

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ЗДРОВ'Я, ПСИХОЛОГІЇ, ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

ДИПЛОМНА РОБОТА

Другий (магістерський)

Освітній рівень

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

на тему: «ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ  
РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ»

Шифр ДРМ \_\_\_\_\_

Виконала: студентка II курсу, група ППмз-20-1 \_\_\_\_\_ О.М. Радкевич

Підпис Ініціали, прізвище

Керівник кандидат психологічних наук, доцент \_\_\_\_\_

Підпис Ініціали, прізвище

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор

\_\_\_\_\_ Є. М. Потапчук

Підпис Ініціали, прізвище

\_\_\_\_\_ 2021 р.

Хмельницький 2021

## АНОТАЦІЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Тема кваліфікаційної роботи «**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**»

Радкевич Оксана Михайлівна

Кваліфікаційна робота включає 103 сторінку, 6 таблиць, перелік джерел посилання складає 96 найменування, 2 додатки.

***Ключові слова:** психічний розвиток, вади розумового розвитку, соціально-комунікативний розвиток, когнітивні структури.*

**Об'єкт дослідження** – процес психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку.

**Предмет дослідження** – психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку.

За результатами дослідження виявлено що несформованість інтелектуально-когнітивних, емоційно-комунікативних та вольових конструктів, що виявляється у: сповільненості мовленнєвого розвитку, недорозвиненні фонетико-фонематичного боку мовлення, недостатності пасивного та активного словника, несформованості граматичного порядку, порушені стану зв'язного мовлення, відтвореного у діалогічному та монологічному спілкуванні. Розроблена програма «тренінгу формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості». Одержані результати можуть бути використані в різних видах навчально-виховної діяльності викладачів загально-освітніх закладів.

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Світовий досвід провідних країн Європейського союзу, наявні теоретичні та практичні здобутки в побудові системи освіти з урахуванням вітчизняних надбань нині стають джерелом створення нової моделі освіти в Україні, враховуючі психологічні особливості особистості: спеціальної й інклюзивної освіти, тощо. Одним із принципів державної політики є забезпечення дітей із з вадами розумового розвитку, з вадами розумового розвитку необхідними соціально-психологічними знаннями та вміннями відповідно до здібностей у сприятливому для їхнього розвитку середовищі. Зокрема, це досягається формуванням комунікативних вмінь та виробленням здатності регулювати свою поведінку у ситуаціях комунікативної взаємодії.

Психічні та психічні розлади в дитинстві охоплюють нейророзробки, емоційні та поведінкові розлади, які мають широкі та серйозні несприятливі наслідки для психологічного та соціального благополуччя. Діти з цими розладами потребують значної додаткової підтримки з боку сімей та освітніх систем; розлади, доречі, часто зберігаються і в дорослому віці (Nevo and Manassis 2009 ; Polanczyk and Rohde 2007 ; Shaw та інші ). Ці діти частіше відчують скомпрометовану траєкторію розвитку, з підвищеною потребою в медичних послугах та послугах з обмеженими можливостями, а також з підвищеним ризиком контакту з правоохоронними органами (Фергюссон, Хорвуд та Лінській, 1993).

В нашій роботі ми розглядатимемо психологічні особливості розвитку дітей з вадами розумового розвитку й заходи, спрямовані на зменшення

поширеності психічних розладів у дитячому віці шляхом запобігання, зменшення або послаблення симптомів, виробленням здатності регулювати свою поведінку у ситуаціях комунікативної взаємодії. Такий вибір обумовлений дуже високою супутністю між психічними розладами та проблемами розвитку ( Vakare 2012 ; Rutter 2011 ). Крім того, фактори ризику дитячих розладів неспецифічні та плуріпотентні. Наприклад, діти, з якими жорстоко поводяться, мають більший ризик виникнення широкого спектра психічних розладів та розвитку ( Бенджет, Борхес та Медіна-Мора 2010 ).

Нас цікавить проблематика природи психічних розладів і розладів дитинства, бо дитячі розлади психіки та розвитку є новою проблемою для систем охорони здоров'я у всьому світі. Двома факторами, що сприяють цьому, є збільшення частки дітей та підлітків, що є результатом зменшення смертності дітей у віці до п'яти років ( Мюррей та інші, 2012 ), а також той факт, що початок багатьох психічних порушення розвитку трапляються в дитинстві та підлітковому віці ( Kessler та інші 2007 ).

Також в пріоритеті є наукові дослідження в галузі психології, як глобальна епідеміологія та тягар дитячих психічних розладів та розладів розвитку. Визначення глобальної епідеміології психічних розладів є складним завданням, враховуючи значну бідність даних для багатьох географічних регіонів й країн, в Україні тощо, а також культурні відмінності у поданні та вимірюванні. Ці проблеми загострюються при дослідженні психічних розладів у дітей, й інші проблеми зі здоров'ям, такі як інфекційні захворювання. Проблема неточності даних була висвітлена у Глобальному дослідженні тягара хвороб 2010 (GBD 2010) ( Уайтфорд та інші 2013 ).

Численні вчені особливу значимість надають розвитку дітей з вадами розумового розвитку, який є сенситивним для формування спілкування та комунікативних навичок (О. Бовть, Д. Ельконін, А. Мудрик, А. Лічко, О. Касьянова, І. Літяга, С. Мащак, В. Тернопільська, Ф. Фельдштейн та ін.).

Дослідники обґрунтовують шляхи оптимізації процесу виховання комунікативної культури дітей, пропонують методи і технології формування їхньої комунікативної грамотності. Особливо гостро ця проблема постає у дітей підліткового віку з вадами розумового розвитку, зокрема з вадами розумового розвитку (далі – ВРР), оскільки саме у цей віковий період у них виникає, з одного боку, збільшення потреби в комунікативній взаємодії з оточуючими, з іншого – гальмування у динаміці розвитку пізнавальних процесів, що в цілому негативно відбивається на набутті комунікативних знань, умінь та навичок, які складають підґрунтя адекватної комунікативної поведінки (Г.Бекетова, Ю. Бистрова, Т.Вісковатова, С.Конопляста, О.Мамічева, С.Миронова, Г. Мозгова, О. Романенко, Л.Руденко, Г. Соколова, В. Тарасун, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.). У висновках вчених зазначено, що у дітей із ВРР несформовані передумови оволодіння навичками комунікативної взаємодії. Ці діти з вадами розумового розвитку не здатні без спеціально організованої допомоги засвоїти норми, знання та навички ефективного міжособистісного спілкування.

Актуальність означеної проблематики та її недостатня розробленість зумовили визначення теми дисертаційного дослідження – «Особливості психологічних особливостей розвитку у дітей з вадами розумового розвитку».

**Об'єкт дослідження** – є процес психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку.

**Предмет дослідження** - психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку.

**Мета дослідження** полягає у розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої програми «тренінгу формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості».

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми, поняття «діти з вадами розумового розвитку», соціально-комунікативного розвитку особистості та її інтелектуально-когнітивних структур, як найважливіших психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку, особистісних характеристик й психологічних особливостей розвитку.

2. Дослідити психологічні особливості розвитку дітей з вадами розумового розвитку.

3. Сформувати корекційно-розвивальну програму «тренінгу формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості».

4. Експериментально перевірити ефективність застосування корекційно-розвивальної програми «тренінгу формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості».

**Гіпотеза дослідження:** Соціально-комунікативний розвиток особистості та її когнітивних структур, як найважливіших психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку буде ефективним за умови впровадження корекційно-розвивальної програми формування психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку.

**Методи дослідження:** *теоретичні:* аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення спеціальної психолого-педагогічної літератури із проблеми психологічних особистостей дітей дошкільного віку – з метою з'ясування стану дослідженості проблеми; *емпіричні:* бесіди, спостереження, експертного оцінювання, психологічного аналізу ситуацій і застосування низки експериментальних методик, зокрема для дослідження інтелектуальної особливості розвитку: аналіз комунікативних ситуацій (перцептивно-аналітичний конструкт); тест вивчення соціального інтелекту

Дж. Гілфорда (когнітивно-змістовий конструкт); тест комунікативних умінь, запропонований М. Стілом, Дж. Холловеєм (операційний конструкт); математико-статистичні: кореляційний аналіз – з метою кількісного та якісного аналізу емпіричних даних.

**Практичне значення** отриманих результатів полягає у розробці та апробації програми «тренінгу формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості».

**Експериментальна база дослідження:** діти з вадами розумового розвитку «Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, м. Івано-Франківськ – «Реабілітаційний центр «Дивосвіт».

Вибірку дослідження склали 24 особи з вадами розумового розвитку (діти з вадами розумового розвитку 3-5 класів). До категорії дітей з вадами розумового розвитку було залучено осіб, які згідно Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10) мають порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню (F70) різного генезу. Проведення емпіричного дослідження у обґрунтовано необхідністю вивчення психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку (Д. Ельконін).

**Структура роботи** визначається змістом і сутністю проблеми, метою та завданнями дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел 95. Загальний обсяг роботи становить 98 сторінок, з них основного тексту – 79.

## РОЗДІЛ 1

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

#### 1.1 Визначення поняття «розумова відсталість» та її класифікація

Розумова відсталість - це недолік з різними характеристиками та ступенями. Розумова відсталість сягає часів появи людини на землі, в Єгипті з 1500 р. До н. згадуються вади розуму та тіла через пошкодження мозку.

До 17 століття розумова відсталість приписувалась володінню демонами і ототожнювалась із психічною хворобою. Джон Локк був першим, хто суттєво вплинув на догляд за людьми з розумовою відсталістю та відрізняв розумову відсталість від психічної хвороби. Далі слідує Ітар, який закладає основи систематичного вивчення розвитку, догляду та виховання дітей з розумовою відсталістю. Він працював з дитиною, яка все своє життя провела в лісах центральної Франції. Він розробив педагогічну програму, щоб дитина могла розвивати свої інтелект і почуття, і він навчав своїх методів свого учня Сегіна, принципи і прийоми якого були передані в США і використані в спеціальних школах (Джуріаду, 1995).

Визначення розумової відсталості з часом змінюються (психологічні, соціальні, медичні, освітні структури дітей з вадами розумового розвитку). Перші визначення базуються на концепціях статистичної варіації та адаптивної поведінки, а перші чисельні оцінки здібностей були зроблені психологами Біне і Саймоном на початку 20 ст. Біне і Саймон ввели поняття психічного віку та психічного коефіцієнта. Відповідно, осіб класифікували відповідно до їхнього IQ. У 1958 р. Векслер стверджував, що лише тести інтелекту є надійним способом оцінки розумової відсталості (Juradiu, 1995).

Інші дослідники, такі як Джейн Мерсер, наприклад, підтримують думку про те, що розумова відсталість є соціальним явищем,

Процедура перерахування основних характеристик розумової відсталості та приєднання їх до загальновизнаного визначення є дуже складною, оскільки розумова відсталість не є єдиною патологічною особою, але охоплює широкий спектр різноманітних випадків. Крім того, концепції інтелекту та адаптивної поведінки піддаються критиці, а значення їх вимірювання ставиться під сумнів. Культурний фактор, прогноз та ступінь розумової відсталості не можуть мати загальної ваги, оскільки народи відрізняються своїм місцезнаходженням, звичаями, манерами, очікуваннями та освітою.

Складність визначення також збільшується через різноманітність наукових секторів, які займаються проблемами розумової відсталості.

Кожен фахівець фокусується на певних аспектах проблеми. Лікарі, соціологи, психологи, педагоги, кожен відповідно до свого напрямку визначає розумову відсталість, використовуючи власну термінологію (Juriadu, 1995).

Американська асоціація психічної недостатності (2002) формулює найновіше вичерпне визначення розумової відсталості, яке приймає більшість фахівців (лікарі, викладачі, біологи, соціологи, психологи).

Згідно з цим визначенням, *розумова відсталість - це дефект, який характеризується значними обмеженнями як у психічній функції, так і в адаптаційній поведінці, що виражається в ідеологічних, соціальних та практичних навичках адаптації. Цей недолік датується 18 роками тому (Джуріаду, 2008).*

У цьому визначенні ми вважатимемо, що:

- розумова відсталість ототожнюється з дефектом як поняттям і підтримується таким чином, щоб він набув більшої стійкості.

- адаптивна поведінка пов'язана зі здатністю людини ефективно адаптуватися до вимог природнього та соціального середовища відповідно до віку, культурної групи та впливає на такі фактори, як дозрівання, навчання, особиста незалежність та соціальна відповідальність. У цій галузі недоліки оцінюються за клінічним судженням та встановленими шкалами.

- період розвитку впливає на період від зачаття до вісімнадцятої річниці. Дефекти розвитку можуть бути наслідком пошкодження мозку, дегенеративних процедур в центральній нервовій системі або регресії в попередні фізіологічні періоди розвитку через психосоціальні фактори (Juriadu, 1995; Polychronopoulou, 2001).

Згідно з цим визначенням, розумова відсталість зумовлена обмеженою психічною функцією, а порушення адаптаційної поведінки спеціалізуються на ідеологічних, соціальних та практичних навичках.

Люди з розумовою відсталістю, залежно від причини, що спричинила її, ступеня відсталості, поведінки та картини симптомів, - це різноманітна група, яка відрізняється одна від одної. Ці відмінності суттєво впливають на потреби розумово відсталих людей, а також на їх освітнє та соціальне сприйняття.

Сьогодні проблема розумової відсталості змінила напрямок. Розумова відсталість піддається зміні сприйняття, а індивідуальна характеристика вважається вираженням взаємодії людини з обмеженими розумовими та адаптаційними здібностями та її оточення. Метою такої зміни у сприйнятті є просування моделі для потреб людей з розумовою відсталістю, а не моделі недоліків із застосуванням у навчанні, лікуванні та догляді.

На думку Виготського, основною перешкодою у розумінні, а згодом і у сприйнятті розумової відсталості є той факт, що важливі її компоненти не враховуються. Навіть сьогодні є багато вчених, які нехтують емоційно-вольовими аспектами дітей з розумовою відсталістю. Виходячи з такого

розуміння, найважливішим бар'єром для розумової відсталості є відсутність стимулів, незважаючи на інтелект та адаптивну поведінку. Відсутність стимулів відноситься не тільки до розширених функцій вольової сфери, але і до основних первинних імпульсів. З того моменту, коли воля є важливим фактором будь-якої діяльності, її відсутність у дітей з розумовою відсталістю призводить до значних обмежень (Джуріаду, 2008).

Дослідження міжнародного рівня показали, що поведінка людей з розумовою відсталістю не є результатом іншої та недостатньої структури особистості, а головним чином нехтуванням стимулами та змінними середовища (Switzky, 1995). За роздумами Свіцкі, поведінка, що спостерігається у людей з розумовою відсталістю, знаходить свої причини, *які формують психологічні особливості розвитку дітей з вадами розумового розвитку:*

- невдачі, в своїх зусиллях справлятися з життєвим досвідом, зазнають саме люди з розумовою відсталістю;
- у тривалому соціальному відчуженні, яке може бути спричинене відсутністю уваги та турботи з боку батьків, несприятливими умовами сім'ї, жорстокістю, байдужістю та жорстоким досвідом виживання в інституційних структурах
- у постійному несхваленні та критиці батьків та більшості сім'ї та соціального середовища
- у когнітивних недоліках та неповних способах навчання та викладання

Таким чином, цей погляд збігається з поглядом Виготського, згідно з яким, хоча недоліки, безперечно, мають органічне походження, на їх вплив на дитину впливають соціальні та психологічні фактори. Фізична вада створює певні обмеження для дитини. Однак вторинна інвалідність, соціальні та психологічні обмеження, створюють особливий профіль особливої

людини. Точка зору, яка досі переважала, ототожнює інвалідність з вадами розумового розвитку. Це означає, що соціальні критерії та фізичні вади вважаються об'єктивними або покладаються на відповідальність за нездатність людини їх задовольнити. Іншими словами, навчання зосереджується на терапії дефіциту, тобто до здатності дитини досягти вершини соціальних вимог, чогось, як правило, недосяжного.

За даними Шалока (2004), для того, щоб пояснити поняття розумової відсталості та належним чином сприймати людей із затримкою розвитку у сучасному середовищі, а згодом і в суспільстві, потрібно з'ясувати наступні питання:

- Що є недоліком?
- Які основні його особливості?
- Який взаємозв'язок між інтелектом та адаптивною поведінкою?
- Як ми можемо визначити ступінь розумової відсталості?

Проблема, яка розвивається сьогодні, висуває на перший план необхідність більш всебічної оцінки, яка охоплює всі точки зору дитини, але й середовища, в якому вона живе. Оскільки дитина з розумовою відсталістю є частиною певної культури, не слід нехтувати переконаннями та переконаннями сім'ї, навколишнього середовища та соціального середовища. Крім того, вади розумового розвитку є соціальною структурою, і переконання можуть впливати на ставлення та диференціювати уявлення про інвалідність (Богдан, 1986). Сучасна структура інвалідності зосереджена на вираженні обмежень функціонування людини в соціальному середовищі. Інвалідність походить від стану здоров'я, який спричиняє дефіцит функцій та структур організму, обмеження діяльності та обмеження участі людини у більшій частині навколишнього середовища (Шалок та ін., 2007).

Поки всі визначення розумової відсталості не ґрунтуються на уявленні, що інвалідність й вади розумового розвитку походять від самої дитини, яка

сьогодні є недієздатна, існує потреба у більш психолого-соціально-екологічному підході, який фокусується на взаємодії людини з навколишнім середовищем. який визнає, що систематичне застосування персоналізованої підтримки покращує функціональність людини, дитини з вадами розумового розвитку, тощо.

У цьому контексті соціальні фактори створюють функціональні обмеження, що відображають недієздатність або перешкоду як в особистому функціонуванні, так і у виконанні ролей та видів діяльності, які очікуються від людини в соціальному середовищі, в якому вона живе (Shalock & al., 2007). Розумова відсталість вже не сприймається як безумовна характеристика дитини. Нова модель розумової відсталості пояснює взаємодію дитини та навколишнього середовища, концентрується на ролі персоналізованих служб з метою покращення індивідуальних функціональних можливостей та дозволяє зрозуміти «ідентифікацію інвалідності» (Shalock et al., 2007).

Виходячи з усього цього, виникає психологічна модель потреб у дітей з розумовою відсталістю. Хоча функціональність дитини полегшується її балансом із навколишнім середовищем, полегшення цього балансу передбачає визначення профілю та інтенсивності потреб кожної дитини та надання підтримки, необхідної для підвищення функціональності (Wehmeier et al., 2008). Вплив нової концепції відгукується на те, як суспільство ставиться до дітей з розумовою відсталістю. З прийняттям екологічної та багатofакторної моделі, де суспільство зобов'язане реагувати втручанням, які зосереджуються на його сильних сторонах, підкреслюючи роль підтримки, з подальшою метою покращення функціональності.

Дослідження психологічних моделей розвитку дітей з вадами розумового розвитку є актуальною проблемою сьогодення, оскільки в них відображено і визначено особливості і стиль соціального спілкування. У

зв'язку з цим, гострої актуальності набувають питання, пов'язані із розкриттям соціально-комунікативного розвитку особистості та її когнітивних структур, як найважливіших психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку.

У психології, вчені досліджують комунікацію у різних площинах, що впливає на змістовий аналіз поняття. Найпоширеніші визначення характеризують її як обмін інформацією за допомогою системи символів та знаків (Ф. Бацевич [4], С. Дорошенко [40], В. Казміренко [49]); шлях повідомлення інформації (Г. Горох, В. Карпалюк [30]); процес передачі повідомлення у ході комунікативної взаємодії (О. Бутенко [19], В. Левицький [68]); перекодування повідомлень з вербальних у невербальні і навпаки (З. Єрмакова [44], О. Мамічева [72]); психологічний вплив однієї людини на іншу з метою зміни її поведінки (О. Дзикович [62], Ю. Пелюх, О. Посвістак [80]); механізм, який забезпечує існування та розвиток людських стосунків, охоплюючи всі розумові символи, засоби їх передачі у просторі та часі (В. Камишин [51], Ю. Рібцун [85]); інтенсифікацію комунікативних намірів та досягнення прогнозованого комунікативного результату (Ю. Косенко [65]).

У межах нашого дослідження, зважаючи на багатогранність наукових інтерпретацій розвитку як психологічної категорії, процес розвитку розглянуто в інтелектуально-когнітивних та особистісних характеристиках.

Вивчення *інтелектуально-когнітивного аспекту* дало змогу з'ясувати, що у наукових дослідженнях цей процес описують категоріями комунікативної грамотності, компетентності, обдарованості, соціального інтелекту, комунікативних здібностей, комунікативних знань, вмінь і навиків, інтерактивних засобів та технологій, комунікативного навчання.

У наукових розвідках комунікативна грамотність – це досконалі когнітивні навички соціальної взаємодії, які використовуються для активної

участі у повсякденному житті, обміну інформації та отримання сенсу з різних форм спілкування [24; 78].

Термін «комунікативна компетентність», який введено американським соціолінгвістом Н. Hymes, охарактеризовано вченим як систему знань, важливих для використання мови у соціальному контексті; особливі вміння та навички, необхідні для розв'язання соціальних і поведінкових комунікативних ситуацій на основі мовних і немовних засобів; здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми [74]. Сучасні підходи щодо окреслення соціально-комунікативної компетентності фахівців описують систему внутрішніх ресурсів ефективної комунікативної взаємодії.

У межах дослідження комунікативної компетентності французький лінгвіст Т. Ріса виокремлює чотири її компоненти: граматичний, соціолінгвістичний, дискурсивний та стратегічний. Під граматичним представлено конкретний рівень оволодіння мовленнєвими вміннями, що дає змогу здійснювати комунікативну взаємодію. Соціолінгвістичний описується соціально-комунікативною системою: мовною ситуацією та мовною політикою, які функціонують у межах цієї ситуації із залученням мовної свідомості. Дискурсивний передбачає вміння будувати та використовувати під час спілкування мовні повідомлення. Стратегічний контролює використання наявних ресурсів для досягнення комунікативної мети [91].

Для цього поділу базовою стала класифікація Н. Hymes, розроблена у 1972 році. Згідно якої комунікативна компетентність має такі компетенції: лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну і стратегічну.

Лінгвістична компетенція – це знання мовного коду, тобто граматики та лексики, а також конвенцій його письмового зображення (письма та орфографії). Граматичний компонент включає знання звуків та їх вимови (фонетики), правил, що регулюють звукову взаємодію та закономірності

(фонології), утворення слів за допомогою флексій (морфології), правил, що регулюють поєднання слів і словосполучень у речення (синтаксису), способу передачі значень за допомогою мови (семантики).

Соціолінгвістична компетентність – це усвідомлення соціокультурних правил, що означають вміння правильно використовувати та реагувати на звернене мовлення. Відповідність залежить від налаштування спілкування (обраних тем, особливостей взаємодії). Це знання інших культур, їх табу та пріоритетів, форм ввічливості у спілкуванні, дотримання субординації у кожному конкретному випадку, використання доброзичливості.

Дискурсивна компетентність стосується організації слів, фраз та речень для створення різних текстів (дискурсів): бесід, промов, електронних повідомлень, статей. Це знання про те, як осмислювати їх у режимах говоріння, письма, слухання та читання; як поєднувати мовні структури в єдиний і зв'язаний усний чи письмовий текст.

В дослідженнях різних вчених зустрічаємо різні класифікації комунікативної компетентності, які відбивають основну сутність і зміст поняття, зокрема, вагомими є такі класифікації: Н. Волкова (соціально-психологічна, естетична, моральноетична, технологічна компетентності) [5]; Ф. Бацевич (компетентність як знання про закономірності розвитку, компетентність як комунікативна поведінка) [5], С. Безчотнікової (інформаційна, поведінкова, мотиваційна компетентності) [7]; М. Айзенбарт (емоційно-мотиваційна, когнітивна, поведінкова компетентності) [1].

Найдетальнішою є типологія В. Гордієнко та Л. Коpecь, у межах якої виділено такі типи комунікативної компетентності: а) мовна – знання мовного коду і володіння всіма рівнями мови (стилістикою, грамотністю, правилами мовної трансформації); б) володінням відповідним тезаурусом – запасом слів, які доцільно використовувати у конкретній комунікативній ситуації стосовно певної теми; в) культурна – орієнтування у

соціокультурному середовищі та базових елементах його культури; г) соціоорієнтована – використання стратегій і тактик комунікативної поведінки, усталених у певному соціокультурному середовищі; д) прагматична – уміння користуватись правилами, максимами, інструментальними прийомами, спрямованими на самовдосконалення індивідуальної комунікативної поведінки; е) предметна – категоризація зовнішнього і внутрішнього світу у межах лінгвосоціокультурної ситуації розвитку; є) стратегічна – уміння обирати стратегію і тактику комунікативних дій, залежно від ситуації; ж) лідерська – використання моделей поведінки, здатних вести за собою і спонукати до дій; з) ілюктивна – здатність реалізовувати комунікативні наміри за допомогою вербальних та невербальних комунікативних засобів; и) репрезентативна (представницька) – володіння технологіями самопрезентації та взаємодії з компетентними особами, організаціями, громадськістю. У представленій типології науковці відобразили спосіб бачення ситуації учасниками комунікативної взаємодії, рівень їхньої комунікативної грамотності та володіння усталеними у певному соціокультурному середовищі стратегіями комунікативної взаємодії [23; 64].

Поряд з поняттями комунікативної грамотності та компетентності у психологічних джерелах зустрічається поняття комунікативної обдарованості.

На думку Ю. Товстокорої, комунікативно обдарованим є той, хто може самостійно досягати поставленої комунікативної мети, долати комунікативні бар'єри на шляху міжособистісних взаємин та за необхідності підключати власний соціальний психоімунітет. Обдарованість, з одного боку, розглядається як вищий рівень розвитку комунікативних здібностей, з іншого – як системна соціально-психологічна якість [90].

У праці Б. Клик, І. Кушнерової, Н. Сахнової та В. Туржанської описано з двох позицій: 1) традиційної (дефіцитарної), згідно якої комунікативна

обдарованість – це вищий ступінь прояву комунікативного потенціалу та схильність до лідерських дій; 2) нетрадиційної (профіцитарної), де обдарованість – це системна якість, пов’язана з індивідуальними якостями винятковості, унікальності, неповторним комунікативним стилем [91].

Характеристиками вищеописаних понять (комунікативної грамотності, компетентності, обдарованості) є наявність знань, вмінь та навиків, які дозволяють ефективно будувати спілкування, а також звичок як усталених комунікативних дій.

Шляхом наукового пошуку Ю. Косенко виділяє три групи комунікативних умінь та навиків: а) базові: будувати мовленнєву комунікацію, висловлювати думки, уважно слухати, здійснювати діалогічне та монологічне мовлення; б) міжособистісні й міжгрупові: формувати міжособистісні взаємини, працювати в команді, поважати індивідуальність, вміти розв’язувати конфліктні ситуації; в) аналітико-комунікативні: аналізувати, вирішувати проблеми, адаптуватися до змін [65].

Отже, внаслідок проведеного теоретичного аналізу інтелектуального (інтелектуально-когнітивного) компоненту розвитку з’ясовано, що необхідними для повноцінної соціалізації засобами комунікативної взаємодії є комунікативна грамотність, компетентність, обдарованість, комунікативні знання, вміння та навички, які досягаються шляхом активного соціального навчання і формують структуру соціального інтелекту (див. рис. 1.1).

## **1.2 Типи й ступені розумової відсталості**

За даними Всесвітньої організації охорони здоров’я, відсоток людей з вадами розумового розвитку в різних країнах коливається від 10% до 13%. Передбачається, що в середньому діти з вадами розумового розвитку

становлять 10% дитячого населення. З 1-3% населення потрапляє до категорії розумово відсталих, оскільки 3/4 з них мають легкі інтелектуальні вади. У 1967 році Комітет з психогієни Всесвітньої організації охорони здоров'я запровадив нову (чотирирівневу) класифікацію розумової відсталості.

Згодом ряд документів було опубліковано ЮНЕСКО, Європейською асоціацією спеціального навчання та іншими міжнародними установами для з'ясування проблем людей з інвалідністю. Однією з їх основних цілей було об'єднання концепцій у цій складній галузі наукових знань з метою успішного вирішення значних практичних завдань: діагностики, корекційно-просвітницької діяльності, професійної підготовки, соціально-психологічної адаптації та реалізації людей з розумовою відсталістю.

Донині терміни «розумова відсталість» використовуються для опису терміна: розумова відсталість, розумова відсталість, розумова відсталість, розумова відсталість, розумова відсталість, розумова відсталість, розумова відсталість, інтелектуальна відсталість, розумова відсталість, розумова відсталість, інтелектуальна відсталість, розумова відсталість. , недорозвинення мозку, пошкодження мозку, розумова відсталість, олігофренія, розумова відсталість, психічна незрілість, інтелектуальний розлад, деменція, інтелектуальна недостатність, аномальний розвиток, психічний розлад, розумова відсталість тощо.

*Порушення розвитку (DD) включають такі умови, як: <sup>[2]</sup>*

- Розлад гіперактивності з дефіцитом уваги (СДУГ)
- Аутизм
- Інтелектуальна інвалідність
- Труднощі в навчанні (наприклад, порушення координації розвитку (DCD) /диспраксія, розлад слухової обробки)
- Сліпота
- Дитячий церебральний параліч

- Помірна або глибока втрата слуху
- Судоми
- Заїкання / заїкання
- Інші затримки розвитку

Поширеність ДД зростає. З 1997 по 2008 рік поширеність аутизму зросла на 289,5 відсотка, тоді як поширеність СДУГ зросла на 33 відсотки. [3] Національне опитування за період 2009-2017 років показало збільшення поширеності ДД у дітей віком від 3 до 17 років на 9,5 %. [4]

*Гіпотонія.* Гіпотонія визначається як: «поганий тонус м'язів, що призводить до ослаблення. Це аномально знижений опір, що виникає при пасивному русі суглоба ». [6]

Існують різні причини гіпотонії: [2]

- Захворювання нижніх моторних нейронів (неврологічні, метаболічні та генетичні причини)
- Інфекції (менінгіт, поліомієліт)
- Генетичні (синдром Дауна, Прадера-Віллі, Тей-Сакса, спинальна м'язова атрофія, синдром Шарко-Марі-Тута, синдром Марфана та синдром Елерса-Данлоса)
- Метаболічний (рахіт)
- Вроджений гіпотиреоз
- Генетично набута (м'язова дистрофія)
- Доброякісна вроджена гіпотонія (ВСН)
- NB: ВСН - це швидше симптом, а не діагноз. Діагноз ставиться за відсутності інших діагнозів (таких як гіпермобільність суглобів, аутизм або порушення координації розвитку)
- Низький тонус сполучної тканини
- Це вважається кращою термінологією для опису гіпермобільності або підвищеної в'ялості сполучної тканини

- Гіпермобільність суглобів
- Цей термін використовується, коли уражена тільки сполучна тканина в суглобах
- Синдром доброякісної гіпермобільності суглобів (BJHS)

*Синдром доброякісної гіпермобільності суглобів, BJHS є спадковим станом [7], що викликає кістково -м'язові симптоми у гіпермобільних пацієнтів без інших ревматологічних ознак. Схоже, що це викликано порушенням вмісту колагену або співвідношенням підтипів колагену. Діагноз ставиться на основі медичного огляду та використання оцінки за шкалою Бейтона. Діти з BJHS сприйнятливі до травм або вивихів суглобів, зниження стабільності та зниження здатності нарощувати м'язову силу. Вони можуть легко втомитися, скаржитися на біль або проблеми з травленням, але симптоми різні. Вони, як правило, загострюються під час стрибків росту, діти з вадами розумового розвитку 3-5 класів «Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, м. Івано-Франківськ – «Реабілітаційний центр «Дивосвіт». та гормональних змін. 32 відсотки дітей з BJHS також мають порушення руху та координації. [9]*

Деякі з цих термінів не точно відображають формально-логічний та предметний зміст цього виду порушень. а також в особистій сфері. Більш суттєві заперечення можна зробити проти таких термінів, як олігофренія, пошкодження головного мозку, оскільки олігофренія є лише одним із видів розумової відсталості, і не кожна травма мозку може бути ототожнена з розумовою відсталістю.

Часто терміни "розумова відсталість" і "інтелектуальна недостатність" вживаються як синоніми / Св. Мутафов - 1976, 1981, Зл. Добрев - 1979, 1992, Ів. Карагьозов - 1985, П. Петров - 1976, І. Константинова - 1989 , Я. Андрєєв - 1989, Св. Васильєв - 1983 та ін. /. Л. Тимчев / 1990 / наголошує на

необхідності використання терміна "розумова відсталість", оскільки він все частіше стверджується низкою глобальних та регіональних інституцій.

Десятий перегляд Міжнародної класифікації хвороб, розроблений Експертною комісією ВООЗ у 1987 році та перекладений болгарською мовою під редакцією професора А. Жабленського / 1992 /, також рекомендує використовувати термін «розумова відсталість», який відображає більшість точно з етимологічного, значення та суть цього типу розладів у психічному розвитку особистості. Точність виражається в тому, що термін "психічний" підкреслює когнітивну сферу, оскільки саме в ній спостерігається більше вторинних розладів / у здібностях до аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації тощо /, тоді як відхилення в рисах особистості порівняно менш виражені.

Останнім часом у сучасному суспільстві існує новий підхід до визначення поняття «розумова відсталість». Значна увага приділяється як клініко-генетичним, так і психологічним особливостям, що характеризують розлад, а також соціально-адаптаційним можливостям особистості. В останньому документі Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), що включає Десяту редакцію Міжнародної класифікації хвороб (МКБ-10), пропонується таке визначення: „ які виникають у процесі розробки та дають свою частку у формуванні загальної рівень інтелекту, тобто. когнітивні, мовленнєві, рухові та соціальні навички ”.

З соціально-педагогічної точки зору, особливий інтерес у цій справі викликає той факт, що це стан затримки / призупинення / або неповного психічного розвитку. Це орієнтує фахівців на вибір конкретних методів, форм та засобів соціально-психологічного та педагогічного впливу.

Дуже близька до цього визначення сучасна американська версія: «Розумова відсталість відноситься до крайніх обмежень у функціонуванні. Для нього характерні значно нижчі за середні інтелектуальні функції. Проявляється з

супутніми обмеженнями у двох або більше з наступних адаптивних навичок / здібностей / адаптації: спілкування, самообслуговування, повсякденні навички, соціальні навички, використання суспільства для власних потреб, самонапрявлення, охорона здоров'я та безпека, когнітивні знання та вміння, спортивна активність / фізичні навантаження та робота / ”. Тут також йдеться насамперед про постійні обмеження психічного розвитку, що призводить до ряду труднощів у процесі соціальної адаптації особистості з розумовою відсталістю.

Англійські психіатри Д. Гольдберг, С. Бенджамін, Ф. Крід, думка яких визначається як «останнє слово» в цій галузі, пропонують таке визначення: «Розумова відсталість - це пошкодження інтелекту внаслідок дезорганізації мозкових функцій, який можна ідентифікувати з самого раннього дитинства. Навряд чи це вплине лише на інтелектуальні функції. Виявлено інші прояви розладів мозку. Високий ступінь соціальної непрацездатності, проблемна поведінка та супутні психічні захворювання у пацієнтів із затримкою психічного розвитку є причиною участі психіатрів у їх догляді.

Група експертів ЮНЕСКО - Л. Брунель / Канада /, М. Ібанес / Іспанія /, В. І. Лубовський / Росія /, П. Сондергьорт / Данія / пропонують таке визначення: «Розумова відсталість означає загальну інтелектуальну недостатність, яка виникає в період розвитку і зазвичай пов'язаний зі зниженою здатністю орієнтуватися в житті. Це впливає на:

- в затримці загального розвитку;
- в обмежених навчальних здібностях.

Перший ознака в цьому випадку важливіший, а другий може сприйматися як наслідок першого.

Характерним для представників російської школи є те, що у самому визначенні розумової відсталості вказуються причини їх взаємозв'язку. Вони вказують на основні ознаки та критерії, які важливі при діагностиці та

класифікації різних форм та ступенів розумової відсталості. Такі автори, як Г.Е. Сухарєва, М.С. Певзнер, А.Р. Лебединская, С.Я. Рубінштейн підкреслює причинний зв'язок між органічним ураженням центральної нервової системи та відхиленнями в пізнавальній діяльності, емоційній сфері та поведінці. У зв'язку з цим С.Д. Забрамна зазначає, що «розумова відсталість стосується лише тих станів, при яких існує постійне незворотне порушення, головним чином когнітивної діяльності, спричинене органічним пошкодженням кори головного мозку. Саме ці ознаки / довговічність,

Сучасна характеристика розумової відсталості звертає увагу на необхідність допомоги та адаптації осіб з цим розладом до природного соціального середовища. Однією з цілей цього нового підходу є зміна загального ставлення до цих людей та їхнього становища в конкретній соціальній реальності.

*Ступінь розумової відсталості* зазвичай визначають за допомогою стандартизованих тестів інтелекту. А. Біне разом з Т. Саймоном розробив метод визначення меж розумової відсталості за допомогою тестового психометричного дослідження. Пізніше Векслер створив подібні тести для дорослих та дітей. До них можна додати шкали оцінки соціальної адаптації в конкретному середовищі. Ці оцінки дають приблизне уявлення про ступінь розумової відсталості. Діагноз залежить від загальної оцінки інтелектуальних функцій. З часом інтелектуальні здібності та соціальна адаптація можуть змінитися і, хоча і незначно, можуть покращитися внаслідок навчання та реабілітації. Діагноз слід ставити на основі поточного рівня функціонування.

Введення IQ Вільгельмом Штерном у 1912 році було новою формою оцінки інтелектуальних здібностей. За його словами, інтелектуальний коефіцієнт визначається діленням розумового віку на календарний вік. Інтелектуальний коефіцієнт стає основним критерієм діагностики розумової відсталості та її класифікацій. Існують суттєві відмінності між численними класифікаціями,

заснованими на IQ / Добрев, 1995 /. Наприклад, в Америці існує класифікація, де ступінь розумової відсталості визначається можливостями навчання дітей. Термін відсталий використовується для позначення розумової відсталості. Тут можливі такі варіанти:

а / IQ студентів = 50-79;

б / піддається навчанню або залежному IQ = 20-49;

в / глибоко відстаючий IQ = 0-19;

Перша категорія дітей у спеціально організованій виховній роботі може засвоїти певний навчальний зміст. Друга категорія дітей може засвоїти деякі звички самообслуговування та адаптуватися до спеціально організованого соціального середовища. Третя категорія дітей потребує постійної допомоги та контролю. Американська асоціація з вивчення розумової відсталості (AAMD) у своїй інструкції з термінології та класифікації стосується всіх розумово відсталих із терміном розумової відсталості. Він виділяє наступні форми розумової відсталості:

а / легка форма - легка, IQ = 50-79;

б / середня форма - помірний, IQ = 20-49;

в / глибока форма - важка або глибока, IQ = 0-19;

У цих класифікаціях найбільшу складність викликає визначення межі між нормою та патологією. Іноді діти з IQ = 60 дуже добре пристосовуються до вимог навколишнього середовища. Тому спеціальна освіта цих дітей повинна базуватися не лише на цінностях інтелекту, а й на соціальній зрілості, емоційній стійкості, фізичному стані та інших даних.

Особливо популярними та зручними у застосуванні є дві класифікаційні схеми: це традиційні та сучасні схеми.

Відповідно до класичної / традиційної / класифікації, існує три основні ступені розумової відсталості / за Добревим, 1995 /. Трирівнева класифікація

розумової відсталості включає: легкий з IQ = 40-60, помірний з IQ = 20-40, важкий з IQ = 0-20.

Векслер / 1974 / пропонує дві класифікації розумової відсталості:

1. Зазвичай слабкий с IQ = 80-89.
2. Кордон з IQ = 70-79.
3. Розумова відсталість с IQ = 69 і менше.

У другій класифікації Векслер пропонує такі ступені розумової відсталості:

1. Легкий з IQ = 55-69;
2. Середнє з IQ = 40 - 54;
3. Важка з IQ = 25 - 39;
4. Глибоко з IQ = 24 і менше.

У 1967 р. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) зробила вирішальний крок у класифікації розумової відсталості. Введена сучасна класифікація, яка має важливе теоретичне та практичне значення. Крім того, з'ясовано межу між нормою та патологією. Було запроваджено нову термінологію та новий понятійний апарат. Особливо важливим було таке рішення: особи з IQ = 70-85 повинні лікуватися у випадках розумової відсталості, що межують з нормою / Добрев, 1995 /.

У 1987 році, згідно з Десятим переглядом Міжнародної класифікації хвороб (МКБ-10), в сучасну чотирирівневу класифікацію були внесені важливі корективи у значення IQ. Сучасна класифікація набуває наступної форми:

- Клас 311. Легка розумова відсталість - IQ = 50 - 69
- Клас 312. Помірна розумова відсталість - IQ = 35 - 49
- Клас 313. Важка розумова відсталість - IQ = 20 - 34
- Клас 314. IQ глибокої розумової відсталості = нижче 20.

Дослідження явища розумової відсталості виявляє, що всі класифікації розумової відсталості, всі інтерпретації та інтерпретації, які були зроблені та

робляться для цього складного явища, безпосередньо пов'язані з наступними факторами:

- Соціально-економічний розвиток;
- Культурний розвиток;
- Виробничі сили та виробничі відносини;
- Релігійні та філософські вірування;
- Ступінь зрілості суспільства в цілому;
- Ступінь наукового розвитку;
- Історично сформовані традиції в освіті та суспільному житті;
- Державна політика та законодавство у галузі освіти.

На думку Зл. Добрев / 1998 / еволюція ставлення до цих дітей проходить кілька основних етапів:

- Від заперечення до фізичного знищення цих дітей;
- Від заперечення до визнання;
- Від визнання до співчуття та вивчення цих дітей;
- Від співчуття до гуманітарної допомоги та державної допомоги;
- Від гуманних ідей до реалізації права на освіту;
- Від диференційованого навчання до соціальної реабілітації та адаптації;

### **1.3 Соціально-комунікативний розвиток особистості та її когнітивних структур, як найважливіших психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку**

Можливості використання психологічних інструментів для особливості розвитку уможлиблює проаналізувати різні аспекти впливу на цей процес. Одним із них є інтелектуально-комунікативний, який полягає у впорядкуванні розвитку та підвищенні її ефективності з боку ментальних

структур. На його основі функціонує інтегрована комунікативна система, яка складається з аналізу комунікативної ситуації, блоку управління міжособистісною взаємодією та функції когнітивного впливу на співрозмовників. За допомогою системного аналізу з'ясовуються умови комунікативної ситуації та виокремлюються її значимі компоненти. Шляхом управління забезпечується організація і належний стан складних комунікативних структур, що уможлиблює досягти бажаного результату спілкування. Через когнітивний вплив передається значима для дітей з вадами розумового розвитку інформація, яка допомагає продукувати дійсні зміни у їхній поведінці, а також необхідні факти з відображенням їх характеристик, корисності та переваг як для співрозмовників, враховуючі психологічні особливості розвитку дітей з вадами розумового розвитку.

Підходи до аналізу інтелектуально-комунікативних особливостей розвитку як психологічної категорії відрізняються за своїми змістовими та структурними характеристиками.

Найбільш широко представлені положення, які стосуються розуміння інтелектуально-комунікативних особливостей з точки зору його організаційно-управлінських функцій. На думку Г. Балла воно розглядається як керівництво процесом спілкування та підпорядкування його відповідним правилам взаємодії, системі вимог [6]. Дослідник І. Галян аналізує його як вищий структурний рівень організації комунікативної поведінки дітей з вадами розумового розвитку, який сприяє усвідомленню ментального значення та особистісного сенсу явищ; на основі такої організації формуються висновки про цілі, способи й алгоритм пошуку найбільш прийняттого варіанту поведінки [28].

Різнобічні дослідження проблеми інтелектуально-комунікативних особливостей свідчать про те, що його аналізують як динамічну регулятивну систему, яка координує роботу різних ланок інтелекту. Зокрема, І. Петренко

описує інтелектуальне особливості як функціонування інтелекту, здібностей, ментальних ресурсів на основі субстанційності для забезпечення індивідуальної й міжособистісної комунікативної поведінки, саме дітей з вадами розумового розвитку дітей з вадами розумового розвитку [81].

Українська науковець І. Полілуєва когнітивне спілкування розглядає як соціально організований процес, іманентно детермінований суспільними змінами, а механізми його особливості вбачає в ефективній організації та впорядкуванні комунікативної поведінки. Детермінантою цього процесу виступає зумовлена суспільними змінами невідповідність предметних умов комунікативної активності особистості, її колективної ідентичності з одного боку та когнітивних засобів і форм особливості розвитку з іншого, враховуючі психологічні особливості розвитку дітей з вадами розумового розвитку [82].

З позиції когнітивної психології В. Балахтар говорить про координацію спільних функцій з метою досягнення комунікативної мети, враховуючі психологічні особливості розвитку дітей з вадами розумового розвитку. Спілкування він розглядає як взаємодію, підпорядковану певним правилам, яка реалізується на трьох рівнях: а) інформації (інформаційно-знаковий рівень); б) стосунків (емоційно-мотиваційний рівень); в) намірів (регуляторно-інтенційний рівень) [3]. На першому рівні через судження, евристики, креативи, паттерни мови суб'єкти обмінюються інформацією та генерують смисли. На другому рівні формуються атитюди, стереотипи, установки та ставлення. На третьому здійснюється вербальне та смислове особливості намірів, системи спільних знань, розуміння суті й змісту кінцевого результату, що уможлиблює реалізацію цілепокладальної поведінки [11].

Наступна група досліджень – це сприймання інтелектуального особливості як активності у різних формах її виявлення.

У дослідженнях Т. Бобошко інтелектуальне особливості розглядається як процес реалізації активності особистості, спрямованої на зміну своєї інтелектуальної діяльності, комунікативної поведінки, індивідуально-психологічних якостей, що реалізуються в умовах подолання інтелектуальної напруги [12].

Серед науковців, які присвячують свою діяльність дослідженню інтелектуальних та когнітивних аспектів спілкування слід відмітити М. Варій, який розглядає їх як важливий фактор активізації когнітивних процесів у спільній пізнавальній діяльності та спілкуванні. З його точки зору когнітивне спілкування базується на живому особистісному знанні, що забезпечується потужними активаційними когнітивними структурами. Воно пронизане переживаннями значимості та сенсу, представлене у динамічних активаційних процесах як осмислене просування до нового знання, спрямоване на активне подолання проблемних питань, індивідуальних бар'єрів та когнітивних труднощів. Результатом такої розвитку є розширення особистісної зони бачення проблеми [21].

Важливим для нашого дослідження є розкриття соціально-комунікативного розвитку особистості та її когнітивних структур, як найважливіших психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку, є висновок В. Волошиної та Т. Довгалюк про когнітивно-стильові детермінанти розвитку, які відображають своєрідність психологічних особливостей як елементу їх індивідуальної поведінки. Індивідуальні особливості соціальної перцепції, структурування комунікативної ситуації, розуміння, або нерозуміння дитиною дійсності у цілому визначають індивідуальний стиль психологічних особливостей, як індивідуальної когнітивної функції. Автори зазначають, що з цієї позиції важливим є як акцентування індивідуальних відмінностей (диференціювання), так поєднання їх у цілісне саморегульоване утворення

(інтеграція). На їх думку когнітивний стиль – це притаманний особистості спосіб реалізації комунікативної реальності та автентична манера опрацювання цієї інформації. Когнітивний стиль представлений на різних рівнях інтелектуальної особливості – індивідному, особистісному і власне індивідуальнісному, як важливих психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку, тощо [38].

З точки зору І. Лисенкової самоособливості дітей з вадами розумового розвитку є інтегрованим психічним процесом, який забезпечує самоорганізацію психічної активності дітей як суб'єктів комунікативної поведінки. Вона представлена різними рівнями за механізмом усвідомленості. Відрізняються способи і алгоритми дій, різними є критерії оцінки результатів комунікативної взаємодії [36; 69]. Аналізуючи поняття психічної самоособливості власного фізіологічного і психічного стану С. Саржевський стверджує, що в умовах комунікативної взаємодії воно формує цілісну систему психічних засобів, за допомогою яких діти стають здатними керувати, або не керувати своєю комунікативною активністю, виявляючи психологічні особливості у функціональній структурі інтелектуально-комунікативних дій [87].

У межах нашого дослідження психологічні особливості розвитку дітей з вадами розумового розвитку, розглядається як здатність частково усвідомлено продукувати отриману інформацію у межах міжособистісної взаємодії та забезпечувати організацію процесу спілкування. Істотне значення для наукового тлумачення сутності інтелектуально-комунікативних особливостей мають його структурні характеристики. Відомий український науковець Ю. Швалб, котрий розглядав вади інтелектуальних особливостей як регулятивну систему, вважає, що воно ґрунтується на процесах вибору та прийняття, або не прийняття рішень. Інтелектуально-комунікативний *вибір*,

під яким розуміється вибір, опосередкований частковим мисленням, є основою психічних особливостей й психічних розладів [79].

Психічні розлади та розлади розвитку в дитинстві охоплюють розлади нервового розвитку, емоційні та поведінкові розлади, які мають широкий та серйозний негативний вплив на психологічне та соціальне благополуччя. Діти з вадами розумового розвитку потребують значної додаткової підтримки з боку сімей та освітніх систем; розлади часто зберігаються в дорослому віці ( Nevo and Manassis 2009 ; Polanczyk and Rohde 2007 ; Shaw та інші 2012 ). Ці діти, швидше за все, відчують скомпрометовану траєкторію розвитку, з підвищеною потребою в медичних послугах та послугах з інвалідністю, а також підвищеним ризиком контакту з правоохоронними органами ( Fergusson, Horwood, and Lynskey 1993 ).

Психічні та поведінкові розлади в дитинстві обумовлені наступними п'ятьма умовами: тривожні розлади в дитинстві, синдром дефіциту уваги і гіперактивності (СДУГ), розлад поведінки, аутизм та інтелектуальна недостатність (порушення інтелектуального розвитку).

- *Тривожні розлади* характеризуються надмірним або невідповідним страхом з пов'язаними з ним поведінковими розладами, які погіршують функціонування ( APA 2013 ). Діти з тривожними розладами мають клінічні симптоми, такі як надмірна тривожність; виражені фізіологічні тривожні симптоми; порушення поведінки, наприклад, уникнення предметів, які бояться; і пов'язаний з ними дистрес або порушення ( Beesdo, Knappe, and Pine 2009 ).

- *СДУГ* – це розлад нервового розвитку, що характеризується неухважністю та дезорганізацією, з гіперактивністю-імпульсивністю або без неї, що спричиняє порушення функціонування ( APA 2013 ). СДУГ зберігається в дорослому віці приблизно у 20 відсотків людей ( Polanczyk and Rohde 2007 ).

- *Розлад поведінки*, діагностований у дітей віком до 18 років, характеризується моделлю асоціальної поведінки, яка порушує основні права інших або основні відповідні віку соціальні норми.
- *Аутизм* – це розлад нервового розвитку, що характеризується серйозними порушеннями взаємних соціальних взаємодій і комунікативних навичок, а також наявністю обмеженої та стереотипної поведінки.
- *Інтелектуальна недостатність* – це генералізований розлад, який характеризується значним порушенням когнітивного функціонування та дефіцитом двох або більше адаптивних форм поведінки ( APA 2013 ).

Нами розглядаються заходи, спрямовані на зниження поширеності психічних розладів і розладів у дитинстві шляхом попередження, зменшення або ремісії симптомів. Ефективність вибраних заходів заснована на доказах; ці заходи можуть бути здійснені в країнах з низьким і середнім рівнем доходу (ЗНСД). Крім того, фактори ризику дитячих розладів неспецифічні та плюрипотентні. Наприклад, діти, які зазнали жорстокого поводження, мають більш високий ризик розвитку широкого спектру психічних розладів і розладів розвитку ( Bejet, Borges, and Medina-Mora 2010 ).

У процесі нашого теоретичного дослідження виокремлено основну структурну одиницю інтелектуально-комунікативних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку, якою виступає частковий інтелектуально-комунікативний вибір – опосередкована мисленням дія, яка полягає в аналізуванні комунікативної ситуації, її умов та альтернатив і прийняття, або не прийняття, за своєю структурою інтелектуального рішення щодо результату розвитку. Реалізацію поставленої мети забезпечують психологічні функції та механізми особливості (генерація, контроль, системна перцепція, відображувальна свідомість та ін.), які стимулюють

комунікативну активність та здійснюють управління комунікативною поведінкою.

#### **1.4 Інтелектуально-когнітивні структури розвитку дітей з вадами розумового розвитку**

Дослідження інтелектуально-когнітивних структур розвитку в осіб з вадами розумового розвитку представлено у працях Г.Блеч [10], О. Боряк [16], О. Вержиховської [22], А. Долженко [39], І.Клименко [55], В. Ковальчук[59], Т. Кузнецової [67], В. Синьова [88].

З погляду проведених наукових розвідок інтелектуально-когнітивні структури – це основна ментальна категорія, яка використовується для опрацювання будь-якої інформації, у тому числі комунікативної, й для дітей з вадами розумового розвитку тощо [9; 95].

Багатьма дослідниками доведено, що у дітей з з вадами розумового розвитку має місце як автономність, так взаємообумовленість інтелектуального та комунікативно-мовленнєвого розвитку. Це означає, що інтелектуальні структури регулюють перебіг, темп і логічну послідовність мовленнєвої розвитку, а мовлення, навзаєм, є засобом внутрішнього когнітивного опрацювання інформації. На думку вчених, когнітивні структури відповідають за семантику мовлення при нормальному і порушеному пізнавальному розвитку. Оволодіння закономірностями мови і мовлення є первинним і провідним аспектом розвитку. Водночас, його використання вимагає достатньо високого рівня сформованості процесів аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та систематизації, що у дітей з вадами розумового розвитку створює труднощі [15; 94]. Ці твердження знаходимо у дослідженнях Л. Виготського, який визнає, що мислення і мовлення формуються нерівномірно та мають генетично різні корені, але у

ситуації розвитку є взаємообумовленими [26]. Когнітивну модель опрацювання інформації Г. Гуд вважає одним із механізмів забезпечення мовленнєвої розвитку, що виступає у ролі її програмного забезпечення при соціально-комунікативному розвитку дітей з вадами розумового розвитку [32].

Теоретичний аналіз наукової літератури показує, що для повноцінної комунікативної взаємодії в умовах соціуму дітям з вадами розумового розвитку необхідно мати сформованими цілу низку психологічних особливостей (соціально-когнітивних здібностей), серед яких виокремимо:

- 1) соціальну обізнаність – знання правил поведінки, морально-етичних приписів, орієнтування на соціальні норми;
- 2) поінформованість, яка полягає у вмінні сприймати та опрацьовувати отриману інформацію;
- 3) соціальну перцепцію та перцептивний аналіз як вміння сприймати інформацію про фізичні та поведінкові характеристики партнерів по спілкуванню;
- 4) поведінковий аналіз як здатність розуміти поведінку інших, її мотиви та індивідуальні тенденції;
- 5) невербальний аналіз – майстерність зчитувати невербальні сигнали опонентів під час комунікативної взаємодії;
- 6) самоаналіз своїх дій, учинків, рефлексивних уявлень про власні комунікативні якості;
- 7) узагальнення та перцептивно-когнітивну кластеризацію, що полягає у виділенні типу особистості;
- 8) вміння вирішувати проблемні ситуації – з'ясовувати логіку подій та здійснювати пошук шляхів їх розв'язання;
- 9) соціальну інтуїцію як вміння оцінювати почуття і визначати настрій;

10) комунікативне прогнозування, що визначається здатністю до антиципації, планування власних дій, відстеження розвитку та альтернативних можливостей комунікативної взаємодії;

11) соціальну пам'ять на імена, обличчя, інформацію, новини, факти, тощо.

Теоретичний аналіз демонструє, що спеціальних досліджень з проблеми системного опрацювання психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку у психології недостатньо. Втім є окремі розвідки, у яких вказано, що діти з низьким соціальним інтелектом зазнають труднощів у когнітивному структуруванні комунікативної поведінки. Це ускладнює їхні взаємини і знижує можливості соціальної адаптації.

Досліджуючи особливості соціально-перцептивних процесів у дітей з порушенням інтелекту (з вадами розумового розвитку) С. Дерев'янка здійснює цілу низку висновків, що стосуються сприймання невербальних сигналів. На її думку, цим дітям, властивий низький рівень диференціювання мимічних виразів за однією ознакою (наприклад, лише за виразом обличчя), що вказує на низьку перцептивну здатність. Вони краще розпізнають емоції, які мотиваційно пов'язані з адаптивною соціальною поведінкою та соціальним униканням (страху, подиву, страждання). У той час як емоції, пов'язані з активною соціальною позицією (радість, гнів, презирство), розпізнаються ними набагато гірше, ніж за нормального розвитку. Це пов'язано з тим, що інтелектуальні порушення органічного генезу активізують адаптивні механізми у дітей з вадами розумового розвитку [35].

Так, у наукових трактатах Л. Калмикової та І. Лапшиної, подано особливості аналізу та синтезу у дітей з вадами розумового розвитку, виділяють такі їх характерні ознаки: бідність, безсистемність, інертність, ситуативність, невміння вникати у сутність явищ, неупорядкованість, хаотичність, нездатність виділяти головне, неспроможність помічати спільне,

нездатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо [84]. Ці властивості накладають відбиття на здатність розуміти дії інших, що є основою для поведінкового аналізу дітей з вадами розумового розвитку. У спілкуванні діти з вадами розумового розвитку сприймають інформацію ситуативно, не намагаються вникати у сутність розмови, що призводить до неглибокого розуміння зверненого мовлення, недостатньо аналізують інформацію, яка надходить від співрозмовців і через це не усвідомлюють мотиви їх поведінки. Їм важко стежити за логікою розгортання зверненого мовлення, і це є суттєвою причиною нерозуміння інших учасників спілкування.

Вади інтелектуально-комунікативного компоненту психологічного розвитку позначаються у несформованості комунікативного прогнозування та передбачення (антиципації) (О. Бабяк [2], О. Боряк [17], О. Даскалюк [34], А. Долженко [39], Л. Кардаш [52], І. Кузьмінська [66], Г. Савіцька [86], Я. Утьосов [92]). Так, дослідниця В. Духневич розкриває антиципацію як форму випереджального відображення, яка обумовлює здатність діяти та приймати рішення щодо очікуваних подій з певним часово-просторовим передбаченням у дітей з вадами розумового розвитку [41]. Науковець Т. Єщенко акцентує увагу на передбаченні, що розпочинається з виокремлення мети. Тому мета завжди є початковим його етапом [45].

Не менш значимим для комунікативної взаємодії є процеси, пов'язані із соціальним запам'ятовуванням. Пам'ять на імена, обличчя, події, інформацію є запорукою успішного соціального обміну та позитивного міжособистісного ставлення. Водночас, дослідженнями Л. Кайдалової та Л. Пляки доведено, що у дітей із з вадами розумового розвитку страждають як довільне, так мимовільне запам'ятовування [50]. Уявлення, що зберігаються у пам'яті, мають нечіткий, розпливчатий характер, схожі образи уподібнюються. Так от, дослідники Л. Кашуба, І. Сухоцька, З. Шевців вказують на те, що у дітей з

вадами розумового розвитку відтворюються послідовність комунікативних подій. Повільне формування довільного запам'ятовування істотно впливає на комунікативні взаємини: діти часто забувають свої обіцянки, не пам'ятають персональну інформацію, яка стосується учасників спілкування, а це віддаляє від них їхніх товаришів та однолітків [53; 93].

Вважатимемо, що внаслідок аналізу інтелектуально-когнітивних психологічних особливостей розвитку у дітей з вадами розумового розвитку можемо стверджувати, що інтелектуально-когнітивні структури є важливою ментальною категорією, яка відповідає за семантичне та програмове забезпечення розвитку дітей з вадами розумового розвитку.

### **Висновки до першого розділу**

В даному розділі «ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ». Нами було визначено поняття «розумова відсталість» та її класифікація. Було визначено типи й ступені розумової відсталості. Опрацьовано соціально-комунікативний розвиток особистості та її когнітивних структур, як найважливіших психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку. Нами схарактеризовано інтелектуально-когнітивні структури розвитку дітей з вадами розумового розвитку.

Теоретичний аналіз вказує на те, що в дітей з вадами розумового розвитку є несформованою низка когнітивних структур, які відповідають за управління комунікацією. Серед них можна констатувати низький рівень соціальної обізнаності, незнання правил поведінки, нездатність опрацьовувати отриману інформацію, недостатній рівень соціальної перцепції, порушення поведінкового та невербального аналізу, нездатність до узагальнень, невміння вирізняти типи особистості, неспроможність

самостійно вирішувати проблемні ситуації та підключати соціальну інтуїцію, проблеми у комунікативному прогнозуванні та антиципації, низький обсяг соціальної пам'яті на імена, обличчя, інформацію тощо.

## РОЗДІЛ II

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

#### 2.1 Організація та хід дослідження

На підставі попередньої теоретичної оцінки формування механізмів психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку з'ясовано, що в умовах інтелектуально-комунікативної взаємодії, дитина взаємообумовлена характеристиками комунікативної ситуації соціально-мовленнєвої активності, що передбачає обмін інформацією через спеціальні канали зв'язку. Її основні ознаки, виокремлені шляхом теоретичного аналізу – наявність інформації, комунікативного зв'язку та комунікативної взаємодії як засобу реалізації цього зв'язку, – було розглянуто у межах нашого констатувального експерименту. Для оцінки рівня інтелектуально-когнітивних взаємодій дітей з вадами розумового розвитку було запропоновано шкалу, яка вміщувала 10 запитань щодо вмінь ініціювати елементи інтелектуально-когнітивних структур психологічного розвитку, слухати, будувати діалог, використовувати елементи діалогічного та монологічного мовлення у спілкуванні, обґрунтовувати власну позицію, впливати на співрозмовника (див. додаток А).

Кожна відповідність твердженням шкали оцінювалась у 1 бал. Максимальна оцінка становила 10 балів, що відповідало шкалі стенів (standart):

9-10 балів (або 9-10 стенів) – високий рівень комунікабельності;

7-8 балів (або 7-8 стенів) – вищий за середній рівень комунікабельності;

4-6 балів (або 4-6 стенів) – середній рівень комунікабельності;

2-3 бали (або 2-3 стени) – нижчий за середній рівень комунікабельності;

0-1 бал (або 0-1 стени) – низький рівень комунікабельності.

Інтелектуально-когнітивні якості дітей з вадами розумового розвитку оцінювали три експерти (психолог та вчителі Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, м. Івано-Франківськ – «Реабілітаційний центр «Дивосвіт») за поданою нами 10-бальною шкалою. На основі запропонованих ними оцінок визначали середнє арифметичне і фіксували його як значення рівня комунікабельності, як однієї з психологічних особливостей дітей з вадами розумового розвитку.

Бали розподілене таким чином. Високий рівень комунікабельності (9-10 балів) – результати вказували на те, що у ситуаціях комунікативної взаємодії, діти з вадами розумового розвитку були ініціативними, частково здатними ефективно встановлювати соціальні зв'язки, вміли осмислювати та інтерпретувати слова та вчинки інших людей, мали майже чітке і зрозуміле мовлення, демонстрували свої погляди та ідеї у спільних дискусіях, володіли діалогічними та монологічними навичками, чудовими ораторськими здібностями, вміли впливати на аудиторію, проявляли емпатійну здатність у спілкуванні, вміли слухати, рідко конфліктували і демонстрували ввічливість як один із позитивних аспектів своєї розвитку.

Вищий за середній рівень комунікабельності (7-8 балів) – діти з вадами розумового розвитку досить позитивно інтерпретували слова та вчинки інших людей, володіли розвиненою емпатією, яка допомагала під час спілкування розуміти почуття оточуючих, чітко та зрозуміло висловлювалися, мали свою особисту думку на різні предмети, яку висловлювали у спілкуванні, виявились частково ініціативними, ввічливими, коректними, здатними виступати у спілкуванні, мали розвинене діалогічне мовлення, водночас, їхні ораторські здібності та монологічне мовлення

потребували вдосконалення, до того ж, не завжди діти з вадами розумового розвитку виявлялись здатними ефективно впливати на співрозмовника.

Середній рівень комунікабельності (4-6 балів) – вказував на позитивну спрямованість у спілкуванні, сформованість діалогічного боку мовлення, його морально-етичних та емпатійних характеристик, водночас, у дітей іноді виникали труднощі з розумінням комунікативної позиції однолітків і дорослих, що бувало причиною різних непорозумінь, їм важко було впливати на співрозмовників і схилити їх на свій бік, будувати монологічне мовлення, використовувати прийоми впливу на співрозмовників, іноді у їхній комунікативній взаємодії бували випадки конфліктного спілкування.

Нижчий за середній рівень комунікабельності (2-3 бали) – підтверджував сформованість позитивної спрямованості на спілкування, навичок слухання та діалогічного мовлення, водночас, можна було відмітити наявність у дітей значних проблем й вад розвитку, які відображувалися у низькому рівні ініціативності, комунікативної активності, несформованості своїх стійких поглядів та ідей, недостатній емпатійності комунікативної взаємодії, порушенні структури монологічного мовлення та невмінні впливати на інших, використанні конфліктних форм взаємодії.

Низький рівень комунікабельності (0-1 бал) – засвідчував відсутність ініціативності у спілкуванні, емпатійного та толерантного ставлення до висловлювань і комунікативної поведінки інших, наявність труднощів в осмисленні зверненого мовлення, що часто спричинювало різні непорозуміння, несформованість власної позиції у спілкуванні, порушення діалогічного та монологічного мовлення, неспроможності впливати на співрозмовників і схилити їх до своєї точки зору; через недостатню увагу до форм ввічливості та етичних норм комунікативної взаємодії у таких дітей часто спостерігалось конфліктне спілкування.

Оскільки ми розглядаємо інтелектуальні особливості у дітей з вадами розумового розвитку, то акцентування уваги у нашому дослідженні стосується вміння забезпечувати спілкування на основі раціональних рішень та інтелектуального вибору. Здатність до інтелектуальних особливостей розвитку, яке є основою для побудови стосунків й відношень у колективі, й ґрунтується на виокремленні базових компонентів інтелектуально-комунікативної взаємодії. Знання засад психологічного розвитку сприяє розумінню значимості окремих її складових. Змістові та структурні характеристики, виявлені на основі теоретичного дослідження, уможливають розкрити різні аспекти психологічного розвитку та виявити найбільш важливі напрями теоретичного дослідження у дітей з вадами розумового розвитку.

1. Інтелектуально-перцептивний аналіз експресії, невербальних сигналів, поведінки співрозмовників, що уможливорює виокремити перцептивно-аналітичний конструкт психологічного розвитку у дітей з вадами розумового розвитку.

2. Інтелектуальні особливості змістових характеристик комунікативної взаємодії, яке полягає у пізнанні та розумінні комунікативних ситуацій, визначений нами як когнітивно-змістовий конструкт психологічного розвитку у дітей з вадами розумового розвитку .

3. Інтелектуальні особливості операційних характеристик комунікативної взаємодії, що визначається у сформованості конкретних комунікативних умінь та навичок – операційний конструкт психологічного розвитку у дітей з вадами розумового розвитку.

Для розв'язання цих питань було використано такі методи констатувального експерименту: по-перше, *тест дослідження перцептивного аналізу комунікативних ситуацій як складової інтелектуального аналізу* (на основі картинок комунікативного змісту) (див.

додаток Б). по-друге, *тест вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда* (див. додаток В); по-третє, *тест комунікативних умінь, запропонований М. Стілом, Дж. Холловесем* (див. додаток Д).

Вибірку дослідження склали 24 особи реабілітаційного центру (діти з вадами розумового розвитку 3-4 класів «Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, м. Івано-Франківськ – «Реабілітаційний центр «Дивосвіт»»). Проведення емпіричного дослідження у дітей з вадами розумового розвитку обґрунтовано необхідністю вивчення розвитку з однолітками як провідної діяльності у цьому віці (Д. Ельконін).

## **2.2 Результати діагностики рівня психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку**

Першим етапом роботи стало з'ясування рівнево-змістових показників сформованості інтелектуально-когнітивних структур розвитку дітей з вадами розумового розвитку як базового підґрунтя забезпечення комунікативної взаємодії в суспільстві, враховуючі їх психологічні особливості. Апробація експериментальної програми передбачала здійснення диференційного аналізу рівнів сформованості інтелектуально-когнітивних структур психологічного розвитку дітей з вадами розумового розвитку за експрес-шкалою (див. додаток А). Отримано наступні результати (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1 Оцінка рівнів сформованості інтелектуально-когнітивних структур (елементу комунікабельність) психологічного розвитку у дітей з вадами розумового розвитку (ВРР) (дані подано у %)

№ з/п	Рівні сформованості інтелектуально-когнітивних структур психологічного розвитку	Діти з вадами розумового розвитку (n=12)
1	Високий рівень	0,00%
2	Вищий за середній рівень	2,73%
3	Середній рівень	15,46%

4	Нижчий за середній рівень	34,55%
5	Низький рівень	47,77%

Аналіз даних експертного оцінювання дітей з вадами розумового розвитку засвідчує про перевагу низького (47,77%) та нижчого за середній рівнів комунікабельності (34,5%). У дітей, які показали нижчий за середній рівень констатовано, часткову сформованість навиків слухання, збережену здатність до діалогічного мовлення. Водночас, проявляються проблеми розвитку, пов'язані із низьким рівнем комунікативної активності, ініціативності та емпатійності у взаємостосунках. Діти не мають чітко окресленої власної комунікативної позиції, не володіють навиками монологічного мовлення, не вміють впливати на співрозмовників засобами мовленнєвої розвитку і часто вдаються до конфліктних форм взаємодії.

Велика кількість серед дітей тих, у кого констатовано низький рівень комунікабельності (47,77%). У комунікативній взаємодії вони безініціативні, неемпатійні, пасивні, замкнуті, мають труднощі в осмисленні зверненого мовлення, не володіють навиками діалогічного та монологічного мовлення, неспроможні впливати на співрозмовників, своєю поведінкою часто провокують конфлікти.

Перший етап експериментального дослідження передбачає вивчення перцептивно-аналітичних здібностей, необхідних на початковому етапі комунікативної взаємодії. Для експерименту використовували дослід, який полягає в аналізуванні та словесному описі зображень комунікативних ситуацій (див. додаток Б). Діти їх аналізували і словесно описували за допомогою навідних запитань.

Результати дослідження подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 Контент-аналіз змісту типових відповідей дітей із ВРР

Запитання	Типові відповіді дітей із ВРР
<b>Зображення № 1. Комунікативна взаємодія дітей у дворі</b> <b>Зміст:</b> ситуативне спілкування дітей у дворі свого будинку	
1. Який настрій у дітей: радісний чи похмурий? Чому?	– Радісний. – Чому? – Бо вони радіють.
2. На твою думку, хто з двох дівчаток, які розмовляють між собою, є більш відкритим у спілкуванні і чому?	– Та, яка збоку. – Чому? (вагається під час відповіді).
3. Хто з дітей є сором'язливим і виявляє внутрішнє бажання відмежуватися від інших?	– Ті, які соромляться.
4. На кого чекає покарання вдома?	– На хлопчика, який слухається.
5. Хлопчик із синім рюкзаком не живе у цьому дворі. Як ти думаєш, чи далеко йому до свого дому?	– Він живе в цьому дворі.
<b>Зображення № 2. Діти з вадами розумового розвитку спілкуються біля школи</b> <b>Зміст:</b> ситуативне спілкування діти з вадами розумового розвитку біля школи	
1. Покажи на картинці, у кого зі діти з вадами розумового розвитку видався поганий день. Чому?	– У тих, хто сумний.
2. Скільки з них відвідує художній гурток?	– Три (3) дитини (вгадує). – Чому? – Бо вони люблять малювати.
3. Хто з дітей неорганізований і незібраний?	– Хто ще не зібрався.
4. Хто з хлопчиків виграв у футбольному матчі?	– Ті, хто в червоних формах. – Чому? – Бо так.
5. Вчитель малювання попросив дітей намалювати той календарний місяць, який зараз надворі. Який місяць року зображатимуть діти?	– Літо (відгадує), ... осінь. – Чому? – Ну, так.
6. Скільки діти з вадами розумового розвитку обідатиме вдома, а не в школі?	– Троє. – Чому? – Тому що вони хочуть їсти.

Продовження таблиці 2.2.

<b>Зображення № 3 Комунікація у родинному колі</b> <b>Зміст:</b> спілкування дітей у колі своєї родини	
1. Чи дружні у цій родині діти?	– Дружні – вони всі дружать.
2. Чи є у цій родині домашні тварини і які?	– Є. – Чому? – Бо вони люблять тварин.
3. Кожний із дітей відвідує одну секцію (гурток). Які три секції відвідують діти?	– Музику і танці. – Малювання.
4. Охарактеризуй риси характеру дітей, яких ти бачиш на картинці	– Вони хороші.
5. Скільки, на разі, у домі всіх членів родини?	– Багато.
6. Мама порасться на кухні і готує обід, а всі інші члени родини на роботі. Як ти думаєш, хто зараз на роботі?	– Мама працює. – Чому? – Бо вона завжди працює.
<b>Зображення №4. Спілкування друзів</b> <b>Зміст:</b> міжособистісне спілкування трьох друзів	
1. Чи подобається дівчаткам читати?	– Подобається. – Чому? – Тому що вони люблять читати.
2. Що може розповісти одяг дітей про їхні уподобання та характер?	– Одяг не говорить.
3. На твою думку, хто з цих дітей лідер?	– Та, яка рижа. – Чому? – Ні, та, яка збоку.
4. Хто з них боязливий і тривожний?	– Вона старша від них.
5. Скільки років дівчинці, яка сидить посередині, якщо відомо, що всі діти навчаються у паралельних класах?	– Може їй 10 років. Вона ще мала.
6. На якій мові ведеться викладання у тій школі, де навчаються діти?	– На українській.

Продовження таблиці 2.2.

<b>Зображення №5. Конфліктна комунікація: школяр і розбишаки</b>	
<b>Зміст:</b> хлопчика ображають старші хулігани, а інші діти стоять збоку і глузують.	
1. Опиши стан і зовнішні ознаки дітей з вадами розумового розвитку, котрих ображають	– Він боїться. Йому боляче.
2. На твою думку хлопчик, котрого ображають, молодший чи старший за хуліганів?	– Молодший, він менший.
3. Назви три якості характеру бешкетників, котрі його ображають. Поясни свою відповідь	– Погані, злі, нехороші. – Чому? – Бо вони б'ються.
4. Назви три якості особистості хлопчика та обґрунтуй	– Боїться, плаче, тому що його ображають.
5. Як ти думаєш, підліток ішов до школи чи зі школи?	– До школи. – Чому? – Бо він там вчиться
6. Чи є у хлопчика справжні друзі?	– Є. – Де вони зараз? Вдома.

За результатами дослідження з'ясовано, що діти з вадами розумового розвитку:

- вдаються до перерахування того, що бачать на картинці;
- відповіді представляють простими непоширеними реченнями;
- мають труднощі у змістовому та формальному утворенні речень;
- демонструють структурну неоформленість розповіді;
- вживають ситуативні обґрунтування, які опираються на зовнішні аспекти побаченого;
- не здійснюють співвіднесення за контекстом ситуації;
- не враховують непрямі ознаки комунікативної ситуації (міміку, жести, візуальні підказки);

- самостійно не розгортають розповідь, а формують її лише за допомогою відповідей на навідні запитання;
- не показують у мовленні чітке розуміння часових зв'язків дієслів, мають труднощі в узгодженні (приклад: «діти грають футбол і ловили м'яч»);
- здійснюють багато повторів висловленого.

Дані за результатами обстеження за тестом Дж. Гілфорда розподілились наступним чином (див. таблицю 2.3).

Таблиця 2. 3 Дослідження когнітивно-змістового конструкту розвитку дітей з вадами розумового розвитку (дані представлено у %)

Рівні комунікативного розвитку	Пізнання до передбачень наслідків поведінки	Пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії	Пізнання вербальної експресії та її змін	Пізнання логіки комунікативної поведінки
Високий	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Вищий за середній	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Середній	16,36%	21,82%	20,00%	16,36%
Нижчий за середній	43,64%	47,27%	47,27%	41,82%
Низький	40,00%	30,91%	32,73%	41,82%
Центрострімкі тенденції (1/2С+ВС+В)	8,18%	10,91%	10,00%	8,18%
Центробіжні тенденції (1/2С+НС+Н)	91,82%	89,09%	90,00%	91,82%

ВРР – вади розумового розвитку; В – високий рівень, ВС – вищий за середній рівень, С – середній рівень, НС – нижчий за середній рівень, Н – низький рівень.

З'ясовано, що досліджувані з ВРР виявляють низький рівень когнітивно-змістового особливості розвитку, зокрема, їхні результати відображаються у межах значень «нижчий за середній» та «низький».

Найнижчі показники виявились за субтестами № 1 «Події із завершенням» та № 4 «Події з доповненням», на основі яких визначалась здатність до передбачень наслідків поведінки та пізнання логіки комунікативної поведінки. Зокрема, у дітей було констатовано труднощі з пізнанням ймовірних наслідків поведінки: вони відчували ускладнення при визначенні наслідків комунікативної події з огляду на наміри і почуття її учасників. За результатами тестування найбільше учасників продемонструвало нижчий за середній (43,64%) та низький (40,00%) рівні.

Не менші труднощі стосувались пізнання логіки комунікативної поведінки. Нижчий за середній рівень було констатовано у 41,82% дітей з вадами розумового розвитку і низький – також у 41,82%. Це вказувало на те, що діти з вадами розумового розвитку неправильно аналізували зміст, причиново-наслідкові зв'язки та характерну послідовність комунікативних дій.

За субтестами №№ 2-3 виявились дещо вищі результати, але діапазон підвищення функцій виявився несуттєвим. Так, 47,27% дітей із ВРР мають нижчий за середній і 30,91% – низький рівень за шкалою «пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії» (субтест №2). Це засвідчує їх недостатню здатність до розуміння емоцій та почуттів інших людей, невміння інтерпретувати невербальні сигнали та розпізнавати за їх допомогою наміри співрозмовників.

Також 47,27% діти з вадами розумового розвитку демонструють нижчий за середній і 32,73% – низький рівень за шкалою «пізнання вербальної експресії та її змін» (субтест №3). Це характеризує їх як неуважних до зміни вербальних та екстралінгвістичних аспектів мовлення, нечутливих до внутрішніх мотивів поведінки, неспроможних розуміти контекст вербальної розвитку у різних ситуативних варіантах, не здатних усвідомлювати приховані відтінки мовлення.

Третім етапом дослідження інтелектуальної особливості розвитку постає операційна складова комунікативних дій.

Здатність до оволодіння практичними навичками розвитку: вмінням слухати співрозмовника, розуміти його мовлення, впливати на нього за допомогою психологічного інструментарію, аналізувати комунікативні події та ін. Для дослідження цього компоненту було проведено тест комунікативних умінь в редакції М. Стіла, Дж. Холлоуея, за допомогою якого вивчали комунікативні вміння та навички (див. таблицю 2.4).

Таблиця 2.4 Дослідження операційного конструкту психологічних особливостей дітей з вадами розумового розвитку (дані представлено у %)

Рівні комунікативного розвитку	Вміння слухати	Майстерність розуміти інших	Вміння впливати на співрозмовника	Уміння підтримати співрозмовника	Уміння реагувати на провокаційну поведінку
Високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Вищий за середній	10,91%	9,09%	3,64%	4,55%	5,45%
Середній	45,45%	38,19%	19,09%	41,82%	40,00%
Нижчий за середній	21,82%	29,08%	43,63%	38,19%	30,91%
Низький	21,82%	23,64%	33,64%	15,44%	28,64%

З'ясовано, що досліджувані з ВРР виявляють низький рівень комунікативних вмінь та навичок, що вказує на недостатність операційного особливості розвитку. Це можна емпірично проаналізувати за переважанням центробіжних та центрострімких тенденцій. Так, всі діти з вадами розумового розвитку мають схильність до центробіжних тенденцій, що вказує на переважання низьких, нижчих за середні та середніх рівнів операційних навичок комунікативної взаємодії.

Діти з вадами розумового розвитку виявляють низькі, нижчі за середні та середні рівні оволодіння цими функціями. Особливо складно їм опанувати навички впливу на співрозмовників, вміння підтримувати їх під час

комунікативної взаємодії, майстерність реагувати на провокаційну поведінку. Це проявляється у відсутності ораторських здібностей, невміння спонукати інших до певних дій, недостатніх здібностях до переконання, неспроможності використовувати дійові прийоми вербального та невербального впливу.

Характерним для дітей з вадами розумового розвитку є невміння підтримати співрозмовників, що виявляється у недостатній увазі до їхніх проблем, невмінні проявляти інтерес до інших, навіть за умов особистої зацікавленості та відповідальності щодо деяких питань. Невміння реагувати на провокаційну поведінку виявляється у напружених, критичних, конфліктних ситуаціях і характеризується ступенем раціональності та емоційної стабільності в умовах комунікативної взаємодії.

Комунікація у дітей з вадами розумового розвитку більшою мірою є емоційною, ніж раціональною: вони діють під впливом ситуації, не мають чіткого уявлення про власні цілі та наміри опонента в комунікативній взаємодії, не усвідомлюють алгоритм виходу з критичної ситуації.

Отже, аналіз диференційних відмінностей інтелектуального особливості розвитку в дітей з вадами розумового розвитку уможливив виконати такі узагальнення:

Емпіричне дослідження інтелектуального особливості розвитку дітей з вадами розумового розвитку було представлено трьома конструктами: перцептивно-аналітичним, когнітивно-змістовим, операційним.

Вивчення перцептивно-аналітичного конструкту продемонструвало його найбільшу збереженість у дітей з вадами розумового розвитку. Це говорить про відносну здатність до соціальної перцепції, розуміння експресії, невербальних сигналів і поведінки співрозмовників. Водночас, з'ясовано, що досліджувані діти з вадами розумового розвитку виявляють тенденції до

більш низьких рівнів сформованості перцептивно-аналітичних здібностей, порівняно з нормою.

Це показує, що вони не завжди є спостережливими у спілкуванні, звертають увагу лише на видимі деталі, і менше зосереджуються на прихованих, виявляють ситуативне прагнення спостерігати за комунікативною поведінкою інших. Найбільші труднощі діти з вадами розумового розвитку виявляють у сфері комунікативного аналізу, оскільки показники за цим критерієм найнижчі.

Дослідження когнітивно-змістового особливості розвитку вказує на знижену здатність дітей з вадами розумового розвитку до передбачень та пізнання логіки комунікативної поведінки. Досліджувані діти з вадами розумового розвитку виявляють низький рівень комунікативних вмінь та навичок за шкалами «вміння впливати на співрозмовника»; «уміння підтримати співрозмовника»; «уміння реагувати на провокаційну поведінку». Це характеризує ці комунікативні операції як найважчі до оволодіння ними.

Результати регресійного аналізу уможливають констатувати помірний і значний кореляційний зв'язок між інтелектуальною регуляцією комунікативної взаємодії та рівнем комунікабельності, як основних складових психологічних особливостей дітей з вадами розумового розвитку.

### **2.3. Програма формування психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку**

За отриманими результатами експериментального дослідження було з'ясовано особливості сформованості навичок особливості розвитку дітей з вадами розумового розвитку. На основі проведеного дослідження розроблено програму формування експерименту та визначено його напрями, зокрема: формування інтелектуально-когнітивних структур психологічного розвитку;

формування емоційного особливості розвитку; формування вольових особливостей розвитку.

Рівень сформованості кожного компоненту дозволяє визначити правильну послідовність роботи: першими необхідно розвивати складові, які більш збережені. Це зумовить те, що на початкових етапах у дітей буде менше труднощів у роботі. Цими складовими є емоційний компоненти. Поступово необхідно підключати до формування більш порушені функції: інтелектуальний та вольовий компоненти. Поступово підключивши до психокорекційної роботи всі складові, їх розвиток має набути цілісного характеру. Всі функції надалі необхідно розвивати у комплексі. Започаткування комплексної роботи можна здійснювати починаючи з 1 заняття, що дозволить успішно підготувати дітей з вадами розумового розвитку до продуктивної корекційної роботи.

Сама програма тренінгу «Формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості» має на меті формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості. І має такі складові.

*Вік:* діти з вадами розумового розвитку.

*Форма роботи:* групова.

*Розмір групи:* 2-12 осіб.

*Тривалість роботи:* 30 занять.

*Періодичність занять:* 2 заняття на тиждень.

*Тривалість одного заняття:* 45 хвилин.

*Напрями роботи:*

I. Формування емоційних особливості розвитку дітей з вадами розумового розвитку

Блок 1. Динамічно-модальний конструкт

Заняття 1. Підвищення соціально-емоційної активності.

Заняття 2. Посилення ініціативності та емоційного спрямування на комунікацію.

Заняття 3. Формування позитивного світосприймання у міжособистісній взаємодії.

Блок 2. Афективно-регулятивний конструкт

Заняття 4. Оптимізація вміння управляти емоціями та саморегуляції

Заняття 5. Усвідомлення необхідності адекватного емоційного реагування

Заняття 6. Розвиток гнучкості та виразності емоцій.

Заняття 7. Зменшення рівня вербальної агресії у спілкуванні .

Блок 3. Психастенічний конструкт

Заняття 8. Зниження соціальної тривожності.

Заняття 9. Підвищення емпатійності у спілкуванні.

Заняття 10. Подолання сором'язливості у спілкуванні.

II. Формування інтелектуальної особливості розвитку.

Блок 4. Перцептивно-аналітичний конструкт.

Заняття 11. Розвиток соціальної перцепції.

Заняття 12. Формування аналітичних здібностей.

Блок 5. Когнітивно-змістовий конструкт.

Заняття 13. Підвищення рівня пізнання до передбачень наслідків поведінки.

Заняття 14. Оптимізація пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії.

Заняття 15. Навчання аналізувати вербальну експресію та її зміни.

Заняття 16. Навчання розпізнавати логіку комунікативної поведінки.

Блок 6. Операційний конструкт.

Заняття 17. Формування вміння слухати.

Заняття 18. Підвищення майстерності розуміти інших.

Заняття 19. Розвиток уміння впливати на співрозмовника.

Заняття 20. Розвиток уміння підтримати співрозмовника.

Заняття 21. Розвиток уміння реагувати на провокаційну поведінку.

III. Формування вольового особливості розвитку.

Блок 7. Мотиваційно-вольовий конструкт.

Заняття 22. Посилення мотивації досягнення суспільної мети.

Заняття 23. Підвищення соціальної мотивації як складової комунікативної поведінки.

Заняття 24. Підвищення прагнення до досягнення результатів в умовах здорової соціально спрямованої конкуренції.

Блок 8. Організаційно-вольовий конструкт

Заняття 25. Підвищення організованості комунікативної поведінки та діяльності.

Заняття 26. Виховання наполегливості у спілкуванні.

Заняття 27. Формування самостійності поглядів.

Блок 9. Соціально-відповідальнісний конструкт

Заняття 28. Усвідомлення необхідності соціальної відповідальності.

Заняття 29. Посилення здатності до самоконтролю у спілкуванні.

Заняття 30. Формування впевненості у собі та результатах власних комунікативних дій.

*Умови роботи:*

– використання спрямованості на соціальні контакти як провідної тенденції у дошкільному віці;

– опір на збережених соціальних якостей таких як емоційність, доброзичливість у стосунках та ін.

– емоційний тип реагування, характерний для дітей із ВРР;

– врахування високого рівня навіюваності дітей із ВРР;

– використання чуттєвої реакції дітей на похвалу та заохочення.

#### 2.4. Оцінка ефективності формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості

На основі запропонованої програми формувального експерименту було проведено корекційно-розвивальну роботу з дітьми з вадами розумового розвитку 3-5 класів «Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, м. Івано-Франківськ – «Реабілітаційний центр «Дивосвіт».. У формувальному експерименті взяло участь 24 дитини (систематизовані за різними віковим групами). Тривалість формувального експерименту становила 4 місяці. За результатами його апробації було отримано дані, що засвідчили підвищення рівня комунікабельності (див. таблицю 3.1).

Як засвідчили дані експерименту, рівні комунікабельності у дітей із з вадами розумового розвитку підвищились. Продивляється динаміка позитивних зрушень. Вони більш усвідомлено використовували прийоми психологічних особливостей розвитку, що дозволило зменшити відсоток дітей із низькими, нижчими за середні рівнями та збільшити частку тих, хто має середній (на 12%) і вищий за середній (на 14%) рівні.

Таблиця 3.1 Динаміка рівнів комунікабельності у дітей із ВРР до і після формувального експерименту (дані представлено у %)

№ з/п	Рівні комунікабельності	К-ть балів	Діти з вадами розумового розвитку з ВРР до проведення експерименту	Діти з вадами розумового розвитку з ВРР після проведення експерименту
1	Високий рівень комунікабельності	9-10	0,00%	0,00%
2	Вищий за середній рівень комунікабельності	7-8	2,73%	16,98%

3	Середній рівень комунікабельності	4-6	15,46%	47,17%
4	Нижчий за середній рівень комунікабельності	2-3	34,55%	26,42%
5	Низький рівень комунікабельності	0-1	47,77%	9,43%

Отже, найбільша частка дітей опанувала комунікативні навички на середньому рівні: підвищилось розуміння необхідності позитивного спілкування для встановлення сприятливих взаєностосунків, поліпшилось вміння будувати комунікативне висловлювання, сформованість діалогічного та монологічного мовлення, підвищилась емпатійність, етична спрямованість і зменшилися випадки конфліктного спілкування, що наочно відображено у таблиці. Результати вказують на те, що у дітей з вадами розумового розвитку виявляється різна міра пластичності щодо корекційно-розвивальних впливів.

У дітей із ВРР після експерименту підвищився рівень інтелектуального особливості за усіма досліджуваними конструктами: перцептивно-аналітичним, когнітивно-змістовим, операційним. Позитивна динаміка виявилась за здатністю до перцептивного аналізу експресії, невербальних сигналів, поведінки співрозмовників.

Таблиця 3.2 Динаміка інтелектуальних особливостей розвитку у дітей із ВРР до і після формуального експерименту (дані представлено у %)

Комунікативні конструкти	Показники інтелектуального особливості розвитку	В	ВС	С	НС	Н
Перцептивно-аналітичний конструкт розвитку	Перцепція зовнішніх ознак (ДФЕ)	0,00%	5,45%	32,73%	34,55%	27,27%
	Перцепція зовнішніх ознак (ПФЕ)	1,82%	10,91%	36,36%	34,55%	16,36%
	Перцепція особистісних рис і намірів (ДФЕ)	0,00%	0,00%	21,82%	45,45%	32,73%
	Перцепція особистісних рис і намірів (ПФЕ)	0,00%	9,09%	32,73%	30,91%	27,27%

	Комунікативний аналіз (ДФЕ)	0,00%	0,00%	20,00%	47,27%	32,73%
	Комунікативний аналіз (ПФЕ)	0,00%	5,45%	30,91%	40,00%	23,64%
Когнітивно-змістовий конструкт розвитку	Пізнання до передбачень наслідків поведінки (ДФЕ)	0,00%	0,00%	16,36%	43,64%	40,00%
	Пізнання до передбачень наслідків поведінки (ПФЕ)	0,00%	3,64%	29,08%	43,64%	23,64%
	Пізнання невербальних сигналів (ДФЕ)	0,00%	0,00%	21,82%	47,27%	30,91%
	Пізнання невербальних сигналів (ПФЕ)	0,00%	5,45%	32,73%	40,00%	21,82%
	Пізнання вербальної експресії (ДФЕ)	0,00%	0,00%	20,00%	47,27%	32,73%
	Пізнання вербальної експресії (ПФЕ)	0,00%	3,64%	34,55%	38,19%	23,64 %
	Пізнання логіки комунікативної поведінки (ДФЕ)	0,00%	0,00%	16,36%	41,82%	41,82 %
	Пізнання логіки комунікативної поведінки (ПФЕ)	0,00%	1,82%	29,09%	38,18%	30,91 %
Операційний конструкт розвитку	Вміння слухати (ДФЕ)	0,00%	10,91 %	45,45%	45,45%	21,82 %
	Вміння слухати (ПФЕ)	0,00%	12,73 %	52,73%	18,96%	15,58 %

Продовження таблиці 3.2.

	Майстерність розуміти інших (ДФЕ)	0,00%	9,09%	38,19%	29,08%	23,64 %
	Майстерність розуміти інших (ПФЕ)	9,09%	10,91 %	45,45%	29,08%	14,55 %
	Вміння впливати на співрозмовника (ДФЕ)	0,00%	3,64%	19,09%	43,63%	33,64 %
	Вміння впливати на співрозмовника (ПФЕ)	0,00%	5,64%	30,91%	41,82%	21,82 %
	Уміння підтримати співрозмовника (ДФЕ)	0,00%	4,55%	41,82%	38,19%	15,44 %
	Уміння підтримати співрозмовника (ПФЕ)	2,73%	10,91 %	47,27%	34,55%	7,27%

	Уміння реагувати на провокаційну поведінку (ДФЕ)	0,00%	5,45%	40,00%	30,91%	28,64 %
	Уміння реагувати на провокаційну поведінку (ПФЕ)	0,00%	5,45%	47,27%	25,46%	21,82 %

ДФЕ – до формувального експерименту; ПФЕ – після формувального експерименту; В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

Більш ефективним стало інтелектуальне особливості змістових характеристик комунікативної взаємодії, яке полягає у пізнанні, прогнозуванні, осмисленні комунікативних ситуацій. Підвищився рівень сформованості комунікативних компетенцій таких як вміння слухати, розуміти інших, впливати на співрозмовників, підтримувати інших, реагувати на провокаційну поведінку.

Отже, аналіз ефективності програми формувального експерименту «Тренінгу формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості» дав змогу констатувати таку динаміку у роботі з дітьми з вадами розумового розвитку. Визначено підвищення рівнів комунікабельності у дітей із ВРР у діапазоні від 4,25 до 11,71%. Найбільша частка досягнень стосувалась динаміки комунікативних навичок із низьких до середніх рівнів. У дітей оптимізувались емоційні, інтелектуальні та вольові характеристики спілкування, представлені механізмами психологічних особливостей розвитку. Найбільші успіхи у дітей було зафіксовано у становленні емоційного особливості розвитку, що зумовлено його відносною збереженістю стосовно інтелектуального та вольового. У дітей зросла соціально-емоційна активність, ініціативність, більш виразним стало домінування позитивних емоцій у спілкуванні, підвищилось уміння управляти власними емоціями у ситуації комунікативної взаємодії.

Менш виразною, але також позитивною виявилась динаміка інтелектуальної особливості: здатність до перцептивного аналізу, пізнання та прогнозування сутності комунікативних ситуацій. Було сформовано комунікативні компетенції, представлені вмінням слухати, розуміти інших, впливати, підтримувати інших, реагувати на провокаційну поведінку. Чисельні зрушення було отримано за результатами формування вольового компоненту психологічних особливостей розвитку. Вони стосувались цілемотиваційного аспекту та процесуально-вольових характеристик, представлених організованістю, наполегливістю, самостійністю, соціальною відповідальністю, самоконтролем у спілкуванні.

З'ясування змін інтелектуальної особливості розвитку, уможливило засвідчити вагомі зрушення за перцептивно-аналітичним конструктом і задовільні за когнітивно-змістовим та операційним. Щодо перцептивно-аналітичного, – спостерігається позитивна динаміка, яка виявилась у здатності до соціальної перцепції та аналізу комунікативних ситуацій. У межах когнітивно-змістового – більші зрушення виявилися у пізнанні невербальних сигналів та вербальній експресії. Повільніше формувались компетенції «пізнання до передбачень наслідків поведінки», «пізнання логіки комунікативної поведінки». У операційному конструкті спостерігається позитивна динаміка за такими комунікативними компетенціями як «вміння слухати», «вміння підтримувати інших», «вміння розуміти інших», і дещо нижча – за критеріями «уміння впливати на співрозмовників», «здатність реагувати на провокаційну поведінку».

### **Висновки до другого розділу**

В розділі «ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО

РОЗВИТКУ», нами описано організацію та хід дослідження. Системно представлено результати діагностики рівня психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку. Визначено «Програму формування психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку. Надано оцінку ефективності формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості. Підсумовуючи вищезазначене можна стверджувати, що розроблена нами, програма формувального експерименту «Тренінгу формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості» зумовила позитивні зміни і може бути рекомендованою до використання у роботі з дітьми з вадами розумового розвитку.

## ВИСНОВКИ

Аналітичне зіставлення результатів теоретико-експериментального дослідження з окресленими завданнями наукового пошуку, зумовленими актуальністю проблеми у психологічній науці, дає підстави вважати мету дослідження досягнутою і зробити такі висновки.

1. На основі теоретичного аналізу інтерпретовано комплексне поняття «діти з вадами розумового розвитку», яке представлено багатогранною структурою, що охоплює мовленнєво-лінгвістичні, інтелектуальні, особистісні (цілемотиваційні, емоційні, вольові), інтерактивні аспекти міжособистісної взаємодії. Психологічні особливості розвитку дітей з вадами розумового розвитку розглядається як механізм формування інтелектуально-когнітивних дій, який забезпечує організаційну структуру взаємодії та її динамічні аспекти, представлені послідовністю станів, процесів, системою управління та особистісними характеристиками спілкування.

Інтелектуальне особливості розвитку розглядається з позицій організаційно-управлінського підходу як здатність усвідомлено продукувати та опрацьовувати отриману інформацію у межах міжособистісної взаємодії та забезпечувати структурну організацію процесу спілкування. Розгляд особливостей емоційного особливості в ситуаціях комунікативної взаємодії дає змогу охарактеризувати його як цілеспрямований процес організації емоційної поведінки в умовах комунікативної взаємодії на основі знань про її особливості. Вольове особливості характеризується як свідоме управління власною комунікативною поведінкою, що полягає у здатності мобілізувати зусилля на забезпечення ефективної взаємодії та вміння справлятися з деструктивними чинниками комунікативної поведінки (наявними труднощами, спонтанними імпульсами) дітей з вадами розумового розвитку.

2. Аналіз психологічних особливостей розвитку дітей з вадами розумового розвитку дає змогу стверджувати про несформованість інтелектуально-когнітивних, емоційно-комунікативних та вольових конструктів, що виявляється у: сповільненості мовленнєвого розвитку, недорозвиненні фонетико-фонематичного боку мовлення, недостатності пасивного та активного словника, несформованості граматичного порядку, порушені стану зв'язного мовлення, відтвореного у діалогічному та монологічному спілкуванні.

3. Шляхом теоретичного аналізу встановлено несформованість інтелектуальних, емоційних та вольових передумов, які відповідають за забезпечення розвитку, зокрема, з'ясовано: а) низький рівень соціальної обізнаності, нездатність опрацьовувати отриману інформацію, несформованість поведінкового аналізу; б) недостатній рівень соціальної активності, емпатійності, нездатність самостійно опановувати емоційний досвід; в) не вміння приймати рішення в умовах вибору, неспроможність до подолання перешкод, недостатність вольових якостей, важливих для становлення комунікативної поведінки. Означені чинники перешкоджають повноцінному оволодінню комунікативних якостей дітей з вадами розумового розвитку Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, м. Івано-Франківськ – «Реабілітаційний центр «Дивосвіт».

У її межах розроблено систему експериментальних методів дослідження, корекційно-розвивальну програму «Тренінгу формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості», засоби оцінки ефективності програми на комунікативну поведінку дітей з вадами розумового розвитку.

4. З'ясовано особливості психологічних особливостей розвитку у дітей з вадами розумового розвитку. Визначено особливості

комунікабельності як складової комунікативної поведінки та відносну збереженість у дітей із ВРР компетенцій, пов'язаних із спрямованістю на спілкування, вміння слухати, діалогічного мовлення, і порушення таких компетенцій як комунікативна активність, монологічне мовлення, вміння впливати на людей, здатність відстоювати власну позицію у спілкуванні. Сформованість цих навичок зумовлює розподіл за рівнями комунікабельності: діти з вадами розумового розвитку із ВРР демонструють переважно нижчий за середній та низький рівні.

За результатами констатувального експерименту констатовано несформованість основних психологічних механізмів особливості розвитку (інтелектуального, емоційного та вольового).

4. На підґрунті вихідних теоретико-методологічних засад розроблено корекційно-розвивальну програму «Тренінгу формування навичок комунікативної компетентності дітей з вадами розумового розвитку, враховуючи їх психологічні особливості», яку реалізовано в умовах соціально-психологічного навчання у формі тренінгу комунікативної компетентності. Її метою є опанування дітьми з вадами розумового розвитку вміннями та навиками психологічних особливостей розвитку.

Експериментально перевірено ефективність застосування корекційно-розвивальної програми формування психологічних особливостей розвитку у дітей з вадами розумового розвитку. З'ясовано позитивну динаміку змін таких комунікативних компетенцій дітей з вадами розумового розвитку 3-5 класів «Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, м. Івано-Франківськ – «Реабілітаційний центр «Дивосвіт»».