

На правах рукопису

ДУНЕЛИЧ МАРІЯ МИХАЙЛІВНА

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ЗАСОБАМИ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ**

Спеціальність: 016 «Спеціальна освіта»
Освітньо-професійна програма
«Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка)»

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол № ____
засідання кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти від _____ 202__ р.
Завідувач кафедри
проф. Кузава І. Б. _____

Науковий керівник:
КОВАЛЕНКО Вікторія
Євгенівна
Доктор педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри

АНОТАЦІЯ

У роботі представлено результати теоретико-експериментального дослідження проблеми розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії. Об'єкт дослідження – комунікативні навички молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Предмет дослідження – пісочна терапія як засіб розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Методи наукового дослідження: теоретичні: аналіз та узагальнення теоретико-методичних засад дослідження з метою визначення стану розробленості проблеми; емпіричні: метод вивчення документації, педагогічний експеримент, бесіда. Практичне значення магістерської роботи полягає в розробці експериментальної програми розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії, що може застосовуватися спеціальним педагогом або практичним психологом.

Ключові слова: комунікативні навички, комунікативна діяльність, діти з інтелектуальними порушеннями, пісочна терапія.

ABSTRACT

The paper presents the results of a theoretical-experimental study of the problem of developing communication skills of younger schoolchildren with intellectual disabilities using sand therapy. The object of the research is communication skills of younger schoolchildren with intellectual disabilities. The subject of the research is sand therapy as a means of developing communication skills of younger schoolchildren with intellectual disabilities. Methods of scientific research: theoretical: analysis and generalization of the theoretical and methodological foundations of research in order to determine the state of development of the problem; empirical: a method of studying documentation, a pedagogical experiment, a conversation. The practical significance of the master's thesis consists in the development of an experimental program for the development of communication skills of younger schoolchildren with intellectual disabilities using sand therapy, which can be used by a special teacher or a practical psychologist.

Key words: communicative skills, communicative activity, children with intellectual disabilities, sand therapy

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ОСОБИСТОСТІ.....	7
1.1. Зміст та структура комунікативної діяльності особистості	7
1.2. Специфіка розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	18
1.3. Пісочна терапія як метод розвитку комунікативних навичок особистості.....	26
ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ.....	31
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ.....	33
2.1. Опис програми експериментального дослідження комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	33
2.2. Результати експериментального дослідження комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	38
2.3. Впровадження експериментальної програми розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії.....	49
ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ.....	60
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	66
ДОДАТКИ.....	73

ВСТУП

Повноцінна соціальна адаптація дітей з інтелектуальними порушеннями неможлива без формування системи комунікативної діяльності. Особистість формується і виявляється в діяльності, особливо комунікативній. Діяльність визначає особистість, й саме через комунікативну діяльність формується особистість. Відмітимо, що стосовно категорії осіб з інтелектуальними порушеннями, означена проблема набуває особливого значення. Як відомо, пізнавальні можливості цієї групи дітей негативно позначаються на розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери, а спілкування, комунікативно-мовленнєві навички є запорукою успішної соціалізації.

Проблему формування та розвитку комунікативних навичок особистості відображено в наукових розвідках Г. Балл, О. Корніяки, Г. Костюка, В. Кручек, П. М'ясоїда, Т. Піроженко, В. Рибалко, Л. Щерби, М. Жинкіна, І. Синиці. Зокрема, В. Рибалко зазначає, що комунікативна діяльність здійснюється суб'єктом через набуття комунікативних навичок, які складають зміст усної та письмової комунікації, перцепції та інтеракції. У педагогічній літературі (Л. Аухадєєва, Т. Гончар, Ю. Жуков, С. Ільїна) комунікативні навички визначають як здатність до інтегративного спілкування, уміння встановлювати гармонійні стосунки з партнерами по комунікативній діяльності, корегувати їх, управляти своєю комунікативною поведінкою відповідно до завдань комунікативної діяльності.

У корекційній психопедагогіці проблему формування комунікативних навичок осіб з інтелектуальними порушеннями відображено в наукових працях А. Висоцької, В. Коваленко, І. Кузави, Н. Колупасової, І. Мартиненко, О. Проскурняк, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Хохліної. О. Проскурняк трактує поняття «комунікативні навички» як інтегральні властивості особистості, що ґрунтуються на певних знаннях і проявляються в здатності виконувати ефективну комунікативну діяльність. Вчена наголошує, що діти з інтелектуальними порушеннями з віком набувають умінь підпорядковувати свою діяльність вербальним інструкціям, у них послідовно

формується довільні процеси, які виявляються в умінні контролювати та фіксувати свою увагу, поліпшуються розуміння мовлення оточуючих, власне мовлення, вони стають адекватнішими в стосунках з однолітками і дорослими, розвиваються комунікативні навички. Водночас Н. Пахомова наголошує, що нині існує потреба в пошуку методів, що дозволяють розвивати комунікативні навички дітей з інтелектуальними порушеннями. Одним із таких методів є метод пісочної терапії. На думку А. Уасоуб пісочна терапія, може використовуватися як ефективний терапевтичний інструмент для покращення комунікативних навичок дітей з дизонтогенетичним розвитком. S. Emadian вказує на потужний позитивний вплив залучення дітей до пісочної терапії на їх психоемоційний стан, формування мовленнєвої інтенції. Проте у вітчизняній психолого-педагогічній науці це питання не набуло широкого висвітлення. Особлива актуальність та значущість проблеми розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями зумовили вибір теми магістерської роботи «Розвиток комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії».

Об'єкт дослідження – комунікативні навички молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Предмет дослідження – пісочна терапія як засіб розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Мета педагогічного дослідження: визначити стан сформованості комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями; розробити, теоретично обґрунтувати й перевірити програму розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії.

Завдання:

1. Здійснити аналіз теоретико-методичних засад розвитку комунікативних навичок особистості в умовах нормотипового розвитку та при інтелектуальних порушеннях.
2. З'ясувати й охарактеризувати технологію застосування пісочної терапії як методу розвитку комунікативних навичок молодших школярів.
3. Визначити стан сформованості комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.
4. Розробити, програму розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії

Наукове припущення, передбачення результатів дослідження полягає в тому, що залучення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями до занять пісочною терапією стимулюватиме процес розвитку їх комунікативних навичок

Методи наукового дослідження: теоретичні: аналіз та узагальнення теоретико-методичних засад дослідження з метою визначення стану розробленості проблеми; емпіричні: метод вивчення документації, педагогічний експеримент, бесіда.

Організація і база проведення дослідно-експериментальної роботи. Експериментальне дослідження здійснювалася в процесі дослідно-експериментальної роботи на базі Комунального закладу Львівської обласної ради «Навчально реабілітаційний центр «Світанок». За матеріалами роботи опубліковано наукові тези «Пісочна терапія як засіб розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями».

Структура роботи. Магістерська робота містить вступ, два розділи, висновки до кожного з розділів та загальні висновки дослідження, список використаних джерел, додатки. Загальний об'єм роботи складає 77 стор. Основний зміст дослідження розміщено на 72 стор. Список використаних джерел складається з 63 елементів.

РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ОСОБИСТОСТІ

1.1. Зміст та структура комунікативної діяльності особистості

Комунікативна діяльність здійснюється суб'єктом через набуття комунікативних умінь і навичок, які складають зміст усної та письмової комунікації, перцепції та інтеракції. Для розуміння поняття «комунікативні навички», доцільно їх розглянути в контексті дефініції «комунікативна діяльність».

Потреби до комунікації визначають комунікативну активність суб'єкта, яка виявляється в плануванні комунікативної діяльності, використанні різних комунікативних засобів, подоланні комунікативних бар'єрів, комунікативній взаємодії особистості з оточуючими [7]. Отже, мотивації належить визначальна роль у реалізації процесу комунікативної діяльності, комунікативній взаємодії, розвитку комунікативних якостей особистості.

Специфіку мотивації комунікативної діяльності вбачаємо в тому, що потребу в комунікативній діяльності не можна задовольнити без відповідної комунікативної поведінки з боку інших людей. Успішне задоволення мотивів комунікативної діяльності людини залежить від усвідомлення мети і мотивів у комунікативній взаємодії та вміння знаходити у власному оточенні людей, котрі відповідають цим цілям. З цими умовами пов'язані інші характеристики мотивації комунікативної діяльності: диференційованість та вибірність.

Мотиви комунікативної діяльності можуть змінюватися залежно від форм спілкування: формально-рольове, ділове, особистісне, але мотиваційне ядро, яке можна визначити через означені характеристики, є незмінним.

Якщо запитати людину (або ще дитину), що спонукало її до певної комунікативної діяльності або комунікативної поведінки, вона зможе навести різні пояснення, але вони, зазвичай, не є мотивацією, а лише мотивуванням,

під яким розуміється пояснення суб'єктом причин власних дій [29]. Люди обмінюються інформацією, що містить знання про світ, життєвий досвід, здібності, знання, уміння, навички. За допомогою комунікативної діяльності передаються та здобуваються знання про світ, навчання і виховання, поєднання сумісних дій людей у різних видах діяльності, визначення особистісних і ділових взаємовідносин. Отже, людина в процесі комунікативної діяльності задовольняє соціальні, духовні, пізнавальні, творчі, естетичні потреби та потреби інтелектуального зростання, морального розвитку тощо.

Аналізуючи когнітивно-змістовий компонент комунікативної діяльності звернемося до праць В. Рибалка. Дослідник визначає, що комунікативна діяльність здійснюється суб'єктом через набуття комунікативних умінь, які складають зміст усної та письмової комунікації, перцепції та інтеракції. Комунікативні уміння зумовлені потребою в усному або письмовому переданні інформації, перцептивні – потребою в розумінні іншого суб'єкта, інтерактивні – потребою у взаємодії з оточуючими. Таким чином, В. Рибалко зміст комунікативної діяльності трактує: для комунікативної складової – як можливість (здатність) передавати й отримувати інформацію (через діалогічне спілкування або за допомогою письма), адекватно її розуміти; для перцептивної – можливість (здатність) розуміти причини певної поведінки оточуючих, рефлексію (самоусвідомлення), емпатію, створення образу партнера по комунікативній діяльності; для інтерактивної – здатність до соціально-комунікативного контролю, контролю поведінки, адекватної комунікативної поведінки [45].

Н. Волошина розглядає комунікативні здібності як складну структуру, у якій виокремлює комунікативно-інформаційні здібності (експресивність, контактність, спостережливість), креативні (здатність до персоналізації), когнітивні (соціальний інтелект), конантивні (певний стиль спілкування).

У процесі розвитку комунікативні здібності трансформуються через комунікативні якості в комунікативні вміння, навички.

О. Корніяка зазначає, що комунікативні якості – це певні вміння, які виявляються в процесі комунікативної діяльності завдяки здібностям індивіда до комунікативних дій [19, с. 94]. Комунікативні якості – структурні компоненти особистості, що містять психічні процеси, стани [19]. Комунікативні здібності виявляються в комунікативній діяльності особистості та сприяють успішності людини в різних галузях діяльності. Комунікативні здібності є багаторівневим особистісним утворенням, сукупністю комунікативних характеристик особистості. У структурі комунікативних здібностей виокремлюють особистісний, соціально-перцептивний та операційно-технічний блоки.

Комунікативні дії реалізуються через комунікативні акти. Система комунікативних дій містить такі вміння: сприймати й аналізувати інформацію, яку отримали, моделювати власну інформацію, коригувати комунікативний процес у зв'язку зі зміненням ситуації.

У педагогічній літературі (Л. Аухадєєва, Т. Гончар, Г. Заблоцький, Ю. Жуков, С. Ільїна, В. Кан-Калик) комунікативні уміння визначають як здатність до інтегративного спілкування, уміння встановлювати гармонійні стосунки з партнерами по комунікативній діяльності, корегувати їх, управляти своєю комунікативною поведінкою відповідно до завдань комунікативної діяльності.

Особливої уваги потребує поняття «комунікативні навички». Виокремлюють підходи у трактуванні комунікативних навичок: діяльнісний (О. Леонтьєв, В. Рижов, А. Хараш), психологічний (В. Гаркуша, Е. Голубєва, С. Максименко), соціально-психологічний (Г. Васильєв, С. Васюра, В. Кабрін, Д. Корнієнко, Р. Нємов, К. Платонов, В. Семиченко), психолого-педагогічний (Г. Андрєєва, Г. Балл, О. Блінова, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, О. Коропецька, Р. Нємов, В. Полторацька, Г. Попова, С. Терещук, К. Фастівець, Т. Яценко), психолінгвістичний (О. Леонтьєв, Т. Пироженко). Означені підходи слід розглядати як взаємодоповнюючі.

Поняття «комунікативні навички» більшість вітчизняних авторів трактують як інтегральні властивості особистості, що ґрунтуються на певних знаннях і проявляються в здатності виконувати ефективну комунікативну діяльність. Комунікативні навички не є сталим утворенням, вони – динамічна система, яка, за наявності сприятливих індивідуально-особистісних та соціальних передумов, розвивається й моделюється [7].

Комунікативні навички формуються через набуття комунікативних умінь. З огляду на структуру комунікативної діяльності (за О. Леонтьєвим) дитина набуває таких умінь [30]:

- комунікативні – через мовленнєву діяльність, а також уміння взаємодіяти немовленнєво, невербально;
- перцептивні – уміння сприймати, розуміти партнера по комунікаціях, розуміти його особливості, усвідомлювати його психологічний образ та емоційний стан;
- інтерактивні – уміння вступати у комунікативну взаємодію, здійснювати вплив на партнера по комунікаціях, використовуючи вербальні та невербальні засоби.

О. Проскурняк, проаналізувавши доробок А. Мудрик, визначає складові комунікативних умінь: уміння орієнтуватися в комунікативній ситуації, об'єктивно її сприймати (розуміти настрій людей, експресію поведінки, знати правила спілкування), установлювати комунікативні контакти, співпрацювати через комунікацію в різних видах діяльності [32].

Завдяки означеному вище розумінню змістової складової комунікативної діяльності стає очевидним необхідність зворотного зв'язку між її суб'єктами.

О. Бодальов розкриває зміст зворотного зв'язку через дослідження комунікативної взаємодії. Учений як необхідну умову успішної комунікативної взаємодії визначає такий обмін інформацією між суб'єктами, який викликає зворотний зв'язок [19].

Ефективнішою є комунікативна діяльність під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка реалізується через діалогічну взаємодію. На відміну від монологічної комунікативної діяльності, діалогічна активізує та інтегрує зусилля обох комунікаторів, гуманізує їхню взаємодію.

Діалогічна комунікативна взаємодія розглядається в працях багатьох дослідників (К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, О. Бодальова, Л. Божович, О. Леонтьєва, М. Лісіної, А. Мудрика, Л. Петровської), доводиться, що саме вона сприяє гармонізації комунікативних взаємин.

Комунікативна діяльність є особливим видом діяльності, яка опосередковується мовленням, потребує від особистості мобілізації всіх її потенцій, зокрема мисленнєвих [33]. Таким чином, комунікативна діяльність є і мовленнєвою діяльністю, яка реалізується завдяки активності індивіда.

Результатом сформованості комунікативних умінь та навичок є комунікативна компетентність особистості.

Комунікативна компетентність – це знатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими, визначати та реалізовувати адекватні форми взаємодії [34].

Аналізуючи дослідження вчених з розробки поняття «комунікативна компетентність», можна визначити три підходи до його визначення. Перший розглядає її як складову частину утворення (В. Куницина, Н. Жарких), другий визначає комунікативну компетентність як самостійне утворення (Ю. Ємельянов, Н. Обозов), третій – ототожнює поняття комунікативна компетентність та компетентність у спілкуванні (Л. Петровська, Ю. Жуков, С. Петрушин).

Значну увагу дослідженню комунікативної компетентності приділяла Л. Петровська, трактуючи її як здатність людини встановлювати та підтримувати комунікативні контакти із суб'єктами комунікативного процесу на основі сукупності знань і вмінь, які забезпечують його ефективність. Дослідниця ототожнює поняття «комунікативна компетентність» та «компетентність у спілкуванні» [34].

Ю. Жуков, Ю. Ємельянов, Л. Петровська розглядають комунікативну компетентність як здатність особистості до налагодження контакту з іншими суб'єктами комунікації через систему засобів комунікативних дій [19].

Ю. Жуков визнає труднощі визначення складових комунікативної системи внутрішніх ресурсів, які необхідні для ефективної комунікативної дії в певному колі міжособистісної взаємодії [19]. Комунікативну компетентність розглядає як набір комунікативних умінь та навичок, набутих у ході індивідуального комунікативного досвіду, зауважує, що комунікативна компетентність є не лише опануванням мови й інших кодів комунікативної діяльності, а й єдністю почуттів, думок, дій, що розвиваються в певному соціальному контексті. На думку дослідника, на комунікативну компетентність впливає «Я-концепція» особистості, «Я-образ», самооцінки та ставлення до себе [19].

О. Корніяка під комунікативною компетентністю розуміє сформованість відповідних навичок та вмінь (як й інші учені-психологи) і зауважує, що вона залежить від індивідуально-психологічних особливостей особистості, її мотиваційних характеристик, що позначається на особливостях комунікативної активності суб'єкта [19, с. 99].

Н. Буртова, досліджуючи комунікативну компетентність особистості та соціально-психологічні фактори її розвитку на основі аналізу теоретичних та емпіричних досліджень проблем комунікації, комунікативних здібностей, компетентності особистості, розглядає комунікативну компетентність як складне, інтегральне, відносно стає психологічне утворення; визначає структуру комунікативної компетентності особистості, в якій виокремлює соціально-психологічний і психофізіологічний рівні; у структурі комунікативної компетентності визначає поведінкові, афективні, когнітивні, регулятивні, інформаційні складові, ядро комунікативної компетентності складають спрямованість, настанови, ціннісні орієнтації людини. Слушною є думка Н. Буртової, що комунікативна компетентність є сукупністю знань,

досвіду, якостей, здібностей людини, які дозволяють ефективно виконувати комунікативні функції.

Для з'ясування когнітивно-змістового компонента комунікативної діяльності недостатньо її розглядати з позицій лише діяльнісного підходу. Аналізуючи комунікативні здібності, якості, уміння, навички, необхідно пам'ятати, що їх розвиток залежить від особливостей особистості, їх розвитку, настанов, які визначаються у ставленні до комунікативної взаємодії. Особистість через потреби, настановлення, емоції, ставлення до партнерів по комунікаціях створює комплекс умов, завдяки яким розвивається її комунікативна діяльність. Отже, пізнавальна, емоційна, мисленнєва сфери особистості визначають особливості розвитку комунікативних умінь, набуття комунікативних умінь та навичок. Особливості психічних сфер людини, порушення їх розвитку ускладнюють не тільки процес комунікативної діяльності, але й викликають певні труднощі щодо опанування комунікативних умінь.

Отже, у когнітивно-змістовому компоненті умовно можна розглядати дві підструктури, які детермінують розвиток одна одної. Ґрунтуючись на вищевикладеному, визначимо особистісно-потребову та когнітивно-комунікативну підструктури когнітивно-змістового компонента комунікативної діяльності особистості.

До особистісно-потребової (мотиваційно-сміслових утворень) підструктури належать утворення, які визначають особистісні особливості: комунікативні здібності та комунікативні якості. Комунікативні якості особистості розглядають як складову характеру, що є компонентом структури особистості, а ці якості (рисни характеру) проявляються в ставленні людини до оточуючих під час спілкування, діяльності, до дійсності в цілому [2].

Комунікативні якості особистості не є незмінними. В різних умовах, в різному стані людини вони можуть по-різному виявлятися. Це залежить від інтересу і цілей комунікативної діяльності, від наявності відповідного

зворотного зв'язку в процесі спілкування і, нарешті, від попередньої підготовки до комунікативної діяльності [2].

Певною мірою комунікативні здібності притаманні всім індивідам. Комунікативні якості зумовлені особливостями емоційної сфери особистостей, відповідають за продуктивність процесу взаємодії суб'єктів, і залежно від своїх часткових функцій в комунікативній діяльності можуть належати до таких підгруп: управлінські (організація навчально-виховного процесу, сприяння розвиткові власних сил і здібностей); інформативні (відповідають за безпосередньо передані знання); емотивні (емпатійність, чуйність, тактовність, делікатність); фактичні (встановлення і підтримка взаємодії) [3].

На думку більшості науковців, до підсистеми комунікативних якостей входять: емпатія і рефлексія (А. Деркач); контактність, уміння вислухати (Т. Воропаєва); тактовність, реактивність, сугестивність (М. Єрастов); справедливість, пильність, чуйність (В.Сластьонін); гнучкість і делікатність, спрямованість на відкрите й активне спілкування, здатність швидко встановлювати контакт, візуальність та красномовність (М. Галагузова); комунікабельність, толерантність (В. Кан-Калик).

До когнітивно-комунікативної підструктури належать комунікативні знання, комунікативні вміння та навички, які складають комунікативну компетентність та комунікативну культуру. Отже, когнітивно-комунікативна підструктура (або підструктура комунікативної компетентності) містить комунікативні знання, уміння та навички. Комунікативні знання – знання норм, правил комунікативної діяльності [36]. У процесі комунікативної діяльності всі індивіди завдяки комунікативним знанням набувають комунікативного досвіду.

Саме комунікативні вміння забезпечують комунікативну діяльність між особистостями, адекватну комунікативну взаємодію. Комунікативні уміння формуються на ґрунті знань комунікативних норм, правил, опануванні певними зразками поведінки в різних комунікативних ситуаціях. Набуття

комунікативних умінь кожною особистістю має певний ступінь, який детермінує розвиток комунікативної діяльності та відповідає способам її реалізації.

Комунікативні вміння досягають у кожного індивіда певного рівня та визначаються у мовленнєвій компетентності, комунікативній компетентності, комунікативній культурі.

Обидві підструктури когнітивно-змістового компонента комунікативної діяльності взаємозумовлені та взаємопов'язані, поділ на підструктури є умовним. Так, комунікативні якості пов'язані з комунікативними вміннями, мовленнєвою компетентністю (уміння говорити та слухати).

Усі складові означених підструктур когнітивно-змістового компонента динамічні, розвиваються в онтогенезі особистості. Розвиток психічних структур особистості детермінує вдосконалення та розширення комунікативних якостей.

У процесі онтогенетичного розвитку дитина отримує значний обсяг різної інформації, набуває соціального та комунікативного досвіду, вчиться певним чином діяти, реагувати в комунікативних ситуаціях, спостерігає за різними моделями комунікативної поведінки, комунікативними діями дорослих у різних сферах комунікативного буття, а потім моделює їх у власній комунікативній діяльності. Комунікативний досвід дитини постійно розширюється, вона здобуває нові знання, зокрема комунікативні, набуває умінь у різних видах діяльності, мовленнєвих навичок, розширюється її словниковий запас, на основі мовленнєвої формується комунікативна компетентність [20; 26].

Комунікативно-мовленнєва компетентність дітей формується через набуття комунікативно-мовленнєвих умінь – умінь висловлюватися – говорити, зважаючи на граматичні правила, а також умінь сприймати та розуміти мову – умінь слухати, які реалізуються під час комунікативно-мовленнєвих актів.

Комунікативно-мовленнєві вміння набуваються в процесі оволодіння мовою, удосконалюються в навчальному процесі через здобуття граматичних, стилістичних, фонетичних знань та навичок. Уміння говорити (повно і логічно висловлювати свої думки) ґрунтується на відповідних знаннях та навичках, а вміння слухати – розуміти і засвоювати інформацію, слухати, розуміти значення понять, слів [19, с. 132].

Отже, відповідно до досліджень О. Корніяки [19], комунікативно-мовленнєва компетентність дитини виявляється в уміннях:

- логічно, послідовно висловлювати свої думки;
- адекватно використовувати в процесі комунікативної діяльності вербальні та невербальні засоби;
- засвоювати мовні одиниці та використовувати їх для вербалізації думок;
- уміння планувати комунікативні дії, стратегії комунікативної поведінки;
- аналізувати власні думки, висловлювання партнерів по комунікативній діяльності, ставити запитання, підтримувати розмову, узагальнювати почуте;
- відповідно до віку використовувати мовленнєві засоби.

Набуті комунікативні вміння, здобуті знання, поєднуючись з особливостями емоційно-вольової сфери дитини, трансформуються в її переконання: як слід реагувати на ту чи іншу комунікативну ситуацію, що є підґрунтям до комунікативної поведінки. Отже, когнітивно-змістові утворення комунікативної діяльності детермінують її операційно-поведінковий компонент.

Відповідно до дослідження науковців О. Леонтєва, О. Конопкіна, Г. Нікіфорова, А. Осницького, І. Сайсанова операційно-поведінковим компонентом комунікативної діяльності є саморегуляція та обмін інформацією за допомогою вербальних або невербальних засобів, що характеризують адекватність комунікативної поведінки [12; 13; 24; 25].

Одним з головних мотивів, що спонукають людину до окреслення комунікативних цілей, є самореалізація, яка здійснюється через саморегуляцію. Людина – складний об’єкт сприйняття, оскільки є носієм якостей, які можливо сприймати завдяки візуальному й аудіальному каналам. Визначають рівні самовираження особистості: недовільне вербальне самовираження; довільне самовираження за допомогою невербальних засобів; довільне вербальне та невербальне самовираження, що відповідає внутрішньому стану особистості; довільне вербальне або невербальне самовираження, що спрямоване на зміну уявлення про особистість [37].

Під час переходу від першого до четвертого рівня посилюється усвідомленість, цілеспрямованість дій, що здійснюються. У конкретному комунікативному акті можуть поєднуватися всі рівні самовираження. Наприклад, мовленнєва поведінка може здійснюватися на четвертому рівні (нести неправдиву інформацію), тоді як невербальна поведінка може виявляти щирі почуття, отже, відповідати третьому рівню. Таким чином, виражаючи себе, людина не тільки комунікативно взаємодіє з оточуючими, але й соціалізується, адаптується в середовищі.

Визначальним фактором успішності комунікативної взаємодії є навички саморегуляції, які допомагають людині управляти своїм психологічним станом на основі оцінки комунікативної ситуації.

Дуже часто виникають протиріччя між знаннями правил вербальної і невербальної комунікативної діяльності та реальними формами комунікативної діяльності на побутовому рівні, унаслідок чого особистість перебуває в стані когнітивного дисонансу. Це породжує протиріччя між нормами комунікативної діяльності та засобами, які пропонує ситуація комунікативної дії. Тобто дисонанс є джерелом індивідуально-психологічного гальмування активності особистості в комунікативній діяльності, що призводить до внутрішнього психологічного напруження комунікативних бар’єрів. Як уже зауважувалося, сформованість операційно-

поведінкового компонента особистості виявляється в комунікативній поведінці особистості.

Комунікативну поведінку розглядають як опанування стандартизованих норм і правил соціальної поведінки, які регулюють поведінку індивідів відповідно до соціальних вимог. Комунікативні норми, правила, традиції спілкування визначають комунікативну поведінку певної групи.

Загалом комунікативна поведінка характеризується певними нормами, серед яких – загальнокультурні, ситуативні й індивідуальні. Отже, на основі вищевикладеного можна дійти висновків: сформованість операційно-поведінкового компонента визначають через саморегуляцію в комунікативній поведінці; чим вища сформованість регуляторних функцій і гармонічніший процес саморегуляції, тим ефективнішою буде комунікативна діяльність суб'єкта. Невербальна комунікація – це передусім знакові системи (міміка, жести тощо), що допомагає в передачі інформації. Бажання комунікативно взаємодіяти стимулюють людину до опанування мови й мовлення (вербальної складової операційно-поведінкового компонента комунікативної діяльності).

Отже, теоретичний аналіз структури комунікативної діяльності дозволив підсумувати: мотиваційний компонент утворюється комунікативними потребами, мотивами та виявляється в комунікативній активності, когнітивно-змістовий – комунікативними знаннями, уміннями, навичками, що виявляється в комунікативній компетентності, та операційно-поведінковий – особливостями вербальної та невербальної поведінки, що виявляється в її адекватності відповідно до комунікативної ситуації та саморегуляції поведінки.

1.2. Специфіка розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Учні є суб'єктами навчально-мовленнєвої комунікації, активно набувають комунікативно-мовленнєвого досвіду, засвоюють мовленнєві норми. Завдяки засвоєнню норм мовлення поліпшується взаємодія учнів з учителями й іншими оточуючими, тобто існує відповідність у рівні опанування мовлення між учнями та оточуючими [19; 28].

У молодшому шкільному віці (від шести-семи до десяти-одинадцяти років) в умовах нормотипового розвитку домінує навчально-пізнавальна діяльність. Л. Божович, Н. Гончарук, Л. Гречко, І. Гришанова, О. Дмитрієва, Л. Долгих, І. Ємельянова, С. Єрсова, Д. Ельконін зауважують, що в молодшому шкільному віці набувають значення стосунки в системі «учень-учитель». Через ці стосунки здійснюється залучення до суспільних норм комунікативної діяльності. Навчальна діяльність на цьому етапі виконує роль навчального спілкування. У процесі навчального спілкування в молодшому шкільному віці відбувається набуття інформаційного, мовленнєвого, пізнавально-комунікативного досвіду. Солідаризуємося з висновками О. Корніяки, що для молодших школярів процес навчального спілкування є умовою та засобом формування комунікативних умінь.

В молодшій школі комунікативні потреби дітей з нормотиповим розвитком розширюються, актуалізуються потреби в емоційному контакті й отримання задоволення від комунікативної взаємодії. Таким чином, наприкінці навчання в молодшій школі в учнів підвищуються контактність, комунікабельність, розширюється коло міжособистісного спілкування, з'являються друзі поза межами школи.

Успішність взаємодії учнів з іншими учнями, учителями, дорослими доводить, що в них є розвинутими комунікативні якості, які визначає О. Корніяка: змістовність, логічність, зв'язність, точність, чіткість, зрозумілість, правильність, виразність, багатство мовних засобів.

Комунікативно-мовленнєва діяльність молодшого школяра поєднує у такі основні вміння: формувати думки через механізм мовленнєвого мислення; розуміти смисл мовленого, основуючись на вербальних та

невербальних знаннях; перенесення засвоєних мовних одиниць на інші комунікативні ситуації, оперувати ними, формувати свої думки у конкретні висловлювання, логічно і зв'язано висловлювати свої думки, зацікавити співрозмовника; вміння активно слухати, аналізувати й узагальнювати почуте, ставити запитання, формулювати висновки; варіювати мовленнєвими засобами відповідно до віку. Отже, молодші школярі вміють, відповідно до віку, визначати та формулювати головну думку з того, що вони почули або сказали.

У початковій школі діти з нормотиповим розвитком вдосконалюють уміння ведення розмови, набувають знання з комунікативної культури, опановують правила ведення розмови, розширюють свій словниковий запас. Мовлення в молодших школярів є основним засобом спілкування, виявляється в розмові, діалогах, монологіях, бесідах. Важливим для молодших школярів є також уміння слухати, не перебивати.

У період молодшого шкільного віку у дітей з нормотиповим розвитком виникає та розвивається саморегуляція поведінки, зокрема комунікативної. Виникають зміни і в мотиваційній сфері особистості молодшого школяра. Актуалізуються потреби в досягненні успіху, набутті суспільного статусу, які реалізуються в комунікативній діяльності.

Дослідження О. Боряк, В. Коваленко, О. Проскурняк доводять, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями мають уповільнення темпів розвитку мовлення, їм притаманне зниження емпативних можливостей, що ускладнює процес комунікативної взаємодії з оточуючими. Низькі самоконтроль, саморегуляція, самокритичність негативно впливають на комунікативну поведінку та комунікативну діяльність. Учні молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями характеризуються полярністю у комунікативній взаємодії (замкненістю або нав'язливістю), мають труднощі у висловлюванні своїх емоційних станів [5; 16; 17; 35].

Порушення моторики впливає на комунікативну функцію мовлення. Довільне відтворення звуків, слів потребує високої координації мовленнєвого

апарату. Координування рухів мовленнєвих органів у дітей з інтелектуальними порушеннями є ускладненим.

Розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями зумовлений збагаченням життєвого досвіду та спілкуванням з оточуючими, але внаслідок недорозвинення психіки процес розширення його відбувається повільно. Учні з інтелектуальними порушеннями менше, ніж однолітки з нормотиповим розвитком, відчують необхідність мовленнєвої взаємодії з оточуючими й узагалі менше спілкуються, є пасивнішими у комунікативній діяльності. Отже, комунікативна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями формується із запізненням та значними порушеннями нормативних показників.

У процесі формування зв'язних висловлювань молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями потрібна постійна стимуляція дорослого: це можуть бути підказки або додаткові запитання. Особливі складнощі учні з інтелектуальними порушеннями відчують у контекстній формі мовлення. Ситуативне мовлення, що базується на наочних ситуаціях, здійснюється ними без відомих ускладнень.

Важливу роль у недорозвитку зв'язного мовлення має недостатньою мірою сформоване діалогічне мовлення. Зв'язні висловлювання в учнів з інтелектуальними порушеннями фрагментарні, порушується логічна послідовність, тобто розповідь не набуває цілісності [37; 38].

Несформованими в учнів молодших класів є контроль (слуховий та кінестетичний) за правильністю мовленнєвих рухів. Зниження аналітико-синтетичного мислення призводить до складнощів мовних узагальнень.

Отже, складний взаємозв'язок анатомо-фізіологічних, психологічних і соціальних факторів визначають особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку, значну кількість порушень мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.

О. Дмитрієва, О. Інденбаум, В. Петрова, М. Певзнер, С. Рубінштейн та ін. зауважують, що навіть той словниковий запас, який уже засвоїли учні, не

завжди використовується відповідно до значень слів, тому що значення слів не збігається із ситуацією. Це спостерігається і у дітей з нормотиповим розвитком, але дошкільного віку. Тобто в шкільні роки в учнів з інтелектуальними порушеннями зберігаються форми мовлення, характерні для дітей трьох років (ситуативне мовлення, яке не розкриває змісту думок, зрозуміле лише для близьких).

Недорозвинення мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями пов'язане з особливостями їх мислення: вони взаємопов'язані та взаємозалежні. Ці явища виникають як наслідки порушень нервових процесів і водночас зумовлюють один одного: недорозвинення мовлення обмежує подальший розумовий розвиток дітей, а складність узагальнювати перешкоджає правильному засвоєнню слів та формуванню мовлення загалом. Проте, хоча й повільно, але в учнів з інтелектуальними порушеннями здійснюється перехід пасивного словника у активний завдяки доцільній організації їх діяльності, розширенню кола спілкування, активізації потреб у комунікативній взаємодії, розвитку мислення.

Психологічний аналіз мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями має такі показники: словниковий запас, граматичний склад, адекватність слів, що використовуються, потреба в мовленні як засобі комунікативної діяльності та мислення. Оцінка словникового запасу може здійснюватися по-різному. Пасивний словниковий запас у дітей молодшого віку можна виявити через показ їм великої кількості предметів або об'єктів, зважаючи на процент правильних висловлювань.

Ураження кінестетичних ділянок кори головного мозку викликає кінестетичну апраксію (порушення пропріоцептивного аналізатора), при повному збереженні рухів артикуляційного апарату дитині складно знайти задане положення губ, язика, немає зв'язку між фонемою та артикулемою. Наслідок – не тільки відсутність або нечіткість рухового (пропріоцептивного) образу слова [5].

Грубі порушення мовлення, що спостерігаються в учнів молодшого шкільного віку, зумовлені як нерозумінням значення мовних знаків різної складності (слів, предметно-синтаксичного значення морфем, смислових зв'язків слів, виражених за допомогою закінчень), так і своєрідними порушеннями формування дій розуміння мовлення (труднощі одночасного сприйняття лексичного, граматичного значення слів у їх послідовності) [5].

Спостерігається зворотна диспропорція в розвитку експресивного мовлення та імпресивного. Тому учні з інтелектуальними порушеннями можуть без будь-яких труднощів повторити вслід за педагогом те чи інше, не розуміючи його змісту. Вони не розрізняють за значенням приклади, які позначають просторові відношення.

Згідно з дослідженнями Р. Лалаєвої, є наявна кореляція між ступенем зниження інтелекту та рівнем розвитку мовлення. Так, деякі діти з легкими інтелектуальними порушеннями мають достатній рівень імпресивного й експресивного мовлення, з середнім ступенем інтелектуальних порушень мають більш нижчий рівень мовленнєвого розвитку, різні порушення мовлення.

О. Боряк підсумовує, що переважним у структурі системних мовленнєвих порушень є семантичні недоліки [6]. Отже, у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається порушення мовлення і в певних випадках є значнішим, ніж рівень розумового розвитку, отже, у них залишається певний потенціал інтелекту для розвитку мовлення.

В усному мовленні більшість дітей з інтелектуальними порушеннями основні виразні засоби використовує недостатньо. Їх мовлення монотонне, бідне інтонаціями, насичене неправильними наголосами, непотрібними паузами. В експлозивних дітей спостерігається надмірно прискорене мовлення, яке являє собою потік слів та звуків переплутаних, незакінчених, проковтнутих. У торпідних, сором'язливих дітей мовлення патологічно уповільнено. Вони говорять тихо, мляво, розтягуючи слова. Порушення темпу мовлення ускладнює його сприйняття і зменшує можливості

спілкування. Невміння дітей з інтелектуальними порушеннями користуватися інтонацією позбавляє їхнє мовлення емоційності [39].

Якщо діти відчують сенс і потребу розповісти про щось, відповісти на запитання, попросити про послугу, пояснити свої прохання, бажання, якщо вони зайняті активною практичною діяльністю, а діяльність і висловлювання за своїм змістом близькі до побуту учнів, мотиви усного мовлення виникають легше, ніж в умовах словесних вправ.

Позитивні емоції, нові враження сприяють висловленню учнями з інтелектуальними порушеннями почуттів у мовленнєвій формі, отже, стимулюють мовленнєву активність. За даними досліджень учених (О. Боряк, І. Мартиненко, О. Проскурняк), уже наприкінці навчання в спеціальній школі в учнів з інтелектуальними порушеннями коригуються порушення сенсорно-перцептивного та моторного рівнів мовлення, усуваються порушення фонетичної складової мовлення, однак змістовий та мовленнєвий рівні розвитку мовлення не досягає норми, як і не досягає її активний словниковий запас.

Отже, комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів з інтелектуальними порушеннями характеризується порушеннями в фонематичній, синтаксичній, граматичній складових, низьким рівнем пасивного й активного словникових запасів. В учнів з інтелектуальними порушеннями зниження мотивації на комунікативну діяльність, потреби в комунікативних контактах гальмують розвиток їх мовлення. Недоліки мовленнєвого розвитку негативно впливають на емоційний стан молодших школярів з інтелектуальними порушеннями призводять до замкненої або агресивної поведінки. За умови надання корекційно-розвиткової допомоги в учнів з інтелектуальними порушеннями недоліки розвитку мовлення коригуються, але мовлення не досягає норми. Несформованість у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями емоційної сфери, порушення комунікативної взаємодії в сім'ї, низький статус у взаємодії з однолітками,

труднощі в навчальній діяльності – усе це гальмує розвиток їхніх комунікативних навичок.

Важливим досвідом набуття комунікативного досвіду є різні комунікативні ситуації, через які молодші школярі засвоюють комунікативні правила та стратегії комунікативної поведінки. Визначення можливостей невілювання факторів, що негативно впливають на формування комунікативної діяльності учнів молодшого шкільного віку, уможлиблюють розвиток соціально-комунікативної активності, динамічність комунікативності.

Процеси опосередкування комунікативного досвіду, набуті через нього особистісні цінності необхідно співвіднести між собою для визначення їхнього взаємозв'язку.

У контексті завдань розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями важливим є створення освітнього середовища, що забезпечить розвиток провідних компонентів комунікативної діяльності, важливих психологічних рис, саморегуляції. Це передбачає вивчення індивідуальних рис суб'єктів комунікативного середовища, особливостей розвитку дітей та підлітків з розумовою відсталістю як визначальних, що зумовлюють комунікативну активність, комунікативну поведінку, адекватність комунікативних реакцій; розробку технологій вжиття психолого-педагогічних заходів, спрямованих на реалізацію розвитку комунікативної діяльності в умовах освітнього середовища, структурування комунікативного досвіду суб'єктів; створення психолого-педагогічних умов для оптимального розкриття комунікативного потенціалу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Отже, учні з інтелектуальними порушеннями мають більше проблем у комунікативній сфері, ніж їх здорові однолітки, оскільки всі складнощі молодшого шкільного віку загострюються в них у зв'язку з їхніми особливостями розумового розвитку.

1.3. Пісочна терапія як метод розвитку комунікативних навичок особистості

Однією з ефективних програм розвитку комунікативних навичок є пісочна терапія, яка розглядається як непрямий, недирективний і невербальний метод, в якому дітям дозволяється виговоритися і продемонструвати свою поведінку в спокійній, безпечній і вільній від стресу обстановці без прямого втручання спеціального психолога. Пісочна терапія створює можливості для вираження широкого спектру емоцій за допомогою піску (копання, пересипання та ховання) і символічних предметів (S. Farzane, N. Fazeli, M. Mahboob, M. Biabani, Z. Khodadadi, M. Bayati) [63].

А. Уасоуб зазначає, що показаннями до застосування пісочної терапії є наявність у дитини соціально-емоційних труднощів, порушення мовлення та комунікації, навчальні труднощі, розлади аутистичного спектру, тривожність, порушення сенсорної обробки інформації, розлади аутистичного спектру [62].

В. Коваленко, М. Прихода зазначають, що під час будь-якої взаємодії з піском дитина працює двома руками, часом одночасно, завдяки чому відбувається сприятливий вплив на розвиток правої і лівої півкулі, а також їхньої взаємодії. У дітей покращується емоційний стан, активно розвивається дрібна моторика: адже кожен елемент малюється певним пальчиком певної руки, а маленькі фігури спонукають дітей задіяти повністю всю кисть руки: і долоню, і пальці. Дитина заспокоюється, тренує увагу, уяву, внаслідок чого зміцнюється її нервова система [15].

Гра з піском стимулює мовленнєвий і когнітивний розвиток дітей, створюючи безпечну і прийнятну комунікативну основу для застосування

піску і символічних фігур. Пісочна терапія – це невербальне терапевтичне втручання, яке передбачає використання пісочниці, іграшкових фігурок, а іноді й воду, для створення сцен мініатюрних світів, які відображають внутрішні думки, переживання, комунікативні ситуації. Це форма ігрової терапії, що включає гру з іграшками та ляльками.

Пісочну терапію розробила наприкінці 1950-х років психолог Дора Калф, яка поєднала кілька технік і підходів, щоб створити власний терапевтичний підхід. Д. Калфф включила використання пісочниць у свою власну форму терапії, яка ґрунтувалася на її юнгіанському навчанні та східних філософських переконаннях. У грі з піском дитині пропонується прямокутний неглибокий лоток, наполовину заповнений піском, розмірами 28,5x19,75x2,75 дюймів і великий вибір дрібних і великих предметів.

Зазвичай дитині пропонують на вибір два лотки: один з них водонепроникний, який дитина може намочити; другий – сухий, який залишається сухим. Дитина може працювати виключно з пісочними формами або може вибрати іграшки та мініатюри. Психолог забезпечує «безпечний і захищений простір», тихо сидячи поруч, але не пропонуючи інтерпретацію або обговорення. До переваг пісочної терапії можна віднести: створення безпечних комунікативних ситуацій для прояву різних поведінкових сценаріїв, зменшення стресу і розвиток емоційної регуляції, розвиток сенсорної інтеграції. Дитина обирає, які фігурки використовувати, це можуть бути маленькі іграшкові люди, тварини, дерева або будівлі. Психолог допомагає дитині створювати світ, який відображає її власний досвід і переживання. Потім психолог спостерігає за дитиною, щоб дати їй час шукати рішення або досліджувати ситуацію самотійно.

Після гри в пісочниці психолог і дитина проводять обговорення, аналізуючи конкретні моменти, наприклад, які фігури вибрав клієнт і як або чому він розташував предмети на піску певним чином. Загалом, пісочна терапія може бути корисним методом для розвитку комунікативних навичок

особистості, допомагаючи виразити та розуміти власні почуття та думки, а також покращити спілкування з іншими людьми.

Заняття пісочною терапією впливають на розвиток комунікативних навичок дітей завдяки створенню безпечного середовища. Це зумовлено тим, що пісочна терапія створює невимушену атмосферу, де діти можуть вільно виражати свої думки та емоції без страху. Це сприяє зниженню тривожності та відкритості у спілкуванні.

Використання піску та різних матеріалів допомагає дітям зрозуміти свою поведінку, опанувати нові поведінкові моделі, стимулювати мовленнєве опосередкування діяльності. Під час занять діти описують свої дії, що сприяє збагаченню словникового запасу і покращенню мовленнєвих навичок.

Спільна діяльність у пісочниці сприяє розвитку навичок співпраці, чергування, активного слухання та взаємодії з однолітками, що є критично важливим для соціального розвитку. У процесі занять в пісочниці діти вчаться розпізнавати та висловлювати свої емоції через гру, що може покращити їхню здатність спілкуватися з іншими. Окрім того пісочна терапія стимулює креативність, що дозволяє дітям більш вільно та нестандартно підходити до спілкування, розвиваючи їхні комунікативні здібності.

Отже, заняття пісочною терапією можуть стати ефективним інструментом для розвитку комунікативних навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, адже вони поєднують емоційний, соціальний та когнітивний аспекти навчання. Завдяки своїй терапевтичній дії, ігри з піском дають можливість дітям виявити сублімувати свої негативні переживання, а також висловити свої емоції. Пісочна терапія, крім того, є психологічним тренінгом, який зменшує інтенсивність переживань і створює ситуації для збагачення емоційного досвіду.

Дослідження M. Yamini, V. Ramezani, H. Jalilvand, H. Bagheri, N. Hassan, B. Nia доводять, що пісочна терапія є корисною у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями технікам заспокоєння гніву. Встановлено, що існує значний зв'язок між пісочною терапією та здатністю до

встановлення соціальних контактів [18; 63]. На думку вчених, структуру заняття з пісочної терапії доцільно будувати з трьох частин: вступної (5-10 хв.), основної (15-20 хв.) та заключної (5 – 10 хв.). Метою вступної частини є створення дружньої атмосфери, ознайомлення з темою, використання картинки або моделі для візуалізації. Метою основної частини є робота над темою, створення сцен або фігур, обговорення створеного. Метою заключної частини є розслаблення, підведення підсумків. Психолог може підсумувати, чого діти навчилися, підкреслюючи важливість спілкування.

Залежно від рівня розвитку дітей, структуру можна адаптувати, додаючи більше часу на деякі етапи або спрощуючи завдання. Важливо враховувати особливості кожної дитини, намагатися залучити всіх до активності. Ця структура заняття може допомогти ефективно розвивати комунікативні навички у дітей, створюючи підтримуюче і творче середовище [63].

Розглянемо деякі методи роботи, які можна застосовувати на заняттях із пісочної терапії. Ігровий метод: дитині пропонується роль ведучого, чарівника, який створює свою чарівну країну, свою казку. Психолог активно грає разом із дитиною, пропонує різні проблемні ситуації. Дитина самостійно або спільно з психологом знаходить виходи з них. Безпосередньо перед грою дитину потрібно познайомити з піском. Для цього психологом показуються можливі методи роботи з піском: його можна м'яти, з нього можна будувати, можна робити різні сліди, маніпулювати іграшками на піску. Потім дитині пропонуються теми, співзвучні з її проблемою: «Моя група», «Мій день народження», «Моя сім'я» тощо. Або розігрується казка, яку починає психолог і продовжує дитина.

Психолог усе реєструє в протоколі, і наприкінці гри фотографує пісочницю, використовуючи результати цієї діагностики у своїй подальшій корекційній роботі. Мокрий пісок рекомендується дітям із підвищеним фізичним та емоційним тонусом – гіперактивним, агресивним. Коли дитина тисне на пісок, вона знімає фізичне та емоційне напруження. Таким дітям

можна пропонувати робити з піску споруди, різноманітні пасочки, руйнувати їх і далі стимулювати дітей до побудови більш красивих форм. Таким чином, групові заняття допомагають дітям виробити навички безконфліктного спілкування в колективі, полегшити спілкування замкнутим, сором'язливим. Використання методів пісочної терапії в корекції порушень емоційної сфери дітей дає змогу більш ефективно розв'язувати такі проблеми: порушення комунікативного розвитку, труднощі у спілкуванні, у взаєминах дітей і батьків, психологічні травми, розлади настрою, кризові ситуації, страхи, тривожність, проблеми поведінки і навіть проблеми здоров'я. Індивідуальні заняття з використанням методів пісочної терапії допомагають дітям забезпечити ефективне емоційне реагування, надати йому соціально прийнятних форм; усвідомити дитиною свої почуття, переживання, емоційні стани, підвищити впевненість у собі за рахунок соціального визнання цінності продукту, створеного нею.

Результати дослідження S. Farzane, N. Fazeli, M. Mahboob, M. Viabani, Z. Khodadadi, M. Bayati показали, що пісочна терапія є ефективним методом розвитку соціальних навичок дітей з РАС. Власне, пісочна терапія як психотерапевтична техніка дозволяє дітям використовувати невеликі моделі в пісочниці для створення свого внутрішнього світу, сумісного з різними аспектами їхньої соціальної реальності. Пісочниця забезпечує основу для дитячої творчості, інновацій та ініціативи, що створює у дітей приємні та бажані відчуття, впевненість і безпеку. Гра з піском дозволяє цим дітям висловити свої агресивні та ображені почуття, що сприяє більш адекватній та соціальній поведінці, а також знайти спосіб виплеснути свої агресивні почуття та поведінку [61].

Отже, пісочна терапія є потужним інструментом для розвитку комунікативних навичок, оскільки вона поєднує емоційний, соціальний і креативний аспекти навчання. Завдяки невимушеній атмосфері, діти можуть відкрито спілкуватися і розвивати свої навички в комфортному середовищі. Огляд передумов дослідження показав, що ефективність втручання пісочної

ігрової терапії на емоційно-особистісний і соціальний розвиток дітей з особливими освітніми потребами підтверджена, та існує прогалина в дослідженнях у сфері ефективності зазначеного втручання на комунікативні навички дітей з інтелектуальними порушеннями.

ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

Комунікативна діяльність реалізується за допомогою комунікативної активності особистості. Така активність суб'єкта комунікативної діяльності зумовлена наявністю комунікативних знань та навичок, сформованих на підґрунті комунікативного досвіду. Комунікативні навички формуються через набуття комунікативних умінь. Процес реалізації комунікативних якостей і вмінь починається із сприймання та аналізу суб'єктом конкретної комунікативної ситуації, з орієнтації в умовах цієї ситуації, усвідомлення комунікативної мети. Він ґрунтується на вмінні особистості активно трансформувати зовнішній вплив середовища у свідоме управління своєю комунікативною діяльністю відповідно до соціально-комунікативних норм і правил поведінки.

Комунікативні навички охоплюють різні аспекти взаємодії, включаючи вербальну комунікацію (уміння висловлювати свої думки, почуття та ідеї словами); невербальну комунікацію (використання жестів, міміки, тону голосу та інших невербальних сигналів для передачі інформації та емоцій); слухання (уміння уважно слухати співрозмовника, зрозуміти його думки та емоції, а також надавати адекватну реакцію); емпатію, взаємодію.

Теоретичний аналіз структури комунікативної діяльності дозволив підсумувати: мотиваційний компонент утворюється комунікативними потребами, мотивами та виявляється в комунікативній активності, когнітивно-змістовий – комунікативними знаннями, уміннями, навичками, що виявляється в комунікативній компетентності, та операційно-поведінковий – особливостями вербальної та невербальної поведінки, що виявляється в її адекватності відповідно до комунікативної ситуації та саморегуляції поведінки.

Молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями притаманне зниження потреб та обмежене коло спілкування, низька самостійність у цілеспрямованій комунікативній діяльності, вибірковість та надмірна

емоційність у комунікативній взаємодії. Комунікативні контакти (особистісні, ділові) учнів з інтелектуальними порушеннями встановлюються дуже повільно, для них складно усвідомити інтереси партнерів по комунікативній діяльності, керувати своєю комунікативною поведінкою, у бесіді вони часто реагують неадекватно. Особливості психічного та мовленнєвого розвитку ускладнюють комунікативну діяльність учнів з інтелектуальними порушеннями не тільки з однолітками, але й зі значущими дорослими, що викликає негативне ставлення до оточуючих, формує негативні риси характеру, впливає на перебування учня в колективі.

Діти з інтелектуальними порушеннями мають достатньо потенційних можливостей для формування комунікативних навичок, але для цього необхідно застосовувати спеціальні технології. Однією з таких технологій, що успішно застосовуються в корекційно-педагогічній роботі з дітьми є пісочна терапія. У психологічній і психотерапевтичній практиці пісочна терапія застосовується, головним чином, як засіб для зняття психоемоційного напруження, позбавлення від стресу, внутрішніх переживань і різних психоневрологічних проявів. Однак, ця технологія має значний корекційно-розвивальний потенціал і для розвитку комунікативних навичок.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ

2.1. Опис програми експериментального дослідження комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Відзначимо, що вивчення комунікативної навичок учнів з інтелектуальними порушеннями має певні складнощі, пов'язані з тим, що не створено комплексної діагностичної методики вивчення рівня розвитку їхніх комунікативних навичок. Отже, для вимірювання рівнів сформованості комунікативних навичок доцільно застосовувати комплексний підхід, психодіагностику здійснювати з використанням стандартизованих апробованих методик, тестів для цієї категорії школярів, а також методику експертної оцінки для педагогічних працівників.

Метою експериментального дослідження стало виявлення стану сформованості комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Стан сформованості комунікативних навичок є відображенням рівня сформованості когнітивно-змістового компонента комунікативної діяльності. Комунікативні вміння відіграють головну роль у формуванні комунікативної діяльності суб'єкта. До них належать вміння контактувати, починати, підтримувати, завершувати комунікативний акт, розмову, розуміти партнера по комунікативній діяльності, діяти відповідно до емоційного стану партнера, вміння слухати.

Відповідно, показниками сформованості комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є:

1. вміння контактувати, починати, підтримувати, завершувати комунікативний акт, розмову;
2. вміння розуміти партнера по комунікативній діяльності;
3. здатність діяти відповідно до емоційного стану партнера, уміння слухати;
4. стан сформованості зв'язного мовлення.

Експериментальне дослідження здійснювалося на базі Комунального закладу Львівської обласної ради «Навчально реабілітаційний центр «Світанок». У дослідженні взяли участь 20 молодших школярів з легкими інтелектуальними порушеннями (10 учнів експериментальної групи, 10 учнів контрольної групи). У дослідженні брали участь респонденти віком 7 – 11 років. Дизайн дослідження – претест-посттест з контрольною групою.

Процедура експериментального дослідження включала три послідовні етапи, розглянемо їх більш детально.

Підготовчий етап включав вивчення особових справ учнів, висновків про комплексну оцінку розвитку дітей для детального створення гомогенної вибіркової сукупності, планування подальшого корекційного втручання.

Організаційний етап передбачав вибір адекватних методів дослідження відповідно для його мети для отримання надійних результатів.

Діагностико-корекційний етап передбачав проведення дослідно-експериментальної процедури, розробку експериментальної програми, спрямованої на розвиток комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії.

На підставі мети дослідницької роботи було підібрано такі діагностичні методики:

1. Діагностична методика «Рукавички» Г. Цукерман застосовувалась для виявлення вміння контактувати, починати, підтримувати, завершувати комунікативний акт, розмову; вміння розуміти партнера по комунікативній діяльності. Ця методика базується на ігрових елементах і дозволяє виявити особливості комунікативних навичок та взаємодії дітей у невимушеній

обстановці. Методика передбачає використання карток, що символізують «рукавички», які діти можуть обирати, розмальовувати та використовувати для розігрування комунікативних ситуацій. Отже, методика «Рукавички» є цінним інструментом для діагностики комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями. Її використання сприяє глибшому розумінню потреб дітей і дозволяє розробляти ефективні корекційні програми для розвитку комунікативних навичок.

2. Діагностична методика «Вивчення здатності до розпізнавання емоційних станів» Л. Фатіхова, А. Харісова застосовувалась для виявлення здатності діяти відповідно до емоційного стану партнера, уміння слухати. Методика включає використання карток із зображеннями облич, які ілюструють різні емоції (радість, сум, гнів, страх, здивування тощо). Діти повинні ідентифікувати емоції, що відображені на картках, і описувати ситуації, в яких вони можуть виникнути. Спостереження за відповідями дітей дозволяє оцінити їхню здатність розпізнавати емоції, адекватність їхніх реакцій і використання емоцій у спілкуванні. Методика «Вивчення здатності до розпізнавання емоційних станів» є цінним інструментом для оцінки і розвитку емоційної обізнаності дітей з інтелектуальними порушеннями. Її використання може слугувати засобом для розробки каузальних психокорекційних програм [1; 3].

3. Діагностичний субтест 10 «Зв'язне мовлення» комплексної методики «Вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (логопедичний напрям)» О. Боряк. Основною метою дослідження є виявлення рівня сформованості зв'язного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, стану граматичної сторони мовлення. У ході дослідження аналізу підлягали:

А. Граматична сторона мовлення (аналіз вживання різних типів речень (одно- та двослівні, прості, складні); застосування частин мови у мовленні (іменників, дієслів, прикметників тощо) та їхнє граматичне оформлення;

Б. Характер мовлення (оцінка видів мовленнєвих висловлювань, таких як перерахування і опис);

В. Навички зв'язного висловлювання (логічність, образність, словниковий запас, виразність).

Визначення рівня сформованості цих аспектів допомогло зрозуміти особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями, виявити їхні сильні та слабкі сторони, а також розробити корекційні програми, спрямовані на поліпшення комунікативних навичок і загального розвитку мовлення.

Діагностичний субтест передбачав виконання завдань:

1. Складання речення за опорними словами: за, дім, ліс, стоїть.
2. Складання розповіді за сюжетним малюнком, наприклад: Вовк і вівці.
3. Складання речення й невеликої розповіді за опорними словами.
4. Дослідження розгорнутості зв'язного мовлення за питаннями:
Як ти можеш описати свій ранок (день)? Що ти робив(ла) спочатку, потім, потім? Як би ти описав(ла) свій улюблений фрукт?
5. Переказ прослуханого тексту (тексти відповідно до програми з української мови або читання).

Для оцінки рівня зв'язного мовлення дітей за запропонованими завданнями можна використати чітку структуру, яка включає різні аспекти виконання. Наводимо розподіл за рівнями, з врахуванням зазначених компонентів:

1. Достатній рівень (діти демонструють розгорнуте мовлення відповідно до завдань) включає наступні компоненти:

- Правильність і точність вживання частин мови: Використання іменників, дієслів, прикметників відповідно до контексту.
- Граматичні категорії: Коректне вживання форм, родів, чисел.
- Уміння складати речення і розповіді: Структуровані, зрозумілі висловлювання.

- Логічність викладу: Послідовність у передачі думок і змісту.

2. *Середній рівень* (у дітей сформоване мовлення, однак з певними порушеннями) включає наступні компоненти:

- Словниковий запас: Обмежений, присутні повтори.
- Складність у формуванні розгорнутого речення: Діти можуть скласти прості висловлювання, але виникають труднощі з більш складними.
- Логічні зв'язки: Існують порушення, що ускладнюють розуміння.

3. *Низький рівень* (мовлення у дітей несформоване). Включає наступні компоненти:

- Експресивне мовлення: Збіднений словник, часті помилки у вживанні слів.
- Типи речень: Переважно одно- та двослівні висловлювання.
- Відсутність розгорнутості: Необхідність постійних запитів для уточнення.

4. *Вкрай низький (початковий) рівень*. Включає наступні компоненти:

- Фонетичні спотворення: Неправильне вимовляння звуків, скорочення складів.
- Відсутність фразового мовлення: Немає можливості скласти прості фрази чи речення.
- Правильність наголосу: Наголошений склад не виділяється, що ускладнює розуміння.
- Інтонація: Погано відтворює окличну і питальну інтонацію, що може свідчити про недостатнє розуміння змісту висловлювань.
- Темп вимови: Уповільнений темп, що заважає природному спілкуванню.
- Артикуляція: Невиразна артикуляція, що утруднює сприймання.

Діагностичне обстеження сформованості комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями проводилось в індивідуальній формі. Застосування представленої діагностичної програми

дозволило оцінити та детально описати комунікативні навички молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, виявити проблемні зони і визначити подальші кроки для корекційної роботи.

2.2. Результати експериментального дослідження комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Перейдемо до аналізу результатів експериментального дослідження комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Завдяки аналізу особових справ учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями, висновків інклюзивно-ресурсних центрів про комплексну оцінку розвитку дитини встановлено наявність у всіх респондентів інтелектуальних освітніх труднощів легкого ступеня, що відповідають третьому рівню підтримки. Результати вивчення висновків про комплексну оцінку розвитку дозволяють констатувати у респондентів наявність інтелектуальних порушень, що виявляються в порушеннях когнітивних функцій (недорозвиток абстрактного мислення та логічного аналізу, труднощі з розумінням і засвоєнням нової інформації, недостатня розгорнутість мовлення: обмежений словниковий запас, труднощі з вживанням різних частин мови, порушення зв'язного мовлення, обмежені навички спілкування, що впливають на взаємодію з однолітками, труднощі в розумінні соціальних сигналів і емоцій інших людей). Спостерігається непослідовність у вираженні емоцій, що може свідчити про низький рівень емоційної обізнаності. Спостерігається відсутність або недостатність навичок саморегуляції емоцій.

Результати виконання діагностичних завдань методики «Вивчення здатності до розпізнавання емоційних станів» (Л. Фатіхової, А. Харісової) передбачали інтерпретацію шести портретних малюнків із зображенням емоцій радості, злості, суму, страху, подиву, спокою. Дівчаткам та хлопчикам у ході індивідуальної діагностики було запропоновано картинки, що диференціювалися за гендерною ознакою. У першій серії виконання діагностичних завдань респондентам запропонували описати емоційний стан

персонажів на портретних малюнках. Нами було послідовно показано портретні малюнки і запропонована наступна інструкція: «Зараз я буду тобі показувати картинки, а ти називатимеш, який настрій у хлопчика (дівчинки), намальованого (-ої) на зображенні, які почуття він (вона) відчуває».

У другій серії виконання діагностичних завдань респондентам було запропоновано 12 сюжетних картинок, на яких персонажі демонстрували певну емоціогенну ситуацію (по 2 картинки на кожную із зазначених вище емоцій).

Розглянемо результати виконання респондентами експериментальної та контрольної груп діагностичних завдань першої серії. Аналізу підлягали описи малюнків, зроблених дітьми. Описи картинок респондентами дозволяють виділити три рівні розпізнавання емоцій (високий, середній і низький).

Варто наголосити, що серед респондентів з інтелектуальними порушеннями не було виявлено дітей з високим рівнем розпізнавання емоцій. Здебільшого не викликало труднощів у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями розпізнавання й відповідна вербалізація назв емоцій радості, злості, суму та страху. Проте ідентифікація емоцій подиву та спокою викликала суттєві труднощі. Діти намагалися перейти на невербальний опис емоцій. Так, Поліна К. (10 років) зазначала: «Тут настрій такий: «Очі так, губи так», але дитина має недорозвиток мови емоцій, тому дати назву емоціям не змогла. Означене вказує на домінування аморфного типу сприйняття. Рівні ідентифікації емоцій молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями представлено в табл. 2.1

Таблиця 2.1

**Рівні ідентифікації емоцій молодшими школярами
з інтелектуальними порушеннями**

Рівні ідентифікації емоцій	Респонденти експериментальної групи (n=10)	Респонденти контрольної групи (n=10)
Високий	-	-

Середній	60	50
Низький	40	50

Дані, представлені в табл. 2.1. вказують, що значна кількість учнів з інтелектуальними порушеннями у контрольній та експериментальній групах, мають низький рівень сформованості здатності до розпізнавання емоцій (ЕГ - 40% та КГ – 50%), або середній (ЕГ – 60% та КГ – 50%), це свідчить про те, що молодшим школярам бракує знань про невербальні ознаки вияву емоцій, їм бракує знань невербальних засобів спілкування (ідентифікація почуттів і емоцій, управління власними емоціями тощо). В учнів виявляється недиференційована соціальна поведінка, вузькість соціального досвіду, явна перевага емоційних контактів, пояснення особливостей стосунків людей виключно емоційними перевагами.

Молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями притаманні труднощі в сприйнятті невербальних сигналів, таких як міміка та інтонація. Вони можуть не розуміти більш складні емоційні концепти або відчувати труднощі у співвідношенні емоцій з конкретними ситуаціями. Низький рівень словникового запасу ускладнює вираження власних емоцій та розпізнавання емоцій інших. Притаманне неправильне вживання термінів, що описують емоції. Внаслідок недостатньої соціальної обізнаності діти можуть не усвідомлювати, як їхні емоції впливають на інших, або не помічати емоцій інших людей.

Розглянемо результати виконання діагностичних завдань другої серії більш детально. Діти з інтелектуальними порушеннями у контрольній та експериментальній з низьким рівнем сформованості здатності до розпізнавання емоційних станів поверхово аналізують зміст зображеної ситуації на картинці. Так на малюнку № 2, де зображено процес годування пташок, ми зачитали пояснення: «Маша і Мишко вирішили підгодувати пташок. І раптом пташки заговорили з дітьми на людською мовою! Які обличчя стали б у дітей? Що б вони відчули? Яка картинка їм підходить?» Микита К. відповів «Такого не може бути, діти злякались та побігли»;

Світлана К. навпаки відповіла що діти були раді, і почали розмовляти з пташками. Це свідчить про діти не визнають емоційний стан героїв, а починають вигадувати подальший перебіг обставин, спираючись на власний емоційний досвід, обмежений модальний стиль.

Натомість малюнок №11, де зображено новорічне свято та ялинку, викликав практично у всіх дітей радість, діти не дослухавши наше пояснення починали розповідати про свої новорічні спогади, чим стимулювали радісні відчуття. Після нашого пояснення: «Діти водять хоровод навколо ялинки. Скоро Святий Миколай подарує дітям подарунки. Подивися на дітей. Який у них настрій? Що вони відчувають? Яка картинка їм підходить?» Безпомилково дітьми обиралась картинка де зображене радісне обличчя.

Виходячи з наших спостережень, можна зробити висновок, що в учнів з інтелектуальними порушеннями виявляється недиференційована комунікативна поведінка, вузькість соціального досвіду, явна перевага емоційних контактів, пояснення особливостей стосунків людей виключно емоційними перевагами. Значна кількість дітей намагалась вгадати емоційний стан героїв намальованих на демонстраційних картках. Основна робота виконувалась з нашою підказкою й уточненням ситуації на малюнку. Діти не розуміли, чому певна ситуація викликає ті чи інші емоції, що призводить до невірних реакцій або поведінки, не звертати уваги на емоційний контекст, що супроводжує комунікацію (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Ідентифікація емоцій на основі інтерпретації змісту емоціогенних ситуацій

Рівні ідентифікації емоцій	Респонденти експериментальної групи (n=10)	Респонденти контрольної групи (n=10)
Високий	-	-
Середній	50	60
Низький	50	40

Представлені дані в табл. 2.1 та табл. 2.2 вказують, що респондентам з інтелектуальними порушеннями легше ідентифікувати емоцію, спираючись на емоціогенний зміст ситуації, ніж на піктограму. Проте наявність дітей із низьким рівнем розвитку здатності до ідентифікації емоцій на основі інтерпретації змісту емоціогенних ситуацій вказує на недостатність здатності до ідентифікації соціальних емоцій, обмеженість емоційного досвіду, спрощення системи емоційних переживань.

Перейдемо до аналізу результатів діагностичної методики «Рукавички» Г. Цукерман. Метою використання даної методики було вивчення комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Ми намагалися з'ясувати, як дитина вміє домовлятися з друзями, наскільки вона вміє прислухатися до думки інших учнів.

Для виконання діагностичних завдань респонденти сідали парами та отримували аркуш із контуром намальованих рукавичок. Працюючи у парах, діти повинні були домовитися та розфарбувати рукавички однаково, так щоб рукавички склали пару.

Під час проведення тестування за даною методикою ми намагались дослідити поведінку учнів у парі з товаришем. У ході виконання діагностичного завдання ми перевіряли уміння узгоджувати свої дії, співпрацювати з іншою дитиною, домовлятися про порядок виконання роботи, уміння прислухатися до думки товариша, розуміти, планувати і контролювати дії, чітко висловлювати свої думки, спокійно вести розмову.

Критеріями оцінювання виконання діагностичного завдання була: продуктивність спільної діяльності (оцінюється за ступенем схожості візерунків на рукавичках); вміння дітей домовлятися, приходити до спільного рішення, вміння переконувати, аргументувати тощо; взаємний контроль у процесі виконання діяльності (фіксуються відхилення від початкового задуму, реакція на ці відхилення); взаємодопомога під час виконання малюнків; емоційне ставлення до спільної діяльності (позитивне, нейтральне або негативне).

На підставі критеріїв оцінювання було виділено три групи дітей відповідно до рівнів сформованості комунікативних умінь: високий, середній та низький (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Рівні сформованості комунікативних навичок молодших школярів

Рівень сформованості комунікативних умінь	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (експериментальна група) (n = 10)	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (контрольна група) (n = 10)
Високий	0%	20%
Середній	50%	40%
Низький	50%	40%

За результатами виконання діагностичного завдання психодіагностичної методики «Рукавички» встановлено, що значна кількість дітей з інтелектуальними порушеннями (ЕГ 50% та КГ 40%) мають низький рівень комунікативних умінь і загалі не можуть домовитися. Так, Оля П. та Софійка М. почали штовхатися та забирати лист одна в одної. У парі Дмитро К. та Антона П. кожна рукавичка була розфарбована по різному і не мала нічого спільного. Деякі діти просили дати ще одну рукавичку або просили нашої допомоги. Ці школярі мають низьку мотивацію на комунікацію як особистісного, так і соціального характеру, є комунікативно пасивними, комунікативні вміння майже несформовані, у комунікативній взаємодії майже не дотримуються загальновизнаних правил спілкування. Вони мають значні труднощі у встановленні комунікативних зав'язків, погано розуміють співрозмовника, не є терпимими до висловлювань та зауважень оточуючих, що заважає виникненню міжособистісних стосунків. Такі діти не розуміють емоційного стану співрозмовника, погано контролюють свою комунікативну поведінку, є не тактовними.

Діти з середнім рівнем комунікативних умінь (ЕГ 50% и КГ 50%) почали домовлятися, але в ході виконання завдання замислювалися та

починали розфарбовувати рукавички так, як їм подобалося, не зважаючи на завдання, яке було поставлено на початку експерименту. Діти не звертали увагу на міміку та жести співрозмовників, що суттєво ускладнювало виконання діагностичного завдання. Респонденти включалися в комунікативні контакти в основному після стимуляції з боку оточуючих, у комунікативній діяльності досить рідко виявляють комунікативну активність, комунікативні навички сформовані недостатньою мірою, їм достатньо складно вступати в комунікативні контакти, особливо розпочинати їх першими. Вони не завжди розуміють співрозмовника, свої емоції в комунікативній взаємодії їм складно контролювати, що негативно позначається на міжособистісних стосунках.

Лише дві дитини з інтелектуальними порушеннями мали високій рівень комунікативних умінь (ЕГ – 0% та КГ – 20%), вони впоралися з завданням, змогли домовитися та розфарбувати рукавички однаково, ще й допомагали та підказували одна одній. Діти цієї категорії мають мотивацію до комунікативної взаємодії як особистісного так і соціального характеру, що визначається в достатній комунікативній активності. У комунікативній діяльності вони вміють контролювати свої емоції, є толерантними до оточуючих та мають відповідно розвинені комунікативні здібності.

У Додатку А ми представили деякі готові діагностичні роботи методики «Рукавички».

У ході дослідження аналізу підлягав рівень розвитку зв'язного мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. У процесі визначення рівнів розвитку зв'язного мовлення в учнів першого-другого класів з інтелектуальними порушеннями ми зосереджували увагу на вивченні діалогічного мовлення. В діагностичній роботі з учнями 3 – 4 класів аналізу підлягав рівень розвитку як діалогічного, так і монологічного мовлення.

Обстеження учнів першого-другого класів розпочиналося зі вступної бесіди, метою якої було встановлення контакту з дитиною та оцінка її базових мовленнєвих навичок. Експериментатор ставив учням ряд простих

запитань, таких як: «Як тебе звуть?», «Коли в тебе день народження?», «Що тобі подарували на день народження?», «З ким ти живеш?», «Як звуть твою маму, тата?», «З ким ти товаришуєш?» та інші. Ці запитання дозволяли спостерігати, як дитина розуміє та реагує на запитання, наскільки зв'язно і логічно вона може відповідати, а також як формулює свої думки.

На основі цієї вступної бесіди ми робили заключення щодо здатності підтримувати діалог.

Дослідження рівнів розвитку діалогічного мовлення проводилося шляхом виконання завдання, яке моделювало побутову ситуацію між двома співрозмовниками, що відповідала віковим особливостям учнів. Для учнів першого-другого класів пропонувалися теми, які легко відтворити у простому діалозі, такі як: «У школі», «Зустріч із другом», «Розмова по телефону» тощо. Такі ситуації допомагали учням засвоїти навички ведення діалогу, запитання і відповіді, висловлення власних думок у знайомих, життєвих умовах.

Учням других-четвертих класів пропонували більш розгорнуті теми, що потребували ширшого словникового запасу і здатності до триваліших розмов, наприклад: «Як я виконував домашнє завдання», «Учень запізнився на урок». Ці теми були спрямовані на те, щоб спонукати дітей до детальнішого опису подій, розвитку вміння виявляти ініціативу в діалозі.

Аналіз результатів дослідження показав, що всі молодші школярів не звертають увагу на репліки співрозмовника, особливо в межах заданої теми. Це проявлялося у порушенні смислової послідовності між висловлюваннями, особливо у випадках, коли не було ініціативної репліки, яка б задала тон для подальшого діалогу. Через недостатній рівень прогностичної діяльності (уміння передбачати зміст розмови), діти часто не могли передбачити логічне продовження бесіди, що ускладнювало їхню здатність будувати зв'язне мовлення.

Під час завдань на самостійне складання діалогу, учні стикалися з труднощами у виконанні провідної ролі в розмові, що пояснюється низьким

рівнем розвитку прогностичних навичок. Молодші школярі не намагалися коригувати чи доповнювати висловлювання одне одного, що свідчить про низький рівень комунікативної взаємодії та комунікативних навичок.

Окрім цього, в процесі виконання завдань у багатьох дітей спостерігалася схильність до стереотипних і подекуди беззмістовних висловлювань. Це вказує на те, що діти часто спиралися на заучені мовні штами, а не на логічне продовження розмови. Загалом, результати вказують на необхідність розвитку здатності учнів до активного слухання та прогнозування змісту бесіди, що є ключовими для формування діалогічних навичок.

Діалогічне мовлення учнів першого – другого класів мають характерні особливості, зокрема вони здатні висловлювати свої думки, але переважно за умови питальної форми спілкування. Рівень діалогічного спілкування є низьким, проявляючись у використанні коротких реплік (переважно з одного-двох слів). Наявні порушення логічного зв'язку між висловлюваннями.

Вищий рівень розвитку діалогічного мовлення спостерігається в учнів третіх – четвертих класів. Серед них є діти, які самостійно підтримують діалог, ініціативні в розмові, спілкуються розгорнутими реченнями і вибудовують логічну траєкторію розмови. Такі учні можуть спонукати співрозмовника до відповіді, що свідчить про більш розвинені комунікативні навички та здатність до активної участі у діалогічному спілкуванні. Рівні сформованості діалогічного мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями представлено в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні розвитку діалогічного мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (за інтерпретацією О. Боряк)

Рівні розвитку діалогічного мовлення	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (експериментальна група) (n = 10)	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (контрольна група) (n = 10)
Достатній	0	10

Середній	30	20
Низький	50	40
Дуже низький	20	30

Аналіз результатів дослідження рівнів розвитку діалогічного мовлення серед молодших школярів з інтелектуальними порушеннями показав, що більшість дітей мають низький рівень розвитку (50% респондентів ЕГ, 40% респондентів КГ). Виявлено тільки 1 дитину, яка має достатній рівень розвитку діалогічного мовлення.

Для оцінки рівня розвитку монологічного мовлення учням пропонувалося скласти фразу за заданими словами, використовуючи сюжетний малюнок як наочну опору. Результати виконання діагностичного завдання показали, що учні зазнавали значних труднощів при складанні простих висловлювань, зокрема через помилки у виборі словоформ, порушення граматичного ладу слів у реченні, тривалі паузи під час пошуку необхідних слів, помилки у відмінкових закінченнях або взагалі відсутність відповіді.

Серед молодших школярів достатній рівень монологічного мовлення виявлено лише у 1 дитини (10%). Дуже низький рівень монологічного мовлення був виявлений у 30% учнів ЕГ та КГ (табл. 2.5).

Таблиця 2.6

Рівні розвитку монологічного мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (за інтерпретацією О. Боряк)

Рівні розвитку діалогічного мовлення	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (експериментальна група) (n = 10)	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (контрольна група) (n = 10)
Достатній	0	10
Середній	20	20
Низький	50	50
Дуже низький	30	20

Наведені в таблиці дані вказують, що учням важко визначати лексико-смилові відносини між словами та застосовувати їх для побудови завершених фраз. Це виявляється в складнощах із вибором слів, правильним узгодженням словоформ та логічним поєднанням змісту у висловлюванні. Через це учні не можуть самостійно створити зв'язні та граматично правильні речення, що свідчить про недостатній рівень розуміння смислових відносин між словами. Відсутність цих навичок ускладнює розвиток монологічного мовлення, оскільки учні не здатні повноцінно передати свої думки через послідовні й завершені висловлювання.

Дослідження показало, що для дітей з інтелектуальними порушеннями притаманний недорозвиток монологічного мовлення, який має якісні особливості. Їхні висловлювання зазвичай бідні за змістом, фрагментарні та незавершені, складаються з частин, які логічно не пов'язані між собою. Також у них спостерігається обмежений словниковий запас і несформованість граматичних структур. Це свідчить про труднощі у побудові зв'язного висловлювання, що ускладнює процес передачі цілісних думок і є ознакою загальної незрілості мовленнєвих навичок цієї категорії учнів.

Результати проведеного дослідження вказують, що молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями притаманна низька комунікативна активність, їм важко починати, логічно вибудовувати, завершувати комунікативний акт, розмову. Наявні труднощі ідентифікації соціальних емоцій не дають змогу молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями розуміти партнера по комунікативній діяльності, вони не здатні діяти відповідно до емоційного стану партнера, не вміють слухати. Стан розвитку діалогічного та монологічного мовлення є переважно низьким. Учні з інтелектуальними порушеннями складно підтримувати діалог на задану тему, вони потребують питально-відповідної структури розмови. Розуміння й реагування на репліки співрозмовника часто є поверховим, через що їхні відповіді можуть бути короткими, несуттєвими або нелогічними.

Монологічне мовлення є виразно порушеним, у молодших школярів спостерігається обмежений словниковий запас, що утруднює вибір необхідних слів і побудову граматично впорядкованих розповсюджених речень.

2.3. Впровадження експериментальної програми розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи дозволили сформулювати мету та завдання формувального етапу експерименту.

Мета: розвиток комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії, спрямованої на розвиток вміння контактувати, починати, підтримувати, завершувати комунікативний акт, розмову; вміння розуміти партнера по комунікативній діяльності; розвитку здатності діяти відповідно до емоційного стану партнера та вміння слухати, збагачення стану зв'язного мовлення.

Умовами проведення корекційно-розвиткових занять нами були виділені наступні:

1. Стимулювання комунікативної активності учнів з інтелектуальними порушеннями – здійснюватиметься цілеспрямована робота щодо формування потреб й мотивів комунікативної діяльності, ціннісних орієнтацій, позитивного психологічного клімату в освітньому середовищі.

2. Оптимізування формування комунікативної компетентності та культури. Це передбачає вирішення певних комунікативних завдань, які формуються через основні комунікативні навички: інформативна – вміння передати й отримати інформацію, роз'яснити її, усвідомити інформацію через усне та письмове мовлення; регулятивна – вміння прохати, запропонувати, радити, відмовляти, уникати конфліктів, сприймати інформацію тощо; ціннісно-орієнтаційна – передати свою думку, надати оцінку подіям, висловити свої емоції, почуття, сприймати емоційний стан і почуття оточуючих; етикетна функція – комунікативна культура вміння починати та закінчувати розмову, виявити інтерес до співрозмовника, вміння

говорити та слухати не перебиваючи, підтримувати розмову, вітати, співчувати, тактовно виходити зі складних комунікативних ситуацій.

3. Розвиток в учнів уміння учнів говорити й слухати. Уміння говорити – здатність висловлювати свої думки так, щоб це було зрозумілим оточуючим, вміння слухати – здатність розуміти, усвідомлювати те, що чують від оточуючих.

4. Необхідним є застосування методу створення ситуацій успіху в комунікативній діяльності, що не тільки стимулює комунікативну діяльність, мотивацію до неї, але надає учням з інтелектуальними порушеннями задоволення від комунікативної взаємодії.

З експериментальною групою було проведено 36 сеансів пісочної терапії тривалістю від 15 до 30 хвилин упродовж 12 тижнів. Перші одинадцять сеансів проводились в індивідуальній, а наступні п'ятнадцять – у груповій формі.

Експериментальна програма включала проведення 36 тематичних корекційно-розвиткових занять. Тематика занять розроблялася на основі програми з соціально-побутового орієнтування для учнів початкової школи (Н. Ярмола).

До експериментальної програми увійшли наступні 36 тематичних занять:

- | | |
|-----------------------------|------------------------------------|
| 1. Хто Я. | 10. Підтримування чистоти |
| 2. Тіло. Гігієна. | натільної білизни, одягу, взуття. |
| 3. Догляд за тілом. | 11. Безпечна та небезпечна |
| 4. Розпорядок дня. | поведінка в побуті. |
| 5. Продукти харчування. | 12. Мій клас. Зустріч із |
| 6. Правила здорового | вчителем та однокласниками. |
| харчування. | 13. Правила етикету під час |
| 7. Сезонні фрукти та овочі. | зустрічі й прощання з однолітками. |
| 8. Пори року. | |
| 9. Одяг для різної погоди. | |

- | | |
|--|---|
| 14. Форми звертання з проханням до однолітків та дорослих. | 25. Приготування простих бутербродів. |
| 15. Побудова дружніх стосунків. | 26. Родина. Взаємовідносини членів родини. |
| 16. Впізнай мій настрій. Малюємо емоції. | 27. Злість. Правила «боротьби» зі злістю. |
| 17. Радість та що її викликає. | 28. Правила поведінки в кіно. |
| 18. Моя сім'я. Сімейні світлина. Фотоальбом. | 29. Правила поведінки в театрі. |
| 19. Сум та що його викликає. | 30. Правила поведінки в музеї. |
| 20. Дружба. Поведінка на перерві. | 31. Правила поведінки в бібліотеці. |
| 21. Страх і як з ним боротися. | 32. Правила поведінки у транспорті. |
| 22. Безпека на дорозі. Правила пішохідного руху. | 33. Послідовність дій при виникненні небезпеки. |
| 23. Прогулянка в парку. | 34. Зустріч із друзями. |
| 24. Інтерес. Види діяльності людей, професії. | 35. Ввічливі слова. |
| | 36. Моя поведінка в школі. |

Для впровадження експериментальної корекційної програми з розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії ми використовували таке обладнання та матеріали: світлова пісочниця; електронна дошка, чистий, просіяний пісок кольоровий та звичайний; колекція мініатюрних фігурок заввишки не більше ніж 8 см, природний матеріал, морські камінці та ракушки, одноразовий посуд, пензлики різного розміру: від великих до маленьких. Світловий стіл дозволяє легко працювати з піском, освітлюючи його знизу. Це підкреслює текстури та деталі, роблячи зображення більш яскравими. Також під час

проведення занять ми використовували різні матеріали для творчості: кольоровий папір, олівці, фломастери, пластилін тощо.

Далі розглянемо більш схему побудови корекційно-розвиткового заняття з використанням пісочної терапії.

1. Загальнокорекційна частина.

Пропонуємо використовувати привітання з дитиною та поступове занурення її в тему заняття, створення емоційного настрою. На цьому етапі обов'язкові вправи для розвитку дрібної моторики, спостережливості, підготовки руки до малювання, пальчикова гімнастика, самомасаж долоньок. Значуще місце ми відводили формуванню комунікативних навичок та соціалізації дитини у групі, чіткому дотримувannya встановлених правил поведінки на занятті.

2. Основна частина.

Пропонуємо дітям перегляд демонстраційного матеріалу та відеофрагментів з проблематики заняття. На цьому етапі заняття діти за допомогою педагога створювали малюнок на піску, добирали прийоми та методи малювання, обговорювали сюжетну лінію.

3. Заклучна частина.

Здійснюється підведення підсумків заняття, формулюються висновки. Наприкінці заняття педагог організовує перегляд фото або відео дитячих робіт, їхнє обговорення, аналіз результатів.

У ході роботи на заняттях педагогом застосовувалися наступні техніки:

1. Створення пісочних сцен

Вільне моделювання: Діти можуть самостійно створювати сцени, використовуючи пісок і мініатюрні фігурки. Це дозволяє їм вільно виражати свої думки і почуття.

Тематичні композиції: Основна техніка, що використовувалась на занятті. Діти мали роботи композицію разом із педагогом відповідно до теми заняття.

2. Ігрові техніки

Рольові ігри: Діти можуть використовувати фігурки для розігрування сцен, що допомагає їм відпрацювати соціальні ситуації і вирішувати проблеми.

Сюжетна анімація: Створення коротких історій за допомогою піску, де діти можуть розвивати сюжети, використовуючи різні фігурки.

3. Емоційна виразність

Асоціативне малювання: Діти можуть створити зображення, яке асоціюється у них з певною емоцією (радістю, смутком тощо), і пояснити, чому вони вибрали саме ці елементи.

Проектування почуттів Діти створюють сцену, яка відображає їхні емоції на даний момент.

4. Дослідження теми

Тематика травми: Діти можуть використовувати пісок для візуалізації своїх переживань або травм, що допомагає їм усвідомити та обробити свої емоції.

Проблемно-орієнтовані техніки: Сесії можуть бути спрямовані на певні проблеми, з якими дитина стикається, такі як страх, тривога або відчуження.

5 Арт-терапія з піском

Композиція з піску: Використання піску для створення об'ємних картин або тривимірних скульптур, які допомагають дітям досліджувати свою креативність.

Використання кольорового піску: Діти можуть змішувати кольоровий пісок для створення візуально привабливих композицій, що підвищує їхню мотивацію до творчості.

6. Рефлексія та обговорення

Групова дискусія: Після створення пісочних сцен діти обговорюють свої роботи, що сприяє розвитку навичок комунікації та самовираження.

7. Релаксаційні техніки

Техніки дихання: Використання піску як засобу для розслаблення, залучаючи дітей до спокійного малювання в піску під час глибокого дихання.

Медитація з піском: Створення спокійних композицій, що допомагає дітям розслабитися і зосередитися на своїх почуттях.

Ці техніки пісочної терапії можуть бути адаптовані в залежності від потреб дітей та специфіки групи. Важливо було забезпечити безпечне та підтримуюче середовище, де діти можуть вільно виражати свої емоції і творчість.

Результати впровадження експериментальної програми показали, що пісочна терапія призводить до покращення рівня комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, на це вказують результати контрольного експерименту.

На контрольному етапі експерименту респондентам контрольної та експериментальної груп було запропоноване повторне виконання діагностичних завдань методики «Рукавички» (Г. Цукерман), «Вивчення здатності до розпізнавання емоційних станів» (Л. Фатіхова, А. Харісова), Діагностичний субтест 10 «Зв'язне мовлення» комплексної методики «Вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (логопедичний напрям)» О. Боряк.

Розглянемо результати повторного виконання діагностичних завдань методики «Вивчення здатності до розпізнавання емоційних станів» (Л. Фатіхової, А. Харісової). Варто наголосити, що серед респондентів з інтелектуальними порушеннями було виявлено дітей з високим рівнем розпізнавання емоцій, ці діти змогли ідентифікувати та назвати емоції радості, злості, суму, страху, подиву та спокійного емоційного стану. Вони також змогли описати типові емоціогенні ситуації, які їх викликають. Ситуації, які ми використовували на заняттях пісочною терапією з респондентами експериментальної групи, дозволили дітям отримати узагальнені уявлення про те, як виглядає вираз обличчя, пов'язаний з тією чи іншою емоцією та типові ситуації, що провокують їхнє виникнення. Встановлено, що діти з інтелектуальними порушеннями легше сприймають прості піктограми або зображення з мінімалістичним дизайном. На заняттях

педагог створював прості ситуації, де діти могли відтворювати певні емоції. Наприклад, гру «Відчуваю радість, коли...» або «Мені сумно, коли...». Ці прийоми допомогли дітям асоціювати емоції з конкретними ситуаціями.

Серед респондентів контрольної групи дітей з високим рівнем ідентифікації емоцій виявлено не було, ці діти були в природніх умовах навчання, корекційний вплив відносно них не застосовувався. Узагальнені результати за результатами впровадження формувального експерименту представлено в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

**Порівняння рівнів ідентифікації емоцій молодшими школярами
з інтелектуальними порушеннями
за результатами впровадження формувального експерименту**

Рівні ідентифікації емоцій	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	Респонденти експериментальної групи (n=10)	Респонденти контрольної групи (n=10)	Респонденти експериментальної групи (n=10)	Респонденти контрольної групи (n=10)
Високий	-	-	20	
Середній	60	50	70	60
Низький	40	50	10	40

Дані, представлені в табл. 2.7. вказують, що значна кількість учнів з інтелектуальним порушеннями експериментальної групи мають середній рівень сформованості здатності до розпізнавання емоцій (ЕГ – 70%), спостерігається значуще зниження кількості дітей з низьким рівнем ідентифікації емоцій до 10%. У молодших школярів з інтелектуальними порушеннями значущо розвинулась здатність до опису емоціогенного змісту ситуацій. Створення дітьми з інтелектуальними порушеннями композицій із піска на теми «Щасливий день», «День, коли я злюся» дозволяло дітям відтворювати ситуації, що відображають певні емоції. Отримання нового соціально-емоційного досвіду дозволило розширити емоційний стиль дитини, що виявляється в покращенні здатності до ідентифікації емоціогенного змісту ситуацій (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Порівняння рівнів ідентифікації емоцій на основі інтерпретації змісту
емоціогенних ситуацій**

Рівні ідентифікації емоцій	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	Респонденти експериментальної групи (n=10)	Респонденти контрольної групи (n=10)	Респонденти експериментальної групи (n=10)	Респонденти контрольної групи (n=10)
Високий	-	-	30	10
Середній	50	60	70	60
Низький	50	40	0	30

Представлені дані в табл. 2.8 вказують на позитивну динаміку розвитку рівнів ідентифікації емоцій на основі інтерпретації змісту емоціогенних ситуацій респондентами експериментальної групи (приріст кількості дітей з середнім рівнем розвитку ідентифікації емоцій на основі інтерпретації змісту емоціогенних ситуацій в експериментальній групі складає 20%). Виявлено групу дітей експериментальної групи. Встановлено, що діти з інтелектуальними порушеннями зазвичай краще розуміють конкретні, знайомі ситуації, де емоції легко пов'язати з певною дією або обставиною. Наприклад, ситуація, де персонаж отримує подарунок, легше викликає асоціацію з радістю, ніж абстрактне зображення «усміхненого обличчя» на піктограмі. Сценарії, зображені на картинках, дають більше контексту для розуміння емоцій. Діти можуть використовувати підказки з поведінки персонажів, їхніх реакцій та ситуаційних обставин, що допомагає їм більш природно розпізнати емоцію. Ситуаційний контекст, на відміну від абстрактних символів, ближчий до їхнього життєвого досвіду та потребує меншої кількості уявних операцій.

Перейдемо до аналізу результатів контрольного етапу діагностичної методики «Рукавички» Г. Цукерман.

Під час проведення тестування за даною методикою деякі респонденти експериментальної групи із зацікавленням сприймали завдання, розглядали рукавичку, намагалися домовитися з партнером, проявляли елементи

планування поставленого завдання. Означене свідчить про наявність високого рівня розвитку комунікативних умінь (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Порівняння рівнів сформованості комунікативних умінь молодших школярів на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Рівні сформованості комунікативних умінь	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	Респонденти експериментальної групи (n=10)	Респонденти контрольної групи (n=10)	Респонденти експериментальної групи (n=10)	Респонденти контрольної групи (n=10)
Високий	0%	20%	30	20
Середній	50%	40%	70	50
Низький	50%	40%	20	30

За результатами виконання діагностичного завдання психодіагностичної методики «Рукавички» на контрольному етапі експерименту встановлено, що значна кількість дітей з інтелектуальними порушеннями (ЕГ 70% та КГ 50%) мають середній рівень комунікативних умінь. У процесі виконання завдання ці діти відволікалися, проявляти інтерес до інших об'єктів або звуків, а не до завдання. Проте, вони потребували додаткових підказок або стимулювання, щоб продовжити завдання, а також позитивного підкріплення для підтримки інтересу. Значущо збільшилась кількість респондентів експериментальної групи з високим рівнем розвитку комунікативних навичок, проте серед дітей контрольної групи такої позитивної динаміки встановлено не було. Діти з низьким рівнем розвитку комунікативних навичок проявляли імпульсивність, їм важко переключатися між завданнями, не завжди дослуховуються інструкцій. Деякі діти сприймали рукавичку як іграшку і спонтанно гратися з нею.

У ході дослідження аналізу підлягав рівень розвитку зв'язного мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на контрольному етапі експерименту. Рівні розвитку зв'язного мовлення на констатувальному та контрольному етапах корекційного втручання представлено в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

**Порівняння рівнів розвитку діалогічного мовлення молодших школярів
з інтелектуальними порушеннями (за інтерпретацією О. Боряк)**

Рівні розвитку діалогічного мовлення	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (експериментальна група) (n = 10)	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (контрольна група) (n = 10)	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (експериментальна група) (n = 10)	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (контрольна група) (n = 10)
Достатній	0	10	30	20
Середній	30	20	50	30
Низький	50	40	20	30
Дуже низький	20	30	0	20

Аналіз результатів дослідження рівнів розвитку діалогічного мовлення серед молодших школярів з інтелектуальними порушеннями показав значуще збільшення кількості дітей експериментальної групи з середнім і достатнім рівнями розвитку діалогічного мовлення (приріст складає 20% і 30% відповідно). Діти стали частіше проявляти ініціативу до спілкування з дорослими та однолітками, звертаються з запитаннями або коментарями. Спостерігається збільшення тривалості діалогу: вони починають довше утримувати увагу в діалозі, активно відповідають на запитання та підтримують розмову, не обмежуючись односкладовими відповідями. Спостерігається активне використання нових слів, які були введені під час занять, діти почали будувати висловлювання більш зрозуміло, додаючи конкретні деталі, що робить їхнє мовлення більш виразним та зрозумілим.

Результати виконання діагностичного завдання для оцінки сформованості монологічного мовлення доводять наявність позитивної динаміки розвитку показника як в експериментальній, так і в контрольній групах. Варто зазначити, що значущу позитивну динаміку було відзначено тільки в експериментальній групі, відносно якої застосовувався корекційний вплив (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Порівняння рівнів розвитку монологічного мовлення молодших
школярів з інтелектуальними порушеннями
(за інтерпретацією О. Боряк)**

Рівні розвитку діалогічного мовлення	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (експериментальна група) (n = 10)	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (контрольна група) (n = 10)	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (експериментальна група) (n = 10)	Учні з легкими інтелектуальними порушеннями (контрольна група) (n = 10)
Достатній	0	10	20	10
Середній	20	20	40	30
Низький	50	50	30	60
Дуже низький	30	20	10	-

Наведені в таблиці дані вказують, що респонденти експериментальної групи демонструють позитивну динаміку монологічного мовлення, що включає покращення їхньої здатності до самостійного висловлювання думок, опису подій та вербальних висловлювань. Приріст кількості дітей, котрі мають достатній рівень монологічного мовлення складає 20. Діти почали використовувати повніші речення з підметом, присудком і додатковими деталями, що додають ясності їхнім висловлюванням. Спостерігалось збільшення тривалості розповіді, які стають зрозумілішими і структурованішими. У мовленні діти починають застосовувати слова-зв'язки, такі як: «тому», «і», «після цього», що допомагає структурно організувати їхнє мовлення. Діти стають більш самостійними у висловлюваннях, не потребують постійної допомоги з боку педагога для підтримки розповіді. Діти почали використовувати іграшки чи картки, щоб легше побудувати розповідь. Це допомагає їм вибудувати послідовність подій і структурувати своє мовлення. У контрольній групі за результатами контрольного етапу експерименту ми не вбачаємо таких значущих змін, хоча позитивні зрушення відмічаємо. Таким чином, пісочна терапія може бути використана як ефективна методика для розвитку комунікативних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями.

ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ

Результати теоретичного аналізу проблеми комунікативних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями зумовили розробку програми експериментального дослідження.

Метою експериментального дослідження слугувало виявлення стану сформованості комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Показниками сформованості комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є: вміння контактувати, починати, підтримувати, завершувати комунікативний акт, розмову; вміння розуміти партнера по комунікативній діяльності; здатність діяти відповідно до емоційного стану партнера, уміння слухати; стан сформованості зв'язного мовлення.

Якісний аналіз експериментального дослідження дозволяє сформулювати наступні твердження:

Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями виявляють у край низьку ініціативність у спілкуванні, їм складно починати розмову самотійно, що знижує частоту та якість їхньої взаємодії з оточуючими.

Спостерігається слабкість у здатності до логічної побудови та завершення комунікативного акту. Їм складно вибудовувати послідовність реплік, що ускладнює загальне розуміння та логічність комунікації.

У респондентів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями виявлено суттєві труднощі розпізнавання емоцій, зображених на емоційних піктограмах. Дещо вищі показники встановлено при інтерпретуванні емоціогенного змісту комунікативних ситуацій. Означене впливає на їхню здатність правильно інтерпретувати емоційний стан партнера у спілкуванні. Це може призводити до нерелевантної поведінки в комунікативних ситуаціях, адже молодші школярі з інтелектуальними порушеннями не здатні адекватно реагувати на емоції співрозмовника.

Встановлено наявність низьких рівнів розвитку діалогічного та монологічного мовлення. Учні не здатні підтримувати тривалий діалог на

задану тему без зовнішніх підказок. Їм потрібна питально-відповідна структура, що дозволяє продовжувати спілкування. Розуміння реплік співрозмовника є поверховим, що призводить до фрагментарних і несуттєвих відповідей. Через обмежений словниковий запас та порушення граматичного ладу мовлення, мають утруднення з утворенням розгорнутих речень. Їм важко самотійно формувати змістовні речення, що призводить до частих повторень або незавершених думок, які не дають можливості побудувати зв'язне висловлювання.

Результати експериментального дослідження комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями зумовили мету експериментальної програми розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії. Визначено умови та індивідуально-групову форму впровадження корекційного втручання. З експериментальною групою було проведено 36 сеансів пісочної терапії тривалістю від 15 до 30 хвилин упродовж 12 тижнів. Перші одинадцять сеансів проводились в індивідуальній, а наступні п'ятнадцять – у груповій формі. Тематика занять розроблялася на основі програми з соціально-побутового орієнтування для учнів початкової школи (Н. Ярмола).

Результати контрольного етапу експерименту показали, що впровадження експериментальної програми розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії призводить до покращення їхніх комунікативних навичок. Встановлено значуще підвищення рівнів розвитку здатності до емоційної ідентифікації, розуміння емоціогенного змісту комунікативної ситуації. У результаті аналізу було виявлено, що кількість учнів з низьким рівнем ідентифікації емоцій зменшилася на 30% порівняно з показниками на констатувальному етапі, що свідчить про позитивний вплив впровадження програми. На 20% підвищилась кількість дітей із середнім рівнем розуміння

емоціогенного змісту ситуації. Значущо збільшилась кількість дітей з середнім рівнем розвитку комунікативних навичок.

Покращення діалогічного та монологічного мовлення в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (за результатами впровадження програми приріст складає 20% – 30%) є вагомим показником розвитку їхніх комунікативних навичок. Зокрема, позитивні зміни в діалогічному мовленні відображають розвиток здатності дітей до взаємодії, уміння більш точно та повно відповідати на запитання, підвищення ініціативності у спілкуванні.

Щодо монологічного мовлення, покращення проявляються у здатності дітей послідовно та логічно викладати думки (з опорою на наочну опору, пісочну анімацію), що є основою для розвитку самостійності в мовленні. Це свідчить про збільшення обсягу активного словникового запасу, покращення структури висловлювань і здатність до елементарного планування мовленнєвого повідомлення.

Такі зміни свідчать про ефективність корекційних та навчальних програм, спрямованих на розвиток мовленнєвої діяльності, і є підтвердженням того, що діти з інтелектуальними порушеннями здатні до суттєвого прогресу їхньої комунікативної діяльності.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного теоретико-експериментального дослідження проблеми розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії дозволяють сформулювати наступні висновки:

1. У трактуванні дефініції «комунікативні навички» виокремлюють діяльнісний (О. Леонтєв, В. Рижов), психологічний (В. Гаркуша, С. Максименко), соціально-психологічний (Г. Васильєв, Д. Корнієнко), психолого-педагогічний (Г. Балл, Т. Яценко), психолінгвістичний (Т. Пироженко) підходи. Попри різноманіття науково-теоретичних підходів до даного поняття, комунікативні навички розглядаються як «інтегральні властивості особистості, що ґрунтуються на певних знаннях і проявляються в здатності виконувати ефективну комунікативну діяльність». Показниками розвитку комунікативних навичок є вміння орієнтуватися в комунікативній ситуації, об'єктивно її сприймати (розуміти настрій людей, експресію поведінки, знати правила спілкування), установлювати комунікативні контакти, співпрацювати через комунікацію в різних видах діяльності. Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів з інтелектуальними порушеннями характеризується порушеннями в фонематичній, синтаксичній, граматичній складових, низьким рівнем пасивного й активного словникових запасів.

2. Пісочна терапія (Дора Калфф) — це метод психотерапії, який використовує гру з піском як засіб для вираження емоцій, розвитку комунікативних навичок, дослідження підсвідомості і вирішення внутрішніх конфліктів. Пісочна терапія передбачає створення дитиною символічних зображень чи сцен із використанням піску, води та мініатюрних фігурок. Така техніка допомагає дитині як невербально виразити те, що важко передати словами, особливо якщо йдеться про складні почуття, травматичний досвід або підсвідомі страхи, або навпаки, на основі створення

анімаційного сюжету розширити комунікативний репертуар особистості, розвинути мовленнєве опосередкування діяльності.

3. Рівень сформованості комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями відображається в зниженні їх комунікативної активності, порушенні розуміння невербальних сигналів. Їм притаманний середній рівень ідентифікації емоційних піктограм та ідентифікації змісту емоціогенної ситуації. Діти з інтелектуальними порушеннями часто потребують додаткової підтримки у встановленні комунікативного контакту, їм буває складно ініціювати розмову, налагодити зоровий контакт або правильно зрозуміти невербальні сигнали. Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями мають переважно низький і середній рівні сформованості комунікативних навичок. Такі діти мають труднощі з розумінням того, коли і як розпочинати або завершувати розмову, що призводить до непорозумінь та труднощів у спілкуванні з однолітками і дорослими. Навички активного слухання таких дітей обмежені через недостатню концентрацію або швидке відволікання, що ускладнює взаємодію. Діти можуть або перебивати співрозмовника, або ж навпаки, зупинятись на півслові. Рівень розвитку діалогічного та монологічного мовлення є переважно низьким. Їхні висловлювання є короткими, уривчастими або несистематичними, що знижує зрозумілість мовлення для співрозмовника.

4. Розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано програму розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії. Експериментальна програма включала 36 індивідуально-групових занять і має міжпредметні зв'язки з програмовим розділом «Соціально-побутове орієнтування». Розроблено орієнтовну структуру заняття. За результатами впровадження програми встановлено значуще підвищення рівнів розвитку здатності до емоційної ідентифікації, розуміння емоціогенного змісту комунікативної ситуації. У результаті аналізу було виявлено, що кількість

учнів з низьким рівнем ідентифікації емоцій зменшилася на 30% порівняно з показниками на констатувальному етапі дослідження, що свідчить про позитивний вплив впровадження програми. На 20% підвищилась кількість дітей із середнім рівнем розуміння емоціогенного змісту ситуації. Значущо збільшилась кількість дітей з середнім рівнем розвитку комунікативних навичок. Покращення діалогічного та монологічного мовлення в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (за результатами впровадження програми приріст складає 20% – 30%) є вагомим показником розвитку їхніх комунікативних навичок. Означене вказує на ефективність упровадження експериментальної програми розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засобами пісочної терапії.

Проте, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують питання пов'язані з формуванням соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями з використанням пісочної терапії.

Список використаних джерел:

1. Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення. Київ : Радянська школа, 1966. 192 с.
2. Балл Г. О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: опрацювання концептуальних засад. Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Троя, 2008. Вип. 36. С. 51–66.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване навчання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
4. Бистрова Ю. О. Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 20 с.
5. Боряк О. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 568 с.
6. Варій М. Й. Загальна психологія: навч. посібн. Київ : «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
7. Гельбак А. М. Теоретичні засади дослідження комунікативних навичок особистості. URL: koippo.kr.ua/arhiv/pedagogika/ter_zas.doc (дата звернення: 28.10.2024). Глушко О. І. Роль спілкування у розвитку суб'єктної активності особистості. Вісн. Дніпр. ун-ту. Серія: Педагогіка і психологія. 2007. № 7. С. 38 – 43.
8. Гончарук Н. М. Формування комунікативних навичок розумово відсталих підлітків в умовах шкільної групи: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2012. 20 с.
9. Горбенко С. Л. Формування уявлення про рольову поведінку в розумово відсталих підлітків. Вісник Луганського нац. ун-ту, 2011. № 1442. С. 10–15.

10. Горбенко С. Л. Психологічні особливості рольової поведінки розумово відсталих підлітків у малій групі: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2007. 19 с.
11. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія. Суми: Університетська книга, 2012. 401 с.
12. Єрсова С. А. Особливості розуміння та застосування правил дисциплінованої поведінки молодшими школярами з порушення інтелектуального розвитку: автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2012. 20 с.
13. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі та при патології зору. Київ : Освіта України, 2010. 549 с.
14. Коваленко В. Є. Особливості тактичних комунікативних здібностей розумово відсталих підлітків, що перебувають на індивідуальній формі навчання. Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. № 10 (197). С. 136 – 140.
15. Коваленко В. Є. Гармонійний емоційний розвиток як чинник психічного здоров'я дитини. Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. Том 17. Випуск 8(20)., 2012. С. 275 – 281.
16. Коваленко В. Є. До питання визначення емоційного розвитку та його складових при розумовій відсталості. Науковий часопис. Збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 21. К., 2012. С. 367 – 370.
17. Конець Л. В. Психологія особистості. Київ : Київ-Могил. акад., 2008. 458 с.
18. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра. Київ : Міленіум, 2006. 337 с.
19. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ : Знання, 1963. 80 с.

20. Кручек В. А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування. Київ : НАКХМ, 2010. 187 с.
21. М'ясоїд П. А. Загальна психологія. Київ : Вища школа, 1998. 495 с.
22. Макарчук Н. О. До проблеми дослідження особистості підлітка з розумовою відсталістю. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: зб. наук. праць. Київ : Освіта України, 2009. Вип. 6. С. 77 – 95.
23. Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ : КММ, 2007. 295 с.
24. Миронова С. П. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі: хрестоматія. Кам'янець-Подільський : КПДУ, 2004. 220 с.
25. Моїсєєва Ф. А. Інтегровальна роль вербальної комунікації: соціально-філософський аспект. Наука. Релігія. Суспільство. 2009. № 2. С. 238–245.
26. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики. Київ : Слово, 2009. 459 с.
27. Мудрик А. М. Діалог як основа соціальної комунікації. Науковий вісник Волинського держ. ун-ту. 2006. № 3. С. 117 – 120.
28. Проскурняк О. І. Психологія комунікативної діяльності розумово відсталих школярів : монографія. Хаків : Індустрія, 2014. 352 с.
29. Проскурняк О. І. Вивчення операційного компонента комунікативної діяльності особистості. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна: зб. наук. пр. Харків, 2011. Серія: Психологія. № 985. С. 22–26.
30. Проскурняк О. І. Вплив психологічних особливостей на комунікативний розвиток розумово відсталих школярів. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук. метод. зб. Київ : Український пріоритет, 2012. Вип. 3. Ч. 2. С. 178–188.

31. Проскурняк О. І. Вплив психологічних особливостей на формування комунікативної діяльності дітей зі зниженим розумовим розвитком. Проблеми гуманітарних наук: зб. наук. пр. – Дрогобич: РДВ ДДПУ імені І. Франка, 2011. Серія: Психологія. Вип. 27. С. 203 – 214.

32. Проскурняк О. І. Вивчення когнітивно-змістового компонента комунікативної діяльності особистості. Вісник ХНПУ імені Г. Сковороди: зб. наук. пр. Вип. 44. Ч. 1. Серія: Психологія, 2012. С. 178 – 186.

33. Проскурняк О. І. Дослідження комунікативної діяльності особистості: мета, завдання, функції. Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка. Київ : Аксіома, 2012. Вип. 18. С. 663 – 671.

34. Проскурняк О. І. Індивідуальні та групові форми активізації комунікативної діяльності дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Харків : Психологія навчання, генетична психологія, медична психологія. Вип. 18. К, 2011. С. 418 – 427.

35. Проскурняк О. І. Комунікативна діяльність в процесі розвитку емоційно-вольової сфери школярів з розумовим недорозвиненням. Вісник Одеського нац. ун-ту імені І. І. Мечникова: зб. наук. пр. Одеса, 2011. Т. 16, Вип. 11. Ч. 1: Психологія. С. 108 – 114.

36. Проскурняк О. І. Комунікативна діяльність суб'єкта: діяльнісний підхід. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2013. Т. X. Вип. 24. – С. 597 – 605.

37. Проскурняк О. І. Комунікативна діяльність як провідна у підлітків в умовах розумового дизонтогенезу. Вісник ХНПУ імені Г. Сковороди: зб. наук. пр. Харків, 2013. Серія: Психологія. Вип. 45. Ч. 1. С. 184 – 192.

38. Проскурняк О. І. Комунікативно-мовленнєвий розвиток розумово відсталих дітей та підлітків: психологічний аспект. Вісник Одеського нац. ун-

ту імені І. І. Мечникова: зб. наук. пр. Одеса, 2012. Т. 17, Вип. 18(20). Психологія. С. 108–114.

39. Проскурняк О. І. Конструкт методик діагностики комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості. Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна: з. наук. пр. Харків, 2012. Серія: Психологія. № 1032. С. 103–107.

40. Проскурняк О. І. Мовленнєвий розвиток розумово відсталих школярів: психологічний аспект. Вісник Одеського нац. ун-ту. Одеса, 2012. Т. 17, Випуск 8(20). Серія: психологічна. С. 141 – 149.

41. Проскурняк О. І. Модель розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків в умовах спеціального навчального закладу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Київ, 2013. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 22. С. 405 – 411.

42. Проскурняк О. І. Соціально-психологічні детермінанти формування комунікативної компетентності учнів зі зниженим розумовим розвитком. Вісник Львів. держ. ун-ту внутрішніх справ: зб. ст. – Львів, 2011. – Серія: психологічна. – Вип. 1. – С. 182 – 194.

43. Проскурняк О. І. Особливості мотиваційного компонента комунікативної діяльності особистості. Вісник ХНПУ ім. Г. Сковороди: зб. наук. пр. Вип. 42. Серія: Психологія. С. 126 – 134.

44. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці. Одеса : Букаєв, 2009. 575 с.

45. Савчук Л. О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Рівненський державний гуманітарний університет. Київ, 2006. 20 с.

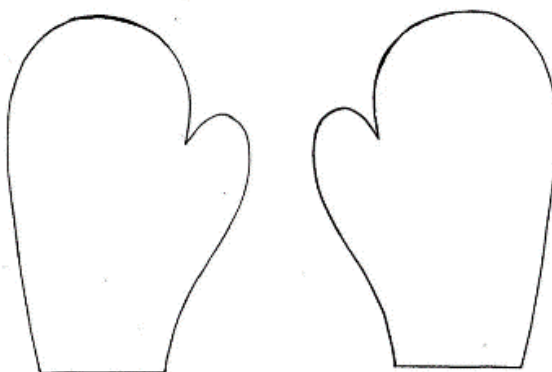
46. Семенцова О. М. Функціональна модель процесу спілкування. Вісник нац. тех. ун-ту «КПІ»: зб. наук. пр. Серія: Філософія, психологія, педагогіка. Київ, 2009. № 1. С. 104 – 108.

47. Синьов В. М. Психологія розумово відсталості дитини: підруч. / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. Київ : Знання, 2008. 359 с.
48. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 1999. – 41 с.
49. Dallaire D. H. The relation of exposure to parental criminal activity, arrest, and sentencing to children's maladjustment. *Journal of Child and Family Studies*. New York: Aug 2010. Vol. V. P. 19–26.
50. Flavell J. H. Development of children's knowledge about of mental world. *Int. J. of Behav.Devel.* 2000. V. 24 (1). P. 15–23.
51. Fox N. A. Individual differences in preschool entry behavior. *Journal of Applied Deval Psychology*. 1989. Vol. 10. P. 527–540.
52. Frani S. Childhood and adolescent anxiety and depression: beyond heritability. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. Baltimore, Aug 2010. Vol. 49. P. 28–40.
53. Lasswell H. D. The structure and Function of Communication in Society. The Communication of Ideas. New York: Harper and Brothers, 1948. 154 p.
54. Newcomb A. Children's friendship relations: a meta-analytic review / A. Newcomb, C. Bagwell. *Psychological Bulletin*. 1995. V. 44. P. 306–347.
55. Newcomb T. M. An approach to the study of communicative acts. *Psychology rev*, 1953. Vol. 60. P. 393–404.
56. Nihira K., Edward Meyers C., Mink I. T. Home environment, family adjustment, and the development of mentally retarded children. *Mink. Applied Research in Mental Retardation*. V. 1. I. 1–2, 1980. P. 5–24.
57. Polloway E. A. Levels of deficits or supports in the classification of mental retardation: Implementation practices. *Educationand Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 1999. Vol. 34. P. 200–206.
58. Schramm W. The Process and: Effects of Mass Communication. Urbana: University of Illinoise. Press, 1974. 178 p.

59. Sores S. A Social Skill Training for Persons with Down's Syndrome Nota. European Psychologist. 2000. V. 5. I. 1. P. 34–43.
60. Tajfel H. Individuals and groups in social psychology. Brit. J. Soc. and Clin. Psychol, 1979. V. 18. P. 43–56.
61. Yacoub A. Sand Tray Therapy for Speech Development: What It Is, Benefits, How to Use. Forbrain. URL: <https://www.forbrain.com/speech-therapy-for-kids/programs-and-tools/sandplay-therapy-review/> (дата звернення: 28.10.2024).
62. Yamini M., Ramezani V., Jalilvand H., Bagheri H., Hassan N., Nia B. (2015) The Effect of Play Therapy on Adaptability Level of Mentally retarded Female and Male Children at Esfarayen. J. Appl. Environ. Biol. Sci., 5(9S). P. 552-559.
63. Farzane S. , Fazeli N., Mahboob M., Biabani M., Khodadadi Z., Bayati M. (2022) Effectiveness of Sand Play Training on Social Skills, Multiple Problem Behaviors and Peer Relationship in Children with Autism Spectrum Disorder. Iranian Evolutionary and Educational. Psychology Journal. Vol. 4, No. 4, P. 155-164.

Додаток А

Шаблон рукавичок



Зразки діагностичних робіт



Конспект корекційного заняття з розвитку комунікативних навичок із застосуванням пісочної терапії

Тема: «Продукти харчування»

Мета: розвиток комунікативних навичок школярів, ознайомлення з їстівними та неїстівними продуктами, розподіл продуктів за смаком. Вчити розподіляти продукти на групи, називати та знаходити їх. Вчити складати розповідь за картинками. Розвивати логічне мислення, здатність робити умовисновки. Розвивати загальну, дрібну моторику. Закріплення навички малювання на піску.

Матеріал: Кольоровий пісок. Наочний матеріал. Продукти харчування. Роздруковані картинки з завданням. Світлові столи за кількістю дітей у групі, пластикові тарілки, ложечки, пензлики, цукерки, печиво.

1. Добрий день

Я рада вітати Вас на нашому занятті.
Намалюйте, будь ласка, на піску, який у вас зараз настрій.

Чому? Що трапилось?

А як можна підняти настрій другові?

Чим можна його пригостити?

Так, чимось смачненьким.

Сьогодні ми згадаємо
продукти харчування, поговоримо про
овочі та фрукти.

Про всі смачні продукти,
які нам їсти можна,
а які не можна.



Які вони на смак?

Знайомство з темою заняття.

Перегляд презентації.

Їстівне – неїстівне.

Що ми бачили на екрані?

Чому ці продукти їсти не можна?

Діти, перегляньте, будь ласка, цей малюнок та обведіть на ньому те, що можна їсти.

Мал. 1.



2. Давайте намалюємо.

Готуємо пальчики до малювання.

Готуємо стіл та пісок.

Беремо пісок у кулачок та розсипаємо на поверхню.

Розгладжуємо спочатку долоньками, потім пальчиками, кулачком.

Я увімкну музику, ми починаємо малювати.



4. Давайте пошукаємо в кімнаті, щось «неїстівне», а що є «їстівне»?

Так, на поличках є цукерки та печиво!!!

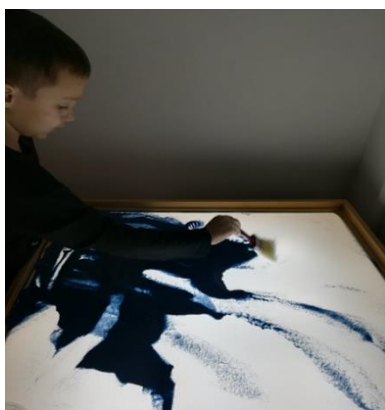
Вам подобається їх смак?

Ви сьогодні молодці!!!

Дуже гарно малювали.

Давайте переглянемо наші малюнки на екрані та згадаємо, що ми малювали.

Зараз прибираємо стіл, збираємо пісок.



Йдемо мити ручки та сідаємо їсти цукерки та печиво, не забуваємо пригостити один одного! Заняття закінчено. До нових зустрічей!