

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

Набока Ганна Дмитрівна

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ШКОЛЯРА У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Спеціальність: 016. Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Галузь знань: 01. Освіта

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник

_____ А. В. Чобанян,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
«___» _____ 20__ року

Виконавець

_____ Г. Д. Набока
«___» _____ 20__ року

Суми – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	6
1.1. Соціальний статус особистості як предмет наукового дослідження.....	6
1.2. Умови становлення соціального статусу молодшого школяра.....	17
1.3. Соціально-психологічна готовність дитини з порушеннями інтелекту до навчання в школі як чинник формування соціального статусу школяра.....	26
Висновки до розділу 1.....	35
РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ДО ЗМІНИ СВОГО СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ.....	37
2.1. Критерії, методики та рівні визначення готовності прийняття статусу школяра старшими дошкільниками з порушеннями інтелекту.....	37
2.2. Результати констатувального дослідження.....	47
Висновки до розділу 2.....	56
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ШКОЛЯРА.....	58
3.1. Програма та методика формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.....	58
3.2. Результати формувального експерименту.....	68
Висновки до розділу 3.....	79
ВИСНОВКИ.....	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	83
ДОДАТКИ.....	90

ВСТУП

Актуальність теми. У старшому дошкільному віці проблема соціально-психологічної готовності дитини з порушеннями інтелекту до навчання в школі є особливо актуальною. У межах означеної проблематики важливе значення відіграє підготовка дошкільників означеної категорії до зміни соціальної ролі та до прийняття ними нового соціального статусу школяра.

Належність особистості до певного вікової групи визначає специфіку діяльності та спосіб її життя. Також на поведінку індивіда впливає місце в соціальній групі, його функції та емоційне відношення до свого соціального статусу (О. Асмолова, Л. Божович, Л. Виготського В. Золотоверх, С. Максименко, Л. Москаленко, С. Рубінштейн та інші).

У кожного індивіда відбуваються кризи в особистісному розвитку, які викликані кардинальними змінами у особистісному житті та мають вплив на формування самосвідомості особи (М. Боришевський, Ф. Василюк, Н. Волкова, Р. Кричевський, Т. Титаренко, О. Харченко та інші).

Процес становлення соціального статусу є складним феноменом і визначається соціальною ситуацією розвитку індивіда, рівнем його інтелектуального, психофізичного, емоційно-вольового, потребово-мотиваційного розвитку на кожному етапі онтогенезу (Л. Виготський, О. Гаврилушкіна, А. Катаєва, Г. Кравцов, Л. Москаленко, Н. Соколова, О. Стребелєва та інші).

Феномен соціального статусу школяра вивчали Н. Володарська, І. Данилюк, В. Карасик, Л. Москаленко, О. Пенькова, Н. Сарджвеладзе, С. Саханюк, Н. Самоукіна, Л. Сердюк, Т. Шибутані, Т. Яблонська та інші. Проте й досі залишається актуальною проблема підготовки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання в школі та прийняття ними нового для себе соціального статусу школяра й пов'язаних з цим статусом уявлень, норм і правил поведінки. Вище викладене й зумовило вибір нами теми магістерської роботи «**Формування соціального статусу**

школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку».

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0116 U 000895).

Мета дослідження – теоретично узагальнити та експериментально перевірити ефективність впливу авторської програми на формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

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

1. Провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.

2. Визначити умови формування соціального статусу школяра, компоненти, критерії та рівні готовності прийняття соціального статусу школяра дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

3. Розробити програму й методику формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

4. Експериментально перевірити ефективність програми та методики формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Об'єкт – процес становлення соціального статусу школяра.

Предмет – формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у визначенні критеріїв і рівнів готовності прийняття соціального статусу

школяра дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку; адаптації методик діагностування стану поведінкової, когнітивної та емоційної готовності дітей означеної категорії до навчання в школі; у визначенні умов формування соціального статусу школяра; в розробленні комплексної програми та методики формування соціального статусу школяра у старших дошкільників з порушеннями інтелекту.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в можливості застосування розробленої програми та методики формування соціального статусу школяра у старших дошкільників з порушеннями інтелекту; використанні методик діагностування стану поведінкової, когнітивної та емоційної готовності дітей означеної категорії до навчання в школі.

Апробація результатів та публікації здійснено на: VII 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);

Матеріали магістерського дослідження висвітлені в 1 публікації.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (82), 4 додатків на 11 сторінках. У роботі міститься 6 таблиць і 10 рисунків. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 100 сторінок, з них – 82 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

1.1. Соціальний статус особистості як предмет наукового дослідження

Проблема соціальної активності членів суспільства, їх комунікації і сприйняття одне одного набуває особливої актуальності в сучасному світі. З одного боку, цей факт обумовлений зміною значення і доступності різних соціальних благ, наприклад, таких, як: освіта, технології та інше. З іншого боку, такі чинники, як: постійна включеність у взаємодію з іншими членами суспільства, швидкий темп життя, поява нових соціальних груп і субкультур, призводять до необхідності формування образу соціального об'єкта на підставі неповної інформації і в умовах обмеженого часу.

Побудова образу людини, її соціального статусу виступає однією з основних проблем сучасної педагогічної, психологічної та соціологічної наук. Незважаючи на тривалий період дослідження, ця проблематика залишається актуальною і активно розробляється вітчизняними й закордонними дослідниками.

За даними А. Леонтєва, А. Намінач, В. Петухова, С. Смірнова, В. Століна та інших, соціальний статус виступає феноменом, що знаходиться в безпосередній залежності від сучасних тенденцій в соціумі. Проте дослідники констатують, що в науковому співтоваристві не існує єдиного розуміння сутності феномену соціального статусу і його компонентів.

Зокрема, в роботі Т. Фоломєєвої та С. Федотової зазначається, що в різних джерелах і підходах до трактування поняття «соціальний статус»

вказуються різні поєднання низки компонентів, таких, як дохід, кар'єра, влада, спосіб життя, вік та інші [78].

На думку Г. Андреевої, соціальний статус є сукупною характеристикою людини, що відбиває певний набір ознак, за якими оцінюється людина з метою визначення його положення в суспільстві [2].

Схожі погляди знаходимо в Н. Богомолової. Вона трактує поняття «соціальний статус», як певну єдність об'єктивно властивих індивіду характеристик, що визначають його місце в групі, і суб'єктивне сприйняття його іншими членами групи [8]. Означене визначення дослідниці відображає саме соціально-психологічну специфіку цього феномена.

На переконання В. Радаєва та О. Шкаратан, соціальний статус – це становище людини в суспільстві або окремій його підсистемі. На їхню думку, соціальний статус визначається за специфічними для конкретного суспільства ознаками, наприклад, економічним, національним, віковим та іншими. Також В. Радаєв і О. Шкаратан зазначають, що соціальний статус диференціюється за вміннями, навичками, освітою тощо.

Цікавими є погляди цих дослідників на саме поняття «соціальний статус». Вони вважають, що поняття соціальний статус існує тільки в процесі порівняння позиції однієї людини з іншою. Цей статус інформує певне місце особистості в ієрархічній драбині соціуму, відображаючи організацію громадської структури. Наприклад, високий статус дає можливість впливати на хід суспільного та історичного розвитку, користуватися привілеями, особливою прихильністю впливовою особи тощо [63].

Е. Аронсон визначив соціальний статус особистості, як позицію в соціальній системі, що пов'язана з приналежністю до певної соціальної групи чи спільноти, аналізом її соціальних ролей та якістю і ступенем їх виконання. Науковець наголошує на тому, що кожна людина є членом різних соціальних груп і відповідно є володарем безлічі різних статусів. За Е. Аронсоном, ця сукупність статусів називається статусним набором людини. Той статус, який особа або її оточуючі вважають основним, називається головним статусом.

Це, як правило, професійний або сімейний статус або статус в тій групі, де людина домоглася найбільших успіхів.

Аналіз роботи Е. Гідденса свідчить про поділ соціальних статусів. Зокрема, дослідник диференціює статуси на вроджені та здобуті. Вроджений соціальний статус – це той статус, який одержує особа від народження. Здобутий соціальний статус – це статус до якого людина йде цілеспрямовано, досягаючи внаслідок своєї діяльності певне місце в суспільній ієрархії та відіграючи відповідну соціальну роль. На думку вченого, чим демократичніше суспільство, тим менш важливими є статуси отримані особою від народження, і більш важливими стають статуси, які здобуваються людиною завдяки своїй діяльності [20].

Окрім вродженого та здобутого статусу, Е. Гідденс ще виокремлює змішаний, тобто такий статус, який має в собі елементи вродженого та здобутого статусів (Рис. 1.1).

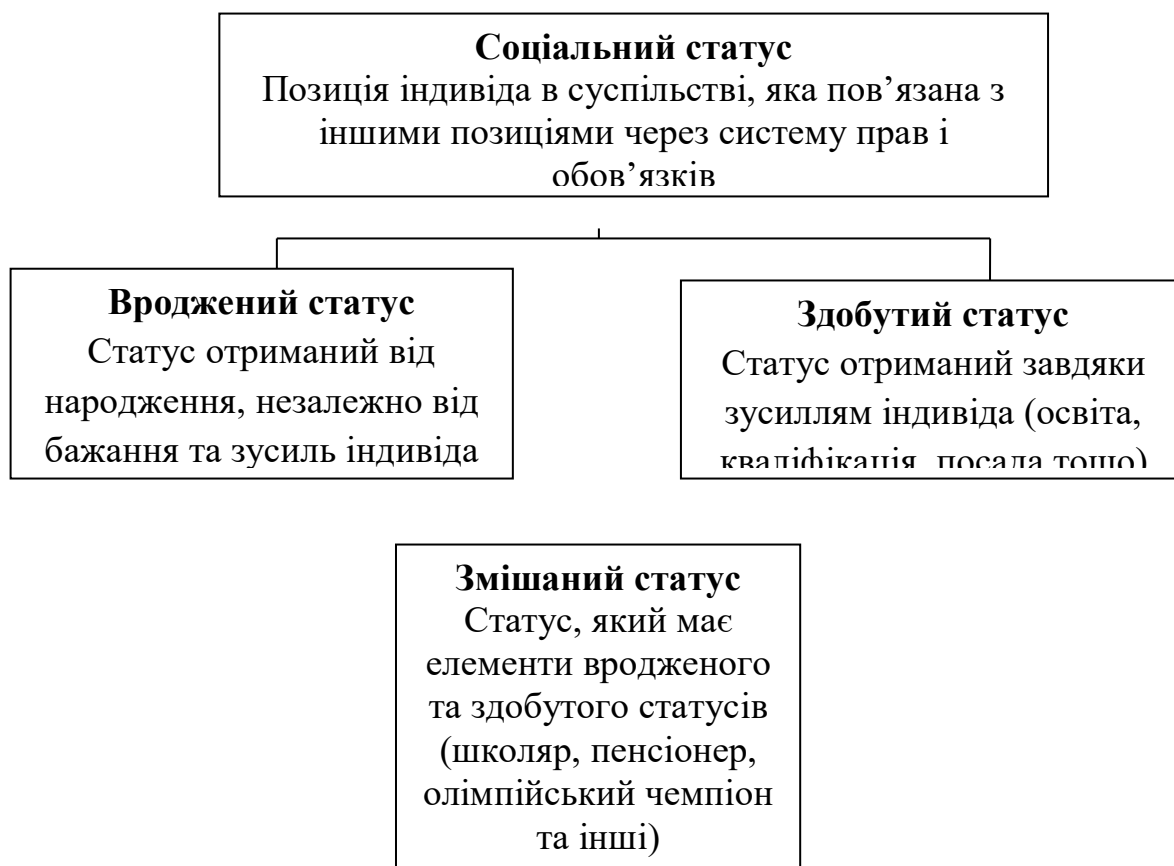


Рис. 1.1. Диференціація соціального статусу (за Е. Гідденсом)

Е. Гідденс приходять до висновку, що соціальний статус – це позиція індивіда в соціальній структурі суспільства, яка пов'язана з іншими позиціями через систему прав, обов'язків і відповідальності [20].

На думку О. Саннікової, соціальний статус особистості – це її позиція в соціальній системі, пов'язана з приналежністю до певної соціальної групи чи спільноти, з відповідною соціальною роллю та якістю і ступенем її виконання.

О. Саннікова, як і Е. Гідденс, диференціює соціальний статус особистості на декілька складових. Зокрема, дослідниця виділяє заданий (природжений, запропонований), набутий та досягнутий статуси. Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на позиції авторки щодо визначених нею статусів. За О. Санніковою, заданий статус визначається статтю, національністю, расою індивіда, тобто характеристиками, заданими біологічно, успадкованими людиною поза її волі та свідомості.

Дослідниця відзначає, що на сучасному етапі розвитку науки, особливо медицини, деякі статуси можуть бути змінними. Наприклад, за допомогою хірургічних операцій особа чоловічої статі, яка з дитячих років грала в ляльки, одягалася в жіночий одяг, мислила й відчувала себе жінкою (дівчиною), може змінити свою стать на жіночу. Цей чоловік, знаходить свою істинну стать, до якої був схильний психологічно, але не отримав при народженні.

О. Саннікова ставить запитання: яка стать – чоловіча чи жіноча – у зазначеному випадку є заданою (природженою) і вказує, що однозначної відповіді немає.

Схожа проблема виникає і з національністю. Вчена пропонує визначити національність особи, батьки якої відносяться до різних національностей. Дослідниця зазначає, що нерідко, переселяючись в іншу країну в дитячому віці, емігранти забувають старі звичаї, рідну мову і

практично не відрізняються від корінних жителів своєї нової батьківщини. В цьому випадку біологічна національність витісняється соціально придбаною.

До іншої групи статусів О. Саннікова відносить набуті соціальні статуси. За автором, набутий статус – це статус, який людина отримує при певних умовах. Так, старший син англійського лорда після його смерті успадковує цей статус. Система спорідненості має цілий набір придбаних статусів. Якщо природжені статуси висловлюють кровну спорідненість («син», «донька», «сестра», «брат», «племінник», «дядько», «бабуся», «дідусь», «тітка», «кузен»), то некровні родичі володіють набутими статусами. Так, одружившись, людина може отримати в родичі всю рідню дружини – «свекра», «свекруху», «свояка», «своячку» та інших. На думку О. Саннікової, це – придбані статуси.

Також вчена виділяє досягнутий соціальний статус. На її переконання, досягнутий статус – це соціально отриманий статус людиною завдяки власним зусиллям, бажанням, удачі. Так, статус менеджера людина набуває завдяки освіті і наполегливості. Чим вільнішим є суспільство, тим більш доступними є досягнуті соціальні статуси.

О. Саннікова у своєму дослідженні вказує на відзнаки статусів. Для різних статусів існують свої відзнаки (символи). Зокрема, форма військових, поліцейських чи прикордонників виділяє їх від маси цивільного населення; крім того, кожне військове чи спеціальне звання має свої відмінності: у сержантського, офіцерського чи генеральського складу є свої знаки розрізнення – нашивки, погони, шеврони тощо. Крім того, військовослужбовці різних родів військ відрізняються між собою кольором форми, головними уборами, кольором шевронів і надписами на них і таке інше [65].

На думку Т. Єрмолової і О. Панцерної, соціальний статус – це невичерпний людський ресурс, який дає можливість людині впливати на суспільство і отримувати особливі позиції в системі влади і розподілу

матеріальних благ. Кожна людина займає низку позицій в суспільстві, які передбачають певні права і обов'язки.

Вчені вважають, що кожна людина володіє не одним, а кількома соціальними статусами. Т. Єрмолова та О. Панцерна розрізняють такі види соціальних статусів:

- особистий;
- соціальний.

Ці статуси визначаються становищем індивіда в групі. Особистий статус – це становище людини, яке вона відіграє в малій групі, в залежності від оцінки її індивідуальних якостей. З іншого боку, в процесі взаємодії з іншими індивідами кожна людина виконує певні соціальні функції, які визначають її соціальний статус.

Також Т. Єрмолова та О. Панцерна, орієнтуючись на часові рамки або змінні показники виокремлювали такі соціальні статуси, як:

- основний;
- епізодичний.

Основний статус визначається головними досягненнями в житті людини (найчастіше цей статус пов'язаний з основним місцем роботи та сім'єю, наприклад – хороший сім'янин, незамінний працівник тощо).

Епізодичний статус впливає на деталі поведінки людини (пішохід, пасажир, пацієнт, читач, слухач).

Т. Єрмолова та О. Панцерна погоджувалися з точкою зору Е. Гідденс і виділяли:

- вроджений статус;
- досягнутий статус;
- змішаний статус.

За авторами, вроджений статус – це соціальна позиція, яка заздалегідь запропонована індивіду суспільством незалежно від заслуг (національність, місце народження, соціальне походження).

Досягнутий (набутий) статус набувається в результаті вільного вибору, особистих зусиль і знаходиться під контролем людини (освіта, професія, матеріальний достаток).

Змішаний статус має риси вродженого і досягнутого статусів (людина, що стала інвалідом, звання олімпійського чемпіона та інші) [26].

Досліджувала проблематику соціальних статусів сучасного суспільства І. Шугаєва. Вона проаналізувала педагогічні, психологічні, філософські та соціологічні наукові джерела й прийшла до висновку, що під соціальним статусом необхідно розуміти положення, яке людина (або соціальна група) займає в суспільстві.

Оскільки кожна людина є членом різних соціальних груп, вона є володарем безлічі статусів (тобто носієм деякого статусного набору). З кожним соціальним статусом пов'язана сукупність прав, які визначають, що носій статусу може собі дозволити, і обов'язків, які змушують носія статусу виконувати конкретні дії. У цілому статус можна позначити як позицію індивіда в соціальній структурі суспільства, пов'язану з іншими позиціями через систему прав, обов'язків і відповідальності [79].

Актуальні дослідження поняття «соціальний статус» та пов'язаного з ним терміну «статусний образ» провели П. Гнатенко та В. Павленко. Науковці вказують на те, що людина може володіти різними статусами. Наприклад, статусний набір умовної особистості може бути таким: чоловік, одружений, кандидат педагогічних наук, фахівець у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, українець, мешканець міста, православний, батько та інші. Низка статусів (українець, чоловік) отримані цією особою від народження, відповідно, – це задані (природжені) статуси.

Деякі інші статуси ця особа досягнула, доклавши до цього певних зусиль (кандидат педагогічних наук, фахівець у галузі спеціальної та інклюзивної освіти). Це – досягнуті соціальні статуси. Припустимо, що ця людина ідентифікує себе насамперед як фахівець у галузі спеціальної та

інклюзивної освіти, відповідно, дефектолог (корекційний педагог) – це її головний статус.

П. Гнатенко та В. Павленко із соціальним статусом тісно пов'язують статусний образ. За авторами, статусний образ, або імідж, – це сукупність уявлень про те, як повинна вести себе особа відповідно до свого статусу. Щоб відповідати статусному образу, людина повинна «не дозволяти собі зайвого», іншими словами, виглядати так, як очікують від неї оточуючі її люди. Наприклад, президент не може не з'явитися на зустріч з лідером іншої країни, священник не може спати п'яними в під'їзді чи під забором, так як це не відповідає їх статусному образу.

П. Гнатенко та В. Павленко також виділяють ситуації, коли людина незаслужено намагається бути на одному рівні за статусом з особами, які мають вищий за рангом статус. Це призводить до прояву фамільярності, тобто безцеремонних, розкутих, панібратських відносин (цей стиль вважається допустимим тільки між близькими родичами або хорошими друзями).

Відмінності між людьми, зумовлені досягнутими соціальними статусами, помітні в тій чи іншій мірі. Зазвичай кожна людина, так само як і група людей, прагне зайняти більш вигідне соціальне становище. При певних обставинах продавець квітів може стати віце-прем'єром країни, мільйонером. Іншим це не вдається, оскільки заважають задані статуси (стать, вік, національність, належність до певної релігії тощо).

На думку П. Гнатенка та В. Павленко, деякі соціальні верстви намагаються підвищити свій соціальний статус, об'єднуючись у суспільні рухи, громадські організації чи політичні партії (жіночі рухи, організації типу «громадські ініціативи», «суспільний контроль», аграрна партія, партія промисловців і підприємців тощо) і лобіюючи свої інтереси всюди. Однак існують чинники, які перешкоджають спробам окремих груп змінити свій статус. Серед них дослідники виділяють – етнічні протиріччя, спроби інших

груп зберегти статус-кво, відсутність харизматичних, ініціативних, сильних лідерів готових повести за собою громаду [21].

Т. Баранова виокремлює критерії соціального статусу. Під поняттям «критерій» дослідниця розуміє відповідне мірило. За автором, критеріями вищезазначеного феномену є:

- власність;
- рівень прибутку;
- спосіб життя;
- відносини між людьми в системі суспільного розподілу праці;
- відносини розподілу;
- відносини по споживанню;
- місце людини в ієрархії політичної системи;
- рівень освіти;
- етнічне походження [6].

Н. Волкова вивчаючи питання критеріїв соціального статусу відстоювала дещо іншу позицію. Вона розподілила критерії за певними ознаками й виокремила декілька груп:

1) критерії, що пов'язані з економічним рівнем доходу – наявність приватної власності, рівень матеріального добробуту, величина і види доходів. На підставі цього критерію виділяють працівників із високими та низькими доходами; соціальні верстви – багаті, середній клас, бідні; мешканці муніципального житла, власники нерухомості та інше;

2) критерії, засновані на поділі праці, пов'язані з ієрархією професійних статусів, характером праці і його видами, професійною підготовкою, професійними навичками та рівнем кваліфікації. Відповідно до цих критеріїв виділяють наступні статуси: працівники сфери обслуговування, працівники важкої промисловості, особи, що мають середню спеціальну освіту, фахівці з вищою освітою, науковці, топ-менеджери та інші;

3) критерії, обумовлені обсягом владних повноважень. Істотне значення має організація праці і виробничі відносини, в рамках яких

розвивається різний обсяг і рівень впливу на оточуючих осіб – через посаду, різні форми і види управлінської діяльності, володіння соціально значущою інформацією тощо. Особи, які відповідають цим критеріям соціальних статусів: виборні посади муніципальної ланки управління, керівники вищої державної ланки управління, рядові співробітники на державних підприємствах;

4) критерії, пов'язані з соціальним становищем, рівнем їх впливу і авторитету.

А. Брушлинський, окрім основних критеріїв соціального статусу виділяв ще й додаткові. Вчений зазначав, що основні критерії соціального статусу працюють прямо і безпосередньо, але, на його думку, існує ціла низка критеріїв, роль яких виступає у прихованій формі. Такі критерії самі по собі не працюють, але переплітаються з основними критеріями, тому їх автор і виокремив, як допоміжні.

До додаткових, або допоміжних критеріїв соціального статусу автор відніс:

- статево-вікові характеристики, пов'язані з психо-фізіологічними особливостями людини, що позначається на реалізації її різних ролей і на загальному соціальному становищі;

- етно-національні критерії, функціонують в тій мірі, в якій визначають поведінку індивіда і в тій мірі, в якій набувають значимості в конкретному суспільстві;

- культурно-світоглядна позиція. Цей критерій набуває значущості, коли стимулюють дії різних груп людей, що мають в суспільстві певний статусно-ранговий характер;

- релігійна приналежність. Цей критерій важливий у тій мірі, в якій релігійні погляди пов'язані зі статусними і рольовими позиціями в конкретному суспільстві;

- критерії, що визначаються родинними зв'язками та природою сімейних відносин. У процесі історичного розвитку вплив цих критеріїв на

становище людини в соціумі знижувався, проте в сучасному світі цей критерій знову стає важливою характеристикою;

– критерії, пов'язані з місцем проживання [11].

Групи додаткових критеріїв соціального статусу набувають різні соціально-функціональні значення, в тому числі й такі, що не пов'язані зі статусним рангом.

Ранговий статус груп критеріїв в суспільстві не завжди є очевидним. Тільки цілісний аналіз груп критеріїв дозволяє визначити місце групи. Наприклад, існує низка якостей, що дозволяють формувати групи зі специфічним статусним значенням. До них відносяться такі критерії, як:

– маргінальне положення в суспільстві (групи – інваліди, безробітні, особи без певного місця проживання, пенсіонери та інші);

– особи з протиправною поведінкою (групи – представники кримінального світу, засуджені, які перебувають у виправно-трудових установах та інші).

А. Дусавицький вважає, що специфічне статусне положення цих верств населення пов'язано з тим, що їх представники не можуть самостійно домогтися високого суспільного рангу. Суспільство частково компенсує цей недолік матеріально (грошова допомога пенсіонерам, інвалідам та інше). Але особи, які належать до таких прошарків суспільства, можуть ігнорувати загальноприйняті норми впливу, посилюючи соціокультурну аномію (порушення). У такому випадку суспільство виробляє систему обмежень і покарань, що сприяє збереженню нормальної діяльності стратифікаційних механізмів [24].

Таким чином, у нашому магістерському дослідженні під поняттям «соціальний статус» ми будемо розуміти позицію в соціальній системі, пов'язану з приналежністю особи до певної соціальної групи чи спільноти, з відповідною соціальною роллю та якістю і ступенем її виконання, що передбачає дотримання нею системи прав, обов'язків і відповідальності.

Більшість науковців диференціюють соціальний статус особистості на вроджений, досягнутий і змішаний. Вроджений статус – це соціальна позиція, яка заздалегідь запропонована індивіду суспільством незалежно від його заслуг (національність, місце народження, соціальне походження). Досягнутий статус набувається в результаті вільного вибору, особистих зусиль і знаходиться під контролем людини (освіта, професія, матеріальний достаток). Змішаний статус має риси вродженого і досягнутого статусів (особа зі статусом інваліда, олімпійський чемпіон тощо).

Соціальний статус має власні критерії. Це – наявність власності, відповідного рівня доходів, спосіб життя, відносини між людьми в системі суспільного розподілу праці, споживання товарів і послуг, місце людини в ієрархії політичної системи, освіта, релігія, етнічне положення та інші.

1.2. Умови становлення соціального статусу молодшого школяра

Молодші школярі, це діти віком від 6 до 11 років. Як правило, більшість з них навчаються в 1-4 класах початкової школи. Вченими доведено, що молодший шкільний вік є сензитивним у опануванні багатьох знань і вмінь та засвоєнні соціальних норм і правил.

Молодший шкільний вік – це період, який відображає черговий етап цілеспрямованого розвитку особистості, її соціалізації. У цей час дитина набуває і усвідомлює або інстинктивно відчуває своє статусне положення, свій статус. У молодшого школяра формується її особистісне ставлення до свого статусу, йде його прийняття або неприйняття.

Молодший шкільний вік найглибше і змістовно представлений в роботах Д. Ельконіна, В. Давидова та їх послідовників Л. Айдарова, А. Дусавіцького, А. Маркової, Ю. Полуянова, В. Репкіна, В. Рубцова, Т. Скрикіної, Г. Цукерман та інших [23; 24; 81].

Аналіз робіт зазначених науковців дозволив виокремити декілька ідей пов'язаних із набуттям нового соціального статусу учнями молодшого шкільного віку, які впливають на зміни в їхньому розвитку:

1. Зі зміною в соціальній ситуації розвитку дитини, у неї з'являється особливий вид діяльності – навчальна діяльність, яка спрямована на засвоєння наукових і культурних досягнень, що накопичені людством.

2. У цей віковий період відбувається активне формування пізнавальної мотивації як рушійної сили навчальної діяльності.

3. Швидкими темпами розвивається спільна діяльність з ровесниками. За Л. Виготським, спільна діяльність – це необхідний етап і внутрішній механізм діяльності індивідуальної. Спільні стосунки при розподілі діяльності і взаємний обмін способами дій складають психологічну основу і є рушійною силою розвитку власної активності дитини [16].

Характеризуючи дітей молодшого шкільного віку, А. Маслоу відзначав, що в цей час у них відбувається процес само-актуалізації, а А. Елліс відмічав підвищений інтерес у молодшого школяра до самого себе.

У своїх роботах А. Елліс, А. Ландж і А. Маслоу, наголошували на певній специфіці розвитку особистості дитини в молодшому шкільному віці. Дослідники зазначали, що від статусного положення і ставлення до самого себе, в молодшого школяра формується ставлення до себе і навколишнього світу, формується і розвивається особистість дитини. Розвиток при цьому може бути сприятливим й відповідати психологічній нормі за умови внутрішнього комфорту прийняття свого статусу і адекватного ставлення до нього, або може бути несприятливим, – психологічно неадекватним («психологічний синдром») за умови неприйняття свого статусу, неадекватного ставлення до нього [80].

На переконання Л. Москаленко, набуття дитиною нового соціального статусу є своєрідним процесом «становлення» особистості. За автором, становлення соціального статусу молодшого школяра відбувається самостійно, зі своїми темпами й особливостями в кожній дитини.

Дослідниця пов'язує процес набуття дитиною нового соціального статусу із соціальною ідентичністю. Л. Москаленко трактує соціальну ідентичність, як динамічну структуру, яка розвивається нерівномірно та нелінійно. На її думку, соціальна ідентичність відбувається шляхом подолання криз ідентичності й може відбуватися як у прогресивному, так і в регресивному напрямку Науковець розглядає соціальну ідентичність, як варіант відповіді дитиною на запитання «Хто я така»? І давши відповідь на це питання, особа відносить себе до відповідної групи [47].

В. Ядов розуміє соціальну ідентичність, як усвідомлення, відчуття та переживання своєї приналежності до певних соціальних груп – таких як мала спільнота (друг, товариш), група, клас, родина, шкільна спільнота, регіональна громада, держава, нація, людство в цілому [82].

Аналогічні погляди відстоювала В. Нуркова. На її думку, соціальна ідентичність віддзеркалює сукупність соціальних ролей людини в результаті усвідомлення нею приналежності до певних соціальних груп [54].

Як бачимо, соціальна ідентичність молодшого школяра – це відповідь дитини на запитання «Хто я?» та «З ким я?». За даними вчених (О. Асмолов, О. Бацилєва, Л. Божович, М. Боришевський, Ф. Василюк, Л. Виготський, Н. Волкова, І. Кон, С. Максименко, Б. Ломов, Т. Титаренко, С. Рубінштейн та інші), соціальна ідентичність структурно складається з декількох компонентів – когнітивного та емоційного.

Когнітивний компонент – це усвідомлення дитиною приналежності до учнівської спільноти (клас, гурток, секція, школа).

Емоційний компонент – це ставлення дитини до своєї ролі в соціальній ієрархії певної спільноти (як себе відчуває дитина згідно свого положення в класі, сім'ї тощо).

Визначеність соціальної ідентичності дитини молодшого шкільного віку передбачає чітке усвідомлення учнем себе як носія соціального статусу школяра.

Н. Сарджвеладзе звернула увагу на таку характеристику соціального статусу, як величина групи, в якій перебуває молодший школяр. Соціальними ролями, для дітей означеної категорії можуть бути – школяр конкретного класу (для прикладу – учень 1-В класу), школяр певного року навчання (третьокласник), школяр певного навчального закладу середньої освіти (учень Сумської спеціальної загальноосвітньої школи) та інше.

У своєму дослідженні Н. Сарджвеладзе стверджує, що ідентичність не є статичним утворенням, вона постійно переживає зміни та кризи розвитку. Науковець вважає, що соціальна ідентичність дитини молодшого шкільного віку не виникає автоматично, цей феномен постійно змінюється й проходить свій шлях змін протягом всього періоду навчання в школі [66].

Л. Божович наголошує на тому, що з набуттям нового соціального статусу, дитина молодшого шкільного віку переживає народження свого соціального «Я». Усвідомлення власного соціального «Я» відбувається в кожного учня індивідуально. На означений процес має значний вплив рівень розвитку інтелектуальних можливостей дитини та її мотивація до навчання в школі [9].

Згідно концепції розвитку особистості, А. Петровський відносить молодший шкільний вік до етапу адаптації, протягом якого відбувається засвоєння дитиною соціальних норм і нових ролей, що безпосередньо впливає на усвідомлення молодшим школярем свого нового соціального статусу – учня (школяра).

Дані висновки базуються на двох підходах теоретичного вивчення розвитку особистості – біогенетичному і соціогенетичному. А. Асмолов зазначав, що в основі біогенетичного підходу перебуває проблема розвитку людини як індивіда, що має певні антропогенетичні властивості, які проходять різні стадії розвитку в міру реалізації філогенетичної програми в онтогенезі.

Щодо соціогенетичного підходу, то А. Асмолов робить акцент на зміні процесів соціалізації, де в основі лежать соціальні норми, ролі, придбання соціальних установок, які розкривають основні елементи механізму розвитку особистості [5].

Л. Москаленко стверджує, що надбання дитиною соціального статусу молодшого школяра здійснюється завдяки двом зовнішнім умовам:

1) входження дитини до шкільного середовища, яке має свої правила, норми та вимоги. Це середовище задає вимоги до статусу учня і створює відповідні умови для реалізації школярем своїх можливостей;

2) вплив референтних груп на сприйняття молодшим школярем свого нового соціального статусу. Референтна група – це соціальна спільнота, яка слугує для особи своєрідним стандартом. Члени референтної групи (інші школярі) передають молодшим школярам відповідні вимоги, норми, очікування від поведінки дитини, її оцінки та санкцій за недотримання чи порушення [47].

Е. Вебер підкреслював, що розвиток соціального статусу (статус – це змінюваний процес у часі) йде разом з розвитком особистості дитини (психічним розвитком), її свідомості, зі змінами сприйняття свого соціального статусу. Е. Вебер в основі розвитку дитини молодшого шкільного віку, які впливають на усвідомлення та прийняття нею свого нового соціального статусу вбачав:

- 1) соціальну ситуацію (особливо соціуму, суспільних взаємин);
- 2) види діяльності;
- 3) психічні новоутворення (рівень сприйняття, пам'ять, мовлення, розумові процеси тощо);
- 4) періоди кризового і стабільного розвитку [12].

Варто зазначити, що в процесі розвитку особистості молодшого школяра науковці виділяють внутрішні і зовнішні зміни. Добре вивчені в педагогіці та психології процеси «стрибкоподібного» розвитку дітей означеної категорії, тобто, своєрідна криза розвитку, коли внутрішній хід

дитячого розвитку завершив попередній цикл і потім в особистості починався перелом суті», де за сутністю мається на увазі перебудова внутрішніх переживань, відносин дитини до середовища, соціуму.

На нашу думку, кожна криза розвитку особистості створює умови для придбання нею нового соціального статусу. Залежно від індивідуальних даних кожної людини, цей статус приймається та усвідомлюється нею раніше або пізніше.

Як бачимо, змінюється одна із змістовних складових процесу – статус дитини, тобто, відношення до свого становища в суспільстві, соціумі. Згідно поглядів І Антонової, криза характеризується зміною потреб і мотивів, які впливають на поведінку дитини. У цей час змінюється рольова поведінка дитини, яка стає «дорослішою» й базується на певних правилах та установках [3].

На думку науковців (В. Давидов, М. Кондратьєв, Ю. Кондратьєв, А. Маслоу, В. Мухіна, Ж. Піаже, В. Собкін та інші) однією з головних причин кризи молодшого шкільного віку є незадоволеність нею в нових потребах. У основі розвитку статусу молодшого школяра лежить незадоволеність статусним становищем або комфортність особистісного самопочуття в статусі, тобто внутрішній конфлікт, який грає в онтогенезі дитини велику роль.

На нашу думку, етап зміни статусу молодшим школярем (період прийняття нового статусу) супроводжується зниженням темпу просування дитини в навчанні, що негативно позначається на її психічному та фізичному здоров'ї, тому необхідно вивчити механізм процесу формування і розвитку статусу з метою виявлення психолого-педагогічних умов, що сприяють мінімізації негативного впливу періоду входження в новий статус, а також умови, що корегують статусне положення дитини з метою його підвищення (низький статус дитини в соціумі – це регресія розвитку особистості, психологічна нестійкість сприйняття дійсності, тривожність тощо) [22; 23; 35; 50; 51; 60; 72].

Зміна статусу дітей молодшого шкільного віку тісно пов'язана з такими станами учнів, як тривожність, асоціальність та агресивність. У нашому дослідженні, поняття «тривожність» розглядається, як один з головних чинників регресивного розвитку, асоціалізації. Досліджували означену наукову проблему Л. Бонсович, А. Захаров, В. Кисловська, Б. Кочубей, Т. Нежнова, Е. Новікова, А. Прихожан, А. Співаківська, Ч. Спілгерг, Б. Філіпс, А. Фрейд, Ю. Ханін, К. Хорні та інші. Вчені вважають, що проблема виведення дитини з низького статусу є педагогічною. Дослідники пов'язували період «входження» в новий соціум з періодом початку шкільного навчання, який за часовими рамками збігається з кризою розвитку шести-семи років.

Як бачимо, причинна сторона процесів кризового розвитку і прийняття молодшим школярем нового статусу, вченими розглядається, як суміжна, та має багато спільних чинників і наслідків.

Однією з актуальних проблем у процесі отримання молодшими школярами нового статусу є «несоціалізовані діти», тобто учні, яких не сприймають у шкільному соціумі. Такі діти, як правило, самотні, із зниженою або низькою самооцінкою, часто замкнуті, озлоблені й агресивні.

Науковці наголошують, що достатньо часто це можуть бути діти-інваліди або діти з розумовими та (або) психофізичними порушеннями. Також до цієї когорти слабо соціалізованих осіб відносяться молодші школярі з неблагополучних сімей, педагогічно запущені та ті особи, які відчують дефіцит спілкування в сім'ї – і, як наслідок, ці діти – не вміють встановлювати правильні комунікативні зв'язки в соціумі.

Також дослідники озвучують ще одну схожу педагогічну проблему – це отримання нового соціального статусу такою категорією молодших школярів, як важковиховувані діти та невстигаючі учні (ті, які відстають у навчанні).

Л. Бонсович, А. Захаров, В. Кисловська, Б. Кочубей, Т. Нежнова, Е. Новікова, А. Прихожан, А. Співаківська та інші вважають, що необхідно

розвивати статус у цієї категорії дітей з метою його підвищення, тобто, вирішувати завдання їх правильної та успішної соціалізації.

Е. Вебер проаналізувавши психолого-педагогічні джерела прийшла до наступних висновків:

1) у період дитинства закладається фундамент особистості і основа статусного положення в суспільстві в дорослому житті. Знаходження свого статусу в дитинстві, адекватне розуміння статусного ранжирування суспільних відносин в молодшому шкільному віці сприятиме подальшій правильній соціалізації в середній і старшій школі і в дорослому житті. Це буде формувати покоління людей, що мають особистісний сенс життя (не втрачене покоління);

2) статус дитинства – стартовий майданчик до формування особистості;

3) правильне статусне прийняття мінімізує кризові наслідки розвитку дитини;

4) прийняття статусу допомагає формувати самосвідомість, адекватне прийняття себе в світі;

5) педагогічна робота з формування статусу допоможе дітям, таких категорій, як важковиховувані, учні з девіантною поведінкою, школярі з психофізичними порушеннями, діти з неблагополучних сімей, діти-інваліди, діти з порушеннями інтелектуального розвитку та інші.

Отже, соціальний статус молодшого школяра відіграє важливе значення в житті учня. Його становлення відбувається самостійно, зі своїми темпами й особливостями в кожній дитини. Від статусного положення залежить розвиток особистості дитини, особливо її емоційна складова. Розвиток може бути сприятливим й відповідати психологічній нормі за умови внутрішнього комфорту прийняття свого статусу, а може бути несприятливим, за умови неприйняття свого статусу, неадекватного ставлення до нього.

Соціальний статус школяра передбачає чітке усвідомлення дитиною молодшого шкільного віку себе носієм нового для себе статусу, тобто

дитина повинна ідентифікувати себе й відігравати певну роль прийнявши відповідні норми, правила, установки й вимоги.

Соціальна ідентичність молодшого школяра структурно складається з двох компонентів – когнітивного та емоційного. Когнітивний компонент передбачає усвідомлення дитиною приналежності до учнівської спільноти, а емоційний – власне відношення до свого місця в учнівській (класній, шкільній) ієрархії. Соціальна ідентичність школяра є динамічним утворенням, яка зазнає постійних змін і проходить свій власний шлях протягом всього періоду навчання дитини в школі.

Таким чином, соціальний статус школяра відіграє значну роль в житті кожної дитини молодшого шкільного віку. Процес становлення нового соціального статусу для учня початкової школи залежить від низки зовнішніх і внутрішніх умов.

До найбільш важливих зовнішніх умов відносяться: входження дитини в класне (шкільне) середовище, яке пред'являє відповідні вимоги до поведінки (соціальної ролі) молодшого школяра та створює умови для його реалізації; вплив референтних груп, які є своєрідним орієнтиром або стандартом щодо рольової поведінки молодшого школяра.

До внутрішніх умов прийняття соціального статусу молодшого школяра належать: узгодженість і відповідний розвиток когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності дитини, а саме: усвідомлення дитиною приналежності до учнівської спільноти та рольова поведінка, яка відповідає означеній соціальній групі; відношення дитини до своєї ролі в соціальній ієрархії певної спільноти (клас, школа).

1.3. Соціально-психологічна готовність дитини з порушеннями інтелекту до навчання в школі як чинник формування соціального статусу школяра

Соціально-психологічна готовність до навчання в школі розглядається на сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки та психології як комплексна характеристика дитини, в якій розкриваються рівні розвитку психологічних якостей, які зараз є важливими передумовами для нормального включення в нове соціальне середовище і для формування навчальної діяльності на етапі шкільного дитинства.

Основними компонентами соціально-психологічної готовності до школи є: розумова, мотиваційна, емоційно-вольова готовність, готовність до спілкування з однолітками та з учителем.

Визначальна роль у підготовці до школи належить соціальному середовищу, умов виховання і навчання. При цьому виховання і навчання повинні носити розвиваючий характер, тобто максимально сприяти розвитку пізнавальних можливостей дитини, формувати його особистісні якості, соціальних потреб і інтересів.

Підготовка дітей з порушеннями інтелекту до шкільного навчання здійснюється в основному в спеціальних дошкільних установах. Основні вимоги до фізичного, розумового та морального виховання дітей з порушеннями інтелекту визначені в «Програмі виховання і навчання дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку». Там же визначено і основні вимоги до засвоєння дітьми певних знань, умінь, навичок.

Аналіз програми свідчить, що шкільне навчання вимагає від дітей означеної категорії достатнього рівня фізичного розвитку, що дозволяє дитині витримати нові навантаження, які постійно збільшуються. Дитина у школі переходить до нового режиму роботи, сну й адаптуватися до нових соціальних умов.

Оскільки значна кількість дітей з порушеннями інтелекту приходить до школи зі спеціальних дошкільних установ, особливе значення для їхньої адаптації набувають навичок самообслуговування. Корекційні педагоги часто відзначають, що діти, які вступили в 1 клас, не вміють достатньо швидко і правильно одягатися, роздягатися, акуратно зачісуватися, стежити за своїм зовнішнім виглядом тощо. Науковці

А. Катаєва та О. Стребелева зазначають, що при постійній увазі до цього питання в дітей старшого дошкільного віку формуються всі необхідні вміння та навички: одягання, роздягання, вживання їжі, користування туалетом, догляд за особистими речами.

Для того щоб дитина увійшла в новий режим, включилася в нову діяльність, важливою передумовою є організація і темп цієї діяльності. Дитина повинна вміти вчасно включитися в роботу, вміти переключитися з одного завдання на інше. Все це формується в спеціальному дошкільному закладі в процесі навчання і виховання.

Іншою необхідною передумовою до засвоєння шкільної програми є наявність у дитини з порушеннями інтелекту елементарних пізнавальних інтересів і пізнавальної активності. Формування пізнавальних інтересів не зводиться до того, щоб дати дітям певні знання, вміння і навички. Мова, перш за все, повинна йти про те, щоб виховати у них потребу в знаннях і по можливості сформувати способи їх придбання.

За А. Катаєвою та О. Стребелевою, розвиток інтересу до оточуючого світу, відбувається, як правило, в різних видах дитячої діяльності. Кожен вид дитячої діяльності вносить свій особливий внесок у розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Перша самостійна діяльність у такої дитини – це предметна. Вона вводить її в світ різноманітних речей, знайомить дитину з соціальними ролями суспільного життя.

Наступною, після предметної діяльності є – ігрова. Вона на своєму початку відбувається, як дії з предметами. Але в міру свого розвитку гра веде

дитину до відображення та осмислення людських відносин, до розвитку нових сторін мислення і уяви, до розвитку знаково-символічної функції. Спочатку дитина заміщує відсутні предмети іншими, схожими, потім будь-якими, яким вона надає відповідну функцію, і нарешті, просто словами. Якщо дитину з порушеннями інтелекту систематично навчають грі, поступово підводять його до використання предметів-заступників, то до старшого дошкільного віку в неї відзначаються вже елементи знаково-символічної функції, необхідної для оволодіння мовою, елементарними математичними уявленнями, географічними та іншими знаннями.

За даними А. Катаєвої та О. Стребелевої, пізніше, на цьому фундаменті будується пізнавальна діяльність. Образотворча і конструктивна діяльність – це перші види продуктивної діяльності. При створенні своїми руками нового продукту (малюнка, виробу з пластиліну, конструкції з «Лего»), дитина змушена отримувати правильне відображення сприйнятого нею й відповідно такі види діяльності сприятимуть подальшому розвитку в неї сприйняття, уявлень, знань про предмет, тобто активізують всю її пізнавальну та мовленнєву діяльність. Все це необхідне для виникнення передумов у засвоєнні шкільних програм [33; 34].

Трудова діяльність дитини з порушеннями інтелекту починається із самообслуговування (при вступі до спеціального дошкільного закладу). Надалі з'являється господарсько-побутова праця, ручна праця, яка передбачає виготовлення різних виробів. Роль праці у розвитку пізнавальної діяльності та в підготовці дитини з порушеннями інтелекту до школи важко переоцінити, тому що у праці вона стикається з різними предметами, з їх властивостями і відносинами, ставить її перед необхідністю цілеспрямованого аналізу практичного завдання і ситуації.

Важливу роль в підготовці дитини до школи і в активізації її пізнавальних можливостей відіграють елементи навчальної діяльності, які формуються і розвиваються з самого початку перебування дитини в спеціальному дошкільному закладі в процесі всіх занять [33].

Як бачимо, всі види діяльності дошкільника дозволяють так організувати досвід дитини з порушеннями інтелекту, щоб мобілізувати всі її пізнавальні можливості.

Б. Ананьєв вважає, що цим не вичерпується роль діяльності в психічному розвитку дітей з порушеннями інтелекту. На думку вченого, в діяльності формується важлива передумова до шкільного навчання – загальні інтелектуальні вміння. Важливо не тільки те, що у всіх видах діяльності є загальні основи. Розглянемо їх трохи докладніше: в будь-якій діяльності потрібно визначити, а на перших порах і усвідомити, поставлену дорослим мету, продумати способи її досягнення, планувати послідовність своїх дій, контролювати себе під час роботи, зуміти правильно оцінити отримані результати.

Зокрема, приступаючи до малювання, дитина має певну мету (задум) і засоби втілення задуму (папір, олівці, фарби тощо). Приступаючи до виконання, дошкільник повинен дотримуватися певної послідовності дій (спочатку намалювати контур, потім його зафарбувати; або спочатку намалювати основні частини предмета, а потім деталі).

У діяльності є великий корекційний потенціал. По ходу виконання роботи дитині потрібно виправляти помилки, а отримавши результат, оцінювати її з позиції втілення мети поставленої на початку роботи. Постановка і усвідомлення мети, аналіз умов і засобів її досягнення, вибір способів дії і планування послідовності виконання, а також оцінка результату – все це необхідні умови для будь-якої діяльності людини. Тому вони називаються загальними інтелектуальними вміннями. Без оволодіння загальними інтелектуальними вміннями, на думку Б. Ананьєва, шкільне навчання є неможливим.

Більш наочно й помітно загальні інтелектуальні вміння формуються і проявляються в трудовій діяльності дітей. Наприклад, приступаючи до прибирання приміщення, діти повинні уявити кінцевий результат (мета їх діяльності) – як чисто й красиво буде в групі. Вони обговорюють,

продумують способи досягнення цього результату, вибирають потрібні засоби (швабру, ганчірку, щітку тощо), обговорюють послідовність дій, окреслюють межі своєї діяльності тощо.

Оцінка тут виявляється особливо значущою для дітей, тому, що носить соціальне забарвлення, наповнює їх свідомістю, що їх праця приносить користь оточуючим [1].

Особливе значення для корекції психічного розвитку дітей з порушеннями інтелекту та підготовки їх до школи має розвиток їхньої емоційної сфери. У садочку повинен бути здоровий емоційний клімат – спокійний, доброзичливий, радісний.

В. Давидов радить спиратися на особистісно-орієнтований підхід до кожної дитини, виявляти любов і ласку, оточувати їх увагою. Але при цьому пам'ятати, що ласка не повинна переходити в сюсюкання. Створення сприятливого емоційного клімату вимагає щирості і стриманості по відношенню до дітей, без різких переходів від крику до ласки, які створюють у дитини невпевненість і тривожність. Позитивний емоційний фон, необхідний для правильного розвитку особистості дитини, вимагає від педагогів терпіння та гнучкості [23].

На переконання А. Запорожця, дитина з порушеннями інтелекту повинна відвідувати дошкільний заклад з радістю. Радість необхідна дошкільнику для нормального відчуття оточуючої дійсності. Але вона не може виникнути безпричинно. Завдання виховання полягає в тому, щоб радісний емоційний фон виникав на моральній основі.

Науковець зауважує, що по відношенню до дитини з порушеннями інтелекту є певні нюанси. Зокрема, така дитина може радіти і тоді, коли вона порвала книгу, вдарила іншу дитину, зламала іграшку.

На думку А. Запорожця таку радість заохочувати не можна. Дитині необхідно прищеплювати вміння радіти досягненням, радіти допомозі другу, радіти спільній праці й отримати заслужену похвалу. Звичайно, така радість пов'язана з подоланням перешкод, з умінням підпорядкувати свою поведінку

певним вимогам, тобто з вольовими процесами. Тут емоційна сфера тісно зіштовхується з вольовою. Однак вольові процеси не обмежуються суто емоційними переживаннями, а й співпадають і з пізнавальною сферою та з розвитком діяльності. А. Запорожець стверджує, що для вирішення пізнавальної або практичної задачі необхідні вольові зусилля. Для того щоб досягти мети в праці, в малюванні, в грі, в придбанні нових знань, дитині необхідна, перш за все, довільна увага, вміння йти до мети, не відволікаючись, долати труднощі, виправляти помилки, які зустрічаються на шляху. Лише в цьому випадку дитина з порушеннями інтелекту буде готова до шкільного навчання, яке вимагатиме від неї і позитивного емоційного настрою, що сприяє засвоєнню знань, оволодінню навчальною працею, входженню в дитячий колектив і становленню правильних взаємин з однолітками і вчителями, чималих вольових зусиль [31].

Від розвитку емоційно-вольової сфери залежить формування особистості дитини в цілому. У спеціальному дошкільному закладі діти засвоюють моральні норми, вміння підпорядковувати свої вчинки і дії визнаним моральним і етичним правилам, у них складаються навички поведінки в колективі. Все це створює успішні умови для формування в дошкільника з порушеннями інтелекту соціального статусу школяра.

Варто зазначити, що в деяких дітей з порушеннями інтелекту виникають і моральні почуття. Наприклад, сором, якщо вчинок не відповідає нормам поведінки, або гордість, якщо вчинок відповідає нормам поведінки, особливо якщо він пов'язаний з подоланням труднощів і перешкод.

В процесі перебування дитини в закладі дошкільної освіти, в неї виникає потреба в спілкуванні з іншими дітьми, у входженні в дитячий колектив. Дошкільник вчиться співвідносити свої дії з діями однолітків, вчиться брати до уваги не тільки свої бажання, але й інтереси інших дітей, вчиться бачити себе очима однолітків, вчиться оцінювати свої вчинки і вчинки однолітків.

В. Мухіна вважає, що розвиток особистості та формування її соціальних якостей стає основою для підготовки дитини з порушеннями інтелекту до життя в шкільному колективі. У цьому плані провідну роль відіграє співпраця дитини з дорослими, в процесі якої дорослий передає дошкільнику людський досвід в різних його формах, а дитина його засвоює, робить своїм, тобто привласнює.

Такий вид співпраці передбачає активне орієнтування дитини на дорослого як на джерело соціального досвіду, моральних норм поведінки, умінь і знань, як на певний зразок, еталон.

На думку В. Мухіної, у цьому процесі активну роль повинен відігравати не тільки дорослий, але й дитина з порушеннями інтелекту повинна захотіти прийняти досвід дорослої особи. Науковець зазначає, що співпраця дитини з дорослим здійснюється в різних формах і далеко не завжди зводиться до процесу спілкування. Воно здійснюється і в спільній діяльності дитини і дорослого, і під час прямого навчання, як індивідуального, так і колективного. Співпраця може виникати навіть тоді, коли увага дорослого не спрямована безпосередньо на дитину, так як у неї виробляється орієнтування на поведінку дорослого, на його реакцію, вимоги. Така непряма співпраця виникає і тоді, коли, дорослі й діти дивляться разом спектакль, кінофільм або телевізійну передачу; і тоді, коли дорослі, спілкуючись між собою, висловлюють своє ставлення до подій і людей; і тоді, коли дитина спостерігає за роботою дорослих, за їхніми діями, вчинками, а потім намагається їх наслідувати. В. Мухіна підкреслює визначальну роль дорослого в особистісному та моральному розвитку дошкільника з порушеннями інтелекту [50].

А. Катаєва та О. Стребелева досліджуючи соціально-психологічну готовність дитини з порушеннями інтелекту до навчання в школі, звертали увагу на таке вміння, як подолання труднощів. Труднощі виникають перед дітьми зазначеної категорії при оволодінні навичками самообслуговування, при виконанні практичних і трудових завдань. Вчені зазначають, що процес

розвитку мислення в дошкільників з порушеннями інтелекту, від наочно-дієвого і до словесно-логічного, по-суті, виявляється процесом наполегливої праці, пошуку виходу з тих труднощів, які виникають перед ними в проблемах, незвичних ситуаціях тощо.

А. Катаєва та О. Стребелева приходять до висновку, що підготовка дитини до школи не може нормально здійснюватися якщо в неї не вироблене правильне ставлення до труднощів, бажання їх подолати [33].

На наше переконання, невміння долати труднощі дитиною означеної категорії може привести до непевненості в собі, до появи заниженої самооцінки, до негативного ставлення до навчання, до порушень поведінки, що призведе до неадекватного ставлення дитиною до майбутнього статусу школяра.

Т. Скрипкіна наголошує на тому, що для комфортного прийняття свого майбутнього статусу школяра, важливим є питання вибору навчального закладу де буде навчатися дитина з порушеннями інтелекту. Якщо в навчальному закладі не будуть враховуватися особливості пізнавальної діяльності дитини з порушеннями інтелекту, її темп розвитку – це може призвести до спотворення особистісного розвитку, до виникнення додаткових відхилень, а саме психопатоподібної поведінки, агресивності, відмови від певного виду діяльності, логоневрозів, енурезу тощо.

Дослідниця також наголошує й на тому, що і при правильному визначенні типу школи дитина з порушеннями інтелекту буде мати певні труднощі, які пов'язані зі зміною умов життя і характером діяльності.

У якості висновку, Т. Скрипкіна зазначає, що в спеціальному дошкільному закладі дітей потрібно поступово і повсякденно готувати до подолання майбутніх труднощів [71].

У своєму дослідженні Л. Обухова відзначає ще одну важливу умову соціально-психологічну готовність дитини з порушеннями інтелекту до навчання в школі. Це – ситуація успіху. Щоб дитина хотіла малювати, конструювати, грати чи навчатися, – цей вид діяльності повинен приносити

її задоволення, пов'язане з переживанням успіху. Те ж саме відбувається в сфері виконання моральних норм і засвоєння соціо-нормативних правил.

На думку Л. Обухової, тривалий неуспіх, який часто переживає дитина з порушеннями інтелекту, негативно позначається на її розвитку і діяльності, формуванні її психічних процесів та становленні особистості в цілому. Все це викликає такі небажані якості й риси особистості, як невпевненість, тривожність, відмова від діяльності, небажання співпрацювати з дорослим тощо.

Л. Обухова зазначає, що дорослі повинні забезпечити дитині такі умови діяльності, в яких вона обов'язково зустрінеться з успіхом. Але успіх повинен бути реальним. Такий успіх може бути досягнутий, коли дитина отримує в процесі діяльності заздалегідь заданий результат. Реальний успіх може бути досягнутий і тоді, коли дитина виконує відомі їй моральні норми, робить моральний вчинок. Цей успіх може бути і невеликим просуванням вперед у порівнянні з тим, що було досягнуто раніше, або ж подоланням певних перепон, які виникли на шляху до мети. Дослідниця наголошує, навіть маленький крок вперед повинен бути своєчасно помічений і оцінений [56].

Таким чином, для соціально-психологічної підготовки дитини з порушеннями інтелекту до навчання в школі необхідно забезпечити її повноцінний психічний, фізичний та емоційно-вольовий розвиток.

Для забезпечення зміни основного типу діяльності й для формування в дитини соціального статусу школяра необхідно дорослим забезпечити в неї розвиток і корекцію психічних процесів (пам'ять, мислення, увага, сприйняття, уява), мовлення та комунікації, вольової сфери (подолання труднощів, які виникатимуть у процесі навчання), вміння прислухатися до думки інших, виконувати настанови дорослих тощо.

Неминуще значення матимуть і сформовані в дошкільному віці загальні інтелектуальні вміння, що дозволяють дитині не тільки реалізувати отримані в дошкільному закладі знання, вміння і навички, а й успішно здобувати нові.

Отже, процес корекційно-виховної роботи який проводився з дошкільником з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного або спеціального закладу дошкільної освіти забезпечує його підготовку до навчання в школі та адекватного прийняття ним нового соціального статусу школяра.

Висновки до розділу 1

Перший розділ дослідження присвячений теоретичним основам формування соціального статусу в старших дошкільників з порушеннями інтелекту. З цією метою було проаналізовано психолого-педагогічну літературу, яка дала змогу дійти таких висновків:

1) соціальний статус – це позиція в соціальній системі, яка пов'язує особу з певною соціальною групою чи спільнотою, з відповідною соціальною роллю та якістю і ступенем її виконання, що передбачає дотримання нею системи прав, обов'язків і відповідальності. Соціальний статус може бути вродженим, досягнутим і змішаним. Вроджений статус – це соціальна позиція, яка заздалегідь запропонована індивіду суспільством незалежно від його заслуг (національність, місце народження, соціальне походження). Досягнутий статус набувається в результаті вільного вибору, особистих зусиль і знаходиться під контролем людини (освіта, професія, матеріальний достаток). Змішаний статус має риси вродженого і досягнутого статусів (особа зі статусом інваліда, олімпійський чемпіон тощо);

2) соціальний статус школяра – це перше й обов'язкове для набуття дитиною соціально-значуще соціальне становище. Його становлення відбувається самостійно, зі своїми темпами й особливостями в кожній дитини. Від статусного положення залежить розвиток особистості дитини, особливо її емоційна складова. Соціальний статус школяра передбачає чітке усвідомлення дитиною молодшого шкільного віку себе носієм нового для

себе статусу, тобто дитина повинна ідентифікувати себе й відігравати певну роль прийнявши відповідні норми, правила, установки й вимоги.

Процес становлення нового соціального статусу для учня початкової школи залежить від низки зовнішніх і внутрішніх умов. До найбільш важливих зовнішніх умов відносяться: входження дитини в класне (шкільне) середовище, яке пред'являє відповідні вимоги до поведінки (соціальної ролі) молодшого школяра та створює умови для його реалізації; вплив референтних груп, які є своєрідним орієнтиром або стандартом щодо рольової поведінки молодшого школяра. До внутрішніх умов прийняття соціального статусу молодшого школяра належать: узгодженість і відповідний розвиток когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності дитини, а саме: усвідомлення дитиною приналежності до учнівської спільноти та рольова поведінка, яка відповідає означеній соціальній групі; відношення дитини до своєї ролі в соціальній ієрархії певної спільноти (клас, школа);

3) для соціально-психологічної підготовки дитини з порушеннями інтелекту до навчання в школі необхідно забезпечити її повноцінний психічний, фізичний та емоційно-вольовий розвиток.

Для забезпечення зміни основного типу діяльності й для формування в дитини з порушеннями інтелекту соціального статусу школяра необхідно дорослим забезпечити в неї розвиток і корекцію психічних процесів (пам'ять, мислення, увага, сприйняття, уява), мовлення та комунікації, вольової сфери (подолання труднощів, які виникатимуть у процесі навчання), вміння прислухатися до думки інших, виконувати настанови дорослих тощо.

Процес корекційно-виховної роботи який проводився з дошкільником з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного або спеціального закладу дошкільної освіти забезпечує його підготовку до навчання в школі та адекватного прийняття ним нового соціального статусу школяра.

РОЗДІЛ 2.

ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ДО ЗМІНИ СВОГО СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ

2.1. Критерії, методики та рівні визначення готовності прийняття статусу школяра старшими дошкільниками з порушеннями інтелекту

Констатувальна частина нашого магістерського дослідження передбачала обґрунтування та визначення критеріїв, рівнів та методичних засобів об'єктивного діагностування показників готовності прийняття статусу школяра старшими дошкільниками з порушеннями інтелекту.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами визначено критерії готовності прийняття статусу школяра дітьми означеної категорії. До кожного критерію нами було розроблено якісну характеристику процесу формування соціального статусу молодшого школяра.

Опрацювання науково-методичні джерела з проблеми дослідження дало змогу нам з'ясувати, що дітям старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку для прийняття соціального статусу молодшого школяра необхідно мати відповідний розвиток поведінкового, когнітивного та емоційного компонентів. У кожного компонента є свої об'єктивні критерії, а саме:

– у поведінкового компонента критерієм виступає якість виконання соціальної ролі. Варто зауважити, що для об'єктивного визначення готовності дитини прийняти новий соціальний статус не достатньо лише компонента та відповідного йому критерію. У цьому процесі важливими є й показники критеріїв. Зокрема в такого критерію, як «якість виконання соціальної ролі» показниками є:

- 1) успішність в навчальній діяльності;
- 2) відношення інших дітей та педагогів до дитини, як носія нового соціального статусу молодшого школяра (соціометрія, оцінка вчителем якості виконання дитиною своїх прав та обов'язків);
 - у когнітивного компонента критерієм виступає усвідомлення приналежності себе до відповідного соціального статусу («Хто я?). Показником зазначеного критерію є ідентифікація (ототожнення, уподібнення) з соціальною роллю молодшого школяра;
 - в емоційного компонента критерієм виступає важливість нового соціального статусу школяра для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Показником зазначеного критерію є відношення (позитивне, негативне, нейтральне) до майбутнього статусу. Вищезазначена інформація наведена в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Компоненти, критерії та показники готовності прийняття соціального статусу школяра дітьми з порушеннями інтелекту

Компоненти	Критерії	Показники
Поведінковий	Якість виконання соціальної ролі	– успішність в навчальній діяльності; – відношення інших дітей та педагогів до дитини, як носія нового соціального статусу молодшого школяра (соціометрія, оцінка вчителем якості виконання дитиною своїх прав та обов'язків)
Когнітивний	Усвідомлення приналежності себе до відповідного соціального статусу («Хто я?).	Ототожнення себе з роллю молодшого школяра
Емоційний	Важливість нового соціального статусу школяра для дитини	Відношення до майбутнього статусу школяра

Для об'єктивного діагностування стану готовності прийняття старшим дошкільником з порушеннями інтелектуального розвитку нового соціального статусу школяра нами було використано наступні методики:

– за поведінковим компонентом – метод експертів. У якості експертів були визначені практичний психолог і вихователі дошкільного відділення Сумського спеціального реабілітаційного навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34» Сумської міської ради. Окрім означеного методу також за цим показником було адаптовано методику Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник»;

– за когнітивним компонентом – тест Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи». Цей метод структурно складається з декількох складових: тест «Малюнок людини» (чоловічої фігури); копіювання фрази з букв написаних прописом; змальовування точок;

– емоційний компонент – методика Н. Семаго «Емоції на обличчях».

Вважаємо за необхідне більш детально розглянути технологію застосування адаптованих нами тестів і методик Л. Панькової, Я. Керна-Йерасека та Н. Семаго.

На думку Л. Панькової допоможе визначити готовність прийняти новий соціальний статус школяра дитиною з порушеннями інтелекту її мотиваційний тест-опитувальник. Щоб виявити, чи готовий старший дошкільник з порушеннями інтелектуального розвитку в поведінковому плані до навчання йому буде задано низку запитань:

1. Чи хочеш ти піти в школу?
2. Навіщо потрібно ходити до школи?
3. Чим ти будеш займатися в школі? (або що роблять у школі?)
4. Що потрібно мати для того, щоб бути готовим до школи?
5. Що таке уроки? Що роблять на уроках?
6. Як потрібно поводитися на уроках в школі?
7. Що таке домашні завдання?
8. Навіщо потрібно виконувати домашні завдання?

9. Чим ти будеш займатися, коли прийдеш зі школи?

10. Як ти гадаєш, що нового з'явиться в твоєму житті, коли ти почнеш вчитися в школі?

Методика проведення тесту-опитувальника (за Л. Паньковою) передбачає дотримання наступних правил:

- не обов'язково виконувати відразу всі завдання, можна їх розтягнути на декількох днів.

- тестування ні в якому разі не можна проводити як іспит для дитини;

- атмосфера тестування повинна бути психологічно комфортно.

Важливо, щоб у дошкільника був гарний настрій і самопочуття;

- якщо дитина відчуває труднощі, педагог повинен їй пояснити, задати додаткове, навідне запитання;

- опитування повинно бути індивідуальним;

- рекомендовано опитувати дошкільників у формі розвиваючої гри.

За методикою Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник» оцінювати відповіді дітей потрібно наступним чином: на кожне запитання дошкільник з порушеннями інтелекту повинен дати правильну і розгорнуту відповідь. Наприклад, на друге запитання «Навіщо потрібно ходити до школи?» правильною вважатиметься відповідь приблизно такого змісту: «Щоб отримати знання ... Бути грамотним, розумним ...». Неповною відповіддю буде вважатися відповідь орієнтовно такого змісту: «Вчитися» і так далі. Невірною відповіддю буде вважатися відповідь такого стибу – «Щоб було весело ...» тощо.

Якщо дитина дала неповну або невірну відповідь, потрібно їй задати уточнююче запитання. Якщо після цього дитина відповіла правильно – вона отримує 2 бали. Якщо дитина дала неповну відповідь, вона отримує 1 бал. За неправильні відповіді бали не нараховуються.

Після проходження дошкільником мотиваційного тесту-опитувальника, відбувається підрахунок балів. Максимальна кількість балів 20, мінімальна – 0 балів. Якщо старший дошкільник з порушеннями інтелекту набрав 16-20

балів, то ми вважатимемо, що ця дитина повністю вмотивована до школи, її поведінка буде адекватною відповідно до нового соціального статусу. На психологічному рівні така дитина буде готова до школи, до змін, до нової соціальної ролі.

За умови, якщо старший дошкільник з порушеннями інтелекту набрав 10-14 балів, ми будемо вважати, що ця дитина не в повній мірі готова до навчання в школі, до зміни провідного виду діяльності, до формування нового для неї соціального статусу школяра.

Якщо старший дошкільник з порушеннями інтелекту набрав менше 10 балів, ми вважатимемо, що ця дитина не готова до навчання в школі, вона не розуміє майбутніх змін, їй важко уявити, що роблять в школі, тому вона не готова до прийняття нової для себе соціальної ролі школяра (Додаток А).

Описуючи тест Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» зазначимо, що він має три складові:

- а) тест «Малюнок людини» (чоловічої фігури);
- б) копіювання фрази з букв написаних прописом;
- в) перемальовування точок.

Щодо тесту «Малюнок людини» (чоловічої фігури), то дитині пропонують намалювати зображення людини чоловічої статі. Дитині промовляється фраза «Намалюй чоловіка (дядю), так, як ти вмієш». Якщо дитина хоче щось інше малювати, педагог повинен нічого зайвого не говоримо і на всі репліки дитини повторювати своє прохання про малюнок особи чоловічої статі. Якщо дошкільник запитує, чи можна намалювати жінку, необхідно відповідати «Потрібно намалювати чоловіка». Якщо дитина вже почала малювати жінку необхідно дочекатися, поки вона закінчить і повторити прохання намалювати чоловіка. Буває, що дитина відмовляється малювати саме чоловіка. Якщо дитина навідріз відмовляється малювати чоловіка, не наполягайте – це інформація для відповідних роздумів і висновків (про неготовність до школи або неблагополуччя в родині (немає батька, від батька йде постійна загроза тощо)).

Під час виконання малюнку дошкільником, неприпустимо поправляти дитину (типу, «ти не намалював волосся» або «забув намалювати вуха»). Завдання дорослого на цей час спокійно й мовчки спостерігати.

Описуючи завдання 2 тесту Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» (копіювання фрази з букв написаних прописом) зауважимо, що дитині дають складений навпіл аркуш А 4 і простий олівець. Листок повинен лежати як зошит. На розгорнутій стороні (на лівій половині аркуша) вгорі заздалегідь пишеться коротке речення прописом (не друкованими буквами): «Він їв суп».

У цей час дитині необхідно створити комфортні умови. Вона повинна сидіти так, як їй зручно, щоб стіл і стілець були з урахуванням її росту.

Отримавши листок, дитина бачить вгорі в лівій частині заздалегідь написану фразу. Педагог промовляє: «Подивися, тут щось написано. Ти ще не вмієш писати, але спробуй, можливо в тебе вийде написати так само». У випадку, якщо старший дошкільник з порушеннями інтелекту вже вміє читати (вірогідність дуже низька) можна цій дитині запропонувати списати будь яку іншу фразу написану іноземною мовою. Наприклад, англійською: «He eats soup».

Характеризуючи завдання 3 тесту Я. Керна-Йерасека (перемальовування точок) зазначимо, що точки заздалегідь малюються дорослим на аркуші в клітинку. Друга половинка листочка залишається чистою і призначена для роботи дитини. Педагог промовляє: «Подивися, тут намальовані точки. Спробуй тут, поруч, намалювати точно так же. Вчитель може пальцем вказати місце, де дитина буде їх малювати. Після закінчення тесту не забудьте похвалити дитину.

З приводу інтерпретації Я. Керна-Йерасек відзначав, що висока якість виконання вказує про більшу ймовірність, що старший дошкільник буде успішно справлятися з шкільною програмою.

Щодо оцінювання тесту Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи», то автор пропонує наступне:

а) в завданні «Малюнок людини» (чоловічої фігури):

5 балів – намальована чоловіча фігура (елементи чоловічого одягу), є голова, тулуб, кінцівки; голова з тулубом з'єднується шиєю, вона не повинна бути більше тулуба; голова менше тулуба; на голові – волосся, можливий головний убір, вуха; на обличчі – очі, ніс, рот; руки мають кисті з п'ятьма пальцями; ноги відігнуті (є ступні або черевики); фігура намальована синтетичним способом (контур цілісний, ноги і руки немов би ростуть з тулуба, а не прикріплені до нього).

4 бали – старшим дошкільником виконано всі вимоги, крім синтетичного способу малювання, або якщо присутній синтетичний спосіб, але не намальовані 3 деталі: шия, волосся, пальці; особа повністю промальована.

3 бали – фігура має голову, тулуб, кінцівки (руки і ноги намальовані двома лініями); можуть бути відсутні: шия, вуха, волосся, одяг, пальці на руках, ступні на ногах.

2 бали – примітивний малюнок з головою і тулубом, руки і ноги не промальовані, можуть бути у вигляді однієї лінії.

1 бал – відсутність чіткого зображення тулуба, немає кінцівок; каракулі тощо.

б) у завданні 2 «Копіювання фрази з букв написаних прописом»:

5 балів – добре і повністю скопійований зразок; літери можуть бути дещо більшими зразка, але не в 2 рази; перша буква – з великої літери; фраза складається з трьох слів, їх розташування на аркуші горизонтальне (Можливо невелике відхилення від горизонталі).

4 бали – зразок скопійований розбірливо; розмір букв і горизонтальне положення не враховується (буква може бути більшою, рядок може йти вгору або вниз).

3 бали – напис розділений на три частини, можна зрозуміти декілька (хоча б 4) літери.

2 бали – із зразком збігаються хоча б 2 літери, видно рядок.

1 бал – нерозбірливі карлочки.

в) у завданні 3 «Перемальовування точок:

5 балів – точне копіювання зразка, допускаються невеликі відхилення від рядка або стовпця, зменшення малюнка; збільшення – неприпустиме.

4 бали – кількість і розташування точок відповідають зразку, допускається відхилення до трьох точок на половину відстані між ними; точки можуть бути замінені кружками.

3 бали – малюнок у цілому відповідає зразку, по висоті або ширині не перевищує його більше, ніж в 2 рази; число точок може не відповідати зразку, але їх не повинно бути більше 20 і менше 7; допустимим є розворот малюнка навіть на 180 градусів.

2 бали – малюнок складається з точок, але не відповідає зразку.

1 бал – каракулі, черкання.

Після оцінки кожного завдання всі бали підсумовуються.

Отже, якщо дитина старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку набрала в сумі за всіма трьома завданням:

від 13 до 15 балів – достатній рівень когнітивної готовності до школи;

від 7 до 12 балів – середній рівень когнітивної підготовки до школи;

від 3 до 6 балів – низький рівень когнітивної підготовки до школи, дитина потребує значного корекційного супроводу (Додаток Б).

Третьою діагностичною методикою, яка була нами обрана для об'єктивного діагностування готовності молодшого школяра з порушеннями інтелектуального розвитку до прийняття нового соціального статусу була методика Н. Семаго «Емоції на обличчях».

Ця методика призначена для оцінки можливостей адекватного пізнання дитиною з порушеннями інтелекту емоційного стану іншої особи, точності і якості цього впізнання (тонкі емоційні диференціювання); можливостей співвіднесення з особистими переживаннями дитини.

При роботі з методикою можлива непряма оцінка міжособистісних взаємин, в тому числі виявлення контрастних емоційних «зон» у спілкуванні з дітьми або дорослими.

Сутність методики полягає у визначенні емоцій на обличчі іншої людини. Картинки представляють собою 3 зображення, які можуть складатися з контурних (схематична) або реальних зображень облич (на вибір педагога). Дітям пропонуються такі емоційні вирази:

- 1) злість (гнів);
- 2) печаль (смуток);
- 3) радість.

Емоційна експресія на зображеннях позначена найбільш етологічно значущими елементами особи: характерним для кожного варіанта просторовим розташуванням куточків рота і положенням брів.

Процедура проведення дослідження в повному обсязі складається з двох послідовних етапів.

1-й етап: пред'явлення картинок для впізнання емоційних станів.

2-й етап: придумування історії з якого-небудь зображення (пропонується тільки тим дітям, які показали високий результат за поведінковим і когнітивним компонентами (дошкільникам, які набрали максимальні бали за попередніми двома методиками).

Як правило для дошкільників з порушеннями інтелекту, обстеження завершується після першого етапу.

Перед початком діагностування, педагог повинен проінструктувати дитину. Пропонуємо орієнтовний текст інструкції: «Подивися на ці обличчя і скажи, який у кого настрій». Якщо дитині не зрозуміле слово «настрій», можна пояснити, що людині може бути добре чи погано. При цьому ні в якому разі не можна самому фахівцеві називати стан або стани зображені на картках.

Після того як дитина назвала настрої, необхідно змінити порядок карток або намалювати особи в іншому порядку і попросити назвати

«настрої» ще раз. Це робиться для того, щоб виключити або, принаймні, мінімізувати випадковість «попадання».

В процесі називання дитиною емоційних станів педагог повинен повинен бути пасивним, тобто не перепитувати і не дублювати висловлювання дитини, навіть якщо до цього його «підштовхує» ситуація (тобто в ситуації, коли йому здається, що дитина розуміє і правильно вербалізує даний емоційний стан, і тому можна самому «розкрити його»). Неухильно має дотримуватися правило відсутності будь-яких «наведень», як в плані «назв» емоцій, так і в плані допомоги в назві.

Щодо оцінювання результатів виконання завдання за методикою Н. Семаго «Емоції на обличчях» зазначимо, що 3 бали отримуватиме дитина за всі правильні відповіді; 2 бали дошкільник отримуватиме за 2 правильні відповіді і одну помилкову; 1 бал – за 1 правильну та 2 помилкові відповіді; 0 балів – за всі неправильні відповіді (Додаток В).

Для диференціації стану готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту до прийняття нового соціального статусу школяра нами було визначено три рівні – низький, середній та достатній.

Серед запропонованих рівнів ми не виокремили високого рівня, адже на наше переконання, діти означеної категорії не можуть бути цілком готовими до навчання в школі, до сприйняття нового соціального статусу та до відповідних дій в рамках нової соціальної ролі, враховуючи в них значні відставання в розвитку когнітивної, потребово-мотиваційної, емоційно-вольової, комунікативної та інших сферах.

Таким чином, для об'єктивного визначення стану готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту до прийняття нового соціального статусу школяра було визначено наступні компоненти та критерії: поведінковий компонент (критерій – якість виконання соціальної ролі), когнітивний компонент (критерій – усвідомлення приналежності себе до відповідного соціального статусу («Хто я?») та емоційний компонент

(критерій – важливість нового соціального статусу школяра для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку).

Було підібрано й адаптовано під завдання магістерського дослідження декілька діагностичних методик, зокрема, методика Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник»; тест Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи»; методика Н. Семаго «Емоції на обличчях».

Для диференціації стану готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту до прийняття нового соціального статусу школяра нами було визначено три рівні – низький, середній та достатній.

2.2. Результати констатувального дослідження

Констатувальний експеримент було проведено в жовтні 2020 року на базі комунального закладу «Сумський спеціальний реабілітаційний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34» Сумської міської ради». У експерименті взяли участь 7 дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Вік вихованців – 6-7 років.

Для об'єктивного визначення стану готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту до прийняття ними нового соціального статусу школяра було використано декілька діагностичних методик, а саме:

- 1) методика Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник»;
- 2) комплексний тест Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи»;
- 3) методика Н. Семаго «Емоції на обличчях».

Аналіз опитування дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку за методикою Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник» свідчить про те, що значна частина дітей не готова

організувати свої дії та поведінку відповідно до нової майбутньої соціальної ролі молодшого школяра.

Зокрема, 85,7 % дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту дали неправильні відповіді пов'язані з майбутньою діяльністю в школі з майбутнім статусом школяра. Діти дошкільного віку з порушеннями інтелекту не завжди розуміли суті запитань, хоч у своєму житті вони неодноразово зіштовхувалися зі школярами на вулиці, в житлових будинках. Школярі є героями багатьох дитячих фільмів і мультфільмів. У багатьох з дітей є старші брати й сестри, які навчаються в школі.

Запитання, які ставилися дошкільникам по своїй суті були простими й стосувалися бажання дитини ходити в школу, усвідомлення нею, що учні роблять в школі, навіщо потрібно відвідувати школу та інші. Ці дошкільники набрали менше 10 балів і на нашу думку вони не готові до навчання в школі, адже такі дошкільники не розуміють майбутніх змін у своєму житті, їм важко уявити, що роблять в школі учні й вчителі, вони не готові до прийняття нової для себе соціальної ролі школяра. Відповіді цих дітей прирівнювалися до низького рівня готовності прийняти новий соціальний статус школяра (в поведінковому плані).

14,3 % дошкільників з порушеннями інтелекту відповідаючи на поставлені запитання давали переважно неповні відповіді, хоч на деякі запитання в них були розгорнуті відповіді, а в деяких відповідях вони помилялися, даючи неправильну відповідь. Ці дошкільники набрали від 10 до 14 балів. Відповіді цих дітей прирівнювалися нами до середнього рівня готовності прийняти новий соціальний статус школяра.

Отже, підвівши підсумок дитячих відповідей за методикою Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник» зазначимо, що 85,7 % дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту перебувають на низькому рівні, а 14,3 % старших дошкільників цієї категорії мають середній рівень готовності прийняти новий соціальний статус молодшого школяра (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Рівень готовності старших дошкільників з порушеннями інтелекту до прийняття соціального статусу школяра на констатувальному етапі дослідження (за методикою Л. Панькової)

Другою методикою, яка сприяла у об'єктивному визначенні стану готовності старших дошкільників з порушеннями інтелекту (за когнітивним компонентом) до прийняття соціального статусу школяра на констатувальному етапі дослідження був комплексний тест Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи», який складався з трьох завдань:

- а) тесту «Малюнок людини» (чоловічої фігури);
- б) копіювання фрази з букв написаних прописом;
- в) змальовування точок.

Аналізуючи учнівські роботи за тестом «Малюнок людини» (чоловічої фігури) зазначимо, що всім дітям було дуже складно. 14,3 % дітей намалювала фігуру людини в якій були: голова, тулуб, кінцівки (руки і ноги намальовані двома лініями). Такі частини тіла, як шия, вуха, волосся, одяг, пальці на руках, ступні на ногах – були відсутні. Ці діти отримали 3 бали, що

відповідає середньому рівню соціально-психологічної готовності дитини до навчання в школі.

57,1 % дошкільників виконали дуже примітивно малюнок чоловічої фігури. На цьому малюнку були зображені тулуб, голова, кінцівки. Зауважимо, що руки і ноги не промальовані у вигляді лінії або витягнутих овалів. За такі малюнки діти отримали по 2 бали.

28,6 % дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку виконали незрозумілі малюнки, які віддалено нагадують людину. У них прослідковується щось схоже на голову з яких ідуть лінії, що символізують кінцівки. Тулуб відсутній, кінцівки не промальовані, на обличчі ніщо не зображено. За такі малюнки діти отримали по 1 балу.

Зауважимо, що роботи, які набрали від 1 до 2 балів дорівнюють низькому рівню готовності дитини до навчання в школі.

Отже, за тестом «Малюнок людини» (чоловічої фігури), 14,3 % дітей перебувають на середньому рівні, а 85,7 % (57,1 % + 28,6 %) дошкільників мають низький рівень когнітивної готовності до навчання в школі.

Аналізуючи завдання 2 методики Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» (копіювання фрази з букв написаних прописом) зауважимо, що в цілому дітям було складно переписати вислів «Він їв суп». У 14,3 % дошкільників означеної категорії написані літери скопійовані розбірливо, хоч розміри літер різні, а напрями хаотичні. Ці діти отримують 4 бали, що відповідає достатньому рівню.

Інша група дітей (також 14,3 %) у своєму написі розділила слова на три частини. Деякі букви впізнати можна, деякі не відповідають українському алфавіту. Розбірливих літер було від 4 до 6, що дало нам право присвоїти цим дітям по 3 бали. Означена кількість балів відповідає середньому рівню когнітивної готовності дошкільників до навчання в школі.

71,4 % дошкільників з порушеннями інтелекту скопіювали так запропонований текст, що із зразком збігаються 2 літери й менше. Букви різні за розмірами. Рядок нерівний.

Отже, за тестом «Копіювання фрази з букв написаних прописом», 14,3 % дітей перебувають на достатньому рівні, 14,3 % дітей перебувають на середньому рівні, а 71,4 % дошкільників мають низький рівень когнітивної готовності до навчання в школі.

Здійснивши аналіз завдання 3 методикою Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» (змальовування точок) зазначимо, що 14,3 % дітей отримали по 3 бали. У їхніх роботах малюнок у цілому відповідав зразку. У розмірах (по висоті та ширині) не перевищував зразок. Число точок було на 2 більшим за зразок. Ці роботи були оцінені нами в 3 бали, що відповідало середньому рівню когнітивної готовності дошкільника до школи.

85,7 % дошкільників з порушеннями інтелекту перемалювали точки, але їхня конфігурація не відповідала зразку. Деякі роботи взагалі важко назвати точками в певному порядку, вони були більше схожими на рисочки, лінії, кільця, каракулі тощо. Ці роботи оцінені нами в 2 або 1 бал, що відповідає низькому рівню когнітивної готовності дошкільника означеної категорії до школи.

Отже, за тестом «Змальовування точок», 14,3 % дітей перебувають на середньому рівні, а 85,7 % дошкільників мають низький рівень когнітивної готовності до навчання в школі.

Для отримання узагальнених показників за всіма трьома завданнями за комплексною методикою Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» ми використали формулу середнього арифметичного, відповідно до якої всі показники по кожному рівню поділили на кількість завдань й отримали середні дані (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Узагальнені показники когнітивної готовності до навчання в школі на констатувальному етапі експерименту (за методикою Я. Керна-Йерасека)

Завдання	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
	%	%	%
Методика «Малюнок людини» (чоловічої фігури)	85,7	14,3	0
Методика «Копіювання фрази з букв написаних прописом»	71,4	14,3	14,3
Методика «Змальовування точок»	85,7	14,3	0
Узагальнений показник	81	14,3	4,7

Отже, підвівши підсумок дитячих відповідей за методикою Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» зазначимо, що 81 % дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту перебувають на низькому рівні, 14,3 % старших дошкільників цієї категорії мають середній рівень та 4,7 % дітей означеної категорії перебувають на достатньому рівні когнітивної готовності до навчання в школі (див. рис. 2.2).



Рис. 2.2. Рівень когнітивної готовності старших дошкільників з порушеннями інтелекту до навчання в школі на констатувальному етапі дослідження (за методикою Я. Керна-Йерасека)

Наступною діагностичною методикою, яка була нами використана на констатувальному етапі дослідження була методика Н. Семаго «Емоції на обличчях». Дітям потрібно було визначити на основі зображень на картках емоції, які відчуває зображена дитина.

42,8 % дітей дали дві правильні відповіді. За свої відповіді вони отримали по 2 бали, що відповідає середньому рівню.

57,1 % дошкільників впізнали одну емоцію або взагалі жодної не назвали правильно. Відповідно ці діти отримали 1 або 0 балів, що відповідає низькому рівню емоційної готовності до навчання в школі та прийняття нового соціального статусу школяра.

Отже, підвівши підсумок дитячих відповідей за методикою Н. Семаго «Емоції на обличчях» зазначимо, що 42,8 % дітей мають середній рівень, а 57,1 % дошкільників перебувають на низькому рівні емоційної готовності до навчання в школі (див. рис. 2.3).



Рис. 2.3. Рівень емоційної готовності старших дошкільників з порушеннями інтелекту до прийняття соціального статусу школяра на констатувальному етапі дослідження (за методикою Н. Семаго)

Для узагальнення дитячих результатів за всіма діагностичними методиками ми використали формулу середнього арифметичного, відповідно до якої всі показники по кожному рівню поділили на кількість методик і отримали середні дані (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Узагальнені показники готовності до прийняття соціального статусу школяра старшими дошкільниками з порушеннями інтелекту навчання на констатувальному етапі

Завдання	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
	%	%	%
Методика Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник»	85,7	14,3	0
Комплексний тест Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи»	81	14,3	4,7
Методика Н. Семаго «Емоції на обличчях»	57,1	42,8	0
Узагальнений показник	74,6	23,8	1,6

Як бачимо, узагальнені показники діагностування готовності старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку до прийняття соціального статусу школяра показали наступні результати: 74,6 % дітей означеної категорії перебувають на низькому рівні, 23,8 % дошкільників

перебувають на середньому рівні та 1,6 % дітей з порушеннями інтелекту мають достатній рівень (див. рис. 2.4).

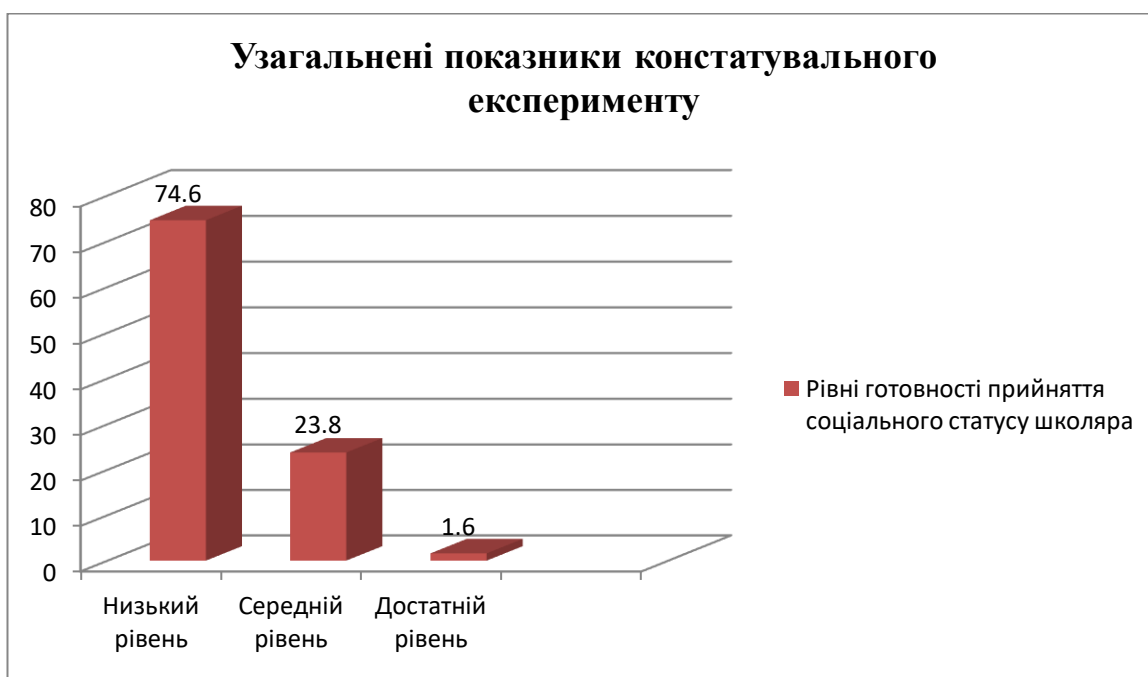


Рис. 2.4. Рівень готовності старших дошкільників з порушеннями інтелекту до прийняття нового соціального статусу школяра на констатувальному етапі дослідження

Таким чином, у констатувальному дослідженні взяло участь 7 дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, які виховуються в Сумському спеціальному реабілітаційному навчально-виховному комплексі «Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34» Сумської міської ради.

У констатувальному експерименті були використані: методика Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник», комплексний тест Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» та методика Н. Семаго «Емоції на обличчях».

Узагальнені показники діагностування готовності старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку до прийняття соціального статусу школяра показали, що 74,6 % дітей означеної категорії

перебувають на низькому рівні, 23,8 % дошкільників перебувають на середньому рівні та 1,6 % дітей з порушеннями інтелекту мають достатній рівень.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дослідження присвячений вивченню стану готовності старшого дошкільника з порушеннями інтелекту до зміни свого соціального статусу. У результаті проведеної роботи було встановлено:

1) для визначення стану готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту до прийняття ними соціального статусу школяра необхідно використовувати такі компоненти й критерії: поведінковий компонент (критерій – якість виконання соціальної ролі), когнітивний компонент (критерій – усвідомлення приналежності себе до відповідного соціального статусу («Хто я?») та емоційний компонент (критерій – важливість нового соціального статусу школяра для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку);

2) процес визначення готовності дошкільників зазначеної категорії до зміни свого соціального статусу буде здійснюватися за допомогою методики Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник», комплексного тесту Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» та методика Н. Семаго «Емоції на обличчях»;

3) для диференціації стану готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту до прийняття нового соціального статусу школяра нами було визначено три рівні – низький, середній та достатній;

4) до констатувального експерименту було залучено 7 старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку, які виховуються в Сумському спеціальному реабілітаційному навчально-виховному комплексі «Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34»

Сумської міської ради. Узагальнені показники діагностування готовності цих дітей до прийняття соціального статусу школяра показали, що 74,6 % дітей означеної категорії не готові й перебувають на низькому рівні, 23,8 % дошкільників в певній мірі мають уявлення про шкільне життя й перебувають на середньому рівні та 1,6 % дітей з порушеннями інтелекту мають достатній рівень.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ШКОЛЯРА

3.1. Програма та методика формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку

Підготовка до прийняття нового соціального статусу школяра в старших дошкільників є важливим завданням психолога, вихователів, вчителів-дефектологів спеціального закладу дошкільної освіти та батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Таке завдання не повинно вирішуватися спонтанно. Потрібна відповідна програма, яка б комплексно залучала різноманітних фахівців дитячого садка та батьків дошкільників до процесу підготовки дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту до нової соціальної ролі та статусу.

Розроблена нами програма має комплексний характер і поєднує декілька видів робіт з дошкільниками, працівниками дошкільного закладу та батьками, а саме:

- корекційно-розвивальну;
- просвітницько-консультативну;
- профілактично-розвивальну.

Провідною ідеєю нашої програми є створення можливостей для дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту для надання дошкільникам реальної можливості виявити, сформувати та втілити особисті уявлення про майбутнє навчання в школі, про діяльність першокласників, про поведінку в навчальному закладі, про роботу на уроках, що на нашу думку, в цілому сприятиме формуванню в означеній категорії дітей нового соціального статусу школяра.

Згідно програми, дошкільник у цьому процесі постає як активний суб'єкт. Фахівці дитячого садка та батьки повинні звертати увагу та стимулювати прояви активності в означеній категорії дітей.

Успішна реалізація програми формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає дотримання наступних педагогічних принципів:

- поваги до людської гідності вихованців, формування і підтримки в них позитивної самооцінки, впевненості у власних можливостях і здібностях;
- використання в освітньо-корекційному процесі форм і методів роботи з дітьми, які відповідають їх віковим та індивідуальним особливостям (неприпустимість як штучного прискорення, так і штучного уповільнення розвитку дітей);
- індивідуалізація дошкільної освіти дітей з порушеннями інтелекту;
- сприяння та співпраці дітей і дорослих, визнання дитини повноцінним учасником (суб'єктом) освітніх відносин;
- підтримка ініціативи дітей в різних видах діяльності;
- підтримка партнерських стосунків з сім'єю;
- залучення дітей до соціокультурних норм, традицій сім'ї, суспільства і держави;
- формування пізнавальних інтересів і пізнавальних дій дитини в різних видах діяльності;
- дотримання вікової адекватності (відповідності умов, вимог, методів віку і особливостям розвитку);
- врахування соціо-культурної ситуації розвитку дітей;
- забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти.

Отже, вище зазначені принципи спеціальної педагогіки покладено в основу розробленої нами програми формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, яка передбачає оптимізацію внутрішніх і зовнішніх умов становлення соціального статусу молодшого школяра у процесі комплексної

роботи із дошкільниками, їх батьками, педагогами-дефектологами, вихователями та іншими фахівцями.

Для забезпечення реалізації зовнішніх і внутрішніх умов прийняття старшими дошкільниками соціального статусу молодшого школяра програма передбачає оптимізацію зовнішніх умов. Найбільш важливою серед яких є:

- просвітницька, консультативна, профілактична, розвивальна робота з педагогічним колективом і батьками означеної категорії дітей.

Також програма забезпечує оптимізацію внутрішніх умов успішного формування нового соціального статусу в дошкільників, а саме:

- сприйняття цими дітьми еталонів поведінки молодшого школяра, відповідно до їхньої майбутньої соціальної ролі;

- узгодження санкцій (покарання) за недотримання дошкільниками майбутньої соціальної ролі;

- діагностування в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку стану сформованості майбутнього соціального статусу школяра.

За програмою, робота з оптимізації зовнішніх умов перш за все передбачає проведення просвітницької, консультативної, профілактичної та розвивальної роботи з батьками. Згідно досліджень Л. Москаленко, першокласники відчують певний дискомфорт у зв'язку зі зміною свого соціального статусу. Будь-яке відхилення від еталонів нового статусу, на думку вченої, жорстко карається дорослими. Батьки, як правило, рідко враховують індивідуальні психофізичні особливості своїх дітей, порівнюють із собою коли були молодшими школярами, не роблячи поправок на час і особливості розвитку власних дітей з порушеннями інтелекту.

Л. Москаленко наголошує на тому, що діти в засвоєнні нового соціального статусу концентрують увагу на позитивних еталонах, а їхні батьки оцінюють поведінку своїх дітей у навчальному закладі з позиції негативізму. Іншими словами, діти не помічають поганого, а бачать, усвідомлюють і засвоюють тільки гарне (на їхню думку). Водночас у батьків

інша позиція й інші погляди на гарне й погане. Пріоритетом для батьків є негативна поведінка їхньої дитини в класі чи школі [47].

Відповідно до цього положення в розробленій нами програмі передбачені заняття з батьками старших дошкільників. Своєрідні психолого-педагогічні курси, які б дозволили батькам адекватно й конструктивно вимагати від дітей дотримання певних еталонів соціальної ролі школяра. Також на цих заняттях заплановано вчити батьків налагоджувати зв'язок зі своїми дітьми, враховуючи особливості їхнього розвитку, обирати адекватні і ефективні санкції для покращення сприйняття соціального статусу школяра.

Отже, згідно програми, оптимізація зовнішніх умов прийняття старшими дошкільниками з порушеннями інтелекту соціального статусу школяра передбачає просвітницько-консультативну та профілактико-розвивальну роботу з батьками.

Інший напрям роботи за програмою – це створення ефективних внутрішніх умов прийняття соціального статусу школяра дітьми означеної категорії. Цей напрям передбачає формування соціальної позиції, соціальної ідентичності та емоційно-позитивного сприйняття майбутньої соціальної ролі.

Вище зазначені напрямки здійснюються в програмі через реалізацію двох блоків – роботу з батьками та роботу з дошкільниками з порушеннями інтелекту:

1 блок – «Моя дитина – майбутній першокласник»;

2 блок – «Я майбутній школяр».

Обсяг першого блоку «Моя дитина – майбутній першокласник» становить 15 годин і втілюється через спеціальні заняття тривалістю близько 1,5 години. Частота занять – 2 заняття на місяць. За програмою, заняття за першим блоком проводяться протягом 1 семестру (з січня по травень – 5 місяців – 10 занять).

Програма передбачає заняття не тільки із батьками старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку, але й їхніми

найближчими родичами – дідусями, бабусями (особливо якщо вони проживають в одному помешканні з дитиною й приймають участь у їхньому вихованні).

Такі заняття повинні проводитися відповідно до принципів групової роботи, а саме: наявності певної постійної групи (орієнтовно 7-15 дорослих осіб). На таких заняттях-тренінгах необхідно застосовувати активні та інтерактивні методи, прийоми і засоби роботи, запрошувати, фахівців-дефектологів, соціальних педагогів, психологів, вихователів і вчителів тієї школи, куди будуть направлені діти на навчання після закінчення дошкільного закладу.

Структурно заняття з батьками складаються з трьох частин: вступної, основної та заключної.

На вступній частині батькам та старшим представникам сім'ї повідомляється повістка денна (план заняття) та правила роботи групи. Також ця частина заняття забезпечує створення сприятливого психологічного клімату, робочої атмосфери. На цьому етапі відбувається налагодження зворотного зв'язку за типом «учасник-група» та «група-учасник». Вступна частина також забезпечує ближче знайомство учасників заняття та відповідну рефлексію. Тривалість цієї частини може варіюватися від 10 до 20 хвилин.

Основна частина заняття по суті є інформаційною. Кожне заняття має свою тематику, яке розширює кругозір батьків майбутніх першокласників. У цій частині здійснюється оцінка рівня володіння батьками відповідною проблематикою, актуалізація піднятої психолого-педагогічної проблеми, пошук і обговорення шляхів розв'язання конкретних завдань, варіанти пошуку й отримання відповідної інформації, закріплення засвоєних знань батьками. На цьому етапі педагог може використовувати лекції, які бажано поєднувати з презентаціями та ілюстраціями, використовувати мозкові штурми, рольові ігри, вправи в парах, обговорення, дискусії тощо. Тривалість основної частини повинна складати 60-70 хвилин.

Заклучна частина присвячена підведенню підсумків заняття з означеної тематики. У цій частині батьки (бабусі, дідусі) можуть поділитися власним досвідом, озвучити певні проблеми, з якими зустрічаються вдома, задати запитання виступаючому, запрошеним гостям тощо. Також проводиться рефлексія та прощання, можливий анонс майбутньої теми зустрічі.

Другий блок програми «Я майбутній школяр» спрямований на вирішення наступних актуальних завдань для старших дошкільників з порушеннями інтелекту:

1) формування в дітей соціальної позиції школяра, тобто формування, розвиток і корекція певної системи знань про діяльність учня в школі, про поведінку школяра в навчальному закладі, про стосунки з майбутніми однокласниками й іншими дітьми, про певний рівень автономності та самообслуговування, про обов'язки учня тощо;

2) формування стійкого позитивного емоційного відношення дитини до зміни соціального статусу;

3) формування соціальної ідентичності, яка передбачає дошкільником усвідомленням власної належності до шкільної спільноти.

За програмою другого блоку «Я майбутній школяр», заняття з дошкільниками повинні проводитися щотижня протягом навчального півріччя (20 занять). Означені заняття повинні бути тематичними й переслідувати вище зазначені завдання. Робота з дошкільниками може проходити в різній формі, зокрема це можуть бути фронтальні, групові, індивідуально-групові та індивідуальні заняття.

Заняття з дошкільниками зазначеної категорії повинні проходити в ігровій формі й тривати 15-20 хвилин. Індивідуальні заняття за своєю тривалістю також повинні тривати близько 15 хвилин, але вони можуть бути коротшими або довшими, залежно від психофізичного стану дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Кожне заняття повинно бути тематичним, тобто мати відповідний зміст (це можуть бути теми присвячені обов'язкам школяра, учнівській дружбі,

майбутньому навчанню в школі та інші). У процесі занять з дошкільниками розв'язуються завдання особистісного розвитку, а саме поведінкового, когнітивного та емоційного компонентів. Заняття за програмою сприятимуть розвитку й корекції соціальної позиції старших дошкільників – кращому усвідомленню майбутнього соціального статусу та позитивному відношенню до змін у своєму житті (діти скоро стануть школярами).

Проводячи заняття з дошкільниками ми дотримувалися наступних методичних рекомендацій:

1) заняття повинні бути чітко структурованими, мати вступну, основну та заключну частини;

2) заняття повинні бути тематичними. Дошкільники повинні його сприймати як окрему тему, але й повинні усвідомлювати, що опрацьована тема є лише частиною в їхній підготовці до навчання в школі;

3) заняття повинні проходити в ігровій формі;

4) на заняттях повинні використовуватися наочність, сучасні інформаційно-комунікативні технології, динамічна наочність (уривки мультфільмів та дитячих фільмів);

5) кожне заняття повинно мати конкретну мету та завдання, як для педагога, так і для дошкільників. Ціль та завдання повинні бути зрозумілими та доступними дітям з порушеннями інтелектуального розвитку;

6) заняття повинно передбачати індивідуальну й групову роботу, та чергування цих видів діяльності;

Змістове наповнення спеціальних занять з дошкільниками зазначеної категорії повинно включати теми пов'язані з соціальним статусом школяра, такими його аспектами, як соціальна роль і соціальна ідентичність. Означена тематика охоплює такі практичні питання, як «Зовнішній вигляд дитини (школяра)», «Догляд за тілом», «Догляд за одягом і взуттям», «Поведінка дитини (школяра)», «Діяльність у школі», «Мої досягнення», «Спілкування з однолітками (однокласниками)», «Уявлення про навчання в школі» та інші.

Як бачимо, у старших дошкільників ще в період їхнього перебування в дошкільному закладі потрібно сформувані конкретні знання про різноманітні аспекти майбутнього шкільного життя.

Важливим моментом у формуванні в старших дошкільників соціального статусу школяра є розвиток у цих дітей емоційної сфери, зокрема такої її складової, як любов, дружба і повага. Діти повинні встановлювати дружні стосунки з ровесниками-учнями школи, іншими однолітками, старшокласниками й дорослими, поважно відноситися до педагогів, батьків та всієї родини. Розвиток емоційної сфери дозволить позитивно сприйняти майбутній соціальний статус, зайняти відповідну соціальну позицію та ідентифікувати себе, як молодшого школяра (учня, першокласника).

Обов'язковим елементом занять з підготовки дітей до сприйняття свого майбутнього соціального статусу є колективні бесіди. Такі бесіди необхідно проводити педагогу після завершення заняття, в ході якого обговорювалися відповідні тематичні питання. Наприклад, «Кого, з хлопців нашої групи, ти вважаєш найкращим, самим надійним, своїм другом?»; «Що повинен вміти школяр?»; «Що на твою думку роблять у школі», «Як себе треба вести в класі», «Хто такий вчитель», «Навіщо школярам зошити» та інші.

Колективні обговорення вимагають від дітей вербалізації своїх соціальних знань і уявлень, актуалізації знань у сфері соціальних відносин, соціальної ролі школяра.

Колективне обговорення може стати ефективним засобом навчання навичкам формулювання норм і правил позитивного дружнього спілкування з однолітками, поведження в суспільних місцях (класі, школі та інших), ввічливого відношення до старших (вчителя, вихователя, батьків).

Окрім самої програми з формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, нами було розроблено план-конспекти занять з даної проблематики для дошкільників зазначеної категорії (Додаток Д). Також розроблено сітку

проведення тематичних занять з дітьми та батьками на 2 семестр 2020-2021 навчального року (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Сітка проведення тематичних занять з дошкільниками та їх батьками

№ п/п	Тема занять із дітьми (блок «Я майбутній школяр»)	Тема занять із батьками (блок «Моя дитина – майбутній першокласник»)	Дата проведення
1	Життєвий шлях людини	Поради батькам майбутніх першокласників	15.01
2	Школярі: від минулого до сьогодення		22.01
3	Школярі планети Земля	Психологічна готовність дитини до школи	29.01
4	Бути школярем – це добре!		05.02.
5	Чим займається школяр? (діяльність школяра)	Особливості навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	12.02.
6	З ким спілкується школяр? (спілкування школяра)		19.02.
7	Обов'язки та права школяра	Батьки та вчителі - партнери у навчанні і вихованні дітей	26.02.
8	Як впізнати школяра? (Атрибути статусу школяра)		05.03.
9	Я – школяр	Емоції першокласника	12.03.
10	Мої здібності, вміння та досягнення (частина перша)		19.03.
11	Мої здібності, вміння та досягнення (частина друга)	Математичні ігри дошкільнят в домашніх умовах	26.03.
12	Труднощі і ставлення до них» (перша частина)		02.04.
13	Труднощі і ставлення до них» (друга частина)	Здоров'я дитини: чи потрібно виховувати	09.04.

		«здоров'я» ?	
14	Мої сильні сторони		16.04.
15	Мої слабкі сторони	П'ять шляхів до серця дитини	23.04.
16	Мої цілі і шляхи їх досягнення		30.04.
17	Мої мрії	Ми йдемо у перший клас	06.05.
18	Як я уявляю своє навчання в школі		13.05.
19	Я – через 10 років	Вірте в можливість своєї дитини.	20.05
20	Моя майбутня професія		27.05

Таким чином, розроблена програма спрямована на формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Ця програма має комплексний характер і передбачає корекційно-розвивальну, просвітницько-консультативну та профілактично-розвивальну роботи з дошкільниками та їхніми батьками.

Вище зазначені напрямки реалізовані через два блоки. Перший блок «Моя дитина – майбутній першокласник» (робота з батьками) та другий блок «Я майбутній школяр» (робота з дошкільниками). Головною метою першого блоку є формування в батьків компетентностей щодо адекватних і конструктивних вимог від дітей у дотриманні еталонів соціальної ролі школяра. Головною метою другого блоку є формування в дітей соціальної позиції школяра, стійкого позитивного емоційного ставлення до зміни майбутнього соціального статусу та формування соціальної ідентичності.

Робота з батьками втілюється через спеціальні заняття з частотою 2 заняття у місяць (10 занять у семестр). Заняття згідно другого блоку проводилися частіше – 1 раз на тиждень (20 занять у семестр).

Методика проведення тематичних занять з дошкільниками означеної категорії передбачає: дотримання чіткої структури (наявність вступної, основної та заключної частин); тема занять повинна відповідати програмі; на

заняттях повинні використовуватися сюжетно-рольові, рухливі та дидактичні ігри, проблемні ситуації, колективні бесіди, трудова діяльність тощо; словесні методи які використовуються в роботі з дошкільниками повинні супроводжуватися різними видами наочності; кожне заняття повинно мати конкретну мету та завдання, як для педагога, так і для дошкільників. Ціль та завдання повинні бути зрозумілими та доступними дітям з порушеннями інтелектуального розвитку; заняття повинно передбачати індивідуальну й групову роботу та чергувати зазначені види діяльності.

3.2. Результати формувального експерименту

Формувальний експеримент проводився в 2 семестрі 2020-2021 навчального року й тривав 5 місяців, з січня до кінця травня. Базою формувального експерименту був комунальний заклад «Сумський спеціальний реабілітаційний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34» Сумської міської ради». У формувальному експерименті взяло участь 7 дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Вік вихованців – 6-7 років.

Згідно розробленої нами програми формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, заняття з батьками проводилися 2 рази на місяць, а з дітьми – 1 раз на тиждень. Методика проведення цих занять описана в частині 3.1 нашого магістерського дослідження.

Після виконання програми у червні 2021 року нами була проведена контрольна перевірка підготовки дітей до навчання в школі та готовності ними прийняти новий для себе соціальний статус школяра.

На етапі контрольної перевірки ми використали ті ж самі методики, що й на констатувальному етапі, а саме:

- методика Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник»;
- комплексний тест Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи»;
- методика Н. Семаго «Емоції на обличчях».

Аналіз контрольного опитування дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку за методикою Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник» свідчить про те, що значна частина дітей мають певні уявлення про школу, про процеси, які відбуваються в навчальному закладі, про права й обов'язки першокласника (школяра) й готові діяти відповідно до свого нового майбутнього статусу. Звичайно, в більшості дошкільників, ці уявлення поверхневі, не мають внутрішніх зв'язків між собою. Але навіть такий рівень розуміння майбутніх змін у своєму житті нас задовольнив, адже категорією досліджуваних були дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку, які не мають фактичного досвіду навчання в школі.

Результати контрольного зрізу за методикою Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник» такі:

28,6 % дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту показали низький рівень. Ці дошкільники набрали до 10 балів. Вони дали неправильні відповіді пов'язані з майбутньою діяльністю в школі та з майбутнім статусом школяра. У цих дошкільників були не сформовані або неправильно сформовані уявлення про школу та навчання учнів. Деякі з них взагалі не розуміли суті запитань.

57,1 % дошкільників з порушеннями інтелекту відповідаючи на поставлені запитання давали переважно неповні відповіді, хоч на деякі запитання в них були розгорнуті відповіді. Ці дошкільники набрали від 10 до 14 балів. Відповіді цих дітей прирівнювалися нами до середнього рівня готовності прийняти новий соціальний статус школяра.

14,3 % дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку показали достатній рівень. Вони набрали більше 14 балів. Їхні відповіді у

значній мірі були правильними й повними. Ці діти вже відповідали реченнями. Їхні уявлення про школу, про навчання дітей, про обов'язки й поведінку школяра були правильними.

Отже, підвівши підсумок дитячих відповідей за методикою Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник» на контрольному етапі дослідження зазначимо, що 28,6 % дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту перебувають на низькому рівні, 57,1 % старших дошкільників цієї категорії мають середній рівень готовності прийняти новий соціальний статус молодшого школяра та 14,3 % продемонстрували достатній рівень (див. рис. 3.1).

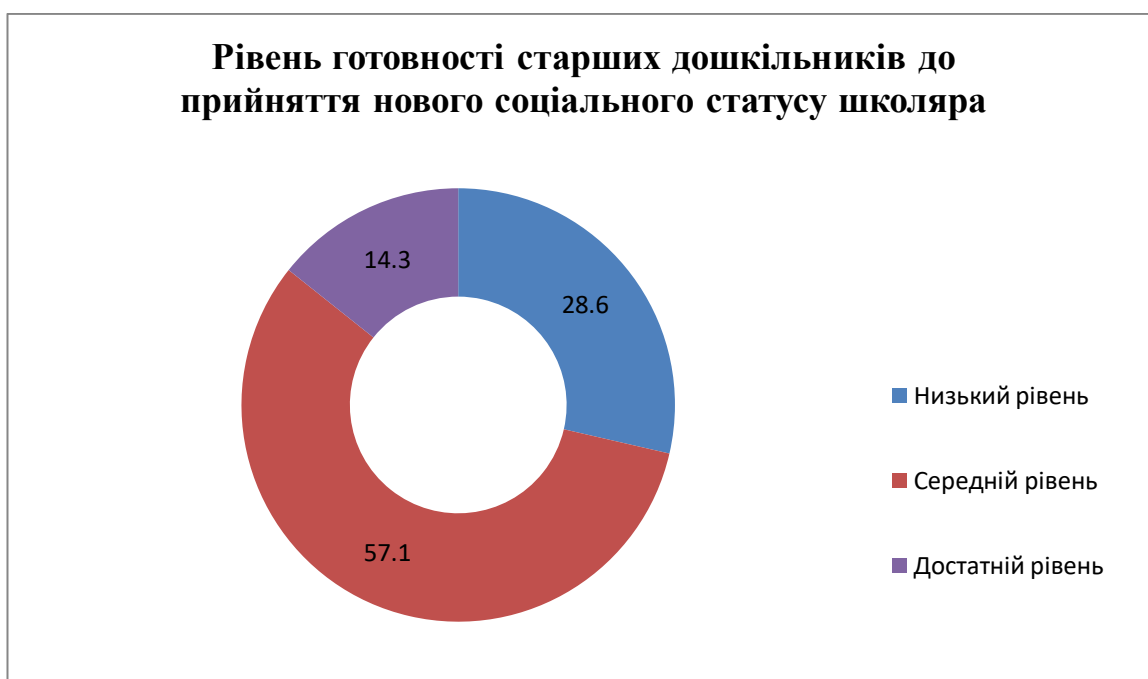


Рис. 3.1. Рівень готовності старших дошкільників з порушеннями інтелекту до прийняття соціального статусу школяра на контрольному етапі дослідження (за методикою Л. Панькової)

Другою методикою, яка була використана на контрольному етапі нашої магістерської роботи був комплексний тест Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи». За його допомогою було визначено стан

готовності старших дошкільників з порушеннями інтелекту (за когнітивним компонентом) до прийняття соціального статусу школяра. Комплексний тест Я. Керна-Йерасека складався з трьох завдань:

- тесту «Малюнок людини» (чоловічої фігури);
- копіювання фрази з букв написаних прописом;
- змальовування точок.

Аналізуючи учнівські роботи за тестом «Малюнок людини» (чоловічої фігури) зазначимо, що певна частина дітей навчилися малювати фігуру людини (чоловіка), більшість дошкільників виокремлювала частини тіла та органи голови (вуха, очі, рот, ніс). Звичайно ще було багато проблем з точністю малюнків, зображенням кистей рук, стоп ніг, волосся тощо.

Результати контрольного зрізу за тестом «Малюнок людини» (чоловічої фігури) такі:

14,3 % дітей намалювала фігуру людини в якій були: голова, тулуб, кінцівки (руки і ноги намальовані вже двома лініями). На цих малюнках, особа повністю промальована. Ці діти виконали всі вимоги, окрім крім синтетичного способу малювання. За таку роботу дошкільники отримали 4 бали, що відповідає достатньому рівню соціально-психологічної готовності дитини до навчання в школі.

42,8 % дітей намалювала фігуру людини в якій також були зображені голова, тулуб, кінцівки. Такі частини тіла, як шия, вуха, волосся, одяг, пальці на руках, ступні на ногах – були відсутні. Ці діти отримали по 3 бали, що відповідає середньому рівню соціально-психологічної готовності дитини до навчання в школі.

42,8 % дошкільників виконали малюнок чоловічої фігури дуже примітивно. На цьому малюнку були зображені тулуб, голова, кінцівки. Зауважимо, що руки і ноги не промальовані у вигляді лінії або витягнутих овалів. За такі малюнки діти отримали по 2 бали, що відповідає низькому рівню соціально-психологічної готовності дитини до навчання в школі.

Отже, на контрольному етапі за тестом «Малюнок людини» (чоловічої фігури), 14,3 % дітей перебувають на достатньому рівні, 42,8 % дошкільників на середньому рівні та 42,8 % дітей старшого дошкільного віку мають низький рівень когнітивної готовності до навчання в школі.

Аналізуючи завдання 2 методики Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» (копіювання фрази з букв написаних прописом) зауважимо, що в цілому дітям було ще складно переписати вислів «Він їв суп». У 14,3 % дошкільників означеної категорії написані літери скопійовані розбірливо, хоч розміри літер різні, а напрями хаотичні. Ці діти отримують 4 бали, що відповідає достатньому рівню.

42,8 % дітей у своєму написі розділила слова на три частини. Деякі букви впізнати можна, деякі не відповідають українському чи іншим відомим людству алфавітам. Розбірливих літер було від 4 до 6, що дало нам право присвоїти цим дітям по 3 бали. Ця кількість балів відповідає середньому рівню когнітивної готовності дошкільників до навчання в школі.

42,8 % дошкільників з порушеннями інтелекту скопіювали так запропонований текст, що із зразком збігаються 2 літери й менше. Букви різні за розмірами. Рядок нерівний. За таку роботу діти отримали 2 бали, що відповідає низькому рівню.

Отже, за тестом «Копіювання фрази з букв написаних прописом», на контрольному етапі дослідження – 14,3 % дітей перебувають на достатньому рівні, 42,8 % дітей перебувають на середньому рівні та 42,8 % дошкільників мають низький рівень когнітивної готовності до навчання в школі.

Здійснивши аналіз завдання 3 методики Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» (змальовування точок) зазначимо, що 57,1 % дітей отримали по 3 бали. У їхніх роботах малюнок у цілому відповідав зразку. У розмірах (по висоті та ширині) не перевищував зразок. Число точок було на 2 більшим за зразок. Ці роботи були оцінені нами в 3 бали, що відповідало середньому рівню когнітивної готовності дошкільника до школи.

42,8 % дошкільників з порушеннями інтелекту перемалювали точки, але їхня конфігурація не відповідала зразку. Деякі роботи взагалі важко назвати точками в певному порядку, вони були більше схожими на рисочки, лінії, кільця, каракулі тощо. Ці роботи оцінені нами в 2 або 1 бал, що відповідає низькому рівню когнітивної готовності дошкільника означеної категорії до школи.

Отже, за тестом «Змальовування точок», 57,1 % дітей перебувають на середньому рівні, а 42,8 % дошкільників мають низький рівень когнітивної готовності до навчання в школі.

Для отримання узагальнених показників за всіма трьома завданнями за комплексною методикою Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» на контрольному етапі дослідження, ми використали формулу середнього арифметичного, відповідно до якої всі показники по кожному рівню поділили на кількість завдань й отримали середні дані (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Узагальнені показники когнітивної готовності до навчання в школі на контрольному етапі експерименту (за методикою Я. Керна-Йерасека)

Завдання	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
	%	%	%
Методика «Малюнок людини» (чоловічої фігури)	42,8	42,8	14,3
Методика «Копіювання фрази з букв написаних прописом»	42,8	42,8	14,3
Методика «Змальовування точок»	42,8	57,1	0
Узагальнений показник	42,8	47,6	9,5

Отже, підвівши підсумок дитячих відповідей на контрольному етапі за методикою Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» зазначимо, що 42,8 % дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту перебувають на низькому рівні, 47,6 % старших дошкільників цієї категорії мають середній рівень та 9,5 % дітей означеної категорії перебувають на достатньому рівні когнітивної готовності до навчання в школі (див. рис. 3.2).

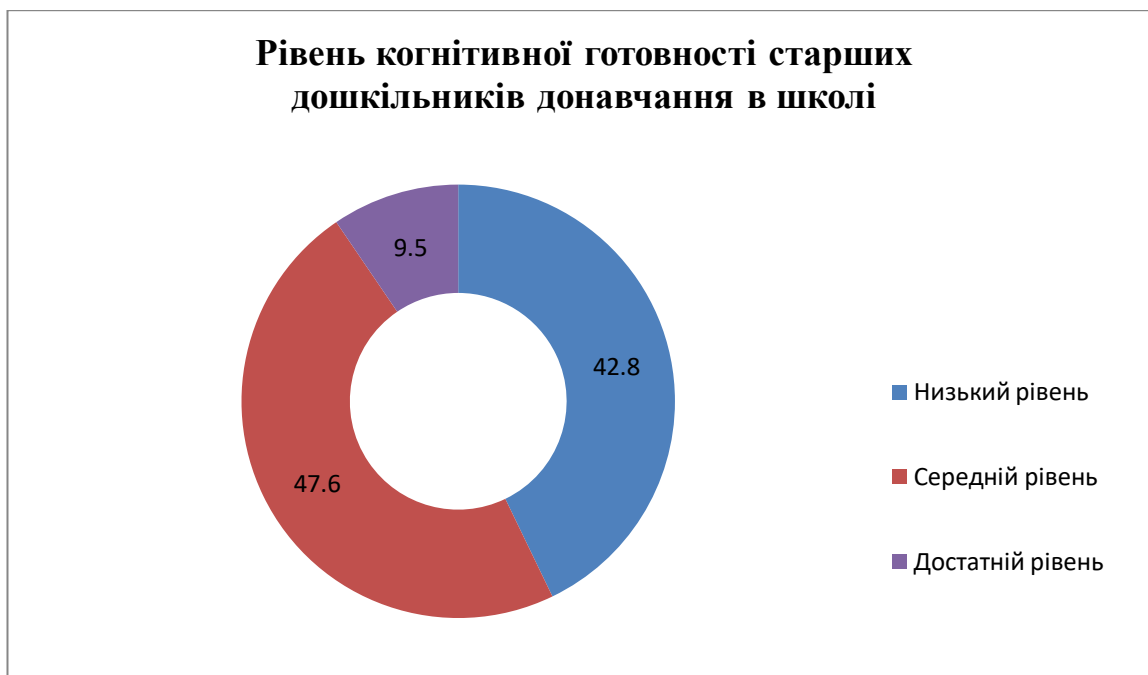


Рис. 3.2. Рівень когнітивної готовності старших дошкільників з порушеннями інтелекту до навчання в школі на контрольному етапі дослідження (за методикою Я. Керна-Йерасека)

Наступною діагностичною методикою, яка була нами використана на контрольному етапі дослідження була методика Н. Семаго «Емоції на обличчях». Дітям потрібно було визначити на основі зображень на картках емоції, які відчуває зображена дитина.

28,6 % дітей дали три правильні відповіді. За свої відповіді вони отримали по 3 бали, що відповідає достатньому рівню.

42,8 % дітей дали дві правильні відповіді. За свої відповіді вони отримали по 2 бали, що відповідає середньому рівню.

28,6 % дошкільників впізнали одну емоцію, що було оцінено нами в 1 бал. Така кількість балів відповідає низькому рівню емоційної готовності до навчання в школі та прийняття нового соціального статусу школяра.

Отже, підвівши підсумок дитячих відповідей на контрольному етапі дослідження за методикою Н. Семаго «Емоції на обличчях» зазначимо, що 28,6 % дітей мають достатній рівень, а 42,8 % дошкільників – середній рівень та 28,6 % дошкільників перебувають на низькому рівні емоційної готовності до навчання в школі (див. рис. 3.3).

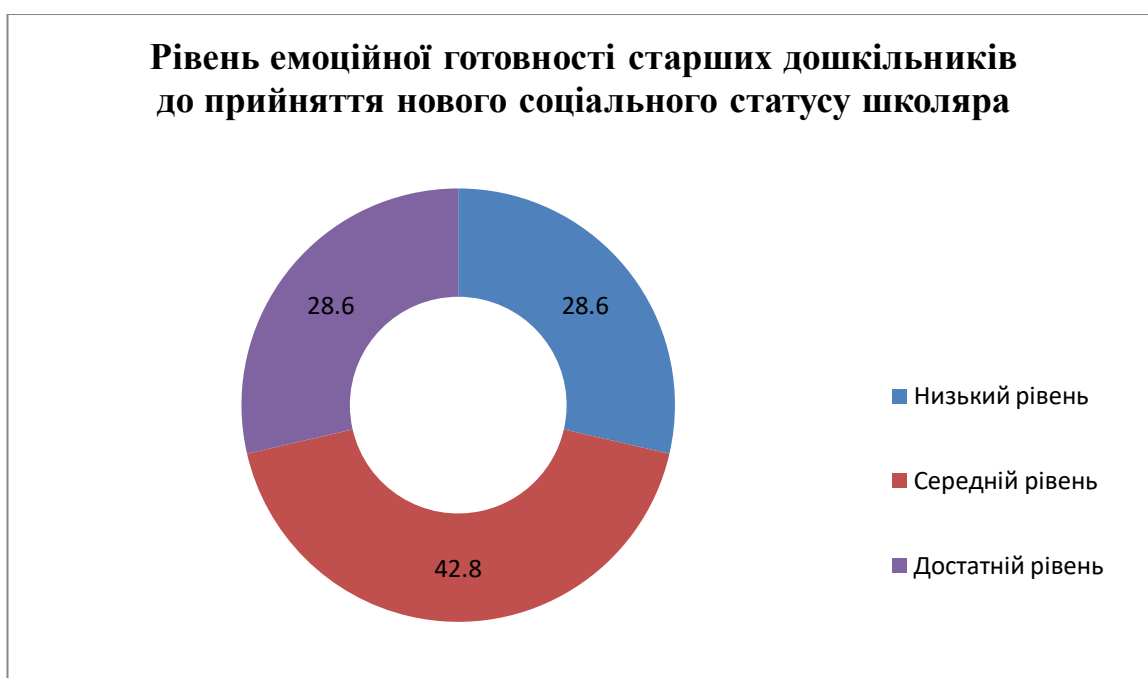


Рис. 3.3. Рівень емоційної готовності старших дошкільників з порушеннями інтелекту до прийняття соціального статусу школяра на контрольному етапі дослідження (за методикою Н. Семаго)

Для узагальнення результатів дошкільників за всіма діагностичними методиками на контрольному етапі дослідження ми використали формулу середнього арифметичного, відповідно до якої всі показники по кожному рівню поділили на кількість методик і отримали середні дані (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

Узагальнені показники готовності до прийняття соціального статусу школяра старшими дошкільниками з порушеннями інтелекту навчання на контрольному етапі

Завдання	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
	%	%	%
Методика Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник»	28,6	57,1	14,3
Комплексний тест Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи»	42,8	47,6	9,5
Методика Н. Семаго «Емоції на обличчях»	28,6	42,8	28,6
Узагальнений показник	33,3	49,2	17,4

Як бачимо, узагальнені показники діагностування готовності старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку до прийняття соціального статусу школяра на контрольному етапі дослідження показали наступні результати: 33,3 % дітей означеної категорії перебувають на низькому рівні, 49,2 % дошкільників перебувають на середньому рівні та 17,4 % дітей з порушеннями інтелекту мають достатній рівень (див. рис. 3.4).

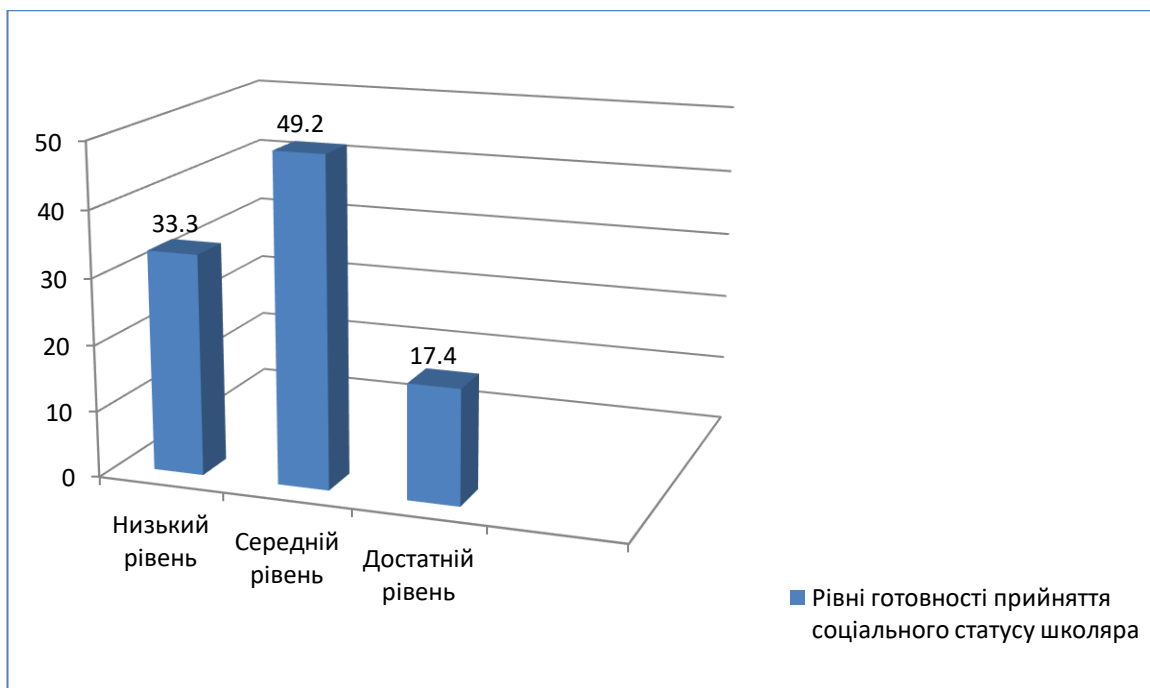


Рис. 3.4. Рівень готовності старших дошкільників з порушеннями інтелекту до прийняття нового соціального статусу школяра на контрольному етапі дослідження

Як бачимо, отримані результати свідчать про ефективність розробленої нами програми та методики формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Порівняння даних констатувального та контрольного експериментів свідчить про позитивну динаміку розвитку цього процесу в дошкільників. Зокрема, після підготовки дітей за нашою програмою, низький рівень у дошкільників зменшився на 41,3 % ($74,6 - 33,3 = 41,3$), середній рівень зріс на 25,4 % ($49,2 - 23,8 = 25,4$), достатній рівень зріс на 15,8 % ($17,4 - 1,6 = 15,8$) (див. рис. 3.5).

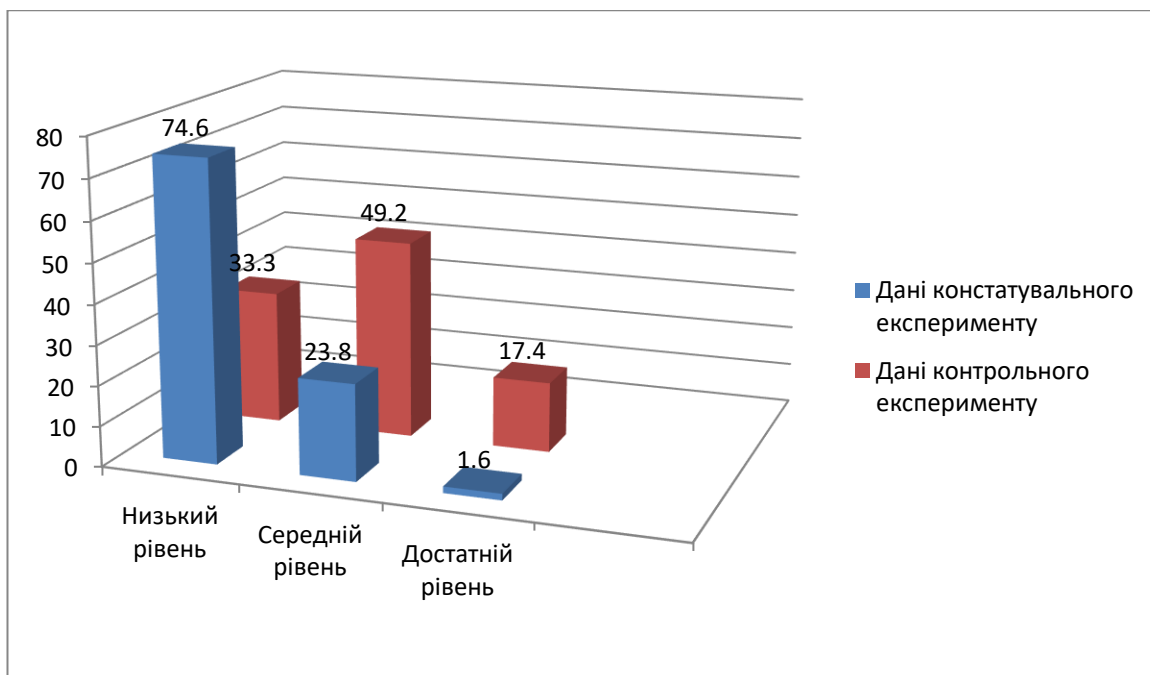


Рис. 3.5. Порівняння показників констатувального та контрольного експериментів

Таким чином, у контрольному етапі дослідженні взяло участь 7 дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, які виховуються в Сумському спеціальному реабілітаційному навчально-виховному комплексі «Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34» Сумської міської ради.

У цій частині дослідження було використано: методику Л. Панькової «Мотиваційний тест-опитувальник», комплексний тест Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи» та методику Н. Семаго «Емоції на обличчях».

Узагальнені показники контрольного етапу діагностування готовності старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку до прийняття соціального статусу школяра показали, що 33,3 % дітей означеної категорії перебувають на низькому рівні, 49,2 % дошкільників перебувають на середньому рівні та 17,4 % дітей з порушеннями інтелекту мають достатній рівень.

Застосування розробленої нами програми показало свою ефективність, адже показники низького рівня готовності до прийняття нового соціального статусу школяра зменшилися, а показники середнього та достатнього рівнів покращилися.

Висновки до розділу 3

Третій розділ дослідження присвячений експериментальній перевірці ефективності програми та методики формування соціального статусу школяра в дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. У результаті проведеної роботи зазначимо:

1) для формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку нами була розроблена спеціальна програма, яка має комплексний характер і передбачає корекційно-розвивальну, просвітницько-консультативну та профілактично-розвивальну роботи з дошкільниками та їхніми батьками. Програма складається з двох блоків: «Моя дитина – майбутній першокласник» (для батьків) та «Я майбутній школяр» (для дошкільників). Робота з батьками втілюється через спеціальні заняття з частотою 2 заняття у місяць (10 занять у семестр). Заняття згідно другого блоку проводилися частіше – 1 раз на тиждень (20 занять у семестр);

2) методика проведення тематичних занять з дошкільниками означеної категорії передбачає: дотримання чіткої структури (наявність вступної, основної та заключної частин); тема занять повинна відповідати програмі; на заняттях повинні використовуватися сюжетно-рольові, рухливі та дидактичні ігри, проблемні ситуації, колективні бесіди, трудова діяльність, екскурсії тощо; словесні методи які використовуються в роботі з дошкільниками повинні супроводжуватися різними видами наочності; кожне заняття

повинно мати конкретну мету та завдання, як для педагога, так і для дошкільників. Ціль та завдання повинні бути зрозумілими та доступними дітям з порушеннями інтелектуального розвитку; заняття повинно передбачати індивідуальну й групову роботу та чергувати зазначені види діяльності;

3) контрольний етап дослідження проводився в Сумському спеціальному реабілітаційному навчально-виховному комплексі «Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34» Сумської міської ради. До експерименту були долучені діти, які прийняли участь в констатувальному дослідженні. Методики, які були використані на контрольному етапі, були аналогічними тим, які використовувалися й під час констатувального експерименту.

Показники контрольного етапу показали, що 33,3 % дітей означеної категорії перебувають на низькому рівні, 49,2 % дошкільників перебувають на середньому рівні та 17,4 % дітей з порушеннями інтелекту мають достатній рівень готовності прийняття соціального статусу школяра.

Порівняння результатів констатувального та контрольного експериментів свідчить про ефективність розробленої нами програми, адже низький рівень зменшився на 41,3 %, середній рівень зріс на 25,4 %, достатній рівень зріс на 15,8 %.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад та узагальнення психолого-педагогічних джерел з проблеми формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку дали змогу дійти до наступних висновків:

1) соціальний статус – це позиція в соціальній системі, яка пов'язує особу з певною соціальною групою чи спільнотою, з відповідною соціальною роллю та якістю і ступенем її виконання, що передбачає дотримання нею системи прав, обов'язків і відповідальності. Соціальний статус школяра – це перше й обов'язкове для набуття дитиною соціально-значуще соціальне становище;

2) Для формування соціального статусу школяра необхідна низка зовнішніх і внутрішніх умов. До найбільш важливих зовнішніх умов відносяться: входження дитини в класне (шкільне) середовище, яке пред'являє відповідні вимоги до поведінки (соціальної ролі) молодшого школяра та створює умови для його реалізації; вплив референтних груп, які є своєрідним орієнтиром або стандартом щодо рольової поведінки молодшого школяра. До внутрішніх умов прийняття соціального статусу молодшого школяра належать: узгодженість і відповідний розвиток поведінкового, когнітивного та емоційного компонентів соціальної ідентичності дитини, а саме: усвідомлення дитиною приналежності до учнівської спільноти та рольова поведінка, яка відповідає означеній соціальній групі; відношення дитини до своєї ролі в соціальній ієрархії певної спільноти (клас, школа).

Компонентами й критеріями визначення стану готовності дітей до прийняття ними соціального статусу школяра є: поведінковий компонент (критерій – якість виконання соціальної ролі), когнітивний компонент (критерій – усвідомлення приналежності себе до відповідного соціального статусу («Хто я?») та емоційний компонент (критерій – важливість нового

соціального статусу школяра для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку).

Для диференціації стану готовності дітей означеної категорії до прийняття нового соціального статусу школяра нами було визначено три рівні – низький, середній та достатній;

3) програма формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку має комплексний характер і передбачає корекційно-розвивальну, просвітницько-консультативну та профілактично-розвивальну роботи з дошкільниками та їхніми батьками. Програма складається з двох блоків: «Моя дитина – майбутній першокласник» (для батьків) та «Я майбутній школяр» (для дошкільників).

Методика проведення тематичних занять з дошкільниками означеної категорії передбачає: дотримання чіткої структури (наявність вступної, основної та заключної частин); тема занять повинна відповідати програмі; на заняттях повинні використовуватися сюжетно-рольові, рухливі та дидактичні ігри, проблемні ситуації, колективні бесіди, трудова діяльність, екскурсії тощо; словесні методи які використовуються в роботі з дошкільниками повинні супроводжуватися різними видами наочності; кожне заняття повинно мати конкретну мету та завдання, як для педагога, так і для дошкільників. Ціль та завдання повинні бути зрозумілими та доступними дітям з порушеннями інтелектуального розвитку; заняття повинно передбачати індивідуальну й групову роботу та чергувати зазначені види діяльності;

4) порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дослідження дали змогу прийти до висновку про ефективність розробленої нами програми та методики формування соціального статусу школяра у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Социальные ситуации развития личности и ее статус. *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. С. 124–135.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2008. 340 с.
3. Антонова И. В. Проблема личностной идентичности. *Психология самосознания. Хрестоматия*. Самара: Бахрах-М», 2003. С. 471–487.
4. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. М.: Аспект Пресс, 1998. 280 с.
5. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. *Вопросы образования*. 2008. № 1. 2008. С. 65–86.
6. Баранова Т. С. Теоретические модели социальной идентификации личности. *Психология самосознания. Хрестоматия*. Самара: Бахрах-М», 2003. С. 602–612.
7. Баряева Л. Б., Зарин А. П. Обучение детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта решению арифметических задач. СПб.: Каро, 1992. 64 с.
8. Богомолова Н. Н. Социальная психология печати, радио и телевидения. М.: МГУ, 1991. 180 с.
9. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 246 с.
10. Боришевський М. Праця у становленні громадянина. *Початкова школа*. 1997. №2. С. 44–48.
11. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб.: Алтейя, 2003. 272 с.
12. Вебер Е. П. Значение формирования и развития статуса «ученик» в начальной школе. *Молодой ученый*. 2015. № 11. С. 1289–1294.

13. Венгер Л. Л., Мухина В. С. Психология. М.: Педагогика, 1988. 230 с.
14. Волкова Н. В. Кризис идентичности как момент движения личности. *Мир психологии*. 2004. № 2. С. 119–123.
15. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
16. Выготский Л. С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 460 с.
17. Гаврилушкина О. П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. М.: Просвещение, 1991. 120 с.
18. Гаврилушкина О. П. Формирование предпосылок учебной деятельности у дошкольников с нарушением интеллекта в процессе обучения конструированию. *Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями интеллекта. Сборник научных трудов*. М.: МГПИ, 1990. С. 86–108.
19. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Педагогика, 1985. 280 с.
20. Гидденс Э. Социология. М.: Едиториал УРСС, 2005. 320 с.
21. Гнатенко П. И., Павленко В. Н. Идентичность: философский и психологический анализ. К.: Арт-пресс, 1999. 466 с.
22. Давыдов В. В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка. *Возрастная и педагогическая психология*. М.: Академия, 2003. 368 с.
23. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 116 с.
24. Дусавицкий А. К. Психология личности в социальном измерении. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 2–3. С. 1–3.

25. Ермолова Т. В. Временной аспект образа себя у старших дошкольников. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 47–58.
26. Ермолова Т. В., Панцерная Е. В. Ролевое поведение и готовность к школьному обучению детей 7-8 лет. *Психологическая наука и образование*. 1999. № 1. С. 38–45.
27. Забрамная С. Д. Умственная отсталость и отграничения ее от сходных состояний. М.: Просвещение, 2011. 112 с.
28. Зайцев Д. В. Основы коррекционной педагогики: учебно-методическое пособие. Саратов: Педагогический институт им. Н. Г. Чернышевского, 2011. 89 с.
29. Замский Х. С. Умственно отсталые дети. М.: НПО Образование, 1995. 320 с.
30. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1986. 424 с.
31. Запорожец А. В. Условия и движущие причины психического развития ребенка. *Возрастная и педагогическая психология*. М.: Академия, 2003. 368 с.
32. Калининкова Л. В., Соколова Н. Д. Рекомендации по организации и проведению занятий по ручному труду с воспитанниками специального детского дома. Архангельск: АГУ, 1995. 66 с.
33. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Владос, 2001. 208 с.
34. Катаева А. Л., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1991. 300 с.
35. Кондратьев М. Ю., Кондратьев Ю. М. Психология взаимоотношений межличностной значимости. М.: ПЭР СЭ, 2006. 210 с.
36. Косенко Ю. М. Особливості проведення дидактичної гри на уроках історії у спеціальній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П.*

Драгоманова. Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. № 21. С. 130–134.

37. Косенко Ю. М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми: Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. № 8. С. 184–191.

38. Косенко Ю. М. Умови застосування дидактичних ігор на уроках історії в спеціальній школі. *Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації* : матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. С. 32–33.

39. Косенко Ю. М., Репринцева О. О., Леонова О. В., Кудрявцева М. В. Традиційна гра в інклюзивній освіті: від аналізу педагогічних можливостей – до впровадження у шкільну практику центральної Росії та України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2015. № 3. С. 36–53.

40. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок, психологическая готовность к школе. М.: Педагогика, 1987. 132 с.

41. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции детей. М.: Педагогика, 1978. 160 с.

42. Малафеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 1996. 316 с.

43. Морозова Н. Г. Воспитание аномальных детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1978. 180 с.

44. Морозова Н. Г. Воспитание положительного отношения к учению у умственно отсталых детей в дошкольных учреждениях. *Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями интеллекта. Сборник научных трудов*. М.: МГПИ, 1990. С. 149–160.

45. Морозова Н. Г. Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях. М.: Просвещение, 1976. 280 с.

46. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М.: Учпедгиз, 1968. 56 с.
47. Москаленко Л. С. Психологічні умови становлення соціального статусу молодшого школяра. К.: Генеза, 2016. 210 с.
48. Москаленко Л. С. Соціалізація особистості: монографія. К.: Фенікс, 2013. 540 с.
49. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984. 317 с.
50. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка. *Психологический журнал*. 1980. Т. 1. № 5. С. 31–36.
51. Мухина В. С. Детская психология. М.: Просвещение, 1985. 324 с.
52. Носкова Л. П. Дошкольное воспитание аномальных детей. Книга для учителя и воспитателя. М.: Просвещение, 1993. 200 с.
53. Носкова Л. П. Особенности развития и воспитания детей с недостатками слуха и интеллекта. М.: Педагогика, 1984. 116 с.
54. Нуркова В. В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности. *Мир психологии*. 2004. № 2. С. 77–86.
55. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Просвещение, 2001. 545 с.
56. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Академия, 1995. 316 с.
57. Петрова В. Г., Белякова И. В. Кто они, дети с отклонениями в развитии. М.: Флинта, 1998. 104 с.
58. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталого школьника (Олигофренопсихология). М.: Владос, 2002. 356 с.
59. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2002. 160 с.
60. Пиаже Ж. Моральное суждение ребёнка. М.: Академический проект, 2006. 210 с.

61. Пискунова А. И. История педагогики и образования. М.: Сфера, 2001. 512 с.
62. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника. Киев: Радянська школа, 1985. 160 с.
63. Радаев В. А., Шкаратан О. И. Социальная стратификация. Учебное пособие. М.: Наука, 1995. 220 с.
64. Радугина А. А. Культурология. М.: Просвещение, 1999. 380 с.
65. Санникова О. О. Трансформация социальных статусов и ролей в обществе постмодерна. М.: Академия, 2006. 180 с.
66. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилисси: Мецниереба, 1989. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psylib.org.ua/books/sarjv01/index.htm>. Дата звернення: Серпень 08, 2021.
67. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. СПб.: 1903. 112 с.
68. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. I.: Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
69. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. II.: Навчання і виховання дітей. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
70. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
71. Скрипкина Т. П. Психология доверия. М.: Академия, 2000. 340 с.
72. Собкин В. С. Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма. *Культурно-историческая психология*. 2014. Т. 10. № 4. С. 22–27.
73. Соколова Н. Д. Воспитание положительного отношения к учению у умственно отсталых детей в дошкольных учреждениях. *Коррекционно-*

воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушениями интеллекта. Сборник научных трудов. М.: МГПИ, 1990. С. 131–148.

74. Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Владос, 2001. 280 с.

75. Торосян В. Г. История образования и педагогической мысли. М.: Владос, 2003. 352 с.

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

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

78. Фоломеева Т. В., Федотова С. В. Феномен социального статуса в современном обществе. *Психологические исследования.* 2016. Том 9. № 48. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n48/1309-folomeeva48.html>. Дата звернення: Серпень 07, 2021.

79. Шугаева И. В. Социально-экономическое расслоение общества конца XX – начала XXI века. *Вестник ТОГУ.* 2012. № 3. С. 259–266.

80. Эллис А., Ландж А. Не давите мне на психику!. СПб.: Питер Пресс, 1997. 224 с.

81. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Москва-Воронеж, 1995. 244 с.

82. Ядов В. А. Социальные социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности. *Психология самосознания.* Самара: Бахрах-М, 2003. С. 589–601.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методичний матеріал до мотиваційного тесту-опитувальника Л. Панькової

Мета: визначити мотиваційний та поведінковий аспекти готовності старших дошкільників до навчання в школі та до прийняття нового для себе соціального статусу школяра.

Запитання для дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку:

1. Чи хочеш ти піти в школу?
2. Навіщо потрібно ходити до школи?
3. Чим ти будеш займатися в школі? (або що роблять у школі?)
4. Що потрібно мати для того, щоб бути готовим до школи?
5. Що таке уроки? Що роблять на уроках?
6. Як потрібно поводитися на уроках в школі?
7. Що таке домашні завдання?
8. Навіщо потрібно виконувати домашні завдання?
9. Чим ти будеш займатися, коли прийдеш зі школи?
10. Як ти гадаєш, що нового з'явиться в твоєму житті, коли ти почнеш вчитися в школі?

Методичні рекомендації до проведення тесту-опитувальника:

– не обов'язково виконувати відразу всі завдання, можна їх розтягнути на декількох днів.

– тестування ні в якому разі не можна проводити як іспит для дитини;

– атмосфера тестування повинна бути психологічно комфортно.

Важливо, щоб у дошкільника був гарний настрій і самопочуття;

– якщо дитина відчуває труднощі, педагог повинен їй пояснити, задати додаткове, навідне запитання;

– опитування повинно бути індивідуальним;

– рекомендовано опитувати дошкільників у формі розвиваючої гри.

Оцінювання результатів: за правильну відповідь дитина отримує – 2 бали; за частково правильну (неповну) відповідь – 1 бал; за неправильну відповідь – 0 балів.

Інтерпретування результатів:

16-20 балів – дитина повністю вмотивована до школи, її поведінка буде адекватною відповідно до нового соціального статусу. На психологічному рівні така дитина буде готова до школи, до змін, до нової соціальної ролі;

10-14 балів – старший дошкільник з порушеннями інтелекту не в повній мірі готовий до навчання в школі, до зміни провідного типу діяльності, до формування нового для себе соціального статусу школяра;

0-9 балів – дитина не готова до навчання в школі, вона не розуміє майбутніх змін, їй важко уявити, що роблять в школі, тому вона не готова до прийняття нової для себе соціальної ролі школяра.

Додаток Б

**Методичний матеріал до методики Я. Керна-Йерасека
«Діагностика готовності дитини до школи»**

Мета: визначити когнітивний розвиток дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку, його готовність до навчання в школі, готовність до прийняття нового соціального статусу школяра.

а) завдання 1 «Малюнок людини» (чоловічої фігури)

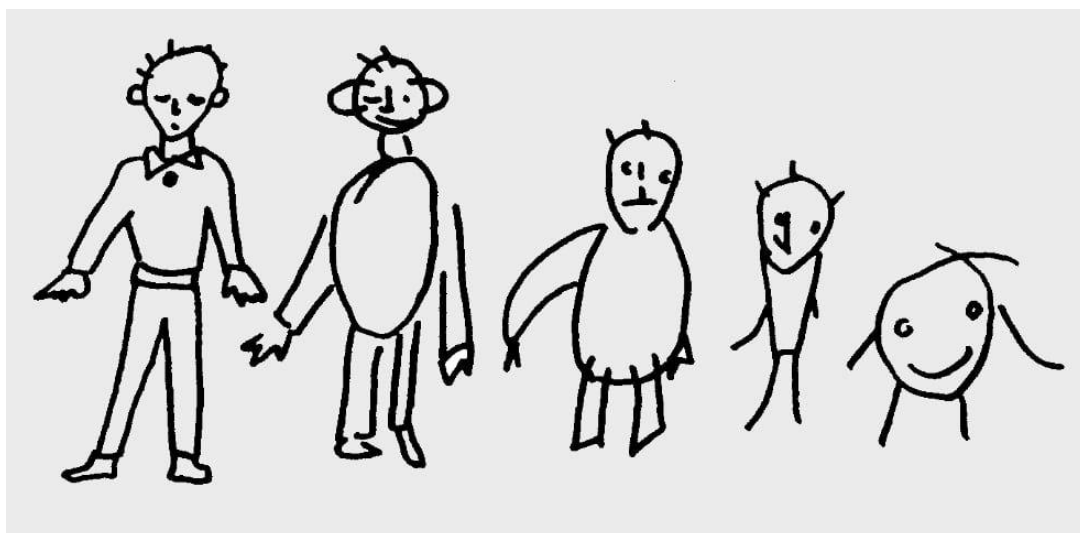
Методичні рекомендації: дитині пропонують намалювати зображення людини чоловічої статі. До дошкільника промовляється фраза «Намалюй чоловіка (дядю), так, як ти вмієш». Якщо дитина хоче щось інше малювати, педагог повинен нічого зайвого не говоримо і на всі репліки дитини повторювати своє прохання про малюнок особи чоловічої статі. Якщо дошкільник запитує, чи можна намалювати жінку, необхідно відповідати «Потрібно намалювати чоловіка». Якщо дитина вже почала малювати жінку необхідно дочекатися, поки вона закінчить і повторити прохання намалювати

чоловіка. Буває, що дитина відмовляється малювати саме чоловіка. Якщо дитина навідріз відмовляється малювати чоловіка, не наполягайте – це інформація для відповідних роздумів і висновків (про неготовність до школи або неблагополуччя в родині (немає батька, від батька йде постійна загроза тощо)).

Під час виконання малюнку дошкільником, неприпустимо поправляти дитину (типу, «ти не намалював волосся» або «забув намалювати вуха»). Завдання дорослого на цей час спокійно й мовчки спостерігати.

Оцінювання результатів: від 1 до 5 балів (найгірший варіант 1 бал, найкращий варіант – 5 балів).

Орієнтир малюнків для оцінювання



Інтерпретування результатів:

5 балів – намальована чоловіча фігура (елементи чоловічого одягу), є голова, тулуб, кінцівки; голова з тулубом з'єднується шиєю, вона не повинна бути більше тулуба; голова менше тулуба; на голові – волосся, можливий головний убір, вуха; на обличчі – очі, ніс, рот; руки мають кисті з п'ятьма пальцями; ноги відігнуті (є ступні або черевики); фігура намальована синтетичним способом (контур цілісний, ноги і руки немов би ростуть з тулуба, а не прикріплені до нього).

4 бали – старшим дошкільником виконано всі вимоги, крім синтетичного способу малювання, або якщо присутній синтетичний спосіб,

але не намальовані 3 деталі: шия, волосся, пальці; особа повністю промальована.

3 бали – фігура має голову, тулуб, кінцівки (руки і ноги намальовані двома лініями); можуть бути відсутні: шия, вуха, волосся, одяг, пальці на руках, ступні на ногах.

2 бали – примітивний малюнок з головою і тулубом, руки і ноги не промальовані, можуть бути у вигляді однієї лінії.

1 бал – відсутність чіткого зображення тулуба, немає кінцівок; каракулі тощо.

б) завдання 2 «Копіювання фрази з букв написаних прописом»

Методичні рекомендації: дитині пропонують складений навпіл аркуш А 4 і простий олівець. Листок повинен лежати як зошит. На розгорнутій стороні (на лівій половині аркуша) вгорі заздалегідь пишеться коротке речення прописом (не друкованими буквами): «Він їв суп».

У цей час дитині необхідно створити комфортні умови. Вона повинна сидіти так, як їй зручно, щоб стіл і стілець були з урахуванням її росту.

Отримавши листок, дитина бачить вгорі в лівій частині заздалегідь написану фразу. Педагог промовляє: «Подивися, тут щось написано. Ти ще не вмієш писати, але спробуй, можливо в тебе вийде написати так само». У випадку, якщо старший дошкільник з порушеннями інтелекту вже вміє читати (вірогідність дуже низька) можна цій дитині запропонувати списати будь яку іншу фразу написану іноземною мовою. Наприклад, англійською: «He eats soup».

Оцінювання результатів: від 1 до 5 балів (найгірший варіант 1 бал, найкращий варіант – 5 балів).

Інтерпретування результатів:

5 балів – добре і повністю скопійований зразок; літери можуть бути дещо більшими зразка, але не в 2 рази; перша буква – з великої літери; фраза

складається з трьох слів, їх розташування на аркуші горизонтальне (Можливо невелике відхилення від горизонталі).

4 бали – зразок скопійований розбірливо; розмір букв і горизонтальне положення не враховується (буква може бути більшою, рядок може йти вгору або вниз).

3 бали – напис розділений на три частини, можна зрозуміти декілька (хоча б 4) літери.

2 бали – із зразком збігаються хоча б 2 літери, видно рядок.

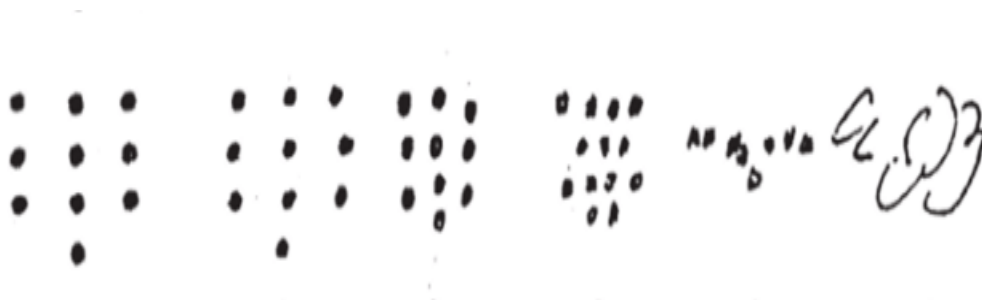
1 бал – нерозбірливі карлючки.

в) завдання 3 «Перемальовування точок (крапок)»

Методичні рекомендації: точки (крапки) заздалегідь малюються дорослим на аркуші в клітинку. Друга половинка листочка залишається чистою і призначена для роботи дитини. Педагог промовляє: «Подивися, тут намальовані точки. Спробуй тут, поруч, намалювати точно так же. Вчитель може пальцем вказати місце, де дитина буде їх малювати. Після закінчення тесту не забудьте похвалити дитину.

Оцінювання результатів: від 1 до 5 балів (найгірший варіант 1 бал, найкращий варіант – 5 балів).

Орієнтир малюнків для оцінювання



Інтерпретування результатів:

5 балів – точне копіювання зразка, допускаються невеликі відхилення від рядка або стовпця, зменшення малюнка; збільшення – неприпустиме.

4 бали – кількість і розташування точок відповідають зразку, допускається відхилення до трьох точок на половину відстані між ними; точки можуть бути замінені кружками.

3 бали – малюнок у цілому відповідає зразку, по висоті або ширині не перевищує його більше, ніж в 2 рази; число точок може не відповідати зразку, але їх не повинно бути більше 20 і менше 7; допустимим є розворот малюнка навіть на 180 градусів.

2 бали – малюнок складається з точок, але не відповідає зразку.

1 бал – каракулі, черкання.

Загальне інтерпретування результатів методики Я. Керна-Йерасека «Діагностика готовності дитини до школи»

від 13 до 15 балів – достатній рівень когнітивної готовності до школи;

від 7 до 12 балів – середній рівень когнітивної підготовки до школи;

від 3 до 6 балів – низький рівень когнітивної підготовки до школи, дитина потребує значного корекційного супроводу.

Додаток В

Методичний матеріал до методики Н. Семаго «Емоції на обличчях»

Мета: визначити емоційний розвиток дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку, його готовність до навчання в школі, готовність до прийняття нового соціального статусу школяра; визначити адекватне пізнання дитиною з порушеннями інтелекту емоційного стану іншої особи, точності і якості цього впізнання (тонкі емоційні диференціювання).

Опис методики: визначення дитиною емоцій на обличчі іншої людини. Картинки представляють собою 3 зображення, які можуть складатися з контурних (схематична) або реальних зображень облич (на вибір педагога). Дітям пропонуються такі емоційні вирази:

1) злість (гнів);

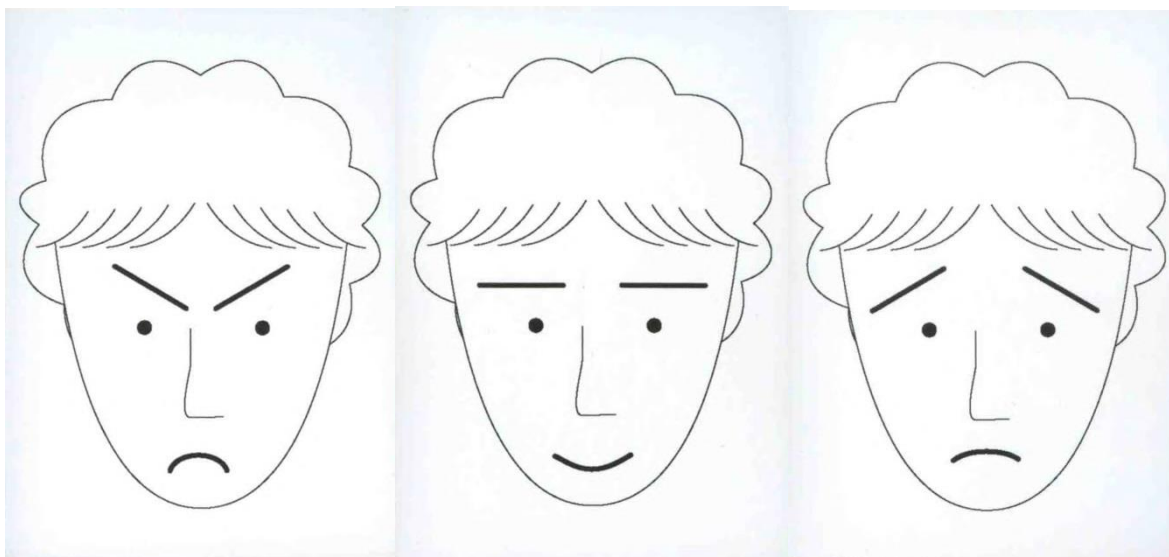
2) печаль (смуток);

3) радість.

Методичні рекомендації: перед початком діагностування, педагог повинен проінструктувати дитину. Пропонуємо орієнтовний текст інструкції: «Подивися на ці обличчя і скажи, який у кого настрій». Якщо дитині не зрозуміле слово «настрій», можна пояснити, що людині може бути добре чи погано. При цьому ні в якому разі не можна самому фахівцеві називати стан або стани зображені на картках.

Після того як дитина назвала настрої, необхідно змінити порядок карток або намалювати особи в іншому порядку і попросити назвати «настрої» ще раз. Це робиться для того, щоб виключити або, принаймні, мінімізувати випадковість «попадання». В процесі називання дитиною емоційних станів педагог повинен бути пасивним, тобто не перепитувати і не дублювати висловлювання дитини, навіть якщо до цього його «підштовхує» ситуація (тобто в ситуації, коли йому здається, що дитина розуміє і правильно вербалізує даний емоційний стан, і тому можна самому «розкрити його»). Неухильно має дотримуватися правило відсутності будь-яких «наведень», як в плані «назв» емоцій, так і в плані допомоги в назві.

Стимульний матеріал до методики:



Оцінювання результатів: 3 бали – всі відповіді вірні; 2 бали – дошкільник отримує за 2 правильні відповіді і одну помилкову; 1 бал –

дитина отримує за 1 правильну та 2 помилкові відповіді; 0 балів – всі відповіді неправильні.

Додаток Д

План-конспекти тематичних занять з формування соціального статусу школяра у дошкільників з порушеннями інтелекту

Заняття 1.

Тема: Життєвий шлях людини.

Завдання: Формування соціальної позиції в дошкільника означеної категорії через розуміння місця шкільного дитинства на життєвому шляху особистості.

Форми роботи: гра, бесіда, розповідь, індивідуальна робота.

Обладнання: альбом, малюнки, що зображують людину у різні періоди життя (немовля, дошкільник, молодший школяр, молодець, вагітна жінка, подружжя з дитиною, дорослий на робочому місці, бабуся і дідусь), кольорові олівці.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми заняття, вітання.
2. Бесіда: «З яких етапів складається життя людини?»
3. Розповідь корекційного педагога про різні періоди життя людини.
4. Робота дітей з картинками. Виставлення в хронологічній послідовності життєвого шляху людини у різні періоди (немовля, дошкільник, школяр, молодець, подружжя з дитиною, дорослий на робочому місці, бабуся і дідусь).
5. Власний малюнок дитини на зазначену тематику.
5. Підведення підсумків, бесіда з учнями: «Де зараз моє місце на життєвому шляху?».

Заняття 2.

Тема: Школярі: від минулого до сьогодні.

Завдання: Формування в дошкільника соціальної позиції школяра через розширення знань про історію соціального статусу школяра (особливості шкільного навчання в різні історичні періоди, права та обов'язки школярів різних часів). Формування соціальної ідентичності школяра через активізацію процесів інтеграції («Що об'єднує всіх школярів від минулого до сучасності?») та диференціації («Чим школярі в усі часи відрізнялися від дітей та дорослих?»).

Форми роботи: бесіда, розповідь, індивідуальна робота.

Обладнання: колаж з малюнків та фотографій, які ілюструють особливості шкільного навчання в різні історичні періоди.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми заняття, вітання.
2. Бесіда: «Що ви знаєте про життя школярів у минулому?»
4. Ілюстрована візуальною наочністю розповідь (колаж з малюнків та фотографій) про особливості шкільного навчання в різні історичні періоди, права та обов'язки школярів різних часи.
5. Бесіда з дітьми: «Що об'єднує всіх школярів від минулого до сучасності?», «Чим школярі в усі часи відрізнялися від дітей та дорослих?».
6. Виконання малюнку «Сучасний школяр».
7. Підведення підсумків тематичного заняття.

Заняття 3.

Тема: Бути школярем – це добре!

Завдання: Формування емоційної складової соціальної позиції школяра.

Форми роботи: бесіда, розповідь, індивідуальна робота.

Обладнання: робочий зошит, порівняння статусів дитини, школяра та дорослого.

Етапи роботи:

1. Оголошення теми заняття, вітання.
2. Бесіда з учнями: «Які нові можливості з'являються у дитини, коли вона вступає до школи?».
3. Робота з пошуку відповідей на питання «У чому переваги статусу школяра із статусом дитини?», «У чому переваги статусу школяра порівняно зі статусом дорослого?»
4. Бесіда з учнями: «Яку користь людині дає становище школяра?», «Які вигоди має школяр порівняно з дитиною і дорослим?», «Які здібності і якості розвиваються у людини, коли вона є школярем?», «Де, коли і за яких умов школяреві буває добре?», «Яка роль шкільного періоду на життєвому шляху людини?» тощо.
5. Підведення підсумків заняття.

Заняття 4

Тема: Чим займається школяр?
(діяльність школяра).

Завдання: Формування когнітивної (повнота та адекватність уявлень про сутність навчальної діяльності) та емоційної (позитивне ставлення до навчання) складових соціальної позиції школяра.

Форми роботи: бесіда, розповідь, індивідуальна робота.

Обладнання: робочий зошит, картки із завданнями «Знайди правильне та хибне твердження».

Етапи роботи:

1. Оголошення теми заняття, вітання.
2. Бесіда: «Чим люди займаються?».

3. Розповідь корекційного педагога про різноманіття діяльностей людини.
4. Робота дітей зі складання переліку видів діяльності школяра («Чим займається школяр»).
5. Складання загального переліку діяльностей школяра.
6. Бесіда з дітьми: «Що є основною діяльністю школяра?».
7. Індивідуальна робота над завданням «Знайди правильне та хибне твердження»: дітям на картках пропонуються пари тверджень, з яких необхідно обрати правильне і хибне. Наприклад, «Головна ознака школяра, те, що він носить шкільну форму» або «Головна ознака школяра, те, що він опановує знання у школі» тощо.
8. Бесіда з учнями: «Навіщо дитині знання отримані в школі?».
9. Підведення підсумків заняття.