**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ІНСТИТУТ**

**ПСИХОЛОГІЇ імені Г. С. КОСТЮКА**

**ЦИМБАЛЕНКО ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК 376.015.31+159.922.76]-056.4:616.896:316.772.4(043.3)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СПІЛКУВАННЯ**19.00.07 - педагогічна та вікова психологія

Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук



**Київ - 2021**

Дисертацією є рукопис

Роботу виконано в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України, лабораторія психології та науково-психологічної інформації

**Науковий керівник**

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник **Кондратенко Лариса Олександрівна**, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, лабораторія психології та науково-психологічної інформації, провідний науковий співробітник

**Офіційні опоненти:**

доктор психологічних наук, доцент **Душка Алла Луківна**, Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ психолого- педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, провідний науковий співробітник;

кандидат психологічних наук, доцент **Вус Віктор Ілларіонович**, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, лабораторія психології малих груп та міжгрупових відносин, старший науковий співробітник.

Захист відбудеться «16» березня 2021р. о 13 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.453.02 в Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України за адресою: 01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України за адресою: 01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2

Автореферат розіслано «15» лютого 2021 р.





**ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ**

**Актуальність дослідження**. Порушення спілкування у дітей і пов‘язані з цим труднощі у навчанні та соціальній інтеграції є однією з важливих проблем сучасної психології та корекційної педагогіки. Діти з порушеннями спілкування відмовляються від продуктивної взаємодії з батьками та педагогами, уникають навчання у групі та спільних дій з однолітками як під час занять, так і в моменти дозвілля.

Здатність до спілкування та комунікативної взаємодії є чи не найпотужнішим чинником розвитку всього людського, що є в людині. Лише в процесі взаємо дії з іншими людьми відбувається соціалізація індивіда та розвиток його здібностей. Тому порушення спілкування у дітей часто призводить до того, що дитина стає нездатною адекватно мислити та сприймати навколишній світ. Більше того, така поведінка може провокувати ізоляцію дитини від соціуму.

Порушення спілкування можуть виникати як у дітей з виразним відставанням в інтелектуальному розвитку, так і у тих, хто має лише легкі розлади когнітивних процесів (чи їх формальне збереження). Такі ж проблеми можуть з’являтися й у депривованих дітей. Крайніх форм порушення спілкування досягає у дітей із аутизмом.

Феномен відмови дітей від спілкування вивчається психологами, дефектологами, медиками та навіть психофізіологами досить давно (Р.Августова, Є.Агафонова, Б.Ананьєв, Ф.Аппе, О.Аршатська, В.Асєєв, В.Астапов, Є.Баєнська, М.Барбера, С.Барон-Коен, А.Бергман, Б.Беттельхейм, Л.Божович, В.Бондар, Е.Бонді, Д.Боулбі, В.Брагінський, Л.Ватерс, М.Веденін, М.Велч, В.Вілюнас, Н.Войтоніс, Т.Волосовець, Л.Виготський, А.Вісмара, Т.Галкіна, К.Гілберт,

1. Григорян, С.Грінспен, О.Данилін, Р.Дарлінг, Т.Делані, О.Доленко, О.Додзіна, Ф.Дольто, Дж.Доусон , А.Душка, Т.Єжова , В.Засенко , М.Квятковська, Н.Компанець, І.Костін, Дж.Купер, Т.Куценко, М.Ланзинд, В.Лебединський, К.Лебединська, М.Ліблінг, І.Ловаас, М.Магомед-Емінов, В.Магун, Дж.Майкла,

А.Макаренко, С.Максименко, М.Малер, Д.Мак-Девітт, А.Маркова, І.Мартиненко,

1. Мещеряков, Е.Меш, О.Нікольська, Л.Нурієва, І.Павалакі, Ф.Пайн, Т.Пітер, Дж.Роджерса, В.Ромек, Л.Руденко, В.Рискіна, А.Саліван, М.Сандберг, М.Селігман,
2. Синьов, Б.Скіннер, Т.Скрипник, І.Соколянський, А.Співаковська, З.Старікова, Г.Супрун, В.Тарасун, С.Уїдер, С.Ферестер, У.Фріт, Л.Фрост, Р.Харре, Г.Харлоу, А.Хаустов, Г.Хворова, Ю.Шевченко, Р.Шрам, Е.Шоплера, Д.Шульженко,
3. Юсупова, І.Юханссон, П.Якобсон)

В останні роки з'явились дослідження, які засвідчили можливість появи порушень спілкування вже у дорослому віці у комп'ютерних адиктів (S. Gordon, M.Hafeez, M.Idrees, Jung Yong Kim) і людей старшого віку (L.Worrall, L.Hickson, R.Lubinski, K.Yorkston).

Незважаючи на численні розвідки вітчизняних та зарубіжних фахівців, на сьогодні не існує однозначно сприйнятого всіма науковцями та практиками пояснення причин блокування розвитку комунікативної взаємодії у дітей, що призводить до порушень спілкування. До того ж тенденція до зведення проявів порушення спілкування виключно до проблеми аутизму та розладів аутичного спектра призводить до певного звуження поля вивчення цього явища, оскільки зосередження на «біологічному» боці питання автоматично зменшує можливості залучення психологічних методів до аналізу феномена відмови дитини від спілкування. Хоча вивчення біологічних причин виникнення аутизму ведеться вже досить тривалий час, проте і досі дослідники не дійшли одностайного висновку щодо вроджених механізмів, здатних спровокувати порушення комунікативної взаємодії у дітей. Останніми роками все більше дослідників порушень спілкування у дітей доходять висновку, що крім біологічних, існують й інші причини появи зазначених розладів, вказуючи на роль оточення (значущих дорослих) у процесах, які справляють вплив і на загострення проявів блокування комунікативної взаємодії, і на абілітацію та реабілітацію дітей з порушеннями спілкування.

При цьому слід визнати, що роль впливу найближчих дорослих на розвиток дитини, вироблення у неї базових норм соціально прийнятної поведінки та комунікативної взаємодії, а також мотивації до неї, що по суті уже доведено емпірично, залишається недостатньо науково обґрунтованою. За наявності численних практичних методів та підходів психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми, спрямованих на формування мотивації до спілкування та комунікативної взаємодії (С.Грінспен, С.Уїдер , Б.Скінер , І.Ловаас, М.Барбера, Р.Шрам, М.Сандберг, Е.Шоплер, М.Ланзинд, Л.Ватерс, Б.Беттельхейм, Р.Августова, А.Салліван, І.Соколянський, А.Макаренко та ін.), існуючі теоретичні пояснення цих методів не дають вичерпного тлумачення психологічних чинників формування такої мотивації. Актуальність та недостатня розробленість проблеми і зумовили вибір теми дослідження: **"Психологічні особливості формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування".**

**Зв’язок із науковими програмами, планами, темами.**

Дослідження виконане у межах науково-дослідних тем лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації: «Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства» (державний реєстраційний номер 0112U000510); «Особливості формування психологічноїкультури працівників освіти у інформаційному суспільстві» (державний реєстраційний номер 0115U000805). Тема дисертації затверджена на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 2 від 24.02.2014р.) та погоджена бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 29.04.2014 р.).

**Об’єктом дослідження** є діти з порушеннями спілкування.

**Предметом дослідження** - формування здатності до комунікативної взаємодіі у дітей з порушеннями спілкування.

**Мета дослідження:** визначити причини блокування розвитку комунікативної взаємодії, відсутності або недостатньої мотивації до комунікативної взаємодії та співпраці у дітей з порушеннями спілкування. Розробити систему подолання блокування розвитку комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування.

Відповідно до мети дослідження визначено такі його **завдання**:

1. Проаналізувати підходи психологів та дефектологів до з’ясування причин появи феномена блокування розвитку комунікативної взаємодії у дітей.

1. Визначити психологічні чинники блокування розвитку комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування.

3.Обґрунтувати методи і розробити систему корекційної роботи, спрямовану на формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування.

4. Апробувати запропоновану систему формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування і визначити її ефективність.

**Іеоретико-методологічну основу дослідження становлять:** вчення про оперантне навчання Б.Скіннера; методика застосування прикладного аналізу поведінки для реабілітації дітей з аутизмом І.Ловааса; теорія вивченої безпомічності та теорія оптимізму М.Селігмана; концепція соціальної ситуації розвитку та зони найближчого розвитку Л.Виготського; принцип єдності біологічного і соціального в межах генетично-моделюючого методу генетико-психологічної теорії особистості

С.Максименка, вчення С.Максименка про нужду; концепція смислоутворювальної мотивації О.Леонтьєва; вчення про родинне виховання А.Макаренка; методика розвитку мовленнєвих навичок та загального розвитку дітей з затримками розвитку Р.Августової; авторські методики навчання сліпоглухонімої дитини з численними затримками розвитку І.Соколянського та А.Салліван; положення про взаємовплив суспільства та особистості (В.Андрущенко, П.Анохін, І.Бех, Г.Костюк, В.Кремень, С.Максименко, В.Синьов, Н.Чепелєва) положення про соціалізацію осіб з психофізичними порушеннями (В.Бондар, Ю.Бистрова, О.Проскурняк, О.Романенко, Л.Руденко, К.Островська, Т.Сак, В.Синьов, Є.Синьова, В.Тарасун, С.Федоренко, Л.Фомічова, О.Хохліна, А.Шевцов, М.Шеремет, Л.Шипиціна, Д.Шульженко).

З метою вирішення поставлених завдань були застосовані такі **методи дослідження:**

*теоретичні:* аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення результатів огляду наукової літератури та емпіричних матеріалів, які стосуються об’єкта дослідження;

*емпіричні:* структуроване спостереження, тестування;

*математично-статистичні методи:* кількісне опрацювання емпіричних даних.

**Організація дослідження.**

Дослідно-експериментальна робота проводилась протягом 2013-1018рр. та складалася з чотирьох етапів:

1. *підготовчий* - вивчення і аналіз наукових поглядів психологів та дефектологів на проблему порушень спілкування у дітей та виділення теорії дефіцитарності і теорії порушення дитячо-батьківських відносин як двох основних напрямків у поясненні проблеми; аналіз можливих причин блокування здатності до комунікативної взаємодії (2013-2014рр.);
2. *констатувальний -* проведення співбесід з батьками дітей, що мали порушення спілкування щодо їхньої згоди залучати дитину до участі в експерименті та дотримуватися всіх наданих рекомендацій; проведення структурованих спостережень за поведінкою дітей під час індивідуальних занять, виявлення та аналіз наявних поведінкових моделей та способів комунікації; тестування дітей за методикою АТЕС (на запитання щодо наявних навичок та моделей поведінки дітей відповідали батьки); кількісний та якісний аналіз результатів структурованого спостереження і тестування АТЕС, опрацювання та узагальнення результатів констатувального етапу (2015р.);
3. *формувальний* - розробка корекційної методики, спрямованої на формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування; надання батькам рекомендацій по організації навчального середовища для дітей вдома; створення індивідуальних корекційних програм для кожної дитини та проведення корекційними педагогами індивідуальних корекційних занять з дітьми згідно розроблених програм протягом 6 міс.; проведення повторного структурованого спостереження і тестування АТЕС; кількісний та якісний аналіз і інтерпретація результатів структурованого спостереження і тестування АТЕС; порівняння результатів структурованого спостереження і тестування АТЕС під час констатувального етапу та після 6 місяців корекційної роботи згідно розробленої методики; формулювання висновків (2015-2018рр.);
4. *заключний* - узагальнення результатів дослідження, підготовка тексту дисертації (2019-2020рр.).

**Експериментальна база дослідження.**

Дослідження проводилось на базі громадської організації «Центр АВА- терапії». Загалом до дослідження було залучено 20 дітей з порушеннями спілкування. Під час індивідуальних занять корекційних педагогів з дітьми, що брали участь у дослідженні, проводилося структуроване спостереження, а також впровадження індивідуальних корекційних програм, розроблених згідно запропонованої автором корекційної методики для кожної дитини індивідуально з урахуванням наявних у неї навичок та зони найближчого розвитку.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що *вперше:*

* *досліджено* особливості формування смислоутворювальних мотивів у дітей з порушеннями спілкування.
* *доповнено* наукові уявлення про провідну роль значущого дорослого у формуванні мотивації до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування.
* *виявлено* нові аспекти взаємозалежності між становленням авторитету значущого дорослого у дитини з порушенням спілкування, формуванням смислоутворювальних мотивів та мотивації до комунікативної взаємодії.

**Практична значущість дослідження.** Розроблена нами й апробована авторська методика психолого-педагогічного корекції з метою формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування може бути використана у роботі психологів, корекційних та соціальних педагогів у дошкільних, спеціалізованих та загальноосвітніх навчальних закладах. Це сприятиме ширшому впровадженню інклюзивної освіти, а також допомагатиме сім‘ям у вихованні та соціальній інтеграції дітей з порушеннями спілкування.

**Впровадження результатів дослідження.** Результати дослідження

впроваджено в практику роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка №016/414 від 24 квітня 2019р.);

Національної академії внутрішніх справ (акт про впровадження від 24.05.2019р.); Санаторної школи-інтернату І-ІІ ступенів №22 Оболонського району м.Києва (довідка №52 від 15 квітня 2019р.); ГО «Інклюзія без обмежень» (довідка №04-02-01 від 04.02.2020р.); ГО «Центр АВА-терапії» (довідка №97 від 15.01.2020р.); ТОВ «Навчально-виховний комплекс «Всезнайко» (довідка №2/6-20 від 06.02.2020р.).

**Достовірність і вірогідність** отриманих результатів дослідження та висновків забезпечено методологічною і теоретичною обґрунтованістю його вихідних положень; використанням комплексу взаємопов’язаних методів дослідження, адекватних його об’єкту, предмету, меті та завданням; ретроспективним логіко- системним аналізом значного обсягу публікацій та документів; обговоренням одержаних результатів на міжнародних і всеукраїнських науково-теоретичних та науково-практичних конференціях, а також позитивними наслідками їх упровадження.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідалися і дістали схвалення на засіданнях лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, а також на міжнародних та всеукраїнських наукових і науково-практичних конференціях: Круглому столі присвяченому науковій творчості відомого українського психолога Івана Омеляновича Синиці «Наукова спадщина І.О.Синиці в контексті сучасної педагогічної психології» (Київ, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції «Досвід України та країн Європейського союзу у вирішенні актуальних проблем психології в сучасних соціально-політичних умовах» (Київ, 2015); Всеукраїнському навчально-практичному семінарі «Методична допомога батькам, що навчають та виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку» (Київ, 2016); Міжнародному Конгресі зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2017),Тижнях психології в Інституті психології імені Г.С.Костюка НАПН України (2018, 2019).

**Публікації.** Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено в 6 одноосібних публікаціях автора: 1 -й статті у фаховому виданні, включеному до списку, затвердженого МОН України; 4-х статтях у виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз; 1-й статті апробаційного характеру.

**Обсяг і структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, додатків і списку використаних джерел. Основний обсяг дисертації становить 180 сторінок. Робота містить 6 таблиць на 6 сторінках і 2 діаграми на 2 сторінках, 4 додатки на 125 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 305 стор. Список використаних джерел налічує 220 найменувань, з яких 186 - іноземними мовами.

**ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ**

**У вступі** обґрунтовано актуальність досліджуваної теми; визначено об’єкт і предмет, мету і завдання роботи; висвітлено теоретико-методологічну основу й методи дослідження; розкрито наукову новизну, теоретичне і практичне значення одержаних результатів; наведено відомості щодо їх апробації та впровадження.

**У першому розділі** роботи «Характерологічні особливості дітей з порушеннями спілкування» розглянуто погляди вітчизняних та зарубіжних науковців і практиків на проблему порушень спілкування у дітей, а також представлено власний вісімнадцятирічний досвід роботи з проблематики порушень спілкування у дітей. Детально проаналізовано особливості процесу формування мотиваційної сфери таких дітей - зокрема, мотивів з високою смислоутворювальною складовою, і показано роль значущого дорослого у процесі їх розвитку і соціалізації.

Здійснений нами огляд спеціальної літератури показав відсутність спільних поглядів в розумінні природи феномена відмови дитини від спілкування. З цього питання існує багато теорій, які іноді можуть навіть суперечити одна одній. Серед найавторитетніших теорій можна виокремити такі:

* теорію "центрального зв’язку - “central coherence” (У.Фріт);
* теорію розпізнавання психічних станів або теорію намірів ("theory of mind", еквіваленти: "модель психічного", "теорія свідомості", "теорія способу мислення") (С.Барон-Коен, А.Леслі, Г.Тагер-Флусберг, У.Фріт);
* теорію "емоційної недостатності" (М.Велч, Дж.Річер, Н. Тінберген і Е.Тінберген);
* поведінкові теорії, засновані на біхевіоризмі (прикладний аналіз поведінки, поведінкова терапія) (Б.Скіннер, І.Ловаас, М.Сандберг);
* теорію афективної регуляції поведінки (К.Лебединська, О.Нікольська, Є.Баєнська, М.Ліблінг);
* теорію порушення дитячо-батьківських відносин (Б.Беттельхейм і М.Малер).

Теорії когнітивної та соціально-емоційної дефіцитарності (У.Фріт , С.Барон-

Коен, А.Леслі, Г.Тагер-Флусберг, К.Лебединська, О.Нікольська, Є.Баєнська , М.Ліблінг) наполягають на наявності вроджених вад, які перешкоджають дитині розвиватися нормативно, розуміти соціальний контекст, засвоювати норми соціально прийнятної поведінки і фактично відкидають можливість впливу на цю проблему батьків та оточення. Вважається, що дитина, яка має вроджені вади і як наслідок порушення спілкування, може бути адаптована, проте не реабілітована: вона назавжди зберігатиме труднощі із соціальною адаптацією та інтеграцією, розумінням соціального контексту тощо.

На противагу теоріям дефіцитарності, теорія "емоційної недостатності" (М.Велч, Дж.Річер, Н. Тінберген і Е.Тінберген) та теорія порушення дитячо-батьківських відносин (Б.Беттельхейм і М.Малер) вбачають витоки зазначених проблем у несприятливому середовищі: зокрема, у специфічних дитячо-батьківських стосунках, внаслідок яких припиняється соціальний та емоційний розвиток дитини.

Хоча теорії «емоційної недостатності» та порушення дитячо-батьківських відносин тривалий час піддавалися жорсткій критиці, проте останніми роками з‘явилися нові дослідження (Т. Smith, S.Iadarola, 2015; M.Siller, M.Swanson, A. Gerber, T.Hutman & M.Sigman, 2014; Л.Руденко, М.Федоренко, 2017; J.Leaf, M.Oppenheim- Leaf, R.Leaf, A.Courtemanche, M.Taubman, J.McEachin, J.Sheldon, J.Sherman, 2013), що підтверджують значущість дитячо-батьківських відносин у розвитку навичок спілкування.

Зокрема, Івар Ловаас зазначав, що під час проведення психолого-корекційних заходів із дітьми з аутизмом спостерігалися часті регреси набутих навичок. Ця ситуація повторювалась доти, доки не були проведені батьківські тренінги з метою забезпечення безперервних занять та повної зміни умов середовища. Після проведення батьківських тренінгів випадки регресу значно знизилися. Важливість батьківських тренінгів підтвердило і порівняння ефективності різних методів втручання для дітей, що мають розлади аутистичного спектра, здійснене американськими дослідниками Тристамом Смітом та Сюзанною Айадаролою у 2015 році. На важливості цілеспрямованої емоційної взаємодії з метою формування співпраці наголошують також Стенлі Грінспен та Серена Уїдер у рекомендаціях до використання корекційної методики Floortime для дітей з порушеннями спілкування.

Аналіз підходів до вирішення проблеми порушення спілкування у дітей показав, що попри значний інтерес до них, залишаються і досі не до кінця вивченими причини відсутності внутрішньої мотивації дитини до такого спілкування. Спостереження за поведінкою цих дітей показало, що вона визначається ситуативними бажаннями, вітальними потребами та здебільшого ігнорує вимоги соціального контексту. Отже, можна зробити припущення, що у дітей з порушеннями спілкування майже відсутня або суттєво знижена мотивація до комунікативної взаємодії. Під комунікативною взаємодією ми розуміємо здатність дитини виконувати на вимогу певні дії, які не є для неї надскладними.

Часто дитина, що має певні навички моторної імітації відмовляється виконати подібні дії на прохання, те саме можливе з будь-якими діями та проханнями. При цьому та сама дитина може із задоволенням брати участь у розвагах, але миттєво відсторонюються за найменших спроб залучити її до комунікативної взаємодії. Ця тенденція має масовий характер і є найбільшою проблемою, з якою стикаються батьки і вчителі у взаємодії з дітьми з порушеннями спілкування. На нашу думку, в цьому випадку йдеться про наявність у мотиваційній сфері такої дитини лише мотивів з високою спонукальною складовою та відсутність мотивів з потужною смислоутворювальною складовою. Ця ситуація є вкрай несприятливою для навчання, абілітації та соціальної інтеграції дитини.

У зв’язку з цим найвищою метою корекційної роботи стосовно дітей з порушеннями спілкування, як і дітей, що розвиваються нормативно, є виховання самодостатньої, автономної особистості, здатної успішно інтегруватися в соціальне середовище (отримати професію, працювати, обслуговувати себе в побуті і т.ін.) За О.Леонтьєвим, процес становлення особистості виступає як процес становлення зв‘язної системи особистісних смислів, що стає можливим лише внаслідок придушення спонукального мотиву та реалізації інших мотивів з вищою смислоутворювальною складовою. Здатність людини обирати смисли створює підґрунтя для формування розвиненої особистості з потужною мотивацією, що є невід‘ємною частиною її розвитку і становлення. Всі мотиви співвідносяться один з одним і перебувають у певній ієрархії один до одного. Численні мотиви-цілі підпорядковані провідному мотиву і виступають у якості засобів здійснення цього мотиву. Співвідношення між мотивами породжує смисли. Здатність мотиву породжувати смисли, встановлювати співвідношення з іншими мотивами ми можемо спостерігати, ставлячи запитання: «Заради чого?». Кожен мотив у **мотиваційній системі особистості містить як спонукальну, так і смислоутворювальну складову. Чим більше розвинена особистість, тим важливіше місце в її ієрархії мотивів посідають смислоутворювальні мотиви. Саме тому формування смислоутворювальних мотивів є необхідною умовою успішної реабілітації дітей з порушеннями спілкування.**

**Навчання усвідомленню власних мотивів та ієрархічних відносин між ними дасть дитині змогу з часом навчитися довільно регулювати свою діяльність, що є обов‘язковою умовою успішного навчання, а також успішної адаптації та соціальної інтеграції. Розвиток смислоутворювальних мотивів у дітей з порушеннями спілкування є обов‘язковою умовою формування у них мотивації до комунікативної взаємодії і, зрештою, здатності до комунікативної взаємодії як такої. Згідно з генетично-моделюючим методом генетико-психологічної теорії особистості С.Максименка, механізм формування мотивації до комунікативної взаємодії може бути представлений як трансформація вродженої потреби - «нужди», яка є втіленням єдності біологічного і соціального в людині, інтенцією, що передує усвідомленню потреби, і реалізується лише за умови соціального впливу. Відповідно до такого підходу, кожній дитині притаманна потреба у спілкуванні та комунікативній взаємодії, яка реалізується чи, навпаки, придушується внаслідок впливу навколишнього середовища. Спираючись на теорію С.Максименка про принцип єдності біологічного і соціального, можна висунути припущення, що існують як біологічні, так і психологічні чинники, які сприяють або блокують формування комунікативної взаємодії у дітей. Тому порушення спілкування можуть мати як діти із виразним відставанням в інтелектуальному розвитку, так і діти із легкими когнітивними порушеннями і розладами соціального функціонування, а також діти з формально збереженими пізнавальними процесами при важких порушеннях соціального функціонування.**

**Складнощі в соціальних контактах у дітей з порушеннями спілкування проявляються як на рівні розвитку вокального мовлення, так і мови тіла, засобів комунікації та емоційних реакцій. Теорії, що пояснюють причини виникнення порушень спілкування у дітей, наголошують здебільшого на наявних вроджених або набутих фізичних вадах, що спричиняють порушення розвитку дитини, в тому числі порушення комунікативної взаємодії і спілкування. Жодна з цих теорій не досліджує психологічні механізми формування порушень спілкування у дітей. Саме тому необхідно глибше дослідити психологічні чинники їх появи, використовуючи запропонований С.Максименком шлях створення в експерименті особливих умов розгортання і «уповільнення» становлення цілісних одиниць аналізу: у нашому дослідженні йдеться про формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування.**

**Проведений аналіз показав, що, попри значну увагу до проблем порушення спілкування у дітей, залишаються значні розбіжності у поглядах науковців, як на етиологію цього явища, так і на шляхи допомоги дітям, які відмовляються від спілкування.**

**У другому розділі *«Особливості поведінки дітей з порушеннями спілкування»* представлено результати емпіричного вивчення особливостей поведінки дітей з порушеннями спілкування у ситуаціях, які вимагають** комунікативної взаємодії з дорослим та показано чинники, які можуть стимулювати її розвиток.

В першому розділі роботи вказувалось, що існують значні розбіжності в термінологічній атрибуції дітей з різними типами порушення спілкування. У нашому дослідженні (на підставі поглядів Н.Компанець, Р.Августової, О.Даниліна) під комунікативною взаємодією ми розумітимемо, як зазначалось вище, здатність дитини співпрацювати з дорослим у межах запропонованої діяльності. Терміном "діти з порушеннями спілкування" позначатимуться діти з поведінковими проблемами, для яких характерна відмова від комунікативної взаємодії. Такі діти можуть демонструвати активність щодо отримання бажаного і водночас мати прояви соціально неприйнятної поведінки під час спроб залучити їх до комунікативної взаємодії.

Оскільки діти з порушеннями спілкування часто не готові відповідати на запитання будь-яких тестових методик, основним методом дослідження, в межах експерименту, став метод структурованого спостереження. До експерименту залучались діти, що відвідують індивідуальні заняття з корекційним педагогом. Особливістю дослідження була відсутність контрольної групи, оскільки з огляду на специфіку контингенту досліджуваних (20 дітей, віком від 2-х до 9 років) практично неможливо підібрати дві однакові вибірки дітей. Тому в ході дослідження результати кожної дитини, отримані на констатувальному його етапі, порівнювались з її ж результатами наприкінці формувального етапу.

Результати первинного спостереження були узагальнені в таблиці 1.

*Таблиця 1.*

**Результати структурованого спостереження перед початком втручання.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ім'я дитини (зашифровано з етичних міркувань) | Випадкиактивноївзаємодії | Випадки взаємодії під тиском | Випадкиініціюваннявзаємодії | Випадки відмови від взаємодії |
| 1. | A | 1 | 33 | 0 | 5 |
| 2. | B | 1 | 30 | 0 | 6 |
| 3. | C | 31 | 2 | 0 | 9 |
| 4. | D | 1 | 22 | 0 | 17 |
| 5. | H | 9 | 1 | 0 | 2 |
| 6. | I | 5 | 2 | 0 | 8 |
| 7. | J | 0 | 25 | 0 | 9 |
| 8. | K | 14 | 5 | 0 | 7 |
| 9. | L | 3 | 19 | 0 | 19 |
| 10. | M | 25 | 0 | 0 | 8 |
| 11. | N | 27 | 5 | 0 | 7 |
| 12. | O | 1 | 1 | 0 | 5 |
| 13. | P | 33 | 5 | 0 | 0 |
| 14. | Q | 18 | 11 | 0 | 4 |
| 15. | R | 26 | 9 | 0 | 5 |
| 16. | S | 54 | 9 | 0 | 0 |
| 17. | T | 3 | 52 | 0 | 6 |
| 18. | U | 25 | 9 | 0 | 6 |
| 19. | V | 20 | 13 | 0 | 0 |
| 20. | W | 35 | 20 | 0 | 0 |

Усього було проведено 20 структурованих спостережень, під час яких у поведінці кожної дитини фіксувались чотири показники: кількість випадків активної взаємодії, кількість випадків взаємодії під тиском, кількість випадків ініціювання взаємодії, кількість випадків відмови від взаємодії.

Під активною взаємодією розумілися ситуації, коли дитина з готовністю відгукувалася на комунікативну ініціативу дорослого та активно взаємодіяла. Випадки, коли взаємодія з боку дитини вимагала численних повторень інструкції, а часом і фізичної допомоги, відносилась до взаємодії під тиском. Під ініціюванням взаємодії малася на увазі ініціатива з боку дитини до спільної діяльності з педагогом. Випадки, в яких дитина активно протестує, відмовляється від виконання інструкції і від допомоги, використовуючи при цьому соціально неприйнятну поведінку, розглядались як відмова від взаємодії (див.: табл.1).

Види поведінки, які діти використовували для уникання комунікативної взаємодії, ми також узагальнили та виклали у вигляді таблиці (див.: табл.2). Саме поведінка дитини і була показником якості взаємодії.

*Таблиця 2.*

Результати структурованого спостереження перед початком втручання за видами поведінки, які діти використовували для уникання комунікативної

**взаємодії.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Ім' я дитини | Опис поведінки з функцією уникання комунікативної взаємодії |
| 1. | A | Плач, вокалізації |
| 2. | B | Плач, уникання погляду |
| 3. | C | Крик, спроби бити педагога, биття себе долонями по голові та биття головою об сторонні предмети |
| 4. | D | Відвертання, плач, часте кліпання очима |
| 5. | H | Плач, розкидання предметів |
| 6. | I | Відвертання, мовчання, крик |
| 7. | J | Плач, качання по підлозі |
| 8. | K | Плач, качання по підлозі, розкидання предметів, биття педагога, кусання |
| 9. | L | Крик, кусання власної руки, сповзання зі стільця, відвертання |
| 10. | M | Крик, відвертання |
| 11. | N | Крик, втеча, опір фізичній допомозі, сповзання зі стільця |
| 12. | O | Плач, втеча |
| 13. | P | Саботування інструкцій, очікування фізичної допомоги |
| 14. | Q | Плач, крик |
| 15. | R | Відвертання, крик, падання на підлогу, биття та дряпання педагога |
| 16. | S | Опір фізичній допомозі |
| 17. | T | Плач, сповзання зі стільця, падання на підлогу |
| 18. | U | Плач, крик, сповзання зі стільця, падання на підлогу |
| 19. | V | Саботування інструкцій, очікування фізичної допомоги |
| 20. | W | Стереотипні рухи руками |

Під час структурованого спостереження помічено, що навіть прості інструкції, що не вимагали від дітей жодного напруження, могли викликати протестну поведінку у вигляді активних агресивних проявів або, навпаки, саботажу, повної відстороненості та відмови від комунікації. Заохочення дитини до комунікативної взаємодії вимагало серйозних зусиль з боку педагога та потребувало тривалого часу. На відміну від дітей, які розвиваються нормативно і дістають задоволення від комунікативної взаємодії з дорослим, у дітей з порушеннями спілкування викликала відразу сама необхідність співпраці. Найяскравіше це демонстрували випадки, коли дитина відмовлялася виконувати на прохання ті дії, які радо виконувала з власної ініціативи.

В якості додаткового інструменту оцінки навичок спілкування на початку проведення експерименту було проведено опитування батьків дітей, що брали участь у дослідженні, згідно тесту ATEC [(Autism Treatment Evaluation Checklist,](https://www.autism.com/ind_atec) [автори Bernard Rimland and Stephen M. Edelson), розробленого з метою оцінки](https://www.autism.com/ind_atec) [ефективності втручання для дітей з аутизмом та розладами а](https://www.autism.com/ind_atec)утистичного спектра в американському Інституті дослідження аутизму (ARI - Autism Researsh Institute). Тест ATEC складається з чотирьох блоків запитань, на які дають відповідь дорослі, що живуть з дитиною з аутизмом, чи працюють з нею, та містить такі чотири субтести: I. Мова/Спілкування (14 запитань); II. Товариськість (20 запитань); III. Сенсорна/Когнітивна обізнаність (18 запитань); і IV. Здоров'я/Фізичний розвиток/Поведінка (25 запитань). Саме розвиток дитини у чотирьох зазначених сферах дає змогу об’єктивно оцінити здатність дитини до комунікативної взаємодії, а також оцінити динаміку у формуванні цієї здатності. Оскільки тест АТЕС не є діагностичним, ми не інтерпретуємо його результати, лише фіксуємо для подальшої оцінки ефективності запропонованих корекційних заходів.

В ході проведення структурованого спостереження мала місце відмова та небажання дітей вступати у комунікативну взаємодію. Якщо в одних випадках відмова стосувалась не лише комунікативної взаємодії, а й власне будь-якої комунікації, то в інших ми спостерігали відмову саме від комунікативної взаємодії та об‘єктне ставлення до іншої людини - педагога. Діти були готові взаємодіяти лише до того моменту, коли дорослий припиняв їх розважати та починав ставити найпростіші вимоги. В цьому випадку діти одразу відмовлялись від взаємодії різними шляхами - від ігнорування і саботажу вимог до агресивної поведінки. За результатами структурованого спостереження був сформульований такий висновок: поведінка з метою уникання комунікативної взаємодії може мати як активний, так і пасивний характер. Для активного уникання характерні будь-які активні дії: крик, плач, тупотіння ногами, намагання падати на підлогу, розкидати речі або навпаки лестощі, обійми, зазирання в очі і т.ін., але не виконання прохань і не співпраця у заданому напрямку. Пасивному униканню властива відсутність будь-яких активних дій, на які педагог не може тим чи іншим чином зреагувати: нерухоме сидіння на стільці, часто голова опущена донизу, в цей час дитина може або плакати, або ж лишатися спокійною, але вона не виконує жодних дій - ані спрямованих на співпрацю, ані протестного характеру.

У всіх досліджених нами випадках спостерігалися порушення спілкування та відмова від комунікативної взаємодії. Зважаючи на те, що у дорослих можуть виникати труднощі в мотивуванні дітей до виконання інструкцій, можна говорити про певні проблеми зі встановленням керівного контролю (під керівним контролем ми маємо на увазі здатність дорослого мотивувати дитину до виконання певних вимог, за допомогою маніпулювання факторами в навколишньому середовищі).

Будь-яке психолого-педагогічне втручання з метою формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування доцільно розпочинати зі встановлення керівного контролю з боку педагога. Батьки так само заявили про повну або часткову неспроможність залучати дітей до співпраці та мотивувати їх до виконання простих вимог.

Проведене емпіричне вивчення особливостей поведінки дітей з порушеннями спілкування у ситуаціях, які вимагають комунікативної взаємодії з дорослим показало, що для дітей з порушеннями спілкування, які брали участь у дослідженні, дорослі не є значущими в повному сенсі цього слова, оскільки у них виразно проявлялось об’єктне ставлення до педагога. Під об’єктним ставленням ми розуміємо ставлення до іншої людини виключно як для інструменту задоволення власних потреб. За свідченням батьків така ж поведінка спостерігалась у дітей і вдома. Тому корекційна робота повинна бути спрямована не тільки на розвиток комунікативних здатностей дітей та розвиток смислоутворювальної мотивації, але і на формування авторитету значущого дорослого.

**У третьому розділі *"Формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування"*** описано підготовку та проведення формувального експерименту з розвитку здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування.

Як показав аналіз досвіду видатних педагогів та дефектологів, спільною рисою ефективності корекційної роботи є поєднання формування мотивації до взаємодії із суттєвими змінами поведінки дорослих, що оточують дитину. При цьому не так вже й важливо, якого саме методу психолого-педагогічної корекції дотримується той чи інший спеціаліст. Так, Бруно Беттельхайм використовував психоаналіз, Івар Ловаас проводив роботу із застосуванням прикладного аналізу поведінки, Ромена Августова спиралася на авторську методику, першим завдання якої був розвиток мовлення дитини. Аналізуючи всі ці, безперечно, дієві методи впливу та розвитку дітей з порушеннями спілкування, а часто й іншими порушеннями розвитку (мовного, когнітивного, психічного) і намагаючись з’ясувати запоруку їхнього успіху, ми намагалися виділити спільні риси, властиві найбільш успішним (описаним у літературі) випадкам. Ми порівнювали підходи до вирішення проблеми таких видатних психологів та педагогів як Бруно Беттельхейм, Івар Ловаас, Ромена Августова, Антон Макаренко, Іван Соколянський та Анна Салліван. Результати нашого аналізу подано у порівняльній таблиці (див.: табл.3).

Педагогічні моделі, які ми досліджували, були спрямовані передусім на подолання у дітей порушень спілкування. Бруно Беттельхайм працював з дітьми, що мали різні порушення розвитку, але насамперед порушення спілкування. Івар Ловаас застосовував втручання для абілітації та реабілітації дітей з аутизмом. Ромена Августова працювала з дітьми з різними порушеннями розвитку, але переважно з дітьми, які мали Синдром Дауна. Антон Макаренко працював з дітьми та підлітками з девіантною поведінкою. Анна Салліван навчала сліпоглухоніму дитину безпосередньо в родині. Іван Соколянський створив унікальну школу-клініку для навчання сліпоглухонімих дітей і розробив методику навчання дітей, які через фізичні вади були позбавлені контакту з навколишнім світом. У всіх названих категорій дітей (попри різницю "діагнозів") є спільна риса - порушення спілкування. Тому задля успішного формування у них побутових, мовленнєвих та навчальних навичок перш за все необхідно було сформувати у цих дітей навичку комунікативної взаємодії.

Здійснений нами аналіз методів корекційної роботи видатних педагогів та психологів показав, що єдиним принципом, який об‘єднує всі описані моделі корекції, є визнання провідної ролі значущих дорослих для успішного навчання та розвитку дитини. Цими дорослими є особи, що безпосередньо проводять корекційне втручання і батьки, чия постійна робота з власною дитиною виступає безумовною запорукою успішності подолання проблем.

*Таблиця 3.*

Порівняльний аналіз

**найбільш успішних методик корекції порушень спілкування у дітей**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Прізвище | Метод | Роль значущих дорослих |
| Беттельхейм Б. | Психоаналіз | Вилучення дітей з родини, створення психолого- педагогічного супроводу з кількох постійних педагогів, що є фактично аналогом нової родини |
| Ловаас І. | Прикладний аналіз поведінки | Встановлення керівного контролю з боку педагогів і батьків, батьківські тренінги з метою забезпечення безперервного педагогічного процесу |
| Августова Р. | Авторська методика, спрямована на розвиток мови та когнітивних здібностей | Роз‘яснювальна робота з батьками з метою забезпечення безперервного педагогічного процесу |
| Макаренко А.С. | Авторська методика, спрямована на корекцію девіантної поведінки | Вилучення дітей з родини, встановлення авторитету педагогів |
| Салліван А. | Авторська методика роботи з сліпоглухими дітьми | Встановлення авторитету вчителя і батьків. Становлення вчителя як провідної, референтної особи. |
| Соколянський І. | Авторська методика роботи з сліпоглухими дітьми | Вилучення дітей із родини, встановлення авторитету педагогів та вихователів як провідних референтних осіб |

На основі доробку видатних педагогів, що успішно долали цю проблему (Р.Августова, Б.Беттельхейм, А.Саліван, І.Ловаас, А.Макаренко, І.Соколянський, Г.Хворова та ін.), на підставі результатів констатувального дослідження та власного тривалого досвіду психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми, що мають порушення розвитку - зокрема, порушення спілкування, визначено порядок роботи з формування комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування:

1. встановлення керівного контролю з боку значущого дорослого (педагога, батьків);
2. залучення дитини до емоційно значущої взаємодії зі значущим дорослим;
3. встановлення авторитету значущого дорослого (педагога, батьків) та утвердження його як референтної особи для дитини, яка має порушення спілкування;
4. формування у дитини потреби у спілкуванні з авторитетним дорослим і трансформація її у провідний мотив з потужною смислоутворювальною складовою;
5. формування комунікативної взаємодії, що автоматично посилюється завдяки задоволенню від спілкування з авторитетним дорослим;
6. узагальнення навички комунікативної взаємодії та поширення її на більш широке коло дорослих (педагогів, батьків, членів родини) й однолітків.
7. розвиток вокального мовлення.

Найважливішим етапом у формуванні здатності до комунікативної взаємодії виступає робота із створення у дитини авторитету значущого дорослого. Без появи такого авторитету практично неможливо сформувати у дитини мотивацію до комунікативної взаємодії. Так, на думку Антонової М., авторитет являє собою право окремої особистості або групи людей, яке утворюється в системі міжсуб‘єктних зв‘язків, приймати суспільно значущі рішення для своєї спільноти. Саме соціальне життя, система соціальних відносин є єдиною формою, через яку людина долучається до благ культури та створює її. Максименко С. у вченні про нужду наголошує, що підґрунтям розвитку особистості є специфічна вроджена потреба - «нужда», яка лише за певних умов та сприяння оточуючого середовища може бути втілена у життя та стати запорукою розвитку особистості. Саме авторитетний дорослий, на наш погляд є тим чинником, під впливом якого «нужда» комунікативної взаємодії дитини отримує своє втілення як потреба та як мотив.

Авторитет є специфічним соціально-психологічним явищем. Специфіка його полягає, в першу чергу, в тому, що, будучи атрибутом однієї особистості і характеризуючи можливості впливу її на думки, почуття, відносини і поведінку інших, в структурі цієї особистості він не представлений у вигляді окремого елемента або компонента, а тому виявити його не можна. Авторитет представлений не в особистості його носія, а в особистостях інших людей як певного роду стійкий образ-ставлення. Цей образ-ставлення якраз і створює ті самі можливості впливу. У зв'язку з тим, що в суб'єктивному плані авторитет набуває форму ставлення до його носія, в його структурі вирішальну роль відіграють емоційно-чуттєві елементи. Вони, з одного боку, надають стійкість самому ставленню, що склалося, а з іншого призводять до того, що психологічні властивості і характеристики авторитетної особистості починають оцінюватися лише як позитивні. Типовими емоціями і почуттями, пов'язаними з авторитетом, є повага, довіра, симпатія, вдячність і подібні.

З огляду на специфіку залучених до формувального експерименту дітей, єдиними були лише загальні положення роботи. Програми розроблялись для кожної дитини окремо, з урахуванням рівня її розвитку. Експериментальна робота з кожною дитиною проводилась протягом 6 місяців.

Для встановлення керівного контролю використовувалась процедура інтервенції, «гасіння» небажаної поведінки та посилення випадків комунікативної взаємодії. Процедура «інтервенції» передбачає створення умов для виконання дитиною простої інструкції. Для цього дорослий з дитиною мають знаходитися в обмеженому збідненому просторі, покинути який дитина може лише за дозволом дорослого. Дитині висувають прості вимоги, які вона має виконати, і не знімають вимоги доти, доки їх не буде виконано. При цьому дитині не пропонується жодних розваг. Зазвичай процедура інтервенції є доречною та досить дієвою за повної відмови дитини від комунікативної взаємодії. За активних проявів протестної поведінки актуальним є застосування «гасіння» небажаної поведінки, яке ще має назву «припинення посилення». Метою цієї процедури є недопущення подальшого посилення небажаної поведінки, яке відбувається за умови досягнення дитиною певної мети, що переслідується шляхом небажаної поведінки. В нашому випадку такою метою є уникнення комунікативної взаємодії шляхом виконання інструкцій дорослого. Педагог наполягає на виконанні інструкції доти, доки її не буде виконано, принаймні в наближеному варіанті, можливо навіть з мінімальною фізичною допомогою дорослого. Отже, припинивши посилення небажаної поведінки та навчаючи дитину альтернативної поведінки, а саме - співробітництва, схвалюючи і винагороджуючи виконання дитиною інструкцій, ми виконуємо завдання першого етапу формування комунікативної взаємодії у дитини з порушенням спілкування - встановлюємо керівний контроль та отримуємо здатність мотивувати дитину на виконання певних видів діяльності.

Після встановлення керівного контролю необхідно поглибити порозуміння з дитиною шляхом залучення її до емоційно значущої взаємодії. На противагу цілеспрямованій емоційній взаємодії С.Грінспена та С.Уїдер, запроваджене нами поняття емоційно значущої взаємодії не передбачає розважання дитини, вона має на меті відкрити для дитини нові форми комунікації. Така взаємодія формується у процесі спільної діяльності та щирої зацікавленості дитиною з боку дорослого. В процесі емоційно значущої взаємодії дуже важливою є повага дорослого до дитини, і у жодному випадку не поблажливість та жалість. Висування до дитини помірних вимог, допомога їй у подоланні перешкод можуть виступати у якості емоційно значущої взаємодії та слугувати запорукою встановлення значущого дорослого як авторитетної особи. Саме авторитетний дорослий стає для дитини тим провідником, що передає їй культурні здобутки минулих поколінь, залучає до суспільного життя, допомагає зрозуміти та прийняти норми соціального устрою. Оскільки для набуття соціально значущих навичок дитині зазвичай необхідно робити суттєві зусилля, метою яких є спілкування з авторитетним дорослим та отримання схвалення від нього, можемо говорити про те, що в цей момент у дитини з порушенням спілкування формуються перші мотиви з потужною смислоутворювальною складовою. Саме ці мотиви є запорукою формування у дитини мотиваційної системи, провідне місце у якій належить саме мотивам, у яких смислоутворювальна складова переважає над спонукальною, завдяки чому дитина здатна подолати порушення розвитку та успішно інтегруватися у соціальне середовище. В процесі набуття соціально значущих навичок під керівництвом авторитетного дорослого дитина з порушеннями спілкування набуває найважливішої навички - здатності до комунікативної взаємодії. Здатність до комунікативної взаємодії полягає у бажанні розуміти іншу людину та долучатися до спільної з нею діяльності. Набувши навичку комунікативної взаємодії з авторитетним дорослим, дитина здатна за активної підтримки оточення, розширити навички на коло інших найближчих дорослих та однолітків.

Для формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування дуже важливим є надання дитині додаткових інструментів для комунікації, найважливішим з яких є вокальне мовлення. Протягом роботи використовувались розроблені нами прийоми формування початків вокального мовлення у дітей з порушеннями спілкування, які варіювались в залежності від потреб кожної дитини.

Формувальний експеримент включав у себе такі етапи:

- корекційна робота: протягом 6 місяців корекційні педагоги проводили заняття за індивідуальними програмами, побудованими із застосуванням розроблених нами методів формування здатності до комунікативної взаємодії та вокального мовлення. У формувальному експерименті брали участь ті самі діти і педагоги, які були залучені до констатувального дослідження;

* проведення повторного структурованого спостереження;
* аналіз результатів повторного структурованого спостереження;
* повторне тестування АТЕС;
* порівняльний аналіз результатів констатувального дослідження та формувального експерименту з метою визначення ефективності запропонованої корекційної методики.

У результаті здійснення корекційної роботи, згідно з розробленими індивідуальними програмами, майже у всіх дітей, які брали участь в експерименті, вдалося сформувати базові навички комунікативної взаємодії та співпраці.

Найяскравішим свідченням позитивних змін є результати тестування за методикою АТЕС, що було здійснено на констатувальному етапі та по закінченню формувального етапу дослідження.

За вимогами методики АТЕС батьками фіксуються прояви бажаної та небажаної поведінки дітей, ці відповіді обробляються за спеціальною методикою та переводяться в умовні бали. Ці бали виявляють рівень небажаної поведінки. Зниження балів говорить про покращення поведінки та наближення її до нормативної.

За результатами тестування видно суттєве зниження показників у всіх дітей, які брали участь в експерименті, що свідчить про ефективність проведеного втручання. Загальний показник знизився фактично у 2 рази: з 2222 до 1103.



|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Мова/мовлен | Соціалізація | Сенсорні | Здоров'я/фізи | Загальний бал |
|  | ня/комунікати |  | навички/пізна | чний |  |
|  | вні навички |  | вальні | розвиток/пове |  |
|  |  |  | здібності | дінка |  |
| ■ Формувальний етап | 287 | 267 | 289 | 239 | 1103 |
| ■ Констатувальний етап | 475 | 625 | 481 | 521 | 2222 |

Рис.1. **Результати тестування за АТЕС на початку експерименту і внаслідок проведеного втручання.**

Зміни, що відбулися з дітьми, що мають порушення спілкування, внаслідок психолого-педагогічної корекційної роботи за запропонованими програмами, можна відслідкувати на діаграмі за результатами двох тестувань АТЕС (див.: рис.1)

З діаграми видно, як суттєво покращилася ситуація з комунікативними навичками дітей. Сукупний бал соціальних навичок дітей з порушеннями спілкування, що брали участь в експерименті, знизився з 625 до 267 балів, тобто більше, ніж у 2 рази, що, згідно інтерпретації тестування АТЕС, свідчить про ефективність проведеної корекційної роботи.

Ми можемо побачити ті позитивні зміни, що відбулися у поведінці дітей, яких ми навчали. Так, суттєво збільшилась кількість випадків активної взаємодії, які замінили випадки взаємодії під тиском, що мали місце під час першого спостереження, з‘явилися випадки ініціювання взаємодії з боку дітей, які були повністю відсутні під час першого спостереження; більше, ніж у шість разів, знизилась кількість випадків відмови від взаємодії з боку дітей.



|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Випадківактивноївзаємодії | Випадків взаємодії під тиском | Випадківінціюваннявзаємодії | Випадків відмови від взаємодії |  |
| Формувальний етап | 598 | 68 | 34 | 19 |  |
| Констатувальний етап | 332 | 273 | 0 | 123 |  |

Рис.2. **Діаграма результатів структурованого спостереження перед початком та наприкінці втручання. Кількісний та якісний аналіз випадків взаємодії.**

В результаті застосування запропонованої нами методики було отримано позитивні результати, підтверджені кількісним аналізом даних структурованого спостереження та тестування за допомогою методу АТЕС. Таким чином, можна говорити про те, що шляхом використання дорослими запропонованих моделей поведінки, спрямованих на формування авторитету значущого дорослого, стає можливим залучення дитини з порушеннями спілкування до взаємин, які поступово при ведуть до формування у неї стійких навичок комунікативної взаємодії.

**ВИСНОВКИ**

Теоретичний аналіз наукових джерел і результати експериментального дослідження з проблеми формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування дали підстави для таких висновків.

1.Існують значні протиріччя наукових поглядів психологів та дефектологів на розуміння причин появи феномена блокування розвитку комунікативної взаємодії у дітей. Вирізняються два основних напрямки пояснення проблеми: теорії дефіцитарності, які вбачають причини порушень спілкування у дітей у вроджених фізичних вадах, і теорії порушення дитячо-батьківських відносин, які шукають витоки проблеми порушень спілкування у несприятливому середовищі, - зокрема у специфічних дитячо-батьківських стосунках, внаслідок яких припиняється соціальний та емоційний розвиток дитини.

1. Важливим чинником блокування здатності до комунікативної взаємодії виступає відсутність у дітей з порушеннями спілкування мотивів з потужною смислоутворювальною складовою, які формують здатність долати перешкоди та докладати необхідних зусиль для включення в комунікативну взаємодію. Така взаємодія передбачає налаштованість дитини на виконання прохання/вимоги дорослого. З’ясовано, що ймовірною причиною відмови від прикладання мотивованих зусиль до побудови взаємодії є відсутність авторитету у значущих дорослих.
2. Розроблено корекційну методику, яка передбачає формування авторитету значущих дорослих (батьків і педагогів) і органічно вбудовує заходи із формування авторитету у низку інших заходів, спрямованих на формування комунікативної взаємодії. Впроваджено поняття емоційно значущої взаємодії зі значущим дорослим як необхідного етапу формування авторитету. Визначено послідовність корекційних заходів із формування комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування:
* встановлення керівного контролю з боку значущого дорослого (педагога, батьків);
* залучення дитини до емоційно значущої взаємодії зі значущим дорослим;
* встановлення авторитету значущого дорослого (педагога, батьків) та утвердження його як референтної особи для дитини з порушенням спілкування;
* формування у дитини потреби у спілкуванні з авторитетним дорослим і трансформація її у провідний мотив з потужною смислоутворювальною складовою;
* формування комунікативної взаємодії, що автоматично посилюється завдяки задоволенню від спілкування з авторитетним дорослим;
* узагальнення навички комунікативної взаємодії та поширення її на більш широке коло дорослих (педагогів, батьків, членів родини) й однолітків.
* розвиток вокального мовлення.
1. Позитивні результати корекційної роботи за запропонованою автором корекційною методикою підтверджено кількісним та якісним аналізом результатів структурованого спостереження, а також кількісним аналізом даних тестування за методикою АТЕС. Внаслідок застосування запропонованих індивідуальних корекційних програм у поведінці дітей з порушеннями спілкування відбулися суттєві зміни, а саме: значно збільшилась кількість випадків активної взаємодії, які замінили випадки взаємодії під тиском; з‘явилися випадки ініціювання взаємодії з боку дітей; більше, ніж у шість разів, знизилась кількість випадків відмови від взаємодії з боку дітей. Отримані позитивні результати свідчать про доцільність використання запропонованої методики для підвищення ефективності психолого- педагогічних корекційних заходів. Вони можуть використовуватися не лише психолого-педагогічним складом навчальних та спеціалізованих закладів, а й батьками, як основними значущими дорослими у житті дитини з порушеннями спілкування.

**Перспективи** подальших досліджень ми вбачаємо у детальному вивченні особливостей формування такого важливого суспільного та психологічного явища як авторитет значущого дорослого, його ролі та механізмів у розвитку комунікативної здатності дітей з порушеннями спілкування, в науковому обґрунтуванні та розробці методик для роботи батьків з такими дітьми.

**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

*а) статті у наукових фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України:*

1. Цимбаленко О.О. Ієрархія мотивів у структурі мотивації дітей з якісними аномаліями розвитку спілкування / О.О.Цимбаленко //Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. - Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. - Вип.743. Педагогіка та психологія. - С.273-277.

*б) публікації у наукометричних виданнях:*

1. Цимбаленко О.О. Засоби формування соціально прийнятної поведінки у дітей з порушеннями спілкування/ О.О.Цимбаленко //Психологічний часопис: Збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. - Київ : Ін-ститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. - Вип.2 (12) - С.Ш-122.
2. Цимбаленко О.О. Етапи та засоби розвинення мовлення у дітей з порушеннями спілкування дошкільного та молодшого шкільного віку / О.О.Цимбаленко // Психологія і особистість: Науковий журнал. - Київ-Полтава: Видавництво «Полтавський літератор», 2018. - Вип.2 (14) - С.167-180.
3. Цимбаленко О.О. Авторитет батьків та педагогів як запорука ефективності

психолого-педагогічного втручання для дітей з порушеннями спілкування/ О.О.Цимбаленко //Проблеми сучасної психології: Збірник наукових

працьКам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України /за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. - Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2017. - Вип. 40. -С.385-397.

1. Цимбаленко О.О. Етапи та засоби розвинення мовлення у дітей з порушеннями спілкування дошкільного та молодшого шкільного віку / О.О.Цимбаленко //Проблеми сучасної психології: Збірник наукових працьКам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України /за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. - Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2017. - Вип. 41. - С.395-413.

*в) статті апробаційного характеру:*

1. Цимбаленко О.О. Місце і роль смислоутворювальних мотивів в структурі мотивації дітей з порушеннями спілкування / О.О. Цимбаленко // Особливості когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства: Збірник наукових праць / за ред. Гончаренко С.А., Манилової Л.М. - Слов‘янськ: Видавництво ПП «Канцлер», 2014. -С.107-119.

**АНОТАЦІЇ**

**Цимбаленко О.О. Психологічні особливості формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування.** - Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук заспеціальністю 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія. - Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2021.

Робота присвячена пошуку чинників, що здатні сприяти розвитку комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування, а також шляхів психолого-педагогічної корекції з метою формування здатності до комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування.

У роботі проведено аналіз та порівняння найбільш відомих успішних моделей психолого-педагогічного втручання, що застосовували до дітей з порушеннями розвитку, зокрема з порушеннями спілкування, видатні педагоги та психологи. Визначено, що незважаючи на різні психологічні та педагогічні методи, спільною рисою усіх цих втручань була зміна сімейної моделі та усталення авторитету батьків та/або дорослих, що є найближчим колом дитини, і які змогли набути авторитету у дитини з порушенням спілкування та утвердитись як її референтні особи.

Запропоновано методику психолого-педагогічної корекційної роботи, спрямовану на формування комунікативної взаємодії у дітей з порушеннями спілкування. Методика передбачає використання певної моделі поведінки дорослих, що оточують дитину, для формування у неї мотивації та здатності до комунікативної взаємодії. Запропонована модель поведінки спрямована на залучення дитини в емоційно значущої взаємодії, формування авторитету значущого дорослого та становлення його як референтної особи для дитини з порушеннями спілкування. Для підтвердження ефективності даної методики було проведено експериментальне дослідження. Результати експерименту свідчать про численні позитивні зміни, що відбулися в поведінці та розвитку дітей за період експериментального втручання, що підтверджено результатами структурованого спостереження і тестами АТЕС. Шляхом структурованого спостереження виявлено, що в результаті експериментального втручання якісно змінилися моделі взаємодії у дітей: зросла кількість епізодів активної взаємодії і знизилася кількість епізодів взаємодії під тиском. У результаті втручання частина дітей почали ініціювати взаємодію, чого на момент первинного спостереження не відбувалося. За результатами тестування АТЕС можна відзначити значне зниження балів за всіма категоріями питань, зокрема в розділах «Мова/комунікативні навички» і «Соціалізація», які були пріоритетними для нас в цьому дослідженні. Такий результат свідчить про значний прогрес у дітей і ефективність запропонованої методики.

**Ключові слова:** діти з порушеннями спілкування, поведінка, комунікативна взаємодія, емоційно значуща взаємодія, авторитет дорослого, корекція порушень спілкування, інклюзія

**Цымбаленко Е.А. Психологические особенности формирования способности к коммуникативному взаимодействию у детей с нарушениями общения.** - Рукопись.

Диссертация на соискание научной степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.07 - педагогическая и возрастная психология. - Институт психологии имени Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, Киев, 2021.

Диссертация посвящена обоснованию методов и разработке системы коррекционной работы, направленной на формирование способности к коммуникативному взаимодействию у детей с нарушениями общения.

Представлен теоретический анализ психологических особенностей детей с нарушениями общения. Детально рассмотрен процесс формирования мотивационной сферы ребенка, в частности мотивов с высокой смыслообразующей составляющей. Определено, что именно мотивы с сильной смыслообразующей составляющей являются важным фактором для формирования способности к коммуникативному взаимодействию у детей с нарушениями общения. Теоретически обоснована ведущая роль значимого взрослого для формирования мотивации к коммуникативному взаимодействию у детей с нарушениями общения. Доказано существование взаимозависимости между установлением авторитета значимого взрослого у ребенка с нарушением общения и формированием у него смыслообразующих мотивов и мотивации к коммуникативному взаимодействию.

Детально описаны этапы экспериментального исследования: констатирующий и формирующий. Обоснован выбор методов и инструментов исследования. По результатам констатирующего исследования выявлено, что даже простые инструкции, которые не требовали от детей никакого напряжения, могли вызвать протестное поведение. Поощрение ребенка к коммуникативному взаимодействию требовало серьезных усилий со стороны педагога и длительного времени. Было определено, что причиной такого поведения вероятно является отсутствие авторитета значимых взрослых - педагогов и родителей, и предложены пути преодоления этой проблемы. В результате применения предложенной методики мы получили положительные результаты, которые подтверджены данными повторного структурированного наблюдения и тестирования АТЕС, которое используется в мировой практике для оценки эффективности вмешательств, используемых для абилитации и реабилитации детей с аутизмом. Таким образом, можно говорить о том, что путем использования взрослыми предложенных моделей поведения становится возможным вовлечь ребенка с нарушением общения во взаимоотношения, которые постепенно приведут к формированию у него устойчивого навыка коммуникативного взаимодействия.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении механизмов формирования мотивации к коммуникативному взаимодействию у детей с нарушениями общения, а также выявлении роли значимых взрослых в этом процессе. Обоснованы методы и разработана система коррекционной работы, направленная на формирование способности к коммуникативному взаимодействию у детей с нарушениями общения.

Определена последовательность мероприятий по формированию коммуникативного взаимодействия. Предложенная методика коррекции может быть использована для повышения эффективности психолого-педагогической работы как в специализированных, так и общеобразовательных учебных учреждениях, способствовать внедрению инклюзивного образования, а также помогать семьям в воспитании и социальной интеграции детей с нарушениями общения.

**Ключевые слова:** дети с нарушением общения, поведение, коммуникативное взаимодействие, эмоционально значимое взаимодействие, авторитет взрослого, коррекция нарушений общения, инклюзия.

**Tsymbalenko O.O. Psychological features of communication ability formation in children with communication disorders.** - Manuscript.

Dissertation for the scientific degree of candidate of psychology, specialization 19.00.07 - pedagogical and age psychology. - G.S. Kostiuk Institute of Psychology, Ukrainian National Academy of Pedagogy, Kyiv, 2021.

The dissertation is focused on the search for factors that can contribute to the development of communicative interaction in children with communication disorders, as well as ways of psychological and pedagogical correction in order to form the ability to communicate in children with communication disorders.

The paper analyzes and compares the most well-known successful models of psychological and pedagogical intervention applied by outstanding teachers and psychologists for treatment of children with developmental disorders, particularly communication disorders. It has been determined that despite various psychological and pedagogical methods, a common feature of all these interventions was changing the family model and establishing the authority of parents and/or adults who constitute the inner circle of the child, and who were able to gain authority with a child suffering from a communication disorder and establish themselves as the child's reference persons.

A new method of psychological and pedagogical correction aimed at the formation of communicative interaction in children with communication disorders has been devised. The method involves the use of a certain model of behavior for adults closest to the child in order to form motivation and ability to communicate. The suggested model of behavior is aimed at involving the child in emotionally significant interaction, forming the authority of a significant adult and becoming a reference person for a child with communication disorders. To confirm the effectiveness of this method, an experimental study has been conducted. The results of the experiment indicate numerous positive changes in the behavior and development of children during the experimental intervention period, which has been confirmed by the results of structured observation as well as ATECs. The study has confirmed the possibility of developing the ability to communicate in children with communication disorders with specially organized training based on psychological approaches to behavior correction.

**Keywords:** children with communication disorders, behavior, communicative interaction, emotionally significant interaction, adult authority, correction of communication disorders, inclusion