

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки та психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

КУЛАКОВА Анастасія Олександрівна

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБОМ СЮЖЕТНО-
РОЛЬОВИХ ІГОР**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____ А. В. Чобанян,
кандидат психологічних наук,
старший викладач
«___» _____ 2021 року

Виконавець
_____ А. О. Кулакова
«___» _____ 2021 року

Суми – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	6
1.1. Сутність поняття «соціально-комунікативний розвиток».....	6
1.2. Соціально-комунікативна діяльність дітей дошкільного віку.....	15
1.3. Особливості соціально-комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.....	26
Висновки до розділу 1.....	31
РОЗДІЛ 2. СТАН РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	33
2.1. Організація констатувального експерименту.....	33
2.2. Стан сформованості соціально-комунікативних навичок у старших дошкільників із порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження.....	44
Висновки до розділу 2.....	51
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБОМ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР.....	53
3.1. Методика застосування сюжетно-рольових ігор з розвитку соціально-комунікативних навичок в дітей означеної категорії.....	53
3.2. Результати формувального експерименту.....	63
Висновки до розділу 3.....	71
ВИСНОВКИ.....	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	75
ДОДАТКИ.....	83

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку українського суспільства важливе місце в становленні осіб з порушеннями інтелекту займає соціальна комунікація. Це складна та динамічна система, яка є важливим компонентом розвитку особистості людини та формування, розвитку й корекції її психіки. Розвинені навички соціальної комунікації дозволяють дитині спілкуватися, навчатися тощо.

Соціально-комунікативні навички є важливими елементами розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту, їх соціалізації та індивідуалізації. Вони дозволяють розв'язувати різноманітні завдання, які виникають під час спілкування, розуміти стан і позицію співрозмовника, диференціювати різні комунікативні ситуації і способи дії в них, вибудовувати лінію поведінки в ситуації спілкування та інше.

У дослідженнях вітчизняних і закордонних науковців наголошується на актуальності формування, розвитку й корекції соціально-комунікативних навичок у дітей в системі загального дошкільного виховання (С. Абрамсон, Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, О. Дзеверін, Н. Переверзєва, З. Плохій, С. Гутянський, Г. Ларіонов та інші) та в дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку (А. Висоцька, В. Бондар, В. Золотоверх, А. Колупаєва, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, та інші).

Науковому обґрунтуванню шляхів перебудови навчально-виховної роботи з дошкільниками, які мають інтелектуальні порушення присвячені роботи М. Гнезділова, Г. Дульнєва, Є. Зав'ялової, А. Катаєвої, В. Любченко, О. Смалюги, О. Стребелевої, Л. Філіпової, Ж. Шиф та інших). На основі проведених досліджень були розроблені проекти нової структури закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, навчальні плани та програми, з'ясовано співвідношення наочних, словесних і практичних засобів для навчально-виховного процесу дошкільників цієї категорії, розроблено варіативні форми організації, методів і засобів навчання, використання

сучасних досягнень загальної педагогіки і психології щодо розуміння структури та механізмів порушень розвитку дітей.

Актуальність проблеми й зумовила вибір теми роботи «Розвиток соціально-комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку засобом сюжетно-рольових ігор».

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми міжвідомчої лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121 U09109).

Мета дослідження – теоретично узагальнити та експериментально перевірити ефективність впливу сюжетно-рольових ігор на розвиток соціально-комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.
2. Визначити рівні розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелекту та підібрати й адаптувати методики їх діагностування.
3. Розширити та доповнити методику проведення сюжетно-рольових ігор з дошкільниками з порушеннями інтелекту.
4. Експериментально перевірити ефективність впливу сюжетно-рольових ігор на розвиток соціально-комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Об'єкт – процес розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет – розвиток соціально-комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку засобом сюжетно-рольових ігор.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у визначенні рівнів розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелекту; адаптації методик діагностування стану розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелекту; розробленні плану проведення сюжетно-рольових ігор із дошкільниками з порушеннями інтелекту; уточненні методики проведення сюжетно-рольових ігор з такими дошкільниками.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в можливості застосування розробленого плану проведення сюжетно-рольових ігор у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту; використанні методик діагностування стану розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелекту.

Апробація результатів дослідження здійснено на: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25.11.2020 року, м. Суми); VIII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (19.05.2021 року, м. Суми); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (24.11.2021 року, м. Суми).

Публікації. Основний зміст та результати дослідження висвітлені в 2 публікаціях.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (90), 3 додатків на 9 сторінках. У роботі міститься 6 таблиць і 8 рисунків.

Загальний обсяг магістерської роботи складає – 91 сторінку, з них – 74 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Сутність поняття «соціально-комунікативний розвиток»

У сучасному суспільстві відчувати себе впевнено можуть лише соціально розвинені особистості, що володіють інтелектуальним, психологічним і соціокультурним потенціалом. Тому вже з дошкільного віку у дітей необхідно розвивати комунікативно-мовленнєві вміння, самостійність мислення, активізувати пізнавальну і творчу діяльність, вчити бути співучасниками подій, вирішувати спори і управляти своїм емоційним станом. Все це сприяє підвищенню самооцінки, адаптивних можливостей організму, стресостійкості і дозволяє займати лідируючі позиції, як в дошкільному закладі, так і в будь-якому колективі в майбутньому.

Розвиток дитини дошкільного віку в багатьох випадках залежить від низки чинників. Значний вплив на всебічний розвиток дитини здійснює соціально-комунікативна діяльність.

На думку О. Ковальнової поняття «соціально-комунікативний розвиток» визначається, як здатність людини забезпечувати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських відносин з іншими особами, згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в межах суспільно прийнятної поведінки, а також завдяки ефективній комунікації [38].

Соціально-комунікативний розвиток спрямовується на:

- засвоєння норм і цінностей, прийнятих у суспільстві, включаючи моральні та етичні цінності;
- розвиток спілкування і взаємодії дитини з дорослими та однолітками;
- становлення самостійності, цілеспрямованості і саморегуляції власних дій;

- розвиток соціального й емоційного інтелекту, емоційної чуйності, співпереживання, формування готовності до спільної діяльності з однолітками, формування шанобливого ставлення і почуття приналежності до своєї родини та до дитячої спільноти й педагогічного колективу (спільноти дорослих) закладу дошкільної освіти (дитячого садочку);
- формування позитивних установок до різних видів праці і творчості;
- формування основ безпечної поведінки в побуті, соціумі, природі та інше [5].

На думку Л. Трубайчук у закладах дошкільної освіти необхідно реалізовувати соціально-комунікативний розвиток у чотирьох напрямках, а саме:

1. Розвиток ігрової діяльності з метою засвоєння дітьми дошкільного віку різних соціальних ролей. Необхідно наголосити, що Л. Трубайчук, вважає гру не розвагою, а провідним видом діяльності дошкільників. В умовах закладів дошкільної освіти, гра є особливою формою соціалізації дітей цього віку. Саме в грі діти відпрацьовують перші навички і вміння соціальних відносин, в яких моделюються форми їхньої поведінки в різних ситуаціях і з різним оточенням.

На переконання дослідниці, гра створює умови для відтворення дитиною дорослого світу та сприяє участі в соціальному житті. Діти вчаться розв'язувати конфлікти, виражати власні емоції та адекватно взаємодіяти з оточуючими. Л. Трубайчук вважає, що одним із головних завдань педагогів дошкільних закладів освіти – це правильна та вміла допомога дітям придбати в грі необхідні соціальні навички [87].

2. Патріотичне виховання – також є важливим напрямком соціально-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку. За даними М. Бахтіна, в період нестабільності в суспільстві, патріотичне виховання підростаючого покоління стає одним з центральних напрямків роботи з дітьми дошкільного віку. Патріотичне виховання дошкільників – є не тільки виховання любові до Батьківщини, рідного краю, дому, сім'ї, дитячого садка, міста, рідної

природи, культурного надбання українського народу, своєї нації, толерантного ставлення до представників інших національностей, а також виховання шанобливого ставлення до людей праці і результатів їхньої праці, рідної землі, захисників Вітчизни, державної символіки, традицій держави і загальнонародних свят[5].

3. Формування основ безпечної поведінки в побуті, соціумі та природі – є важливим аспектом соціально-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку. Щодо безпечної поведінки, то під цим терміном М. Лісіцина розуміє відповідний набір зразків і свідомих дій в різних ситуаціях (як типових, так і унікальних), що дозволяють зберігати індивідуальну цілісність і комфортність поведінки, попереджають фізичний і психічний травматизм, створюють нормальні умови взаємодії між людьми.

М. Лісіцина вважає, що виховання навичок безпечної поведінки дошкільнят здійснюється на основі бажання дитини пізнавати навколишній світ, використовуючи її допитливість, наочно-предметне та наочно-образне мислення і безпосередність сприйняття. За цим напрямком пріоритетними залишаються індивідуальні та мікро-групові форми роботи з дітьми цієї категорії.

М. Лісіцина зазначає, що одним із правил, яке засвоюють діти дошкільного віку в процесі такої роботи – це правила поведінки в екстремальних ситуаціях. Наприклад, під час пожежі, чи під час грози або граду, чи при загрозі викрадення незнайомцем, або в ситуаціях «один вдома» тощо [53].

4. Трудове виховання – важливий напрямок соціально-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку. Головною метою трудового виховання дошкільників є – формування особистості дитини, а також виховання правильного відношення дітей вже з дошкільного віку до власної трудової діяльності та праці інших.

Д. Фельдштейн наголошує на тому, що праця розвиває у дошкільників кмітливість, спостережливість, увагу, мислення, уяву, зосередженість,

пам'ять, а також зміцнює їхні фізичні сили, розвиває координацію рухів, моторику та здоров'явцілому [89].

Узагальнюючи дослідження М. Бахтіна, В. Біблер, М. Лісіциної, Л. Трубайчук, Д. Фельдштейна та інших, вважаємо, що систематична і планомірна робота за всіма чотирма напрямками програми соціально-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку, сприяє соціально-комунікативному розвитку кожного дошкільника. За даними науковців, у наслідок реалізації зазначеної програми діти стають більш розкутими і самостійними, цілеспрямованими і впевненими в собі, товариськими, більш уважними і турботливими по відношенню до однолітків і дорослих; здатними до взаєморозуміння і співпраці. У дітей формується здатність спільно приймати рішення та виконувати їх [5; 7; 54; 87; 89].

Отже, соціально-комунікативний розвиток дітей дошкільного віку в змістовому відношенні має декілька напрямків: розвиток ігрової діяльності; патріотичне виховання; формування основ безпечної поведінки в побуті, соціумі та природі; трудове виховання.

Наголосимо, що соціально-комунікативний розвиток дітей дошкільного віку – це процес, який дозволяє дитині зайняти своє місце в суспільстві в якості повноцінного члена соціуму. Означений процес реалізується широким набором універсальних засобів, зміст яких є в певній мірі специфічним для кожного конкретного суспільства, соціального прошарку та вікової категорії.

У нашому суспільстві до цього змісту відносяться:

- формування побутових та гігієнічних умінь;
- формування елементів матеріальної і духовної культури;
- формування стилю та змісту спілкування;

– залучення дитини дошкільного віку до різних видів і типів відносин в основних сферах життєдіяльності – спілкуванні, грі, пізнанні, в різних видах діяльності тощо.

На думку Л. Виготського, дошкільне дитинство – це початковий етап соціального життя людини, і від того, чи буде успішним цей етап, багато в чому залежить її подальше життя [14].

У своєму дослідженні, Т. Гуськова та О. Смірнова стурбовані тим, що в наш час відбуваються зміни в моральному, соціально-комунікативному розвитку дошкільників та їхній поведінці. Сучасні діти важко засвоюють певні, вже традиційні моральні норми. Як констатують дослідники, сучасні діти стали більш егоїстичними, примхливими, розбещеними й часто некерованими. Вони маніпулюють батьками, бабусями та дідусями, відмовляються спілкуватися з іншими людьми. У наслідок цього виникають труднощі в спілкуванні і взаємодії з дорослими і однолітками.

Т. Гуськова та О. Смірнова пояснюють це комплексом соціально-психологічних проблем сучасних дітей дошкільного віку, а саме: агресивністю, сором'язливістю, гіперактивністю, пасивністю тощо.

Саме тому науковці підкреслюють необхідність постійного тримання в полі зору проблеми соціального розвитку дітей дошкільного віку, тому, що саме цей віковий період характеризується інтенсивним дозріванням організму дитини і формуванням у неї соціально-особистісних новоутворень і основ загальнолюдської культури [82].

О. Клименкова виділяє параметри соціально-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку:

- рівень сформованості почуття приналежності до своєї сім'ї, шанобливого ставлення до оточуючих;
- рівень розвитку спілкування дитини з дорослими і однолітками;
- рівень готовності дитини до спільної діяльності з однолітками;
- рівень засвоєння соціальних норм і правил, моральний розвиток дитини;
- рівень розвитку цілеспрямованості і самостійності;
- рівень формування позитивних установок по відношенню до праці і творчості;

- рівень формування знань в області безпеки життєдіяльності (в різних соціально-побутових і природних умовах);
- рівень інтелектуального розвитку (в соціальній та емоційній сфері) і розвиток емпатійної сфери (чуйність, співчуття тощо) [35].

Аналізуючи процес соціально-комунікативного розвитку дитини в період дошкільного дитинства, С. Козлова виділяє завдання, які стоять перед нею на цьому етапі розвитку, а саме:

1) природно-культурні завдання. Це досягнення певного рівня фізичного та гендерного розвитку. Дошкільник повинен засвоїти елементи етикетної поведінки, форм спілкування, повинен мати уявлення про свою статеву приналежності, проявляти почуття й емоції, в нього повинні формуватися соціально-моральні якості особистості. У зв'язку з цим, С. Козлова вважає, що соціальний розвиток забезпечує формування загальнокультурних, фізичних, гендерних основ особистості дитини, на базі яких формуються такі соціально-моральні якості, як самооцінка, емпатія, толерантність, почуття власної гідності, повага до оточуючих людей, дбайливість, справедливість, чуйність, патріотизм, громадянськість;

2) соціально-культурні завдання. Такі завдання стосуються пізнавальної, морально-етичної та ціннісно-смислової сфер діяльності особистості. Соціально-культурні завдання визначаються суспільством в цілому, а також етнорегіональними особливостями і найближчим оточенням людини.

Д. Фельдштейн зазначав, що до трьох років, дитина завершує перший цикл знайомства з людським світом, фіксуючи своє нове соціальне становище, виділяючи своє «Я», починає все більш активно вступати у відносини з іншими людьми – дорослими і однолітками. На думку вченого, особливу увагу педагогам закладів дошкільної освіти потрібно приділяти розвитку у дітей умінь управляти своїми емоціями, контролювати й оцінювати свою діяльність і поведінку, вихованню доброзичливості, уважному ставленню до інших дітей та дорослих людей. Д. Фельдштейн

вважає, що пізнавальні аспекти у дошкільника спрямовані на розширення та поглиблення знань про навколишній предметний світ, про природне та соціальне середовище. На думку науковця, з віком розширюється пізнавальна сфера дошкільника – світ навколо нього, сім'я, рідні та близькі люди, історія рідного краю, Батьківщини, всього світу[89].

Н. Непомняща виділяє наступну форму організації досвіду дитини дошкільного віку. Дослідниця виокремлює «проживання дитиною» різних ситуацій. Таке «проживання» включає в себе не тільки досвіданалізу дійсності, а й досвід свого ставлення до оточуючої дійсності[63];

3) соціально-психологічні завдання. Це становлення самосвідомості особистості, її самовизначення в актуальному житті і на перспективу, самореалізація і самоствердження, які на етапі дошкільного дитинства мають специфічний зміст і способи вирішення. На думку В. Сластеніна, у дошкільному віці самосвідомість розглядається, як досягнення певної міри самопізнання і рівня самоповаги.

В. Сластенін вважає, що основою самооцінки дитини дошкільного віку є її вміння порівнювати себе з іншими людьми. У дошкільників формується вміння будувати взаємини з оточуючими на основі співпраці і взаєморозуміння, на основі готовності прийняття їх звичок, звичаїв, поглядів такими, якими вони є, вчитися усвідомлювати свої дії, планувати діяльність тощо.

На переконання В. Сластеніна, удітей старшого дошкільного віку відбувається формування довільної поведінки. Це основне психологічне новоутворення в цьому віці. Воно полягає в прагненні і здатності керувати собою та своїми вчинками. Становлення довільності виступає однією з базових ліній розвитку дитини в дошкільному дитинстві, виходить в авангард формування особистості [81].

Отже, аналіз праць Т. Гуськової, О. Клименкової, С. Козлової, Н. Непомнящої, В. Сластеніна, О. Смірнкової, Д. Фельдштейна та інших, дає підстави вважати, що в процесі соціально-комунікативного розвитку дитини

дошкільного віку переслідується низка завдань природно-культурного, соціально-культурного та соціально-психологічного спрямування.

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що особливість дошкільного віку полягає в тому, що соціально-комунікативний розвиток дитини здійснюється під впливом дорослого, який вводить дитину в соціум.

Дитина дошкільного віку співпрацює з компетентними дорослими людьми, як членсупільства, вона включається в систему людських відносин, де відбувається діалог особистостей, ціннісних установок тощо.

Схожу позицію висловлює Л. Обухова. На думку вченої, опанування зразків і норм поведінки, пошук правильних життєвих установок відбувається у дошкільника у взаємодії з однолітками, вихователями, батьками.

Л. Обухова наголошує на тому, що дорослі відкривають дітям майбутнє, виступають посередниками, співучасниками по відношенню до діяльності дітей, щоб допомогти дітям у набутті власного досвіду [64].

Досліджуючи специфіку розвитку дітей в дошкільному віці, Л. Божович вважає, що дошкільників засвоєння соціальних норм відбувається порівняно легко. На її переконання, дошкільний вік – це період активного пізнання світу і людських відносин, формування основ особистості майбутнього громадянина.

Переслідуючи мету соціально-комунікативного розвитку дошкільників, Л. Божович рекомендує звертатися педагогам до душі дитини. Виховання її душі – це створення основи моральних цінностей майбутньої дорослої людини. На думку дослідниці, освіта, певні навички, конкретна вправність чи компетентності можуть бути сформовані й пізніше, але основа самого кращого в людині – це людяність. Л. Божович вважає, що саме людяність закладається в дошкільному віці, віці інтенсивного розвитку почуттів і міжособистісних стосунків [8].

А. Реан виділяє низку компетентностей, які формуються у дітей дошкільного віку:

– технологічну;

- інформаційну;
- соціально-комунікативну.

У свою чергу, А. Реан наголошує на тому, що соціально-комунікативна компетентність включає в себе два аспекти:

- соціальний, тобто співвідношення власних прагнень з прагненнями оточуючих; продуктивну взаємодію з членами групи, об'єднаними спільним завданням;

- комунікативний, тобто уміння отримувати необхідну інформацію в процесі діалогу; готовність представляти і відстоювати власні погляди при безпосередній повазі позиції інших людей; вміння використовувати зазначений ресурс в процесі комунікації для вирішення тих чи інших завдань [75].

В. Петровський вважає, що формування соціально-комунікативної компетентності дошкільнят буде успішним при дотриманні наступних організаційно-педагогічних умов, а саме:

- створення атмосфери доброзичливості, взаєморозуміння і любові;
- навчання вмінню слухати і чути іншого;
- розвиток вміння використовувати міміку, пантоміму і голос у спілкуванні;
- розвиток у дітей навичок спілкування в різних життєвих ситуаціях;
- навчання вмінню використовувати формули мовного етикету адресовано і мотивовано;
- виховання доброзичливого ставлення до однолітків;
- формування почуття симпатії між учасниками спілкування;
- пояснення дітям, що необережно сказане слово ранить, не менш боляче, ніж дія;
- навчання вмінню дітей володіти собою;
- розвиток вміння аналізувати ситуацію;
- цілеспрямоване формування у дітей комунікативних навичок [73].

Таким чином, під поняттям «соціально-комунікативний розвиток» у нашому дослідженні буде розумітися здатність дитини забезпечувати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських відносин з іншими особами, згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в межах суспільно прийнятної поведінки, а також завдяки ефективній комунікації.

Соціально-комунікативний розвиток дітей дошкільного віку в змістовому відношенні має декілька напрямків: розвиток ігрової діяльності; патріотичне виховання; формування основ безпечної поведінки в побуті, соціумі та природі; трудове виховання.

Під час розвитку соціально-комунікативних умінь у них формується такі компетентності, як технологічна, інформаційна та соціально-комунікативна. Щодо соціально-комунікативної компетентності, то вона складається з двох аспектів – соціального та комунікативного. Соціальний – це співвідношення власних прагнень з прагненнями оточуючих і продуктивна взаємодія з членами групи, об'єднаними спільним завданням. Комунікативний аспект – це уміння отримувати необхідну інформацію в процесі діалогу, готовність представляти і відстоювати власні погляди та вміння використовувати слова в процесі комунікації для вирішення певних завдань.

1.2. Соціально-комунікативна діяльність дітей дошкільного віку

Соціально-комунікативний розвиток дитини дошкільного віку є пріоритетним напрямком її життєдіяльності. Сучасна дитина повинна прагнути до самоствердження і персоналізації себе в суспільстві. Дуже важливо виховати в дитини дошкільного віку соціально значущі якості і навчити її швидко та гнучко адаптуватися до соціуму, допомогти їй через культуру і способи спілкування увійти в соціальне життя.

Перед дошкільною освітою постають нові проблеми:

- 1) достатньо складно організувати соціальний розвиток дошкільнят;
- 2) навчити дітей цієї категорії при входженні в суспільство взаємодіяти з іншими людьми з орієнтацією на моральні цінності суспільства.

Соціальний розвиток дитини є підставою для її входження в соціум через опанування системи потреб, соціальних інтересів, ціннісних орієнтацій, пов'язаних з системою міжособистісних відносин та комунікацією з іншими людьми.

Процес соціального розвитку дитини означеної категорії забезпечується різними видами дитячої діяльності, спілкуванні та поведінці, за рахунок чого відбувається накопичення особистісного і соціального досвіду.

О. Ковинєва вважає, що в організації соціально-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку необхідно передбачити їх міжособистісне спілкування, що формується, розвивається та коригується під впливом соціальних норм, еталонів, цінностей, засвоєних засобів культури і традицій [39].

На думку Г. Белицької, дитина дошкільного віку, пізнаючи життя, особливо потребує набуття дорослих смислів життя. Активне пізнання смислів життя у дитини цієї вікової групи відбувається через питання до дорослого або в грі, як провідної діяльності дошкільника. Зовні це виражається рольовими іграми у дорослих: в дочки-матері, продавців-покупців, автомобілістів тощо. Діти поступово, у спрощеному варіанті, усвідомлюють життя дорослих і освоюють соціальні ролі.

Організовуючи процес соціально-комунікативного розвитку дошкільників у сучасних умовах розвитку суспільства, педагог повинен орієнтуватися в механізмах, запуск яких забезпечує становлення особистості дитини, як громадянина суспільства, здатного вступати в різні взаємозв'язки та взаємодії з іншими людьми.

На сьогоднішньому етапі розвитку дошкільної педагогіки, особливе значення має положення М. Бахтіна про людину як унікальний світ культури,

що набуває чогось нового у взаємодії з іншими особистостями-культурами, творить себе в процесі такої взаємодії та впливає на інших [5].

На думку В. Біблера, соціальні зв'язки опановуються дитиною як «образ культури», занурюються в її внутрішній світ, перетворюються і проявляються в зміненому вигляді – в діяльності. Залучення дитини до культури, до соціуму є наслідком її взаємодії з дорослими, які транслиують способи та цінності культури в життєдіяльності дитини [7].

У процесі залучення до соціуму в дитини формуються комунікативні вміння, спрямовані на гармонійну взаємодію в спілкуванні із дорослими і однолітками.

На думку А. Коваленка та М. Корнева, спілкування дитини дошкільного віку обов'язково повинно включати взаємні дії партнерів. Це життєво важливо для підростаючої особистості і розглядається психологами, як особливий спосіб адаптації до навколишнього соціального середовища. За даними учених, в результаті спілкування в дітей цієї категорії формується уявлення про іншу людину, про самого себе, про можливості і здібності. Через спілкування дитина пізнає соціальний світ, освоює і привласнює соціальний досвід, отримує інформацію і набуває практику взаємодії, співпереживання, взаємовпливу тощо [42].

Г. Белицька вважає, що передумовою виникнення спілкування є спрямованість дитини на іншу людину, інтерес до неї. За даними вченої, такий інтерес проявляється вже в ранньому віці. Саме в ранньому віці дитина проявляє симпатію до інших дітей, а до трьох років малюки вже здатні за власною ініціативою відгукуватися на різний емоційний стан однолітків.

У дітей четвертого року життя виразно проявляються спроби допомагати один одному в самообслуговуванні, тому, що саме цим видам праці дитина в цьому віці активно опановує і, чого-небудь навчившись, прагне реалізувати свої вміння в якості того, хто навчає (своєрідна форма самоствердження). Діти цього віку намагаються навчати один одного певним

способам діяльності, повчають, «виховують» один одного, пояснюють свої вказівки, посилаючись на знання норм і правил.

Як зазначає Г. Белицька, на цьому віковому етапі дошкільники все ще не володіють способами надання допомоги, навіть не завжди розуміють його зміст. За автором, завдання вихователя – це формування в дітей дошкільного віку уявлення про сутність такого важливого явища, як взаємодопомога.

Низка дослідників (І. Дементьєва, Н. Зубарева, Д. Ізарєнков, В. Касьян, О. Коблянська та інші) вважають, що значний стрибок розвитку мотивації до спілкування спостерігається в дітей на п'ятому році життя. У цьому віці в дітей яскраво виділяється невідповідність між прагненням і вмінням спілкуватися. Відсутність вміння спілкуватися або низький його рівень негативно позначаються на характері участі дітей у спільній діяльності, що впливає на крихкість і конфліктність контактів між ними.

Уміння встановлювати і зберігати з однолітками доброзичливі відносини є важливою комунікативною якістю, яке допомагає дошкільнику пізнавати світ, комфортно себе в ньому відчувати, розвивати свій розум, здібності і душевні якості. Вихователь повинен дбати про дружні взаємини дітей, розвиток у них товариського колективу. І. Дементьєва, Н. Зубарева, Д. Ізарєнков, В. Касьян, О. Коблянська вважають, що цьому підпорядковане життя всієї групи і кожного окремого вихованця в ній [19; 32; 33; 37].

Дослідження проведені М. Лисіною, показали, що протягом перших семи років життя дитини, її комунікативні контакти з дорослими і однолітками якісно видозмінюються. Ці якісні ступені М. Лисіна визначає як форми спілкування. За даними дослідниці, в дошкільному віці послідовно змінюють один одну чотири форми спілкування дитини з дорослим:

- 1) ситуативно-особистісне;
- 2) ситуативно-ділове;
- 3) позаситуативно-пізнавальне;
- 4) позаситуативно-особистісне [55].

М. Лисіна вважає, що ситуативно-особистісне спілкування формується у малюка під впливом дорослих людей через почуття безпеки і довіри до навколишнього світу. Відтого, в яких умовах відбувається цей процес, успішний він чи невдалий, залежить подальше становлення особистості дитини. Формування почуття довіри і безпеки відбувається у дітей дошкільного віку тим успішніше, чим уважніше і доброзичливіше будуть відноситися до неї дорослі. Якщо дитина не відчуває чуйності і любові з боку оточуючих, то у неї виникає недовірливе ставлення до світу, а іноді й відчуття страху, яке може зберегтися на все життя. Саме тому в процесі розвитку комунікативних навичок велика увага приділяється формуванню особистісних якостей дітей, їх почуттів та емоцій.

На думку М. Лисіної, правильність такого підходу спирається на положення про те, що, коли люди щасливі і перебувають в гармонії зі всім світом і з собою, вони переносять ці почуття на взаємини з оточуючими [55].

Зміст потреби в спілкуванні з однолітками виступає у вигляді прагнення до співучасті в спільних іграх і забавах. Для дошкільників головне – це співучасть у певній грі чи справі, а результат такої спільної діяльності для дітей взагалі не важливий і часто зникає з виду.

С. Бориснєв зауважує, що в спільній діяльності дошкільників, кожен учасник взаємодії, перш за все, стурбований тим, щоб саме привернути увагу до себе і отримати оцінку своїм діям, при цьому діти мало слухають один одного і демонструють себе один одному.

На переконання С. Бориснєва в такій спільній діяльності дошкільників потрібна постійна та ретельна корекція дорослих. У такій формі спілкування розгортається ініціатива дітей, тому що в контактах вони відчувають себе вільними і діють на рівних. Спілкування серйозно допомагає становленню самосвідомості і дозволяє дитині побачити свої можливості [11].

Ситуативно-ділове спілкування формується через спілкування з однолітками, яке проявляється у дітей з 4-х років. Це пов'язано з перетворенням провідної діяльності дошкільнят – сюжетно-рольової гри. У

цей період сюжетно-рольова гра стає по-справжньому колективною. Одній дитині не впоратися з драматизацією задуму. Прагнення налагодити ділове співробітництво складає основний зміст їхньої комунікативної потреби.

При ситуативно-діловому спілкуванні дошкільники зайняті спільною справою, вони тісно зкооперовані, і, хочдеяка частина справи виконується індивідуально, все ж таки діти намагаються узгоджувати свої дії, досягати спільної мети – співпраці.

При ситуативно-діловому спілкуванні всі приводи для звернення один до одного виникають у процесі занять: гри, виконання побутових робіт (по суті – це вже ділове спілкування).

У рамках ситуативно-ділового спілкування дитина прагне стати об'єктом інтересу і оцінки своїх товаришів. Така форма спілкування з ровесниками у дошкільників повинна також перебувати під постійним контролем дорослого [53].

Позаситуативно-пізнавальне спілкування проявляється в старшому дошкільному віці. Розвиток допитливості змушує дітей ставити перед собою все більш складні запитання. Наприклад, про походження і будову світу, про взаємозв'язки явищ в природі та інші. На рівні пізнавального спілкування діти відчують гостру потребу в повазі старших. Формування позаситуативно-пізнавального спілкування має важливе значення в психічному розвитку дошкільника.

На цьому етапі він вперше вступає в теоретичне та розумове співробітництво з дорослими. Духовне життя дошкільника набуває особливої насиченості та змісту. Дитина вже не прив'язана так невідривно до практичного пізнання дійсності: думка дитини спрямовується в глиб речей, а фантазія та уява дозволяють досягнути навіть неможливе або те, що тільки могло б відбутися.

Необхідно зауважити, що неповажне, негативне відношення дорослого до нових здібностей дитини, підозри в брехливості – глибоко ранять дитину дошкільного віку, викликають у неї образи та опір.

В. Куніцина вважає, що відповідальність дорослого в справі налагодження теоретичної співпраці з дітьми величезна. Дорослі повинні шанобливо ставитися до будь-яких запитів дітей. Оцінюючи конкретну дію дитиницього віку, дорослий тоном, словом, посмішкою повинен відокремлювати ставлення до особистості дитини в цілому і від ставлення до її конкретної дії. У більшості випадків оцінка повинна бути позитивною, і навіть, якщо оцінка дії буде негативною, вона буде сприйнята дитиною спокійно і допоможе опанувати певну дію чи справу, адже дорослий в цілому до особистості дошкільника відноситься добре, при цьому посміхається та використовує доброзичливий тон, інтонацію тощо [51].

Позаситуативно-ділова форма спілкування дітей з однолітками (6-7 років) – це бажання співпрацювати, яке носить практичний, діловий характер. Воно розгортається на тлі спільної ігрової діяльності. Але гра помітно змінюється. На зміну іграміз сюжетом і ролями, які прикрашені фантазіями приходять ігри з правилами. У зв'язку з цим важливо відзначити одну з ключових позицій педагогічної роботи в закладі дошкільної освіти, а саме, її гуманізацію, пов'язану з визнанням унікальності особистості дитини, реалізацією її інтересів і самооцінкою дитинства. Гуманізація педагогічного процесу пов'язана і з формуванням дитини загальнолюдських якостей, з долученням її до світу загальнолюдських цінностей. Повноцінний розвиток моральних якостей, що виражає певне ставлення до себе та інших людей: людяність, доброзичливість, співчуття – припускає наявність умов, при яких, з одного боку, дитині необхідно активно засвоювати норми і розвивати моральну свідомість, а з іншого – норми моралі повинні регулювати вчинки.

Моральний розвиток розглядається, як сукупність таких взаємозалежних компонентів, як моральні уявлення та судження, моральні переживання, морально-цінні ставлення до інших людей, моральна поведінка та інші.

Р. Вердербер вважає, що в різних ситуаціях взаємодії, у яких діти проявляють недоброзичливість до своїх однолітків, дорослим треба

використовувати не покарання, а позитивну оцінку доброзичливого ставлення один до одного. За автором, спостереження поведінки дітей в групі однолітків дає позитивні приклади для виявлення уявлень дошкільників про те, що значить бути добрим.

Індивідуальні бесіди виявляють уявлення дітей про доброту. Для прикладу, молодший дошкільник ще не має чітких уявлень про те, що значить бути добрим. На думку Р. Вердербера потрібно змусити дитину замислитися над певним вчинком. Це може бути розглядування сюжетних картинок, читання оповідань тощо.

Ефективним методом формування доброзичливості по відношенню до однолітків є постановка дітей в спеціально створені ситуації морального вибору. Постановка дітей в ситуації морального вибору дає можливість оцінити їхню здатність використовувати в своїх вчинках етичні норми, які відображають ставлення до однолітків. Наприклад, проведення в дитячому садку «Дня добрих справ» та інші [12].

Позаситуативно-особистісна форма спілкування з'являється у дітей в кінці дошкільного дитинства (5-7 років). Вона пов'язана з оволодінням ними системою відносин людей. Їм вперше відкривається життя з цієї сторони. Перед ними постають нові завдання:

- освоїти правила поведінки в світі людей;
- осягнути закони взаємозв'язку в цій сфері діяльності;
- навчитися контролювати свої вчинки і дії та інші.

У цей віковий період, в очах дошкільника, дорослий є втіленням образу того, як треба себе вести. Дорослий є взірцем поведінки. Діти під час розв'язання нових проблем спираються на зразок поведінки дорослого і на його оцінку. Це стає основою засвоєння дітьми норм моралі, розуміння свого обов'язку і відповідальності перед оточуючими. Розмовляючи із дорослими, про те, що відбувається між людьми, і наполегливо намагаючись з'ясувати, як вчинити правильно, діти замислюються як про свої дії та вчинки, так і про дії інших людей.

На цьому етапі, бесіди вже носять теоретичний, позаситуативний характер. Запитання, обговорення, суперечки мають пізнавальну основу та зосереджені на соціальному оточенні дитини, на «світові людей».

На етапі позаситуативно-особистісного спілкування діти говорять про себе, про своє минуле і майбутнє, розпитують дорослих про них самих, розповідають про друзів у групі дитсадка, про рідних і близьких.

Це спілкування є особистісним. Бесіди на особистісні теми для дитини – це основне джерело відомостей про норми моральності та оцінках реальних вчинків, її власних і інших людей.

Позаситуативно-особистісна форма спілкування є високим рівнем комунікативної діяльності. Діти, які піднімаються до цієї форми спілкування, володіють, перш за все, прагненням до взаємопорозуміння і співпереживання з дорослими. На цьому рівні, для дитини дуже важливо знати: «А як потрібно?».

У випадку, якщо дитина вчинила не правильно, вона засмучується, але охоче погоджується внести поправки в свою роботу, змінити свою думку або ставлення до обговорюваних питань, щоб досягти загальних поглядів і оцінок з дорослим.

Одним із проявів прагнення дошкільників до встановлення єдності у поглядах і оцінок з дорослим – є їхні скарги. У цьому випадку важливо не відмахнутися від скарги, не залишити дитину без відповіді, тому, що дитина прагне перевірити правильність свого розуміння поведінки і норм взаємовідносин з іншими людьми.

Дошкільники з позаситуативно-особистісним спілкуванням, як і раніше цінують визнанням і підтримку оточуючих, радіють їхній похвалі. Але вони вже усвідомлюють недостатність свого вміння розбиратися в важливих проблемах життя. Саме недостатність власного досвіду і знань змушує їх наполегливо з'ясовувати: «А як вважають старші?» [53].

Як бачимо, позаситуативно-особистісне спілкування поєднується з найбільш адекватними для цілей загальними діями в поведінці дитини. Про

сформованість позаситуативно-особистісного спілкування свідчить така ознака поведінки, як активний пошук бесід на особистісні теми. Дитина з цікавістю підтримує такі бесіди, розпочаті дорослим. Дитина націлена на уточнення, перевірку, з'ясування того чи правильно вона розуміє, як потрібно діяти. Незгода педагога дошкільника засмучує, але не викликає відмови від діяльності, а спрямовує його на удосконалення.

Отже, зміна форм спілкування пов'язана в основному зі зміною змісту комунікативної потреби у дітей дошкільного віку в їх контактах з дорослими. Від потреби в увазі та доброзичливості дорослого до потреб в діловому співробітництві та повазі з боку дорослого у дітей середнього дошкільного віку та до потреби у взаєморозумінні та співпереживанні в дітей старшого дошкільного віку.

Поява нових змістів комунікативної потреби не скасовує попередніх, вона до них додається, утворюючи разом з попереднім змістовим наповненням більш складне з'єднання. Дорослі в своєму спілкуванні з дитячим віком враховують особливості їх комунікативних потреб і організовують свої контакти так, щоб, по-перше, задовольняти цю потребу і тим сприяти психічному розвитку дитини, і по-друге, забезпечувати рух дитини до наступних, більш високих форм спілкування, показуючи дітям їх зразки [54].

Успішність еволюції відносин дошкільника з однолітками має важливий вплив на його розвиток. Внаслідок цього існує єдина система формування комунікативної функції дитини, розвитку його особистості. Спілкування здійснюється за допомогою різних комунікативних засобів. Важливу роль при цьому відіграє вміння зовні виражати свої внутрішні емоції і правильно розуміти емоційний стан співрозмовника.

Крім того, тільки у взаєминах з однолітками і дорослими можливе попередження різних відхилень у розвитку особистості дитини. Це передбачає врахування характерних форм поведінки дитини в різних ситуаціях, знання труднощів, що виникають в міжособистісному спілкуванні.

За даними Л. Трубайчук, вплив спілкування на психічний розвиток маленької дитини відбувається наступним чином:

- завдяки сприятливим якостям дорослого, що поєднується з його властивостями як суб'єкта спілкування;
- завдяки збагаченню дорослими досвіду дітей;
- шляхом прямої постановки дорослими завдань, що вимагають від дитини оволодіння новими знаннями, вміннями і здібностями;
- завдяки можливості для дитини черпати в спілкуванні зразки дій і вчинків дорослих;
- внаслідок сприятливих умов для розкриття дітьми свого творчого, самобутнього початку при спілкуванні їх один з одним [87].

Потреба в спілкуванні не вроджена. Вона виникає в ході життя і функціонує, формується під впливом взаємодії індивіда з оточуючими людьми. Потреба дитини в спілкуванні з однолітком – це специфічний варіант загальної комунікативної потреби, що складається в прагненні дитини до самопізнання і самооцінки через порівняння себе з ровесником.

Отже, соціально-комунікативний розвиток здійснюється на основі виховання у дитини дошкільного віку ставлення до інших людей як до вищої духовної цінності і на основі придбання нею спеціальних психологічних і етичних знань, умінь, навичок комунікації. У основі соціально-комунікативного розвитку є гуманне ставлення людини до людини, неодмінний атрибут якого – вміння зрозуміти почуття і настрої оточуючих людей, поставити себе на їх місце, уявити можливі наслідки своїх вчинків. Дитячі взаємини регулюються моральними правилами і нормами. Знання правил поведінки і взаємовідносин полегшує дитині процес входження в світ собі подібних, у світ людей. Правила слугують певною опорою і орієнтирами в людських взаєминах і допомагають дитині повноцінно входити в соціум.

У дошкільному віці діти проходять чотири форми спілкування: ситуативно-особистісне, ситуативно-ділове, позаситуативно-пізнавальне та позаситуативно-особистісне.

1.3. Особливості соціально-комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, порушення соціально-комунікативної діяльності помітні вже на першому році життя. С. Забрамна відзначала, що діти зазначеної категорії мало розмовляють між собою, навіть спілкуючись один з одним в ігрових умовах, вони недостатньо користуються мовленням, замінюючи спілкування вимовою окремих слів, які слугують спонуканням до виконання певних дій [28].

За даними Т. Єпіванцевої, Д. Зайцева, А. Леонтьєва та інших, у дітей із порушеннями інтелекту мовлення розвивається на патологічній основі. У них відзначається уповільнений темп в оволодінні мовленнєвими якостями. Також дослідники констатують порушення в таких дітей правильної вимови.

Причиною цьому є недорозвинення функцій психіки, такі як моторне недорозвинення, несформованість рухів органів мовлення, слабо розвинений фонематичний слух та інші [24; 30; 53].

Органічне ураження мозку в дошкільників з порушеннями інтелекту призводить до порушення пізнавальної сфери (пам'яті, сприйняття, мислення, уваги та уяви). Як зазначає І. Зимня, стан таких дітей нерідко буває ускладнений недорозвиненням слуху, зору і моторики, що також призводить до труднощів в оволодінні ними мовленням.

Зазначені проблеми негативно впливають на формування і розвиток навичок спілкування в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту. Такі діти практично не проявляють самостійно ініціативи в спілкуванні, не цікавляться світом, який їх оточує, не проявляють бажання контактувати з іншими людьми [31].

Т. Єпіванцева, Д. Зайцев, А. Леонтьєв пов'язують це з порушеннями пізнавальної діяльності. У таких дітей мало приводів задавати питання дорослим або вступати з ними в бесіду. Дослідники зазначають, що не

всідіти вміють підтримувати діалог. На їхню думку, цеобумовлено низкою особливостей, які характерні для їх мовленнєвої діяльності.

У діалозі кожен співрозмовник неодноразово переходить з позиції слухача на позиціюпромовця. Беручи участь в діалозі, дитина з порушеннями інтелекту дошкільного віку так само повинна швидко і багаторазово вміти змінювати свою мовленнєву діяльність. А у дітей цієї категорії такий вид мовленнєвої діяльності викликає труднощі.

С. Забрамна зазначає, що в силу порушень інтелектуальнихздібностей, у дітей цієї категорії соціально-комунікативна діяльність важко формується. Така дитина не може швидко змінювати свою мовленнєву діяльність. Характерні для дітей із порушеннями інтелекту уповільнені реакції на дії, ускладнюють подібні переходи.

За даними М. Певзнер, інертність реакцій нервових процесів в дошкільників з порушеннями інтелекту ускладнюють переходи з «говоріння» на «слухання» і навпаки. З цієї причини діти не завжди відповідають на звернення з бокудорослих, не схильні до підтримки бесіди тощо. Крім цього, учасникам бесіди з такими дітьми потрібно проявляти вміння співвідносити своївисловлювання зі словами співрозмовника, стежити за розгортаннямдумки співрозмовника, за його питаннями або репліками. Дітям з порушеннямінтелекту важко концентрувати свою увагу, особливо при наявності побічних зорових або слухових подразнень, які відволікають їх. У таких випадках вони забувають, про що вони тільки-но говорили, і перестаютьслухати співрозмовника. Такі діти сприйнявши лише невелику частину з почутого, не можуть підтримувати бесіду.

За даними вченої, аналогічні труднощі виникають у дошкільників з порушеннями інтелекту у бесідах, тому діти часто ухиляються від розмов.

Питання дорослого вони можуть взагалі проігнорувати, іноді при цьому напружено ворухать губами, немов би їм дуже складно почати говорити. Достатньо часто дошкільники з порушеннями інтелекту відповідають коротко «не знаю», «не хочу», «не буду». «не можу». Іноді такі

діти власне мовлення супроводжують жестами, якими намагаються доповнити або пояснити свої висловлювання [67].

Аналізуючи розвиток соціально-комунікативної сфери у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями І. Белякова та В. Петрова вказували на низький рівень дій, які спрямовані безпосередньо на передачу повідомлення співрозмовнику. За авторами, для таких дітей характерною рисою є надмірне відволікання.

Щодо невербальних засобів спілкування, то в І. Белякової та В. Петрової дещо інші погляди, ніж в М. Певзнер. Дослідниці наголошують на тому, що діти дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку при спілкуванні практично не користуються невербальними засобами, вони дуже рідко застосовують міміку та жести.

На думку І. Белякової та В. Петрової, у таких дітей невербальні засоби спілкування мляві, одноманітні та недостатньо розвинені. У них, як правило, до молодшого шкільного віку, не відбувається подолання «езопової позиції», тобто діти свої думки можуть приписувати іншій людині. Здійснюють вони це не усвідомлено. Дошкільники означеної категорії «зависають» на точці зору, що відображає лише їхню думку. Наслідком такої поведінки є порушення розвитку соціально-комунікативної діяльності [69; 70].

Отже, дошкільники з порушеннями інтелекту беруть до уваги тільки власну свою точку зору, і добитися позитивного результату, у спільній з іншими дітьми діяльності, їм дуже складно. Їм дуже складно узгоджувати план спільних дій. Взаємодіяти і регулювати з партнером хід гри чи виконання завдання вони не будуть, а виконують завдання за своїми вподобаннями або правилами.

На основі концепції Л. Виготського про загальні закономірності нормального і аномального розвитку, ми приходимо до висновку, що формування соціально-комунікативної діяльності в дошкільників з порушеннями інтелекту відбувається за тими ж законами, що і в дітей з нормативним розвитком.

На нашу думку, порушення інтелектуального розвитку, недорозвинення пізнавальної активності, відсутність мотивації до комунікації з іншими людьми (як з ровесниками, так і з молодшими й старшими за віком особами) мають значний вплив на якість формування соціально-комунікативної компетентності і протікання цього процесу в спеціально організованих умовах.

Відповідно, спонтанний розвиток особистості дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями не припиняється, і завдання полягає в тому, щоб направити цей розвиток ксторону позитивних змін. Важлива роль в цьому процесі належить соціально-комунікативній сфері. У цьому випадку, провідну роль відіграє доросла особа. Саме її мовлення, контакти з іншими людьми різного віку є еталоном дій і джерелом інформації.

Н. Пілюгінар розглядає процес розвитку соціально-комунікативної діяльності дітей означеної категорії та віку в контексті особистісних особливостей. Дослідниця наголошує на комплексних порушеннях, які достатньо часто зустрічаються в осіб з порушеннями інтелекту. Вчена підкреслює, що не існує єдиного, правильного та ефективного процесу розвитку соціально-комунікативної сфери у таких дітей. Вона наголошує на диференційованому підході, зазначаючи, що з дітьми з синдромом Дауна продуктивними можуть бути одні методи й технології, а з особами в яких є розлади аутистичного спектру (РАС) розвиток соціально-комунікативної діяльності буде відбуватися іншим шляхом [74].

Варто наголосити, на тому, що дітям з інтелектуальними порушеннями дуже складно опанувати словами, які необхідно використовувати для повноцінного спілкування. В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна підкреслюють низький словниковий запас, як активний так і пасивний. Дослідники відзначають стійкі, незворотні порушення пізнавальної сфери, зміни психіки, порушення в розвитку дрібної та загальної моторики, порушення функціонування емоційно-вольової та потребово-мотиваційної сфер.

Дослідники підкреслюють, якщо в дитини відзначаються хоча б легкі відхилення в інтелектуальному розвитку, то в неї обов'язково виникнуть труднощі в оволодінні навчальною програмою загального закладу дошкільної освіти, в соціалізації і адаптації.

В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна прийшли до думки, що необхідна цілеспрямована та систематична модель (система) поетапного формування соціально-комунікативних навичок і умінь у дошкільників з порушеннями інтелекту. Науковці наголошують на комплексному медико-педагогічному підході до корекції інтелектуальних порушень у дітей дошкільного віку.

За авторами, основою корекції порушень інтелекту в дітей дошкільного віку є своєчасна діагностика та корекційно-розвиткова робота з урахуванням компенсаторних можливостей кожної дитини окремо.

Вчені підкреслюють, що підбір методів, прийомів, засобів, наочно-дидактичного матеріалу повинен здійснюватися на основі принципів спеціальної (корекційної) педагогіки, а саме врахування структури дефекту, принципу корекційної спрямованості, принципу індивідуального та диференційованого підходів, онтогенетичного принципу та інших [79].

Таким чином, формування соціально-комунікативної діяльності в дошкільників з порушеннями інтелекту відбувається за тими ж законами, що і в дітей з нормо-типовим розвитком.

Порушення інтелектуального розвитку, недорозвинення пізнавальної активності, відсутність мотивації до комунікації з іншими людьми (як з ровесниками, так і з молодшими й старшими за віком особами) негативно впливають на формування соціально-комунікативної компетентності і темпи розвитку цього процесу.

Розвиток соціально-комунікативної діяльності в дошкільників з порушеннями інтелекту може відбуватися й спонтанно, але з великим запізненням у порівнянні з нормо-типовими однолітками. Для продуктивного розвитку цього процесу в дітей означеної категорії необхідно створювати відповідні умови, організовувати корекційні заняття з фахівцями-

дефектологами, дотримуватися принципів, методів, прийомів і засобів спеціальної педагогіки.

Висновки до розділу 1

Перший розділ дослідження присвячений теоретичним основам соціально-комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. З цією метою було проаналізовано психолого-педагогічну літературу, яка дала змогу дійти наступних висновків:

1) «соціально-комунікативний розвиток» – це здатність дитини забезпечувати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських відносин з іншими особами, згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в межах суспільно прийнятної поведінки, а також завдяки ефективній комунікації. Соціально-комунікативна діяльність особи складається з двох аспектів – соціального та комунікативного. Під «соціальним» ми розуміємо співвідношення власних прагнень з прагненнями оточуючих і продуктивна взаємодія з іншими людьми. Під «комунікативним» ми розуміємо вміння отримувати необхідну інформацію в процесі діалогу, готовність представляти і відстоювати власні погляди та вміння використовувати слова в процесі комунікації для вирішення певних завдань;

2) соціально-комунікативний розвиток здійснюється на основі виховання у дитини дошкільного віку ставлення до інших людей як до вищої духовної цінності і на основі придбання нею спеціальних психологічних і етичних знань, умінь, навичок комунікації.

У основі соціально-комунікативного розвитку є гуманне ставлення людини до людини, неодмінний атрибут якого – це вміння зрозуміти почуття і настрої оточуючих людей, поставити себе на їх місце, уявити можливі наслідки своїх вчинків. Дитячі взаємини регулюються моральними правилами і нормами. Знання правил поведінки і взаємовідносин полегшує

дитині процес входження в світ собі подібних, у світ людей. Правила слугують певною опорою і орієнтирами в людських взаєминах і допомагають дитині повноцінно входити в соціум.

У дошкільному віці діти проходять чотири форми спілкування: ситуативно-особистісне, ситуативно-ділове, позаситуативно-пізнавальне та позаситуативно-особистісне;

3) формування соціально-комунікативної діяльності в дошкільників з порушеннями інтелекту відбувається за тими ж законам, що і в дітей з нормо-типним розвитком. Порушення інтелектуального розвитку, недорозвинення пізнавальної активності, відсутність мотивації до комунікації з іншими людьми (як з ровесниками, так і з молодшими й старшими за віком особами) негативно впливають на формування соціально-комунікативної компетентності і темпи розвитку цього процесу. Розвиток соціально-комунікативної діяльності в дошкільників з порушеннями інтелекту може відбуватися й спонтанно, але з великим запізненням у порівнянні з нормо-типними однолітками. Для продуктивного розвитку цього процесу в дітей означеної категорії необхідно створювати відповідні умови, організовувати корекційні заняття з фахівцями-дефектологами, дотримуватися принципів, методів, прийомів і засобів спеціальної педагогіки.

РОЗДІЛ 2.

СТАН РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Організація констатувального експерименту

Констатувальний етап нашого дослідження складався з двох частин. Завданням першої частини було визначення експериментальної бази, кількісного складу учасників та підбір ефективних діагностичних методик визначення стану розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту.

Завданням другої частини було практичне проведення дослідження та визначення рівнів розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями інтелекту на констатувальному етапі магістерського дослідження.

Експериментальною базою нашого дослідження було обрано дошкільне відділення комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради. Це відділення складається з трьох груп: молодшої, середньої та старшої. У кожній групі виховується по 8 дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. У старшій групі виховується 8 дошкільників з діагнозом «легкий ступінь порушення інтелектуального розвитку» (F 70). Вік вихованців – 6-7 років. Саме вихованці старшої групи дошкільного відділення комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради були залучені нами до констатувального експерименту.

Для об'єктивного визначення стану розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями

інтелектунами було підібрано й адаптовано під психофізичні можливості дошкільників зазначеної категорії декілька діагностичних методик, а саме:

- 1) методика діагностування соціально-комунікативної компетентності (за О. Дибіною);
- 2) методика діагностування комунікативних здібностей дошкільників (за Н. Вераксою);
- 3) методика проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузєєвою).

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на обраних методиках. Метою методики діагностування соціально-комунікативної компетентності (за О. Дибіною) є визначення рівня сформованості соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. У цій методиці діагностика здійснюється за такими параметрами:

- уміння розуміти емоційний стан однолітка, дорослого (веселий, сумний, сердитий, впертий та інші) і розповісти про нього;
- уміння отримувати необхідну інформацію в спілкуванні;
- уміння вислухати іншу людину, з повагою ставитися до його думки, інтересів;
- уміння вести простий діалог з дорослими і однолітками;
- уміння спокійно відстоювати власні погляди;
- уміння співвідносити свої бажання, прагнення з інтересами інших людей;
- уміння брати участь в колективних справах (домовлятися, поступатися тощо);
- уміння поважно, шанобливо відноситися до оточуючих людей;
- уміння приймати і надавати допомогу;
- уміння поводитися дружно, не сваритися, спокійно реагувати на конфліктні ситуації.

По кожному параметру виділяються рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності: високий, середній і низький.

Високий рівень (оцінюється в 3 бали) – дитина самостійно виконує завдання, досягає запланованого результату.

Середній рівень (оцінюється в 2 бали) – дитина розуміє інструкцію дорослого, готова виконати завдання, але потребує певної допомоги дорослого.

Низький рівень (оцінюється в 1 бал) – дитина розуміє сенс запропонованого їй завдання, але або відмовляється його виконувати (не проявляє інтересу або не впевнена в досягненні результату), або не може виконати завдання, зробивши кілька мало результативних дій (втрачає інтерес, відмовляється від виконання), на допомогу дорослого не реагує.

Методичний матеріал до цієї методики складається з трьох завдань:

- 1) «Відображення почуттів»;
- 2) «Не поділили іграшку»;
- 3) «Конфліктна ситуація».

Метою діагностичного завдання № 1 «Відображення почуттів» є виявлення вміння дітей розуміти емоційний стан однолітків, дорослих та розповідати про них.

Це завдання повинно проводитися індивідуально. Дітям пропонувалося розглянути сюжетні картинки, на яких зображені діти і дорослі в різних ситуаціях, і відповісти на питання:

- Хто зображений на малюнку?
- Що роблять люди зображені на малюнку?
- Як вони себе почувають?
- Який у них настрій?
- Як ти здогадався (ась) про це?
- Як ти думаєш, що буде далі?

Результати оцінюються за 3-х бальною системою (відповідно до рівнів: 1 бал – низький рівень, 2 бали – середній рівень, 3 бали – високий рівень)

Якщо дитина дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку самостійно та правильно визначила емоційний стан однолітків і

дорослих, пояснила їх причину і робить прогнози подальшого розвитку ситуації – вона отримує 3 бали – високий рівень;

Якщо дитина дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку виконала завдання, але за допомогою дорослого – вона отримує 2 бали – середній рівень;

Якщо дитина дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку не може визначити емоційні стани зображених на картинках людей, не може пояснити їх причину і припустити подальший розвиток ситуації, вона отримує 1 бал, що відповідає низькому рівню.

Описуючи методику «Не поділили іграшку» зазначимо, що її метою є виявлення вміння дітей не сваритися, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях і з повагою ставитися до оточуючих. Для цього завдання необхідні деякі матеріали: коробка, іграшки (за кількістю дітей), серед яких є нова приваблива іграшка.

Для проведення діагностування потрібно звернути увагу дітей на коробку з іграшками, запропонувати кожній дитині вибрати іграшку і погратися. Якщо виникла конфліктна ситуація через нову іграшку, педагог, повинен після нетривалого спостереження за поведінкою дітей втрутитися і запропонувати всім разом розібратися в ситуації, що склалася. Для прикладу, можна запропонувати для обговорення наступні варіанти вирішення конфлікту:

- віддати іграшку тому, хто взяв її першим;
- нікому не давати нову іграшку, щоб не було прикро;
- гратися всім разом;
- порахуватися й визначитися хто певний час гратиметься новою іграшкою;
- гратися іграшкою по черзі;
- віддати іграшку дитині, в якій сьогодні поганий настрій.
- вислухати пропозиції кожної дитини.

Діти повинні співвіднести своє рішення з рішенням інших дітей і вибрати правильне.

Оцінка результатів:

3 бали (високий рівень) – дитина не провокує конфлікт, в ситуації, що склалася намагається знайти справедливе рішення або звертається до дорослого;

2 бали (середній рівень) – дитина не провокує конфлікт, але ініціативи в його розв'язанні не проявляє: йде на поступки, не відстоює своєї думки; свої бажання підпорядковує інтересам інших дітей;

1 бал (низький рівень) – дитина провокує конфлікт, не враховує інтереси інших дітей, не здатна спокійно висловити власну думку, не звертається за допомогою до дорослих.

Важливою діагностичною методикою О. Дибіної є «Конфліктна ситуація». У роботі з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку ми пропонуємо декілька конфліктних ситуацій, зокрема – ситуацію «Олівець» та «Коробка без дна».

У ситуації «Олівець» двом дітям пропонується закінчити зображення на великому аркуші паперу. У коробці є два олівці. Один з них незвичайний (механічний), а інший – такого ж самого кольору, але нічим не примітний, самий звичайнісінький.

У ситуації «Коробка без дна» двом дітям пропонується пограти в будівельний конструктор і створити спільну споруду. У цій ситуації педагог пропонує наступне: «Тут вам буде незручно будувати; візьміть коробку і перейдіть на килимок». Коли хтось із дітей бере коробку, нещільно прикріплене дно коробки падає, деталі конструктора розсипаються.

Спостерігаючи за діями дошкільників у спровокованих конфліктних ситуаціях, педагог виставляє наступні оцінки.

3 бали (високий рівень) – дитина не провокує конфлікт, в ситуації, що склалася намагається знайти справедливе рішення або звертається до дорослого;

2 бали (середній рівень) – дитина не провокує конфлікт, але ініціативи в його розв’язанні не проявляє: йде на поступки, не відстоює свої думки; свої бажання підпорядковує інтересам інших дітей;

1 бал (низький рівень) – дитина провокує конфлікт, не враховує інтереси інших дітей, не здатна спокійно висловити власну думку, не звертається за допомогою до дорослих. Більш детально із завданнями діагностичної методики соціально-комунікативної компетентності О. Дибіної можна познайомитися в додатках (Додаток А).

У ході діагностики соціально-комунікативної компетентності дітей означеної категорії необхідно заповнити зведену таблицю. У цій таблиці підсумовуються всі бали, які набрала дитина. Кількість балів – від 0 до 9.

Низький рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності буде вважатися в дитини з порушеннями інтелекту, якщо вона набрала від 0 до 3 балів. На цьому (низькому) рівні діти не вступають в спілкування, не виявляють тенденції до контактів, діють індивідуально. Вони не проявляють активності, пасивно слідує за ініціативними дітьми, не висловлюючи свої думки. Діти не зважають на інтереси, бажання інших однолітків, наполягають на своєму. Вони не здатні висловити власні погляди, в результаті чого часто провокуються конфлікти з ровесниками.

Дошкільники з порушеннями інтелекту не знають норм організованої взаємодії або співвідносять необхідність їх виконання по відношенню до себе; проявляють байдужість до однолітків або нездатність надати дієву взаємодопомогу; від допомоги дорослого і однолітків відмовляються.

Середній рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності буде вважатися в дитини з порушеннями інтелекту, якщо вона набрала від 4 до 6 балів. На цьому (середньому) рівні діти легко контактують з однолітками, прагнуть до спілкування, але головним чином з дітьми своєї статі, тобто міжособистісне спілкування з однолітками характеризується вибірковістю і статевої диференціацією. Спілкування з

дорослими опосередковується спільною діяльністю, відзначаються труднощі при вступі в контакт з незнайомими дорослими.

Активність в спілкуванні недостатня, але позитивно спрямована (діти приймають пропозицію ініціатора, погоджуючись, можуть і заперечити, з огляду на свої інтереси, виступити із зустрічною пропозицією).

Знають норми організованої взаємодії, але можуть їх порушувати (не завжди враховують інтереси співрозмовників), помічають труднощі однолітків, але не завжди здатні до надання необхідної допомоги; допомогу приймають, але самостійно за нею не звертаються.

У конфліктних ситуаціях ініціативу з їх вирішення не виявляють: йдуть на поступки, не відстоюючи власних поглядів, свої устремління підпорядковують інтересам інших людей.

Високий рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності буде вважатися в дитини з порушеннями інтелекту, якщо вона набрала від 7 до 9 балів. На цьому (високому) рівні діти беруть на себе функції організаторів взаємодії; пропонують тему, розподіляють роботу, ролі, виявляють вміння вислухати співрозмовника, узгодити з ними свої пропозиції, поступитися, переконати, прагнуть до отримання інформації в процесі взаємодії.

Такі дошкільники легко вступають в контакт з дорослими і однолітками, здатні зацікавити перспективами участі в грі, праці; проявляють чуйність, надають дієву взаємодопомогу і здатні звернутися та прийняти допомогу дорослого і інших дітей.

Активно взаємодіють з членами групи, розв'язують загальні задачі; здатні спокійно відстоювати свої погляди, при цьому виявляють поважне ставлення до оточуючих людей, їх інтересів. У конфліктних ситуаціях намагаються знайти справедливе вирішення проблеми або звертаються за допомогою до дорослого.

Наступною методикою, яка допоможе нам продіагностувати стан сформованості соціально-комунікативних умінь у дошкільників з порушеннями інтелекту – є методика розроблена Н. Вераксою.

Мета цієї методики полягає в тому, щоб виявити, яким є рівень розвитку здібностей до комунікації в дітей зазначеної категорії (розуміння дитиною завдань, що пред'являються дорослим в різних ситуаціях взаємодії; виявлення рівня розвитку комунікативних здібностей (розуміння дитиною стану однолітка; виявлення рівня розвитку комунікативних здібностей (уявлення про способи вираження свого ставлення до дорослого).

Для прикладу візьмемо методику 1 (на визначення рівня розуміння дитиною завдань, які пред'являються дорослим в різних ситуаціях взаємодії). Педагог звертається до дошкільника орієнтовно з таким текстом: Зараз ми будемо розглядати картинки, на яких зображені діти і дорослі. Тобі потрібно дуже уважно вислухати те, що я буду говорити, вибрати картинку, на якій зображена, на твою думку, правильна відповідь. Працюй самостійно. Вголос нічого говорити не потрібно.

Дитині пропонуються картинки й ставиться запитання:

1. На якій картинці зображено, що всім дітям подобається навчатися?
2. На якій картинці зображено, що всім дітям подобається грати разом?
3. На якій картинці зображено, що всі діти хочуть слухати казку?

Оцінювання здійснюється за 3-х бальною системою.

3 бали (високий рівень) – дитина правильно вибрала всі 3 картинки. Такі діти чітко розпізнають різні ситуації взаємодії, виокремлюють завдання і вимоги, що пред'являються дорослими в цих ситуаціях, і вибудовують свою поведінку відповідно до них.

2 бали (середній рівень) – дитина правильно вибрала 2 картинки. Такі діти розпізнають не всі ситуації взаємодії і, відповідно, виокремлюють не всі завдання, які пред'являються дорослими. Поведінка таких дітей не завжди відповідає правилам ситуації.

1 бал (низький рівень) – дитина правильно вибрала 1 картинку. Такі діти майже не розпізнають ситуації взаємодії і не виокремлюють завдання, пропоновані дорослими в цих ситуаціях. Ці діти, як правило, зазнають серйозних труднощів при взаємодії і спілкуванні з іншими людьми. Більш детально з методикою Н. Веракси можна познайомитися в додатках (Додаток Б).

Ефективною методикою діагностування стану розвитку соціально-комунікативних навичок є методика проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузєєвою).

Метою цієї методики є визначення ступеня чутливості дитини до впливів однолітка та визначення рівня сформованості спільної діяльності, спрямованої на досягнення спільної цілі.

Оцінка проводиться по низці критеріїв:

- 1) здатність до узгоджених дій та досягнення мети спільними зусиллями;
- 2) вміння чути і розуміти товариша, вміння пояснювати, враховуючи емоційний стан особливості однолітка, оцінка його дій.

Для виявлення ступеня чутливості до дитини того ж віку вивчають емоційні реакції і увагу дитини щодо впливів однолітка. Оцінюється, чи звертає дошкільник з порушеннями інтелекту в процесі виконання завдання коментарі іншої дитини (чує іншу дитину, розуміє, проявляє емоційну реакцію, здійснює оцінку або демонструє незадоволення).

Стан ступеня чутливості дитини до впливів однолітка визначався нами за 3-ма рівнями: низьким, середнім і високим.

На низькому рівні (1 бал) – дитина не погоджує свої дії з діями однолітка, тому обоє дошкільників не досягають спільної мети. Наприклад, дитина говорить іншій, що робити, але не звертаючи уваги на те, що її не зрозуміли, продовжує давати інструкції до тих пір, поки її товариш не відмовиться виконувати завдання; або дитина, не звертаючи уваги на інструкції однолітка, намагається підглядати і самотійно виконувати

необхідні дії. Дитина не орієнтована на партнера, не звертає уваги на його дії, емоційно не реагує, мов би не бачить партнера, незважаючи на їхню спільну мету.

На середньому рівні(2 бали) – дошкільник орієнтується в процесі виконання завдання на однокласника, але діти діють неузгоджено і досягають спільного результату частково. Дитина орієнтована на партнера, пильно стежить за його інструкцією або роботою, але не висловлює оцінок або думки з приводу роботи.

На високому рівні(3 бали) – дитина здатна до спільного виконання завдання і досягає мети. Чутливість до партнера визначалася через аналіз ступеня уваги і емоційних реакцій дитини на вплив однокласника. Дошкільник орієнтується при виконанні завдання на товариша (чує, розуміє, емоційно реагує, оцінює чи проявляє невдоволення). Дитина орієнтується на партнера, переживає за його дії, дає оцінки (як позитивні, так і негативні), рекомендації як покращити результат, вміє пояснити завдання з урахуванням дій однокласника, висловлює побажання і відкрито висловлює своє ставлення до спільної діяльності. У додатку В представлена більш детальна характеристика методики проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузеєвою). (Додаток В).

Для визначення узагальнених показників стану розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження ми використовували три рівні – низький, середній та високий.

Діти, які в результаті констатувального експерименту набрали від 0 до 5 балів мають низький рівень розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями інтелекту.

Діти, які набрали від 6 до 10 балів вважатимуться, що перебувають на середньому рівні розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями інтелекту.

Діти, які в результаті констатувального експерименту набрали від 11 до 15 балів мають високий рівень розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями інтелекту (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Узагальнені показники визначення стану розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями інтелекту

Рівні розвитку соціально- комунікативних навичок	Показники за методикою О. Дибіної	Показники за методикою Н. Веракси	Показники за методикою Г. Хузеєвої	Узагальнені показники
Низький	0-3	1	1	0-5
Середній	4-6	2	2	6-10
Високий	7-9	3	3	11-15

Таким чином, до констатувального експерименту були залучені 8 вихованців дошкільного відділення комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради з діагнозом «легкий ступінь порушення інтелектуального розвитку» (F 70).

Для об'єктивного визначення стану розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту було підібрано й адаптовано під психофізичні можливості дошкільників зазначеної категорії декілька діагностичних методик (методику діагностування соціально-комунікативної компетентності (за О. Дибіною); методику діагностування комунікативних здібностей дошкільників (за Н. Вераксою); методику проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузеєвою)).

Варто відмітити, що критерії визначення стану соціально-комунікативного розвитку в кожній методики свої. У методики діагностування соціально-комунікативної компетентності (за О. Дибіною) – це «уміння розуміти емоційний стан однолітка, дорослого (веселий, сумний, сердитий, впертий та інші) і розповісти про нього», «уміння отримувати необхідну інформацію в спілкуванні», «уміння вислухати іншу людину, з повагою ставитися до його думки, інтересів», «уміння вести простий діалог з дорослими і однолітками». У методики діагностування комунікативних здібностей дошкільників (за Н. Вераксою) – це «розуміння дитиною завдань, що пред'являються дорослим в різних ситуаціях взаємодії», «розуміння дитиною стану однолітка». У методики проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузєєвою) критеріями були «здатність до узгоджених дій та досягнення мети спільними зусиллями» та «вміння чути і розуміти товариша, вміння пояснювати, враховуючи емоційний стан, особливості однолітка, оцінювати його дії».

Стан розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту диференціювався нами на три рівні: низький, середній та високий.

2.2. Стан сформованості соціально-комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження

Головним завданням другої частини констатувального експерименту було практичне застосування діагностичних методик (методики діагностування соціально-комунікативної компетентності (за О. Дибіною), методики діагностування комунікативних здібностей дошкільників (за Н. Вераксою) та методики проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузєєвою),

які б дозволили об'єктивно визначити стан сформованості соціально-комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями інтелекту.

Констатувальний експеримент проводився у жовтені-листопаді 2020 року на базі дошкільного відділення комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради. В експерименті прийняли участь діти дошкільного віку, в яких встановлено діагноз «легка ступінь порушення інтелектуального розвитку» (F 70).

Аналіз результатів методики діагностування соціально-комунікативної компетентності (за О. Дибіною) свідчить про наступні результати: на низькому рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності перебувало 62,5 % дошкільників (5 дітей); на середньому рівні соціально-комунікативної компетентності перебувало 37,5 % дітей (3 дошкільників). Жоден з дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку не перебував на високому рівні соціально-комунікативної компетентності (за методикою О. Дибіної)(див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Результати діагностування соціально-комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі (за методикою О. Дибіної)

Ім'я дитини	Методика 1 «Відображен ня почуттів»	Методика 2 «Не поділили іграшку»	Методика 3 «Конфліктна ситуація»	Загальна кількість балів	Рівень
Сергій А.	1	1	1	3	Низький
Артем С.	1	1	1	3	Низький
Гліб М.	1	2	1	4	Середній
Даніїл О.	2	2	1	5	Середній
Максим В.	1	1	1	3	Низький
Катя В.	1	1	1	3	Низький
Поліна Р.	1	2	1	4	Середній
Ксенія С.	1	1	1	3	Низький

Отже, застосування методики діагностування соціально-комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту свідчить

про значні проблеми в розвитку умінь у цих дітей розуміти емоційний стан однолітків, дорослих, у них спостерігаються проблеми отримання необхідної інформації в спілкуванні, спостерігаються значні складнощі в формуванні вміння вислухати іншу людину, з повагою ставитися до її думок, інтересів, потребують зусиль у розвитку й корекції вміння вести простий діалог з дорослими і однолітками та інші (див. рис. 2.1).

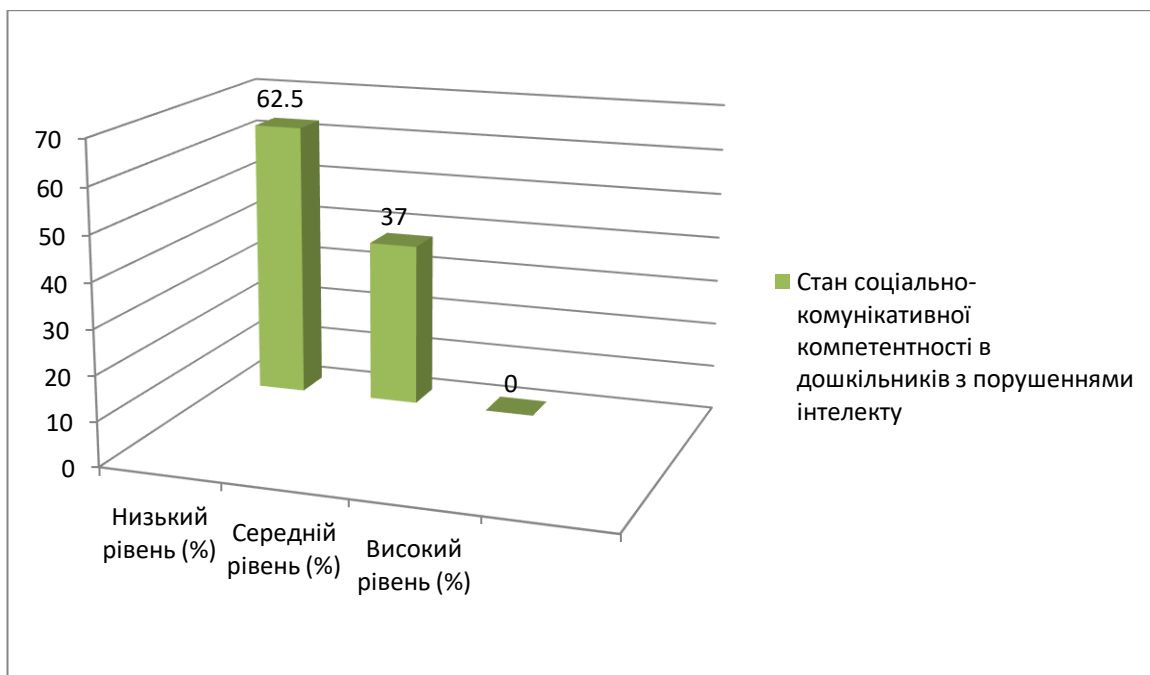


Рис. 2.1. Рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (за методикою О. Дибіної)

Аналіз дитячих результатів за методикою діагностування комунікативних здібностей дошкільників (за Н. Вераксою) свідчить про те, що 75 % дошкільників цієї категорії мають низький рівень комунікативних здібностей. Ці діти набрали по 1 балу, тобто вони правильно вибрали лише 1 картинку. Такі діти майже не розпізнають ситуації взаємодії і не виокремлюють завдання, пропоновані дорослими в цих ситуаціях. Ці діти відчували значні проблеми у взаємодії та спілкуванні з іншими людьми.

За методикою Н. Веракси, на середньому рівні комунікативних здібностей перебувало 25 % дітей дошкільного віку. Ці діти правильно вибрали 2 картинки. Такі діти розпізнають не всі ситуації взаємодії і, відповідно, виокремлюють не всі завдання, які пред'являються дорослими. Поведінка таких дітей не завжди відповідає правилам ситуації.

Високого рівня розвитку комунікативних здібностей жоден дошкільник з порушеннями інтелекту не досяг.

Графічне зображення результатів діагностування дошкільників з порушеннями інтелекту за методикою Н. Веракси відображено на рис 2.2.

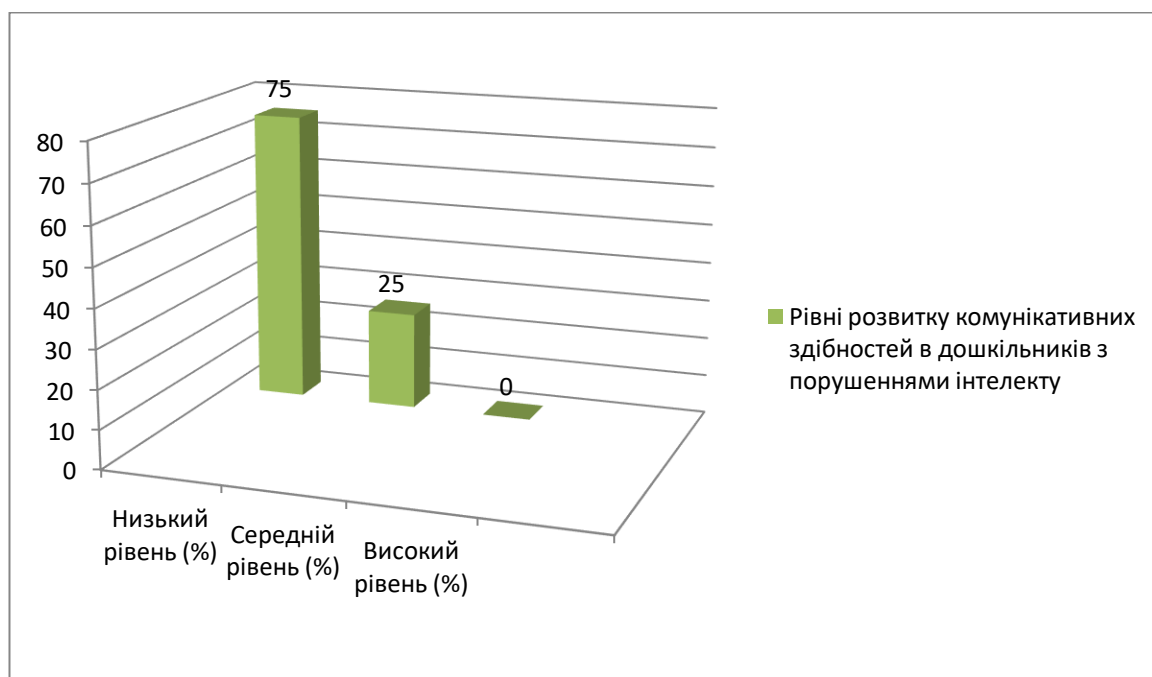


Рис. 2.2. Рівень розвитку комунікативних здібностей в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження за методикою Н. Веракси

Аналіз дитячих відповідей за методикою проблемної ситуації «Горошина» (автор –Г. Хузеєва) вказує на низькі та середні показники розвитку соціально-комунікативних умінь в дошкільників з порушеннями інтелекту. Зокрема, на низькому рівні розвитку соціально-комунікативних умінь перебувало 87,5 % дошкільників з порушеннями інтелекту. Аналіз

їхньої поведінки свідчить про те, що такі діти не погоджують свої дії з діями однолітків, їм складно досягти спільної мети. Як правило, такі діти не орієнтуються на партнера, не звертають уваги на дії партнера, емоційно не реагують на слова й поведінку партнера.

На середньому рівні розвитку соціально-комунікативних умінь перебувало 12,5 % дошкільників з порушеннями інтелекту. Ці дошкільники часто орієнтуються в процесі виконання завдання на однолітка, але діють неузгоджено і досягають спільного результату частково. Такі діти орієнтовані на партнера, пильно стежить за його інструкцією або роботою, але не висловлюють власних оцінок або своїх думки з приводу спільної роботи.

Високого рівня розвитку соціально-комунікативних умінь жоден дошкільник з порушеннями інтелекту не досяг.

Графічне зображення результатів діагностування дошкільників з порушеннями інтелекту за методикою Г. Хузеєвої відображено на рис 2.3.

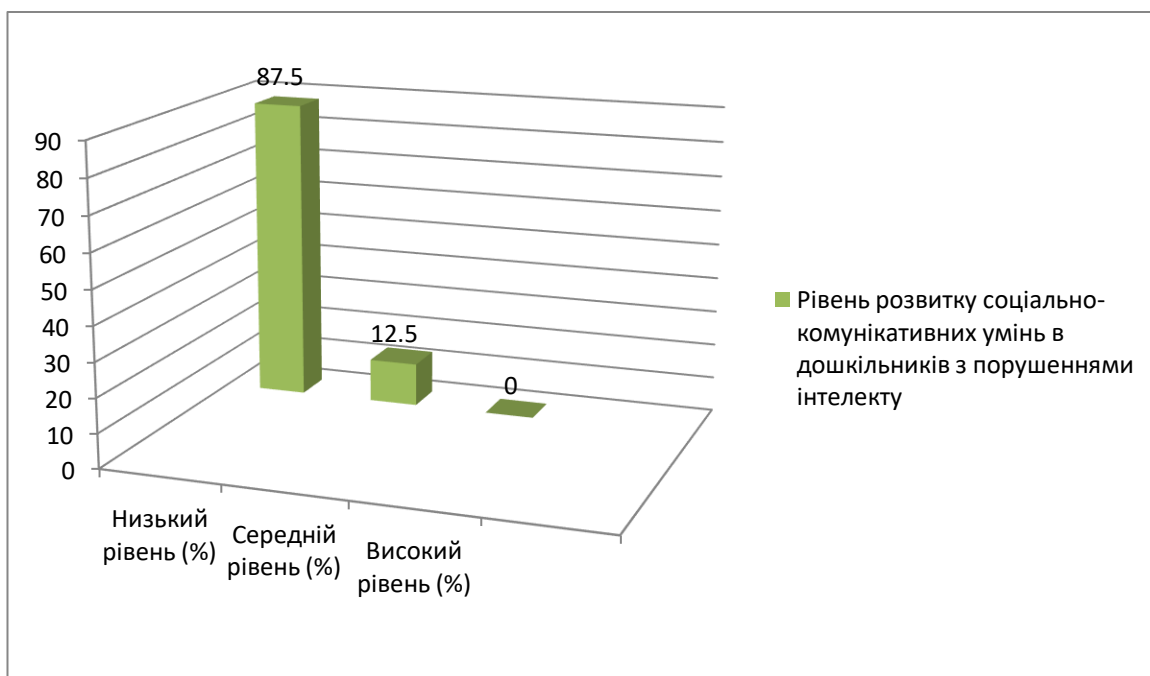


Рис. 2.3. Рівень розвитку соціально-комунікативних умінь у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження за методикою Г. Хузеєвої

Для визначення узагальнених показників рівня розвитку соціально-комунікативних умінь у дошкільників із порушеннями інтелекту, ми додали всі бали (по всіх трьох методиках) і отримали наступні результати (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Узагальнені результати розвитку соціально-комунікативних умінь у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження

Ім'я дитини	Показники за методикою О. Дибіної	Показники за методикою Н. Веракси	Показники за методикою Г. Хузевої	Узагальнені показники	Рівень розвитку соціально- комунікативних умінь
Сергій А.	3	1	1	5	низький
Артем С.	3	1	1	5	низький
Гліб М.	4	2	1	7	середній
Даніїл О.	5	2	2	9	середній
Максим В.	3	1	1	5	низький
Катя В.	3	1	1	5	низький
Поліна Р.	4	1	1	6	середній
Ксенія С.	3	1	1	5	низький

Відповідно до визначених узагальнених показників (описані в частині 2.1) діти, які набрали від 0 до 5 балів мають низький рівень; дошкільники, які набрали від 6 до 10 балів вважатимуться, що перебувають на середньому рівні та діти, які набрали від 11 до 15 балів мають високий рівень розвитку

соціально-комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями інтелекту.

У результаті проведеного констатувального дослідження та узагальнення всіх даних нами було встановлено, що 62,5 % дошкільників перебувають на низькому рівні розвитку соціально-комунікативних навичок та 37,5 % дошкільників вже мають середній рівень розвитку соціально-комунікативних навичок (див. рис. 2.4).

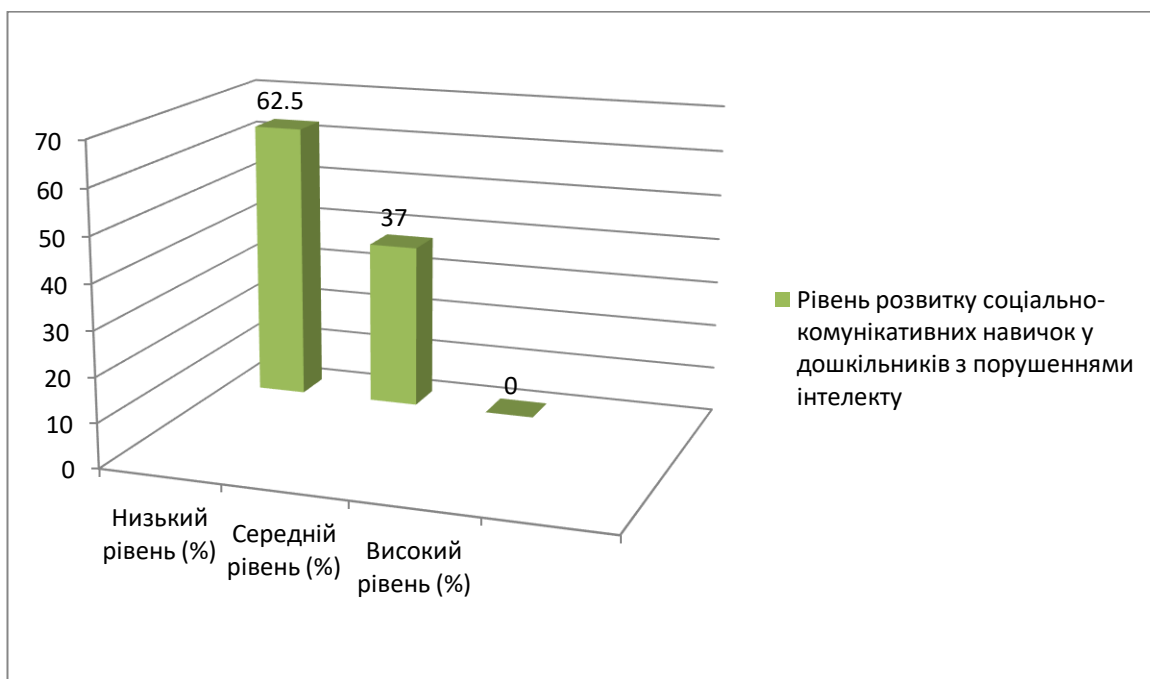


Рис. 2.4. Рівень розвитку соціально-комунікативної навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (узагальнені показники)

Таким чином, констатувальне дослідження було проведено на базі дошкільного відділення комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради. В експерименті прийняли участь 8 дітей дошкільного віку з діагнозом «легка ступінь порушення інтелектуального розвитку» (F 70).

У констатувальному дослідженні було використано такі методики: методика діагностування соціально-комунікативної компетентності (за

О. Дибіною), методика діагностування комунікативних здібностей дошкільників (за Н. Вераксою) та методика проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузєєвою).

У результаті проведеного дослідження було встановлено, що 62,5 % дошкільників перебувають на низькому рівні розвитку соціально-комунікативних навичок та 37,5 % дошкільників вже мають середній рівень розвитку цих навичок. Жоден з дітей, які прийняли участь в констатувальному експерименті не мав високого рівня розвитку соціально-комунікативних навичок.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дослідження присвячений вивченню стану сформованості соціально-комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження. У результаті проведеної роботи зазначимо:

1) до констатувального експерименту були залучені 8 вихованців дошкільного відділення комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради з діагнозом «легкий ступінь порушення інтелектуального розвитку» (F 70);

2) для об'єктивного визначення стану розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту було підібрано й адаптовано під психофізичні можливості дошкільників зазначеної категорії декілька діагностичних методик (методику діагностування соціально-комунікативної компетентності (за О. Дибіною); методику діагностування комунікативних здібностей дошкільників (за Н. Вераксою); методику проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузєєвою);

3) критерії визначення стану соціально-комунікативного розвитку в кожній методиці свої. У методики діагностування соціально-комунікативної

компетентності (за О. Дибіною) – це «уміння розуміти емоційний стан однолітка, дорослого (веселий, сумний, сердитий, впертий та інші) і розповісти про нього», «уміння отримувати необхідну інформацію в спілкуванні», «уміння вислухати іншу людину, з повагою ставитися до його думки, інтересів», «уміння вести простий діалог з дорослими і однолітками». У методики діагностування комунікативних здібностей дошкільників (за Н. Вераксою) – це «розуміння дитиною завдань, що пред'являються дорослим в різних ситуаціях взаємодії», «розуміння дитиною стану однолітка». У методики проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузєєвою) критеріями були «здатність до узгоджених дій та досягнення мети спільними зусиллями» та «вміння чути і розуміти товариша, вміння пояснювати, враховуючи емоційний стан, особливості однолітка, оцінювати його дії».

Стан розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту диференціювався на три рівні: низький, середній та високий;

4) у результаті проведеного дослідження та узагальнення даних, було встановлено, що 62,5 % дошкільників перебувають на низькому рівні розвитку соціально-комунікативних навичок та 37,5 % дошкільників вже мають середній рівень розвитку цих навичок.

РОЗДІЛ 3.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБОМ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР

3.1. Методика застосування сюжетно-рольових ігор у розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей означеної категорії

Важливим педагогічним інструментом формування, розвитку й корекції соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелекту, на нашу думку, є сюжетно-рольова гра.

Сюжетно-рольова гра – це основний вид гри дітей дошкільного віку. Характеризуючи сюжетно-рольову гру, С. Рубінштейн підкреслював, що ця гра є найбільш спонтанним проявом дитини і разом з тим вона будується на взаємодії дитини з дорослими. Цій грі притаманні такі риси, як емоційна насиченість, захопленість, самостійність, активність, творчість.

Важливо відзначити, що для розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелекту важливі контакти дітей один з одним, дорослими, навколишнім світом. На наше переконання, в сюжетно-рольовій грі «проживаються» дитиною ситуації, які часто виникають у соціумі, в житті та діяльності дорослих і однолітків, навколишньому оточенні тощо.

Основною особливістю сюжетно-рольової гри є наявність в ній уявної ситуації. Уявна ситуація складається з сюжету і ролей. Сюжет гри – це низка подій, які об'єднані життєво-мотивованими зв'язками. У сюжеті розкривається зміст гри – характер тих дій і відносин, якими пов'язані учасники подій[43].

Роль є основним стрижнем сюжетно-рольової гри. Найчастіше дитина приймає на себе роль дорослої особи. Наявність ролі в грі означає, що всвоїй

свідомості дитина ототожнює себе з тією або іншою людиною і діє в грі від її імені. Роль виражається в діях, мовленні, міміці, пантомімі[76].

Д. Ельконін зазначає, що в сюжеті діти використовують два види дій: перативні і образні. Поряд з іграшками до гри долучаються будь-які речі. Вони мають уявне, ігрове значення.

Д. Ельконін наголошує на тому, що в сюжетно-рольовій грі діти вступають в реальні організаційні відносини (діти з нормо-типовим розвитком домовляються про сюжет гри, розподіляють ролі тощо. Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку допомагає дорослий)[90].

У сюжетно-рольовій грі між дошкільниками одночасно встановлюються складні рольові відносини (наприклад, мами і доньки, капітана і матроса, лікаря і пацієнта та інші).

Сюжетно-рольова гра у своїй розвинутій формі, як правило, носить колективний характер. Це не означає, що діти не можуть грати в поодиночку, але наявність дитячого суспільства – це найбільш сприятлива умова для розвитку сюжетно-рольових ігор.

А. Леонтьєв вважає, що сюжетно-рольова гра – це найпривабливіша для дітей дошкільного віку діяльність. Її привабливість пояснюється тим, що в грі дитина відчуває внутрішню суб'єктивне відчуття свободи, підвладні їй речі, дії, відносини. Цей стан внутрішньої свободи пов'язаний зі специфікою сюжетної гри – дією в уявній, умовній ситуації.

Сюжетна гра не вимагає від дитини реального, відчутного продукту, в ній все умовне, все «начебто», «понарошку». Зазначені «можливості» сюжетної гри розширюють практичний світ дошкільника і забезпечують йому внутрішній емоційний комфорт. Це відбувається завдяки тому, що в грі дитина відтворює те, що її цікавить, усвідомлює ті сфери життя за допомогою умовних дій. Спочатку це дії з іграшками, що заміщають справжні речі, а потім – образні, мовленнєві та уявні дії (що здійснюються у внутрішньому плані)[53].

Варто зауважити, що гра має значення не тільки для розумового розвитку дитини, а й для розвитку її особистості: приймаючи на себе в грі різні ролі, відтворюючи вчинки людей, дитина переймається їхніми почуттями і цілями, співпереживає їм, починає орієнтуватися в людських стосунках.

Значний вплив сюжетно-рольова гра має на розвиток у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку здатності взаємодіяти з іншими людьми:

- по-перше, відтворюючи в грі взаємодію дорослих, дитина опановує правила цієї взаємодії;

- по-друге, у спільній грі з однолітками дитина набуває досвіду взаєморозуміння, вчиться пояснювати свої дії і наміри, узгоджувати їх з іншими людьми.

Для організації сюжетно-рольової гри з дітьми дошкільного віку, які мають порушення інтелектуального розвитку необхідно дотримуватися низки умов (в умовах дошкільного відділення комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради):

- 1) педагог повинен грати разом з дітьми. При цьому надзвичайно важливим є «затягування» дітей зазначеної категорії у світ гри. Також важливим є сам характер поведінки дорослого під час гри. Спільна гра дорослого з дітьми тільки тоді буде грою для дитини, коли вона відчує не тиск вихователя (дорослого), а сприйме дії дорослого, як такі що є цікавими, адже вихователь «вміє цікаво грати».

Зміна позиції дорослого і його природна емоційна поведінка забезпечать розвиток інтересу в дитини до гри, мотивують її до цього виду діяльності;

- 2) педагог повинен грати з дітьми протягом усього дошкільного віку, але на кожному його етапі необхідно використовувати гру таким чином, щоб діти відразу опанували й засвоїли новий, більш складний спосіб її побудови.

Комфортне життя дитини в умовах дошкільного відділення закладу освіти чи дитячого саду багато в чому залежить від того, чи зуміє вона грати разом з однолітками. Щоб успішно грати з кимось, дитині необхідно розуміти сенс дій партнера і самій бути зрозумілою партнерам. Для цього необхідно спілкуватися з партнером (партнерами), пояснювати свої дії, задуми, плани тощо;

3) починаючи з раннього віку і далі на кожному етапі розвитку дошкільника необхідно при формуванні ігрових умінь одночасно орієнтувати дитину, як на ігрові дії, так і на пояснення їх своїм партнерам (дорослому або однолітку).

Для успішної організації сюжетно-рольової гри діти повинні бути забезпечені в будь-якому віці часом, місцем і матеріалом для ігрової діяльності.

У спеціально організованому ігровому процесі необхідно розрізняти два тісно пов'язані між собою складові компоненти:

- спільна гра вихователя з дітьми в процесі якої формується нові ігрові вміння;
- самостійна дитяча гра, в якій вихователь безпосередньо вже не приймає участь, але забезпечує умови для її активізації та використанні дітьми наявних в їх арсеналі ігрових умінь та контролю за ігровим процесом дошкільників з порушеннями інтелекту.

Повноцінний розвиток сюжетно-рольової гри дошкільника з порушеннями інтелекту багато в чому залежить від дій корекційного педагога. У дітей цієї категорії, як правило в дошкільному віці самостійно ігрова діяльність не з'являється, тому педагогам необхідно створювати умови для її виникнення, організовувати сюжетно-рольову гру для дошкільників з порушеннями інтелекту, вчити їх грати тощо.

У таких дітей необхідно сформувати ази сюжетно-рольової гри – вміння здійснювати різноманітні ігрові дії. Формування сюжетної гри має

здійснюватися на тлі поставленої організації вихователем умов для елементарної предметної взаємодії дітей один з одним. Завдання педагога:

- 1) сформулювати у дитини вміння здійснювати умовні дії з сюжетною іграшкою, предметом-заступником і уявним предметом;
- 2) пов'язувати 2-3 дії в логічно-смисловий ланцюжок;
- 3) словесно позначати ігрові дії;
- 4) продовжувати за змістом дію розпочату партнером-дорослим;
- 5) продовжувати за змістом дію розпочату партнером-однолітком.

Важливим показником є той факт, що сюжетно-рольова гра майже завжди передбачає участь кількох дітей, тому вона є найважливішим фактором соціального розвитку дитини. Гра часто включає елементи спільного планування такооперації. Гра забезпечує практику вирішення конфліктів. Діти можуть сперечатися і засмучуватися, але вони звикають мати справу з інтересами інших. У міру того, як їм доводиться ділитися різними матеріалами й атрибутами гри, в дітей розвивається емпатійне ставлення до людей. Одночасно вони починають розуміти, що грати з однолітками цікаво і приємно [45; 47].

Щоб повноцінно оволодіти ігровою роллю, дитині дошкільного віку з порушеннями інтелекту необхідно не тільки вміти здійснювати специфічні для ролі умовні предметні дії, а й вміти користуватися рольовим діалогом. Також вони повинні вміти змінювати в ході гри рольову поведінку в залежності від того, яку роль грає партнер. Для повноцінної гри дошкільник означеної категорії також повинен змінювати ігрову роль в залежності від розгортання сюжету.

Зазначимо, що вище відмічені вміння формуються поступово. Для дітей цієї категорії дуже важливим є вміти приймати і позначати ігрову роль, реалізовувати рольові дії спрямовані на партнера, приймати участь у парній рольовій взаємодії, здійснювати елементарний рольовий діалог з партнером-однолітком.

Педагог в роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту повинен організувати спільну гру таким чином, щоб її центральним моментом стала саме рольова поведінка.

За умови якісно сформованих соціально-комунікативних навичок, старші дошкільники з порушеннями інтелекту можуть самостійно або за незначної допомоги дорослого грати в сюжетно рольові ігри. На цьому етапі такі діти вже можуть змінювати свою поведінку відповідно до різних ролей партнерів, змінювати ігрову роль і позначати свою роль для партнерів в процесі розгортання гри [44].

Для застосування сюжетно-рольових ігор з розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей означеної категорії нами було розроблено план проведення таких ігор. Цей план був спрямований на різні сфери життєдіяльності людей, на найбільш важливі професії, на організацію спілкування та розуміння дітьми один одного в різних життєвих ситуаціях. Найбільш важливими завданнями плану проведення сюжетно-рольових ігор були:

- засвоєння морально-етичних норм і моральних цінностей, прийнятих в суспільстві;
- розвиток навичок спілкування та взаємодії дитини з дорослими і однолітками;
- розвиток емоційного інтелекту, емпатії;
- формування почуття приналежності до своєї родини і до спільноти дітей і дорослих;
- поважне ставлення до оточуючих дитину людей.

План застосування сюжетно-рольових ігор в дошкільному відділенні комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради орієнтований на навчальний рік. Нами він використовувався з січня 2021 року й розрахований до грудня 2021 року. Для прикладу наведемо план сюжетно-рольових ігор з старшими дошкільниками за лютий 2021 року (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

План роботи з розвитку соціально-комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями інтелекту на лютий 2021 року

Назва сюжетно-рольової гри	Мета сюжетно-рольової гри	Дата
«Дитячий садок»	Закріпити знання дітей про обов'язки співробітників дошкільного закладу – завідуючої, вихователів, помічників вихователів та інших, про режим дня в дитячому садку. Виховувати шанобливе ставлення до праці дорослих	02.02.2021
«Магазин»	Зацікавити дітей професією продавця. закріпити правила поведінки в магазині, виховувати культурні навички поведінки в громадських місцях.	05.02.2021
«На дорогах міста»	Закріпити і розширити знання дітей про правила дорожнього руху, познайомити з новою роллю – регулювальник, виховувати увагу на дорозі, витримку, терпіння.	09.02.2021
«Кафе»	Ознайомити дітей з роботою кухарів і офіціантів в кафе, з тим, як відвідувачі знайомляться з меню, замовляють страви. Виховувати ввічливість, увагу, закріпити навички культури поведінки за столом і в громадських місцях.	12.02.2021
«Доньки-матері»	Спонукає дітей творчо відтворювати в іграх побут сім'ї.	16.02.2021
«Поліклініка»	Зацікавити дітей професією лікаря. Виховувати добре, дбайливе ставлення до пацієнта, чуйність, культуру спілкування.	19.02.2021
«Ветлікарня»	Ознайомити дітей з професією ветеринара, виховувати дбайливе ставлення до тварин.	23.02.2021
«Поїздка в ліс»	Спонукає дітей творчо відтворювати побут сім'ї в грі. Удосконалювати вміння самостійно створювати ігрову	26.02.2021

	обстановку для задуманого сюжету.	
--	-----------------------------------	--

Варто зауважити, що запропоновані ігри застосовувалися не тільки в тому місяці, який зазначений у плані роботи з розвитку соціально-комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями інтелекту. З метою закріплення запропонованих дітям ролей, розширення й поглиблення сюжетів ігри неодноразово повторювалися в наступних місяцях навчального року.

Зазначений підхід побудови плану роботи з розвитку соціально-комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями інтелекту дозволяв враховувати рівень розвитку психофізичних можливостей кожного дошкільника, рівень інтелектуального розвитку кожної дитини, мотивацію тощо. Крім того, систематичне повторення сюжетно-рольових ігор давало можливість кожному учаснику гри побувати в різних ролях та ситуаціях.

Концентричний підхід в розбудові плану з розвитку соціально-комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями інтелекту дозволив ефективно проводити корекційну роботу з означеною категорією дітей, надав можливість закріпити, систематизувати та узагальнити певні знання і вміння в різних ситуаціях, які виникали в сюжетно-рольовій грі.

На нашу думку необхідно звернути увагу на попередню роботу перед застосуванням сюжетно-рольових ігор. Це – бесіди, читання художньої літератури, перегляд фрагментів мультиплікаційних і художніх фільмів, зустріч з представниками різних професій тощо.

Важливе місце в розвитку соціально-комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями інтелекту з використанням сюжетно-рольової гри відіграє принцип індивідуального підходу, який підкреслює необхідність врахування індивідуально-неповторного в особистості кожної дитини. Він є активним, формувальним, розвивальним принципом, який передбачає творчий розвиток індивідуальності кожного дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку.

Застосування сюжетно-рольових ігор в роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає використання певної методики. Аналіз науково-педагогічної літератури дав підстави нав виділити найбільш важливі положення в зазначеній методиці, а саме:

1. Вибір теми гри з урахуванням реальних знань і вмінь дошкільників цієї категорії, складання приблизного плану гри з можливими варіантами сюжету.

2. Підготовка ігрового середовища (необхідні для гри предмети, меблі, ігрові атрибути та їхні заміники, костюми або деталі костюмів, матеріали для самостійного виготовлення предметів за задумом тощо).

3. Мотивація до ігрової діяльності та початок сюжетно-рольової гри (створюється за допомогою ігрової або проблемної ситуації («діти, у ляльок накопичилося багато брудного одягу, влаштуємо для них прання?»). Також, з метою розвитку інтересу та заохочення до гри методисти рекомендують використовувати короткі бесіди на тему гри («хто працює в дитячому садку», «Що можна купити в магазині?», «Які відділи бувають в магазині?», «З яких частин складається автомобіль?» тощо).

4. Ігрова діяльність. Педагог безпосередньо грає з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку, створює ігрові умови, контролює процес, задає запитання та інше. У випадку, якщо в деяких дітей старшого дошкільного віку достатньо добре сформовані соціально-комунікативні навички, педагог може контролювати гру дистанційно, без безпосередньої участі в сюжетно-рольовій грі.

5. Підтримка ігрової ситуації: контроль емоційного стану всіх учасників гри, поради по збагаченню сюжету, заохочення тощо.

6. Завершення гри: аналіз зіграних ролей, реалізації сюжетної ідеї, похвала за ініціативу і прояв фантазії.

Таким чином, сюжетно-рольова гра – це основний вид гри дітей дошкільного віку. Вона будується на взаємодії дитини з дорослими. Цій грі притаманні такі риси, як емоційна насиченість, захопленість, самостійність,

активність, творчість. Для розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелекту важливі контакти дітей один з одним, дорослими, навколишнім світом. Основною особливістю сюжетно-рольової гри є наявність в ній уявної ситуації. Уявна ситуація складається з сюжету і ролей. Сюжет гри – це низка подій, які об'єднані життєво-мотивованими зв'язками. У сюжеті розкривається зміст гри – характер тих дій і відносин, якими пов'язані учасники подій. Роль є основним стрижнем гри. Найчастіше дитина приймає на себе роль дорослої особи. Наявність ролі в грі означає, що в своїй свідомості дитина ототожнює себе з тією або іншою людиною і діє в грі від її імені. Роль виражається в діях, мовленні, міміці, пантомімі [47].

Для успішної організації сюжетно-рольової гри діти повинні бути забезпечені в будь-якому віці часом, місцем і матеріалами для ігрової діяльності.

Важливе місце в сюжетно-рольовій грі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку належить корекційному педагогу. Він повинен сформувати у дитини вміння здійснювати умовні дії з сюжетною іграшкою, предметом-заступником і уявним предметом; навчити дітей пов'язувати 2-3 дії в логічно-смісловий ланцюжок; навчити словесному позначенню ігрових дій; навчити продовжувати за змістом дію розпочату партнером-дорослим; навчити продовжувати за змістом дію розпочату партнером-однолітком.

Методика застосування сюжетно-рольових ігор в роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає певну послідовність і етапність: вибір теми гри; складання приблизного плану гри з можливими варіантами сюжету; підготовка ігрового середовища; мотивація до ігрової діяльності та початок сюжетно-рольової гри; ігрова діяльність; підтримка ігрової ситуації; контроль емоційного стану дітей; завершення гри; аналіз зіграних ролей і похвала за проявлену творчість.

3.2. Результати формувального експерименту

Для визначення ефективності застосування сюжетно-рольових ігор в розвитку соціально-комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями інтелекту нами було проведено формувальний експеримент. Ця частина експерименту проводилася з 2 семестру 2020-2021 навчального року по кінець 1 семестру 2021-2022 навчального року.

До формувального дослідження були залучені ті ж самі 8 дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку (F 70) старшої групи дошкільного відділення комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради.

З метою перевірки ефективності впливу сюжетно-рольових ігор в розвитку соціально-комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями інтелекту нами було проведено контрольні зрізи. Метою контрольної перевірки було виявлення рівня сформованості розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей зазначеної категорії, які прийняли участь у формувальному експерименті нашого магістерського дослідження.

Для цього нами було використано ті ж самі діагностувальні методики, які ми використовували й під час констатувального експерименту, а саме: методика діагностування соціально-комунікативної компетентності (за О. Дибіною), методика діагностування комунікативних здібностей дошкільників (за Н. Вераксою) та методика проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузеєвою).

Контрольна перевірка проводилася нами у жовтені 2021 року на базі дошкільного відділення комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради.

Аналіз результатів методики діагностування соціально-комунікативної компетентності (за О. Дибіною) свідчить про наступні результати: на низькому рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності перебувало 37,5 % дошкільників; на середньому рівні соціально-комунікативної

компетентності перебувало 62,5 % дітей. Жоден з дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку не перебував на високому рівні соціально-комунікативної компетентності (за методикою О. Дибіної) (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Результати діагностування соціально-комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту на контрольному етапі (за методикою О. Дибіної)

Ім'я дитини	Методика 1 «Відображення почуттів»	Методика 2 «Не поділили іграшку»	Методика 3 «Конфліктна ситуація»	Загальна кількість балів	Рівень
Сергій А.	2	1	1	4	Середній
Артем С.	1	1	1	3	Низький
Гліб М.	1	2	1	4	Середній
Даніїл О.	2	2	1	5	Середній
Максим В.	1	1	1	3	Низький
Катя В.	1	1	1	3	Низький
Поліна Р.	1	2	2	5	Середній
Ксенія С.	1	2	1	4	Середній

Отже, застосування методики діагностування соціально-комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту свідчить про певні позитивні зрушення в розвитку соціально-комунікативних умінь.

Як бачимо, на 25 % збільшилась кількість дітей які піднялися на середній рівень. Ці школярі вже легко контактують з однолітками, прагнуть до спілкування, але головним чином з дітьми своєї статі, тобто в них ще міжособистісне спілкування з однолітками характеризується вибірковістю і статевою диференціацією. На цьому рівні в дошкільників спілкування з дорослими опосередковується спільною діяльністю. У цих дітей також відзначаються труднощі при вступі в контакт з незнайомими дорослими. У них ще не висока активність в спілкуванні. Такі дошкільники вже знають норми організованої взаємодії, але ще можуть їх порушувати (не завжди враховують інтереси співрозмовників), помічають труднощі однолітків, але

не завжди здатні до надання необхідної допомоги. Дошкільники допомогу від дорослих приймають, але самостійно за нею не звертаються. Такі дошкільники в конфліктних ситуаціях ініціативу не проявляють, вони йдуть на поступки, не відстоюючи власних поглядів, свої устремління підпорядковують інтересам інших людей (див. рис. 3.1).

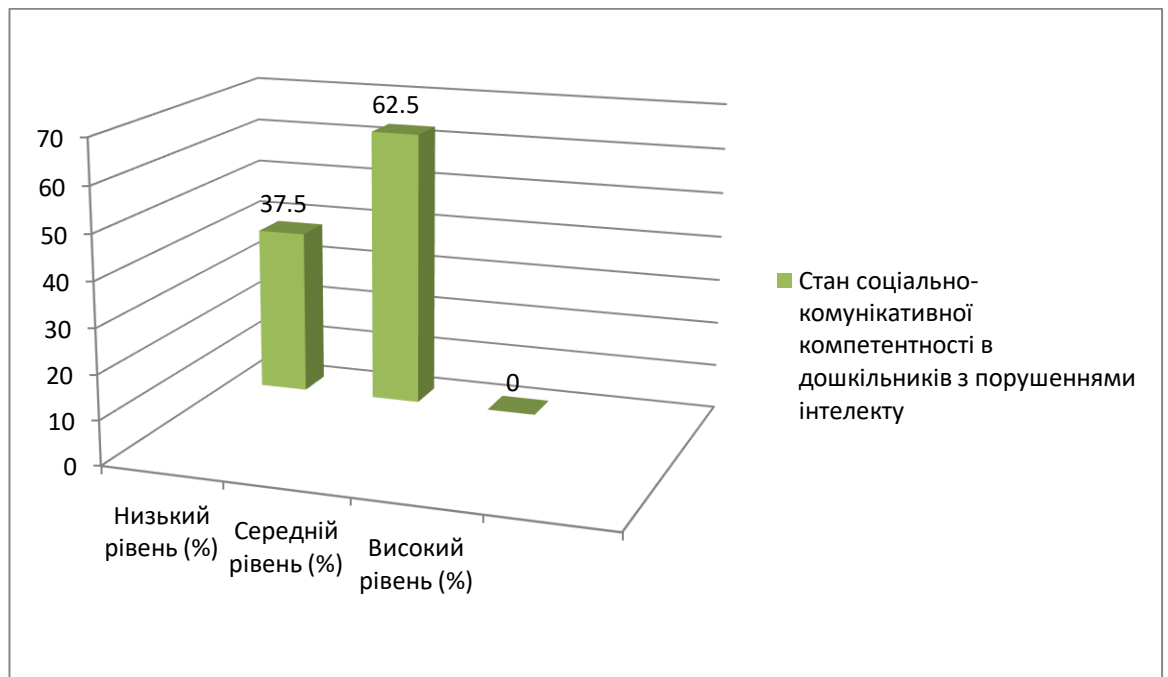


Рис. 3.1. Рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (за методикою О. Дибіної)

Аналіз дитячих результатів за методикою діагностування комунікативних здібностей дошкільників (за Н. Вераксою) свідчить про те, що на контрольному етапі результати покращилися. Зокрема, 50 % дошкільників цієї категорії ще перебувають на низькому рівні розвитку соціально-комунікативних здібностей. Ці діти змогли правильно виконати лише одне завдання, набравши 1 бал. Дошкільники фактично не розпізнають ситуації взаємодії і не виокремлюють завдання, пропоновані дорослими в запропонованих ситуаціях. Такі дошкільники продовжують відчувати труднощі у взаємодії та спілкуванні з іншими людьми.

Результати 50 % дошкільників з порушеннями інтелекту показали позитивні зрушення. Зокрема діти старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту правильно обрали 2 картинки, що свідчить про середній рівень розвитку соціально-комунікативних навичок у них. Ці дошкільники розпізнають не всі ситуації взаємодії і, відповідно, виокремлюють ще не всі завдання, які пред'являються дорослими. Поведінка таких дітей ще не завжди відповідає соціальним нормам і правилам.

Зазначимо, що високого рівня розвитку комунікативних здібностей жоден дошкільник з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження не досяг.

Графічне зображення результатів діагностування дошкільників з порушеннями інтелекту на контрольному етапі експерименту за методикою Н. Веракси відображено на рис 3.2.

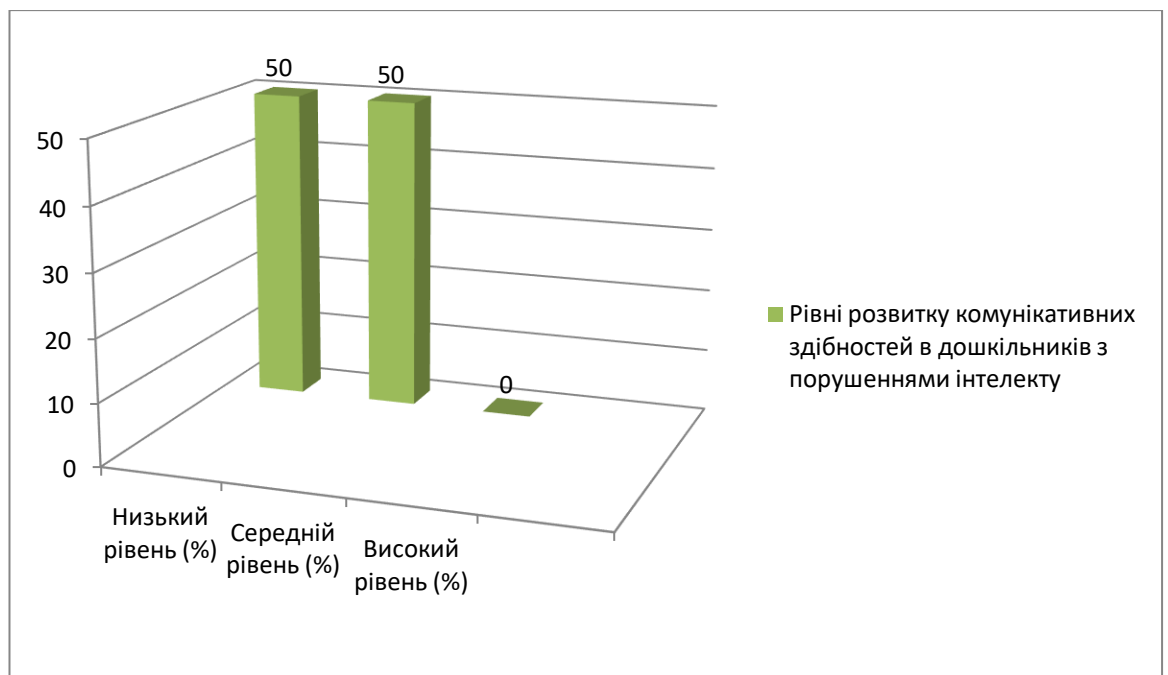


Рис. 3.2. Рівень розвитку комунікативних здібностей в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження за методикою Н. Веракси

Третьою методикою контрольного зрізу була методика проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузєєвою). Аналіз дитячих робіт показав також позитивні зміни. Зокрема, на низькому рівні розвитку соціально-комунікативних умінь ще залишається 62,5 % дошкільників з порушеннями інтелекту, але в порівнянні з констатувальним дослідженням на якому було зафіксовано 87,5 % дітей на низькому рівні – це позитивна динаміка. Показники низького рівня зменшилися на 25 %. Якісно характеризуючи вміння цих дітей зазначимо, що вони, як правило, не узгоджують власні дії з партнерами по грі, їм складно спільно працювати з дітьми й дорослими. Такі діти не орієнтуються на партнера, не звертають уваги на його дії, емоційно не реагують на звернення й вчинки інших дітей.

За методикою Г. Хузєєвої «Горошина» на контрольному етапі показники середнього рівня покращилися на 25 % (з 12,5 % зросли до 37,5 %). Дошкільники з порушеннями інтелекту на цьому рівні розвитку соціально-комунікативних умінь вже орієнтуються в процесі виконання завдання на однолітків, хоч ще діють неузгоджено і не завжди досягають спільного результату. Такі діти орієнтовані на партнера, стежать за його словами або діями, хоч і не висловлюють власних оцінок або своїх думки з приводу спільної роботи.

Зазначимо, що високого рівня розвитку соціально-комунікативних умінь у старших дошкільників з порушеннями інтелекту на контрольному етапі не було виявлено (див. рис 3.3).

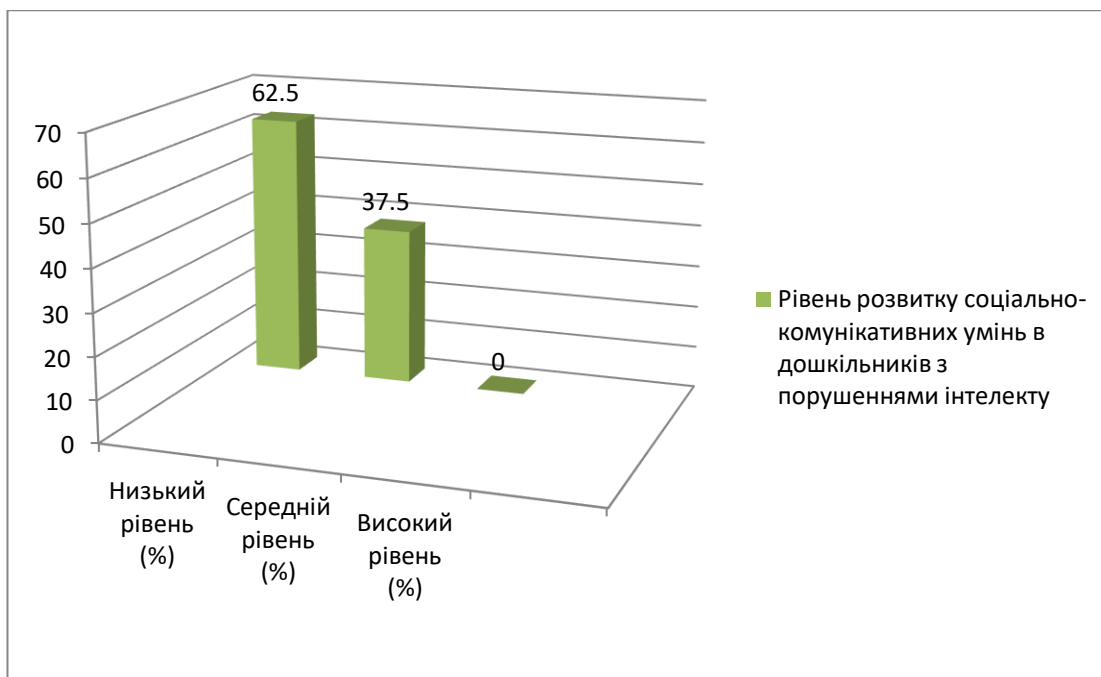


Рис. 3.3. Рівень розвитку соціально-комунікативних умінь у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження за методикою Г. Хузеєвої

Для визначення узагальнених показників рівня розвитку соціально-комунікативних умінь у дошкільників із порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження, ми додали всі бали (по всіх трьох методиках) і отримали результати які висвітлені в таблиці 3.3.

Відповідно до визначених узагальнених показників, які описані в частині 2.1, дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку, які набрали від 0 до 5 балів мають низький рівень; дошкільники, які набрали від 6 до 10 балів вважатимуться, що перебувають на середньому рівні та діти, які набрали від 11 до 15 балів мають високий рівень розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників із порушеннями інтелекту (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

Узагальнені показники розвитку соціально-комунікативних умінь у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження

Ім'я дитини	Показники за методикою О. Дибіної	Показники за методикою Н. Веракси	Показники за методикою Г. Хузеєвої	Узагальнені показники	Рівень розвитку соціально-комунікативних умінь
Сергій А.	4	2	2	8	середній
Артем С.	3	1	1	5	низький
Гліб М.	4	2	1	7	середній
Даніїл О.	5	2	2	9	середній
Максим В.	3	1	1	5	низький
Катя В.	3	1	1	5	низький
Поліна Р.	5	2	2	9	середній
Ксенія С.	4	2	1	7	середній

У результаті проведеного контрольного дослідження та узагальнення всіх даних нами було встановлено, що 37,5 % дошкільників перебувають на низькому рівні розвитку соціально-комунікативних навичок та 62,5 % дошкільників вже мають середній рівень розвитку соціально-комунікативних навичок (див. рис. 3.4).

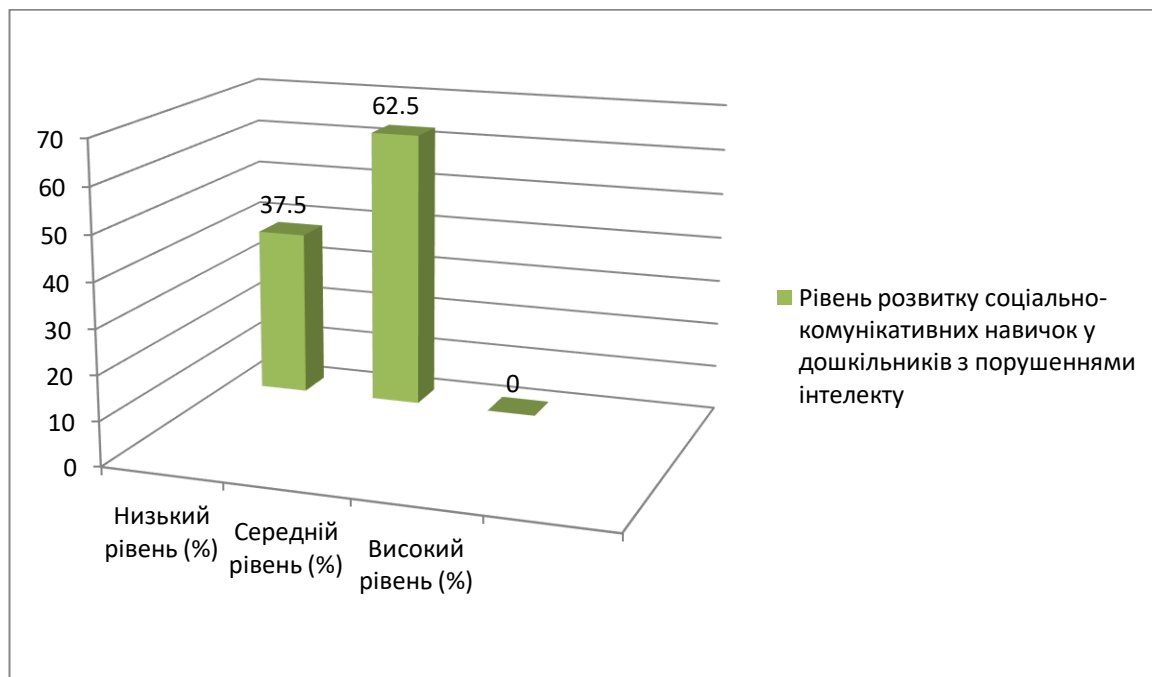


Рис. 3.4. Рівень розвитку соціально-комунікативної навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (узагальнені показники)

Таким чином, контрольне дослідження було проведено на базі дошкільного відділення комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради. В експерименті прийняли участь 8 дітей дошкільного віку з діагнозом «легка ступінь порушення інтелектуального розвитку» (F 70).

Під час контрольного зрізу було використано тіж методики, що й під час констатувального експерименту (методика діагностування соціально-комунікативної компетентності (за О. Дибіною), методика діагностування комунікативних здібностей дошкільників (за Н. Вераксою) та методика проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузєєвою)).

Аналіз контрольного зрізу показав позитивний вплив застосування сюжетно-рольових ігор на розвиток соціально-комунікативних умінь у дошкільників з порушеннями інтелекту. Було встановлено, що 37,5 % дошкільників ще перебувають на низькому рівні розвитку соціально-

комунікативних навичок та 62,5 % дошкільників вже мають середній рівень розвитку цих навичок. Високого рівня розвитку соціально-комунікативних умінь у старших дошкільників з порушеннями інтелекту на контрольному етапі не було виявлено.

Як бачимо, показники низького рівня зменшилися на 25 %, відповідно, показники середнього рівня покращилися на 25 %. Показники високого рівня – не змінилися.

Висновки до розділу 3

Третій розділ дослідження присвячений експериментальній перевірці впливу сюжетно-рольових ігор на розвиток соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелекту. Проведене дослідження дало змогу дійти висновків:

1)сюжетно-рольова гра – це основний вид гри дітей дошкільного віку. Вона будується на взаємодії дитини з дорослими. Цій грі притаманні такі риси, як емоційна насиченість, захопленість, самостійність, активність, творчість. Для розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелекту важливі контакти дітей один з одним, дорослими, навколишнім світом. Основною особливістю сюжетно-рольової гри є наявність в ній уявної ситуації. Уявна ситуація складається з сюжету і ролей.

Сюжет гри – це низка подій, які об'єднані життєво-мотивованими зв'язками. У сюжеті розкривається зміст гри – характер тих дій і відносин, якими пов'язані учасники подій. Роль є основним стрижнем гри. Найчастіше дитина приймає на себе роль дорослої особи. Наявність ролі в грі означає, що в своїй свідомості дитина ототожнює себе з тією або іншою людиною і діє в грі від її імені. Роль виражається в діях, мовленні, міміці, пантомімі.

Для успішної організації сюжетно-рольової гри діти повинні бути забезпечені в будь-якому віці часом, місцем і матеріалами для ігрової діяльності;

2) методика застосування сюжетно-рольових ігор в роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає певну послідовність і етапність: вибір теми гри; складання приблизного плану гри з можливими варіантами сюжету; підготовка ігрового середовища; мотивація до ігрової діяльності та початок сюжетно-рольової гри; ігрова діяльність; підтримка ігрової ситуації; контроль емоційного стану дітей; завершення гри; аналіз зіграних ролей і похвала за проявлену творчість;

3) експериментальна перевірка показала позитивний вплив застосування сюжетно-рольових ігор на розвиток соціально-комунікативних умінь у дошкільників з порушеннями інтелекту. Показники низького рівня зменшилися на 25 %, відповідно, показники середнього рівня покращилися на 25 %. Показники високого рівня – не змінилися. На контрольному етапі було встановлено, що 37,5 % дошкільників ще перебувають на низькому рівні розвитку соціально-комунікативних навичок та 62,5 % дошкільників вже мають середній рівень розвитку цих навичок.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад та узагальнення психолого-педагогічних джерел з проблеми розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку засобом сюжетно-рольових ігор дали змогу дійти наступних висновків:

1) соціальна комунікація – це здатність дитини забезпечувати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських відносин з іншими особами, згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в межах суспільно прийнятної поведінки, а також завдяки ефективній комунікації.

Соціально-комунікативна діяльність складається з двох аспектів – соціального та комунікативного. Під «соціальним» ми розуміємо співвідношення власних прагнень з прагненнями оточуючих і продуктивна взаємодія з іншими людьми. Під «комунікативним» ми розуміємо уміння отримувати необхідну інформацію в процесі діалогу, готовність представляти і відстоювати власні погляди та вміння використовувати слова в процесі комунікації для вирішення певних завдань.

Важливим поняттям у нашому дослідженні є термін «сюжетно-рольова гра». Під ним ми розуміємо основний вид гри дітей дошкільного віку. Вона будується на взаємодії дитини з дорослими. Цій грі притаманні такі риси, як емоційна насиченість, захопленість, самостійність, активність, творчість. Для розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелекту важливі контакти дітей один з одним, дорослими, навколишнім світом. Основною особливістю сюжетно-рольової гри є наявність в ній уявної ситуації. Уявна ситуація складається з сюжету і ролей;

2) для визначення стану розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелекту нами були визначені рівні: низький, середній і високий.

Для об'єктивного визначення рівнів розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту нами було визначено та адаптовано методику діагностування соціально-комунікативної компетентності (за О. Дибіною), методику діагностування комунікативних здібностей дошкільників (за Н. Вераксою) та методику проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузєєвою). Критерії визначення відповідних аспектів соціально-комунікативної діяльності в означеної категорії дітей були в кожній методиці свої;

3) методика застосування сюжетно-рольових ігор в роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає певну послідовність і етапність, а саме: вибір теми гри; складання приблизного плану гри з можливими варіантами сюжету; підготовка ігрового середовища; мотивація до ігрової діяльності та початок сюжетно-рольової гри; ігрова діяльність; підтримка ігрової ситуації; контроль емоційного стану дітей; завершення гри; аналіз зіграних ролей і похвала за проявлену творчість;

4) експериментальна перевірка показала позитивний вплив сюжетно-рольових ігор на розвиток соціально-комунікативних умінь у дошкільників з порушеннями інтелекту. На контрольному етапі було встановлено, що 37,5 % дошкільників перебувають на низькому рівні розвитку соціально-комунікативних навичок та 62,5 % дошкільників вже мають середній рівень розвитку цих навичок. Показники низького рівня зменшилися на 25 %, відповідно показники середнього рівня покращилися на 25 %. Щодо показників високого рівня – вони не змінилися.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксёнова Л. И., Архипов Б. А., Белякова Л. И. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004. 400 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М. : Протос, 2013. 488 с.
3. Барыленко В. В. Развитие коммуникации и общения ребенка. *Таврический научный обозреватель*. 2016. № 1. С. 109–115.
4. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению. СПб.: Питер, 2006. 176 с.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 445 с.
6. Белицкая Г. Э. Социальная компетенция личности. *Сознание личности в кризисном обществе*. М.: Педагогика, 1995. С. 42–57.
7. Библер В. С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы. *Психологическая наука и образование*. 1996. № 4. С. 66–75.
8. Божович Л. И. Личность и ее развитие в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 256 с.
9. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. СПб.: Каро, 2005. 288 с.
10. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навчальний посібник. К.: Наш час, 2005. 315 с.
11. Бориснев С. В. Социология коммуникации. М.: Юнити-дана, 2003. 140 с.
12. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 320 с.
13. Воронкова В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. М.: ТИМ, 1994. 165 с.
14. Выготский Л. С. Психология. М.: Эксмо-пресс, 2000. 106 с.

15. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом*. 1977. № 6. С. 38–45.
16. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Педагогика, 1985. 200 с.
17. Годовикова Д. Б. Влияние общения с взрослыми на общение детей со сверстниками. *Дефектология*. 1998. № 3. С. 44–52.
18. Горбунова Т. Н. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся начальной школы. *Начальная школа*. 2018. № 3. С. 22–27.
19. Дементьева И., Зубарева Н. Степень социальной ответственности подростков в полной и неполной семье. *Воспитание школьников*. 2003. № 10. С. 24–30.
20. Дмитриева Е. Е., Ульянова У. В. Влияние общения со взрослыми на формирование у ребенка общей способности к учению. *Начальная школа*. 2004. № 2. С. 11–17.
21. Дьяченко Т. В. Роль общения в развитии личности ребенка-дошкольника. *Молодой ученый*. 2019. № 38. С. 60–62.
22. Емельянова И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта. *Образование и наука*. 2008. № 1. С. 86–94.
23. Енциклопедія освіти / головний редактор В. Г. Кремінь. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
24. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов-на-Д.: Феникс, 2008. 564 с.
25. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. К.: Вища школа, 1985. 328 с.
26. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. К.: Радянська школа, 1972. 132 с.

27. Жуковина Ю. В. Специфика формирования коммуникативных умений и действий у младших школьников. *Молодой ученый*. 2016. № 6. С. 78–80.
28. Забрамная С. Д. Ваш ребенок учится в вспомогательной школе. М.: Педагогика, 1990. 56 с.
29. Забрамная С. Д. Умственная отсталость и ограничения ее от сходных состояний. М.: Просвещение, 2011. 112 с.
30. Зайцев Д. В. Основы коррекционной педагогики: учебно-методическое пособие. Саратов: Педагогический институт им. Н. Г. Чернышевского, 2011. 89 с.
31. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2014 72 с.
32. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54–60.
33. Касьян В. І. Філософія: відповіді на питання екзаменаційних білетів. К.: Знання, 2008. 348 с.
34. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Просвещение, 1988. 160 с.
35. Клименкова О. Игра как азбука общения. *Дошкольное воспитание*. 2002. № 4. 224 с.
36. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Ярославль, 1996. 96 с.
37. Коблянская Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности. СПб.: Нева, 1995. 210 с.
38. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 11. С. 27–33.

39. Ковынева О. Г., Введенский В. Н. Психологические особенности детей дошкольного возраста. *Психология и образование*. 2017. № 11. С. 64–68.
40. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. М.: Владос, 2004. 66 с.
41. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. Минск.: Народная асвета, 1984. 239 с.
42. Корнєв М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія. К.: Радянська школа, 1995. 304 с.
43. Косенко Ю. М. Особливості викладання суспільно-історичного матеріалу розумово відсталим учням у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 2015. № 2. С. 130–137.
44. Косенко Ю. М. Особливості проведення дидактичної гри на уроках історії у спеціальній школі. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. № 21. С. 130–134.
45. Косенко Ю. М. Система історичних понять у курсі історії спеціальної школи. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 2013. № 4. С. 152–159.
46. Косенко Ю. М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми: Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. № 8. С. 184–191.
47. Косенко Ю. М. Умови застосування дидактичних ігор на уроках історії в спеціальній школі. Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації : матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. С. 32–33.
48. Косенко Ю. М., Репринцева О. О., Леонова О. В., Кудрявцева М. В. Традиційна гра в інклюзивній освіті: від аналізу педагогічних

можливостей – до впровадження у шкільну практику центральної Росії та України. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 2015. № 3. С. 36–53.

49. Косымова А. Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта. *Дефектология*. 2006. № 5. С. 12–18.

50. Котырло В. К. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье. М.: Просвещение, 1997. 75 с.

51. Куницына В. Н. Социальный интеллект и социальная компетентность. СПб.: Нева, 1995. 210 с.

52. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. М.: Просвещение, 1991. 143 с.

53. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Из-во МГУ, 1972. 575 с.

54. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. Воронеж: Издательский дом А. Кулагина, 1997. 145 с.

55. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

56. Лисина М. И. Развитие общения со сверстниками. *Дошкольное воспитание*. 2009. № 3. С. 22–27.

57. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок. М.: Дрофа, 1996. 314 с.

58. Макачук Н. О. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. К.: ТОВ ВПЦ «Літопис–ХХ», 2010. 134 с.

59. Меджидова Э. С. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста как научно-педагогическая проблема. Молодой ученый. 2016. № 6. С. 799–803.

60. Мозговой В. М., Яковлева И. М., Еремина А. А. Основы олигофренопедагогики: учебное пособие для студентов средних учебных заведений. М.: Академия, 2006. 224 с.

61. Мостюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2003. 408 с.
62. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Словис, 2013. 269 с.
63. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет. М.: Педагогика, 1992. 80 с.
64. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Россия, 2011. 414 с.
65. Обухова Л. Ф. Детская возрастная психология : учебное пособие для вузов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 443 с.
66. Павловська Н. Інноваційні технології в системі корекції. *Дефектолог.* 2010. № 12. С. 29 – 31.
67. Певзнер М. С. Этиопатогенез и классификация олигофрении. Клиникогенетическое исследование олигофрении. М.: Педагогика, 1972. С. 3–22.
68. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977. 199 с.
69. Петрова В. Г., Белякова И. В. Кто они, дети с отклонениями в развитии. М.: Флинта, 1998. 104 с.
70. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталого школьника (Олигофренопсихология). М.: Владос, 2002. 356 с.
71. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2002. 160 с.
72. Петрова В. И. Азбука нравственного взросления: методический материал. СПб.: Питер, 2007. 304 с.
73. Петровский В. А. Психология воспитания. М.: Владос, 1995. 244 с.
74. Пилюгина Н. А. Методические рекомендации по духовно-нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста: пособие. Москва: МКУ, 2011. 30 с.

75. Реан А. А. Психология детства: ученик. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 350 с.
76. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
77. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. І.: Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
78. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. II.: Навчання і виховання дітей. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
79. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
80. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: навчальний посібник. К.: Вид-во КІВС, 2000. 153 с.
81. Сластенин В. А. Педагогика. М.: Владос, 2002. 259 с.
82. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2000. 160 с.
83. Смирнова Е. О., Гуськова Т. В. Исследование общения дошкольников со сверстниками. *Вопросы психологи*. 1988. № 2. С. 127–129 с.
84. Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. М.: Академия, 2005. 312 с.
85. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / под ред. В. И. Селиверстовой, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной. М.: Владос, 2009. 358 с.
86. Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Владос, 2001. 280 с.

87. Трубайчук Л. В. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Педагогические науки*. 2015. № 6. С. 85–91.

88. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития. *Вопросы психологии*. 1998. № 1. С. 10–21.

89. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы. *Национальный психологический журнал*. 2010. № 2. С. 6–11.

90. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 368 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методичний матеріал до діагностичної методики соціально-комунікативної компетентності (за О. Дибіною)

Завдання 1 «Відображення почуттів»

Мета: виявлення вміння дітей розуміти емоційний стан однолітків, дорослих та розповідати про них.

Завдання проводяться індивідуально.

Подивіться на картинки й дайте відповідь на запитання:

1. Хто зображений на малюнку?
2. Що роблять люди зображені на малюнку?
3. Як вони себе відчувають?
4. Який у них настрій?
5. Як ти здогадався (ась) про це?
6. Як ти думаєш, що буде далі?

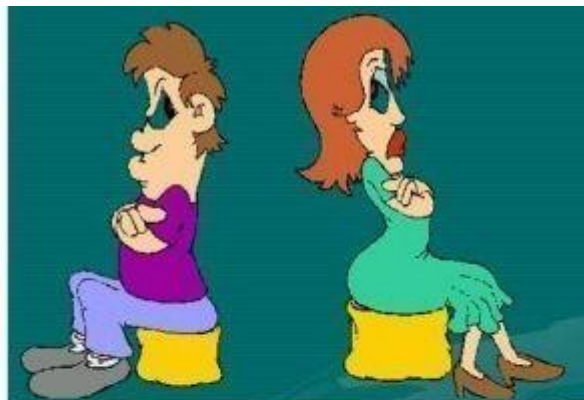
Оцінка результатів:

3 бали – дитина самостійно і правильно визначає емоційний стан однолітків і дорослих, пояснює їх причину і робить прогнози подальшого розвитку ситуації.

2 бали – дитина виконує завдання за допомогою дорослого;

1 бал – дитина не може визначити емоційні стани зображених на картинках людей, не може пояснити їх причину і спрогнозувати подальший розвиток ситуації.

Картинки до завдання





Завдання 2. «Не поділили іграшку»

Мета: виявлення вміння дітей не сваритися, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях і з повагою ставитися до оточуючих.

Обладнання: коробка, іграшки (за кількістю дітей), нова приваблива іграшка.

Завдання проводиться з групою дітей. Для проведення діагностування потрібно звернути увагу дітей на коробку з іграшками, запропонувати кожній дитині вибрати іграшку і погратися. Якщо виникла конфліктна ситуація через нову іграшку, педагог, повинен після нетривалого спостереження за поведінкою дітей втрутитися і запропонувати всім разом розібратися в ситуації, що склалася.

Дітям пропонуються для обговорення наступні варіанти вирішення конфлікту:

1. Віддати іграшку тому, хто взяв її першим.
2. Нікому не давати нову іграшку, щоб не було прикро.
3. Гратися всім разом.
4. Порахуватися й визначитися хто певний час гратиметься новою іграшкою.
5. Гратися іграшкою по черзі.
6. Віддати іграшку дитині, в якій сьогодні поганий настрій.
7. Вислухати пропозиції кожної дитини.

Оцінка результатів:

3 бали (високий рівень) – дитина не провокує конфлікт, в ситуації, що склалася намагається знайти справедливе рішення або звертається до дорослого;

2 бали (середній рівень) – дитина не провокує конфлікт, але ініціативи в його розв'язанні не проявляє: йде на поступки, не відстоює своєї думки; свої бажання підпорядковує інтересам інших дітей;

1 бал (низький рівень) – дитина провокує конфлікт, не враховує інтереси інших дітей, не здатна спокійно висловити власну думку, не звертається за допомогою до дорослих.

Завдання 3. «Конфліктні ситуації»

«Олівець»

Мета: виявлення вміння дітей не сваритися, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях і з повагою ставитися до оточуючих.

Обладнання: аркуш паперу, коробка, два олівці (механічний та звичайний).

У ситуації «Олівець» двом дітям пропонується закінчити зображення на великому аркуші паперу. У коробці є два олівці. Один з них незвичайний (механічний), а інший – такого ж самого кольору, але нічим не примітний, самий звичайнісінький.

«Коробка без дна»

Мета: виявлення вміння дітей не сваритися, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях і з повагою ставитися до оточуючих.

Обладнання: коробка, будівельний конструктор.

У ситуації «Коробка без дна» двом дітям пропонується пограти в будівельний конструктор і створити спільну споруду. У цій ситуації педагог пропонує наступне: «Тут вам буде незручно будувати; візьміть коробку і перейдіть на килимок». Коли хтось із дітей бере коробку, нещільно прикріплене дно коробки падає, деталі конструктора розсипаються.

Оцінка результатів:

3 бали (високий рівень) – дитина не провокує конфлікт, в ситуації, що склалася намагається знайти справедливе рішення або звертається до дорослого;

2 бали (середній рівень) – дитина не провокує конфлікт, але ініціативи в його розв’язанні не проявляє: йде на поступки, не відстоює свої думки; свої бажання підпорядковує інтересам інших дітей;

1 бал (низький рівень) – дитина провокує конфлікт, не враховує інтереси інших дітей, не здатна спокійно висловити власну думку, не звертається за допомогою до дорослих.

Додаток Б.

Методичний матеріал до методики діагностування комунікативних здібностей дитини (за Н. Вераксою)

Мета: визначення рівня розвитку комунікативних здібностей (розуміння дитиною завдань, що пред’являються дорослим в різних ситуаціях взаємодії).

Текст завдання: Зараз ми будемо розглядати картинки, на яких намальовані діти і дорослі. Тобі потрібно дуже уважно вислухати те, що я буду говорити, вибрати картинку, на якій зображена правильна відповідь. Ти повинен працювати самостійно. Вголос нічого говорити не потрібно.

Завдання 1. На якій картинці зображено дітей. Які бажають навчатися (займатися)?



Завдання 2. На якій картинці зображено, що всім дітям подобається грати разом?



Завдання 3. На якій картинці зображено, що всі діти хочуть слухати казку?



Оцінка результатів:

3 бали (високий рівень) – дитина правильно вибрала всі 3 картинки. Такі діти чітко розпізнають різні ситуації взаємодії, виокремлюють завдання і вимоги, що пред'являються дорослими в цих ситуаціях, і вибудовують свою поведінку відповідно до них.

2 бали (середній рівень) – дитина правильно вибрала 2 картинки. Такі діти розпізнають не всі ситуації взаємодії і, відповідно, виокремлюють не всі

завдання, які пред'являються дорослими. Поведінка таких дітей не завжди відповідає правилам ситуації.

1 бал (низький рівень) – дитина правильно вибрала 1 картинку. Такі діти майже не розпізнають ситуації взаємодії і не виокремлюють завдання, пропоновані дорослими в цих ситуаціях. Ці діти, як правило, зазнають серйозних труднощів при взаємодії і спілкуванні з іншими людьми.

Додаток В

Методика проблемної ситуації «Горошина» (за Г. Хузеєвою).

Мета: визначення ступеня чутливості дитини до впливів однолітка; визначення рівня сформованості дій за погодженням зусиль і здійснення спільної діяльності, спрямованої на досягнення спільної мети.

Хід дослідження: в експериментальній ситуації бере участь дві дитини. Необхідно приготувати листок паперу (можна на дошці) з контурним зображенням стручка гороху (або крони дерева), олівець і маску, яка закриває очі.

Педагог пояснює дітям, що вони повинні виконати одне завдання на двох, що від їх загальних зусиль залежатиме результат. Діти повинні намалювати горошини в стручку. Головне правило: не можна виходити за межі стручка (показати зразок). Складність полягає в тому, що один буде малювати з закритими очима, а інший повинен своїми порадами (вгору, вниз (можливо – вправо, вліво) допомогти намалювати горошини правильно.

Попередньо потрібно переконатися, що діти орієнтуються в напрямках на листку. Потім діти міняються місцями, їм дається новий листок і гра повторюється.

Хід виконання: всі репліки і результат фіксуються в протоколі.

Критерії оцінки:

1) здатність до узгоджених дій та досягнення мети спільними зусиллями;

2) вміння чути і розуміти товариша, вміння пояснювати, враховуючи емоційний стан, особливості однолітка, оцінювати його дії.

Оцінка результатів:

Низький рівень (1 бал) – дитина не погоджує свої дії з діями однолітка, тому обоє дошкільників не досягають спільної мети. Наприклад, дитина говорить іншій, що робити, але не звертаючи уваги на те, що її не зрозуміли, продовжує давати інструкції до тих пір, поки її товариш не відмовиться виконувати завдання; або дитина, не звертаючи уваги на інструкції однолітка, намагається підглядати і самостійно виконувати необхідні дії. Дитина не орієнтована на партнера, не звертає уваги на його дії, емоційно не реагує, мов би не бачить партнера, незважаючи на їхню спільну мету.

Середній рівень (2 бали) – дошкільник орієнтується в процесі виконання завдання на однолітка, але діти діють неузгоджено і досягають спільного результату частково. Дитина орієнтована на партнера, пильно стежить за його інструкцією або роботою, але не висловлює оцінок або думки з приводу роботи.

Високий рівень (3 бали) – дитина здатна до спільного виконання завдання і досягає мети. Чутливість до партнера визначалася через аналіз ступеня уваги і емоційних реакцій дитини на вплив однолітка. Дошкільник орієнтується при виконанні завдання на товариша (чує, розуміє, емоційно реагує, оцінює чи проявляє невдоволення). Дитина орієнтується на партнера, переживає за його дії, дає оцінки (як позитивні, так і негативні), рекомендації як покращити результат, вміє пояснити завдання з урахуванням дій однолітка, висловлює побажання і відкрито висловлює своє ставлення до спільної діяльності.