

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

**ОСТАПЕНКО ДАРИНА АНАТОЛІВНА**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ  
ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ  
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

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

Кваліфікаційна робота  
на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник

\_\_\_\_\_ А. В. Чобанян,

кандидат психологічних наук, ст. викладач  
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ року

Виконавець

\_\_\_\_\_ Д. А. Остапенко  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ року

Суми 2021

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</b> .....	<b>8</b>
1.1. Специфіка розвитку «Я-образу» дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку в психолого-педагогічній літературі.....	8
1.2. Фактори розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.....	16
1.3. Психолого-педагогічний супровід розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....	21
<b>Висновки до розділу 1</b> .....	<b>27</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ «Я-ОБРАЗУ» ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</b> .....	<b>30</b>
2.1. Методика дослідження компонентів й показників розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку .....	<b>30</b>
2.2. Засоби впливу на фактори розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку .....	48
<b>Висновки до розділу 2</b> .....	<b>42</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ «Я-ОБРАЗУ» ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ</b> .....	<b>44</b>
3.1. Зміст організаційних умов психолого-педагогічного супроводу розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.....	44
3.2. Комплекс ігрових вправ розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.....	49
<b>Висновки до розділу 3</b> .....	<b>66</b>
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	<b>67</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	<b>69</b>
<b>ДОДАТКИ</b> .....	<b>73</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** На сучасному етапі державного розвитку важливого значення набувають процеси соціалізації й включення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в освітнє середовище. Залежать ці процеси від вдосконалення системи спеціальної / інклюзивної освіти, зокрема від розуміння суспільством важливості особистісного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Засади сучасної дошкільної освіти базуються на першочерговості застосування особистісного підходу до процесу виховання з метою подальшого розвитку гармонійної особистості дошкільника. В цьому аспекті Базовий компонент дошкільної освіти в Україні належну увагу приділяє розвитку «Я – образу». Відтак, в освітній лінії «Особистість дитини» зустрічаємо наступне: на кінець дошкільного періоду життя в дитини мають бути сформовані базові елементи «Я - образу» серед яких самосвідомість, самоствавлення, самооцінка.

В працях Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Скіннер, З. Фрейд Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, М. Лісіна, О. Леонт'єв, А. Реан особистісний розвиток дитини дошкільного віку пов'язаний із усвідомленням власного «Я – образу», особливо під час вступу до навчання в школу. Відповідно, розвиток «Я - образу» дітей набуває своєї актуальності на перехідних етапах онтогенезу (від дошкілля до школи), що визначаються появою нової соціальної ситуації, до якої дитина має адаптуватися.

Досить вразливою в цьому відношенні є категорія дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР). Проблема розвитку «Я-образа Я» по відношенню до дітей з порушеннями набуває ще більшої актуальності. За нормотипового психічного розвитку дитини та сприятливих зовнішніх (виховних) впливів «Я-образ» формується стихійно. При порушеному розвитку (ЗПР) що в деяких випадках супроводжуються неадекватними виховними впливами (з боку батьків / законних представників), стихійне формування повноцінного «Я-образу» унеможлиблюється. Відповідно це позначається на становленні суб'єктності дитини. Здійснити адекватні впливи на дитину можуть

кваліфіковані фахівці в цьому аспекті (фахівці галузі спеціальної / інклюзивної освіти). Без набуття «суб'єктності» виникають проблеми в освітньому середовищі в майбутньому.

Наукові доробки У. Ульєнкової, Н. Бастун, В. Назаревич, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Хохліної, С. Шевченко, Н. Ципіної висвітлюють особливості психічного розвитку дітей із ЗПР. Представлені науковці в свої роботах вказують на те, що труднощі формування гармонійної особистості дітей із ЗПР пов'язані із наявними когнітивними порушеннями (особливо у дітей із ЗПР церебрально-органічної генези), що проявляються недостатнім пізнанням дітьми як зовнішнього світу, так і морально-психологічних якостей людей та власної особистості.

Звідси виникає потреба в організації психолого-педагогічного супроводу, що забезпечуватиме розвиток «Я – образу» дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР).

Теоретико-методичні засади організації психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку представлені в роботах сучасних вітчизняних науковців (Г. Блеч, І. Гладченко, О. Гаврилов, Т. Калініна, В. Кобильченко, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, Г. Соколова, С. Трикоз, О. Чеботарьова). Утім, специфіка організації психолого-педагогічного супроводу стосовно розвитку «Я – образу» в дослідженнях порівняно нерівнозначно. Зокрема, це питання вивчалось з урахуванням специфіки категорії дітей із затримкою психічного розвитку Т. Сак, Л. Прохоренко, Г. Соколової, М. Дмитрієва, О. Бабяк, Н. Баташевої, І. Недозим.

Теоретичний аналіз програм розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР), засвідчив наявність двох програм : «Корекція розвитку» й «Віконечко» Програма «Корекція розвитку» спрямована на здійснення корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів для дітей із ЗПР. Метою зазначеної програми є розвиток особистості, корекція соціально-емоційної, вольової, мотиваційної сфер молодших школярів із ЗПР та досягнення психологічного здоров'я в цілому. В межах шкільного навчання

програма досить адекватно й ефективно пропонує роботу на складовими «Я-образу».

Друга програма - «Віконечко» (зокрема й для дітей дошкільного віку), наголошує на важливості розвитку самосвідомості дитини із ЗПР. Відтак, авторський колектив у складі Т. Сак, Л. Прохоренко, Г. Соколової, М. Дмитрієва, О. Бабяк, Н. Баташевої, І. Недозим підкреслюють важливість усвідомлення образу себе, свого місця у системі стосунків з дорослими та однолітками. Проте не визначають межами програми конкретного алгоритму дій в цьому напрямі.

Утім, ці дослідження виконано на різному методологічному підґрунті, що не дозволяє лише на основі результатів теоретичного аналізу проблеми організувати психолого-педагогічний супровід розвитку «Я – образу» дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР).

Отже, актуальність проблеми, недостатня розробленість її теоретичних і прикладних аспектів обумовили вибір теми дослідження: **«Організація психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в закладах освіти».**

**Зв'язок роботи з науковими темами.** Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121 U 09109).

#### **Мета дослідження –**

**Об'єкт дослідження** – організація психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Предмет дослідження** – розвиток «Я-образу» дітей старшого з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі психолого-педагогічного супроводу в умовах закладу дошкільної освіти.

**Завдання дослідження:**

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити сутність організації психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах закладу дошкільної освіти
2. Проаналізувати специфіку розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, визначити фактори його розвитку
3. Визначити стан та засоби розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах закладу дошкільної освіти
4. Обґрунтувати й розробити організаційні умови психолого-педагогічного супроводу розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Елементи наукової новизни одержаних результатів** полягають в тому, що *вперше* визначено та експериментально перевірено організаційні умови психолого-педагогічного супроводу розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку у роботі ЗДО; *уточнено* сутність поняття «психолого-педагогічний супровід», «Я-образ» стосовно дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; *набули подальшого розвитку* положення про зміст, форми й методи підготовки фахівців ЗДО до процесу розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у розробленні й діагностичного комплексу з визначення стану сформованості «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку; впровадження комплексу ігрових вправ за для розвитку компонентів «Я-образу» в організаційно-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Апробація результатів та публікації** здійснено на: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» матеріали (25 листопада 2020 року, м. Суми); VIII Міжнародній науково-практичній

конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (19 травня 2021 року, м. Суми); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» матеріали (24 листопада 2021 року, м. Суми);

Матеріали магістерського дослідження висвітлені в 2 публікаціях.

**Структура й обсяг роботи.** Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів і загальних висновків, списку використаних джерел (72 найменування) та 4 додатки. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 80 сторінок, з них – 69 сторінки основного тексту.

## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

#### 1.1. Специфіка розвитку «Я-образу» дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку в психолого-педагогічній літературі

Межами кваліфікаційної роботи, базуючись на результатах наукових розвідок науковців в галузі дефектології, спеціальної психології та педагогіки, (В. Лапшин, Б. Пузанов). До категорії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дослідники відносять дітей з розумовою відсталістю і дітей із затримкою психічного розвитку. Визначаючи категорію дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, маємо на увазі дітей з затримкою психічного розвитку [32, с. 21].

Питання затримки психічного розвитку дітей дошкільного віку для психолого-педагогічної науки актуальні вже давно. Окремі аспекти комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із ЗПР висвітлені у наукових працях А. Колупаєвої, Т. Марчук, І. Марченко, Л. Савчук, С. Тарасюк, засоби корекції ЗПР дітей дошкільного віку, соціально-комунікативна компетентність дошкільників із ЗПР знайшли своє відображення в наукових доробках О. Мамічевої; питання психолого-педагогічного супроводу дошкільників із ЗПР розкрито в працях В. Войтко; формування міжособистісних стосунків з однолітками та дорослими у старших дошкільників із ЗПР представлено в роботах науково-практичного спрямування Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Мілевська.

1. Затримка психічного розвитку – це поняття, яке говорить не про стійке і, по суті, незворотне психічне недорозвинення, а про уповільнення його темпу, яке частіше виявляється під час вступу до школи і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малій інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидкою перенасичення в інтелектуальній діяльності. На відміну від

дітей, які страждають олігофренією, ці діти достатньо кмітливі в межах наявних знань, значно продуктивніші у використанні допомоги. При цьому в одних випадках на перший план виступатиме затримка розвитку емоційної сфери (різні види інфантилізму), а порушення в інтелектуальній сфері будуть виражені не різко. У інших випадках, навпаки, переважатиме уповільнення розвитку інтелектуальної сфери [18].

Гуманісти галузі педагогіки визнають, що для оптимального розвитку дитини необхідно позитивне ставлення себе, що передбачає відчуття власної гідності, відчуття своєї самоцінності, самоприйняття. На думку М. Монтесорі, Е. Кей, А. Нейлл, С. Френе [14], позитивне ставлення до себе не тільки не перешкоджає позитивному відношенню до інших людей, але і є його необхідною умовою.

Психолого-педагогічні аспекти дослідження проблеми особистісного «Я» вивчається в межах різних напрямів. Незважаючи на актуальність цієї проблематики, дослідники не дійшли єдиної думки у визначенні понятійного апарату даної галузі. В літературних джерелах можна зустріти такі терміни: «Я-концепція», «самість», «самооцінка», «Я - образ», «самосвідомість», «самопізнання», «самовідношення», «ідентичність». Хоча всі вони взаємопов'язані, їхнє співвідношення і значимість у різних авторів неоднакові.

Узагальнюючи наукові доробки І. Кона, О. Ядова, можна визначити, сутнісний зміст «Я-образу» [27;28]. На погляд науковців, це сукупність уявлень людини про себе; результат процесу самосвідомості, форма, в якій самосвідомість відкривається особистості; це система настановлень, спрямованих на самого себе. Під «Я-образом», А. Петровський розуміє суб'єктивне уявлення про себе, бачення самого себе. Базисом «Я-образу» на думку М. Лісіної є самопізнання або когнітивна сторона уявлень дитини про себе. Авторка конкретизує «Я-образ», розмежовуючи уявлення дитини про себе / знання про себе. При цьому М. Лісіна вважає «знання про себе» найбільш чітким рівнем усвідомленості. Відповідно, «Я-образ» може відрізнятися: за рівнем повноти та глибини занурення в себе, за ступенем усвідомлення та

вербалізації уявлень щодо власної особистості. Змістовим наповненням уявлень дитини про себе є відображення власних якостей та властивостей. При цьому необхідно враховувати, як ці особливості дозволяють діяти дитині, тобто враховувати свої можливості (рівень домагань). Адекватне усвідомлення можливостей сприятливо позначається на розвитку гармонійної особистості.

Продовжуючи аналізувати доробки М. Лісіної, зауважимо, що на думку авторки «уявлення про себе» нерозривно пов'язані зі ставленням дитини до себе, тобто самооцінкою. Самооцінка інтерпретується, як функція опрацювання уявлень та думок про себе на афективному (чуттєвому) рівні. М. Лісіна, підкреслює, що афективна складова «образу самого себе» в онтогенезі випереджає розвиток когнітивної частини. Авторка надає роз'яснення трактуванню показників самооцінки. Вона її охарактеризовує не за кількісними показниками, а за якісними («позитивна-негативна» / «повна-неповна») [35]. Формування образу самого себе відбувається на основі встановлення співвідношення між індивідуальним досвідом дитини і тією інформацією, яку вона накопичує в процесі спілкування.

Розвиток «Я-образу» є одним з провідних елементів становлення особистості дитини старшого дошкільного віку, як нормотипового, так і порушеного розвитку. Виняткового значення розвинений «Я-образ» набуває при вступі дитини до школи й набутті нею нового соціального статусу – школяра. Підтвердження цієї тези. Знаходимо в працях О. Ліпкіна., Л. Рибак, Т. Андрущенко, А. Захарової,

У шестирічної дитини формується «внутрішнє новоутворення» – «Я-образ» з такими елементами, як самосвідомість, самооцінка, рівень домагань. Названі новоутворення проявляються в будь-яких видах діяльності дитини та дозволяють діяти самостійно [20]. Це можуть бути ігрові спонукання, які підпорядковуються не лише пізнавальним інтересам. Так, наприклад у спільній ігровій діяльності з однолітками, у співпраці / порівнянні з ними, мають прояви самооцінка, рівень домагань дошкільника.

Розвиток елементів «Я-образу», таких як: самосвідомість, самоствалення, самооцінка, сприяє також й утвердженню індивідуальності особистості дитини. Це і здатність розрізняти свої почуття, здатність з розумінням і повагою ставитися до себе / оточуючих, спроможність до рефлексії свої вчинків / дій, зокрема й в освітньому просторі. Зауважимо, що у дітей з нормотиповим розвитком процесу становлення «Я-образу», відбуваються природно / стихійно. Діти ж порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР), потребують фахової підтримки з боку дорослих (фахівці закладу дошкільної освіти / батьки, законні представники). Відповідно, розвиток позитивного «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) має бути однією з пріоритетних завдань сучасних закладів дошкільної освіти.

В психолого-педагогічній літературі, старший дошкільний вік характеризується розвитком довільності поведінки та появою ставлення дитини до себе, до своїх можливостей та вчинків. Перераховані новоутворення впливають на розвиток навичок керування власною собистістю, регулюванням власних намірів та дії.

Поява цих регуляторів активності та поведінки є фактором розвитку у дитини здатності діяти довільно, відповідно до поставленої мети, відволікаючись від зовнішніх перешкод [19].

В працях О. Семенцової, зазначається, що незрілість дітей з ЗПР порушує розвиток особистісних новоутворень в старшому дошкільному віці. Також дослідниця зазначає, що незрілість дітей з ЗПР негативно впливає на когнітивні, афективні, регулятивні структури «Я-образу». Зазначені моменти призводять до наявності низького рівня рольової поведінки, широкого спектру особистісних деформацій, порушень у взаємостосунках та поведінці. Відповідно, негативно впливають на адаптаційні можливості при входженні в нову ситуацію соціального розвитку дітей зазначеної категорії. Авторка також підкреслює позитивний вплив прояву щирого інтересу до особистості дитини. Дитина із ЗПР дошкільного віку здатна оцінити такий прояв, і в свою чергу це допомагає

відчути власну значущість, як необхідний базис для формування позитивного ставлення до себе. [56].

Інтелектуальне дорослішання дитини впливає на прийняття дитиною оцінки дорослих, у дошкільному віці починається розвиток опосередкування оцінок дорослими, власним розумінням себе. На елемент самоусвідомлення в дошкільному віці впливають й такі компоненти, як вік і стать дитини. Усвідомлення свого віку пов'язане із описом себе і своїх якостей, інтересів, тих, з описом тих, з ким спілкується дитина. Становлення статево-рольової ідентифікації також пов'язане із розвитком самосвідомості дитини.

В онтогенезі початкова статево-рольової ідентифікації бере співпадає із віком дитини від півтора до трьох років. Саме цей період визначає здатність співвідносити свою стать до існуючих, визначати / диференціювати стать однолітків та дорослих. У віці до чотирьох років з'являється обумовлений статтю усвідомлений вибір іграшок. Дорослі, зокрема вихователі / педагоги закладів дошкільної освіти у своїй щоденній взаємодії з дітьми, здійснюють співставлення поведінки дітей зі статтю: «дівчата (хлопчики) так не поводяться», «хлопчик – повинен терпіти», «дівчинка – повинна стежити за чистотою». За статевими й віковими ознаками утворюються формальні та неформальні дитячі колективи [47].

Дослідження М. Белокозьської спрямовані на вивчення своєрідності проявів емоцій, як регулюючої функції діяльності дошкільників із ЗПР. Авторка зазначає, що труднощі, які відчувають діти із ЗПР виконанні завдань часто викликають у них різкі емоційні реакції, афективні спалахи. Зазначені емоційні реакції, як правило виникають не лише у відповідь на труднощі, але й в наслідок негативних очікувань, страху перед невдачами. Цей безумовно знижує продуктивність дітей у вирішенні завдань і призводить до формування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР), заниженої самооцінки [7].

Стосовно усвідомлення дитиною знань про нормативний тиск пов'язаний із приналежністю до певної статі, та відповідною демонстрацією адекватної статево-рольової поведінки. Знаходимо відповідну інформацію про те, що

дитина із ЗПР п'яти років здатна розрізнити людей за їх статевою належністю. Здатна також співвідносити і себе до певної статі це може позитивно позначитися на оцінки власних дій і інших хлопчиків і дівчаток. Проте, у дітей із ЗПР обмежені уявлення про норми та правила поведінки. Для них характерне недостатнє усвідомлення образу себе, свого місця у системі стосунків з дорослими та однолітками [49].

Недостатній розвиток знань / уявлень про себе або їх неадекватність роблять дитину беззахисною перед негативними зовнішніми впливами і оцінками. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) досить некритична в цьому плані, а тому сприймає все на віру, це призводить до розвитку негативного ставлення до себе.

Досліджуючи «Я-образ» дітей дошкільного віку з проблемами у розвитку С. Mayes, Е. Erikson, Т. Joiner, L Shipman, А. Ліпкіна, А Прихожан, Н. Толстих, А. Ануфрієв, С. Костроміна, Є. Морозова, В. Ротенберг, вказують на те, що:

- якщо у дитини сформовано негативний «Я-образ», вона зазнає суттєвих труднощів в період адаптації до шкільного життя; важко встановлює соціальну взаємодію з однолітками. Дитина має підвищений рівень тривожності, освітній процес посилюється внутрішньою напругою що позначається на результаті навчання, звісно негативно. Загалом, дитина відчувається нещасливою, її поведінка обумовлені негативним ставленням до себе і заниженою самооцінкою;

- труднощі дітей з порушеним розвитком, в деяких випадках (коли це не розумова відсталість) виступають наслідком не їхнього порушеного інтелектуального чи фізичного розвитку, а скоріш «комплексом меншовартості».

Відповідно, нерозвиненість позитивного «Я-образу», зневіра у свої можливості призводять до зниження внутрішнього стимулу саморозвитку, оскільки дитина не усвідомлює своїх переваг, на основі яких можна вдосконалюватися.

Специфіка становлення «Я-образу» дитини, її ставлення себе і уявлення себе значною мірою визначаються особливостями соціальної ситуації розвитку –

особливостями взаємовідносин з оточуючими, їх переживанням дитиною, особливостями діяльності в яку включена / залучена дитина, переживанням її успішності/неуспішності тощо.

Узагальнюючи матеріал першого параграфу в структурі «Я–образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР), виокремлюємо три компоненти:

- когнітивний – уявлення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) про себе;
- емоційно-оцінювальний – ставлення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) до себе;
- поведінковий – практична готовність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) до взаємодії з дорослими та однолітками.

При цьому слід враховувати, що когнітивний і емоційно-оцінювальний компоненти «Я–образу» взаємообумовлені, через те, знання про себе завжди містять оцінювальний момент, найтіснішим чином пов'язані з емоціями, переживаннями.

Але основний зміст когнітивного та емоційно-оцінювального компонентів «Я–образу» формується через свідомість, хоча сам цей процес необов'язково усвідомлюється дитиною.

При організації психолого-педагогічної роботи з дитиною, що має порушення у становленні «Я–образу», необхідно створювати умови, що забезпечують відчуття своєї самоцінності, актуалізувати потреби в самопізнанні, самовираженні, самоствердженні, самореалізації і сприяння освоєнню дитиною позиції суб'єкта самопізнання, самокорекції, саморозвитку.

Зауважимо, що психолого-педагогічні дослідження присвячені дітям із затримкою психічного розвитку, наголошують на переважанні соціального фактору в затримці темпу психічного розвитку дитини. Тобто труднощі, які виникають у дитини, є результатом соціальної депривації – несприятливих умов життя та виховання.

Таким чином, наступні параграфи будуть присвячені пошуку дієвої психолого-педагогічної підтримки основу якої складатиме процес взаємодії між фахівцями закладів дошкільної освіти і дитиною з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР). Спрямований цей процес повинен бути на розвиток у дитини суб'єктності, що надає можливості для особистісного саморозвитку, самопізнання, самореалізації.

## 1.2. Фактори розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку

Для пошуку засобів розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах ЗДО, а саме: когнітивного, емоційно-оцінювального і поведінкового компонентів, спробуємо визначити фактори впливу на цю структуру.

Як засвідчив аналіз літературних джерел, на сьогодні відсутні дослідження факторів розвитку «Я-образу» дитини дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР). Це обумовлює розгляд загальних психолого-педагогічних положень в межах біо-соціальної природи особистості.

В якості факторів формування «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку виокремлюємо:

а) *внутрішні фактори* - біологічна обумовленість функціонування психічної діяльності дошкільника;

б) *зовнішні фактори* - впливі соціального середовища на розвиток особистості дитини дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР).

На думку Л. Виготського, будь-яке порушення не обмежується ізольованим випадінням функції, тягне за собою перебудову усєї особистості [14]. Це положення має беззаперечний характер, проте в першому параграфі було з'ясовано, що причини особливостей особистості дитини із ЗПР криються також й в соціальних умовах. А саме в характері виховання дитини.

Виділення двох груп факторів у складі «Я-образу» узгоджується із науковим баченням науковців в дотичних дослідженнях. Відтак, наукові доробки М. Матвєєвої присвячені підлітками з інтелектуальними порушеннями, наголошують на наявності двох групи факторів в структурі «Я-концепції» [32].

Праці О. Романенко щодо школярів з дитячим церебральним паралічем [52], а також наукові доробки О. Таран [63] присвячені «Я-концепції» слабозорих дошкільників, вказують на вплив таких факторів, як особливості функціонування психічних явищ і умови навчання та виховання на розвиток «Я-образу».

*Внутрішні фактори розвитку «Я-образу» пов'язуємо із перебігом / характеристикою психічних процесів дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку функціонування психічних явищ.*

Теоретичний аналіз результатів досліджень в цьому аспекті надасть змогу визначити вплив психічних процесів на самоусвідомлення. Відповідно, розглянемо такі процеси, як: *сприйняття, пам'ять, увагу, мовлення, мислення*. В працях О. Таран, знаходимо відповідну цьому пункту інформацію, отже посилаючись на дослідження авторки, з'ясовуємо [63]:

- *сприймання*, відіграє провідну роль у створенні постійності власного образу, забезпечує стійкість усвідомлення людиною себе у часі, (процеси ототожнення в минулому, майбутньому та теперішньому);
- *увага* відповідає за вибірковість та стійкість в усвідомленні себе;
- *пам'ять* реалізує відчуття безперервності та наступності самосвідомості у разі зміни зовнішніх умов і самої особистості;
- *мислення* формує знання про себе, є основою рефлексії; підтримує внутрішню узгодженість і стійкість Я; скерує потребово-мотиваційну сферу через опосередковане пізнання власних станів; визначає організацію поведінки, глибину процесу самоусвідомлення, самооцінки та самокерування;
- *мовлення* є суттєвою умовою виникнення процесу усвідомлення себе, оформлення знань про себе та ставлень до себе у словах, що наділені відповідним змістом;
- *уява* бере активну участь у формуванні можливого, майбутнього та ідеального «Я - образу» дитини.

*В першому параграфі, зазначали що когнітивний і емоційно-оцінювальний компоненти «Я-образу» взаємообумовлені, через те, знання про себе завжди містять оцінювальний момент, найтіснішим чином пов'язані з емоціями, переживаннями.*

Відповідно, емоції також впливають на становлення / розвиток самооцінки та емоційно-оцінне ставлення, що виявляються: в породженні суб'єктивного ставлення людини до себе.

Усі означені психічні явища взаємодіють між собою та сприяють розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку, а саме:

- забезпечує здатність дитини з ЗПР усвідомлювати зовнішній світ,
- забезпечує здатність дитині з ЗПР відокремлювати себе, пізнавати, переживати свій внутрішній світ і певним чином ставитись до себе.

Таким чином, «Я-образ», формується/розвивається на основі психічних процесів, й у подальшому ними регулюється.

*Перейдемо до розгляду наповнюваності зовнішніх факторів розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку. На початку параграфу зазначено, що зовнішні фактори пов'язуємо із соціальним середовищем, оскільки формування елементів «Я-образу» неможливо уявити без участі соціуму.*

Наукові доробки, що висвітлюють соціальну детермінацію сомоусвідомлення відображено в працях П. Жане, І. Кон, Ч. Кулі, Д. Мід.

В працях Л. Виготського також зустрічаємо матеріал, що свідчить про важливість соціального впливу. Дослідник зазначає, що самосвідомість особистості формується під час соціалізації за допомогою процесу інтеріоризації, яка проявляється у двох планах: у соціальному (між людьми); та у психічному (всередині дитини).

Подібна інтеріоризація забезпечується певними механізмами [41]:

1) *Ідентифікація* - забезпечує співвідношення особистості із власним ім'ям / статтю, з образами минулого, теперішнього та майбутнього, суспільними цінностями, які забезпечують існування в соціумі, це цілком відповідає когнітивному компоненту

2) *Відчуження* - обумовлює розвиток початкових форм самосвідомості, потреби в здобуванні та відстоюванні власної самостійності, самоцінності.

3) *Порівняння* - оцінюючи себе, дитина порівнює себе з іншими, враховуючи не тільки власні досягнення, але і соціальну ситуацію в цілому [27;28;67;68; 72].

На основі виділених процесів та механізмів, визначаємо загальні закономірності розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку:

- на розвиток «Я-образу» впливає кількість соціальних груп, в яких дитина бере участь;
- розвиток «Я-образу» залежить від визначеності цінностей / авторитету дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР), чи іншої дитини / групи дітей;
- на розвиток «Я-образу» впливає суб'єктивна інтерпретація думок про себе з боку інших, тобто що, як вона вважає, думають про неї думають інші (це можуть бути хибні уявлення).

Також, до групи *зовнішніх факторів, відносимо* вплив найближчого оточення дитини, а саме: батьків, вихователів, однолітків [8;10;21;62; 33; 63; 67].

Проблеми в цьому аспекті можуть спостерігатися через:

- 1) порушення психічного функціонування самих батьків (підвищена тривожність / емоційна холодність);
- 2) неадекватний стиль виховання дитини (гіпоопіка / гіперопіка / надлишковий контроль);
- 3) порушення сфери батьківських стосунків (конфлікти між батьками / відсутність одного з батьків).

Отже, до числа факторів, що впливають на формування «Я-образу» дитини дошкільного віку, належать такі, як міцність сім'ї, стиль виховання, зацікавленість дорослих у справах дитини та емоційне ставлення батьків до дитини.

У дошкільний віковий період значно розширюється найближче оточення дитини за рахунок залучення в нього однолітків і вихователя дитячого садочка. Так, виявлено, що досить важливим є перший чужий дорослий – вихователь, –

досвід спілкування з яким закладає основу сприймання дитиною інших чужих значимих людей. Через спілкування в кінці дошкільного віку формується важливе новоутворення – емоційна децентрація – вміння брати до уваги почуття та думки інших людей, що є досить важливим для формування «Я» дитини.

Таким чином, сприятливими соціальними умовами формування «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку є: позитивна увага до дитини, що полягає у прийнятті дитини без критики, такою, якою вона є, зі всіма позитивними та негативними якостями; сприяння формуванню активності дитини, яка необхідна, перш за все, для розвитку навичок саморегулювання; наявність досвіду самостійного подолання перешкод; підтримка розвитку рефлексії, коли дорослий заохочує дитину до розуміння самої себе, своїх особливостей та можливостей, причин і наслідків своєї поведінки; наявність ціннісного для розвитку дитини середовища, коли вона отримує можливість певні ціннісні прагнення дорослих та відповідно до них визначати власні ціннісні пріоритети.

Отже, визначені під час теоретичного аналізу загальні внутрішні та зовнішні фактори розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку можуть бути викладені в наступне схематичне пояснення.



**Рис.1 Структура «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку**

### **1.3. Сутність психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в психолого-педагогічній літературі**

Планування науково-пошукової роботи з третього параграфу теми кваліфікаційної роботи зорієнтовує розпочати з трактування й розуміння змісту провідної категорії «психолого-педагогічний супровід». У сучасному тезаурусі доволі вживаною є досліджувана категорія [13;25;36;50;51;56;58:60;69].

У контексті проблеми визначення смислового навантаження поняття «психолого-педагогічний супровід» достатньо цікавими є напрацювання сучасних науковців І. Беха, О. Гаврилова, В. Зінченко, А. Колупасової,

Т. Калініної, Л. Калуської, В. Кобильченко, І. Луценко, М. Матвєєвої, С. Міронової, Л. Міщик, А. Обухівської, І. Омельченко, Т. Піроженко, Т. Сак, Т. Сєдової, Г. Соколової, та ін.

Розкриваючи сутність принципів організації психолого-педагогічного супроводу дітей у ЗДО, І. Бех визначає їх спрямованість на забезпечення ефективності розвитку дитини в умовах виховного процесу ЗДО [9].

Описуючи психолого-педагогічний супровід І. Луценко, зазначає, що це комплексна діяльність, спрямована на створення системи соціально-психологічних умов, що забезпечують успішне навчання дитини в конкретному освітньому просторі [36, с. 64].

Імпонує погляд А. Обухівської на мету психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховних закладах. Авторка зазначає, що метою виступає саме вивчення особистісного потенціалу дитини з ООП. До складу особистісного потенціалу А. Обухівська відносить показники співвідношення рівня розумового розвитку дитини до вікової норми, розвиток когнітивної сфери, сформованість мотивації до навчання й емоційно-вольової сфери, індивідуально-характерологічні особливості дитини [51].

З огляду на напрям в межах якого виконується робота (016 Спеціальна освіта), перейдемо до аналізу наукових доробків присвячених супроводу науковцями галузі спеціальної / інклюзивної освіти. В цьому аспекті спрямовуємо свою увагу на коло наукових пошуків вчених цієї галузі. Відтак, праці А. Колупаєвої, присвячені побудові й реалізації концепції супроводу. Супровід схарактеризований дослідницею, як освітня технологія. А. Колупаєва, пропонує розуміння супроводу як допомоги суб'єкту в створенні орієнтаційного поля, у якому відповідальність за свої дії несе сам суб'єкт. На думку авторки супровід, це допомога в прийнятті рішення стосовно складних ситуацій життєвого вибору. Формою допомоги в даному випадку є підтримка в межах якої відбувається збереження свободи й акцентується увага на відповідальності суб'єкта розвитку за вибір рішення проблеми [101].

Авторський колектив у складі С. Миронової, О. Гаврилова, М. Матвєєвої аналізують супровід в межах корекційної психопедагогіки [40]. Науковці тлумачать його як взаємоузгоджену комплексну діяльність мультидисциплінарної команди фахівців і батьків дитини з ООП, спрямовану на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини; у засвоєнні знань, умінь і навичок; успішній адаптації, реабілітації; її самореалізації та інтеграції в соціум [40, с. 69]. Різні аспекти психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з інтелектуальними порушеннями розкрито в працях О. Чеботарьової, Г. Блеч, І. Гладченко, С. Трикоз, [50]

Поняття «супроводу» доволі детально й змістовно відображено в працях науковців зі спеціальної психології. Зокрема, в роботах Т. Сак, В. Кобильченко, Т. Калініної, І. Омельченко, Г. Соколової, А. Чобанян. Супровід, як процес здійснення діагностики / корекції психічного розвитку дитини, представлено в працях Т. Сак. При цьому авторка наголошує на збереженні компоненту психічної сфери, який виступатиме підґрунтям компенсації під час корекційного впливу [54, с. 16-19].

Наукові доробки В. Кобильченка, присвячені психологічному супроводу дітей з порушеннями зору, заслуговують на особливу увагу. Науковець пропонує в структурі психологічного супроводу розглядати два компоненти: підтримку й допомогу. Ці два компоненти перебувають у неподільній єдності та здійснюють вплив один на одного. Автор зазначає, що підтримка покликана попереджувати виникнення психологічних проблем і конфліктів в соціальній взаємодії та на шляху особистісного становлення. Психологічна ж допомога, є завданням, реалізація якого, полягає в нормалізації психоемоційних станів, корекції Я-образу та сфери соціальної взаємодії [25;26]. Продовжуючи дослідження різних аспектів супроводу В. Кобильченко, І. Омельченко в науковій статті зазначають, що на їхню думку, психолого-педагогічний супровід належить до зовнішніх (середовищних, соціальних) ресурсів. Науковці наводять аргумент на цю користь, зазначаючи, що ППС спирається і активізує внутрішні ресурси (особистісні, психологічні). Крім того, В. Кобильченко, І. Омельченко

розглядають психолого-педагогічний супровід з позицій інтегративної парадигми як інтегративну технологію. З погляду якої важливо як виявити, так і розвивати ті особистісні властивості та якості, які активізують дитину, сприяють її успішності в різних видах людської діяльності [НАУКОВІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ].

Дослідження Т. Калініної пропонують до уваги модель психологічного супроводу молодших підлітків із ЗПР. Основу теоретичної моделі складає реалізація програми супроводу з формування соціально-психологічної компетентності підлітків. Дослідниця трактує психологічний супровід як діяльність з розвитку / корекції особистості, психологічної підтримки й допомоги дитині в сфері соціальної адаптації, попередженні / вирішенні психологічних проблем [23].

Дослідниця Г.Соколова, визначає теоретико-методичні засади психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна. Авторка розглядає супровід як багатомірну систему комплексної психологічної підтримки та допомоги не лише дітям, а й їхнім батькам. Дослідницею запропоновано систему психологічного супроводу в якості соціально-психологічної підтримки та допомоги школярам із синдромом Дауна [60].

Дослідження А. Чобанян презентують організацію / здійснення супроводу в аспекті розвитку соціальної готовності до навчання в школі дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку [69].

Поняття «супровід» активно використовується не лише в психолого-педагогічних джерелах, а й нормативно-правовій базі нашої держави. Відтак, у наказі Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». Зокрема, визначено склад команди психолого-педагогічного супроводу (з числа постійних учасників й запрошених фахівців).

*До складу постійних учасників входить:* директор або вихователь-методист, вихователь, асистент вихователя, практичний психолог, соціальний

педагог, вчитель-дефектолог, вчитель-реабілітолог та законні представники дитини. *Склад залучених фахівці* представляють: медичний працівник, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо. Крім цього у Положенні [48] висвітлено перелік завдань членів команди психолого-педагогічного супроводу, а саме:

1) збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР;

2) визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, та забезпечення надання цих послуг;

3) розроблення ІПР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини;

4) надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;

5) створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;

6) проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання;

7) проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини, формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП.

1) Зауважимо, що функціональними обов'язками вихователя закладу дошкільної освіти, є:

2) забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та ІПР;

3) підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні

сторони та потреби, результати виконання дитиною навчальної програми/освітнього плану;

4) участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП;

5) розробка індивідуальної навчальної програми в закладі загальної середньої освіти та індивідуального освітнього плану в закладі дошкільної освіти;

6) визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;

7) створення належного мікроклімату в колективі;

8) надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми/освітнього плану дитиною з ООП.

Говорячи про супровід розвитку дитини з ООП, Л. Ружицька наголошує саме на організації психолого-педагогічного супроводу. Авторка поділяє наукове бачення із В.Кобильченко й І.Омельченко на супровід, як на інтегрований педагогічний підхід. Будуватися супровід повинен на основі планомірних спостережень за особливостями його реалізації, а також за допомогою адаптацій і модифікацій з організації індивідуалізованої підтримки. Все це повинно відбуватися у відповідності до індивідуальних / потенційних можливостей дитини [53].

Попри достатню вживаність категорія психолого-педагогічного супроводу поза належної уваги залишилася категорія дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку.

Можемо зробити висновок, що представлені й проаналізовані доробки наголошують не на «виправленні недоліків», а на пошуку прихованих особистісних ресурсів дітей з ООП. В подальшому ця опора на власні ресурси, позначиться позитивною динамікою в процесі навчання / виховання. Підтвердженням цього є посилання на згадане вище Положення, яке наголошує, що ППС – це постійна підтримка оптимальної адаптованості дитини в освітньому середовищі. Визначений науковий апарат кваліфікаційної роботи,

скеровує на власне розуміння психолого-педагогічного супроводу (далі - ППС). В межах виконуваної роботи під ППС, розуміємо систему організаційних умов, спрямованих на розвиток «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Суб'єктами створення організаційних умов для розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку виступають: вчитель-дефектолог, вихователь, асистент вихователя, закладу дошкільної освіти. Припускаємо й доцільність залучення батьків (законних представників) до здійснення ППС. Адже сім'я дитини є найважливішою соціальною групою, яка активно впливає в цілому на всебічний розвиток дитини.

Аналіз літературних джерел свідчить, що на сьогодні саме супровід виступає особливою формою здійснення пролонгованої психолого-педагогічної допомоги.

### **Висновки до розділу 1**

1. «Я-образ» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку розглядається як стрижневий компонент цілісної особистості. Структура «Я-образу» це єдність трьох компонентів:

- когнітивний – уявлення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) про себе;
- емоційно-оцінювальний – ставлення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) до себе;
- поведінкового – практична готовність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) до взаємодії з дорослими та однолітками.

При цьому слід враховувати, що когнітивний і емоційно-оцінювальний компоненти «Я-образу» взаємообумовлені, через те, знання про себе завжди містять оцінювальний момент, найтіснішим чином пов'язані з емоціями, переживаннями. Розвинутий «Я-образ» як структуру, що забезпечує плавне входження дитини в нове соціокультурне середовище.

2. Порушення у розвитку позитивного «Я-образ» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку обумовлюються низкою факторів, у тому числі соціально-психологічних (відсутність емоційної підтримки, бідність індивідуального досвіду та досвіду спілкування з однолітками, недостатній розвиток самосвідомості та рефлексії) та педагогічних (завищені вимоги з боку дорослих, переважання негативних оцінок і результатів діяльності, авторитарний характер педагогічних впливів), як у сукупності, так і самостійно можуть негативно впливати на характер елементів «Я-образу»: самосвідомість, само ставлення, самооцінки, що знижують її успішність у освітній діяльності та розвитку особистості в цілому.

3. Обумовлюючими факторами розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку можуть бути:

- *психічні процеси*, що складають пізнавальну, емоційну сфери особистості дитини, які взаємодіють між собою та сприяють розвитку «Я-образу» й узгоджуються із *когнітивним й емоційно-оцінювальним компонентами*;

- *соціальне середовище*, що визначає характер взаємодії дитини з батьками, вихователями й однолітками і позначається на формуванні у неї суб'єктивного значення цих стосунків й узгоджуються із *поведінковим компонентом*.

Окреслені фактори стали підґрунтям для добору спеціальної комплексної діагностичної методики, спрямованої на визначення факторів розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку.

4. Умовою розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку в кризовий період переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку є система психолого-педагогічної підтримки, що визначає стратегію діяльності педагога в освітньому процесі. Вона забезпечує емоційну підтримку дитині та сприяє освоєнню нею позиції суб'єкта в самоусвідомленні, самоствавленні, самооцінці.

5. Аналіз літературних джерел свідчить, що на сьогодні саме супровід виступає особливою формою здійснення пролонгованої психолого-педагогічної

допомоги. Саме ППС, наголошує не на «виправленні недоліків», а на пошуку прихованих особистісних ресурсів дітей з ООП. ППС – це постійна підтримка оптимальної адаптованості дитини в освітньому середовищі. Визначений науковий апарат кваліфікаційної роботи, скеровує на власне розуміння психолого-педагогічного супроводу (далі - ППС). В межах виконуваної роботи під ППС, розуміємо систему організаційних умов, спрямованих на розвиток «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Суб'єктами створення організаційних умов для розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) виступають: вчитель-дефектолог, вихователь, асистент вихователя, закладу дошкільної освіти. За нормотипового психічного розвитку дитини та сприятливих зовнішніх (виховних) впливів «Я-образ» формується стихійно. При порушеному розвитку (ЗПР) що в деяких випадках супроводжуються неадекватними виховними впливами (з боку батьків / законних представників), стихійне формування повноцінного «Я-образу» унеможлиблюється. Відповідно це позначається на становленні суб'єктності дитини. Здійснити адекватні впливи на дитину можуть кваліфіковані фахівці в цьому аспекті (фахівці галузі спеціальної / інклюзивної освіти).

Припускаємо й доцільність залучення батьків (законних представників) до здійснення ППС. Адже сім'я дитини є найважливішою соціальною групою, яка активно впливає в цілому на всебічний розвиток дитини.

## РОЗДІЛ 2.

### ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ «Я-ОБРАЗУ» ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. Методика дослідження компонентів й показників розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Наразі існує низка загально-педагогічних / загально-психологічних методик дослідження елементів «Я-образу» дошкільника [белобр; бурлачук; венгер; немов; овчар; общ псих]. Проте і досі залишається недостатньо з'ясованим питання діагностики «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР), зокрема дошкільного віку. Проте, з огляду на складність дослідження цієї проблеми, у першому розділі встановлено, що саме в цьому віці розвивається як самосвідомість так і «Я-образу», що впливає на подальшу адаптацію дитини до соціального середовища, насамперед, до школи та на здатність реалізації дитиною власних можливостей.

Метою роботи на констатувальному етапі експерименту – є дослідження стану сформованості «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку за наведеними компонентами та їх показниками.

За для вивчення стану розвитку компонентів та показників «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку, визначено коло основних проблем:

1. *Відсутність комплексної методики дослідження «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку. Існують стандартизовані тести-опитувальники, списки прикметників, шкальні техніки, вільні самоописи з їх контент-аналізом, ідеографічні методи типу репертуарних решіток, проєктивні техніки. Запропоновані методи спрямовані на дослідження окремих характеристик*

проблеми «Я» (самооцінка, ставлення до себе тощо) і не дають цілісного уявлення про «Я-образ» дитини.

2. *Обмежена кількість методик, спрямованих на дослідження компонентів «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку, і складність для застосування наявних методів у роботі з дітьми цього віку.* Ця проблема пов'язана з тим, що переважна більшість методик спрямована на діагностику цього явища у більш старшому віці, а саме: у молодшому шкільному / шкільному віці, оскільки вважають, що саме в ці вікові періоди можна говорити про самосвідомість у повному розумінні цього слова [Error! Reference source not found.]. До того ж наявні методики дослідження проблеми «Я» є досить складними для застосування їх стосовно дошкільного вікового періоду.

3. *Відсутність у галузі спеціальної освіти досліджень стану «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку.* Наявні дослідження дослідження «Я-концепції» / «Я-образу» у різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку, зокрема у розумово відсталих підлітків у працях М. Матвєєвої [39;], у школярів з дитячим церебральним паралічем – О. Романенко [52], у підлітків з порушеннями зору – В. Кобильченка [26] та дослідження самооцінки / самоставлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору – О. Таран [63].

При побудові комплексу діагностичних методик, звернулися до **вимог дослідження дітей дошкільного віку** з за Р. Немовим [42], вони полягають у врахованих нижче позиціях:

- *Наявність відносно низького рівня прояву свідомості, що пов'язане із довільністю, вольовим контролем та опосередкованістю мовленням основних пізнавальних процесів дитини (сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення).* Установлено, елементи довільності характерні дошкільникам та визначають здатність до керування пізнавальними процесами. Проте, значна частина дітей цього віку все ж характеризується переважанням мимовільних пізнавальних процесів, на які дитина спирається під час пізнання навколишнього світу.

- *Наявність відносно низького рівня прояву самосвідомості дошкільників*, який виявляється в тому, що діти до чотирирічного віку ще досить мало усвідомлюють власні особистісні якості та нездатні надати об'єктивне оцінювання своїй поведінці. Самооцінка та рівень домагань у них ще не сформувалися настільки, щоб вони мали чітке уявлення про себе, про свої недоліки та переваги. Однак встановлено, що старші дошкільники здатні оцінити себе як особистість, проте в певних межах і головним чином оцінити ті властивості особистості та особливості поведінки, на які досить часто звертали увагу навколишні дорослі під час спілкування з дитиною.

- *Необхідність застосування зовнішньої експертної оцінки* під час проведення особистісної та поведінкової діагностики дітей дошкільного віку для підтвердження достовірності одержаних результатів. Цю вимогу обумовлено, перш за все, наявністю певних меж у можливості оцінювання себе дитиною молодшого та середнього дошкільного віку. Проте у старшому дошкільному віці поряд з експертною оцінкою, можна враховувати самооцінку дитини, оскільки вона в них вже зріліша та наближена до адекватної.

- *Урахування труднощів та обмежень щодо застосування методик психодіагностики опитувального типу*. У цьому зв'язку особистісні опитувальники, використовувані для діагностики дошкільників, не містять у собі прямі судження самооцінного характеру та непрямі судження про особливості поведінки через недостатню їх усвідомленість дитиною цього віку. У випадках необхідності застосування методик опитувального характеру кожне питання, долучене до них, потребує докладного та доступного пояснення дитині.

- *Методики та їх завдання мають враховувати провідний (ігровий) вид діяльності дошкільників, бути цікавими та зумовлювати інтерес упродовж усієї процедури психодіагностики*. Так, діагностика визначення особливостей психологічного розвитку дошкільника можлива лише за умови його безпосереднього інтересу до виконання запропонованих завдань. У цьому зв'язку під час розроблення методики ми враховували ігровий вид діяльності як

провідний для дітей дошкільного віку, що сприяє максимальній зацікавленості у виконанні поставлених завдань.

- *Тестові завдання не повинні вимагати значної кількості часу.*

Оптимальним для дітей дошкільного віку вважають час виконання одного тестового завдання упродовж однієї – п'яти хвилин;

- *Можливість застосування у старшому дошкільному віці модифікованих методик психодіагностики, розрахованих на вивчення психологічних особливостей школярів і дорослих людей.* Таку можливість ми пов'язуємо з віковими особливостями старших дошкільників, що полягають у їх здатності усвідомлювати та керуватися у своїй поведінці певними правилами міжособистісної взаємодії, аналізувати власну поведінку, оцінювати себе та інших людей.

Отже, визначивши вимоги до діагностики дітей дошкільного віку, ми передбачили, що досліджувати стан розвитку «Я-образу» є доцільнішим саме у старшому дошкільному віці, оскільки діти цього віку є спроможними до усвідомлювання, аналізування, оцінювання себе та керування своєю поведінкою, що розширює можливості їх психодіагностики. Окреслені нами вимоги до дослідження компонентів і показників «Я-образу» слід враховувати і під час діагностування дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР).

Особливості психофізичного розвитку враховувні під час розробки стимульного матеріалу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку:

- 1) фон, на якому подано стимульні матеріали, має бути без зайвих елементів;
- 2) заповнені силуетні зображення мають переважати над контурними;
- 3) у зображеннях треба дотримувати пропорційності за величиною, кольором та формою (відповідно до реальних об'єктів);

• *Вимоги до організації процедури проведення дослідження дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку, на наш погляд, мають бути такими:*

- 1) збільшення часу на виконання завдання для дітей, які цього потребують;
- 2) надання точної словесної інструкції (не обтяженої зайвими словами) при виконанні завдань і тестів;
- 3) не перевищення тривалості роботи, більше 20 хв.;

Визначені вимоги до розробки стимульного матеріалу та проведення процедури діагностики дітей максимально було враховано під час розроблення методики діагностики стану розвитку Я-образу у дошкільників.

Ураховуючи виділені параметри, дослідження стану розвитку «Я- образу» у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) реалізовано в трьох завданнях, які показано у плані-схемі (табл. 1).

*Таблиця 1*

**План-схема констатувального етапу дослідження щодо визначення стану розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку**

<b>№</b>	<b>Завдання етапу дослідження</b>	<b>Досліджувані складові</b>	<b>Методи дослідження</b>
<b>I</b>	Визначення стану розвитку когнітивного компоненту в структурі «Я-образу»	Фізичне Я (схема тіла); Соціальна ідентичність (вік / стать); Диференційований образ Я (дзеркальне Я).	Методика «Фізичне Я» (за С. Шевченко) Модифікація методики комплексного дослідження ціннісних орієнтацій (за А. Реаном)
<b>II</b>	Визначення стану розвитку емоційно-оцінювального компоненту в структурі «Я-образу»	Самооцінка (висока / низька); Самоставлення (позитивне / негативне)	Методика «Дробинка» (за С. Рубинштейн, Т. Марцинковская) Бесіда для дітей (за П. Чубаровим) Методика «Намалюй себе» (за А. Прихожан, З. Василюскайте)
<b>III</b>	Визначення стану розвитку поведінкового	Настанова на взаємодію;	Методика спрямована на вивчення провідної форми спілкування з

компоненту в структурі «Я-образу»	Засоби взаємодії; Стратегії взаємодії	дорослими / однолітками (О. Смирнова, Х. Бедельбаєва, А. Рузька) Методика «Спільне сортування» (Г. Бурменська)
-----------------------------------	--	--

Вважаємо за доречне навести більш детальний опис показників «Я-образу» (табл. 2)

Таблиця 2

### Показники розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку

Компоненти / показники		Характеристика
Когнітивний компонент Я-образу	Фізичне Я	<ul style="list-style-type: none"> <li>Дитина знає та називає основні частини свого тіла, має уявлення про їхню елементарну будову, місцезнаходження, призначення і дію.</li> <li>Знає свій вік, орієнтується у віці братів і сестер, усвідомлює хто старший, а хто молодший;</li> <li>Здатна описати власну зовнішність: зріст (високий, середній, низький), статуру (худий, середній, повний), волосся (колір, довжина, форма), очі (колір), шкіра (колір).</li> </ul>
	Диференційований образ Я	<ul style="list-style-type: none"> <li>Оперує займенником «Я», виробляє елементарні судження про свої досягнення, якості, вчинки.</li> <li>Знає про існування свого внутрішнього світу (думок, почуттів, бажань, ставлень, інтересів).</li> <li>Може розповісти про себе, про свої особистісні якості, уподобання, вміння, бажання.</li> <li>Називає основні емоції (радість, подив, сум, злість, страх, сором, спокій тощо).</li> <li>Здатна до порівняння себе з іншими, переважно за ознаками зовнішності, іноді за якісними характеристиками особистості.</li> </ul>
	Соціальна ідентичність	<ul style="list-style-type: none"> <li>Усвідомлює себе як члена родини, групи, соціуму.</li> <li>Знає своє прізвище, ім'я та по батькові.</li> <li>Орієнтується в статевих відмінностях: хлопчик – дівчинка, хлопець – дівчина, чоловік – жінка, дідусь – бабуся.</li> <li>Усвідомлює власну стать та її незмінність.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Орієнтується у складі своєї сім'ї.</li> <li>• Знає імена батьків, сестер, братів.</li> <li>• Знає, де живе (адресу).</li> </ul>
<b>Емоційно-оцінювальний компонент Я-образу</b>	Самоставлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Має певну самоповагу, здатна виявляти впевненість у собі, усвідомлює власну гідність.</li> <li>• Адекватно ставиться до себе.</li> </ul>
	Самооцінка	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Володіє загальною, адекватною самооцінкою;</li> <li>• Здатна до критичного ставлення до себе;</li> <li>• Здатна виявити помилки у власній діяльності, поведінці та їх усунути.</li> </ul>
<b>Поведінковий компонент Я-образу</b>	Настанова на взаємодію	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розрізняє соціально схвальну поведінку від несхвальної, асоціальної.</li> <li>• Розуміє невербальну поведінку людей, їх рухи (рук) та пози, які використовують у спілкуванні.</li> <li>• Дитина здатна до стійкої довільної поведінки;</li> <li>• Керує своїми діями згідно з: попередніми діями; відстроченою у часі інструкцією, зразком, правилом; соціальними нормами поведінки; власним задумом.</li> </ul>
	Засоби / стратегії взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Самостійно застосовує здобуті способи поведінки у нових ситуаціях;</li> <li>• Здатна до прийняття рішення та елементарної відповідальності за нього;</li> <li>• Здатна виявляти самостійність у різноманітних ситуаціях.</li> </ul>

Згідно з поданою планом-схемою *першим завданням констатувального етапу дослідження*, дослідження стану «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку, спрямовувався на визначення особливостей когнітивного компоненту «Я-образу». На даному етапі застосовано стандартизовані методи дослідження і адаптовану методику, суть яких полягає у безпосередньому визначенні наявних знань дитини про себе - описової сторони «Я-образу» (опитування, застосуванням шкальних, проєктивних методик).

*Друге завдання констатувального етапу дослідження*, стану «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку, полягає у визначенні стану сформованості емоційно-оцінювального компоненту «Я-образу». Використані методи опосередкованої діагностики із застосуванням шкальних, проєктивних психологічних методик та експертної оцінки,

спрямованих на визначення у дитини емоційно-оцінної (самооцінка, ставлення до себе), складових «Я-образу».

*Третім завданням констатувального етапу дослідження, стану «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку, полягає у визначенні стану сформованості поведінкового компоненту «Я-образу». Використані методи опосередкованої діагностики із застосуванням шкальних, проєктивних психологічних методик та експертної оцінки, спрямованих на визначення у дитини поведінкових (настанова на взаємодію; засоби взаємодії; стратегії взаємодії), складових «Я-образу».*

Таким чином, комплексну методику дослідження стану розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку ми розробили відповідно до розглянутих теоретично-методичних засад дослідження та з урахуванням вікових і психофізичних особливостей дошкільників зазначеної категорії.

## 2.2. Засоби впливу на фактори розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Повний прояв показників компонентів «Я - образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку, взаємодіє із функціонуванням психічних процесів й соціальної сфери дитини. В межах цього здійснено порівняльний аналіз факторів розвитку «Я-образу» і наявних труднощів у дітей зазначеної категорії пов'язаних із визначеними факторами у параграфі 2.1., першого розділу.

Отже, *труднощі розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку пов'язані із функціонуванням психічних процесів / соціальним середовищем в якому перебуває дитина* полягають в наступному :

- актуалізація / відтворення інформації про себе;
- усвідомлення / оперування інформацією про себе під відтворення;
- здійсненням формально-логічних операцій стосовно сфери-Я.

Ці типи труднощів базуються на діяльності психічних явищ, а саме: сприймання, мислення, мовлення, пам'яті, уяви.

Таким чином, основними напрями дослідження причин визначених труднощів є дослідження стану сформованості «Я-образу» дітей зазначеної категорії, що ґрунтується на функціонуванні психічних процесів й соціального середовища в якому перебуває дитини.

Наукові доробки М. Холодної [65] наголошують на тому, що будь-яка переробка інформації одночасно відбувається щонайменше у трьох модальностях:

- 1) засобом знаку (словесно-мовленнєвий);
- 2) засобом образу (візуально-просторовий);
- 3) засобом чуттєвого відображення (чуттєво сенсорний).

Тобто коли дитина щось усвідомлює, вона сигналізує про це: словами, відображає у мисленні та відчуває.

Спробуємо поєднати наглядно взаємозв'язок психічних процесів і соціального середовища із «Я-образом» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку у таблиці 3, 4.

Таблиця 3

**Взаємозв'язок психічних процесів із «Я-образом» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку**

<b>Психічний процес</b>	<b>Взаємозв'язок</b>	<b>Результат</b>
Сприйняття	Розвиток у сприйняття образних еталонів (частин тіла)	Впізнання зображень частин тіла людини
Сприйняття, увага, уявлення	Сформованість цілісного образу зображення тіла	Знаходження відсутніх елементів у зображеннях тіла людини
Сприйняття, уявлення, мислення	Сформованість здатності до побудови цілісного образу тіла людини з елементів	Складання фігури людини та обличчя людини з розрізнених елементів
Сприйняття, уявлення, мислення, емоції	Сформованість здатності усвідомлювати емоційний стан людини за виразом її обличчя	Визначення емоційного стану людини за зображеннями обличчя
Пам'ять, мислення, мовлення	Сформованість активного словникового запасу	Відтворення слів, що відповідають запропонованій категорії сфери-Я
Пам'ять, мислення, мовлення	Сформованість усвідомлення змісту конкретних понять сфери-Я	Визначення змісту конкретних понять сфери-Я

Варто зазначити, що виділення базових психічних явищ, які покладено в основу функціонування образних еталонних уявлень і змістовних концептів сфери-Я, є умовним, оскільки психічна діяльність є цілісною. Тобто ми визначили психічні явища, які відіграють провідну роль, беручи до уваги зміст етапів дослідження аспектів.

Діагностика ролі зовнішніх факторів у формуванні Я-концепції базується на визначенні соціальної ситуації розвитку дитини, а саме особливостей стосунків дитини з батьками, однолітками та вихователями.

Таблиця 4

**Взаємозв'язок соціального середовища із «Я-образом» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку**

Представники соціального середовища	Взаємозв'язок	Результат
Батьки (законні представники), найближчі родичі з число дорослих; Педагогічні працівники	Стиль виховання; ставлення до дитини інших людей чи групи; сформованості ціннісних установок дорослого	Особливості усвідомлення себе та ставлення до себе
Соціальні групи до яких залучена дитина (їхня кількість): Сім'я Заклади дошкільної освіти Групи однолітків / дитячих колективів	Розширення системи поглядів дитини стосовно себе відповідно до збільшення кількості груп, в яких дитина бере участь	Формування системи взаємодії з оточуючими / стратегії взаємодії /засоби взаємодії
Суб'єктивна інтерпретація дитиною думки інших людей про неї	Формування ставлення дитини до себе, що базується на відображенні думки про неї інших людей	Диференціація «Я-образу»

Таким чином, як показує узагальнення матеріалу, факторами розвитку «Я-образом» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку можуть бути:

- *психічні процеси*, що складають пізнавальну, емоційну, сфери дитини, які взаємодіють між собою та сприяють формуванню самосвідомості;
- *соціальне середовище*, що визначає характер взаємодії дитини з батьками, вихователями й однолітками і позначається на формуванні у неї суб'єктивного значення цих стосунків.

Важливо в означеному напрямі знайти засоби розвитку «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗІР) дошкільного віку, які б співвідносилися із визначеними факторами.

Значну роль становленні поглядів на себе в дошкільному віці займає - гра. Наукові праці О. Леонтєва, Д. Ельконіна, доводять актуальність застосування саме гри, в аспекті розвитку «Я-образу» дошкільника:

- колективна рольова розширює поведінковий репертуар дитини і є незамінною школою спілкування (сприяє напрацюванню пат тернів поведінки відповідно до контексту ситуації);
- полегшує усвідомлення власних якостей і потенційних можливостей.

Найважливішим моментом, є те, що у грі дитина усвідомлює своє «Я». За словами Л. С.Виготського, «дитина навчається у грі своєму Я». [2]

На думку Є. Малютіної в процесі гри дошкільник починає ще й диференціювати власне «Я» адже взаємодіє з іншими дітьми, дорослими, порівнює себе з ними, добирає засоби / стратегії взаємодії. [ 37]

Головною характеристикою дитячої гри, як відомо, є розбіжність між реальною та уявною ситуаціями. Завдяки цьому ефективно розвиваються головні новоутворення цього віку (психічні процеси): сприйняття, мислення, увага, творча уява, пам'ять» [31]. Що цілком узгоджується із внутрішнім фактором розвитку «Я-образу». Головна перевага ігрової діяльності полягає в тому, що вона має найближче відношення до особистісної (внутрішньої) й соціальної (зовнішньої) сфер розвитку дитини дошкільного віку.

Таким чином, формування образу «Я» та розвиток уявлень про себе є основою самоусвідомлення дитиною себе, виділення своєї унікальності та зв'язку з іншими людьми.

## Висновки до розділу 2

У другому розділі представлено такі результати теоретичної, методичної та експериментальної роботи:

1. Визначено коло основних проблем психодіагностики стану сформованості «Я-образу» дитини дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР): 1) відсутність у психолого-педагогічній практиці комплексної методики дослідження «Я-образу»; 2) обмежена кількість методик, спрямованих на дослідження компонентів самосвідомості у дітей дошкільного віку та їх складність для застосування; 3) відсутність у досліджень стану сформованості «Я-образу» у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

2. Виділено аспекти дослідження, які необхідно враховувати під час розроблення методики та організації процедури дослідження стану сформованості «Я-образу» дитини дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР): 1) вимоги до дослідження дошкільників з нормотиповим розвитком; 2) вимоги до дослідження дітей з порушенням інтелектуального розвитку; 3) засади побудови дослідження, що обумовлені презентованою (в першому розділі) структурою «Я-образу» дитини дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР).

3. Підібрано комплексну методику діагностики стану сформованості «Я-образу» дитини дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР), яка складається з 7 методик для дослідження когнітивного, емоційно-оцінювального, поведінкового компонентів «Я-образу». Ця комплексна методика містить загально педагогічні / загальнопсихологічні методики.

4. Окреслено можливі причини труднощів формування «Я-образу» дитини дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР), що полягають у недорозвитку внутрішніх (психічні процеси) та зовнішніх (соціального середовища) факторів розвитку «Я-образу».

Визначені особливості стану сформованості «Я-образу» дитини дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) вказують на необхідність організації пролонгованої психолого-педагогічної допомоги (ППС) для подальшого розвитку компонентів «Я-образу».

### РОЗДІЛ 3.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ «Я-ОБРАЗУ» ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

### 3.1. Зміст організаційних умов психолого-педагогічного супроводу розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах закладу дошкільної освіти

Робота проведена в попередніх розділах надала можливість розробки схематичного представлення організації психолого-педагогічного супроводу розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку. Змістове наповнення моделі пропонуємо на рисунку 3.



В попередніх розділах приділено увагу суб'єктам організації / здійснення ППС, компонентам / показникам «Я-образу» / факторам впливу на розвиток «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку.

В третьому розділі кваліфікаційної роботи, розглянемо принципи побудови / організації ППС, та етапи.

Оскільки в реалізації психолого-педагогічного супроводу задіяні фахівці галузі інклюзивної освіти дітей із ППР старшого дошкільного віку, у процесі його організації ми посилалися на принципи організації психологічного супроводу в роботі з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку, визначені А. Чобанян:

– активності фахівців в наданні допомоги дитині, – один із перших і найбільш важливіших принципів, адже саме він створює атмосферу зручності й емоційного комфорту для дитини;

– поваги до дитини, визнання її цінності незалежно від реальних досягнень і поведінки. Цей принцип передбачає організацію ППС, заснованого на пріоритеті загальнолюдських цінностей, життя та здоров'я дитини. Сприяє формуванню відчуття власної значущості й унікальності, що сприятиме розвитку особистості, самоосвідомленню;

– реалізації першочергового права дитини на отримання освітніх послуг. У ньому наголошується на забезпеченні позиції суб'єктності (без неї) унеможлиблюється освітній процес;

– індивідуального й диференційованого підходів до кожної дитини. Індивідуалізація розвиткової роботи передбачає забезпечення єдності педагогічного, психологічного, логопедичного впливів на дитину в оптимальних поєднаннях із дотриманням послідовності й наступності;

– системності, комплексності, доступності психолого-педагогічних послуг. Він обумовлений особливостями розвитку дитини. Розвивальне середовище має за мету запропонувати дитині із матеріал для її якомога активної участі в різних видах діяльності.

Ми припустили, що розвиток «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку можливий за наступних організаційних умов:

1). Організація роботи з фахівцями, які реалізують ППС з дітьми зазначеної категорії, спрямовану на підвищення рівня їхніх знань про особливості розвитку «Я-образу» у дітей з порушеннями інтелектуального

розвитку. Основоположною організаційною умовою психолого-педагогічного супроводу розвитку «Я-образу» є **професійна компетентність фахівців**. Оскільки розвинути «Я-образу» дітей зазначеної категорії може тільки та людина, яка сама є компетентною у вирішенні питань дошкільного віку – **співвідноситься з 1 етапом ППС**;

2). Змістовне наповнення другої організаційної умови пов'язане з діагностикою та засобами розвитку «Я-образу» – **співвідноситься з 2 й 3 етапами ППС**;

Під час спеціально організованого процесу ППС розвиток кожного компонента «Я-образу» реалізується поетапно. Для кожного етапу включено відповідні організаційні умови:

- визначення змісту супроводу, розробка схем пов'язана з ознайомленням із методичними джерелами (підручники, посібники, методичні рекомендації);
- вибір діагностичного інструментарію для дослідження стану розвитку компонентів «Я-образу» за визначеними показниками та вивчення найбільш типових психологічних труднощів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку;
- розвиткова робота, спрямована на розвиток компонентів «Я-образу», створення умов для розвитку позитивної самооцінки, самоствавлення;
- матеріально-технічна база (спеціальне приміщення для проведення ігрових вправ);
- забезпечення позитивної атмосфери, ставлення до дитини / дітей до розвиткових занять, засобом використання ігрових вправ, (хід виконання вправи створює умови, за яких дитина переживає ситуацію успіху, задоволення від отриманого результату).

Організація розвиткової роботи зумовлює вибір форм роботи з розвитку «Я-образу». Межами нашої роботи, обрано *групові форми роботи* (О. Прутченков, Т. Яценко) із поєднанням *особистісно-орієнтованих технологій* (О. Пехота, С. Подмазін). Означені позиції вимагають:

- забезпечення розвитковим матеріалом просторового середовища групи;
- включення у зміст роботи з дітьми ігор / вправ, спрямованих на збагачення уявлень дітей про їх індивідуальні особливості та взаємодію з іншими, на навчання дітей основам самоаналізу та оцінки власних якостей / здібностей;

Обрана групова робота представляє специфічну форму, при якій використовується вся сукупність взаємодій, що виникають між учасниками групи і створюватися на основі:

- проєктивності (сприяє оволодінню паттернами соціальних ролей дошкільниками);
- варіативності (забезпечує отримання дітьми особистісного, емоційно забарвленого досвіду, свободи вибору, переживання власного вибору).

Організаційними умовами *розвитку когнітивного / емоційно-оцінювального компонентів «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку* виступають позитивні уявлення про себе; ставлення до себе.

Важливо створити на заняттях умови для самоприйняття дошкільником себе і усвідомлення його унікальності / неповторності. Це здійснювалося шляхом прийняття негативних і позитивних почуттів дитиною. В цьому аспекті взаємодія вибудовувалась на розумінні, визнанні та повазі особистості дитини дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР). Педагогічні працівники заохочують висловлювання дитини в аспекті виконання ігрових вправ, демонструють зацікавленість.

Під час занять вирішуються питання щодо осмислення дошкільниками свого місця у групі однолітків, знайомство із індивідуальними проявами власної поведінки. Створення умов які сприятимуть регуляції емоційних станів на заняттях, (диференціація та усвідомлення); подолання переживань сприяє розвиткові почуттям довіри і емпатії сприяє особистісному зростанню і саморозвитку дитини означеної категорії.

Організаційними умовами розвитку поведінкового компоненту «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку виступає практична готовність до взаємодії з дорослими / однолітками.

На заняттях, під час ігрових вправ завдань формується прагнення до конструктивної взаємодії з однолітками / дорослими: розвиваються навички конструктивної взаємодії, навчання засобам вирішення проблем, методам і стратегіям проблемно-вирішальної поведінки, збільшення особистісного потенціалу для його здійснення; розвитку самопізнання, позитивного образу «Я».

Остання умова визначалася з урахуванням підсумкового етапу ППС та передбачала моніторинг результативності з реалізації комплексу ігрових вправ і досягнення кінцевого результату – розвиток «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку.

Для визначення результативності комплексу вправ потрібно після кожного проведеного заняття заповнення бланків, що дозволить накопичувати практичний матеріал.

Первинне підбиття підсумків відбувається в кінці кожного заняття і полягає в оцінці самими учасниками своїх досягнень і відчуттів, в оцінці динаміки особистісного зростання кожного школяра. Вторинне підведення підсумків відбувається після завершення блоку занять, на основі яких психолог аналізує результати роботи кожного члена групи.

### **3.2. Комплекс ігрових вправ розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах закладу дошкільної освіти**

Для організації психолого-педагогічного супроводу розвитку «Я-образу» дітей досліджуваної категорії, доцільне використання *навчальних, розвивальних групових занять* доречно застосовувати під час формування образних уявлень, знань стосовно сфери-Я та розвитку здатності до самоусвідомлення.

*Розвивальні групові заняття* варто використовувати з метою:

- розвитку здатності дитини усвідомлювати себе,
- розвитку особистісних проявів дитини в поведнці.

*Індивідуальні консультації розраховані на педагогів, а також семінари-тренінги для батьків* можуть бути задіяні з метою корекції соціального середовища, як фактора розвитку «Я-образу».

**Комплекс застосованих ігрових вправ і занять**, спрямований на розвиток «Я-образу» шляхом безпосереднього впливу на внутрішні фактори (психологічні процеси) його розвитку засобами навчальної та розвивальної групової роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) дошкільного віку.

Призначення комплексу полягає у розвитку пізнавальних та особистісних структур психіки дітей зазначеної категорії як внутрішньої передумови розвитку «Я-образу».

Цю навчальну / розвивальну систему націлено на розв'язання таких завдань:

- 1) підвищення обізнаності дитини у «Я - сфері» (фізичний / соціальний контекст «Я»);
- 2) розвиток образних уявлень «Я - сфері»;
- 3) розвиток самооцінки / здатності усвідомлення себе;
- б) навчання дитини ефективній взаємодії з однолітками / дорослими.

Запропонований комплекс складається з двох блоків. Блоковий принцип конструювання комплексу забезпечує мобільність, змістовну визначеність і

комплексний характер взаємодії. Кожен із виділених блоків мав свої цілі, зміст, специфічні прийоми і методи роботи.

**I. Навчальний блок** - розширення досвіду, формування образних уявлень і змістовних понять у «Я - сфері». Цей блок містить 5 навчальних групових занять, тривалістю по 30 хвилин, трансляторами є вихователі, дефектологи.

**II. Розвивальний блок** - закріплення здобутих знань під час розвиткових занять I блоку методами ігрової терапії та формування самооцінки, впевненості у собі, навичок взаємодії з дорослими / однолітками. Цей блок містить також 5 групових занять тривалістю 30 хвилин. Трансляторами є вихователі, дефектологи.

Під час роботи за двома блоками було застосовано **види допомоги**:

- *заохочення;*
- *підказка;*
- *відповідь з поясненням;*
- *виконання разом з дитиною;*
- *супроводжувальні інструкції.*

Однакові за номером заняття в кожному блоці було об'єднано, їх відмінність була визначена специфікою блоку (чи то навчання, чи то розвиток). Вибір тем обумовлено структурою «Я-образу» (представлено у першому розділі кваліфікаційної роботи) а також сферою «Я-сам», відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти.

Варто зазначити, що розвиток «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку за даною методичною системою відбувається за допомогою розвитку когнітивного компоненту «Я-образу» (пізнання сфери-Я, самопізнання, це в подальшому забезпечує гармонійний розвиток емоційно-оцінювального та поведінкового компонентів.

Уявлення про себе у дитини формується під час діяльності, й з налаштуванням результат. Результат виступає показником виконання самостійної діяльності. Різні види діяльності можуть мати різний результат, відповідно і самооцінка різна [27]. Відтак, рольові ігри будуються на розумінні

необхідності розвитку паттернів поведінки / шаблонів дитини дошкільного віку. До основних порушень у напрацюванні шаблонів поведінки, належить: рольова ригідність (неспроможність приймати будь-яку роль, відсутність рольової креативності / невміння створювати нові образи). *Напрацювання рольового потенціалу, сприятимуть:*

**Рольові ігри** передбачають прийняття дитиною ролей, які за змістом і статусу: програвання ролей, протилежних звичайним; програвання своєї ролі у гротескному варіанті.

**Психогімнастичні ігри** базуються на теоретичних засадах соціально-психологічного тренінгу про необхідність створювати середовище для можливості навмисних змін. Ці зміни можуть відбуватися у стані групи як цілого, а можуть – у станах та характеристиках окремих учасників. Проте зміни, які передбачаються соціально-психологічним тренінгом, недостатні для формування психологічного здоров'я і не підходять віковим особливостям дітей [49].

Оскільки найважливіші необхідні зміни - це створення самоприйняття та прийняття інших людей. Для структурування змін вибрано структуру самосвідомості особистості, запропоновану В. Мухіною (1999), спираючись яку у самосвідомості виділяється ім'я людини, домагання громадське визнання, психологічний час особистості (її минуле, сьогодні, майбутнє), громадське простір (її правничий та обов'язки).

Таким чином, у подібних іграх у дітей формуються:

- а) прийняття свого імені;
- б) ухвалення своїх якостей характеру;
- в) прийняття свого минулого, сьогодні, майбутнього;
- г) прийняття своїх прав та обов'язків.

Таким чином, вибір тем обумовлено когнітивним компонентом Я-образу. При цьому заняття першого навчального блоку здебільшого спрямовані на формування когнітивного компоненту, тоді як заняття другого розвивального

блоку – на формування емоційно-оцінювального та поведінкового компоненту.

Структуру комплексу подано у таблиці 4

Таблиця 4

**Структура навчально–розвивального комплексу  
розвитку «Я-образу»**

Компоненти розвитку	№	Назва теми	Спрямованість заняття
Когнітивний Соціально-оцінювальний	1.	«Мое тіло – моя фортеця»	Ознайомлення: - з будовою тіла дитини; - функціональним призначенням частин тіла, - робота з еталонами образу тіла
			Розвиток з усвідомлення власного тіла
	2.	«Я подобаюся собі»	Ознайомлення із зовнішністю дитини. Робота з еталонами зовнішнього образу
			Розвиток з усвідомлення дитиною власної зовнішності. Розвиток позитивного ставлення до неї
	3.	«Я такий, ось такий»	Ознайомлення з характеристиками особистості, їх значенням та ознаками, формування та еталонних образів
			Усвідомлення власних характеристик особистості, формування адекватної самооцінки
Ознайомлення зі змістом понять: вміння, уподобання, бажання; формування змістовних концептів			
		Усвідомлення дитиною власних вмінь, уподобань, бажань	
Поведінковий	4.	«Я та моя сім'я»	Ознайомлення з мовними категоріями, що позначають сімейні стосунки, формування змістовних концептів та еталонних образів
			Усвідомлення дитиною складу своєї сім'ї
	5.	«Я – дівчинка / Я - хлопчик»	Ознайомлення зі статевими та віковими відмінностями людей, формування змістовних концептів та еталонних образів
			Усвідомлення дитиною власних статевих і вікових відмінностей
		Ознайомлення з правилами поведінки в соціумі, формування змістовних концептів та еталонних образів	
		Формування навичок соціально прийнятної поведінки, розвиток довільності та самостійності	

Основною метою **соціального** блоку комплексу є розвиток поведінкового компоненту «Я-образу» в аспекті соціальної взаємодії з однолітками / дорослими.

**Супроводжувальна – просвітницько-консультативна система** опосередкованого формування гармонійної Я-концепції слабозорих дошкільників – спрямована на забезпечення формування гармонійної Я-концепції у слабозорих дошкільників шляхом сприяння гармонізації впливу зовнішнього соціального середовища розвитку дітей засобами групової та індивідуальної просвітницької роботи з найближчим оточенням дитини, батьками та педагогами.

Цю просвітницько-консультативну систему розроблено з метою сприяння гармонізації соціальної ситуації розвитку слабозорої дитини як забезпечення зовнішніх передумов формування її гармонійної Я-концепції.

Просвітницько-консультативна систему опосередкованого формування гармонійної Я-концепції слабозорих дошкільників зосереджено на розв'язання таких завдань: 1) ознайомлення дорослих з віковими, психофізичними та індивідуальними особливостями слабозорих дошкільників; 2) ознайомлення зі способами взаємодії з дітьми; 3) сприяння формуванню позитивного ставлення дорослого до дитини, яке ґрунтується на безумовному прийнятті; 4) формування адекватного ставлення дорослих до порушення наявного у дитини зору; 5) сприяння усвідомленню дорослими власної ролі у формуванні Я-концепції слабозорої дитини та її подальшої ролі у житті дитини.

Ця просвітницько-консультативна система складається з *двох напрямів просвітницько-консультативної роботи: з педагогами та з батьками.*

**I. Просвітницько-консультативна робота з педагогами** полягає в індивідуальному консультуванні педагогів з питань підвищення ефективності

навчально-виховного процесу як опосередкованого засобу сприяння формуванню гармонійної Я-концепції у слабозорих дошкільників. Такий напрям роботи спрямовано на роботу, насамперед, з вихователями групи, які безпосередньо взаємодіють з дітьми, а також це може проводитись з педагогом-дефектологом та психологом спеціального дошкільного навчального закладу для дітей з порушенням зору, які працюють з групою дітей, з якими проводиться робота по формуванню гармонійної Я-концепції. Роботу з педагогами проводить психолог. Кількість наданих індивідуальних консультацій не фіксована, однак середня кількість для кожного педагога, який працює з дітьми, становить 10 консультацій (одна консультація на тиждень), що відповідає тривалості роботи за навчально-розвивально-корекційною системою безпосереднього формування гармонійної Я-концепції у слабозорих дошкільників. Зміст просвітницько-консультативної роботи подано в таблиці 4.3.

*Таблиця 4.3*

**Зміст просвітницько-консультативної роботи з педагогами**

<b>Питання обговорення</b>	<b>для</b>	<b>Мета консультативної роботи педагогами</b>	<b>просвітницько-роботи з</b>
Я-концепція інтегральна особистості	як складова	Ознайомлення з проблемою Я-коцепції	
Технологія навчально-розвивальних занять, спрямованих на формування Я-концепції дошкільників	проведення на гармонійної слабозорих	Навчання інноваційним методам роботи зі слабозорими дітьми	
Індивідуальні особливості дітей		Формування індивідуального підходу до дітей	
Ознайомлення	з	Розширення стратегій взаємодії з	

основами гармонійної взаємодії дорослого з дітьми	дітьми, формування позитивного ставлення до дітей, що базується на безумовному прийнятті дитини та ціннісному ставленні до неї
Роль педагога у формуванні гармонійної Я-концепції слабозорої дитини	Підкреслення значущості діяльності педагога та його відповідальності за гармонійний розвиток особистості
Особливості психофізичного розвитку слабозорих дошкільників	Формування адекватного ставлення педагога до наявного у дітей порушення зору
Особисті труднощі педагога у роботі з дітьми	Гармонізація особистості педагога
Динаміка змін психологічних особливостей дітей під час проведення комплексної методики формування гармонійної Я-концепції слабозорих дітей	Оцінка ефективності застосування комплексної методики формування гармонійної Я-концепції слабозорих дітей

Робота за цією методикою передбачає дотримання дорослими таких

Комплекс ігрових вправ психолого-педагогічного супроводу розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах закладу дошкільної освіти, полягав з розвитку компонентів «Я-образу».

Мета комплексу передбачала по компонентний розвиток «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) в умовах закладу дошкільної освіти.

Відповідно меті розроблено завдання:

- створення сприятливих психолого-педагогічних умов для роботи в групі.
- розвиток когнітивного комопненту / емоційно-оцінювального компонента «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) в умовах закладу дошкільної освіти;
- розвиток поведінкового компонента «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) в умовах закладу дошкільної освіти.

Ще раз зазначимо, що комплекс з розвитку «Я-образу» дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) в умовах закладу дошкільної освіти. розроблено з урахуванням поняття супроводу.

Робота в групі орієнтована на активне набуття дошкільниками нового досвіду, що виникає під час занять, і його застосування в реальному житті, взаємодії з дорослими / однолітками. Така діяльність призводить до подальшого розкриття їхніх особистісних ресурсів і можливостей.

При організації розвиткової роботи враховано:

- форма проведення. Ми зупинили свій вибір на груповій формі, оскільки провідною діяльністю в дошкільному віці є гра.
- тривалість і періодичність занять. Уважаємо оптимальними заняття два рази на тиждень, тривалістю – до 40 хвилин);
- підбір і комплектація інструментарію (до обстеження / під час розвиткової діяльності).

Структура кожного заняття складалася зі вступу, основної частини і висновку. Вступ включав у себе ритуал вітання (придумується учасниками),

розминку (виконує функцію налаштування на продуктивну групову діяльність), рефлексію, повідомлення теми заняття. Кожне заняття починалося з ритуалу привітання. Мета процесу привітання – це створення настрою на роботу, встановлення атмосфери взаємної довіри, об'єднання групи.

Основна частина містить обговорення і програвання ситуацій із запропонованої теми, а остання передбачає підбиття підсумків та отримання зворотного зв'язку від кожного члена групи. Під час занять використовуються різні методи, техніки і прийоми. Також у схему занять були залучені психогімнастичні вправи, фізкультхвилинки, які проводились до або після основних вправ. Вони сприяють зняттю напруги, готують до освоєння і прийняття нових тем [1].

Підсумковим заходом була групова рефлексія, необхідно аналізувати підсумки кожного заняття відразу після завершення. Для полегшення проведення такого аналізу доцільним є постійна фіксація важливих вражень та зауважень протягом усього періоду реалізації комплексу: найбільш вдалі вправи, невдалі вправи, цікаві випадки, що виникли на занятті, особливості поведінки учасників.

Комплекс вправ супроводу розвитку «Я-образу» складалась із 10 занять, тривалість кожного ми визначили до 40 хвилин, оскільки брали до уваги специфічні особливості розвитку дошкільників із ЗПР. Періодичність занять – до двох разів на тиждень, група має бути до 15 дошкільників.

Програма мала два блоки (пов'язані із факторами впливу на розвиток «Я-образу»): психологічний й соціальний.

Емоційна сфера дітей у цей період зазнає значних змін, має величезний вплив на розвиток особистості молодшого підлітка із ЗПР і особливо вразлива до будь-яких впливів.

Завдання цього блоку передбачало формування емоційного компоненту СПК, зміст якого полягав у:

- розвитку вміння розбиратися у власних переживаннях та розуміти почуття інших людей;

- зниженні емоційної напруженості, тривожності;
- розвитку вміння долати життєві труднощі, емоційної стійкості;
- розвитку та стабілізації емоційної сфери молодших підлітків із ЗПР.

Було розроблено 5 занять цього блоку, обумовлених важливістю емоційного благополуччя молодших підлітків із ЗПР: „Почуття й емоції”, „Я маю право відчувати і виражати свої почуття”, „Створення позитивного емоційного настрою”, „Подолання негативних емоційних переживань”, „Розрядка шкільної тривожності” (див. дод. Д).

Блок складається із вправ і завдань, при виконанні яких молодший підліток із ЗПР може позитивно сприймати свої індивідуальні та особистісні особливості, оцінювати з різних позицій різні варіанти своєї поведінки при певних змінах, обирати рішення, які викликали б у школяра позитивні емоційні реакції.

У програмі ми використовували психогімнастичні вправи, які спрямовані навчити дітей розуміти почуття інших „Перетворення у тварин”, „Добра тварина”, провели бесіду за темою: „На що схоже твоє почуття”, школярам був запропонований список із декількох ситуацій, і потім обговорювалось почуття кожного в подібному випадку. За допомогою бесіди відбувалось знайомство школярів з палітрою почуттів в різноманітних ситуаціях. Для формування гуманних відносин з іншими та здатності до емпатичних проявів ми використовували ігри та вправи: „Комплементи”, „Прогулянка з компасом”, „Написання листів”, „Аукціон” та інші. Також для зменшення тривожності, виховання впевненості в собі, зниження емоційної напруги, подолання негативних переживань були залучені в програму емоційного блоку: рухлива гра „Море хвилюється”, мовна розминка „Скажи по-різному”, релаксаційна вправа „Слухаємо себе” та арттерапевтична вправа „Малюємо злість” [24, 109].

У групі підліток отримав емоційну підтримку з боку учасників і психолога, що сприяло виникненню почуття власної цінності і значущості. В емоційній сфері групова робота надає допомогу школяреві в отриманні емоційної підтримки з боку учасників групи та психолога (що дозволяє

послабити захисні механізми, сприяє відкритості, активності спонтанності); в набутті навичок більш точного розуміння й вербалізації своїх почуттів і емоційних станів; модифікуванні способів переживань, емоційного відгуку, реагування; в розумінні себе і своїх відносин з іншими, а також сприяє більш вільному вираженню власних негативних і позитивних переживань.

Завершальним блоком програми є **комунікативний блок**.

Мета цього блоку – розвиток навичок конструктивної міжособистісної взаємодії.

Завданнями комунікативного блоку є:

- розвиток навичок спілкування, тренування комунікативних здібностей,
- вміння вислуховувати, висловлювати свій погляд на ситуацію;
- підвищення рівня соціально-комунікативної активності;
- підвищення компетентності в спілкуванні;
- розвиток вміння аргументувати свою позицію;
- формування вміння конструктивно взаємодіяти з оточуючими, вміння коригувати своє поведінку.

Розв'язування завдань комунікативного блоку сприяє гармонійному розвитку особистості молодшого підлітка із ЗПР, зниженню ворожості у взаєминах із однолітками. оскільки спілкування в цьому віці є провідною діяльністю і впливає на емоційну сферу і розвиток самосвідомості. Навчання вмінню самостійно вирішувати проблеми, конфлікти, знаходити компромісні рішення, самостійно обирати правильні рішення, формувати адекватні форми поведінки, проявляти активність та ініціативність у спілкуванні є необхідними для формування комунікативного компонента СПК і утворюють невід'ємну складову програми психологічного супроводу (див. дод. Д).

Було розроблено 5 групових занять цього блоку: „Спілкуватися – це просто!”, „Як спілкуватися результативно”, „Навички вербального та невербального спілкування”, „Як ми бачимо один одного”, „Завершення”.

Заняття цього блоку складаються із конкретних вправ, в яких молодші підлітки із ЗПР набувають навичок конструктивного спілкування з однолітками. Як правило, заняття проводяться у формі ігор, творчих вправ, групової дискусії, при виконанні яких учасники засвоюють нові форми взаємовідносин, експериментують прояви своєї поведінки при різноманітності розгортання подій. Наприклад, ми використовували такі вправи: „Спілкування в різних позиціях”, „Час спілкування”, „Цегельна стіна”, „Розповідь по колу” та інші. Для навчання навичкам вербального та невербального спілкування використовувалась гра „Попроси іграшку” [24, 81, 116].

Психолог може брати участь в іграх в якості однієї із дійових осіб, особливо при проведенні нової гри. А в основному керівництво грою частіше здійснюється у формі рекомендацій, пропозицій і допомоги в розвитку задуму гри, при цьому дитині дається можливість самостійного вибору поведінки в різних ситуаціях.

Психологічний супровід складається із сукупності взаємообумовлених і послідовно укладених дій психолога, спрямованих на стимулювання особистісного розвитку молодшого підлітка із ЗПР. Проведення корекційно-розвивальної роботи вимагає від фахівця певної підготовки. Психолог, що самостійно здійснює практичну роботу, повинен мати базову фундаментальну підготовку в галузі психології та спеціальну підготовку в галузі конкретних методів корекційного впливу.

Програма з формування соціально-психологічної компетентності у молодших підлітків із ЗПР виступає найважливішим аспектом психологічного супроводу. При цьому використовуються в програмі методи, що відображають гуманістичну сутність психологічного супроводу, який покликаний через подолання індивідуальних і вікових проблем вести підлітка до самореалізації та самоствердження, розвивати суб'єктність і незалежність.

Насамперед, це такі методи як арттерапія, групова дискусія, бесіда; рольова гра та імпровізація, техніки і прийоми саморегуляції, методи самовираження (психогімнастика і т.д.).

Необхідно зазначити, що реалізація програми передбачає не просто виконання переліку окремих вправ або ігор, а використання саме комплексу відповідних методів, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості, створення атмосфери прийняття та розуміння особистості, побудову суб'єкт – суб'єктних відносин, ідеї психологічного супроводу. Програма розроблена для роботи психолога спеціальної школи з молодшими підлітками із ЗПР і має мету допомогти дітям на етапі переходу з молодшої школи в середню ланку, навчити їх долати невпевненість, страх, підвищене хвилювання в різних ситуаціях, найбільш успішно і повно реалізувати себе в діяльності.

Таким чином, розроблена програма психологічного супроводу визначає якісно новий підхід у вирішенні подолання труднощів переходу з початкової школи в середню ланку, виступає найважливішим засобом психологічної підтримки й допомоги та додає діяльності практичного психолога впорядкованості, цілісності, цілеспрямованості.

Реалізація програми психологічного супроводу з формування компонентів соціально-психологічної компетентності у молодших підлітків із ЗПР дозволила організувати проведення формувального експерименту, результати якого опишемо в наступному підрозділі.

### **Висновки до розділу 3**

У цьому розділі нашого дисертаційного дослідження, спрямованого на формування гармонійної Я-концепції у слабозорих дошкільників, зазначено такі результати теоретичної, методичної та експериментальної роботи:

1. Визначено теоретико-методичні засади комплексної методики формування гармонійної Я-концепції слабозорих дошкільників, які охоплюють:

- 1) теоретичний базис дисертаційного дослідження (модель простору-Я);
- 2) результати теоретичного аналізу наукових джерел (нормативні показники сформованості елементарної Я-концепції старших дошкільників, причини несформованості гармонійної особистості у слабозорих дошкільників);

3) результати власних експериментальних досліджень (дослідження стану сформованості та причин труднощів формування Я-концепції у слабозорих дошкільників).

2. Розроблено комплексну методика формування гармонійної Я-концепції слабозорих дошкільників, що містить дві частини: базову – навчально-розвивально-корекційну систему формування гармонійної Я-концепції, яка реалізується в безпосередній взаємодії з дітьми у вигляді навчально-розвивальних та розвивально-корекційних занять; супроводжувальну – просвітницько-консультативну систему опосередкованого формування гармонійної Я-концепції, що реалізується у взаємодії зі значущими дорослими (вихователями, батьками) у вигляді індивідуальних консультацій і семінару-тренінгу батьківської ефективності.

3. Узагальнено аналіз ефективності застосування комплексної методики формування гармонійної Я-концепції у слабозорих дошкільників, який вказує на: максимальний вплив цього методичного комплексу на підвищення рівня сформованості стосовно всієї активної Я-концепції та певних складових пасивної Я-концепції, а саме статево-вікової ідентифікації і всіх аспектів поведінкової складової; достатній вплив на підвищення адекватного ставлення до власної слабозорості; незначні зміни описової та емоційно-оцінної складових пасивної Я-концепції на рівні функціонування Я-образів, самооцінки та ставлення до себе, що виявляються складнішими структурами Я-концепції, які потребують тривалішого формувального впливу з забезпеченням розвивально-корекційних програм, що входили б у навчально-виховну програму дошкільного навчального закладу, починаючи з раннього дитячого віку.

## ВИСНОВКИ

1. Визначено, що актуальність дослідження Я-концепції у слабозорих дошкільників обумовлена: недостатнім реформуванням спеціальної освіти у напрямку формування гармонійної особистості, соціалізації та адаптації дітей до суспільного життя; відсутністю дослідження даного психічного утворення у слабозорих дошкільників; можливістю та необхідністю дослідження Я-концепції у дошкільному віці, коли закладаються базові основи формування гармонійної особистості, здатної до самореалізації у подальшому житті.

2. З'ясовано базові філософсько-психолого-педагогічні засади розгляду проблеми «Я», що ґрунтуються на системному, діяльнісному, гуманістичному і особистісно-орієнтованому підходах та утворюють *системно-формульальний*

*Я-центрований підхід*. На основі визначеного теоретичного підходу розроблено теоретико-концептуальну модель простору-Я з виділенням процесуального

(Я-усвідомлення), динамічного (Я-образ) та інтеграційного (Я-концепція) аспектів. Зміст інтеграційного та динамічного аспектів простору-Я розкривається через модель Я-концепції слабозорих дошкільників, яка складається з трьох змістових складових: описової (стійкі та ситуативні Я-образи); емоційно-оцінної (ставлення до себе: опосередковане ставлення інших, опосередковане ставлення до власного порушення зору; самооцінка); поведінкової (соціальний та діяльнісний аспекти поведінки) та реалізується у двох планах усвідомлення: активна Я-концепція (зовнішній усвідомлюваний план); пасивна Я-концепція (внутрішній неусвідомлюваний план). Процесуальний аспект простору-Я реалізується в процесі усвідомлення себе та представляє внутрішні чинники формування Я-концепції (функціонування психічних явищ і внутрішньої діяльності особистості). З урахуванням зазначеного Я-концепцію визначено як інтеграційний, цілісний, відносно стійкий безпосередній прояв самосвідомості, що являє

собою сукупність знань і уявлень людини про себе, обумовлених власним емоційно-ціннісним ставленням, та детермінує активність суб'єкта стосовно себе, визначає його поведінку в соціумі.

3. У результаті теоретичного аналізу окреслено: основні закономірності розвитку Я-концепції від народження дитини до старшого дошкільного віку; нормативні характеристики рівня сформованості Я-концепції у старшому дошкільному віці; психологічні особливості слабозорих дітей, що можуть негативно впливати на формування їхньої Я-концепції (труднощі пізнання себе та інших, складнощі адаптації, особливості особистості та усвідомлення порушення зору); чинники формування особистості слабозорої дитини, що обумовлюють формування її Я-концепції (внутрішні, обумовлені порушенням зору, та зовнішні, зумовлені впливом на дитину соціуму).

4. Виділено основні проблеми психодіагностики та аспекти розробки методики і організації процедури дослідження стану сформованості Я-концепції у слабозорих дошкільників. Застосування спеціально розробленої нами методики діагностики стану сформованості Я-концепції дозволило встановити, що в 72 % слабозорих дошкільників – активна, пасивна та загальна Я-концепція мають недостатній рівень сформованості, що в загальному вигляді співпадає з рівнем сформованості Я-концепції у дошкільників з нормальним типом розвитку та підкреслює той факт, що порушення зору не є основною причиною її недостатньої сформованості. Визначено особливості стану сформованості Я-концепції у слабозорих дошкільників, що виявлені у нижчій сформованості (порівняно з іншими складовими активної Я-концепції) емоційно-оцінної складової, обумовленої складністю самооцінної діяльності, та у сформованості соціального аспекту в описовій складовій активної Я-концепції, що вказує на його більшу доступність для усвідомлення (порівняно з усвідомленням особливостей зовнішності та психологічних особливостей). Встановлено, що (порівняно з дошкільниками з нормальним

типовим розвитком) для слабозорих дошкільників характерні: наявність більшої здатності до опису своїх фізичних та психічних особливостей та меншої – до діяльності, спрямованої на оцінку себе та своєї поведінки; більш гармонійний взаємозв'язок між Я-реальним та Я-ідеальним; більша залежність Я-реального від Я-відображеного (думки інших); адекватніша співвіднесеність Я-теперішнього з Я-майбутнім; нижча сформованість соціального аспекту поведінки та вища діяльнісного, що вказує як на складнощі адаптації їх у соціумі, так і на здатність до самокерування у безпосередній діяльності з дорослим, що значною мірою зумовлюється більшою пристосованістю слабозорих дітей до індивідуальної роботи з дорослим. Виявлено специфічні особливості Я-концепції слабозорих дошкільників в усвідомленні ними власного порушення зору, обумовлене використанням допоміжних засобів корекції зору та негативним ставленням дитини до окулярів, а також у наявності негативного ставлення дитини до власного порушення зору.

5. Визначено аспекти та типи труднощів у слабозорих дошкільників, що ускладнюють процес формування їхньої Я-концепції: *аспект інформації* – труднощі актуалізації та відтворення інформації стосовно себе; труднощі усвідомлення та оперування інформацією про себе під час її безпосереднього усного відтворення; *аспект дії та операції* – труднощі здійснення формально-логічних операцій стосовно сфери-Я на образному та понятійному рівнях; *особистісний аспект* – труднощі в здійсненні самоконтролю при виконанні діагностичних завдань, що зумовлені несформованістю довільності поведінки; труднощі соціальної взаємодії, обумовлені особистісними особливостями; *соціальний аспект* – труднощі сприймання і усвідомлення дитиною ставлення до неї мікросоціуму.

6. Встановлено, що основними причинами труднощів формування Я-концепції у слабозорих дошкільників є недорозвиток: внутрішніх факторів (недостатня сформованість образних уявлень та низька сформованість змістових концептів стосовно сфери-Я), зумовлених обмеженим чуттєвим

досвідом дитини стосовно сфери-Я та відсутністю цілеспрямованого навчального впливу, забезпеченого навчально-виховною програмою ДНЗ стосовно сфери-Я; зовнішніх факторів (недостатнє відчуття дитиною сприятливості сімейної ситуації, схильність до агресивності і перекладання відповідальності у ситуації на інших), які характеризуються неблагополуччям соціального середовища та несформованістю навичок соціальної взаємодії.

7. Доведено, що забезпечення гармонізації Я-концепції слабозорих дошкільників можливе за умови впровадження методичної системи шляхом: проведення навчально-розвивальних занять з дітьми, спрямованих на формування у них образних уявлень і змістовних концептів сфери-Я; здійснення розвивально-корекційних занять, спрямованих на корекцію особистісних і поведінкових проявів та формування навичок соціальної взаємодії; проведення просвітницько-консультативної роботи з педагогами з метою забезпечення сприятливої ситуації виховання слабозорої дитини в ДНЗ; здійснення консультаційної та тренінгової роботи з батьками, спрямованої на сприяння ефективнішій їх взаємодії з дітьми. Узагальнення результатів дослідження дало підставу для висновку про сформованість активної Я-концепції та підвищення рівня сформованості певних складових пасивної Я-концепції (статеві-вікової ідентифікації, самооцінки, ставлення до порушення зору, поведінкової складової).

8. Встановлено, що процес формування Я-концепції у слабозорих дошкільників підпорядковується загальновіковим нормам розвитку та водночас характеризується своєрідністю (особливостями прояву компонентів Я-концепції та усвідомленням і ставленням до власного порушення зору), зумовленою дією внутрішніх (недостатньою сформованістю образів та понять стосовно сфери-Я) та зовнішніх (недостатньою комфортністю в умовах сімейного мікроклімату) чинників. Цілеспрямований своєчасний формувальний вплив з метою гармонізації Я-концепції слабозорих дошкільників забезпечує підвищення компетентності дитини в соціумі і

формування передумов її адекватної самореалізації. Отже, для забезпечення формування гармонійної особистості у слабозорих дошкільників у подальшому є необхідним: здійснення ґрунтовних досліджень всіх представлених компонентів Я-концепції окремо; удосконалення навчально-виховних програм для дошкільних навчальних закладів для дітей з вадами зору у напрямку вираховування сфери-Я, що сприятиме формуванню образних та понятійних уявлень стосовно даної сфери; розробка розвивально-корекційних програм, спрямованих на гармонізацію особистості дитини, які б входили до навчально-виховної програми дошкільного навчального закладу для дітей з вадами зору, починаючи з раннього дитячого віку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Акименко Ю.Ф.* Тренінг батьківської ефективності. Програма і методика проведення // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 6. – С. 21 – 28.
2. Андреева И.В. Педагогика и психология. – Санкт-Петербург, 2003.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с
4. *Белобрыкина О.А.* Диагностика развития самосознания в детском возрасте. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
5. Белокольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М., 1999. - 120 с.
6. Белопольская Н. Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития. Вопросы психологии – 1997. – № 1. С. 19-25.
7. Белопольская Н. Л. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью. Психологический журнал – 1993. – Т. 14. – №4. С. 89-97.
8. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ./ Общ. ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
9. Бех І. Д. Виховання особистості: у 3 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

10. *Божович Л. И.* Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
11. *Бурлачук Л.Ф.* Введение в проективную психологию. – К.:Ника-Центр, 1997. – 128 с.
12. *Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
13. *Войтко В. В.* Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : [навчально-методичний посібник] / В. В. Войтко. – Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. – 48 с.
14. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений в 6-ти томах / Под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии. – 368 с.
15. *Гегель Г.* Система наук / Пер. Г. Шпета. — СПб.: Наука, 1999. – Ч. 1: Феноменология духа. – 444 с.
16. *Гладченко І.В.* Програмно-методичний комплекс Формування ігрової діяльності у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю Програма, методичні рекомендації. Дидактичні матеріали. — Київ, 2012. – 112 с.
17. *Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С.* Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2008. – 302 с.
18. *Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина.* М. : Педагогика, 1984. 256 с. ;
19. *Димитров, И. Т.* Целостная деятельность и «образ самого себя» у дошкольников [Текст] / И. Т. Димитров // Новые исследования в психологии. – 2006. – №2. – С. 43-49.
20. *Заломихина, И. Ю.* СДВГ у детей [Текст] / И. Ю. Заломихина // Логопед. – 2007. – №3. – С 15-21.
21. *Захарова А.В.* Генезис самооценки: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – М., 1989. – 49 с.

22. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка : от концепции к практике. Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (1-3 апр. 1998 г.) / редкол. : проф. Е. И. Казакова и др. СПб. : СПбГУПМ, 1998. С. 48–50.

23. Калініна Т. С. Психолого-педагогічне забезпечення процесу адаптації молодших підлітків із ЗПР в середній школі. Створення психологічних умов для збереження здоров'я молоді в процесі навчання: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. М. Дніпропетровськ, 20–25 жовтня 2011 року. Дніпропетровськ : Видавництво «Інновація», 2011. С. 117–120. 268.

24. *Кашипов Р.Р.* Практическая психология для родителей, или Педагогика взаимности. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. – 320 с.

25. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. – 205 с

26. Кобильченко В.В., Бойчук Ю.Д., Сіліна О.Г. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання: навчально-методичний посібник. Харків: Харківська академія неперервної освіти. Видавництво «Точка», 2015. 292 с.

27. *Кон И. С.* В поисках себя: Личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1987. – 350 с.

28. *Кон И. С.* Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с

29. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) [Текст]. Ін-т проблем виховання АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. - Київ: Стилос, 2000. - 336 с.

30. *Кононко О.Л.* Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний аналіз). – К.: Стилос, 2000. – 336 с.

31. Крайг Г. Психология развития. – Санкт-Петербург, 2002.

32. Лапшин В. А. Основы дефектологии : учеб. пособ. для студ. пед. ин.-тов / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с., с. 21
33. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. "Психология", "Клиническая психология". — М. : Смысл; Издательский центр "Академия", 2004. – 346 с.
34. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.
35. Лисина М. И. Психология самопознания у дошкольников / М. И. Лисина, А. И. Силвестру. — Кишинев : «Штиинца», 1983. – 111 с
36. Луценко І.В. Алгоритм роботи шкільного психолога щодо супроводу дітей у процесі їх адаптації до школи. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації / за наук. ред. В.Г. Панка. К.; Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи; 2013: 63-78., 64
37. Малютина Е. В. Обзор программ позволяющих сформировать Образ Я ребенка дошкольного возраста в социуме [Текст] / Е. В. Малютина // Молодой ученый. — 2011. — №10. Т.2
38. Мамічева О.В. Корекція затримки психічного розвитку засобами фізичного виховання. – Слов'янськ, 2008. – 168 с.
39. *Матвєєва М.П.* Особливості «Я-образу» розумово відсталих підлітків: Автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.10 / Український педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1994. – 22 с.
40. Миронова С. П., О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва Основы коррекционной педагогики : навчально-методичний посібник; [за заг. ред. С. П.Миронової]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець- Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. –264 с.
41. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ., обуч. по пед. спец.. – 5.изд., стер. –

М.: Academia, 2000. — 456 с. *Попова Л.В.* Идентификация как механизм общения и развития личности: Методические рекомендации / Л.В. Попова, Г.В. Дьяконов – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 31 с

42. *Немов Р.С.* Психология: В 3-х кн. – М.: Просвещение, 1995. – Кн.1: Общие основы психологии. – 576 с.

43. *Немов Р.С.* Психология: В 3-х кн. – М.: Просвещение, 1995. Кн.2: Психология образования. – 496 с.

44. *Немов Р.С.* Психология: В 3-х кн. – М.: Просвещение, 1995. Кн.3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – 512 с.

45. Общая психодиагностика. / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: МГУ, 1987. – 304 с.

46. *Овчарова Р. В.* Практическая психология в начальной школе. – М.:

«ТЦ Сфера», 1996. – 234 с.

47. Пасечник, Л. Гиперактивность: как быть? / Л. Пасечник // Дошкольное воспитание. – 2007. – №1. – 83 с.

48. Положення <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>

49. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко»/ за ред. Л.І. Прохоренко. – 2018.– 236 с

50. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: Навчально-методичний посібник / Авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, Н. А. Ярмола, І.В. Сухіна : За наук. ред. О. В. Чеботарьової. – Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 185 с.

51. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек.] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

52. Романенко О.В. Особливості формування Я-образу у школярів з церебральним паралічем: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 – К., 2003. – 188 с

53. Ружицька Л. І. Особливості психічного розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць КПНУ ім. І. Огієнка, Інституту 94 психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 14. Кам'янець Подільський : Аксіома, 2011. 928 с. С. 706–715.

54. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 215–219.

55. Семенцова О. М. Комунікативна діяльність та психологічний супровід її розвитку у дітей старшого дошкільного віку з ЗПР. *Тиждень науки – 2010: зб. тез доп. щоріч. наук.-практ. конф. викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ* (Запоріжжя, 12-16 квітня 2010 р). В 4 т. Т. 4 / відп. ред. Ю. М. Внуков. Запоріжжя: ЗНТУ, 2010. С.96-98

56. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник. – Київ: Знання, 2008. – 359 с.

57. Система соціального і психолого-педагогічного супроводу дітей пільгових категорій / [авт. тексту О.І. Василькова, І.В. Родигіна, М.І. Гринчук та ін.] – Донецьк: ДонІППО Витоки, 2006. – 206 с. – (Навчально-методичний посібник).

58. Смирнова, О.Е., Холмогорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 158 с. (с.17-21).

59. Соколова Г. Б. Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2016. Випуск 7. Том 1. С. 383–393.

60. Соколова Г.Б. Теоретичні положення організації психологопедагогічної допомоги дітям з комплексними порушеннями розвитку. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2013. Випуск 23. Ч. 3. С. 295–302.

61. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 214 с.

62. Таран О.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе молодших школярів із порушенням зору // Дефектологія. – 2004. – № 3. – С. 25 – 28.

63. Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произведен. / Сост. Ярошевский М. Г. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.

64. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та. – Москва: Изд-во «Барс». 1997. – 392 с.

65. Хохліна О.П. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти / О.П. Хохліна // Дефектологія. – 2000. – № 2. – С. 11-16.

66. Чепелева Н.В. Ідентичність особистості в контексті психологічної герменевтики // Збірник наукової студії із соціальної та політичної психології. – Вип. 13 (16). – К., Міленіум., 2006. – С.13 – 24.

67. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 316 – 337. Чепелева Н.В. Ідентичність особистості в контексті психологічної герменевтики // Збірник наукової студії із соціальної та політичної психології. – Вип. 13 (16). – К., Міленіум., 2006. – С.13 – 24. ;

68. Чобанян, А. В. Теоретичне обґрунтування моделі психологічного супроводу старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку [Текст] / А. В. Чобанян, А. П. Колишкіна // Габітус. – 2020. – Вип. 18, т. 2. – С. 130–135. – DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.24>.

69. Чобанян А.В. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання / А.П. Колишкіна, А.В.Чобанян // Психологічний часопис, 11(1) : збірник наукових

праць – Київ : Вид-во Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. – С. 71-86. (ISSN 2414-004X) (0,7 др.арк.)

70. Chobanian, Anna and Kolyshkina, Alla and Kolyshkin, Oleksandr, Investigation of Formation of the Social Readiness to Studying at School in Senior Preschool Children With Moderate Intellectual Development Disorders (February 16, 2021). *Technology Transfer: Innovative Solutions in Social Sciences and Humanities*, 3, 68–70,2021

71. *Cantor N, Kinhlstrom J.F* Social intelligence: The cognitive basis of personality // *Self, situations, and social behavior*. (Ed.) P. Shaver. – Beverly Hills, C.A: Sage, 1985. pp.15 – 34

**Методика «Спільна сортування» (Г.В.Бурменская)**  
**Психодіагностика психолога в школі -** Діагностика емоційної і особистісної сфери.

**Мета методики «Спільна сортування»:** виявлення комунікативних дій за погодженням зусиль у процесі організації та здійснення співробітництва (кооперація).

**Матеріал:** Кожна пара учнів отримує набір з 25 картонних фішок (по 5 жовтих, червоних, зелених, синіх і білих фігур різної форми: круглі, квадратних, трикутних, овальних і ромбовидних) і аркуш паперу для звіту.

**Порядок виконання:** дітям, що сидять парами, надається набір фішок для їх сортування (розподілу між собою) відповідно до заданих умов.

Інструкція: «Діти, перед Вами лежить набір різних фішок. Нехай одному (ой) з Вас будуть належати червоні і жовті фішки, а іншому (ой) круглі і трикутні. Діючи разом, потрібно розділити фішки за належністю, тобто розділити їх між собою, розклавши на окремі купки. Спочатку потрібно домовитися, як це робити. В кінці треба написати на листочку паперу, як Ви розділили фішки і чому саме так ».

**Критерії оцінювання:**

- продуктивність спільної діяльності оцінюється по правильності розподілу отриманих фішок;
- вміння домовлятися в ситуації зіткнення інтересів (необхідність розділити фішки, одночасно належать обом дітям), здатність знаходити спільне рішення,
- здатність зберігати доброзичливе ставлення один до одного в ситуації конфлікту інтересів,
- вміння аргументувати свою пропозицію, переконувати і поступатися;
- взаємоконтроль і взаємодопомога по ходу виконання завдання,

- емоційне ставлення до спільної діяльності: позитивне (діти працюють із задоволенням і інтересом), нейтральне (взаємодіють один з одним в силу необхідності) або негативне (ігнорують один одного, сваряться і ін.).

### **Показники рівня виконання завдання:**

1) низький рівень - завдання взагалі не виконано або фішки розділені доволіно, з порушенням заданого правила; діти не намагаються домовитися або не можуть прийти до згоди, наполягають на своєму, конфліктують або ігнорують один одного;

2) середній рівень - завдання виконано частково: правильно виділені фішки, що належать кожному учневі окремо, але домовитися щодо чотирьох загальних елементів і 9 «зайвих» (нічийх) дітям не вдається; в ході виконання завдання труднощі дітей пов'язані з невмінням аргументувати свою позицію і слухати партнера;

3) високий рівень - в результаті фішки розділені на чотири купки: 1) загальну, де об'єднані елементи, що належать одночасно обом учням, тобто червоні і жовті кола і трикутники (4 фішки); 2) купка з червоними і жовтими овалами, ромбами і квадратами одного учня (6 фішок) і 3) купка з синіми, білими і зеленими колами і трикутниками (6 фішок) і, нарешті,

4) купка з «зайвими» елементами, які не належать нікому (9 фішок - білі, сині і зелені квадрати, овали і ромби). Рішення досягається шляхом активного обговорення і порівняння різних можливих варіантів розподілу фішок; згоди щодо рівних «прав» на володіння чотирма фішками; діти контролюють дії одне одного в ході виконання завдання.