

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

А.В. Чобанян

**СОЦІАЛЬНА ГОТОВНІСТЬ ДО НАВЧАННЯ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ШКОЛІ**

Навчально-методичний посібник
для здобувачів вищої освіти
педагогічних спеціальностей

Суми
2023

УДК 159. 922.76-056.34

*Рекомендовано редакційно-видавничою радою Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(протокол № 12 від 26 червня 2023 р.).*

Рецензенти:

В.В. Кобильченко - доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору, Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

М.О. Супрун - доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, професор.

Чобанян А.В. Соціальна готовність до навчання старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку в школі: Навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. 100 с.

У навчально-методичному посібнику «Соціальна готовність до навчання старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку в школі» розкрито проблему формування соціальної готовності до навчання в школі дітей зазначеної категорії, представлено й обґрунтовано компонентну структуру соціальної готовності дошкільника до навчання в школі та запропоновано на її основі модель психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку; надано методичку вивчення соціальної готовності до навчання в школі дітей зазначеної категорії; схарактеризовано організаційно-психологічні умови формування соціальної готовності до навчання в школі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Даний посібник призначено для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка), а також буде корисною для фахівців галузі спеціальної / інклюзивної освіти, батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

УДК 159. 922.76-056.34

© Чобанян А.В. 2023

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНІСТЬ ДО НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ШКОЛІ.....	7
Тема 1.1 Психосоціальний розвиток старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня	7
Тема 1.2 Формування соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня як мета психолого-педагогічних впливів.....	20
Тема 1.3 Теоретичне обґрунтування моделі психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня з метою формування соціальної готовності до навчання в школі	42
Тема 1.4 Організаційно-психологічні умови психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку та їх сімей.....	58
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	73
Тема 2.1 Змістова характеристика компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня в школі.....	73
Тема 2.2 Протоколи дослідження стану сформованості компонентів соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня в школі.....	86
КОМПЛЕКС КОНТРОЛЬНИХ ЗАВДАНЬ.	96
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	97

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ПІР – порушення інтелектуального розвитку

ПІР ЛС – порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня

ПС – психологічний супровід

СГ – соціальна готовність

СК – соціальна компетентність

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку нашої держави відзначається тенденцією зростання суспільної толерантності до особистості з порушеннями розвитку, що зумовлює посилення запиту громадськості до психологічної науки щодо пошуку ефективних шляхів соціальної адаптації дітей такої категорії відповідно до вимог суспільства. Особливо гостро ця проблема постає на перехідних етапах онтогенезу, що характеризуються появою нових соціальних умов розвитку, до яких дитина має адаптуватись. Найбільш складним у цьому плані є перехід від дошкілля до школи, адже саме від сформованості у дитини готовності до навчання в школі залежить якість її освіти загалом. На цьому тлі надзвичайно вразливою є категорія старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку, особливо помірного ступеня, позаяк, їхнє основне ураження унеможливорює природний процес самостійного напрацювання моделей поведінки, що забезпечують їхнє ефективне адаптування до умов шкільного навчання як нової соціальної ситуації розвитку. Звідси виникає потреба в розробленні й упровадженні дієвої системи психологічного супроводу, що забезпечуватиме розвиток і формування механізмів адаптування старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку до подальшого шкільного навчання.

Зміст навчально-методичного посібника спрямований на формування у майбутніх фахівців галузі спеціальної / інклюзивної освіти таких спеціальних (фахових, предметних) компетентностей:

СК-1. Усвідомлення сучасних концепцій і теорій функціонування, обмеження життєдіяльності, розвитку, навчання, виховання і соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.

СК-3. Здатність застосовувати психолого-педагогічні, дефектологічні, медико-біологічні, лінгвістичні знання у сфері професійної діяльності.

СК-4. Здатність планувати та організовувати освітньо-корекційну роботу з урахуванням структури та особливостей порушення (інтелекту,

мовлення, слуху, зору, опорно-рухових функцій тощо), актуального стану та потенційних можливостей осіб із особливими освітніми потребами

СК-5. Здатність реалізовувати ефективні корекційно-освітні технології у роботі з дітьми, підлітками, дорослими з особливими освітніми потребами, доцільно обирати методичне й інформаційно-комп'ютерне забезпечення.

СК-6. Здатність працювати в команді, здійснювати комплексний корекційно-педагогічний, психологічний та соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю в різних типах закладів.

СК-10. Здатність до системного психолого-педагогічного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами.

СК-11. Здатність дотримуватися основних принципів, правил, прийомів і форм суб'єкт-суб'єктної комунікації.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ
ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ШКОЛІ

Тема 1.1. Психосоціальний розвиток старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня

Сучасна епоха характеризується зміною парадигм, переглядом базових уявлень про людину й суспільство, яке розглядає себе як сукупність різних мікросоціумів і визнає за їх членами право на власний стиль життя. В даний час система спеціальної та інклюзивної освіти – це не лише мережа освітніх закладів, де здійснюється процес навчання й виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, але й система соціальної, психологічної підтримки і допомоги, комплексного супроводу даних осіб на різних вікових етапах, що забезпечує їх освіту, соціальну адаптацію та інтеграцію в суспільство.

Орієнтація національної освіти на особистість дитини зумовлює нову стратегію виховання на основі гуманістичних засад – реалізацію прав дитини з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня (*далі* – ПРПС) на освіту та забезпечення умов для виявлення своїх можливостей у процесі спеціально організованого навчання та виховання й повноцінного суспільного життя. Підтвердження цього, знаходимо в наукових працях О. Хохліної. Дослідниця зазначає, що на сучасному етапі поширення в Україні світової тенденції гуманістичного ставлення суспільства до осіб з особливими потребами, актуальною стала проблема особливостей педагогічного процесу щодо дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня.

Ефективність психолого-педагогічного впливу на дитину з порушеннями в розвитку відбувається з урахуванням клінічної картини й залежить від ступеня інтелектуального порушення, адже глибина порушення визначає потенційні можливості дитини.

Межами посібника визначається група дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня. Відповідно до Міжнародної класифікації психічних і поведінкових розладів 10-го перегляду (1994), розумова відсталість належить до розділу психічних розладів і розладів поведінки.

З метою визначення можливостей психолого-педагогічного впливу на дітей зазначеної категорії проаналізуємо особливості розвитку пізнавальної та особистісної сфер, спілкування, практичної діяльності та навичок самообслуговування. На нашу думку, певні суперечності можуть бути зняті, якщо трактувати особистісний розвиток як розвиток психосоціального. У цьому аспекті особливо важливими є наукові праці В. Кобильченка. Дослідник зазначає, що, особистість людини, її психологічні якості є продуктом соціальним, результатом і наслідком процесу соціальної взаємодії, де психологічне співіснує в ній і тісно взаємодіє із психічним, є ніби «надбудовою», яка спирається на цей «фундамент», «виростає» з нього. Психосоціальний розвиток дитини здійснюється двома шляхами: у ході стихійної (спонтанної) взаємодії дошкільника із соціальною дійсністю й навколишнім світом, та в процесі цілеспрямованого прилучення дитини до соціальної культури (передусім – виховання).

Наукові праці, присвячені проблемам виховання й навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, що характеризують психічні пізнавальні процеси, висвітлено такими науковцями як Л. Виготський, О. Гаврилов, І. Соловійов, А. Герсамія, Г. Васенков, Н. Дементьева, Г. Дульнев, Л. Занков, М. Певзнер, О. Маллер, Г. Цикото; розвитку мовленнєвої сфери присвячено праці Р. Бабенкова, Л. Баряєвої, В. Ліпакової, Н. Лур'є, Я. Юділевич, Л. Шипіциної, А. Грибоедової,

Є. Правдіної-Вінарської; питання щодо розвитку предметно-практичної та ігрової діяльності розглядали Л. Баряєва, С. Забрамна, А. Зарін, Т. Ісаєва; основні напрями корекційно-розвивальної роботи обґрунтовано й висвітлено в працях Г. Блеч, Л. Вавіної, А. Висоцької, І. Гладченко, М. Матвєєвої, С. Миронової, В. Синьова, М. Супрун, С. Трикоз, О. Хайдарової, О. Хохліної, О. Чеботарьової та ін.

Зупинимося на більш детальному розгляді перебігу психічних пізнавальних процесів дітей із ППР ПС. Для дітей зазначеної категорії притаманне поверхове, глобальне сприймання. Вони сприймають будь-який предмет у цілому, не звертають уваги на дрібні деталі, які його відрізняють від інших. Під час сприймання предмети вони не аналізують, не виділяють їхні характерні риси. Найбільш звичні предмети вони сприймають і розрізняють досить непогано. Проте, за необхідності сприйняти й усвідомити незнайомі або малознайомі предмети, а тим більше застосувати їх у своїй предметно-практичній діяльності вони не можуть. Навіть якщо ці процеси збережені, більшість з таких дітей не вміють їх використовувати для орієнтування в соціальній дійсності. Відтак, необхідне постійне керівництво з боку сторонньої людини.

Дослідження О. Маллера та Г. Цикото вказують, що вся діяльність дітей з ППР ПС, починаючи зі сприймання й відтворення сприйнятого характеризується недиференційованістю, глобальністю. Відсутність цілеспрямованих прийомів: аналізу, синтезу, порівняння, систематичного пошуку, повного охоплення матеріалу, застосування адекватних способів дій призводить до хаотичного, безсистемного, неусвідомленого характеру їх діяльності. Інформацію від внутрішніх органів і зовнішніх джерел діти з ППР ПС сприймають спотворено, неточно. В дошкільному віці діти не можуть пояснити свій стан втоми, відчуття болю або голоду, визначити, в якому емоційному стані знаходяться інші люди.

Слушною є думка О. Гаврилова, який наголошує на суттєвих порушеннях уваги в дітей зазначеної категорії, а саме: увага швидко

розсіюється, діти повільно концентруються, часто відволікаються на другорядні ознаки, не вміють довго її утримувати на одній діяльності. Концентрація уваги одразу ж порушується, якщо дитина починає відчувати під час виконання тих чи інших операцій навіть елементарні труднощі. В деяких випадках спостерігаються парадокси – неможливість відволікти дитину на інший подразник. Інколи це зустрічається у випадках, якщо діяльність, якою вона зайнята, викликає в неї емоційно-позитивні реакції. Відповідно, слабка активність уваги перешкоджає досягненню будь-якої поставленої мети, навіть елементарної.

Пояснюючи порушення переключення уваги дітей із ППР ПС, Є. Герсамія підкреслює специфіку фіксованої установки дітей даної категорії, а саме, її константність, іррадійованність і стабільність, у результаті чого, їх увага зводиться до одного способу дії та не може перемикатися на нову мету. Водночас, як зазначає О. Хохліна, увагу можна покращити умовах спільного з дитиною виконання діяльності.

Характеристика пам'ять дітей цієї категорії, засвідчує, що вона формується досить повільно, матеріал запам'ятовується лише після багаторазових повторень, швидко забувається. Знання не ефективно використовуються на практиці. Логічна й механічна пам'ять знаходяться на однаково низькому рівні. Діти не можуть запам'ятати назви предметів, пригадати, про що йшлося на попередньому занятті. Але поряд із цим у деяких із них зафіксовано випадки надзвичайно розвиненої пам'яті на цифри, дати, події, імена тощо (так звана гіпертрофія пам'яті). Аналіз наукових джерел вказує на те, що за рахунок механічної пам'яті, частина дітей з ППР ПС засвоює знання та навички, необхідні для лічби, читання, письма.

Розлади відчуттів, сприймання, які спостерігаються на ранніх етапах розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, негативно впливають на їх мислення.

Збіднілість уявлень, обмежений ігровий досвід, недостатнє знайомство з предметними діями, поганий розвиток мовлення – всі ці порушення не

дають їм змоги накопичити необхідну базу знань, на основі яких повинно розвиватися мислення. Мислення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку, обмеженої практичної діяльності. Сповільненість та інертність перебігу нервових процесів детермінує низьку продуктивність і застиглість пізнавальної діяльності дітей зазначеної категорії. У межах даної проблеми, заслуговують на увагу дані Л. Занкова, який виявив, що під час порівняння предметів або явищ діти з ППР ПС часто спираються на випадкові зовнішні ознаки, не виділяючи істотних ознак.

Аналіз наукових праць Г. Цикото засвідчив, що для мислення дітей із ППР ПС характерні такі риси, як безладність, безсистемність наявних уявлень і понять, відсутність або слабкість смислових зв'язків, труднощі їх встановлення, інертність, вузька конкретність мислення й надзвичайна складність узагальнень.

Діти зазначеної категорії рідко намагаються вирішувати завдання, які ставить перед ними життя, обмежуючись при цьому констатацією фактів. Поряд із порушенням абстрагування й узагальнення науковці відмічають і той факт, що дітям із ППР ПС притаманна слабкість регулюючої функції мислення. У випадку необхідності вони не вміють користуватись вже засвоєними діями, не обдумують власні вчинки, не передбачають їх результат. У дітей не виникає сумніву у своїх діях, вони не помічають зроблені помилки, не міркують про те, що їхні вчинки можуть бути неправильними або асоціальними. Систематизовані уявлення в них формуються зі значними труднощами й надзвичайно повільно підміняються ситуативними узагальненнями, а в деяких випадках не формуються зовсім через відмову від будь-якого узагальнення.

Тобто, у дітей зазначеної категорії майже відсутнім є орієнтувальний етап діяльності, тому в процесі вирішення завдання діти легко, без попереднього осмислення одразу виконують ті чи інші дії. Відсутність

даного етапу у вирішенні завдань призводить до неспроможності самостійної діяльності, а відповідно й до залежності від дорослого.

Переходячи до аналізу стану емоційно-вольової сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня, доцільно звернути увагу на думку Е. Сегена, який зазначав, що серед усіх недоліків дітей зазначеної категорії найголовніший – недолік волі. За його словами, розлади волі значно важливіші, ніж усі інші фізіологічні та психічні розлади, узяті разом. Емоційно-вольова сфера дітей даної категорії характеризується незрілістю, неадекватністю емоцій, нестійкістю настрою, про що свідчать наукові роботи Л. Баряєвої, С. Забрамної, О. Маллера, Г. Цикото, С. Юділевич.

Експериментальні дослідження І. Соловйова вказують на відсутність вольового зусилля в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня. Як зазначає М. Певзнер, воля дітей даної категорії знижена й недостатньо впливає на регуляцію станів у навчальній діяльності. У практиці часто відзначаються такі випадки, коли емоційний стан дітей визначається незадоволенням базових потреб. Сигнали від внутрішніх органів локалізуються в корі головного мозку, там виникає осередок збудження, дитина починає гостро відчувати, наприклад, голод, думки про який вона не може придушити вольовим зусиллям. У результаті увага, мовлення, дії дитини перемикаються на пошук засобів задоволення цієї потреби. Емоційний стан дитини характеризується занепокоєнням, заклопотаністю, тривожністю.

На думку О. Гаврилова, діти з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня мають підвищену навіюваність, вони не критичні до порад оточуючих, у них відсутні спроби аналізувати власні вчинки. У корекційно-виховній роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня велике значення має особистий приклад вихователя або значущого дорослого. На це вказували у своїх дослідженнях Н. Лур'є, Г. Цикото: діти з даними порушеннями надзвичайно схильні до

наслідування, що враховують педагоги, будуючи свої взаємини з ними. Лагідне, але вимогливе ставлення вихователів до вихованців полегшує корекційно-виховну роботу. Діти поважають такого вихователя, прагнуть бути в усьому на нього подібними. Якщо вихователь поєднує свою вимогливість із доброзичливістю, чесністю в стосунках, то вихованці також починають спілкуватися з товаришами й дорослими так само. Можемо зробити припущення, що в тому разі, якщо описана поведінка буде притаманна й сім'ї дитини з ПР ПС, це сприятиме як загально особистісному розвиткові дитини, так і покращить рівень підготовки дитини до навчання в школі. Але, поряд із цим, діти до певних вказівок можуть проявляти впертість, опір порадам, у них виникає прагнення зробити наперекір тому, про що їх просить дорослий. Наукові дослідження пояснюють таку впертість у досягненні мети певним негативним досвідом, який діти отримали раніше під час виконання певних дій, або відсутністю емоційного задоволення від запропонованої справи, їх пасивністю до будь-якої діяльності, несформованістю вольового зусилля.

Стосовно особливостей емоційної сфери дітей зазначеної категорії О. Маллер, Г. Цикото вказують на імпульсивну поведінку, яка проявляється в яскравій емоційній реакції на зовнішні подразники. Емоції дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня характеризуються певною збереженістю. Багато з них досить хворобливо сприймають оцінку їх діяльності й поведінки оточуючих. Вони здатні проявляти свою радість під час похвали й ображатися на зауваження. Але поряд із цим емоціям цих дітей притаманна слабка диференційованість, виразність, одноманітність, інертність і уповільненість. Загалом, можемо констатувати, що становлення механізмів емоційної саморегуляції та розвиток емоційної сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня відбувається на тлі вираженого недорозвинення когнітивних процесів (сприймання, мислення, пам'яті). Дітей зазначеної категорії відрізняє низький рівень розвитку пізнавальної та мовленнєвої

діяльності, відсутність самоаналізу та здатності до рефлексії власних станів. Перелічені особливості емоційно-вольової сфери значно знижують потенційні можливості дітей із ППР ПС до спонтанної соціалізації, й обумовлюють необхідність пошуку шляхів їх інтеграції в сучасне соціокультурне суспільство.

Поряд із несформованістю психічних процесів і емоційно-вольової сфери, діти ППР ПС мають важкі порушення мовлення. У працях Г. Сухарєвої зазначено, що в дітей з ППР ПС поряд з недорозвиненням вищих форм пізнавальної діяльності, спостерігається недорозвинення мовлення. Чим більш вираженим є ступінь інтелектуального порушення, тим більш вираженим є мовленнєвого недорозвинення. Це проявляється в запізненні етапів мовленнєвого розвитку та обмеженості його використання як провідного засобу спілкування. Стійкі порушення пізнавальної діяльності внаслідок органічного ураження головного мозку негативно впливають на розвиток мовлення в дошкільному та шкільному віці. Це, у свою чергу, позначається на пізнавальному розвитку: сприйманні оточуючої дійсності, засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, необхідних для життя та практичної діяльності.

На думку В. Ліпакової, у дітей з ППР ПС проявляється несформованість усієї мовленнєвої системи, а не окремих її сторін і функцій – слабкість мотивації, порушення програмування, труднощі реалізації мовленнєвої програми і контролю, виражені та стійкі порушення звуковимови.

У спеціальній психології та корекційній педагогіці проблема розвитку комунікативних здібностей у дітей із ППР ПС частково висвітлена в дослідженнях О. Маллера щодо специфічності усного мовлення даної групи дітей. Дослідник наголошує на тому, що лексична сторона мовлення цих дітей значно обмежена порівняно з їх однолітками з типовим розвитком. Спостерігається великий відрив між пасивним та активним словниками: пасивний словник значно перевищує за об'ємом активний. При цьому в активному словникові домінують іменники та дієслова, рідко зустрічаються

прийменники, займенники, сполучники. Спостерігається некоректність вживання слів, відсутність диференціації подібних предметів.

У більшості наукових джерел комунікація розглядається як соціально обумовлений процес передачі та сприймання інформації, як у міжособистісному, так і в масовому спілкуванні за різними каналами за допомогою вербальних і невербальних комунікативних засобів. У ранній період розвитку (від народження до 3-х років) спостерігається неповноцінне розуміння дітьми зверненого мовлення, погане оволодіння експресивним мовленням. Мовленнєві порушення, що виникають на тлі порушення інтелектуального розвитку, мають стійкі прояви, які важко коригуються, а іноді й повністю не усуваються. Особлива увага приділяється цьому під час вступу дітей до школи.

Діти з ППР ПС, як правило, не ігнорують контактів, але самостійно не пропонують ті чи інші способи комунікації. У дітей обраної категорії відсутня самостійна ініціатива до спілкування, не виявляється інтерес до спілкування, також спостерігається обмежене коло контактів. Під час спілкування діти можуть поводити себе неадекватно.

Усе зазначене вище свідчить про необхідність включення дітей у більш широку систему комунікативних зв'язків. Дослідженнями, доведений зв'язок між формуванням мовлення і розвитком рухів. Як тільки дитина опановує кілька рухів, вона включає їх у свої контакти. Дуже важливо на перших етапах підтримати цю комунікацію, і дорослим треба супроводжувати свою вимову рухами тіла, які дитина спробує відтворити. Рухи здійснюють позитивний вплив і на рухові якості мовленнєвих органів. Таким чином, альтернативні форми спілкування, організовані в родинному середовищі, допомагають дитині пізнавати навколишній світ, дозволяють налагоджувати відносини з ним. Зокрема, порушення сфери спілкування впливає на спотворення уявлення дітей про себе, утруднене усвідомлення дитиною себе як особистості. Це, у свою чергу, призводить до труднощів налагодження міжособистісних відносин та ускладнює процес адаптації такої дитини до

школи, засвоєння нею програмного матеріалу. Наукова розвідка засвідчила наявність експериментальних досліджень (W.G. Walter, G. Horn), які доводять, що можливе формування умовно-рефлекторних форм поведінки в дітей із вираженими порушеннями інтелектуального розвитку, але воно повинно здійснюватися на основі складного, цілеспрямованого впливу на дитину. Таким чином, особливості психосоціального розвитку дітей із ППР ПС, зумовлюють труднощі в процесі соціального становлення дитини й обумовлюють їх залежність від дорослих упродовж усього життя.

На думку Л. Виготського, процес розвитку дитини з ППР ПС соціально обумовлений двома чинниками: соціальна реалізація порушеного розвитку (почуття неповноцінності) є однією стороною соціального розвитку, соціальна спрямованість компенсації на пристосування до тих умов середовища, що створені та склалися з орієнтацією на типовий розвиток складають його другу сторону. Своєрідність шляху та способу розвитку при загальних кінцевих цілях і формах у дитини з порушеннями у розвитку і дитини з типовим розвитком – ось найбільш схематична форма соціальної обумовленості цього процесу.

Здійснюючи корекційно-виховну роботу з дітьми з ППР ПС, необхідно робити акцент на провідну діяльність, якою в дошкільному віці виступає гра. Вона є найкращим засобом організації колективу таких вихованців, їх фізичного та психічного розвитку. О. Гаврилов стверджує, що гра створює умови для опори в корекційно-виховній роботі на емоційно-вольову сферу дітей, яка в них більше збережена порівняно з інтелектуальною. Позитивні емоції, які викликає ігрова діяльність, є не лише основою для встановлення безпосереднього контакту з такими дітьми, але й одним з найважливіших засобів виховання в них соціальної поведінки. Навчити дітей гратися – означає не тільки заповнити їхній вільний час певною діяльністю. Якщо за допомогою емоційно організованих ігор вдається сформувати й розвинути в них уміння відтворювати дії дорослих, виховувати мотив, який би спонукав

їх до гри й потребу в дотриманні її правил – це певна корекція особистості дітей зазначеної категорії.

Таким чином, підводячи підсумок, на основі проведеного нами аналізу особливостей перебігу психічних процесів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня, можемо констатувати, що переважна більшість психічних функцій у них знаходиться на початковому рівні, що безумовно ускладнює виховну роботу з дітьми з помірною розумовою відсталістю, але не унеможлиблює її; мовлення дітей із ППР ПС характеризується недостатнім словниковим запасом, небажанням користуватися словами з пасивного словника, невмінням використовувати наявні мовленнєві знання й уміння у відповідних ситуаціях, значними порушеннями звуковимови й іншими дефектами структури мовлення, які призводять до відхилень під час вимови й до частого нерозуміння висловлювань таких дітей оточуючими, недостатності мотивів для спілкування, значного недорозвитку комунікативно-пізнавальних здібностей, що виступають основою адаптації індивіда до соціального середовища.

Включення дитини з ППР ПС до освітнього простору, визначається не лише рівнем розвитку когнітивних функцій дитини, але й можливостями особистісного розвитку, способами й механізмами засвоєння соціального досвіду. В наукових дослідженнях О. Гавлилова, Г. Сухарєвої зазначено, що найтипівішими особливостями особистості дітей з ППР ПС, є відсутність ініціативи, самостійності, дітям притаманні млявість й схильність до наслідування інших. Відтак, діти потребують постійного спонукання з боку дорослих. Дослідники наголошують на сполученні навіюваності з негативізмом й нестійкості діяльності у сполученні з інертністю та малорухливістю. Втім, дослідження Л. Шіпіциної вказує на загальну, фізичну активність й мобільність дітей зазначеної категорії. Дослідниця зазначає що більшість дітей з ППР ПС можуть виявляти ознаки певного соціального розвитку, що проявляється в спілкуванні з іншими людьми, здатності до встановлення контактів та участі в елементарних соціальних

заняттях, але в більш старшому віці. Самостійне проживання людей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня вважається неможливим, хоча більшість з них здатна обслуговувати себе. У характерологічних особливостях дітей відзначається неоднорідність: доброзичливість та привітність, дисфоричність, злостивість, агресивність, впертість, лінь, кволість бездіяльність. Поведінка дітей з ППР ПС характеризується реактивністю, вони ще не можуть повністю підпорядковувати одні мотиви іншим, у дітей виникає прагнення до діяльності, але внутрішні мотиви ще не мають достатньої сили, не проявляються у вигляді зовнішньої діяльності. На думку О. Гаврилова, виховання поведінки дітей зазначеної категорії має починатися з раннього віку і вимагає від педагога великого терпіння і наполегливості. Однією з основних рис поведінки дитини з ППР ПС є її низька здатність до гальмування, яке відіграє значну роль у всій нервово психічній діяльності суб'єкта і впливає на подальшу поведінку. Привчання дитини з ППР ПС до дисципліни, тобто уміння використовувати у своїй поведінці гальмування, утримання від одних дій і обов'язкове виконання інших є важливою умовою розвитку її особистості. Сама дитина не здатна засвоїти правила і норми поведінки, не вміє контролювати свої дії і виправляти помилки. Будь-яка навичка і звичка набувається нею лише за допомогою дорослого шляхом багаторазових повторень і вправ. Дорослий у цьому випадку виступає тією рушійною силою, яка підштовхує дитину в заданому напрямі.

Стосовно дітей з ППР ПС питання засвоєння навичок самообслуговування вивчались у зв'язку із формуванням соціальної поведінки, трудових операцій (О. Гаврилов). Науковці зазначають, що розвиток навичок самообслуговування та функцій рухового апарату також відстає, таким людям упродовж усього життя потрібна допомога й контроль. Особлива роль у формуванні побутової самостійності відводиться емоційно-підтримуючій допомозі, яка виражається в особистісно орієнтованому схваленні дій дитини (молодець, добре), похвалі (у тебе все вийшло, завдання

виконав правильно, все зробив добре), використанні невербальних засобів спілкування (посмішка, погляд, міміка, пантоміміка, жест, інтонація, сила голосу; заохоченні (пригощанні), доторканні).

Дослідження А. Запорожця з питань навчання дітей дошкільного віку й розвитку психічних процесів, вказують на те, що психічний розвиток відбувається під впливом практичного досвіду дитини і організації процесу навчання. Отже, зміна ставлення до умов виховання, дитини з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня, їх покращення, здійснюють позитивний психологічний вплив на індивідуальні особливості, змінюючи структурні і змістовні характеристики психічних процесів дітей зазначеної категорії. Відповідно, й повному обсязі використовуються потенційні можливості дитини. Тому, необхідно в дошкільному віці намагатися розкрити якомога більший потенціал дитини, а також шляхи його розвитку. У цьому аспекті, поділяємо погляди Н. Ключової щодо істотного впливу на розвиток особистості дитини з боку сім'ї, оскільки основну інформацію про світ і про себе дитина отримує від батьків. До того ж, батьки володіють унікальною можливістю впливати на дитину з ППР ПС у зв'язку з фізичною, емоційною та соціальною залежністю від них. Тому, на нашу думку, психосоціальному розвитку дитини з ППР ПС можуть сприяти всі доступні їй види діяльності, які правильно будуть організовані в умовах не лише закладу дошкільної освіти, але й у родині, розвиваючі методи та прийоми, які використовуються в спільній діяльності з дитиною, будуть тим самим стимулювати її розвиток.

Надана характеристика психосоціального розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня, наголошує на необхідності спеціальної психолого-педагогічної роботи з формування соціальної готовності до навчання, передусім в умовах школи. Розв'язання цих питань передбачає пошук такої системи допомоги, яка б повною мірою сприяла формуванню соціальної готовності до навчання дітей з ППР ПС у школі й урахувала реалії освітнього простору.

Тема 1.2. Формування соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня як мета психолого-педагогічних впливів

Сучасний етап розвитку нашої країни характеризується низкою соціальних змін і перетворень. Посилення уваги до розвитку особистості, визнання гуманістичних засад виховання як найбільш відповідних принципам правової держави, є однією з передумов повноцінного залучення дітей старшого дошкільного віку (далі – СДВ) з ППР ПС у систему суспільних відносин. Винятково важливого значення при цьому набуває формування соціальної готовності до навчання дітей зазначеної категорії в школі.

Як свідчить аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, педагоги та психологи одноставно стверджують, що старший дошкільний вік – період активного розвитку особистості дитини (Ш. Амонашвілі, Л. Виготський, С. Максименко та ін.). Саме в цей період закладаються основи вихованості: розвиваються моральні уявлення, почуття, звички. Сучасні науковці експериментально доводять, що залучення дитини до соціального життя сприяє різнобічності розвитку особистості дошкільника (Л. Венгер, О. Кононко та ін.).

Питання соціального становлення дошкільників висвітлено в працях А. Богуша, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Кононко, В. Мухіної. Концептуальні питання соціального розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку досліджували С. Козлова, Л. Коломийченко, Л. Обухова, Д. Фельдштейн. Ідея розвитку базових концентрів особистості дитини дошкільного віку «Я – сам», «Я – інші», «Я – навколишній світ».

Розглянемо підходи науковців до цієї проблеми. Аналіз теоретичних джерел та узагальнення практики роботи закладів дошкільної освіти надав можливість Н. Черепані визначити поняття «готовність до шкільного навчання» як багаторівневе утворення, що характеризується необхідним рівнем особистісної, мовленнєвої, інтелектуальної та морфологічної

підготовки дитини для успішного навчання в школі. Готовність до навчання в школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) та спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню в шкільне життя, формуванню навчальної діяльності.

Готовність до навчання – це важливий підсумок виховання й навчання дошкільників у закладі дошкільної освіти та сім'ї. Вона визначається системою вимог, які висуває школа до дитини. Характер цих вимог обумовлено особливостями нової соціально-психологічної позиції дитини-школяра з її новими обов'язками, до виконання яких вона повинна бути готовою.

На сьогоднішній день загальновизнано, що готовність до шкільного навчання – багатокомпонентне утворення, яке потребує комплексних психологічних досліджень. Проблема психологічної готовності до школи відображена в працях зарубіжних і вітчизняних дослідників, що вивчають шкільну зрілість дітей.

На думку А. Запорожця, підготовка дітей до школи – завдання комплексне, що охоплює всі сфери життя дитини. Високі вимоги життя до організації виховання й навчання змушують шукати нові, більш ефективні психолого-педагогічні підходи, націлені на приведення методів навчання у відповідність із вимогами життя. У цьому сенсі проблема готовності дошкільників із ППР ПС до навчання в школі набуває особливого значення. З її вирішенням пов'язано визначення цілей і принципів організації корекційно-розвиваючого навчання й виховання в дошкільних установах.

Готовність до школи значною мірою залежить від бажання дитини вчитися. Розвиток пізнавальних інтересів дошкільників, формування позитивного ставлення дітей до навчання вдається лише шляхом оптимального поєднання зусиль закладу дошкільної освіти, сім'ї та школи.

Це вимагає, зокрема, створення умов, наближених до шкільних: атмосфера доброзичливості, турботи, толерантності, підтримки. Залучення батьків до освітнього процесу, ознайомлення з вимогами школи (семінари, збори, консультації, «Дні відкритих дверей», конференції, тематичні виставки, як у дошкільному закладі, так і в школі, тощо) сприяє уникненню різкої зміни вимог до дитини, поступовому її входженню в нове середовище. При цьому варто максимально використовувати предметно-ігрове середовище, дидактичне, методичне забезпечення, яке є сьогодні в дошкільних установах.

Повертаючись до проблематики формування готовності до навчання дітей із ППР ПС, зауважимо, що загалом спеціальний заклад дошкільної освіти як і спеціальна загальноосвітня школа, є ланкою єдиної системи освіти в Україні, тому в нормативно-правовій базі, поглядах сучасних науковців і практиків у галузі спеціальної освіти цілком обґрунтовано розглядаються питання наступності як провідної умови безперервності навчання й виховання дітей із ППР. Система спеціальної дошкільної освіти України особливу увагу приділяє вихованню дітей старшого дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки саме цей вік визначає готовність дитини до навчання/научіння в спеціальному загальноосвітньому закладі як соціокультурному середовищі.

Значний внесок у розвиток практики навчання й виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня внесли наукові доробки А. Маллера, М. Рейдбойма, Г. Цикото, Л. Шипіциної та інші. Серед вітчизняних науковців даною проблемою займаються Л. Вавіна, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, О. Гармаш, В. Золотоверх, А. Колупаєва, М. Матвеева, Н. Мацько, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна та ін.

Питаннями підготовки дитини з порушеннями інтелектуального розвитку до адекватного орієнтування в соціальній дійсності, становленні навичок соціально прийнятної поведінки в різних життєвих ситуаціях займалися О. Басенська, О. Венгер, А. Висоцька, О. Єкжанова, О. Стребелева та ін.

Теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки дітей з порушеннями розвитку різних нозологій до навчання в школі засвідчив, що дослідники працювали у двох напрямках – психологічному та педагогічному – вивченні основ даної проблеми, зокрема: сутність проблеми психологічної діагностики у виявленні рівня можливостей пізнавальної діяльності та в організації підготовки дітей з психофізичними порушеннями до навчання в школі (Т. Жук, О. Баєнська, Д. Ельконін, Т. Ілляшенко, Є. Леонгард, В. Лубовський, О. Лурія, А. Обухівська, М. Пирогов, Н. Стадненко, О. Стребелева, У. Ульєнкова, М. Шеремет та ін.); загальні питання розвитку психічних процесів у дітей із порушеннями психофізичного розвитку та різних видів діяльності в дошкільному віці, їх вплив на підготовку різних категорій дітей до навчання у школі (А. Анохін, В. Бондар, Р. Боскіс, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, В. Золотоверх, А. Катаєва, В. Лубовський, В. Лебединський, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Стадненко, О. Стребелева, В. Тарасун, С. Трикоз, У. Ульєнкова, О. Хохліна, Ж. Шиф, М. Шеремет та ін.). Проте, наразі недостатньо не вирішеними залишаються питання підготовки дітей із ППР ПС до навчання в школі.

Базовий компонент дошкільної освіти України визначає державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості й вихованості дитини старшого дошкільного віку, а саме сумарний кінцевий показник набутих компетентностей випускником закладу дошкільної освіти перед його вступом до школи. Проте, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти вимоги до обсягу необхідної інформації, життєво важливих умінь і навичок, системи ціннісних ставлень до світу й самого себе, є непридатними для дітей із інтелектуальними порушеннями різних ступенів складності.

Цей факт пояснюється двома основними клініко-психологічними законами олігофренії, сформульованими Г. Сухаревою: закон тотальності нервово-психічної недорозвиненості; закон ієрархічності недорозвитку психічної сфери. Під «тотальністю» дослідниця розуміє недорозвиненість

усіх нервово-психічних і, певною мірою, соматичних функцій, починаючи від недорозвитку внутрішніх органів, опорно-рухового апарату, сенсорної, моторної, емоційної сфер, вищих психічних функцій, особливо мислення, мовлення, особистості в цілому. Ієрархічність недорозвиненості психічної сфери, на думку автора, проявляється в більш тяжкому ураженні філогенетично обумовлених новоутворень (моторика та емоційно-вольова сфера виявляються більш збереженими ніж увага, мислення та інтелект).

У спеціальній психології визначення готовності до шкільного навчання розумово відсталих дітей здійснено О. Хохліною. Дослідницею встановлено, що готовність дитини до школи стосується всього її психічного розвитку і передбачає сформованість: позитивного ставлення до школи в цілому та до навчання; пізнавальної та емоційно-вольової сфери, діяльності й довільності поведінки; характерологічних рис, важливих для навчання й діяльності в шкільному колективі.

Зауважимо, що до 2008 року діти з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня належали до категорії «ненаучуваних» і перебували у спеціальних будинках для дітей-інвалідів, що підпорядковувалися теперішньому Міністерству праці і соціальної політики.

Як зазначає О. Гаврилов, система навчання в цих будинках для дітей-інвалідів передбачала в основному формування соціально-побутових, санітарно-гігієнічних навичок, навичок самообслуговування, виконання елементарних трудових операцій, а також корекцію порушень психофізичного розвитку. Здебільшого окреслені підходи наголошують на принципі розширення соціальних можливостей дітей з ПР ПС.

Науковці А. Обухівська, М. Савченко, Л. Фомічова готовність дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку до навчання в школі визначають не стільки наявністю в них знань, скільки тим, чи вмє дитина розпізнавати, виділяти якості й ознаки предметів, їх призначення, класифікувати їх за формою, розміром, кольором, чи орієнтується дитина у просторі, у власній особистості, виконує елементарні узагальнення

й конкретизацію предметів і явищ. Вищезазначене наголошує на важливості розгляду соціального фактору розвитку дітей із порушеннями інтелекту, як одного з пріоритетних напрямів корекційно-педагогічного навчання й виховання.

Соціальний аспект навчання й виховання превалував у підходах Е. Сегена і відображав гуманістичну спрямованість у формуванні психічних процесів дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. У подальшому його ідеї знайшли відображення в працях М. Монтесорі. Соціальний розвиток, за системою Монтесорі здійснювався у процесі сенсорного виховання, в межах якого підготовка до самостійності була одним із основних завдань. Також у працях Л. Виготського зазначено, що соціальне виховання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку виражених ступенів є єдиним безпосередньо науковим шляхом її виховання.

Відтак, сучасні спеціальні заклади дошкільної освіти, реабілітаційні центри, інклюзивно-ресурсні центри являють собою невід'ємну частину спеціальної та інклюзивної освіти, продовжуючи традиції корекційних педагогів минулого століття, які досліджували питання соціального становлення дітей із вираженим ступенем інтелектуального порушення.

Соціальний розвиток дітей із порушеннями інтелектуального розвитку полягає в підготовці дитини до адекватного орієнтування в довкіллі, становленні навичок соціально прийнятної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

У працях Л. Виготського зазначено, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку потрапляють в ситуацію «соціального вивиху», вони не застосовують суспільний досвід і не привласнюють способи його засвоєння.

Аналіз спеціальної науково-методичної літератури дозволяє виокремити в аспекті соціального становлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку такі дослідження, присвячені вивченню: формування уявлень про навколишнє середовище в дітей дошкільного віку з

порушеннями інтелектуального розвитку (А. Блеч, С. Трикоз); розуміння соціальної природи «Я» (У.Джемс, Ч.Кулі, Дж.Мід); знаково-символічної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (О. Гаврилов, В. Синьов, О. Хохліна).

Так, у наукових доробках А. Блеч зазначається, що формування першочергових уявлень про навколишнє середовище є початковим етапом соціального розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального закладу дошкільної освіти. При цьому авторка наводить алгоритм формування уявлень в окремому розділі комплексу навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах.

Праці W. James (У. Джемса), Ch. H Cooley (Ч. Х. Кулі) та G. H Mead (Дж. Г. Міда) розкривають соціальну природу «Я». Науковцями зроблено перші кроки в розумінні соціальної природи «Я», а саме визнання того факту, що поряд із біологічним, тілесним «Я», образ «Я» включає в себе соціальні компоненти, джерелом яких є взаємодія індивіда з іншими людьми.

Представники символічного інтеракціонізму Ch. H Cooley (Ч. Кулі) та G. H Mead (Дж. Г. Мід) підкреслювали провідну роль соціальних взаємодій як джерела формування уявлень про себе в людини. Ч. Кулі сформулював теорію «дзеркального Я», згідно з якою уявлення індивіда про самого себе, формуються під впливом думок оточуючих людей. Дослідник вважав, що те, якою мати сприймає свою дитину, зумовлює подальше ставлення останньої до самої себе. Відповідно до поглядів Ч.Кулі, уявлення про себе формуються вже в ранньому віці в процесі взаємодії дитини з іншими людьми, при цьому вирішальне значення має сім'я. А тому, надзвичайно важливим є формування тісного емоційного зв'язку в діаді мати-дитина.

Інший дослідник Дж. Мід стверджував, що соціальне оточення обумовлює форму та зміст процесу формування уявлень про себе в індивіда. Він виокремив у системі «Я» дві підсистеми: «Я» і «Ми», що розглядаються як сукупність соціальних відносин і безпосередню реакцію на ситуацію, що

склалася. Важливим для нашого дослідження є погляд науковця на те, що «індивідуальне Я» є за самою своєю сутністю соціальна структура, яка виростає із соціального досвіду.

Дослідження О. Гаврилова, В. Синьова, О. Хохліної вказують на те, що оволодіння знаково-символічними засобами й уміння оперувати ними під час виконання завдання є показниками розвитку пізнавальних й комунікативних умінь дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, що в процесі соціального розвитку змінилися в бік інтеріоризації.

Аналіз робіт зазначених науковців свідчить, що всі вони містять багатий теоретичний та емпіричний матеріал. Водночас, попри наявність різнопланових досліджень, нерозв'язаними залишилися питання щодо формування готовності дітей зазначеної категорії до навчання в школі. Адже в дошкільному віці дитина з порушеннями інтелектуального розвитку відчуває значні труднощі в накопиченні та трансляції соціального досвіду.

У межах виконуваної роботи, цікаві погляди визнаних науковців галузі соціології та психології Г. Тард, Т. Парсонс, Э. Еріксон, Х. Лийметс, В. Ломов, які зазначають, що соціалізація є акумулюванням індивідом соціальних ролей, норм, цінностей, що виробляються суспільством. У даному випадку мета соціального розвитку може бути представлена як адаптація індивіда до соціальної дійсності, а сам процес соціалізації матиме однолінійну структуру, яка не передбачає діяльну сутність суб'єкта, характер, рівні, ступінь його автономії, можливостей реалізації творчого начала у відтворенні культури, що як найповніше відповідає характеристиці дитини старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня. Тобто, така дитина за допомогою наслідування цілком здатна засвоювати соціальні ролі, норми, цінності суспільства, в якому знаходиться. Підтвердження цього факту знаходимо в працях П. Массена, Дж. Конджера, Н. Ньюкомба, які розглядають наслідування як просте копіювання певного виду поведінки.

Аналіз літературних джерел, дозволяє розглядати наслідування, як

важливий фактор психосоціального розвитку дитини (Г. Тард, П. Жане, Э. Клапаред, Ж. Піаже, В. Вундт, Дж. Уотсон, А. Валлон, А. Бандура, та ін.)

Важливими в напрямі вивчення категорії дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня є праці О. Малера, який зазначає, що тільки шляхом багаторазових вправ, моделювання часто повторюваних, добре відомих соціально-побутових ситуацій у дітей виробляються позитивні звички, які сприяють адаптації до навколишнього світу. Також, у працях О. Федосєєвої зазначено, що в дітей зазначеної категорії несформований цільовий компонент діяльності, їх дії не мають осмисленого й цілеспрямованого характеру, але за наслідуванням дорослого вони виконують прості дії.

У наукових доробках соціального психолога Д. Паригіна зазначено, що наслідування – це уподібнення не просто іншій особі, а значущому іншому, що супроводжується засвоєнням цінностей, поглядів, установок, специфічних форм поведінки цього іншого. Відповідно, особливого значення набуває роль дорослого, який здатен створити подібне розвивальне середовище. Адже для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня зазначена ситуація без корекційно-спрямованої допомоги дорослого стає невирішеною.

На думку Н. Ньюкомба, взаємодія дорослого й дітей будується з орієнтацією на особливу чутливість дитини до соціальних впливів. Виховання в дитини культури пізнання дорослих і дітей, розвиток соціальних емоцій і мотивів, розвиток самопізнання, поваги до себе, способів спілкування, відбувається шляхом наслідування дорослого, слідування мовної інструкції, тобто встановлюються навички міжособистісної поведінки.

Вивчення стану практики дозволило встановити, що особливості психосоціального розвитку дітей із порушеннями інтелекту помірною ступеня зумовлюють значні труднощі в процесі соціального розвитку дітей і наголошують на залежності дітей від дорослих упродовж життя.

На відміну від дітей із типовим розвитком, на яких вплив родини з віком послаблюється й по досягненню ними повноліття роль сім'ї значно знижується в аспекті прийняття самостійних рішень щодо визначення власного життєвого шляху, для дітей із ППР ПС із віком роль сім'ї суттєво не змінюється, а навпаки – посилюється. У зв'язку з цим, на нашу думку, одним з перших завдань корекційно-розвивальної роботи з дитиною з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня є формування контакту з дорослими, спрямування дитини на співпрацю з ними, навчання дитини способам засвоєння суспільного досвіду.

Проблема соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями широко розглядається сучасними дослідниками (О. Агавелян, А. Раку та ін.). Разом із тим, значна частина робіт присвячена, головним чином, вивченню питань соціальної адаптації осіб з інтелектуальними порушеннями і, набагато меншою мірою вивчалися її психологічні чинники та механізми.

Зокрема, у спеціальній літературі з проблем дітей із ППР ПС недостатньо відомостей, що розкривають причини їх несприятливої шкільної адаптації, до яких у віковій психології відносять особливості розвитку різних видів діяльності в молодшому шкільному віці (навчальної, комунікативної та ін.), а також прийняття й виконання дитиною системи шкільних вимог, освоєння програми навчання; становлення рольових відносин із педагогом; індивідуально-особистісні особливості самої дитини; професійно-особистісну готовність педагога до взаємодії та співпраці з дитиною тощо.

Вищевикладене акцентує увагу на неприпустимості соціальної ідентифікації дитини з інтелектуальними порушеннями як дитини з дефектом. Треба зосередити увагу керівників закладів освіти, педагогів, практичних психологів, соціальних педагогів і, насамперед, корекційних педагогів на пошук нових форм і методів удосконалення освітнього й реабілітаційного процесів. Відповідно, спеціальний заклад дошкільної освіти відіграє важливу роль у формуванні готовності до навчання в школі дітей із ППР ПС.

З'ясовано, що традиційно шкільна готовність означає фізичну, соціальну, мотиваційну й розумову готовність дитини до переходу від основної ігрової діяльності до спрямованої діяльності більш високого рівня. Для досягнення готовності до школи необхідне відповідне сприятливе середовище та власна активна діяльність дитини.

Діти досліджуваної категорії стикаються зі значними труднощами при вступі до школи, пов'язаними із зниженням пізнавальної активності й відсутністю психологічної готовності до входження в новий колектив. Нездатність використовувати засоби спілкування з дорослими й однолітками, несформованість різних видів діяльності, нездатність орієнтуватися у нових та проблемних ситуаціях тощо, веде до того, що подібна комунікативна неспроможність дітей зазначеної категорії залишає їх поза дитячим колективом. Усе це, у свою чергу, сприяє прояву патологічних рис особистості: замкнутості, агресивності, відмові від діяльності.

Робимо висновок, що дитина з порушенням інтелектуального розвитку старшого дошкільного віку, на відміну від дитини з типовим розвитком, є менш гнучкою у взаємодії з оточенням та більш залежною від впливів соціального середовища. Усе те, що в дитини з типовим розвитком формується спонтанно, завдяки наслідуванню та спільній діяльності з дорослими, у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку потребує спеціального навчання. До того ж, як наголошують науковці, це стосується не лише розвитку розумових здібностей, але й емоційного розвитку, засвоєння навичок самообслуговування, правил поведінки, формування вміння налагоджувати міжособистісні контакти тощо. Відтак, основна увага дорослих має бути спрямована на соціальне становлення дитини. Відповідно, спеціальний заклад дошкільної освіти відіграє важливу роль у формуванні соціальної готовності до навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в школі.

На основі вищевикладеного матеріалу, розуміємо «соціальну готовність до навчання», як сформованість здатності до прийняття нової

соціальної позиції – школяра, що обумовлена формуванням ставлення дитини до самої себе, дорослих, однолітків як суб'єктів освітнього простору, що виявляється у здатності взаємодіяти з ними відповідно до ситуації. Наукову зацікавленість становить підхід української дослідниці О. Таран щодо визначення нормативних критеріїв готовності дитини до шкільного навчання, де соціальна готовність розглядається як складова психологічної готовності дитини до навчання. Зокрема соціальна готовність складається, на думку дослідниці, з комунікативної та соціальної компетентностей.

У вузькому розумінні під комунікативністю («комунікативною компетентністю») розуміють здатність організовувати інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням стосунків між ними.

Проте, вважаємо за необхідне наголосити, що сучасні трактування поняття «комунікативна компетентність» різними науковцями не збігаються. Так, С. Макаренко під «комунікативною компетентністю» розуміє вміння особистості спілкуватися з різними людьми, в середовищі яких вона проживає та працює; проте це не тільки вміння спілкуватися, правильно оформляти думку в усній і письмовій формах, але й уміння шукати та знаходити компроміс, поважати думки інших людей. Авторський колектив у складі Є. Кузьміна та В. Семенова розглядає поняття «комунікативної компетентності» як уміння орієнтуватись у різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях і чуттєвому досвіді індивіда; здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе та оточуючих, урахуваючи зміну психічних станів, міжособистісних стосунків та умов соціального оточення.

Соціальна компетентність, у свою чергу, виступає як система структурованих знань про закономірності поведінки, діяльності й відносин, які проявляються через особистісні якості людини, що забезпечують відповідальне саморегулювання поведінки особистості в суспільстві, передбачає володіння складними комунікативними навичками, формування

адекватних умінь у нових соціальних умовах. У найповнішому вигляді соціальна компетентність передбачає певний обсяг знань і рівень сформованості вмінь і навичок, що дозволяють людині адекватно орієнтуватися в різних ситуаціях, об'єктивно оцінювати себе й людей, здійснювати самоаналіз і самоконтроль, прогнозувати поведінку інших осіб, формувати необхідні відносини й успішно впливати на них, орієнтуючись на наявні умови.

У наукових працях В. Серової представлено вивчення психологічних особливостей розвитку соціальної компетентності в старших дошкільників із порушенням інтелектуального розвитку. Дослідниця звертає увагу на розлади різних типів самоідентифікації в зазначеної категорії дітей, відмічає також системний розлад усіх компонентів соціальної компетентності (когнітивного, емоційного, поведінкового). Автор вказує на необхідність розвитку соціального інтелекту, комунікативних навичок, поведінковій саморегуляції в оптимізації процесу формування соціальної компетентності як передумови входження до освітнього простору.

Німецькі психологи У. Пфінгстен і Р. Хінтч трактують соціальну компетентність як уміння володіти когнітивними, емоційними й моторними засобами поведінки, які в певних ситуаціях ведуть до довготривалого співвіднесення позитивних і негативних наслідків.

Х. Шредер і М. Форверг вважають, що структуру соціальної компетентності складають такі риси особистості: комунікабельність, готовність до спілкування, впливовість, самоповага.

Р. Ульріх і М. Ульріх розробили концепцію, у якій сформульовано основні характеристики соціально-компетентної людини, а саме: розуміння власних почуттів і вимог, уміння аналізувати та використовувати соціальні знання у власній поведінці, досягнення мети найбільш ефективним чином.

Науковці різних країн світу (Tiffany A. Koszalka (США), Insung Jung (Японія), Gila Kurtz (Ізраїль) та ін.) вивчають наукову категорію «компетентність» у межах діяльності Міжнародного департаменту стандартів

для навчання, досягнення та освіти (США) (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)). Вони трактують її як спроможність особистості кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття «компетентність» пов'язується з комплексом знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, спрямовані на досягнення відповідних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

Згідно з «Великим тлумачним словником сучасної української мови» наукова категорія «компетентність» визначається як властивість зі значенням «компетентний» і водночас відповідно до освітньо-кваліфікаційного («компетентний» – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації), а також управлінського аспектів («компетентний» – такий, який має певні повноваження, повноправний, повновладний).

Проте, не зважаючи на певні відмінності в трактуванні змісту поняття «компетентність», маємо підстави стверджувати, що у визначеннях багатьох науковців (І. Зімньої, Н. Єфремової, В. Олійника, А. Шишко та ін.) ядром структури компетентності виступають, передусім, сукупність знань, умінь і навичок, уживаних у конкретній сфері діяльності людини. Відповідно сучасна вітчизняна освітня політика трактує «компетентність» як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості».

Приєднуємося до означеної позиції вчених щодо тлумачення змісту поняття «компетентність». При цьому знання розуміємо як особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Виражаються знання в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях. Знання виконують важливі соціальні функції:

а) матеріалізуються в певні технічні пристрої, технологічні процеси і, таким чином, служать виробництву;

б) перетворюються на переконання та є керівництвом до практичної дії. Невід’ємними якостями справжніх знань є їх системність, осмисленість.

У структурі соціальної готовності виділено два важливі компоненти: комунікативну та соціальну компетентності. Відповідно, критеріями комунікативної компетентності є когнітивно-мотиваційний, поведінковий, тоді як соціальної компетентності – когнітивний і операційний (рис. 1).



Рис. 1. Структурна модель соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в школі

Діти старшого дошкільного віку з ППР ПС (*дали* – СДВ з ППР ПС) у соціальному розвитку значно відрізняються від своїх однолітків із типовим розвитком. Певною мірою це обумовлено не лише органічним ураженням, але й умовами виховання дітей СДВ з ППР ПС у родині: неадекватними формами спілкування, характером взаємодії дорослого з дитиною, ізоляцією дитини від однолітків та інших дорослих, невідповідністю предметно-розвиваючого середовища до потенційного рівня психічного розвитку дитини. У результаті проведення аналізу психолого-педагогічної літератури з вивчення особливостей психосоціального розвитку дітей СДВ із ППР ПС, виокремлюють загальні компоненти, несформованість яких значно

ускладнює включення цих дітей у середовище однолітків і подальшу соціалізацію:

- уміння співпрацювати з новим дорослим і однолітками;
- діяти спільно або за наслідуванням у різних видах діяльності;
- адекватно поводитися в побуті, підкорятися режиму дня;
- володіння навичками охайності й самообслуговування (вміння одягатись й роздягатись, вмиватися, розчісуватися, прибирати свої речі в шафу з допомогою дорослого або самостійно).

Як показують теоретичні дані, основною причиною несвоєчасного включення дітей СДВ із ППР ПС у соціум є несприятлива соціальна ситуація їх виховання в сім'ї. Дослідники визначають низку факторів, які ускладнюють соціальне становлення дітей СДВ із ППР ПС.

- 1) неадекватні форми спілкування та взаємодії матері зі своєю дитиною;
- 2) невміння батьків ввести дитину в нове соціальне оточення;
- 3) ізоляція дитини з порушенням інтелектуального розвитку від оточуючих людей;
- 4) недооцінка батьками наслідків втрати часу сенситивного періоду в соціальному розвитку дитини;
- 5) відсутність організованого режиму дня дитини в родині;
- 6) відсутність адекватного предметно-розвиваючого середовища для дитини в сім'ї.

Таким чином, у дітей СДВ з ППР ПС особливості психосоціального розвитку є різнорівневими в основних показниках і свідчать як про соціальну непристосованість дитини в сім'ї, так і про несформованість соціального аспекту готовності до шкільного навчання.

Вищезазначене певною мірою висуває нові вимоги перед родиною в питаннях взаємодії з фахівцями закладів спеціальної освіти в процесі формування соціальної готовності розумово відсталої дитини до навчання в спеціальній загальноосвітній школі, адже фахівці галузі спеціальної освіти

є більш компетентними за батьків у питаннях розв'язання проблем дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Тому, важливим стає питання узгодження впливів усіх суб'єктів (батьків, вихователів, логопедів, психологів) виховного процесу на СДВ із ППР ПС у формуванні соціальної готовності до навчання в школі. Можна з більшою чи з меншою вірогідністю констатувати, що в дитини з порушеннями знижені відповідні позитивні психологічні передумови до соціокультурного розвитку. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку може досягти адекватних соціальних стандартів. За відсутності чи недостатньої ефективності роботи в цьому напрямі в дітей з порушенням інтелектуального розвитку формується підозрілість, недовіра стосовно оточуючих. Дитина може компенсувати власні психологічні труднощі відповідними агресивними діями стосовно соціального середовища, у якому вона перебуває.

Відомий психолог О. Леонт'єв зазначав, що близьке оточення дитини, можна віднести до системи виховних впливів, до яких вона чутлива. Сучасна наука наголошує на важливості сімейного виховання для повноцінного розвитку особистості дитини, оскільки його сила та вплив не порівнюються з жодним, навіть із дуже кваліфікованим вихованням у дитячому садку чи школі. Психологічні та соціально-педагогічні дослідження дозволяють стверджувати, що сім'я посідає важливе місце серед соціальних груп, які впливають на формування особистості. Саме сім'я з її інтимно-особистими зв'язками, як ніяка суспільна установа, може забезпечити дитині емоційний захист, відчуття важливості та суттєвості свого існування, щирої зацікавленості в ній. Немає таких якостей особистості, у формуванні яких не брала б участь сім'я. Любов дитини до батьків виступає гарантом емоційного благополуччя й безпеки. Дитині з порушеннями інтелектуального розвитку мало просто того, щоб її любили, вона потребує підтримки на всіх періодах дитинства. Глибокий, постійний контакт із дитиною – необхідна умова її виховання в будь-якому віці. Але тісний контакт і взаєморозуміння не

виникають самі по собі. Батьки їх будують і творять, починаючи з віку немовляти.

В основу взаємодії сучасного закладу дошкільної освіти і сім'ї покладається співробітництво. Ініціаторами його встановлення має виступати заклад дошкільної освіти. Психолог, консультуючи родину дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, усвідомлює, що співробітництво потрібне в інтересах дитини. В цьому необхідно переконати батьків.

Взаємодія – це спосіб організації спільної діяльності з родинами, що здійснюється на основі соціальної перцепції за допомогою спілкування. Завдання взаємодії полягає в забезпеченні дитині в сім'ї та закладі дошкільної освіти оптимальних умов для повноцінного фізичного та психічного розвитку, сприяння задоволення її потреби в емоційно-особистісному спілкуванні; підвищення рівня сформованості педагогічної культури вихователів і батьків.

Взаємодія батьків дітей із ППР ПС із психологом повинна вибудовуватися на принципах взаємної поваги, розуміння важливості один одного й усвідомлення того, що таке партнерство матиме довготривалий вплив на користь усіх.

У різні часи проблеми сімей, що виховують дітей з особливими потребами, висвітлювались у працях таких дослідників, як Е. Тиха (формування самосвідомості батьків, які переживають психотравмуючу ситуацію), Е. Ейдеміллер, В. Юстицкіс (структурно-функціональні особливості сімей із психічно хворим; основні напрями розвитку сім'ї психічно хворого), Р. Майрамян, В. Вишневський (зміна соматичного стану батьків; поява в батьків різних соматичних захворювань, астенічних і вегетативних розладів, депресивної симптоматики), В. Ткачова (виникнення в батьків дітей-інвалідів особистісних порушень, певних характерологічних рис особистості, переважаючих особистісних тенденцій), О. Малер, Г. Цикото (навчання батьків ефективним засобам взаємодії з дитиною в побутових й навчальних ситуаціях), А. Душка (надання психологічної

допомоги родинам дітей із порушеннями психофізичного розвитку, розроблення технологій психологічного впливу на психоемоційний стан батьків).

Успішному входженню дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в соціокультурний простір сприяє активна участь у освітньому процесі батьків дітей, або осіб, які їх заміщують. Це підтверджують нормативно-правові документи нашої країни, зокрема ст. 51 КУ, ст. 59 ЗУ «Про освіту», ст. 150 Сімейного кодексу України. Відповідно до статті 12 Закону України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р. № 2402-III виховання в сім'ї є першоосновою розвитку особистості дитини. Отже, політика держави сприяє посиленню ролі родини в багатьох суспільних процесах. Відповідно, батьки, або особи, які їх заміщують, повинні правильно, з урахуванням психолого-педагогічних знань, організувати виховання й розвиток дитини з ППР. Зазначене є неможливим без розвиненої компетентності батьків.

До структури компетентності батьків включено компетентнісний досвід, який, на думку А. Хуторського, є найбільш важливим у даній структурі. Мотиваційно-особистісний компонент має на меті сформувати зацікавленість батьків щодо успішного результату виховання дітей, сукупності психологічних позицій по відношенню до дитини й самої себе (емпатія, педагогічна рефлексія), особистісного досвіду виховання. Гностичний компонент пов'язаний зі сферою знань батьків, пошуком, сприйняттям і відбором інформації. Комунікативно-діяльнісний містить комунікативні, організаторські, практичні навички й уміння. Компетентнісний досвід є основним і передбачає наявність у батьків педагогічних знань, умінь, навичок виховання самостійності, апробованих в дії, придбаних через рішення спонтанних або спеціально організованих компетентнісних завдань–ситуацій, освоєних батьками, й застосовуються у практиці сімейного виховання.

Компоненти компетентності:

– ціннісно-смісловий (передбачає розвиток особистісних якостей батьків, необхідних для виховання дитини, а також усвідомлення необхідності й цінності саморозвитку);

– когнітивний (є комплексом професійно-педагогічних знань, умінь і навичок батьків, що є необхідними для виховання дітей);

– рефлексивний (передбачає наявність у батьків здатності до педагогічного саморегулювання, саморефлексії, самоконтролю, самооцінки педагогічної діяльності);

– поведінково-діяльнісний і поведінково-комунікативний компоненти (характеризують специфіку взаємодії батьків із дитиною).

Незважаючи на схожість виділених компонентів у А. Мініної і К. Лебедєвої, у своєму дослідженні ми будемо спиратися на компоненти А. Мініної, оскільки, на нашу думку, їх опис є найбільш змістовним.

Рівнем компетентності батьків є ступінь готовності батьків до ефективної організації виховного процесу в сім'ї, заснованої на знаннях, уміннях і навичках педагогічної взаємодії з дитиною з ППР ПС, розумінні особливостей її особистісного та психофізичного розвитку і бажанні залучити її до культури та традицій сім'ї й суспільства.

Проведений теоретичний аналіз змісту поняття «компетентність батьків дітей СДВ із ППР ПС» дозволяє нам розглянути методологічні основи визначення структури даної наукової категорії.

Відповідно до культурологічного підходу, компетентність батьків визначається як структурний компонент педагогічної культури сім'ї (Б. Ковбас, В. Костів). Культурологічний підхід дозволяє взяти до уваги умови місця й часу, в яких дитина з ППР ПС народилася й перебуває, специфіку її найближчого оточення, її ціннісні, етичні орієнтири. Згідно з культурологічним підходом основним змістом компетентності батьків є їх уміння здійснювати вибір, адекватно оцінювати й регулювати педагогічні обставини й ситуації, формулювати мету й завдання виховної взаємодії

в процесі психологічного супроводу й надалі, шукати доцільні засоби їх досягнення, ухвалювати рішення та реалізовувати їх.

Відповідно до особистісного підходу, компетентність батьків є необхідною вимогою, що включає в себе усвідомлення батьками перспектив соціального та психофізичного розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю, й побудови освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку їх поведінки та міжособистісних відносин у родинному й соціокультурному середовищі.

Діяльнісний підхід розкриває сутність поняття «компетентність батьків» через компоненти, що характеризують батьків як особистість та суб'єкт виховної діяльності. Здійснення означеної діяльності забезпечує розвиток особистісних рис і якостей батьків та впливає на формування їхніх ставлень, інтересів, ціннісних орієнтацій, умінь і навичок, професійно-виховних позицій; застосування на практиці здобутих знань, професійну самореалізацію, самоосвіту. Власне розвиток компетентності, згідно з діяльнісним підходом, передбачає створення умов для активної позиції батьків (суб'єкта діяльності), завдяки чому відбуватиметься свідоме, міцне засвоєння ними певного виховного досвіду.

Сукупність наукових підходів, які використано нами для характеристики наукової категорії «компетентність батьків дітей СДВ з ПРПС», надає можливість акцентувати увагу на детермінації сутності та структури даного поняття соціальним, онтологічним і внутрішньоособистісним рівнем засвоєння, використання та функціонування цінностей, якими виступають ефективні психолого-педагогічні знання, уміння, навички, здібності особистості до педагогічної діяльності. Схарактеризовані вище методологічні підходи дозволили сформулювати поняття «*батьківська компетентність*», що визначено як інтегроване особистісне утворення у батьків як вихователів дитини, що ґрунтується на розвитку у них мотивації, системи ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, знань, вмінь та навичок, що в сукупності забезпечують

їхню здатність створювати умови для формування соціальної готовності їхньої дитини до навчання в школі, а також виступили орієнтирами нашого дослідження та уможливають усебічне вивчення основних компонентів компетентності батьків дітей СДВ з ПР ПС.

Тема 1.3. Теоретичне обґрунтування моделі психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня з метою формування соціальної готовності до навчання в школі

Організація та проведення наукового дослідження з обраної теми вимагає дотримання об'єктивних законів і методів дослідження галузі спеціальної психології та педагогіки, інклюзивної освіти. Це спонукає нас розпочати науковий аналіз проблеми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня з трактування змісту однієї з центральних наукових категорій нашої дисертації, а саме: поняття «психологічний супровід», його принципів, мети, завдань, функцій, етапів. Розуміння цих положень виступатиме теоретико-методологічним підґрунтям побудови теоретичної моделі психологічного супроводу для подальшої реалізації супроводу щодо дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня.

Центральною понятійною конструкцією окресленої теми є: супровід – психологічний супровід – психологічний супровід дітей із порушеннями розвитку. Доречність послідовності від загального до конкретного, допоможе у визначенні сутності й особливостей процесу психологічного супроводу дітей СДВ із ПРР ПС.

Звернімося до змістового аналізу кожного з наведених понять. Наукова категорія «супровід» достатньо часто використовується в психолого-педагогічній літературі, проте на сьогоднішній день відсутнім є єдине трактування даного терміну. Етимологічно термін «супровід» є близьким до таких понять, як «психологічна підтримка» та «сприяння, «співробітництво» (С. Хорунжий), «психологічне забезпечення».

У новому тлумачному словникові української мови «супровід – це те, що супроводить яку-небудь дію, явище ... товариство, оточення; група

людей, яка супроводжує когось». Англomовним варіантом категорії «супровід» виступають поняття «Client management» та «Case management», – що означає «ведення клієнта» та «ведення випадку», – тобто індивідуальна робота з клієнтом з метою надання йому психологічної підтримки; діяльність, спрямована на вирішення психологічних проблем конкретного індивіда, конкретного соціального прошарку або соціальної групи.

Більш переконливим і змістовим, вважаємо, тлумачення сутності поняття «супровід», запропоноване К. Крутій. Авторка зазначає, що філософськими підвалинами системи супроводу є концепція вільного вибору як умови розвитку. Ґрунтом для формування теорії та методів супроводу дослідниця визначає системно-організаційний підхід, у логіці якого розвиток розуміється як вибір і освоєння суб'єктом тих або інших інновацій. Супровід учена трактує як допомогу суб'єкту у формуванні орієнтаційного поля розвитку, відповідальність за дії, яку несе він сам. Найважливішим положенням цього підходу виступає пріоритет опори на внутрішній потенціал суб'єкта, зокрема, на його право самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність. Для здійснення права вільного вибору різних альтернатив розвитку необхідно навчити того, кого супроводжують вибирати, допомогти йому розібратися в сутності проблемної ситуації, виробити план рішення та зробити перші кроки.

В психології поняття «супровід» доцільно вживати для позначення надання здоровим людям психологічної допомоги, спрямованої «не просто на зміцнення або добудову, а на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості, що ... активізує власні ресурси особистості». Супровід передбачає підтримку реакцій, процесів і станів людини, що природно розвиваються.

У наукових працях А. Колупаєвої, концепція супроводу схарактеризована як освітня технологія. Дослідниця визначає супровід як допомогу суб'єктові в створенні орієнтаційного поля, у якому відповідальність за свої дії несе сам суб'єкт. На думку автора, супровід, це

допомога суб'єктові в ухваленні рішення в складних ситуаціях життєвого вибору. Причому, не будь-яка форма допомоги, а підтримка, в основі якої збереження максимуму свободи й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанта вирішення актуальної проблеми.

Вищезазначене дозволяє констатувати, що поняття «супровід», у загальному розумінні найчастіше використовується як взаємодія супроводжувачого й супроводжуваного, спрямована на особистісний саморозвиток супроводжуваного та яка проявляється в допомозі й підтримці, без нав'язування тих або інших рішень і правил.

Така неоднозначність підходів до тлумачення сутності досліджуваного поняття спонукає нас до визначення трактування категорії «психологічний супровід» відповідно до об'єкта нашого дослідження.

Проблематиці психологічного супроводу присвячено праці українських та зарубіжних дослідників, зокрема І. Беха, К. Крутій, В. Панка, В. Пахальяна, О. Романенка та ін.

Уперше термін «психологічний супровід» у психології використали в 1993 році в науковій розвідці «Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей». Зазначений колектив авторів, вважають, що дорослий мусить цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. Залежно від ситуації розвитку групи, міжособистісних відносин окремих дітей, психологічний супровід постає в різних формах психологічних розвиваючих занять. Спостереження показують, що постійні зустрічі психолога з дорослими та дітьми більш ефективні, ніж епізодичні. Ідея психологічного супроводу освітнього процесу ґрунтується на необхідності бачення педагогами загальної картини проблем навчання дітей в системі дошкільної освіти. У теорії супроводу важливим положенням виступає твердження, що носієм проблеми розвитку дитини в кожному конкретному випадку виступає і сама дитина, і її батьки, і педагоги, і найближче оточення дитини. У той самий час Т. Янічева розглядає

психологічний супровід як систему організаційних, діагностичних, навчальних і розвиваючих заходів для педагогів, учнів, адміністрації та батьків, спрямованих на створення оптимальних умов для функціонування освітньої установи, що дає можливість самореалізації особистості.

Сутнісною характеристикою психологічного супроводу є створення умов переходу особистості та (або) сім'ї до самопомоги. Умовно можна сказати, що в процесі психологічного супроводу фахівець створює умови і надає необхідну і достатню (але в жодному разі не надлишкову) підтримку для переходу від позиції «я не можу» до позиції «я можу сам справлятися зі своїми життєвими труднощами».

Результатом психологічного супроводу особистості в процесі адаптації до життя стає нова життєва якість – адаптивність, тобто здатність самостійно досягати відносну рівновагу у відносинах із собою та оточуючими як у сприятливих, так і в екстремальних життєвих ситуаціях. Адаптивність передбачає прийняття життя (і себе як його частини) у всіх проявах, відносну автономність, готовність і здатність змінюватися в часі та змінювати умови свого життя – бути його автором і творцем.

Актуалізація наукових підходів до психологічного супроводу ставить перед собою мету розкрити основні його смислові одиниці, проаналізувати різноплановість руху й фокусу, розглянути різні види, показники та критерії. Для визначення ефективних шляхів розв'язання зазначеної проблеми, насамперед, необхідно здійснити аналіз змісту основних понять, які складають категоріальний апарат дослідження. Центральною понятійною конструкцією окресленої нами проблеми є: супровід – психологічний супровід – психологічний супровід дітей СДВ із ПР ПС. Це спрямовує теоретичне вивчення та конкретизацію сутності провідних понять дослідження: «супровід», «психологічний супровід». Така послідовність дефінітивного аналізу, на наш погляд, допоможе досконало визначити сутність та особливості процесу психологічного супроводу дітей СДВ із ПР ПС та їх сімей.

Психологічний супровід у психолого-педагогічній літературі розглядається досить широко. В якості термінів, що його позначають, пропонуються «сприяння»; «подія», «співробітництво», «психологічний або соціально-психологічний супровід». З усіх цих понять увійшов у наукову лексику переважно термін «супровід». На це є свої причини, і одна з них – глибинний сенс слова «супровід».

Психологічний супровід можна розглядати як модель організації психологічної служби в освіті, як відображення системи теоретичних уявлень про діяльність шкільного психолога на практиці. Як «парадигму супроводу», підкреслюючи його діяльну спрямованість і відзначаючи, що ця система виросла з практики, орієнтована на практику і як на свою кінцеву мету, і як джерело власного розвитку. Виділяють три взаємопов'язані компоненти, що визначають процес супроводу. По-перше, це систематичне простежування за психолого-педагогічним статусом дитини та динамікою її психічного розвитку в процесі виховання й навчання. Відбувається систематичне накопичення даних про факти та особливості психічного життя дитини, що дозволяє не тільки оцінювати своєрідність її розвитку, але й створювати умови, що відповідають цьому розвитку. По-друге, це створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості дитини та її успішного виховання й навчання. Базуючись на результатах діагностики, психолог пропонує програми психологічного розвитку дитини, визначає умови, необхідні для її успішного навчання й виховання. По-третє, це створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги дітям, які мають проблеми в розвитку, навчанні, поведінці. Робота психолога спрямована на подолання труднощів, що виникли в дітей, підвищення здатності до компенсації та адаптації. Ідея психологічного супроводу освітнього процесу ґрунтується на необхідності бачення педагогами загальної картини проблем навчання дітей у системі дошкільної освіти.

Психологічний супровід можна розглядати як діяльність психолога, спрямовану на створення комплексної системи умов, які забезпечують

успішну реабілітацію, особистісне зростання дитини з урахуванням особливостей розвитку в соціумі. На думку Е. Зеєр, кожна ситуація вибору породжує численні варіанти рішень, опосередкованих різними умовами. Таким чином, психологічний супровід професійного становлення особистості – це складова частина професійної освіти, яка полягає в психологічній допомозі при подоланні труднощів професійного життя, корекції деструктивних тенденцій розвитку (криз, стагнацій, конфліктів, деформацій), підвищення адаптованості спеціаліста до соціально-економічних і технологічних змін, розвитку в нього позитивної професійної перспективи. Супровід може трактуватися як допомога суб'єкту у формуванні орієнтаційного поля розвитку, відповідальності за дію, яку він виконує сам.

Психологічний супровід – це також програма зустрічей, спілкування психолога з дітьми, спрямована на створення умов для прояву й розвитку особистісних «прагнень». Однією зі специфічних закономірностей розвитку дитини з психофізичними порушеннями є дефіцит інформації про навколишнє середовище, що негативно впливає на розвиток комунікативної діяльності. Тому актуальною проблемою спеціальної психології є розробка програм, спрямованих на розвиток спілкування дітей з особливими освітніми потребами, які будуть сприяти набуттю ними вмінь і навичок ефективної соціалізації.

Психологічний супровід є спільною предметною діяльністю з розвитку та формування особистості, здійснення цілеспрямованих змін феноменів людини, причому категорія «зміни» є центральною категорією.

Психологічний супровід освітньої діяльності є системою багатоцільового моніторингу. І. Бех зазначає, що центральним ядром психологічного супроводу є конструктивна й гуманістично спрямована взаємодія, орієнтована на зближення ціннісно-сміслових орієнтацій її учасників.

Система здійснення психологічного супроводу може бути організована в умовах спеціального загальноосвітнього закладу. В межах даної системи

зміст супроводу дітей із ППР ПС характеризується визначенням напрямів діяльності фахівців різного профілю галузі спеціальної освіти, загальними задачами навчання й виховання дітей з помірною розумовою відсталістю: пошуком шляхів їхньої соціалізації, через прищеплення норм соціально-адекватної поведінки, розвиток навичок самообслуговування, підвищення рівня комунікативної компетентності.

Аналізуючи основні підходи до трактування сутності поняття «психологічний супровід» як українських, так і зарубіжних учених, приходимо до висновку про неоднозначність розуміння дослідниками змісту даної наукової категорії. З'ясовано, що дана проблема є багатоаспектною і розглядається науковцями в таких значеннях: процес особистісної взаємодії, що спрямований на актуалізацію внутрішнього потенціалу; специфічний вид роботи психолога; довготривала допомога; цілеспрямований процес; елемент процесу психологічної підтримки; особливий вид допомоги.

Підкреслимо, що останнім часом суттєво зростає зацікавленість провідників науковців країни та практиків галузі спеціальної та інклюзивної освіти щодо проблеми допомоги дітям із вираженим ступенем інтелектуального порушення – дітям із ППР ПС. Психологічний супровід зазначеної категорії дітей є однією з провідних умов організації корекційно-розвиваючої роботи з ними.

Визначення психологічного супроводу в контексті корекційної психопедагогіки пропонують С. Миронова, О. Гаврилов та М. Матвєєва. Дослідники вважають, що психологічний супровід дитини з особливостями психофізичного розвитку – це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців і батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини; засвоєнню нею знань, умінь і навичок; успішній адаптації, реабілітації; її самореалізації та інтеграції в соціум.

З огляду на напрям, у якому виконується наше дослідження, особливу увагу приділяємо трактуванню поняття «психологічний супровід», провідних

вітчизняних науковців у галузі спеціальної психології Т. Сак, В. Кобильченко, Т. Калініна, В. Соколов, Г. Соколова, Т. Сак розглядає психологічний супровід, як процес діагностики та корекції психічного розвитку дитини. При цьому відстежуються не лише особливості дизонтогенезу, але й збереження компоненту психічної сфери, який слугуватиме підґрунтям для компенсації у процесі цілеспрямованого корекційного впливу.

Особливу зацікавленість викликають наукові праці, присвячені психологічному супроводу, В. Кобильченка. Науковець визначає в структурі психологічного супроводу два компоненти, психологічну підтримку та психологічну допомогу. Ці два компоненти психологічного супроводу перебувають у тісній неподільній єдності, взаємній детермінації та впливають один на одного. Якщо психологічна підтримка покликана попереджувати виникнення психологічних проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії та на шляху особистісного становлення підлітка, то психологічна допомога є допомогою психолога людині в нормалізації її психоемоційних станів, корекції Я-образу та соціальних установок щодо інших людей, у розв'язанні психологічних проблем і труднощів особистісного зростання, соціальної взаємодії.

У наукових працях Т. Калініної представлено модель психологічного супроводу молодших підлітків із ЗПР та розроблено програму супроводу щодо формування соціально-психологічної компетентності підлітків. Дослідниця визначає феномен психологічного супроводу як вид професійної діяльності практичного психолога з формування й корекції особистості, психологічної підтримки й допомоги дитині в адаптації до нових умов життєдіяльності, попередженні й вирішенні її психологічних проблем.

Визначаючи теоретико-методичні засади психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна, Г. Соколова розглядає психологічний супровід як багатомірну систему комплексної психологічної підтримки та допомоги дітям із синдромом Дауна та їхнім батькам, яка включає в себе різні форми,

методи і засоби допомоги в процесі навчання та позанавчальної життєдіяльності, підвищення резистентності дітей до дестабілізуючих зовнішніх та внутрішніх факторів. Дослідницею розроблено систему психологічного супроводу в якості соціальної підтримки та психологічної допомоги школярам із синдромом Дауна.

Отже, проаналізувавши загальну та спеціальну науково-методичну літературу, під психологічним супроводом розуміємо систему заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для розвитку дитини СДВ із ППР ПС у аспекті формування соціальної готовності до навчання в школі. Суб'єктами створення сприятливих умов для розвитку дитини виступають: сім'я дитини старшого дошкільного віку з ППР ПС і психолог закладу дошкільної освіти. Доцільність залучення сімей до психологічного супроводу дітей з особливими потребами обумовлена тим фактом, що родина є першою й головною соціальною групою, яка активно впливає в цілому на фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини дошкільного віку.

Тому, в процесі розробки теоретичної моделі психологічного супроводу під учасниками супроводу, розуміємо «агентів» і «клієнтів» супроводу. Агентом психологічного супроводу виступає психолог, а клієнтами супроводу є діти старшого дошкільного віку з ППР ПС та їх батьки. Вважаємо, що залучення батьків до реалізації психологічного супроводу дітей зазначеної категорії, позитивно позначиться на розвитку в батьків, або осіб, які їх заміщують компетентності.

Відтак, для більш ширшого розуміння реалізації психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС у контексті формування в дітей зазначеної категорії соціальної готовності до навчання, звернімося до розробки теоретичної моделі психологічного супроводу. Це надасть змогу перевірити на практиці точність теоретичних уявлень про психологічний супровід, а також надасть змогу визначити зміст супроводу в практичній діяльності фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Відповідно до психологічного словника під моделлю розуміється спрощений уявний або знаковий образ якого-небудь об'єкта або системи об'єктів, застосовуваний як їх «заступник» чи засіб оперування. Філософський словник визначає модель – як аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу моделі. Вона призначена для збереження й розширення знань (інформації) про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення чи керування ним. В основі системи психологічного супроводу повинна бути модель, що є єдністю структурних елементів, які використовуються й зорієнтовані на зміст проблем розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю в первинному та вторинному інститутах соціалізації. Проте, в системі спеціальної дошкільної освіти подібна модель не використовується, а психологічний супровід здійснюється не у вигляді цілісних програм, а фрагментарно, що в принципі недопустимо, коли йдеться про соціальний розвиток старшого дошкільника з помірною розумовою відсталістю.

Теоретико - методологічний аналіз літературних джерел переконливо свідчить, що на сьогоднішній день саме супровід виступає особливою формою здійснення пролонгованої соціальної та психологічної допомоги. Поділяємо погляди науковців стосовно того, що супровід передбачає не «виправлення недоліків», а пошук прихованих ресурсів розвитку дітей із ППР ПС і подальшу опору на них у процесі навчання й виховання. Підтвердженням доречності реалізації саме супроводу, як системи допомоги дітям із ППР ПС у аспекті формування готовності до навчання, є розуміння супроводу, як «постійної підтримки оптимальної адаптованості дитини до освітнього середовища». Автор трактує супровід як двосторонній процес пристосування дитини до освітнього середовища й відповідно середовища до можливостей дитини – взаємоадаптації, яка є головною характеристикою комплексного супроводу дитини СДВ із ППР ПС.

Дослідження наукової літератури дозволяє стверджувати, що питання психологічного супроводу дітей СДВ із ПРП ПС є актуальним, проте відсутнє єдине трактування. Спираючись на теоретичні підходи щодо тлумачення змісту поняття «психологічний супровід», ми сформулювали визначення дефініції «психологічний супровід дітей СДВ із ПРП ПС» – вид професійної діяльності практичного психолога, який передбачає надання суб'єктам освітнього простору комплексу психологічних послуг, спрямованих на створення сприятливих умов для формування соціальної готовності до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в школі.

У процесі розробки моделі ми виходили з того, що теоретична конструкція повинна містити всі основні компоненти, властиві будь-якій психолого-педагогічній теорії: мету, завдання, принципи, учасників, етапи роботи, які зумовлюють змістове наповнення моделі психологічного супроводу, а наявність структурних елементів, що забезпечують ефективність роботи, надають моделі функціональних ознак як системі.

Теоретична модель призначена для відображення змісту психологічного супроводу дітей із ПРП ПС в аспекті формування соціальної готовності до навчання в школі, а також його принципів, цілей і способів здійснення (рис. 2).

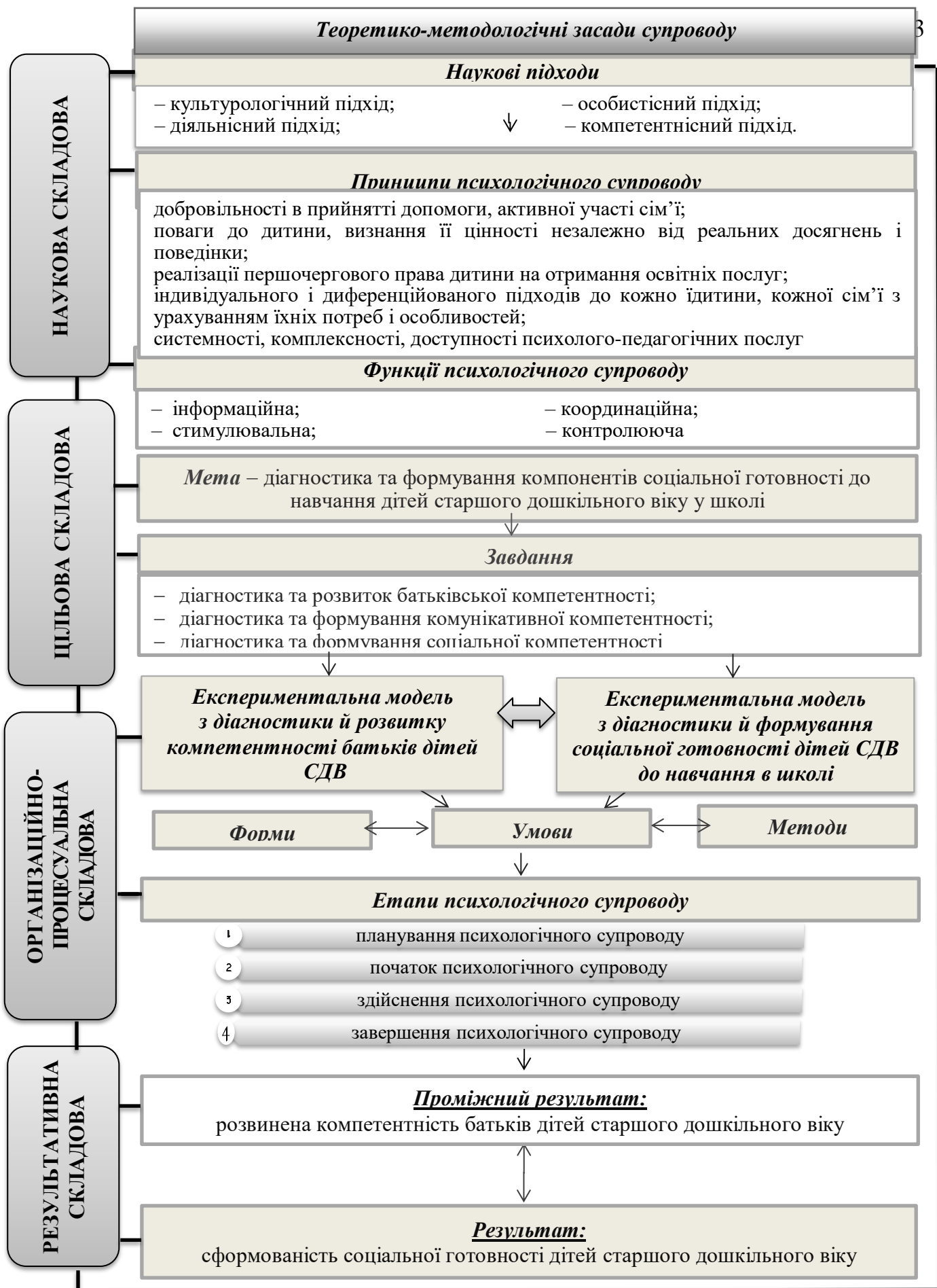


Рис. 2. Модель психологічного супроводу

Так, у процесі розробки моделі психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня ми враховували соціальну ситуацію розвитку й ті цілі та завдання, які ставить суспільство перед спеціальними дошкільними й загальноосвітніми навчальними, інклюзивними закладами, це гуманізація, демократизація, індивідуалізація.

Ураховуючи специфіку індивідуальних і вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку, у модель нами було включено такі складові психологічного супроводу, як наукова (наукові підходи, принципи, функції), цільова (мета, завдання), організаційно-процесуальна (експериментальні моделі, умови, форми, методи, етапи), результативна (проміжний результат, результат).

Схарактеризуємо наповнюваність теоретичної моделі психологічного супроводу.

Оскільки в реалізації психологічного супроводу задіяні фахівці галузі спеціальної освіти й батьки (або особи, які їх заміщують) дітей із ППР ПС старшого дошкільного віку, у процесі розробки його наукової складової було взято до уваги такі принципи:

– добровільності в прийнятті допомоги, активної участі сім'ї – один із перших і найбільш важливіших принципів, адже саме він створює атмосферу зручності й емоційного комфорту для родини загалом і для дитини зокрема;

– поваги до дитини, визнання її цінності незалежно від реальних досягнень і поведінки. Цей принцип передбачає побудову психологічного супроводу, заснованого на пріоритеті загальнолюдських цінностей, життя та здоров'я дитини та сприяє формуванню в неї відчуття власної значущості й цінності, свободи вибору можливостей розвитку особистості;

– реалізації першочергового права дитини на отримання освітніх послуг. У ньому наголошується на забезпеченні альтернативних

можливостей для здобуття освіти відповідно до індивідуальних потреб і особливостей психофізичного розвитку;

– індивідуального й диференційованого підходів до кожної дитини, кожної сім'ї з урахуванням їхніх потреб і особливостей. Індивідуалізація корекційної роботи передбачає за потреби забезпечення єдності педагогічного, психологічного, логопедичного, фізично-реабілітаційного та медичного впливів на дитину та її сім'ю в оптимальних поєднаннях із дотриманням послідовності й наступності;

– системності, комплексності, доступності психолого-педагогічних послуг. Він обумовлений особливостями розвитку дитини. Розвивальне середовище має за мету запропонувати дитині із ППР ПС матеріал для її якомога активної участі в різних видах діяльності, а вибір дитини можливий лише за умови, коли перед нею будуть доступні предмети.

Цінність психологічного супроводу полягає в тому, що він виконує низку функцій, які притаманні психолого-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку та їх сім'ями. Провідними є такі з них:

– інформаційна (спрямована на надання батькам необхідної інформації з конкретних питань щодо освітніх послуг, розвитку й виховання дітей);

– стимулювальна (виражається в підтримці тих позитивних особистісних новоутворень у дітей, що є необхідними для успішного формування соціально-психологічної готовності до навчання);

– діагностична (спрямована на виявлення рівня сформованості соціальної позиції та проблемних моментів щодо формування соціальної готовності до навчання);

– навчально-консультативна (орієнтована на поглиблення знань, розвиток навичок і вмінь батьків, що необхідні для формування соціальної готовності дітей до навчання; ліквідація напруженості взаємодії батьків із фахівцями галузі спеціальної освіти);

- корекційно-розвивальна (спрямована на формування соціальної готовності дитини до навчання в школі);
- координаційна (передбачає залучення інших фахівців галузі спеціальної освіти для роботи з дітьми);
- контролююча (спрямована на спостереження за дотриманням рекомендацій фахівців галузі спеціальної освіти).

Цільова складова відображає головне завдання, яке стоїть перед фахівцями галузі спеціальної освіти й батьками дітей із порушеннями інтелектуального розвитку – це сприяння в розвитку, подоланні вікових та особистісних проблем дошкільників. На основі результатів теоретичного аналізу соціальної ситуації розвитку дітей дошкільного віку з ППР ПС, та з урахуванням структурної моделі соціальної готовності до навчання нами було визначено такі завдання психологічного супроводу:

- діагностика та формування компетентності батьків дітей СДВ із ППР ПС;
- діагностика та формування комунікативної компетентності соціальної готовності;
- діагностика та формування соціальної компетентності соціальної готовності.

Організаційно-процесуальна складова моделі включає експериментальні моделі: з діагностики й розвитку компетентності батьків дітей зазначеної категорії; з діагностики й формування соціальної готовності до навчання дітей СДВ із ППР ПС у школі. Також умови, форми й методи, етапи: 1) планування психологічного супроводу; 2) початок психологічного супроводу; 3) здійснення психологічного супроводу; 4) завершення психологічного супроводу.

Завершальною складовою нашої моделі психологічного супроводу виступає результат, який визначається двома взаємообумовленими рівнями: один передбачає сформованість компетентності батьків дітей СДВ із ППР ПС у процесі реалізації психологічного супроводу; другий, це – сформованість

соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до навчання, що призводить до успішної адаптації дитини в соціокультурному середовищі.

У нашому контексті психологічний супровід дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС має бути спрямований на вивчення особистісних особливостей дітей у його діагностичній частині, позитивної взаємодії з оточенням, розвиток довільної поведінки, зниження негативних емоційних переживань тощо – в його формувальній частині.

Вважаємо, що представлена модель психологічного супроводу є певним алгоритмом дій фахівців галузі спеціальної освіти в напрямках діагностичної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з ППР ПС.

Тема 1.4 Організаційно-психологічні умови психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та їх батьків

Сукупність наукових підходів, які використано нами для характеристики наукової категорії «компетентність батьків дітей СДВ з ППР ПС», надає можливість акцентувати увагу на детермінації сутності та структури даного поняття соціальним, онтологічним і внутрішньо-особистісним рівнями засвоєння, використання й функціонування цінностей, якими виступають ефективні психолого-педагогічні знання, уміння, навички, здібності особистості до виховної діяльності, що спрямована на формування соціальної готовності дітей СДВ із ППР ПС до навчання в школі. Схарактеризовані вище методологічні підходи стали орієнтирами нашого дослідження та дозволили створити структурну модель з розвитку компетентності батьків дітей СДВ із ППР ПС (див. рис. 3). Детальна характеристика критеріїв, їх показники та рівні компетентності батьків дітей СДВ з ППР ПС представлені в додатку І.



Рис. 3. Структурна модель розвитку компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня

Слід зазначити, що структура компетентності батьків, представлена в дослідженнях, варіюється, оскільки у сучасному науковому тезаурусі відсутня спільна точка зору на складові компетентності батьків. Відсутні й спеціальні дослідження, присвячені проблемі компетентності батьків дітей СДВ із ППР ПС.

Натомість сучасні науковці трактують компетентність батьків як загальнокультурне поняття, як складову частину педагогічної культури; єдність теоретичної та практичної готовності батьків до здійснення педагогічної діяльності, здатність зрозуміти потреби дитини та створити умови для їх задоволення; інтегративне, системне, особистісне новоутворення, сукупність особистісних і діяльнісних характеристик, що зумовлюють можливість ефективно здійснювати процес виховання дитини в родині; знання, уміння, навички й засоби виконання педагогічної діяльності; інтегральну характеристику, що визначає здатність вирішувати проблеми й типові завдання, що виникли в реальних ситуаціях педагогічної діяльності із використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів; можливості створення умов, у яких діти почувають себе у відносній безпеці, отримуючи підтримку дорослого; наявність у батьків знань, умінь, досвіду в галузі виховання дитини.

Визначаючи поняття компетентності батьків дітей із ППР ПС, спираємося на наукові праці Б. Ковбаси та В. Костіва. Автори «компетентність» описують через комплекс таких психологічних якостей: педагогічна ерудиція – широкий запас сучасних знань, які застосовуються в розв'язанні конкретних завдань; педагогічне цілепокладання – потреба у обґрунтованому плануванні своєї праці й готовність до зміни плану у разі необхідності; педагогічне мислення – виявлення зовні прихованих ознак і особливостей соціальної педагогічної ситуації; у ході їх порівняння й класифікації виявлення причинно-наслідкових зв'язків (як загальних закономірностей, так і цілісне охоплення конкретної ситуації); готовність до інноваційної діяльності у прийнятті педагогічних рішень, оволодіння її

засобами; педагогічна інтуїція – специфічна здатність передбачати нахили, поведінку, вчинки дитини за певних умов у відповідному середовищі, ухваленні рішень без розгорнутого усвідомленого аналізу; педагогічна імпровізація – знаходження нового, неочікуваного замислу й рішення («осаяння») та його негайне втілення: часто реалізується в процесі постійних педагогічних роздумів над продумуванням різних варіантів дії; педагогічна спостережливість, уява – розуміння вихователем сутності за зовні незначними показниками, проникнення у внутрішній світ дитини за нюансами її поведінки; емпатійність – усвідомлення внутрішнього стану іншої людини («співпочування»), співчуття й співпереживання іншому в цьому стані, співдія та співдопомога в реалізації конкретних справ; педагогічний оптимізм – оптимістична віра й надія в безмежні внутрішні сили дитини, резерви її можливостей; педагогічна рефлексія – передбачення себе в конкретній соціальній ситуації та обґрунтування рішення із зважуванням на це, а також багатоступінчаста рефлексія з урахуванням уявлень дітей про вихователя на основі того, як вони усвідомлюють бачення вихователя про себе.

Вагомий внесок у розробку питання розвитку компетентності батьків дітей із порушеннями психофізичного розвитку в Україні було зроблено дослідницею І. Білозерською. Дослідниця визначає компетентність батьків як соціально-психологічне утворення, що характеризується теоретичною та практичною готовністю до здійснення батьківської діяльності. Основою компетентності батьків стосовно дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є паритетні стосунки в тріаді «батьки-фахівець-дитина», формування яких потребує розроблення нового змісту корекційно-розвивальної педагогічної діяльності, завдяки чому батьки набуватимуть практиологічні та когнітивні компетенції. Поділяємо погляди дослідниці й особливу увагу акцентуємо на важливості тріади «батьки-фахівець-дитина», оскільки лише ефективна взаємодія батьків і фахівців може позитивно позначитися на розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку,

зокрема з ППР ПС. Отже, і фахівці галузі спеціальної освіти повинні бути проінформовані про особливості родинного виховання як і самих дітей, так і стосовно батьківських портретів родин дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, задля пошуку дієвих шляхів співпраці із сім'ями.

Аналіз категорії «компетентність батьків дітей СДВ із ППР ПС», дозволив зробити висновок, що рівень компетентності таких батьків являє собою ступінь готовності до ефективної дієвої організації виховного й корекційного процесів у родині, що базується на знаннях, уміннях навичках взаємодії з дитиною з ППР ПС, розуміння особливостей її розвитку в процесі психологічного супроводу з метою створення умов для формування соціальної готовності до навчання в школі.

Рівень компетентності батьків залежить від рівня освіти, загальної культури, індивідуальних особливостей, накопиченим життєвим досвідом, а також від взаємодії з фахівцями галузі спеціальної освіти. На нашу думку, взаємодія спеціального дитячого закладу освіти та сім'ї дитини з ППР ПС – складна проблема, що проходить тривалий розвиток, набуваючи особливого значення в пошуку дієвих шляхів її розв'язання на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти, що, у свою чергу, сприятливо позначається саме на розвитку компетентності батьків дітей із ППР ПС. Адже психолог, як фахівець, є більш компетентним за батьків у питаннях розв'язання психологічних проблем дітей із порушенням інтелектуального розвитку.

Тому, важливим стає питання узгодження впливів усіх дорослих суб'єктів (батьків і психолога) виховного процесу на дітей СДВ із ППР ПС задля формування в них соціальної готовності до навчання. Відтак, на основі викладеного матеріалу наведемо експериментальну модель із діагностики й розвитку компетентності батьків дітей СДВ з ППР ПС (рис.4).

Основою для постановки мети й завдань моделі розвитку компетентності батьків дітей СДВ із ППР ПС виступають компоненти компетентності, а також їх якісні показники, що відображені в діагностичному модулі. Змістово-діяльнісний модуль будується на

результатах початкового рівня сформованості компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС, включає розробку змістової складової педагогічних заходів, підбір методичного та практичного матеріалу для роботи з розвитку компетентності батьків з урахуванням виявлених результатів.

Таким чином, у результаті теоретичного вивчення питання компетентності батьків, розроблена модель розвитку компетентності батьків дітей СДВ із ППР ПС, у якій визначено мету, завдання, очікуваний результат, форми й методи роботи, умови реалізації.

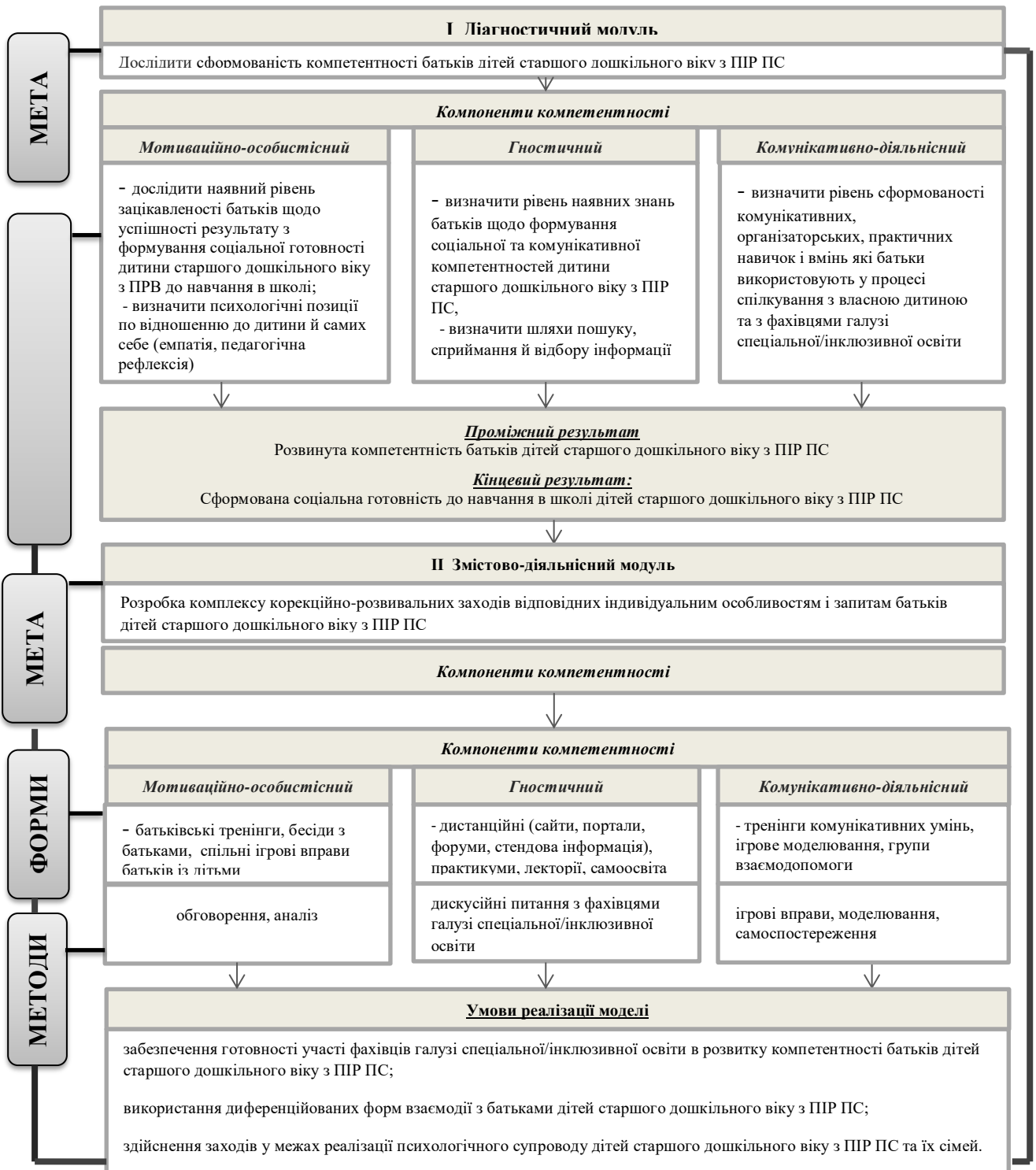


Рис. 4. Експериментальна модель з діагностики і розвитку компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня

Проведений у попередніх розділах дисертації аналіз проблем теорії та практики формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання в школі, а також аналіз сутнісних особливостей психологічного супроводу дітей зазначеної категорії дозволяє приступити до розробки організаційно-психологічних умов психологічного супроводу.

У процесі організації експериментальної роботи з формування компонентів соціальної готовності до навчання в школі за її компонентами - (соціальна компетентність і комунікативна компетентність) у дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС ми брали за основу розроблену нами теоретичну модель психологічного супроводу (див. рис. 4).

Метою формувального експерименту виступали розробка, апробація та оцінка ефективності програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС та їх батьків.

Для досягнення мети ми ставили такі завдання:

1. Визначення психологічних умов супроводу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня та їх батьків.

2. Розробка програми психологічного супроводу, що містить тренінговий модуль з розвитку компетентності батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня.

3. Розробка програми психологічного супроводу, яка передбачала поетапне формування компонентів соціальної готовності до навчання в школі (СК і КК) у дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.

4. Виявлення динаміки:

а) рівнів сформованості компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС;

б) формування компонентів соціальної готовності до навчання в школі (СК і КК) у дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.

Проведення формувального експерименту умовно можна поділити на чотири етапи.

1. Теоретично-організаційний. Цей етап мав на меті визначення наявності соціально-психологічних труднощів дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС, пов'язаних із недостатньою сформованістю компонентів соціальної готовності до навчання у школі. Участь у експерименті брали діти старшого дошкільного віку з ППР ПС. Діагностику щодо стану сформованості СК і КК та подальше проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми здійснювали практичні психологи спеціальних закладів дошкільної освіти, реабілітаційних та інклюзивно-ресурсних центрів за наданими нами інструкціями й рекомендаціями.

2. Підготовчий. На другому етапі застосовувався діагностичний комплекс для виявлення стану сформованості компонентів соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.

3. Апробаційний. Третій етап формульованого експерименту полягав в апробації програми психологічного супроводу з формування соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.

4. Заключний. Четвертий етап полягав у знятті показників ефективності використання програми психологічного супроводу й аналізі результатів формульованого експерименту.

Проблема організації спеціального, цілеспрямованого, психологічного, корекційно-розвиткового впливу на дітей та відповідного психологічного супроводу передбачає розробку й упровадження сукупності психологічних умов, їх наукове обґрунтування й апробацію. Насамперед, визначимося з трактуванням поняття «психологічна умова». Як філософська категорія умова становить той осередок, становище, у якому виникають, існують та розвиваються ті чи інші явища або процеси. За тлумачними словниками Т. Єфремової, С. Ожегова та Н. Шведової «умова» визначається як «обставина, від якої що-небудь залежить», як «те, від чого залежить що-небудь інше, що визначає собою що-небудь інше». Значущість впливу умов на психолого-педагогічні явища та процеси забезпечила їх виділення в один з основних компонентів у системі психологічної діяльності.

Психологічні умови – це сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретного психічного явища; причому цей вплив опосередкований активністю самої особистості або групи людей.

Саме така властивість умови, як сприяння змінам у психологічній дійсності, є для нас смислоутворювальною у процесі визначення поняття «психологічна умова». У нашому дослідженні ми розглядаємо умови реалізації супроводу дітей із ППР ПС як сукупність відповідних цілеспрямовано організованих зовнішніх обставин, що забезпечують цілісний розвиток за двома складовими сформованості соціальної готовності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня до навчання в школі.

Основоположною організаційною умовою психологічного супроводу є **професійна підготовленість психолога**, оскільки допомогти педагогам, батькам сформуванню соціальної готовності дитини старшого дошкільного віку з ППР ПС може той фахівець, який сам володіє необхідними знаннями й навичками практичної психологічної діяльності із батьками дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Отже, підготовленість є істотною передумовою цілеспрямованості та ефективності діяльності практичного психолога. Високий рівень її сформованості допомагає спеціальним психологам виконувати свої професійні обов'язки, обґрунтовано застосовувати знання, використовувати досвід, перебудовувати професійні дії відповідно до життєвих ситуацій батьків дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

У даному дослідженні ми керувалися такими показниками професійної підготовленості психолога до роботи з педагогами й батьками дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: сформованість повного комплексу необхідних умінь реалізовувати професійні функції спеціального психолога в роботі, зокрема з батьками, професійні вміння застосовуються усвідомлено, розумно (відповідно до ситуації, яка пропонується або

виникає), професійні дії виконуються самостійно, без зовнішньої опори; здатний швидко орієнтуватися в проблемному полі сім'ї, оперативно здійснювати пошук і аналіз необхідної інформації, відпрацьовувати тактику діяльності в, передбачати можливий розвиток подій у взаємодії з фахівцями різного профілю в процесі психологічного супроводу дитини з порушеннями інтелектуального розвитку; повною мірою володіє навичками самоконтролю, самооцінки власних професійних дій, відстежує результати взаємодії з фахівцями, батьками, постійно застосовує рефлексію професійних ситуацій та спрямований на розвиток і вдосконалення професійних умінь; володіє стійкими знаннями про особливості функціонування сім'ї дитини з порушеннями інтелектуального розвитку як феномену психолого-педагогічної дійсності (одночасно розглядає її як об'єкта впливу та як суб'єкта процесу психолого-педагогічної роботи, знання ресурсних характеристик сім'ї, проблематика й типології); розуміння того факту, що сім'я дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є потенційним споживачем соціальних і психолого-педагогічних послуг; здатний самостійно визначити поле професійної психолого-педагогічної роботи із сім'єю дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, має чітке уявлення про цілі, прикінцеві й кінцеві результати професійної взаємодії із сім'ями дітей із порушеннями інтелектуального розвитку; під час обґрунтування професійних дій у ході реалізації психолого-педагогічних технологій у роботі із сім'єю дитини з особливостями інтелектуального розвитку психолог спирається на чітко визначені теоретико-методологічні засади професійної діяльності цього напрямку.

Зміст **організаційних умов** визначається необхідністю виділення складових теоретико-цільової (принципи, мета, завдання, функції), процесуально-результативної (етапи, методи, технології, результат) структурно-функціональної моделі психологічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю, які утворюють цілісність організації у

формуванні соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.

Перша організаційна умова співвідноситься із теоретико-цільовою складовою та починається визначенням принципів, дотримання яких забезпечить бажані результати процесу формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до навчання в школі.

Найбільша ефективність досягається на підставі дотримання умов, що відповідають поставленій меті й завданням:

– діагностика та формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до навчання в школі можлива за умови побудови суб'єкт-суб'єктної позиції, основу якої утворює взаємоузгодженість впливів між усіма учасниками психологічного супроводу, взаємна ввічливість, тактовність;

– результативність здійснення психологічного супроводу полягає й у забезпеченні безперервності, системності, комплексності, доступності психологічного супроводу, що забезпечує ефективність використання технологій психолого-педагогічних діяльності;

– корекційно-розвиткова робота із старшими дошкільниками з ППР ПС та їх батьками має будуватися на основі реалізації першочергового права дитини на отримання освітніх послуг відповідно до індивідуальних потреб і особливостей психофізичного розвитку на момент початку розвитку педагогічної батьківської компетентності й відповідно до корекції компонентів соціальної готовності до навчання дітей у школі.

Змістовне обґрунтування **другої організаційної умови** пов'язане з процесуально-результативною складовою та характеризується:

1) *основними етапами в процесі діагностики та формування компонентів соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.* Для кожного етапу процесуально-результативної складової ми включили відповідні організаційні умови:

– визначення змісту поняття «психологічного супроводу», розробка структурних моделей на основі аналізу загальної та фахової науково-методичної літератури (сучасна дисертаційна база, книги, посібники, методичні рекомендації, статті у фахових виданнях);

– добір відповідного діагностичного інструментарію в дослідженні рівня розвитку педагогічної батьківської компетентності/стану сформованості компонентів соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до навчання в школі;

– спеціально-організоване середовище зі створення умов розвитку педагогічної батьківської компетентності, формування соціальної та комунікативної компетентностей у дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС;

2) вибором відповідних форм роботи, що забезпечують ефективність розвитку батьківської компетентності/формування соціальної та комунікативної компетентностей у дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.

Реалізація психолого-педагогічної роботи з батьками з розвитку педагогічної батьківської компетентності відбувалася з використанням різноманітних інтерактивних методів. Такий вибір зумовлювався тим, що інтерактивна діяльність передбачає організацію та розвиток діалогічного спілкування її учасників, веде до їхнього взаєморозуміння, взаємодії в розв'язанні спільних, але значущих для кожного завдань. Залучення до діалогу виключає домінування однієї думки над іншими, навчає «критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми». Інтерактивна діяльність – це процес співнавчання, де той хто навчає, і той, хто навчається, є рівноправними, рівнозначними суб'єктами, вони усвідомлюють те, що роблять, рефлексують із приводу того, що знають, уміють і здійснюють.

У роботі з дітьми старшого дошкільного віку з ППР ПС, були використані індивідуальна та групова форми роботи, що дозволяло максимально враховувати психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС, створювало сприятливі умови для диференційованого підходу. У групових формах роботи забезпечувалися сприятливі умови для розвитку вмій учнів встановлювати інтерактивну взаємодію в різних видах діяльності. На індивідуальних заняттях забезпечувалося розкриття й активізація потенційних можливостей соціального, мовленнєвого та комунікативного розвитку кожної дитини. В якості основних виділено такі організаційні форми, як навчання: сумісна діяльність дорослого й дитини на заняттях (індивідуальна/підгрупова), спільна діяльність у діаді однолітків, спільна діяльність психолога й дошкільників у нерегламентованому (вільному) спілкуванні.

Остання організаційна умова визначалася з урахуванням завершальної результативної складової теоретичної моделі психологічного супроводу та *передбачала реалізацію програми психологічного супроводу й досягнення кінцевого результату – сформованість компонентів соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.*

Для реалізації програми психологічного супроводу необхідні комфортні умови для:

- позитивного розвитку й саморозвитку особистості батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС, що дозволяє усвідомити внутрішній потенціал, особливості своєї батьківської індивідуальності;

- розуміння дитиною старшого дошкільного віку з ППР ПС назви предметів і власних дій у тій ситуації, в якій вона знаходиться; розширення пасивного словника за допомогою предметних картинок із різних тем; орієнтуванні в назвах дій, без позначень об'єктів або суб'єктів дій («Покажи»); розумінню різних питань для з'ясування місцезнаходження предметів (Де? Куди? тощо); розумінню питань для виявлення суб'єкта та

об'єкта дії (Хто? Що? Кого?); впізнавання дитиною фотографій, із зображенням знайомих предметів і людей найближчого оточення.

Результативність програми визначалася:

– проміжними підведеннями підсумків кожного із занять, окремо з батьками, окремо з дітьми старшого дошкільного віку з ППР ПС;

– остаточним підбиттям підсумків після завершення модулів і блоків занять, на основі яких психолог аналізує результати роботи кожного з батьків/дітей.

Організаційні умови, що сприяють ефективному формуванню компонентів соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до навчання в школі, пов'язані з експериментальною моделлю соціальної готовності, її критеріями й показниками. Ця модель подана й описана нами в першому розділі дисертації (див. рис. 1).

Для визначення психологічних умов формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС, ми виділили два компоненти: комунікативна компетентність і соціальна компетентність.

Організаційними умовами *формування компоненту комунікативної компетентності* соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС виступають позитивна налаштованість на взаємодію, сформованість мовлення, або засобів невербальної комунікації з метою оволодіння комунікативною компетентністю дітьми зазначеної категорії.

У межах формування комунікативної компетентності ми обрали групову/підгрупову (спільно з батьками) форму роботи, оскільки саме в результаті міжособистісної взаємодії розвиваються й оптимізуються комунікативні здібності. Підвищення комунікабельності, тренування комунікативних здібностей є однією з умов, що становить основу для у формування прагнення до конструктивної взаємодії, розвитку вмінь вступати в контакт, підтримання контакту, виходу з контакту.

Організаційними умовами формування *компоненту соціальної компетентності соціальної готовності* до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС, виступають сформованість уявлень про себе/оточуючих, тому для нас було важливо створити на заняттях умови для самоприйняття дитиною старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку себе / найближчого оточення. Для цього взаємодія будується на розумінні, визнанні та повазі особистості дитини дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня. У сучасній психолого-педагогічній літературі визначено умови розвитку потенційних можливостей особистості в контексті вивчення ціннісного ставлення до себе, до інших (Г. Балл, І. Зязюн, В. Муніпов, П. Перепелиця, Е. Помиткін, М. Пряжніков, С. Чистякова та ін.).

Під час занять вирішуються завдання включення дітей зазначеної категорії у взаємодію з оточуючими, формування прагнення до конструктивної взаємодії з людьми: вибір навичок конструктивної взаємодії, навчання адекватним засобам поведінки в знайомих/незнайомих ситуаціях, методам і технікам вирішення питань з ефективною поведінки.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Тема 2.1. Змістова характеристика компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в школі

У структурі соціальної готовності виділено два важливі компоненти: комунікативну та соціальну компетентності. Відповідно, критеріями комунікативної компетентності є когнітивно-мотиваційний, поведінковий, тоді як соціальної компетентності – когнітивний і операційний. *Критерій* визначається як засіб для судження, ознака, на підставі яких здійснюється визначення або класифікація, мірило оцінки. Вибір критеріїв відображає сутність показника обґрунтованості інформації. Тому для узагальнення одержаних результатів під час дослідно-експериментального етапу дослідження нами було використано критеріальний підхід до діагностики сформованості компонентів соціальної готовності дітей СДВ із ППР ПС, виокремлено критерії та відповідні показники.

На думку А. Алексюка, критеріями оцінювання можуть бути характер засвоєння вже відомого знання, якість виявленого студентом уміння, логіка мислення, аргументація, послідовність і самостійність викладу, культура мовлення, ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями й навичками застосування засвоєних знань на практиці, оволодіння досвідом творчої діяльності, якість виконання роботи.

Як видно з моделі, кожен компонент характеризується за певними критеріями. Проаналізуємо їх більш детально.

Так, у комунікативній компетентності, виділяємо:

Когнітивно-мотиваційний критерій – є утворенням, розвиненим на основі знань, умінь і навичок, тобто здатності до здійснення відповідної психофізичному рівню дитини СДВ з ПРП ПС комунікативної діяльності, що виявляється в ході взаємодії з дорослими й однолітками. Ця здатність характеризує прагнення дитини до взаємодії та обумовлює готовність дитини СДВ з ПРП ПС використовувати різні види взаємодії в новій соціальній ролі «школяра».

На думку В. Шадрікова, поняття «здатність» характеризується як «властивість функціональних систем, що реалізує окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру вираженості, яка виявляється в успішності та якісній своєрідності освоєння та реалізації окремих психічних функцій». Оскільки когнітивний процес є характеристикою функціонування відповідної системи, автор виокремлює розумові здатності, наприклад, здатності сприйняття, пам'яті тощо. У межах окресленої позиції, здатність пов'язана із загальною стороною функціонування психіки, яка виявляється не в конкретній діяльності, а в загальних формах активності дитини старшого дошкільного віку з ПРВ.

У той самий час під комунікативною здатністю розуміють властивості особистості, які забезпечують ефективність її комунікативної діяльності з іншими суб'єктами пізнавальної діяльності та психологічну сумісність у діяльності. До числа комунікативних здатностей належать: наявність установки на спілкування, тобто готовність індивіда до мовленнєвої активності, яка залежить від потреб і об'єктивної ситуації, рівень потреби в спілкуванні: в її основі лежить мотив і мета, тобто спонукальні фактори мовленнєвої дії, а також денотат значення мовленнєвого висловлювання (мовленнєві наміри визначають мовленнєву поведінку комунікантів).

Складність мовленнєвого дефекту при ПРП ПС визначається не тільки зовнішніми, складними морфологічними й функціональними порушеннями (мовлення, дихання, ковтання тощо) (О. Боряк, С. Конопляста, З. Ленів, Л. Лопатіна, Н. Манько, І. Марченко, Н. Пахомова, О. Приходько,

В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.), але й комунікативними труднощами, які призводять до ускладнень особистісної та соціальної адаптації, особливо при вступі до школи. Проте, аналіз літературних джерел, засвідчує той факт, що в старшому дошкільному віці в дітей із ППР ПС, з'являється інтерес до спілкування та взаємодії, що і є передумовою навчання/научіння таких дітей використанню невербальних засобів комунікації.

Відтак, переходимо до характеристики **поведінкового критерію** в складі комунікативної компетентності.

За визначенням В. Ковальчука, поведінковий критерій – це вербальне і невербальне вираження своєї позиції в спілкуванні, віддзеркалення суб'єктивного розуміння зовнішнього середовища, вираження домінуючого емоційного ставлення, реалізація стратегії поведінки.

У працях О. Леонтєва зазначено, що вербальна й невербальна системи знаків взаємопов'язані таким чином, що в межах мовленнєвої діяльності вони досягають свого значення й цінності тільки в умовах взаємної інтеграції та взаємної присутності. Проте, дослідження зарубіжних психологів і психолінгвістів (М. Argyle, Р. Birdwhistell, Р. Ekman), доводять той факт, що невербальні засоби відіграють суттєву роль не тільки в спілкуванні, але й у мовленнєвоутворювальних процесах і у процесі сприймання мовлення.

Поділяємо погляди І. Мартиненко щодо посилення особливої уваги використання невербальних засобів у процесі спілкування осіб із порушеннями психофізичного розвитку. Як зазначає авторка, така необхідність зумовлена тим фактом, що значна частина осіб із тяжкими порушеннями розвитку неспроможна оволодіти мовленням, як засобом комунікації. Значне недорозвинення або відсутність мовлення впливає не тільки на становлення інтелекту, але й на процес соціальної адаптації цих осіб. Відповідно, у показниках поведінкового критерію визначені й невербальні засоби комунікації.

Соціальна компетентність дітей старшого дошкільного віку із ППР ПС у межах нашого дослідження складається з когнітивного й операційного критеріїв. **Когнітивний критерій** – включення дитини в соціальний простір, побудова відносин з іншими, починається з формування уявлень про себе.

Соціальна компетентність визначається відносно свого «Я» – у сфері індивідуального (фізичне «Я», когнітивне «Я», психо-соціальне «Я»). На відміну від дітей із типовим розвитком їх однолітки з порушеннями інтелектуального розвитку з раннього віку відчують значні труднощі щодо встановлення адекватних форм взаємодії, що перешкоджає своєчасній появі усвідомленого ставлення до навколишнього світу та встановленню особистісних якостей. У дітей із порушеннями інтелектуального розвитку перший прояв самосвідомості щодо виокремлення власного «Я», виникає після чотирьох років.

Сформовані уявлення про себе впливають на становлення відносин дитини з людьми (дорослими й однолітками) та на розвиток усіх видів дитячої діяльності (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, С. Рубінштейн), що, у свою чергу, виступає основою соціальної готовності до шкільного життя. Дослідження акцентують увагу на першочерговому формуванні уявлень про себе як початкового етапу соціального виховання дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Операційний критерій – включає набір операцій/засобів, за допомогою яких здійснюється досягнення поставленої мети, отримання результату й забезпечення ефективності діяльності, тобто операційний критерій – виконує результативну функцію.

Аналіз літературних джерел, дозволяє навести деякі механізми формування таких операцій (забезпечення зворотного зв'язку індивід-індивід, індивід-група, група-група, адекватність поведінки дитини в знайомій /незнайомій ситуації адекватність застосування/використання предметів оточення): процедура візуального навчання, імітація, ідентифікація (А. Бандура, Р. Уолтерс), механізм навчання шляхом проб і помилок (Н. Міллер, Дж. Доллард), процес наслідування (Л. Виготський, Ж. Піаже,

Г. Тард), організована діяльність індивіда через конкретні соціальні ролі (Т. Парсонс), цілий ряд дослідників розглядає розвиток знаково-символічної діяльності в онтогенезі (А. Валлон, Л. Виготський).

На основі вищевикладеного структурна модель соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в школі, була доповнена її експериментальною моделлю (рис. 5.).

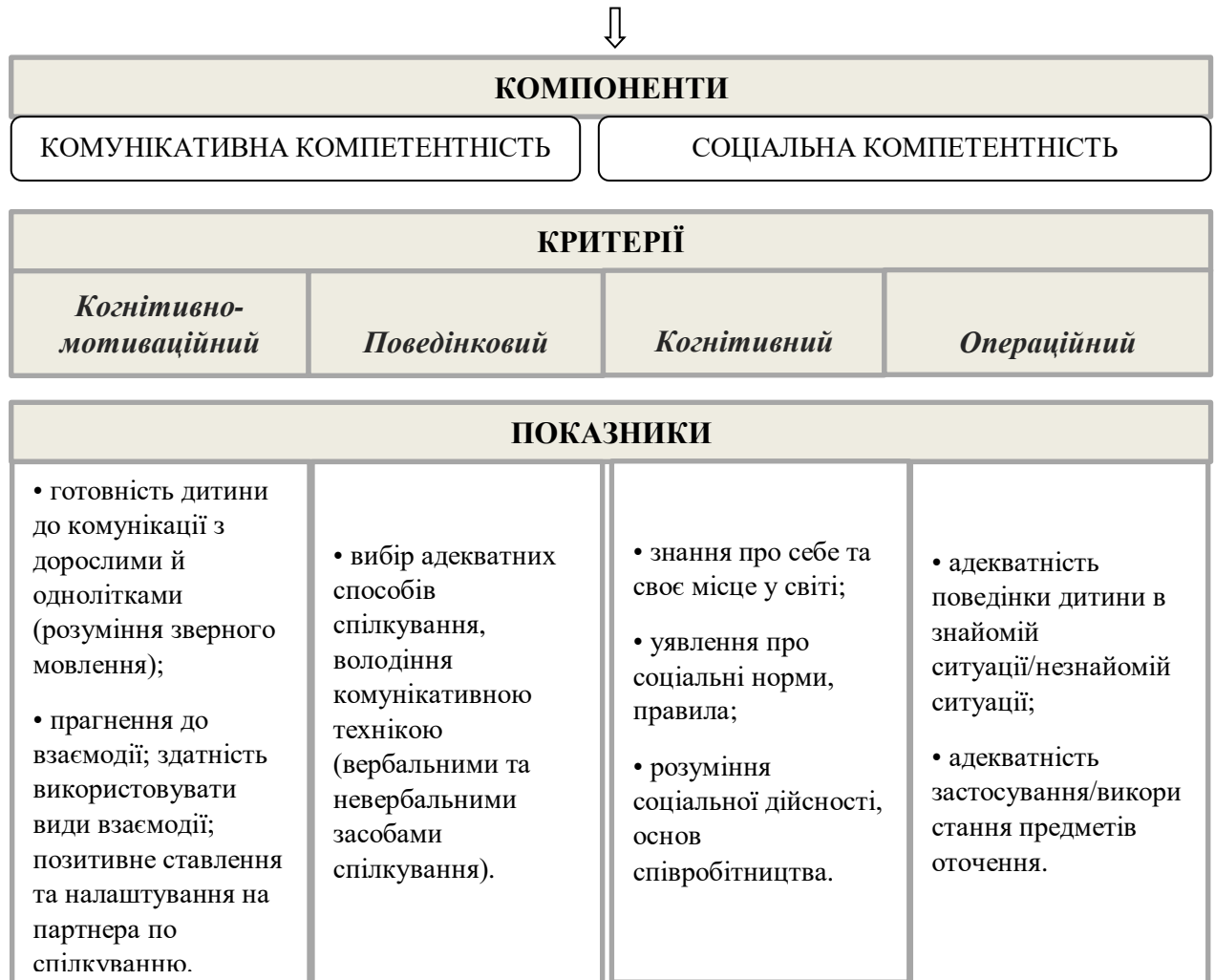


Рис. 5. Експериментальна модель соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до навчання в школі

Змістова характеристика компонентів, критеріїв та показників соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в школі

Таблиця А.1

Показники сформованості соціальної готовності до навчання у школі ДСДВ з ПР

№ з/п	Критерій	Показники
Комунікативна компетентність		
1.	Когнітивно-мотиваційний	- готовність дитини до комунікації з дорослими і однолітками; - прагнення до взаємодії; - ставлення та налаштування на партнера по спілкуванню.
2.	Поведінковий	- вибір адекватних способів спілкування; - володіння комунікативною технікою (вербальними та невербальними засобами спілкування);
Соціальна компетентність		
1.	Когнітивний	- знання про себе та своє місце у світі, - уявлення про соціальні норми, правила, розуміння соціальної дійсності, основ співробітництва
2.	Операційний	- адекватність поведінки дитини в знайомій ситуації/незнайомій ситуації; - адекватність застосування/використання предметів оточення

Таблиця А.2

**Когнітивно-мотиваційний критерій
комунікативної компетентності дітей СДВ з ППР ПС**

№ з/п	Назва показника	Стисла характеристика
1.	Готовність дитини СДВ з ППР ПС до комунікації з дорослими і однолітками	<ul style="list-style-type: none"> – розуміння зверненого мовлення; – уміння вступати в процес спілкування (виражати прохання, вітання, поздоровлення, запрошення); – знання правил культури спілкування у відносинах із товаришами, вихователем/учителем, дорослими; – розуміння ситуації, в яку ставляться комуніканти, наміри, мотиви спілкування
2.	Прагнення дитини СДВ з ППР ПС до взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> – уміння ділитися своїми відчуттями, інтересами, настроєм із партнером по спілкуванню; – сформованість потреби у враженнях; в активній діяльності, у визнанні й підтримці
3.	Ставлення дитини СДВ з ППР ПС та налаштування на партнера по спілкуванню	<ul style="list-style-type: none"> – уміння довіряти, допомагати й підтримувати тих, із ким спілкуєшся (допомагати, поступатися, бути чесним, не ухилятися від відповідей); – здатність виразити згоду (незгоду), схвалення (несхвалення); – проявляти чуйність, співпереживання, турботу до партнерів по спілкуванню

Таблиця А.3

**Поведінковий критерій
комунікативної компетентності дітей СДВ з ППР ПС**

№ з/п	Назва показника	Стисла характеристика
1.	Вибір адекватних способів спілкування	<ul style="list-style-type: none"> – сформованість потреби в доброзичливій увазі в співробітництві; – здійснення самоконтролю/взаємоконтролю в ситуаціях комунікації; – уміння орієнтуватися в партнерах, ситуаціях спілкування (почати комунікацію зі знайомою і незнайомою людиною, завершити її)
2.	Володіння комунікативною технікою (вербальними та невербальними засобами спілкування)	<ul style="list-style-type: none"> – сформованість умінь співвідносити засоби вербального й невербального спілкування (вживати слова та знаки ввічливості, емоційно і змістовно виражати думки, використовуючи жести, міміку, символи, користуватися малюнками, таблицями, схемами)

Таблиця А.4

**Когнітивний критерій
соціальної компетентності дітей СДВ з ПР ПС**

№ з/п	Назва показника	Стисла характеристика
1.	Знання про себе та своє місце у світі	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення себе як члена малої соціальної групи; – здатність одержувати й відтворювати інформацію про себе, свої вподобання, своїх батьків, значущих дорослих тощо (ауто/алопсихічне орієнтування); – орієнтування у своїх правах та обов'язках
2.	Уявлення про соціальні норми, правила, розуміння соціальної дійсності, співробітництва	<ul style="list-style-type: none"> – наявність певного соціального досвіду; – ставлення до соціальних норм і бажання діяти відповідно до них; – дотримання соціальних норм і цінностей у поведінці та взаємодії з оточуючими; – сформованість соціальних якостей (соціальна відповідальність, соціальна активність)

Таблиця А.5

**Операційний критерій
соціальної компетентності дітей СДВ з ПР ПС**

№ з/п	Назва показника	Стисла характеристика
1.	Адекватність поведінки дитини в знайомій ситуації/незнайомій ситуації	<ul style="list-style-type: none"> – уміння, навички, необхідні в процесі взаємодії для вибору та здійснення адекватних ситуації дій; – гнучка поведінка з партнерами по взаємодії; адекватне реагування на їх слова і дії; вміння вислуховувати, не перебивати; – уникнення конфліктів або розв'язання їх мирним шляхом, здатність утримуватися від образливих слів та агресивних дій; – уміння в разі потреби звернутися до оточуючих за допомогою
2.	Адекватність застосування/використання предметів оточення	<ul style="list-style-type: none"> – здатність за призначенням використовувати предмети побуту, іграшки; – здатність самостійно вдягати одяг за призначенням, розрізняти ліво/право

Таблиця А.6

Критерії ефективності формування соціальної готовності дітей СДВ із ППР ПС до навчання в школі

№ з/п	Назва критерію	Рівні розвитку педагогічної компетентності батьків дітей СДВ із ППР ПС			
		Початковий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1.	Комунікативна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> – відсутність реакції на звернене мовлення; – нерозвинена потреба у встановленні контактів з оточуючими; – відстороненість у спільній ігровій діяльності з однолітками; – неспроможність вирішення конфліктних ситуацій 	<ul style="list-style-type: none"> – розуміння зверненого мовлення; – відсутність власного бажання налагоджувати конструктивну взаємодію з дорослими/однолітками; – здатність встановлювати контакти з оточуючими за ініціативи та допомоги дорослого; – труднощі у встановленні комунікації з однолітками в процесі ігрової діяльності; – неефективна поведінка у конфліктній ситуації; – ускладнена комунікативна діяльність (невміння вислухати, почути іншого, підтримати бесіду) 	<ul style="list-style-type: none"> – почуття невпевненості у взаєминах з однолітками; – спроможність розв'язувати проблемну ситуацію за допомогою дорослих; – уміння взаємодіяти з однолітками в процесі ігрової діяльності; – уміння звертатися по допомогу до дорослого/однолітків; – прояви позитивних/негативних поведінкових актів; – непослідовне/неточне вираження власних думок; – несистематичність вербального вираження потреб і прохання; – здатність невербально передавати повідомлення 	<ul style="list-style-type: none"> – навички просоціальної поведінки; – позитивне ставлення до інших; – уміння встановлювати контакт із дорослими та однолітками; – уміння дружньо взаємодіяти з однолітками; – здатність обирати партнерів для ігор та спільних занять, здатність узгоджувати свої дії з діями інших; – уміння самостійно вирішувати конфліктні ситуації або уникати їх; – уміння спокійно розмовляти, уважно слухати, чітко висловлювати свої прохання або потреби; – невербальна передача власних почуттів, емоційних станів

2.	Соціальна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> – відсутність реакції на власне ім'я, неспроможність виокремити значущого дорослого зі свого оточення; – несформованість уявлень про соціальні норми; – відсутність розуміння власного емоційного стану та стану інших 	<ul style="list-style-type: none"> – наявність позитивної реакції на власне ім'я, прізвище по батькові, вказувати на себе; – здатність виокремлювати та позитивно реагувати на значущих людей; – наявність труднощів у розумінні емоційного стану співрозмовника; – малообізнаність із соціальними нормами; – маніпулятивні дії з іграшками 	<ul style="list-style-type: none"> – реакція на власні ППП, здатність розрізняти й називати частини тіла за допомогою дорослого; – превалювання взаємодії з дорослими; – почуття невпевненості у взаєминах з однолітками, – використання предметів оточення за призначенням за допомогою дорослого; – предметні дії з іграшками 	<ul style="list-style-type: none"> – самостійно розрізняє називає частини тіла, усвідомлення себе як представника певної статі, підлаштування поведінки у відповідності до статі; – сформованість і демонстрація позитивного налаштування на дорослого/однолітка; – навички просоціальної поведінки, – спрямованість на конструктивну взаємодію з дорослими та однолітками
----	--------------------------	--	--	--	--

Діагностичний комплекс для виявлення – особливостей формування соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня по компонентами: *соціальна компетентність* за когнітивним критерієм за такими показниками як соціальний інтелект, знання про себе та своє місце у світі, уявлення про соціальні норми, правила, розуміння соціальної дійсності, співробітництва («Методика спостереження за діяльністю дітей під час занять, виконання режимних моментів (у грі, вільному спілкуванні, прогулянці) діяльності), розуміння соціальної дійсності, співробітництва («Методика оцінки рівня соціального розвитку дітей»); за операційним критерієм, що визначався за такими показниками як адекватність поведінки дитини в знайомій/незнайомій ситуації, адекватність використання предметів оточення, забезпечення зворотного зв'язку індивід-індивід, індивід-група, група-група (Методика «Спільне сортування»); *комунікативна компетентність* за когнітивно-мотиваційним критерієм за такими показниками як практична готовність дитини до певного виду комунікації з дорослими й однолітками («Методика дослідження стану імпресивного, експресивного мовлення й засобів альтернативної комунікації»), прагнення до взаємодії, здатність використовувати види взаємодії («Методика спрямована на вивчення провідної форми спілкування з дорослими»); за поведінковим критерієм та такими показниками як вибір адекватних способів спілкування (вербальні та невербальні засоби спілкування), вибір етично-ціннісних зразків поведінки (Методика «Картинки»). Зміст методик, які ми включили в діагностичний комплекс для діагностики стану сформованості КК і СК у дітей старшого дошкільного віку з ПІР подано в додатках (див. додаток Б).

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівня сформованості соціальної готовності в дітей з ПІР ПС відсталістю до навчання в школі відповідно до визначених нами її складових (КК, СК).

Завдання констатувального етапу експерименту полягали в тому, щоб:

1. Виявити рівень сформованості комунікативної компетентності в старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку в ПС і їх однолітків із порушеннями інтелектуального розвитку в ЛС.

2. Виявити рівні сформованості соціальної компетентності у старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку в ПС і їх однолітків із порушенням інтелектуального розвитку в ЛС.

Відповідно до поставленої мети й завдань констатувального експерименту в дисертаційній роботі було дібрано комплекс діагностичних методик, спрямованих на вивчення компонентів соціальної готовності до навчання за виділеними в експериментальній моделі показниками. Для діагностики рівня соціальної готовності до навчання у школі дітей старшого дошкільного віку використовувалися методики, які виявляють як суб'єктивні (внутрішні), так і об'єктивні (зовнішні) чинники формування соціальної готовності до навчання в школі.

Для виявлення значущості отриманих результатів було застосовано багатофункціональний статистичний критерій ϕ^* – кутове перетворення Фішера. У результаті обчислювання здійснювалося за відповідним алгоритмом, величиною куту ϕ для різних відсоткових часток і таблицею критичних значень. Для обчислення цього коефіцієнта нами було використано комп'ютерну програму Microsoft Excel. Отримані емпіричні дані порівнювалися відповідно до таблиці критичних значень.

Особливу увагу в нашому дослідженні ми приділили підбору доступного матеріалу й обладнання для виконання діагностичних завдань. Надавали перевагу діагностичному інструментарію, який допомагав стимулювати виконання діагностичного завдання. Одним з основних моментів у організації психолого-педагогічної діагностики дітей із порушеннями інтелекту є активізація їх активності.

У процесі організації констатувального етапу дослідження, а саме під час налагодження співпраці з дитиною старшого дошкільного віку з ППР ПС,

акцентуємо увагу на встановленні емоційного контакту як центральної ланки становлення у дитини мотиваційної сфери.

Під час констатувального етапу дослідження:

– було розроблено критерії та показники рівнів сформованості КК й СК дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю;

– було підібрано й адаптовано методики вивчення рівнів сформованості КК й СК дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю (див.табл.2.1);

– було розроблено протоколи обстеження КК і СК дітей СДВ із ППР ПС у закладах дошкільної освіти.

В основу організації дослідження було покладено індивідуальний підхід, що сприяло встановленню емоційно позитивного контакту з дитиною й позитивного ставлення дитини до завдання, диференційованому поясненню характеру завдання для отримання даних. З метою вивчення особливостей сформованості КК і СК дітей старшого дошкільного віку з ПРВ було використано й інші методи дослідження: педагогічне спостереження, бесіди з батьками й педагогами, анкетування батьків і педагогів, вивчення документації

Під час констатувального етапу дослідження дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС використовувалися різноманітні засоби наочності, які стимулювали особистісну й пізнавальну активність, підтримували та спрямовували комунікативну діяльність, дозволяли підтримувати інтерес до занять, доносити діагностичний матеріал у цікавій і доступній формі: *засоби наочного матеріалу*, які використовувалися під час дослідження, поділялися на такі групи: натуральні, об'ємні, дидактичні іграшки, графічні наочні посібники: картинки, таблиці, схеми. *натуральні наочні посібники*: предмети найближчого оточення: овочі, фрукти, одяг, взуття, засоби гігієни (мило, щітка, рушник, гребінець), посуд (тарілка, чашка, ложка), меблі (стіл, стілець) тощо, які спеціально підбираються для діагностичного заняття або за ними ведеться спостереження під час режимних моментів, прогулянок.

Тема 2.2 Протоколи дослідження стану сформованості компонентів соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в школі

Таблиця 2.1

Діагностичний комплекс сформованості соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання в школі

Критерії соціальної готовності до навчання в школі	Показники	Діагностичний інструментарій
Комунікативна компетентність		
Когнітивно-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> – практична готовність дитини до певного виду комунікації з дорослими й однолітками; – прагнення до взаємодії; здатність використовувати види взаємодії 	«Методика дослідження стану імпресивного, експресивного мовлення й засобів альтернативної комунікації» (І. Агаєва, Л. Лопатіна). Методика спрямована на вивчення провідної форми спілкування з дорослими (О. Смирнова, Х. Бедельбаєва, А. Рузьська)
Поведінковий	<ul style="list-style-type: none"> – вибір адекватних способів спілкування (вербальні та невербальні засоби спілкування); – вибір етично-ціннісних зразків поведінки 	Методика «Картинки» (О. Смирнова)
Соціальна компетентність		
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – соціальний інтелект, знання про себе та своє місце у світі, – уявлення про соціальні норми, правила; – розуміння соціальної дійсності, співробітництва 	Спостереження за діяльністю дітей під час занять, виконання режимних моментів (у грі, вільному спілкуванні, прогулянці) діяльності; Методика оцінки рівня соціального розвитку дітей (А. Закрепіна)
Операційний	<ul style="list-style-type: none"> адекватність поведінки дитини в знайомій ситуації/незнайомій ситуації; адекватність застосування/використання предметів оточення; забезпечення зворотного зв'язку індивід-індивід, індивід-група, група-група. 	Методика «Спільне сортування» (Г. Бурменська)

Щоб викликати зацікавленість у дітей експериментальною роботою, було створено творчо-ігрову атмосферу: психологічні хвилинки з використанням знайомих іграшок, ігор тощо, спрямовані на встановлення дружніх, взаємодовірливих стосунків дітей з експериментатором, що значно полегшило проведення дослідження та сприяло отриманню достовірних результатів під час проведення експерименту. У процесі використання нових, незнайомих дітям іграшок і предметів експериментатор звертав увагу на послідовність знайомства з їх характерними ознаками, властивостями, якостями, формував у дітей планомірність зорово-дотикового обстеження. Експериментатор супроводжував демонстрацію наочності чітким мовленнєвим коментарем, зрозумілим для дітей відповідного віку.

Ураховуючи особливості навчальної та ігрової діяльності дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку, наявність у них підвищеної втомлюваності, в процесі опитування та інших видів діагностичної діяльності використовували такі часові терміни проведення опитування: індивідуальне опитування тривало 10-15 хв. на день, групова діагностика – 10 хв. на день. Результати щоденно аналізували і заносили у відповідні протокольні форми та узагальнені таблиці.

Беручи до уваги специфічне недорозвинення мовлення в старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня, завдання в нашому дослідженні не вимагали від кожної дитини словесної відповіді. Якщо дитина не справлялася з поставленими завданнями (не розуміла зміст запитання, не знала відповіді або з інших причин не могла відповісти тощо), ми використовували додаткові, допоміжні підказки, пропонували виразити мимічно, а також альтернативні засоби комунікації, що дозволяло розкрити наявний комунікативний і соціальний досвід дитини.

**Методика дослідження сформованості
імпресивного і експресивного мовлення,
можливості використання альтернативної комунікації
(І. Агаєва, Л. Лопатіна)**

І БЛОК.

Дослідження стану сформованості імпресивного мовлення

Розділ 1. Дослідження розуміння слів.

Завдання 1. Показ предметів на зображенні.

Мета дослідження: дослідження розуміння конкретних іменників.

Стимульний матеріал: предметні зображення (дівчинка, будинок, заєць, машина, стілець, пташка).



Хід дослідження: Перед дитиною викладаються картинки. Експериментатор просить показати названу картинку.

Інструкція: «Подивися на картинки і покажи де ...»

Критерії оцінки виконання завдання:

1 бал (початковий рівень)	завдання не виконане або хаотично обирає зображення
2 бали (низький)	правильно обирає 1-2 зображення;
3 бали (середній рівень)	правильно обирає 3-4 зображення;
4 бали (високий)	правильно обирає 5 зображень;

Завдання 2. Розуміння цілого і частин предмета.

Мета дослідження: вивчення розуміння назви цілого і частин предмета.

Стимульний матеріал: картинки (машина, вовк); малюнки із зображенням одягу.



Хід дослідження: Перед дитиною розкладають картинки: машина, вовк; малюнок з зображенням одягу (сорочка).

Експериментатор просить показати частини предметів.

Інструкція: «Подивися на картинку і покажи сорочку. Покажи, де у сорочки рукав, комір ...

- Покажи, де у машини кузов, кабіна, колесо, двері.

- Покажи, де у вовка голова, лапи, ніс, вуха, очі, хвіст.

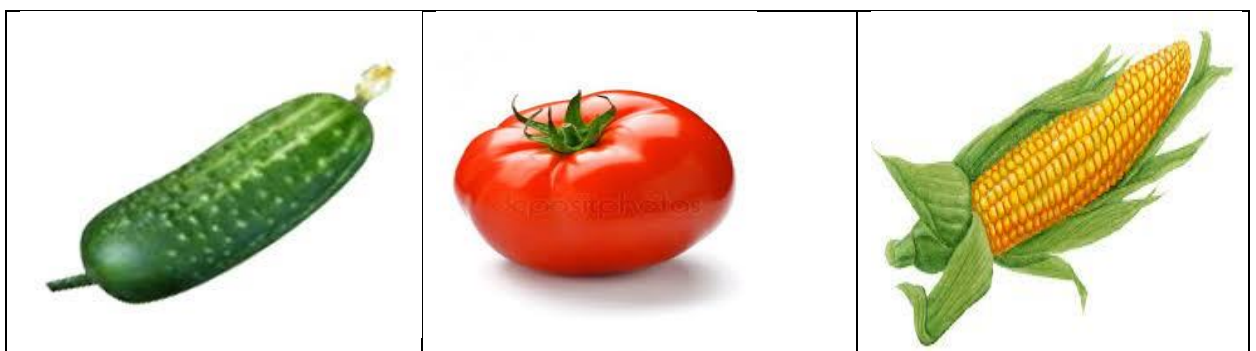
Критерії оцінки виконання завдання:

1 бал (початковий рівень)	завдання не виконане або хаотично обирає зображення
2 бали (низький)	правильно обирає 1-2 зображення;
3 бали (середній рівень)	правильно обирає 3-4 зображення;
4 бали (високий)	правильно обирає 5 зображень;

Завдання 3. Розуміння узагальнюючих слів.

Мета дослідження: вивчення стану сформованості вміння узагальнювати.

Стимульний матеріал: предметні картинки із зображенням декількох видів овочів, тварин, транспорту, меблів.





Хід дослідження: Перед дитиною викладаються предметні картинки із зображенням кількох видів овочів, фруктів, тварин, транспорту, меблів.

Експериментатор пропонує дитині показати на картинці предмети або об'єкти, що відносяться до одного поняття.

Інструкція: «Подивися на картинки і покажи, де: овочі, фрукти, транспорт, тварини, меблі».

Критерії оцінки виконання завдання:

1 бал (початковий рівень)	завдання не виконане або хаотично обирає групи предметів
2 бали (низький)	правильно обирає 1-2 групи предметів;
3 бали (середній рівень)	правильно обирає 3-4 групи предметів;
4 бали (високий)	правильно обирає 5 групи предметів;

Завдання 4 Дослідження розуміння дієслів.

Мета дослідження: вивчення стану сформованості у дитини здатності розуміння дій.

Стимульний матеріал: картинки, що зображують дії.



Хід дослідження: Перед дитиною викладаються сюжетні картинки, на яких зображені різні дії.

Експериментатор пропонує дитині показати на зображенні різні дії: підмітає, поливає, п'є, спить, читає, пише, малює, співає, сидить.

Інструкція: «Подивися на картинку. Покажи, де п'ють? Покажи, де поливають квіти. Покажи, де підмітають підлогу? Покажи, де співають пісні?»...

Критерії оцінки виконання завдання:

1 бал (початковий рівень)	завдання не виконане або хаотично обирає дії;
2 бали (низький)	правильно обирає 1-2 дії;
3 бали (середній рівень)	правильно обирає 3-4 дії;

4 бали (високий)

правильно обирає 5 дії;

Розділ 2.

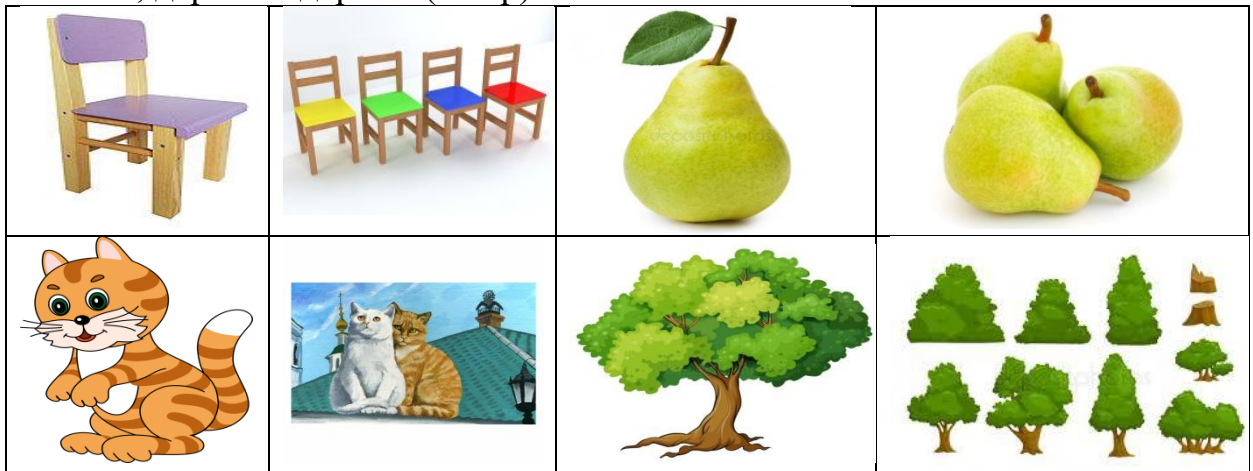
Вивчення розуміння граматичних конструкцій
словозміни і словоутворюючих моделей.

А) Дослідження розуміння і диференціації граматичних категорій

Завдання 5. Диференціація одиниці і множини іменників.

Мета дослідження: виявлення здатності диференціювати одна і множина іменників.

Стимульний матеріал: предметні картинки: стілець - стільці; груша - груші; кіт - коти; дерево – дерева. (6 пар)



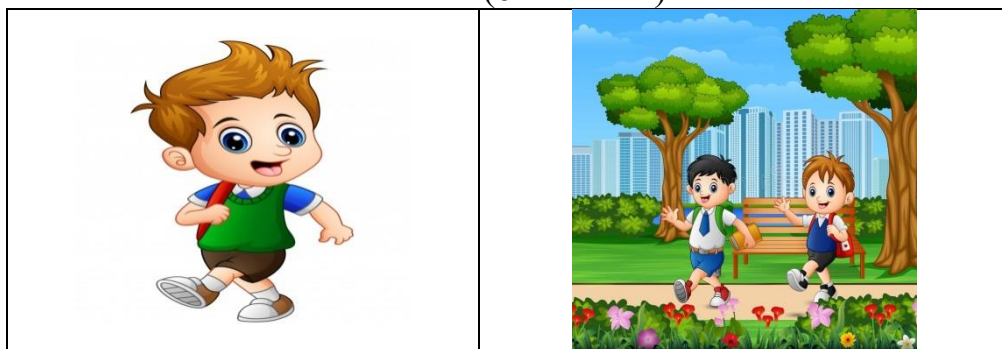
Хід дослідження: Дитині пропонується показати на зображенні предмет або предмети, названі експериментатором.

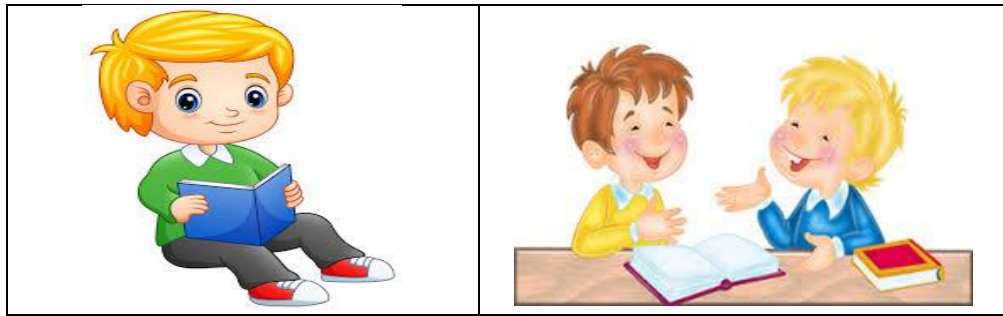
Інструкція: «Подивися на картинку і покажи де: птах, а де птахи, де будинок - будинки»

Завдання 6 Диференціація форм однини і множини чисел дієслова.

Мета дослідження: виявлення у дитини здатності диференціювати однину і множину дієслова.

Стимульний матеріал: сюжетні картинки: хлопчик йде – хлопчики йдуть, хлопчик читає – хлопчики читають (6 сюжетів).





Хід дослідження: Дитині пропонується показати на зображенні дії, названі експериментатором.

Інструкція: «Подивися на картинку і покажи де: йде - йдуть; летить- летять»

Критерії оцінки виконання завдання:

1 бал (початковий рівень)	завдання не виконане або хаотично обирає картки;
2 бали (низький)	правильно обирає 1-2 пари карток;
3 бали (середній рівень)	правильно обирає 3-4 пари карток;
4 бали (високий)	правильно обирає 5 карток;

Б) Дослідження розуміння словоутворюючих моделей

Завдання 7. Розуміння прийменників

Мета дослідження: виявлення у дитини здатності розуміти приводи.

Стимульний матеріал: плюшевий ведмедик, коробка.

Хід дослідження: Експериментатор дає дитині іграшку, і пропонує виконати з нею ряд дій.

Інструкція: «Посади ведмедика У коробку. Посади ведмедика НА коробку.

Сховай ПІД коробку. Посади ЗА коробку. Посади ПЕРЕД коробкою».

Критерії оцінки виконання завдання:

1 бал (початковий рівень)	завдання не виконане або хаотично показує дію;
2 бали (низький)	правильно виконує 1-2 дії;
3 бали (середній рівень)	правильно виконує 3-4 дії;
4 бали (високий)	правильно виконує 5 дії;

Завдання 8. Розуміння зменшувально-пестливих суфіксів іменників.

Мета дослідження: виявлення у дитини здатності розуміти іменники, утворені за допомогою зменшувально-пестливих суфіксів.

Матеріал: предметні картинки: стіл - столик, чашка - чашечка, стрічка - стрічечка, стілець - стільчик, лялька - лялечка, будинок - будиночок; вікно - віконечко, відро - відерце.

Хід дослідження: Експериментатор пропонує дитині показати на картинці ті предмети, які він називає.

Інструкція: «Подивися на картинку і покажи де: стіл, а де столик; де носок, а де шкарпетка ... »

Критерії оцінки виконання завдання:

1 бал (початковий рівень)	завдання не виконане або хаотично вказує на предмет;
2 бали (низький)	правильно вказує 1-2 предмети;
3 бали (середній рівень)	правильно вказує 3-4 предмети;
4 бали (високий)	правильно вказує 5 предметів.

Розділ 3.

Дослідження розуміння пропозицій.

Завдання 9. Дослідження розуміння простої інструкції.

Мета дослідження: виявлення у дитини здатності розуміти пропозиції, прохання.

Хід дослідження: Експериментатор пропонує дитині пограти і просить виконати ряд дій.

Інструкція: «Одягни ляльку. Вимий руки. Випий воду. Одягни шкарпетки. Візьми книгу».

Критерії оцінки виконання завдання:

1 бал (початковий рівень)	не приступає до виконання завдання;
2 бали (низький)	правильно виконує 1-2 інструкції;
3 бали (середній рівень)	правильно виконує 3-4 інструкції;
4 бали (високий)	правильно виконує 5 інструкції.

II БЛОК.

Дослідження стану сформованості експресивної мови.

Розділ 1.

Дослідження активного словника.

Завдання 10. Дослідження активного словника іменників.

Мета: виявлення у дитини здатності активного вживання іменників.

Хід дослідження: Педагог демонструє наочний матеріал і просить назвати предмет.

Стимульний матеріал: предметні картинки: дівчинка, будинок, заєць, барабан, машина, стілець, кішка, птах.

Інструкція: «Що (хто) це?».

Критерії оцінки виконання завдання:

1 бал (початковий рівень)	не приступає до виконання завдання, хаотично добирає слова;
2 бали (низький)	правильно називає 1-2 слова;
3 бали (середній рівень)	правильно називає 3-4 слова;
4 бали (високий)	правильно називає 5 слова.

Завдання 11. Виокремлення на зображенні цілого і частин предмета.

Хід дослідження: Педагог пропонує дитині наочний матеріал і, вказуючи жестом на частини предметів або тіла, просить назвати їх.

Стимульний матеріал: предметні картинки - машина, вовк, сорочка.

Інструкція: «Подивися на картинку і скажи, що це?». Показує частини предмета-сорочки: рукав, комір, кишені, гудзик і т.д.

Критерії оцінки виконання завдання:

1 бал (початковий рівень)	не приступає до виконання завдання, навмання називає слова;
2 бали (низький)	правильно називає 1-2 частини;
3 бали (середній рівень)	правильно називає 3-4 частини;
4 бали (високий)	правильно називає 5 частини.

Завдання 12. Узагальнюючі поняття

Хід дослідження: Педагог демонструє групу предметів і просить назвати, одним словом.

Інструкція: «Подивися на картинки (педагог відбирає 4 картинки).

Це морква, це помідор, це буряк, це огірок (супроводжує показом картинок).

Все це (показує узагальнюючим жестом) ми називаємо одним словом «овочі» (виділяє слово голосом). А тепер ти подивися на картинки і назви їх одним словом.

КОМПЛЕКС КОНТРОЛЬНИХ ЗАВДАНЬ

Контрольна робота з теми №1.1

Завдання:

1. Визначте мету психолого-педагогічного впливу на дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня в контексті підготовки до навчання в школі.
2. Надайте характеристику перебігу психічних пізнавальних процесів дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня.
3. Чим обумовлена навіюваність дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня.

Контрольна робота з теми №1.2

Завдання:

1. Розкрийте особливості соціального становлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня.
2. Розкрийте роль / значення взаємодії фахівців галузі спеціальної / інклюзивної освіти в контексті підготовки до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня.
3. Схарактеризуйте зміст соціальної та комунікативної компетентності в аспекті підготовки до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня.

Контрольна робота з теми №1.3

Завдання:

1. Надайте характеристику основних принципів організації / здійснення психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня.
2. Надайте характеристику функцій організації / здійснення психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня.
3. Надайте характеристику етапів організації / здійснення психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня.

Контрольна робота з теми №1.4

Завдання:

1. Обґрунтуйте роль і місце психолого-педагогічної культури батьків дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня у вирішенні завдань взаємодії родини й освітньої установи спеціального призначення.
2. Розкрийте сутність, зміст й особливості психолого-педагогічної культури батьків старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М. М. Соціально-комунікативна компетенція старших дошкільників: комунікативний аспект. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції* [«Педагогічні та психологічні науки і сьогодення», (8 серпня 2014 р.)]. Київ : Київська наукова організація педагогіки та психології, 2014. С. 88–91.
2. Алексєєнко М. К. Покращення реабілітаційного простору в закладах соціального захисту дітей: [методичні матеріали для спеціалістів]. Київ, 2009. 40 с.
3. Андрієвський Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. *Педагогічний альманах: Збірник наукових праць*. Херсон : РІПО, 2010. Випуск 5. С. 6–9.
4. Андрущенко Т. К. Компетентнісний підхід як стратегічний напрям розвитку освіти в Україні: теоретичний аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка*. Кам'янець-Подільський : Видавництво ПП Зволейко Д. Г., 2013. Вип. 13. С. 8–12
5. Артемова Л. Задоволення особливих потреб дитини в спілкуванні з однолітками. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник*. Київ: Контекст, 2000. С. 185–189.
6. Базовий компонент дошкільної освіти» (нова редакція) від 04.05.2012 протокол № 5/2-2. URL: <http://sunny-vkontakte.weebly.com/blog/nova-redaktsya-bazovogo-komponenta-doshklno-osvti>
7. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ : Вища школа, 2007. 542 с. URL: <http://udnz15.org/doshkilna-lingvodidaktika>.
8. Богуш А. М. Феномен «передшкільна освіта» в системі неперервної освіти. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. 2011. № 4. Ч. 1. С. 6–9.
9. Блеч Г. О. Використання бесіди у процесі ознайомлення з навколишнім дошкільників з розумовою відсталістю. *Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського націон. унів-ту імені І. Огієнка: Серія соціально-педагогічна*. Вип. XXI. Кам'янець-Подільський : Медобори. 2006, 2012. С.8–13.
10. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. 1999. № 6. С. 3–5.
11. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навчальний посібник. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
12. Бондар В. І. Спеціальне навчання дітей з вадами розумового і сенсорного розвитку: стан та перспективи. *Інтеграція аномальної дитини в сучасні системи соціальних відносин: Мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф.* Київ, 1994. С. 13–18.
13. Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 19.00.08. Харків, 2002. 18 с.

14. Вавіна Л. С. Посилення корекційної спрямованості змісту початкової освіти учнів з комбінованим дефектом. *Дефектологія*. 1996. № 2. С. 23–25.
15. Вержиховська О. М. Психолого-педагогічні основи підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2011. Вип. 2. С. 15–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2011_2_4
16. Висоцька А. М., Гладченко І. В., Супрун М. О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: нав.-метод. посіб. Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2014. 112 с.
17. Гладченко І. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання та виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ігрової діяльності, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). Київ, 2012. 112 с.
18. Гладченко І. В. Програмно-методичний комплекс «Формування ігрової діяльності у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю» (програма, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). Київ, 2012. 112 с.
19. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2008. 20 с.
20. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.
21. Деснова І. С. Формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2011. 20 с.
22. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / За заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
23. Душка А. Л. Сучасні проблеми сімей, що виховують дитину з психофізичними вадами у розвитку. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія: Педагогіка і психологія. Ялта. 2013. Вип. 39. Ч. 2. С. 285–293.
24. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Дидактичні та соціальнопсихологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред.: В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ : Науковий світ, 2006. Вип. 8. С. 85–88.
25. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
26. Кобильченко В. В., Бойчук Ю. Д., Сіліна О. Г. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання: навчально-методичний посібник.

Харків: Харківська академія неперервної освіти. Видавництво «Точка», 2015. 292 с.

27. Кобильченко В. В. Психологічний супровід осіб з порушеннями здоров'я. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* (15 лютого 2019 року, м. Суми). С. 169–174.

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

29. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.

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

31. Татьянчикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: монографія. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2014. 381 с.

32. Хохліна О. П. Організаційно-методичні умови забезпечення педагогічної роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць*. Київ: Освіта України, 2009. №4. С. 3–11.

33. Хохліна О. П. Розумово відстала дитина. Діти з особливими потребами: поради батькам. Київ: Наук. світ, 2004. С. 151–169.

34. Хохліна О. П. Про підхід до розробки педагогічного забезпечення виховання, розвитку та сприяння соціально-побутовій адаптації дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Зб. наук. праць КПДУ*. 2006. С. 223–226.

35. Чеботарьова О. В. Комплексне програмно-методичне забезпечення змісту навчання та виховання розумово відсталих дітей дошкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: / за ред.: В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої*. Київ, 2012 Вип. 3. Ч.1. С. 305–312.

36. Чобанян А. В. Актуалізація соціального партнерства в процесі психолого-педагогічного супроводу: понятійно-категоріальний аспект. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2015. № 4 (76). С. 52–58.

37. Чобанян А.В. Дослідження стану взаємодії сімей дітей з помірною розумовою відсталістю із фахівцями галузі спеціальної освіти. *Тематичний випуск «Вища освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2017. Вип. 37-1, Том VI (74). С. 471–482.

38. Чобанян А. В. Передумови мовленнєвого розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Т. 2, № 2. С. 11–16.

39. Чобанян А. В. Реалізація супроводу сімей в контексті особливостей дітей з помірною розумовою відсталістю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Логопедія. 2015. Випуск 7 С. 99–103.

40. Чобанян А. В. Сутність ставлення батька до дитини з помірною розумовою відсталістю. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (2526 квітня 2013 року, м. Суми)*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013. С.586–593.

41. Чобанян А. В. Теоретичний аналіз підготовки майбутніх спеціальних психологів до здійснення психолого-педагогічного супроводу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Випуск 30. С. 338–343.

42. Чобанян А. В. Теоретичний аспект організації соціального партнерства у процесі психолого-педагогічного супроводу. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : Матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації (15-16 жовтня 2015 року, м. Суми)*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. Ч.11. С.97–100.

43. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. Київ – П., 2007. С. 101–103.

44. Argyle M. The Psychology of Interpersonal Behavior. *Harmondsworth: Penguin Books*, 1979. - 322 p.

45. Birdwhistell R.L. Kinesics and Context. Essays on body motion communication. *Philadelphia: University of Pennsylvania Press*, 1970. 338 p..

46. Jerusalem M. Sozial Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie. Hogrefe. Verlag, Goettingen*, 2002. – № 210. – S. 164–174.