

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

**Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти**

На правах рукопису

**КРУПКО СОФІЯ СТАНІСЛАВІВНА**

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ  
ДИТИНИ 8-10 РОКІВ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО  
РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ  
КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Спеціальність: 016 «Спеціальна освіта»

Освітня програма «Корекційна психопедагогіка  
(олігофренопедагогіка)»

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:

**СЕРГЕСВА Валентина Федорівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № \_\_\_\_\_

Засідання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

від \_\_\_\_\_ 2024 р.

Завідувач кафедри

проф. І.Б. Кузава \_\_\_\_\_

Луцьк - 2024

**Крупко Софія Станіславівна "Особливості формування особистості дитини 8-10 років з затримкою психічного розвитку в процесі комунікативної взаємодії".** Рукопис. Робота на здобуття освітнього ступеня "магістр". Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2023.

У кваліфікаційній (магістерській) роботі цілеспрямовано досліджено особливості формування особистості дитини 8–10 років з затримкою психічного розвитку під час комунікативної взаємодії у закладі загальної середньої освіти. Об'єктом дослідження є процес формування особистості дитини молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку (ЗПР). Предметом – особливості формування особистості дитини молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку в умовах комунікативної взаємодії. Мета дослідження – виявити особливості, окреслити педагогічні умови формування особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР у комунікативній взаємодії та розробити організаційно-методичну структуру творчої діяльності, яка впливає на ефективність цього процесу. Узагальнення матеріалів теоретичного та експериментального досліджень з зазначеної проблеми дозволяє стверджувати, що формування особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР відбувається ефективно, якщо суб'єкти освітнього процесу – педагоги, здобувачі початкової освіти з ЗПР, здобувачі початкової освіти з нормотиповим розвитком – вступають в комунікативну взаємодію в ході організації спільної творчої діяльності під цілеспрямованим педагогічним керівництвом. В роботі окреслено окремі параметри діяльності педагога, які сприяють підвищенню ефективності комунікативної взаємодії і є важливими педагогічними умовами формування особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР.

**Ключові слова:** затримка психічного розвитку, дитина 8-10 років, педагог, комунікативна взаємодія, формування особистості, заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО), спільна творча діяльність.

#### **Abstract**

**Krupko Sofia Stanislavivna "Peculiarities of the formation of the personality of a child 8–10 years old with delayed mental development in the process of communicative interaction."** Manuscript. Work on obtaining a master's degree. Volyn National University named after Lesya Ukrainka. Lutsk, 2023.

In the qualification (master's) work, the specifics of personality formation of a child aged 8-10 years with delayed mental development during communicative interaction in a general secondary education institution were purposefully investigated. The object of the study is the process of personality formation of a child of primary school age with mental retardation. The subject is the peculiarities of the formation of the personality of a child of primary school age with a delay in mental development in the conditions of communicative interaction. The purpose of the research is to identify peculiarities, to outline the pedagogical conditions for the formation of the personality of a child of primary school age with SEN in communicative interaction and to develop an organizational and methodological structure of creative activity that affects the effectiveness of this process. Summarizing the materials of theoretical and experimental research on the specified problem allows us to state that the formation of the personality of a child of primary school age with special needs occurs effectively if the subjects of the educational process – teachers, students of primary education with special needs, students of primary education with normative development – engage in communicative interaction during the organization of joint creative activity under purposeful pedagogical guidance. The work outlines certain parameters of the teacher's activity, which contribute to increasing the effectiveness of communicative interaction and are important pedagogical conditions for the formation of the personality of a child of primary school age with special needs.

**Key words:** delayed mental development, child 8–10 years old, teacher, communicative interaction, personality formation, general secondary education institution, joint creative activity.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....</b>	<b>10</b>
1.1. Затримка психічного розвитку як особлива форма психічного дизонтогенеза у дітей .....	10
1.2. Сутність понять "спілкування", "взаємодія", "комунікативна взаємодія". Взаємодія як детермінанта становлення і розвитку особистості.....	14
1.3. Типізація (своєрідність) соціально-комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з ЗПР та орієнтири роботи педагога з ними.....	25
ВИСНОВКИ до 1-го розділу.....	32
<b>РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ 8-10 РОКІВ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ .....</b>	<b>34</b>
2.1. Вивчення характерних соціально-комунікативних взаємовідносин дітей 8-10 років в освітньому середовищі ЗЗСО.....	34
2.2. Практика освітньо-корекційної роботи на засадах комунікативної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку з ЗПР в умовах закладу освіти з інклюзивним навчанням.....	42
2.3. Експериментальна модель організації спільної творчої діяльності в процесі комунікативної взаємодії, що забезпечує формування особистості дитини 8–10 років з ЗПР .....	47
ВИСНОВКИ до 2-го розділу.....	63
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>68</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>74</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>85</b>

## ВСТУП

Розбудова державності в Україні, її національне відродження вимагають нових підходів та ідей, продуктивних методів і форм навчання і виховання здобувачів всіх ланок освіти. Сенс нової освітньої системи у її гуманізації, яка неможлива без урахування тих глобальних процесів, що відбуваються у світі і їх впливу на підрастаюче покоління, без посилення в ньому таких аспектів, як визнання особистості кожної дитини та забезпечення рівних можливостей для всіх громадян отримання освіти й активної участі у суспільному житті.

У останні роки в Україні спостерігається збільшення кількості дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Це обумовлено різними факторами, такими як проблеми зі здоров'ям матері під час вагітності, передчасні пологи, хронічні захворювання дітей, а також вплив соціального оточення і взаємин в родині. Додатковим стресом для дітей і їхніх батьків стають постійні напруженість та стреси, спричинені військовою агресією з боку росії.

На даний час різноаспектні характеристики дітей із затримкою психічного розвитку вивчені достатньо широко. Дослідження видатних дефектологів Л. Виготського, Т. Власової, К. Лебединської, Е. Слепович, М. Певзнер, С. Рубінштейна та ін. зробили вагомий внесок в розвиток даної галузі педагогічної науки і дозволили виділити загальні специфічні особливості дітей з ЗПР. Питання вивчення й корекції затримки психічного розвитку стали предметом досліджень таких сучасних учених, як В. Войтко, В. Глухів, Н. Жукова, С. Забрамная, В. Єрмакова, А. Колупаєва, Л. Куненко, А. Литвак, І. Левченко, О. Мамічева, Є. Мастюкова, І. Марковська, І. Моргуліс, Т. Філічова, В. Синьов, Л. Солнцева, Г. Сухарєва, Ц. Шевченко та інші.

Важливою та актуальною у галузі педагогіки є проблема розвитку, виховання, навчання, інтеграції в соціум дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Розв'язання цієї комплексної проблеми передбачає вирішенні різноманітних завдань, де першочерговим виступає

необхідність формування у таких дітей ключових компетенцій, з-поміж яких вагома роль належить суспільно-комунікативній.

Як відомо, діти з ЗПР мають свій особливий перебіг фізіологічних й психічних процесів. У дослідженнях українських вчених – Н. Бастун, А. Колупасової, І. Омельченко, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Хохліної, М. Шеремет – зазначається, що розвиток дітей із ЗПР має такі особливості, як нерівномірне або затримане дозріванням вищих психічних функцій, обмеженість пізнавальної діяльності, низька працездатність, збіднена емоційно-особистісної сфера.

Специфіка ЗПР обумовлює особливості комунікації дитини з оточуючими. Відповідно до наукових досліджень, діти з ЗПР мають доволі низьку потребу в спілкуванні та взаємодії з оточуючими. Слабкий розвиток потреб соціального характеру призводить до того, що і у молодшому шкільному віці такі діти з значними труднощами опановують засоби мовленнєвого спілкування навіть в тих випадках, коли у них є достатній словниковий запас і задовільне розуміння зверненого мовлення.

І наука, і практика стверджують, що повноцінний розвиток дітей із ЗПР можливий тільки при створенні найсприятливіших умов для спілкування і спільної діяльності дитини і дорослого, а надто педагога.

Успішне вирішення завдань освіти дітей з особливими потребами, у тому числі з ЗПР, суттєве покращення навчального, виховного, корекційного процесу, розвиток пізнавальної та соціально-трудової активності таких дітей безпосередньо пов'язані з удосконаленням підготовки педагогів, їхньої професійно-педагогічної майстерності, ерудиції і культури. Сучасний педагог, що працює у сфері освіти дітей з особливими потребами, виконує надзвичайно важливі завдання – забезпечує повноцінний розвиток і формування особистості дитини, долучає до скарбів матеріальної і духовної культури суспільства. А, відтак, зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань. Крім того, усі професійні функції педагога має підпорядковувати

завданням корекційного впливу на дітей з порушеннями розвитку, зокрема з ЗПР.

Життєво важливим фактором формування особистості дитини з ЗПР, її соціалізації та інтеграції у суспільство є здійснення ефективної комунікації, комунікативної взаємодії.

Традиційно, питання взаємодії педагогів і учнів розглядається в розрізі проблеми спілкування. Проблема спілкування є однією з глобальних проблем певного кола наук.

Спілкування – процес взаємодії і взаємовідношення суб'єктів (особистостей, соціальних груп), в якому проходить взаємообмін діяльністю, інформацією, емоціями, навичками, вміннями, а також вольовий контакт.

За останні роки вчені, зокрема філософи (у тому числі представники української школи вивчення феномена спілкування), розширили дослідження ролі й значення спілкування у формуванні та життєдіяльності особистості і суспільства, яке соціалізує та індивідуалізує вплив спілкування на взаємозбагачення людей, формування свідомих творчих особистостей (А. Довгань, Л. Злобіна, М. Каган, Т. Кононенко, Г. Смирнов, Ю. Прилюк, В. Тисленко та ін.). Теоретичні положення і висновки вчених-філософів плідно використовуються у дослідженнях педагогів і психологів. Однак, аспекти взаємодії в процесі спілкування розглядаються в різних наукових галузях, зокрема і в педагогіці, і в психології, як правило, в руслі дослідження окремих проблем.

Піднімаючи питання педагогічної взаємодії з дітьми з ЗПР, на засадах теоретичного аналізу варто зазначити таке: організуючи взаємодію з дітьми з ЗПР, педагог має задіювати найкращі й найефективніші методи і прийоми освітньо-корекційної роботи, що базуються як на загальній, так і, зокрема, на комунікативній культурі його особистості. Він повинен обміркувати не лише зміст спілкування з дітьми, а й особливості свого мовлення і комунікативної поведінки, яка передбачає використання вербальних і невербальних засобів спілкування. Здібність вести діалог має стати невід'ємною рисою особистості

педагога, що працює з дітьми з ЗПР, похідною його морально-гуманістичної спрямованості й водночас важливим показником його професійної зрілості та високої культури спілкування.

Різним аспектам проблеми професіоналізму педагогів, які працюють із дітьми, що мають порушення розвитку, присвячено праці В. Бондаря, І. Єременка, Н. Засенко, І. Колесника, А. Колупаєвої, М. Кота, В. Лапшина, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Л. Фомічової, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Шеремет, М. Ярмаченка та ін.

До вивчення питань спілкування, комунікації, комунікативної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з дітьми з ЗПР, прямо чи опосередковано звертались такі вчені, як О. Агавелян, Н. Бабич, О. Гаврилов, О. Дмитрієва, О. Дробот, О. Ільченко, В. Кобильченко, І. Логвінова, І. Мартиненко, І. Марченко, Г. Найдьонова, І. Омельченко, О. Проскурняк, Н. Пахомова, Т. Піроженко, М. Прищак, Л. Савчук, Н. Савінова, В. Сильченко, А. Стригунова, В. Тарасова, Л. Трофименко, Л. Федорович, І. Шишова, А. Якуба та ін. Вчені переконані, що комунікативна діяльність, комунікативна взаємодія є головним критерієм розвитку й освіти дітей з ЗПР, а, відтак, формування умінь соціальної комунікації є не лише важливою, а й обов'язковою складовою при організації корекційної допомоги дітям із ЗПР.

Однак, детальний аналіз заявленої проблеми показує, що, питання комунікації педагога і дітей молодшого шкільного віку з ЗПР, їхньої міжсуб'єктної взаємодії з оточуючими потребує додаткового вивчення. Оптимізація процесу розвитку, навчання, виховання, соціалізації дітей даної категорії обумовлює подальше вдосконалення методів та прийомів організації ефективної педагогічної комунікативної взаємодії з ними. Це і визначило вибір теми нашого **кваліфікаційного дослідження**: *"Особливості формування особистості дитини 8–10 років з затримкою психічного розвитку в процесі комунікативної взаємодії"*.

На нашу думку, освітні, розвиваючі, корекційні можливості комунікації ефективно реалізуються в спільній творчій діяльності, бо неформальні, невимушені стосунки між суб'єктами педагогічного процесу – педагогом, дітьми з ЗПР, дітьми з нормотиповим розвитком – створюють педагогічні ситуації, які здійснюють належний корекційний вплив і стимулюють саморозвиток і самовиховання особистості.

**Об'єкт дослідження:** процес формування особистості дитини молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку (ЗПР).

**Предмет дослідження:** особливості формування особистості дитини молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку в умовах комунікативної взаємодії.

**Мета нашого дослідження** – виявити особливості, окреслити педагогічні умови процесу формування особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР у комунікативній взаємодії та розробити організаційно-методичну структуру творчої діяльності, яка впливає на ефективність цього процесу.

Мета дослідження буде досягнута за умов вирішення наступних **завдань:**

- теоретичного аналізу проблеми формування особистості дитини молодшого шкільного віку, зокрема з ЗПР, у процесі комунікативної взаємодії з позицій різних наукових підходів;

- визначення типізації (своєрідності) соціально-комунікативної діяльності дитини молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку;

- розробці, презентації та експериментальній перевірці ефективності експериментальної моделі організації спільної творчої діяльності на засадах комунікативної взаємодії, яка впливає на процес формування особистості дитини 8–10 років з ЗПР;

- окреслення оптимальних педагогічних умов формування особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР у процесі комунікативної взаємодії.



**Гіпотеза:** процес формування особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР відбувається ефективно, якщо суб'єкти освітнього процесу – педагоги, здобувачі початкової освіти з ЗПР, здобувачі початкової освіти з нормотиповим розвитком – вступають в комунікативну взаємодію в умовах організації спільної творчої діяльності під цілеспрямованим керівництвом педагога.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань, перевірки гіпотези використовувалася комплекс теоретичних та експериментальних (емпіричних) методів: а) вивчення історико-педагогічних джерел; аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури, критичний аналіз наукових досліджень з проблеми освіти й корекції розвитку дітей з ЗПР, з проблеми формування професійних якостей педагога, вивчення досвіду педагогів та його узагальнення; б) експеримент (констатувальний та формувальний) із використанням спостереження, бесіди, усного та письмового опитування, анкетування, аналізу продуктів діяльності, аналізу педагогічної документації. Використані методи взаємодоповнювали один одного і забезпечували можливість комплексного пізнання предмета дослідження.

**Наукова новизна і теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що досліджено особливості формування особистості дитини молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку в умовах комунікативної взаємодії; запропоновано експериментальну модель організації спільної творчої діяльності на засадах комунікативної взаємодії, яка впливає на якість формування особистості дитини молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку.

**Практичне значення дослідження** полягає у розробці структури, змісту і методики спільної творчої діяльності, яка забезпечує активну комунікативну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, а, відтак, впливає на ефективність формування особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР.

**Результати роботи** можуть стати у нагоді педагогам-науковцям, педагогам-практикам, здобувачам вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» під час опанування таких ОК, як навчальна та педагогічна практика.

**Експериментальна база дослідження** – Березнівський ліцей № 2 Березнівської міської ради Рівненської області.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалось під час педагогічної практики, попереднього захисту на кафедрі спеціальної та інклюзивної освіти ВНУ імені Лесі Українки (листопад, 2024 р.), у публікації "Комунікативна культура як передумова ефективної взаємодії педагога і дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку" (*Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти. Збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-19 травня 2023 р., Луцьк / за заг ред. проф. І.Б. Кузави І.М. Брушневська, Г.О. Гац, Н.С. Карабанова, З.С. Мацюк, В.Ф. Сергеева, І.І. Сидорук, Л.П. Стасюк. Луцьк, 2024. С. 128–132).*

**Структура роботи:** Кваліфікаційна (магістерська) робота складається із вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

## **РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ СТАНУ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

### **1.1. Затримка психічного розвитку як особлива форма психічного дизонтогенеза у дітей**

У останні роки у світі, й в Україні зокрема, спостерігається збільшення кількості дітей, що мають труднощі у навчанні, що є однією з актуальних психолого-педагогічних проблем сьогодення. З цього приводу науковець В. Войтко зазначає: "За даними різних досліджень, до 30% дітей молодшого шкільного віку мають проблеми в навчанні і не справляються з вимогами шкільної програми. Це діти в цілому нормальні: з нормальним слухом і зором, відсутністю розумової відсталості, помітних дефектів мовлення та опорно-рухового апарату. Вони відчувають значні труднощі у навчанні через підвищену стомлюваність, нестійку увагу, погану пам'ять, недостатній рівень розвитку мислення й мови" [8, с. 4].

Це обумовлено різними факторами, такими як проблеми зі здоров'ям матері під час вагітності, передчасні пологи, хронічні захворювання дітей, а також вплив соціального оточення і взаємин в родині. В нашій країні додатковим стресом для дітей і їхніх батьків стають постійні напруженість та стреси, спричинені військовою агресією з боку росії.

Як показують дослідження, більшу частину дітей, які зазнають труднощів у навчанні, складають діти із затримкою психічного розвитку, які за ступенем сформованості деяких психічних функцій не відповідають своєму віку, а як би перебувають на більш ранніх стадіях розвитку. Характерною ознакою таких дітей є незрілість емоційно-вольової сфери, через що вони в 6 років не здатні протягом більш-менш тривалий час (30-35 хвилин) бути уважними, зосередженими та сконцентрованими на якийсь діяльності [20].

На даний час різноаспектні характеристики дітей із затримкою психічного розвитку вивчені достатньо широко. Дослідження видатних дефектологів Л. Виготського, Т. Власової, К. Лебединської, Е. Слепович, М.

Певзнер, С. Рубінштейна та ін. зробили вагомий внесок в розвиток даної галузі педагогічної науки. Питання вивчення й корекції затримки психічного розвитку стали предметом досліджень таких сучасних учених, як В. Войтко, В. Глухів, Н. Жукова, С. Забрамная, В. Єрмакова, А. Колупаєва, Л. Куненко, А. Литвак, І. Левченко, О. Мамічева, Є. Мастюкова, І. Марковська, І. Моргуліс, Т. Філіцьова, В. Синьов, Л. Солнцева, Г. Сухарева, Ц. Шевченко та інші.

Аналіз наукової літератури свідчить про значну різноманітність підходів до визначення поняття "затримка психічного розвитку" (ЗПР). Так, у межах клінічного підходу науковець В. Ковальов визначає ЗПР як різні за етіологією, патогенезом, клінікою, динамікою прояви розумової відсталості легкого ступеня, що характеризуються як проміжний стан між нормою і порушенням інтелектуального розвитку.

В галузі спеціальної психології науковці пропонують розглядати ЗПР, як один з типів дизонтогенезу, "при якому спостерігається затримка темпу формування пізнавальних процесів та емоційної сфери з їх тимчасовою фіксацією на більш ранніх вікових етапах". Саме психічний дизонтогенез є патологією психічного розвитку, яка характеризується зміною послідовності, ритму та темпу процесу дозрівання психічних функцій [28].

У праці В. Войтко читаємо: "10-та Міжнародна класифікація хвороб (МКХ–10) розглядає затримку психічного розвитку як синдром, що входить до структури будь-якого неврологічного, психічного або соматичного захворювання. Відповідно, ЗПР не можна розглядати як самостійну нозологічну одиницю. Однак цей термін, який уперше запропонувала Г. Сухарева (1970), широко використовується в сучасній корекційній педагогіці і спеціальній психології та становить психолого-педагогічне твердження" [8, с. 5].

У словнику з дефектології та логопедії констатовано таке визначення: затримка психічного розвитку (ЗПР) – порушення нормального темпу психічного розвитку дитини [70, с. 23].

Педагогічний словник надає наступне трактування ЗПР: "Затримка психічного розвитку – особливий тип аномалії, що виявляється в порушенні нормального темпу психічного розвитку дитини" [81, с. 25].

В цілому дослідження вчених засвідчують, що затримка психічного розвитку є особливою формою психічного дизонтогенеза і діти з таким порушенням не мають виражених відхилень у розвитку. Крім того, своєчасне виявлення ЗПР та надання належної освітньо-корекційної допомоги забезпечує поступове подолання відставання дитини у розвитку і усунення ознак даного порушення.

Відомий дефектолог К. Лебединська виокремлює чотири основні типи затримки психічного розвитку (ЗПР) [20]:

*Конституційно зумовлена форма ЗПР.* Цей тип ЗПР характеризується сповільненим і нерівномірним розвитком систем організму дитини, що є наслідком загального відставання дитини у своєму розвитку від нормотипових за розвитком дітей. Як правило, діти з такою формою ЗПР емоційно збіднені, інфантильні, мають слабку зорову і слухову пам'ять, мовленнєві порушення; під час їхнього навчання спостерігаються труднощі в опануванні навичок читання, письма, лічби тощо.

*Соматично зумовлена форма ЗПР.* Порушений психічний розвиток дитини відбувається на фоні того чи іншого хронічного захворювання внутрішніх органів – серця, нирок, печінки, легенів, ендокринної системи тощо. Дитина, що має цю форму ЗПР, заторможена, млява, капризна, неуважна, має слабкі емоційні вияви.

*Психогенно зумовлена форма ЗПР.* Цей тип ЗПР спричиняють несприятливі умови життя й виховання: негативна сімейна атмосфера, бездоглядність, дефіцит спілкування, погрози, надмірні покарання, залякування, фізичне насильство тощо. Тривала дія психотравмуючого чинника може викликати стійкі нервові розлади, що зумовить патологічний розвиток психічної сфери дитини. Діти, що знаходяться в таких умовах,

зростають заляканими, нерішучими, плаксивими або ж недовірливими, агресивними, імпульсивними, не здатними до співпереживання тощо.

*Церебрально-органічна форма ЗПР.* Такий тип ЗПР спричинений певними порушеннями роботи головного мозку. Як наслідок – наявність у дитини значних порушень емоційної, вольової, пізнавальної, мовленнєвої сфери, а також уповільнення темпів розвитку моторики, процесів збудження і гальмування, соціоадаптаційних умінь й навичок тощо.

Як правило, затримка психічного розвитку у дитини діагностується у дошкільному або молодшому шкільному віці. Діти цієї категорії мають низку загальних особливостей свого розвитку. Загалом у дітей ЗПР спостерігається обмеженість уявлень, примітивність мислення, нестійкість емоцій, надмірне захоплення ігровою діяльністю тощо. Часто затримку психічного розвитку виявляють при вступі дитини до першого класу, скільки саме тут стають вираженими труднощі у навчанні та засвоєнні інформації. Затримка психічного розвитку у дитини під час перебування у закладі освіти може проявлятися в навчально-пізнавальних, виховних та соціокультурних труднощах [20].

На основі особливостей психічних функцій та поведінки дитини виділяють загальні ознаки затримки психічного розвитку (ЗПР), а саме: діти мають доволі коротку тривалість працездатності; їхня цікавість і бажання діяти або виконувати те чи інше завдання зникають через 20–25 хвилин, після чого настає втома і роздратованість; у дітей спостерігається низька інтелектуальна активність; як правило діти із ЗПР безініціативні й недопитливі; у процесі організованої діяльності такі діти більше спостерігачі, ніж учасники; їхнє мислення не вирізняється образністю або ж логічністю; формування словника у таких дітей йде уповільненим темпом; наявні труднощі під час запам'ятовування будь-якого матеріалу, порушення зорового і слухового сприйняття; навчальна інформація сприймається важко й уповільнено; проте, позитивний результат можна спостерігати під час виконання ними завдань за наочним зразком; діти, як правило, різко

реагують на зауваження, нерідко вступають у конфлікт з однолітками; мають доволі низьку успішність у навчанні тощо.

Специфіка ЗПР обумовлює особливості комунікації дитини з оточуючими. Відповідно до наукових досліджень, діти з ЗПР мають доволі низьку потребу в спілкуванні та взаємодії з оточуючими. Слабкий розвиток потреб соціального характеру призводить до того, що і у молодшому шкільному віці такі діти з значними труднощами опановують засоби мовленнєвого спілкування навіть в тих випадках, коли у них є достатній словниковий запас і задовільне розуміння зверненого мовлення [18].

Педагогу, що працює з такими дітьми, важливо звертати особливу увагу на розвиток умінь комунікації з оточуючими, формування правильної звуковимови, формування соціально прийнятої поведінки.

У висновку маємо зазначити наступне: затримка психічного розвитку є особливою формою психічного дизонтогенеза у дітей; знання типів ЗПР, особливостей розвитку дітей даної категорії дозволяє не тільки визначити стан тої чи іншої дитини, але й накреслити стратегію і тактику освітньої, корекційно-розвиткової, лікувально-профілактичної та соціально-адаптаційної роботи.

## **1.2. Сутність понять "спілкування", "взаємодія", "комунікативна взаємодія". Взаємодія як детермінанта становлення і розвитку особистості**

Отримання здобувачами освіти належного рівня компетентностей не можливе поза таких соціально значущих процесів, як спілкування, комунікація, взаємодія. "Освіта за своєю суттю є комунікативним процесом, основою якого є спілкування та комунікація. Через спілкування та різні види комунікації педагог організовує і регулює поведінку та діяльність учнів, рефлексує та оцінює їхні результати навчання, вчинки, мотиви, інформує про актуальні події. Актуалізація комунікації як ключового компонента в системі "учитель – учень" підтверджується тим, що спілкування та комунікація є

соціальними явищами, які набувають особливого значення в умовах розширення кордонів та сфер колективної діяльності, ускладнення комунікативних зв'язків, інструментів та каналів", – йдеться у публікації дослідника Го Цзянькунь [86, с. 114].

Нове педагогічне мислення, про яке так багато пишуть і говорять сьогодні, починається саме з усвідомлення педагогами, що таке особистість дитини.

*Особистість* в педагогіці – це індивід, наділений розумовими задатками, які розвиваються в процесі життя, навчання і діяльності та дають можливість сформуванню певний світогляд і виробити вміння відстоювати його у різних ситуаціях. Під *формуванням особистості* розуміють ті якості та властивості, які виникають у результаті розвитку – складного динамічного явища, спрямованого на збільшення фізичних і інтелектуальних сил індивіда [3].

На думку філософів, соціологів, суспільствознавців, психологів, особистість – це людина як суб'єкт суспільно обумовленої діяльності, завдяки якій вона посідає серед людей визначну позицію (І. Кон, Н. Рейнвальд, Е. Гідденс, Дж. Льюїс, Д. Фельдтшейн та ін.). За твердженням Л. Виготського, особистість – це якість пізнього надбання онтогенезу, яка, виражаючи соціальну людську сутність, формується в спеціальній діяльності, організованій дорослими. В процесі її спільного використання здійснюється взаємодія дитини і суспільства, відбувається "вращення" дитини в культуру, що і є "розвитком самої суті цього слова" [62].

Одним із першочергових завдань сучасного загальноосвітнього закладу освіти є реалізація особистісного підходу до здобувачів освіти, коли кожна дитина постійно відчуває, що вона цікава як особистість як окремому педагогу, так і педагогічному колективу в цілому. Досягнення цієї мети полягає в прагненні кожного учасника освітнього процесу до спільної організації життєдіяльності закладу і, водночас, в розумінні особистої відповідальності [33].



Виняткове значення у досягненні цієї мети має взаємодія педагога і здобувачів освіти, їхня спільна діяльність. "Традиційно питання взаємодії педагогів та учнів розглядається в ракурсі проблеми спілкування", – зазначає В. Сергєєва [65, с. 57].

Нині проблеми спілкування досить активно розглядаються українськими вченими, такими як Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Л. Бурлачук, О. Киричук, М. Корольчук, В. Крайнюк, О. Матвієнко, Т. Піроженко, Т. Російчук, В. Семиченко, Г. Чайка, Т. Чмут, Т. Щербан та ін.

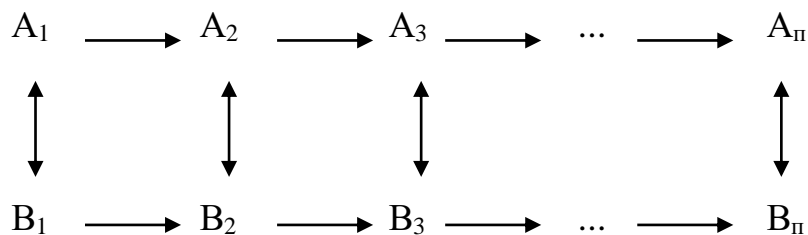
Однак, аналіз літературних джерел свідчить, що в науці і досі не склався єдиний підхід до розуміння педагогічного спілкування. Характеризуючи його специфіку і визначаючи суттєві риси, автори ґрунтуються на різних методологічних позиціях. Незважаючи на різноманітність підходів, для всіх досліджень спільним є розуміння педагогічного спілкування як особливого виду діяльності, під час якого здійснюється взаємодія педагога з здобувачами освіти. Спільним є також визнання творчого характеру педагогічного спілкування, яке не включає в той же час оволодіння певними методами і прийомами техніки спілкування.

Так, О. Матвієнко зазначає: "Педагогічне спілкування можна розглядати як один із видів діяльності, для якого характерне своєрідне співвідношення обміну між суб'єктами інформацією, діями, емоційними впливами і встановлення на цій основі взаєморозуміння (як розуміння одне одного)" [44, с. 126-127].

Відомий сучасний педагог І. Зязюн розглядає професійне педагогічне спілкування як комунікативну взаємодію педагога з учнями, батьками, колегами, спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків [53].

А О. Киричук зазначає, що: "елементи системи спілкування (А і В) у процесі взаємодії перебувають у взаємній постійній зміні, коли зміна (вплив) одного елемента викликає зміну (вплив) іншого при збереженні властивостей

цілісності всього утворення". Схематично цей процес можна змоделювати так:



де під впливом взаємодії елементи системи (A і B) перебувають у постійній зміні [65].

На основі вивчення наукових праць вважаємо за доцільне визначити *педагогічне спілкування* як особливий вид спілкування-діяльності, в основі якої є суб'єкт-суб'єктне відношення (специфічна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії), яке реалізується в спеціально організованих умовах.

Таким чином, ми маємо змогу розглядати спілкування як умову взаємодії, як систему виховних ситуацій, як власне взаємодію, в процесі якої здійснюється вплив однієї із взаємодіючих систем на іншу.

В педагогічній літературі категорія "взаємодія" вживається відносно нещодавно, хоча вона має довгу історію в надрах філософії [2].

Як філософська категорія "взаємодія" відображає найбільш загальну форму руху і розвитку, процес взаємовпливу суб'єктів. Взаємодія визначає структуру будь-якої системи, якості, які притаманні її процесам; і виявляється, насамперед, у цілеспрямованих зв'язках, у взаємообумовленості явищ.

Аналіз категорії "взаємодія" дали німецькі філософи у своїх працях. Цей аналіз свідчить про те, що взаємодію як реальне явище можна розглядати лише тоді, коли існують певні ознаки:

- одночасність існування об'єктів;
- двобічність зв'язків;
- взаємообумовленість у змінах сторін;
- внутрішня самоактивність об'єктів [23].

Таким чином, *взаємодія* – це процес, який відбувається принаймні між двома сторонами в певному відрізку часу, коли зміна стану системи відбувається не лише узгоджено, а і взаємообумовлено.

Взаємодія у психології, педагогіці – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок. У навчально-методичному виданні І. Козубовської, Г. Розлуцької, О. Савко читаємо: "В найбільш загальному розумінні під взаємодією психологи і педагоги розуміють систему взаємозумовлених дій, де кожна дія однієї сторони викликає відповідну дію іншої" [29, с. 6]. Кінцевим результатом такого обміну є вироблення певної єдиної системи, спільних уявлень як основи для спільних дій.

Дослідниця В. Грیشко-Дунаєвська вважає, що "взаємодія – це процес впливу суб'єктів один на одного, який характеризується виникненням зв'язків, взаємозумовленістю і опосередкованістю їхньої спільної діяльності або спілкування" [15, с. 62], і доповнює, що її сутність необхідно визначати наступним чином: "взаємодія як процес діяльності; взаємодія як процес спілкування та взаємодія як міжособистісні стосунки" [15, с. 58].

Науковець Н. Волкова розглядає комунікативну взаємодію як "спільну діяльність суб'єктів комунікації, у процесі якої кожен суб'єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання й способи комунікативної діяльності" [9, с. 23].

Педагог-науковець О. Киричук диференціює вияви взаємодії в залежності від змісту на дві основні групи:

1. Взаємодія, що характеризується процесами єднання (інтеграції) - співпереживання, навіювання, взаємодопомога, товаришування тощо.
2. Взаємодія, що характеризується процесами роз'єднання (деінтеграції) – взаємоігнорування, взаємовідособлення, взаємосуд тощо [23].

Мета нашого дослідження обумовила звертання до першої групи взаємодії, тому що саме ці принципи є основними для реалізації нашої мети.

Естонський педагог Х. Лійметс відносить категорію "взаємодія" до категорії детермінації. Цей термін має кілька різних значень:

- якість або характерна риса;
- необхідний зв'язок;
- процес, за допомогою якого предмет стає тим, чим є насправді або засіб, який допомагає предмету набути певних якостей.

На його думку, є підстави вважати, що взаємодія являє собою характерний тип детермінації для розвитку особистості [23]. В зв'язку з цим в теорії виховання і навчання постає ряд проблем:

1. Які основні взаємодіючі системи треба мати на увазі при аналізі виховання колективу або окремої особистості?
2. Які основні характеристики цих систем з точки зору взаємодії із системою, яка нас цікавить?
3. Чи мають місце елементи однієї із взаємодіючих сторін у структурі іншої?
4. Яка структура процесу комунікації між елементами?

Серед багатьох систем, які досліджуються в сучасній науці (колектив - особистість, заклад освіти – сім'я – особистість, особистість – оточуюче середовище та багато інших), ми виділили для аналізу систему педагог – діти, як таку, що має необмежені і недостатньо вивчені можливості для безпосереднього впливу на особистість. Зокрема, суб'єктами цієї системи стали педагоги та діти з затримкою психічного розвитку. Характеристики оточуючого середовища цієї системи ми розглядатимемо з точки зору їх значущості для особистості в процесі реальної життєдіяльності.

На основі аналізу структури і функціонального змісту системи "педагог – діти" у процесі формування особистості ми виділяємо три основні функції взаємодії:

1. Конструктивну.

2. Допоміжну.

3. Власне комунікативну.

Конструктивна функція полягає у здійсненні активного впливу на особистість учня в спільній діяльності; допоміжна – у створенні відповідних умов; власне комунікативна – у забезпеченні необхідною інформацією.

Відповідно до заявленої проблеми розглянемо дефініцію "комунікація".

У філософському енциклопедичному словнику читаємо: "комунікація (від лат. *communico* – повідомлення, зв'язок, спілкування) – у широкому сенсі це термін, що окреслює людську взаємодію у світі. У сучасній філософії використовується передусім як ознака конструктивної взаємодії особистостей, соціальних груп, націй та етносів, яка розгортається на основі толерантності й порозуміння. Поняття "К." широко використовується у філософії Ясперса, а також у сучасній нім. практичній філософії (Апель, Вольнов, Габермас), яка отримала назву "комунікативної" [83, с. 291].

В німецькому "Філософському словнику" поняття "Verkehr", що позначає спілкування, немає взагалі, а поняття "комунікація" визначається через три синоніми: "злиття, взаємозв'язок, спілкування". При цьому роз'яснюється, що мова йде про "обмін повідомлень у людей", для яких вони повинні мати спільні знакові засоби і який диктується потребами колективного виробництва і всіх інших областей їх спільного життя. Далі повідомляється, що кібернетика і теорія інформації значно розширили поняття про інформаційний обмін. Він вже не обмежується зв'язком між людьми і здійснюваним ними обміном повідомлень. В самому загальному під комунікацією тут розуміється скоріше будь-який обмін інформації між динамічними системами або підсистемами цих систем, які здатні приймати інформацію, зберігати її і т.д. [84].

У психологічному словнику комунікація визначається як фундаментальна ознака людської культури, яка полягає в інтенсивному взаємоспілкуванні людей на основі обміну різного виду інформацією [61, с. 79-80].

Професор Г. Товканець визначає комунікацію як "складний процес взаємодії між людьми, що полягає в обміні інформацією, а також в сприйнятті і розумінні партнерами один одного" [80, с. 18].

На думку Ю. Косенко "Комунікація – технічний процес обміну інформацією між двома і більше індивідами (або групами)" [38, с. 19].

Науковець Н. Бутенко пропонує таке визначення: "Комунікація (від лат. *communicatio* – повідомлення, передача) – спілкування, обмін думками, відомостями, ідеями; передача того чи іншого змісту від однієї свідомості (колективної або індивідуальної) до іншої" [5, с. 127].

Як бачимо, у словникових джерелах та роботах науковців простежується неоднозначне трактування даного визначення. Загалом, на їхню думку, комунікація є чисто інформаційним процесом – передача тих чи інших повідомлень. В окремих джерелах комунікація розглядається як процес, що включає не лише вербальні, але і невербальні складові. Крім того, науковці переважно спілкування і комунікацію не ототожнюють, оскільки, на їхню думку, спілкування має практичний, матеріальний, духовний, інформаційний характер, тоді як комунікація є чисто інформаційним процесом – передача тих чи інших повідомлень.

У нашому дослідженні ми будемо додержуватись такого визначення комунікації: *комунікація* (від латинського *communico* – роблю спільним, пов'язую, спілкуюсь) – це смисловий аспект соціальної взаємодії. Оскільки будь-яка індивідуальна дія здійснюється в умовах безпосередніх або непрямих відношень з іншими людьми, вона включає в себе поряд з фізичним комунікативний аспект.

Основні функції комунікативного процесу полягають в досягненні соціальної спільності поряд із збереженням індивідуальності кожного її елемента.

Як зазначається у наукових дослідженнях (Л. Артемова, Н. Бутенко, Н. Волкова, А. Кідрон, Л. Тайер та ін.), взаємодія розгортається відповідно до таких компонентів комунікації, як:

- когнітивний компонент, що полягає в розумінні й прийнятті іншої особистості; передбачає здібність людини бути толерантною і поділяти точку зору інших;

- емоційний компонент, що розуміється як наявність у людини емоційної чуйності, емпатії, чутливості до інших;

- поведінковий компонент, що передбачає здатність особистості співпрацювати, уміння комунікувати, виявляти ініціативу, організовувати спільну діяльність тощо [4].

Професор Г. Товканець вважає, що ефективність взаємодії залежить від: "уміння керувати процесом взаємодії і фазами контакту; уміння бути відкритим і комунікабельним у взаємодії; уміння перекладати спілкування на духовний, особистісний рівень; уміння визначати «небезпечні зони» для спілкування; вміння поставити себе на місце іншої сторони і зрозуміти її реакцію; уміння проявляти у відносинах терпимість, повагу; уміння знімати нервову напругу (здатність розслабитися); уміння володіти своїм настроєм і створити собі гарний" [80, с. 78].

Авторське трактування комунікативної взаємодії знаходимо у роботі Н. Дерстуганової: "Комунікативна взаємодія – процес обміну інформацією між суб'єктами в умовах міжособистісного або масового спілкування, що спричиняє певні зміни в моральному або фізичному стані одного або всіх учасників спілкування" [17, с. 70]

Проведений нами аналіз літературних джерел свідчить, що питання комунікативної взаємодії педагогів і дітей, зокрема з ЗПР, у освітньому процесі є мало дослідженим.

Ми вважаємо за доцільне зазначити наступне: як показав науково-теоретичний аналіз досліджуваної нами проблеми, у комунікативній взаємодії особливої уваги заслуговує процес спілкування, який в педагогічній професії виступає не супутником основної діяльності (як звичайно буває в деяких інших професіях), а виконує функцію навчального, виховного, соціалізуючого впливу на дітей.

З курсів психології і педагогіки відомо, що від якості спілкування, його культури, залежать не лише академічні успіхи здобувача освіти й професійні досягнення педагога, а й фізичне та моральне здоров'я, ставлення до світу, до самого себе, швидкість і якість розвитку особистості. Діє і зворотна залежність: продуктивність діяльності, її творча і гуманістична наповненість багато в чому визначає культуру спілкування людини з навколишнім світом, її щастя чи нещастя у взаємостосунках з дорослими та дітьми.

Педагог – особистість, що помітна розвиненим почуттям власної гідності, яка поєднується з адекватною самооцінкою й скромністю, постійно напруженою роботою над удосконаленням свого характеру, подоланням власної пересічності; він спроможний домогтися (безперечно, за умови активної роботи) особистісного підходу до вихованців, тобто вбачати у кожному з них багату на емоції й розум унікальну особу – найважливішу земну цінність. При цьому педагог-особистість активно і постійно розкриває перед дитиною її досягнення, шляхетність її почуттів, щоб вона поступово почала бачити у собі особистість і крізь визначення цього вважала особистістю кожного зі своїх ровесників та старших за віком людей, ставилась до них з повагою й подякою.

На нашу думку, плануючи взаємодію з дітьми, педагог повинен обміркувати не лише зміст спілкування, а й особливості свого мовлення і комунікативної поведінки, яка передбачає використання вербальних і невербальних засобів спілкування.

Здібність вести діалог, бачити і розуміти кожну дитину – це невід'ємна риса особистості педагога-професіонала, похідна його морально-гуманістичної спрямованості й водночас важливий показник його зрілості. Особистісно-діалогічний стиль виступає як основа високої комунікативної культури педагога (Додаток А). Цей стиль відзначається скоріше не сумою, а множенням особистісного підходу на творчі здібності вести професійний діалог з здобувачами освіти, колегами, батьками, будь-якою аудиторією і ґрунтується на взаємостосунках комунікатив як повноцінних особистостей,



що спочатку поважають гідність співрозмовника, його інтереси, настрої, а потім уже втілюють ці ставлення в конкретні слова, інтонації, жести. Таке спілкування, в основі якого лежить ставлення до людини, називають "мета-спілкування" [53].

Викладене вище можна проілюструвати цитатою науковця Го Цзянькунь: "Щоб правильно будувати комунікативну взаємодію з учнями, учителю насамперед необхідно розуміти психологічні особливості конкретної дитини... Педагогічна майстерність вчителя якраз і полягає в тому, щоб зрозуміти кожну дитину, бути уважним до всього, що відбувається на уроці, своєчасно і правильно реагувати на поведінку учнів та їхнє ставлення до навчального предмета й особистості вчителя" [86, с. 117].

Отже, на основі викладеного пропонуємо наступні визначення:

**Комунікативна взаємодія** – це взаємоузгоджені і взаємообумовлені суб'єктні мовленнєво-практичні дії з метою обміну інформацією і створення найсприятливіших умов для формування особистості [65, с. 59].

Під змістом педагогічної взаємодії ми розуміємо внутрішній контакт між педагогом і дітьми, своєрідний підтекст їх стосунків, характер особистих зв'язків, в основі яких лежить розуміння дитиною мотивів вчинків і вимог педагога.

Характер взаємодії безпосередньо залежить від уміння педагога проникнути у внутрішній світ своїх підопічних, зрозуміти тонкі рухи душі дитини. Лише таке глибоке знання особистості стає надійною основою для вироблення правильної стратегії педагогічної взаємодії.

Відтак, під **комунікативною педагогічною взаємодією** ми розглядаємо педагогічне спілкування, спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, на оптимізацію діяльності і стосунків педагога і дітей.

### **1.3. Типізація (своєрідність) соціально-комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з ЗПР та орієнтири роботи педагога з ними**

В умовах сьогодення ведеться інтенсивний пошук нової олюдненої системи освіти. На перший план висуваються гуманістичні ідеї і напрями, що ґрунтуються на повазі до дитини, на піклуванні про її розвиток, на визнанні педагогом унікальною особистістю кожної дитини, її прав, ставленні до неї як до суб'єкта власного розвитку. Відповідно до такого підходу, будь-яка дитина має включатись в значиму для неї діяльність, в процесі якої якнайкраще відбувається саморозвиток особистості [66].

В сучасній українській школі широко впроваджуються ідеї інклюзивного навчання, що спрямовані на забезпечення відповідних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами, яке визначається як "спосіб отримання освіти, у який учні з особливими освітніми потребами (ООП) навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання" [25].

Як зазначається в законодавчих актах, нормативній, методичній літературі педагогічного спрямування, важливою метою інклюзивної освіти є необхідність "зробити так, аби жоден із дітей з особливими освітніми потребами не відчував себе іншим, зайвим, небажаним. Тож організація інклюзивних класів і груп у закладах освіти є цінною як для дітей з особливими освітніми потребами та їхніх ровесників, так і для педагогів, батьків, керівників закладів освіти, зрештою для суспільства в цілому" [24].

Проте, освітні реалії часто-густо пропонують інше: організація інклюзивного навчання в умовах НУШ зіштовхується з численними організаційними, морально-психологічними, етичними та ін. проблемами. Зокрема проблемами конструктивної взаємодії, спілкування, діалогу учасників освітнього процесу – педагогів, дітей з ООП, здобувачів освіти з нормотиповим розвитком, батьків дітей. Відповідно до теми нашого дослідження, можемо зазначити, що такі ж проблеми існують і під час

організації освітнього процесу з дітьми молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку (ЗПР), адже в умовах актуалізації освітньої інклюзії діти з ЗПР з настанням шкільного віку отримують освітньо-корекційні послуги у закладі загальної середньої освіти.

Як засвідчують наукові публікації вчених, провідних педагогів-практиків, головною умовою, яка забезпечить реалізацію діяльності, спрямованої на саморозвиток і становлення особистості кожної дитини, зокрема і ЗПР, є активна суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія у постійному розвитку, за якої взаємини педагога з вихованцями будуються за схемою "особистість – особистість", а не "педагог – дитина." При цьому педагог намагається будувати відносини з дітьми так, щоб не блокувати їх самодіяльність, критичність, творчість, заохочувати їхню ініціативу, активізувати їх творчий потенціал. З цього приводу у науковій розвідці К. Гайденко, В. Ворожбіт-Горбатюк йдеться: "Найцінніше в спілкуванні з дитиною з ООП в сучасних умовах інклюзивного навчання в контексті НУШ полягає в дотриманні вчителем логічної послідовності: Повага – Знання – Розуміння" [12, с. 141].

З курсів педагогіки і психології нам відомо, що діти з ЗПР мають меншу підготовленість до шкільного навчання; їм важно прийняти їхній модерний соціальний статус – здобувача освіти у закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО); такі діти не володіють належним рівнем пізнавальної активності, а тому, як правило, пасивні під час навчання; крім того, вони мають доволі низьку працездатність і вирізняються складною поведінкою – на уроках відволікаються, їхня увага нестійка, прагнуть виконувати ту діяльність, яка їм більше до вподоби; їхнє мислення і мовлення непогано розвинені, вони достатньо кмітливі, але діти не послідовні у виконанні навчальних завдань, їм складно розв'язувати завдання і вправи без наочного зразка та допомоги дорослого; мають збіднений словниковий запас та своєрідне словотворення, у них простежуються складності у монологічному мовленні тощо. У праці І. Омельченко зазначається, що затримка психічного

розвитку (ЗПР) спричиняє недостатність загального запасу знань, обмеженість уявлень, незрілість мислення, недостатню інтелектуальну цілеспрямованість, переважання ігрових інтересів, швидко втому в інтелектуальній діяльності [50, с. 9].

Виходячи з таких загальних особливостей дітей з ЗПР, можна вичленити і типові особливості їхньої соціально-комунікативної діяльності. Відповідно до наукових досліджень, діти з ЗПР мають доволі низьку потребу в спілкуванні та взаємодії з оточуючими. Слабкий розвиток потреб соціального характеру призводить до того, що і у молодшому шкільному віці такі діти з значними труднощами опановують засоби мовленнєвого спілкування навіть в тих випадках, коли у них є достатній словниковий запас і задовільне розуміння зверненого мовлення.

Комунікація, соціально-комунікативна діяльність базується на оволодінні комунікатами розвиненим мовленням і вміннями застосовувати мову в конкретній ситуації спілкування. Проте, діти з ЗПР прагнуть уникати мовленнєвого спілкування. Коли ж мовленнєве спілкування між дитиною і дорослим або однолітком з'являється, воно обмежується у часі і обумовлюється вираженням небажанням дитини з ЗПР брати участь у розмові. За дослідженнями учених (В. Бондар, О. Гаяш, А. Колупаєва, О. Слепович, Н. Оржеховська, Н. Стадненко, В. Тарасова) діти даної категорії вкрай скупі в прояві своїх емоцій, бажань або ж інтересів; навіть незначна невдача змушує їх припинити спілкування або гру; їм властива відсутність реакції на звернене мовлення, нездатність забезпечити або продовжити розмову, невикористання мовлення (як вербального, так і невербального) з метою комунікації, замкнутість і відчуження у товаристві однолітків; однак, такі діти можуть приймати доброзичливе до них ставлення, співчуття і ласку; ситуація довіри спонукає їх до продовження будь-якої діяльності.

Вчені (І. Омельченко, Л. Савчук, І. Сухоцька, С. Тарасюк, Л. Федорович, Л. Шевчук та ін.) вважають, що соціально-комунікативна незрілість дітей з затримкою психічного розвитку є наслідком негативних

впливів з боку дорослих, неналежних сімейних стосунків, дефіциту спілкування тощо. Подолати проблему комунікативного недорозвитку таких дітей можна за допомогою налагодження контакту дорослого з дитиною, а також організацією цілеспрямованої освітньо-корекційної роботи на засадах індивідуалізованих, суб'єкт-суб'єктних стосунків з дітьми, що забезпечить їхню певну успішність у навчанні, а також і соціалізацію [51; 58; 64; 72; 75; 87].

Відтак, в сучасній практиці освіти дітей з ЗПР набуває актуальності питання розвитку їхньої активної міжсуб'єктної комунікативної діяльності (з педагогами, однолітками, іншими людьми), що сприятиме становленню таких дітей як особистостей. Активна комунікативна діяльність як системне утворення передбачає чотири компоненти: афективний (різні емоційні переживання і прояви, емоційна основа міжособистісних стосунків), когнітивний (знання, розуміння та дотримання соціальних норм і правил спілкування), аксіологічний (ціннісні орієнтації у спілкуванні, вияв симпатії чи антипатії, здатність до об'єктивної оцінки ситуації спілкування) та праксеологічний (здатність виявляти турботу, співпереживання).

Загальні особливості дітей з ЗПР та типізація їхньої соціально-комунікативної діяльності визначають спрямованість роботи педагогів з ними.

І наука, і практика стверджують, що повноцінний розвиток дітей із ЗПР можливий тільки при створенні найсприятливіших умов для спілкування і спільної діяльності дитини і дорослого, а надто педагога. Як зазначається у посібнику С. Гарькавець та Л. Волченко, "спілкування забезпечує повноцінний розвиток індивіда. Усі його психічні якості формуються та проявляються в його спілкуванні з іншими людьми, а також відбувається набуття ним усіх соціальних якостей" [13, с. 7].

Успішне вирішення завдань освіти дітей з особливими потребами, у тому числі з ЗПР, суттєве покращення навчального, виховного, корекційного процесу, розвиток пізнавальної та соціально-трудової активності таких дітей

безпосередньо пов'язані з удосконаленням підготовки педагогів, їхньої професійно-педагогічної майстерності, ерудиції і культури. Сучасний педагог, що працює у сфері освіти дітей з особливими потребами, виконує надзвичайно важливі завдання – забезпечує повноцінний розвиток і формування особистості дитини, долучає до скарбів матеріальної і духовної культури суспільства. А, відтак, зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань. Крім того, усі професійні функції педагог має підпорядковувати завданням корекційного впливу на дітей з порушеннями розвитку, зокрема з ЗПР [66].

Життєво важливим фактором формування особистості дитини з ЗПР, її соціалізації та інтеграції у суспільство є здійснення ефективної комунікації, комунікативної взаємодії. В свій час видатний дефектолог Л. Виготський охарактеризував порушення спілкування у дітей з особливими потребами як специфічну закономірність їхнього розвитку і вбачав основний шлях соціальної компенсації того чи іншого дефекту в нормалізації їхньої комунікації з оточуючими, становленні таких дітей як суб'єктів спілкування [62].

Передумовою ефективної взаємодії педагогічного працівника і дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку має стати комунікативна культура педагога [66].

На думку вчених (Л. Волченко, С. Гарькавець І. Зязюн, Г. Мешко, Л. О. Матвієнко, Крамущенко, І. Кривонос, Т. Слюсар, О. Ставицька, В. Теслюк), культура професійного педагогічного спілкування характеризується гуманістичною спрямованістю, суб'єкт-суб'єктивним характером взаємодії, емоційним і діловим контактом співрозмовників, модальністю висловлювань, персоніфікацією повідомлень, творчою мотивацією, створенням ситуації успіху тощо [13; 44; 46; 53; 69]. З цього приводу науковиця Т. Слюсар зазначає: "Повноцінне педагогічне спілкування є не лише багатограним, а й поліфункціональним. Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання,

пізнання особистості і самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії" [69, с. 182].

Організуючи взаємодію з дітьми з ЗПР, педагог має задіювати найкращі й найефективніші методи і прийоми освітньо-корекційної роботи, що базуються як на загальній, так і, зокрема, на комунікативній культурі його особистості. Він повинен обмірковувати не лише зміст спілкування з дітьми, а й особливості свого мовлення і комунікативної поведінки, яка передбачає використання вербальних і невербальних засобів спілкування. Здібність вести діалог має стати невід'ємною рисою особистості педагога, що працює з дітьми з ЗПР, похідною його морально-гуманістичної спрямованості й водночас важливим показником його професійної зрілості та високої культури спілкування.

Комунікативне спілкування на засадах високої комунікативної культури не просто обслуговує освітньо-корекційну діяльність з дітьми молодшого шкільного віку з ЗПР; воно відіграє велику самотійну роль і є найважливішим фактором їхнього розвитку, навчання, виховання, соціалізації [66].

У методичних джерелах знаходимо рекомендації, що окреслюють орієнтири організації ефективної освітньої й корекційної роботи, що базується, зокрема, на комунікативній взаємодії, з дітьми молодшого шкільного віку з ЗПР в умовах закладів освіти з інклюзивним навчанням. Перелічимо окремі з них.

Важливою складовою роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема і з ЗПР, є *розробка індивідуальної програми розвитку дитини*, яка забезпечує вивчення педагогом потенційних можливостей і резервів таких здобувачів освіти. Це дає змогу педагогу правильно організувати освітній процес і розпочати реалізацію індивідуального підходу до кожної дитини, що є основою оптимізації навчання [32].

Першочерговим завданням в організації освітньо-корекційної роботи з дітьми з ЗПР є *встановлення з ними емоційного контакту*. Такий контакт

має забезпечити наявність у дитини позитивних емоцій, бажання говорити, спілкуватися як з педагогом, так і своїми однолітками. Емоційний контакт допоможе якнайкраще організувати навчальну діяльність дітей з ЗПР.

Ефективність роботи з дітьми з ЗПР перебуває у прямій залежності від залучення в освітній процес різнопрофільних спеціалістів – асистента, психолога, логопеда, реабілітолога, медичного працівника й ін. – та їхньої командної співпраці.

Під час організації навчання важливо стимулювати пізнавальну активність здобувачів освіти з ЗПР, використовувати ігрові технології, приділяти належну увагу розвитку у них спостережливості, досвіду самостійної практичної діяльності, забезпечувати розвиток навичок вербальної і невербальної взаємодії з іншими дітьми класу, що сприятиме соціальній активності дитини і розвитку її як особистості.

Таким чином, на основі загальних особливостей дітей з ЗПР визначаються типові особливості їхньої соціально-комунікативної діяльності, які полягають, зокрема, у такому: діти з ЗПР мають доволі низьку потребу в спілкуванні та взаємодії з оточуючими; з значними труднощами опановують засоби мовленнєвого спілкування; не завжди розуміють звернене мовлення; вкрай скупі в прояві своїх емоцій, бажань або ж інтересів; за будь-якої невдачі припиняють спілкування; нездатні забезпечити або продовжити розмову; замкнуті і відчужені у товаристві однолітків тощо. Проблема комунікативного недорозвитку дітей зазначеної категорії може бути вирішена за умов організації цілеспрямованої освітньо-корекційної роботи педагога на засадах гуманістичної спрямованості; індивідуалізованого, суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії; створенням ситуацій успіху; емоційного і ділового контакту з дітьми, що забезпечить їхню успішність у навчанні та соціалізацію, в цілому сприятиме становлення їх як особистостей.



## ВИСНОВКИ до 1-го розділу

Перший розділ кваліфікаційної (магістерської) роботи присвячено теоретичному аналізу проблеми *визначення особливостей формування особистості дитини 8–10 років з затримкою психічного розвитку в процесі комунікативної взаємодії*.

Вивчення і аналіз наукових джерел показав, що на даний час різноаспектні характеристики дітей із затримкою психічного розвитку вивчені достатньо широко (В. Войтко, С. Забрамная, В. Єрмакова, А. Колупаєва, О. Мамічева, Є. Мастюкова, І. Марковська, В. Синьов, Ц. Шевченко та інші).

Педагогічний словник надає наступне трактування ЗПР: *«Затримка психічного розвитку – особливий тип аномалії, що виявляється в порушенні нормального темпу психічного розвитку дитини»*.

Специфіка ЗПР обумовлює особливості комунікації дитини з оточуючими. Відповідно до наукових досліджень, діти з ЗПР мають доволі низьку потребу в спілкуванні та взаємодії з оточуючими. Педагогу, що працює з такими дітьми, важливо звертати особливу увагу на розвиток умінь комунікації з оточуючими, формування правильної звуковимови, формування соціально прийнятої поведінки. Знання типів ЗПР, особливостей розвитку дітей даної категорії дозволяє не тільки визначити стан тої чи іншої дитини, але й накреслити стратегію і тактику освітньої, корекційно-розвиткової, лікувально-профілактичної та соціально-адаптаційної роботи.

Аналіз літературних джерел свідчить, що в науці і досі не склався єдиний підхід до розуміння педагогічного спілкування, комунікації, педагогічної взаємодії.

На основі вивчення наукових праць вважаємо за доцільне визначити *педагогічне спілкування* як особливий вид спілкування-діяльності, в основі якої є суб'єкт-суб'єктне відношення (специфічна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії), яке реалізується в спеціально організованих умовах; *комунікацію* як смисловий аспект соціальної взаємодії; *взаємодію* – як процес, що

відбувається принаймні між двома сторонами в певному відрізку часу, коли зміна стану системи відбувається не лише узгоджено, а і взаємообумовлено.

Як показав науково-теоретичний аналіз досліджуваної нами проблеми, у комунікативній взаємодії особливої уваги заслуговує процес спілкування, який в педагогічній професії виступає не супутником основної діяльності (як звичайно буває в деяких інших професіях), а виконує функцію навчального, виховного, соціалізуючого впливу на дітей.

Під змістом педагогічної взаємодії ми розуміємо внутрішній контакт між педагогом і дітьми, своєрідний підтекст їх стосунків, характер особистих зв'язків, в основі яких лежить розуміння дитиною мотивів вчинків і вимог педагога.

*Комунікативну педагогічну взаємодію* ми розглядаємо як педагогічне спілкування, спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, на оптимізацію діяльності і стосунків педагога і дітей.

На основі загальних особливостей дітей з ЗПР було визначено типові особливості їхньої соціально-комунікативної діяльності, які полягають, зокрема, у такому: діти з ЗПР мають доволі низьку потребу в спілкуванні та взаємодії з оточуючими; з значними труднощами опановують засоби мовленнєвого спілкування; не завжди розуміють звернене мовлення; вкрай скупі в прояві своїх емоцій, бажань або ж інтересів; за будь-якої невдачі припиняють спілкування; нездатні забезпечити або продовжити розмову; замкнуті і відчужені у товаристві однолітків тощо. У наукових джерелах зазначено, що проблема комунікативного недорозвитку дітей зазначеної категорії може бути вирішена за умов організації цілеспрямованої освітньо-корекційної роботи педагога на засадах гуманістичної спрямованості; індивідуалізованого, суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії; створенням ситуацій успіху; емоційного і ділового контакту з дітьми, що забезпечить їхню успішність у навчанні та соціалізацію, в цілому сприятиме становлення їх як особистостей.

## **РОЗДІЛ ІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ 8-10 РОКІВ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

### **2.1. Вивчення характерних соціально-комунікативних взаємовідносин дітей 8-10 років в освітньому середовищі ЗЗСО**

На основі узагальнення результатів теоретичного етапу дослідження нами опрацьовано методичні основи дослідження формування особистості дитини 8–10 років з затримкою психічного розвитку в процесі комунікативної взаємодії.

Наша дослідницька робота була організована у відповідності до вимог Державного стандарту початкової освіти [16], змісту Типової освітньої програми для 1–4 класів, розробленої під керівництвом О. Савченко [77], Типової освітньої програми для 1–4 класів, розробленої під керівництвом Р. Шияна [78] та Програми з корекційно-розвиткової роботи "Розвиток мовлення" для 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку, опрацьованої І. Омельченко та Л. Федорович [58]. Зокрема, у Програмі з корекційно-розвиткової роботи (Модуль V. Спілкування), розкрито зміст роботи вчителя початкових класів за видами мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання і письмо) й окремим блоком запропоновано зміст роботи з формування спілкування та визначено компетентності, уміння й навички, якими має оволодіти дитина 8-10 років з ЗПР, а саме: *"Спілкування як взаємодія (децентровані дії)*. Формування установки на взаємодію та доброзичливе ставлення до однокласників. Співвіднесення характеристик або ознак предметів з особливостями погляду спостерігача, координація різних просторових позицій. Розуміння можливості різних позицій і точок зору (подолання егоцентризму), орієнтація на позиції інших людей, відмінні від власної. Розуміння можливості різних підстав для оцінки одного і того ж предмета, розуміння відносності оцінок або підходів до вибору. Врахування

різних думок і вміння висловлювати та обґрунтовувати власну думку. Облік різних потреб та інтересів. *Спілкування як співпраця*. Розвиток вміння слухати та розуміти партнера, планувати й злагоджено виконувати спільну діяльність, розподіляти ролі, взаємно контролювати дії один одного і вміти домовлятися. Формування вміння колективного обговорення завдань. Адаптація до соціальної ролі учня" [58, С. 130-131].

Експериментальне дослідження заявленої проблеми ми організували у Березнівському ліцеї № 2 Березнівської міської ради Рівненської області. Учасниками експерименту стали діти молодшого шкільного віку 8–10 років з затримкою психічного розвитку, їхні однолітки з нормотиповим розвитком (здобувачі початкової освіти 2-го і 3-го класів), учителі.

На початковому етапі дослідження (констатувальний експеримент) ми вирішили здійснити поглиблене вивчення вибіркового взаємин дітей, зокрема з ЗПР, у молодшому шкільному віці. Знання їхніх особливостей визначалось вкрай необхідним, оскільки орієнтація педагога в системі вибіркового взаємин класу є основою для створення найсприятливіших умов для виховання та розвитку кожної дитини в товаристві ровесників.

Нас цікавили такі особливості соціально-комунікативних виявів дітей з ЗПР:

а) емоційне ставлення до педагога, ровесників, навколишніх людей; уміння емпатувати, співпереживати, співчувати, відчувати чужий біль і чужу радість, уміння ставити себе на місце іншого, бачити світ його очима; вміння володіти своїм емоційно-почуттєвим станом (афективний компонент);

б) знання норм і правил спілкування з навколишніми; здатність осмислювати процес спілкування (спостерігати, розуміти), прогнозувати ситуації спілкування; вміння інтуїтивно визначати стан іншого, здатність до рефлексії, заглиблення у свій внутрішній світ, зіставлення індивідуальних особливостей з вимогами довкілля (когнітивний компонент);

в) цінності орієнтації особистості в сфері спілкування, що виступають критеріальною основою емоційного ставлення до навколишніх (симпатія чи

антипатія); здатність до об'єктивної оцінки поведінки і вчинків навколишніх та своїх власних; уміння оцінювати ситуації спілкування (аксіологічний компонент);

г) вияв турботи про навколишніх, самостійність та ініціатива у наданні допомоги; творче ставлення до спілкування з навколишніми (праксеологічний компонент).

Практичне вивчення характерних соціально-комунікативних взаємовідносин дітей 8–10 років, що мають ЗПР, з іншими суб'єктами педагогічного процесу надало змогу глибше зрозуміти не тільки суть феномена їхньої взаємодії, а і динаміку цього процесу протягом залучення дітей до експерименту.

Як відомо, особистості ставлення започатковується на етапі дошкільного дитинства. Вони розвиваються від ситуативних до більш узагальнених і стійких. У процесі їхнього розвитку в дитини формуються стереотипи поведінки та способи взаємодії з навколишнім світом, зокрема, з людьми, що є підґрунтям їхньої моральної вихованості. Моральні ставлення до ровесників передусім продукуються позитивною емоційною спрямованістю дітей один на одного, яка виступає початковим етапом становлення і розвитку активної соціально-комунікативної діяльності, формуванням у них гуманістичної спрямованості на широкий загаль людеЙ.

Соціально-комунікативна діяльність дитини з перших днів перебування у закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) обумовлюється різними проблемами, що передусім пов'язані з адаптацією в освітньому середовищі (адаптація до навчально-пізнавальної діяльності, що стає основою опанування дитиною прийомами і методами навчальної праці; соціально-психологічна адаптація, що пов'язана з процесом входження дитини в неформальну організацію міжособистісних стосунків класу як колективу; адаптація до формальної організації, що пов'язана з процесом активного входження дитини в систему безособових формалізованих зв'язків – норм, санкцій, правил, ролей, позицій, стосунків). Адаптаційний період може бути

доволі тривалим, що залежить від як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. Особливо важким цей період є у дітей з ЗПР і може тривати не один рік.

Як зазначають психолого-педагогічні дослідження, причинами складності адаптаційного періоду в освітньому середовищі ЗЗСО дітей молодшого шкільного віку можуть бути:

а) індивідуальні соматичні (хронічні захворювання, органічні ураження центральної нервової системи, інвалідність, відставання у фізичному розвитку);

б) індивідуальні психічні (аномалії психічного розвитку в дошкільному віці, викривлення мотиваційної сфери, несформованість способів соціально прийнятної поведінки, педагогічна занедбаність);

в) соціальні позашкільні (порушення прав дитини, відсутність опіки з боку дорослих, бідність сім'ї, обмежена можливість пізнання світу);

г) соціальні шкільні (поганий психологічний клімат класу, низький соціальний статус дитини в класі, низький рівень викладання та ін.).

Рівень адаптації дитини молодшого шкільного віку до навчально-пізнавальної діяльності та рівень адаптації до формальної організації життя у закладі освіти значною мірою залежать від рівня комунікативних здатностей і сформованого вміння встановлювати взаємини зі своїми однолітками. Часто-густо у значної частини невстигаючих учнів виникають невротичні явища, деформації особистості, що особливо проявляється вже в підлітковому віці. Саме тому так важливо педагогам з першого дня перебування дитини в ЗЗСО особливу увагу приділяти соціально-психологічній адаптації, передумовою і наслідком якої є соціально-комунікативна діяльність, за допомогою якої дитина має змогу у своїй життєдіяльності самовизначатися, реалізувати свої прагнення, потреби, інтереси та нахили.

Наші спостереження за дітьми, а також дані індивідуальних програм розвитку показали, що значна частина дітей 8–10 років з ЗПР мають низькі

показники схильності до активної соціально-комунікативної діяльності. Їхніми характерними взаємовідносинами в освітньому середовищі є наступні; вони не виявляють турботи про однокласників, почуваються невпевнено серед них, соромляться, ніяковіють під час спілкування, важко переживають образи, часто усамітнюються і перебувають у своєрідній психологічній ізоляції класу. Дітям з затримкою психічного розвитку необхідна значна допомога у подоланні комунікативних бар'єрів, неадекватних установок і стереотипів, що склалися, як ми з'ясували, під впливом родини.

Практично вивчаючи взаємовідносини дітей молодшого шкільного віку з ЗПР в освітньому середовищі, ми передусім виділили конструктивні і деструктивні їхні ознаки. Серед конструктивних ми окреслили такі: почуття симпатії до однолітків, емпатія, товариськість, дружба; співпереживання, турбота про товариша, допомога йому та ін. Деструктивними були – антипатія, неприязнь, агресивність, що спрямована на заподіяння фізичної чи психологічної шкоди ровеснику; нечесність – свідоме ствердження дитиною неправди або заперечення того, що відповідає дійсності; ігнорування соціальних норм, "Правил для здобувачів освіти" тощо. Для всіх дітей з ЗПР у більшій мірі були характерними деструктивні ознаки соціально-комунікативних взаємовідносин.

У всіх дітей молодшого шкільного віці з ЗПР, які стали учасниками дослідницького пошуку, спостерігалась соціально-комунікативна пасивність – відхід дитини від контактів з педагогом й ровесниками і заглиблення у світ власних переживань. Ми з'ясували, що причинами такої поведінки дітей була тривожність, пов'язана з довготривалою адаптацією у нових умовах навчального середовища; їх лякала унормованість освітнього процесу. Це спричиняло їхню крайню емоційну нестабільність – діти ставали неспокійними, плаксивими, більш тривожними, боязкими або, навпаки, «розв'язаними», надмірно гучними, метушливими. Їм було складно надати відповідь на запитання, вести діалог під час уроку; на перерві вони перебували у приміщенні класу, не долучались до спілкування з іншими

дітьми; діти мали змучений, стомлений зовнішній вигляд; не бажали ділитися своїми враженнями про проведений день.

Така деструктивність їхніх соціально-комунікативних взаємин продукувалась емоційною експансивністю, настороженістю до педагога, почуттями недовіри до деяких однокласників; дитина не помічала їхні радощі і невдачі, заради яких могла відмовитись від власних інтересів.

За показники особливостей (рівня) прояву соціально-комунікативних взаємовідносин ми взяли відповіді дітей молодшого шкільного віку з ЗПР та дітей з нормотиповим розвитком, які навчаються у 2-му та 3-му класі, на поставлені запитання під час організованої з ними бесіди. Дітей з ЗПР нараховувалось по 3-є в кожному класі. Під час бесіди ми пропонували дітям, зокрема, такі запитання, які були спрямовані на виявлення передусім емоційно-сміслових оцінок дітей у сфері спілкування:

- Чи з радістю ти йдеш до школи?
- Як ти ставишся до своєї вчительки? Чим вона тобі подобається?
- Чи вважаєш ти свою вчительку старшим товаришем, другом?
- Чи береш ти участь у спільних заходах, що організуються в класі?
- Чи маєш ти спільні інтереси з іншими дітьми класу?
- С ким із дітей класу тобі подобається проводити час, спілкуватися?
- Чи дотримуєшся ти правил поведінки у середовищі школи, класу?
- Чи звертаєшся ти за допомогою до вчителя при виконанні навчальних завдань?
- Чи довірив би ти будь-яку свою таємницю комусь з однокласників?
- Чи подобається тобі перебувати у товаристві однокласників?
- Хто з однокласників тобі найбільше подобається? Чому?
- Хто з однокласників тобі найменше подобається? Чому?
- Хто з ровесників турбується про тебе: підтримує, ділиться з тобою?
- Хто часто відмовляє тобі в допомозі, не завжди підтримує?

Відповіді дітей ми поділили на три групи:



0-а група: відсутність пропонованих дітьми оцінок або оцінки дітей мали безпредметний загальний характер.

1-а група: оцінки з погляду властивих дитині характеристик інтраіндивідуального розвитку ("сильна", "весела", "симпатична", „розумний” "приємна зовнішність", "красива", "життєрадісна" та ін.);

2-а група: оцінки з погляду властивих дитині інтеріндивідуальних особистісних характеристик ("добра", "друг", "маємо спільні інтереси", "товариський", "допомагає", "співчуває", "турбується про мене", "дає поради" або "жорстока", "егоїстка", "самозакохана" та ін.);

3-а група: оцінки, з погляду властивих дитині метаіндивідуальних, загальнолюдських, національно-громадянських характеристик ("організатор", "всім допомагає", "людяний", "патріот", "справжній українець", "любить рідний край" тощо).

Емоційно-сміслові оцінки зазначали наявність або перевагу того чи іншого компонента (афективного, когнітивного, аксіологічного, праксеологічного) соціально-комунікативних виявів дітей з ЗПР та дітей з розвитком у нормі.

Загальний розподіл емоційно-сміслових оцінок дітьми з затримкою психічного розвитку (ЗПР) та дітьми з нормотиповим розвитком у сфері спілкування ми подаємо в таблицях 1 і 2.

*Таблиця 1.*

*Загальний розподіл емоційно-сміслових оцінок дітей молодшого шкільного віку з ЗПР (6 дітей) за групами*

№ п/п	група клас	нульова		перша		друга		третя	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1.	2 клас	3	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2.	3 клас	1	33,3	2	66,7	0	0,0	0	0,0
3.	Разом	4	66,7	2	33,3	0	0,0	0	0,0

*Таблиця 2.*

*Загальний розподіл емоційно-сміслових оцінок дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком (25 дітей) за групами*

№ п/п	група клас	нульова		перша		друга		третя	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
4.	2 клас	3	23,0	3	23,0	5	38,5	2	15,5
5.	3 клас	0	0,0	3	25,0	5	41,7	4	33,3
6.	Разом	3	12,0	6	24,0	10	40,0	6	24,0

Результати розподілу емоційно-сміслових оцінок дітьми з ЗПР та дітьми з нормотиповим розвитком у сфері спілкування показали, що у переважній більшості діти з ЗПР (4 особи із 6), на відміну від дітей з нормотиповим розвитком, складають нульову групу, яка має такі показники прояву соціально-комунікативних взаємовідносин, як відсутність пропонувананих дітьми оцінок або оцінки дітей мають безпредметний загальний характер. Лише дві дитини – здобувачі освіти з 3-го класу – засвідчили приналежність до першої групи, де передбачено наступні показники: оцінки з погляду властивих дитині характеристик інтраіндивідуального розвитку.

Така ситуація безперечно потребувала регулювання і корекції взаємостосунків дітей через утвердження у спілкуванні емоційного ставлення до оточуючих, ціннісних орієнтацій гуманістичної спрямованості; розвиток рефлексії, умінь співпереживати й розуміти іншу людину; формування здатності об'єктивно оцінювати як вчинки оточуючих, так і свої власні; виявляти повагу та турботу щодо інших людей та навколишньої дійсності, що в цілому засвідчило необхідність розвитку усіх компонентів соціально-комунікативних взаємовідносин у дітей молодшого шкільного віку з ЗПР.

Отже, виявлені характерні соціально-комунікативні взаємовідносини дітей в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти мають стати передумовою визначення педагогом стратегії і тактики ефективного процесу педагогічної комунікативної взаємодії.

## **2.2. Практика освітньо-корекційної роботи на засадах комунікативної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку з ЗПР в умовах закладу освіти з інклюзивним навчанням**

Аналіз змісту соціально-комунікативних взаємовідносин дітей 8-10 в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти показав, що проблема віднаходження засобів їхнього стимулювання і визначення основних педагогічних умов використання цих засобів у практиці роботи вчителя початкових класів ЗЗСО потребує подальшого вивчення. Відтак, надалі ми поставили перед собою завдання: вивчити особливості освітньої й корекційної роботи педагога на засадах комунікативної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку з ЗПР в умовах закладу освіти з інклюзивним навчанням. Дослідницьку роботу ми продовжили у базовому закладі освіти - Березнівському ліцеї № 2 Березнівської міської ради Рівненської області.

Відомо, що ефективна взаємодія педагога і здобувачів освіти в педагогічній діяльності – основна умова успіху і задоволення вчителя своєю працею. В той же час невміння налагодити контакт з дітьми – причина багатьох невдач і розчарувань в педагогічній професії. Тому так важливо забезпечити позитивний розвиток взаємин у системі "педагог – діти".

Вивчити особливості педагогічної взаємодії в межах цієї системи в базовому закладі освіти ми вирішили за таким *алгоритмом*:

- моніторинг умов, що створені у ЗЗСО для успішного інклюзивного навчання й виховання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, зокрема з ЗПР, а, відтак, і для успішної взаємодії з ними;
- з'ясування рівня психолого-педагогічних знань педагога в галузі інклюзії, обізнаності їх в організаційних, методичних аспектах супроводу дитини з ЗПР, розуміння педагогічної комунікації з такими дітьми тощо;
- визначення спрямувань роботи педагога у забезпеченні успішності педагогічної взаємодії з дітьми з ЗПР та в цілому міжособистісної взаємодії серед усіх учасників освітнього процесу.

Зокрема, нас цікавили такі *питання*:

- чи обізнані педагоги у властивостях як фізичного, так і психо-емоційного розвитку дітей із ЗПР;
- які типові труднощі виникають у вчителів при організації роботи з дітьми з ЗПР;
- чи уважні педагоги до особливостей взаємовідносин, взаємодії серед усіх учасниками освітнього процесу – дітей з ЗПР, дітей з нормою у розвитку, асистентів, психолога, медичного працівника, інших спеціалістів закладу, батьків;
- які форми, методи, прийоми формування навичок соціальної і комунікативної взаємодії знають і використовують у своїй професійній діяльності педагоги;
- чи застосовується достатня адаптація або ж модифікація навчального матеріалу, якою передбачено занурення у внутрішній стан дитини, вивчення її потреб, нахилів, здібностей тощо;
- чи виникають комунікативні бар'єри у спілкуванні з дітьми із ЗПР та як вони долаються;
- чи має місце серед дітей з ЗПР соціальна дезадаптованість; які заходи спрямовуються на її усунення;
- чи забезпечують педагоги позитивне мотивування та емоційну підтримку дитини з ЗПР у всіх видах діяльності;
- чи прагнуть педагоги до встановлення емоційного контакту з дитиною з ЗПР і у який спосіб його забезпечують;
- чи виявляють педагоги позитивні емоції в різних педагогічних ситуаціях як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування, налагодження міжособистісної взаємодії;
- чи є у педагогів в пріоритеті індивідуальна робота з дітьми з ЗПР (спостереження, бесіди, опитування, доручення тощо);

- чи розробляється індивідуальна програма розвитку (ІПР) дитини з ЗПР і чи передбачено в ній таку складову, як соціальна й комунікативна взаємодія;
- чи здійснюється адаптація або модифікація типових програм навчання і доповнення їх змістовими компонентами, спрямованими на корекцію та розвиток певних властивостей і особистісних якостей дітей з ЗПР;
- чи адаптується організація навчання до потенційних можливостей дітей з ЗПР (врахування емоційної нестабільності, втомлюваності; повторення навчальної інформації, збільшення часу на виконання завдань; підбір нескладних завдань і вправ для самостійної роботи; використання наочності, вербальне та невербальне заохочення, підтримка тощо);
- чи включаються діти з ЗПР до організації спільних заходів у класі, у ЗЗСО, у позаурочну діяльність; чи відвідують гуртки або секції; чи надаються їм додаткові навчальні консультації;
- чи вивчають педагоги особливості взаємовідносин дитини з ЗПР в умовах сім'ї.

Відповідно до таких питань було опрацьовано анкету для педагогів (Див. додаток Б). В анкетуванні взяли участь учителі-класоводи 2-го і 3-го класів, які були задіяні в експериментальному дослідженні.

Аналіз відповідей педагогів дозволив зробити такі узагальнення: педагоги приділяють особливу увагу під час освітнього процесу дітям, які мають затримку психічного розвитку. Таких дітей у кожному класі навчається по 3-є. Педагоги розуміють, що відповідно сучасних підходів до освіти дітей з особливими потребами, у звичайному середовищі ЗЗСО можуть навчатися діти з різними нозологіями, зокрема з ЗПР. Такі діти потребують актуалізації уваги, щоденного піклування з боку педагогів та інших спеціалістів закладу освіти. Учителі прагнуть створювати умови для успішного інклюзивного навчання й виховання здобувачів освіти з ЗПР.

Однак, це не завжди вдається і залежить від таких факторів, як особливості поведінки дітей з ООП, недостатність відповідного дидактичного забезпечення, великий обсяг навчального матеріалу для опанування дітьми, виробнича завантаженість педагогів, слабка мотивація вчителів щодо роботи з дітьми з особливими потребами тощо.

Педагоги констатували, що саме категорія здобувачів освіти з ЗПР має виражені комунікативні проблеми. Педагоги зазначають, що діти часто ігнорують спілкування як з учителем, так і з іншими дітьми та спеціалістами закладу; часто відчують психологічний та емоційний дискомфорт; можуть занадто емоційно реагувати на різні звуки та шум; є чутливими до нових вражень, нової обстановки, незнайомих людей тощо.

Педагоги розуміють, що спілкування, повноцінна комунікація із здобувачами освіти з ЗПР є невід'ємним і важливим компонентом освітнього процесу, від чого залежить і їхня успішна соціалізація. Проте трапляється, що стосунки між учителем і здобувачем освіти з ЗПР ускладнюються. Комунікативні бар'єри виникають, коли дитина втомлена, неуважна, капризує, відмовляється виконувати те чи інше завдання, демонструє невдоволення, нестриманість і т. ін. Щоб ситуація не набула деструктивного характеру, педагоги обов'язково реагують на зміни в емоційному стані дитини, шукають відповідні прийоми зниження напруги. Зокрема, це такі прийоми, як позитивне мотивування, довірлива розмова, емоційна підтримка, схвалення при виконанні того чи іншого виду діяльності; прояв доброзичливості й позитивних емоцій педагога – посмішки, ласкавого погляду, невимушеного доторкання до руки тощо, що сприяє, на думку вчителів, встановленню емоційного контакту з дитиною з ЗПР, відновленню у неї стану внутрішньої впевненості і захищеності, а, відтак, і подоланню комунікативних бар'єрів.

Безперечно вся освітня й корекційно-розвивальна робота з дітьми з ЗПР здійснюється на засадах індивідуального підходу, який насамперед реалізується через опрацювання індивідуальної програми розвитку (ІПР)

такої дитини. Розробка програми забезпечує врахування індивідуально-типологічних особливостей кожної дитини з затримкою психічного розвитку, дозволяє дізнатися про потенційні можливості дитини й відповідним чином побудувати освітньо-корекційний процес у класі. ІПР розробляється командою фахівців (групою індивідуального супроводу дитини), у склад якої входять заступник директора з навчальної роботи, учитель-класовод, психолог, вчитель-дефектолог, асистент учителя, логопед й обов'язково батьки. (З свого боку зазначимо, що у статті 1, пункт 10 Закону України "Про освіту" (від 05.09.2017 року; діє з 28.09.2017 року) йдеться "Індивідуальна програма розвитку – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання" [57].

Специфічні особливості психічного розвитку дітей з ЗПР потребують відповідної адаптації типових програм навчання і доповнення їх змістовими компонентами, спрямованими саме на корекцію та розвиток певних властивостей і особистісних якостей дітей з ЗПР, що є додатковим і не простим навантаженням на педагога.

Педагоги зазначають, що діти з ЗПР мають низький рівень мотивації до навчання. Тому педагоги по можливості оптимізують навчальну діяльність під час уроку: дотримуються відповідного темпу роботи; використовують завдання і вправи ігрового змісту, застосовують багаторазове повторення нового матеріалу та повсякчасне використання наочності; пропонують нескладні творчі завдання тощо. Особливу увагу у ЗЗСО приділяють плануванню, підготовці та проведенню корекційно-розвиткових занять з дитиною, яку здійснюють такі спеціалісти, як дефектолог, логопед, реабілітолог. Відповідно діти включаються у взаємодію з іншими спеціалістами. У спільних заходах, що проводяться у класі або ж у закладі

освіти діти з ЗПР беруть посильну участь, проте у позакласної та позашкільної роботи такі діти з експериментальних класів не задіяні.

З метою кращого вивчення особистості дитини з ЗПР педагоги підтримують зв'язки з батьками дітей. На жаль вони констатують, що не завжди спостерігають відповідне бажання з боку батьків.

Педагоги у відповідях на запитання в анкеті акцентували на тому, що прагнуть підвищувати свій рівень психолого-педагогічних знань в галузі інклюзії та, зокрема, у галузі освіти дітей з ЗПР. Крім того, їм надзвичайно цікаво більш повно і змістовно ознайомитись з особливостями організації ефективної взаємодії з дітьми даної категорії.

Отже, вивчивши практику освітньої й корекційної роботи, конкретизувавши рольові й особистісні прояви педагога у взаємостосунках з дітьми з ЗПР, можемо зазначити, що є необхідність подальшого удосконалення структури і технології побудови професійної педагогічної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку з ЗПР в умовах закладу освіти. Оптимізація організації ефективної педагогічної комунікативної взаємодії з ними, подальше вдосконалення її методів та прийомів обумовлюється удосконаленням процесу розвитку, навчання, виховання, соціалізації дітей даної категорії, в цілому становленням їх як особистостей. На це було спрямовано наступний етап нашої дослідницької роботи.

### **2.3. Експериментальна модель організації спільної творчої діяльності в процесі комунікативної взаємодії, що забезпечує формування особистості дитини 8–10 років з ЗПР**

Психолого-педагогічна наука, діяльність педагогів-практиків свідчать, що навчити, виховати, розвинути дитину без її зацікавленості, прагнення до самовдосконалення неможливо. Отже, насамперед педагог мусить подбати про створення сприятливих умов для розвитку, навчання, виховання, творчої діяльності, самореалізації особистості кожної дитини, що є складовою частиною професійної педагогічної діяльності. Головним же завданням



педагога у забезпеченні сприятливих умов для реалізації потенційних можливостей будь-якої дитини є створення творчої атмосфери в дитячому середовищі, атмосфери співдружності, співтворчості, співробітництва. Саме таку атмосферу ми прагнули створити в процесі дослідно-експериментальної роботи.

На нашу думку, освітні, розвиваючі, корекційні можливості комунікації ефективно реалізуються в спільній творчій діяльності, бо неформальні, невимушені стосунки між суб'єктами педагогічного процесу – педагогом, дітьми з ЗПР, дітьми з нормотиповим розвитком – створюють педагогічні ситуації, які здійснюють належний корекційний вплив і стимулюють саморозвиток і самовиховання особистості.

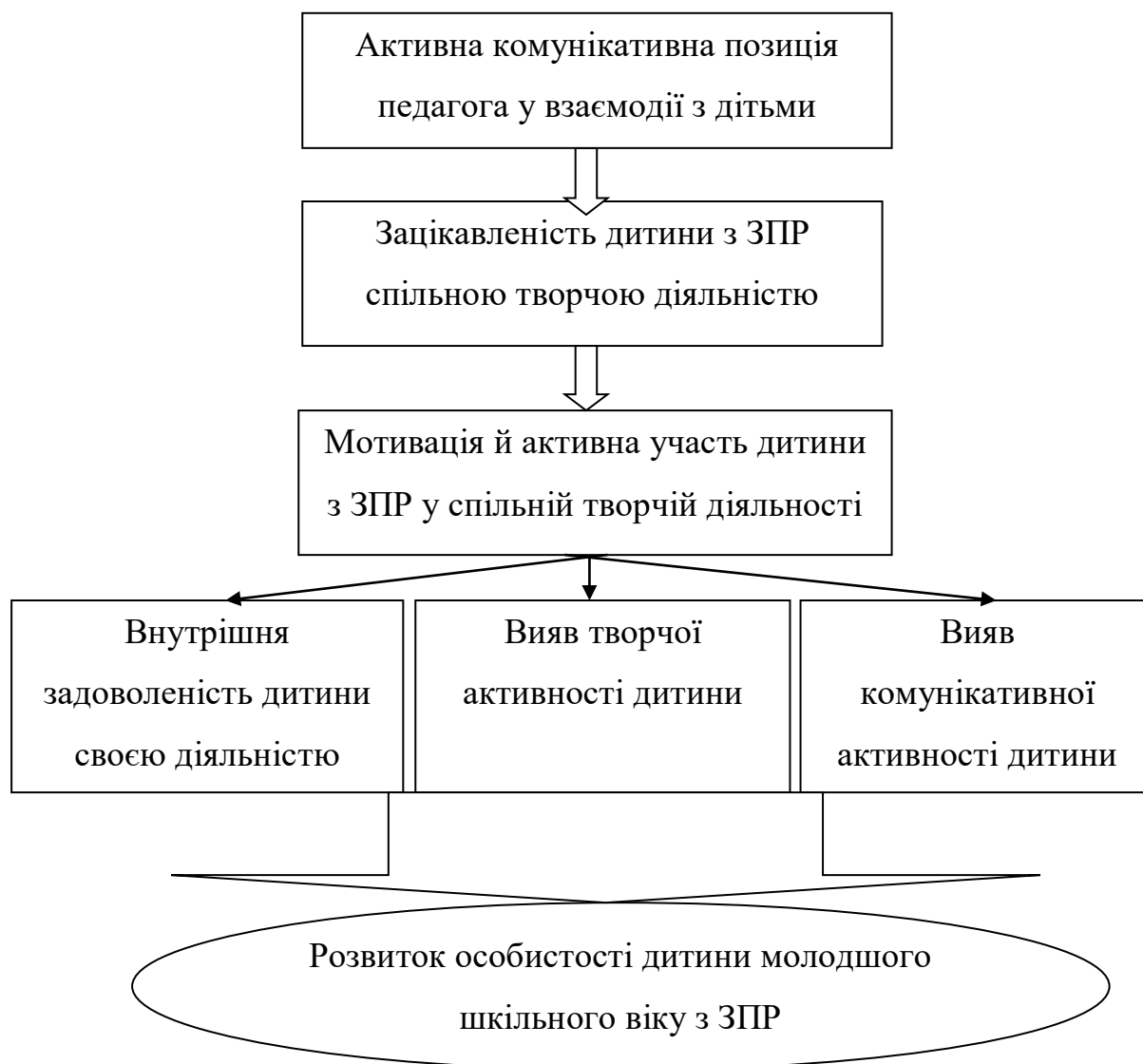
У своєму дослідженні ми припустили, що активна комунікативна позиція педагога, яка ґрунтується на високому рівні володіння технікою педагогічного спілкування, є підґрунтям для організації комунікативної взаємодії з дітьми. Під час цього процесу в дітей з'являється особиста зацікавленість у спільній творчій діяльності, що реалізується шляхом активної участі в цій діяльності на репродуктивному рівні. Це викликає в дитини певне задоволення своєю діяльністю і характером взаємодії з педагогом. Відповідно в дитини підвищується рівень мотивації діяльності, що є передумовою для подальшого розгортання процесу комунікативної взаємодії, в результаті якої в дітей з'являється внутрішня потреба щодо участі в активній творчій діяльності. Ця активна творча діяльність стає для них особистісно ваговою і є необхідною умовою, що забезпечує психокорекційний вплив та сприяє розвитку особистості дитини. Відповідно цієї тези ми організували наш формувальний експеримент.

Ми змодельовали і практично перевірили організаційно-методичну структуру спільної творчої діяльності дитини 8-10 років з ЗПР з іншими суб'єктами освітнього процесу – педагогом, дітьми класу з нормотиповим розвитком – на засадах комунікативної взаємодії, спрямовану на забезпечення процесу формування особистості такої дитини.

Схематично логіка розгортання нашого експериментального дослідження (формульальний експеримент) має такий вигляд:

Схема 1.

*Експериментальна модель спільної творчої діяльності на засадах комунікативної взаємодії*



Отже, експериментальне дослідження на основі моделі організаційно-методичної структури спільної творчої діяльності мало цілеспрямовану послідовність, де кожен наступний етап базувався на результативності попереднього етапу :

1. Реалізація в освітньо-корекційному процесі активної комунікативної позиції педагога.
2. Розвиток зацікавленості дитини з ЗПР спільною творчою діяльністю

3. Мотивування й сприяння активній участі дитини з ЗПР у спільній творчій діяльності:
  - отримання дитиною внутрішньої задоволеності своєю діяльністю;
  - вияв творчої активності дитини у спільній творчій діяльності;
  - вияв комунікативної активності у спільній творчій діяльності.
4. Результат: забезпечення оптимального різностороннього розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР.

Дослідно-експериментальна робота була організована на базі 2-го та 3-го класів Березнівського ліцею № 2 Березнівської міської ради Рівненської області. Експериментальну модель спільної творчої діяльності дітей з ЗПР з іншими суб'єктами освітнього процесу – педагогом, дітьми класу з нормотиповим розвитком – на засадах комунікативної взаємодії ми застосували у роботі з дітьми 3-го класу, оскільки діти цього класу під час констатувального етапу дослідження показали більш цікаві, на наш погляд, результати і відповідно були краще підготовлені до експериментальної роботи. Відповідно 3-й клас став експериментальним (12 респондентів, діти з ЗПР мали вік 8, 9 і 10 років), а 2-й клас (13 респондентів) – контрольним. Освітній процес у цьому класі продовжував відбуватись традиційно.

Наша експериментальна робота здійснювалась протягом кількох етапів, які співвідносяться з відповідними блоками схеми. Розглянемо детально зміст кожного блоку (етапу).

*1-й етап: Активна комунікативна позиція педагога у взаємодії з дітьми*

На цьому етапі велася цілеспрямована і планомірна робота, спрямована на виявлення інтересів і уподобань як дітей з ЗПР, так і дітей з нормотиповим розвитком. Для цього застосовувалось спостереження за поведінкою дітей, вивчались форми проведення ними вільного часу, організовувались бесіди.

Так, зокрема, ми провели бесіду, в якій взяли участь всі здобувачі освіти 3-го класу (12 респондентів) – діти з ЗПР та діти з розвитком у нормі, під час якої прагнули з'ясувати розуміння дітьми понять і процесів

спілкування, комунікації, комунікативної діяльності. Ми виявили, що близько 50% дітей з нормотиповим розвитком орієнтуються у цих явищах. Діти з ЗПР, на жаль, засвідчили слабку обізнаність у таких питаннях. Крім того, ми запропонували дітям оцінити активність свого спілкування та, відповідно, активність власної комунікативної діяльності. Більшість дітей з розвитком у нормі оцінили себе як активних співрозмовників (6 респондентів, 50%), частина дітей визнали себе не дуже активними (2 респондентів, 33%), решта дітей (4 респондента, 17%, серед них були і діти з ЗПР, посоромились дати відповіді, тому ми віднесли їх до тих, хто уникає спілкування і взаємодії з іншими.

Бесіда викликала зацікавленість майже всіх дітей класу. Зокрема, діти з розвитком у нормі, активно долучались до спілкування, ставили різноманітні запитання ("А ми будемо грати в якусь гру?", "А можна я буду говорити першим?", "А я дуже активний?" тощо). Діти з ЗПР протягом бесіди залишались пасивними спостерігачами.

Тому ми поставили за мету встановити з дітьми, що не були активними співрозмовниками, зокрема з дітьми з ЗПР, комунікативний контакт, досягти з ними взаєморозуміння, зацікавити їх нашою діяльністю. Адже корекційний вплив завжди здійснюється тільки в контексті позитивних взаємин та тієї чи іншої діяльності дитини і спрямований на гармонізацію всіх сфер її особистості.

У наступних бесідах з дітьми, спілкуванні під час уроку або перерви намагалися викликати у них якомога більше позитивних емоцій, шукали особистісні інтереси дітей у тій чи іншій діяльності – навчальній, ігровій, дозвіллевій; систематично використовували емоційно-раціональне звертання, під час якого емоційна забарвленість викликала інтерес дітей до повідомлення, раціональна сторона забезпечувала подальшу увагу; виявляли доброзичливе до них ставлення; прагнули будь-яку ситуацію перетворити на ситуацію довіри; спонукали дітей до продовження розпочатої справи тощо.

*2-й етап: Зацікавленість дитини молодшого шкільного віку з ЗПР спільною творчою діяльністю*

На другому етапі ми запропонували дітям провести гру "Естафета улюблених справ" (Додаток В). Наша пропозиція була зустрінута дітьми з нормотиповим розвитком, а також і дітьми з ЗПР, з радістю, що стало для нас приємною несподіванкою.

Гра проводилась на основі методики "позитивного підкріплення" як певного ефективного інструментарію розвитку особистості дитини, зокрема з ЗПР, оскільки, про що йдеться у наукових джерелах, "методика позитивного підкріплення має великий ресурс у формуванні бажаної, сприятливої поведінки, у навчанні новим навичкам у всіх галузях творчої людської активності" [68, с. 131]. Ця методика ґрунтується на теорії Б. Скіннера про закономірності підкріплення активності індивіда та вивчення закономірностей його психічної активності. Згідно з цією теорією, виникнення і формування людської активності визначається зв'язком поведінки індивіда із специфічним середовищем і емоційними станами, які супроводжують поведінковий акт. Особливе значення серед емоцій, які беруть участь у формуванні різних видів поведінки надається почуттю задоволення або незадоволення, яке, виникає в результаті діяльності, а також емоційним переживанням, які супроводжують активну поведінку людини. Достовірність цих закономірностей була перевірена і підтверджена багатьма дослідженнями у сфері психології переконання. "Позитивне підкріплення – це один із успішних виховних прийомів, за допомогою якого можна стимулювати певний тип поведінки, зберігаючи гуманний стиль виховання та навчання", – зазначається у публікації О. Скоробагатської [68, с. 123].

Форму гри ми обрали цілеспрямовано, розуміючи, що ігрова діяльність і в молодшому шкільному віці залишається важливою і значимою для дітей. Під час підготовки і проведення гри ми застосовували традиційні методи і форми роботи. Ми самостійно визначили улюблені справи дітей і запропонували виконати домашнє завдання: до яких конкурсів їм треба

підготуватися (Додаток Г). Ми самостійно поділили клас на 3 групи, до яких увійшли діти з різною панорамністю мислення та різним рівнем навчальної успішності. Троє дітей з ЗПР потрапили в різні три групи. Таким чином створили ситуацію взаємопідтримки, взаєморозуміння, творчої колективної співпраці. Під час гри діти підтримували та підбадьорювали один одного, допомагали знайти правильне рішення того чи іншого завдання. В цілому діти досить активно вступали у взаємодію між собою, намагаючись знайти правильні відповіді у математичному і літературному конкурсі, пригадати якомога більше загадок і скоромовок. Особливо позитивним було те, що певну активність виявляли діти з ЗПР. Під час гри ми разом з дітьми раділи переможцям, підтримували їхні приємні емоції – радість від пізнання, упевненість у своїх силах, допитливість, інтелектуальне піднесення. При цьому задіювали різноманітні позитивні підкріплюючі стимули – схвальні зауваження або погляд, усмішку або ж словесний акцент на успішності дитини тощо. Особливу увагу ми звертали на поведінку дітей з ЗПР і намагалися якомога ефективніше мотивувати їх до активної участі у грі. Наприкінці гри оголосили результати й відмітили старання усіх дітей, схвалили їх за докладені зусилля, за їхнє напружене бажання перемогти, відзначили найбільш активних. При цьому відмітили і старання та участь в грі інших, менше активних, зазначивши, що головне – не перемога, а спільна творча діяльність.

По завершенні гри, ми спрямували свою увагу на виявлення суб'єктивно-оцінного ставлення дітей до власної участі у грі. Відтак, після оголошення підсумків конкурсу ми провели з дітьми опитування (перший контрольний зріз) з метою визначення рівня задоволення дітей як з нормотиповим розвитком, так і з ЗПР своєю діяльністю і виявом в ній характеру взаємодії.

Ми отримали такі дані: серед дітей, що взяли участь в експериментальній грі-естафеті, виявилось 3 дітей (25%) задоволених (повністю задоволений, майже задоволений), решта, 9 дітей, (75%) – не

задоволених (не задоволений, зовсім не задоволений, не знаю). Діти з ЗПР були у складі дітей класу, не задоволених власною діяльністю: 1 респондент – зовсім не задоволений, 2 респондента – не змогли дати однозначну відповідь на поставлені упродовж опитування запитання. Вирахувавши загальний коефіцієнт рівня задоволення дітей, ми отримали від'ємний показник.

*Таблиця 3.*

*Рівень задоволення дітей молодшого шкільного віку  
(діти з ЗПР та діти з нормотиповим розвитком)  
своєю діяльністю і виявом у ній характеру взаємодії  
(2-й етап)*

<i>№п/п</i>	<i>Шкала оцінювання</i>	<i>Кількісний показник кількості дітей</i>	<i>Якісний показник кількості дітей</i>
1	Повністю задоволений	2	16,7%
2	Майже задоволений	1	8,3%
3	Не задоволений	3	25%
4	Зовсім не задоволений	2	16,7
5	Не знаю	4	33,3%

Слід підкреслити, що задоволеними своєю діяльністю були діти, що стали переможцями у гри-естафеті. Проте, серед них були такі, які вважали, що не проявили себе до кінця, не показали все, на що здатні. Діти, незадоволені своєю діяльністю, поділилися на кілька груп за причинами незадоволення – деякі будь-що хотіли перемогти; інші вважали, що вони просто погано грали, тому що не підготувалися; треті були більш незадоволені партнерами, ніж собою. Діти з ЗПР, хоча і взяли участь у гри, однак по її завершенні під час опитування активними співрозмовниками не стали.

Загальним підсумком такої форми організації взаємодії дітей стало те, що ми не змогли досягти відповідного освітньо-корекційного ефекту,

зокрема у роботі з дітьми з ЗПР. Проте, слід зауважити, що ми мотивували дітей з ЗПР до участі у грі, вони з цікавістю до неї долучились; загалом ми пробудили у таких дітей бажання задіяти себе у спільній діяльності, застосувати свої можливості і здібності, намагатися йти вперед, вчитися взаємодіяти з товаришами на загальну користь; діти засвідчили певну активізацію інтересу до спільної творчої діяльності, що супроводжувалось проявами позитивних емоцій, зокрема таких як радість та хвилювання. Ці емоції мотивують навчання, сприяють формуванню різноманітних умінь і навичок, розвитку життєвоважливих компетентностей, емоційнотворчому ставленню до дійсності, активізації міжособистісних взаємовідносин.

*3-й етап: Мотивація й активна участь дитини з ЗПР у спільній творчій діяльності*

Організація роботи на третьому етапі мала забезпечити отримання дітьми з ЗПР внутрішньої задоволеності своєю діяльністю під час спільної творчої діяльності; сприяти їхній творчій та комунікативній активності.

Важливою передумовою розвитку особистості є адекватна мотивація діяльності. У психологічних джерелах зазначається, що регуляція дій може відбуватися у двох принципово різних формах: у формі безпосередньої реакції і в формі цілеспрямованої активності. "Більш елементарні форми поведінки – реактивні – є емоційними процесами, більш складні – цілеспрямовані – здійснюються завдяки мотивації. Мотивація – це емоція плюс спрямованість дій" [71, С. 110]. Мотивація поведінки і діяльності формується і визначається рівнем потреб особистості. Серед безумовних рефлексів виділяються рефлекс саморозвитку (дослідницький, імітаційний, ігровий, подолання опору (свободи), наслідувальний), спрямовані, зокрема, на творчопошукові потреби особистості [82, С. 18-20]. Як зазначено у джерелах з фізіології вищої нервової діяльності, "здійснення рефлексів саморозвитку дає можливість особини готувати саму себе до здійснення нових форм поведінки, які незначущі для неї на даній стадії онтогенезу, але будуть безумовно корисні і значущі в майбутньому житті" [82, С. 20]. У



процесі діяльності дитина усвідомлює бажання досягти кращих результатів, проявити свої здібності, дослідницький та ігровий рефлекс перетворюються у творчу потребу.

У своїй професійній діяльності педагог повинен забезпечити оптимальні умови, що нададуть можливість здобувачам освіти за власним бажанням займатися тією чи іншою діяльністю, яка сприятиме їхньому подальшому розвитку. Необхідно, щоб діти самостійно ставили перед собою цілі та інтенсивно працювали задля їхнього здійснення. З цією метою педагог має стимулювати й спрямовувати дії дітей. Мотивація передбачає вміння педагога поставити себе на місце здобувачів освіти. Слід підкреслити, що важливим питанням, яке потребує уваги педагога, є зміст мотивації, а не її форма, що обумовлює його відповідну комунікативну діяльність.

На третьому етапі нашого дослідження ми запропонували дітям організувати конкурс-гру – колективну творчу справу (КТС) "Місто веселих майстрів", в процесі якої передбачали викликати у дітей, зокрема з ЗПР, спрямованість на взаємодію, прагнення діяти разом, допомагати один одному; тобто нашим завданням було мотивувати їх до активної участі у спільній творчій діяльності (Додаток Д).

Ми виходили з того, що формування особистості, яка розмірковує, приймає рішення і діє самостійно, впевнено та ініціативно, ґрунтується на участі у таких видах діяльності, які потребують повного використання наявних у людини сил і відкривають можливості для подальшого удосконалення, пошуку нових шляхів і засобів, нових рішень.

Крім того, ми розуміли, що особливе місце в здійсненні корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР відводиться саме творчій діяльності, яка забезпечує не тільки навчальну або ж розвиткову функцію, але й виконує функцію терапевтичну. Адже, беручи участь у такій діяльності, дитина долає нервову напругу та страх; відбувається покращення роботи всіх її і психічних, й фізичних властивостей; виникає радісний, піднесений настрій. Творча діяльність створює для такої дитини атмосферу емоційного

благополуччя, наповнює її життя цікавим змістом, забезпечує контактність, взаємодію з іншими учасниками творчого процесу.

Ми взяли до уваги те, що взаємодія буде розвиваючою, корекційною й терапевтичною, якщо буде сприяти вияву особистісної активності дітей з ЗПР, а КТС якраз і є тією умовою, що надає можливість і педагогам, і дітям з різними особливостями розвитку реалізовувати особисту активність у творчій змістовній, у тому числі комунікативно-практичній, діяльності шляхом взаємодії.

Ми пояснили дітям історію походження терміну "КТС"; які основні завдання розв'язує колективна творча справа, за якими етапами будується; провели бесіду "Всі професії важливі, всі професії потрібні".

Всі діти класу були залучені до підготовки. Перш за все ми запропонували дітям обрати шляхом голосування Раду справи. Потім діти самостійно обрали трьох командирів (обґрунтовуючи свій вибір) і шляхом голосування, яке провела Рада справи; поділилися на творчі групи за симпатіями та інтересами. Діти з ЗПР дещо уникали і голосування, і вибір командирів. Проте, коли постало питання, до якої групи вони належатимуть, вони обрали ту групу, яка була їм до вподоби. Інші діти класу їм не заперечували.

Після цього тривало довге і активне обговорення, яку професію обрати для представлення. Діти пропонували нам навіть такі "професії", як палач, адвокат, футболіст тощо. Дітьми з ЗПР також було запропоновано професії, а саме – лікаря, медсестри, водія. Пізніше ми з'ясували, що батьки двох дітей з ЗПР працюють у медичній сфері, батько одного хлопчика є водієм транспорту. Тобто, у такий спосіб діти прагнули перенести у власну діяльність набутий життєвий досвід, що, на нашу думку, стало важливим показником їхньої зацікавленості тим, що має відбуватися у класі. Нарешті діти зупинились на таких професіях: артист-клоун, будівельник, лікар. Особливе задоволення від вибору професій для представлення проявили ті діти з ЗПР, що запропонували професію лікаря. Були визначені дата і час

проведення КТС і почалася колективна підготовка, яка передбачала виконання дітьми певного домашнього завдання.

КТС включала участь у таких конкурсах-вправах:

1. Скласти розповідь про свою професію, не згадуючи її назви (д/з).
2. Розказати вірш або загадку про професію (д/з).
3. Показати професію в пантомімічній сценці (д/з).
4. Описати один із атрибутів професії.
5. Намалювати представника професії.
6. Зашифрувати назву двома поняттями.
7. Пригадати казки, художні фільми, книги про професію.

Слід зауважити, що спостерігаючи за дітьми під час проведення КТС і потім, під час обговорення, ми бачили, що, не зважаючи на нову форму проведення конкурсів і дещо нові цільові установки, працювати на загальну користь і радість, вчитися орієнтуватися у взаємовідносинах з партнерами, на жаль основним спрямуванням щодо результату у свідомості дітей залишалась перемога.

Виконання основного нашого завдання під час цього етапу спільної творчої діяльності у середовищі дітей молодшого шкільного віку, а саме активізації участі дітей з ЗПР в загальній творчій справі та спостереження за ними, показало: діти даної категорії, безперечно, мали знижену працездатність у порівнянні з своїми нормотиповими однолітками; у них проявлялась нестійкість уваги, відмічався знижений рівень сприймання інформації; були наявні труднощі у вирішенні того чи іншого завдання; в окремих моментах, зокрема при виконанні 3-го завдання ("Показати професію в пантомімічній сценці"), діти не могли контролювати свої емоції; вони дуже засмучувались, якщо щось у них не виходило, нетерпляче чекали результату виконання того чи іншого завдання, проявляли агресивність до дітей, які допускали помилки; під кінець у дітей з ЗПР спостерігалась підвищена виснаженість, про це говорила їхня своєрідна поведінка – вони

вставали з свого місця і хотіли вийти з приміщення класу, або ж, поклавши голову на руки, переставали реагувати на гру.

Однак, ми засвідчили і значні позитивні зрушення у ставленні дітей до організації колективної творчої справи та у їхній безпосередній діяльності під час даного етапу нашого дослідження. Для нас було очевидним те, що діти набули певної впевненості в собі; вони почали використовувати словесні зауваження, вголос вболівали за свою групу. Тобто, почали активно комунікувати і діяти настільки, наскільки їх цікавило те, що відбувається. Безперечно, така активність їхньої діяльності й комунікації не була стабільною і не виявлялась протягом всієї гри. Але найголовнішим було те, що ми пробудили у дітей з ЗПР бажання творчо діяти і вступати у взаємодію з іншими учасниками в процесі колективної творчої справи.

Відтак, позитивним результатом проведеної роботи стало саме те, що діти з ЗПР засвідчили тенденцію до вияву творчої активності в діяльності, під час якої у них відбувалось накопичення комунікативного і соціального досвіду а отже, і здійснювалось самовдосконалення, становлення їхньої особистості.

Після підведення підсумків КТС ми прагнули з'ясувати наступне: наскільки тепер діти задоволені власною діяльністю, тобто визначити їхнє суб'єктивно-оцінне ставлення до власної участі у КТС. З дітьми було організоване чергове опитування ("Що вам сподобалось найбільше під час конкурсу-гри?", "Які моменти були найцікавішими?", "Чи вірно, на вашу думку, діяли учасники гри?", "Хто з вас хотів би бути наступного разу командиром?", "Що слід зробити, щоб було цікавіше всім під час гри?", «Чи вважаєте ви, що все робили правильно під час КТС?", "Хто з вас вважає, що чинив найкраще під час гри?", "Хто повністю задоволений тим, як діяв під час виконання конкурсів-вправ?", "Хто з вас із задоволенням співпрацював, взаємодіяв з товаришами?", "Чи сподобалось вам допомагати один одному під час гри?" тощо), на основі якого ми провели другий контрольний зріз і отримали такі результати:

Серед загальної кількості дітей класу (12 респондентів) – задоволеними власною діяльністю і виявом у ній характеру взаємодії під час конкурсу-гри виявилось 9 дітей: повністю задоволені – 5 (4,2%), майже задоволені – 4 (33,3%). Треба зазначити, серед цих дітей, що засвідчили повне задоволення своєю участю у КТС був один хлопчик з ЗПР, решта двоє зазначили, що вони були майже задоволені, що нас надзвичайно порадовало. До дітей, що залишились незадоволеними своєю діяльністю, належали тільки діти з нормотиповим розвитком. Дітей, яких не зацікавила конкурс-гра КТС "Місто веселих майстрів" виявлено не було. Дані наводимо у таблиці 4.

*Таблиця 4.*

*Рівень задоволення дітей молодшого шкільного віку  
(діти з ЗПР та діти з нормотиповим розвитком)  
своєю діяльністю і виявом у ній характеру взаємодії  
(3-й етап)*

<i>№п/п</i>	<i>Шкала оцінювання</i>	<i>Кількісний показник кількості дітей</i>	<i>Якісний показник кількості дітей</i>
1	Повністю задоволений	5	4,2%
2	Майже задоволений	4	33,3%
3	Не задоволений	3	25%
4	Зовсім не задоволений	-	-
5	Не знаю	-	-

Підрахувавши задоволених своєю діяльністю і виявом в ній характеру взаємодії, ми відмітили зростання показників серед дітей з нормотиповим розвитком і серед дітей з ЗПР. Порівняння даних 2-го і 3-го етапів нашої експериментальної роботи – впровадження моделі організації спільної творчої діяльності на засадах комунікативної взаємодії, що забезпечує формування особистості дитини 8-10 років з ЗПР, подано у таблиці 5.

*Таблиця 5.*

*Порівняння даних 2-го і 3-го етапів формувального експерименту*

№ п / п	Шкала оцінювання	Здобувачі освіти з нормотиповим розвитком (9 дітей)		Здобувачі освіти з затримкою психічного розвитку (ЗПР) (3 дітей)	
		2-й етап	3-й етап	2-й етап	3-й етап
1	Повністю задоволений	2 (22%)	4(45%)	-	1(33%)
2	Майже задоволений	1(11%)	2(22%)	-	2(67%)
3	Не задоволений	4(45%)	3(33%)		-
4	Зовсім не задоволений	2(22%)	-	1(33%)	-
5	Не знаю	-	-	2(67%)	-

*4-й етап. Результат: забезпечення оптимального різностороннього розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР.*

Отже, мотивування й сприяння активній участі дітей у спільній творчій діяльності з боку педагога дозволило дітям як з нормотиповим розвитком, так і з ЗПР, активно залучитись до проведення конкурсу-гри, вільно спілкуватись один з одним, в цілому отримати внутрішню задоволеність своєю діяльністю. Цінним для нас стало те, що було забезпечено активність і цілеспрямованість дій і комунікації здобувачів освіти з ЗПР. Ми не досягли стовідсоткового результату під час експерименту, проте, переконались, що систематичне залучення таких дітей у загальні колективні справи, включення в їхнє життя різноманітних занять творчою діяльністю, вправлення їх у створенні уявних об'єктів, художніх образів, продукуванні цікавих оригінальних ідей, розвитку технічних умінь тощо, дозволяє розвивати їхню уяву, фантазію, мовлення, кмітливість, креативність, смак та інші процеси та якості. Створення атмосфери емоційного благополуччя й позитивних переживань, наповнення кожного дня цікавим змістом є особливими чинниками психо-корекційного впливу та важливими умовами того, що дитина з ЗПР стане виявляти всі свої творчі потенційні можливості, а це забезпечить достатній рівень розвитку її активності і самостійності в

організації та здійсненні діяльності та нестереотипній взаємодії з оточуючими, в цілому сприятиме становленню її як особистості.

В 2-му класі, де не було застосовано нашої експериментальної моделі, соціально-комунікативні взаємовідносини дітей в освітньому середовищі, залишились незмінними. Про це засвідчило повторне опитування дітей цього класу.

На підставі одержаних даних ми можемо зробити обґрунтований висновок про те, що висунута нами гіпотеза підтверджується: процес формування особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР відбувається ефективно, якщо суб'єкти освітнього процесу – педагоги, здобувачі початкової освіти з ЗПР, здобувачі початкової освіти з нормотиповим розвитком – вступають в комунікативну взаємодію в умовах організації спільної творчої діяльності під цілеспрямованим керівництвом педагога.

Узагальнюючи матеріали експериментального дослідження з означеної проблеми та окреслюючи оптимальні педагогічні умови формування особистості засобами комунікативної взаємодії в творчій діяльності, ми вважаємо за потрібне наголосити на особливій ролі педагога у цьому процесі. Саме педагог створює атмосферу, яка може надихати здобувача освіти або руйнувати його впевненість у своїх силах, заохочувати або пригнічувати його, розвивати або гальмувати його творчі можливості. Активна творча діяльність дітей завжди опосередковується творчою педагогічною діяльністю вчителя. Тому ми визначили певні параметри діяльності педагога, які, на нашу думку, сприяють підвищенню ефективності комунікативної взаємодії і є важливими *педагогічними умовами* процесу формування особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР. Ми рекомендуємо педагогам звертати особливу увагу у своїй діяльності на такі моменти:

1. Виявлення раніше невизначених або невикористаних можливостей здобувачів освіти.
2. Уміння авторитарно не втручатися у процес творчої діяльності дітей.

3. Надання дитині права вільного вибору сфери застосування своїх сил і шляхів досягнення мети.
4. Активне заохочення до розробки проблем, які висунуті самими дітьми.
5. Створення умов для конкретного втілення творчого задуму.
6. Надання допомоги дітям, думка яких є відмінною від думки інших, внаслідок чого вони мають ускладнення у спілкуванні з однолітками.
7. Здатність переконати здобувачів освіти, що педагог є їхнім однодумцем у спільній діяльності.

### **ВИСНОВКИ до 2-го розділу**

Практичний розділ кваліфікаційної роботи презентує результати педагогічного експерименту, що був організований у базовому закладі загальної середньої освіти відповідно до заявленої проблеми.

Учасниками експерименту стали діти молодшого шкільного віку 8-10 років з затримкою психічного розвитку, їхні однолітки з нормотиповим розвитком (здобувачі початкової освіти 2-го і 3-го класів), учителі.

На початковому етапі дослідження ми вирішили здійснити поглиблене вивчення вибіркового взаємин дітей, зокрема з ЗПР, у молодшому шкільному віці. Знання їхніх особливостей визначалось вкрай необхідним, оскільки орієнтація педагога в системі вибіркового взаємин класу є основою для створення найсприятливіших умов для виховання та розвитку кожної дитини в товаристві ровесників.

Наші спостереження за дітьми, а також дані індивідуальних програм розвитку показали, що значна частина дітей 8-10 років з ЗПР мають низькі показники схильності до активної соціально-комунікативної діяльності. Їхніми характерними взаємовідносинами в освітньому середовищі є наступні; вони не виявляють турботи про однокласників, почуваються невпевнено серед них, соромляться, ніяковіють під час спілкування, важко переживають



образи, часто усамітнюються і перебувають у своєрідній психологічній ізоляції класу. Дітям з затримкою психічного розвитку необхідна значна допомога у подоланні комунікативних бар'єрів, неадекватних установок і стереотипів, що склалися, як ми з'ясували, під впливом родини.

Практично вивчаючи взаємовідносини дітей молодшого шкільного віку з ЗПР в освітньому середовищі, ми передусім виділили конструктивні і деструктивні їхні ознаки. Серед конструктивних ми окреслили такі: почуття симпатії до однолітків, емпатія, товариськість, дружба; співпереживання, турбота про товариша, допомога йому та ін. Деструктивними були – антипатія, неприязнь, агресивність, що спрямована на заподіяння фізичної чи психологічної шкоди ровеснику; нечесність – свідоме ствердження дитиною неправди або заперечення того, що відповідає дійсності; ігнорування соціальних норм, "Правил для здобувачів освіти" тощо. Для всіх дітей з ЗПР у більшій мірі були характерними деструктивні ознаки соціально-комунікативних взаємовідносин.

Така деструктивність їхніх соціально-комунікативних взаємин продукувалась емоційною експансивністю, настороженістю до педагога, почуттями недовіри до деяких однокласників; дитина не помічала їхні радощі і невдачі, заради яких могла відмовитись від власних інтересів.

Ситуація потребувала регулювання і корекції усіх компонентів соціально-комунікативних взаємовідносин дітей молодшого шкільного віку з ЗПР. Виявлені характерні соціально-комунікативні взаємовідносини дітей в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти стали передумовою визначення експериментальної стратегії і тактики нашої роботи.

Надалі ми поставили перед собою завдання: вивчити особливості освітньої й корекційної роботи педагога на засадах комунікативної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку з ЗПР в умовах закладу освіти з інклюзивним навчанням. Дослідницьку роботу ми продовжили у базовому закладі освіти.

Вивчити особливості педагогічної взаємодії в базовому закладі освіти ми вирішили за таким *алгоритмом*:

- моніторинг умов, що створені у ЗЗСО для успішного інклюзивного навчання й виховання здобувачів освіти з особливими потребами, зокрема з ЗПР, а, відтак, і для успішної взаємодії з ними;
- з'ясування рівня психолого-педагогічних знань педагога в галузі інклюзії, обізнаності їх в організаційних, методичних аспектах супроводу дитини з ЗПР, розуміння педагогічної комунікації з такими дітьми тощо;
- визначення спрямувань роботи педагога у забезпеченні успішності педагогічної взаємодії з дітьми з ЗПР.

Вивчивши практику освітньої й корекційної роботи, конкретизувавши рольові й особистісні прояви педагога у взаємостосунках з дітьми з ЗПР, ми констатували необхідність подальшого удосконалення структури і технології побудови професійної педагогічної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку з ЗПР в умовах закладу освіти.

Орієнтуючись на думку, що освітні, розвиваючі, корекційні можливості комунікації ефективно реалізуються в спільній творчій діяльності, ми припустили, що активна комунікативна позиція педагога в такій діяльності є підґрунтям для організації ефективної педагогічно доцільної комунікативної взаємодії з дітьми. Ця активна творча діяльність стає для них особистісно вагомою і є необхідною умовою, що забезпечує психокорекційний вплив та сприяє розвитку особистості дитини. Відповідно цієї тези ми організували наш формувальний експеримент.

Ми змоделювали і практично перевірили організаційно-методичну структуру спільної творчої діяльності дитини 8–10 років з ЗПР з іншими суб'єктами освітнього процесу – педагогом, дітьми класу з нормотиповим розвитком - на засадах комунікативної взаємодії, спрямовану на забезпечення процесу формування особистості такої дитини.

Логіка розгортання нашого експериментального дослідження (формульований експеримент) мала такий вигляд:

1. Реалізація в освітньо-корекційному процесі активної комунікативної позиції педагога.
2. Розвиток зацікавленості дитини з ЗПР спільною творчою діяльністю.
3. Мотивування й сприяння активній участі дитини з ЗПР у спільній творчій діяльності:
  - отримання дитиною внутрішньої задоволеності своєю діяльністю;
  - вияв творчої активності дитини у спільній діяльності;
  - вияв комунікативної активності у спільній творчій діяльності.
4. Результат: забезпечення оптимального різностороннього розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР.

Експериментальну модель спільної творчої діяльності дітей з ЗПР з іншими суб'єктами освітнього процесу – педагогом, дітьми класу з нормотиповим розвитком – на засадах комунікативної взаємодії ми застосували у роботі з дітьми 3-го класу, оскільки діти цього класу під час констатувального етапу дослідження показали більш цікаві, на наш погляд, результати і відповідно були краще підготовлені до експериментальної роботи.

Перший етап було присвячено встановленню з дітьми з ЗПР, комунікативного контакту, досягненню з ними з ними взаєморозуміння, зацікавлення їх нашою діяльністю.

Загальним підсумком 2-го етапу впровадження експериментальної моделі стало те, що ми не змогли досягти відповідного освітньо-корекційного ефекту, зокрема у роботі з дітьми з ЗПР. Проте, слід зауважити, що ми мотивували дітей з ЗПР до участі у грі; вони з цікавістю до неї долучились; загалом ми пробудили у таких дітей бажання задіяти себе у спільній діяльності.

Третій етап впровадження експериментальної моделі показав позитивний результат проведеної роботи: діти з ЗПР засвідчили тенденцію до вияву творчої активності в діяльності, під час якої у них відбувалось накопичення комунікативного і соціального досвіду а отже, і здійснювалось самовдосконалення, становлення їхньої особистості.

В 2-му класі, де не було застосовано нашої експериментальної моделі, соціально-комунікативні взаємовідносини дітей в освітньому середовищі, залишились незмінними. Про це засвідчило повторне опитування дітей цього класу.

На підставі одержаних даних ми зробили обґрунтований висновок про те, що висунута нами гіпотеза підтверджується: процес формування особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР відбувається ефективно, якщо суб'єкти освітнього процесу – педагоги, здобувачі початкової освіти з ЗПР, здобувачі початкової освіти з нормотиповим розвитком – вступають в комунікативну взаємодію в умовах організації спільної творчої діяльності під цілеспрямованим керівництвом

На основі узагальнень матеріалів експериментального дослідження з означеної проблеми та окресленні оптимальних *педагогічних умов* формування особистості засобами комунікативної взаємодії в творчій діяльності, вважається за потрібне акцентувати на особливій ролі педагога у цьому процесі. Саме педагог створює атмосферу, яка може надихати здобувача освіти або руйнувати його впевненість у своїх силах, заохочувати або пригнічувати його, розвивати або гальмувати його творчі можливості. Активна творча діяльність дітей, зокрема дітей з ЗПР, що забезпечує їхній особистісний розвиток, завжди опосередковується творчою педагогічною діяльністю вчителя.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило зробити такі узагальнення і висновки:

Вивчення і аналіз наукових джерел показав, що на даний час різноаспектні характеристики дітей із затримкою психічного розвитку вивчені достатньо широко. Педагогічний словник надає наступне трактування ЗПР: "*Затримка психічного розвитку* – особливий тип аномалії, що виявляється в порушенні нормального темпу психічного розвитку дитини". Знання типів ЗПР, особливостей розвитку дітей даної категорії дозволяє не тільки визначити стан тої чи іншої дитини, але й накреслити стратегію і тактику освітньої, корекційно-розвиткової, лікувально-профілактичної та соціально-адаптаційної роботи.

Аналіз літературних джерел свідчить, що в науці і досі не склався єдиний підхід до розуміння педагогічного спілкування, комунікації, педагогічної взаємодії. На основі вивчення наукових праць вважаємо за доцільне визначити *педагогічне спілкування* як особливий вид спілкування-діяльності, в основі якої є суб'єкт-суб'єктне відношення (специфічна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії), яке реалізується в спеціально організованих умовах; *комунікацію* як смисловий аспект соціальної взаємодії; *взаємодію* - як процес, що відбувається принаймні між двома сторонами в певному відрізку часу, коли зміна стану системи відбувається не лише узгоджено, а і взаємообумовлено.

Як показав науково-теоретичний аналіз досліджуваної нами проблеми, у комунікативній взаємодії процес спілкування в педагогічній професії виступає не супутником основної діяльності (як звичайно буває в деяких інших професіях), а виконує функцію навчального, виховного, соціалізуючого впливу на дітей. А, отже, *комунікативну педагогічну взаємодію* ми розглядаємо як педагогічне спілкування, спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, на оптимізацію діяльності і стосунків педагога і дітей.

На основі загальних особливостей дітей з ЗПР було визначено типові особливості їхньої соціально-комунікативної діяльності, які полягають в доволі низькій потребі в спілкуванні та взаємодії з оточуючими. У наукових джерелах зазначено, що проблема комунікативного недорозвитку дітей зазначеної категорії може бути вирішена за умов організації цілеспрямованої освітньо-корекційної роботи педагога на засадах гуманістичної спрямованості; індивідуалізованого, суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії; створенням ситуацій успіху; емоційного і ділового контакту з дітьми, що забезпечить їхню успішність у навчанні та соціалізацію, в цілому сприятиме становлення їх як особистостей.

Практичний розділ кваліфікаційної роботи презентує результати педагогічного експерименту, що був організований у базовому закладі загальної середньої освіти відповідно до заявленої проблеми.

Учасниками експерименту стали діти молодшого шкільного віку 8–10 років з затримкою психічного розвитку, їхні однолітки з нормотиповим розвитком (здобувачі початкової освіти 2-го і 3-го класів), учителі.

На початковому етапі дослідження (констатувальний експеримент) ми вирішили здійснити поглиблене вивчення вибіркових взаємин дітей, зокрема з ЗПР, у молодшому шкільному віці. Наші спостереження за дітьми, а також дані індивідуальних програм розвитку показали, що значна частина дітей 8–10 років з ЗПР мають низькі показники схильності до активної соціально-комунікативної діяльності.

Практично вивчаючи взаємовідносини дітей молодшого шкільного віку з ЗПР в освітньому середовищі, ми передусім виділити конструктивні і деструктивні їхні ознаки. Серед конструктивних ми окреслили такі: почуття симпатії до однолітків, емпатія, товарицькість, дружба; співпереживання, турбота про товариша, допомога йому та ін. Деструктивними були – антипатія, неприязнь, агресивність; нечесність; ігнорування соціальних норм тощо. Для всіх дітей з ЗПР у більшій мірі були характерними деструктивні ознаки соціально-комунікативних взаємовідносин.

Така деструктивність їхніх соціально-комунікативних взаємин продукувалась емоційною експансивністю, настороженістю до педагога, почуттями недовіри до деяких однокласників; дитина не помічала їхні радощі і невдачі, заради яких могла відмовитись від власних інтересів.

Ситуація потребувала регулювання і корекції усіх компонентів соціально-комунікативних взаємовідносин дітей молодшого шкільного віку з ЗПР.

Надалі ми поставили перед собою завдання: вивчити особливості освітньої й корекційної роботи педагога на засадах комунікативної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку з ЗПР в умовах закладу освіти з інклюзивним навчанням (моніторинг умов освіти дітей у ЗЗСО, з'ясування рівня психолого-педагогічних знань педагога, визначення спрямувань роботи педагога у забезпеченні успішності педагогічної взаємодії з дітьми з ЗПР). Дослідницьку роботу ми продовжили у базовому закладі освіти.

Вивчивши практику освітньої й корекційної роботи, конкретизувавши рольові й особистісні прояви педагога у взаємостосунках з дітьми з ЗПР, ми констатували необхідність подальшого удосконалення структури і технології побудови професійної педагогічної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку з ЗПР в умовах закладу освіти.

Орієнтуючись на думку, що освітні, розвиваючі, корекційні можливості комунікації ефективно реалізуються в спільній творчій діяльності, ми припустили, що активна комунікативна позиція педагога в такій діяльності є підґрунтям для організації ефективної педагогічно доцільної комунікативної взаємодії з дітьми. Ця активна творча діяльність стає для них особистісно ваговою і є необхідною умовою, що забезпечує психокорекційний вплив та сприяє розвитку особистості дитини. Відповідно цієї тези ми організували наш формувальний експеримент.

Ми змоделювали і практично перевірили організаційно-методичну структуру спільної творчої діяльності дитини 8–10 років з ЗПР з іншими суб'єктами освітнього процесу – педагогом, дітьми класу з нормотиповим

розвитком - на засадах комунікативної взаємодії, спрямовану на забезпечення процесу формування особистості такої дитини.

Логіка розгортання нашого експериментального дослідження (формувальний експеримент) мала такий вигляд:

5. Реалізація в освітньо-корекційному процесі активної комунікативної позиції педагога.
6. Розвиток зацікавленості дитини з ЗПР спільною творчою діяльністю.
7. Мотивування й сприяння активній участі дитини з ЗПР у спільній творчій діяльності:
  - отримання дитиною внутрішньої задоволеності своєю діяльністю;
  - вияв творчої активності дитини у спільній діяльності;
  - вияв комунікативної активності у спільній творчій діяльності.
8. Результат: забезпечення оптимального різностороннього розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР.

Експериментальну модель спільної творчої діяльності дітей з ЗПР з іншими суб'єктами освітнього процесу – педагогом, дітьми класу з нормотиповим розвитком – на засадах комунікативної взаємодії ми застосували у роботі з дітьми 3-го класу.

Перший етап було присвячено встановленню з дітьми з ЗПР комунікативного контакту, досягненню з ними з ними взаєморозуміння, зацікавлення їх нашою діяльністю.

Загальним підсумком 2-го етапу впровадження експериментальної моделі стало те, що ми не змогли досягти відповідного освітньо-корекційного ефекту, зокрема у роботі з дітьми з ЗПР. Проте, слід зауважити, що ми мотивували дітей з ЗПР до участі у грі; вони з цікавістю до неї долучились; загалом ми пробудили у таких дітей бажання задіяти себе у спільній діяльності.

Третій етап впровадження експериментальної моделі показав позитивний результат проведеної роботи: діти з ЗПР засвідчили тенденцію до



вияву творчої активності в діяльності, під час якої у них відбувалось накопичення комунікативного і соціального досвіду а отже, і здійснювалось самовдосконалення, становлення їхньої особистості.

В 2-му класі, де не було застосовано нашої експериментальної моделі, соціально-комунікативні взаємовідносини дітей в освітньому середовищі, залишились незмінними. Про це засвідчило повторне опитування дітей цього класу.

На підставі одержаних даних ми зробили обґрунтований висновок про те, що висунута нами гіпотеза підтверджується: процес формування особистості дитини молодшого шкільного віку з ЗПР відбувається ефективно, якщо суб'єкти освітнього процесу – педагоги, здобувачі початкової освіти з ЗПР, здобувачі початкової освіти з нормотиповим розвитком – вступають в комунікативну взаємодію в умовах організації спільної творчої діяльності під цілеспрямованим керівництвом.

Відтак, проведена дослідно-експериментальна робота дозволяє стверджувати необхідність створення на практиці різноманітних ситуацій взаємодії педагогів і дітей з ЗПР для реалізації їхньої соціально-комунікативної активності, що є важливою умовою формування особистості.

На основі узагальнень матеріалів теоретичного та експериментального досліджень з зазначеної проблеми вважаємо за важливе наголосити на такому: у процесі формування особистості засобами комунікативної взаємодії в творчій діяльності особлива роль належить педагогу. Саме педагог забезпечує інтерсуб'єктний характер відносин в дитячому середовищі, встановлює глибокий внутрішній контакт з дітьми на основі взаємоповаги і взаєморозуміння, створює сприятливу атмосферу для вияву творчого й особистісного потенціалу дитини, зокрема з ЗПР.

Ми визначили певні параметри діяльності педагога, які, на нашу думку, сприяють підвищенню ефективності комунікативної взаємодії і є важливими *педагогічними умовами* процесу формування особистості дитини молодшого

шкільного віку з ЗПР. Ми рекомендуємо педагогам звертати особливу увагу у своїй діяльності на такі моменти:

1. Виявлення раніше невизначених або невикористаних можливостей здобувачів освіти.
2. Уміння авторитарно не втручатися у процес творчої діяльності дітей.
3. Надання дитині права вільного вибору сфери застосування своїх сил і шляхів досягнення мети.
4. Активне заохочення до розробки проблем, які висунуті самими дітьми.
5. Створення умов для конкретного втілення творчого задуму.
6. Надання допомоги дітям, думка яких є відмінною від думки інших, внаслідок чого вони мають ускладнення у спілкуванні з однолітками.
7. Здатність переконати здобувачів освіти, що педагог є їхнім однодумцем у спільній діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрушко Я.С. Психокорекція : навч.-метод. посібник Львів: ЛьвДУВС, 2017. 212 с.
2. Арсентьса Г. Філософи ХХ століття щодо феномена спілкування. Вісник Львівського університету. Серія філософ.-політолог. студії. 2018. Випуск 18. С. 33–39.
3. Бех І.Д. Виховання особистості [Текст] : у 2 кн. К. : Либідь, 2003.
4. Бойко А.Е. Сутність та структура комунікативної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. Вип. 17(1). С. 104–111. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd\\_2013\\_17\(1\)\\_\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2013_17(1)__13).
5. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні. Київ : КНЕУ, 2014. 383 с.
6. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посіб. / Н.Ю. Бутенко; [редкол. : В.Ф. Опришко (голова) та ін.]. Київ : КНЕУ, 2005. 336 с.
7. Вікова та педагогічна психологія : Навчальний посібник. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська. З.В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид. Київ : Каравела. 2007. 400 с.
8. Войтко В.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : [методичні рекомендації]. Кропивницький : КЗ "КОШПО імені Василя Сухомлинського", 2017. 48 с.
9. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія. Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2005. 304 с.
10. Волкова Н.П. Педагогіка : Посібник. К. : Академія, 2002. 575 с.
11. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: [навч. посіб.] / Н.П. Волкова. Київ. : ВЦ "Академія", 2006. 255 с.

12. Гайденко К., Ворожбіт-Горбатюк В.В. Спілкування з дитиною з особливими освітніми потребами. Specialized and multidisciplinary scientific researches. Volume 4. December 11, 2020 Amsterdam, The Netherland. С. 140–142. URL : <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b2a64353-ffdc-40dc-8ff4-53849841e9b5/content>
13. Гарькавець С.О., Волченко Л.П. Спілкування в педагогічному процесі : навчальний посібник. Житомир : ТОВ "Видавничий дім "Бук-Друк"", 2021, 100 с.
14. Гонтаровська Н.Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: монографія. Київ: Вид-во РВА "Дніпро-VAL", 2010. 623 с.
15. Грішко-Дунаєвська В.А. Основні підходи до вивчення проблеми взаємодії в науково-психологічній літературі. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки. 2015. № 1. С. 56–69
16. Державний стандарт початкової освіти (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
17. Дерстуганова Н.В. Формування готовності майбутніх бакалаврів з теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя. Класичний приватний університет. 2019. 305 с.
18. Діти з затримкою психічного розвитку : характеристика, особливості психологічного супроводу : метод. реком. / за заг. ред. Л.О. Кондратенко. Суми : РВВ КЗ Сумський ОІППО, 2015. 56 с.
19. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі. Навчально-методичний посібник / авт. : Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

20. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання [навчальний посібник для педагогів та шкільних психологів] / Т.Д. Ілляшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак. Київ : ІЗМН, 1997. 128 с.
21. Дорожко І.І., Туріщева Л.В., & Малихіна О.Є. (2023). Розвиток зв'язного мовлення у дітей із ЗПП за допомогою настільних ігор *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (6), 59–65. URL : <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.6.11>
22. Дубравська Д.М. Основи психології : навчальний посібник. Львів : Світ, 2017. 280 с.
23. Єпіхіна М.А. Дефініційний аналіз поняття "взаємодія" у філософському та соціологічному вимірі. Теорія та методика навчання та виховання. 2020. № 48. С. 53–63.
24. Інклюзивна освіта в початкових класах НУШ. URL : <https://www.pedrada.com.ua/article/2593-nklyuzivna-osvta-v-pochatkovy-shkol-nush>
25. Інклюзивне навчання. URL : <https://www.pedrada.com.ua/article/2593-nklyuzivna-osvta-v-pochatkovy-shkol-nush>
26. Калініченко І.О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/80>
27. Клочек Л.В. (2021). Психологія взаємодії вчителя з дітьми з особливими потребами та їх батьками. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (196), 32–37. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-196-32-37>.
28. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія. Київ : ВЦ Академія. 2020. 224 с.
29. Козубовська І., Розлуцька Г., Савко О. Взаємодія школи і родини у вихованні молодших школярів: вітчизняний і зарубіжний досвід

- (методичні рекомендації для бакалаврів і магістрів початкової освіти). Ужгород : Видавництво УжНУ "Говерла", 2021. 28 с.
30. Колишкіна А.П., Чобанян А.В. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання. *Психологічний часопис*. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН. Випуск № 1 (11), 2018. С. 71–86
31. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Навчально-методичний посібник. Харків : Видавництво "Ранок", 2019. С. 7–65
32. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія]. Київ : ТОВ "АТОПОЛ", 2016. 152 с.
33. Конограй І.В. Особливості використання індивідуального підходу в процесі організації корекційно-розвивальної роботи. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : зб. наукових праць : вип. 9. Т. 1. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 348 с.
34. Концепція Нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
35. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
36. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) : навчально-методичний посібник / укл. О.В. Гаяш. Ужгород : ДВНЗ "Ужгородський національний університет", 2021. 255 с.
37. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Наук.-метод. посібник / Укладач О.В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. 120 с.

38. Косенко Ю.В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Суми : СумДУ, 2011. 282 с.
39. Кравченко І. (2021). Розвиток творчої уяви в дітей із затримкою психічного розвитку засобами мистецтва. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 1(13), 363-370. URL : <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.122>
40. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку / навчально-методичний посібник. Автори : Чеботарьова О.В., Трикоз С.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Бобренко І.В., Королько Н.І., Дмитрієва І.В., Остапенко Л.І., Тарновська Л.І., Гломозда І.В., Чухліб О.А., Стрілець Л.В. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 88 с.
41. Кутасевич Ю.В. Формування комунікативних умінь учнів 3 класу на уроках української мови засобом освітніх веб-квестів : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2023. 103 с.
42. Лебедєва С.О. Соціально-психологічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі школи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Випуск 4(2). С. 218–228
43. Маслова М., Мацієвська Г., Щеглова Ю. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України: бібліографічний покажчик / КЗ "ЗОУНБ" ЗОР ; Запоріжжя : ФОП Мокшанов В. В., 2017. С. 3–70
44. Матвієнко О.В. Педагогічне спілкування вчителя як складова професійної готовності до педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі школи першого ступеня. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки* : [зб. наук. статей] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П.

- Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 95. С. 123–130.
- 45.Методичні рекомендації щодо роботи з дітьми, які мають затримку психічного розвитку. URL : <https://stud.irc.org.ua/news/13-18-32-27-04-2020/>
- 46.Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії [Текст] : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 197 с.
- 47.Мякушко О.І. Компетентнісний підхід у формуванні передумов пізнавальної і соціально-комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови* : Зб. наукових праць / за ред. В.В. Засенко, А.А. Колупаєвої. Київ : Вид. "ФОП Симоненко О.І.", 2018. Вип. 14. С. 256–265.
- 48.Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL : <https://ips.ligazakon.net/document/KR210366?an=15>
- 49.Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2017. 206 с.
- 50.Омельченко І.М. Психологічні основи дослідження просторово-часових детермінант комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. Вип. 19. С. 492–502.
- 51.Омельченко І.М. Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава : ТОВ "Фірма "Техсервіс", 2017. 133 с.
- 52.Омельченко І.М. Методичні рекомендації з організації і проведення корекційно-розвивального навчання школярів із затримкою



- психічного розвитку : методичні рекомендації. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. Київ, 2019. 59 с.
53. Педагогічна майстерність / за ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
54. Пономарьова К.І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : посібник. Київ, 2019. 131 с.
55. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
56. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів. Наказ Міністерства освіти і науки України № 813 від 13.07.2021 р. URL : <file:///C:/Users/valen/OneDrive/downloads/60f53889c15b9988843949.pdf>
57. Про освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017, № 38–39, ст. 380. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
58. Програма з корекційно-розвиткової роботи "Розвиток мовлення" для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку / І.М. Омельченко, Л.О. Федорович. Київ, 2016. 187 с.
59. Проскурняк О.І. Вихідні теоретичні позиції розробки концепції діагностики та формування комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. Випуск № 2 (18), 2017. С. 163–169

60. Проскурняк О.І. Соціалізація учнів з інтелектуальними порушеннями: комунікативно-мовленнєвий аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. Вип. 30. С. 291–296. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2015\\_30\\_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_30_51).
61. Психологічний словник за ред. В.І. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 214 с.
62. Психологія людини : Л.С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М.В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.
63. Роціна С.М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць; редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін.* Херсон : РПО, 2011. Вип. 12. Ч. 1. 313 с.
64. Савчук Л.О. Змістовий аспект формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей шестирічного віку. *Наук.-метод. зб. Інституту спеціальної педагогіки АПН України.* Київ : Наук. світ, 2005. № 6. С. 183–187.
65. Сергєєва В. Педагогічна комунікативна взаємодія в системі "учитель – учні" та її виховна цінність в умовах спільної творчої діяльності. *Педагогічний часопис Волині.* № 1. 2015. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. С. 57–63.
66. Сергєєва В.Ф., Крупко С.С. Комунікативна культура як передумова ефективної взаємодії педагога і дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку. *Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти. Збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (16–19 травня 2023 р., Луцьк / за заг ред. проф. І.Б. Кузави. І.М. Брушневська, Г.О. Гац, Н.С. Карабанова, З.С. Мацюк, В.Ф. Сергєєва, І.І. Сидорук, Л.П. Стасюк.* Луцьк, 2024. С. 128–132.

67. Сильченко В.В. Мовленнєвий та комунікативний розвиток дитини з інтелектуальними вадами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наук. праць. Київ : К-НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. С. 1–7.
68. Скоробагатська О. Методика позитивного та негативного підкріплення в педагогічній психології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 9. С. 123–134. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2019\\_9\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2019_9_14)
69. Слюсар Т.А. Культура професійного педагогічного спілкування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Випуск 27. С. 181–183.
70. Спринська З.В., Каут Н.М. Словник з дефектології та логопедії: словник [для студентів спеціальностей "Дошкільна освіта", "Психологія", "Практична психологія", "Соціальна педагогіка"] / Зоряна Валентинівна Спринська, Наталія Миколаївна Каут. Дрогобич : Редакційно–видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011р. 52 с.
71. Столярєнко О.Б. Психологія особистості. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
72. Сухоцька І. Психологічні особливості комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Габітус. Науковий журнал з соціології та психології*. 2021. Вип. 22. С. 106–110.
73. Тарасова В.В. Загальні уявлення про формування процесу мовлення у дітей з розумовою відсталістю. *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration : conference Proceedings (Leipzig 26 October, 2018)*. Leipzig : Baltija Publishing, 2018. URL : <http://195.140.227.163:8080/jspui/handle/123456789/133>

- 74.Тарасова В.В., Ільченко О.В. Формування комунікативної діяльності в дітей із затримкою психічного розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Збірник наук. праць. Вип. 43 (96), 2015. С.397–402.
- 75.Тарасюк С.О. Зовнішні чинники стимулювання соціально-комунікативної активності (СКА) дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2001. №1. С. 11–12.
- 76.Тимошко Г.М., Гладуш В.А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Ніжин : Видавець Лисенко М.М., 2023. 192 с.
- 77.Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О.Я. Савченко. 1–2, 3–4 класи. Наказ МОН України від 12.08.2022 № 743. URL : <https://base.kristti.com.ua/?p=8545>
- 78.Типова освітня програма, розроблені під керівництвом Р.Б. Шияна (1–2 клас), (3–4 клас). Наказ МОН України від 12.08.2022 № 743. URL : <https://base.kristti.com.ua/?p=8545>
- 79.Типові особливості пізнавальної діяльності, соціальної адаптації та поведінки дітей з ООП. URL : <https://naurok.com.ua/tipovi-osoblivosti-piznavalno-diyalnosti-socialno-adaptaci-ta-povedinki-ditey-z-ooop-253879.html>
- 80.Товканець Г.В. Соціально-педагогічна взаємодія у професійній підготовці педагога : комунікативний аспект [монографія]. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2021. 170 с. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/handle/123456789/856969>
- 81.Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. Вид. 2-ге, доповнене і виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
- 82.Фізіологія вищої нервової діяльності ВНД : навчальний посібник / І.А. Іонов, Т.Є. Комісова, А.В. Мамотенко, С.О. Шаповалов, Сукач

- О.М., Теремецька Н.Ф., Катеринич О.О. Харків : ФОП Петров В.В., 2017. 143 с. (С. 18-20).
83. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди ; голов. ред. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с. URL : <https://slovnyk.me/dict/fes/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>
84. Філософський словник. Заснований Г. Шмідтом. Вид. 22-е, перероб., виправл. Під ред. Г. Шишкоффа. Пер. з нім. 2003. 576 с.
85. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник / Пономарьова К.І. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
86. Цзянькунь Го. Комунікативна взаємодія : поняття, зміст і характеристика. *Інноваційна педагогіка : Теорія та методика професійної освіти*. Випуск 66. 2023. С. 114–118.
87. Шевчук Л.І. До проблеми дослідження комунікативної активності молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(2). С. 370–381.
88. Kidron, A.A. (1979). *Umenie obshchatsia kak faktor vzaimodeistviia* [Ability to Communicate as a Factor of Interaction]. Tallin, 1979.

## ДОДАТКИ

Додаток А.

### Комунікативна культура педагога та її рівні

Структурні компоненти культури педагогічного спілкування	Рівні розвитку			
	Високий (творчий)	Достатній (репродуктивно-творчий)	Середній (репродуктивний)	Низький (інтуїтивний)
I. Гуманістична спрямованість, творча мотивація, діяльність педагога, любов до дітей, постійний інтерес до спілкування з ними, доброзичливість, прагнення до постійного підвищення культури спілкування	Ці якості проявляються яскраво	Якості проявляються достатньо та їх емоційно-інтелектуальний вираз менш яскравий	Помітний дефіцит зазначених рис	Вказана спрямованість помітна лише епізодично
II. Знання основ теорії педагогічного спілкування (методологія, сутність, функції, структура, стилі спілкування, творчі підходи до розв'язання комунікативних завдань, діагностики, культури профспілкування	Глибокі знання основ теорії, вільна їх інтерпретація	Володіння основними положеннями цих знань частина з них творчо інтерпретована	Володіння деякою частиною знань без творчого переосмислення	Незадовільні знання навіть елементарних положень
III. Комунікативно-творчі здібності: адекватність оцінки ситуації і поведінки вчителя в ній, емпатія, рефлексивність, діалогічність, педагогічний артистизм, перцепція, здатність переконувати, емоційна стійкість, мовна виразність, здатність моделювати спілкування	Зазначені здібності проявляються яскраво і стабільно в будь-яких ситуаціях	Ці здібності досить розвинені і проявляються в більшості ситуацій, помітні утруднення в конфліктах та прогнозуванні спілкування	Здібності розвинені посередньо і помітні лише в стандартних ситуаціях	Здібності розвинені слабо і недостатні навіть для стандартних ситуацій
IV. Характер і результативність спілкування в конкретній навчально-виховній роботі (адекватність дій і поведінки, високий рівень творчого самопочуття, створення атмосфери співтворчості)	Сталий прояв означених якостей на всіх етапах діяльності	Учитель не має серйозних помилок у спілкуванні, але є дефіцит оригінальних рішень	Адекватна поведінка в стандартних ситуаціях, дефіцит умінь в організації співтворчості	Відсутність позитивних результатів, неадекватна поведінка в більшості ситуацій

### Анкета для педагогів

*В анкетуванні взяли участь учителі-класоводи 2-го і 3-го класів, які були задіяні в експериментальному дослідженні.*

- В чому полягає сутність поняття "затримка психічного розвитку"?
- Чи знаєте Ви властивості фізичного та психо-емоційного розвитку дітей із ЗПР?
- Які типові труднощі виникають у Вас при організації роботи з дітьми з ЗПР?
- Чи приділяєте Ви увагу особливостям взаємовідносин, взаємодії усіх учасників освітнього процесу – дітей з ЗПР, дітей з нормою у розвитку, асистентів, психолога, медичного працівника, інших спеціалістів закладу, батьків?
- Які форми, методи, прийоми формування навичок соціальної і комунікативної взаємодії Ви знаєте і використовуєте у своїй професійній діяльності?
- Чи застосовується Вами достатня адаптація або ж модифікація навчального матеріалу, якою передбачено занурення у внутрішній стан дитини, вивчення її потреб, нахилів, здібностей тощо?
- Чи виникають у Вас комунікативні бар'єри у спілкуванні з дітьми із ЗПР та як вони долаються?
- Чи має місце серед дітей з ЗПР соціальна дезадаптованість; які заходи Ви спрямовуєте на її усунення?
- Чи забезпечуєте Ви позитивне мотивування та емоційну підтримку дитини з ЗПР у всіх видах діяльності?
- Чи прагнете Ви до встановлення емоційного контакту з дитиною з ЗПР і у який спосіб його забезпечуєте?
- Чи виявляєте Ви позитивні емоції в різних педагогічних ситуаціях як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування, налагодження міжособистісної взаємодії?

- Чи є у Вас в пріоритеті індивідуальна робота з дітьми з ЗПР (спостереження, бесіди, опитування, доручення тощо)?
- Чи розробляється індивідуальна програма розвитку (ІПР) дитини з ЗПР і чи передбачено в ній таку складову, як соціальна й комунікативна взаємодія?
- Чи здійснюється адаптація або модифікація типових програм навчання і доповнення їх змістовими компонентами, спрямованими на корекцію та розвиток певних властивостей і особистісних якостей дітей з ЗПР?
- Чи адаптується Вами організація навчання до потенційних можливостей дітей з ЗПР (врахування емоційної нестабільності, втомлюваності; повторення навчальної інформації, збільшення часу на виконання завдань; підбір нескладних завдань і вправ для самостійної роботи; використання наочності, вербальне та невербальне заохочення, підтримка тощо);?
- чи залучаєте Ви дітей з ЗПР до організації спільних заходів у класі, у ЗЗСО, у позаурочну діяльність; чи відвідують такі діти гуртки або секції; чи надаються їм додаткові навчальні консультації?
- Чи вивчаєте Ви особливості взаємовідносин дитини з ЗПР в умовах сім'ї?



**Естафета улюблених справ** – гра-огляд, під час якої кожен здобувач початкової освіти класу по черзі знайомить товаришів зі своїм улюбленим заняттям, розповідає про зміст цього заняття, демонструє результати своєї діяльності: малюнки, вишивки, колекції, вірші, квіти, домашніх тварин, аплікації, кулінарні вироби тощо.

*Основні принципи, за якими було організовано гру:*

- психологізація як здатність враховувати у комплексі всі зовнішні й внутрішні впливи на дитину й одночасно творити духовно-творче розвивальне середовище, нейтралізуючи негативні з них та посилюючи позитивні;
- залучення дітей до розв'язання суспільно значущих і особистісних життєвих проблем, формування досвіду громадянської поведінки;
- розвиток творчого потенціалу всіх суб'єктів освітнього процесу;
- спонукання дітей молодшого шкільного віку, зокрема з ЗПР, до самостійного розв'язання власних життєвих проблем у нестабільному суспільстві;
- життєтворчість як здатність забезпечити дитині можливість облаштувати власне життя, творити колективні та міжособистісні взаємини;
- педагогічна культура вчителів, невід'ємними особливостями якої є людяність, інтелігентність, толерантність, розуміння, здатність до взаємодії;
- педагогічний захист й підтримка дітей у розв'язанні їхніх життєвих проблем та в індивідуальному саморозвитку, забезпечення їхньої особистісної недоторканності та безпеки;

*Особливості педагогічної комунікативної взаємодії у процесі гри, що опирались на гуманістичну мораль:*

- уміння знайти гідне, схвальне, добре в кожній дитині;
- культивування діалогічних форм комунікативної взаємодії з дітьми, ставлення до дитини як до рівноправного учасника діалогу;
- поважне ставлення до учасників гри, чемність, тактовність, скромність, уміння співчувати і любити;
- толерантне ставлення до світогляду, позицій, думок та почуттів учасників гри;
- визнання права на помилку і можливість її виправлення;
- врахування доцільності і зручності комунікативної взаємодії;
- вибір і творче застосування етичних правил взаємодії в нестандартних ситуаціях;

### **Естафета улюблених справ (зміст завдань)**

#### **I. Літературний конкурс.**

1. Відгадайте назву казки, головними героями якої є:

- а) Оля і Яло;
- б) маленькі лісові гноми;
- в) Собака, Півень, Кіт і Осел.

2. Впізнайте казку, в якій...:

- а) злі сили перетворили дівчинку у жабу;
- б) принц повернув життя царівні поцілунком;
- в) головний герой тричі рятується від хижих звірів, а за четвертим разом його з'їдають.

3. Назвіть літературного героя, який ...:

а) зміг знайти чарівні двері завдяки довгому носу і власній допитливості;

б) зростав серед тварин;

в) вмів літати завдяки пристрою на спині.

II. Конкурс скоромовок: хто кого перескоромовить?

III. Хто найуважніший: складання розрізаної листівки.

IV. Математична вікторина.

1. Бублик має одну дірку, а крендель у два рази більше. На скільки менше дірок у 7 бубликах, ніж у 12 кренделях?

2. Мама принесла додому декілька кактусів. Коли трирічна Маша взяла у тата лезо і поголила половину кактусів, у мами ще залишилось 12 кактусів із голками. Скільки кактусів принесла мама?

3. На шиї артиста цирку Худющенко сидять його дружина Ельвіра, дві дорослі доньки - Ася і Тася та три сини - Сашко, Мишко, Юрко. Скільки чоловік сидить на бідній шиї?

4. Якщо немовля Кузю зважити разом з бабусею, ми отримаємо 59 кг. Якщо зважити бабусю без Кузі, отримаємо 54 кг. Скільки важить Кузя без бабусі?

5. Скільки дірок ми нарахуємо у клейонці, якщо під час обіду її 12 раз проткнули виделкою, яка має 4 зубчики?

6. 40 бабусь прийшли до дідуса на день народження. Кожна подарувала по 2 гребінки. Скільки подарунків отримав лисий іменинник?

7. Коли із каструлі з компотом дістали 16 кубиків, які накидала туди Маша, у каструлі залишилось ще 7 кубиків. Скільки кубиків помила Маша у компоті?

8. Баба-Яга народилася у 220 році, а паспорт одержала лише у 725 році. Скільки часу жила Баба-Яга без документа?

9. Змію Гориничу надіслали 30 пляшок PEP8I. Змій Горинич чесно розділив їх своїми головами. Скільки пляшок отримала кожна голова трьохголового Змія?

V. Хто найкмітливіший: відгадування загадок, які приготували діти один одному.

**Анкета для дітей з ЗПР "Що я люблю робити у вільний час"**

1. Мені подобається читати книжки.
2. Мені подобається розповідати прочитані книжки.
3. Мені подобається дивитися фільми.
4. Мені подобається розповідати те, що подивився (-лася).
5. Мені подобається зображати різних казкових героїв, тварин.
6. Мені подобається дивитись на конкурси як болільник.
7. Мені подобається брати участь у вікторинах, святах.

**Методика КТС** ґрунтується на принципах, які дають змогу творчо підійти до проблем виховання дітей у сучасному закладі освіти.

Головна мета цієї методики: виховати суспільно-активну творчу особистість, яка здатна примножити суспільну культуру, зробити внесок в побудову правового демократичного суспільства. Колективна творча справа – спільний пошук кращих рішень життєво важливих задач, тому що твориться спільно – дітьми і педагогом – організатором – виконується, організовується, задумується, вирішується, оцінюється.

В кожній КТС вирішується цілий ряд педагогічних завдань, відбувається розвиток колективістських, демократичних основ життя, самостійності та ініціативи дітей, самоуправління, активного ставлення до оточуючого середовища.

Завдання педагога-організатора вбачається в тому, щоб спрямувати КТС на збагачення колективу і особистості соціально цінним досвідом, на удосконалення кращих людських здібностей, потреб і відносин.

*Основні положення колективно творчого виховання:*

- діалог всіх точок зору;
- повага до особистості дитини, унікальної її позиції в світі;
- соціальна спрямованість діяльності;
- колективна діяльність як засіб створення сильного творчого поля;
- використання феномена групового впливу на індивідуальні здібності особистості;
- створення умов для виявлення і формування основних рис творчої діяльності.

Головною метою КТС є навчити дитину піклуватися про себе, про товариша, про свій колектив, про близьких та далеких людей в конкретних практичних соціальних ситуаціях. Розвивається зміст такої методики в переході від близьких до середніх, а потім до далеких цільових перспектив. Для цього створюються вільні групи (тимчасово), у яких дитина почуває себе спокійно, не відчуває підкорення вчителю. Обов'язково підводяться підсумки кожної творчої колективної справи. Формами КТС є:

- суспільно-політичні: усні журнали, місто веселих майстрів, святковий сюрприз, жива газета, прес-конференція, круглий стіл, мітинг;
- пізнавальні: естафета улюблених занять, турнір-вікторина, КВК, «Що? Де? Коли?», виставка творчості, турнір знавців;
- трудові: трудові десанти, операції, трудові рейди, суботники, робота волонтерського руху;
- спортивно-туристичні: "Веселі старты", "Нумо, хлопці", спортивні ігри, походи, екскурсії;

- художні: поетична свічка, конкурс пісень, загадок, музичний КВК, художній калейдоскоп;

- організаційні: збір, свято, колективне планування, лінійка з творчими рапортами.

На *підготовчому етапі* КТС педагог – організатор допомагає дітям у виборі теми і напрямку справи. Проте треба робити це так, щоб ініціатива йшла від самих дітей: слід вислуховувати їхні пропозиції, вибрати якусь одну. Педагог-організатор на рівні з дітьми бере участь у обговоренні, пропонує свої варіанти.

*Другий етап.* Вибирається рада справи, куди входить педагог-організатор. Опрацьовується вибраний варіант. Педагог-організатор допомагає дітям враховувати місцеві умови, розподіляє доручення, спрямовує справу на розвиток в учнів творчого пошуку. Краще за все якщо думка дорослого буде ніби розвитком того, що придумали діти. Важливо вчити дітей ставитись до своєї роботи як до частини загальної справи, як до турботи про колектив, про його честь. З цих позицій треба вести контроль за підготовкою справи, ставити вимоги, давати оцінку кожній дитині і всім разом. Готуючись до справи, слід намічати систему своїх власних дій, піклуючись перш за все про те, щоб забезпечити активну участь кожного здобувача освіти в колективній справі.

На *третьому етапі* відбувається колективна підготовка справи. Тут педагог-організатор разом із радою справи уточнює, конкретизує план її підготовки і правила проведення, потім безпосередньо організовує виконання цього плану. Педагог-організатор повинен спрямовувати свою увагу на заохочення ініціативи кожного учасника. Діти мають брати активну участь в роботі над планом.

*Четвертий етап* – проведення КТС. Реалізується конкретний план, розроблений радою справи з усіма корективами, які були внесені учасниками під час підготовки КТС. Треба слідкувати за тим, як саме діти проводять колективну справу, допомагати їм у вирішенні тих чи інших питань. Якщо у них справа йде у небажаному напрямку, слід координувати її. Головне для педагога-організатора – збуджувати і зміцнювати мажорний настрій, дух бадьорості, впевненості в своїх силах, здатності подолати будь-які труднощі.

*П'ята етап* – колективне підбиття підсумків КТС: аналізується загальне проведення КТС, виявляються її позитивні та негативні моменти. На цьому етапі педагог-організатор виконує спрямовуючу функцію, забезпечує участь кожного здобувача освіти (обов'язково і діти з ЗПР) в обговоренні результатів КТС шляхом бесід чи анкетування.

*Шостий етап* – накреслюються нові колективні творчі справи.