

- organization of support and comprehensive assessment at the IRC. ].  
Special child: education and upbringing. Vol. 1. pp. 19-29 [in Ukrainian].
3. Sofii, N. (2018). Inkliuzyvni resursni tsentry: kanadskyi dosvid ta ukraïnski realii. [Inclusive resource centers: Canadian experience and Ukrainian realities ] Special child: education and upbringing. Vol 1. pp. 34-40 [in Ukrainian].
  4. Kashuba, L. ( 2019). Inkliuzyvna model navchannia: kompetentnisnyi pidkhyd. Zavuchu. Use dlia roboty. [ Inclusive model of education: competence approach. Head teacher Everything for work] Vol.13-14. tab. [in Ukrainian].
  5. Danilavichiutie, E. (2018). Dity z osoblyvymy osvïtnymy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi. [Children with special educational needs in an inclusive environment.] A special child: education and upbringing. Vol.3 (87). pp. 7-18 [in Ukrainian].
  6. Pro vnesennia zmin do Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy (2022) [On making changes to the Regulations on the Inclusive Resource Center:Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine ].Vol 493 [in Ukrainian].
  7. T.V. Zhuk, T.D. Illyashenko, T.D. Kamenshchuk, A.H. Obukhivs'ka, & H.V. Yakymchuk; za red. A.H. Obukhivs'koyi, T.D. Illyashenko. (2022 ). Orhanizatsiyno-funktsional'ni modeli inklyuzyvno-resursnykh tsentriv v umovakh detsentralizatsiyi (z dosvidu roboty).[ Organizational and functional models of inclusive resource centers in conditions of decentralization (from work experience)]. pp.102 -107 [in Ukrainian].

## ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

**УДК 366.632:[159.954:331.105]:[376:056.34:373.2]**

**Ірина Омельченко,**

доктор психологічних наук, професор,  
провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу  
дітей з особливими потребами

Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Україна

[iraomel210781@ukr.net](mailto:iraomel210781@ukr.net),

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-0273>

Researcher ID: AAA-1586-2022

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57926304300>

**Iryna Omelchenko,**

DSc. Of Psychological Sciences, Full Professor, Leading researcher of the  
Department of Psychological and Pedagogical Support for Children with Special  
Needs

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, the National  
Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine

**Вадим Кобильченко,**

доктор психологічних наук, професор,  
головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору  
Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Україна

[vadimvk@ukr.net](mailto:vadimvk@ukr.net),

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-5090>

Researcher ID: O-9579-2016

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57925696900>

**Vadym Kobylchenko,**

DSc. Of Psychological Sciences, Full Professor, Chief researcher of the  
Department of Education of Visually Impaired Children

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, the National  
Academy of Educational Sciences of Ukraine. Ukraine

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТРАСУБ'ЄКТНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ З УЯВНИМ ПАРТНЕРОМ У  
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО  
РОЗВИТКУ**

# THE PECULIARITIES OF INTRA-SUBJECTIVE COMMUNICATIVE ACTIVITIES WITH AN IMAGINARY COMPANION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY

**Анотація.** Метою дослідження є з'ясування особливостей інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з Іншим (зокрема з уявним партнером) у дошкільників із затримкою психічного розвитку. **Методологія та методи.** Обґрунтовано, що методологічним положенням є тлумачення феномену уявного партнера в дошкільників із затримкою психічного розвитку як маркера компетентності/некомпетентності в сфері інтрасуб'єктної комунікативної діяльності. Застосовано формально-логічний аналіз різних аспектів досліджуваної проблеми, логіко-дедуктивний метод, аксіоматичний метод, сходження від абстрактного до конкретного. Емпіричні: експеримент (констатувальний) із використанням методики: інтерв'ю з дитиною про уявного партнера (Taylor, Cartwright, S. Carlson, 1993). Математично-статистичні: обробка даних здійснювалася за допомогою непараметричних критеріїв  $\phi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера та критерію  $\chi^2$  Пірсона. Учасниками дослідження є дошкільники середнього ( $n=85$ , експериментальна група дітей 1 (ЕГД 1) та старшого дошкільного віку ( $n=88$ , експериментальна група дітей 3 (ЕГД 3) із затримкою психічного розвитку, а також дошкільники середнього ( $n=58$ ,

експериментальна група дітей 2 (ЕГД 2) та старшого дошкільного віку (n=60, експериментальна група дітей 4 (ЕГД 4) з типовим психофізичним розвитком (далі ТПР). Результати. У статті теоретично обґрунтовано актуальність дослідження в умовах інформаційного суспільства та постмодерної культури концепту інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з Іншим (зокрема з уявним партнером). Емпірично визначено специфіку генези феномена уявного партнера в дошкільників із затримкою психічного розвитку, розкрито, що комунікативна діяльність на рефлексійному рівні постає в інтрасуб'єктному стосункові Я з *Іншим*. Визначено, що у порівнянні зі своїми однолітками діти дошкільного віку, які створюють уявного компаньйона, можуть мати вищий рівень соціального розуміння *Іншого*, менший рівень сором'язливості, здатні краще зосереджувати свою увагу і дивитися на речі з точки зору іншої людини. **Висновки.** При дослідженні інтрасуб'єктної взаємодії з уявним партнером було встановлено, що лише четвертій частині дошкільників із ЗПР характерно вигадувати уявного партнера зі спілкування. Водночас констатовано, що діти із затримкою психічного розвитку вигадують уявного партнера переважно в соціально-побутових ситуаціях (для дружби і спілкування, емоційної підтримки, підняття настрою), у той час як діти з типовим психофізичним розвитком переважно в ігровій діяльності. Встановлено, що у дітей із затримкою психічного розвитку переважали хлопчик-дівчинка (персоніфікований об'єкт та реальний інший), а у дітей із типовим психофізичним розвитком були присутні всі види

уявного партнера хлопчик-дівчинка (невидимий друг, персоніфікований об'єкт та реальний інший). Також констатовано, що для обох груп дітей притаманно ототожнювати себе та уявного партнера, що виявляється у переконанні дитини, що уявному партнеру подобається те ж саме, що й самій дитині. Перспективи майбутніх наукових розвідок у цьому напрямі будуть спрямовані на експериментальну перевірку технології розвитку інтрасуб'єктної комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку шляхом взаємодії з уявним партнером.

**Ключові слова:** *Я, Інший, інтрасуб'єктна взаємодія, уявний компаньйон, партнер, дошкільники з типовим психофізичним розвитком, дошкільники із затримкою психічного розвитку.*

**Abstract.** The study **purpose** was to clarify the peculiarities of intra-subjective communicative activities with the Other (in particular, with an imaginary companion) in pre-schoolers with developmental delay. **Methodology and methods.** The study methodological position was the interpretation of the “an imaginary companion” phenomenon in pre-schoolers with developmental delay as a marker of competence / incompetence in the area of intra-subjective communicative activities. The formal-logical analysis of various aspects of the researched problem, the logical-deductive method, the axiomatic method, the descent from the abstract to the concrete were applied. *Empirical measures:* an experiment (ascertaining) was organized using the

following technique: an interview with a child about an imaginary companion (Taylor, Cartwright, S. Carlson, 1993). *Mathematical and statistical analysis*: the obtained data were processed using the non-parametric criteria of  $\phi^*$ -criterion of Fisher's angular transformation and  $\chi^2$ Pearson's criterion. The study sample consisted of middle-age pre-schoolers (n=85, experimental group of children 1) and older pre-schoolers (n=88, experimental group of children 3) with developmental delay, as well as pre-schoolers of middle (n=58, experimental group of children 2) and older preschool age (n=60, experimental group of children 4) with typical psychophysical development. **Results.** The article has theoretically substantiated importance of the proposed study of intra-subjective communicative activities with the Other (in particular, with an imaginary companion) in the conditions of information society and postmodern culture. We determined empirically the specifics of "an imaginary companion" genesis in pre-schoolers with developmental delay and revealed that communicative activities at the reflective level appears in intra-subjective relationships of Self with the Other. In comparison with their peers, preschool children having an imaginary companion has better social understanding of the Other, were less shy, better focused their attention and were able to look at things from another person's point of view. **Conclusions.** The performed study of intra-subjective interactions with an imaginary companion revealed that only a quarter of pre-schoolers with developmental delay invented an imaginary companion for communication. At the same time, children with developmental delay invented an imaginary companion mainly in

social and everyday situations (for friendship and communication, emotional support, raising mood), while children with typical psychophysical development used an imaginary companion mainly in game activities. Children with developmental delay mainly invented an imaginary boy-girl companion as a personified object or a real another person, while children with typical psychophysical development had all types of an imaginary boy-girl companion (an invisible friend, a personified object or a real another person). Additionally, children from both developmental groups identified themselves and their imaginary companions, which was manifested in a child's belief that his/her imaginary companion likes the same things as child him/herself. Prospects for future research in this direction lay in experimentally testing of a technology developing intra-subjective communicative activities of a pre-schooler with developmental delay through interaction with an imaginary companion.

***Key words:** Self, Other, intra-subjective interaction, imaginary companion, partner, pre-schoolers with typical psychophysical development, pre-schoolers with developmental delay.*

**Актуальність дослідження.** На сучасному етапі становлення клінічної та спеціальної психології актуальність дослідження інтрасуб'єктної комунікативної діяльності пов'язана з процесом її вторинної функціоналізації і зростанням впливу внутрішньої діалогічної взаємодії на процес формування спілкування дитини дошкільного віку із особливими потребами (зокрема, дітей із

затримкою психічного розвитку). Функціонування суб'єкта в модусі інформаційної культури сприяє збільшенню кількості контекстів і каналів спілкування, провокує зростання асиметрії його учасників, підвищує роль символічних інформаційних каналів і кодів. Нові реалії інформаційного суспільства передбачають розвиток суб'єкта в модусі креативної культури, що включає рівність таких форм взаємодії, як комунікативна діяльність із реальним партнером, з одного боку, і спілкування з квазісуб'єктом і суб'єктивним об'єктом, з іншого; рівність стверджується і в поширенні простих та змішаних контекстів і каналів спілкування; асиметрія учасників рівномірно доповнюється симетрією. За таких умов інтрасуб'єктна комунікативна діяльність з уявним партнером має розглядатися як основа усвідомленого спілкування одного суб'єкта з Іншим. Окрім цього, уявний партнер, має розглядатися як засіб розвиненості соціального, особистісного, творчого розвитку дошкільника з затримкою психічного розвитку та типовим психофізичним розвитком.

Інтрасуб'єктна взаємодія (Я-персоналізований Інший). Інтрасуб'єктна комунікативна діяльність заснована на здатності людини уявляти партнера та «спілкуватися» з ним в умовах його реальної відсутності. При цьому представленість однієї людини в свідомості іншої, яка також наділена свідомістю, є необхідною умовою, що дозволяє розглядати її в якості рівня розвитку соціальної комунікації. Різні смисли, що висловлюються



партнерами, належать одній людині – носію інтрасуб'єктного спілкування. Тому схарактеризований тип взаємодії не можна відносити тільки до рефлексії. Завданням рефлексії є осмислення досвіду та його відображення в формі певного смислу, а інтрасуб'єктна комунікативна діяльність як взаємодія партнерів передбачає породження нових смислів. У ній важливим є не тільки ефект відображення, а породжуючий вплив. Крім того, в інтрасуб'єктній комунікативній діяльності ініціюється виникнення проблеми, для розв'язання якої дитині необхідно не тільки її усвідомити, а й актуалізувати в свідомості образ іншої людини. При цьому, у внутрішньому діалозі вона аналізує можливі, і в тому числі – протилежні варіанти розв'язання проблеми з метою вибору оптимального.

В операціоналізованому теоретико-емпіричному концепті дослідження інтрасуб'єктної комунікативної діяльності у дошкільників із типовим і затриманим розвитком у якості партнерів взаємодії нами обраний – уявний компаньйон, який співвідноситься із соціально-психологічним типом Іншого: «Я – Інший як частина Я» (персоналізований Інший).

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Генеза рефлексійного компонента комунікативної діяльності на моделі інтрасуб'єктної взаємодії з уявним партнером у дітей середнього та старшого дошкільного віку розглядається у різноаспектних наукових розвідках (Omelchenko, 2016, 2021; Omelchenko & Kobylchenko, 2022). Роль уявного партнера в генезі внутрішнього

(рефлексійного) діалогу частково репрезентована Fernyhough & Bland, Meins, Coltheart, 2007. Зазначені науковці виявили, що внутрішній діалог осіб, які створюють уявних друзів, потенційно пов'язаний з кращою здатністю до інтерпретації слухових стимулів неоднозначно та безглуздо. Для авторів це відкриття засвідчило, що такі діти мають кращу сприйнятливості до словесних уявних переживань. Подібна сприйнятливості пов'язана з високим рівнем розвитку внутрішнього діалогу, що й підтверджено у розвідці Davis, Meins & Fernyhough, 2013, які спостерігали за дітьми 5 річного віку під час періодів вільної гри для того, щоб з'ясувати, чи існує зв'язок між статусом «уявний друг» і здатністю до внутрішнього діалогу. Дошкільники виявили високу схильність брати участь у переговорах з уявними друзями за прихованим типом (через розмову пошепки чи рухи губ, що супроводжувалися незрозумілими звуками).

Отже, вони продемонстрували більший рівень інтерналізованості, а відтак вищий рівень соціально-комунікативного розвитку на відміну від їх однолітків, які не мали уявного друга.

У порівнянні зі своїми однолітками, діти дошкільного віку, які створюють уявного компаньйона, можуть мати вищий рівень соціального розуміння Іншого (тобто краще усвідомлюють психічні стани людей і використовують їх для прогнозування поведінки в соціально-комунікативних ситуаціях (Davis, Meins & Fernyhough, 2011; Taylor & Carlson, 1997; Omelchenko, 2021;

Omelchenko & Kobylchenko, 2022), позаяк демонструють більш високий рівень співробітництва з однолітками та дорослими (Singer & Singer, 1990).

На функцію усвідомлення як ключову характеристику комунікативної діяльності вказує Taylor (1999), яка стверджує, що дошкільники, які мають уявних друзів, менш сором'язливі, а також здатні краще зосереджувати свою увагу і дивитися на речі з точки зору іншої людини.

Розвиток рефлексійно-сміслової і рефлексійно-ціннісної функцій комунікативної діяльності в дошкільному віці на моделі взаємодії з уявним компаньйоном розглянуто у праці норвезьких науковців (Giménez-Dasí, Francisco & Bender Patrick, 2014). Виявлено, що дівчатка старшого дошкільного віку і діти з уявним компаньйоном мали більш високий рівень емоційного розуміння Іншого, ніж хлопчики молодшого дошкільного віку чи діти без уявного компаньйона.

Науковий огляд сучасних досліджень дітей із затримкою психічного розвитку засвідчує недостатню представленість даної наукової проблеми, однак окремі аспекти її розглянуто зокрема розкрито психолого-педагогічну типологію дітей із затримкою психічного розвитку (Prokhorenko & Kostenko, 2020); наведено результати рефлексивно-оцінювальної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Prokhorenko, Porovych & Sokolova, Yarmola, Forostian, 2021); запропоновано типологію дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема

встановлено, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку переважає дефіцит когнітивних та адаптаційних навичок, порушення соціальних норм та обмеженість спілкування (Prokhorenko, Sokolova & Forostian, Kravets, Horbatiuk, 2022), яка й визначає, на нашу думку, появу феномену уявного компаньйона в популяції дітей із затримкою психічного розвитку та дітей з легкими порушеннями інтелектуального розвитку. У популяції дітей з особливими потребами в умовах воєнного стану переважають емоційні порушення, які є маркером психологічного благополуччя/неблагополуччя даної когорти дітей і відповідно, можна припустити, що вони й зумовлюють появу уявного партнера в інтрасуб'єктній комунікативній діяльності (Kostenko, Dovhopola, Nabochenko, Kurinna & Mykhaylyuk, 2022).

Таким чином, проведений огляд досліджень засвідчує, що у дошкільників, які мають уявного друга, спостерігається вищий рівень розуміння Іншого, а відтак, стає можливим формування на основі співзначення співбуттєвих взаємин із дорослими та однолітками у хронотопі культури.

**Мета статті:** з'ясування особливостей інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з уявним партнером у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Виявлені особливості затриманого психічного розвитку у взаємодії з уявним партнером складуть важливу аргументацію для розроблення технології розвитку інтрасуб'єктної комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР.

**Методологія та методи.** Концептуальним фундаментом розуміння інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з уявним партнером у дошкільному віці виступають дослідження, презентовані в цій статті.

*Теоретичні методи:* формально-логічний аналіз різних аспектів досліджуваної проблеми, логіко-дедуктивний метод, аксіоматичний метод, сходження від абстрактного до конкретного. *Емпіричні:* експеримент (констатувальний) із використанням методики: інтерв'ю з дитиною про уявного партнера (Taylor & Cartwright, Carlson, 1993). *Математично-статистичні:* обробка даних здійснювалася за допомогою непараметричних критеріїв  $\phi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера та критерію  $\chi^2$  Пірсона. Останній використовувався у випадках, коли частка спостережень в одній із вибірок дорівнювала 0, з метою уникнення занадто завищених результатів (Rudenko & Rudenko, 2009).

**Результати.** На запитання інтерв'ю «Чи є у тебе уявний друг?» 45,9% дошкільників із ЗПР із експериментальної групи дітей 1; діти середнього дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (далі ЕГД 1) відповіли, що це є персоніфікований об'єкт; а 54,1% дошкільників відповіли, що це реальний Інший, жодна дитина не відзначила, що не має уявного товариша. На відміну від дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) 20,7% середніх дошкільників із типовим психофізичним розвитком (далі ТПР) із експериментальної групи

дітей 2 (далі ЕГД2) відповіли, що їх уявний друг це невидимий Інший; а 34,5% дітей відповіли, що це персоніфікований об'єкт; 13,8 % дітей розкрили, що це реальний Інший; і лише 31% дошкільників відповіли, що не мають уявного друга. Результати є статистично значущими (невидимий друг»:  $\chi^2 = 19.837, p < 0.001$ ; «реальний Інший»:  $\phi^* = 5.237, p < 0.01$ ; «немає»:  $\chi^2 = 30.178, p < 0.001$ ).

На це ж запитання експериментальна група дітей 3; діти старшого дошкільного віку із ЗПР (далі ЕГД 3) 45,5% відповіли, що мають персоніфікований об'єкт; 54,5% дітей розкрили, що це реальний інший; жодна дитина із ЗПР не відзначила, що немає уявного партнера. Експериментальна група дітей 4; старші дошкільники з типовим психофізичним розвитком (далі ЕГД 4) зазначила, що у 21,7% дітей є невидимий друг; 23,3% дітей відзначили, що це персоніфікований об'єкт; 20% дошкільнят відповіли, що це реальний інший, а 35% дітей зауважили, що не мають уявного партнера. Результати є статистично значущими: «невидимий друг»:  $\chi^2 = 20.903, p < 0.001$ ; «персоніфікований об'єкт»:  $\phi^* = 2.884, p < 0.01$ ; «реальний Інший»:  $\phi^* = 4.384, p < 0.01$ ; «немає»:  $\chi^2 = 35.893, p < 0.001$ .

На запитання інтерв'ю «Це дівчинка чи хлопчик?» статистично значущі відповіді були отримані в групах ЕГД 1 і ЕГД 2 щодо «дівчинка (невидимий друг)»:  $\chi^2 = 9.178, p = 0.003$ ; «хлопчик (невидимий друг)»:  $\chi^2 = 9.178, p = 0.003$ . Подібні статистично значущі відповіді також отримано в групах дітей з

ЕГД 3 і ЕГД 4 «дівчинка (невидимий друг)»:  $\chi^2 = 10.776$ ,  $p = 0.002$ ; «хлопчик (невидимий друг)»:  $\chi^2 = 9.172$ ,  $p = 0.003$ . Щодо цих категорій відповіді засвідчили, що для дітей з ЕГД 2 і ЕГД 4 характерні невидимі друзі, а серед дітей із ЗПР, зокрема з ЕГД 1 і ЕГД 3 вони не типові. Для дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР більш характерні уявні друзі хлопчики та дівчатка (реальні Інші та персоніфіковані об'єкти).

На запитання інтерв'ю «Як його кличуть? у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 зафіксовано статистично значущі відповіді: «ім'я реального Іншого»:  $\varphi^* = 5.237$ ,  $p < 0.01$ ; «ім'я вигадане»:  $\chi^2 = 19.197$ ,  $p < 0.001$ , а в групах старших дошкільнят із ЕГД 3 і ЕГД 4 також засвідчено статистично значущі відмінності: «ім'я реального Іншого»:  $\varphi^* = 4.384$ ,  $p < 0.01$ ; «ім'я персоніфікованого об'єкта»:  $\varphi^* = 2.831$ ,  $p < 0.01$ ; «ім'я вигадане»:  $\chi^2 = 20.903$ ,  $p < 0.001$ .

На запитання інтерв'ю «Скільки йому років?» не отримано статистично значущих відповідей. Серед відповідей діти згадували такі категорії: друг одного віку з дитиною; друг старший; друг молодший.

На запитання інтерв'ю «Як він виглядає?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категоріями: «називає лише одну зовнішню ознаку»:  $\varphi^* = 3.071$ ,  $p < 0.01$ ; «не називає жодної зовнішньої ознаки»:  $\chi^2 = 20.673$ ,  $p < 0.001$ . Подібні результати отримано в групах старших дошкільнят ЕГД 3 і ЕГД 4, так «називає лише одну

зовнішню ознаку»:  $\varphi^* = 1.881, p < 0.05$ ; «не називає жодної зовнішньої ознаки»:  $\chi^2 = 17.619, p < 0.001$ .

Отже, відповідь за категорією «називає дві зовнішні ознаки» не виявилася статистично значущою.

На запитання інтерв'ю «Що ви зазвичай робите разом?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «граємо»:  $\varphi^* = 3.294, p < 0.01$ , а у дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою «граємо»:  $\varphi^* = 3.978, p < 0.01$ .

Отже, за категорією «декілька видів діяльності (граємо, плаваємо, їмо та ін.)» не отримано статистично значущих результатів.

На запитання інтерв'ю «Як часто ви граєте разом? У що ви звичайно граєте?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категоріями: «не часто граємо»:  $\varphi^* = 4.134, p < 0.01$ ; «визначили у що грають»:  $\chi^2 = 10.787, p = 0.002$ , а у дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубриками: «не часто граємо»:  $\varphi^* = 4.94, p < 0.01$ ; «визначили у що грають»:  $\chi^2 = 12.404, p < 0.001$ . Потрібно зауважити, що жодна дитина із ЗПР середнього та старшого дошкільного віку не визначила, у що вони грають з уявним компаньйоном.



На запитання інтерв'ю «Як він поводить ся? Хто ще знає про нього?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категоріями: «не дуже добре поводить ся»:  $\varphi^* = 4.709, p < 0.01$ ; «знають рідні»:  $\varphi^* = 2.061, p < 0.05$ . У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубриками: «не дуже добре поводить ся»:  $\varphi^* = 4.94, p < 0.01$ ; «знають рідні»:  $\varphi^* = 2.844, p < 0.01$ .

На запитання інтерв'ю «Чи можуть інші люди, крім тебе, бачити його й грати з ним?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «так, можуть бачити його й грати з ним»:  $\varphi^* = 3.294, p < 0.01$ . У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «так, можуть бачити його й грати з ним»:  $\varphi^* = 3.643, p < 0.01$ .

На запитання інтерв'ю «Хто з вас сильніший, а хто слабкіший?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «друг слабкий, а дитина сильна»:  $\varphi^* = 3.077, p < 0.01$ . У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «друг слабкий, а дитина сильна»:  $\varphi^* = 3.327, p < 0.01$ .

Отже, жодна дитина із ЗПР і ТПР не відповіла «і дитина, і друг сильний», а також статистично не значуща кількість дітей зауважила, що «друг сильний, а дитина слабка».

На запитання інтерв'ю «Хто з вас розумніший?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «друг нерозумний, а дитина навпаки»:  $\varphi^* = 3.276, p < 0.01$ . У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «друг нерозумний, а дитина навпаки»:  $\varphi^* = 2.813, p < 0.01$ .

Отже, жодна дитина із ЗПР і ТПР не відповіла «і дитина, і друг розумні», а також статистично не значуща кількість дітей зауважила, що «друг розумний, а дитина ні».

На запитання інтерв'ю «Ти йому пропонуєш грати чи він тобі?» не отримано статистично значущих відповідей. Серед відповідей діти згадували такі категорії: «дитина пропонує грати другові»; «друг пропонує грати дитині»; «взаємна гра».

На запитання інтерв'ю «Ти його захищаєш чи він тебе?» не отримано статистично значущих відповідей. Серед відповідей діти згадували такі категорії: «дитина захищає друга»; «друг захищає дитину»; «взаємний захист».

На запитання інтерв'ю «Ти про нього піклуєшся чи він про тебе?» не отримано статистично значущих відповідей. Серед відповідей діти згадували такі рубрики: «дитина піклується про друга»; «друг піклується про дитину»; «взаємне піклування».

На запитання інтерв'ю «Він може говорити з іншими без тебе, без твоєї допомоги?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2

не отримано статистично значущі відповіді за категоріями, а от у дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «так, друг може говорити»:  $\varphi^* = 2.843, p < 0.01$ .

На запитання інтерв'ю «Ти його слухаєшся чи він тебе слухається?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категоріями: «так, друг слухає»:  $\varphi^* = 2.19, p < 0.05$ ; «ні, друг не слухається»:  $\varphi^* = 3.864, p < 0.01$ ; «по черзі слухають один одного»:  $\chi^2 = 15.757, p < 0.001$ . У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубриками: «так, друг слухає»:  $\varphi^* = 2.515, p < 0.01$ ; «ні, друг не слухається»:  $\varphi^* = 4.079, p < 0.01$ ; «по черзі слухають один одного»:  $\chi^2 = 15.729, p < 0.001$ .

На запитання інтерв'ю «Чи можуть його чути інші чи тільки ти можеш його чути?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «так, його можуть чути інші»:  $\varphi^* = 2.3, p < 0.05$ . У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «так, його можуть чути інші»:  $\varphi^* = 3.19, p < 0.01$ .

На запитання інтерв'ю «Він любить і не любить те ж саме, що й ти?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «так, він любить те ж саме»:  $\varphi^* = 3.276, p < 0.01$ . У дітей старшого дошкільного віку

з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «так, він любить те ж саме»:  $\varphi^* = 3.721, p < 0.01$ .

На запитання інтерв'ю «У нього є своє місце у вашому будинку? Він з тобою завжди грає або тільки іноді?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категоріями: «ні, немає свого місця»:  $\varphi^* = 2.859, p < 0.01$ ; «він іноді грає»:  $\varphi^* = 4.292, p < 0.01$ . У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубриками: «ні, немає свого місця»:  $\varphi^* = 3.572, p < 0.01$ ; «він іноді грає»:  $\varphi^* = 3.93, p < 0.01$ .

На запитання інтерв'ю «Твоя родина любить його так само, як і ти його любиш?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «так, люблять так само»:  $\varphi^* = 2.912, p < 0.01$ . У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «так, люблять так само»:  $\varphi^* = 3.673, p < 0.01$ .

На запитання інтерв'ю «Уміє він що-небудь робити без тебе? Краще, ніж ти?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «так, уміє (гратися, харчуватися, дивитися мультики, будувати конструктором)»:  $\varphi^* = 3.153, p < 0.01$ . У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «так, уміє (гратися, харчуватися, дивитися мультики, будувати конструктором)»:  $\varphi^* = 3.721, p < 0.01$ .

На запитання інтерв'ю «Може хто-небудь із реальних людей бути з ним іноді в грі, грати разом, взяти на себе його роль?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «ні, не можуть»:  $\varphi^* = 3.723$ ,  $p < 0.01$ . У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «ні, не можуть»:  $\varphi^* = 4.085$ ,  $p < 0.01$ .

На запитання інтерв'ю «Що ви робите з ним по-справжньому, а що не по-справжньому?» у середніх дошкільнят із ЕГД 1 і ЕГД 2 отримано статистично значущі відповіді за категорією: «по-справжньому (граємо, спимо, їмо, граємо в кубики, бігаємо)»:  $\chi^2 = 30.178$ ,  $p < 0.001$ . У дітей старшого дошкільного віку з ЕГД 3 і ЕГД 4 також отримано статистично значущі відповіді за рубрикою: «по-справжньому (граємо, спимо, їмо, граємо в кубики, бігаємо)»:  $\chi^2 = 35.893$ ,  $p < 0.001$ .

**Висновки та перспективи майбутніх наукових розвідок.** У дітей із затримкою психічного розвитку середнього дошкільного віку переважає у формі уявного друга реальний Інший або уявного друга немає на противагу дітям із типовим психофізичним розвитком середнього дошкільного віку, у яких в пріоритеті невидимий Інший. У порівнянні у дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку у формі уявного друга переважає персоніфікований об'єкт та реальний Інший, або уявного друга немає, на противагу дітям із типовим

психофізичним розвитком старшого дошкільного віку, у яких в перевазі невидимий Інший.

Отже, більшість дітей із затримкою психічного розвитку грають з уявним другом на відміну від дошкільників із типовим психофізичним розвитком. Зазвичай дошкільники із затримкою психічного розвитку не часто грають, але при цьому не визначилися, у що грають із уявним другом на відміну від дошкільників із типовим психофізичним розвитком.

Відтак, про уявного друга дитини із затримкою психічного розвитку знають рідні, на відміну від дошкільників із типовим психофізичним розвитком, і він не дуже добре поводиться, на відміну від дошкільників із типовим психофізичним розвитком.

Інші люди можуть бачити та гратися з уявним компаньйоном дитини із затримкою психічного розвитку на відміну від дошкільників із типовим психофізичним розвитком.

Відтак, більшість дітей із затримкою психічного розвитку зауважили, що друг слабкий, а дитина сильна. Більшість дітей із затримкою психічного розвитку зауважили, що друг нерозумний, а дитина навпаки розумна. На запитання чи уявний друг слухається дитини, більшість дошкільників із затримкою психічного розвитку зазначили, що так, друг слухає, і що водночас не слухає, на відміну від дошкільників із типовим психофізичним розвитком, у яких є діти, що по черзі слухають один одного. Інші люди можуть чути уявного друга дитини із затримкою психічного

розвитку на відміну від дітей із типовим психофізичним розвитком.

Уявний друг дошкільника із затримкою психічного розвитку любить теж саме, що й дитина. Уявного партнера дитини люблять так само, як його любить дитина із затримкою психічного розвитку. Уявний товариш дитини краще, ніж дитина із ЗПР, уміє (гратися, харчуватися, дивитися мультики, будувати конструктором).

Інші люди не можуть взяти на себе роль уявного друга дошкільника із затримкою психічного розвитку. Дошкільники із затримкою психічного розвитку по-справжньому з уявним другом (граються, сплять, їдять, грають у кубики, бігають).

Виходячи із зазначеного вище, уявний компаньйон виступає значущим Іншим в просторі інтрасуб'єктної комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. Перспективи майбутніх наукових розвідок у цьому напрямі будуть спрямовані на експериментальну перевірку технології розвитку інтрасуб'єктної комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку шляхом взаємодії з уявним партнером.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Davis, P., Meins, E., & Fernyhough, C. (2013). Individual differences in children's private speech: The role of imaginary companions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116 (3), 561–571. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.06.010>
2. Davis, P., Meins, E., & Fernyhough, C. (2011). Self-knowledge in childhood: Relations with children's imaginary companions and understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 29 (3), 680–686. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02038.x>
3. Fernyhough, C., Bland, K., Meins, E., & Coltheart, M. (2007). Imaginary companions and young children's responses to ambiguous auditory stimuli: implications for atypical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (11), 1094–1101. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01789.x>
4. Giménez-Dasí, M., Pons, F., Bender, & Patrick, K. (2014). Imaginary companions, theory of mind and emotion understanding in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (2), 186-197. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.919778>
5. Kostenko, T., Dovhopola, K., Nabochenko, O., Kurinna, V., & Mykhaylyuk, V. (2022) Psychological well-being of children with special educational needs under martial law. *Amazonia Investiga*, 11(59), 98-107. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.9>
6. Omelchenko, I. (2018). The psychological mechanisms for implementation of the reflective component of preschoolers' deliberated communicative activities. *Educatio Nova: Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska*, III (3). 37-48. <http://dx.doi.org/10.17951/en.2018.3.37-48>
7. Omelchenko, I. (2021). Peculiarities of the Semantic Component of Communication Activities in Preschoolers with Developmental Delay. *Educatio Nova: Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska*, VI (6), 345-358. <http://dx.doi.org/10.17951/en.2021.6.345-358>
8. Omelchenko, I., & Kobylchenko, V. (2022). Typology of Communicative Activities as the Basis of the Technology of their Forming in Preschoolers with



- Developmental Delay. *Psychiatry psychotherapy and clinical psychology*, 13(1), 80-89. DOI: <https://10.34883/PI.2022.13.1.009>
9. Prokhorenko, L., & Kostenko, T. (2020). Research of psychological and pedagogical typologization of mental developmental delay of school children. *Insight: the psychological dimensions of society*, (4), 111-131. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2020-4-7>
  10. Prokhorenko, L., Popovych, I., Sokolova, H., Yarmola, N., & Forostian, O. (2021). Research on reflective-evaluative competence in pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 10 (46), 138-151. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.46.10.13>
  11. Prokhorenko, L., Sokolova, H., Forostian, O., Kravets, Y., & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(55), 172-181. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.18>
  12. Singer, D., & Singer, J. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 352 p.
  13. Taylor, M., & Carlson, S. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68 (3), 436-455. <https://doi.org/10.2307/1131670>
  14. Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them*. New York: Oxford University Press, 224 p.
  15. Taylor, M., Cartwright, B., & Carlson, S. (1993). A Developmental Investigation of Children's Imaginary Companions *Developmental Psychology*, 29 (2), 276-285. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.276>
  16. Руденко, В., & Руденко, Н. (2009). Математичні методи в психології К.: Академвидав, 384 с.

## REFERENCES

1. Davis, P. & Meins, E. & Fernyhough, C. (2013). Individual differences in children's private speech: The role of imaginary companions. *Journal of*

- Experimental Child Psychology*. 116 (3), 561–571.  
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.06.010> [in English].
2. Davis, P., & Meins, E. & Fernyhough, C. (2011). Self-knowledge in childhood: Relations with children's imaginary companions and understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 29 (3), 680–686.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02038.x> [in English].
  3. Fernyhough, C., & Bland, K., Meins, E., Coltheart, M. (2007). Imaginary companions and young children's responses to ambiguous auditory stimuli: implications for atypical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (11), 1094–1101. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01789.x> [in English].
  4. Giménez-Dasí, M., & Pons, F. & Bender, Patrick K. (2014). Imaginary companions, theory of mind and emotion understanding in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (2), 186-197.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.919778> [in English].
  5. Kostenko, T., Dovhopola, K., Nabochenko, O., Kurinna, V., & Mykhaylyuk, V. (2022). Psychological well-being of children with special educational needs under martial law. *Amazonia Investiga*, 11(59), 98-107.  
<https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.9> [in English].
  6. Omelchenko, I. (2018). The psychological mechanisms for implementation of the reflective component of preschoolers' deliberated communicative activities. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. sectio N Educatio Nova*. III (3), 37-48. <http://dx.doi.org/10.17951/en.2018.3.37-48> [in English].
  7. Omelchenko, I. (2021). Peculiarities of the Semantic Component of Communication Activities in Preschoolers with Developmental Delay. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. sectio N Educatio Nova*. VI (6), 345-358.  
<http://dx.doi.org/10.17951/en.2021.6.345-358> [in English].
  8. Omelchenko, I., Kobylchenko V. (2022). Typology of Communicative Activities as the Basis of the Technology of their Forming in Preschoolers with Developmental Delay. *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология /*

- Psychiatry psychotherapy and clinical psychology, 2022, volume 13, № 1, 80- 89.  
DOI: <https://10.34883/PI.2022.13.1.009> [in English].
9. Prokhorenko, L., & Kostenko, T. (2020). Research of psychological and pedagogical typologization of mental developmental delay of schoolchildren. *Insight: the psychological dimensions of society*, (4), 111-131. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2020-4-7> [in English].
  10. Prokhorenko, L., Popovych, I., Sokolova, H., Yarmola, N., & Forostian, O. (2021). Research on reflective-evaluative competence in pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 10(46), 138-151. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.46.10.13> [in English].
  11. Prokhorenko, L., Sokolova, H., Forostian, O., Kravets, Y., & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(55), 172-181. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.18> [in English].
  12. Singer, D., & Singer, J. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 352 p. [in English].
  13. Taylor, M. & Carlson, S. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68 (3), 436-455. <https://doi.org/10.2307/1131670> [in English].
  14. Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them*. New York: Oxford University Press [in English].
  15. Taylor, M., Cartwright, B., & Carlson, S. (1993). A Developmental Investigation of Children's Imaginary Companions. *Developmental Psychology*, 29 (2), 276-285. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.276> [in English].
  16. Rudenko, V., & Rudenko, N. (2009). *Matematychni metody v psykholohii [Mathematical methods in psychology]*. Kyiv : Akademydav [in Ukrainian].