

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЧОБАНЯН АННА ВАРУЖАНІВНА

УДК 159. 922.76-056.34:159.947.3 (043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Психологічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ А. В. Чобанян

Науковий керівник – Дегтяренко Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор.

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Чобанян А. В. Психологічний супровід дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.08 – спеціальна психологія (053 Психологія). – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2019.

Дисертаційна робота присвячена вивченню соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня в школі.

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 дошкільця 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 помірною ступеня, позаяк, їхнє основне ураження унеможливує 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.

Обґрунтовано актуальність проблеми, яка досліджується, визначено об'єкт, предмет, мету та завдання; розкрито методологічні та теоретичні основи дослідження, означено наукову новизну, теоретичну значущість і практичну значимість, наведено дані щодо вірогідності, апробації та впровадження здобутих результатів.

На основі теоретичного аналізу встановлено, що поняття «психологічний супровід» трактується вченими достатньо розмаїто, зокрема як: недирективна форма надання психологічної допомоги, спрямовану на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості (Ю. Слюсарев та ін.); модель організації психологічної служби в освіті (М. Бітянова та ін.); система 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 (Т. Янічева та ін.); комплекс заходів, спрямованих на соціально-психологічне вивчення, психофізіологічне обстеження осіб, корекції когнітивного стану в процесі навчання задля підвищення ефективності навчальної діяльності з урахуванням психофізіологічних якостей та особистісних властивостей (Т. Медведева та ін.).

За результатами теоретичного аналізу визначено зміст поняття «соціальна готовність до навчання в школі» як сформованість здатності до прийняття нової соціальної позиції – школяра, що обумовлена формуванням ставлення дитини до самої себе, дорослих, однолітків як суб'єктів освітнього простору й виявляється у здатності взаємодіяти з ними відповідно до ситуації.

На основі теоретико-методичних засад психологічного супроводу теоретично обґрунтовано й розроблено модель психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку, що містить такі складові як: наукова, що визначає наукові підходи, принципи, функції; цільова, що конкретизує мета і завдання здійснення супроводу; організаційно-процесуальна, що містить

умови, форми, методи, етапи психологічного впливу на процес формування соціальної готовності; результативна для оцінювання ефективності процесу формування. За результатами теоретичного аналізу визначено зміст поняття психологічний супровід, як 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. Встановлено, що організація психологічного супроводу має відповідати специфіці категорії цієї особистості, на допомогу якої він спрямований, що обґрунтовує доцільність емпіричного виявлення особливостей сформованості у дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня основного утворення старшого дошкільного віку – соціальної готовності.

Вивчення специфіки соціальної готовності до навчання у школі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня здійснювалось покомпонентно (соціальна і комунікативна компетентності) з урахуванням порівняльного принципу шляхом співставлення їх результатів із показниками дітей з порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Емпірично виявлено низький рівень сформованості соціальної готовності старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, що зумовлено недостатнім рівнем сформованості його структурних компонентів: соціального за рахунок низьких показників усвідомлення дитиною себе як члена соціальної групи, несформованості здатності сприймати і продукувати інформацію про себе, свої вподобання, значущих дорослих, неспроможністю дотримання соціальних норм та цінностей у поведінці та взаємодії з оточуючими, ригідністю поведінкових стратегій у взаємодії з іншими, невідповідності реагування на їх слова і дії, несформованості вміння вислуховувати, не перебивати; комунікативного через труднощі розуміння зверненого мовлення, нездатністю вступати в процес спілкування, несформованістю знань щодо правил культури

спілкування у відносинах з однолітками, дорослими, відсутністю самоконтролю/взаємоконтролю в ситуаціях спілкування, несформованістю умінь співвідносити засоби вербального і невербального спілкування.

Встановлено недостатній рівень сформованості батьківської компетентності як умови ефективного формування соціальної готовності у старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню у процесі родинного виховання, що пов'язано з такими особливостями батьків як: не сформована потреба досягнення ефективного результату виховання дитини, відсутністю усвідомлення значущості особистого внеску у процес формування соціальної готовності дитини до навчання у школі, неспроможністю застосовувати ефективні методи виховання дітей (методи копіювання, наслідування, стимулювання поведінки, методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки і діяльності), відсутністю власної ініціативи та низька готовність до взаємодії на систематичній основі з фахівцями.

Методичну основу реалізації програми склали наступні принципи проектування психологічних впливів: поваги до дитини, визнання її цінності незалежно від реальних досягнень і поведінки; реалізації першочергового права дитини на отримання освітніх послуг; індивідуального і диференційованого підходів до кожної дитини, кожної сім'ї з урахуванням їхніх потреб і особливостей; системності, комплексності, доступності психолого-педагогічних послуг; добровільності в прийнятті допомоги, активної участі сім'ї.

В ході дослідження визначено організаційні умови, дотримання яких забезпечує успішність реалізації психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня для формування їхньої соціальної готовності до навчання в школі. До організаційних умов належать: професійна підготовленість психолога, побудова суб'єкт-суб'єктної позиції між усіма учасниками психологічного супроводу, забезпеченні безперервності, системності, комплексності,

доступності психологічного супроводу, вибір відповідних форм роботи, що забезпечують ефективність розвитку компетентності батьків щодо формування соціальної готовності у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня, реалізація програми психологічного супроводу.

Запропоновано програму психологічного супроводу з формування соціальної готовності до навчання у школі старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня, що складається з наступних блоків: організаційний, зміст якого складає діагностичне обстеження показників сформованості соціальної готовності та стану створення умов для її формування у родині; початковий, в межах якого формується позитивний емоційний контакт з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня; практичний, створення сімейних передумов формування соціальної готовності та безпосереднє формування її структурних компонентів через застосування серії згрупованих вправ для підвищення соціальної реактивності, наслідування ефективних моделей соціальної взаємодії, розвиток самостійності у використанні моделей соціальної взаємодії; завершальний, моніторинг стану сформованості соціальної компетентності.

Представлене дослідження не вичерпує усіх аспектів розроблення проблеми психологічного супроводу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Перспективами подальших досліджень є розроблення і впровадження наскрізної системи психологічного супроводу дітей цієї категорії в межах усього дитячого віку, а також розроблення проблеми реалізації психологічного супроводу для категорії дітей зі складними порушеннями розвитку.

Ключові слова: старший дошкільний вік, порушення інтелектуального розвитку помірною ступеня, соціальна готовність, психологічний супровід, компетентність батьків, соціальна компетентність, комунікативна компетентність.

Chobanyan A.V. Psychological support children of mentally retarded children of the senior preschool age. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Dissertation for the degree of a Doctor of Philosophy, specialty 19.00.08 – Special Psychology (053 Psychology). – Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2019.

The objective of this dissertation is to study of older preschool children with moderate intellectual disabilities in school.

The current stage of development of our country is marked by a tendency of increasing social tolerance to the person with developmental disabilities, which leads to an increase in the public's demand for psychological science to find effective ways of social adaptation of children of this category in accordance with the requirements of society. This problem is particularly acute at the transitional stages of ontogeny, which are characterized by the emergence of new social conditions of development, to which the child must adapt.

The most difficult part in this regard is the transition from preschool to school, because it is the quality of education in general that determines the child's readiness to study at school. Against this background, the category of older preschoolers with intellectual disabilities is particularly vulnerable, especially to a moderate degree, since their main defeat makes it impossible for the natural process of independent development of patterns of behavior that ensure their effective adaptation to the conditions of schooling as a new social situation of development. Hence the need to develop and implement an effective system of psychological support that will ensure the development and formation of mechanisms for adapting older preschoolers with intellectual disabilities to further schooling.

On the basis of theoretical and methodological foundations of psychological support, the model of psychological support of older preschool children is theoretically substantiated and developed, which contains such components as:

scientific, which defines scientific approaches, principles, functions; a target that specifies the purpose and tasks of the escort; organizational and procedural, containing conditions, forms, methods, stages of psychological influence on the process of forming social readiness; effective for evaluating the efficiency of the molding process. According to the results of the theoretical analysis, the content of the concept of psychological support is defined as a type of professional activity of a practical psychologist, which provides subjects of educational space with a complex of psychological services aimed at creating favorable conditions for forming social readiness for teaching children with intellectual disabilities of moderate degree in school. It is established that the organization of psychological support should correspond to the specifics of the category of the person to whom it is directed, which substantiates the expediency of empirically revealing the peculiarities of formation in children with intellectual disabilities of moderate degree of basic education of the senior preschool age - social readiness.

Low level of social readiness of older preschoolers with impairments of intellectual development of moderate degree is empirically revealed, which is caused by insufficient level of formation of its structural components: social due to low indicators of the child's awareness of himself as a member of social group, lack of ability to perceive, produce and think significant adults, inability to adhere to social norms and values in behavior and interaction with others, rigidity ovedinkovyh strategies in collaboration with other non-reaction to their words and actions aborted ability to listen without interrupting; communicative due to difficulties in understanding spoken language, inability to enter into the process of communication, lack of knowledge about the rules of communication culture in relationships with peers, adults, lack of self-control / mutual control in communication situations, lack of ability to correlate verbal communication.

There is an insufficient level of formation of parental competence as a condition for the effective formation of social readiness in older preschoolers with impaired intellectual development of moderate degree in the process of family education, which is associated with such features of parents as: no need to achieve

an effective result of parenting, lack of significance in the process of forming a child's social readiness for school, inability to apply effective methods of education of children (copying, imitation, stimulating behavior, methods of organizing activities and forming experience of social behavior and activity), lack of own initiative and low willingness to interact on a systematic basis with specialists.

The methodological basis for the program implementation was the following principles of designing psychological influences: respect for the child, recognition of its value, regardless of actual achievements and behavior; realization of the child's priority right to receive educational services; individual and differentiated approaches to each child, each family, taking into account their needs and characteristics; systematic, comprehensive, accessible psychological and pedagogical services; volunteerism in taking help, active family involvement.

The program of psychological support for the formation of social readiness to study at a school of senior preschool children with disabilities of moderate degree of intellectual development is proposed, consisting of the following blocks: the organizational content of which is a diagnostic examination of indicators of social readiness and the conditions for creating it in the family; initial, within which positive emotional contact with older preschool children with moderate intellectual disabilities is formed; practical, creation of family prerequisites for forming social readiness and direct formation of its structural components through the use of a series of group exercises to increase social reactivity, imitation of effective models of social interaction, development of independence in the use of models of social interaction; final, monitoring the state of social competence.

The presented study does not exhaust all aspects of the development of the problem of psychological support of children with intellectual disabilities. The prospects for further research are the development and implementation of a through system of psychological support for children of this category throughout their childhood, as well as the development of the problem of implementation of psychological support for the category of children with complex developmental disorders.

Key words: senior preschool age, moderate intellectual development disorders, social readiness, psychological support, parental competence, social competence, communicative competence.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ РОБІТ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографія

1. Чобанян А.В. Основні положення психокорекційної роботи з батьками дітей з особливостями інтелектуального розвитку. *Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності*: монографія / за ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 70–82.

Статті у наукових періодичних видання інших держав

2. Чобанян А.В. Концептуалізація антиципації в психолого-педагогічному супроводженні. *Проблеми спеціального образования. Научно-методический журнал*. Ереван. 2016. №4. С.233 – 238.

Статті у наукових фахових виданнях України, які включені в міжнародні наукометричні бази

3. Чобанян А.В. Застосування інформаційно-освітніх ресурсів як засобу розвитку педагогічної компетентності батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. VI, т. 2. С. 257-269.

4. 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.

5. Чобанян А.В., Колишкіна А.П. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання. *Психологічний часопис*. 2018. №1 (11). С. 71-86.

Статті у наукових фахових виданнях України

6. 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.

7. Чобанян А.В. Діагностика підготовленості майбутніх спеціальних психологів до роботи з сім'єю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Випуск 32. Частина 2. С. 295–302.

8. 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.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

9. Чобанян А.В. Застосування інформаційних інтернет-ресурсів в системі психолого-педагогічної допомоги сім'ям осіб з інтелектуальними порушеннями. *Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти: матеріали всеукраїнської наук.-практ.конф.* (м. Суми, 27-28 жовтня 2011 р.). Суми: Університетська книга, 2011. С.56-58.

10. 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 (25-26 квітня 2013 року, м. Суми)*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013. С.586-593.

11. 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.

12. Чобанян А.В. Особливості дітей з помірною розумовою відсталістю в контексті реалізації супроводу їх сімей. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. З міжнар. участю (11–12 листопада 2015 р.)*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 91–94.

13. Чобанян А.В. Консультативно-методичний центр вищого навчального закладу як інструмент забезпечення психолого-педагогічної допомоги дітям з особливостями інтелектуального розвитку та їх сім'ям. *Current Issues And Problems Of Social Sciences: Матеріали Міжнар. наук. конф. (Kielce, June 28-30, 2016)*. Kielce : Holy Cross University, 2016. С. 156–159.

14. Чобанян А.В. Концептуальні підходи до дефініцій поняття «психологічний механізм». *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. присвяч. 5- річчю кафедри корект. освіти та спец. психол. (Харків, 17-18 травня 2017 року)*. Харків, 2017. С.122-126.

Інші публікації

15. 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.

16. 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.

17. Чобанян А.В. Умови впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю та їх сімей. *II International Scientific and Practical Conference «Topical researches of the*

World Science»: международное периодическое научное издание. № 2(6),
Vol.4. С. 49-52.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	4
ВСТУП.....	5
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ	
1.1. Особливості психосоціального розвитку старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня в психолого-педагогічній літературі	18
1.2. Формування соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня як мета психолого-педагогічних впливів.....	31
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	53
Висновки до першого розділу	68
 РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ	
2.1. Науково-методичні засади констатувального експерименту. Методика вивчення соціальної готовності до навчання в школі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	72
2.2. Результати вивчення соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання в школі.....	84

2.2.1. Особливості сформованості комунікативної компетентності	84
2.2.2. Особливості сформованості соціальної компетентності	99
2.3. Результати вивчення компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та їх аналіз	112
Висновки до другого розділу	124
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ	
3.1. Організаційно-психологічні умови психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку та їх сімей	127
3.2. Програма психологічного супроводу	141
3.3. Результати формувального експерименту та їх аналіз	154
3.3.1. Результати розвитку компетентності батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня ..	154
3.3.2. Результати формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня до навчання в школі	168
Висновки до третього розділу	176
ВИСНОВКИ	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	183
ДОДАТКИ	207

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

КЕ – констатувальний експеримент

КК – комунікативна компетентність

ПІР – порушення інтелектуального розвитку

ПІР ЛС – порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня

ПІР ПС – порушення інтелектуального розвитку помірного ступеня

ПС – психологічний супровід

СГ – соціальна готовність

СК – соціальна компетентність

СПТ – соціально психологічний тренінг

ФЕ – формувальний експеримент

ВСТУП

Актуальність теми. 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 адаптуватися. 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 унеможливує 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 із порушеннями інтелектуального розвитку до подальшого шкільного навчання.

Теоретико-методичні засади організації психологічного супроводу дітей із порушеннями розвитку представлені в роботах низки вчених (О. Василькової, Л. Гречко, Є. Клопоти, В. Кобильченка, О. Мамічевої, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Хохліної та ін.). Утім, специфіка реалізації психологічного супроводу стосовно різних категорій дітей із порушеннями розвитку розкрита в дослідженнях порівняно нерівнозначно. Зокрема, це питання вивчалось з урахуванням специфіки розвитку категорії дітей із затримкою психічного розвитку (Т. Калініна, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін.); порушеннями зору (В. Кобильченко, Є. Клопота, Т. Костенко та ін.); синдромом Дауна (Г. Міненко, Г. Соколова та ін.). Водночас специфіка

реалізації психологічного супроводу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня не виступала предметом окремих досліджень.

Теоретичний аналіз проблеми психологічного супроводу дітей із порушеннями розвитку засвідчує, що більшість досліджень, виконаних у цьому напрямі, зосереджувалися на категорії школярів (Є. Клопота, Г. Соколова, Г. Нікуліна), переважно підлітків (Л. Макарчук, Н. Макарчук, О. Орлов та ін.), а категорія дошкільників у цьому плані досі залишається недостатньо вивченою.

Окремі питання проблеми адаптування дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку побіжно представлені в окремих дослідженнях, зокрема: формування соціальних умінь і навичок (І. Бех, В. Бондар, Г. Блеч, А. Висоцька, І. Гладченко, І. Дмитрієва, Г. Мерсіянова, В. Синьов, С. Трикоз, О. Чеботарьова, S. Vochner, F. Campbell та ін.); формування соціальних уявлень і розвиток елементарних навичок планування й контролю (Л. Вавіна, О. Гаврилов, Ю. Галецька, Г. Дульнєв, Л. Занков, І. Татьянчикова, О. Хохліна та ін.); соціальна адаптація до життя в умовах соціального довкілля (О. Маллер, М. Пішчек, Л. Шипіцина, G. Cartwright та ін.). Утім, ці дослідження виконано на різному методологічному підґрунті, що не дозволяє лише на основі результатів теоретичного аналізу проблеми розробити комплексну систему психологічного супроводу старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня.

Отже, актуальність проблеми, недостатня розробленість її теоретичних і прикладних аспектів обумовили вибір теми дослідження: **«Психологічний супровід дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано відповідно до напрямку науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України «Освіта дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання» та комплексної теми відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з

особливими потребами «Психолого-педагогічні засади корекційно-розвивального навчання дітей із порушеннями когнітивного розвитку» (державний реєстраційний номер 0118U003347), а також у межах теми наукової міжвідомчої лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111U009399).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 11 від 22.12.2014 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 6 від 29.09.2015 р.).

Мета дослідження – розроблення теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня під час підготовки їх до навчання в школі.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі **завдання дослідження**:

1. На основі теоретичного аналізу наукових джерел з'ясувати ступінь розроблення проблеми дослідження та визначити зміст її ключових понять.

2. Охарактеризувати особливості психосоціального розвитку дітей у старшому дошкільному віці, обґрунтувати компонентну структуру соціальної готовності дошкільника до навчання в школі та розробити на її основі модель психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку.

3. За результатами емпіричного дослідження виявити стан сформованості соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня.

4. Обґрунтувати, розробити й апробувати програму психологічного супроводу з формування соціальної готовності до навчання в школі дітей

старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня.

Об'єкт дослідження – психологічний супровід дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет дослідження – психологічний супровід дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня під час підготовки їх до навчання в школі.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: теорія про єдність біологічного й соціального в розвитку людини (Б. Ананьєв, П. Анохін, М. Бернштейн, Л. Виготський, О. Киричук, Г. Костюк, В. Крутецький, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Рибалко та ін.); концепція соціально-психологічних особливостей соціалізації особистості при порушеннях інтелектуального розвитку (О. Агавелян, В. Бондар, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, С. Миронова, Г. Мозгова, В. Синьов, І. Татьянчикова, О. Хохліна та ін.); принцип єдності діагностики й корекції розвитку (Д. Ельконін, В. Лубовський, О. Лурія та ін.); основні теоретичні підходи щодо спеціального навчання й виховання, їх вплив на процес розвитку дитини (В. Бондар, Л. Виготський, Т. Власова, І. Єременко, Т. Дегтяренко, Г. Дульнєв, В. Засенко, С. Кульбіда, А. Колупаєва, Л. Прохоренко, О. Романенко, Т. Сак, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, О. Хохліна, М. Ярмаченко та ін.), теорія психологічного супроводу дітей із психофізичними порушеннями (В. Кобильченко, Т. Сак, В. Соколов, Г. Соколова та ін.); положення про можливість психологічного впливу на процеси соціалізації осіб з обмеженими можливостями (Т. Власова, Т. Вісковатова, І. Єременко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, О. Мамічева, І. Моргуліс, О. Романенко, Т. Сак, Т. Скрипник, Т. Стадник, В. Тарасун та ін.).

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності положень, висновків і розв'язання окреслених завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури для розкриття сутності психологічного супроводу; порівняння та систематизація дослідного матеріалу для визначення комунікативної та соціальної компетентності в структурі соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня до навчання в школі; дедуктивний – для системного опису явища, що досліджується; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації результатів емпіричного дослідження; моделювання – для побудови теоретичних та експериментальних моделей дослідження;

емпіричні: діагностичний комплекс для виявлення особливостей формування соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня у складі таких компонентів: *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» А. Закрепіної); 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» Г. Бурменської); *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» І. Агаєвої, Л. Лопатіної); прагнення до взаємодії, здатність використовувати види взаємодії («Методика вивчення провідної форми спілкування з дорослими» О. Смирнової, Х. Бедельбаєвої,

А. Рузької); за поведінковим критерієм і такими показниками, як: вибір адекватних способів спілкування (вербальні та невербальні засоби спілкування), вибір етично-ціннісних зразків поведінки (Методика «Картинки» О. Смирнова); а також вивчення умов формування соціальної готовності в процесі сімейного виховання за показниками сформованості батьківської компетентності шляхом оцінювання її критеріїв (мотиваційно-особистісного, гностичного, комунікативно-діяльнісного) за методикою самоаналізу компетентності батьків, методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, тестом-опитувальником батьківського ставлення А. Варги та В. Століна, методикою «Вимірювання батьківських установок і реакцій» (PARI) Е. Шеферр та Р. Белла;

математично-статистичні: критерій кутового перетворення Фішера для встановлення достовірності розбіжностей між показниками експериментальних груп.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: теоретичним обґрунтуванням вихідних положень, застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету й завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу й використанням методів математичної статистики.

Експериментальна база дослідження: Комунальна установа Сумський спеціальний реабілітаційний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34» м. Суми, Сумської області; консультативно-методичний центр колективного користування «Довіра» Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка м. Суми, Сумської області; Полтавський навчально-реабілітаційний центр Полтавської обласної ради м. Полтава, Полтавської області; Конотопський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 4 «Сонечко» м. Конотоп, Сумської області; Середино-Будський інклюзивно-ресурсний центр м. Сердина-Буда, Сумської області.

Вибірка дослідження становила 256 особи, у тому числі: 94 дитини дошкільного віку, з яких 53 дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня та 41 дошкільник із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня; 162 батьків (або осіб, які їх замінюють).

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

– теоретично обґрунтовано й розроблено модель психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку, що містить такі складові, як: наукова, що визначає наукові підходи, принципи, функції; цільова, що конкретизує мету й завдання здійснення супроводу; організаційно-процесуальна, що містить умови, форми, методи, етапи психологічного впливу на процес формування соціальної готовності; результативна для оцінювання ефективності процесу формування;

– розроблено науково обґрунтовану модель соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі, яка містить такі компоненти: комунікативну компетентність, що виявляється в умінні орієнтуватись у різних ситуаціях спілкування, здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими; соціальну компетентність, що характеризується як обсяг знань і рівень сформованості вмінь і навичок, що дозволяють дитині адекватно орієнтуватися в різних ситуаціях, мати уявлення про соціальну дійсність, себе та інших, формувати необхідні відносини з однолітками та дорослими, орієнтуючись на існуючі умови;

– емпірично виявлено низький рівень сформованості соціальної готовності старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, що зумовлено недостатнім рівнем сформованості його структурних компонентів: *соціального* за рахунок низьких показників усвідомлення дитиною себе як члена соціальної групи, несформованості здатності сприймати та продукувати інформацію про себе, свої вподобання, значущих дорослих, неспроможністю дотримання соціальних норм та

цінностей у поведінці та взаємодії з оточуючими, ригідністю поведінкових стратегій у взаємодії з іншими, невідповідності реагування на їхні слова і дії, несформованості вміння вислуховувати, не перебивати; *комунікативного* через труднощі розуміння зверненого мовлення, нездатністю вступати в процес спілкування, несформованістю знань щодо правил культури спілкування у відносинах з однолітками, дорослими, відсутністю самоконтролю/взаємоконтролю в ситуаціях спілкування, несформованістю вмінь співвідносити засоби вербального й невербального спілкування;

– встановлено недостатній рівень сформованості батьківської компетентності як умови ефективного формування соціальної готовності у старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню в процесі родинного виховання, що пов'язано з такими особливостями батьків, як: несформована потреба досягнення ефективного результату виховання дитини, відсутністю усвідомлення значущості особистого внеску в процес формування соціальної готовності дитини до навчання в школі, неспроможністю застосовувати ефективні методи виховання дітей (методи копіювання, наслідування, стимулювання поведінки, методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки й діяльності), відсутністю власної ініціативи та низькою готовністю до взаємодії на систематичній основі з фахівцями;

– запропоновано програму психологічного супроводу з формування соціальної готовності до навчання в школі старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, що складається з таких блоків: організаційний, зміст якого складає діагностичне обстеження показників сформованості соціальної готовності та стану створення умов для її формування в родині; початковий, у межах якого формується позитивний емоційний контакт із дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня; практичний, створення сімейних передумов формування соціальної готовності та безпосереднє формування її структурних компонентів через

застосування серії згрупованих вправ для підвищення соціальної реактивності, наслідування ефективних моделей соціальної взаємодії, розвиток самостійності у використанні моделей соціальної взаємодії; завершальний, моніторинг стану сформованості соціальної компетентності;

поглиблено та уточнено:

– трактування понять: *«психологічний супровід»*, що визначено як 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 із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в школі; *«соціальна готовність до навчання»*, що інтерпретується 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 в здатності взаємодіяти з ними відповідно до ситуації; *«батьківська компетентність»*, що визначено як інтегроване особистісне утворення в батьків як вихователів дитини, що ґрунтується на розвитку в них мотивації, системи ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, знань, умінь і навичок, що в сукупності забезпечують їхню здатність створювати умови для формування соціальної готовності їхньої дитини до навчання в школі;

– наукові уявлення про соціальну готовність як ключову характеристику, що зумовлює процеси успішного включення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в освітнє середовище;

– методи психолого-педагогічного впливу на розвиток компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня;

подальшого розвитку набули:

– наукові уявлення про організаційно-змістові аспекти психологічного супроводу;

– ідеї діяльнісного, культурологічного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів у системі спеціальної освіти;

– психологічний підхід до супроводу соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня та, за потреби, своєчасної його корекції.

Практичне значення здобутих результатів полягає у:

– розробленні діагностичного комплексу, який може бути використаний практичними психологами закладів дошкільної освіти в роботі з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня;

– розробленні програми «Зернятко» з формування соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня та впровадженні її в практику роботи психологічної служби спеціальних закладів дошкільної освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку;

– розробленні змістових блоків програми психологічного супроводу на засадах поліфункціональності, варіативності, мобільності забезпечення їх реалізації в якості автономних програм із формування окремих компонентів соціальної готовності (соціальної компетентності, комунікативної компетентності) дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня;

– використанні результатів дослідження в процесі розроблення підручників і навчальних посібників зі «Спеціальної психології» та спецкурсу «Психолого-педагогічні технології роботи з батьками дітей з особливостями інтелектуального розвитку» для студентів, які навчаються за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)»;

– використанні теоретичних і практичних результатів дослідження в системі підготовки та перепідготовки кадрів спеціальних закладів освіти та експериментальних психологічних дослідженнях.

Матеріали дисертаційного дослідження впроваджено в практичну діяльність низки закладів та установ, що підтверджено відповідними документами: Комунальної установи Сумський спеціальний реабілітаційний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34» м. Суми, Сумської області (довідка № 43 від 19.06.2018 р.); Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради м. Полтава, Полтавської області (довідка № 64 від 13.02.2019 р.); Конотопського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 4 «Сонечко» м. Конотоп, Сумської області (довідка № 432 від 10.07.2016 р.); Середино-Будського інклюзивно-ресурсного центру, м. Середино-Буда, Сумської області (довідка № 39/01-15 від 12.06.2019 р.); Консультативно-методичного центру колективного користування «Довіра» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка м. Суми, Сумської області (довідка № 609 від 14.03.2017 р.); Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка м. Суми, Сумської області (довідка № 610 від 14.03.2017 р.).

Особистий внесок здобувача. Проаналізовані наукові положення та отримані емпіричні дані є самостійним внеском автора в розроблення проблеми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня. У праці [1] до особистого внеску належить визначення й характеристика форм роботи з батьками дітей з особливостями інтелектуального розвитку. У публікації [6] здобувачем особисто проаналізовано специфіку соціальної компетентності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в аспекті формування соціальної готовності до навчання в школі.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та практичні результати дослідження представлено на різного рівня науково-практичних конгресах, конференціях та семінарах:

міжнародних: «Інклюзивна освіта: сучасні проблеми» (м. Єреван, Вірменія, 2015), «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у

національному та світовому вимірі» (м. Суми, 2015); «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (м. Суми, 2016); «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (м. Суми, 2016); «The goals of the WorldScience 2016» (ОАЕ, Дубаї, 2016); «Актуальні питання та проблеми розвитку соціальних наук» (м. Кельце, Республіка Польща, 2016); «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (м. Вінниця, 2016); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2016); «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (м. Київ, 2017); «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (м. Переяслав-Хмельницький, 2018); «Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутичних порушень» (м. Київ, 2019); «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (м. Чернігів, 2019).

всеукраїнських: «Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади» (м. Суми, 2015); «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (м. Дніпро, 2016); «Спеціальна освіта: стан та перспективи» (м. Харків, 2017); «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, 2019); «Актуальні проблеми навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами в освітніх реаліях України» (м. Київ, 2019); «Реалізація міжнародного освітнього проекту, покликаною створити Першу українську DASY-бібліотеку для користувачів з глибокими ураженнями органів зору» (м. Суми, 2015); «Новітні технології спеціальної педагогіки: проблеми, перспективи та шляхи запровадження» (м. Суми, 2017); «Психологічні аспекти корекційного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» (м. Суми, 2017); «Готовність педагогічних працівників загальноосвітнього закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії: питання теорії і практики» (м. Суми, 2018); «Новітні технології спеціальної педагогіки проблеми, перспективи та шляхи запровадження» (м. Суми, 2018).

Обговорення результатів дисертаційної роботи здійснювалося на педагогічних радах спеціальних закладів дошкільної освіти; на засіданнях кафедр закладів вищої освіти; на засіданнях відділу психолого-педагогічного супроводу Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Публікації. Основний зміст та результати дисертаційної роботи висвітлено в 17 наукових працях, із них: 1 монографія (у співавторстві); 10 (9 одноосібних) статей у фахових наукових виданнях України, у тому числі 5 у виданнях, які включені в міжнародні наукометричні бази; 6 публікацій апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (236 найменувань, з них 13 іноземною мовою) та додатків. Основний текст дисертації викладено на 183 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 294 сторінки. У тексті містяться 38 таблиць та 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

1.1. Особливості психосоціального розвитку старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня в психолого-педагогічній літературі

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 порушеннями 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 – ППР ПС) 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 помірною розумовою відсталістю [187].

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 [45].

Межами дисертаційної роботи визначається група дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною 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) [94].

Наукові праці, присвячені проблемам виховання й навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня, що характеризують психічні пізнавальні процеси, висвітлено такими науковцями як Л. Виготський, О. Гаврилов, І. Соловйов, А. Герсамія, Г. Васенков, Н. Дементьєва, Г. Дульнєв, 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, що відрізняють його від інших. Під час сприймання, діти не аналізують предмети, не виокремлюють їхні характерні риси, найбільш звичні предмети діти сприймають і здатні розрізняти. Проте, за необхідності сприйняти й усвідомити незнайомі або малознайомі предмети, а тим більше застосувати їх у своїй предметно-практичній діяльності вони не можуть [187]. Навіть якщо ці процеси збережені, більшість з таких дітей на вміють їх використовувати для орієнтування в соціальній дійсності. Відтак, необхідне постійне керівництво з боку сторонньої людини [129].

Дослідження О. Маллера та Г. Цикото вказують, що діяльнісна сфера дітей з ППР ПС, починаючи зі сприймання й відтворення сприйнятого характеризується недиференційованістю, глобальністю. Відсутність цілеспрямованих прийомів: аналізу, синтезу, порівняння, систематичного пошуку, повного охоплення матеріалу, використання адекватних способів дій призводить до хаотичного, безсистемного, неусвідомленого характеру їх діяльності [129, с. 38]. Інформацію від внутрішніх органів і зовнішніх джерел діти зазначеної категорії сприймають спотворено, неконкретизовано. В дошкільному віці діти не спроможні пояснити власний стан втоми, відчуття болю або голоду, визначити, в якому емоційному стані знаходяться інші [129, с. 14-19].

Стосовно виконання дисертаційної роботи, на наш погляд, слушною є думка О. Гаврилова, який наголошує на суттєвих порушеннях уваги в досліджуваних дітей, а саме на: швидкому розсіюванні уваги, повільній

концентрації, частому відволіканні на другорядні ознаки, не вмінні її утримувати на одній діяльності тривалий час. Концентрація уваги одразу ж порушується, якщо дитина відчуває під час виконання певних операцій навіть елементарні труднощі. Проте, в деяких випадках спостерігаються парадокси – неможливість відволікти дитину на інший подразник. Інколи це зустрічається у випадках, якщо діяльність, яку виконує дитина, викликає в неї емоційно-забарвлені, позитивні реакції [145]. 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, увага дітей зводиться до одного способу дії та унеможлиблює переключення на нову мету [49]. Водночас, як зазначає О. Хохліна, увагу можна покращити умовах спільного з дитиною виконання діяльності [185].

Характеристика пам'ять дітей цієї категорії, засвідчує, що вона формується досить повільно, матеріал запам'ятовується виключно після багаторазових повторень, швидко забувається. Знання не ефективно використовуються на практиці. Логічна й механічна види пам'яті знаходяться на однаково низькому рівні. Діти не спроможні запам'ятати назви предметів, пригадати нещодавні події. 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) [159; 160; 161]. Аналіз наукових джерел вказує на те, що за рахунок механічної пам'яті, частина дітей з ППР ПС цілком здатні засвоїти знання та навички, необхідні для рахування, читання, письма [160; 161]

Розлади відчуттів, сприймання, які спостерігаються на ранніх етапах онтогенезу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, негативно впливають й на мислення дітей [43; 44].

Збіднілість уявлень, обмеження ігрового досвіду, недостатнє знайомство з предметними діями, недорозвинення мовлення – всі ці порушення унеможливають здатність дітей до накопичення необхідної бази знань, які сприятимуть розвиткові мислення. Мислення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвинення, обмеження 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 істотні ознаки [44].

Аналіз наукових праць Г. Цикото засвідчив, що мислення дітей із ППР ПС характеризується безсистемністю наявних уявлень і понять, відсутністю або слабкістю смислових зв'язків, труднощами їх встановлення, інертністю, вузькою конкретністю мислення й надзвичайною складністю узагальнень [129, с. 14-19].

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 здатні користуватись вже засвоєними діями, не обдумують власні вчинки, не передбачають їх результат. У дітей зазначеної категорії не виникають сумніви щодо правильності власних дій, вони не помічають зроблені помилки. Систематизовані уявлення в них формуються зі значними труднощами й надзвичайно повільно заміщуються ситуативними узагальненнями, а в деяких випадках і зовсім не формуються 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 помірного ступеня, доцільно звернути увагу на думку Е. Сегена, який зазначав, що серед усіх порушень дітей зазначеної категорії найголовніше – порушення волі. На його думку, розлади волі значно помітніші, аніж усі інші фізіологічні та психічні розлади, узяті разом [44]. Емоційно-вольова сфера дітей даної категорії характеризується незрілістю, неадекватністю проявів емоцій, нестійкістю настрою, про що свідчать наукові роботи Л. Баряєвої [16, С. 56-58], С. Забрамної [73, С. 108-113], О. Маллера [129], Г. Цикото [129], С. Юділевич [220].

Експериментальні дослідження І. Соловйова вказують на відсутність вольового зусилля в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня [65]. Як зазначає М. Певзнер, воля дітей даної категорії знижена й відповідно недостатньо впливає на регуляцію станів навчальної діяльності. У практиці часто зазначаються 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 притамувати вольовим зусиллям. У результаті увага, мовлення, дії дитини перемикаються на пошук засобів задоволення цієї потреби. Відповідно, емоційний стан дитини характеризується занепокоєнням, заклопотаністю, тривожністю [145].

На думку О. Гаврилова, діти з порушеннями інтелектуального розвитку помірного 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 помірного 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, формуючи взаємодію 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 ПРР ПС, це сприятиме як загально особистісному розвитку 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 [45, 129, 159, 160, 161].

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. Вони здатні проявляти свою радість під час похвали й ображатися на зауваження. Але поряд із цим емоціям 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. Сухаревої 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 [170]. 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 [120].

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 [129; 130; 131].

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 [59]. У ранньому віці спостерігається меншовартне розуміння дітьми зверненого мовлення, незадовільне 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.

Як зазначає І. Бгажнокова, діти з ППР ПС, як правило, не ігнорують контактів, але самотійно не пропонують ті чи інші способи комунікації. У дітей обраної категорії відсутня самотійна ініціатива до спілкування, не виявляється інтерес до спілкування, також спостерігається обмежене коло контактів. Під час спілкування діти можуть поводити себе неадекватно [18, с. 33].

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 [225]. Як тільки дитина опановує кілька рухами, вона включає їх у свої дії. 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, допомагатимуть дитині пізнавати навколишній світ, дозволять

формувати й налагоджувати відносини з ним. Зокрема, порушення сфери спілкування впливає на спотворення уявлення дітей про себе, усвідомлення дитиною себе як особистості. Це, у свою чергу, призводить до труднощів налагодження міжособистісних відносин та ускладнює процес адаптації 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 [228; 236]. 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 (комплекс меншовартості) 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 іншу 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 [44].

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 [45, с. 288].

Таким чином, підводячи підсумок, на основі проведеного нами літературного аналізу особливостей перебігу психічних процесів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного 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, Т. Лісовської, Г. Сухаревої зазначено, що найтипovішими особливостями особистості дітей з ППР ПС, є відсутність ініціативи, самостійності, дітям притаманні млявість й схильність до наслідування інших. Відтак, діти потребують постійного спонукування з боку дорослих. Дослідники наголошують на сполученні навіюваності з негативізмом й нестійкості діяльності у сполученні з інертністю та малорухливістю [45; 170]. 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 [103]. Також, Л. Шипіциною зазначено, що самостійне проживання людей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня вважається неможливим, хоча більшість з них здатна обслуговувати себе [103]. У характерологічних особливостях дітей відзначається неоднорідність: доброзичливість та привітність, дисфоричність, злостивість, агресивність, впертість, лінь, кволість бездіяльність [187]. 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 [187]. 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 [38]. 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, Ю. Кислякова, Т. Лісовська,

М. Попадич, Л. Шипіцина та ін.). Науковці зазначають, що розвиток навичок самообслуговування та функцій рухового апарату також відстає, таким людям упродовж усього життя потрібна допомога й контроль [45; 103]. 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 помірного ступеня, їх покращення, здійснюють позитивний психологічний вплив на індивідуальні особливості, змінюючи структурні і змістовні характеристики психічних процесів дітей зазначеної категорії [77; 78]. 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 [41]. 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.

1.2. Формування соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною 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, В. Давидов, 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 [37], О. Кононко [105] та ін.).

Питання соціального становлення дошкільників висвітлено в працях А. Богуша [25, с. 61-63.], Л. Божович [31], Л. Виготського [44], Д. Ельконіна [42], О. Кононко [105], В. Мухіної [41]. Концептуальні питання соціального розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку досліджували

С. Козлова [106], Л. Коломийченко [41], Л. Обухова [140], Д. Фельдштейн [180]. Ідея розвитку базових концентрів особистості дитини дошкільного віку «Я – сам», «Я – інші», «Я – навколишній світ» вивчали С. Козлова [106], Е. Смирнова [163]. Фактори, засоби та зміст соціального становлення дошкільників висвітлено такими науковцями, як Т. Бабунова [46], Л. Коломийченко [37], С. Козлова [163].

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 [196, с. 68–74]. 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 [38].

І. Любарська вважає, що 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 [125, С. 68–72].

На сьогоднішній день загальноновизнано, 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 [31; 44; 217; 218].

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 [9, С. 6–9].

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 Е. Агеева, А. Бабушкіна, І. Бгажнікової, А. Ватажиної, С. Забрамної, Т. Ісаєвої, М. Кузьмицької, А. Маллера, М. Рейдибойма, 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. Баєнська, 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. Ульяновка, 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 невирішеними залишаються питання підготовки дітей із ПІР 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) [170].

У спеціальній психології визначення готовності до шкільного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, 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 [183; 191].

Зауважимо, що до 2008 року діти з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня належали до категорії «ненаучувані» і перебували у спеціальних будинках для дітей-інвалідів, що підпорядковувалися теперішньому Міністерству праці і соціальної політики [45].

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 [45, С. 41]. Здебільшого окреслені підходи наголошують на принципі розширення соціальних можливостей дітей з ППР 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 вміє 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 [39].

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 [43].

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.

На думку О. Баєнської, О. Венгер, Л. Головчиць, О. Єкжанової, Л. Плаксіної, О. Приходько, О. Стребелевої, Г. Чиркіної, Н. Шматко, 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 [44].

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 [28]); розуміння соціальної природи «Я» (У.Джемс, Ч.Кулі, Дж.Мід [139]); знаково-символічної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (О. Гаврилов [45], В. Синьов [161], О. Хохліна [161]).

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 [29].

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 вибудовується із соціального досвіду.

Дослідження О. Гаврилова, В. Синьова, О. Хохліної вказують на те, що оволодіння знаково-символічними засобами й уміннями оперувати ними під час виконання завдання є показниками розвитку пізнавальних й комунікативних умінь дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, що в процесі соціального розвитку змінюються в сторону 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. Эриксон, Х. Лийметс [219], В. Ломов [122], 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 [139], Н. Ньюкомба [139], 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 [144], та ін.)

Важливими в напрямі вивчення категорії дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного 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 [130]. 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 [178, с. 489-491].

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 [144, С. 408]. 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 [139].

Вивчення стану практики (Л. Виготський, О. Гаврилов, І. Соловйов, А. Герсамія, Г. Васєнков, Н. Дементьєва, Г. Дульнєв, Л. Занков, М. Певзнер, О. Маллер, Г. Цикото, Р. Бабєнкова, Л. Баряєва, В. Ліпакова, Н. Лур'є, Я. Юділевич, Л. Шипіцина, Є. Правдіна-Вінарська, Л. Баряєва, С. Забрамна, А. Зарін, Т. Ісаєва та ін.), 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, Л. Плох 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 (І. Коробейніков, Е. Трошіхіна та ін.).

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 [25].

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 (О. Катаєва, Н. Морозова та ін.).

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 порушенням 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 [171, с. 126]. 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 [109, С. 156].

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, ураховуючи зміну психічних станів, міжособистісних стосунків та умов соціального оточення. [150].

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 зазначеній категорії дітей, відмічає також системний розлад усіх компонентів соціальної компетентності (когнітивного, емоційного, поведінкового) [115]. Автор вказує на необхідність розвитку соціального інтелекту, комунікативних навичок, поведінкової саморегуляції в оптимізації процесу формування соціальної компетентності як передумови входження до освітнього простору.

Інша дослідниця В. Куніцина у своїх працях визначає соціальну компетентність як систему знань про соціальну дійсність і про себе, систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дозволяють швидко й адекватно адаптуватися [115, с. 34-36.].

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 [83, с. 61 – 69].

Х. Шредер і М. Форверг вважають, що структуру соціальної компетентності складають такі риси особистості: комунікабельність, готовність до спілкування, впливовість, самоповага [83, с. 103–104].

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 [231; 235].

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 [213, с.1].

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) [36].

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» [152].

Ми 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 істиності. 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 ми виділяємо два важливі компоненти: комунікативну та соціальну компетентності. Відповідно, критеріями комунікативної компетентності є когнітивно-мотиваційний, поведінковий, тоді як соціальної компетентності – когнітивний і операційний (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Структурна модель соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня в школі

Як зазначалося в підрозділі 1.1, діти СДВ із 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 ПРР ПС, виокремлюють загальні компоненти, несформованість яких значно ускладнює включення цих дітей у середовище однолітків і подальшу соціалізацію [213]:

- 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 одягатися й роздягатися, вмиватися, розчісуватися, прибирати свої речі в шафу з допомогою дорослого або самостійно).

Як показують теоретичні дані, основною причиною несвоєчасного включення дітей СДВ із ПРР ПС у соціум є несприятлива соціальна ситуація їх виховання в сім'ї. Дослідники визначають низку факторів, які ускладнюють соціальне становлення дітей СДВ із ПРР ПС [213].

- 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 ПРР 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. Леонтьєв 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), Л. Шипіцина (взаємини в родинах, де виховуються діти з розумовою відсталістю; особистісні особливості матерів, які виховують дітей з розумовою відсталістю), Е. Ейдемільер, В. Юстицькіс (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), І. Іванова (соціально-психологічні проблеми родин), 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 А. Мініна включає компетентнісний досвід, який, на думку А. Хуторського, є найбільш важливим у даній структурі. Мотиваційно-особистісний компонент має на меті сформуванню 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 [134, с.44].

Особливий інтерес викликають компоненти компетентності, які виділила К. Лебедева:

– 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) [134, с. 84].

Незважаючи на схожість виділених компонентів у А. Мініної і К. Лебедевої, 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 ПРП ПС народилася й перебуває, специфіку її найближчого оточення, її ціннісні, етичні орієнтири. Згідно з культурологічним підходом основним змістом компетентності батьків є їх вміння 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 [98].

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 [81; 138].

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 [138].

Сукупність наукових підходів, які використано нами для характеристики наукової категорії «компетентність батьків дітей СДВ з ПРП ПС», 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, вміння, 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.

1.3. Теоретичне обґрунтування моделі психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного 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 помірного 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 помірного 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 ППР 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» (К. Гуревич, І. Дубровина, Е. Верник, Ю. Крилова, І. Макарова, Х. Лийметс, Ю. Сьерд), «співробітництво» (С. Хорунжий), «психологічне забезпечення» (А. Деркач, Т. Шеломова).

У новому тлумачному словникові української мови «супровід – це те, що супроводить яку-небудь дію, явище товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось» [138, с. 457]. 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 [153].

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 [112, с. 186 – 187].

Заслуговує на увагу й теза М. Лазаревої про те, що 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» [99, с. 58]. Супровід передбачає підтримку реакцій, процесів і станів людини, що природно розвиваються.

У наукових працях А. Колупаєвої, концепція супроводу схарактеризована як освітня технологія [102]. 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 [101].

Вищезазначене дозволяє констатувати, що поняття «супровід», у загальному розумінні найчастіше використовується як взаємодія супроводжуючого 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 Г. Абрамової, М. Бітянової, І. Беха, І. Валітової, Н. Глуханюк, Л. Гречко, Е. Зеєра, О. Казакової, В. Кузьменко, К. Крутій, І. Мамайчук, Л. Міщик, Р. Овчарової, В. Панка, В. Пахальяна, О. Романенка, В. Соколова, Ю. Швалба, Т. Янічевої та ін.

Уперше термін «психологічний супровід» у психології використали Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Череднікова 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 [222, с. 101-119].

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» [222, с. 101-119].

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 [223].

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» (К. Гуревич, І. Дубровіна, Е. Верник, Х. Лійметс); «подія» (В. Слободчиков), «співробітництво» (С. Хоружий), «психологічний або соціально-психологічний супровід» (М. Бітянова, Ю. Слюсарев, Г. Бардієр, А. Волосник, А. Деркач, В. Мухіна). З усіх цих понять увійшов у наукову лексику переважно термін «супровід». На це є свої причини, і одна з них – глибинний сенс слова «супровід».

М. Бітянова розглядає психологічний супровід як модель організації психологічної служби в освіті, як відображення системи теоретичних уявлень про діяльність шкільного психолога на практиці. Автор визначає свій підхід як «парадигму супроводу», підкреслюючи його діяльнісну спрямованість і відзначаючи, що ця система виросла з практики, орієнтована на практику і як на свою кінцеву мету, і як джерело власного розвитку. Авторка виділяє

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 [26]. Ідея психологічного супроводу освітнього процесу ґрунтується на необхідності бачення педагогами загальної картини проблем навчання дітей у системі дошкільної освіти.

I. Мамайчук психологічний супровід розглядає як діяльність психолога, спрямовану на створення комплексної системи умов, які забезпечують успішну реабілітацію, особистісне зростання дитини з урахуванням особливостей розвитку в соціумі [132]. 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 [133].

На думку В. Петровського, психологічний супровід – це 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 вмій і навичок ефективної соціалізації [87].

Авторський колектив у складі Л. Бережної, В. Богословського, В. Семікіна зауважують, що психологічний супровід є спільною предметною діяльністю з розвитку та формування особистості, здійснення цілеспрямованих змін феноменів людини, причому категорія «зміни» є центральною категорією [87].

На думку Н. Табунської, А. Маскової, А. Смирнової психологічний супровід освітньої діяльності є системою багатоцільового моніторингу [87]. І. Бех зазначає, що центральним ядром психологічного супроводу є конструктивна й гуманістично спрямована взаємодія, орієнтована на зближення ціннісно-сміслових орієнтацій її учасників [23, С. 3-6].

Є. Казакова зазначає, що 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 [87].

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 зросла 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. Матвеева [135]. 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 [135, с. 69].

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 [156, с. 16-19].

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 [93].

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 [88].

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 [166].

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 [109]. 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 [26; 27]. 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» [57]. 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 ППР 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 ППР 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 ППР ПС в аспекті формування соціальної готовності до навчання в школі, а також його принципів, цілей і способів здійснення (рис. 1.2).

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.

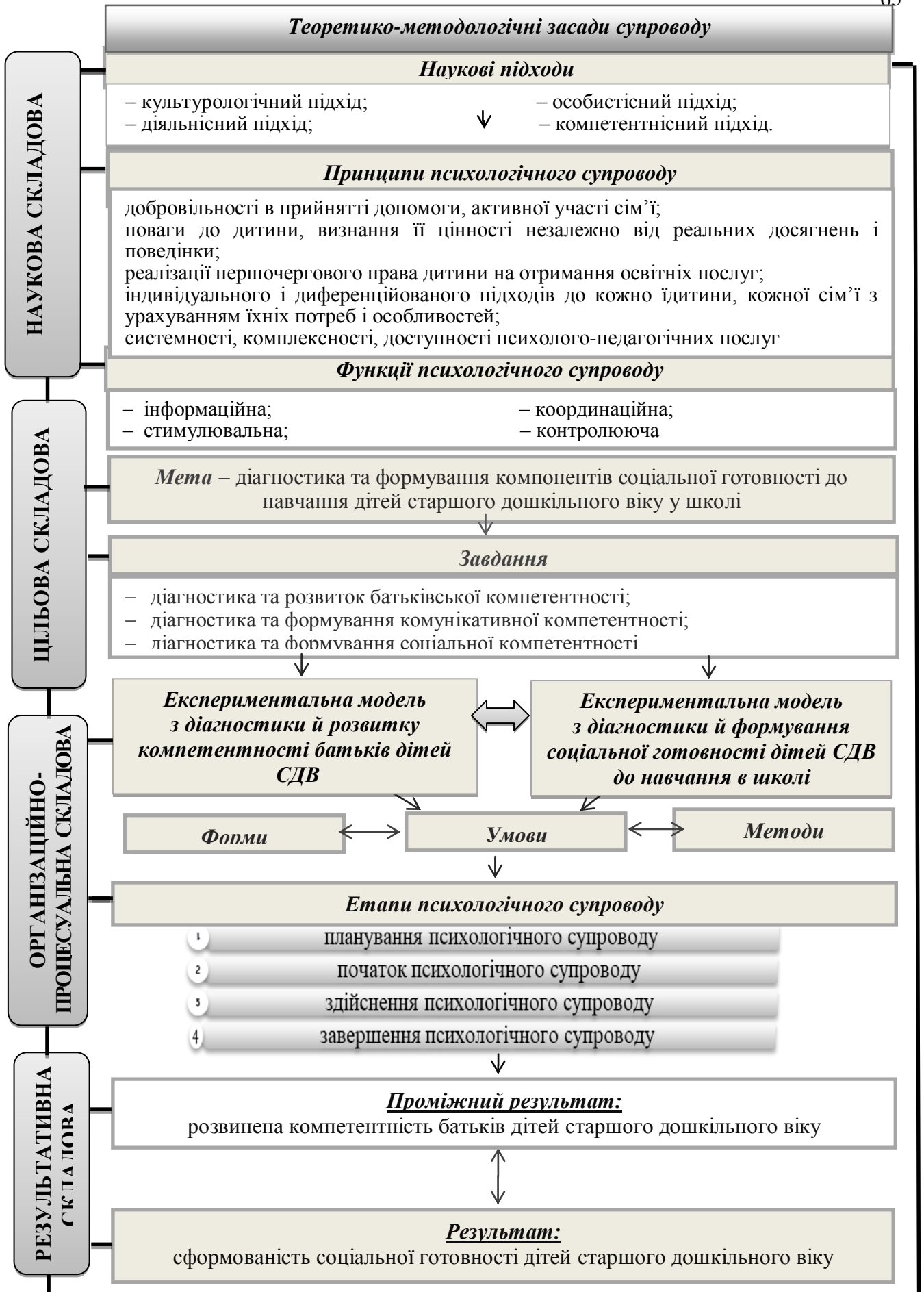


Рис. 1.2. Модель психологічного супроводу старших дошкільників щодо формування соціальної готовності до навчання

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 батьків 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 соціальної 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 та їх батьками);

- контролююча (спрямована на спостереження за дотриманням батьками 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 довольної 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.

Висновки до першого розділу

Здійснений у першому розділі дисертаційної роботи теоретичний аналіз проблеми дослідження, її основних питань та ключових понять й теоретичних засад психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку

з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня дозволив дійти таких висновків:

1. З метою визначення можливостей психолого-педагогічного впливу на дітей зазначеної категорії проаналізовано особливості розвитку пізнавальної та особистісної сфер, спілкування, практичної діяльності та навичок самообслуговування:

1.1. Визначення психосоціальних особливостей дітей засвідчило, що переважна більшість психічних когнітивних процесів у них знаходиться на початковому рівні сформованості, що ускладнює виховну роботу з дітьми, але не унеможлиблює її; поведінка дітей з помірною розумовою відсталістю 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; розвиток навичок самообслуговування та функцій рухового апарату також відстає, таким людям впродовж всього життя потрібна допомога і контроль; включення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку до освітнього простору, визначається не лише рівнем розвитку когнітивних функцій дитини, але й можливостями особистісного розвитку, способами й механізмами засвоєння соціального досвіду.

1.2. З'ясовано, 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. Відповідно, спеціальний заклад дошкільної освіти відіграє важливу роль у формуванні соціальної готовності до навчання дітей із порушенням інтелектуального розвитку помірного ступеня в школі.

2. Надана характеристика психосоціального розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня свідчить про необхідність 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 порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня в школі й урахувала реалії освітнього простору.

2.1. Розроблено науково обґрунтовану модель соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі, яка містить такі компоненти: комунікативну компетентність, що виявляється в умінні орієнтуватись у різних ситуаціях спілкування, здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими; соціальну компетентність, що характеризується як обсяг знань і рівень сформованості вмінь і навичок, що дозволяють дитині адекватно орієнтуватися в різних ситуаціях, мати уявлення про соціальну дійсність, себе та інших, формувати необхідні відносини з однолітками та дорослими, орієнтуючись на наявні умови

3. Соціальне становлення є одним із пріоритетних напрямів корекційно-розвивальної діяльності і виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня; обмежена в психофізичній сфері дитина обов'язково прагне до гіперкомпенсації у тій сфері, яка їй доступна. Проте, особливості соціального розвитку таких дітей обумовлені не лише первинними порушеннями, але й умовами їх виховання в родині. А тому сім'я, як первинний інститут соціалізації, в межах якого створюється притаманне лише їй культурне середовище, може суттєво вплинути на соціальне становлення дитини.

4. На основі теоретичного аналізу різних наукових і методичних джерел, основних методологічних підходів поглиблено та уточнено трактування понять: «соціальна готовність до навчання», яке інтерпретується 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; «психологічний супровід», що визначено як 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; «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.

5. Теоретично обґрунтовано й розроблено модель психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку, що містить такі складові як: наукова, що визначає наукові підходи, принципи, функції; цільова, що конкретизує мета і завдання здійснення супроводу; організаційно-процесуальна, що містить умови, форми, методи, етапи психологічного впливу на процес формування соціальної готовності; результативна для оцінювання ефективності процесу формування.

Матеріали першого розділу висвітлені в статтях автора [203-205; 207].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

2.1. Науково-методичні засади констатувального експерименту. Методика вивчення соціальної готовності до навчання в школі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Організуючи дослідження, ми спиралися на принципи порівняльного підходу, які дозволяють точніше виявити рівень та особливості сформованості соціальної готовності до навчання у дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС порівняно із дітьми, що мають порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня. Організуючи дослідно-експериментальну роботу з дітьми дошкільного віку, керувалися Наказом МОН «Про затвердження Положення про психологічну службу системи освіти України» (№ 509 від 22.05.2018 р.).

У психолого-педагогічній літературі не існує спільного підходу до діагностики соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до навчання в школі, зокрема стану сформованості комунікативної та соціальної компетентностей. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми діагностики й формування соціальної та комунікативної компетентностей у дітей дошкільного віку з типовим розвитком (М. Айзенбарт, О. Дурманенко, В. Дьякова, О. Ковальова, Н. Семенова та ін.), у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелекту (В. Синьов, Г. Блеч, І. Гладченко, О. Проскурняк, О. Таран, О. Хохліна, Г. Хворова та ін.) дав змогу з'ясувати важливість урахування специфічних особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС під час організації експериментальної роботи й добору методики діагностики стану сформованості соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до навчання за її складовими.

Обираючи контингент дітей для констатувального етапу експерименту, ми враховували вік – це були діти старшого дошкільного віку (5-7 років). У дослідженні взяли участь дві групи старших дошкільників: 53 старших дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня; 41 – старші дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Експериментальною базою в нашому дослідженні стали спеціальні заклади дошкільної освіти: Комунальна установа Сумський спеціальний реабілітаційний навчально-виховний комплекс: «Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 34» м. Суми, Сумської області; Конотопський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 4 «Сонечко» м. Конотоп, Сумської області; Консультативно-методичний центр колективного користування «Довіра» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка м. Суми, Сумської області; Інклюзивно-ресурсний центр Середино-Будської районної ради, Сумської області; Полтавський навчально-реабілітаційний центр Полтавської обласної ради м. Полтава, Полтавської області.

В основу емпіричного дослідження була покладена розроблена нами структурна модель соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до навчання в школі (рис. 1.1).

У структурі соціальної готовності ми виділяємо два важливі компоненти: комунікативну та соціальну компетентності. Відповідно, критеріями комунікативної компетентності є когнітивно-мотиваційний, поведінковий, тоді як соціальної компетентності – когнітивний і операційний. У межах нашого дослідження *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 [6, С. 42].

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 ППР 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 ППР 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 [214, с. 51-53]. 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 ППР ПС.

У той самий час під комунікативною здатністю Е. Азимов, О. Щукін, О. Вовк, 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 [2]: 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 ППР 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 [119].

У працях О. Леонтьєва 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 [119]. Проте, дослідження зарубіжних психологів і психолінгвістів (М. Argyle, R. Birdwhistell, P. Ekman), доводять той факт, що

невербальні засоби відіграють суттєву роль не тільки в спілкуванні, але й у мовленневоутворювальних процесах і у процесі сприймання мовлення [224, Р. 207-283].

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.

У наукових доробках М. Гончарової-Горянської соціальна компетентність визначається відносно свого «Я» – у сфері індивідуального (фізичне «Я», когнітивне «Я», психо-соціальне «Я») [54, С. 71–74]. 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 (А. Катаева, О. Стребелева).

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 Л. Хайртідиної 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, В. Мухіна).

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

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. 2.1.).

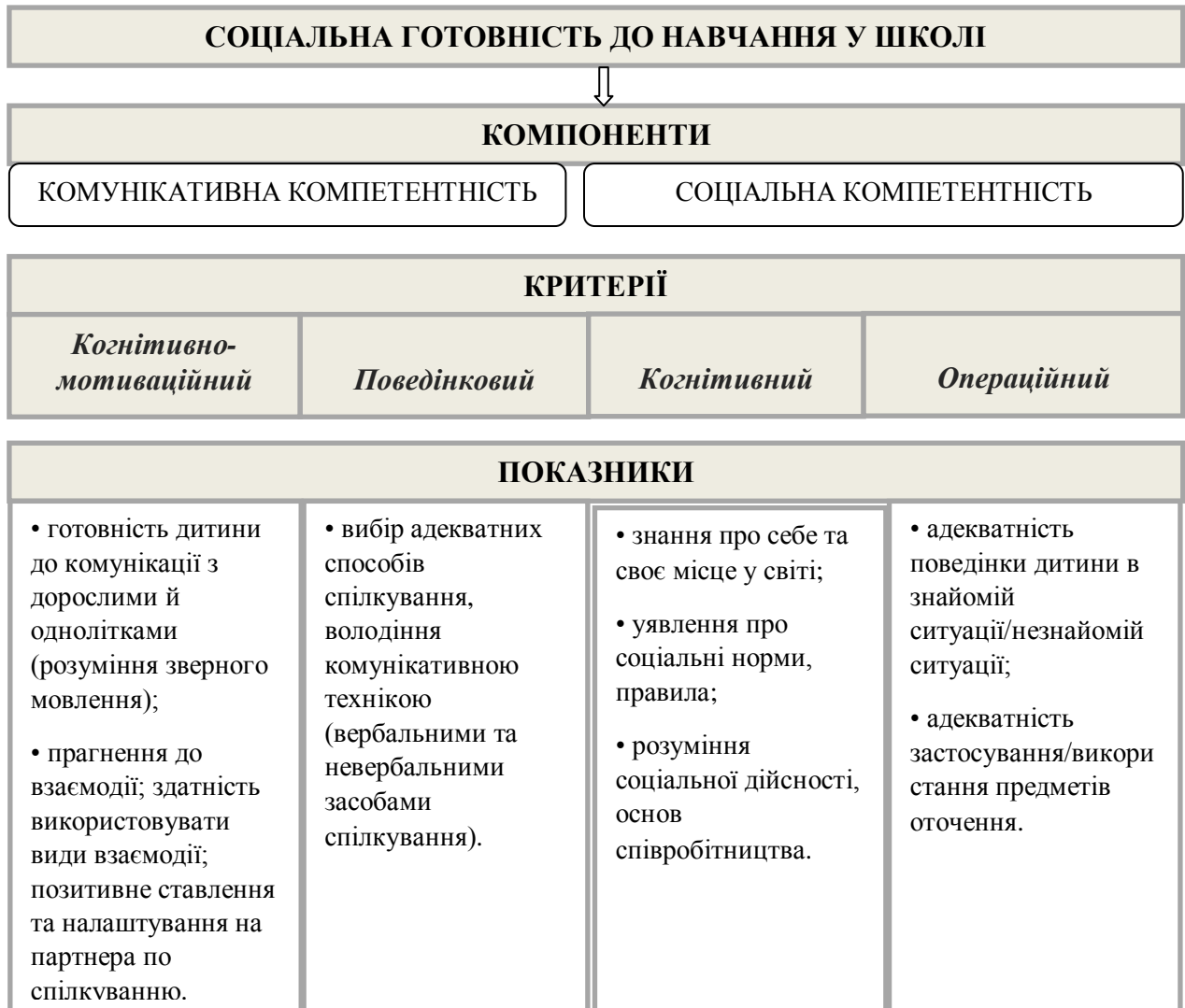


Рис. 2.1. Експериментальна модель соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня до навчання в школі

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» А. Закрепіна); 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» Г. Бурменська); *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» І. Агаєва, Л. Лопатіна); прагнення до взаємодії, здатність використовувати види взаємодії («Методика спрямована на вивчення провідної форми спілкування з дорослими» О. Смирнова, Х. Бедельбаєва, А. Рузьска); за поведінковим критерієм та такими показниками як вибір адекватних способів спілкування (вербальні та невербальні засоби спілкування), вибір етично-ціннісних зразків поведінки (Методика «Картинки» О. Смирнова). Зміст методик, які ми включили в діагностичний комплекс для діагностики стану сформованості КК і СК у дітей старшого дошкільного віку з ППР подано в додатках (див. додаток Б).

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівня сформованості соціальної готовності в дітей з ППР 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 константувального етапу дослідження дітей старшого дошкільного віку з ПРВ 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.

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. Рузьска)
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 [51, С. 8–13], 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 помірного 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 мімічно, а також альтернативні засоби комунікації, що дозволяло розкрити наявний комунікативний і соціальний досвід дитини.

Результати сформованості двох компонентів соціальної готовності дітей зазначеної категорії подано у наступних підрозділах дисертаційної роботи.

2.2. Результати вивчення соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання в школі

2.2.1. Особливості сформованості комунікативної компетентності

Для дослідження сформованості комунікативної компетентності в дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю ми використовували такі методики: «Методика дослідження стану імпресивного, експресивного мовлення і засобів альтернативної комунікації» (І. Агаєва, Л. Лопатіна); «Методика спрямована на вивчення провідної форми спілкування з дорослими» (О. Смирнова, Х. Бедельбаєва, А. Рузьська); Методика «Картинки» (О. Смирнова) що відображає здатність до співробітництва, спільної діяльності, адекватності в спілкуванні.

Для нашого дослідження мав інтерес процес вивчення когнітивно-мотиваційного й поведінкового критеріїв сформованості комунікативної компетентності дітей 5-7 років з ППР ПС у порівнянні із дітьми старшого дошкільного віку з ППР ЛС.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня – це різнорідна група за ступенем виразності різних порушень й можливих перспектив розвитку. Однак, усім дітям з ППР ПС властиве грубе недорозвинення всіх компонентів мовлення: лексичного, граматичного та фонетико-фонематичного. У своїй праці В. Петрова зазначала, що «розумово відсталі діти мало розмовляють між собою. Навіть спілкуючись один з одним у ситуації гри, вони недостатньо користуються вимовлянням, замінюючи обговорення та бесіди проголошенням окремих слів, що слугують спонуканням до виконання тих чи інших дій» [147, с. 88].

У дошкільному віці дітям доступні три варіанти прояву комунікативної компетентності:

1. Ситуація досягнення власної мети спілкування, взаємодії з урахуванням особливостей партнера по спілкуванню (щось попросити, домовитися про прийняття в гру).

2. Ситуація досягнення мети спільними зусиллями (організація та проведення ігор, спільні завдання, виконання доручень).

3. Ситуація форм поведінки, де проявляються просоціальні вчинки (сприяння, співчуття, безкорислива допомога, взаємовиручка) [3].

Отже, на основі теоретичного аналізу [4; 10; 12; 22; 25; 47 та ін.] комунікативну компетентність дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС трактуємо як здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими за допомогою особистісних ресурсів у соціокультурному середовищі й поза ним. Під особистісними ресурсами розуміємо *когнітивно-мотиваційний критерій*, а саме: практична готовність дитини до певного виду комунікації з дорослими й однолітками (диференційований образ дорослого/однолітка); прагнення до взаємодії; здатність використовувати види взаємодії та *поведінковий критерій*, який складається з вибору адекватних способів спілкування, вибору етично-ціннісних зразків поведінки.

До старшого дошкільного віку діти з типовим розвитком оволодівають правильним, виразним мовленням [25]. У дітей з ППР спостерігається порушення або відставання формування основних компонентів мовленнєвої системи: лексики, граматики, фонетики (відхилення у вимовній і смисловій сторонах мовлення). Як наслідок, у різних формі та ступеню проявляються порушення комунікативної здібності, відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватись у ситуації, негнучкість у контактах, підвищена емоційна виснаженість [25]. Отже, комунікація складний процес, що вимагає множинних навичок, а мовлення – один із багатьох засобів, за допомогою якого ми передаємо свої повідомлення. Досліджуючи комунікативну компетентність дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, ми виходили з того, що дитина, може й не володіти загальнозживаним мовленням, проте вона повинна розуміти звернену до неї мову й використовувати засоби комунікації. На думку С. Рубінштейна, головними чинниками порушення

мовлення в дітей з порушеннями інтелекту є «слабкість замикальної функції кори, повільне виникнення нових диференціальних зв'язків у роботі всіх аналізаторів» [155, С. 106]. Як наслідок – у дітей цієї нозології повільно формуються диференціації в діяльності мовленнєво-слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів: діти довго не розрізняють звуки мовлення, недостатньо чітко й точно розуміють та сприймають мовлення оточуючих.

Отже, першою методикою для дослідження стану сформованості комунікативної компетентності, а саме когнітивно-мотиваційного критерію стала методика дослідження імпресивного, експресивного мовлення й засобів альтернативної комунікації» (І. Агаєва, Л. Лопатіна). Вона дозволила визначити, чи розуміє дитина звернене усне мовлення на її адресу, а також чи висловлюється дитина за допомогою мовлення чи інших засобів. У процесі експериментального дослідження з урахуванням психосоціального портету дітей СДВ із ППР ПС методика була модифікована під дітей зазначеної категорії. Модифікація полягала в спрощенні завдань першого блоку, а саме в першому розділ було дібрано більш прості для розуміння дитини дії. У другому та третьому розділах даного блоку вилучені завдання на диференціацію дієслів, а також розуміння речень, близьких за змістом до запропонованої ситуації. У другому блоці методики вилучено зміст другого і третього розділів. В останньому третьому блоці вилучені завдання другого розділу, пов'язані з розумінням графічних зображень.

У ході виконання завдань 47 % дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня на відміну від дітей із ППР легкого ступеня не змогли встановити тривалий зоровий контакт із дорослим, не реагували на дотик до плеча, не демонстрували реакції на звернену мову й не зрозуміли сутності завдання. Старші дошкільники даної групи постійно відволікалися від інструкції та виконання, не розуміючи його сенсу, діти починали

показувати/перекладати всі картинки по черзі. Додатковою перепороною виконання завдань стали наявні в анамнезі негрубі порушення зору, які спричиняють порушення зорового сприймання. При цьому частина – 13 % даної групи впізнавали зображення на кольорових картинках наближених до реальних розмірів предметів, але не виокремлювали їх на сюжетній картинці, або серед набору картинок.

За результатами вивчення стану імпресивної, експресивної сторони мовлення й використання засобів альтернативної комунікації старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, здійснено кількісний і якісний аналіз результатів дослідження

Досліджуючи імпресивну сторону мовлення, ми виокремили чотири рівні її сформованості в дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку ПС і ЛС (нульовий, низький, середній, високий). Рівні представлено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Дані про рівні сформованості імпресивного мовлення у дітей

Рівні	Діти СДВ із ППР ПС				Діти СДВ із ППР ЛС	
	5-6 років		6-7 років			
	абс. числа	%	абс. числа	%	абс. числа	%
Високий	-	-	-	-	-	-
Середній	2	3,7	6	11,3	14	34,2
Низький	17	13,3	10	18,8	17	41,4
Нульовий	12	22,7	16	30,2	10	24,4
Разом	21	39,7	32	60,3	41	100

Результати, занесені до таблиці, свідчать про те, що переважна більшість досліджуваних дітей контрольної групи – 75 % – продемонстрували низький та середній рівні сформованості імпресивного мовлення. Натомість, діти з ППР ПС продемонстрували здебільшого нульовий і низький рівні – 81 %, середній рівень розвитку імпресивного мовлення спостерігається в 15 %. У числа випробовуваних дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС (далі – дітей СДВ із ППР ПС) ніхто не зміг правильно показати предмети й вимовити

звуконаслідувальні слова, зображені на картинках. Розуміння назв ознак, а також граматичних категорій (однина та множина іменників і дієслів, словоутворюючі моделі) у дітей даної групи викликало значні труднощі, що, найімовірніше, пояснюється появою понять про предметні ознаки в більш пізній термін в онтогенезі. Діти даної групи успішно впорались із завданнями на розуміння предметів, звуконаслідувальних слів, з помилками показували частини предметів, узагальнюючі слова та прості дії. Завдання, спрямовані на розуміння граматичних конструкцій словозміни і словотворчих моделей, діти виконували з численними помилками. Важливою умовою при розумінні дітьми зображень було одночасне пред'явлення не більше двох кольорових реалістичних картинок. Найчисельніший відсоток 66 % дітей перебували на початковому рівні розвитку імпресивного мовлення. Діти СДВ із ППР ПС, які показали початковий рівень, зазнавали труднощів навіть під час упізнавання предметів, звуконаслідувальних слів і простих дій, хаотично показуючи всі картинки поспіль. Розуміння граматичних категорій для дітей даного рівня розвитку імпресивного мовлення виявилось недоступним. У дітей даної підгрупи значно обмежений пасивний словник, звужені уявлення про навколишній світ, що є наслідком порушень когнітивних функцій. Ззначений факт можна пояснити низьким рівнем уявлень про навколишній світ в дітей СДВ із ППР ПС. Отримані результати свідчать про те, що рівень сформованості імпресивного мовлення в більшості досліджуваних дітей знаходився на низькому й початковому рівнях.

Під час дослідження діти експериментальної групи (15 %) демонстрували часткове розуміння зверненого мовлення, відтак вони зазнавали помилок під час показу зображення за назвою експериментатора, по співвідношенню реального предмету з його зображенням, проте знаходили пару до зображення.

Аналізуючи результати за методикою з точки зору математично-статистичних методів, ми отримали значущі відмінності між дітьми з ППР ПС та ППР ЛС, адже $\varphi^*=2,01$, що відповідає $p \leq 0,02$. Такими самими виявилися

результати і за параметром вікової динаміки, $\varphi^*=2,01$, що також відповідає $\rho \leq 0,02$.

Проведення констатувального етапу експерименту за другим блоком методики (дослідження експресивного мовлення), дозволило, як і в попередньому, визначити чотири рівні успішного виконання завдань. Рівні представлено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Дані про рівні сформованості експресивного мовлення в дітей

Рівні	Діти СДВ із ППР ПС				Діти СДВ із ППР ЛС	
	5-6 років		6-7 років		абс. числа	%
	абс. числа	%	абс. числа	%		
Високий	-	-	-	-	-	-
Середній	2	3,8	4	7,6	11	26,8
Низький	6	11,3	13	24,5	18	43,9
Нульовий	13	24,5	15	28,3	12	29,3
Разом	21	39,6	32	60,4	41	100

Як видно з таблиці розподілу дітей із ППР ПС і ЛС, більшість дітей СДВ із ППР ПС – 51 % - продемонстрували нульовий рівень сформованості експресивного мовлення, 36 % дітей показали низький рівень розвитку експресивного мовлення. Середній рівень продемонстрували 11 %, й жодна дитина експериментальної групи не продемонструвала високий рівень. Дані рівні відображають уміння дітей вимовляти окремі слова й називати окремі предмети або явища. Повноцінне фразове мовлення в усіх дітей СДВ із ППР ПС експериментальної групи несформовано. Діти віднесені до показників низького рівня, називали деякі предмети та прості дії, спрощуючи та спотворюючи складову структуру слів («пі» замість «пити»). Часто діти даної групи замінювали загальноживані слова, звуконаслідувальними словами («ав» замість «собака», «дрр» замість «машина»). Нульовий рівень розвитку експресивного мовлення продемонстрували 51 % дітей. Діти даної групи хаотично підбирали будь-які слова й поєднання звуків, які вони

знають. Таким чином, результати дослідження стану експресивного мовлення за другим блоком завдань дають змогу констатувати що дітям СДВ із ПР ПС властивим є збіднілий словниковий запас з побутової, загальноживаної лексики, також характерним є спрощення структури слів або їх заміна на простіші звуконаслідувальні слова, несформованість повноцінного загальноживаного фразового мовлення. Порушення експресивного мовлення обумовлюють труднощі дітей під час вираження власних думок і почуттів у спілкуванні. Відповідно, діти старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня зазнають суттєвих труднощів як у розумінні сутності мовленнєвих висловлювань інших людей, так і під час формулювання власних звернень для вираження своїх потреб і почуттів.

Аналіз отриманих результатів за визначенням рівня сформованості з точки зору математично-статистичних методів, а саме за допомогою критерію кутового перетворення Фішера, показав значущі відмінності між дітьми з ЛС та ПС, адже $\varphi^*=1,93$, що відповідає $p \leq 0,02$, параметр вікової динаміки становить, $\varphi^*=1,91$, що також відповідає $p \leq 0,02$.

Третій блок методики з дослідження альтернативних засобів комунікації також представлено чотирма рівнями успішності виконання завдань (нульовий, низький, середній, високий). Рівні сформованості за третім блоком представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Дані про рівні сформованості альтернативних засобів комунікації в дітей

Рівні	Діти СДВ із ПР ПС				Діти СДВ із ПР ЛС	
	5-6 років		6-7 років			
	абс. числа	%	абс. числа	%	абс. числа	%
Високий	-	-	-	-	-	-
Середній	2	3,8	5	9,4	12	29,3
Низький	6	11,3	10	18,8	18	43,9
Нульовий	13	24,5	17	32,2	11	26,8
Разом	21	39,6	32	60,4	41	100

За отриманими показниками занесеними до таблиці, можемо констатувати, що переважна більшість дітей СДВ з ППР ПС – 84 % -- знаходяться на нульовому рівні використання засобів альтернативної комунікації, 16 % випробовуваних показали рівень володіння засобами альтернативної комунікації низького рівня. Дошкільникам даної групи були частково доступні завдання на розуміння слів із використанням піктограми: діти правильно вказали кілька піктограм із зображенням предметів та їх частин, а також із зображенням ознак предметів (великий–маленький). Завдання на розуміння піктограм, що позначають дії, узагальнюючі слова та граматичні категорії, виявилися недоступними для дітей, 84 % опитаних продемонстрували нульовий рівень сформованості засобів альтернативної комунікації. Як зазначалося вище, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо помірною ступеня, відчуваючи чисельні перепони як в імпресивному, так і в експресивному мовленні, намагаються підміняти усні висловлювання невербальними засобами комунікації. Математично-статистичні дані показали, що під час аналізу результатів за параметром використання засобів альтернативної комунікації показники виявилися значущими $\varphi^*=1,91$ при $p \leq 0,02$, такими самими виявилися результати і за параметром вікової динаміки дітей з ППР ПС, $\varphi^*=1,92$, що також відповідає $p \leq 0,02$.

Зіставлені результати з обстеження дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірною й легкого ступенів за трьома блоками представлені в діаграмах на рис 2.3 та рис 2.4.

Загальні результати обстеження дітей за методикою свідчать про те, що всі три досліджувані сторони мовлення знаходяться на приблизно однакових рівнях свого розвитку, проте найбільш сформована в дітей СДВ із ППР ПС імпресивна сторона мовлення. Найбільші труднощі в дітей викликає застосування вербальних засобів комунікації, і на стадії свого формування

й подальшого розвитку перебуває застосування невербальних засобів і потребує за для цього допомоги як педагогічних працівників так і батьків.

Застосування методики О. Смирнової, Х. Бедельбаєвої, А. Ружської дозволило визначити провідну форму спілкування дитини з оточуючими й передбачало послідовне моделювання трьох ситуацій спілкування, кожна з яких відповідала певній формі досліджуваного процесу. Дітям пропонувалося: пограти з іграшками, почитати книгу або поспілкуватися із дорослим. Експериментатором фіксувалися: порядок вибору ситуації, об'єкт уваги в перші хвилини, характер активності по відношенню до об'єкта уваги, рівень комфортності дитини в ситуації спілкування (напружений, скутий, збентежений, спокійний, веселий), характер, зміст, тема мовленнєвих висловлювань, наявність питань, звернень про допомогу, бажана для дитини тривалість взаємодії. Залежно від ступеня вираженості тих чи інших показників у дітей визначалася провідна форма спілкування: позаситуативно-особистісна, позаситуативно-пізнавальна, ситуативно-ділова.

Констатувальний етап експерименту засвідчив, що діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня порівняно із дітьми з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня краще орієнтуються в нормах і правилах комунікації, у них більш розвинена практична готовність до взаємодії з оточуючими. Відтак, розглянемо в таблиці 2.5 результати дослідження провідної форми спілкування.

Таблиця 2.5

Дані про рівні сформованості провідних форм спілкування (у %)

Ситуації Рівні	Діти СДВ із ППР ПС			Діти СДВ із ППР ЛС		
	СД	ПСП	ПСО	СД	ПСП	ПСО
Високий	-	-	-	-	-	-
Середній	3,9	1,9	-	17,2	4,8	-
Низький	28,8	9,7	-	24,3	17,2	-
Нульовий	36,8	18,9	-	12,2	9,7	14,6

Отримані дані, дають змогу констатувати, що в переважній більшості дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня провідною формою спілкування виступає ситуативно-ділова середнього й низького рівнів (77 %) і у 22 % спостерігається позаситуативно-пізнавальна середнього й низького рівнів. У дошкільників із ППР ПС із провідною ситуативно-діловою формою спілкування, насамперед викликали зацікавленість іграшки. Обговорювання прочитаної книги й питання про її сюжет викликали в них зниження інтересу або цілковиту відмову від взаємодії. Тривалість спілкування не перевищувала 5 хвилин, що значно коротше часу взаємодії дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Дітей із провідною позаситуативно-пізнавальною формою характеризувала зацікавленість до пізнання явищ і предметів фізичного, а не соціального світу. Дітей цієї групи більше цікавили тварини, їх життя, зміст запропонованої дитячої літератури, читання вголос із подальшим обговоренням сюжету за малюнками не викликало зацікавленості.

Необхідна для старшого дошкільного віку позаситуативно-особистісна форма спілкування, як передумова входження дитини до освітнього простору у дітей обох груп відсутня. Саме ця форма, на думку М. Лісіної та Г. Капчеля, є необхідною умовою готовності дитини до школи, вона сприяє входженню дитини в складний світ людей, допомагає усвідомлювати правила соціальної поведінки, сприяє формуванню поняття про свої обов'язки по відношенню до інших, залученню до моральних і етичних цінностей суспільства. Завдяки цій формі діти засвоюють особливе ставлення до дорослого в деяких його функціях, у тому числі і як до педагога [121]. У дослідженнях О. Смирнової наголошується на тому, що спеціальне формування в дошкільників позаситуативно-особистісного спілкування супроводжується підвищенням їх уваги до впливів дорослого, організованої та цілеспрямованої поведінки, збільшенням пізнавальної активності, а також ефективності засвоєння відомостей, підвищенням загального рівня навченості [163].

Аналізуючи результати вивчення дітей за методикою з точки зору математично-статистичних методів, а саме за допомогою критерію кутового перетворення Фішера, ми отримали значущі відмінності між дітьми з ППР ПС та ППР ЛС, адже $\varphi^*=1,99$, що відповідає $\rho \leq 0,02$. Такими самими виявилися результати і за параметром вікової динаміки, $\varphi^*=2,01$, що також відповідає $\rho \leq 0,02$.

З таблиці 2.6 можна побачити, що в більшості опитаних дітей з ППР ПС переважає ситуативно-ділова форма спілкування – 69 %, причому, вікова динаміка дітей з ППР ПС засвідчила наявність у 31 % позаситуативно-пізнавальної форми спілкування середнього та низького рівнів.

Таблиця 2.6

Дані про провідні форми спілкування в дітей (у %)

Провідна форма спілкування	Діти СДВ із ППР ПС				Діти СДВ із ППР ЛС	
	5-6 років		6-7 років		5-7 років	
	абс.числ а	%	абс.числ а	%	абс.числа	%
Ситуативно-ділова	15	28,3	22	41,5	22	53,6
Позаситуативно-пізнавальна	6	11,3	10	18,8	13	31,7
Позаситуативно-особистісна		-		-	6	14,7
Всього	21	39,6	32	60,4	41	100

Під час проведення експерименту переважна більшість дітей обох груп обрали іграшки. Інтерес до дорослого у вибірці першої черги виявили чотири дошкільники з ППР ЛС. Вільно й максимально комфортно діти обох груп себе почували саме під час маніпулювання іграшками/книгами, під час бесіди деякі діти почували себе напружено (46 %), інша частина дітей поводи́ла себе пасивно (54 %). Читання дитячої літератури викликало зацікавленість у 6 % дітей, під час обговорення казки діти відволікалися, були не зосередженими, не могли дати відповідь на прямі питання. Аналіз мовленнєвих висловлювань дітей старшого дошкільного віку зазначений у такому співвідношенні.

Загалом, зацікавленість дошкільників з ППР ЛС вища, ніж у дошкільників із ППР ПС. Оскільки інтерес є з основних складових мотивації [31, С. 7-44], отримані результати вказують на залежність мотивації від ступеня порушення інтелектуального розвитку дитини. Так, за результатами дослідження С. Миронової, слабкість орієнтувальної діяльності, низька пізнавальна активність, слабкість замикаючої функції кори головного мозку, низька розумова працездатність та інертність нервових процесів, менше пошкоджені при порушеннях інтелектуального розвитку легкого ступеня. [135]. Отже, низька мотивація спілкування, інактивність на фоні стійкого порушення когнітивних функцій, зумовлюють наявність ефективних комунікативних реакцій, тим самим формуючи нездатність усвідомлення характеру власних відносин з оточуючими людьми.

У ході проведення дослідження діти старшого дошкільного віку з ППР ПС не прагнули узгодити з дорослим ставлення до обговорюваного, їх висловлювання здебільшого носять ситуативний характер, не задавали пізнавальні питання, не ділилися думкою про своїх друзів по групі. В цілому у них переважали висловлювання про іграшки, про тварин, предмети побуту.

Діагностика *поведінкового критерію* КК за методикою «Картинки», що відображає здатність до співробітництва, спільної діяльності, адекватності в спілкуванні, засвідчила, що більшість дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС обирають уникнення проблемної ситуації (62,3 %), агресивне вирішення в ситуаціях взаємодії з однолітками продемонстрували (33,9 %), вербального вирішення проблемної ситуації продемонструвала (3,7 %), показники продуктивного вирішення проблемної ситуації – відсутні (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Дані результатів дослідження поведінкових стратегій за методикою
«Картинки» (у %)**

Критерії відповіді	Кількість відповідей	
	Діти СДВ із ПР ПС	Діти СДВ із ПР ЛС
Уникнення	62,4	43,6
Агресія	33,9	21,9
Вербальне рішення	3,7	34,5
Продуктивне рішення	-	-

Отримані результати свідчать про те, що 63 % дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня демонструють цілковиту безпорадність у комунікації з однолітками, оскільки не здатні самостійно знайти рішення проблемної ситуації. Відтак, на запитання експериментатора до всіх чотирьох зображень, діти не надали жодних самостійних рішень, що свідчить не лише про початковий рівень комунікативних навичок, але й про нездатність орієнтуватись у соціальному просторі, вони не звернулися за допомогою до вихователя, нікому не поскаржилися. Наступні відповіді, які мали контекст самостійних рішень, належали до агресивного вирішення конфліктних ситуацій («Вдарю», «Вкушу»). Зауважимо, що агресивне рішення ситуацій із застосуванням фізичних дій і негативних емоційних реакцій демонстрували переважно одні й ті самі діти з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня (34 %). І лише 3,7 % дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня продемонструвано вербальне вирішення проблемної ситуації. Відтак дівчинка 6 років 8 місяців Мирослава П., у двох із чотирьох запропонованих ситуаціях застерігала однолітків за допомогою жесту «Що так робити не можна!».

Можемо зробити висновок про те, що дітям старшого дошкільного віку з ПРВ властивий низький рівень володіння комунікативними навичками, ситуативність висловлювань, превалювання спілкування ситуативно-ділового характеру й уникнення проблемних ситуацій, що, в свою чергу, є перепорою

для повноцінного входження в соціокультурне середовище й ефективної взаємодії з оточенням. Недостатність володіння позаситуативними формами спілкування виявляється в несформованості стійких мотивів спілкування з дорослими, в зниженні потреби в спілкуванні, несформованості мовленнєвого спілкування та в особливостях поведінки (незацікавленість у контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, уникнення, агресії).

Аналізуючи отримані дані, бачимо відмінності між дітьми з ППР ПС та ППР ЛС, $\phi^*=1,88$, що відповідає $\rho \leq 0,03$, що підтверджує необхідність проведення цілеспрямованої корекційної психолого-педагогічної роботи з формування в дітей комунікативної компетентності.

На підставі отриманих результатів щодо вивчення когнітивно-мотиваційного й поведінкового критеріїв ми визначили рівень сформованості комунікативної компетентності СГ до навчання дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Дані про рівні сформованості
комунікативної компетентності (у %)**

Рівні	Діти СДВ із ППР ПС	Діти СДВ із ППР ЛС
Високий	-	-
Середній	16,9	30,2
Низький	30,3	39,6
Нульовий	52,8	30,2

Математично-статистичні дані показали, що в процесі аналізу результатів за складовою соціальної готовності дітей СДВ із ППР ПС – КК порівняно з дітьми СДВ із ППР ЛС показники виявилися значущими $\phi^*=1,92$ при $\rho \leq 0,02$. Попередні методики засвідчили низький та початковий рівні розвитку комунікативних навичок, а саме готовність до взаємодії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з дорослими й однолітками, здатність використовувати види взаємодії у переважній більшості дітей СДВ із ППР ПС.

Подані у підрозділі дані дослідження рівня сформованості комунікативної компетентності дітей СДВ із ПР ПС вказують на залежність рівня сформованості комунікативних умінь від ступеня порушення інтелектуального розвитку, хоча загальна вікова динаміка розвитку комунікативних умінь дітей зазначеної категорії є позитивною, однак порівняно з отриманими даними з дітьми з ПР ЛС свідчить про певну специфіку, яка у майбутньому матиме негативний характер у аспекті соціально-психологічної адаптації до умов шкільного навчання та соціальної інтеграції.

Результати дослідження комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня дають змогу говорити про те, що в дітей зазначеної категорії спостерігається несформованість засобів комунікації як з однолітками, так і з дорослими, пошуку шляхів вирішення проблемних/конфліктних ситуацій, що, у свою чергу, негативно позначиться на включенні дитини до шкільного навчання, адже внаслідок низької комунікативної спроможності дитина ризикує опинитися поза межами дитячого колективу. Переважання нульового рівня *комунікативного* компоненту обумовлене труднощами розуміння зверненого мовлення, нездатністю вступати в процес спілкування, несформованістю знань щодо правил культури спілкування у відносинах з однолітками, дорослими, відсутністю самоконтролю/взаємоконтролю в ситуаціях спілкування, несформованістю вмінь співвідносити засоби вербального й невербального спілкування

Можемо зробити висновок, що розвиток комунікативної компетентності дітей СДВ із ПР ПС передбачає необхідність як цілеспрямованого, так і спонтанного навчання, яке відбувається шляхом

наслідування та тренування зразків комунікативної поведінки значущих інших у спеціально-організованій корекційно-розвивальній роботі.

2.2.2. Особливості сформованості соціальної компетентності

Для визначення стану сформованості соціальної компетентності дітей СДВ із ПР ПС ми здійснили детальну діагностику її критеріїв у дітей з старшого дошкільного віку зазначеної категорії.

Першим критерієм дослідження став когнітивний. Показниками першого критерію виступили: знання про себе та своє місце у світі, уявлення про соціальні норми, правила, розуміння соціальної дійсності, співробітництва. У процесі дослідження соціального інтелекту, знань про себе та своє місце у світі використовувалося опитування та спостереження за діяльністю дітей під час занять, виконання режимних моментів, у грі, вільному спілкуванні, прогулянці, діяльності. Вивчення зазначених показників дає можливість розширити розуміння соціального потенціалу даної категорії дошкільників. Зазначений спосіб ми розглядали як засіб збору первинного матеріалу, що підлягає перевірці за допомогою інших методів. Опитування відбувалося в усній формі (інтерв'ю).

Дослідження уявлення про соціальні норми, правила й розуміння соціальної дійсності відбувалося за допомогою методик оцінки рівня соціального розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями за параметрами соціальної компетенції дітей дошкільного віку з типовим розвитком (А. Закрепіна). методикою проведення обстеження соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю (Г. Зак, О. Нугаева).

Дослідження проводилося з дітьми старшого дошкільного віку ПР ПС у кілька етапів. Цей метод являв собою безпосередню взаємодію інтерв'юера з респондентом. З урахуванням вищезазначених вікових та інтелектуальних особливостей дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю опитувальники містили невелику кількість

запитань, з огляду на особливості рівня розвитку психічних процесів у дітей.

Під час організації спостереження враховувалися такі вимоги:

1) для спостереження доступні лише зовнішні факти, які мають мовленнєві та рухові прояви;

2) характеристики, які реєструються, повинні бути якомога більш описовими та якомога менш пояснювальними;

3) для спостереження мають бути обрані найважливіші моменти поведінки;

4) спостерігач повинен мати змогу вивчати поведінку певної особи протягом тривалого часу;

5) рольові стосунки між спостерігачем і спостережуваним неприпустимі;

б) оцінки не повинні піддаватися суб'єктивним впливам.

Під час спостережень було накопичено значну кількість фактів, які характеризували ставлення дітей з ППР ПС до себе, вихователів, однолітків, батьків і найближчих родичів.

Завдання методики було спрощене, а саме: із 8 блоків залишено 4 блоки завдань, кожен із яких мав на меті отримання діагностичних даних за такими показниками: сформованість у дитини уявлень про себе; сформованість у дитини уявлень про інших людей; сформованість уявлень про навколишній світ і соціальні норми та правила; адекватність поведінки в знайомій/незнайомій ситуації. Кожен з показників давав можливість отримати відповіді за певними позиціями. Результати дослідження рівня соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку ПС і ЛС наведено в таблиці 2.9.

Методика оцінки рівня соціального розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірних й легкого ступенів за параметрами когнітивного критерію СК за рівнями показала такі результати.

Аналіз відповідей дітей на запитання першого блоку досліджував знання дитини старшого дошкільного віку з ППР ПС про себе, про своє

місце у світі, дав змогу з'ясувати, що 83 % з числа дітей експериментальної групи відреагували на власне ім'я. Розглянемо більш детально процес виконання завдань першого блоку. Завдання першого блоку спочатку здійснювалися як у індивідуальній, так і в груповій формах роботи. Не виявили жодного поживлення на власне ім'я 17 % дітей, виявили реакцію на власне ім'я – 33%, відреагували та вказали на себе рукою – 24 %, й відреагували й здійснили спробу назвати частини тіла – 6 % дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня. Виконання завдань першого блоку мало свої особливості, з 83 % дітей що впорались із завданням, переважна більшість (51 %). Дослідження дало змогу виявити дітей (6 %), які під час виконання завдань першого блоку, змогли не лише відреагувати на ім'я, але й впізнати себе у відображенні дзеркала й навіть назвати частини тіла. Зауважимо, що при назві частин тіла в дітей були відсутні необхідні фактичні знання, вони замінювалися на особистісно значущі, близькі за змістом, наприклад замість голови – «волосся», замість рота – «пити», «ам-ам». Як зазначає Р. Шекспір витоки подібних труднощів виникають у ранньому дитячому віці коли закладаються основи самопізнання. У перші місяці в процесі руху, спостереження за частинами власного тіла малюк починає диференціювати власне «Я». Відповідно, усвідомлення власного «Я» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку буде суттєво відрізнятися від самих ранніх етапів життя [232].

Таблиця 2.9

Дані щодо соціального розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту (за А. Закрепіною) (у %)

Параметр оцінки	Діти СДВ із ППР ПС		Діти СДВ із ППР ЛС
	5-6 років	6-7 років	
1. Сформованість уявлень про себе: не відреагували на власне ім'я, не зрозуміли зміст завдання, не виконали його	17,2	15,4	-
відреагували на власне ім'я	22,4	16	27,7
відреагували на власне ім'я, вказали на себе рукою	7,5	16,2	52,5
відреагували на власне ім'я, впізнали відображення в дзеркалі/фотокартці, назвали частини тіла	-	5,3	19,8
2. Сформованість уявлень про інших: не виконали завдання	17,2	13,6	-
виокремили з оточення значущого дорослого	26,4	22	19,5
виокремили з оточення значущого дорослого, зверталися до нього	5,7	13,3	56,2
зверталися до значущого дорослого, однолітка, незнайомого дорослого	-	1,8	24,3
3. Сформованість уявлень про навколишню дійсність, адекватність використання оточуючих предметів: не виявили жодного прояву зацікавленості до іграшок	22,6	22,6	-
виявили зацікавленість до іграшок, предметів оточення й запропонованих дій з ними	11,6	18,6	34,1
фіксували погляд на іграшці, предметі в ігрових діях із ними педагогом	3,7	11,6	39,1
маніпулювали іграшками, предметами, здійснювали предметні, предметно-ігрові дії з ними	3,7	5,6	26,8
4. Адекватність поведінки в незнайомій обстановці: прояви неадекватної поведінки	18,8	30,1	4,8
адекватна поведінка в новій ситуації лише зі значущим дорослим	17,1	24,5	19,5
адекватна поведінка в новій ситуації в співпраці з іншим дорослим (педагог/психолог) за умови присутності батьків	3,7	6,8	46,3
адекватна поведінка в новій ситуації в діяльності організованій дорослими (батьки/педагог)	-	-	29,4

Необхідною передумовою позитивного розвитку та кристалізації свого «Я» є відчуття дитиною своєї базової захищеності й довіри. Велике значення в цьому відіграє тісний емоційний контакт із люблячими батьками. Автори підкреслюють, що результатом правильно організованої корекційно-психологічної роботи батьків із власними дітьми з ППР стає, позитивна зміна ставлення дитини до себе, до оточуючих, до навколишнього світу. Адже у своїх діях людина, так чи інакше, керується самосприйманням, предметом якого можуть бути її тіло, здібності, соціальні відносини тощо. На основі власних уявлень про себе дитина не тільки будує власну поведінку, а й інтерпретує індивідуальний й суспільний досвід. Результати методики представлено у таблиці 2.10

Таблиця 2.10

Дані про рівні сформованості уявлень про себе (за А. Закрепіною) (у %)

Рівні	Діти СДВ із ППР ПС	Діти СДВ із ППР ЛС
Високий	-	3,2
Середній	24,5	53,6
Низький	52,8	26,8
Нульовий	22,7	-

Аналізуючи отримані дані, бачимо відмінності між дітьми з ЛРВ та ПРВ, $\varphi^*=1,89$, що відповідає $p \leq 0,02$, що підтверджує необхідність проведення цілеспрямованої корекційної психолого-педагогічної роботи з розвитку в дітей уявлень про себе.

Аналізуючи відповіді дітей на запитання другого блоку, ставили за мету з'ясувати рівень знань дитини старшого дошкільного віку з ППР ПС про інших. Пріоритетною в ході виконання другого блоку завдань була фіксація таких моментів: реагування й виокремлення з оточення найбільш значущих осіб (батьки, бабусі, дідусі, найближчі родичі), чи реагує на звернення обертом тулуба/голови й фіксує погляд на дорослому, можливо обертається, проте відсутня фіксація погляду, або реагує на тактильний контакт, чи реакція на оклик і дотик взагалі відсутня. Щодо визначення реакцій на найближче та

знайоме дитині оточення, було задано питання «Як звати маму/тата?» «Покажи де мама/тато/вихователь тощо», «Це твоя мама/твій тато/твій вихователь?» і запропоновано завдання «Принеси мамі ляльку», «Дай татові м'яч/Кидай татові м'яч», самостійно знайшли родичів і виконали завдання, виконали завдання за допомогою вказівного жесту, що позначав маму/тата/вихователя. У процесі виконання другого блоку завдань уважно стежили за реакцією дітей: чи простягають діти руки до своїх батьків/вихователя, які емоційні прояви демонструють у ході дослідження: прояви радості/задоволення (плескає в долоні), махає рукою в знак привітання або прощання, використовують жести вказівні/прохання, або не використовують жести під час взаємодії взагалі.

Виконання завдань другого блоку базувалося на використанні сімейних фото (колективних/індивідуальних), а також засобом спостереження в той час, коли батьки або інші значущі дорослі приходили в заклад дошкільної освіти за дітьми. Отримані результати засвідчили, що (89%) відреагували на значущих дорослих, 11 % - не виявили реакції на батьків та інших значущих дорослих. З числа 71 % (37 дітей) діти СДВ із ППР після нетривалої паузи, змогли виокремити батьків, проте лише п'ятеро з них змогли назвати їх імена, більшість дітей на питання «Як звати маму?», відповідали – «Мама»; так само з питанням «Як звати тата?». Отже, уявлення дітей СДВ із ППР ПС як про себе, так і своїх батьків, характеризувалися неоднорідністю відповідей, особливі труднощі викликали власне прізвище, адреса проживання, імена та по батькові батьків (див.табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Дані про рівні сформованості уявлень про інших (за А. Закрепіною)
(у %)**

Рівні	Діти СДВ із ППР ПС	Діти СДВ із ППР ЛС
Високий	1,8	24,3
Середній	16,9	56,1
Низький	69,8	19,5
Нульовий	11,3	-

Математичний аналіз отриманих даних за результатами другого блоку засвідчив значущі відмінності між дітьми з ЛРВ та ПРВ, $\varphi^*=1,88$, що відповідає $p \leq 0,03$.

Стосовно виявлення знань третього блоку про предмети та явища навколишньої дійсності, дітям було запропоновано кольорові картки із зображенням домашніх тварин; наочні матеріали з відображення предметів побуту; магнітні таблиці з овочами та фруктами; кольорові картки із зображенням пори року та природніх явищ. Використання предметів навколишньої дійсності в дітей старшого дошкільного віку з ПРВ зафіксовано на рівні перцептивних дій і елементарних маніпуляцій із предметами. Діти старшого дошкільного віку з ППР ПС не демонструють бажання до пізнання навколишнього світу (70 %), разом із тим (15 %), демонстрували готовність до виконання дій і частково розуміли звернене мовлення, у того самого відсотку спостерігалася готовність до спільних дій із дорослим, вони були здатні зосереджуватися на предметі/картці/пазл/іграшці, особливо коли він знаходився в руці дитини (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

**Дані про рівні сформованості уявлень про предмети та явища
(за А. Закрепіною) (у %)**

Рівні	Діти СДВ із ППР ПС	Діти СДВ із ППР ЛС
Високий	5,6	26,8
Середній	15,1	36,5
Низький	32,1	34,1
Нульовий	47,1	-

Аналізуючи отримані дані, бачимо відмінності між дітьми з ПС та ЛС, $\varphi^*=1,89$, що відповідає $p \leq 0,02$, що підтверджує необхідність проведення цілеспрямованої корекційної психолого-педагогічної роботи з розвитку в дітей уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності.

Переходячи до аналізу завдань четвертого блоку, зазначимо, що спостереженню підлягають лише зовнішньо виражені дії, що мають рухову чи вербальну форму. Оскільки дошкільники з ППР ПС неспроможні описувати свої враження від взаємодії з навколишнім оточенням, то великого значення ми надавали спостереженням за поведінкою дітей у групі дитячого садочка, їдальні та на гральному майданчику, тому в межах третього, четвертого блоку завдань у дітей виявляли вміння дотримуватися норм і правил поведінки. У процесі організації вихователем корекційно-розвивального середовища, адекватно суспільним нормам, поводити себе (50 %) за відсутності вказівок вихователя в незнайомій ситуації, здебільшого поводити себе всупереч правилам поведінки: безцільно вешталися кімнатою, кричали, плакали або сиділи понурившись, нічим не займаючись (50%) (табл. 2.13)

Таблиця 2.13

Дані про рівні сформованості адекватності поведінки дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту (за А. Закрепіною) (у %)

Рівні	Діти СДВ із ППР ПС	Діти СДВ із ППР ЛС
Високий	-	29,2
Середній	9,4	46,3
Низький	41,5	19,5
Нульовий	49,1	4,8

Аналізуючи отримані дані, бачимо відмінності між дітьми з ЕК та КГ, $\varphi^*=2,09$, що відповідає $p \leq 0,01$, що підтверджує значущість розбіжностей в поведінці дітей.

У ході дослідження діти старшого дошкільного віку з ППР ПС надавали перевагу предметно-дійовим засобам взаємодії, демонстрували переважно наслідування за дорослими за допомогою вказівних жестів. Саме це дозволяло засвоїти нову інформацію й оволодіти новими вміннями і навичками.

На основі аналізу результатів проведеної методики вивчення рівня соціального розвитку робимо висновок про те, що в дітей СДВ із ППР ПС порушення становлення соціального розвитку поєднуються з порушеннями мотиваційної сфери та вторинним недорозвиненням мовлення, відповідно виникають труднощі в розумінні й усвідомленні себе, своїх батьків, найближчого оточення, подій соціального життя. У ході проведення методики зафіксовано, що діти СДВ із ППР ПС не вміють будувати й аналізувати взаємовідносини із значущими дорослими, однолітками. Це без сумніву негативно позначається не лише на поведінкових проявах, але й негативно впливає на соціальне становлення дитини СДВ із ППР ПС.

Дослідження *другого операційного критерію дослідження* проводилося за допомогою адаптації методики Г. Бурменської «Спільне сортування», а саме була здійснена адаптація інструкції, також була спрощена процедура проведення: для дітей 5–6 річного віку було роздано шістнадцять картонних фігур різної форми: квадратних, круглих, овальних і трикутних (по 3 жовті, червоні, зелені й сині + 4 зайві картки), та для 6-7 річного віку з помірною

розумовою відсталістю – 25 карток (по 5 жовтих, червоних, зелених і синіх + 5 зайвих карток) Результати дослідження операційного критерію представлено в таблиці 2.14.

Результати вивчення операційного критерію за показником продуктивності спільної діяльності продемонстрували, що 64,1 % дітей мали нульовий рівень, активність вони не проявляли, усамітнювалися, не брали участь в спільній діяльності; 22, 6 % дошкільників низького рівня певною мірою проявляли активність, проте характеризувалися вибірковістю у взаємодії з дорослим і однолітками під час спільної діяльності, лише іноді проводили час усамітнено; у 13,2 % дошкільників середнього рівня відзначалася певна вибірковість у контактах під час спільної діяльності, діти демонстрували гарний настрій, вони брали участь у діяльності на «своїх» умовах; у процесі дослідження дітей, які б могли мати високий рівень продуктивності спільної діяльності не виявлено, що склало 0 %.

Таблиця 2.14

**Дані результатів дослідження способів взаємодії за методикою
«Спільне сортування» (за Г. Бурменською) (у %)**

Показники операційного критерію СК	Кількість дітей							
	Діти СДВ із ПР ПС				Діти СДВ із ПР ЛС			
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Початковий рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Початковий рівень
Продуктивність спільної діяльності	-	13,2	22,6	64,1	7,3	21,9	39,1	31,8
Уміння домовлятися	-	7,5	18,8	73,5	2,4	17,2	41,4	41,4
Здатність зберігати дружнє ставлення в ході виконання завдання	-	13,2	22,6	64,1	7,3	21,9	36,7	41,4
Уміння аргументувати вибір у ході виконання завдання	-	5,6	22,6	71,6	4,8	17,2	43,9	38,9
Взаємний контроль і взаємодопомога в ході виконання завдання	-	5,6	20,7	73,5	4,8	14,6	43,9	41,5
Емоційне ставлення до спільної діяльності	-	13,2	22,6	64,1	7,3	21,9	39,1	39

Вивчення вміння дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку ПС домовлятися з оточуючими засвідчили такі результати: у 73,5 % дітей нульового рівня зазначена позиція була не розвинена, у них відзначався високий рівень агресивності, вони не виражали співчуття іншим, постійно ображали, билися, руйнували та псували все, що створюють інші діти, не узгоджували свої дії з діями інших; 18,8 % представників початкового рівня часто сварилися з іншими дітьми, іноді могли бути поступливими, якщо їм що-небудь сподобалося або вони були в цьому зацікавлені, іноді могли битися, або ображати, якщо їх «зацепили», співчуття виражали формально, лише через наполегливість дорослого, конфлікти самостійно не вирішували, або обирали стратегію уникнення, або скаржилися дорослим, не здатні узгоджувати свої дії з діями інших; 7,5 % дошкільників середнього рівня характеризувалися миролюбністю, поступливістю, вони рідко ображали інших, часто виражали співчуття, іноді вимагали словесного нагадування, іноді в них могли спостерігатися ситуативні адекватні агресивні прояви, викликані неадекватними діями інших дітей, вони намагалися вирішувати конфлікти, але потребували деякої допомоги з боку дорослого, докладали зусиль для узгодження своїх дій із діями інших, намагалися поступатись іншим; високого рівня виявлено не було, що склало 0 %. Визначення сформованості вміння аргументувати вибір у ході виконання завдання засвідчило, що 71,6 % дошкільників початкового рівня не здатні аргументувати власний вибір під час спільної діяльності, цілком підпорядковувалися внутрішнім імпульсам, через що проявляли негативні емоційні реакції, у їх поведінці відзначалася крайня некерованість, асоціальність; 22,6 % дітей низького рівня були занадто емоційні, непосидючі, у них спостерігалася погана аргументація вибору, увагу здатні були утримувати лише на короткий час, характерні були часті прояви бурхливих емоційних реакцій, що породжуються як характером самого завдання, так і зовнішніми факторами, проте в них була присутня готовність і здатність взаємодіяти з дітьми та добре знайомими дорослими на елементарному рівні;

5,6 % дошкільників середнього рівня могли частково аргументувати власний вибір, брати участь у спільних іграх із дітьми, колективних видах діяльності, іноді вони були схильні до прояву неадекватних емоційних реакцій. Задля заспокоєння їм необхідно було перемикатися на інший вид діяльності, зміну обстановки тощо. У досліджуваних дітей даний показник відзначився відсутністю високого рівня, що складало 0 %. За показником взаємного контролю та взаємодопомоги в ході виконання завдання було отримано такі дані: 73,5 % дошкільників початкового рівня характеризувалися відсутністю самостійності й безпорадністю щодо надання взаємодопомоги, оскільки самі постійно очікували допомогу з боку дорослих; 20,7 % представників низького рівня частково проявляли самостійність у виконанні завдань, могли виконувати завдання разом із педагогом, не відповідно до ситуації підбадьорювали однолітків і дорослого; 5,6 % дошкільників середнього рівня могли частково й доречно ситуації надати взаємодопомогу, проте не здатні були здійснювати взаємний контроль, погоджувалися з неправильними діями дорослого й однолітків. У досліджуваних дітей даний показник відзначився відсутністю високого рівня, що складало 0,0 %. Кожен із досліджуваних показників містив конкретні завдання та змодельовані ситуації, на які діти реагували емоційно. Відтак, 64,1 % старших дошкільників демонстрували неадекватні емоційно-бурхливі реакції що супроводжувалися частими змінами настрою на спільну діяльність з однолітками (штовхалися, ображали, кусали, намагалися вдарити) і більш прихильну на взаємодію з дорослим; 22,6 % дітей демонстрували більш стійкі та диференційовані емоційні реакції на однолітків і дорослого; 13,2 % досліджуваних виявили виражену потребу в емоційно насичених контактах із дорослим, прагнули до позитивно-налаштованої взаємодії, проявляли свою зацікавленість у дорослому.

Діти з нульовим рівнем виконання завдання не могли з ним впоратися, картки були розділені в довільній формі, завдання виконувалися з порушенням інструкції, діти навіть не здійснювали спроби домовитись і не

могли дійти згоди, наполягали (без використання аргументації, за допомогою емоційного забарвлення) на своєму.

Діти з низьким рівнем – завдання виконали частково (за допомогою додаткових мовленнєвих інструкцій і вказівних жестів): правильно розділені, що належать кожній дитині окремо, але домовитися щодо загальних елементів і «зайвих» дітям не вдалося. В ході виконання завдання труднощі в дітей було виявлено за всіма показниками методики.

За результатами математично-статистичної обробки результатів отримані дані свідчать про значущі розбіжності між дітьми СДВ із ППР ПС і дітьми відтак з ППР ЛС. Відтак, за першим показником продуктивності спільної діяльності, отримуємо $\phi^*=1,91$ при $p \leq 0.02$, наступним показником є – уміння домовлятися $\phi^*=2,07$ при $p \leq 0.01$, здатність зберігати дружнє ставлення в ході виконання завдання $\phi^*=1,92$ при $p \leq 0.02$, уміння аргументувати вибір у ході виконання завдання $\phi^*=2,07$ при $p \leq 0.01$, взаємний контроль та взаємодопомога в ході виконання завдання $\phi^*=2,07$ при $p \leq 0.01$, емоційне ставлення до спільної діяльності $\phi^*=1,92$ при $p \leq 0.02$. Результати дослідження соціальної компетентності представлено в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Дані про рівні сформованості соціальної компетентності (у %)

Рівні	Діти СДВ із ППР ПС		Діти СДВ із ППР ЛС
	5-6 років	6-7 років	
Високий рівень	-	-	-
Середній рівень	5,6	11,3	34,1
Низький рівень	15,1	18,8	46,3
Нульовий рівень	18,8	30,1	19,5

За результатами математично-статистичної обробки результатів, отримані дані свідчать про значущі розбіжності між дітьми СДВ з ППР ПС й дітьми відтак з ППР ЛС. Відтак, за сформованістю соціальної компетентності, отримуємо $\phi^*=2,03$ при $p \leq 0.02$.

Емпірично виявлено низький рівень сформованості соціальної готовності старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку

помірного ступеня, що зумовлено недостатнім рівнем сформованості його структурних компонентів, зокрема *соціального* за рахунок низьких показників усвідомлення дитиною себе як члена соціальної групи, несформованості здатності сприймати та продукувати інформацію про себе, свої вподобання, значущих дорослих, неспроможністю дотримання соціальних норм та цінностей у поведінці та взаємодії з оточуючими, ригідністю поведінкових стратегій у взаємодії з іншими, невідповідності реагування на їх слова і дії, несформованості вміння вислуховувати, не перебивати.

2.3. Результати вивчення компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та їх аналіз

За першим компонентом розвитку педагогічної батьківської компетентності сімей дітей з ППР ПС – **мотиваційно-особистісним** – визначалась наявність у батьків педагогічного вмотивування, яке зумовлює налаштованість батьків і відображає рівень особистісних якостей, необхідних для успішного формування соціальної готовності дітей до навчання у школі.

Відповідно до другого компоненту – **гностичного** – оцінювався рівень володіння батьками дітей старшого дошкільного віку з ПРВ комплексом теоретичних знань, які необхідні для успішного формування соціальної готовності до навчання у школі.

Третій компонент – **комунікативно-діяльнісний** – дозволив оцінити вміння батьків дітей старшого дошкільного віку з ПРВ застосовувати знання та оперувати фактичним матеріалом у конкретних умовах формування компонентів соціальної компетентності й у безпосередній взаємодії з фахівцями галузі спеціальної/інклюзивної освіти.

Відповідно до означених компонентів педагогічної батьківської компетентності сімей дітей старшого дошкільного віку з ПРВ виділено наступні показники (див. додаток В). Показник – свідчення, доказ, ознака чогось [165, с. 235].

В межах створення критеріальної бази, застосовуємо традиційний підход у розподілі рівнів розвитку охарактеризованих показників за кожним із критеріїв компетентності батьків дітей з ППР ПС, а саме: I рівень – високий, II рівень – середній і III рівень – початковий. Детальна характеристика показників критеріїв та їхній рівневий диференціал представлено в додатку Г.

Відповідно до визначених компонентів було розроблено та підібрано діагностичний інструментарій для дослідження рівнів сформованості педагогічної батьківської компетентності сімей дітей з ППР ПС:

1) розроблено методику самоаналізу педагогічної батьківської компетентності (див. Додаток К)

2) підібрано класичні методики, застосовані у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях: методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича [154, с. 637 – 640]; тест-опитувальник батьківського ставлення А. Варга та В. Століна [154, с. 451 – 457]; методика «Вимірювання батьківських установок і реакцій» (PARI) Е. Шеферр та Р. Белла [154; с. 436 – 450] (див. Додаток Л).

3) визначено доцільним комплексне використання таких методів дослідження, як спостереження, анкетування та бесіди.

Методика самоаналізу педагогічної батьківської компетентності сімей дітей з ППР ПС спрямована на комплексне дослідження рівня розвитку компетентності за виділеними нами трьома критеріями шляхом самоаналізу розвиткової роботи батьків спрямованої на формування компонентів соціальної готовності до навчання у школі.

Тестові завдання для діагностики гностичної, комунікативно-діяльнісної та комунікативно-поведінкової складових педагогічної батьківської компетентності сімей дітей з ППР ПС використовувалися для виявлення рівня знань, умінь й навичок батьків дітей, що необхідні для успішного формування соціальної готовності до навчання у школі дітей з ППР/рівня взаємодії батьків дітей старшого дошкільного віку з фахівцями галузі спеціальної/інклюзивної освіти.

Методи спостереження анкетування та бесіди використовувалися як допоміжні при вивченні педагогічної батьківської компетентності та визначенні рівня її розвитку.

На констатувальному етапі нашого експерименту було зафіксовано, що батьки дітей старшого дошкільного віку з ППР як ПС, так і ЛС демонструють достатню пасивність щодо проблеми розвитку своєї компетентності (відповідно 34 % і 38 %), що проявлялося в їх зниженій мотивації як до особистісного розвитку, так й по відношенню до дітей, а саме до формування соціальної та комунікативної компетентностей, невпевненості чи, навпаки, надмірній упевненості у своїх виховних силах і можливостях, невмінні застосовувати наявні педагогічні знання з одночасною відсутністю деяких базових знань, умінь і навичок організації ефективної виховної роботи тощо.

Розглянемо результати аналізу емпіричних даних відповідно до кожного з критеріїв розвитку компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.

Першим об'єктом аналізу в межах нашого дослідження стали емпіричні дані, що отримані при вивченні мотиваційно-особистісного компоненту батьківської компетентності батьків дітей з ППР. Для з'ясування рівня розвитку означеного критерію нами був сформований діагностичний інструментарій, до складу якого увійшли: методи самооцінки батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР, а також методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича.

Згідно з означеним інструментарієм, проведено в контрольних та експериментальних групах діагностику показників компетентності батьків за мотиваційно-особистісним компонентом (далі – МО).

Насамперед, проаналізуємо відповідні дані самооцінки батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР, які отримані за допомогою спеціально складеної методики на початку та в кінці експериментальної діяльності (таб. 2.16).

Зауважимо, що для виявлення значущості отриманих результатів був застосований багатofункціональний статистичний критерій φ^* – кутове перетворення Фішера. В результаті обчислювання здійснювалося за відповідним алгоритмом, величиною куту φ для різних відсоткових часток та таблицею критичних значень.

Аналіз представлених у таблиці 2.16. експериментальних даних свідчить, що на початку експерименту числові значення самооцінки батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС і ЛС за всіма показниками мотиваційно-особистісного компоненту педагогічної компетентності не мають значущих розбіжностей. Так, найвище значення – 3,11 бала та 3,00 бала – виявлено в обох групах батьків за таким показником мотиваційно-особистісного компоненту, як «стійка потреба у виконанні батьківських обов'язків», а найнижче значення (2,2 і 2,0 бала відповідно) – за таким показником мотиваційно-особистісного компоненту, як «прагнення батьків у досягненні успіху у виховній діяльності». Також варто зауважити, що виявлений бальний максимум не сягає межі високих значень у батьків дітей з ППР як ПС, так і ЛС. Лише дві кількісні характеристики (МО2 і МО3) можна віднести до групи середніх значень. Такі результати самооцінки мотиваційно-особистісного компоненту компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР пояснюємо тим, що на констатувальному етапі дослідження батьки, відповідно до власного набутого досвіду, керувалися у своїй виховній діяльності, переважно, поверховими, а не психолого-педагогічними уявленнями про перспективи розвитку дитини старшого дошкільного віку з ППВ, зокрема про формування готовність дитини з ППР до навчання у школі.

Таблиця 2.16

Дані самооцінки батьківської компетентності за мотиваційно-особистісним компонентом

№ з/п	Умовне позначення показника	Показники мотиваційно-особистісного компоненту	Батьки дітей з ПР ЛС	Батьки дітей з ПР ПС
1	МО1	Зорієнтованість батьків на цінності: гуманізм, сімейна цілісність, дитинство, батьківство та ін.	3,05	2,95
2	МО2	Стійка потреба батьків у виховній діяльності	3,11	3,00
3	МО3	Прагнення батьків до досягнення успіху у виховній діяльності	2,20	2,00

В межах вивчення мотиваційно-особистісного компоненту батьківської компетентності може бути аналіз експериментальних даних, отриманих під час виявлення ціннісних орієнтацій батьків за допомогою додаткової методики М. Рокича. Отримані дані відображено в таблиці 2.17. Проаналізуємо їх.

Таблиця 2.17

**Дані про структуру ціннісних орієнтацій батьків
(за методикою М. Рокича) (у рангах)**

№	Перелік цінностей	Батьки дітей з ППР ЛС	Батьки дітей з ППР ПС
Список А (термінальні цінності)			
1.	Активне діяльне життя	9	6
2.	Життєва мудрість	15	7
3.	Здоров'я (фізичне та психічне)	3	2
4.	Цікава робота	5	9
5.	Краса природи та мистецтва	18	18
6.	Любов	4	3
7.	Матеріально забезпечене життя	1	4
8.	Наявність добрих і вірних друзів	7	10
9.	Суспільне визнання	8	11
10.	Пізнання	10	13
11.	Продуктивне життя	12	12
12.	Розвиток	14	14
13.	Розваги	11	15
14.	Свобода	13	8
15.	Щасливе сімейне життя	2	1
16.	Щастя інших	17	16
17.	Творчість	16	17
18.	Упевненість у собі	6	5
Список Б (інструментальні цінності)			
1.	Охайність	7	7
2.	Вихованість	1	1
3.	Високі запити	17	18
4.	Життєрадісність (почуття гумору)	6	5
5.	Дисциплінованість	10	11
6.	Незалежність	9	8
7.	Непримиренність до недоліків у собі та інших	18	17
8.	Освіченість	13	14
9.	Відповідальність	4	3
10.	Раціоналізм	14	12
11.	Самоконтроль	12	10
12.	Сміливість у відстоюванні власної думки, погляду	16	15
13.	Тверда воля	11	13
14.	Терпимість	8	9
15.	Широта поглядів	15	16
16.	Чесність	2	2
17.	Ефективність у справах	5	6
18.	Чуйність	3	4

Аналіз даних із таблиці 2.17 свідчить, що на констатувальному етапі експерименту значущих відмінностей у наданні переваги тим чи іншим цінностям між досліджуваними батьками не виявлено. Ми пояснюємо це тим, що дана методика досліджує не наявність тієї чи іншої цінності в батьків,

а лише її значення для них; до того ж, спрацьовує ефект соціального схвалення, який провокує досліджуваних обирати цінності, які є соціально значущими. Так, до значущих термінальних цінностей батьки як ПС, так і ЛС відносили – щасливе сімейне життя, любов, матеріально забезпечене життя, упевненість у собі, здоров'я, активне діяльне життя; до індиферентних – життєву мудрість, цікаву роботу, наявність добрих і вірних друзів, суспільне визнання, пізнання, продуктивне життя; а до відторгнених – високі запити, непримиренність до недоліків у собі та інших, освіченість, раціоналізм, сміливість у відстоюванні власної думки / погляду, широта поглядів. Таким чином, для обох груп респондентів на початку дослідження найбільш характерними були так звані цінності особистого життя.

Тепер розглянемо групу інструментальних цінностей, тобто таких, у яких відображаються основні правила та переконання щоденної поведінки людини. На констатувальному етапі дослідження на перших позиціях як батьків ПС, так і ЛС знаходилися цінності етичні (вихованість, відповідальність, чесність, чуйність), водночас цінності особистісного зростання (освіченість, раціоналізм, широта поглядів) були розміщені наприкінці списку ранжування. Таке розташування може схарактеризувати батьків як особистостей, які, прагнучи до створення щасливої родини, керуються переконаннями, що батьки мають бути, насамперед, вихованими, відповідальними, охайними, чесними, готовими до конструктивного діалогу, а основним інструментом їх поведінки у повсякденному житті мають виступати ті, що є зовнішньо соціально-прийнятними. При цьому в батьків обох груп були пригніченими прагнення до саморозвитку через удосконалення своїх внутрішніх здібностей та якостей, а отже, – і до розвитку своєї компетентності.

Діагностика гностичного компоненту компетентності батьків здійснювалася нами за допомогою методів самооцінки, тестових завдань. Насамперед, ми скористувалися даними самооцінки батьків дітей з ППР ПС та батьків дітей з ППР ЛС, що отримані за допомогою спеціально складеної

комплексної методики. Результати опитування представлено нижче у вигляді зведеної таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

**Дані самооцінки батьківської компетентності за гностичним
компонентом (у балах)**

№ з/п	Умовне позначення показника	Показники гностичного компонента	Батьки дітей з ППР ЛС	Батьки дітей з ППР ПС
1	Гностичний компонент 1	Знання про специфіку функціонування сімей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	2,51	2,6
2	Гностичний компонент 2	Знання про розвиток/його перспективи у формуванні готовності дітей до навчання у школі	2,1	2,00
3	Гностичний компонент 3	Знання про сутність і методику формування соціальної та комунікативної компетентностей дитини старшого дошкільного віку з ППР	1,4	1,28

Згідно даних таблиці 2.18 можна зробити висновок, що на констатувальному етапі дослідження значення показників гностичного компонента компетентності батьків у не мали суттєвих розбіжностей (коливалися в межах 0,09 – 0,12 бала). Найвище значення (2,51 бала в батьків дітей з ППР ЛС та 2,6 бала у батьків дітей з ПС) було виявлено за таким показником гностичного критерію, як «знання про особливості функціонування сімей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку». Найнижче значення в батьків (1,6 бала та 1,78 бала відповідно) належало показнику „знання про сутність, перспективи розвитку і «С/М процесу виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку». Загалом ми можемо резюмувати, що на констатувальному етапі експерименту зафіксовано достатньо низькі бали за всіма показниками цього критерію в обох групах батьків, що свідчить про достатньо поверхові спеціальні знання респондентів.

Докладний аналіз даних за двома методами діагностики дозволяє констатувати той факт, що на першому етапі дослідження батьки обох груп: по-перше, володіли недостатніми знаннями щодо здійснення ефективної виховної діяльності; по-друге, недооцінювали важливість для оптимізації виховної діяльності розвитку наявних у них знань.

Третім компонентом компетентності батьків, який став об'єктом нашого аналізу є комунікативно-діяльнісний компонент (далі – КД). Для вивчення означеного компоненту нами був сформований діагностичний комплекс методик, до складу якого увійшли: методи самооцінки та модифікований опитувальника батьківського ставлення А. Варги та В. Століна.

Аналіз отриманої діагностичної інформації ми розпочали з вивчення даних самооцінки комунікативно-діялісного компоненту компетентності батьками на констатувальному етапі експерименту. Результати самооцінки представлено нижче у вигляді зведеної таблиці 2.19.

Таблиця 2.19

Дані самооцінки батьківської компетентності за комунікативно-діялісним компонентом (у балах)

№ з/п	Умовне позначення показника	Показники комунікативно-діялісного компоненту	Батьки дітей з ПР ЛС	Батьки дітей з ПР ПС
1.	КД1	Організаційні вміння	1,84	1,81
2.	КД2	Комунікативні вміння	3,09	3,15

Як бачимо, на констатувальному етапі експерименту між самооцінкою батьків обох груп комплексу вмінь виховної діяльності практично не було виявлено розбіжностей. Так, найвищі значення у батьків обох груп відповідали такому показнику комунікативно-діялісного комопненту педагогічної компетентності батьків, як «комунікативні уміння» (3,09 бала

і 3,15 бала відповідно). Найнижче значення у представників обох груп було виявлено за таким показником, як «організаційні уміння» (1,81 і 1,84 бала відповідно).

Аналіз отриманих у дослідженні даних за результатами модифікованого теста-опитувальника батьківського ставлення А. Варги та В. Століна дозволив нам виявити типи батьківського ставлення батьків до дітей з ППР.

Аналіз емпіричних даних таблиці 2.20, що характеризують результати діагностики на констатувальному етапі експерименту дозволяє дійти таких висновків: по-перше, типи батьківського ставлення за 5-ма шкалами батьків-обох груп суттєво не відрізнялися (різниця коливається від 0,02 до 0,3 бала); по-друге, батьки обох груп низькі бали отримали за шкалою «контроль» (2,16 і 2,08 бала відповідно), яка відображає форму контролю за поведінкою дитини. Низькі бали за цією шкалою означають, що респонденти вимагають від дитини надмірної слухняності та дисциплінованості, проявляють у спілкуванні з нею авторитаризм, вони намагаються нав'язати дитині власну точку зору, незважаючи на те, що дитина її не розуміє/усвідомлює; по-третє, у батьків обох груп бали за шкалою «інфантилізація», яка характеризує кооперацію дитини з батьками, є наближеними до низьких (1,96 бала і 1,98 бала). Низькі бали за цією шкалою свідчать про ставлення батьків до дитини як такої, яка не досягне успіху в житті через низькі здібності, низький інтелектуальний розвиток. Більшість таких батьків відчувають до дитини злість, роздратованість, прикрість і образу. Вони не довіряють своїй дитині, дорікають їй у неспішності; по-четверте, респонденти показали досить низькі бали за шкалами «прийняття-відторгнення» і «сімбіоз», що свідчить про неспроможність батьків на констатувальному етапі дослідження повністю приймати дитину такою, якою вона є, надмірно опікати її.

Таблиця 2. 20

Дані про типи батьківського ставлення (за тестом-опитувальником А. Варги та В. Століна) (у балах)

№ з/п	Шкали	Батьки дітей з ПР ЛС	Батьки дітей з ПР ПС
1.	Прийняття – відторгнення	2,1	2,04
2.	Кооперація	3,1	3,14
3.	Симбіоз	1,94	1,89
4.	Контроль	2,16	2,08
5.	Інфантилізація	1,96	1,98

Уважаємо необхідним зазначити, що всі отримані в ході експерименту статистичні дані було оброблено для визначення достовірності розходжень за допомогою багатофункціонального статистичного критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера. Використання ϕ -критерію Фішера дозволило зробити такі висновки: по-перше, на констатувальному етапі експерименту характеристики батьків обох груп за визначеними показниками компетентності батьків були однорідними, результати представлено в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Дані про сформованість структурних компонентів компетентності батьків (у балах)

Компонент	Батьки дітей з ПР ЛС	Батьки дітей з ПР ПС
Мотиваційно-особистісний	2,81	2,8
Гностичний	1,9	1,9
Комунікативно-діяльнісний	2,33	2,35

У процесі проведення експерименту з метою якісної оцінки розвитку компетентності батьків на основі узагальнених результатів ми отримали розподіл батьків експериментальної за рівнями розвитку їх компетентності за кожним з показників. При цьому низькому рівню відповідали діагностичні

результати батьків із середньою кількістю балів від 0,01 до 2 включно, середньому – від 2,01 до 4 балів включно, високому – від 4,01 до 5 бала включно. Результати такого розподілу на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

Дані про розподіл батьків за рівнем компетентності (у балах)

Рівні	Батьки дітей з ПІР ЛС			Батьки дітей з ПІР ПС		
	МО	Г	КД	МО	Г	КД
Високий	4,6	0	0	2,4	0	0
Середній	44,8	35,6	40,2	47,2	33,6	42,5
Низький	50,6	64,4	59,8	50,4	66,4	57,5

Проведена дослідно-експериментальна робота дає можливість здійснити певні узагальнення. На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи значний відсоток батьків (у межах від 50,4% до 66,4%) за мотиваційно-особистісним, гностичним, комунікативно-діяльнісним критеріями розвитку їх компетентності знаходився на низькому рівні, у той же час відповідні критерії зафіксовані в межах від 37,9% до 48,1%. Отже, на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи засвідчив майже тотожні показники рівнів розвитку компетентності батьків обох груп.

Аналізуючи результати вивчення рівня розвитку компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з точки зору математично-статистичних методів, а саме за допомогою критерію кутового перетворення Фішера, ми отримали незначущі відмінності, що свідчать про однорідність вибірки на констатувальному етапі експерименту, $\phi^*=1,81$, що відповідає $p \leq 0,03$.

Висновки до другого розділу

У розділі наведено результати емпіричного порівняльного вивчення в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку сформованості соціальної готовності. Проведене дослідження дало змогу зробити такі найзагальніші **висновки**:

1. В результаті проведеного емпіричного дослідження було константовано, що діти старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеню мають відмінності у розподілі за рівнями сформованості компонентів соціальної готовності до навчання у школі. Так, виявлено, що переважна більшість дітей з порушеннями інтелекту помірною ступеню мають нульовий та низький рівень сформованості компонентів соціальної готовності (соціальної та комунікативної компетентностей), тоді як у дітей з порушеннями інтелекту легкого ступеню переважають низький і середній.

2. Вивчення комунікативної компетентності показало наявність специфічних особливостей комунікативного розвитку у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеню. За результатами емпіричного дослідження виявлено *специфіку комунікативної компетентності* дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС, що конкретизується станом сформованості її критеріїв. У дітей з ППР ПС спостерігається абсолютна несформованість комунікативної компетентності (нульовий рівень у 52,8 % $\phi^*=1,92$ при $p \leq 0,02$) як в цілому, так і окремо за когнітивно-мотиваційним (нульовий рівень у ПС=58,4 % проти ЛС=39,1 %, $p \leq 0,02$), так і поведінковим критерієм (ПС=50,9 % проти ЛС= 39,6 %, $p \leq 0,02$). Недостатність володіння позаситуативними формами спілкування виявляється в несформованості стійких мотивів спілкування з дорослими, в зниженні потреби в спілкуванні, низькому розвитку мовленнєвого спілкування, незацікавленості в контакті, невмінні орієнтуватися в ситуації спілкування, переважанні захисних реакцій уникнення та агресії. Це створює труднощі для

повноцінного входження таких дітей в нове соціальне середовище та ефективної взаємодії з оточенням.

3. Встановлено, що діти старшого дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, у яких переважає нульовий та низький рівні сформованості комунікативної компетентності, зазнають суттєвих труднощів у спілкуванні та взаємодії із значущими дорослими та зі своїми однолітками, що призводить до збільшення фактів агресивної/неефективної поведінки.

4. Вивчення соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня засвідчило, що їхній соціальний розвиток (сформованість уявлень про себе, уявлень про оточуючих людей і навколишній світ, навички поведінки й культури) суттєво відрізняється від розвитку дітей з легким ступенем. У дітей виявлено несформовані соціальної компетентності за обома діагностичними критеріями когнітивним та операційним. У дітей з ППР ПС спостерігається низький рівень сформованості *когнітивного критерію* (ПС= 52,8 % проти ЛС=26,8 $\phi^*=1,89$, що відповідає $\rho \leq 0,02$). Встановлено домінування у дітей з ППР ПС несформованості *операційного критерію* соціальної компетентності (нульовий рівень у ПС= 50,9 % проти ЛС=36,7 % при $\rho \leq 0,02$).

5. Вивчення особливостей комунікативної та соціальної компетентностей дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня дозволило охарактеризувати їх соціальну ситуацію розвитку як неадекватну: дитина без корекційно-педагогічного впливу не включається в соціальне життя, що гальмує її особистісне становлення й ускладнює орієнтування в колективі однолітків.

6. Покомпонентне вивчення соціальної готовності дітей досліджуваної категорії до навчання в школі виявило початковий рівень її сформованості, що вказує на необхідність спеціальної розробки змісту й методики психолого-педагогічного впливу, спрямованого на її розвиток дає підстави для висновку про необхідність цілеспрямованої роботи з формування соціальної готовності

дітей зазначеної категорії до навчання в школі в цілому та її компонентів – зокрема.

7. Проведене дослідження дає можливість констатувати, що несформованість соціальної готовності у старших дошкільників з порушеннями інтелекту помірного ступеню спостерігається на тлі низького рівня сформованості у батьків компетентності щодо створення необхідних умов для опанування їхніми дітьми моделями ефективною соціальною поведінки. Про це свідчить домінування (у 50,4%) низького рівня сформованості усіх складових батьківської компетентності (мотиваційно-особистісної, гностичної, комунікативно-діяльній).

Матеріали другого розділу висвітлені у статтях автора [197-200, 203, 209, 210].

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ
ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

3.1. 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. 3.1). Детальна характеристика критеріїв, їх показники та рівні компетентності батьків дітей СДВ з ППР ПС представлені в додатку І.

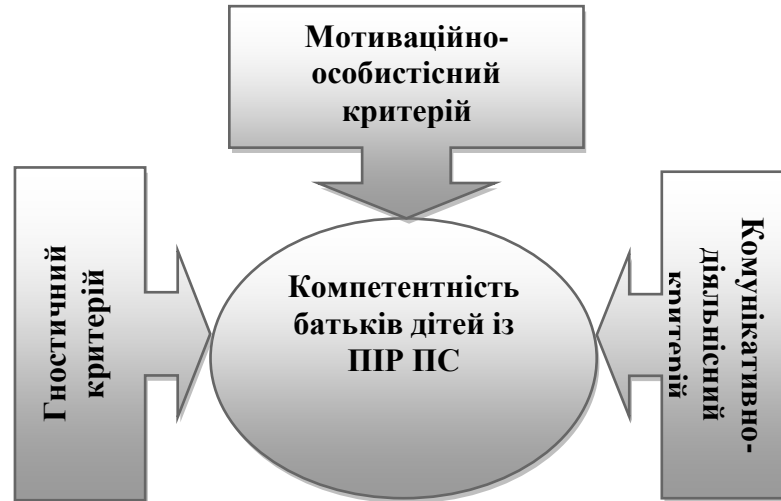


Рис. 3.1. Структурна модель розвитку компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня

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 ПР ПС.

Натомість сучасні науковці трактують компетентність батьків як загальнокультурне поняття, як складову частину педагогічної культури (Т. Бахуташвілі, О. Бондаревська, Ю. Гладкова, Т. Кротова, Т. Кулікова та ін.); єдність теоретичної та практичної готовності батьків до здійснення педагогічної діяльності, здатність зрозуміти потреби дитини та створити умови для їх задоволення (О. Арнаутова, В. Діброва); інтегративне, системне, особистісне новоутворення, сукупність особистісних і діяльнісних характеристик, що зумовлюють можливість ефективно здійснювати процес виховання дитини в родині (С. Піюкова, В. Селіна); знання, уміння, навички й засоби виконання педагогічної діяльності (Н. Тализіна, Р. Шакуров); інтегральну характеристику, що визначає здатність вирішувати проблеми й типові завдання, що виникли в реальних ситуаціях педагогічної діяльності із використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів (А. Тряпціна); можливості створення умов, у яких діти відчувають себе у відносній безпеці,

отримуючи підтримку дорослого (Н. Кормушина); наявність у батьків знань, умінь, досвіду в галузі виховання дитини (М. Мініна) [134, С. 42].

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 причино-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 [98, с. 45–46].

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 праксіологічні 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.

Вважаємо, що 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. 3.2).

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.

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.

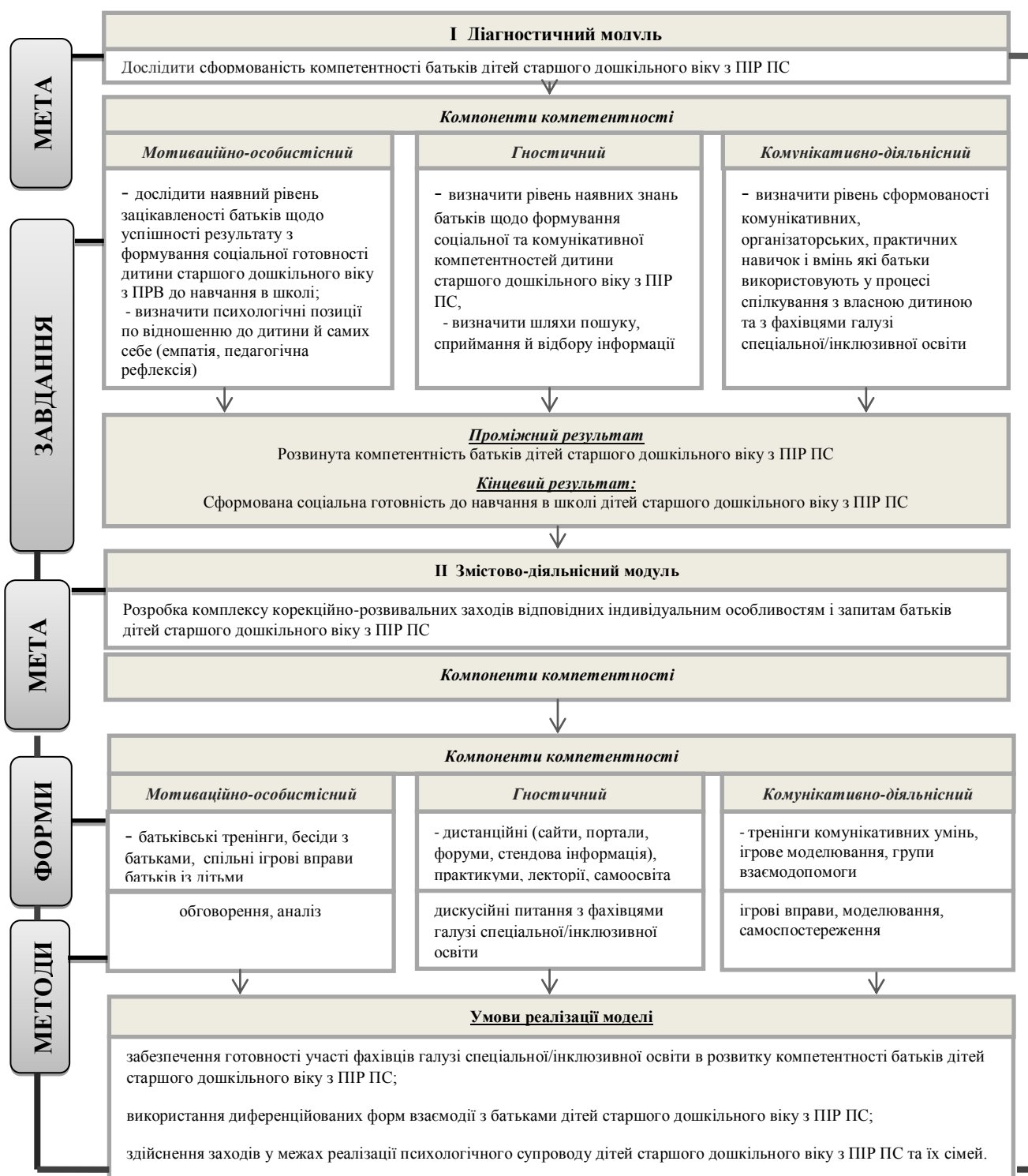


Рис. 3.2. Експериментальна модель з діагностики і розвитку компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня

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. 1.3).

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 формувального 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 формувального експерименту. (див. дод. В, Д).

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 [109]. 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» [109]. 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 [109].

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 помірного ступеня до навчання в школі.

Основоположною організаційною умовою психологічного супроводу є **професійна підготовленість психолога**, оскільки допомогти педагогам, батькам сформувати соціальну готовність 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 (див. рис. 1.1), 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 [150, С. 7 – 9].

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 вмінь 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. 1.1).

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 помірного 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 ефективної поведінки.

На підставі результатів констатувального дослідження та вищезазначених організаційно-психологічних умов була розроблена програма психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС та їх батьків, представлена у наступному розділі.

3.2. Програма психологічного супроводу

Результати проведеного констатувального експерименту засвідчили, що під час переходу від дошкільної ланки освіти до підготовчого класу/початкових класів школи діти старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю зазнають суттєвих труднощів психосоціального характеру, які негативно позначаються загалом на подальшій адаптації до нової соціальної ситуації та зокрема на освітньому процесі.

Вибір категорії дітей, із якими проводилась експериментальна робота, обумовлений тим, що виражені інтелектуальні порушення значно знижують шанси дітей зазначеної категорії відповідати сучасним соціальним вимогам суспільства порівняно з однолітками, які типово розвиваються, а тому ще більше потребують прищеплення необхідних життєвих навичок формування соціальної поведінки та спілкування з оточуючими, це й зумовлює необхідність розробки спеціальної корекційно-розвиткової програми психологічного супроводу.

Контингентом формувального етапу нашої експериментальної роботи була група старших дошкільників із ППР ПС, які перебувають у спеціальних закладах дошкільної освіти, реабілітаційних та інклюзивно-ресурсних

центрах, вибір старшого дошкільного віку визначається тим, що саме він є сензитивним для соціального становлення й характеризується максимальною рольовою ідентифікацією дитини зі значущими дорослими й однолітками, прагненням відповідати зразкам адекватної поведінки, щоб бути прийнятим у суспільстві й відчувати себе порівняно компетентним і впевненим у спілкуванні.

Фахівцям галузі спеціальної освіти, зокрема практичним психологам у тісній взаємодії із сім'ями дітей із ППР ПС необхідно створити належні умови для входження дитини старшого дошкільного віку в освітнє середовище, створюючи можливості, які дозволяють дитині якомога ефективніше вступити до нового життєвого етапу – шкільного життя, із сформованими, необхідними компетентностями.

Теоретико-методологічним обґрунтуванням під час складання програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, стали положення загальної, вікової та педагогічної психології, передусім ідеї щодо розуміння біологічного й соціального факторів у аспекті розвитку особистості дитини (Л. Виготський); про діяльнісний підхід у розвитку психіки і свідомості дитини (А. Леонтьєв), щодо ролі в соціальному розвитку знакових систем, які впливають на процес становлення дитячої діяльності (предметної, ігрової, продуктивної) (Д. Ельконін), про особистісно-орієнтований підхід (І. Бех), про роль дитячого колективу в становленні особистості дитини (А. Макаренко).

Працюючи над побудовою програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС, ми визначили що її змістову/практичну наповнюваність складатимуть два розділи, перший буде полягати в розвитку компетентності батьків, а другий – у покомпонентному формуванні соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до навчання в школі. Відповідно доцільно застосовувати декілька форм роботи, окремо з батьками й із дітьми.

Важливим для побудови програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, є положення Є. Стребелевої про наявність трьох центрів у соціальному розвитку дитини: «Я сам», «Я та інші» й «Я й навколишній світ», у межах яких поетапно формуються уявлення дитини про себе / інших / навколишню дійсність у процесі становлення різних видів діяльності з використанням вербальних і невербальних засобів спілкування, відповідно корекційно-розв'язкова складова програми психологічного супроводу має в практичному блоці містити модулі, спрямовані на розвиток зазначених центрів.

Теоретико-методологічним обґрунтуванням розробки програми психологічного супроводу склали: культурно-історична теорія (Л. Виготський); філософські положення про діалектичний взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ, протиріччя як джерело розвитку, єдність діяльності, свідомості й особистості та їх урахування в системному дослідженні освітніх проблем (А. Алексюк, В. Андрущенко, Ю. Бабанський, І. Зязюн, В. Кремінь, О. Мороз, С. Сисоєва та ін.); концепція соціально-психологічних особливостей соціалізації особистості при порушеннях інтелектуального розвитку (О. Агавелян, В. Бондар, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, С. Миронова, Г. Мозгова, В. Синьов, О. Хохліна та інші); теорія психологічного супроводу дітей з психофізичними порушеннями (В. Кобильченко, Т. Сак); можливість психологічного впливу на процеси соціалізації осіб з обмеженими можливостями (Т. Власова, Т. Вісковатова, І. Єременко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, О. Мамічева, І. Моргуліс, Т. Сак, Т. Стадник, В. Тарасун, О. Хохліна та ін.); теорія діяльності (О. Леонтьєва, С. Рубінштейн); теорія відносин (Б. Ананьєв, М. Кабанова, В. Мясичев); теорія особистості й концепції неврозів (В. Мясичев). теорії про єдність біологічного й соціального в психічному розвитку людини (Б. Ананьєв, П. Анохін, М. Бернштейн, Л. Виготський, О. Киричук, Г. Костюк, С. Максименко та ін.).

Спеціально розроблена корекційно-розвивальна програма, що базується на певних методологічних підходах, які подані в нашій теоретичній моделі

психологічного супроводу, дозволяє реалізувати її основні ідеї (див. рис. 1.2). Крім того, робота на даному етапі ґрунтувалася також на нашій експериментальній моделі (див. рис. 1.1), оскільки формування СК і КК відбувалося не тільки покомпонентно, але й за відповідними показниками в структурі кожного компонента соціальної готовності до навчання в школі.

Мета програми передбачала покомпонентне формування соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС.

Відповідно до мети були розроблені такі завдання програми:

- розвиток компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС;
- формування комунікативної компетентності СГ;
- формування соціальної компетентності СГ.

Дослідження засвідчило, що підвищувати педагогічну компетентність батьків дітей із ПІР ПС доцільно через методи, форми й механізми психолого-просвітницької роботи із батьками дітей організованою практичним психологом.

У даній роботі інтерактивна діяльність реалізовувалася за допомогою тренінгу й дистанційного психолого-педагогічного просвітництва. Саме така організація навчання є найбільш ефективною формою навчання дорослих, адже дозволяє батькам отримувати не лише інформацію, але й аналізувати особистий досвід, знаходити практичні підходи до розв'язання сімейних проблем, брати активну участь у обговоренні й пошуку рішень.

До специфічних рис тренінгів, що дозволяють виділяти їх серед інших методів психології та педагогіки, відносять: наявність постійної групи (зазвичай, це невелика за кількістю група від 7 до 15–17 осіб), яка працює від декількох днів до декількох місяців; дотримання принципів і правил групової роботи; наявність клімату психологічної безпеки; об'єктивізація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи відносно один одного та того, що відбувається у групі; вербальна рефлексія; розкутість і свобода учасників спілкування [116, с. 24].

Нині в психолого-педагогічній вітчизняній і зарубіжній науковій літературі є застосованими різноманітні терміни для позначення тренінгу як форми педагогічного навчання й виховання, наприклад, «лабораторний тренінг», «активна соціально-психологічна підготовка», «соціально-психологічний тренінг», «активне соціальне навчання», «тренінг соціальних і життєвих умінь», «соціально-педагогічний тренінг» тощо. У соціальній роботі з батьками на рівні державних програм, найчастіше використовується термін «тренінг навчання». На нашу думку, зміст даного виду тренінгу за своєю сутністю не може задовольнити повною мірою потреби означеної нами категорії клієнтів. Натомість вважаємо, що соціально-психологічний тренінг (далі – СПТ), є найбільш прийнятним, порівняно з іншими, для підвищення педагогічної компетентності батьків дітей із ППР ПС в процесі психолого-педагогічного супроводу.

Підтвердження даного трактування знаходимо в дослідженні Г. Ковальова, який розглядає СПТ як процес, зазначаючи що багатоманітні терміни, які використовуються у вітчизняній практичній психології: соціально-психологічний тренінг, активна соціально-психологічна підготовка, групове навчання спілкуванню, активне соціальне навчання – мають на увазі єдиний процес, який відбувається в умовах особливим чином організованої взаємодії учасників малої групи при використанні комплексу спеціальних засобів і методів психологічного впливу і мета якого – дати можливість цим учасникам за відносно короткий проміжок часу оптимізувати свій соціально-психологічний потенціал, збільшити свою теоретичну та практичну компетентність як суб'єктів спілкування, розвинути власні соціально-перцептивні можливості, розширити комунікативний репертуар [64]. У вітчизняній психологічній думці поширене визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, або соціально-психологічного тренінгу.

Нам імponує трактування СПТ Л. Петровською, «як засобу впливу, спрямованого на розвиток знань, соціальних установок, навичок і досвіду в галузі міжособистісного спілкування» [137], оскільки дане визначення

наголошує не лише на психологічній складовій, але й на педагогічній. Практика застосування тренінгів свідчить, що необхідною передумовою його ефективного застосування є чітке дотримання структури та правил проведення. Розглядаючи соціально-психологічний тренінг як систему, загальноприйнятим є виокремлення певних етапів його реалізації

Відомо, що ефективність будь-якого тренінгу, у тому разі й соціально-психологічного для батьків дітей із ППР ПС, залежить від доцільності підбору й застосування форм психолого-педагогічної роботи. До них відносять: інформаційне повідомлення (міні-лекція); мозковий штурм; рольова гра; робота в малих групах; вправи (знайомство учасників тренінгу, вправи на з'ясування очікувань учасників, вправи на згуртування групи, вправи на сприяння міжособистісному спілкуванню, вправи для стимулювання взаємодії та формування команди, вправи для активізації учасників, вправи, що сприяють засвоєнню знань, вправи для діагностування стану групи та попередження конфліктів, рухливі вправи, завершальні вправи) та ін.

На нашу думку, зміст цього виду тренінгу (СПТ) за своєю характеристикою може повною мірою задовольнити потреби означеної нами категорії клієнтів (батьки дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю): сприяють якісній зміні процесів спілкування в групі та виявленню активної соціальної позиції учасників; дозволяють персоніфікувати кожне висловлювання; підвищують ступінь залучення емоційної сфери учасників; обмежують обговорення подій межами тренінгу; сприяють узгодженню процесів розвитку компетентності в спілкуванні особистості й розвитку групи, а також одночасному керуванню ними.

У даній роботі компетентність батьків дітей СДВ із ППР ПС розглядається як особистісна характеристика батьків як вихователів, що інтегрує в собі педагогічну мотивацію й систему ціннісних особистісних орієнтацій; особистісні якості, знання, вміння й навички батьків, необхідні для виховання й успішної інтеграції в загальноосвітньому закладі дітей з помірною розумовою відсталістю, здатність найбільш універсально

використовувати й застосовувати спеціальні психолого-педагогічні знання, вміння та навички в процесі підготовки дитини до навчання в загальноосвітньому закладі; емоційно-вольову регуляцію, рефлексію і антиципацію процесу і результату підготовки до входження дитини до соціокультурного середовища.

Відтак, перший модуль програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС «Актуалізація розвитку батьківської компетентності сімей дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС» складається з п'яти навчальних тем, представлених у логічній послідовності:

- «Моє життя – моя дитина – мій вибір – моя відповідальність»;
- «Шукаю шляхи вираження почуттів до власної дитини»;
- «Я – особистість. Я – батько / Я – мати»;
- «Хочу – знаю – вмію – дію: формула успіху виховання особливої дитини»;
- «Ефективне сьогодні – в наших руках».

Загальна тривалість тренінгу – 30 год. (1 тема на місяць). Такий розподіл дає змогу більш гнучкого планування та сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу учасниками тренінгу.

Кожна тема складається з актуальності, завдання, термінологічного словника, обладнання, а також переліку використаних джерел.

Мета тренінгу: розвиток батьківської компетентності сімей дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

Дотримуючись логіки тренінгового процесу, ця частина формувального експерименту реалізовувалася нами у три основних етапи: підготовка, проведення й оцінки результатів. Пропонуємо по чергові їх розглянути.

I етап. Підготовка.

Розробка програми тренінгу здійснювалася, по-перше, на основі результатів теоретичних досліджень проблеми розвитку компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС, по-друге, з урахуванням емпіричного дослідження рівнів розвитку компетентності батьків дітей

старшого дошкільного віку з ПРП ПС, по-третє, в межах обґрунтування організаційно-психологічних умов упровадження моделі психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку та їх сімей.

Піл час розробки програми тренінгу ми враховували прийоми, які є характерними для будь-якого процесу формування особистісного професійного зростання (за А. Марковою): «розмороження» особистості, забезпечення її відкритості, зниження непотрібної напруги, подолання особистісного протистояння змінам; лабіалізація – усвідомлення людиною неадекватності своєї поведінки в певних професійних (виховних) ситуаціях, незадоволення попередніми формами поведінки, створення позитивної мотивації до навчання, готовності до засвоєння нового; подача прийомів, «технік» нової професійно-виховної поведінки, можливих альтернатив; «замороження» – закріплення нових способів діяльності, інтеграція їх в особистісний досвід [137].

II етап. Проведення. До проведення тренінгу були залучені практичні психологи спеціальних закладів дошкільної освіти, реабілітаційних і ресурсно-інклюзивних центрів та викладачі СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

Розроблена система тренінгових занять з розвитку педагогічної компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ПРВ була впроваджена в Програму навчання для батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку з метою підвищення їх виховного потенціалу в практику роботи фахівців КМЦ «Довіра» на базі СумДПУ імені А.С. Макаренка. Процес навчання батьків за допомогою тренінгової форми роботи здійснювався в неперервному режимі – проводився протягом дня (6 годин). За нашим задумом, неперервний режим, покликаний забезпечити реальне включення батьків у активну тренінгову діяльність як засіб розвитку їх педагогічної компетентності, що, в свою чергу, вплине на успішне формування соціальної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з ПРП ПС.

III етап. Оцінка результатів тренінгового модулю для батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС здійснювалася нами шляхом аналізу результатів первинного й кінцевого інтерв'ювання, вихідної анкети, а також спостереження, які використовувалися для моніторингу якості проведення тренінгових занять (див. додаток Л).

Аналіз результатів тренінгового модулю для батьків дітей старшого дошкільного віку із ППР ПС, засвідчив, що використані в ході роботи матеріали мають високу теоретико-методичну цінність. Уважаємо за необхідне зауважити, що виокремити вплив власне тренінгових занять на розвиток педагогічної компетентності батьків дітей із ППР ПС, за кожним із показників досить складно, оскільки впровадження організаційно-психологічних умов здійснювалося нами комплексно. Разом із тим, про загальну позитивну дію тренінгового модулю на розвиток педагогічної компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку із ППР ПС, ми можемо судити, зокрема, шляхом аналізу відгуків самих батьків. Наведемо деякі з них: «Мені сподобався тренінг, оскільки завжди цікаво щось новеньке дізнаватися про себе. Хочеться, щоб таких занять було більше!»; «Особливо дякую за ситуаційні завдання, бо отримала конкретні шляхи можливого вирішення виховних проблем у своїй сім'ї»; «Особисто мені багаж знань, умінь та навичок, здобутий на заняттях, вважається корисним. Хочеться сказати слова вдячності за особисту консультацію»; «Дуже сподобалося! Не дивлячись на те, що більшість вправ проходили у формі гри, отримала задоволення від успіхів і розуміння своїх помилок (особливо під час моделювання виховних ситуацій), а також азарт від процесу!».

Загалом, реалізуюючи завдання щодо надання психолого-педагогічної допомоги сім'ям дітей із ППР ПС у сфері розвитку їх педагогічної компетентності – фахівцями було проведено 58 заходів, з них: тренінговий модуль «Розвиток компетентності батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку» (описаний вище), 5 бесід на тему розвитку педагогічної компетентності, 14 індивідуальних занять із батьками та їх

дітьми, 18 індивідуальних консультації батькам; а також було надано теоретико-методичну і практичну допомогу батькам із питань корекційно-розвиткової роботи з дітьми старшого дошкільного віку із ППР ПС, розроблено тематику батьківського лекторію та організовано його діяльність.

Досліджуючи шляхи соціального розвитку дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю, А. Закрепіна, зазначає, що особливості соціального розвитку дітей зазначеної категорії багато в чому обумовлені не лише первинними порушеннями, а й умовами їхнього виховання в сім'ї, а саме неадекватними формами спілкування і характеру взаємодії близького дорослого і дитини, ізоляцією дитини від однолітків та інших дорослих, невідповідністю предметно-розвиваючого середовища актуальному і потенційному рівню психічного розвитку дитини, саме тому одним з модулів програми є розвиток компетентності батьків.

Ще раз зазначимо, що програму психологічного супроводу з формування соціальної готовності до навчання у школі дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС ми розробили з урахуванням сутності та змісту поняття психологічного супроводу, який забезпечує можливість навчитися взаємодії з іншими людьми, вирішенню життєвих проблем й принципів дитино центричної парадигми.

Таким чином, програма має допомогти дітям старшого дошкільного віку з ППР ПС реалізувати власний соціальний потенціал у провідній для них ігровій діяльності й забезпечити умови для входження у соціокультурне середовище.

Вирішальне значення в процесі адаптації дитини з порушенням інтелектуального розвитку має здійснення цілеспрямованої психокорекційної роботи, центральною ланкою психокорекційних технологій, є складання корекційних програм [132, с. 65-66]. За основу побудови програми психологічного супроводу, ми обрали психометричний підхід, коли визначальною мішенню корекції є ступінь порушення інтелектуального розвитку дитини, а корекційна програма спрямована на підвищення

загального рівня обізнаності дитини за допомогою спеціально розроблених психолого-педагогічних корекційних систем, організацію навчання дитини в спеціальному закладі дошкільної освіти.

Оскільки, самостійно набути соціальний досвід діти зазначеної категорії не можуть через особливості свого психофізичного розвитку, такі як, порушення дрібної моторики, м'язового тону, загальної моторної незграбності, спотвореного сприймання мовленнєвої інструкції обумовленого інтелектуальними порушеннями іноді й порушеннями слуху / зору й відповідно спотвореним сприйманням предметів. Тому формування компонентів соціальної готовності до навчання у школі дітей з ППР ПС, є безумовно головним для самих дітей, проте головна роль у цьому процесі відводиться дорослому (фахівці галузі спеціальної/інклюзивної освіти, батьки дітей, або особи, що їх заміщують).

Розроблена нами програма психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ПРВ, передбачає поетапне формування компонентів соціальної готовності (*дали* – СГ) дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до навчання у школі, адже діти з помірним ступенем розумової відсталості характеризуються інертністю психічних процесів, пролонгованим періодом між запропонованою дорослим інформацією і відповідною реакцією дитини. У зв'язку з цим формування компонентів СГ має проводитися в повільному темпі, із збільшеною кількістю повторюваних дій.

При реалізації програми психологічного супроводу доцільно використовувати різноманітні форми, методи, прийоми і засоби навчання. Форми роботи з дитиною старшого дошкільного віку з ППР ПС, повинні поєднувати індивідуальну (відпрацювання окремих операцій) й групову (створення об'єктивних умов необхідності реалізації даного навичку: поведінка дитини підпорядковується загальним для всієї групи дітей правилом; крім того, працює механізм наслідування) форми роботи.

Тривалість спільного виконання вправи з дітьми старшого дошкільного віку з ППР ПС планувалося залежно від індивідуальних можливостей кожної

дитини й не перевищувала 10 хвилин. Максимальне навантаження здійснювалося в першій половині дня для дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю й не перевищувало 30 хвилин.

У середині часу, відведеного на спільну дорослого й дитини діяльність, спрямовану на формування соціальної й комунікативної компетентностей здійснювалися фізкультхвилинки або руханки.

Програма мала чотири блоки: організаційний, початковий, практичний, завершальний. Блоки отримали назву у відповідності до етапів здійснення психологічного супроводу відображеного в моделі (див. рис. 1.1).

Блоковий принцип конструювання програми забезпечував її мобільність, змістовну визначеність і комплексний характер взаємодії. Кожен із виділених блоків мав свої цілі, зміст, специфічні прийоми й методи роботи.

Перший блок **організаційний** носить діагностичний характер. Тут відбувається первинна діагностика сформованості компонентів СГ, а три наступних блоки (початковий, практичний, завершальний) націлені безпосередньо на формування компонентів соціально-психологічної компетентності.

Основною метою **початкового блоку** програми є формування позитивного емоційного контакту з дітьми старшого дошкільного віку з ПІР ПС до умов формування компонентів соціальної готовності до навчання у школі загалом й на формування рефлексивного критерію в структурі соціальної компетентності зокрема. Досягнення цієї мети здійснюється за допомогою вирішення таких завдань:

- створення доброзичливого психологічного клімату;
- використання позитивних засобів стимуляції діяльності та поведінки;
- розвиток емпатії та рефлексії;
- формування гуманістичної настанови на спілкування;
- розвиток позитивного ставлення та налаштування на партнера по спілкуванню.

Оскільки блок пов'язаний зі встановленням емоційно-позитивного контакту, в процесі добору ігор/вправ, урахували що емоції дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС здебільшого пов'язані з предметною діяльністю, її успішністю чи неуспішністю. Інтерес до об'єкта в поєднанні з невмінням діяти викликає в дитини невдоволення, гнів, засмучення. Негативні реакції дитини свідчать про те, що спосіб її дії з предметами ще несформований. Тож добір ігрових вправ заздалегідь передбачав створення ситуації успіху, оскільки був створений для дітей із типовим розвитком 3-х річного віку, які приблизно реагують так само на неуспішність щодо виконання завдання. Так, наприклад вправи «Ласкава дитина», «Добрі пальчики», «Вушко котика», «Граємо разом!», «Змійка» створювали доброзичливу, емоційно-позитивну атмосферу.

Під час реалізації другого блоку, психологічно-корекційний вплив програми супроводу був спрямований на адекватне сприймання дитиною навколишнього світу через позитивну соціально-опосередковану взаємодію з новим дорослим (психологом), яка включала формування способів і засобів пізнання навколишнього середовища, накопичення особистого досвіду дитиною. В межах цього блоку встановлювався емоційний контакт психолога з дитиною як основа її співпраці з дорослим (створювався емоційний відгук на присутність дорослого; формувалася потреба в спілкуванні з дорослим).

У процесі реалізації завдань цього блоку на групових заняттях урахувались індивідуально-психологічні особливості кожної дитини, наявний соціальний досвід.

Практичний блок складався з трьох груп «Чую і реагую», «Бачу і повторюю», «Спочатку разом, потім я – самостійно», кожна з яких містить серію окремих вправ. У третьому блоці особлива увага приділялася адекватному характеру спілкування та взаємодії дорослого з дитиною, створенню розвиваючого середовища й включенню батьків у процес психологічного супроводу (паралельно здійснювався перший модуль).

I група «Чую і реаую», складається із відібраних ігрових технологій/серії завдань, що націлені на формування когнітивно-мотиваційного й операційного критеріїв у складі соціальної компетентності.

II група ігрових завдань «Бачу і повторюю» складається з дібраних нами вправ, які спрямовані на формування поведінкового критерію у складі комунікативної компетентності.

III група «Спочатку разом, потім я – самостійно» спрямована на формування когнітивно-мотиваційного критерію в складі комунікативної компетентності.

Представлені в програмі психологічного супроводу завдання враховували актуальний рівень розвитку і зону найближчого розвитку кожної дитини старшого дошкільного віку з ППР ПС. У ході здійснення програми психологічного супроводу її зміст доповнювався, конкретизувався відповідно до динаміки розвитку дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.

3.3. Результати формувального експерименту та їх аналіз

3.3.1. Результати розвитку компетентності батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня

На констатувальному етапі нашого експерименту було зафіксовано, що батьки дітей старшого дошкільного віку з ППР як КГ, так і ЕГ демонструють достатню пасивність щодо проблеми розвитку своєї компетентності (відповідно 34 % і 38 %), що проявлялося в їх зниженій мотивації як до особистісного розвитку, так й по відношенню до дітей, а саме до формування соціальної та комунікативної компетентностей, невпевненості чи, навпаки, надмірній упевненості у своїх виховних силах і можливостях, невмінні застосовувати наявні педагогічні знання з одночасною відсутністю деяких базових знань, умінь і навичок організації ефективної виховної роботи тощо. На противагу зазначеному, на контрольному етапі дослідження нами було відзначено, що батьки дітей

старшого дошкільного віку з ППР ЕГ змінили свою позицію щодо проблеми розвитку педагогічної компетентності на більш активну (53 %), при цьому батьки КГ продовжували демонструвати пасивність (38%). Таким чином, спостереження дозволило підтвердити, що активна участь батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС у проведенні формувального експерименту з упровадження розроблених та обґрунтованих нами організаційно-психологічних умов є результативною щодо розвитку педагогічної батьківської компетентності сімей дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.

Розглянемо результати аналізу емпіричних даних відповідно до кожного з критеріїв розвитку педагогічної батьківської компетентності сімей дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.

Першим об'єктом аналізу в межах нашого дослідження стали емпіричні дані, що отримані при вивченні мотиваційно-особистісного компоненту батьківської компетентності батьків дітей з ППР. Для з'ясування рівня розвитку означеного критерію нами був сформований діагностичний інструментарій, до складу якого увійшли: методи самооцінки батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР, а також методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча.

Згідно з означеним інструментарієм, проведено в контрольних та експериментальних групах діагностику показників педагогічної батьківської компетентності за мотиваційно-особистісним компонентом.

Насамперед, проаналізуємо відповідні дані самооцінки батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР контрольної та експериментальної груп, які отримані за допомогою спеціально складеної методики на початку та в кінці експериментальної діяльності (таб. 3.1).

Зауважимо, що для виявлення значущості отриманих результатів був застосований багатofункціональний статистичний критерій ϕ^* – кутове перетворення Фішера. В результаті обчислювання здійснювалося за

відповідним алгоритмом, величиною куту ϕ для різних відсоткових часток та таблицею критичних значень.

Аналіз представлених у таблиці 3.1. експериментальних даних свідчить, що на початку експерименту числові значення самооцінки батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР КГ і ЕГ за всіма показниками мотиваційно-особистісного компоненту педагогічної компетентності не мають значущих розбіжностей. Так, найвище значення – 3,11 бала та 3,00 бала – виявлено в обох групах батьків за таким показником мотиваційно-особистісного компоненту, як «стійка потреба у виконанні батьківських обов'язків», а найнижче значення (2,2 і 2,0 бала відповідно) – за таким показником мотиваційно-особистісного компоненту, як «прагнення батьків у досягненні успіху у виховній діяльності». Також варто зауважити, що виявлений бальний максимум не сягає межі високих значень у батьків як ЕГ, так і КГ. Лише дві кількісні характеристики (МО2 і МО3) можна віднести до групи середніх значень. Такі результати самооцінки мотиваційно-особистісного компоненту педагогічної батьківської компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ППРВ пояснюємо тим, що на констатувальному етапі дослідження батьки, відповідно до власного набутого досвіду, керувалися у своїй виховній діяльності, переважно, поверховими, а не психолого-педагогічними уявленнями про перспективи розвитку дитини старшого дошкільного віку з ППР ПС, зокрема про формування готовність дитини з ППР до навчання у школі.

При вивченні відповідних експериментальних даних на формуальному етапі дослідження (див. таблицю 3.1) ми дійшли висновку, що числові значення самооцінки батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР ЕГ і КГ за всіма показниками мотиваційно-особистісного компоненту мають суттєві розбіжності. Так, у батьків ЕГ позначилася зростаюча динаміка змін за всіма показниками особистісно-мотиваційного компоненту компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР (від +0,85

бала до +1,45 бала), тоді як мотиваційно-особистісна сфера батьків КГ практично не зазнала суттєвих змін.

Таблиця 3.1

Дані самооцінки сформованості мотиваційно-особистісного компонента компетентності батьків дітей СДВ з ППР до та після формувального експерименту(у балах)

№ з/п	Умовне позначення показника	Показники МОК	До експериментальної роботи		Після експериментальної роботи			
			показники		показники			
			КГ	ЕГ	КГ	+	ЕГ	+
1.	МО1	Зорієнтованість батьків на такі цінності, як гуманізм, сімейна цілісність, дитинство, батьківство та ін.	3,05	2,95	3,65	+0,60	3,95	+1
2.	МО2	Стійка потреба батьків у виховній діяльності	3,11	3,00	3,41	+0,3	3,85	+0,85
3.	МО3	Прагнення батьків до досягнення успіху у виховній діяльності	2,20	2,00	3,15	+0,95	3,45	+1,45

Ще одним підтвердженням ефективності організаційно-психологічних умов реалізації психологічного супроводу є формування соціальної готовності до навчання у школі дітей старшого дошкільного віку з ППР в межах вивчення мотиваційно-особистісного компонента батьківської компетентності може бути аналіз експериментальних даних, отриманих під час виявлення ціннісних орієнтацій батьків за допомогою додаткової методики М. Рокича. Отримані дані відображено в таблиці 3.2. Аналіз даних із таблиці 3.2 свідчить, що на констатувальному етапі експерименту значущих відмінностей у наданні переваги тим чи іншим цінностям між досліджуваними батьками експериментальної та контрольної груп не виявлено. Ми пояснюємо це тим, що дана методика досліджує не наявність тієї чи іншої цінності в батьків, а

лише її значення для них; до того ж, спрацьовує ефект соціального схвалення, який провокує досліджуваних обирати цінності, які є соціально значущими. Так, до значущих термінальних цінностей батьки як КГ, так і ЕГ відносили – щасливе сімейне життя, любов, матеріально забезпечене життя, упевненість у собі, здоров'я, активне діяльне життя; до індиферентних – життєву мудрість, цікаву роботу, наявність добрих і вірних друзів, суспільне визнання, пізнання, продуктивне життя; а до відторгнених – високі запити, непримиренність до недоліків у собі та інших, освіченість, раціоналізм, сміливість у відстоюванні власної думки / погляду, широта поглядів. Таким чином, для обох груп респондентів на початку дослідження найбільш характерними були так звані цінності особистого життя.

Тепер розглянемо групу інструментальних цінностей, тобто таких, у яких відображаються основні правила та переконання щоденної поведінки людини. На констатувальному етапі дослідження на перших позиціях як батьків ЕГ, так і КГ знаходилися цінності етичні (вихованість, відповідальність, чесність, чуйність), водночас цінності особистісного зростання (освіченість, раціоналізм, широта поглядів) були розміщені наприкінці списку ранжування. Таке розташування може схарактеризувати батьків як особистостей, які, прагнучи до створення щасливої родини, керуються переконаннями, що батьки мають бути, насамперед, вихованими, відповідальними, охайними, чесними, готовими до конструктивного діалогу, а основним інструментом їх поведінки у повсякденному житті мають виступати ті, що є зовнішньо соціально-прийнятними. При цьому в батьків обох груп були пригніченими прагнення до саморозвитку через удосконалення своїх внутрішніх здібностей та якостей, а отже, – і до розвитку своєї компетентності.

Діагностика гностичного компоненту батьківської компетентності здійснювалася нами за допомогою методів самооцінки, тестових завдань. Насамперед, ми скористувалися даними самооцінки батьків КГ та ЕГ, що

отримані за допомогою спеціально складеної комплексної методики. Результати опитування представлено нижче у вигляді зведеної таблиці 3.3.

Таблиця 3.2

**Дані про структуру ціннісних орієнтацій батьків дітей СДВ з ППР
до та після формувального експерименту**

№	Перелік цінностей	До експериментальної роботи		Після експериментальної роботи	
		КГ (ранг)	ЕГ (ранг)	КГ (ранг)	ЕГ (ранг)
Список А (термінальні цінності)					
1.	Активне діяльне життя	9	6	7	5
2.	Життєва мудрість	15	7	11	14
3.	Здоров'я (фізичне та психічне)	3	2	4	2
4.	Цікава робота	5	9	6	11
5.	Краса природи та мистецтва	18	18	18	18
6.	Любов	4	3	3	6
7.	Матеріально забезпечене життя	1	4	1	3
8.	Наявність добрих і вірних друзів	7	10	10	12
9.	Суспільне визнання	8	11	9	17
10.	Пізнання	10	13	13	16
11.	Продуктивне життя	12	12	8	15
12.	Розвиток	14	14	12	4
13.	Розваги	11	15	17	8
14.	Свобода	13	8	5	9
15.	Щасливе сімейне життя	2	1	2	1
16.	Щастя інших	17	16	16	13
17.	Творчість	16	17	14	10
18.	Упевненість у собі	6	5	11	7
Список Б (інструментальні цінності)					
1.	Охайність	7	7	7	11
2.	Вихованість	1	1	2	10
3.	Високі запити	17	18	18	17
4.	Життєрадісність (почуття гумору)	6	5	6	3
5.	Дисциплінованість	10	11	10	13
6.	Незалежність	9	8	8	12
7.	Непримиренність до недоліків у собі та інших	18	17	17	18
8.	Освіченість	13	14	15	5
9.	Відповідальність	4	3	3	2
10.	Раціоналізм	14	12	13	8
11.	Самоконтроль	12	10	11	7
12.	Сміливість у відстоюванні власної думки, погляду	16	15	14	15
13.	Тверда воля	11	13	12	16
14.	Терпимість	8	9	8	4
15.	Широта поглядів	15	16	16	14
16.	Чесність	2	2	1	1
17.	Ефективність у справах	5	6	5	9
18.	Чуйність	3	4	4	6

Таблиця 3.3

Дані про сформованість гностичного комопненту компетентності батьків дітей СДВ з ППР до та після формувального експерименту (у балах)

№ з/п	Умовне позначення	Показники гностичного комопненту	До експериментальної роботи		Після експериментальної роботи			
			показники		показники			
			КГ	ЕГ	КГ	+ -	ЕГ	+ -
1	Г1	Знання про специфіку функціонування сімей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	2,51	2,6	2,91	+0,40	3,8	+1,20
2	Г2	Знання про розвиток/його перспективи у формуванні готовності дітей до навчання у школі	2,1	2,00	2,3	+0,2	4,1	+2,1
3	Г3	Знання про сутність і методику формування соціальної та комунікативної компетентностей дитини старшого дошкільного віку з ППР	1,4	1,28	1,4	0,00	3,34	+2,06

Згідно даних таблиці 3.3 можна зробити висновок, що на констатувальному етапі дослідження значення показників гностичного комопненту компетентності батьків у КГ та ЕГ не мали суттєвих розбіжностей (коливалися в межах 0,09 – 0,12 бала). Найвище значення (2,51 бала в батьків КГ та 2,6 бала у батьків ЕГ) було виявлено за таким показником гностичного критерію, як „знання про особливості функціонування сімей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку”. Найнижче значення в батьків КГ і ЕГ (1,6 бала та 1,78 бала відповідно) належало показнику „знання про сутність, перспективи розвитку і С/М процесу виховання дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку”. Загалом ми можемо резюмувати, що на констатувальному етапі експерименту зафіксовано достатньо низькі бали за всіма показниками цього критерію в обох групах батьків, що свідчить про достатньо поверхові спеціальні знання респондентів.

Аналіз відповідних емпіричних даних, отриманих на контрольному етапі дослідження, дозволив виявити значне підвищення балів у батьків ЕГ за всіма показниками гностичного компонента батьківської компетентності. Найбільше зростання (+2,1 бала) та відповідно найвище значення показника (4,1 бала) було зафіксовано в ЕГ за показником Г2. Найменше ж зростання (+1,20 бала) діагностувалося за результатами самооцінки батьками ЕГ Г1. Проте беручи до уваги, що значення даного показника на початку експерименту було наближеним до середнього, така динаміка забезпечила його зростання до високого.

Докладний аналіз даних за двома методами діагностики дозволяє констатувати той факт, що на першому етапі дослідження батьки обох груп: по-перше, володіли недостатніми знаннями щодо здійснення ефективної виховної діяльності; по-друге, недооцінювали важливість для оптимізації виховної діяльності розвитку наявних у них знань. Результати ж формувального етапу експерименту довели дієвість розроблених і впроваджених нами організаційно-психологічних умов, оскільки зафіксували значне підвищення знань у батьків ЕГ на протигагу несуттєвим змінам у гностичній системі батьків.

Третім компонентом компетентності батьків, який став об'єктом нашого аналізу є комунікативно-діяльнісний компонент. Для вивчення означеного компонента нами був сформований діагностичний комплекс методик, до складу якого увійшли: методи самооцінки та модифікований опитувальника батьківського ставлення А. Варги та В. Століна.

Аналіз отриманої діагностичної інформації ми розпочали з вивчення даних самооцінки комунікативно-діялісного компонента компетентності батьками КГ та ЕГ на констатувальному та формувальному етапах

експерименту. Результати самооцінки представлено нижче у вигляді зведеної таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Дані про сформованість комунікативно-діяльнісного компоненту компетентності батьків дітей СДВ з ПР до та після формувального експерименту (у балах)

№ з/п	Умовне позначення показника	Показники комунікативно-діяльнісного компоненту	До експериментальної роботи		Після експериментальної роботи			
			показники		показники			
			КГ	ЕГ	КГ	+	ЕГ	+
1.	КД1	Організаційні вміння	1,84	1,81	2,01	+0,17	3,01	+1,20
2.	КД2	Комунікативні вміння	3,09	3,15	3,3	+0,21	3,74	+0,59

Як бачимо, на констатувальному етапі експерименту між самооцінкою батьків контрольної та експериментальної груп комплексу вмінь виховної діяльності практично не було виявлено розбіжностей. Так, найвищі значення у батьків обох груп відповідали такому показнику комунікативно-діяльнісного компоненту педагогічної компетентності батьків, як „комунікативні вміння” (3,09 бала і 3,15 бала відповідно). Найнижче значення у представників ЕГ та КГ було виявлено за таким показником, як „організаційні вміння” (1,81 і 1,84 бала відповідно).

Якщо порівнювати отримані бали самооцінки батьків за кожним із показників комунікативно-діяльнісного компоненту педагогічної компетентності на формувальному етапі дослідження, то, як видно з таблиці 2.10, зміни між КГ й ЕГ є помітними. Так, у ЕГ зросли показники організаційних і комунікативних вмінь (на +1,20 та +0,59 бала відповідно), що на +1,00 бала та +0,44 бала більше, ніж у КГ. Резюмуючи можемо

констатувати, що на формувальному етапі експерименту чітко простежується рух у напрямі збільшення значень показників комунікативно-діяльнісного компоненту педагогічної компетентності батьків ЕГ, що свідчить про позитивний ефект експериментальної роботи.

Аналіз отриманих у дослідженні даних за результатами модифікованого теста-опитувальника батьківського ставлення А. Варги та В. Століна дозволив нам виявити типи батьківського ставлення батьків до дітей з ППР.

Аналіз емпіричних даних таблиці 3.5, що характеризують результати діагностики на констатувальному етапі експерименту дозволяє дійти таких висновків: по-перше, типи батьківського ставлення за 5-ма шкалами батьків-обох груп суттєво не відрізнялися (різниця коливається від 0,02 до 0,3 бала); по-друге, батьки КГ та ЕГ низькі бали отримали за шкалою «контроль» (2,16 і 2,08 бала відповідно), яка відображає форму контролю за поведінкою дитини. Низькі бали за цією шкалою означають, що респонденти вимагають від дитини надмірної слухняності та дисциплінованості, проявляють у спілкуванні з нею авторитаризм, вони намагаються нав'язати дитині власну точку зору, незважаючи на те, що дитина її не розуміє/усвідомлює; по-третє, у батьків обох груп бали за шкалою «інфантилізація», яка характеризує кооперацію дитини з батьками, є наближеними до низьких (1,96 бала і 1,98 бала). Низькі бали за цією шкалою свідчать про ставлення батьків до дитини як такої, яка не досягне успіху в житті через низькі здібності, низький інтелектуальний розвиток. Більшість таких батьків відчувають до дитини злість, роздратованість, прикрість і образу. Вони не довіряють своїй дитині, дорікають їй у неуспішності; по-четверте, респонденти показали досить низькі бали за шкалами «прийняття-відторгнення» і «сімбіоз», що свідчить про неспроможність батьків на констатувальному етапі дослідження повністю приймати дитину такою, якою вона є, надмірно опікати її.

Дані, отримані на контрольному етапі експерименту (таблиця 3.5), засвідчили, що у результаті впровадження розроблених і обґрунтованих організаційно-психологічних умов нам удалося досягти помітних позитивних

змін у типах батьківського ставлення батьків ЕГ до дітей з ППР. Так, було зафіксовано значне підвищення балів усіма шкалами: «Прийняття – відторгнення» на +1,98; «Кооперація» на +1,47; «Симбіоз» на +1,96; «Контроль» на +1,93; «Інфантилізація» на +1,58. Такі результати дозволяють зробити висновок, що типи батьківського ставлення ЕГ до дітей з ППР ПС на стадії закінчення експерименту характеризувалися прагненням респондентів до симбіотичних стосунків з дитиною, її прийняттям і повагою до неї.

Таблиця 3.5

Дані дослідження типів батьківського ставлення батьків дітей СДВ з ППР до та після формувального експерименту за тестом-опитувальником А. Варги та В. Століна (у балах)

№ з/п	Шкали	До експериментальної роботи		Після експериментальної роботи			
		показник		показник			
		КГ	ЕГ	КГ	+ -	ЕГ	+ -
1.	Прийняття – відторгнення	2,1	2,04	2,44	+0,33	4,02	+1,98
2.	Кооперація	3,1	3,14	3,57	+ 0,47	4,61	+1,47
3.	Симбіоз	1,94	1,89	1,97	+ 0,03	3,85	+1,96
4.	Контроль	2,16	2,08	2,67	+ 0,51	4,01	+1,93
5.	Інфантилізація	1,96	1,98	2,11	+0,15	3,56	+1,58

Натомість у типах батьківського ставлення батьків КГ відбулися незначні підвищення балів за шкалами 1, 2, 3, 4, 5 (на +0,33; +0,47; +0,03; +0,51; +0,15 бала відповідно). Проте навіть ці зміни дозволяють говорити хоча і про менш значущу, але позитивну динаміку в оцінці комунікативно-діяльнісного критерію компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.

Уважаємо необхідним зазначити, що всі отримані в ході експерименту статистичні дані було оброблено для визначення достовірності розходжень за допомогою багатофункціонального статистичного критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера. Використання ϕ -критерію Фішера дозволило зробити

такі висновки: по-перше, на констатувальному етапі експерименту характеристики ЕГ та КГ за визначеними показниками компетентності батьків були однорідними, а на контрольному етапі – суттєво відрізнялися; по-друге, позитивні зміни виокремлених характеристик в ЕГ і відсутніх таких у КГ, дає підстави стверджувати про ефективність упровадження розроблених та обґрунтованих нами організаційно-психологічних умов розвитку компетентності батьків.

Таблиця 3.6

Дані розвитку структурних компонентів компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ПР до та після формувального експерименту (у балах)

Компонент	До експериментальної роботи		Після експериментальної роботи	
	узагальнений показник		узагальнений показник	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-особистісний	2,81	2,8	3,25	4,00
Гностичний	1,9	1,9	2,22	3,56
Комунікативно-діяльнісний	2,33	2,35	2,46	3,11

У процесі проведення експерименту з метою якісної оцінки розвитку компетентності батьків на основі узагальнених результатів ми отримали розподіл батьків експериментальної й контрольної груп за рівнями розвитку їх компетентності за кожним з показників. При цьому низькому рівню відповідали діагностичні результати батьків із середньою кількістю балів від 0,01 до 2 включно, середньому – від 2,01 до 4 балів включно, високому – від 4,01 до 5 бала включно. Результати такого розподілу на констатувальному та контрольному етапах експерименту подано в таблиці 3.7.

Проведена дослідно-експериментальна робота дає можливість здійснити певні узагальнення. На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи значний відсоток батьків ЕГ та КГ (у межах від 50,4 % до 66,4 %) за

мотиваційно-особистісним, гностичним, комунікативно-діяльнісним критеріями розвитку їх компетентності знаходився на низькому рівні, а після формувального етапу експериментального дослідження відсоток респондентів ЕГ з низьким рівнем за всіма критеріями знизився до позначок у межах від 7,2 % до 16,8 %, у той же час відповідні критерії КГ зафіксовані в межах від 37,9 % до 48,1 %. Так, на контрольному етапі експерименту високий рівень було діагностовано у батьків ЕГ у межах від 19,2 % до 29,8 % (в залежності від показника) й лише у 2,3 % / 4,6 % (у залежності від показника) респондентів КГ. Отже, попри майже тотожні показники рівнів розвитку компетентності батьків-вихователів ЕГ та КГ на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи, формувальний етап засвідчив питому перевагу представників експериментальної над представниками контрольної групи щодо рівнів розвитку мотиваційно-особистісного, гностичного, комунікативно-діяльнісного критеріїв компетентності.

Таблиця 3.7

Дані рівнів розвитку структурних компонентів компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ППР до та після формувального експерименту (у балах)

Рівні	До експериментальної роботи						Після експериментальної роботи					
	Розподіл батьків за критеріями						Розподіл батьків за критеріями					
	КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
	МО	Г	КД	МО	Г	КД	МО	Г	КД	МО	Г	КД
Високий	4,6	0	0	2,4	0	0	29,8	0	2,3	29,8	26,4	19,2
Середній	44,8	35,6	40,2	47,2	33,6	42,5	52	51,9	59,8	63	66,4	64
Низький	50,6	64,4	59,8	50,4	66,4	57,5	43,4	48,1	37,9	7,2	7,2	16,8

Отримані дані щодо позитивної динаміки розвитку компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня позначилися загалом й на формуванні соціальної готовності дітей зазначеної категорії до навчання у школі, результати якого представлено в наступному підрозділі.

3.3.2. Результати формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня до навчання у школі

Експериментальна апробація програми психологічного супроводу з формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня здійснила позитивний психологічний корекційно-розвитковий ефект, оскільки сприяла підвищенню показників соціального розвитку, створювала сприятливі умови для їх входження в освітній простір.

Окрім цього, експериментально-дослідна робота мала й спеціальний корекційно-розвитковий ефект, що характеризувався наявністю позитивної динаміки у рівнях сформованості комунікативної і соціальної компетентностей дітей зазначеної категорії.

Якщо до початку здійснюваної експериментальної роботи показники сформованості комунікативної та соціальної компетентності дітей СДВ з ППР ПС характеризувалась переважно початковим / низьким рівнем, то вихідна діагностична робота підтвердила факт оволодіння дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку необхідними соціальними і комунікативними компетентностями, які сприяють налагодженню продуктивної взаємодії з найближчим оточенням й у різних життєвих ситуаціях, як в умовах родинного середовища так і в умовах освітнього простору низького / середнього рівнів.

Психологічний, корекційно-розвитковий ефект під час проведення формувального етапу експерименту простежувався під час аналізу кількісних даних, отриманих в результаті діагностичних контрольних зрізів (експериментальні процедури нами описані раніше) – до і після комплексу корекційно-розвиткових занять.

Проаналізуємо динаміку розвитку комунікативного компоненту (*когнітивно-мотиваційного критерію*) соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання

у школі. Показники, що характеризують зміну показників імпресивної, емпресивної сторони мовлення та використання альтернативних засобів комунікації наведено в таблиці з 3.8. по 3.10.

Таблиця 3.8

Дані про рівень сформованості імпресивної сторони мовлення дітей СДВ з ПІР ПС до та після формувального експерименту

Рівні	До експериментальної роботи				Після експериментальної роботи			
	5-6 років		6-7 років		5-6 років		6-7 років	
	абс. числа	%	абс. числа	%	абс. числа	%	абс. числа	%
Високий	-	-	-	-	-	-	--	-
Середній	2	3,7	6	11,3	5	9,5	9	16,9
Низький	7	13,3	10	18,8	10	18,8	14	26,5
Нульовий	12	22,7	16	30,2	6	11,4	9	16,9
Разом	21	39,7	32	60,3	21	39,7	32	60,3

За результатами повторного тестування зафіксовано наявність позитивної динаміки імпресивної сторони мовлення: високий рівень залишається без змін, проте на низькому рівні спостерігаємо +13,2 % , а на середньому рівні + 11,3%.

Таблиця 3.9

Дані про рівень сформованості експресивної сторони мовлення дітей СДВ з ПІР ПС до та після формувального експерименту

Рівні	До експериментальної роботи				Після експериментальної роботи			
	5-6 років		6-7 років		5-6 років		6-7 років	
	абс. числа	%	абс. числа	%	абс. числа	%	абс. числа	%
Високий	-	-	-	-				
Середній	2	3,8	4	7,6	4	7,5	8	15,2
Низький	6	11,3	13	24,5	11	20,7	12	22,6
Нульовий	13	24,5	15	28,3	6	11,4	12	22,6
Разом	21	39,6	32	60,4	21	39,6	32	60,4

Формувальний етап експерименту засвідчив наявність позитивних змін й на експресивній стороні мовлення, відтак на низькому рівні + 18,8 %, а на середньому +11,3 %.

Таблиця 3.10

Дані про рівні сформованості використання засобів альтернативної комунікації дітей СДВ з ПР ПС до та після формувального експерименту

Рівні	До експериментальної роботи				Після експериментальної роботи			
	5-6 років		6-7 років		5-6 років		6-7 років	
	абс. числа	%	абс. числа	%	абс. числа	%	абс. числа	%
Високий	-	-	-	--	-	-	-	-
Середній	2	3,8	5	9,4	3	5,6	8	15,2
Низький	6	11,3	10	18,8	9	16,9	14	26,4
Нульовий	13	24,5	17	32,2	9	16,9	10	18,8
Разом	21	39,6	32	60,4	21	39,6	32	60,4

За результатами повторного тестування спостерігаємо зміни у використанні альтернативних засобів комунікації: високий рівень залишається без змін, низький рівень +9,4 %, а на середньому рівні + 7,5 %.

Повторне проведення методики на визначення провідної форми спілкування (О. Смирнова, Х. Бедельбаєва, А. Рузьска) дозволило простежити деякі зміни провідної форми спілкування дитини з оточуючими у результаті моделювання трьох ситуацій. Формувальний етап експерименту засвідчив, що діти СДВ з ПР ПС краще стали орієнтуватися в нормах і правилах комунікації, спостерігається більш розвинена практична готовність до взаємодії з оточуючими. Зміни відбулися у збільшенні дітей низького рівня +11,3 %; середнього рівнів +7,5 % у ситуативно-діловій та у збільшенні кількості дітей низького й середнього рівнів +5,6 % у позаситуативно-пізнавальній формі спілкування. Відтак, розглянемо в таблиці 3.11 результати дослідження провідної форми спілкування.

Таблиця 3.11

Дані про провідні форми спілкування дітей СДВ з ПРР ПС до та після формувального експерименту (у %)

Ситуації Рівні	До експериментальної роботи					Після експериментальної роботи				
	СД		ПСП		ПСО	СД		ПСП		ПСО
	абс. числ а	у %	абс. числ а	у %		абс. числ а	у %	абс. числ а	у %	
Високий		-		-	-	-	--	-	--	--
Середній	2	3,7	1	1,8	-	6	11,3	4	7,5	
Низький	15	28,3	4	7,5	-	21	39,6	7	13,2	
Нульовий	20	37,7	11	20,7	-	14	26,4	5	9,4	

Отримані дані, дають змогу констатувати, що 27% дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня провідною спостерігається позитивна динаміка, діти не змінили провідну форму спілкування, проте перешли на кращі рівні їх використання.

Результати повторної діагностики комунікативної компетентності за *поведінковим критерієм* за методикою «Картинки», засвідчили наявність змін у дітей СДВ з ПРР ПС у здатності до співробітництва, спільної діяльності, адекватності у спілкуванні, а саме засвідчила що 24,4 % дітей старшого дошкільного віку з ПРР ПС змінили уникнення проблемної ситуації на вербальне 20,7 % та продуктивне рішення – 3,7 %.

Таблиця 3.12

Дані про форми співробітництва дітей СДВ з ПРР ПС до та після формувального експерименту (за методикою «Картинки»)

	До експериментальної роботи				Після експериментальної роботи			
	5-6 років		6-7 років		5-6 років		6-7 років	
	абс. числа	у %	абс. числа	у %	абс. числа	у %	абс. числа	у %
Уникнення	13	24,5	11	20,7	9	16,9	9	16,9
Агресія	6	11,3	16	30,1	4	7,5	11	20,7
Вербальне рішення	2	3,7	5	9,4	8	15,1	10	18,8
Продуктивне рішення	-	-	-	-	-	-	2	3,7
Разом	21	39,6	32	60,4	21	39,6	32	60,4

На підставі узагальнення повторно отриманих результатів щодо вивчення когнітивно-мотиваційного й поведінкового критеріїв, ми визначили рівень сформованості комунікативної компетентності СГ до навчання дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС.

Таблиця 3.13

Дані про рівень сформованості комунікативної компетентності дітей СДВ з ППР ПС до та після формувального експерименту (у %)

Рівні	До експериментальної роботи	Після експериментальної роботи
Високий	-	-
Середній	16,9	28,3
Низький	30,1	50,9
Нульовий	52,8	20,7

Математично-статистичні дані показали, що при аналізі результатів за складовою соціальної готовності дітей СДВ з ППР ПС - КК у порівнянні з констатувальним етапом експерименту показники виявилися значущими $\phi^*=2,16$ при $p \leq 0.01$. Це свідчить про значну позитивну динаміку щодо розвитку комунікативної компетентності дітей СДВ з ППР ПС. Можемо зробити висновок, що на розвиток комунікативної компетенції дітей СДВ з ППР ПС був здійснений ефективний вплив.

Для визначення ефективності роботи на формувальному етапі експерименту було здійснено відповідне повторне діагностування дітей СДВ з ППР ПС за другим компонентом соціальної готовності до навчання (соціальною компетентністю).

За першим критерієм дослідження СК (когнітивним), що відбувалося за допомогою методик оцінки рівня соціального розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями за параметрами соціальної компетенції дітей дошкільного віку з типовим розвитком (А. Закрепіна), методикою проведення обстеження соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю (Г. Зак, О. Нугаєва), отримано наступні результати (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Дані зміни результатів дослідження рівня соціального розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту за А. Закрепіною до та після формувального експерименту (у %)

Параметр оцінки	До ЕР		Після ЕР		Ф
	5-6 років	6-7 років	5-6 років	6-7 років	
1. Сформованість уявлень про себе:	9,4	5,6	3,7	-	2,07 $p \leq 0,01$
	22,6	16	30,1	18,8	
	7,5	16,2	18,8	14	
	-	5,6	3,7	15,1	
2. Сформованість уявлень про інших:	7,5	3,7	3,7	-	2,09 $p \leq 0,01$
	26,4	22	18,8	24,5	
	3,7	13,2	15,1	26,4	
	-	1,8	3,7	7,5	
3. Сформованість уявлень про навколишню дійсність, адекватність використання оточуючих предметів:	22,6	22,6	16,2	13,2	2,19 $p \leq 0,01$
	11,3	18,8	7,5	11,3	
	3,7	11,3	9,4	22,6	
	1,8	5,6	5,6	13,2	
4. Адекватність поведінки в незнайомій обстановці:	18,8	30,1	15,1	20,7	1,89 $p \leq 0,02$
	15,1	24,5	11,3	22,6	
	3,7	5,6	11,3	11,3	
	-	-	1,8	5,6	

Узагальнення отриманих результатів за методикою дослідження рівнів соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС наведено у табл. 3.15.

Повторне дослідження *другого операційного критерію* проводилося за допомогою методики Г. Бурменської «Спільне сортування», засвідчило наступні результати (табл.3.16).

За результатами математично-статистичної обробки результатів, отримані дані свідчать про ефективність здійсненої роботи з розвитку соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС за компонентами (табл.3.17).

Таблиця 3.15

Зведені дані щодо рівнів соціального розвитку дітей дошкільного віку з ППР ПС (за А.Закрепіною) до та після формувального експерименту (у балах)

Рівні	До ЕР				Після ЕР				Динаміка	
	ЗПС	ЗПІ	ЗПО	АПП	ЗПС	ЗПІ	ЗПО	АПП	До	Після
Високий	5,6	1,8	5,6	-	9,43	5,6	11,3	-	5,6	13,1
									Ф*=1,34, ρ≤0,09	
Середній	22,6	15,1	15,1	9,4	35,8	33,9	30,1	18,8	13,2	25,2
									Ф*=1,91, ρ≤0,02	
Низький	52,2	69,8	32,1	39,6	43,3	54,7	39,6	60,3	43,5	45,5
									Ф*=1,34, ρ≤0,09	
Нульовий	16,9	11,3	45,2	49,1	11,3	5,6	18,8	20,7	37,7	16,2
									Ф*=2,05, ρ≤0,02	

Математично-статистичні дані показали, що при аналізі результатів за складовою соціальної готовності дітей СДВ з ППР ПС - СК у порівнянні з констатувальним етапом експерименту показники виявилися значущими $\Phi^*=1,89$ при $\rho \leq 0,02$. Це свідчить про значну позитивну динаміку щодо розвитку комунікативної компетентності дітей СДВ з ППР ПС. Можемо зробити висновок, що на розвиток комунікативної компетенції дітей СДВ з ППР ПС був здійснений ефективний вплив. Ураховуючи зазначене є підстави констатувати, що експериментальна апробація програми психологічного супроводу формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня забезпечила позитивний вплив на динаміку формування компонентів соціальної готовності таких дітей до навчання в школі.

Таблиця 3.16

Дані щодо показників операційного критерію у дітей дошкільного віку з ПР ПС до та після формувального експерименту (за методикою «Спільне сортування» за Г. Бурменською (у %))

Показники операційного критерію СК	Кількість дітей								Динаміка
	До експериментальної роботи				Після експериментальної роботи				
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Початковий рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Нульовий рівень	
Продуктивність спільної діяльності	-	13,2	22,6	64,1	-	24,5	45,2	49,1	$\phi^*=2,05$, $\rho \leq 0,02$
Уміння домовлятися	-	7,5	18,8	73,5	-	18,8	41,7	33,9	$\phi^*=1,77$, $\rho \leq 0,03$
Здатність зберігати дружнє ставлення в ході виконання завдання	-	13,2	22,6	64,1	-	26,4	52,8	20,7	$\phi^*=1,72$, $\rho \leq 0,00$
Уміння аргументувати вибір в ході виконання завдання	-	5,6	22,6	71,6	-	13,2	41,5	49,1	$\phi^*=2,05$, $\rho \leq 0,02$
Взаємний контроль та взаємодопомога в ході виконання завдання	-	5,6	20,7	73,5	-	11,3	39,6	49,1	$\phi^*=2,05$, $\rho \leq 0,02$
Емоційне ставлення до спільної діяльності	0	13,2	22,6	64,1	-	26,4	52,8	20,7	$\phi^*=1,72$, $\rho \leq 0,00$

Таблиця 3.17

Порівняльні результати вивчення рівнів сформованості у дошкільників з ПР ПС компонентів соціальної готовності до навчання в школі до та після формувального експерименту (у %)

Рівні	Комунікативна компетентність		Соціальна компетентність	
	До експериментальної роботи	Після експериментальної роботи	До експериментальної роботи	Після експериментальної роботи
Високий	-	-	-	-
Середній	16,9	28,3	16,9	28,3
Низький	30,1	50,9	33,9	50,9
Нульовий	52,8	20,7	50,9	18,8

Висновки до третього розділу

Узагальнення результатів проведення формувального етапу дослідження дозволило зробити такі висновки:

1. Теоретико-методологічним підґрунтям розроблення програми психологічного супроводу формування соціальної готовності до навчання у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня слугували положення особистісного, діяльнісного, культурологічного і компетентнісного підходів. Методичну основу реалізації програми склали наступні принципи проектування психологічних впливів: поваги до дитини, визнання її цінності незалежно від реальних досягнень і поведінки; реалізації першочергового права дитини на отримання освітніх послуг; індивідуального і диференційованого підходів до кожної дитини, кожної сім'ї з урахуванням їхніх потреб і особливостей; системності, комплексності, доступності психолого-педагогічних послуг; добровільності в прийнятті допомоги, активної участі сім'ї.

2. Визначено організаційні умови, дотримання яких забезпечує успішність реалізації психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС для формування їхньої соціальної готовності до навчання в школі. До організаційних умов належать: професійна підготовленість психолога, побудова суб'єкт-суб'єктної позиції між усіма учасниками психологічного супроводу, забезпеченні безперервності, системності, комплексності, доступності психологічного супроводу, вибір відповідних форм роботи, що забезпечують ефективність розвитку компетентності батьків щодо формування соціальної готовності у дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС, реалізація програми психологічного супроводу.

3. Розроблена програма психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС включає два розділи: перший полягає в розвитку компетентності батьків; другий – у покомпонентному формуванні соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ППР ПС до

навчання в школі. Програма має блочну структуру, що містить такі блоки як: організаційний, зміст якого складає діагностичне обстеження показників сформованості соціальної готовності та стану створення умов для її формування у родині; початковий, в межах якого формується позитивний емоційний контакт з дітьми старшого дошкільного віку з ПІР ПС; практичний, створення сімейних передумов формування соціальної готовності та безпосереднє формування її структурних компонентів через застосування серії згрупованих вправ для підвищення соціальної реактивності, наслідування ефективних моделей соціальної взаємодії, розвиток самостійності у використанні моделей соціальної взаємодії; завершальний, моніторинг стану сформованості соціальної компетентності.

4. За результатами апробації програми зафіксовано позитивну динаміку формування соціальної готовності у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту помірного ступеню в обох компонентах. Так, комунікативна компетентність характеризується зменшенням на 32,1 % частки дітей із нульовим рівнем ($p \leq 0,05$) за рахунок приросту дошкільників із низьким ($p \leq 0,05$) й середнім ($p \leq 0,05$) рівнями. Зафіксовано зміни у рівні сформованості соціальної компетентності, що свідчать про зниження частки дітей із нульовим рівнем ($p \leq 0,05$) й зростанні чисельності дітей із низьким ($p \leq 0,05$) та середнім ($p \leq 0,05$) рівнями.

5. Проведена дослідно-експериментальна робота з розвитку компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку дає можливість здійснити певні узагальнення. Після формувального етапу експериментального дослідження відсоток респондентів батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня з низьким рівнем на констатувальному етапі перейшов на середній і високі рівні.

6. Аналіз результатів експериментальної корекційно-розвивальної роботи підтвердив ефективність розробленої програми психологічного супроводу з формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання у школі.

Експериментальна психологічна робота зі старшими дошкільниками мала корекційно-розвивальний ефект, оскільки сприяла розвиткові соціальної та комунікативної компетентностям, створювала сприятливі умови для їх соціального становлення, задоволення актуальних потреб розвитку. Проведена експериментальна робота мала й суто спеціальний корекційно-розвивальний ефект, що проявився у вигляді позитивної динаміки у рівнях сформованості компонентів соціальної готовності дітей досліджуваної категорії до навчання у школі в цілому.

Матеріали третього розділу висвітлені у статтях автора [201; 202; 205; 208; 211; 212].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та нове розв'язання наукової проблеми психологічного супроводу формування соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня. Результати дослідження дають підстави дійти таких **висновків**:

1. За результатами теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що психологічний супровід дітей різних вікових груп забезпечує надання дитині підтримки й допомоги у вирішенні специфічних труднощів її психосоціального розвитку, які закономірно виникають на кожному з етапів онтогенезу. На етапі переходу дітей із дошкільного закладу до школи основоположним є вирішення питання формування в них соціальної готовності до навчання в школі для забезпечення успішності їхнього адаптування до нової соціальної ситуації розвитку.

Визначено, що ця соціальна готовність дітей старшого дошкільного віку є інтегрованим особистісним утворенням, що має компетентнісну структуру, та виявляється в налаштованості та спроможності дитини встановлювати й підтримувати контакти з іншими членами навчального колективу. Обґрунтовано, що соціальна готовність старших дошкільників об'єднує два компоненти, які визначаються критеріями й показниками: соціальну компетентність, що інтерпретується як обсяг знань і рівень сформованості вмінь і навичок, що дозволяють дитині адекватно орієнтуватися в різних ситуаціях, мати уявлення про соціальну дійсність, себе та інших, формувати необхідні відносини з однолітками та дорослими, орієнтуючись на існуючі умови; комунікативну компетентність, що характеризується розумінням зверненого мовлення, здатністю вступати в процес спілкування, сформованістю знань щодо правил культури спілкування у відносинах з однолітками, дорослими, відсутністю самоконтролю/взаємоконтролю в ситуаціях спілкування; сформованістю

вмінь співвідносити засоби вербального й невербального спілкування. Окреслено роль сформованості батьківської компетентності як умови формування соціальної готовності старших дошкільників у процесі родинного виховання.

2. Теоретико-аналітична робота з вивчення проблеми формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня стала підґрунтям для створення експериментальних моделей: із діагностики і формування соціальної готовності до навчання у школі дітей зазначеної категорії і визначила в її структурі два компоненти (комунікативну і соціальну компетентності), зміст яких наповнюють критерії (когнітивно-мотиваційний, поведінковий; когнітивний, операційний), показники та їх рівні; із діагностики та розвитку компетентності батьків дітей зазначеної категорії з визначенням в її структурі: критеріїв (мотиваційно-особистісний, гностичний, комунікативно-діяльнісний), показників та рівнів. На її основі обґрунтовано та розроблено узагальнену модель організації психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку, що містить такі складові: наукову (наукові підходи, принципи, функції), цільову (мета, завдання), організаційно-процесуальну (експериментальні моделі, умови, форми, методи, етапи), результативну (проміжний результат, результат). Змістовні характеристики кожної зі складових мають безпосередній зв'язок із теоретико-методологічним обґрунтуванням, що стало основою для розробки моделі.

3. На основі порівняльного аналізу даних за результатами емпіричного дослідження виявлено специфіку сформованості соціальної готовності у старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, що конкретизується в низькому рівні сформованості обох структурних компонентів: соціальної компетентності, що виявляється в порушенні становлення соціального розвитку, і

поєднуються з порушеннями мотиваційної сфери та вторинним недорозвиненням мовлення; відповідно виникають труднощі в розумінні й усвідомленні себе, своїх батьків, найближчого оточення, подій соціального життя; комунікативної компетентності, особливості якої проявляються в недостатності володіння позаситуативними формами спілкування, в несформованості стійких мотивів спілкування з дорослими, у зниженні потреби в спілкуванні, несформованості мовленнєвого спілкування та в таких особливостях поведінки дітей, як: незацікавленість у контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, уникнення, агресії. Це створює труднощі для повноцінного входження таких дітей у нове соціальне середовище та ефективної взаємодії з оточенням.

4. Установлено, що формування соціальної готовності старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня відбувається на тлі несформованості батьківської компетентності, що відзначається такими характеристиками, як: несформована потреба досягнення ефективного результату виховної/розвивальної діяльності, відсутністю усвідомлення значущості особистого внеску в процес формування соціальної готовності дитини до навчання в школі, неспроможність застосування ефективних методів виховання дітей (копіювання, наслідування, стимулювання поведінки, методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки й діяльності), відсутність власної ініціативи та низька готовність до взаємодії на систематичній основі з фахівцями.

5. Результати теоретичного аналізу та констатувального дослідження заклали підґрунтя для розроблення програми реалізації психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня для формування в них соціальної готовності до навчання в школі з урахуванням особливостей їхнього розвитку. Програма має структуру, що містить такі блоки: *організаційний*, зміст якого складає діагностичне обстеження показників сформованості соціальної готовності та стану створення умов для її формування в родині; *початковий*, у межах якого

формується позитивний емоційний контакт із дітьми старшого дошкільного віку зазначеної категорії; *практичний*, створення сімейних передумов формування соціальної готовності та безпосереднє формування її структурних компонентів через застосування серії згрупованих вправ для підвищення соціальної реактивності, наслідування ефективних моделей соціальної взаємодії, розвиток самостійності у використанні моделей соціальної взаємодії; *завершальний*, моніторинг стану сформованості соціальної компетентності.

6. Аналіз результатів впровадження програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня засвідчує її ефективність для формування соціальної готовності до навчання в школі, що підтверджується позитивною динамікою формування її структурних компонентів, зокрема: соціальної компетентності за рахунок покращення рівня знань про себе та інших, формування уявлень про соціальні норми та правила, підвищення адекватності поведінки дитини в знайомій ситуації/незнайомій ситуації, проте розуміння основ співробітництва залишається в цих дітей на низькому рівні; комунікативної компетентності через покращення розуміння зверненого мовлення, формування вміння вступати в спілкування (виражати прохання, вітатися), розвиток уміння використовувати невербальні засоби комунікації.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів розроблення проблеми психологічного супроводу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Перспективами подальших досліджень є розроблення та впровадження наскрізної системи психологічного супроводу дітей цієї категорії в межах усього дитячого віку, а також розроблення проблеми реалізації психологічного супроводу для категорії дітей зі складними порушеннями розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития: моногр. исслед. *Челябинск : Лурье, 1999. 357 с.*
2. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : «Златоуст», 2009. 490 с.
3. Айзенбарт М. М. Дошкільна педагогіка : методичні матеріали до семінарських занять [для фахівців ОКР «Спеціаліст» спеціальності 7.010101 «Дошкільна освіта»]. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. 82 с.
4. 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.
5. Акуленко І. А. Виховна робота з розвитку в учнів здібностей до спілкування. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 6. С. 88–90.
6. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти. Історія. Теорія: підручник для студентів. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
7. Алексеєнко М. К. Покращення реабілітаційного простору в закладах соціального захисту дітей: [методичні матеріали для спеціалістів]. Київ, 2009. 40 с.
8. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование. Москва : Педагогика, 1984. 296 с.
9. Андрієвський Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. *Педагогічний альманах: Збірник наукових праць*. Херсон : РІПО, 2010. Випуск 5. С. 6–9.
10. Андрющенко 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

11. 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.

12. Арушанова А. Г. Исследование развития коммуникативной компетенции дошкольника. *Наука о детстве и современное образование: материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца*. Москва : Центр «Школьная книга», 2005. 184 с.

13. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе. *Дефектология*. 2006. № 4. С. 38–45.

14. Базовой компонент дошкольної освіти» (нова редакція) від 04.05.2012 протокол № 5/2-2. URL: <http://sunny-vkontakte.weebly.com/blog/nova-redaktsya-bazovogo-komponenta-doshklno-osvti>

15. Баранова Н. Ю., Емец М. М. Использование жестовой речи в общении с детьми с синдромом Дауна. *Речевая деятельность в норме и патологии: Материалы межотраслевой научно-метод. конф., 11-13 ноября 1999*. СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 1999. С.146–150.

16. Баряева Л. Б. Из опыта организации работы с глубоко умственно отсталыми детьми. *Дефектология*. 1994. № 6. С.56–58.

17. Бастун Н. А. Психологический анализ причин низкой успешности учения шестилетних первоклассников: автореф. дис. на соиск. науч. ст. канд. психол. наук. : 13.00.03. Киев, 1992.

18. Бгажнокова И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Москва : ВЛАДОС, 2010. 181 с.

19. Безлюдний Р. О. Виховні технології розвитку життєвої компетентності підлітків з особливими потребами в США: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Умань, 2012. 20 с.

20. Белопольская Н. Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития. *Вопросы психологии*. 1997. № 1. С. 19–25.
21. Белопольская Н. Л. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью. *Психологический журнал*. 1993. Т. 14. № 4. С. 89–97.
22. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
23. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2004. № 3. С. 3–6.
24. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ : Вища школа, 2007. 542 с. URL: <http://udnz15.org/doshkilna-lingvodidaktika>.
25. Богуш А. М. Феномен «передшкільна освіта» в системі неперервної освіти. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. 2011. № 4. Ч. 1. С. 6–9.
26. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. Москва : Совершенство, 1997. 298 с.
27. Битянова М. Р. Система развивающей работы школьного психолога. Психологический тренинг как форма развивающей работы. *Школьный психолог*. 2004. № 46. С. 12–15.
28. Блеч Г. О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). Київ, 2012. 96 с.
29. 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.

30. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. 1999. № 6. С. 3–5.
31. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. Р. Благонадежица. Москва : Педагогика, 1972. С. 7–44.
32. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навчальний посібник. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
33. 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.
34. 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.
35. Вавіна Л. С. Посилення корекційної спрямованості змісту початкової освіти учнів з комбінованим дефектом. *Дефектологія*. 1996. № 2. С. 23–25.
36. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками, доповненнями та CD) / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
37. Венгер А. Л. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями поведения и деятельности. Специальная дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие. / под ред. Е. А. Стребелевой. Москва : Изд. центр «Академия», 2001. С. 256–277.
38. 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
39. 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.

40. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. 500 с.

41. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед.институтов / под ред. А. В. Петровского. Москва : Просвещение, 2002. 288 с.

42. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. Москва : Просвещение, 1967. 315 с.

43. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. Москва : Просвещение, 1995.

44. Выготский Л. С. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. 432 с.

45. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.

46. Гаврилушкина О. П. Социализация и развитие знаково-символической деятельности у дошкольников, отстающих в развитии. Ранняя социализация детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития. Минск, 1997. С. 24–32.

47. Гавриш Н. В. Методика формирования речевой деятельности старших дошкольников на разных этапах обучения. Лингводидактика в современных учреждениях образования / под ред. А. М. Богуш. Одесса : ПНЦ АПН Украины, 2001. С. 94–111.

48. Галузинський В. М. Педагогіка як наука і навчальний предмет: поняття про педагогіку, категорії педагогічної науки, поняття про історію педагогіки, структура і галузі педагогіки, джерела педагогіки. *Педагогіка: теорія та історія*. Київ, 1995. С. 4–16.

49. Герсамия И. Е. Некоторые вопросы вокального исполнительства в свете теории установки акад. Д. Н. Узнадзе: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. искусствовед. : 17.00.02. Тбилиси, 1976. 22 с.

50. Гладченко І. В. Комплекс программно-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.

51. Гладченко І. В. Программно-методичний комплекс «Формування ігрової діяльності у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю» (програма, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). Київ, 2012. 112 с.

52. Глушенко К. О. Проблема формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей у спеціальній літературі США та Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2009. 20 с.

53. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

54. Гончарова-Горяньська М. В. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів [Текст]. *Рідна школа*. 2004. № 7–8. С. 71–74.

55. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2008. 20 с.

56. Гречин І. М. Підготовка учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків у Німеччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2012. 22 с.

57. 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.

58. Грицкова Ю. В. Проблема формування педагогічної культури батьків у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ ст.: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2009. 20 с.

59. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.

60. Гуревич М. О. Учебник психиатрии. 4-е изд., перераб. Москва : Медгиз, 1940. 316 с.

61. 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.

62. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навч. посібник. Суми : Університетська книга, 2012. 302 с.

63. Державний стандарт початкової базової і повної освіти URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011>

64. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2013.

65. Деркач А. А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психо- технологии. Москва : Луч, 1993. 72 с.

66. 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.

67. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / За заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.

68. Дитина: програма виховання і навчання дітей від двох до семи років. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 492 с.

69. Душка А. Л. Психоемоциональные состояния родителей детей с психофизическими отклонениями: концептуализация, диагностика и коррекция: монография. Донецк : Схід. вид. дім, 2014. 460 с.

70. Душка А. Л., Мартынюк Ю. О. Оказание психологической помощи семье в ситуации постановки ребенку диагноза ДЦП. *Науковий Вісник Півд.-укр. державного Університету*. 2011. № 11–12. С.254–262.

71. 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.

72. Душка А. Л. Формування адекватних способів взаємодії батьків з дитиною, що має психофізичні відхилення. *Науковий Вісник Півд.-укр. державного Університету*. 2013. №. 12. С.34–48.

73. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. – 44 с.

74. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. ф-тов педвузов и ун-тов. 2 изд. перераб. Москва : Просвещение: Владос, 1995. 112 с.

75. Зак Г. Г. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. *Специальное образование*. 2014. № 1 (33). С. 52–59.

76. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11 липня 2001 року. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 2628-III. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.

77. Занков Л. В. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 380 с.

78. Запорожец А. В. Избранные психологические труды в 2-х томах. Москва : Педагогика, 1986. Т. 1. 296 с.

79. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка : избр. психол. труды. Москва : Педагогика, 1986. Т. 1: Психическое развитие ребенка. 318 с.

80. Засенко В. В. Диференціація навчання – важлива умова соціально-трудової адаптації осіб з порушеннями слуху. *Психологія, вікова фізіологія, дефектологія : Пед. і психол. науки в Україні: Зб. наук. пр. до 15-річчя АПНУ*. Т. 3. Київ, 2007. С.158–159.

81. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Дидактичні та соціально-психологічні 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.

82. Засенко В. В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами. URL: http://canadaukraine.org/ukr_Jornal_V1.htm

83. Инденбаум Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности: автореф. дис. на соиск. уч. ст. докт. психол. наук : 19.00.10. Москва, 2011 40 с.

84. Зимняя И. А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности. *Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания* : Сб. науч. трудов / Под общ. ред. И. А. Зимней. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. С. 34–42.

85. Исаев Д. Н. Психопатология детского возраста: учебник для вузов. СПб. : СпецЛит, 2001. 463 с.

86. Ілляшенко Т. Д. Аномальна дитина в школі: навч.-метод. посіб. Київ : ІСДО, 1995. 120 с.

87. Йохансон И. Словарь жестов. Пособие по обучению детей жестовой речи. СПб. : Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства, 2001. 111 с.

88. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. *Психолого-педагогическое медико-социальное*

сопровождение развития ребенка: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (1-3 апр. 1998 г.). СПб. : СПбГУПМ, 1998. С. 48–50.

89. Калініна Т. С. Психологічний супровід молодших підлітків із ЗПР на етапі адаптації до середньої освітньої ланки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17 (1). С. 267–274.

90. Калініна Т. С. Психологічний супровід дітей із ЗПР як основна стратегія діяльності спеціального психолога. *Вісник наукових праць Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2011, грудень № 23 (234). С. 165–170.

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

92. Калініна Т. С. Теоретичні аспекти особливостей розвитку особистості та поведінки молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. *Проблеми сучасної психології* : Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного у-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. Вип. 21. С. 186–195.

93. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студентов педагогических вузов. Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. 208 с.

94. Кобильченко В. В. Базові сценарії занять з тренінгу педагогічної рефлексії. *Дефектологія (Особлива дитина: навчання і виховання)*. 2011. № 2. С. 32–38.

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

96. 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.

97. Кобильченко В. Концептуальні засади психологічної допомоги молодшим школярам із порушеннями зору та їх найближчому соціальному оточенню. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. №4. С.7–14.

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

99. Ковбас Б. І. Родинна педагогіка: у 3-х т. Т. 1: Основи родинних взаємовідносин. Івано-Франківськ, 2002. 288 с.

100. Козырева Е. А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей. *Школьный психолог*. 2001. № 33. С.18–22.

101. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний поібник. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.

102. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ : Науковий світ, 2010. 260 с.

103. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2014. № 3 (71). С. 7–13.

104. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / редкол.: Шипицына Л. М. (науч. ред.), Хилько А. А., Галлямова Ю. С. и др. СПб. : Речь, 2003. 240 с.

105. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. СПб., 2000. 108 с.

106. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) [Текст]. Ін-т проблем виховання АПН

України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Стилос, 2000. 336 с.

107. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 1998. 160 с.

108. Концепция специального обучения и воспитания детей с нарушениями умственного и физического развития. *Дефектология*. 1989. № 2. С. 3–23.

109. Концепція «Нової української школи». 2017. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

110. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1985. 156 с.

111. Критерії навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку. Київ–Луганськ : Ред.-вид. відділ ЛДПУ, 2002. 94 с.

112. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями розумового розвитку: навч.-метод. посібник / за ред. Чеботарьової О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Трикоз С. В., Бобренко І. В. Київ : ІСП НАПН України, 2016. 80 с.

113. Крутій К. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини на ранніх етапах соціалізації. Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2010. Ч. 1. № 4. С. 185–198.

114. Кудярьська Т. Р. Готовність дитини до школи. *Логопед*. 2011. № 7. С. 7.

115. Кукуруза Г. В. Методологічні засади раннього втручання як системи психологічного супроводу родин, які виховують дітей з порушеннями розвитку. *Український вісник психоневрології*. 2012. Т. 20, вип. 3. С. 190–191. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uvp_2012_20_3_289

116. Куницина В. Н. Социальный интеллект и социальная компетентность. «Б. Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии»: Тезисы научно- практической конференции. Спб. : Изд-во СпбГУ, 1995. С. 34–36.

117. Кушнар'ов С. В. Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у соціальній педагогіці. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2008. Вип. 12. С. 22–31.

118. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие. Москва : Просвещение, 2008. 239 с.

119. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка: хрестоматия по детской психологии. Москва: ИПП, 1996. С. 20–27.

120. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва, 1969.

121. Липакова В. И. Значение формирования речевой коммуникации для детей с умеренной умственно отсталостью. *Коррекционная педагогика: проблемы теории и практики*. Спб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.

122. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А. Г. Рузской. 2-е изд. Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 266 с.

123. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии. *Методологические проблемы социальной психологии*. Москва, 1975. С. 124–136.

124. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. (Научно-исследовательский ин-т дефектологии Академии пед. наук СССР) Москва : Педагогика, 1989. 104 с.

125. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1969. 504 с.

126. Любарська І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи. *Вісник інституту розвитку дитини*. Серія:

Філософія. Педагогіка. Психологія: збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 68–72.

127. Ляшенко В. І. Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2005. 20 с.

128. Максименко О. Г. Особливості функціонування механізмів психологічного захисту особливості в умовах родинної депривації: дис. ... канд. психологічних наук : 19.00.01. Одеса, 2008. 20 с.

129. Максименко С. Д. Теорія и практика психолого-педагогічного дослідження. Київ : НДП., 1990. 239 с.

130. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. Москва : Педагогика, 1988.

131. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 208 с.

132. Маллер А. Р. Родителям о детях с глубокой умственной отсталостью. *Дефектология*. 1991. № 5. С. 69–74.

133. Мамайчук И. М. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2003. 400 с.

134. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2001. 220 с.

135. Минина А. В. Компетентность современных родителей в воспитании самостоятельности у дошкольников [Текст]. *Педагогика и психология*. 2014. № 1. С. 42.

136. Миронова С. П., О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / За заг. ред. С. П. Миронової]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

137. Моргачева И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений: методическое пособие. СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. 212 с.

138. Мороз Л. І. Основи професійно-психологічного тренінгу: навч. посібник. Київ, 2004. 130 с.

139. Новый тлумачний словник української мови: у 4-х томах. Т. 4. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 1999. 941 с.

140. Н'юкомб Н. Развитие личности ребенка. СПб. : Питер, 2002.

141. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. Москва : Тривола, 1995. 360 с.

142. Осадчий В. В. Передумови та технології створення освітніх Інтернет-ресурсів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2009. № 22–23. URL: http://www.nbu.gov.ua /portal /soc_gum/Pipo/2009_22-23/09ovvcfi.PDF.

143. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики/ *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. Київ : Ніка-Центр, 2002. С. 18–28.

144. Парсонс Т. О структуре социального действия. М. : Академический проект, 2000. 880 с.

145. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб. : ИГУП, 1999. 592 с.

146. Певзнер М. С. Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения). Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 486 с.

147. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш учеб заведений / под ред. Н. В. Ключевой. М. : П24 Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.

148. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. Москва : Педагогика, 1977. 199 с.

149. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социальнопсихологический тренинг. Москва, 1989. 216 с.
150. Підготовка тренерів до проведення тренінгових занять з персоналом установ виконання покарань: тренінгова програма / О. А. Дука., С. Ю. Замула, І. В. Пахомов та ін. Біла Церква : ТОВ «Офсет», 2011. 88 с.
151. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : (бібліотека з освітньої політики) : [колективна монографія] / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 16–25.
152. Психологические особенности развития социальной компетентности у старших дошкольников с легкими формами психического недоразвития-воспитанников детского дома: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.10. Нижний Новгород, 2008. 24 с.
153. Про організацію роботи в дошкільних навчальних закладах у 2012/2013 навчальному році : інструктивно-методичні рекомендації : лист МОНмолодьспорту України від 21.05.2012 р. № 604. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. 2012. 16 червня. С. 11–18.
154. Про затвердження «Національної рамки кваліфікацій»: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341. *Офіц. сайт Верховної Ради України «Законодавство України»*. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>
155. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. Самара : Изд. дом «Бахрах-М», 2002. 672 с.
156. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. Москва, 1970. С. 106.
157. 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.

158. Синев В. Н. Психологическое обоснование проблемы коррекционной работы с детьми-олигофренами. *Дефектология*. 1988. № 5. С. 87–88.

159. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Ч. 1. К., 2007. 240 с.

160. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : «МП Леся», 2010. 779 с.

161. Синьов В. М., Кобернік Г. М. Основи дефектології. Київ : Вища школа, 1994. 143 с.

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

163. Система соціального і психолого-педагогічного супроводу дітей пільгових категорій / [авт. тексту О. І. Василькова, І. В. Родигіна, М. І. Гринчук та ін.] Донецьк : ДонППО Витоки, 2006. 206 с.

164. Смирнова О. Е., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 158 с.

165. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник. Київ : Просвіта, 2001. С.102–108.

166. Соціальна термінологія : словник-довідник / П. М. Василенко, В. С. Васильченко, В. М. Галицький, П. В. Швець. К. : Знання України, 2007. 368 с.

167. Соколова Г. Б. Психологічне консультування родин фахівцями ПМПКа. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2012. Випуск 20. Ч. 1. С. 233–241.

168. 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.

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

170. Стрельнікова Н. М. Формування у студентів педвузів педагогічної культури спілкування з батьками учнів шкіл: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1996. 23 с.

171. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. I, 1955. Т. II, 1959. Т. III, 1963.

172. Таран О. П. Психологічна готовність дитини до школи. *Психолог. Бібліотека*. 2010. № 9. С. 5–126.

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

174. Теплов Б. М. Типологічні властивості нервової системи та їх значення для психології. *«Філософ. питан. фізіології вищої нервової діяльності і психології»*. М. : Изд-во АН СРСР, 1963. 497 с.

175. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учебн. пособие. Москва : АСТ, Астрель, 2007. 318 с.

176. Трикоз С. В. Державний стандарт спеціальної освіти розумово відсталих дітей (початкова школа): Людина і світ. Держ. стандарт спец. освіти: Проект. Київ, 2004. С. 276–270.

177. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини та підвищення виховного потенціалу громади: методичні матеріали до

тренінгу / упоряд.: І. В. Братусь та ін.; за заг. ред. Г. М. Лактіонової. Київ : Наук, світ, 2004. 86 с.

178. Урядовий портал. *Єдиний веб-портал органів виконавчої влади України*. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/npd/search>

179. Федосєєва О. А. Особливості ігрової діяльності дітей з інтелектуальною недостатністю *Молодий вчений*. 2012. №11. С. 489–491.

180. Фельдштейн Д. И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования. *Мир психологии*. 2010. № 4 (64). С. 190–203.

181. Фельдштейн Д. И. Феномен Детство и его место в развитии современного общества. *Мир психологии*. 2002. № 1 (29). С. 9–20.

182. Хайдарова О. С. Стан сформованості уявлень про навколишній світ у молодших школярів з помірною розумовою відсталістю. *Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації*: Збірник матеріалів всеукраїнської наук.-практ. конференції, 15 червня 2017 р. Київ, 2017. С. 91–96.

183. Хворова Г. М. Зміст та рівні батьківської компетентності у корекційно-педагогічному аспекті. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т. Том 2. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори2006, 2015. С. 333–346.

184. Хохліна О. П. До проблеми формування учбової діяльності в учнів з вадами інтелектуального розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Вип.1*. Київ, 2000. С.84–87

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

186. 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.

187. Хохліна О. П. Про підхід до розробки педагогічного забезпечення виховання, розвитку та сприяння соціально-побутовій адаптації дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Сучасні проблеми організації роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку*: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія Соціально-педагогічна. Вип. 6. Кам'янець-Подільський, 2006. С. 223–226.

188. Хохліна О. П. Психолого-педагогічна характеристика учнів з помірною розумовою відсталістю як основа визначення напрямів педагогічної роботи. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: Збірник наукових праць: вип. 13 / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Кам'янець-Подільський : ПП Медоброди-2006, 2019. С. 292–302.

189. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні засади виховання, розвитку та сприяння соціально-побутовій адаптації дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю* / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ: ТОВ «Поліпром», 2006. С. 4–19.

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

191. 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.

192. Хохліна О. П., Козленко М. О., Мерсіянова Г. М., Турчинська В. Є. Проект концепції державного стандарту освіти розумово відсталих дітей. *Дефектологія*. 2000. № 1. С. 2–4.

193. Цикото Г. В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов [Текст]. *Дефектология*. 1979. № 1. С. 14–19.

194. 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. Колупасєвої. Київ, 2012 Вип. 3. Ч.1. С. 305–312.

195. Чеботарьова О. В. Науково-методичні підходи щодо забезпечення змісту навчання та виховання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології:* збірник наукових праць. Вип. 7 / за ред. Т.В. Сак. Київ, 2012 С. 135–143.

196. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія:* зб. наук. праць. Вип. 3. Київ : НПУ ім. Драгоманова, 1998. С. 35–41.

197. Черепаня Н. І. Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової освіти. *Педагогічний альманах* : [збірник наукових праць] ; редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.). Херсон : РІПО, 2011. Випуск 9. С. 68–74.

198. Чобанян А. В. Застосування інформаційно-освітніх ресурсів як засобу розвитку педагогічної компетентності батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти.* 2015. Вип. VI, т. 2. С. 257–269.

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

200. Чобанян А. В. Діагностика підготовленості майбутніх спеціальних психологів до роботи з сім'єю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Випуск 32. Частина 2. С. 295–302.

201. 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.

202. Чобанян А. В. Застосування інформаційних інтернет-ресурсів в системі психолого-педагогічної допомоги сім'ям осіб з інтелектуальними порушеннями. *Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти: матеріали всеукраїнської наук.-практ.конф.* (м. Суми, 27-28 жовтня 2011 р.). Суми: Університетська книга, 2011. С.56–58.

203. Чобанян А. В. Консультативно-методичний центр вищого навчального закладу як інструмент забезпечення психолого-педагогічної допомоги дітям з особливостями інтелектуального розвитку та їх сім'ям. *Current Issues And Problems Of Social Sciences: Матеріали Міжнар. наук. конф. (Kielce, June 28-30, 2016).* Kielce : Holy Cross University, 2016. С. 156–159.

204. Чобанян А.В. Концептуалізація антиципації в психолого-педагогічному супроводженні. *Проблеми спеціального образования. Научно-методический журнал.* Ереван. 2016. №4. С.233–238.

205. Чобанян А. В. Концептуальні підходи до дефініцій поняття «психологічний механізм». *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. присвяч. 5-річчю кафедри корект. освіти та спец. психол.* (Харків, 17-18 травня 2017 року). Харків, 2017. С. 122–126.

206. Чобанян А. В. Основні положення психокорекційної роботи з батьками дітей з особливостями інтелектуального розвитку. *Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності: монографія / за ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої.* Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 70–82.

207. Чобанян А. В. Особливості дітей з помірною розумовою відсталістю в контексті реалізації супроводу їх сімей. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. З міжнар. участю (11–12 листопада 2015 р.).* Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 91–94.

208. 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.

209. 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.

210. 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.

211. 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.

212. 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.

213. Чобанян А. В. Умови впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю та їх сімей. *II International Scientific and Practical Conference «Topical researches of the World Science»: международное периодическое научное издание*. № 2(6), Vol.4. С. 49–52

214. Чобанян А. В., Колишкіна А. П. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання. *Психологічний часопис*. 2018. №1 (11). С. 71–86.

215. Шадриков В. Д. Способности, одарённость, талант. Развитие и диагностика способностей. / отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. Москва : Наука, 1991. С. 47–60. С. 51–53.

216. Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2002. – 20 с.

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

218. Эльконин Д. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1960. 328 с.

219. Эльконин Д. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей. *Дошкольное воспитание*. 1976. № 5. С. 41–46.

220. Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и дополн. Спб. : ООО «Речь», 2000. 416 с.

221. Юдилевич Я. Г. Опыт обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей (имбецилов). *Вопросы обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта* / под ред. М. И. Кузьмицкой. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1974. 113 с.

222. Яблонська Т. М. Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 3. С. 12–13.

223. Яничева Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки. *Журнал практического психолога*. 1999. № 3. С. 101–119.

224. Яничева Т. Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки. *Журнал практического психолога*. 1999. № 3. С. 101–119.

225. Argyle M. *The Psychology of Interpersonal Behavior*. Harmondsworth: Penguin Books, 1979. - 322 p. Birdwhistell R.L. *Introduction to Kinesics*. Louisville, Ky.: University of Pennsylvania Press, 1952. - 115 p..

226. Barnard K., Hammond M., Booth C. et al. Measurement and meaning of parent-child interaction Applied developmental psychology Ed. by F. Morrison, C Lord, D.Keating. – New York, 1989. Vol.3. – P.39-80.

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

228. Ekman P. Universal and cultural differences in facial expressions of emotions // Cole J. (ed) Nebraska Symposium on motivation. Lincoln, University of Nebraska Press, 1972. - P. 207-283

229. Horn G. Changes in neuronal activity and their relationship to behavior // Short-Term Changes in Neural Activity and Behaviour: A Conference Sponsored by King's College Research Centre Cambridge. CUP Archive, 1970. P. 567-606.

230. Hintes R. – Weinheim: Psychologies Verlag Union, 1991. – P. 61 – 69. 3. Shroder H. Soziale Kompetenz als Zielgrosse fur Personlichkeitstruktur und Verhaltensmodifikation. Zur psychologishen Personlichkeitsforschung / H. Shroder, M. Vorweg. – Berlin, 1978. – 230 p. 4.

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

232. Phingsten U. Gruppentraining sozialer Kompetenzen. / Phingsten U., Hintes R. – Weinheim: Psychologies Verlag Union, 1991. – P. 61 – 69. 3.

233. Shakespeare Rozemary The psychology of handicap. General editor Peter Herriot., London, 1975.

234. Shroder H. Soziale Kompetenz als Zielgrosse fur Personlichkeitstruktur und Verhaltensmodifikation. Zur psychologishen Personlichkeitsforschung / H. Shroder, M. Vorweg. – Berlin, 1978. – 230 p.

235. Spector J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – P. 1. 2.

236. Ullrich R. Diagnose und Therapie sozialer störungen. Das Assertiveness – Trainings – ProgrammeATP / Ullrich R., Ullrich de Muynck R – Munchen: Pfeiffer, 1980. – 284 p.

237. Walter W.G. Expectancy waves and intention waves in the human brain and their application to the direct cerebral control of machines // Electroenceph. clin. Neurophysiol. 1966. Vol. 21. P. 616. 52.

ДОДАТКИ

Додаток А

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 ПР ПС**

№ з/п	Назва показника	Стисла характеристика
1.	Готовність дитини СДВ з ПР 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 ПР 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 ПР 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 ПР 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 ПР ПС до навчання в школі

№ з/п	Назва компоненту	Рівні сформованості соціальної готовності дітей СДВ із ПР ПС до навчання в школі			
		Нульовий 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 	<ul style="list-style-type: none"> – наявність позитивної реакції на власне ім'я, прізвище по батькові, 	<ul style="list-style-type: none"> – реакція на власні ПП, здатність розрізняти й називати частини тіла за 	<ul style="list-style-type: none"> – самостійно розрізняє називає частини тіла, усвідомлення себе як

		<p>виокремити значущого дорослого зі свого оточення;</p> <ul style="list-style-type: none"> – несформованість уявлень про соціальні норми; – відсутність розуміння власного емоційного стану та стану інших 	<p>вказувати на себе;</p> <ul style="list-style-type: none"> – здатність виокремлювати та позитивно реагувати на значущих людей; – наявність труднощів у розумінні емоційного стану співрозмовника; – малообізнаність із соціальними нормами; – маніпулятивні дії з іграшками 	<p>допомогою дорослого;</p> <ul style="list-style-type: none"> – превалювання взаємодії з дорослими; – почуття невпевненості у взаєминах з однолітками, – використання предметів оточення за призначенням за допомогою дорослого; – предметні дії з іграшками 	<p>представника певної статі, підлаштування поведінки у відповідності до статі;</p> <ul style="list-style-type: none"> – сформованість і демонстрація позитивного налаштування на дорослого/однолітка; – навички просоціальної поведінки, – спрямованість на конструктивну взаємодію з дорослими та однолітками
--	--	---	---	---	--

Методика констатувального етапу експерименту

Додаток Б.1

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.

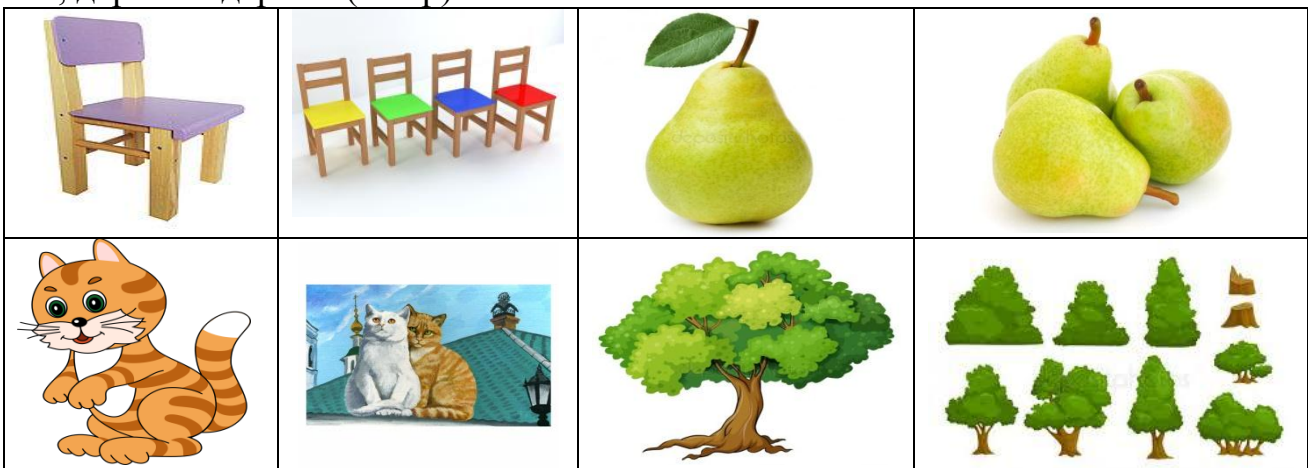
Вивчення розуміння граматичних конструкцій словозміни і словоутворюючих моделей.

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)



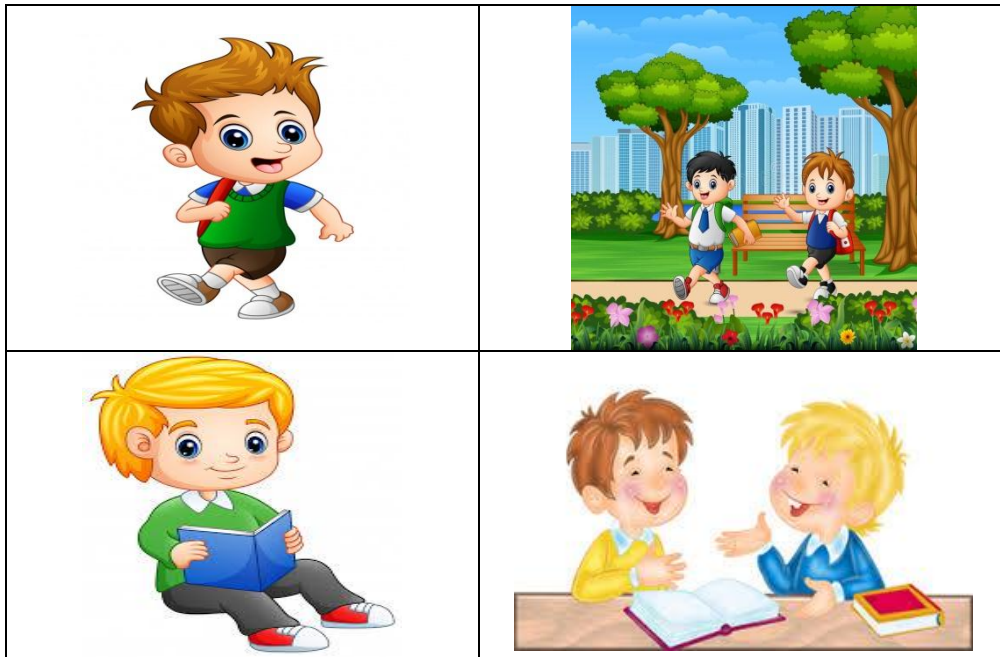
Хід дослідження: Дитині пропонується показати на зображенні предмет або предмети, названі експериментатором.

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.

Діагностика соціального інтелекту «Картинки»

Призначення: діагностика комунікативного розвитку дошкільників, вивчення міжособистісних відносин дошкільників (молодших школярів), діагностика орієнтування дитини в соціальній дійсності, діагностика соціального інтелекту.

Вік: старший дошкільний (молодший шкільний).

Спільною особливістю методики є те, що діти уявляють певну проблемну ситуацію. На відміну від методу проблемних ситуацій, тут дитина зіткається не з реальною конфліктом, а з проблемною ситуацією, представленої в проєктивній формі.

Це може бути зображення будь-якого знайомого і зрозумілого сюжету на картинках, в оповіданнях, незакінчених історіях та ін. У всіх цих випадках дитина повинна запропонувати свій варіант вирішення соціальної проблеми. Здатність вирішувати соціальні завдання знайшла своє відображення в терміні «соціальний інтелект» (або «соціальні когніції»). Вирішення подібних завдань передбачає не стільки інтелектуальні можливості, скільки уміння ставити себе на місце інших персонажів з проєкцію можливої власної поведінки в запропонованих умовах.

Хід виконання роботи за методикою «Картинки».

Дітям пропонується знайти вихід із зрозумілої і знайомої їм проблемної ситуації. Дітям пропонуються чотири картки зі сценками з повсякденного життя дітей у дитячому садку, зображені наступні ситуації:

1. Група дітей не приймає свого однолітка до гри.
2. Дівчинка зламала ляльку іншої дівчинки.
3. Хлопчик взяв без дозволу іграшку дівчинки.
4. Хлопчик руйнує будівлю з кубиків у дітей.

Картинки зображують взаємодію дітей з однолітками, і на кожній з них є ображений персонаж, що страждає. Дитина повинна зрозуміти зображений на картці конфлікт між дітьми і розповісти, що б вона стала робити на місці скривдженої дитини. Таким чином, в цій методиці дитина повинна вирішити певну проблему, пов'язану з відносинами людей або з життям суспільства.

Ступінь вирішення проблеми вимірюється за трибальною шкалою відповідно до критеріїв, які використовуються в тесті Д. Векслера:

Критерії оцінки виконання завдання:

0 балів	відсутність відповіді;
1 бал	звернення за допомогою до кого-небудь;
2 бали	самостійне і конструктивне рішення проблеми.

Методика «Спільна сортування» (Г.В.Бурменська)

Психодіагностика психолога в школі - Діагностика емоційної і особистісної сфери.

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

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

Хід виконання: дітям, розбитим за парами, надається набір фішок для їх сортування (розподілу між собою) відповідно до заданих умов.

Інструкція: «Діти, перед Вами набір різних фішок. Нехай одному (ій) з Вас будуть належати червоні і жовті фішки, а іншому (ій) круглі і трикутні. Діючи разом, потрібно розділити фішки за приналежністю, тобто розділити їх між собою, розклавши на окремі купки. Спочатку потрібно домовитися, як це робити.

Критерії оцінювання:

- продуктивність спільної діяльності оцінюється за правильністю розподілу отриманих фішок;
- вміння домовлятися в ситуації зіткнення інтересів (необхідність розділити фішки, що одночасно належать обом дітям), здатність знаходити спільне рішення;
- здатність зберігати доброзичливе ставлення один до одного в ситуації конфлікту інтересів;
- вміння аргументувати свою позицію, переконувати і поступатися;
- взаємоконтроль і взаємодопомога за ходом виконання завдання;
- емоційне ставлення до спільної діяльності: позитивне (діти працюють із задоволенням, зацікавленістю), нейтральне (взаємодіють один з одним за необхідністю) або негативне (ігнорують один одного, сваряться та ін.).

Показники рівня виконання завдання:

- 1) низький рівень - завдання взагалі не виконано або фішки розділені довільно, з порушенням правил; діти не намагаються домовитися або не можуть прийти до згоди, наполягають на своєму, конфліктують або ігнорують один одного;
- 2) середній рівень - завдання виконано частково: правильно поділені фішки, що належать кожній дитині окремо, але домовитися щодо чотирьох загальних елементів дітям не вдається; в ході виконання завдання труднощі дітей пов'язані з невмінням аргументувати свою позицію і слухати партнера;
- 3) високий рівень - в результаті фішки розділені на чотири купки: 1) загальну, де об'єднані елементи, що належать одночасно обом дітям; 2) купка з червоними і жовтими овалами, ромбами і квадратами однієї дитини; 3) купка з синіми, білими і зеленими колами і трикутниками іншої дитини; 4) купка з «зайвими» елементами, які не належать нікому.

Рішення досягається шляхом активного обговорення і порівняння можливо різних можливих варіантів розподілу фішок; згоди щодо рівних «прав» на володіння чотирма фішками; діти контролюють дії один одного в ході виконання завдання.

Методика експериментального дослідження специфіки спілкування дітей з інтелектуальним недорозвиненням з дорослими.

У методиці передбачається три ситуації, кожна з яких є оптимальною для виявлення однієї з трьох форм спілкування (ситуативно-ділової, позаситуативно-пізнавальної і позаситуативно-особистісної), властивих старшим дошкільникам. Кожна ситуація дозволить встановити, чи складеться у дитини певна форма спілкування і наскільки він нею володіє.

Устаткування: Кімната, стіл, на столі: іграшки-герої казки «Семеро козенят»; книги: «Лисиця і журавель», «Гуси-лебеді» та ор.

Перша ситуація, ситуативно-ділова форма спілкування. У цій ситуації організовується гра «Склади казку» за участю дорослого.

Перед дитиною на столі ряд іграшок (вовк, ведмідь, коза з козенятами і будиночок з парканом). Експериментатор пропонує скласти казку за участю даних героїв: «Зараз ми з тобою трохи пограємо.

Ми будемо складати казку за участю ось цих героїв. Давай з'ясуємо чим вони займаються». І дитина починає розповідь. Дорослий спостерігає за діями дитини і надає їй допомогу в разі, якщо вона її потребує: відповідає на питання, відгукується на її пропозиції. У цій ситуації спілкування дитини з дорослим відбувається на тлі практичних дій з іграшками. Всі відповіді та дії дитини фіксуються в протоколі.

Друга ситуація, позаситуативно-пізнавальна форма спілкування. Спілкування здійснюється на тлі читання та обговорення книг. Книги підбрані відповідно до віку дітей і мають пізнавальний характер. Дорослий читає книгу, пояснює, що намальовано на картинках, дає можливість дитині повідомити про своє знання у галузі, докладно відповідає на питання дитини. Тему бесіди і конкретну книжку дитина обирає сама з ряду запропонованих.

Третя ситуація, позаситуативно-особистісна форма спілкування. У цій ситуації проводилася бесіда з дітьми на особистісні теми. Експериментатор ставить питання дитині про її сім'ю, друзів, відносини в групі; дорослий розповідав про себе, друзів,

про вчинки різних людей, оцінює свої переваги і недоліки, намагається бути рівноправним і активним учасником бесіди.

Кожна ситуація тривати не більше 20 хвилин. Досвід діагностики форм спілкування повторюються по три рази.

Діагностика форм спілкування.

3) порядок вибору ними ситуацій: за ситуацію спілкування, обрану дитиною впершу чергу, нараховувалося 3 бали,

в другу чергу – 2 бали,

в третю чергу – 1 бал.

2) основний об'єкт уваги в першу хвилину досвіду: характеризує основний об'єкт уваги дитини в першу хвилину перебування в кімнаті.

Якщо увагу дитини було звернено на іграшки, то нараховується 1 бал за ситуативно-ділову форму спілкування.

Якщо увага зверталася до книги, то нараховувався 1 бал за позаситуативно-пізнавальну форму спілкування.

Якщо ж увагу дитини було притягнуто до дорослого, то 1 бал нараховувався за позаситуативно-особистісну форму спілкування.

3) рівень комфортності під час дослідів: відбиває комфортність стану дитини: свободу поведінки, інтерес до досвіду, емоційну залученість в кожную з трьох ситуацій.

Якщо дитина відчувала себе розкуто і вільно, їй нараховувалися 4 бала.

Якщо при спілкуванні з дорослим дитина почувалася кілька напружено, то нараховувалося 3 бала; 2 бали нараховувалися дитині, якщо вона під час взаємодії відчувала себе скуто.

За дискомфортний стан нараховувався 1 бал.

4) особливості мовленнєвих висловлювань в кожній ситуації: Цей показник обчислювався шляхом кількісної обробки особливостей висловлювань дітей з урахуванням числа, тематики, рівня інформації. (Усі висловлювання фіксувалися в протоколі). Нами були розроблені шкали оцінки висловлювань дитини для кожної з

форм спілкування. За мовленнєві висловлювання дитині нараховувалося від 0 до 4 балів.

П'ятий показник визначає тривалість досвіду, визначену за бажанням дитини (але не більше 20 хвилин):

1 бал – від 0 до 7 хвилин;

2 бали – від 8 до 13 хвилин;

3 бали – від 14 до 20 хвилин;

4 бали – якщо дитина після закінчення 20 хвилин демонструвала бажання продовжити свою взаємодію.

Ситуативно-ділова форма спілкування:

0 балів – до 14 висловлювань;

1 бал – 15 і більше ситуативних висловлювань;

2 бали – 15 і більше висловлювань, якщо від 1 до 9% з них становлять позаситуативно висловлювання чи питання пізнавального характеру;

3 бали – від 15 до 59 висловлювань, якщо більше 10% з них становлять орекційної вно висловлювання чи питання пізнавального характеру;

4 бали – 60 і більше висловлювань, якщо більше 10% з них становлять орекційної вно висловлювання чи питання пізнавального характеру.

Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування:

0 балів – 0-9 висловлювань;

1 бал – 10 і більше висловлювань, якщо орекційної вно висловлювання або пізнавальні питання становлять від 0% до 20% з них;

2 бали – 10-25 висловлювань, якщо від 20% до 30% з них становлять орекційної вно висловлювання чи питання пізнавального характеру;

3 бали – 26 і більше висловлювань, якщо від 20% до 30% з них становлять орекційної вно висловлювання чи питання пізнавального характеру;

4 бали – 20 і більше висловлювань, якщо більше 30% з них становлять орекційної вно висловлювання або пізнавальні питання.

Позаситуативно-особистісна форма спілкування.

0 балів – 1-10 висловлювань;

1 бал – 11 і більше висловлювань, з яких не менше 80% є позаситуативно-особистісними, а оцінювальні висловлювання і питання пізнавального характеру відсутні;

2 бали – 11 і більше висловлювань, якщо оцінювальні висловлювання і питання пізнавального характеру сягають від 1% до 10% всіх позаситуативно висловлювань;

3 бали – 11 і більше висловлювань, якщо оцінювальні висловлювання і питання пізнавального характеру сягають від 10% до 20% всіх позаситуативно висловлювань;

4 бали – 11 і більше висловлювань, якщо оцінювальні висловлювання і питання пізнавального характеру складають більше 20% всіх орієкційної вно висловлювань.

Потім шляхом підсумовування обчислювалася загальна кількість балів, що відповідало певному рівню спілкування дитини з дорослим в кожній ситуації. Для отримання цілісної картини виводився загальний результат за трьома ситуаціями (відповідним ситуативно-ділової, орієкційної вно-пізнавальної і орієкційної вно-особистісної формам спілкування). Таким чином, для кожної дитини були зафіксовано три результати, відповідно до кожної форми спілкування. Домінуючою формою спілкування дитини була та, яка оцінювалася найбільшою сумою балів.

Витяг з програми Психологічного супроводу «Зернятко»

Пояснювальна записка

Психологи зазначають, що провідним видом діяльності старшого дошкільного віку є гра, а тому взаємодію фахівців ДООУ і сім'ї в аспекті формування соціальної готовності дитини до навчання слід організовувати в процесі гри.

Мета програми – діагностика та формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю до навчання у школі.

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

- поваги до дитини, визнання її цінності незалежно від реальних досягнень та поведінки, цей принцип передбачає побудову психолого-педагогічного супроводу, заснованого на пріоритеті загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я дитини і сприяє формуванню у неї відчуття власної значущості і цінності, свободи вибору можливостей розвитку особистості;

- реалізації першочергового права дитини на отримання освітніх послуг, наголошує на забезпеченні альтернативних можливостей для здобуття освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей,00;

- індивідуального і диференційованого підходу 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 медичних впливів на дитину та її сім'ю у оптимальних поєднаннях із дотриманням послідовності і наступності;

- системності, комплексності, доступності психолого-педагогічних послуг. Він обумовлений особливостями розвитку дитини, розвиткові середовище має за свою мету запропонувати дитині з помірною розумовою відсталістю матеріал для її якомога активної участі у різних видах діяльності, а вибір дитини можливий лише за умови коли перед нею будуть доступні предмети.

Головне завдання, яке стоїть перед фахівцями галузі спеціальної освіти і батьками дітей з особливими освітніми потребами, – це сприяння у розвитку, подоланні вікових та особистісних проблем дошкільнят. На основі результатів теоретичного аналізу соціальної ситуації розвитку дітей дошкільного віку із помірним ступенем розумової відсталості, і з урахуванням структурної моделі соціальної готовності до навчання нами були визначені такі завдання психологічного супроводу:

- діагностика та формування комунікативної компетентності соціальної готовності;

- діагностика та формування соціальної компетентності соціальної готовності.

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

- інформаційна (спрямована на надання батькам необхідної інформації з конкретних питань навчання і виховання дітей);

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

- діагностична (спрямована на виявлення рівня сформованості соціальної позиції й проблемних моментів щодо формування соціально-психологічної готовності до навчання);

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

- орієнтаційно-розвивальна (спрямована на формування соціальної позиції дитини);

- координаційна (передбачає залучення інших фахівців галузі спеціальної освіти для роботи з дітьми);

- контролююча (спрямована на спостереження за дотриманням рекомендацій фахівців галузі спеціальної освіти).

Процесуальна складова теоретичної моделі передбачала наступні етапи: 1) початок психологічного супроводу; 2) планування психологічного супроводу; 3) здійснення психологічного супроводу; 4) завершення психологічного супроводу.

Форма проведення занять – групова з урахуванням індивідуальних можливостей і потреб кожної дитини. Максимальна кількість дітей у групі - 12 вихованців. Передбачено проведення занять на свіжому повітрі.

Методи програми – аудіальні, візуальні, проведення ситуативно-рольових, сюжетно-рольових, імітаційних ігор, ігрових вправ, бесід тощо.

Психологи зазначають, що провідним видом діяльності старшого дошкільного віку є гра, а тому взаємодію фахівців ДООУ і сім'ї в аспекті формування соціальної готовності дитини до навчання слід організовувати в процесі гри.

Програма реалізується на четвертому році навчання і виховання дитини з помірною розумовою відсталістю в ДНЗ, за для забезпечення успішного переходу до нової соціальної ролі – учня освітнього закладу (спеціального/з інклюзивним та інтегрованим навчання).

Методи програми – аудіальні, візуальні, проведення ситуативно-рольових, сюжетно-рольових, імітаційних ігор, ігрових вправ, бесід тощо.

Сфера реалізації програми:

- **в умовах родинного виховання** через створення батьками/родичами полі сенсорного розвиткового середовища й господарсько-побутової діяльності;
- **в умовах навчання і виховання у спеціальних дошкільних навчальних закладах** у ході спеціальних ігор та вправ, у процесі навчання сюжетно-рольових і театралізованих ігор, у процесі ліплення, малювання, у процесі занять з розвитку мовлення.

**Календарне планування програми психологічного супроводу «Зернятко»
формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з
порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в умовах
спеціального ДНЗ/ІРЦ/РЦ**

Місяць	Напрямок роботи	Завдання та зміст роботи практичного психолога	Тиждень
Блок 1 «Чую – реауюю»			
Вересень	Розвиток комунікативної компетентності		
	Розвиток розуміння зверненого мовлення	1. «Доброго ранку» 2. «Годування звірів» 3. «Листя полетіло» 4. «Дзеркало» 5. «Вежа»	1-2
	Розвиток соціальної компетентності		
	Розвиток уявлень про себе	1. «Свічка» 2. «Моє ім'я» 3. «Привіт, оченята, носик, вушка, ротик, ручки, ніжки» 4. «Це моє!» 5. «Хто де живе» 6. «Дружній танок»	3-4
Жовтень	Розвиток комунікативної компетентності		
	Розвиток потреби встановлення комунікації	1. «Погладимо кошеня!» 2. «Візуальне відчуття» 3. «Крізь скло» 4. «Піраміда любові» 5. «Ласкавий котику!»	1-2
	Розвиток соціальної компетентності		
	Розвиток здатності одержувати й відтворювати інформацію про себе	1. «Заспіваємо ім'я» 2. «Що в мене є» 3. «Це моє» 4. «Я-дівчинка»/ «Я – хлопчик» 5. «Я – вітер»	3-4
Блок 2 «Бачу-повторюю»			
Листопад	Розвиток комунікативної компетентності		
	Розвиток здатності у встановленні комунікації	1.«Мізничик лінивчик» 2.«Сонячний зайчик» 3.«Посмішка» 4.«Нижний стілець» 5.«Лимон»	1-2
	Розвиток соціальної компетентності		

	Формування уявлень про соціальні норми, правила	1. «Клубочок» 2. «Аптека» 3. «За столом» 4. «Маркет іграшок» 5. «Дощик-сонечко»	3-4
Грудень	Розвиток комунікативної компетентності		
	Формування ставлення та налаштування на партнера по спілкуванню	1. «Рука в руці» 2. «Корабель» 3. «Агов» 4. «Дай-візьми» 5. «Граймо разом»	1-2
	Розвиток соціальної компетентності		
	Розвиток уявлень про соціальну дійсність	1. «Доброго ранку» 2. «День-ніч» 3. «Райдуга» 4. «Пори року» 5. «Коли це буває»	3-4
Блок 3 «Спочатку разом, потім я - самостійно»			
Січень	Розвиток комунікативної компетентності		
	Вибір адекватних способів спілкування	1. «Вогник мрії» 2. «Ти мені – я тобі» 3. «Чемні слова» 4. «Я хороший – ти хороший» 5. «Джерельце»	1-2
	Розвиток соціальної компетентності		
	Розвиток адекватної поведінки в знайомій ситуації	1. «Подарунки» 2. «Хто у гості завітав?» 3. «Веселі гойдалки» 4. «До нових зустрічей» 5. «Завітай до мене в гості»	3-4
Лютий	Розвиток комунікативної компетентності		
	Розвиток оволодіння комунікативною технікою (невербальними засобами)	1. «Мімічна гімнастика» 2. «Мавпеня» 3. «Дзеркало» 4. «Дотик» 5. «Плескаємо в долоні»	1-2
	Розвиток соціальної компетентності		
	Розвиток адекватної поведінки в незнайомій ситуації	1. «Азбука безпеки ципля Кома» 2. «Вогонь і вогник» 3. «Улюблена іграшка завжди поруч»	3-4

Березень	Розвиток комунікативної компетентност		
	Розвиток оволодіння комунікативною технікою (вербальними засобами)	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Чарівний папуга» 2. «Я це люблю» 3. «Дякую тобі» 4. «Розповідь про себе» 5. «Чарівна долонь» 	1-2
	Розвиток соціальної компетентності		
	Розвиток умінь адекватного застосування/використання предметів оточення	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Потребую допомоги» 2. «Я хочу – вони бажають – я дію» 3. «Вмілі рученята» 4. «Раніше-зараз» 5. «Я обираю» 	3-4

Додаток Г

**Змістова характеристика компонентів, критеріїв та показників
Компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку із порушеннями
інтелектуального розвитку помірного ступеня в школі**

Таблиця Г.1

Показники розвитку компетентності батьків ДСДВ із ППР

№ з/п	Критерій	Показники
1.	Мотиваційно-особистісний	1) гуманістична налаштованість на процес формування соціальної готовності ДСДВ із ППР до навчання в школі; 2) наявність комплексу психологічних позицій (емпатія, саморегуляція, самоконтроль) по відношенню до дитини/самих себе в процесі виховної/розвиткової діяльності; 3) прагнення батьків ДСДВ із ППР у досягненні позитивних результатів у формуванні соціальної готовності до навчання в школі
2.	Гностичний	1) знання про особливості й перспективи розвитку ДСДВ із ППР ПС; 2) знання батьків ДСДВ із ППР ПС про сутність і спеціальну методику дошкільного виховання; 3) знання про особливості набуття комунікативних умінь і соціального становлення ДСДВ із ППР ПС
4.	Комунікативно-діяльнісний	1) здатність організовувати виховну/розвиткову діяльність у середині родинного середовища; 2) пошук, відбір інформації, що сприятиме формуванню соціальної готовності ДСДВ із ППР до навчання в школі; 3) комунікативні, практичні навички та вміння, які батьки використовують під час спілкування з власною дитиною та з фахівцями галузі спеціальної/інклюзивної освіти; 4) вміння конструктивно взаємодіяти з фахівцями галузі спеціальної/інклюзивної освіти задля формування соціальної готовності ДСДВ із ППР до навчання в школі

**Особистісно-мотиваційний критерій
компетентності батьків дітей СДВ із ППР ПС**

№ з/п	Назва показника	Стисла характеристика
1.	Гуманістична налаштованість на процес формування соціальної готовності ДСДВ із ППР до навчання в школі	<ul style="list-style-type: none"> – терпимість батьків до особливостей інтелектуального розвитку та поведінки дітей СДВ із ППР ПС; – сформованість позитивного емоційно забарвленого усвідомлення себе в якості матері/батька особливої дитини, реалізація ефективних батьківських паттернів через внутрішню потребу у вихованні дітей та створенні найбільш сприятливих умов для формування соціальної готовності до навчання в школі ДСДВ із ППР ПС; – застосування розвиткової діяльності як необхідної складової власної життєдіяльності; – максимально можливе сприяння в набутті дитиною культурних норм, цінностей, традицій необхідних для успішного входження в соціальний простір; – визнання цінності особливої дитини як особистості, її права на повноцінне соціальне становлення та входження в освітній простір
2.	Наявність комплексу психологічних позицій (емпатія, саморегуляція, самоконтроль) по відношенню до дитини/самих себе в процесі виховної/розвиткової діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – уміння зосереджуватися на предметі виховної/розвиткової діяльності попри життєві обставини; – усвідомлення формування й застосування власного стилю у виховній/розвитковій діяльності й поведінці; – уміння аналізувати емоційну й раціональні складові процесу виховної/розвиткової діяльності; здатність управляти своїми емоційними проявами й контролювати їх у будь-якій виховній ситуації
3.	Прагнення батьків ДСДВ із ППР у досягненні позитивних результатів у формуванні соціальної готовності до навчання в школі	<ul style="list-style-type: none"> – спрямованість на продукування мети виховної діяльності, засобів її досягнення й отримання позитивних результатів; – внутрішня потреба в системному оновленні та збагаченні педагогічними знаннями; – готовність до набуття знань, умінь, навичок задля успішного формування соціальної готовності до навчання дітей в школі; – прагнення самостійно вивчати й застосовувати нові технології виховання дітей із ППР

**Гностичний критерій
компетентності батьків дітей СДВ із ППР ПС**

№ з/п	Назва показника	Стисла характеристика
1.	Знання про особливості й перспективи розвитку ДСДВ із ППР ПС	<ul style="list-style-type: none"> – потреба в наданні допомоги в особистісному становленні й розвитку дитини СДВ із ППР ПС; – знання про особливості та ймовірні ризики, пов’язані з адаптацією дітей СДВ із ППР до освітнього закладу
2.	Знання батьків ДСДВ із ППР ПС про сутність і спеціальну методику дошкільного виховання	<ul style="list-style-type: none"> – знання про зміст та основні напрями процесу виховання дітей СДВ із ППР (моральне, трудове, фізичне, статеве, патріотичне та ін.); – знання про закономірності розвитку, єдність біологічних і соціальних факторів, провідної ролі сім’ї у вихованні дитини, провідної ролі діяльності в розвитку й формуванні особистості; – знання про методи виховання дітей (методи копіювання, наслідування, стимулювання поведінки, методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки й діяльності)
3.	Знання про особливості набуття комунікативних умінь і соціального становлення ДСДВ із ППР ПС	<ul style="list-style-type: none"> – знання основ корекційної психопедагогіки та особливостей взаємодії з дітьми з ППР на різних вікових етапах (знання про комунікативні стратегії, техніки вербального й невербального спілкування); – знання про особливості формування соціальних стосунків і спілкування в родині як малій соціальній групі (діти СДВ із ППР – батьки, діти СДВ із ППР – сиблінги/сибси, діти СДВ із ППР – інші значущі дорослі); – уміння транслювати інформацію про права та обов’язки дітей СДВ з ППР

**Комунікативно-діяльнісний критерій
компетентності батьків дітей СДВ з ПР ПС**

№ з/п	Назва показника	Стисла характеристика
1.	Здатність організувати виховну/розвиткову діяльність в середині родинного середовища	<ul style="list-style-type: none"> –уміння планувати й реалізувати свою виховну/розвиткову діяльність; –здатність аналізувати відповідність результатів виховної діяльності поставленим цілям і завданням; –уміння створювати сприятливу емоційну атмосферу, підтримувати позитивний психоемоційний фон у власній виховній/розвитковій діяльності; –уміння обирати стиль спілкування та комунікативні стратегії відповідно до виховних ситуацій; –уміння емоційно налаштовуватися на комунікативну ситуацію та мобілізуватися в ситуації стресу; –уміння ефективно застосовувати техніки вербального і невербального спілкування
2.	Пошук, відбір інформації, що сприятиме формуванню соціальної готовності ДСДВ із ПР до навчання в школі	<ul style="list-style-type: none"> – спроможність пошуку/аналізу ефективності певних методів, прийомів, засобів і впливів, що застосовувались у виховній/розвитковій діяльності; – здатність аналізувати відповідність форм і методів виховної/розвиткової діяльності, що застосовувалися, віковим та інтелектуальним можливостям дітей
3.	Уміння конструктивно взаємодіяти з фахівцями галузі спеціальної/інклюзивної освіти задля формування соціальної готовності ДСДВ із ПР до навчання в школі	<ul style="list-style-type: none"> – прояв власної ініціативи й готовність до взаємодії на систематичній основі з фахівцями галузі спеціальної/інклюзивної освіти; – позитивне налаштування до взаємодії з фахівцями галузі спеціальної/інклюзивної освіти, яка супроводжується активною співпрацею з фахівцями закладу, залученням до організації різноманітних виховних заходів та участі в них; – транслявання високого рівня розвитку культури спілкування

Таблиця Г.5

Критерії ефективності процесу розвитку компетентності батьків дітей СДВ із ППР ПС

№ з/п	Назва критерію	Рівні розвитку педагогічної компетентності батьків дітей СДВ із ППР ПС		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1.	Особистісно-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> – відсутність усвідомлення значущості особистого внеску в процес формування готовності дитини СДВ із ППР до навчання в школі; – нездатність управляти своїми емоційними проявами й контролювати їх у будь-якій виховній ситуації з дітьми СДВ із ППР ПС; – відсутність уміння аналізувати емоційну й раціональні складові процесу виховної/розвиткової діяльності; – несформована потреба досягнення ефективного результату виховної/ розвиткової діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> – часткове прийняття відповідальності за процес формування соціальної готовності до навчання в школі дітей СДВ із ППР; – вибіркоче усвідомлення комплексу психологічних позицій (емпатія, саморегуляція, самоконтроль) по відношенню до дитини СДВ із ППР; – відсутність систематичності в набутті знань, умінь, навичок задля успішного формування соціальної готовності до навчання дітей в школі; – у батьків нестабільно проявляється прагнення до ефективного результату виховної/розвиткової діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> – гуманістична налаштованість (гуманність і комунікабельність як ключові якості особистості) на процес формування готовності дитини СДВ із ППР до навчання в школі, визнання пріоритету родинних цінностей у процесі соціального становлення дітей СДВ із ППР; – наявність і структура власних ціннісних орієнтацій, які забезпечують ефективну виховну/розвиткову діяльність; – сформованість стійких проявів прагнення до досягнення успіху у виховній/розвитковій діяльності як цілісного феномену
2.	Гностичний	<ul style="list-style-type: none"> – переважання, елементарних уявлень про перспективи розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку; – превалювання поверхових знань про сутність процесу формування готовності до навчання в школі; – неспроможність застосування ефективних методів виховання 	<ul style="list-style-type: none"> – розуміння перспектив розвитку дітей СДВ із ППР; – адекватність уявлень про особливості процесу формування готовності до навчання і школі; – застосування ефективних методів виховання дітей (методи копіювання, наслідування, стимулювання поведінки, методи організації 	<ul style="list-style-type: none"> – демонстрація стійких знань про перспективи розвитку дітей СДВ із ППР; – усвідомленість і розуміння сутності процесу формування готовності до навчання в школі; – систематичність застосування ефективних методів виховання дітей (методи копіювання, наслідування,

	дітей (методи копіювання, наслідування, стимулювання поведінки, методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки і діяльності; – наявність поверхових знань про специфіку набуття комунікативного й соціального досвіду дітьми СДВ із ППР	діяльності й формування досвіду суспільної поведінки й діяльності; – наявність достатнього рівня знань про специфіку набуття комунікативного й соціального досвіду дітьми СДВ із ППР	стимулювання поведінки, методи організації діяльності й формування досвіду суспільної поведінки й діяльності; – опанування комплексу знань щодо специфіки набуття комунікативного й соціального досвіду дітьми СДВ із ППР; наявність чіткого уявлення про його цілі та кінцеві результати
Комунікативно-діяльнісний	– застосування в переважній більшості виховних ситуацій авторитарного стилю спілкування; – нездатність ефективно планувати й реалізовувати свою виховну/розвиткову діяльність, нездатність аналізувати відповідність результатів виховної діяльності поставленим цілям і завданням; – застосування форм і методів виховної/розвиткової діяльності, що не відповідають віковим і інтелектуальним можливостям дітей; – ситуативність і неадекватність умовам проявів комунікативних умінь; – відсутність власної ініціативи та низька готовність до взаємодії на систематичній основі з фахівцями галузі спеціальної/інклюзивної освіти	– тенденція до стійкості прояву організаційних умінь; – сформованість більшості з необхідних для виховної / розвиткової діяльності; – здатність продуктивно та адекватно до ситуацій взаємодії застосувати комунікативні вміння; – несистематичність пошуку/аналізу ефективності певних методів, прийомів, засобів і впливів, що застосовувались у виховній/розвитковій діяльності; – періодичність налаштування до взаємодії з фахівцями галузі спеціальної/інклюзивної освіти	– цілісність, виховної/розвиткової діяльності, ефективного застосування засобів, форм і методи роботи з дітьми СДВ із ППР, адекватні віковому, інтелектуальному розвитку дітей; – повний обсяг в оволодінні всіма необхідними для виховної/розвиткової діяльності когнітивними вміннями; – сформованість повного комплексу комунікативних умінь виховної/розвиткової діяльності; – налаштованість на взаємодію з фахівцями галузі спеціальної/інклюзивної освіти, на постійній основі; – трансляція високого рівня розвитку культури спілкування

Витяг з програми психологічного супроводу
План-конспект заняття з формування соціальної готовності ДСДВ з ППР
ПС
(Блок 1 «Чую-реагую»)

Заняття № 1

Напрямок роботи: Розвиток комунікативної компетентності ДСДВ з ППР ПС

Мета: . Розвиток (відпрацювання) навичок сприймання і розуміння зверненого мовлення в усній формі.

Обладнання: листя з паперу, різнокольорові кубики, дзеркало.

Хід заняття:

I. Вступна частина мотивація до комунікації: малорухлива вправа «Доброго ранку!»

Форма проведення: індивідуальна / групова

Діти стоять у колі або поодиноці. Психолог простягає руку і промовляє текст, діти повторюють рухи.

Психолог: Доброго ранку, очі! (Вказівними пальцями погладжують повіки).

Ви прокинулись? (З'єднують вказівний і великий пальці обох рук, роблять з пальців «бінокль» і дивляться в нього).

Доброго ранку, вушка! (Долонями погладжують вуха).

Ви прокинулись? (Розставляють пальці рук, прикладають долоні до вух).

Доброго ранку, ручки! (Гладять по чергово руки).

Ви прокинулись? (Плескають в долоні).

Доброго ранку, ніжки! (Гладять коліна).

Ви прокинулись? (Тупають ногами).

Доброго ранку, сонце! (Піднімають руки вгору).

Я прокинувся (- лась)! (Дивляться вгору).

II. Основна частина самовизначення комунікативної діяльності:

1 вправа «Годування звірів»

Форма проведення: індивідуальна / групова

Психолог організовує гру. Пропонує влаштувати для звірів обід: «Давай годувати всіх звірів у кабінеті. Вони зголодніли. Ух, які вони голодні! Кого ми будемо годувати першим? Неси сюди котика і собачку. Подивися, як вони просять їсти! Як котик просить їсти? Мяу-мяу. А як собачка просить їсти? Ав-ав! Ой, а про ведмедика ми зовсім забули. Клич його скоріше! Ось ведмедик йде: топ-топ-топ. Як ведмедик ходить? Топ-топ-топ. А тепер став стіл. Поставив? Гостей поставили навколо столу. Котика сюди (на цей стілець), собачку сюди (на цей стілець). А ведмедика куди? Ось, на цей стілець. От так добре ми з тобою впоралися із завданням! (аплодують один одному).

2 вправа «Листя полетіло»

Психолог: Наші листочки розлетілися (діти розкидають листя у різні боки). Сумно їм стало, почали вони кликати один одного. (Діти повторюють «Ау, а-у-у»). Діти збирають листя з підлоги в одне місце.

3 вправа «Дзеркало»

Психолог: «-Поглянь у дзеркало? Де (ім'я)? Посміхнися мені, і я всміхнуся тобі у відповідь».

Психолог: «- Повтори за мною (підіймає руку дивлячись у дзеркало). У тебе вийшло? Сьогодні ми будемо вчитися з тобою повторювати дії».

III. Заключна частина:

Вправа «Вежа» (форма проведення індивідуальна / групова)

Психолог: «Діти, будемо будувати вежу». (на килимі розкладені кубики: червоні, сині, білі.) Побудуємо дві вежі: одну червону, а іншу синю. У цьому кутку будемо будувати червону вежу, а в цьому - синю. Вежі побудуємо великі-превеликі. Кубики, будемо возити на машині. В цей кут будемо возити червоні кубики, а в цей кут будемо возити сині кубики. (Психолог показує протилежні кути килима або кімнати.) А білі кубики залишимо тут, де вони лежать, не будемо їх чіпати. Іди за машиною. Взяв (-

ла) машину? Ну, заводь. Завів? Ух, як голосно мотор працює! Як мотор працює? Перевір сигнал. Працює? Як машина гуде? Бі-бі. Добре Дуже добре! Бі-бі ».

Психолог разом з дитиною розвозить кубики по різних кутах килима, супроводжує коментарями здійснювані дії. При виборі кубика за кольором, психолог називає колір кубика і вчить дитину брати кубик такого ж кольору (так як назву кольору діти довго не запам'ятовують, психолог навчає їх спочатку порівнювати предмети за кольором).

З однокольорових кубиків, розташованих в двох кутах килима, можна побудувати дві вежі. Психолог допомагає дітям будувати (враховуючи обмежені можливості дітей він бере своїми долонями, долоні дитини вкладає кубик і розташовує на вежі).

Заняття № 1

Напрямок роботи: Розвиток соціальної компетентності ДСДВ з ПІР ПС

Мета: Розвиток (відпрацювання) уявлень про себе, формування позитивного уявлення про себе.

Обладнання: листя з паперу, різнокольорові кубики, дзеркало.

Хід заняття:

I. Вступна частина: вправа «Свічка» ритуал вітання.

Форма проведення: групова

Психолог збирає дітей у коло, вітається з ними: «Доброго ранку, діти! Сьогодні, ми з вами будемо вітатися у незвичний спосіб, а саме, будемо посміхаючись передавати по черзі свічку один одному, доти, доки свічка не повернеться знову до мене» (психолог, посміхуючись предає свічку дитині поруч, і просить її передати свічку своєму сусіду, психолог контролює процес виконання вправи і допомагає дітям у разі необхідності).

II. Основна частина:

1 вправа « Моє ім'я»

Форма проведення: індивідуальна / групова

Діти розсаджуються / стають півколом. Психолог називає лагідним голосом по черзі імена усіх дітей (фіксує реакцію кожної дитини на звернення). Кличе дитину до себе, лагідно говорячи: «Йди до мене, мій чудовий», якщо дитина підходить обіймає і промовляє: «Ах, який чудовий Михайлик прийшов до мене». Гра повторюється для усіх учасників. В тому випадку коли дитина не реагує на власне ім'я, психолог сам підходить до дитини й повторює : «Ах, до якого ж чудового Михайлика, я підійшла».

2 вправа «Привіт, оченята, носик, вушка, ротик, ручки, ніжки»

Діти стають півколом. Спочатку, психолог розповідає вірш і демонструє на собі все, що у вірші.

В мене кругла голова:
Ока два і вуха два,
Ніс один і рот маленький,
І волоссячко тоненьке.
Чоло Тепле і гладке чоло,
Під волоссячком лягло.
А внизу - пухнасті брови,
Дві доріжки волоскові

Очі, очі, оченята!
Як заплющу - буду спати,
Як розплющу - все побачу,
Насварять мене – заплачу.

Вуха мають зайчик, киця,
Ведмежатко і лисиця.
І у мене є два вуха,
щоби тата й маму слухать.
Вушками я слухаю,
Носиком я нюхаю.
Ніс – горбочок невеличкий

Посередині обличчя.
Гарні щічки в малюків-
І гладенькі, і м'які.
Щічки їсти помагають-
Кашку в ротуку тримають.

В рот я кашу накладаю,
Ним говорю і співаю.

Заховалися за губи
 Язичок і білі зуби.
 Весело - всміхаються,
 Плачу - викривляються.
 Губи на гаряче дують
 І матусеньку цілють.

В хаті теплій і м`якій
 Язичок сховався мій.
 Як захочу розмовляти,
 Починає він стрибати.

Зуби гарні, як намисто,
 Помагають борщик їсти.
 Зуби в ротику живуть,
 Хліб та яблука жують.

Шия Шийко, шийко!
 Що з тобою?
 Нащо крутиш головою?
 Назавжди запам`ятай: Рівно голову тримай!

Це - рука.
 П'ять пальців має.
 Ложечку вона тримає,
 По голівці гладить брата,
 Обіймає маму й тата.

Ось дві ніжки невеличкі,
 Взуті в гарні черевички.
 Туп-туп-туп- вони тупочуть,
 Бо гуляти дуже хочуть

З вправа «Це моє!»

Форма проведення: індивідуальна / групова

Діти розсаджуються / стають півколом на невеликій відстані один від одного. Перед ними сидить психолог. Осторонь на столі лежать власні речі дітей (улюблені іграшки/одяг). Спочатку психолог бере свою річ, прикладає її до грудей і вимовляє: «Це моя хустинка. Моя!». Потім по черзі бере в руки чийсь річ, показуючи її дітям, запитує: «Це светр. Червоний светр. Ах, який гарний светр! Чий же він?» Господар одягу повинен підійти до психолога, взяти його або сказати: «Мій». Якщо дитина не може це зробити, тоді

психолог сам підходить до нього, прикладає одяг до грудей дитини і говорить: «Цей светр Олі».

III. Заклучна частина:

Вправа «Дружній танок»

Лялька середніх розмірів. Хід гри (проводиться з підгрупою з 2-3 дітей). Психолог приносить ляльку. Вона вітається з дітьми, гладить кожну дитину по голові. Педагог просить по черзі потримати ляльку за руку. Лялька пропонує потанцювати. Дорослий ставить дітей в гурток, бере за одну руку ляльку, іншу дає одному з дітей і разом з ними рухається по колу вправо і вліво, висловлюючи радість, веселощі і наспівуючи просту дитячу мелодію (наприклад, «Весела сопілка» М. Красєва) .

Методика самоаналізу компетентності батьків дітей старшого дошкільного віку з ПІВ

Просимо Вас взяти участь у опитуванні, яке проводиться кафедрою спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка з метою визначення рівня розвитку педагогічної батьківської компетентності сімей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Анкетування анонімне, тому просимо Вас бути максимально відвертими.

I. ЗАГАЛЬНІ ВІДОМОСТІ

1. СКІЛЬКИ ВАМ РОКІВ?

1. 25 – 30 років 3. 35 – 40 років
2. 30 – 35 років 4. 45 – 50 років

2. ВАША СТАТЬ:

1. Жіноча
2. Чоловіча

3. ВАША ОСВІТА

1. середня
2. середня спеціальна
3. незакінчена вища
4. вища

II. ОСНОВНИЙ БЛОК ПИТАНЬ:

4. ВИЗНАЧТЕ, ЯКОЮ МІРОЮ ВАМ ВЛАСТИВІ ЗАЗНАЧЕНІ ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ І МОТИВИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ (5 – максимальна оцінка; 1 – нульова оцінка)

– любов до дітей, ставлення до особливої дитини як до унікальної особистості;	5	4	3	2	1
– потреба у наданні допомоги в особистісному / психофізичному розвитку особливій дитині;	5	4	3	2	1
– терпимість батьків до психофізіологічних особливостей розвитку та поведінки дітей.	5	4	3	2	1
– наявність сукупності позитивно забарвлених уявлень і переконань відносно себе як батька / матері, що реалізується через внутрішню потребу у вихованні особливої дитини та створенні найбільш сприятливих умов для її входження в соціум та освітній простір.	5	4	3	2	1

1. Спрямованість на здійснення сімейної корекційно-розвиткової діяльності

– визнання сімейної корекційно-розвиткової діяльності ефективним засобом соціального розвитку особливої дитини ; 5 4 3 2 1

– сприйняття цілеспрямованої педагогічно-виховної діяльності як необхідної складової формування соціальної готовності до навчання у школі особливої дитини; 5 4 3 2 1

2. Прагнення до досягнення успіху у здійсненні сімейної корекційно-розвиткової діяльності

– спрямованість на продукування сімейної корекційно-розвиткової роботи і отримання педагогічних результатів у вигляді сформованої соціальної готовності до навчання особливої дитини у школі; 5 4 3 2 1

– внутрішня потреба в безперервному/комплексному оновленні і збагаченні психолого-педагогічними технологіями; 5 4 3 2 1

– прагнення самостійно шукати, вивчати і застосовувати нові технології корекційно-розвиткової роботи з дітьми, з метою досягнення високого рівня педагогічної батьківської компетентності. 5 4 3 2 1

5. ВИЗНАЧТЕ, В ЯКІЙ МІРІ ВИ ВОЛОДІСТЕ ЗНАННЯМИ І УМІННЯМИ ВИХОВНОГО/КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ (5 – відмінне володіння уміннями, 4 – добре володіння уміннями, 3 – володіння уміннями на середньому рівні, 2 – фрагментарне володіння уміннями, 1 – відсутність умінь)

1. Знання про сутність / перспективи розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю

– загальні знання спеціальної педагогіки / психології щодо розвитку дитини (специфіка розвитку дитини на різних вікових етапах: ранній, дошкільний, молодший шкільний, вікові кризи); 5 4 3 2 1

– знання щодо особливостей, формування міжособистісних стосунків, становлення емоційно-вольової та інтелектуальної сфер дитини з ПРВ; 5 4 3 2 1

– знання про особливості та вірогідні ризики, пов'язані з адаптацією до умов спеціального / інклюзивного 5 4 3 2 1

дошкільного навчального закладу; загальноосвітнього закладу

2. Знання про сутність процесу виховання дитини з ПРВ

- знання про зміст та основні напрями процесу виховання (моральне, розумове, трудове, естетичне, фізичне, статеве, екологічне, економічне та ін.); 5 4 3 2 1
- знання про закономірності виховного процесу (єдності біологічних і соціальних факторів, провідної ролі сім'ї у вихованні дитини, провідної ролі діяльності у розвитку і формуванні особистості); 5 4 3 2 1
- знання про методи виховання дітей (методи стимулювання поведінки і діяльності, методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки і діяльності). 5 4 3 2 1

3. Організаційними вміння:

- вміння конструювати і планувати свою виховну/корекційно-розвиткову діяльність; 5 4 3 2 1
- вміння формувати й розвивати зацікавленість дітей до набуття ними належного рівню сформованості соціальної та комунікативної компеттностей . 5 4 3 2 1

4. Когнітивними вміннями:

- прогнозувати та аналізувати процес розвитку виховних ситуацій; 5 4 3 2 1
- застосовувати у виховній практиці адекватні ситуації форми та методи взаємодії з дітьми; 5 4 3 2 1
- застосовувати прийоми педагогічної імпровізації; 5 4 3 2 1

5. ВИЗНАЧТЕ, В ЯКІЙ МІРІ ВИ ВОЛОДІЄТЕ КОМУНІКАТИВНИМИ НАВИЧКАМИ І УМІННЯМИ ВИХОВНОГО/КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ (5 – відмінне володіння уміннями, 4 – добре володіння уміннями, 3 – володіння уміннями на середньому рівні, 2 – фрагментарне володіння уміннями, 1 – відсутність умінь)

- вміння створювати сприятливу сімейну, емоційну атмосферу (підтримувати позитивний психоемоційний фон незалежно від власного настрою, проявляти легкість у спілкуванні, демонструвати високий рівень 5 4 3 2 1

емпатії/рефлексії);

– уміння обирати стиль спілкування та комунікативні стратегії при взаємодії з фахівцями галузі спеціальної/інклюзивної освіти; 5 4 3 2 1

– уміння емоційно налаштовуватися на комунікативну ситуацію з фахівцями галузі спеціальної/інклюзивної освіти та мобілізуватися в ситуації стресу; 5 4 3 2 1

– уміння долати комунікативні бар'єри спілкування (етно-соціокультурні; статусно-позіційно-рольові; вікові; індивідуально-психологічні; міжособистісні; діяльнісні); 5 4 3 2 1

– уміння ефективно застосовувати техніки вербального і невербального спілкування. 5 4 3 2 1

1. Інформаційні уміння

– шляхом самостійної пошукової діяльності (робота з інтернет-ресурсами: спеціалізовані сайти / форуми для батьків особливих дітей, соціальні мережі, читання психолого-педагогічної літератури) 5 4 3 2 1

**Додаткові методики діагностики рівня розвитку
компетентності батьків дітей СДВ з ПІР ПС**

Методика „Ціннісні орієнтації” М. Рокіча

Інструкція. Вашій увазі пропонуються два списки цінностей (по 18 у кожному). Розстановка цінностей у списках не має ніякого смислового навантаження. Ваше завдання – визначити, яке місце у Вашому житті посідає кожна з цінностей. Уважно вивчіть список А, привласніть кожній цінності свій ранговий номер і виставте в колонку зліва (від „1” – найбільш значуща для Вас як життєвий принцип до „18” – найменш значуща).

Список А (термінальні цінності)	
	Активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя)
	Життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд)
	Здоров'я (фізичне й психічне)
	Цікава робота
	Краса природи та мистецтва (переживання прекрасного в природі й мистецтві)
	Любов (духовна й фізична близькість з коханою людиною)
	Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних проблем)
	Наявність добрих і вірних друзів
	Суспільне визнання (пошана оточуючих, колективу, товаришів по роботі)
	Пізнання (можливість підвищення рівня своєї освіти, розширення кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)
	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)
	Розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення)
	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)
	Свобода (самостійність, незалежність у думках та вчинках)
	Щасливе сімейне життя
	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей,

	усього народу, людства загалом)
	Творчість (можливість творчої діяльності)
	Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)

Точно також пропрацюйте список Б

Список Б (інструментальні цінності)	
	Акуратність (охайність), уміння утримувати речі та справи в порядку
	Вихованість (гарні манери)
	Високі запити (високі вимоги до життя, високі домагання)
	Життєрадісність (почуття гумору)
	Старанність (дисциплінованість)
	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)
	Непримиренність до недоліків у собі та інших
	Освіченість (широта знань, висока спільна культура)
	Відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати слово)
	Раціоналізм (уміння здорово й логічно мислити, ухвалювати обдумані й раціональні рішення)
	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)
	Сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів
	Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)
	Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки)
	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)
	Чесність (правдивість, щирість)
	Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)
	Чуйність (дбайливість)

Тест-опитувальник батьківського ставлення Варги-Століна

На кожне твердження дайте відповідь „так” або „ні”.

	так	ні
Я завжди співчуваю своїй дитині.		
Я вважаю своїм обов'язком знати все, що думає моя дитина.		
Я поважаю свою дитину.		
Мені здається, що поведінка моєї дитини значно відхиляється від норми.		
Потрібно якомога довше тримати дитину осторонь від реальних життєвих проблем, якщо вони її травмують.		
Я відчуваю до дитини прихильність.		
Добрі батьки оберігають дитину від життєвих труднощів.		
Моя дитина часто неприємна мені.		
Я завжди намагаюсь допомогти своїй дитині.		
Бувають випадки, коли глумливе ставлення до дитини приносить їй велику користь.		
Я відчуваю досаду щодо своєї дитини.		
Моя дитина нічого не досягне у житті.		
Мені здається, що діти знуцаються над моєю дитиною.		
Моя дитина часто здійснює такі вчинки, які окрім презирства нічого не варті.		
Для свого віку моя дитина не зовсім зріла.		
Моя дитина поводиться спеціально, щоб досадити мені.		
Моя дитина вбирає у себе все погане, як губка.		
Мою дитину важко навчити гарних манер, при найбільшому старанні.		
Дитину потрібно тримати у суворих рамках, тоді з неї виросте порядна людина.		
Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас додому.		
Я схвалюю свою дитину.		

До моєї дитини липне все погане.		
Моя дитина не досягне успіхів у житті.		
Коли в компанії знайомих говорять про дітей мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як хотілось би		
Я жалію свою дитину.		
Коли я порівнюю свою дитину з її ровесниками, вони здаються мені дорослішими і у поведінці і у судженнях.		
Я із задоволенням проводжу з дитиною свій вільний час.		
Мені шкода, що моя дитина росте і дорослішає.		
Я часто ловлю себе на ворожому ставленні до дитини.		
Я мрію про те, щоб моя дитина досягла всього того, що мені не вдалося у житті.		
Батьки повинні пристосовуватись до дитини.		
Я намагаюся виконати всі прохання моєї дитини.		
Приймаючи сімейні рішення слід враховувати і думку дитини		
Головна причина капризів моєї дитини – егоїзм, впертість і лінь.		
У конфлікті з дитиною я часто можу визнати, що вона по-своєму права.		
Діти рано дізнаються, що батьки можуть помилятися.		
Я завжди зважаю на свою дитину.		
Я відчуваю приязнь до дитини.		
Я дуже цікавлюсь життям своєї дитини.		
Неможливо нормально відпочити, якщо проводиш час з дитиною.		
Найголовніше, щоб у дитини було спокійне і безхмарне дитинство.		
Іноді мені здається, що моя дитина – нездатна ні до чого доброго.		
Я поділяю захоплення своєї дитини.		
Моя дитина може вивести із себе будь-кого.		
Я поділяю гіркоту, смуток своєї дитини.		

Моя дитина часто дратує мене.		
Виховання дитини – суцільне тріпання нервів.		
Суворі дисципліна у дитинстві – розвиває сильний характер.		
Я не довіряю своїй дитині.		
За суворе виховання діти дякують потім.		
Інколи мені здається, що я ненавиджу свою дитину.		
У моєї дитини більше недоліків, ніж позитивних якостей.		
Я поділяю інтереси своєї дитини.		
Моя дитина не спроможна що-небудь зробити самостійно, а якщо і зробить, то обов'язково не так.		
Моя дитина виросте непристосованою до життя.		
Моя дитина подобається мені такою, якою вона є.		
Я ретельно стежу за станом здоров'я своєї дитини.		
Не рідко я захоплююсь своєю дитиною.		
Дитина не повинна мати секретів від батьків.		
Я не високої думки про здібності своєї дитини і не приховую цього від неї.		
Дуже бажаю, щоб дитина товаришувала з тими дітьми, які подобаються її батькам.		

**Опитувальник
«Вимірювання батьківських установок і реакцій» (PARY)**

Інструкція батькам

Прочитайте кожне твердження, дане нижче, і оцініть кожне з них таким чином: 1 – повністю згоден, 2 – майже згоден, 3 – швидше не згоден, 4 – повністю не згоден.

Тут немає правильних або неправильних відповідей, тому Ви відповідаєте згідно зі своєю думкою. Дуже важливо, щоб Ви відповіли на усі питання. Багато тверджень здаватимуться схожими, але усі вони потрібні, щоб уловити слабкі відмінності в поглядах.

	Повністю згоден	Майже згоден	Швидше не згоден	Повністю не згоден
1. Дітям можна не погоджуватися з думкою батьків, якщо вони відчують, що їх судження вірніші.				
2. Хороша мати повинна оберегати дитину навіть від незначних життєвих труднощів.				
3. Для хорошої матері дім – це найголовніше.				
4. Деякі діти настільки погані, що страх перед дорослими може тільки послужити їх на благо.				
5. Діти повинні знати, що батьки заради них вимушені відмовлятися від багато чого.				
6. Треба міцно тримати дитину під час купання, тому що в якийсь момент вона може вислизнути.				
7. Люди, які думають, що можуть прожити в шлюбі не сварившись, не знають життя.				
8. З часом діти будуть вдячні за строге виховання.				
9. Діти дратують будь-яку жінку, якщо вона вимушена бути з ними цілий день.				
10. Набагато краще для дитини, якщо вона ніколи не				

засумнівається в правоті матері.				
11. Більшості батьків слід було б виховувати в дітях уміння прислухатися і приймати думку батьків.				
12. Дитина має бути вихована так, щоб уникати бійок у будь-яких ситуаціях.				
13. Найжахливіше для жінки у веденні домашнього господарства – це почуття, що вона не встигне зробити усе.				
14. Батькам слід було б пристосовуватися до дітей, замість того, щоб чекати, що діти пристосуються до них.				
15. Оскільки дитині в житті потрібно багато що освоїти, не вибачно, щоб вона просто так витрачала час.				
16. Якщо Ви дозволите своїм дітям скаржитися, то вони скаржитимуться дедалі більше.				
17. Матері краще б справлялися з дітьми, якби батьки були добріші.				
18. Маленькій дитині не слід чути розмови про секс.				
19. Якщо мати не зуміє створити вдома хороші домашні традиції, то і у дітей, і у чоловіка будуть зайві складнощі.				
20. Матері слід було б узяти за правило знати усе, що думає її дитина.				
21. Діти були б щасливіші і краще б поводитися, якби батьки виявляли цікавість до їх справ.				
22. Більшість дітей мають бути привчені до туалету до 15 місяців.				
23. Немає нічого гіршого для молодої матері, чим виховувати свою першу дитину без допомоги.				
24. Слід було б заохочувати прагнення дітей висловитися, якщо вони вважають, що якісь правила в сім'ї безрозсудні.				
25. Матері слід робити усе, щоб захистити дитину від розчарувань.				
26. Жінка, яка захоплюється вечірками, рідко стає				

хорошою матір'ю.				
27. Часто можна запобігти поганому вчинку дитини, усунувши можливу причину цього поганого вчинку.				
28. Мати має бути готова віддати своє щастя заради щастя її дитини.				
29. Усі молоді матері бояться бути невмілими при догляді за дитиною.				
30. Бувають ситуації, коли жінці треба прямо і різко поговорити з чоловіком, щоб зміцнити своє положення.				
31. Строга дисципліна розвиває сильний характер.				
32. У матерів часто виникає почуття, що вони більше ні хвилини не можуть виносити свою дитину.				
33. Батьки ніколи не повинні виглядати в очах дитини в поганому світлі.				
34. Дітей треба навчити рахуватися з батьками більше, ніж з іншими дорослими.				
35. Дитину слід виховувати так, щоб у разі конфліктів вона зверталася до батьків і учителів, а не билася.				
36. Жінка, що віддає дитині увесь свій час, переживає почуття, що у неї „підрізали крила”.				
37. Батькам слід заслужити повагу дітей своїми вчинками.				
38. Діти, які не докладають зусиль для досягнення успіху, пізніше зрозуміють, як багато вони упустили.				
39. Батьки, які заохочують дитину до того, щоб вона говорила про свої проблеми, не розуміють, що іноді краще залишити її саму.				
40. Чоловіки могли б активніше виконувати свою частину роботи по дому, якби були менш егоїстичними.				
41. Дуже важливо не дозволяти маленьким хлопчикам і дівчаткам бачити один одного повністю роздягненими.				
42. Для дітей і для чоловіка краще, коли мати в змозі сама впоратися з більшістю труднощів.				
43. Дитина ніколи не повинна мати секретів від батьків.				

44. Якщо сміятися над дитячими жартами і жартувати з дітьми, це багато що полегшує в сім'ї.				
45. Чим швидше дитина навчиться ходити, тим легше його буде навчати.				
46. Несправедливо, якщо жінка змушена нести одна весь тягар виховання дитини.				
47. Дитина має право на власну точку зору, і їй повинно бути дозволено її висловлювати.				
48. Дитину треба захистити від роботи, яка була б занадто стомливою і важкою для неї.				
49. Жінка повинна вибирати: або вона буде хорошою хазяйкою будинку, або спілкуватиметься з сусідами і приятелями.				
50. Розумні батьки рано дадуть зрозуміти дитині, хто в сім'ї приймає рішення.				
51. Мало жінок отримують ту вдячність, яку заслуговують за те, що вони зробили для своїх дітей.				
52. Мати усе життя докорятиме собі, якщо з її дитиною станеться нещасний випадок.				
53. Навіть якщо чоловік і дружина люблять, один одного, то все одно вони можуть дратувати один одного і сваритися.				
54. Діти, яких виховують в суворих правилах, зростають дуже хорошими людьми.				
55. Мало яка мати може бути ласкавою з дитиною весь день.				
56. Дітям не слід було б дізнаватися поза домом щонебудь таке, що ставило б під сумнів погляди батьків.				
57. Дитина рано починає розуміти, що немає більшої мудрості, чим мудрість її батьків.				
58. Не можна виправдати дитину, яка б'є іншого.				
59. Більшість молодих матерів понад усе обтяжуються тим, що прив'язані до дому.				
60. Несправедливо, що дітей занадто часто змушують до компромісів.				

61. Батьки повинні виховувати дітей так, щоб вони зрозуміли, що для того, щоб досягти чого-небудь, треба займатися справою, а не витратити час даремно.				
62. Батьки повинні відразу зробити так, щоб діти не турбували їх своїми проблемами.				
63. Якщо мати не справляється з дитиною, то це тому, що батько не допомагає їй по будинку.				
64. Діти, які цікавляться сексуальними проблемами, ставши дорослими, скоюють сексуальні злочини.				
65. Планувати домашнє господарство повинна мати, оскільки вона одна знає, що робиться у будинку.				
66. Тривожні батьки намагаються дізнатися усе, про що думає їх дитина.				
67. Батьки, які з цікавістю слухають розповіді дітей про їх вечірки, закоханість, жарти, полегшують їх дорослішання.				
68. Чим раніше батьки послабляють свої емоційні зв'язки з дитиною, тим легше вона буде вирішувати власні проблеми.				
69. Розумна жінка зробить усе можливе, щоб хто-небудь був з нею поруч до і після народження дитини.				
70. Приймаючи яке-небудь рішення, батькам слід серйозно рахуватися з думкою своїх дітей.				
71. Батьки повинні зробити усе можливе, щоб їх дитина не потрапила у важку ситуацію.				
72. Багато матерів забувають, що їх місце вдома.				
73. Дітям треба, щоб їм допомогли позбавитися від їх природних поганих схильностей.				
74. Діти мають бути уважніші до своїх матерів, оскільки вони дуже багато що переносять заради них.				
75. Більшість матерів бояться, що можуть пошкодити немовля, доглядаючи за ним.				
76. У сім'ї можуть бути конфлікти, які мирно улагодити неможливо.				
77. Від більшості дітей треба вимагати більшої				

дисциплінованості, чим це зазвичай роблять.				
78. Виховання дітей – руйнівна робота для нервів.				
79. Дитині не слід запитувати, про що думають її батьки.				
80. Батьки заслуговують найвищої оцінки і поваги своїх дітей.				
81. Дітей не потрібно заохочувати битися і боротися, оскільки це часто призводить до неприємностей і травм.				
82. Одна з неприємних сторін у вихованні дитини те, що у Вас немає досить вільного часу, щоб робити те, що Вам подобається.				
83. У певних межах батьки повинні поводитися з дитиною як з рівною.				
84. Дитина, з якою у батьків встановлені неформальні стосунки, найчастіше буває щасливою.				
85. Якщо дитина чимось засмучена, то краще не надавати цьому серйозного значення, а залишити її саму.				
86. Якби матері могли здійснити своє найзаповітніше бажання, то швидше за все вони попросили б своїх чоловіків бути чуйнішими.				
87. Секс – одна з найскладніших проблем виховання.				
88. Усій сім'ї буде краще, якщо усю відповідальність і турботу про неї візьме на себе мати.				
89. Мати має право знати усе, що відбувається в житті її дитини, тому що дитина – частина її.				
90. Якщо батьки іноді жартуватимуть з дітьми, то діти більш охоче приймуть і їх поради.				
91. Матері треба прикласти багато зусиль, щоб привчити дитину до туалету якомога раніше.				
92. Більшості жінок необхідно більше часу, чим їм дають зараз, для того, щоб залишатися удома після народження дитини.				
93. Якщо у дитини неприємності, краще, щоб вона знала, що не буде покарана, якщо розповість про це				

своїм батькам.				
94. Дітей треба захищати від непосильної роботи, щоб не позбавляти їх упевненості в собі.				
95. Хорошій матері цілком достатньо спілкування всередині сім'ї.				
96. Іноді необхідно, щоб батьки зломали волю дитини.				
97. Матері жертвують майже усіма своїми задоволеннями заради дітей.				
98. Мати найбільше боїться, як би з її вини з дитиною чого-небудь не сталося.				
99. Сварки природні, якщо одружилися дві людини, кожна з яких має власну думку.				
100. При строгому вихованні діти щасливіші.				
101. Якщо дитина егоїстична і вимоглива, це, природно, виводить матір з себе.				
102. Немає нічого гіршого, ніж критикувати матір при дитині.				
103. У дітях найважливіше виховати вміння прислухатися і приймати думку батьків.				
104. Більшість батьків віддають перевагу спокійним дітям.				
105. Для молодої матері обов'язки по вихованню дитини в тягар, оскільки вони не дозволяють їй реалізувати себе в інших сферах життя.				
106. Немає ніяких підстав, щоб батьки жили так, як вони хочуть, а дітям забороняли це робити.				
107. Чим раніше дитина зрозуміє, що даремно згаяний час є втрачений час, тим краще для неї.				
108. Якщо Ви виявляєте цікавість до дитячих проблем, то діти зазвичай вигадують купу історій, щоб цей інтерес підтримати.				
109. Мало хто з чоловіків розуміє, що їх дружинам, що виховують дітей, також хочеться розважитися.				
110. З дитиною щось недобре, якщо вона ставить багато питань про секс.				

111. Заміжня жінка знає, що вона повинна узяти на себе ініціативу у веденні сімейних справ.				
112. Мати має бути впевнена, що вона знає усі сокровенні думки своєї дитини.				
113. Якщо Ви робите щось разом з дітьми, то вони почувають себе ближче до Вас, і їм буде легше спілкуватися з Вами.				
114. Дитину слід якомога раніше відлучати від грудей і від пляшки.				
115. Турбота про маленьку дитину доставляє стільки клопоту, що не можна чекати, щоб жінка впоралася з цим одна.				

Витяг з програми тренінгового курсу

Розділ І «Актуалізація розвитку компетентності батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку»

Складається з п'яти навчальних тем, представлених у логічній послідовності:

- ✓ «Моє життя – моя дитина – мій вибір – моя відповідальність»
- ✓ «Шукаю шляхи вираження почуттів до власної дитини»
- ✓ «Я – особистість. Я – батько / Я – мати»
- ✓ «Хочу – знаю – вмію – дію: формула успіху виховання дитини з порушенням інтелектуального розвитку»

✓ «»

Загальна тривалість тренінгу – 10 год. (2 або 3 дні). Такий розподіл дає змогу більш гнучкого планування, та сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу учасниками тренінгу.

Кожна тема складається із актуальності, завдання, термінологічного словника, обладнання а також переліку використаних джерел.

Мета тренінгу: розвиток батьківської компетентності сімей дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

Завдання тренінгу:

- розвиток у батьків прямої батьківської мотивації та системи відповідних ціннісних орієнтацій, які сприяють прийняттю стану дитини;
- розвиток у батьків дітей з порушенням інтелектуального розвитку особистісних якостей, які характеризують їх як вихователів;
- розвиток у батьків науково-теоретичних знань, які необхідні для успішної соціалізації дітей з порушенням інтелектуального розвитку;
- розвиток у батьків умінь застосовувати знання та оперувати фактичним матеріалом у конкретних умовах життєдіяльності родини;

– розвиток у батьків дітей з порушенням інтелектуального розвитку здатності до емоційно-вольової саморегуляції і рефлексії процесу та результату виховної діяльності.

Методологія: під час тренінгу використовуються активні та інтерактивні методи навчання (лекції, презентації, відеороліки, дискусії).

Цільова аудиторія: учасниками тренінгу можуть бути батьки дітей з особливостями інтелектуального розвитку, спеціальні психологи, вчителі дефектологи, які використовуватимуть набуті знання в межах професійної діяльності для планування і впровадження психологічного супроводу дітей з порушенням інтелектуального розвитку та їх сімей.

Кількість учасників: 10-16 осіб

Привітання

Психолог із натхненням вітає присутніх батьків:

«Вітаю Вас з початком занять у групі! Мені приємно бачити вас усіх, бо це свідчить про вашу готовність ефективно діяти по відношенню до Себе, до Вашої дитини, по відношенню Один до Одного й по відношенню до оточуючих (це можуть бути ваші близькі і рідні, колеги, сусіди і що дуже важливо фахівці які оточують вашу дитину). Я вам пропоную пригадати епізод з вашого власного дитинства коли ви хворіли, й пригадати стан батьків, а особливо мами та її переживання з цього приводу, а саме: Чи був у неї піднесений настрій, щасливий вигляд?; Чи із задоволенням вона у цей час спілкувалася із оточуючими; Чи готова була сприймати нову, цікаву інформацію у повному обсязі? Чи приходили до вас гості у цей період?»

Учасники групи діляться своїми спогадами. На основі спогадів, доходимо висновку про те, що батьки під час хвороби дітей відчують психологічний дискомфорт, але з плином часу, коли хвороба відступає, вони (батьки) починають відчувати себе краще й відповідно почуття психологічного дискомфорту сходять на нівець. Зовсім інша ситуація складається коли стан дитини, є стійким і незворотнім, як при порушенні інтелекту. Тоді, психологічний дискомфорт стає постійним, і набуває рис хронічного стресу.

У такій ситуації, досить складно діяти і бути ефективним. Нашим основним завданням в межах функціонування групи буде допомога у соціальному розвитку Вашої особливої дитини, за умови вашої активної участі у цьому процесі. За для цього ми і зібралися у моменті «тут і тепер»!

Далі психолог разом із групою формулюють правила за для комфортної роботи у групі (не критикувати висловлювання одне одного, уважно слухати, не перебивати – правило піднятої руки тощо), правила розташовані на видному місці, далі психолог повідомляє тему заняття.

Тема 1. „Моє життя – моя дитина – мій вибір – моя відповідальність”

Обладнання: фліпчарт, ручки, кольорові стікери, маркери, папір, роздатковий матеріал, анкета.

Зміст теми: робота з групою, індивідуальна робота учасників, мозковий штурм.

Мета: сприяти усвідомленню учасниками важливості відповідального ставлення до батьківства; ознайомлення учасників тренінгу з психолого-педагогічними методами роботи з батьками дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

Завдання:

- ✓ розглянути роль батьківства в житті людини;
- ✓ обґрунтувати важливість відповідального ставлення до виховання дитини з особливостями інтелектуального розвитку;
- ✓ проаналізувати стилі батьківської поведінки стосовно дітей з особливостями інтелектуального розвитку та їх вплив на процес розвитку дитини.

Створення робочої атмосфери

Методи навчання: робота з групою

Вправа №1.

Тренер бере шматок пластиліну й робить з нього кулю, потім передає до учасників групи за ланцюжком. Висловлює прохання будь що змінити чи

додати. Коли фігура повертається, учасникам групи необхідно пригадати, що було спочатку. Тренер висловлює думку про те, що і в житті відбувається так само, коли певні обставини або інші люди здійснюють на нас вплив, змінюємося й ми. Проте все у наших руках і ми можемо це прийняти, якщо зміни подобаються, або зліпити те, чого бажаємо у протилежному випадку.

Актуальність теми:

Батьківство - базове життєве призначення, важливий стан і значна соціально-психологічна функція кожної людини. Поява в сім'ї дитини з порушенням інтелектуального розвитку є серйозним випробуванням для батьків, в якому необхідно навчитися жити з урахуванням того, що вони відповідальні за життя і благополуччя маленької людини, яка на початку і впродовж усього життя повністю від них залежить. Саме з цієї причини важливо, щоб подружжя, яке ухвалило рішення про виховання дитини в родині, було до цього готове. Але однієї тільки психологічної готовності замало. Повинна бути ще і педагогічна готовність, як сукупність знань, умінь, навичок і соціальна готовність. Все це припускає усвідомлений підхід до батьківства

Взявши участь у тренінгу батьки отримують нові знання щодо ефективних методів спілкування зі своєю малечею, виховання та розвитку, і навіть – переглянуть власну поведінку та ставлення до дитини з порушенням інтелектуального розвитку. Важливо, що програма тренінгу передбачає як теорію, так і практику. Зокрема, під час заняття батьки отримують конкретні рекомендації щодо поведінки, слів, які рекомендується використовувати у взаємодії з дитиною. А також поради – як діяти у певних життєвих ситуаціях. Усе це підкріплюватиметься навчальними матеріалами.

Зміст роботи

Вправа №2. „Моя особлива дитина сказала б про мене” (10 хв.)

Обладнання: бейджики, маркери.

Всі учасники тренінгу сідають у коло, по черзі кожен називає своє ім'я та говорить фразу, що починається зі слів: „Моя особлива дитина сказала б про мене, що... ”. Наступний учасник називає ім'я попереднього і повторює його фразу, а потім називає себе і говорить свою фразу. І так по колу. Вправа продовжується до тих пір, поки не будуть задіяні всі учасники.

Презентація теми заняття

Обладнання: фліпчарт, ручки, маркери, папір, роздатковий матеріал. Усвідомлене батьківство - це сукупність батьківських якостей, почуттів, знань та навичок, що стосуються виховання, розвитку дитини з метою забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості. *По-перше*, феномен батьківства має складну структуру основними компонентами якого є: ціннісні орієнтації подружньої пари (сімейні цінності), батьківські установки та сподівання, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківські позиції, батьківську відповідальність, стиль сімейного виховання; *по-друге*, всі компоненти батьківства пов'язані між собою в єдину структуру за допомогою когнітивного, емоційного та поведінкового елементів; сукупним образом всіх компонентів та найбільш доступним для спостереження є стиль сімейного виховання; *по-третє*, кожен компонент містить певну формовану частину - педагогічний компонент, впливаючи на який можливо здійснювати формування усвідомленого батьківства;

по-четверте, фактори, які впливають на формування батьківства, організовані ієрархічно та представлені декількома рівнями.: макро-, мезо-, мікрорівнем, а також індивідуальним рівнем конкретної особистості. Отже, тренінгові заняття буде включати практичні вправи на усвідомлення структури батьківства.

Інформаційне повідомлення

Соціалізація особистості, починаючись у сім'ї, є первинною, базовою, на якій у подальшому будується вторинна соціалізація. У часовому інтервалі, навіть у порівнянні зі школою, період впливу сім'ї на особистість є

найдовшим і стосовно дітей з особливостями інтелектуального розвитку продовжується не лише після закінчення періоду дитинства, а й після досягнення дитиною повноліття. Наскільки він активний і цілеспрямований, залежить саме від виховного потенціалу родини, внутрішньосімейних стосунків та психологічної грамотності батьків. Тільки в соціумі з індивіда утворюється людський образ, тобто якщо дитину не виховувати, вона й не буде розвиватися.

Вправа №3. „Я хочу тобі розповісти ...” (15 хв.)

Обладнання: батьківський список, ручка.

Мета: актуалізувати основні компоненти батьківства (ціннісні орієнтації подружньої пари (сімейні цінності), батьківські установки та сподівання, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківські позиції, батьківську відповідальність, стиль сімейного виховання)

Одному з подружжя пропонується пригадати приємний момент спільного життя і скласти невелике повідомлення, при цьому не називаючи тему повідомлення, другий з подружжя уважно слідкуючи за змістом повідомлення, називає його тему.

Для зручності, подружжю пропонується список орієнтовних тематик:

„Найщасливіший день мого життя і чому”;

„Що я найбільше ціную в цьому світі і чому”;

„Чим мені подобається бути татом/мамою”;

„Людина, місце або річ, які роблять мене щасливим (-ою) і чому”;

„Мій улюблений день тижня і чому”. Далі відбувається обговорення

вправи.

Вправа №4. „Будиночок” (35 хв)

Обладнання: аркуш ватману, на якому намальований великий будинок із багатьма вікнами, але без даху; вирізаний з паперу дах будинку з написом «Батьківство»; аркуші паперу формату А4 (за кількістю учасників), на яких намальований будиночок із п'ятьма віконцями, плакат із визначенням поняття «батьківство».

Хід заняття

1. Тренер пропонує учасникам створити асоціативні ланцюжки до понять «дитина», «батьки», «сім'я». Він пропонує учасникам знайти в цих ланцюжках спільні (або близькі за значенням) асоціації та вписує їх у вікна великого будинку.

Далі тренер пропонує підібрати ланцюжок ще до одного базового поняття: «батьківство». Він прикріплює над будинком дах із написом «Батьківство» і пропонує учасникам доповнити ланцюжок новими асоціаціями, які у них виникають стосовно цього поняття. Ці доповнення він також вписує у пусті вікна будинку.



2. Учасники отримують аркуші паперу, де намальований будиночок із п'ятьма віконцями. Кожному з учасників пропонується вибрати зі всіх вікон великого будинку написи з п'ятьма асоціаціями, які, на його думку, найбільш повно відповідають поняттю «батьківство», та вписати їх у віконця свого будиночка.

3. Батькам пропонується поставити номери від 1 до 5 біля віконця, тобто проранжувати за ступенем адекватності змісту запропоновані визначення терміна «батьківство», а потім пояснити думку у великому колі.

4. Обговорення вправи

- ✓ Які асоціації були названі всіма або більшістю учасників?

- ✓ Які пріоритетні асоціації найчастіше називались?
- ✓ Чи є в групі абсолютно однакові будиночки? Чи є будинки, в яких написи у віконцях збіглися з іншими?
- ✓ Що станеться з будиночком, якщо одне з віконць «погасне»?
- ✓ Які труднощі виникали на різних етапах виконання вправи? Які варіанти можна запропонувати для їх подолання?

Наприкінці тренер презентує визначення поняття «батьківськи почуття», «батьківськи позиції» «батьківська відповідальність» за допомогою мультимедійного проектора (плакату):

Інформаційне повідомлення

Батьківство Процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей.

Батьківські почуття – уміння співпереживати почуття членів родини, а також, спосіб вираження власних почуттів. Батьківські позиції – реальна спрямованість, в основі якої лежить усвідомлена чи неусвідомлена оцінка дитини, що відображається у способах та формах взаємодії з нею.

Батьківська відповідальність – це відповідальність перед соціумом і перед безособовою природою. Повне усвідомлення його змісту із суспільної й особистої точки зору, розуміння реальних проблем та обов'язків пов'язаних з батьківством, свідоме рішення цих проблем, підготовка себе до їх реалізації. Стиль сімейного виховання – найбільш характерні типи ставлення батьків до дитини, певні засоби та методи педагогічного впливу на неї, які знаходять своє відображення у своєрідній манері спілкування, тактильній взаємодії, моральній підтримці дитини. Це своєрідне поєднання ціннісних орієнтацій подружньої пари, батьківських установок та сподівань, батьківського ставлення, батьківських почуттів, батьківських позицій та батьківської відповідальності

Вправа №5. Робота в групах «Стилі батьківської поведінки стосовно дітей» (20 хв)

Учасники об'єднуються у чотири групи, кожна група отримує картку з характеристикою одного стилю поведінки.

Картка 1. Авторитарний стиль батьківської поведінки

Батьки, схильні до авторитарного стилю:

- надто суворі;
- застосовують фізичні покарання;
- надмірно контролюють всі дії дитини, аргументує тим що стан дитини не дозволяє виконувати певні дії самостійно;
- вимагають від неї постійної покірності;
- обмежують право вибору дитини, аргументує тим що дитина все одно не розуміє нічого;
- не бажають іти на компроміс із дитиною.

Картка 2. Ліберальний стиль батьківської поведінки

Батьки, схильні до ліберального стилю:

- здійснюють незначний контроль за поведінкою дитини або контроль узагалі відсутній унаслідок байдужого ставлення до виконання батьківських обов'язків;
- практикують вседозволеність;
- виконують усі забаганки дитини;
- невиправдано ідеалізують свою дитину.

Картка 3. Опікунський стиль батьківської поведінки

Батьки, схильні до опікунського стилю:

- прагнуть постійно бути поруч із дитиною;
- вирішують за дитиною всі проблеми;
- роблять за дитину те, що може робити вона сама;
- оточують дитину надмірною увагою;
- контролюють кожен крок дитини.

Картка 4. Демократичний стиль батьківської поведінки

Батьки, схильні до демократичного стилю:

- поважають особистість дитини;

- приймають дитину такою, якою вона є;
- дають зрозуміти дитині, що її справи і успіхи є важливими й для них;
- довіряють своїй дитині;
- дозволяють своїй дитині робити власний вибір;
- заохочують самостійність дитини;
- проводять разом із дитиною вільний час;
- допомагають дитині розвивати себе.

Протягом 5 хвилин батькам пропонується ознайомитись із текстом картки, а після того — поміркувати над наступними запитаннями:

- *Як почуває себе дитина, до якої батьки ставляться таким чином?*
- *Як може вплинути таке ставлення батьків до дитини на їх особистісний розвиток в умовах їхнього особливого ствну?*

Після закінчення кожна група зачитує картку з характеристикою стилю поведінки та пропонує на загальний розгляд результати своїх міркувань. Після цього ведучий дає батькам завдання визначити, який стиль батьківської поведінки є найбільш сприятливим для формування особистості дитини.

Оптимальним для сімейного виховання вважається демократичний стиль, якому притаманний високий рівень вербального спілкування між дітьми і батьками; готовність батьків прийти на допомогу дітям; віра батьків в успішну самостійну діяльність дитини; адекватний батьківський контроль. Але в нестандартних, екстремальних ситуаціях доцільним буде вдатися до авторитарного стилю (взяти керівництво у свої руки за браком у дитини життєвого досвіду і самосвідомості дорослої людини). Ліберальний же стиль стане у пригоді в ситуації перевірки набутого дитиною досвіду, розвитку пізнавальної сфери, здібностей дитини тощо. У складних для сучасної сім'ї умовах найбільше потерпають діти. Тому слід шукати підходи до виховання дитини як індивідуальності, створюючи таке середовище, в. якому вона активно розвиватиметься.

Список використаних джерел:

Технологія проведення тренінгів з формування здорового способу життя молоді/Г.М.Бевз, О.П.Главник.-К.,2005. - С.88 - 146.

Братусь І. Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини (методичні матеріали) / І. Братусь, А. Гулевська-Черниш, Т. Лях // Практ. психологія та соц. робота – 2002. – № 5. – С. 36–49.

Вихідна анкета учасника тренінгового заняття

Будь-ласка, позначте відповідь на кожне запитання та прокоментуйте її. Ваші відповіді та коментарі сприятимуть вдосконаленню наступних тренінгів

1. Тренінг був:

дуже корисним	досить корисним	цікавим, але не корисним	не корисним
Коментарі:			

2. Вибір та ефективність методів навчання були:

дуже добрі	добрі	задовільні	незадовільні
Коментарі:			

3. Роздаткові матеріали були:

дуже добрі	добрі	задовільні	незадовільні
Коментарі:			

4. Атмосфера на тренінгу була:

дуже добра	добра	задовільна	незадовільна
Коментарі:			

5. Робота тренерської групи була:

дуже добра	добра	задовільна	незадовільна
Коментарі:			

6. Мої очікування від тренінгу:

повністю справилися	деякою мірою справилися	не справилися
Коментарі:		

7. Інформація, представлена на даному тренінгу була для мене:

майже вся нова	деякою мірою нова	майже вся відома
Коментарі:		

8. Чи залишились Ви задоволеними від власної роботи на тренінгу?

так	не зовсім	ні
Коментарі:		

9. Яка інформація виявилась для Вас найбільш цікавою:

10. Яка інформація виявилась для Вас найбільш корисною:

11. Які отримані знання та навички Ви будете використовувати в своїй виховній діяльності:

12. На які запитання щодо роботи з дітьми та розвитку власної батьківської компетентності Ви не отримали відповіді:

13. Ваші пропозиції:

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Н

Додаткові методики діагностики рівня розвитку компетентності батьків

Додаток Н.1

Методика „Ціннісні орієнтації” М. Рокича

Інструкція. Вашій увазі пропонуються два списки цінностей (по 18 у кожному). Розстановка цінностей у списках не має ніякого смислового навантаження. Ваше завдання – визначити, яке місце у Вашому житті посідає кожна з цінностей. Уважно вивчіть список А, привласніть кожній цінності свій ранговий номер і виставте в колонку зліва (від „1” – найбільш значуща для Вас як життєвий принцип до „18” – найменш значуща).

Список А (термінальні цінності)	
	Активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя)
	Життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд)
	Здоров'я (фізичне й психічне)
	Цікава робота
	Краса природи та мистецтва (переживання прекрасного в природі й мистецтві)
	Любов (духовна й фізична близькість з коханою людиною)
	Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних проблем)
	Наявність добрих і вірних друзів
	Суспільне визнання (пошана оточуючих, колективу, товаришів по роботі)
	Пізнання (можливість підвищення рівня своєї освіти, розширення кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)
	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)
	Розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення)
	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)
	Свобода (самостійність, незалежність у думках та вчинках)
	Щасливе сімейне життя
	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства загалом)
	Творчість (можливість творчої діяльності)
	Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)

Точно також пропрацюйте список Б

Список Б (інструментальні цінності)	
	Акуратність (охайність), уміння утримувати речі та справи в порядку

	Вихованість (гарні манери)
	Високі запити (високі вимоги до життя, високі домагання)
	Життєрадісність (почуття гумору)
	Старанність (дисциплінованість)
	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)
	Непримиренність до недоліків у собі та інших
	Освіченість (широта знань, висока спільна культура)
	Відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати слово)
	Раціоналізм (уміння здорово й логічно мислити, ухвалювати обдумані й раціональні рішення)
	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)
	Сміливість у відстоюванні власної думки, поглядів
	Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)
	Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки)
	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)
	Чесність (правдивість, щирість)
	Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)
	Чуйність (дбайливість)

Методика „Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб”

Дайте відповідь на кожне питання „так”, якщо він вірно описує вашу поведінку і „ні”, якщо ваша поведінка не відповідає тому, про що говориться в питанні.

Шкала А

	Так	Ні
Сам процес виконуваної роботи захоплює Вас більше, ніж етап її завершення?		
Для досягнення мети Ви зазвичай не шкодує сил?		
Вам часто говорять, що Ви більше думаете про інших, чим про себе?		
Ви зазвичай багато часу приділяєте своїй особистості?		
Ви зазвичай довго не наважуєтесь почати робити те, що Вам не цікаве, навіть якщо це необхідно?		
Ви упевнені, що наполегливості у Вас більше, ніж здібностей?		
Вам легше просити за інших, чим за себе?		
Ви вважаєте, що людина спочатку повинна думати про себе, а потім вже про інших?		
Закінчуючи цікаву справу, Ви часто жалкуєте за тим, що цікава робота вже завершена, а з нею шкода розлучатися?		
Вам більше подобаються діяльні люди, здатні досягати результату, чим просто добрі і чуйні?		
Вам важко відмовити людям, коли вони Вас про що-небудь просять?		
Для себе Ви робите що-небудь з більшим задоволенням, чим для інших?		
Ви відчуваєте задоволення від гри, в якій не треба думати про виграш?		
Ви вважаєте, що успіхів у Вашому житті більше, ніж невдач?		
Ви часто намагаєтесь зробити людям послугу, якщо у них сталася біда або неприємності?		
Ви переконані, що не треба для кого-небудь сильно напружуватися?		
Ви понад усе шануєте людей, здатних захопитися справою по-справжньому?		
Ви часто завершуєте роботу всупереч несприятливій обстановці, нестачі часу, перешкодам з боку?		
Для себе у Вас зазвичай бракує і часу, і сил?		
Вам важко змусити себе зробити щось для інших?		
Ви часто починаєте одночасно багато справ і не		

устигаєте закінчити їх до кінця?		
. Ви вважаєте, що маєте досить сил, щоб розраховувати на успіх в житті?		
. Ви прагнете, якомога більше зробити для інших людей?		
. Ви переконані, що турбота про інших часто йде на шкоду собі?		
. Чи можете Ви захопитися справою настільки, що забуваєте про час і про себе?		
. Вам часто вдається довести почату справу до кінця?		
. Ви переконані, що найбільша цінність в житті жити інтересами інших людей?		
. Ви можете назвати себе егоїстом?		
. Буває, що Ви, захоплюючись деталями, поглиблюючись в них, не можете закінчити почату справу?		
. Ви уникаєте зустрічей з людьми, що не мають ділових якостей?		
. Ваша відмінна риса безкорисливість?		
. Вільний час Ви використовуєте для своїх захоплень?		
. Ви часто завантажуєте свою відпустку або вихідні дні роботою через те, що комусь обіцяли що-небудь зробити?		
. Ви засуджуєте людей, які не можуть потурбуватися про себе?		
. Вам важко наважитися використовувати зусилля людини у своїх інтересах?		
. Ви часто просите людей зробити що-небудь з корисливих мотивів?		
. Погоджуючись на яку-небудь справу, Ви більше думаєте про те, наскільки це Вам цікаво?		
. Прагнення до результату у будь-якій справі Ваша відмінна риса?		
. Ваша відмінна риса уміння допомогти іншим людям?		
. Ви здатні зробити максимальні зусилля лише за хорошу винагороду?		

Шкала Б

	Так	Ні
Ви згодні, що найголовніше в житті бути майстром своєї справи?		
Ви понад усе дорожите можливістю самостійного вибору рішення?		
Ваші знайомі вважають Вас владною людиною?		
Ви згодні, що люди, які не уміють заробити гроші, не коштують поваги?		

Творча праця для Вас є головною насолодою в житті?		
Основне прагнення у Вашому житті свобода, а не влада і гроші?		
Ви згодні, що мати владу над людьми найбільш важлива цінність?		
Ваші друзі заможні в матеріальному відношенні люди?		
Ви прагнете, щоб усі навколо Вас були зайняті захоплюючою справою?		
Вам завжди вдається наслідувати свої переконання всупереч вимогам з боку?		
Чи вважаєте Ви, що найважливіша якість для влади це її сила?		
Ви упевнені, що усе можна купити за гроші?		
Ви вибираєте друзів за діловими якостями?		
Ви намагаєтеся не зв'язувати себе різними зобов'язаннями перед іншими людьми?		
Ви переживаєте почуття обурення, якщо хто-небудь не підкоряється Вашим вимогам?		
Гроші куди надійніше, ніж влада і свобода?		
Вам буває нестерпно нудно без улюбленої роботи?		
Ви переконані, що кожен повинен мати свободу у рамках закону?		
Вам легко змусити людей робити те, що Ви хочете?		
Ви згодні, що краще мати високу зарплату, чим високий інтелект?		
У житті Вас радує тільки відмінний результат роботи?		
Найголовніше прагнення у Вашому житті бути вільним?		
Ви вважаєте себе здатним керувати великим колективом?		
Чи являється для Вас заробіток головним прагненням в житті?		
Улюблена справа для Вас цінніша, ніж влада і гроші?		
Вам зазвичай вдається відвоювати своє право на свободу?		
Чи відчуваєте Ви жагу до влади, прагнення керувати?		
Ви згодні, що гроші „не пахнуть” і неважливо, як вони зароблені?		
Навіть будучи на відпочинку, Ви не можете не працювати?		
Ви готові багатьом жертвувати, щоб бути вільним?		
Ви відчуваєте себе хазяїном у своїй сім'ї?		
Вам важко обмежити себе в грошових коштах?		
Ваші друзі і знайомі цінують Вас як фахівця?		

. Люди, що ущемляють Вашу свободу, викликають у Вас найбільше обурення?		
. Влада може замінити Вам багато інших цінностей?		
. Вам зазвичай вдається накопити потрібну суму грошей?		
. Праця найбільша цінність для Вас?		
. Ви упевнено і невимушено відчуваєте себе серед незнайомих людей?		
. Ви згодні ущемити свободу, щоб мати владу?		
. Найбільш сильне потрясіння для Вас відсутність грошей?		

Тест-опитувальник батьківського ставлення Варги-Століна

На кожне твердження дайте відповідь „так” або „ні”.

	так	ні
Я завжди співчуваю своїй дитині.		
Я вважаю своїм обов'язком знати все, що думає моя дитина.		
Я поважаю свою дитину.		
Мені здається, що поведінка моєї дитини значно відхиляється від норми.		
Потрібно якомога довше тримати дитину осторонь від реальних життєвих проблем, якщо вони її травмують.		
Я відчуваю до дитини прихильність.		
Добрі батьки оберігають дитину від життєвих труднощів.		
Моя дитина часто неприємна мені.		
Я завжди намагаюсь допомогти своїй дитині.		
Бувають випадки, коли глумливе ставлення до дитини приносить їй велику користь.		
Я відчуваю досаду щодо своєї дитини.		
Моя дитина нічого не досягне у житті.		
Мені здається, що діти знущаються над моєю дитиною.		
Моя дитина часто здійснює такі вчинки, які окрім презирства нічого не варті.		
Для свого віку моя дитина не зовсім зріла.		
Моя дитина поводиться спеціально, щоб досадити мені.		
Моя дитина вбирає у себе все погане, як губка.		
Мою дитину важко навчити гарних манер, при найбільшому старанні.		
Дитину потрібно тримати у суворих рамках, тоді з неї виросте порядна людина.		
Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас додому.		
Я схвалюю свою дитину.		

До моєї дитини липне все погане.		
Моя дитина не досягне успіхів у житті.		
Коли в компанії знайомих говорять про дітей мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як хотілось би		
Я жалію свою дитину.		
Коли я порівнюю свою дитину з її ровесниками, вони здаються мені дорослішими і у поведінці і у судженнях.		
Я із задоволенням проводжу з дитиною свій вільний час.		
Мені шкода, що моя дитина росте і дорослішає.		
Я часто ловлю себе на ворожому ставленні до дитини.		
Я мрію про те, щоб моя дитина досягла всього того, що мені не вдалося у житті.		
Батьки повинні пристосовуватись до дитини.		
Я намагаюся виконати всі прохання моєї дитини.		
Приймаючи сімейні рішення слід враховувати і думку дитини		
Головна причина капризів моєї дитини – егоїзм, впертість і лінь.		
У конфлікті з дитиною я часто можу визнати, що вона по-своєму права.		
Діти рано дізнаються, що батьки можуть помилятися.		
Я завжди зважаю на свою дитину.		
Я відчуваю приязнь до дитини.		
Я дуже цікавлюсь життям своєї дитини.		
Неможливо нормально відпочити, якщо проводиш час з дитиною.		
Найголовніше, щоб у дитини було спокійне і безхмарне дитинство.		
Іноді мені здається, що моя дитина – нездатна ні до чого доброго.		
Я поділяю захоплення своєї дитини.		
Моя дитина може вивести із себе будь-кого.		
Я поділяю гіркоту, смуток своєї дитини.		

Моя дитина часто дратує мене.		
Виховання дитини – суцільне тріпання нервів.		
Суворі дисципліна у дитинстві – розвиває сильний характер.		
Я не довіряю своїй дитині.		
За суворе виховання діти дякують потім.		
Інколи мені здається, що я ненавиджу свою дитину.		
У моєї дитини більше недоліків, ніж позитивних якостей.		
Я поділяю інтереси своєї дитини.		
Моя дитина не спроможна що-небудь зробити самостійно, а якщо і зробить, то обов'язково не так.		
Моя дитина виросте непристосованою до життя.		
Моя дитина подобається мені такою, якою вона є.		
Я ретельно стежу за станом здоров'я своєї дитини.		
Не рідко я захоплююсь своєю дитиною.		
Дитина не повинна мати секретів від батьків.		
Я не високої думки про здібності своєї дитини і не приховую цього від неї.		
Дуже бажаю, щоб дитина товаришувала з тими дітьми, які подобаються її батькам.		

Додаток II

Діагностика комунікативних і організаторських здібностей

Інструкція. Методика по визначенню комунікативних і організаторських схильностей містить 40 питань. На кожне питання варто відповісти „так” або „ні”. Якщо ви утрудняєтеся у виборі відповіді, необхідно все-таки схилитися до відповідної альтернативи (+) або (-). Час на виконання методики 10-15 хвилин.

	так	ні
1. Є чи у вас прагнення до вивчення людей і встановлення знайомств із різними людьми?		
2. Чи подобається вам займатися суспільною роботою?		
3. Чи довго вас турбує почуття образи, заподіяної вам ким-небудь із ваших товаришів?		
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що створилася?		
5. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?		
6. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними вашої думки?		
7. Чи вірно, що вам приємніше й простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?		
8. Якщо виникли деякі перешкоди в здійсненні ваших намірів, чи легко вам відмовитися від своїх намірів?		
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які старше вас за віком?		
10. Чи любите ви придумувати або організовувати зі своїми товаришами різні ігри й розваги?		
11. Чи важко вам включатися в нові для вас компанії (колективи)?		
12. Чи часто ви відкладаєте на інші дні справи, які потрібно було виконати сьогодні?		
14. Чи прагнете ви домогтися того, щоб ваші товариші діяли відповідно до вашої думки?		
15. Чи важко ви освоюєтеся в новому колективі?		

16. Чи вірно, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?		
17. Чи прагнете ви при зручному випадку познайомитися й поговорити з новою людиною?		
18. Чи часто при рішенні важливих справ ви приймаєте ініціативу на себе?		
19. Чи дратують вас оточуючі люди й чи хочеться вам побути на самоті?		
20. Чи правда, що ви погано орієнтуєтесь в незнайомій для вас обстановці?		
21. Чи подобається вам постійно перебувати серед людей?		
22. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити почата справа?		
23. Чи випробовуєте ви утруднення, якщо доводиться виявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?		
24. Чи правда, що ви стомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?		
25. Чи любите ви брати участь у колективних іграх?		
26. Чи часто ви проявляєте ініціативу при рішенні питань, що зачіпають інтереси ваших товаришів?		
27. Чи правда, що ви почуваете себе непевно серед незнайомих людей?		
28. Чи вірно, що ви рідко прагнете довести свою правоту?		
29. Чи думаєте ви, що вам не представляє особливої праці внести пожвавлення в малознайому групу?		
30. Чи приймаєте ви участь у суспільній роботі в школі (на виробництві)?		
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?		
32. Чи вірно, що ви не прагнете обстоювати свою думку або рішення, якщо воно не відразу було прийнято товаришами?		
33. Чи почуваете ви себе невимушено, потрапивши в незнайомий колектив?		
34. Чи охоче ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?		

35. Чи правда, що ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?		
36. Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?		
37. Чи вірно, що у вас багато друзів?		
38. Чи часто ви виявляєтеся в центрі уваги своїх товаришів?		
39. Чи часто ви бентежитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?		
40. Чи правда, що ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?		

Додаток II

**Зміни в структурі ціннісних орієнтацій батьків дітей СДВ з ПР ПС
в результаті здійснення експериментального етапу дослідження
(дані отримані за методикою М. Рокича)**

№	Перелік цінностей	На констатувальному етапі		На контрольному етапі	
		КГ (ранг)	ЕГ (ранг)	КГ (ранг)	ЕГ (ранг)
Список А (термінальні цінності)					
1.	Активне діяльне життя	6	5	7	3
2.	Життєва мудрість	8	7	8	12
3.	Здоров'я (фізичне та психічне)	1	1	1	1
4.	Цікава робота	7	6	6	14
5.	Краса природи та мистецтва	18	17	18	16
6.	Любов	4	2	3	5
7.	Матеріально забезпечене життя	3	4	5	8
8.	Наявність добрих і вірних друзів	10	11	10	10
9.	Суспільне визнання	9	8	9	11
10.	Пізнання	12	14	13	13
11.	Продуктивне життя	11	10	11	15
12.	Розвиток	13	12	12	6
13.	Розваги	17	18	17	17
14.	Свобода	14	13	15	18
15.	Щасливе сімейне життя	5	4	4	2
16.	Щастя інших	16	15	16	7
17.	Творчість	15	16	14	9
18.	Упевненість у собі	2	3	2	4
Список Б (інструментальні цінності)					
1.	Охайність	7	7	7	11
2.	Вихованість	1	1	2	10
3.	Високі запити	17	18	18	17
4.	Життєрадісність (почуття гумору)	6	5	6	3
5.	Дисциплінованість	10	11	10	13
6.	Незалежність	9	8	8	12
7.	Непримиренність до недоліків у собі та інших	18	17	17	18
8.	Освіченість	13	14	15	5
9.	Відповідальність	4	3	3	2
10.	Раціоналізм	14	12	13	8
11.	Самоконтроль	12	10	11	7

12.	Сміливість у відстоюванні власної думки, погляду	16	15	14	15
13.	Тверда воля	11	13	12	16
14.	Терпимість	8	9	8	4
15.	Широта поглядів	15	16	16	14
16.	Чесність	2	2	1	1
17.	Ефективність у справах	5	6	5	9
18.	Чуйність	3	4	4	6

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ РОБІТ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**Публікації, що відображають основні наукові результати****Монографія**

1. Чобанян А.В. Основні положення психокорекційної роботи з батьками дітей з особливостями інтелектуального розвитку. *Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності*: монографія / за ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 70–82.

Статті у наукових періодичних видання інших держав

2. Чобанян А.В. Концептуалізація антиципації в психолого-педагогічному супроводженні. *Проблеми спеціального образования. Научно-методический журнал*. Ереван. 2016. №4. С.233 – 238.

Статті у наукових фахових виданнях України, які включені в міжнародні наукометричні бази

3. Чобанян А.В. Застосування інформаційно-освітніх ресурсів як засобу розвитку педагогічної компетентності батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. VI, т. 2. С. 257-269.

4. 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.

5. Чобанян А.В., Колишкіна А.П. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання. *Психологічний часопис*. 2018. №1 (11). С. 71-86.

Статті у наукових фахових виданнях України

6. 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.

7. Чобанян А.В. Діагностика підготовленості майбутніх спеціальних психологів до роботи з сім'єю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Випуск 32. Частина 2. С. 295–302.

8. 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.

Публікації, що додатково відображають наукові результати**Публікації апробаційного характеру**

9. Чобанян А.В. Застосування інформаційних інтернет-ресурсів в системі психолого-педагогічної допомоги сім'ям осіб з інтелектуальними порушеннями. *Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти: матеріали всеукраїнської наук.-*

практ. конф. (м. Суми, 27-28 жовтня 2011 р.). Суми: Університетська книга, 2011. С.56-58.

10. 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 (25-26 квітня 2013 року, м. Суми)*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013. С.586-593.

11. 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.

12. Чобанян А.В. Особливості дітей з помірною розумовою відсталістю в контексті реалізації супроводу їх сімей. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. З міжнар. участю (11-12 листопада 2015 р.)*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 91-94.

13. Чобанян А.В. Консультативно-методичний центр вищого навчального закладу як інструмент забезпечення психолого-педагогічної допомоги дітям з особливостями інтелектуального розвитку та їх сім'ям. *Current Issues And Problems Of Social Sciences: Матеріали Міжнар. наук. конф. (Kielce, June 28-30, 2016)*. Kielce : Holy Cross University, 2016. С. 156-159.

14. Чобанян А.В. Концептуальні підходи до дефініцій поняття «психологічний механізм». *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. присвяч. 5-річчю кафедри корект. освіти та спец. психол. (Харків, 17-18 травня 2017 року)*. Харків, 2017. С.122-126.

Інші публікації

15. 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.

16. 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.

17. Чобанян А.В. Умови впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю та їх сімей. *II International Scientific and Practical Conference «Topical researches of the World Science»: международное периодическое научное издание. № 2(6), Vol.4. С. 49-52*

СПИСОК ВІДОМОСТЕЙ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Міжнародна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: сучасні проблеми» (м. Єреван, Вірменія, 2015). Доповідь: «Концептуалізація антиципації в психолого-педагогічному супроводженні».

2. Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» 2015 р. (м. Суми, 2015). Доповідь: «Теоретичний аспект організації соціального партнерства у процесі психолого-педагогічного супроводу».

3. III Міжнародна науково-практична конференція студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (м. Суми, 2016). Доповідь: «Теоретичний аспект організації соціального партнерства у процесі психолого-педагогічного супроводу».

4. II International scientific and practical conference «The goals of the WorldScience 2016» (Dubai, 2016). Доповідь: «Умови впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю та їх сімей».

5. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання та проблеми розвитку соціальних наук» (м. Кельце, Республіка Польща, 2016). Доповідь: «Консультативно-методичний центр вищого навчального закладу як інструмент забезпечення психолого-педагогічної допомоги дітям з особливостями інтелектуального розвитку та їх сім'ям».

6. II Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (м. Вінниця, 2016). Доповідь: «Консультативно-методичний центр вищого навчального закладу як інструмент забезпечення психолого-педагогічної допомоги дітям з особливостями інтелектуального розвитку та їх сім'ям».

7. XI-а Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2016). Доповідь: «Дослідження стану взаємодії сімей дітей з помірною розумовою відсталістю із фахівцями галузі спеціальної освіти».

8. III Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (м. Київ, 2017). Доповідь: «Соціальний розвиток дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту в контексті формування готовності до навчання».

9. IV Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (м. Переяслав-Хмельницький, 2018). Доповідь: «Структурно-функціональна модель психологічного супроводу формування соціальної готовності до навчання дітей з помірною розумовою відсталістю».

10. V Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (м. Чернігів, 2019). Доповідь: «Особливості сформованості комунікативної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня старшого дошкільного віку».

11. Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади» (м. Суми, 2015). Доповідь: «Особливості дітей з помірною розумовою відсталістю в контексті реалізації супроводу їх сімей».

12. I Всеукраїнський з'їзд корекційних педагогів «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (м. Дніпро, 2016). Доповідь: «Діагностика підготовленості майбутніх спеціальних психологів до роботи з сім'єю дітей з особливостями інтелектуального розвитку».

13. Всеукраїнська науково-практична конференція «Спеціальна освіта: стан та перспективи» (м. Харків, 2017). Доповідь: «Психолого-педагогічний супровід сімей дітей з порушеннями інтелекту: постановка проблеми».

14. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика»(м. Умань, 2019).

15. II Всеукраїнський з'їзд корекційних педагогів «Актуальні проблеми навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами в освітніх реаліях України» (м. Київ, 2019). Доповідь: «Особливості сформованості комунікативної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня старшого дошкільного віку».

16. Регіональний науко-практичний семінар «Реалізація міжнародного освітнього проекту, покликаною створити Першу українську DASY-бібліотеку для користувачів з глибокими ураженнями органів зору» (м. Суми, 2015).

17. Обласний науко-практичний семінар «Новітні технології спеціальної педагогіки: проблеми, перспективи та шляхи запровадження» (м. Суми, 2017). Доповідь: «Психолого-педагогічний супровід сімей дітей з порушеннями інтелекту: постановка проблеми».

18. Обласний науко-практичний семінар «Психологічні аспекти корекційного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» (м. Суми, 2017). Доповідь: «Психолого-педагогічний супровід сімей дітей з порушеннями інтелекту як психолого-педагогічна проблема».

19. Обласний науко-практичний семінар «Готовність педагогічних працівників загальноосвітнього закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії: питання теорії і практики» (м. Суми, 2018).

20. Обласний науко-практичний семінар «Новітні технології спеціальної педагогіки проблеми, перспективи та шляхи запровадження» (м. Суми, 2018).