

3. Зотова Ф. Р. Сравнительный анализ школьной тревожности учащихся школ разного типа // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 163-168.
4. Кисова В. В., Конева И. А. Практикум по специальной психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
5. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.

In this article is examined the problem of school anxiety for children with delay of psychical development. These researches over of school anxiety are brought by means of «Fillip's test of school anxiety».

**Keywords:** Delay of psychical development, school anxiety.

*Отримано 24.2.2012*

**УДК 376.064-056.313-053.4**

*І.М. Омельченко*

### **ПРОСТІР КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ: СТРУКТУРА, ЧИННИКИ НЕДОРОЗВИТКУ, УМОВИ ФОРМУВАННЯ**

У статті автором проаналізована структура, чинники недорозвитку та психолого-педагогічні умови формування простору комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, простір комунікативної діяльності, чинники недорозвитку, взаємини, дошкільник із затримкою психічного розвитку.

В статье автором проанализирована структура, факторы недоразвития и психолого-педагогические условия формирования пространства коммуникативной деятельности дошкольника с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, пространство коммуникативной деятельности, факторы недоразвития, взаимоотношения, дошкольник с задержкой психического развития.

Новий підхід до оцінки якості та концептуальні засади модернізації дошкільної освіти пов'язані з формуванням ключових компетенцій (В.О. Кальней, С.Є. Шишов, А.В. Хуторський та ін.). Означений підхід узгоджується з основними положеннями, що визначені Радою Європи та мають бути впроваджені у програмно-методичне забезпечення дошкільної освіти України. А саме: Базовому компоненті дошкільної освіти, Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі”. Першою складовою комплекту науково-методичних матеріалів, пов'язаних із модернізацією змісту спеціальної дошкільної освіти, з гуманізацією її цілей і завдань є розроблена науковцями лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук програма розвитку і виховання дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку „Віконечко”. Зазначена програма є першою державною програмою нового типу, в якій відображено вимоги до розвиненості, вихованості й навченості дитини дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Головним завданням сучасних спеціальних, інклюзивних груп дошкільних закладів, навчально-виховних комплексів для дошкільників із ЗПР є формування у дітей універсальних умінь і здатностей – ключових компетенцій: соціальної, комунікативної, інформативної, когнітивної, загальнокультурної, спеціальної. Цим компетенціям надається особливе значення не тільки в українському освітньому просторі, але й у країнах Європейського співтовариства. Засвоївши їх, дитина згодом може легко адаптуватись у світовому співтоваристві.

На сучасному етапі становлення вітчизняної корекційної педагогіки та спеціальної психології важливого значення для психічного розвитку дошкільника із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) набуває формування комунікативної компетенції і компетентності в просторі комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР.

У цьому зв'язку, метою нашої статті є розкриття місця комунікативної компетенції і компетентності в структурі простору комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку. Відповідно, мета нашого дослідження відображена в наступних завданнях: проаналізувати в якості рівнів функціонування комунікативної діяльності категорії компетенції і компетентності; визначити чинники недорозвитку комунікативної діяльності та обґрунтувати напрями її формування у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Компетенція – це те, що породжує вміння, дії. Компетенцію можна також розглядати як можливість запровадження зв'язків між знаннями та ситуацією або, в більш широкому значенні, як здатність віднайти процедуру (знання та дію), що підходить до проблеми. Отже, про

компетенцію йдеться, коли слід визначити освітній результат, що виявляється в підготовленості до певної діяльності, або такої форми сполучення знань, умінь і навичок, які дозволяють висувати і досягати мети з перетворення довкілля. Ключові компетенції відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти й конкретизуються на рівні освітніх сфер для кожного щабля освіти. Так, перелік ключових освітніх компетенцій у дошкільному віці може визначатися на основі пріоритетних цілей дошкільної освіти, соціального й суб'єктивного досвіду особистості, а також основних видів діяльності дитини, які дозволяють їй опанувати соціальним досвідом, одержувати життєво важливі навички в практичній діяльності. Перелік ключових компетенцій охоплює: комунікативну, інформаційну, соціальну, когнітивну, загальнокультурну та компетенцію особистісного самовдосконалення [2].

Під компетентністю частіше за все розуміють інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які привласнені в процесі навчання і соціалізації, зорієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності. З позиції культурно-історичної заданості основним новоутворенням дошкільного дитинства є компетентність, яка охоплює ряд аспектів: інтелектуальну, соціальну, мовну, фізичну. На думку Т.І. Чиркової, компетентність убирає в себе результати розвитку всіх базисних характеристик особистості, що сформувалися в діяльності дитини, – комунікативної, інтелектуальної, продуктивної та життєдіяльності в цілому.

Компетентність має вікові характеристики, які науковцями розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції того чи іншого виду діяльності. На думку К.Л. Крутій, компетентність – це здатність дитини до складного виду діяльності. Комунікативна компетентність виформовується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми [2]. Цей досвід набувається не тільки в процесі безпосередньої взаємодії, але й опосередкованої, у тому числі з дитячої літератури, мультфільмів, з яких дитина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їхнього вирішення. У процесі опанування комунікативної сфери дитина дошкільного віку запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Комунікативна компетентність перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенції людини, оскільки поєднує в собі різноманітні види компетенції (елементарна лінгвістична, мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна), тоді як комунікативна компетенція є

сферою вияву комунікативної функції мови (мовлення). З огляду на це, високий рівень сформованості комунікативної компетентності дитини є основною метою мовної освіти і показником комунікативної готовності до навчання в школі.

Таким чином, *простір комунікативної діяльності* включає в якості різних рівнів комунікативну компетенцію і компетентність. Компетенція виявляється в підготовленості до певної діяльності, а компетентність є загальною здатністю та готовністю до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які привласнені в процесі навчання і соціалізації, зорієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності.

В свою чергу, в сучасних соціокультурних умовах формування комунікативної компетенції і компетентності та простору комунікативної діяльності набувають наскрізного характеру і пронизують усі сфери життєдіяльності дитини, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти: „Природа”, „Культура”, „Люди”, „Я сам”. Онтологічними складовими розгляду комунікативної діяльності слугують категорії простору та часу. У своїй концепції самопричинності В.А. Петровський визначає наступні простори існування і реалізації особистості: *життя, культура, інша людина, я сам* [3].

Комунікативна діяльність реалізується дитиною в трьох часових формах: минулого, сьогодення і майбутнього. Таким чином, комунікативна діяльність у дитинстві представляє собою багатовимірну ієрархічну систему зв'язків дитини зі світом, яка розвивається в часі й просторі. При цьому дитина, вступаючи у кожен із зазначених просторів, набуває в них свою присутність. З одного боку, вона формується й проявляється в комунікативній діяльності, констатуючи сам цей процес, з іншого боку – обумовлює протікання різних форм суб'єктивного відображення й користується їхніми продуктами.

Простір, комунікативної діяльності реалізується в наступних секторах взаємодії дошкільника з ЗПР (див рис. 1). *Перший сектор*, в якому взаємодія відбувається з рівноцінним суб'єктом – це однолітки (В.В. Абраменкова, М.О. Косвен, М.В. Осорина, А.Г. Рuzська). *Другий сектор* взаємодії представлений дорослими, тими, кого дитина до таких відносить (члени родини, сусіди, вихователі, чужі люди та ін.). *Третій сектор* є майже не дослідженим, це духовні взаємини з Творцем або Вищою істотою, вигаданим персонажем, з яким практично будь-яка дитина намагається встановити зв'язок, звертається в різних ситуаціях свого життя (В.В. Абраменкова, С.Л. Рубінштейн, В.В. Зеньковський). Саме цей сектор простору комунікативної діяльності визначає становлення категорії совісті в свідомості дитини та визначає особливості формування моральних уявлень про добро та зло. Обмежений простір взаємодії зі світом дошкільника із ЗПР,

внаслідок дефекту, в сучасних умовах поєднується з відірваністю від світу віртуальною площиною екрана – телевізійного, комп'ютерного (Н.А. Носов, А.М. Орлов) [1].



**Рис. 1. Простір комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку**

Системоутворюючим фактором для дослідження простору комунікативної діяльності (з дорослими й однолітками) дитини дошкільного віку із ЗПР є спільна діяльність, аналіз якої з різних позицій представляє собою центральний момент усього дослідження й фактор, що опосередковує породження й розвиток системи взаємин дитини. В спільній діяльності, як в особливому соціальному просторі, відбувається структурування за рівнями цілісної картини міжособистісних взаємин у дитячій групі. Предметний план спільної діяльності представлений *функціонально-рольовими взаєминами*, вивчення яких пов'язане з відповідями на запитання: „Де розгортаються взаємини? (у грі, під час самообслуговування) і що вони відображають?” (норми, зразки, права й обов'язки учасників).

Інструментальний план спільної діяльності представлений *емоційно-оцінними взаєминами*, вивчення яких пов'язане з відповідями на запитання „Які це взаємини?” і „Як вони функціонують?” Ці відносини проявляються, зокрема, у виборі партнерів по спільній діяльності. Мотиваційний план спільної діяльності представлений *індивідуально-смысловими взаєминами*, вивчення яких пов'язане з відповіддю на запитання „Заради чого, в ім'я кого, заради яких цінностей здійснюється спільна діяльність?”[1]

Таким чином, ситуація спільності поєднує дошкільників у групі, зближує їх і встановлює тотожність між ними. Вихователі повинні намагатися створювати інтерактивну ситуація взаємодії дошкільників із ЗПР у спільній діяльності, яка полегшує ідентифікацію з іншим, забезпечуючи тим самим гуманне ставлення до однолітка.

Вихователям, які працюють з дошкільниками із ЗПР, необхідно розуміти основні чинники недорозвитку комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР. Адже крім окресленої нами структури діяльності, основні напрями корекційно-розвивальної роботи обов'язково включають вплив на нижче схарактеризовані нами чинники недорозвитку комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР.

У психологічній науці під чинниками розвитку розуміється сукупність явищ зовнішнього й внутрішнього середовища, конкретного психічного явища, що впливають на розвиток; причому це явище опосередковане активністю самої особистості, групи людей. Під чинниками розвитку мають на увазі причину, рушійну силу якої-небудь психічної зміни, явища. Зв'язок між дією чинника та його психічного наслідку близька до функціональної залежності (Р.С. Немов, 1994). Вся сукупність чинників, що визначають недорозвиток комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР, може бути умовно представлена у вигляді двох категорій: зовнішніх та внутрішніх.

*Зовнішні чинники* спрямовані на особистість зовні. На думку В.С. Мухіної, це, так званий, комплекс об'єктивних умов у їхній суб'єктивній представленості: соціальний устрій суспільства, національна культура й традиції; тип родини; її кількісні та якісні характеристики; ставлення до самої дитини, обумовлене її індивідуальними особливостями й характером взаємин у родині. *Внутрішні чинники*, що виходять від самої особистості: ступінь активності, мотивації, задатки, здібності, внутрішня позиція індивіда (вибірковість) стосовно зовнішнього світу, до впливів інших людей.

Зовнішні й внутрішні чинники нерозривні за своєю значущістю, тому що якими б ідентичними не були чинники впливу на різних дітей, вони можуть провокувати різноманітні форми поведінки й, відповідно, привести до різних особистісних виявів. Інакше кажучи, кожному онто-та дизонтогенезу властива своя система значущих психологічних

чинників, що відбивають змістовий, смисловий, функціональний і динамічний аспекти.

До внутрішніх чинників недорозвитку комунікативної діяльності в дошкільників зі ЗПР ми відносимо недоліки всіх компонентів, які забезпечують її формування, а саме:

– несформованість мотиваційно-цільової установки на спілкування в діадах „дитина-дорослий” і „дитина-одноліток”. Основними мотивами спілкування з однолітками є ділові й особистісні, пізнавальні – відсутні. Спілкування носить ситуативний характер, майже повністю злите з грою або практичною діяльністю. Діти із ЗПР віддають перевагу контактам з дітьми більш молодшого віку, тому що з ними вони можуть вибудовувати взаємодію за типом домінування-підкорення, зазначені особливості взаємодії з однолітками пов'язані з тим, що у дітей із ЗПР відсутня орієнтація на кооперацію в спільній діяльності, що припускає одержання загального продукту (О.П. Гаврілушкіна, О.Є. Дмитрієва, І.М. Омельченко, Є.С. Слеповіч та ін.);

– незбалансованість афективно-когнітивних детермінант спілкування внаслідок домінування афективної сфери (через недорозвинення наочно-образного мислення, уявлень та уяви як більше творчого процесу). При спробі вербалізації уявлень про себе за допомогою оціночних суджень об'єктивуються не власні уявлення про себе й оточуючих людей, а дзеркально відображені судження дорослих. Діти із ЗПР рідко порівнюють себе з оточуючими людьми. Їхні ціннісні уявлення майже не стосуються індивідуально-типологічних якостей і недостатньо індивідуалізовані, не спрямовані на світ людей. В цілому, уявлення про себе у дітей із ЗПР жорстко прив'язані до конкретних ситуацій;

– низький рівень володіння мовленнєвими засобами спілкування (А.А. Колупаєва, Р.И. Лалаєва, И.М. Лебедева, І.С. Марченко, Є.Ф. Соботович, О.С. Слеповіч, С. Г. Шевченко та ін.);

– труднощі свідомої регуляції поведінки дітей із затримкою психічного розвитку (О.К. Агавелян, Н.Л. Белопольська, Д.І. Бойков, І.Ю. Левченко, Л.І. Прохоренко, У.В. Ульєнкова, О.Н. Усанова та ін.).

– високий рівень конфліктності й агресивності, при цьому несоціалізована агресивна поведінка супроводжується негативними емоційними станами (тривожністю, страхом, дисфорією). Негативні емоції й ворожість можуть виникати спонтанно, а можуть бути реакцією на психотравмуючу або стресову ситуацію. Серед причин, які провокують агресивність у процесі комунікативної діяльності, можна визначити наступні: звернути на себе увагу однолітка; приниження достоїнства іншого з метою підкреслити свої переваги; бажання бути першим, одержати бажаний предмет;

– запізнення здатності до децентрації, що служить як механізм подолання егоцентризму особистості. Децентрація полягає в зміні точки зору, позиції суб'єкта в результаті зіткнення, зіставлення й інтеграції її з позиціями, відмінними від власної. Поняття децентрації – одне із ключових у концепції генетичної епістемології Ж. Піаже, яке він використовує для аналізу процесів соціалізації, когнітивного й морального розвитку особистості. Джерелом децентрації виступає безпосереднє або інтеріорізоване спілкування з іншими людьми (внутрішній діалог), у ході якого відбувається зіткнення суперечливих точок зору, що спонукає суб'єкта до перетворення змісту образів, понять і уявлень у власній пізнавальній позиції. На думку Г.М. Бреслава, децентрація передбачає здатність дитини до ідентифікації і співпереживання. Формування навичок децентрації лежить в основі здатності суб'єкта до прийняття ролі іншої людини, вона пов'язана з рівнями розвитку когнітивної емпатії, визначає ефективність комунікативної взаємодії. (Г.М. Бреслав, Ж. Піаже, В.В. Фляков, В.А. Слободчиков).

До зовнішніх умов, які провокують порушення комунікативної діяльності дошкільників зі ЗПР ми відносимо:

– міжособистісну роз'єднаність, що створює передумови для штучної соціальної депривації й сприяє розвитку егоїстичної особистості дитини, при цьому вона не в змозі адекватно сприймати партнера з комунікативної діяльності;

– порушення балансу між інтелектуальним і соціально-особистісним розвитком дітей характеризується тим, що більшість старших дошкільників з нормативним розвитком не готові до особистісного прийняття шкільної дійсності й до систематичного здійснення складної інтелектуальної діяльності. У сучасних дітей залишається усе менше часу й можливостей для гри, а тому знижується роль ігрової діяльності, яка забезпечує їх повноцінний психічний розвиток. Вони живуть в умовах найсильнішого інформаційного впливу, що має не тільки позитивні (розширення світогляду, одержання нових знань про природу й суспільство), але й негативні сторони (агресивність інформаційного середовища, її надмірність, відсутність врахування вікових особливостей дітей).

– втрата дитячих співтовариств як базису для задоволення основних потреб його членів. Дитина народжується й живе в системі реальних, хоча й розрізнених зв'язків з іншими людьми (спочатку з матір'ю, потім із близькими, згодом і з далекими). Вона завжди існує й розвивається в суспільстві й через суспільство. Самостійності вона навчається саме в „горизонтальних” відносинах – у дитячому співтоваристві. Саме у співтоваристві вона вправляється, тренується, це її природне місце, тут вона нікого не вище, але й не нижче – вона нарівні з усіма. У



співтоваристві, у спільних іграх і заняттях з іншими дитина здобуває навички поведінки в колективі, вчиться взаєморозумінню, співробітництву, умінням встати на позицію іншого, взаємодопомоги; складається нова форма свідомості: „Я – джерело дій, бажань, прагнень”. Почуття спільності й здатність „побачити” інших є тим фундаментом, на якому базується гуманне ставлення до людей. Саме це ставлення породжує співчуття, співпереживання, співрадість й сприяння [4];

– зниження здатності до адаптації в соціумі. Дослідження свідчать (М.І. Лісіна, Р.С. Бурі, Т.А. Репіна, В.А. Деркунська та ін.), що результатом успішної соціальної адаптації старших дошкільників є їхнє емоційне благополуччя й активна участь у житті групи дошкільного навчального закладу. Основним способом соціальної адаптації є прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, його форм взаємодії і предметної діяльності. Результатом соціальної адаптації є досягнення позитивного духовного здоров'я й відповідності цінностей особистості цінностям соціуму, розвиток у дитини необхідних особистісних якостей (А. Бандура, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

Отже, визначені чинники недорозвитку комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР є важливими з точки зору проведення роботи вихователями із запобігання виникнення недоліків формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР та корекції можливих порушень. В якості основних психолого-педагогічних умов формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР ми пропонуємо вихователям застосовувати у своїй роботі:

1) формування у дітей стійкої мотивації на якісне виконання своєї частини завдання в колективній роботі під безпосереднім контролем дорослого;

2) формування альтруїстичної мотивації у процесі спільної діяльності. При цьому вихователям необхідно актуалізувати елементи взаємодопомоги, альтруїстичні мотиви під час взаємодії дітей у різних емоційно забарвлених видах спільної продуктивної діяльності. Необхідно задавати таку мотивацію діяльності, яка б сприяла виявам співрадісті стосовно успіхів учасників спільної діяльності, звертати особливу увагу на дотримання норм справедливості при оцінці її учасників й у розподілі заохочень. Феномени жалю й співрадісті виступають, з одного боку, умовою повноцінного дорослішання дитини, а з іншого боку, критеріями її особистісного розвитку;

3) результати спільної колективної діяльності повинні мати практичну значущість для дітей, адже в подальшому їх доречно використати в якості подарунків для психолога (логопеда, няні, хворого товариша), як елемент інтер'єру роздягальні та групової кімнати;

4) відсутність змагальницького початку в іграх. Оскільки фіксованість на власних якостях і перевагах породжують яскраву демонстративність,

конкурентність та орієнтацію на оцінку людей, тому краще вихователям усунути ігри та заняття, які провокують дітей на вияв даних реакцій;

5) безоціночність. Будь-яка оцінка (навіть позитивна) сприяє фіксації на власних якостях, перевагах і недоліках. Саме цим зумовлене обмеження висловлювань дитини одноліткам. Мінімізація оціночних суджень, використання експресивно-мімічних і жестових засобів спілкування може сприяти безоціночній взаємодії;

б) застосування вихователем елементів етичних бесід у вигляді полілогу. Полілог сприяє формуванню у дітей прагнення обстоювати власну точку зору, звички самостійно розмірковувати, розвиває пояснювальне мовлення. Однією з важливих умов полілогу є спілкування „віч-на-віч”. Щоб полілог відбувся, слід обов'язково дотримуватися принципу партнерства, за якого дорослий не просто дає дітям знання, але й разом із ними шукає істину.

Таким чином, успішність процесу комунікативної діяльності дошкільників із ЗПР буде залежати від умінь вихователя організувати її простір у руслі суб'єкт-суб'єктних взаємин у відносинах з буттєвими просторами інших людей у різних сферах життєдіяльності.

#### Список використаних джерел

1. Абраменкова Вера Васильевна. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства: автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00. 13 / В.В. Абраменкова. – М., 2000. – 53 с.
2. Крутій К.Л. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку в умовах полілінгвальності [Електронний ресурс] / К.Л. Крутій / Режим доступу до ресурсу : <http://www.ukrdeti.com/umservik/ukmsv0.html>
3. Петровский А.В. Теоретическая психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 496 с.
4. Слободчиков В.И. Детские сообщества. Как быть, если отношения не складываются? [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков // Виноград. – 2008. – №5 (25). – Режим доступа к журн. : <http://www.vinograd.su/>

In article the author analyses structure, factors insufficient development, and psihologo-pedagogical conditions of formation of space of communicative activity of the preschool child with a delay of mental development.

**Keywords:** communicative competence, space of communicative activity, factors development lacks, mutual relations, the preschool child with a delay of mental development.

*Отримано 20.2.2012*