою функцією, як зазначає Н. Кравченко [22]. Для цих дітей характерна низька мотивація до спілкування, обмежений словниковий запас і ситуативний характер комунікації із оточуючими.

Комунікативна незрілість дітей із легкими формами психічного недорозвинення суттєво ускладнює формування особистісних новоутворень у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці, зокрема соціальної компетентності. Вона негативно впливає на когнітивні, афективні та регуляторні компоненти образу «Я», що призводить до низького рівня рольової поведінки, широкого спектра особистісних порушень, складнощів у міжособистісних відносинах та дезадаптивної поведінки в нових соціальних умовах.

У дослідженні І. Логвінової показано, що діти з затримкою психічного розвитку охоче взаємодіють із дорослими в ігровій діяльності, проте в ситуаціях пізнавального або особистісного спілкування часто припиняють контакт. Понад половина їхніх звернень до дорослих відбувається невербальними засобами — жестами, мімікою або тактильними сигналами, найчастіше для привернення уваги. Дані свідчать про кореляцію між низьким рівнем комунікації з педагогами та труднощами у виконанні навчальних завдань. У таких дітей також фіксується низький рівень самоконтролю і завищена оцінка власної діяльності [26].

За спостереженнями Л. Сидоренко, у спеціалізованих дошкільних закладах діти із ЗПР рідко самостійно ініціюють гру з однолітками, переважно спостерігають або грають наодинці. У більшості випадків організатором ігрової діяльності є дорослий, проте справжньої міждитячої взаємодії майже не виникає [45].

І. Черненко відмічає, що у дітей із ЗПР спостерігається низький рівень пізнавальної активності та обмеженість міжособистісних контактів, але при цьому вони прагнуть привернути увагу дорослих і отримати їхню оцінку [51].

Проблеми формування комунікативної компетентності у дошкільників із ЗПР досліджувала О. Петренко, яка розробила корекційні програми, що сприяють підвищенню соціальної адаптації та готовності дітей до навчання у школі [38].

Н. Кошик створила програму ранньої корекції мовленнєвого розвитку дітей, яка враховує індивідуальні особливості дефекту та умови розвитку дитини у соціальному середовищі [21].

Т. Гнатюк досліджувала комунікативні особливості дітей-сиріт із ЗПР, виявивши, що поєднання затримки розвитку, емоційної депривації та порушень сімейних зв'язків ускладнює формування міжособистісної комунікації. Систематична корекційна робота допомагає подолати ці бар'єри і розвинути позаситуативне спілкування [10].

С. Рижак вивчала формування мовленнєвої комунікації дітей-сиріт із порушеннями психічного розвитку і виявила значні дефекти, пов'язані з умовами виховання, що ускладнюють спілкування з дорослими та ровесниками. Успішна корекція потребує комплексного застосування профілактичних та психокорекційних заходів з особистісно орієнтованим підходом [40].

А. Петренко вивчала процес соціалізації мовлення дітей із інтелектуальними і мовленнєвими порушеннями і довела, що спеціалізовані методики не лише компенсують мовленнєві дефекти, а й покращують інтелектуальні функції, що сприяє адаптації дітей до навчання і соціального життя [38].

І. Омельченко досліджувала психологічні основи становлення комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Вона виділила структурно-функціональні та динамічні особливості формування комунікації у дітей від середнього до старшого дошкільного віку з цим дефектом. Для оптимізації корекційно-розвивальної роботи авторка запропонувала технологію, яка спрямована на розвиток ключових психологічних підструктур: меж «Я», міжсуб'єктної взаємодії з іншим у соціальному середовищі, менталізації внутрішніх процесів у спілкуванні з персоналізованими об'єктами, а також парасоціальної та інтерсуб'єктної взаємодії в культурному контексті (зокрема в дитячо-дорослій спільноті) [36].

Омельченко також окреслила напрями психологічного супроводу формування комунікативної діяльності в умовах спеціалізованих дошкільних закладів та визначила методологію діагностики хронотопу комунікативної поведінки у дітей із ЗПР. Вона трактує хронотоп комунікативної діяльності як складний соціально-психологічний феномен, що формується через реальні та уявні взаємодії дитини з іншими — дорослими, однолітками, анімаційними персонажами та персоналізованими об'єктами (наприклад, улюбленою іграшкою або вигаданим товаришем). Цей феномен розгортається у часі й у ціннісно-смысловому континуумі існування дитини [36].

І. Мельник підкреслює, що розвиток комунікативної діяльності нерозривно пов'язаний з формуванням особистості на всіх етапах онтогенезу. Ефективність комунікації залежить від певних рис індивіда, які визначають його орієнтацію на спілкування та задоволення потреб. Сукупність таких рис формує комунікативний потенціал дитини, який впливає на подальший розвиток [31].

Процес інтеграції дітей із ЗПР у соціум ускладнюється через труднощі в розвитку комунікативної адаптації. Комунікативна адаптація — це результат пристосувальних дій особистості, що досягається через взаємодію з іншими суб'єктами, засвоєння норм та культурних особливостей спілкування, а також набуття комунікативної компетентності. Діти із ЗПР часто не опановують самостійно соціальні навички, необхідні для адекватної взаємодії у нових соціальних умовах [6].

Отже, діти із затримкою психічного розвитку мають відставання в комунікативному розвитку порівняно з однолітками. Для них характерне низьке володіння мовними засобами, переважання експресивних, мімічних та практично-дійових форм комунікації, а також обмежені ігрові інтереси, що ускладнює побудову змістовних контактів із партнерами спілкування. Особливості мовленнєвого розвитку включають бідний словниковий запас із переважанням побутової лексики, недостатньо розвинений фонематичний слух і сприйняття. Навіть при наявності словникового запасу висловлювання

дітей залишаються примітивними. Складнощі у комунікації часто зумовлені низьким рівнем розвитку зв'язного мовлення, вмінням вести діалог та узгоджувати свої дії з іншими, а також браком навичок поведінки в конфліктних ситуаціях і недостатньою емоційною орієнтацією.

Аналіз сучасних досліджень свідчить, що діти із ЗПР не опановують самостійно позаситуативні форми спілкування, які є характерними для старшого дошкільного віку і пов'язані з потребою у глибшому розумінні людських взаємин.

Таким чином, теоретичні та емпіричні напрацювання ще не повністю розкривають проблему формування комунікативної діяльності у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку, що підкреслює потребу в подальших дослідженнях у цій сфері.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I

Комунікація є ключовою формою діяльності, яка забезпечує розвиток спілкувальних навичок у дитини. У дошкільному віці процес спілкування тісно пов'язаний із грою, дослідженням навколишнього світу та творчою діяльністю. Для маленької дитини взаємодія з іншими людьми є не лише джерелом емоційного досвіду, а й необхідною умовою формування її особистості і розвитку. Спілкування стимулює розвиток свідомості, сприяє засвоєнню нових знань і умінь. Недостатня кількість контактів із дорослими та однолітками може сповільнювати темпи мовленнєвого і психічного розвитку.

Розвиток комунікації відбувається у контексті двох соціальних спільнот — дорослих і дітей, кожна з яких має свій вплив на становлення особистості. Ця взаємодія формує унікальну соціальну ситуацію розвитку дитини на різних етапах її життя. Взаємодія з дорослими сприяє засвоєнню суспільних норм і правил, які надалі закріплюються через спілкування з однолітками. Одним із актуальних напрямів сучасної науки є вивчення особливостей комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку (ЗПР) у взаємодії з однолітками.

У рамках діяльнісного підходу було визначено основні компоненти комунікативної діяльності та форми спілкування — емоційно-практичну, ситуативно-ділову та позаситуативно-ділову, які природньо опановуються дітьми при нормальному розвитку. У дітей із ЗПР розвиток комунікативної діяльності відбувається за тими ж формами, що й у їхніх нормотипових ровесників, але з власними специфічними рисами.

Наукові дослідження підтверджують наявність відставання у комунікативному розвитку дітей із ЗПР порівняно з дітьми з типовим розвитком. Водночас кількість експериментальних робіт, присвячених цій темі, є недостатньою.

Для дітей із ЗПР характерні такі особливості мовленнєвого розвитку: обмежений словниковий запас з домінуванням побутової лексики, недостатній

розвиток фонематичного слуху і сприйняття, спрощені мовні конструкції, низький рівень володіння засобами зв'язного мовлення, проблеми з побудовою діалогу і узгодженням власних дій із іншими, відсутність уявлень про способи поведінки в конфліктних ситуаціях, а також нездатність адекватно орієнтуватися в емоційних станах.

Особливу увагу варто звернути на проблеми спілкування дітей із ЗПР у ігровій взаємодії — провідній формі діяльності дошкільників. Такі діти зазвичай не проявляють ініціативу у грі з ровесниками, частіше спостерігають за діями інших або грають наодинці. Організатором ігрового процесу найчастіше є дорослий, проте навіть у таких умовах повноцінної взаємодії з однолітками не формується. Отже, створення сприятливих умов та професійна психолого-педагогічна підтримка дитячої гри можуть стимулювати комунікативну активність дітей із ЗПР.

Дані досліджень також показують, що діти із ЗПР не опановують позаситуативні форми спілкування з дорослими та однолітками, які є характерними для старшого дошкільного віку та обумовлені потребою у глибшому розумінні міжособистісних стосунків.

Отже, особливості мовленнєвого розвитку та ігрової взаємодії дітей із ЗПР негативно позначаються на рівні сформованості їхньої комунікативної діяльності та потребують цілеспрямованого корекційного впливу, оскільки ці навички не можуть бути освоєні самостійно.

РОЗДІЛ II

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР: ПРОГРАМА, РЕАЛІЗАЦІЯ, РЕЗУЛЬТАТИ

2.1. Визначення рівня сформованості комунікативної діяльності дітей із ЗПР (констатувальний етап)

Успішна соціалізація дитини дошкільного віку значною мірою зумовлюється рівнем сформованості її комунікативної діяльності, яка забезпечує взаємодію з соціальним оточенням, набуття досвіду спілкування та розвиток особистості. У дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) цей компонент психічного розвитку часто виявляється недостатньо сформованим, що проявляється у звуженому репертуарі комунікативних засобів, труднощах у ініціюванні та підтримці діалогу, переважанні ситуативного або мімічного спілкування над вербальним, обмеженій здатності до взаємодії в умовах гри чи колективної діяльності, що підтверджується дослідженнями О. Кошик [21] та Т. Савченко [42].

Актуальність визначення рівня сформованості комунікативної діяльності дітей із ЗПР на етапі констатування обумовлена необхідністю диференційованого підходу до організації корекційно-розвивальної роботи. За словами В. Яременчук, лише комплексна та об'єктивна діагностика дозволяє виявити провідні труднощі у сфері спілкування, визначити сильні сторони дитини та побудувати ефективну педагогічну стратегію [58].

Методологічну основу дослідження становлять діяльнісний, особистісно-орієнтований, системний та компетентнісний підходи, які дозволяють розглядати комунікативну діяльність як складну, структурно організовану систему взаємодії, що формується у процесі активної діяльності дитини, її взаємозв'язків з дорослими й однолітками. Діяльнісний підхід, як зазначає В. Кузьменко, акцентує увагу на провідній ролі спільної діяльності у

розвитку психічних функцій [33]. Особистісно-орієнтований підхід передбачає врахування індивідуального темпу розвитку, мотивації, потреб і можливостей дитини. Системний підхід дає змогу охопити всі складові комунікативної діяльності — когнітивну, емоційно-вольову, мовленнєву, поведінкову. Компетентнісний підхід орієнтує на формування практичних умінь і навичок ефективної взаємодії в різних соціальних ситуаціях [15].

На констатувальному етапі дослідження було здійснено комплексну діагностику комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з метою виявлення її реального рівня сформованості, визначення наявних труднощів, аналізу особливостей прояву комунікативних умінь у різних видах діяльності (ігровій, навчальній, побутовій). Для цього було підібрано відповідну методику дослідження, розроблено критерії, показники та рівні сформованості комунікативної діяльності, а також організовано емпіричне обстеження у відповідності до вікових і психофізіологічних особливостей дітей.

Отримані результати стали основою для подальшого планування й організації корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення комунікативної компетентності дітей із ЗПР.

Емпіричний етап дослідження мав на меті виявити особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР) у процесі взаємодії з однолітками та визначити шляхи психологічного супроводу. Було висунуто припущення, що діти із ЗПР не досягають вікових нормативів у розвитку форм спілкування, характерних для їхніх ровесників із нормотиповим розвитком. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розробки та впровадження корекційно-розвивальних заходів, які сприятимуть подоланню труднощів у комунікативному розвитку [21].

У межах констатувального етапу було поставлено такі завдання:

- Дослідити комунікативну поведінку дітей старшого дошкільного віку із ЗПР у взаємодії з однолітками;

- Визначити провідну форму спілкування, притаманну цій категорії дітей;
- Встановити напрями психологічного супроводу, спрямованого на формування комунікативної компетентності.

У дослідженні взяли участь 32 дитини: 20 дітей із ЗПР віком 6–7 років (експериментальна група) та 12 дітей з нормотиповим розвитком (контрольна група).

Для збору емпіричних даних застосовано методика дослідження форм спілкування, адаптовану на основі робіт Т. Савченко [42], яка акцентувала увагу на особливостях розвитку комунікативної діяльності в дошкільному віці, та виокремила такі форми: емоційно-практичну (ЕП), ситуативно-ділову (СД) та позаситуативно-ділову (ПД). Методика передбачає спостереження за дітьми у змодельованих умовах взаємодії: ділового, пізнавального та особистісного спілкування.

Дослідження включало шість занять, по два на кожну форму взаємодії, тривалістю до 20 хвилин. У кожному занятті брали участь пара дітей: дитина з експериментальної та з контрольної групи. Заняття проводилися у спеціально підготовленому просторі, де були доступні книги, іграшки, матеріали для творчості. Фіксувалися такі показники: спрямованість уваги дитини на об'єкт, рівень комфортності під час взаємодії, характер активності, мовленнєва активність, тривалість спілкування та кількість відволікань.

У діловій ситуації діти взаємодіяли у процесі спільного малювання та сюжетно-рольової гри. Для створення ігрової мотивації використовувалися завдання типу «Створимо веселку разом» або сюжет «Пожежні»/«Доньки-матері» з урахуванням гендерних переваг дітей.

Пізнавальна взаємодія включала перегляд енциклопедичних ілюстрацій та розповідання знайомих казок. Особистісна взаємодія реалізовувалась через бесіди на теми, обрані дітьми, та обговорення малюнків на тему «Моя родина».

Комунікативна активність дитини оцінювалася за кількістю балів за такими критеріями:

- спрямованість уваги (1–3 бали);

- комфортність взаємодії (0–2 бали);
- активність щодо партнера (максимум 7 балів);
- мовленнєва активність (до 3 балів);
- тип мовленнєвих висловлювань (до 5 балів);
- тривалість діалогу;
- частота відволікань.

Загальна кількість балів давала змогу визначити форму спілкування:

- 0–10 балів — емоційно-практична;
- 11–20 балів — ситуативно-ділова;
- понад 20 балів — позаситуативно-ділова.

Запропонована програма дослідження дозволила комплексно оцінити особливості комунікативної діяльності дітей із ЗПР, виявити переважаючі форми спілкування та окреслити напрями подальшого корекційного впливу.

Розглянемо результати констатувального етапу дослідження. У ньому взяли участь діти старшого дошкільного віку, які відвідують спеціалізовані групи одного із закладів дошкільної освіти м. Одеси (ЗДО № 235), а також їхні ровесники з типовим розвитком. Загальна кількість учасників становила 24 особи: 12 дітей із затримкою психічного розвитку (Група 1) та 12 їхніх однолітків без порушень психофізичного розвитку (Група 2).

Для вивчення особливостей комунікативної діяльності старших дошкільників із ЗПР було адаптовано авторську методику на основі підходів, розроблених Т. Поніманською [35], яка досліджувала особливості соціальної взаємодії у дошкільному віці. Запропонована структура дослідження дала змогу визначити домінуючу форму спілкування дітей у взаємодії з ровесниками та охарактеризувати їхній комунікативний репертуар.

Узагальнені результати щодо переважаючих форм спілкування з однолітками в дітей із ЗПР подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Узагальнені результати емпіричного дослідження щодо визначення домінуючої форми спілкування з однолітками у дітей із ЗПР (у відсотках, %)

Форма спілкування з однолітками		Категорія дітей	Група	Кількість	%
ЕП		ЗПР	Група 1	2	5,00
		НТ	Група 2	0	0,00
СД		ЗПР	Група 1	28	70,00
		НТ	Група 2	8	19,05
ПД	початкова	ЗПР	Група 1	8	20,00
		НТ	Група 2	22	52,38
	сформована	ЗПР	Група 1	2	5,00
		НР	Група 2	12	28,57
Всього		ЗПР	Група 1	40	100
		НР	Група 2	42	100

Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити низку важливих висновків щодо специфіки комунікативної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку. Зокрема, жодна дитина з нормотиповим розвитком (Група 2) не проявляла емоційно-практичну форму спілкування, водночас у двох дітей із ЗПР (Група 1) ця форма була виявлена, що становить 5,0 % вибірки.

Близько 20 % дітей із ЗПР демонстрували ознаки пізнавальної мотивації під час взаємодії, їхнє мовлення включало позаситуативні висловлювання, що вказує на початковий рівень становлення позаситуативно-ділової форми спілкування. При цьому лише у 5,0 % дітей з цієї групи спостерігався достатній рівень комунікативної взаємодії в усіх трьох запропонованих ситуаціях, із середнім балом 30.

Найбільше дітей з нормотиповим розвитком (80,95 %) продемонстрували сформовану позаситуативно-ділову форму спілкування, яка відповідає віковій нормі для старшого дошкільного віку. Натомість серед дітей із ЗПР цей показник суттєво нижчий — лише 25 %, що підтверджує відставання у розвитку соціальної взаємодії.

Водночас ситуативно-ділова форма спілкування є домінуючою у більшості дітей із ЗПР віком 6–7 років (70,0 %). За даними Л. Павленко та О. Барної, така форма є типовою для дітей молодшого віку, що вказує на затримку у розвитку комунікативної діяльності [2, 37].

Отже, результати дослідження підтверджують, що більшість дошкільників із ЗПР суттєво поступаються своїм ровесникам із нормотиповим розвитком за рівнем сформованості навичок міжособистісної взаємодії. Виявлені особливості дозволяють окреслити напрями подальшої психолого-педагогічної підтримки та корекційної роботи з цією категорією дітей.

Деталізований аналіз комунікативної поведінки дітей із ЗПР, у яких було зафіксовано переважання ситуативно-ділової форми спілкування, свідчить про низку характерних особливостей. У перші хвилини взаємодії такі діти здебільшого звертають увагу на предмети — іграшки, книги, художні матеріали. Їхня поведінка в ситуації спілкування варіюється від емоційної активності до спокою. Більшість учасників встановлювали зоровий контакт, посміхалися, використовували як вербальні, так і невербальні засоби взаємодії. Утім, мовленнєві висловлювання виявились обмеженими за різноманіттям і здебільшого носили ситуативний характер.

Також спостерігалася значна кількість відволікань, що свідчить про недостатній рівень довільної уваги. Хоча діти із ЗПР ініціювали взаємодію — пропонували гру, обмінювалися предметами — однак до побудови повноцінного спільного сюжету не доходили.

На відміну від них, їхні ровесники з типовим розвитком проявляли активну залученість до взаємодії, коментували зображення під час малювання, виявляли емоційно забарвлене ставлення до зображуваних персонажів і дій

однолітка. У дітей із ЗПР ж цей інтерес був значно нижчим, а висловлювання — бідними та малозмістовними. Реакції на дії партнера коливалися від готовності дотримуватися його ініціатив до повної відмови від спілкування.

Порівняльний аналіз даних комунікативної діяльності у дітей з обох груп представлено в таблиці 2.2, де детально відображено особливості взаємодії у межах ситуативно-ділової форми спілкування.

Таблиця 2.2

Показники спілкування з однолітками у дітей із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування (в умовних балах у розрахунку на одну дитину)

Ситуації спілкування	Категорія дітей	Група	Показники спілкування						
			об'єкт уваги	рівень комфортності	характер активності	мовленнєва активність	мовленнєві висловлювання	тривалість спілкування.	кількість відволікань
Ділове спілкування	ЗПР	1	1,57	2,53	11,27	2,73	11,27	11,32	1,92
	НТ	2	2,50	1,50	11,50	3,08	16,17	8,63	1,50
Достовірність розбіжностей			p<0,05	p<0,05	p>0,05	p>0,05	p<0,01	p>0,05	p>0,05
Пізнавальне спілкування	ЗПР	1	1,65	2,62	9,92	2,77	10,77	9,58	2,25
	НТ	2	2,00	2,25	10,50	3,00	17,00	9,13	2,00
Достовірність розбіжностей			p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p<0,01	p>0,05	p>0,01
Особистісне спілкування	ЗПР	1	1,14	1,27	5,82	1,18	3,64	7,09	3,50
	НТ	2	2,00	1,50	8,50	2,00	13,00	8,50	2,50
Достовірність розбіжностей			p>0,05	p>0,05	p<0,05	p>0,05	p<0,01	p<0,05	p<0,05

Порівняльний аналіз показників, здійснений із використанням t-критерію Стюдента, дозволив визначити рівень статистичної значущості

виявлених відмінностей між дітьми з типовим розвитком і дітьми із ЗПР у межах різних форм спілкування. Дані, наведені у таблиці 2.2, свідчать про наявність достовірних відмінностей у діловому спілкуванні за такими показниками, як «об'єкт уваги», «рівень комфортності» та «мовленнєві висловлювання».

У той час як діти з типовим розвитком демонструють вищий рівень включення у взаємодію з ровесниками, діти із ЗПР частіше виявляють труднощі у підтримці уваги та мовленнєвій активності. Хоча за показниками «тривалість спілкування» та «кількість відволікань» умовні бали в групі дітей із ЗПР є дещо вищими, ці розбіжності не досягли рівня статистичної значущості. Аналогічна ситуація спостерігається і за показниками «характер активності» та «мовленнєва активність», де значущих розбіжностей не виявлено.

У контексті пізнавального спілкування достовірна різниця між двома групами спостерігається лише за показником «мовленнєва активність». Інші параметри, зокрема «характер активності», «тривалість спілкування» та «кількість відволікань», мають схожу динаміку в обох групах. Це може свідчити про наявність у дітей із ЗПР базових комунікативних ресурсів, таких як зоровий контакт, експресивні прояви, предметно-дійові та мовленнєві засоби. Проте інтенсивність і якість комунікативної активності у них залишаються нижчими, ніж у ровесників з типовим розвитком.

У ситуаціях особистісного спілкування встановлено достовірні відмінності за такими показниками, як «характер активності», «мовленнєві висловлювання», «тривалість спілкування» та «кількість відволікань». Діти із ЗПР у цьому контексті виявляють більше труднощів із підтриманням міжособистісної взаємодії, частіше відволікаються та демонструють менш розвинену здатність до вербалізації особистісно значущих змістів.

Найменший час діти витрачали на взаємодію в умовах особистісного спілкування, що можна пояснити складністю даного виду взаємодії для дітей

із ЗПР. Натомість тривалість ділового та пізнавального спілкування засвідчує зацікавленість дітей обох груп у спілкуванні та взаємодії з ровесниками.

Таким чином, для дітей із ЗПР, у яких домінує ситуативно-ділова форма спілкування, спостерігається стабільна тенденція нижчих показників за критерієм «мовленнєві висловлювання» порівняно з їхніми однолітками з типовим розвитком. Це підтверджує актуальність цілеспрямованого розвитку мовленнєвої активності дітей із ЗПР у межах освітнього процесу.

Отримані кількісні результати засвідчують, що обсяг мовленнєвих висловлювань у дітей із ЗПР є істотно нижчим, особливо у ситуаціях особистісного спілкування. У структурі їх комунікації переважають ситуативні репліки, натомість позаситуативні висловлювання спостерігаються рідко або взагалі відсутні. Типовим для дітей із ЗПР є використання несоціальних висловлювань, тоді як у дітей з нормотиповим розвитком переважають соціально орієнтовані комунікативні дії — констатуючі, оціночні, емоційно забарвлені.

Варто також відзначити, що діти із ЗПР нерідко звертаються по допомогу до однолітків, що може свідчити як про недостатність комунікативних умінь, так і про потребу у підтримці з боку партнера по взаємодії.

Ураховуючи виявлені особливості комунікативної діяльності, доцільно окреслити основні напрями психологічної корекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із ЗПР:

- розширення репертуару мовленнєвих і немовленнєвих засобів спілкування;
- розвиток здатності усвідомлювати власне «Я» та бачити в ровеснику рівноправного партнера;
- формування позитивного емоційного ставлення до інших дітей;
- стимулювання мотивації до спілкування в різних видах діяльності (діловій, особистісній, пізнавальній);

- опанування базових соціальних уявлень і моделей поведінки через включення в ігрову взаємодію та ситуації соціального навчання.

2.2. Зміст і структура програми психологічної корекції

Розроблена система роботи практичного психолога, спрямована на розвиток комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР), включає кілька взаємопов'язаних компонентів: безпосередню роботу з дітьми, взаємодію з батьками та співпрацю з вихователями.

Програма корекційної роботи в умовах ЗДО має на меті формування у дітей позитивного досвіду спілкування з ровесниками. Її структура охоплює кілька основних напрямів:

- розвиток мовленнєвих і немовленнєвих засобів комунікації;
- формування здатності до самосприйняття і розуміння інших як партнерів по взаємодії;
- стимулювання позитивного емоційного ставлення до однолітків;
- усвідомлення соціальних норм та правил взаємодії, закріплення моделей ввічливого спілкування.

Заняття проводяться психологом раз на тиждень, усього – 20 зустрічей тривалістю до 30 хвилин. Кожне має сталу структуру: вступна частина (до 5 хвилин), основна (приблизно 15 хвилин) і завершальна (близько 5 хвилин). На початку діти вітаються, виконують вправи для емоційного налаштування (пальчикові ігри, пантоміми, розминки). В основній частині використовуються бесіди, творчі завдання, рухливі та рольові ігри. Завершення заняття присвячене вправам на релаксацію, розвиток уваги, уяви, саморефлексію.

Програма включає теми, спрямовані на розширення комунікативного досвіду: «Як привітатися?», «Моє ім'я», «Всі ми різні», «Мої емоції», «Слова – "колючки"», «Дружба», «Правила спілкування». Під час занять діти навчаються виражати емоції словами, мімікою, жестами; вчать контролювати голос, інтонацію. Наприклад, у вправі «Інтонація» діти

озвучують знайомі фрази з різним емоційним забарвленням, а потім разом із психологом обговорюють, як змінюється сприйняття однієї й тієї ж репліки залежно від тону.

Окрема увага приділяється заняттям морально-етичного спрямування. Тема «Дружба» передбачає як бесіду, так і ігрову діяльність, під час якої діти вчаться домовлятися та діяти разом. Наприклад, завдання намалювати одну картину в парі за допомогою спільного олівця допомагає дітям навчитися поступатися та планувати спільну діяльність.

Програму доповнюють індивідуальні заняття, що дає змогу реалізувати особистісно орієнтований підхід до кожної дитини.

Важливим чинником ефективності програми є активна участь батьків і педагогів. Відкриті заняття, що проводяться для дорослих, дозволяють їм побачити, як реалізується комунікативна взаємодія, а також дізнатися, як підтримувати її вдома.

З метою розвитку комунікативної компетентності дорослих проводиться цикл консультацій, семінарів і тренінгових занять. Батьки отримують поради щодо ефективного спілкування з дитиною, формування позитивного образу «Я», використання ігор як інструменту розвитку соціальних навичок.

Актуальність такої роботи підтверджується численними дослідженнями українських науковців (О. Савченко, С. Максименко, М.Черненко), які наголошують на тому, що саме в родині дитина набуває першого досвіду соціальної взаємодії. Однак сучасна ситуація часто ускладнюється недостатньою емоційною залученістю батьків, що впливає на формування особистості.

Для подолання цих труднощів розроблено програму соціально-психологічного тренінгу для батьків. Вона включає шість занять, які проходять раз на місяць і тривають по дві години. Кожне заняття має єдину структуру: мотиваційний вступ, подання інформації, практичні вправи. Тренінги проводяться в інтерактивній формі з використанням міні-лекцій, мозкового штурму, аналізу ситуацій, рольових ігор.

Перше заняття має ознайомлювальний характер. Батьки розповідають про себе, а психолог демонструє приклад представлення. Далі розглядаються типові ситуації непорозуміння в сім'ї, коли дитина «не чує» звернень дорослого. За допомогою вправи «Будинок моєї мрії» учасники тренуються точно формулювати і сприймати повідомлення.

На другому занятті батьки через вправу «Особистий момент» і групову діяльність «Зустріч» отримують можливість усвідомити свої емоційні реакції та особливості взаємодії. Це допомагає краще розуміти потреби дитини і сприяє встановленню довірливих стосунків у родині.

Розвиток здатності батьків розпізнавати власні потреби та емоційні стани, а також краще розуміти свою дитину, здійснюється через спеціальні вправи, зокрема «Знайомство з власною дитиною». Вона складається з двох частин: у першій учасники закінчують фрази, які активізують уявлення про дитину, наприклад: «Два слова, які описують мою дитину...», «Моя дитина змушує мене сміятися, коли...», «Що любить моя дитина?». У другій частині батьки згадують власне дитинство — «Яким я був у шість років?», «Яка була моя улюблена іграшка?» — що сприяє емоційному відкриттю та емпатійному розумінню дитини.

Третє заняття «Образ-Я дитини» спрямоване на усвідомлення батьками своєї ролі у формуванні самооцінки дитини. Розминка «Особистий момент» пропонує розповісти про себе через звичний предмет. Основна вправа — «Образ дитини» — дає змогу батькам описати дитину з трьох позицій: фізичної, психологічної, соціальної, що допомагає глибше усвідомити, як саме формується образ дитини в очах дорослого.

Вправа К. Фопеля «Профіль групи» дозволяє у формі творчої командної роботи створити умовні портрети дитини, батьків і вихователя. Це допомагає не лише візуалізувати уявлення, а й відчувати розбіжності між бажаним і дійсним. Спільне виконання завдань сприяє груповій взаємодії, усвідомленню виховних суперечностей і пошуку шляхів співпраці.

Четверте заняття — «Цінності сімейного виховання» — розпочинається дискусією про очікування батьків щодо дітей і дії, спрямовані на їх реалізацію. У вправі «Сліпий і поводитир» учасники в парах проходять шлях, покладаючись на турботу партнера. Рефлексія дає змогу усвідомити, наскільки важливою є довіра та увага у взаємодії з дитиною.

Наступна вправа — «Давати і отримувати» — передбачає роботу з метафоричними асоціативними картами (на кшталт Dixit), що символізують емоційні очікування учасників. Це допомагає осмислити, що батьківська роль — це не лише про віддавання, а й про готовність приймати зворотній зв'язок від дитини.

П'яте заняття — «Особливості взаємодії з дітьми» — присвячене темі індивідуальності. У вправі «Три імені» учасники згадують, як їх називають різні люди — це відкриває нові сторони самоусвідомлення. Далі учасники створюють «Казку про унікальність» на основі метафоричних карт, у центрі якої — образ кота, що відкриває свої таланти через контакт із психологом. Такий образ допомагає батькам побачити дитину як носія унікального потенціалу.

Останнє заняття — підсумкове. У вправі «Містечко» учасники будують спільний простір — малюють власні «будиночки», уявляють, хто там живе, «відвідують» одне одного, а потім дають містечку назву. Завдяки цьому формується спільна емоційна атмосфера, відбувається рефлексія здобутого досвіду, а також усвідомлення важливості командної взаємодії в сім'ї та суспільстві.

Окремий блок роботи був присвячений вихователям. Метою програми соціально-психологічного тренінгу для педагогів стало підвищення рівня їхньої комунікативної компетентності. Основні напрями були визначені на основі аналізу вітчизняної літератури, зокрема праць О. Кононко, С. Максименка, М.Черненко, а також кваліфікаційних вимог МОН України, які наголошують на важливості сформованості комунікативних умінь у педагогічних працівників.

Попри наявність теоретичних напрацювань, практика показує, що бракує ефективних технологій формування комунікативної компетентності вихователів у реальних ситуаціях професійного спілкування.

Комунікативну компетентність у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях розглядають як інтегративне утворення, що включає знання, уміння, установки, здатність до адаптації у складних соціальних взаємодіях. Її складові охоплюють:

- розуміння норм та правил спілкування;
- уміння встановлювати контакти й ефективно взаємодіяти;
- здатність до емпатії та самоаналізу;
- комунікативну гнучкість і мовленнєву виразність;
- здатність прогнозувати поведінку співрозмовника.

В українській науці цим питанням присвячені праці О. Кононко, Т. Поніманської та Л. Овчарук. У межах адаптованих підходів також використовуються поняття ситуативної адаптивності, комунікативної гнучкості та рольової компетентності, які розкриваються в дослідженнях Л. Павленко, В. Яременчука та Н. Назаренко [12, 18, 24, 29, 36, 42].

Загалом, комунікативна компетентність — це не лише сукупність умінь, а й важлива умова ефективної взаємодії у професійній діяльності педагога та повноцінного розвитку дитини.

Розглядаючи змістову сторону комунікативної компетентності вихователя, доцільно звернутися до наказу Міністерства освіти і науки України "Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів". У документі комунікативна компетентність визначається як сукупність якостей працівника, що забезпечують ефективну взаємодію з дітьми, батьками, колегами, а також здатність організовувати спільну діяльність, володіти державною мовою, дотримуватись норм мовленнєвого етикету та професійного спілкування.

Таким чином, комунікативна компетентність вихователя включає систему знань, умінь і ставлень, що забезпечують результативну професійну комунікацію.

В наукових джерелах представлені різні підходи до структури комунікативної діяльності. Зокрема, Л. Павленко, О. Барна та Л. Кравченко акцентують увагу на когнітивній складовій, а Т. Савченко виділяє комунікативні уміння. О. Сидоренко визначає три компоненти: знання, здібності й уміння. Особистісні характеристики, такі як Я-концепція та рівень саморегуляції, враховує у своїх дослідженнях Н. Назаренко [2, 22, 34, 45].

Узагальнюючи підходи, можна виділити такі складові комунікативної компетентності вихователя: знання вербальних і невербальних засобів, норм і правил спілкування, типових труднощів у комунікації; уміння встановлювати контакт, адаптуватися до ситуацій, виявляти емпатію; ставлення до себе, до інших учасників освітнього процесу, до самої професії.

Мовлення вихователя має бути чітким, емоційно виразним, граматично правильним, відповідати культурним нормам. Виразність мовлення допомагає привернути увагу дитини, створити атмосферу емоційної довіри, а також сприяє збагаченню лексичного запасу. Вихователь повинен володіти як вербальними, так і невербальними засобами спілкування — інтонацією, мімікою, жестами — й уміти адаптувати повідомлення до рівня розуміння дитини, особливо якщо йдеться про дітей із ЗПР.

Комунікативна поведінка вихователя є основою створення позитивного емоційного фону спілкування в групі. Вона включає не лише зміст висловлювань, а й узгодженість мовлення з невербальними проявами. Атмосфера взаєморозуміння і підтримки формується завдяки доброзичливому тону, відкритому погляду, щирому інтересу до дитини.

Особливої важливості ці якості набувають у роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку. Такі діти потребують чітких, поетапних інструкцій, повторення матеріалу, терплячого ставлення. Їхня мовленнєва активність

зазвичай знижена, лексика обмежена, тому вихователь має стимулювати мовлення, розширювати коло спілкування, формувати пізнавальні мотиви.

Ключовою рисою комунікативної компетентності є здатність до емпатії — вміння емоційно співпереживати, розуміти стан іншої людини. Це дозволяє створити атмосферу довіри між педагогом і дитиною. Діти із ЗПР особливо чутливі до щирості й доброзичливості: короткі вербальні оцінки, усмішка, лагідний дотик можуть бути значущими сигналами прийняття й підтримки.

Педагогічна ефективність вихователя залежить також від його взаємодії з батьками. Довіра до педагога з боку родини впливає на сприйняття ним порад та рекомендацій. Тому важливо не лише демонструвати професіоналізм, а й виявляти повагу, емпатію, відкритість у спілкуванні з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

З огляду на викладене, підвищення комунікативної компетентності вихователів є необхідною умовою ефективної інклюзивної освіти. Доцільним є застосування активних методів навчання: групових дискусій, ділових ігор, рольових ситуацій, соціально-психологічних тренінгів. Вони не лише сприяють засвоєнню знань, а й формують навички, необхідні для ефективного спілкування у складних професійних ситуаціях.

Зокрема, групова дискусія дозволяє розглядати суперечливі питання, висловлювати й аргументувати думку. Лекція-діалог — сприяє активному залученню слухачів. Мозковий штурм — стимулює творче мислення. Ділові й рольові ігри — допомагають моделювати ситуації професійного спілкування, тренувати навички взаємодії, розвивати здатність до співпереживання.

Соціально-психологічний тренінг забезпечує відпрацювання вмінь, необхідних у спілкуванні з дітьми, батьками, колегами. Його основою є активна групова робота, що сприяє формуванню рефлексивного ставлення до власного стилю спілкування.

Отже, формування комунікативної компетентності вихователя передбачає системну роботу, що охоплює як знання, так і практичні навички,

особистісні якості. Лише поєднання цих компонентів забезпечить ефективну професійну взаємодію в умовах сучасного дошкільного закладу.

Аналіз теоретичних підходів до визначення поняття «комунікативна компетентність», її складових та ефективних методів формування дозволив окреслити ключові напрямки для створення програми соціально-психологічного тренінгу. Ця програма була розроблена спеціально для вихователів закладів дошкільної освіти, які працюють із дітьми із затримкою психічного розвитку або в умовах інклюзивного навчання.

Програма включає шість занять, що проводяться практичним психологом раз на місяць. Тривалість кожного заняття — дві години. Структурно тренінг складається з трьох блоків: діагностично-мотиваційного (визначення початкового рівня комунікативної компетентності за допомогою відеотренінгу), основного (формування й розвиток вербальних та невербальних навичок взаємодії) та підсумкового діагностичного (виявлення позитивної динаміки змін).

Перед початком реалізації тренінгу передбачено проведення мотиваційних бесід з педагогами з метою формування усвідомленого ставлення до необхідності розвитку комунікативних умінь і розуміння завдань та структури програми.

У першому блоці застосовується адаптований відеотренінг, розроблений Т. Власенко, який дозволяє виявити актуальний рівень комунікативної готовності. Під час заняття педагоги виконують професійно орієнтовані завдання в умовах групової взаємодії. Це дає можливість оцінити практичну реалізацію комунікативних стратегій у педагогічній діяльності. Окрім цього, учасникам надається загальна інформація про зміст, мету і правила тренінгу.

Одна з перших вправ — «Поясни прислів'я або приказку» — активізує вербальні навички та здатність до імпровізації. Педагоги обирають прислів'я, яке їм потім необхідно протягом хвилини пояснити групі. Рефлексія після вправи дозволяє глибше усвідомити внутрішні відчуття, емоційне напруження, труднощі вираження думки.

Далі учасники презентують себе як фахівців і особистостей, після чого переглядають відеозапис своєї промови. Вони обговорюють враження, акцентують увагу на сильних сторонах, одержують зворотний зв'язок від колег.

Основний блок зосереджений на глибшому розумінні себе та дитини як активних учасників комунікації. Для підвищення мотивації використано низку інтерактивних методів: мозкові штурми, аналіз проблемних ситуацій, кейс-методи, рольові ігри. Всі вони стимулюють творче мислення, сприяють рефлексії та закріпленню комунікативних стратегій.

Усі чотири заняття цього блоку мають на меті: опанування норм мовленнєвого й поведінкового етикету, подолання бар'єрів у спілкуванні, удосконалення вербальних і невербальних навичок взаємодії. Наприклад, педагоги практикують різні способи позиціонування тіла і дистанцію у спілкуванні, аналізують, як це впливає на контакт із дітьми, батьками чи колегами.

Під час заняття «Який жах — Яка принадність!» використовуються метафоричні асоціативні карти (серія «Грані» І. Лебедь), що допомагає учасникам усвідомити вплив емоцій на інтерпретацію ситуацій. Завдання вимагає висловити як негативне, так і позитивне ставлення до одного й того ж образу, що розвиває емоційну гнучкість.

Вправа «Вавилонська вежа» вчить учасників взаємодіяти без слів. Кожному педагогу надається конфіденційне завдання, яке треба реалізувати в колективному малюнку. Після завершення — групове обговорення результатів, труднощів і висновків щодо ефективності невербального спілкування.

Друге заняття акцентує увагу на важливості усвідомленої позиції у спілкуванні. Використовується вправа «Якби я був...», яка допомагає зняти емоційну напругу. Подальші вправи в парах дають змогу дослідити, як зміна просторової дистанції впливає на відчуття безпеки, довіри, контролю.

Третє заняття присвячене активному слуханню. Вправа «Я — подарунок для оточуючих» допомагає підвищити самооцінку, а вправа «Будинок моєї мрії» (описана раніше в тренінгу для батьків) дозволяє практикувати навички розуміння співрозмовника, сприйняття вербальної та невербальної інформації.

Четверте заняття спрямоване на усвідомлення впливу власних установок на дітей. Вправа «Життєвий простір» допомагає учасникам візуалізувати структуру власного життя, оцінити баланс між особистим і професійним. Обговорення реального й бажаного образу життя сприяє формуванню мотивації до саморозвитку та саморегуляції. Завершується заняття наголосом на важливості вербальних установок дорослого, які впливають на дитячу особистість.

Усі вправи подаються поступово, з ускладненням завдань та їх повторенням для закріплення досвіду. Педагоги також отримують тематичні рекомендації щодо застосування ігор та вправ під час прогулянок і занять з дітьми, зокрема тих, які розвивають комунікативні навички, навички розв'язання конфліктів і розуміння емоцій.

Таким чином, цілісна система психолого-педагогічної роботи, яка включає практичного психолога, вихователів і батьків, дозволяє досягти наступних результатів:

1. Підвищення комунікативної активності дітей із ЗПР через створення сприятливого середовища й залучення значущих дорослих до корекційно-розвивального процесу. Це дозволяє розширити репертуар засобів спілкування, зміцнити позитивне ставлення до однолітків, сформувати соціальні навички.

2. Формування комунікативної компетентності батьків, зокрема вміння розуміти емоції дитини, виявляти підтримку та емпатію, що сприяє глибшому взаєморозумінню в сім'ї та позитивно впливає на мовленнєвий розвиток.

3. Розвиток комунікативної компетентності вихователів шляхом відпрацювання реальних ситуацій професійної взаємодії. Тренінговий формат

дозволяє опанувати ефективні стратегії передачі й отримання інформації, активного слухання, встановлення зворотного зв'язку, читання невербальних сигналів, формування позитивного образу співрозмовника.

Професійне зростання вихователя у сфері комунікації формує передумови для появи аналогічних моделей поведінки в дітей, оскільки саме дорослий виступає зразком для наслідування у грі, повсякденному спілкуванні та навчанні.

2.3. Результати реалізації програми: аналіз ефективності формувального етапу

Система психологічної корекції комунікативної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) була впроваджена у практику роботи спеціалізованих груп закладів дошкільної освіти міста Одеси (ЗДО № 19, 235) у 2024–2025 роках.

У констатувальному дослідженні взяли участь 60 дітей старшого дошкільного віку (6–7 років) із ЗПР. Для проведення формувального етапу експериментального впливу було відібрано 28 дітей (експериментальна група — Група А), решта — 32 дитини (контрольна група — Група Б) — участі у формувальному етапі не брали.

Після завершення корекційного впливу відбулося повторне обстеження обох груп, у якому взяли участь всі 60 дітей. Такий підхід забезпечив урахування природних змін у розвитку дітей, що могли відбутися протягом часу експерименту.

Отримані дані свідчать, що домінуючою формою спілкування з однолітками у 83,3 % дітей експериментальної групи та у 90 % дітей контрольної групи була ситуативно-ділова форма комунікації.

Таблиця 2.3.

Форми спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з однолітками (до початку корекційного впливу), (кількість дітей та у відсотках, %)

Форми спілкування з однолітками	Група	Кількість дітей	%
ЕП (Емоційно-поведінкова)	Експериментальна (Група А)	3	10,0
	Контрольна (Група Б)	2	6,7
СД (Ситуативно-ділова)	Експериментальна (Група А)	24	80,0
	Контрольна (Група Б)	26	86,7
ПД (Пізнавальна)	Експериментальна (Група А)	3	10,0
	Контрольна (Група Б)	2	6,6
Всього	Експериментальна (Група А)	30	100
	Контрольна (Група Б)	30	100

У 6,7 % дітей із ЗПР експериментальної групи (Група 3) та у 3,3 % дітей із ЗПР контрольної групи (Група 4) визначена емоційно-практична форма спілкування. Ці форми спілкування, за словами Т. Поніманської, характерні більш ранньому етапу розвитку взаємодії з однолітками для нормотипових дітей. Позаситуативно-ділова форма спілкування, що відповідає віковим нормативам, сформована у 10,0 % дітей Групи 3 та у 6,7 % дітей Групи 4.

Для визначення значущості статистичних відмінностей у розподілі притаманних форм спілкування з однолітками дітей Групи 3 та Групи 4 був використаний метод кутового перетворення Фішера. На рівні значимості $\alpha <$

0,05 відмінностей за формами спілкування для Групи 3 та Групи 4 не визначено.

Отже, за результатами дослідження констатувального етапу експерименту (до експериментального впливу) доведено, що більшості обстежених дітей старшого дошкільного віку із ЗПР притаманна ситуативно-ділова форма спілкування. Ці дані підтверджують результати проведеного емпіричного дослідження, у якому взяли участь 40 дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Відповідно до завдань дослідження, в експериментальній групі (Група 3) було впроваджено систему роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей. Результати обстеження дітей з експериментальної та контрольної групи щодо домінуючої форми спілкування після формувального впливу наведено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Форми спілкування з однолітками дітей старшого дошкільного віку із ЗПР (після формувального впливу)

Форми спілкування з однолітками	Група	Кількість	%
Емоційно-практична (ЕП)	Група А	1	3,3
	Група Б	1	3,3
Ситуативно-ділова (СД)	Група А	18	60,0
	Група Б	26	86,7
Позаситуативно-ділова (ПД)	Група А	11	36,7
	Група Б	3	10,0
Всього	Група А	30	100
	Група Б	30	100

Результати обстеження після експериментального впливу зазначили, що емоційно-практичну форму спілкування має 3,3 % дітей із ЗПР у контрольній та експериментальній групі. Ситуативно-ділова форма спілкування

притаманна 60,0 % дітей експериментальної групи та 86,7 % дітей контрольної групи. Нормативна для цього віку позаситуативно-ділова форма спілкування стала домінуючою у 36,7 % дітей із ЗПР експериментальної групи. В свою чергу, в контрольній групі, яка не брала участь в корекційних заходах, позаситуативно-ділова форма спілкування спостерігається лише у 10 % дітей.

Порівняння результатів дослідження до та після проведення психологічної корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР представлено в табл. 2.5.

Для перевірки статистичної значущості відмінностей результатів дослідження щодо форм спілкування з однолітками дітей до та після корекційного впливу в експериментальній та контрольній групах та для порівняння кількості дітей, які підвищили рівень спілкування протягом формувального експерименту, був використаний кутовий критерій Фішера. На рівні значимості $\alpha \leq 0,01$ доведено підвищення рівня спілкування з однолітками дітей із ЗПР з експериментальної групи. Отже, систему роботи практичного психолога з корекції комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР можна визначити ефективною для використання в умовах ЗДО.

Таблиця 2.5

Форми спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР (до- та після формувального впливу)

Форми спілкування з однолітками	Група	% до впливу	% після впливу	Ф-емпіричне	Статистична значимість
Емоційно-практична (ЕП)	Група А	7,0	4,0	0,55	$\alpha > 0,05$
	Група Б	4,0	3,5	0,10	$\alpha > 0,05$
Ситуативно-ділова (СД)	Група А	82,0	65,0	1,65	$\alpha < 0,05$
	Група Б	88,0	85,0	0,50	$\alpha > 0,05$

Форми спілкування з однолітками	Група	% до впливу	% після впливу	Ф- емпіричне	Статистична значимість
Позаситуативно- ділова (ПД)	Група А	11,0	31,0	2,20	$\alpha < 0,05$
	Група Б	8,0	11,5	0,58	$\alpha > 0,05$
Підвищили рівень спілкування	Група А	—	25,0	2,70	$\alpha < 0,01$
	Група Б	—	4,0	—	—

Доведено на рівні значимості $\alpha \leq 0,05$ ефективність зазначеного впливу саме для дітей старшого дошкільного віку із ЗПР з ситуативно-діловою формою спілкування з однолітками. Результати обстеження після формувального впливу показали, що кількість дітей із ЗПР, які мають нормативну для цього віку позаситуативно-ділову форму спілкування зросла на 20,0 % у порівнянні з результатами обстеження дітей до експериментального впливу. У групі, що не брала участь в корекційних заходах, лише 3,5 % дітей підвищили рівень спілкування з однолітками до позаситуативно-ділової форми, що пояснюється природним розвитком.

Крім того, 3,5 % дітей із ЗПР експериментальної групи, у яких до корекційного впливу була визначена емоційно-практична форма спілкування з однолітками, після впливу підвищили свій рівень спілкування до ситуативно-ділової форми. Жодна дитина з контрольної групи не покращила форму спілкування з емоційно-практичної до ситуативно-ділової.

За результатами впровадження програми психологічної корекції визначено, що частка дітей із ЗПР експериментальної групи, які підвищили рівень спілкування, складає 25,0 %, у дітей контрольної групи — лише 4,0 %.

Спостереження за дітьми на контрольному етапі формувального експерименту під час різних видів діяльності свідчить про значні зміни у спілкуванні дітей із ЗПР з однолітками в експериментальній групі. Зросла

кількість комунікативних контактів з використанням мовленнєвих засобів, розширився репертуар засобів спілкування.

Аналіз особливостей спілкування дітей у ситуації пізнавального спілкування «Енциклопедія» після проведення корекції також показав, що діти швидко втратили інтерес до перегляду книги та ситуації спілкування, але у них зросла кількість ініціативних та відповідних висловлювань. Після формувального етапу експерименту діти із ЗПР експериментальної групи, у порівнянні з дітьми із ЗПР контрольної групи, намагались погоджувати власні дії з однолітком для досягнення загального результату. З цього фрагменту діалогу видно, що діти із ЗПР експериментальної групи користуються у спілкуванні з однолітками як вербальними, так і не вербальними засобами спілкування. Вони використовують у діалозі висловлювання всіх типів, зокрема, соціальні, оціночні і питання, але у них все ще переважають несоціальні, ситуативні, констатувальні та ініціативні висловлювання.

В ситуації ділового спілкування «Гра» діти із ЗПР контрольної та експериментальної групи, зазвичай, грали поруч, навіть коли домовлялися діяти разом. Висловлювання, що використовували діти, відображали констатацію власних дій та носили характер інформаційного повідомлення або репліки. У них спостерігались складності у підпорядковуванні власної поведінки правилам ігрової взаємодії.

Результати дослідження показали, що суттєво не відрізняються показники спілкування дітей експериментальної групи та контрольної групи з ситуативно-діловою формою у ситуаціях ділового, пізнавального, особистісного спілкування. У перші хвилини спілкування об'єктом уваги дітей найчастіше були іграшки. Вони найбільш комфортно почували себе в ситуації ділового спілкування.

При спілкуванні з однолітками діти із ЗПР використовували як мовленнєві, так і невербальні засоби спілкування (усмішки, торкання, повороти, протягування та передачу предметів, погляди). Характер активності

дітей обох груп мало відрізнявся і отримав максимальний показник у ситуаціях ділового і пізнавального спілкування.

Розглянемо зміни в комунікативній діяльності дітей із ЗПР старшого дошкільного віку з ситуативно-діловою формою спілкування у спілкуванні з однолітками після участі у формульованому експерименті за показниками (об'єкт уваги, рівень комфортності, характер активності, мовленнєва активність, висловлювання, тривалість спілкування, кількість відволікань) в ситуаціях ділового, пізнавального та особистісного спілкування.

Приріст показників спілкування в експериментальній групі після формульованого етапу в ситуаціях ділового спілкування спостерігається за об'єктом уваги, характером активності, мовленнєвою активністю, висловлюваннями. Зменшення умовних балів в експериментальній групі визначено за рівнем комфортності, тривалістю спілкування, кількістю відволікань, а в контрольній групі лише за об'єктом уваги та за рівнем комфортності.

Найбільший приріст балів в експериментальній групі спостерігається за показником «висловлювання», у дітей контрольної групи цей показник майже не підвищився. Схожа динаміка приросту у балах в експериментальній групі спостерігалась за об'єктом уваги та характером активності.

Приріст показників спілкування в експериментальній групі після формульованого етапу в ситуаціях пізнавального спілкування спостерігається за об'єктом уваги, характером активності, мовленнєвою активністю, висловлюваннями.

Під час обстеження після експериментального впливу в ситуації пізнавального спілкування (перегляд енциклопедії) діти намагались не тільки висловитися самостійно, але і вислухати однолітка. Аналіз висловлювань дітей за функціональним призначенням визначає, що повідомлень оціночного характеру («Молодець, ти все знаєш», «Ваня такий смішний») у пізнавальних ситуаціях було значно більше ніж у особистісних та ділових ситуаціях.

Спостереження за поведінкою дітей в даній ситуації спілкування також визначило, що зменшилась кількість відволікань дітей. Але якісний аналіз висловлювань дітей визначив відсутність стійких та глибоких інтересів до явищ оточуючого середовища.

Приріст показників спілкування в експериментальній групі після формувального етапу в ситуаціях особистісного спілкування спостерігається за об'єктом уваги, характером активності, мовленнєвою активністю, висловлюваннями.

Тривалість спілкування з однолітками зросла у дітей експериментальної групи та зменшилась в контрольній групі. Це, насамперед, обумовлено інтересом до однолітка та бажанням взаємодіяти з ним. Цікаво, що в ділових та пізнавальних ситуаціях тривалість спілкування з однолітками зменшилась. Це явище обумовлено як спрямованістю корекційної програми на підтримку міжособистісного спілкування, так й природнім розвитком дітей, зростанням їх компетентності, більш швидким виконанням завдань в ситуаціях ділового та пізнавального спілкування.

Можна припустити, що інтерес до іншої дитини, засвоєний у межах участі у корекційної програмі, з часом буде перенесено на явища іншого характеру.

В експериментальній групі у ситуації особистісного спілкування також значно зменшилась кількість відволікань, а в контрольній групі бали за цим показником навіть зросли.

Діти із ЗПР експериментальної групи на контрольному етапі намагались привернути увагу однолітка до себе, спостерігали за діями одне одного. Звертались з питаннями до однолітків. У них збільшилась кількість позаситуативних контактів. Висловлювання набувають позаситуативний характер. Під час спілкування на вільну тему діти вже розповідали одне одному про те, де вони були. Але у них все ще спостерігались складнощі у побудові діалогу без опори на виконання будь-якої практичної дії.

Таблиця 2.5

Форми спілкування дітей старшого дошкільного віку із ЗПР (до- та після експериментального впливу)

Форми спілкування з однолітками	Група	% до впливу	% після впливу	Ф-емпіричне	Статистична значимість
Емоційно-практична (ЕП)	Група А	7,0	4,0	0,55	$\alpha > 0,05$
	Група Б	4,0	3,0	0,15	$\alpha > 0,05$
Ситуативно-ділова (СД)	Група А	82,0	62,0	1,65	$\alpha < 0,05$
	Група Б	88,0	85,0	0,45	$\alpha > 0,05$
Позаситуативно- ділова (ПД)	Група А	11,0	34,0	2,30	$\alpha < 0,05$
	Група Б	8,0	12,0	0,50	$\alpha > 0,05$
Підвищили рівень спілкування	Група А	—	27,0	2,80	$\alpha < 0,01$
	Група Б	—	4,0	—	—

Спостерігалось розмаїття оціночних висловлювань дітей експериментальної групи, які включали як позитивну оцінку («Молодець»), так і зауваження до дій однолітка («Ти знову робиш не так»). Такі висловлювання виявляють зростання соціальної чутливості дітей, розвиток навичок зворотного зв'язку та формування оцінних суджень у процесі взаємодії.

У ситуації особистісного спілкування («Малюнок сім'ї») діти з експериментальної групи не тільки коментували, кого саме зображають на малюнку, але й робили порівняння себе з членами родини: «Я, як мама», «Я сильний, як тато», «У мене волосся, як у сестри». Такі висловлювання свідчать про важливу для старшого дошкільного віку тенденцію до самопізнання та становлення самооцінки у взаємодії з іншими. Спілкування продовжується, якщо оцінка з боку партнера має позитивне забарвлення, і часто переривається, якщо містить негативний зміст.

Аналіз дитячих малюнків та коментарів до них дозволяє зробити висновок про наявність у дітей уявлень про себе як про представників певної статі, що відповідає їхній біологічній статі, а також прагнення до ідентифікації з батьками чи братами й сестрами.

У дітей експериментальної групи було зафіксовано збільшення кількості особистісних і оціночних висловлювань. Вони активніше порівнювали себе з однолітками, аналізували поведінку інших та демонстрували потребу визнання власних досягнень. На відміну від цього, у дітей контрольної групи частіше спостерігалось завершення діалогу без пояснення причин, що вказує на менш розвинену рефлексію та комунікативну ініціативу.

У рамках особистісного спілкування («Бесіда») діти експериментальної групи ділилися інформацією про друзів («У мене є друг. Ми з ним завжди бігаємо на вулиці»), висловлювали оцінні судження щодо інших дітей («Він поганий. Я не хочу з ним грати»). Однак найбільший відсоток оціночних висловлювань зафіксовано саме в ситуаціях пізнавального спілкування. Під час переказу казок діти змагалися в знаннях: «Я знаю більше казок, ніж ти», «Я краще розповім казку». Аналогічно, при перегляді енциклопедії звучали висловлювання, що підкреслюють когнітивну перевагу або демонструють знецінення знань іншого: «Ти нічого не знаєш», «Ти ще маленький, читати не вмієш».

Таким чином, після впровадження у практику закладу дошкільної освіти системи психологічної корекції, в експериментальній групі дітей із ЗПР

виявлено помітні зміни у способах комунікації з ровесниками. З метою перевірки, чи дійсно саме проведена корекційна програма мала позитивний вплив на розвиток комунікативної діяльності, а не інші фактори (наприклад, вікові зміни), результати експериментальної групи було зіставлено з даними контрольної групи, яка не брала участі в заняттях, але перебувала в аналогічних умовах розвитку.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

На основі емпіричного дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР встановлено, що у більшості з них домінує ситуативно-ділова форма спілкування з однолітками. Для визначення форм та особливостей комунікації було модифіковано методiku Т. О. Власенко та О. М. Савченко, яка дала змогу дослідити комунікативну активність саме у взаємодії з ровесниками. Виявлено істотне відставання у розвитку спілкування у дітей із ЗПР порівняно з нормотиповими однолітками, зокрема у використанні мовленнєвих засобів, тривалості взаємодії, рівні соціальних уявлень та мотивації до комунікації. Ці особливості свідчать про недостатню сформованість потребнісно-мотиваційної сфери та необхідність у цілеспрямованій психологічній корекції.

На основі аналізу результатів констатувального етапу була розроблена система психологічної корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР, що включає чотири етапи: підготовчий, діагностичний, корекційний та підсумковий. Програма спрямована на розвиток мовленнєвої та соціальної компетентності, розширення репертуару вербальних і невербальних засобів спілкування, формування соціальних уявлень, а також на активізацію інтересу до ровесників. Особливу увагу приділено тренінговим вправам, рольовим іграм та створенню ситуацій, що стимулюють мовленнєву ініціативу дитини. У програму включено також роботу з батьками та педагогами з метою формування єдиного комунікативного простору для дитини.

Результати формувального етапу свідчать про позитивні зміни у комунікативній діяльності дітей експериментальної групи. У них збільшилась частка позаситуативних і особистісних висловлювань, зменшилась кількість констатуючих реплік і звернень з проханням про допомогу, зросла кількість оціночних суджень. Спостерігалось також покращення показників за такими критеріями, як мовленнєва активність, характер ініціатив, об'єкт уваги, рівень комфортності у спілкуванні. Кількість дітей, які підвищили рівень спілкування, у експериментальній групі становила 26,7 %, що достовірно вище

за показники контрольної групи (3,3 %). Ці зміни підтверджено статистично — за допомогою кутового критерію Фішера. Позитивна динаміка вказує на ефективність запропонованої програми, її доцільність для впровадження у практику закладів дошкільної освіти.

ВИСНОВКИ

У процесі теоретико-емпіричного дослідження проблеми психологічної корекції комунікативної сфери дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку було досягнуто поставлену мету та вирішено основні завдання дослідження.

1. На основі аналізу наукової літератури визначено сутність комунікативної діяльності дітей дошкільного віку, її структуру та психологічний зміст. З'ясовано, що комунікативна діяльність у старшому дошкільному віці є важливим чинником соціалізації та розвитку особистості. У дітей із ЗПР ця сфера потребує спеціальної підтримки через уповільнене формування мовлення, труднощі емоційного реагування та обмежений досвід взаємодії з ровесниками.

2. Досліджено особливості психічного та мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР, встановлено специфіку проявів комунікативної недостатності у спілкуванні з однолітками. Виявлено, що для більшості дітей із ЗПР характерна ситуативно-ділова форма спілкування, обмежена за мовленнєвим змістом, ініціативністю та тривалістю, що свідчить про незавершеність процесу становлення комунікативної діяльності.

3. Визначено основні умови розвитку комунікативної сфери у дітей із ЗПР, серед яких важливе місце займає створення сприятливого розвивального середовища, налагодження взаємодії з однолітками, залучення батьків та педагогів до корекційного процесу. Акцентовано на необхідності використання ігрових форм, спільної діяльності та системного підходу в організації психолого-педагогічного супроводу.

4. Проведено емпіричне дослідження рівня сформованості комунікативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Встановлено низький рівень розвитку навичок взаємодії, недостатній мовленнєвий репертуар, слабку мотивацію до спілкування. Виявлені труднощі стали підґрунтям для розробки програми психологічної корекції.

5. Розроблено та апробовано програму психологічної корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР, яка включає підготовчий, діагностичний, корекційний та підсумковий етапи. Її зміст спрямований на розвиток вербальних і невербальних засобів спілкування, формування позитивного ставлення до однолітків, розвиток самоусвідомлення і соціальних уявлень.

6. Реалізація програми в умовах ЗДО засвідчила її ефективність: у дітей експериментальної групи спостерігалось значне покращення якості комунікативної діяльності, зростання кількості ініціативних, оцінювальних та особистісних висловлювань, збільшення тривалості взаємодії з ровесниками. Кількість дітей, які продемонстрували підвищення рівня спілкування, становила 26,7 %, тоді як у контрольній групі – лише 3,3 %.

7. Отримані результати свідчать про доцільність використання розробленої системи психологічної корекції у практиці дошкільної освіти. Її впровадження сприяє більш успішному соціальному розвитку дітей із ЗПР, формуванню у них нормативних форм взаємодії, розвитку мовлення та емоційної сфери, що є необхідною умовою їх подальшої адаптації у суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєва Г. Орієнтація у комунікативній ситуації: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово», 2017.
2. Барна О. О. Психолого-педагогічна корекція комунікативних порушень у дітей із затримкою психічного розвитку // Вісник НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2019. № 11, вип. 2. С. 45–54.
3. Білецька Н. В. Психолого-педагогічний супровід дітей із ЗПР: монографія. Дніпро: Академія, 2020.
4. Білоус Є. О. Корекція мовленнєвої активності дітей із ЗПР: дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2020.
5. Бондаренко І. М. Особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР // Психологія і суспільство. 2020. № 8(1). С. 60–68.
6. Бондаренко І. Ю. Корекція мовленнєвих порушень у дітей із ЗПР: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018.
7. Бородіна О. І. Соціально-психологічні бар'єри спілкування у дітей із ЗПР: стаття // Вісник ПНУ. 2020. № 3. С. 12–19.
8. Власенко Т. О. Корекційна робота з дошкільниками з порушеннями комунікативної сфери // Проблеми спец. педагогіки, психології та логопедії. 2021. № 39. С. 112–120.
9. Воронько А. М. Інтерактивні методи корекції мовлення дошкільників із ЗПР. Київ: Просвіта, 2020.
10. Гнатюк Т. В. Розвиток комунікативних навичок у дітей із загальним недорозвиненням мовлення: дис. ... канд. психол. наук. Львів, 2019.
11. Гордієнко Н. В. Розвиток мовленнєвої діяльності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення // Логопедія. 2018. № 15(3). С. 25–31.
12. Дегтяренко Т., Ковиліна В., Костюк О., Ващук Т. Комплексна оцінка психофізичного стану дітей з використанням зорових психомоторних реакцій. *Наука і освіта*. 2022. №2. С. 19-25.
13. Дегтяренко Т. В., Ковиліна В. Г. Психофізіологія розвитку: Підручник для студентів закладів вищої освіти. К.: УАІД «Рада», 2022. 327 с.

14. Дем'янчук О. Н. Використання мистецтв у розвитку дітей із ЗПР: стаття // Педагогіка (Кременчук). 2019. № 2. С. 45–52.
15. Дорошенко С. В. Формування комунікативної компетентності дітей із ЗПР: психологічна основа // Наукові записки НаУ «Острозька академія». 2019. № 4(52). С. 85–92.
16. Євстратенко О. Л. Вплив корекційної роботи на мовленнєву активність дітей із ЗПР // Освітологія. 2021. № 2. С. 55–64.
17. Іваненко С. М. Методи корекції комунікативної діяльності дітей із ЗПР: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019.
18. Карчевська І. Театралізовані ігри для дітей із ЗПР // Дефектологія. 2018. № 4. С. 125–131.
19. Ковиліна В. Г., Коваленко Х. О. Особливості розвитку комунікативних і особистісних якостей у дітей дошкільного віку. *Перспективи та інновації науки*. №8(42) 2024. С. 767-774.
20. Ковиліна В. Г., Подленко І. О. Виявлення особливостей комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Інноваційна педагогіка*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Видавничий дім «Гельветика» 2023. Випуск 56. Том 1. С.103-106.
21. Кошик О. М. Мовленнєва творчість дошкільників із ЗПР: монографія. Львів: Світ, 2019.
22. Кравченко Л. М. Психокорекція комунікативної сфери дітей із ЗПР // Дошкільна освіта. 2017. № 2(45). С. 35–42.
23. Кузьменко О. В. Методи корекції мовлення у дітей із ЗПР // Психолого-педагогічні проблеми. 2020. № 6. С. 45–52.
24. Литвиненко Н. М. Особливості розвитку мовлення у дітей із ЗПР: дис. ... канд. психол. наук. Харків, 2022.
25. Литвинова Н. П. Корекційно-розвивальні технології для дітей із ЗПР: дис. ... канд. пед. наук. Львів, 2021.

26. Логвінова І. П., Кучеренко Ю. О. Програма «Корекція розвитку» для дітей із ЗПР. Київ: ІРЦ, 2018.
27. Логвінова І. Психокорекційна програма для дітей із ЗПР: методичний посібник. Київ: ІРЦ, 2018.
28. Максименко С. Д. Генетична психологія комунікації: монографія. Київ: Наук. думка, 2018.
29. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовлення дітей із ЗПР: монографія. Київ: КНТ, 2017.
30. Марченко І. С. Корекція мовлення у дошкільників із ЗПР // Логопедія. 2019. № 1. С. 41–44.
31. Мельник В. І. Підтримка дітей із ЗПР у ЗДО // Вісник ЧНПУ. 2019. № 45(2). С. 112–118.
32. Мельник І. О. Психолого-педагогічний супровід дітей із ЗПР: дис. ... канд. пед. наук Чернігів, 2018.
33. Мороз І. О. Соціальна адаптація дошкільників із ЗПР // Психологічний журнал. 2018. № 39(1). С. 47–54.
34. Назаренко Л. А. Емоційна компетентність у дітей із затримкою психічного розвитку: стаття // Психол. і освітнє дослід. 2022. № 1. С. 14–22.
35. Нікітченко С. П. Корекція мовлення дітей із ЗПР // Журнал корекційної педагогіки. 2021. № 12(1). С. 99–106.
36. Омельченко І. М. Діагностика комунікативної діяльності дітей із ЗПР: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2019.
37. Павленко Л. В. Комунікативна компетентність дітей із ЗПР // Психологія освіти. 2019. № 5(15). С. 23–30.
38. Петренко А. В. Психолого-педагогічна допомога дітям із ЗПР // Наукові праці НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2020. Вип. 23. С. 75–82.
39. Петровська Л. Формування комунікативної компетентності педагогів: стаття // Освітній альманах ХДУ. 2022. № 4, с. 60–67.
40. Рижак С. І. Формування соціальних уявлень у дітей із ЗПР: монографія. Полтава, 2021.

41. Романенко О. В. Корекційні технології мовлення у дітей із ЗПР // Психологічний вісник КУ. 2017. № 15. С. 88–95.
42. Савченко Т. М. Ігрові методи у розвитку комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР: монографія. Херсон, 2020.
43. Семенцова О. М. Корекція комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2021.
44. Семенцова О. М., Мацюта О. В. Особливості ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку в умовах навчального закладу. *Тиждень науки*. Тези доповідей науково-практичної конференції, Запоріжжя, 16–20 квітня 2018 р. [Електронний ресурс] / Редкол.: В. В. Наумик (відпов. ред.) Електрон. дані. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2018. С. 2467-2470.
45. Сидоренко В. Г. Мовленнєві порушення у дітей із ЗПР: діагностика й корекція // Проблеми дошкільної педагогіки. 2021. № 3(38). С. 56–62.
46. Соловйова І. М. Психологічна корекція комунікацій у дітей із ЗПР // Корекційна педагогіка. 2018. Вип. 21. С. 33–40.
47. Степаненко Н. І. Соціальна адаптація дітей із ЗПР: монографія. Харків, 2021.
48. Степаненко Н. І. Соціально-психологічна підтримка сімей із дітьми ЗПР: монографія. Харків, 2021.
49. Ткаченко О. В. Психологічна корекція комунікативних порушень у дошкільників із ЗПР // Науковий часопис НПУ. 2019. № 15(1). С. 44–50.
50. Хоменко Л. О. Корекційні ігри для розвитку мовлення у дітей із ЗПР // Логопедія. 2020. № 2. С. 33–39.
51. Черненко М. П. Формування комунікативних навичок у дошкільників із ЗПР // Психологія і педагогіка. 2020. № 22(3). С. 102–108.
52. Черненко Ю. В. Психолого-педагогічні технології роботи з дітьми із ЗПР. Київ: Центр навч. літ. 2017.
53. Шевченко С. Г. Корекційно-розвивальне навчання дітей із ЗПР: монографія. Київ, 2019. 246 с.

54. Ширко В. К. Тілесно-експресивний тренінг із дошкільниками ЗПР. Київ: Ода, 2022. 133 с.

55. Шкарпата Л. Оцінювання мовленнєвої активності дошкільників із ЗПР // Нова педагогіка. 2022. № 4. С. 55–63.

56. Яременчук В. О. Тренінгові програми для батьків дітей із ЗПР. Київ: Освіта, 2021.

Закони та нормативні документи

57 Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII
<https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>

58 Закон України «Про дошкільну освіту» від 16.01.2019 № 2658-VIII.

59 Закон України «Про інклюзивну освіту» від 06.09.2017 № 2229-VIII.

60 Концепція розвитку дошкільної освіти в Україні на період до 2025 року (затверджена Кабміном, 2018).

70 Наказ МОН України № 76 від 16.01.2019 «Про затвердження Типової освітньої програми старшого дошкільного віку».

71 Наказ МОН України № 580 від 23.04.2021 «Про методичні рекомендації щодо інклюзивного навчання у ЗДО».

72 Постанова КМУ № 658 від 15.08.2018 «Про організацію інклюзивного навчання в закладах освіти».

73 Наказ МОН України № 609 від 03.06.2019 «Про психолого-педагогічний супровід дітей з ООП».

74 Закон України «Про соціальні послуги» від 17.01.2019 № 2671-VIII.

75 Концепція державної політики розвитку дітей з ООП до 2025 р. (КМУ, 2021).

76 Наказ МОН України № 1573 від 27.12.2018 «Про атестацію педагогічної діяльності в інклюзивних закладах».

- 77 Методичні рекомендації МОН № 1377 від 05.12.2018 «Про інклюзивне навчання».
- 78 Наказ МОН України № 693 від 25.06.2018 «Про Типову програму для дітей із ЗПР».
- 79 Закон України «Про захист прав дітей» від 06.04.2001 № 2402-III (зі змінами).
- 80 Постанова Кабміну № 677 від 14.07.2021 «Безоплатна дошкільна освіта».
- 81 Закон України «Про основи соціального захисту осіб з інвалідністю» від 06.10.2010 № 1768-VI (зі змінами).
- 82 Наказ МОН України № 665 від 01.06.2013 «Про кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників».
- 83 Наказ МОН № 14 від 15.01.2020 «Про затвердження типових освітніх програм».
- 84 Постанова КМУ № 202 від 27.02.2019 «Про заходи підтримки дітей з ООП»