

Валентина Сергеева
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

РОЗВИТОК ПОЗАСИТУАТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛЕГКИМ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ
ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ

Розвиток спілкування або комунікації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) залишається для вітчизняної дефектологічної науки однією з найгостріших проблем, яка потребує термінового вирішення. На сучасному етапі реформування системи освіти процес розвитку навичок спілкування, зокрема мовленнєвого, в дітей з ООП, адаптація їх до умов освітнього середовища набуває ще більшої гостроти і стає пріоритетним напрямом. Вирішення цієї проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного корекційно-розвивального впливів; з удосконаленням методичних систем, які мають урахувувати неоднорідність контингенту дітей з ООП, провідні тенденції оновлення змісту освіти, пов'язані зі створенням нового освітнього простору – інклюзивної освіти.

Серед дітей з особливими освітніми потребами виділяється категорія дітей, зокрема дошкільного віку, з інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості. Це обумовлено стійкою тенденцією поширення нових варіантів поєднання порушень на тлі або в сукупності з інтелектуальними порушеннями, значним збільшенням кількості дітей із цими порушеннями в закладах як спеціальної, так і інклюзивної освіти (В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.).

Сучасний стан розвитку суспільства висуває нові завдання освіти дітей дошкільного віку. Велике значення надається проблемі психологічної

підготовки дітей до школи, у вирішенні якої ведучу роль грає спілкування з дорослим як центральна ланка когнітивного і вольового розвитку дитини.

Останніми роками вітчизняні дослідники надавали велику увагу проблемі спілкування дітей дошкільного віку, що нормально розвиваються (З. Богуславская, Л. Галігузова, М. Лісіна, О. Смірнова та ін.). Особливості спілкування дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту вивчали Д. Аугене, Ж. Головіна, О. Слеповіч. Проте, і дотепер, не дивлячись на значущість проблеми, питання розвитку різних форм спілкування у дошкільників ще недостатньо вивчені, не розроблена система освітньо-корекційної роботи з розвитку спілкування у дітей з порушеннями інтелектуальної сфери.

Відтак, проблема набуття дітьми дошкільного віку із затримкою інтелектуального розвитку умінь і навичок спілкування важлива і актуальна, що зумовило нас звернутись до більш широкого вивчення питання розвитку позаситуативного спілкування у таких дітей, а саме засобами навчально-розвиткових занять.

Людина не може жити, працювати, задовольняти свої матеріальні і духовні потреби, не спілкуючись з іншими людьми. З самого народження вона вступає у процес комунікації з оточуючими. Спілкування є необхідною умовою існування людини і, разом з тим, одним із основних чинників і найважливішим джерелом її психічного розвитку в онтогенезі.

В психолого-педагогічній літературі існує багато визначень спілкування.

Спілкування – складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо [3, с. 317].

Потреба в спілкуванні у дітей з'являється після 2-х місячного віку. В цей період немовлята вступають у взаємодію з дорослими, яке можна вважати спілкуванням; вони розвивають особливу активність – «комплекс пожвавлення». Основним ведучим типом діяльності дитини в ранньому віці є емоційно-безпосереднє спілкування.

Спілкування в дошкільному віці носить безпосередній характер: дитина дошкільного віку у своїх висловах завжди має на увазі певну, в більшості випадків близьку людину. У період дошкільного дитинства відбувається оволодіння основними засобами мови і це створює можливість для здійснення спілкування, що спирається на власне мовленнєві засоби.

В сучасних наукових дослідженнях виділяються 4 форми спілкування дітей з дорослими (М. Лісіна) [4]:

1. ситуативно-особистісна (безпосередньо емоційна);
2. ситуативно-ділова (наочно-дійова);
3. позаситуативно-пізнавальна;
4. позаситуативно-особистісна.

Провідне місце при ситуативно-особистісному спілкуванні посідають експресивно-мімічні засоби спілкування (усмішка, погляд, міміка). Провідну роль при ситуативно-діловій формі спілкування відіграють комунікативні операції наочно-дієвого змісту (локомоторні і наочні рухи; пози, що використовуються відповідно до мети спілкування). Основним засобом спілкування у дітей, що володіють позаситуативно-пізнавальною формою спілкування, є мовленнєві операції. До кінця дошкільного дитинства з'являється вища для дітей дошкільного віку форма спілкування з дорослими – позаситуативно-особистісна. Ведучим у такій формі спілкування стає особистісний мотив.

Первинні форми спілкування дитини є початком залучення малюка до життя дорослих, тобто первинними формами його соціалізації. Спілкування сприяє розвитку мовлення, мислення, становленню характеру дитини. В процесі спілкування збагачуються емоції, відбувається розумовий, психічний і моральний розвиток. Дослідники вивчення співвідношення мовлення і мислення у дітей (Л. Виготський [2], А. Лурія [5]), довели, що всі психічні процеси у дитини (сприйняття, пам'ять, увага, уява, цілеспрямована поведінка) розвиваються за прямою участю мовлення.

Інтелектуальні порушення – досить складна особливість перебігу розвитку дитини. Відомо, що інтелектуальні порушення – це системне порушення пізнавальної діяльності, що має зворотний – затримка психічного розвитку (ЗПР) – та незворотний характер.

Інтелектуальні порушення – лише особливий розвиток дитини, котрий не вичерпує всіх її потенційних можливостей. Вона навчатиметься, проте дуже повільно, а певні знання та навички може не опанувати [6].

Інтелектуальні порушення в дитини залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку можуть виявлятися різними якісними характеристиками прояву: від легкого ступеня до помірного, важкого та глибокого ступенів.

Діти з інтелектуальними порушеннями мають свої особливості спілкування або комунікації з дорослими і однолітками. У дітей з порушенням інтелекту без спеціального навчання не виникає мовленнєвої активності, не складаються і передмовні види спілкування з оточуючими, не розвивається наочна діяльність. В структурі недорозвинення інтелекту особливе місце займає специфічне порушення мовлення, тісно зв'язане як з інтелектуальним, так і з загальним особистісним недорозвиненням дітей даної категорії.

Серед дітей з інтелектуальною недостатністю велику групу складають діти, які мають інтелектуальні порушення *легкого ступеня* (діти із затримкою психічного розвитку), що може бути викликане різними причинами: дефектами конституції (гармонійний інфантилізм), соматичними захворюваннями, органічними поразками ЦНС (мінімальна мозкова дисфункція). Найважливішою особливістю цієї категорії дітей є знижена активність у всіх видах діяльності, що, у свою чергу, може виявитися істотною причиною їхніх низьких комунікативних можливостей і здібностей. Крім того, дефіцит у спілкуванні з оточуючими значно ускладнює у таких дітей порушення пізнавальної діяльності.

Як свідчать наукові дослідження, вихованці закладів дошкільної освіти з порушеннями інтелекту легкого ступеня мають стійкі труднощі в опануванні програмового матеріалу з розвитку мовлення, елементарних математичних

уявлень, малювання тощо; в ситуації неорганізованої ігрової діяльності користуються в основному двома формами спілкування. Для більшості дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю характерна позаситуативно-пізнавальна форма спілкування, решта дітей вдається до ще більш елементарної ситуативно-ділової форми. Як правило, у жодного з них не спостерігалася позаситуативно-особистісна форма спілкування, яка є характерною для дітей того ж віку, що нормально розвиваються (Д. Аугене) [1]. Нерідко діти з інтелектуальною недостатністю прагнуть уникати мовленнєвої комунікації. В тих випадках, коли мовленнєвий контакт між дитиною і однолітком або дорослим виникає, він виявляється короткочасним і неповноцінним.

«Не отримавши спеціальної (корекційної) педагогічної допомоги, – зазначає науковець С. Трикоз, – така дитина виявляється не готовою до шкільного навчання і, потрапляючи в заклад початкової освіти, одразу зазнає значних труднощів з майже всіма навчальними предметами» [6, с. 7].

На активізацію розвитку спілкування дітей з дорослими й однолітками у закладах дошкільної освіти має бути спрямована вся освітньо-корекційна робота. В процесі такої роботи, як свідчать наукові дослідження, в комунікативній діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня відбуваються значні позитивні зміни.

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми, взявши до уваги наведені характеристики, з'ясувавши рівень розвитку вербальних комунікативних можливостей дітей старшого дошкільного віку в окремо взятому закладі дошкільної освіти, ми висунули припущення, що несформованість позаситуативного спілкування у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями пов'язана не тільки з недоліками їхньої пізнавальної діяльності, але і з відсутністю системи роботи з його розвитку.

Відтак, нашу роботу було спрямовано на опрацювання й впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти методичної системи – комплексу

навчально-розвиткових занять, що мав би забезпечити розвиток й оптимізацію процесу спілкування у дітей дошкільного віку з легким порушенням інтелекту.

Наша робота передбачала *дві складові – організаційну і навчально-розвиткову.*

Організаційна складова полягала у створенні *комфортного середовища*, яке б пом'якшувало патологічні прояви дітей, а також сприяло появі у них почуття безпеки та довіри. Основним завданням в межах цієї складової стало знайти психологічні точки перетину з дітьми, так би мовити підлаштуватися під психічні прояви дітей. Ми уважно вивчали кожную дитину, прагнули зрозуміти, що діти люблять, що їх дратує, викликає прояви їхньої агресії або самоагресії, негативізму, тривожності, страхів, збудливості, що вони вміють робити, чим цікавляться, чим їх можна заспокоїти, які комунікативні сигнали вони подають, як вони поведуться в ситуації комфорту і дискомфорту.

Комфортне середовище ми прагнули створити для адаптації дітей у новій ситуації для опрацювання певних операцій, навичок, а також для формування у них арсеналу засобів взаємодії зі світом. Створення такого середовища вирішувало питання підготовки дітей до навчального процесу, тобто було пропедевтичним періодом для них, головною ціллю якого була адаптація до соціального оточення.

Для налагодження контакту з дітьми, для того, щоб їм було комфортно, приємно, цікаво у процесі навчання, щоб у них поступово виникало почуття довіри до навколишніх людей, зокрема до педагога, ми підхоплювали їхні дії і поступово перетворювали місце інтересу дитини у розвивальну для них ситуацію. Такий підготовчий період можна було вважати закінченим, коли у дітей була сформована терпимість до присутності сторонньої людини, а також відпрацьовано прийоми і засоби, якими можна було ефективно впливати на зміну їхнього стану, що в цілому уможливило подальшу послідовну навчально-розвиткову роботу.

Тільки після досвіду перебування дітей з легким порушенням інтелекту у комфортному середовищі ми переходили до їхнього навчання, тобто створювали навчально-розвиткове середовище.

Навчально-розвиткова складова була спрямоване на те, щоб максимально активізувати (мобілізувати) дитину, дати їй можливість відреагувати на ситуацію, ставити перед нею і допомагати виконувати різноманітні навчально-розвиткові завдання. Навчально-розвиткова складова означала виявлення для кожної дитини зони її актуального та найближнього розвитку, а також ресурсів її розвитку.

В межах навчально-розвиткової складової нами було підготовлено й впроваджено в освітній процес базового закладу дошкільної освіти *тематичні навчально-розвиткові заняття*.

Система навчально-розвиткових занять (18 занять) була своєрідним навчальним комплексом (*пізнавальні заняття, домінантні заняття, інтегровані заняття, заняття з розвитку мовлення*) і мала наступний алгоритм: у процесі занять форма спілкування ускладнювалась в залежності від того чи іншого тематичного завдання; відтак, у дітей поступово збільшувалась потреба ставити позаситуативні запитання, переходити від простої констатації фактів до міркування на абстрактні теми, що готувало перехід дітей до більш високих, позаситуативних форм спілкування. Під час занять, крім активізації діалогового особистісного контакту, у вихованців вироблялась здатність до проявів ініціативи, до різноманітних дій; формувалось уміння брати участь у спільній діяльності; набувались навички реагування на звернене мовлення та виконання прохань. Ми прагнули викликати позитивні емоції у відповідь на звертання дорослого; розвивати інтерес до предметів, людей, бажання діяти разом з іншими людьми; збагачувати і розширювати життєві враження дитини; виховувати культуру поведінки. У процесі занять були використані такі методи, як читання дітям книг пізнавального характеру, обговорення прочитаного, робота з картинками пізнавального характеру, обговорення зображеного на картинках, бесіди на етичні теми, прослуховування й обговорення віршів,

обговорення переглянутих мультфільмів або цікавих випадків із життя дітей, ігрові ситуації, сюрпризні моменти, малювання, творчі завдання і вправи, жартівливі хвилинки тощо.

Під час занять ми намагались подолати ситуативність в контактах дітей з дорослим – під час спілкування поступово переходили від простої констатації фактів до оцінки і характеристики навколишніх предметів, обговорення абстрактних понять (чесність, справедливість, дружба тощо).

Особливу групу занять складали заняття двох типів (12 занять), що були в першу чергу спрямовані на розвиток їхньої комунікації. За типом заняття були груповими, індивідуально-групові, за видом – пізнавальними, тематичними, домінуючими, комплексними, сюжетно-динамічними, інтегрованими):

1 тип (групові заняття) – актуалізація на занятті читання і обговорення книг пізнавального характеру;

2 тип (індивідуально-групові заняття) – актуалізація на занятті розглядання та обговорення картинки з проблемною ситуацією.

Ці заняття чергувалися з заняттями, де відбувався як загальний розвиток дітей, так і їхнє безпосереднє навчання.

Так, дітям була запропонована «теоретична співпраця» під час бесіди на тему прочитаної книги або розглянутих картинок. Дорослий сам починав бесіду, намагаючись залучити до неї вихованців. Від заняття до заняття в бесідах з дітьми ми зачіпали все більш абстрактні теми, переходячи від конкретних фактів до характеристики і оцінки різноманітних явищ, від якостей окремих людей до якостей, що властиві людям взагалі (доброта, чесність, організованість, відповідальність тощо).

На перших заняттях діти відчували себе напружено, невпевнено, з небажанням вступали в бесіду, мало говорили, були безініціативними. Вихованці не виявляли бажання слухати читання книг на пізнавальні теми і педагогу доводилося наполягати на своєму. Більшу цікавість діти виявляли до розгляду картинок.

Під час перших занять всі діти бажали закінчити спілкування з дорослим відразу після читання книги або розгляду картинок. Нам доводилося докладати немало зусиль, щоб зацікавити дітей, долучити їх до подальшої співпраці. Ретельно продумувались і ставились дітям відповідні запитання, що спонукали їх до висловлювань. Однак, потрібно відзначити, що на перших розвиткових заняттях спільної бесіди, в якій би брали участь усі діти, не відбувалось. Фактично діти однослівно відповідали на поставлене запитання і не виходили за межі його змісту. Слухали ж діти тільки дорослого; ніхто з вихованців не виявляв цікавості до того, що говорили його однолітки. Під час такої роботи діти відволікалися, починали грати.

Поступово у зміст занять долучалось обговорення подій, що мали місце в житті дітей, переглянутих мультфільмів і прочитаних раніше книг. Проте, і цими методами організувати відверту, емоційно насичену бесіду теж не вдавалось.

Подібна картина спостерігалася на перших 2–4 навчально-розвиткових заняттях. Потім ситуація дещо змінилася. Під час наступних занять діти поступово почали поводити себе більш розкуто, більш впевнено, стали виявляти цікавість до теми бесіди, упродовж тематичного обговорення активніше залучалися до спілкування, зростає кількість їхніх висловлювань.

Позитивним стало те, що під час читання книг і розгляду картинок вихованці почали ставити дорослому запитання пізнавального характеру, висловлювали оцінні судження, а після читання і розгляду охоче брали участь в обговоренні, хоча самотійно і не виступали з такою ініціативою.

Змінився також і характер бесіди. Тепер не було необхідності постійно ставити дітям навідні запитання, щоб вони могли висловити свою думку. Достатньо стало попросити про це дитину, і вона залучалася до бесіди.

На цих заняттях у дітей став виявлятися інтерес не тільки до слів дорослого, але і однолітків. Вони менше відволікалися під час тематичної бесіди і навіть почали активно вербалізувати – задавати один одному, а також і дорослому запитання з метою конкретизації предмету обговорення. Тепер під

час тематичних бесід з'явилася реальна можливість перейти від конкретних фактів до більш абстрактних тем.

На заключних заняттях діти стали поводитись значно упевненіше. Підвищився рівень їхньої ініціативності. Під час читання і обговорення книг діти ставили все більше запитань пізнавального характеру, з цікавістю вислуховували відповіді дорослого. Їхні висловлювання поступово набули оцінного змісту. Діти почали виступати ініціаторами бесід, причому майже у всіх було бажання взяти участь в бесіді; вони перебивали один одного, і дорослому доводилося керувати бесідою, спрямовувати її і давати можливість висловитися всім охочим. У висловлюваннях дітей стали наявними розмірковування. Тобто, у їхній вербалізації ми могли спостерігати певний перехід від простої констатації фактів до міркування на абстрактні теми.

В цілому на заключних навчально-розвиткових заняттях була відзначена значна активізація комунікативної діяльності дітей в ситуаціях, що моделювали позаситуативні (позаситуативно-пізнавальну і позаситуативно-особистісну) форми спілкування з дорослим.

Аналіз мовленнєвих висловлювань дітей засвідчив наступне: мовленнєві висловлювання вихованців значно змінилися як кількісно, так і якісно. Для мовлення дітей стало характерним збільшення кількості вживаних семантичних категорій (дії, ознаки предметів, заперечення, приналежність, розташування); словосполучення, що позначають семантичні категорії взаємодії (дія + об'єкт, суб'єкт + дія, ознака + об'єкт, дія + розташування, власник + приналежність); слова і словосполучення для ствердження (про стан та якісні показники об'єкта). Діти почали долучатися до спілкування, надаючи при цьому нову інформацію з теми розмови чи шукаючи нових знань про предмет розмови. У них розширився набір жестів для ініціювання контакту. Було очевидно, що діти стали більш уважними до зверненого мовлення на вербальному рівні. Проте, розуміли значення слів, словосполучень, речень ще пов'язаних з конкретною ситуацією, власним досвідом. Також значно збільшився словник дітей.

З погляду тематики висловлювань, то варто відзначити, що діти ставили мало пізнавальних запитань, мало сповіщали про своїх друзів і однолітків. Як правило, вони розказували про себе, своїх родичів, близьких. Більшість повідомлень була пов'язана із знанням окремих прикмет тварин, іграшок, побутових речей. Позитивним стало те, що значно збільшилася кількість оцінних висловлювань дітей.

Таким чином, у вихованців з легким порешенням інтелекту в цілому підвищився рівень комунікативної діяльності. У більшості з них з'явилося прагнення до пізнавальних контактів, інтерес до книги, а ділове спілкування відступило на другий план; тобто у дітей ведучою стала позаситуативно-пізнавальна форма спілкування з дорослим. На завершення проведеної роботи всі задіяні діти проявили здібність до позаситуативно-особистісного спілкування, проте бесіди на особистісні теми вони, як правило, підтримували неохоче. Крім того, варто зазначити, що для більшості дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, які взяли участь в нашій роботі, найбільш характерними стали мовні засоби спілкування з дорослим.

Результати проведеної роботи дозволили встановити можливість цілеспрямованого впливу на формування позаситуативних форм спілкування у дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту і підтвердили наші припущення про те, що розвиток позаситуативно-пізнавальної та позаситуативно-особистісної форм спілкування забезпечується під час спеціального навчання. Вправляючись у комунікативно-мовленнєвих формах роботи під час навчально-розвиткових занять, що моделюють позаситуативні (позаситуативно-пізнавальну і позаситуативно-особистісну) форми спілкування з дорослим, можна в цілому підвищити рівень комунікативної діяльності дітей із порушенням інтелекту легкого ступеня.

У зв'язку з тим, що комунікативний компонент є важливою складовою загальної підготовки дитини до шкільного навчання, в закладах дошкільної освіти, на нашу думку, необхідно звернути особливу увагу на розвиток

позаситуативно-пізнавальної і позаситуативно-особистісної форм спілкування дітей з дорослими, зокрема вихованців, що мають порушення інтелектуальної сфери. Робота з розвитку позаситуативних форм спілкування у дітей з порушенням інтелекту з дорослими має проводитися спільно вчителями-дефектологами і вихователями, повинна бути цілеспрямованою, системною і послідовною, спиратися на індивідуальні особливості дітей і в першу чергу передбачати формування у них пізнавальних і особистісних мотивів спілкування, активізацію бажання у різноманітних вербальних контактах, збагачення і розширення життєвих вражень, виховання комунікативної культури поведінки.

Робота з розвитку у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня позаситуативних форм спілкування оптимізує їхню взаємодію з іншими людьми (дорослими, однолітками), що забезпечить як успішність подальшого навчання, так і їхню належну соціальну адаптацію.

Список використаних джерел:

1. Аугене Д. Й. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации. *Дефектология*. 1987. № 4. С. 16.
2. Выготский Л. Проблемы дефектологии. М. : Просвещение, 1995. 527 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Лисина М. И., Галигузова Л. Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками : Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / Под ред. Лисиной М. И. М., 1980. 387 с.
5. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Экспериментально-психологическое исследование. М. : Наука, 1974. 172 с.
6. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.