

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

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ГОРБАТЮК ОЛЕНА ЛЕОНІДІВНА**

**УДК 373.3-056.36:316.77-043.83(043)**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З  
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

016 – Спеціальна освіта

Галузь знань – 01 «Освіта / Педагогіка»

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів

мають посилання на

відповідне джерело \_\_\_\_\_ О. Л. Горбатюк



Науковий керівник:  
доктор психологічних наук, професор  
Прохоренко Леся Іванівна

Київ – 2024

## АНОТАЦІЯ

Горбатюк О. Л. Формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 016 – Спеціальна освіта. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ 2024.

У дисертації теоретично обґрунтовано основні підходи щодо проблеми соціально-комунікативної компетентності через призму соціальних та особистісних категорій, зокрема: мотиваційних, когнітивних, операційно-діяльнісних, емоційно-ціннісних, етичних, соціально-рефлексивних, мовленнєвих тощо.

Розглянуто соціально-комунікативну компетентність як цілісну систему, яка в собі об'єднує соціальні та комунікативні функції, зокрема: вміння адекватно вирішувати соціальні та поведінкові проблеми і ситуації (здатність виявляти емпатію та розуміти почуття інших людей, ефективна міжособистісна взаємодія (соціальна компетентність); вміння спілкуватися в конкретних соціально-побутових ситуаціях, ініціативність в процесі інтеракції (ефективна комунікація, вміння висловлювати свої думки чітко та зрозуміло (комунікативна компетентність).

Соціально-комунікативну компетентність протрактовано як здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми в соціальних ситуаціях, яка передбачає сукупність знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які дають змогу адекватно сприймати, розуміти, передавати інформацію, налагоджувати взаємодію, брати участь у спільній діяльності, вирішувати конфлікти та адаптуватися до різних соціальних умов.

Ця компетентність є важливою для побудови міжособистісних стосунків, ефективної комунікації в професійному та особистісному житті, а також для успішної соціальної інтеграції та адаптації.

На основі теоретичного узагальнення доведено, що у молодшому шкільному віці сформованість соціально-комунікативної компетентності впливає на успішну соціалізацію дитини, усвідомлення нею соціальних ролей, набуття соціального статусу та позиції в суспільстві. В період початкового навчання формується новий соціальний простір дитини, що сприяє розвитку соціальної компетенції та мовленнєвої культури, правил спілкування, співпраці з однокласниками, з'являються нові обов'язки, пов'язані з навчанням, активізуються у формі новоутворення рефлексивні навички.

Теоретично обґрунтовано, що порушення соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелекту виявляються у несформованості самооцінки себе та своїх індивідуальних психофізичних особливостей і можливостей, емоційній чутливості, низькій емпатії, невмінні співпереживати однокласникам та рідним, несформованості таких поведінкових навичок як здатність до співпраці, ініціативність та адекватність спілкування, товариськість тощо.

На основі теоретичного узагальнення визначено субкомпетенції соціально-комунікативної компетентності, підґрунтя яких формують відповідні вміння, зокрема, висловлювати свої думки, слухати інших, встановлювати контакт з різними людьми, виявляти конструктивні підходи до вирішення різних проблем, уникати агресивних або деструктивних взаємодій, співчувати та розуміти почуття інших, змінювати свою комунікативну стратегію в залежності від контексту і ситуації, розуміння і слідування прийнятним формам поведінки в конкретному соціальному середовищі тощо.

Теоретично доведено, що несформованість соціально-комунікативної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку впливає як на соціальну ситуацію розвитку, так і на соціальні відносини в мікро- та макросередовищі дитини, спілкуванні з дорослими та однокласниками, що в свою чергу негативно відбивається на навчальній діяльності, формуванні соціальної позиції в світі однолітків та дорослих.

З метою оцінки сформованості соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелекту було розроблено структурно-функціональну модель соціально-комунікативної компетентності, яка містить чотири компоненти: соціально-перцептивний, комунікативний, інтерактивний і моторно-руховий. В цій моделі соціально-перцептивний компонент відповідає за суб'єктивну картину світу, загальну соціальну активність дитини засобами соціальної перцепції; комунікативний – передбачає розуміння специфіки комунікативної ситуації, вміння вести діалог з дорослими та ровесниками; інтерактивний – забезпечує взаємодію (інтерацію) та рефлексію, як підґрунтя розуміння себе в контексті інтерації з іншими; моторно-руховий – розширює можливості фізичного розвитку та психофізіологічних функцій в сенсомоторній та соціальній сферах.

З'ясовано особливості соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелекту, до яких віднесено: невміння вербалізувати емоційне ставлення до іншої дитини та до себе, загальмованості психологічного минулого, орієнтацію на перцептивно доступні зовнішні ознаки, що впливає на реалізацію соціальної перцепції в процесі сприйняття іншої людини та порівняння себе з нею; низький рівень експресивного мовлення, недостатньо розвинену соціальну позицію, існування комунікативних бар'єрів; низьку здатність аналізувати результати своєї діяльності, знаходити інші способи вирішення проблем та виявляти зв'язки між вчинком та його наслідками; невмінні використовувати тілесні рухи, жести, міміку та інші форми невербального спілкування, які дають змогу ефективно взаємодіяти з оточуючими.

Визначено критерії сформованості соціально-комунікативної компетентності, зокрема: *емоційно-перцептивний* (диференціація соціальної перцепції, перцепція діяльності та особистості іншої дитини, емоційна складова соціальної перцепції та самоствлення), *комунікативний* (імпресивне мовлення – слухання, розуміння, експресивне – висловлювання) та *соціально-когнітивний*

(рефлексія, соціально схвалювальні відповіді, соціально ненормативні відповіді).

Розроблено модель формування соціально-комунікативної компетентності учнів з ППР (порушення інтелектуального розвитку), в якій перцептивний компонент передбачає розуміння емоцій інших людей щодо невербальних засобів спілкування, а саме міміки, комунікативний компонент розглядається в структурі особистісних, емоційних, когнітивних, мотиваційних, поведінкових субкомпетенцій; інтерактивний – як аспект спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення спільної мети (створення стосунків, опрацювання конфлікту та співпраця); моторно-руховий компонент – як дія та її образ (інтелектуальні та сенсорні навички).

Розроблено методику формування соціально-комунікативної компетентності учнів з ППР засобами фізичної культури. Визначено критерії формування соціально-комунікативної компетентності школярів з ППР, до яких віднесено: розуміння емоційного стану іншого однокласника чи дорослого; вміння отримувати та передавати отриману інформацію, слухати іншого; вміння вести простий діалог, доводити власну думку; активність у колективних заняттях; вміння вирішити конфліктну ситуацію тощо.

Розроблено авторську програму з фізичної культури для молодших школярів з порушеннями інтелекту, яка містить базовий і варіативні компоненти. До базового компоненту віднесено: вимоги до знань, рухові навички і уміння; завдання розвитку фізичних якостей; нормативи фізичної підготовленості, згідно з вимогами комплексної програми фізичного виховання учнів спеціальної загальноосвітньої школи. До варіативного – засоби для розвитку фізичних якостей (вправи аеробної спрямованості: легкоатлетичні вправи, рухливі і спортивні ігри за спрощеними правилами тощо).

Розроблено методичні та організаційні умови підвищення ефективності фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме: програма фізичного виховання має містити

не менше 180 академічних годин за навчальний рік, у тому числі 108 обов'язкових уроків шкільної програми та 72 додаткових оздоровчих заняття; як варіативна частина програми, так і додаткові оздоровчі заняття мають повністю складатися з вправ оздоровчого характеру з направленням на розвиток витривалості; основні елементи варіативної частини варто структурувати так: легка атлетика – 36 год (в першій чверті 16 год, у другій – 4, у третій – 4, в четвертій – 12 год); до додаткових елементів варіативної частини варто додати комплекси загальної фізичної підготовки, а також спортивні і рухливі ігри.

Вищезазначені показники склали характеристику рівнів сформованості соціально-комунікативної компетентності – високий, середній, низький. Високий рівень склали такі критерії: учень вміє організовувати взаємодію, вислухати, поступитися, переконати; здатен розуміти і виконувати правила рухового завдання, пояснити іншим; активно взаємодіє з членами команди; вміє знайти правильне рішення у конфліктних ситуаціях. Середній – учень виявляє вибірковість у спілкуванні, що обмежена статевою диференціацією; має труднощі при розумінні та поясненні правил виконання; позитивно спрямована активність (приймає пропозицію ініціатора); дотримується правил організованої взаємодії під час виконання рухових завдань чи змагань, інколи їх порушує (не завжди враховує інтереси інших учнів чи команд); самостійно по допомогу не звертається; у конфліктних ситуаціях ініціативи не виявляє. Низький – учень не вступає в спілкування, не виявляє тенденції до контактів, діє індивідуально; не виявляє активності, не зважає на інтереси та бажання однолітків; не знає правил організованої рухової взаємодії, не вміє їх пояснити; проявляє байдужість до допомоги дорослого та однолітків, не може надати взаємодопомогу під час змагань.

Жодний учень експериментальної групи не продемонстрував низький рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності, у контрольній групі було 15% таких дітей; на середньому рівні – виявлено 25% учнів експериментальної групи та 65% учнів контрольної групи; на високому – 75%

учнів експериментальної групи (для порівняння у 20% учнів контрольної групи).

Поряд з цим, засобами рухової активності в учнів було сформовано рефлексивні навички на таких рівнях: емоційно-чуттєвому (перевага позитивних емоцій над негативними: радість, успіх тощо); мотиваційному (фізична діяльність виявилася особистісно значущою, стимулювалася внутрішніми мотивами); у сфері інтересів (поява нових інтересів); ціннісному (збагатилася палітра цінностей щодо навчання і спілкування); діяльнісному (під час фізичних вправ засвоювався досвід сумісної взаємодії, спілкування, вмінь адекватно реагувати на успіхи і невдачі тощо); знаннєвій (дитина набула нових вмінь).

Водночас, спостерігалось перевага активного стану над потрібно-пасивним, з прагненням до діяльності, усвідомлення виконуваної діяльності, зміна уявлень про себе, самооцінка своєї діяльності, що свідчить про ефективність запровадженої методики формування соціально-комунікативної компетентності засобами фізичної культури.

Виявлено фактори, які впливають на формування соціально-комунікативної компетентності: 1 фактор – емоційне самопізнання в часовому вимірі самоставлення; 2-й – експресивне мовлення; 3-й – рефлексивно-адаптивні здібності. Перший фактор об'єднав шкали: «Перцепція діяльності та особистості іншої дитини» (0,706); «Емоційна складова соціальної перцепції та самоставлення» (0,831) та «Темпоральні здібності» (0,913). Змістовно-особистісна наповненість першого фактору провідними елементами соціально-перцептивного компоненту доводить можливості їхнього формування засобами моторно-рухової активності, в межах якої формуються особистісні субкомпетенції молодшого школяра та емоційне ставлення до себе й оточуючих в процесі занять фізичною культурою. Другий – «Особливості розвитку експресивного мовлення» (0,791); третій – «Рефлексія» (0,935), «Соціально схвалювальні відповіді» (0,787) та «Соціально ненормативні відповіді» (0,773), що переконливо доводить, що моторно-рухові комплекси,

реалізовані засобами фізичної культури, продуктивно стимулюють розвиток експресивного мовлення.

Третій фактор – «Рефлексія» (0,935), «Соціально схвалювальні відповіді» (0,787) та «Соціально ненормативні відповіді» (0,773), що вказує на позитивний вплив на становлення рефлексивних форм поведінки учня засобами спеціально організованої моторно-рухової активності.

Таким чином, результати експериментальної методики засвідчили наявність якісних змін у школярів з ППР під час рухових вправ не лише у фізичному здоров'ї, а й позитивні зрушення у всіх компонентах соціально-комунікативної компетентності після впровадження корекційно-розвивального комплексу засобами фізичної культури.

У дослідженні вперше: розроблено авторські методики формування соціально-комунікативної компетентності учнів з порушеннями інтелекту: «Маленький господарник» та «Мої фотокартки», «Заверши оповідання» та «Я та інші діти»; розроблено авторську програму з фізичної культури для молодших школярів з порушеннями інтелекту, яка містить базовий і варіативні компоненти; визначено психолого-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку; розроблено організаційні та методичні умови підвищення ефективності фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку; визначено фактори, які впливають на формування соціально-комунікативної компетентності; визначено особливості соціально-перцептивного, комунікативного, інтерактивного та моторно-рухового компонентів соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Поглиблено та уточнено поняття «соціально-комунікативна компетентність».

Подальшого розвитку набули основні положення компетентнісного підходу у вихованні та навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.



Практичне значення дослідження полягає у тому, що розроблено комплекс методик діагностики та формування соціально-комунікативної компетентності, який може бути використаний практичними працівниками закладів спеціальної освіти та з інклюзивним навчанням в роботі з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку; розроблено та впроваджено у педагогічну практику авторські методики розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку; розроблено авторську програму з фізичної культури для молодших школярів з порушеннями інтелекту, яка містить базовий і варіативні компоненти. Отримані результати дослідження можуть бути використані при складанні програм для здобувачів вищої освіти, підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів та організації навчально-виховного процесу молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Подальша перспектива дослідження полягатиме у обґрунтуванні та розробленні технологій формування самопізнання, саморозвитку та самореалізації, як субкомпонентів соціально-комунікативної компетентності, підлітків з порушеннями інтелекту в процесі профорієнтаційної підготовки в умовах НУШ.

Ключові слова: спеціальна освіта, особливі освітні потреби, молодший шкільний вік, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, компетентністий підхід, комунікативна компетентність, мовлення, соціальні навички, зміст навчання, інклюзивне навчання, корекція, спілкування, гра, корекційно-виховний процес, фізичне здоров'я.

## ABSTRACT

Horbatiuk O. L. Formation of social and communicative competence of primary school pupils with intellectual disabilities. Qualification scientific work in the form of a manuscript.

The thesis for the degree of Doctor of Philosophy in the speciality 016 – Special Education. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2024.

The thesis theoretically substantiates the main approaches to the problem of social and communicative competence through the prism of social and personal categories, in particular: motivational, cognitive, operational and activity, emotional and value, ethical, social and reflective, speech, etc.

The thesis considers social and communicative competence as an integral system that combines social and communicative functions, in particular the ability to adequately solve social and behavioural problems and situations (the ability to show empathy and understand the feelings of other people, effective interpersonal interaction (social competence); ability to communicate in specific social and everyday situations, initiative in the process of interaction (effective communication, ability to express thoughts clearly and distinctly (communicative competence).

The social and communicative competence is interpreted as a basic integral characteristic that reflects the level of a person's ability to interact with others, ensures mastery of social reality through communicative mechanisms and allows to effectively regulate their own behaviour and the behaviour of others in the communicative space.

On the basis of theoretical generalisation, it is proven that in primary school age, the formation of social and communicative competence affects the successful socialisation of a child, one's awareness of social roles, acquisition of social status and position in society. During primary education, a new social space is formed, which contributes to the development of social competence and speech culture, rules

of communication, cooperation with classmates, new responsibilities related to learning, and reflexive skills are activated in the form of a new formation.

It was theoretically substantiated that impaired social and communicative competence of primary school pupils with intellectual disabilities is manifested in the lack of self-esteem and individual psychophysical characteristics and capabilities, emotional sensitivity, low empathy, inability to empathise with classmates and relatives, lack of behavioural skills such as the ability to cooperate, initiative and adequacy of communication, sociability, etc.

On the basis of the theoretical synthesis, the sub-competencies of social and communicative competence were identified, the basis of which is formed by the relevant skills, in particular, expressing one's thoughts, listening to others, establishing contact with different people, identifying constructive approaches to solving various problems, avoiding aggressive or destructive interactions, empathising with and understanding the feelings of others, changing one's communication strategy depending on the context and situation, understanding and following acceptable forms of behaviour in a particular social environment, etc.

It was theoretically proven that the lack of social and communicative competence of children with intellectual disabilities affects both the social situation of development and social relations in the child's micro and macro environment, communication with adults and classmates, which in turn negatively affects learning activities, the formation of a social position with peers and adults.

In order to assess the formation of social and communicative competence of primary school pupils with intellectual disabilities, a structural and functional model of social and communicative competence was developed, which includes four components: social and perceptual, communicative, interactive and motor-motor. In this model, the social and perceptual component is responsible for the subjective picture of the world, the child's general social activity through social perception; communicative component involves understanding the specifics of a communicative situation, the ability to conduct a dialogue with adults and peers; interactive – provides interaction and reflection as the basis for understanding oneself in the

context of interaction with others; motor-motor – expands the possibilities of physical development and psycho-physiological functions in the sense-motor and social spheres.

The peculiarities of social and communicative competence of primary school pupils with intellectual disabilities were revealed, which include: inability to verbalize emotional attitude to another child and to oneself, inhibition of psychological past, orientation to perceptually accessible external signs, which affects the realization of social perception in the process of perceiving another person and comparing oneself with him/her; low level of expressive speech, underdeveloped social position, existence of communication barriers; low ability to analyze the results of their activities, find other ways to solve problems and identify connections between an act and its consequences; inability to use bodily movements, gestures, facial expressions and other forms of non-verbal communication that allow them to interact effectively with others.

The criteria for the formation of social and communicative competence are: *emotional and perceptual* (differentiation of social perception, perception of the activity and personality of another child, emotional component of social perception and self-attitude), *communicative* (impressive speech – listening, understanding, expressive – speaking) and *social and cognitive* (reflection, socially approving responses, socially negative responses).

A model of the formation of social and communicative competence of students with ID was developed, where the perceptual component involves understanding the emotions of other people regarding non-verbal means of communication, namely facial expressions, and the communicative component is considered in the structure of personal, emotional, cognitive, motivational, and behavioural subcompetencies; interactive – as an aspect of communication, which is manifested in the organisation of mutual actions by people aimed at implementing joint activities, achieving a common goal (creating relationships, working through conflict and cooperation); motor-motor component – as an action and its pattern (intellectual and sensory skills).

A methodology for the formation of social and communicative competence of pupils with ID by means of physical education was developed. The criteria for the formation of social and communicative competence of pupils with ID were determined, which include: ability to understand the emotional state of another classmate or adult; ability to receive and share information, listen to others; ability to conduct a simple dialogue, prove one's own opinion; participation in collective activities; ability to resolve a conflict situation, etc.

An original physical education programme for primary school pupils with intellectual disabilities was developed, which contains basic and variable components. The basic component includes: requirements for knowledge, motor skills and abilities; tasks for the development of physical qualities; standards of physical fitness, in accordance with the requirements of a comprehensive programme of physical education for pupils of a special comprehensive school. Variable – means for the development of physical qualities (aerobic exercises: athletics, outdoor and sports games with simplified rules, etc.)

Methodological and organisational conditions for improving the effectiveness of physical education of primary school children with intellectual disabilities were developed, as follows: physical education programme should include at least 180 academic hours per academic year, including 108 compulsory lessons of the school curriculum and 72 additional health-improving classes; both the variable part of the programme and additional health-improving classes should consist entirely of health-improving exercises aimed at developing endurance; the main elements of the variable part should be structured as follows: track and field athletics - 36 hours (16 hours in the first term, 4 hours in the second term, 4 hours in the third term, 12 hours in the fourth term); additional elements of the variable part should include general physical training complexes, as well as sports and outdoor games.

The above-mentioned indicators constitute a characteristic of the levels of social and communicative competence formation – high, medium, low. The high level includes the ability to organise interaction, listen, concede, persuade; to understand and follow the rules of a motor task, explain to others; to actively interact

with team members; to find the right solution in conflict situations. Medium – a pupil demonstrates selective communication, limited by gender differentiation; has difficulties in understanding and explaining the rules of performance; positively directed activity (accepts the initiator's proposal); follows the rules of organised interaction during motor tasks or competitions, sometimes violates them (does not always take into account the interests of other pupils or teams); does not seek help on one's own; does not demonstrate initiative in conflict situations. Low – a pupil does not communicate, does not demonstrate a tendency to contact, acts individually; does not demonstrate any activity, does not take into account interests and desires of peers; does not know the rules of organised motor interaction, cannot explain them; demonstrates indifference to help from an adult and peers, cannot provide assistance during competitions.

None of the pupils of the experimental group demonstrated a low level of social and communicative competence, in the control group there were 15% of such children; at the average level – 25% of pupils of the experimental group and 65% of pupils of the control group; at the high level – 75% of pupils of the experimental group (as compared to 20% of pupils of the control group).

Along with this, the means of motor activity helped to develop reflective skills at the following levels: emotional and sensory (prevalence of positive emotions over negative ones: joy, success, etc.); motivational (physical activity turned out to be personally significant, stimulated by internal motives); in the field of interests ('new interests emerged'); value (the palette of values regarding learning and communication was enriched); performance (during physical exercises, the experience of joint interaction, communication, the ability to respond adequately to successes and failures, etc. was acquired); knowledge (the child acquired new skills).

At the same time, there was a predominance of the active state over the needs-passive one, with the desire to act, awareness of the activity performed, change of self-image, self-esteem of their actions, which indicates the effectiveness of the introduced methodology for the formation of social and communicative competence in physical education.

The factors influencing the formation of social and communicative competence were identified: the first factor – emotional self-knowledge in the time dimension of self-attitude; the second – expressive speech; the third – reflective and adaptive abilities.

The first factor combined the scales: ‘Perception of the other child's behaviour and personality’ (0.706); ‘Emotional component of social perception and self-attitude’ (0.831) and ‘Temporal abilities’ (0.913). Meaningful and personal content of the first factor with leading elements of social and perceptual component proves possibilities of their formation by means of motor-motor activity, within which personal subcompetences of primary pupils and emotional attitude to themselves and others are formed in the process of physical education.

The second factor is ‘Peculiarities of expressive speech development’ (0.791); the third is ‘Reflexion’ (0.935), ‘Socially approved responses’ (0.787) and ‘Socially non-normative responses’ (0.773), which convincingly proves that motor-motor complexes implemented by means of physical culture productively stimulate the development of expressive speech.

The third factor is ‘Reflexion’ (0.935), ‘Socially approved responses’ (0.787) and ‘Socially non-normative responses’ (0.773), which indicates a positive impact on the formation of reflective forms of pupil's behaviour by means of specially organised motor-motor activity.

Thus, the results of the experimental methodology showed the presence of qualitative changes among the pupils with ID during motor exercises not only in physical health, but also positive changes in all components of social and communicative competence after the introduction of correctional and developmental complex through physical education.

For the first time in the study, the author's own methods of forming the social and communicative competence of students with intellectual disabilities were developed: ‘Home Helper’ and ‘Photo Charade’, ‘Complete the Story’ and ‘Me and Other Children’; an original physical education programme for primary school pupils with intellectual disabilities, which includes basic and variable components, was

developed; psychological and pedagogical conditions for the formation of social and communicative competence of primary school pupils with intellectual disabilities were identified; organisational and methodological conditions for improving the effectiveness of physical education of primary school pupils with intellectual disabilities were developed; factors influencing the formation of social and communicative competence were identified; features of social and perceptual, communicative, interactive and motor-motor components of social and communicative competence of primary school pupils with intellectual disabilities were determined.

The concept of 'social and communicative competence' was deepened and clarified.

The main principles of the competence-based approach to the upbringing and education of children with intellectual disabilities were further developed.

The practical significance of the study lies in the fact that a set of methods for diagnosing and forming social and communicative competence was developed that can be used by specialists in special education and inclusive education institutions in their work with children with intellectual disabilities; developed and implemented in pedagogical practice the author's methods of developing the social and communicative competence of primary school children with intellectual disabilities; developed the author's programme on physical education for primary school children with intellectual disabilities, which contains basic and variable components. The obtained results of the study can be used in the preparation of programmes for higher education students, in-service training of teaching staff and organisation of the educational process of primary school pupils with intellectual disabilities.

This thesis does not fully cover all aspects of the research problem. The further prospect of the study will be to substantiate and develop technologies for the formation of self-knowledge, self-development and self-realisation as subcomponents of social and communicative competence of adolescents with intellectual disabilities in the process of vocational guidance training in the NUS.



**Keywords:** special education, special educational needs, primary school age, children with intellectual disabilities, competence-based approach, communicative competence, speech, social skills, content of education, psychological and pedagogical assistance, socialisation, inclusive education, correction, communication, game, correctional and educational process, physical health, alternative communication, mental health.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

### Список публікацій

Основні результати дослідження представлені у 13 публікаціях автора, з них:

#### 1 стаття у наукових періодичних виданнях інших держав

1. Prokhorenko L., Sokolova H., Forostian O., Kravets Y., Horbatiuk O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11 (55), 172-181.

#### 6 статей у наукових фахових виданнях України:

2. Горбатюк О. (2018). Характеристика фізичних якостей молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Південноукраїнського Національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, № 3, 25-30.

3. Горбатюк О. (2020). Особливості розвитку довільних рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 16, 109-126.

4. Горбатюк О. (2021). Педагогічні підходи в корекції рухових порушень дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 40, 31-36.

5. Горбатюк О. (2023). Соціально-перцептивний компонент як складова соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Перспективи та інновації науки*, 8 (26), 78-91.

6. Горбатюк О. (2024). Експериментальне вивчення соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 24, 62-77.

7. Горбатюк О. (2024). Проблема комунікативного розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту. *Перспективи та інновації науки*, 8 (42), 108-119.

#### 4 тези апробаційного характеру:

8. Горбатюк О. (2018). Вплив фізичного навантаження на покращення працездатності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Проблеми реабілітації*. Матеріали науково-практичної конференції. (м. Одеса, 26-27 квітня), (с. 35-38). Одеса
9. Горбатюк О. (2019). До питання розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. *Розвиток соціальної роботи та спеціальної освіти: реалії, досвід, перспективи*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції науковців, аспірантів, педагогів, стейкхолдерів та студентів. (м. Умань, 11-12 грудня). (с. 36-38). Умань.
10. Горбатюк О. (2023). До питання соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України: тези доп. Всеук. Наук.-практ. конф.* (м. Івано-Франківськ, 23-24 березня 2023 р.) (с. 37-39). Івано-Франківськ.
11. Горбатюк О. (2023). Особливості проведення логопедичних занять в умовах воєнного стану. *Теоретичні та практичні модули інклюзії в умовах воєнного стану в Україні*. Матеріали обласної науково-практичної конференції. (20 грудня) (с. 37-40). Одеса.

#### Інші публікації:

12. Горбатюк О. (2022). До проблеми соціалізації та трудової адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2 (106), 39-49.
13. Горбатюк О. (2021). Використання корекційно-оздоровчих вправ в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2 (102), 77-83.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>22</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ</b>	
1.1. Теоретичний аналіз соціально-комунікативної компетентності у психолого-педагогічній літературі.....	30
1.2. Теоретичні аспекти формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів.....	50
1.3. Дослідження соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	61
Висновки до першого розділу.....	75
<b>РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ</b>	
2.1. Завдання та методика констатуючого дослідження.....	78
2.2. Особливості соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	101
2.3. Особливості комунікативного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	112
2.4. Особливості інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	117
2.5. Особливості моторно-рухового компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	124
Висновки до другого розділу.....	131

### **РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

3.1. Теоретико-методологічні основи та методика формування соціально-комунікативної компетентності у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	135
3.2. Аналіз результатів формуючого експерименту.....	162
Висновки до третього розділу.....	178
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>182</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>188</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>208</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Освітня парадигма сучасної України активно розвивається у напрямі створення нових технологій, розроблення інноваційних методик, трансформації освітнього процесу та його відповідності європейським стандартам на всіх рівнях. У зв'язку із орієнтацією освітньої політики України на європейські цінності, що передбачає не лише зміни нормативно-законодавчої бази, але й загальну гуманізацію відносин, гостро актуалізується соціально-педагогічна потреба вдосконалення процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У цьому контексті в наукових колах особливе місце посідає питання розвитку, корекції та включення у соціальний простір дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Українські та зарубіжні вчені зробили значний внесок у розуміння проблем інтелектуальних порушень у дітей, розроблення діагностичних інструментів й методик корекційно-розвивального втручання, зокрема: дослідження аутизму та порушень інтелекту у дітей (Е. Fombonne); обґрунтування основних тенденції в діагностиці та епідеміології при аутизмі, порушеннях інтелектуального розвитку (Р. Shattuck); розроблення програм корекційного втручання для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Brian Reichow); розроблення методів корекційної педагогіки для дітей з особливими освітніми потребами (О. Безпалько, В. Романова), методів діагностики та корекції порушень розвитку у дітей (Г. Блеч, І. Бобренко, Т. Гавриленко, І. Дмитрієва, М. Певзнер, Н. Санжаровська, І. Татьянчикова, С. Трикоз, О. Хохліна, О. Чеботарьова, А. S. Bondy, M. Ch. Knill, P. Józefowski, W. Sherborne, L. Frost); теоретико-емпіричні дослідження особливостей процесу навчання дітей та молоді цієї категорії (В. Бондар, В. Засенко, С. Конопляста, Л. Кравчук, І. Кузава, С. Миронова, В. Нечипоренко, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Вчені наголошують, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку складають групу ризику не лише за станом здоров'я та нервово-психічним розвитком, але й потребують підвищеної

педагогічної уваги щодо спеціально організованих умов навчання і виховання, включення в процеси соціалізації, адаптації та ін.

Низка вчених зробили вагомий внесок у розвиток підходів до соціальної інтеграції дітей з порушеннями інтелекту, зокрема: компетентнісна парадигма в організації освітньо-виховної діяльності досить широко представлена в працях українських вчених (Н. Бібік, М. Головань, В. Луговий, С. Максименко, Л. Масол, Н. Митропольська), розроблено стратегії, програми та політики для створення спеціального й інклюзивного середовища для таких дітей (В. Засенко, Л. Прохоренко, І. Родигіна, Т. Сак, Г. Селевко, Г. Соколова, К. Тороп та ін.), означено шляхи включення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в соціально-комунікативний простір (О. Боряк, Ю. Галецька, Н. Гончарук, Ю. Косенко, О. Чеботарьова, І. Черемис), досліджено специфіку розвитку самосприйняття (І. Мамайчук) та самооцінки на різних етапах шкільного навчання (О. Гаврилов, Є. Рябець).

Втім, незважаючи на значний інтерес науковців до означеної проблеми та запити суспільства, на сьогодні бракує досліджень, присвячених вивченню соціально-комунікативної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема можливості її формування засобами фізичної культури.

Актуальність означеної проблематики та її недостатня розробленість зумовили визначення теми дисертаційного дослідження – **«Формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку»**.

**Мета дослідження** – розробити теоретично обґрунтовану та емпірично апробовану методику формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Відповідно до мети дослідження визначено наступні **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

2. З'ясувати особливості соціально-перцептивного, комунікативного, інтерактивного та моторно-рухового компонентів соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

3. Розробити та апробувати методику формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

4. Перевірити ефективність методики формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Об'єкт дослідження:** соціально-комунікативна компетентність молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Предмет дослідження:** формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: основні ідеї та положення компетентнісного підходу в освіті (Л. Барінова, І. Бех, Н. Бібік, В. Засенко, А. Каспаржак, С. Максименко, О. Пометун, Л. Прохоренко, Г. Селевко, К. Тороп та ін.); гуманістичної (Ш. Бюлер, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) та інтегративної психології (Р. Асаджіолі, К. Уілбер, В. Козлов та ін.); принцип єдності діяльності та психіки (С. Рубінштейн) та континуальності, антиципації розвитку і суб'єктності (Л. Велитченко, О. Романенко, В. Татенко); генетичний принцип (Г. Костюк, С. Максименко); теорія культурно-історичного розвитку психіки та положення про структуру дефекту Л. Виготського; уявлення про взаємозв'язок процесів навчання й розвитку (І. Бех, Л. Вавіна, Т. Вісковатова, В. Засенко, Н. Засенко, О. Киричук, С. Максименко, Л. Прохоренко, Т. Сак, М. Тарасевич, Ю. Швалб); ідеї недирективного втручання К. Роджерса; основні положення теорії корекційного навчання та виховання, їх вплив на психічні процеси (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, В. Кобильченко, С. Максименко, І. Моргуліс, Л. Прохоренко, Т. Сак, М. Тарасевич, М. Шеремет); психолого-педагогічні дослідження



молодшого шкільного віку та їх особливостей (О. Бабяк, Ю. Боришевський, І. Омельченко).

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

теоретичні – аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури для встановлення особливостей соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку;

емпіричні – педагогічне спостереження; педагогічний експеримент (констатуючий, формуючий) для з'ясування стану розвитку різних компонентів соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку;

для вивчення соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності використано авторські методики «Мої фотокартки» та «Емоційні обличчя», авторська методика «Домашній господарник»;

для вивчення комунікативного компоненту соціально-комунікативної – методика діагностики експресивного мовлення А. Палій в модифікації Н. Бабіч та «Картинки»;

для вивчення інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності – методика діагностики рефлексії у молодших школярів Л. Прохоренко, авторські методики «Заверши оповідання» та «Я та інші діти»;

для вивчення моторно-рухового компоненту соціально-комунікативної – авторська методика з фізичної культури;

математично-статистичні методи: якісний та кількісний аналіз емпіричних показників з використанням методів математичної статистики.

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 16.0). Проводився кореляційний та факторний аналіз. Достовірність відмінностей між групами порівняння встановлювалася за t-критерієм Стьюдента.

## **Наукова новизна одержаних результатів.**

*Вперше:*

- розроблено структурно-функціональну модель соціально-комунікативної компетентності, яка містить соціально-перцептивний, комунікативний, інтерактивний та моторно-руховий компоненти;

- розроблено авторські методики формування соціально-комунікативної компетентності учнів з порушеннями інтелекту: «Домашній господарник» та «Мої фотокартки», «Заверши оповідання» та «Я та інші діти»;

- розроблено авторську програму з фізичної культури для молодших школярів з порушеннями інтелекту, яка містить базовий і варіативні компоненти;

- визначено психолого-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку;

- розроблено організаційні та методичні умови підвищення ефективності фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку;

- визначено фактори, які впливають на формування соціально-комунікативної компетентності: 1 фактор – емоційне самопізнання в часовому вимірі самоставлення; 2-й – експресивне мовлення; 3-й – рефлексивно-адаптивні здібності;

- визначено особливості соціально-перцептивного, комунікативного, інтерактивного та моторно-рухового компонентів соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку;

*поглиблено та уточнено:*

- поняття «соціально-комунікативна компетентність»;

*подальшого розвитку набули:*

- основні положення компетентнісного підходу у вихованні та навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Теоретичне значення дослідження полягає у:

- розробленні методів діагностики соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку;
- виділенні психолого-педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку;
- розробці структурно-функціональної моделі соціально-комунікативної компетентності молодшого школяра з порушеннями інтелекту, яка складається з чотирьох важливих компонентів: соціально-перцептивного, комунікативного, інтерактивного та моторно-рухового.

**Практичне значення дослідження полягає у:**

- розробленні комплексу методик діагностики та формування соціально-комунікативної компетентності, який може бути використаний практичними працівниками спеціальних закладів освіти та з інклюзивним навчанням в роботі з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку;
- розробленні та впровадженні у педагогічну практику авторської методики розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку;
- розробленні авторської програми з фізичної культури для молодших школярів з порушеннями інтелекту, яка містить базовий і варіативні компоненти;
- використанні результатів дослідження при підготовці здобувачів вищої освіти, підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів та організації навчально-виховного процесу молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Особистий внесок здобувача** полягає в роботі над особливостями соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку [1]. У вивченні особливостей розвитку довільних рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [2;3]. У емпіричному дослідженні комунікативного розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту [6].

У всіх роботах здобувачем проведено постановку задачі, аналіз та інтерпретацію експериментальних результатів і підготовку статей до друку.

**Результати наукового дослідження впроваджено** в освітній процес Одеської спеціальної школа № 75 I-II ст.; Одеської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат № 34 I-II ст; комунального закладу освіти «Нікопольській навчально-реабілітаційний центр «Ніка» Дніпропетровської обласної ради»; комунального закладу освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради»; Спеціальної школи I- II ст. №12 Дарницького району м. Києва. До експерименту залучено 102 учня 1-4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Апробація результатів дисертаційного дослідження.** Зміст і результати теоретико-експериментального дослідження оприлюднені на *всеукраїнських конференціях*: «До питання соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку» (м. Івано-Франківськ, 2023); «Особливості проведення логопедичних занять в умовах воєнного стану» (м. Одеса, 2023).

**Публікації.** Основний зміст та результати дослідження відображено у 7 публікаціях (6 одноосібні), з них: 1 стаття у наукових періодичних виданнях інших держав, 4 статті у наукових фахових виданнях України, 2 тези апробаційного характеру.

**Надійність і вірогідність результатів** науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу.

**Експериментальна база дослідження:** Одеська спеціальна школа № 75 I-II ст., Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 34 I-II ст., КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради», Полтавський навчально-реабілітаційний центр Полтавської обласної ради. До експерименту залучено 120 дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (193 найменування на 20 сторінках) і додатків (на 4 сторінках). Загальний обсяг дисертації – 218 сторінок, із них – 165 сторінок основного тексту. У тексті міститься 12 таблиць та 13 рисунків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

#### 1.1. Теоретичний аналіз соціально-комунікативної компетентності у психолого-педагогічній літературі

В умовах реформування освітньої політики України виникає необхідність перегляду освітніх підходів до навчання осіб з особливими освітніми потребами, що передбачає формулювання єдиної національної стратегії в галузі спеціальної освіти, спрямованої на підвищення якості навчання протягом життя з позицій дитиноцентризму, особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходів та ін. У цьому контексті, в наукових колах значна увага привертається до компетентнісного підходу, як з'єднуючої ланки, між теоретичними знаннями та можливістю їх впровадження у життя.

Згідно Національної доктрини розвитку освіти в Україні, основне завдання полягає у створенні оптимальних умов для розвитку та самореалізації кожної дитини, забезпечення високої якості її освіти та входження у соціум. Тобто, соціальні зміни у суспільстві, входження України у європейський освітній простір диктують нові вимоги до навчання та виховання дитини в умовах компетентнісного підходу.

Як свідчить аналіз наукових першоджерел, повноцінне існування дитини в соціумі неможливе без реалізації її компетентнісного потенціалу, що передбачає пізнання себе через розвинену систему оцінних, соціально-перцептивних, комунікативно-інтерактивних компетенцій (О. Бермус [11], Н. Бібік [12], М. Головань [33] та ін.).

З точки зору провідних українських вчених та педагогів-практиків, саме компетентнісна парадигма дозволяє реалізувати ці умови на принципово новій концептуальній основі (І. Бех [10], С. Бондар [17], О. Боряк [19], М. Головань [33], Ю. Галецька [29], Н. Гончарук [37], О. Косенчук [70], А. Курєнкова [77],

В. Луговий [84], С. Максименко [85], Л. Масол [94], Л. Прохоренко [117], І. Родигіна [125], І. Черемис [159] та ін.).

Нагальна потреба аналітичного розгляду компетентнісного підходу пов'язана зі складністю та полісемантикою тлумачення в науці не лише визначальних категорій «компетенція» та «компетентність», але й заснованого на них підходу до процесу і результату навчання дитини з особливими освітніми потребами. Загальнопедагогічна дефініція «компетентності» - «компетенції» у різних педагогічних теоріях, означає різні явища: розумові дії, особистісні якості дитини, мотиваційні тенденції, особливості міжособистісної та інтеракційної взаємодії, актуальні практичні уміння, навички тощо (В. Байденко [4], І. Бех [10], Н. Бібік [11], М. Гончарова-Горянська [40], М. Грудок-Костюшко [41], Т. Дука [47], В. Киричук [57] та ін. ).

На думку С. Максименка, володіння дитини основними компетентностями можна розглядати як окремий інноваційний вид діяльності, який виступає реальним продуктом її соціалізації [85]. Компетенції, якими має володіти сучасна дитина, передбачають: уміння вирішувати соціальні завдання, координувати з оточуючими власні дії, креативність, гнучкість психіки, емпатію.

Схарактеризуємо коротко основні підходи до дефініції «компетенція» та «компетентність».

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови слово «компетенція» трактується як добра обізнаність у чому-небудь; коло повноважень якої-небудь особи [23]. Тобто, головною характеристикою компетенцій є їхня змістова основа: знання, які повинна мати дитина; коло питань, в яких вона має бути обізнана; соціальний досвід, необхідний для успішного виконання роботи. Виходячи з цього, основні компетенції є не особистісними характеристиками дитини, а узагальненими поняттями, які відображають її когнітивний (знання) та регулятивний (навички) рівні розвитку.

У Словнику іншомовних слів «компетентний» означається як такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі; добре обізнаний у чому-небудь; тямущий; дії якого ґрунтуються на знанні [23]. У педагогічному словнику С. Гончаренка «компетентність» розглядається як поєднання знань та вмінь, необхідних для здійснення ефективної діяльності, зокрема: розвинене вміння аналізувати, передбачати наслідки власних вчинків, використовувати отриману інформацію тощо [39].

У Психологічному словнику компетентність розглядається в різних контекстах: як поінформованість та здатність реалізовувати свої можливості в процесі життєдіяльності; як набуття індивідуального досвіду, завдяки якому людина може досягати високих результатів у конкретному виді діяльності; як психологічна властивість, яка складається з відчуття суб'єктивної сили та упевненості, успішності та соціальної корисності, що сприяє усвідомленню власної здатності продуктивно комунікувати з оточуючими, продуктивно вирішувати конкретні завдання.

На думку Н. Бібік компетенція є заданою соціальною вимогою, відчуженою від суб'єкта, яка сприяє соціально закріпленню результату діяльності [12]. Вчена відмічає, що компетенції мають не лише специфічний, але й загальнопредметний характер і ця важлива ознака надає можливість окреслити основні сфери її реалізації (освіта, комунікація та ін.).

Вчена розглядає компетентність як інтегрований результат освіти та виховання, який зсує акценти із площини накопичення необхідних знань, умінь та навичок у площину формування та розвитку здатності дитини діяти та застосовувати свій індивідуальний досвід у проблемних ситуаціях [12]. На думку вченої, саме компетентнісний підхід сприяє тому, що освітні результати досягаються не лише засобами змісту освіти, але й під впливом створення педагогічних умов соціальної взаємодії дітей.

Тотожної думки дотримується М. Головань. Вчений розглядає проблему компетентності через потреби сучасної освіти та підкреслює її унікальність, зокрема:



- на відміну від функціональної грамотності, розвиток компетентності дає змогу дитині розв'язувати широке коло задач;
- на відміну від навички, компетентність завжди містить етап визначення мети, тобто, є усвідомленою;
- на відміну від уміння, компетентність сприяє функціонуванню механізмів перенесення, покращується не за рахунок автоматизації навичок, а шляхом входження у структуру інших знань, умінь, навичок;
- на відміну від знання, компетентність існує у формі діяльності, а не інформації про неї, посилюється, розвивається через усвідомлення загальної сутності будь-якої діяльності [33].

На думку Л. Масол, Н. Митропольської, В. Рагозіної компетентність вміщує сукупність окремих компетенцій. Вчені до компетенції вчені відносять обізнаність у певній сфері діяльності, а до компетентності відносять загальну здатність використовувати набуті знання, вміння, навички у широкому сенсі, що дає змогу встановлювати зв'язок між знаннями і ситуацією, застосовувати знання в життєдіяльності [94].

В дослідженнях І. Зязюна, А. Крамушченка зазначено, що важливими компонентами компетентності є озброєність дитини системою знань та володіння системою навичок [54].

Висновки про те, що компетентність – це не лише сукупність окремих компетенцій, але й важливий системний педагогічний феномен, який серед своїх провідних ознак має здатність до самоорганізації та формується лише через неї, ми знаходимо в працях І. Родигіної [125]. Тобто, до компонентів компетентності вчена відносить не лише знання, уміння, навички, але й все те, що розвивається за безпосередньої участі особистості в процесі її занурення у діяльність та завдяки самоорганізації, досвіду, особистим якостям [125].

З огляду на ідеї D. Elkind щодо компетентності як невід'ємної частини цілісного процесу онтогенезу дитини [172], М. Головань співвідносить компетентність з ціннісними і сенсовими характеристиками особистості та підкреслює її практико-орієнтовану спрямованість, яка відображає логіку

процесу цілісного розвитку особистості від знань до цінностей, від знань до вмінь [33].

При такому підході особливого значення набуває зміст поняття «мінімальна компетенція» як початковий рівень знань та вмінь особистості, розглядає компетентність як необхідний рівень навченості, потрібний для успішного функціонування в соціумі та визначає компетентність як поглиблене знання та засвоєне вміння.

Низка американських вчених-педагогів (Т. К. Crowl, S. Kaminsky, D. M. Podell та ін.) підкреслюють, що основними маркерами розвиненості необхідного рівня компетентності є здатність самостійно приймати незалежні від оточуючих рішення та уміння правильно орієнтуватися в усіх питаннях, пов'язаних з основною діяльністю [170].

Сучасні українські вчені (В. Луговий [84], С. Максименко [85], Л. Прохоренко [117] та ін.), аналізуючи актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів російської агресії проти України наполягають на необхідності реалізації в сучасному вітчизняному освітньому просторі основних положень Європейської концепції компетентнісного підходу. Зокрема, в «Key Competencies for Lifelong» наводиться дуже широкий спектр компетентностей, серед яких у контексті теми нашого дослідження особливої уваги заслуговують: спілкування рідною мовою, інформаційна та пізнавальна компетентність, міжособистісні, культурні та соціальні компетентності тощо [176].

У Tuning Project (проект «Налаштування освітніх систем в Європі») компетентність розуміється як динамічне поєднання окремих компетенцій, які включають у свій зміст знання, основні соціальні позиції особистості та її обов'язки (В. Байденко [4]).

Вихдячи з цього, у Tuning Project компетенції представлені наступними видами:

- інструментальні (когнітивні здібності, технологічні та мовленнєві уміння);

- міжособистісні (здатність транслювати оточуючим свої почуття, здатність адекватно сприймати критику та самокритично ставитися до себе);
- соціальні (уміння працювати в групі, узгоджувати з оточуючими власні дії та ін.).

Безумовно, Tuning Project надав основний перелік компетенцій, якими має володіти зріла особистість, але, на наш погляд, він переважно торкається особистості майбутнього фахівця та не розкриває специфіки складових компонентів компетентності особистості, що зростає, адже на ранніх етапах онтогенезу вони мають свої особливості (В. Байденко [4]).

Безумовний науково-практичний інтерес представляє підхід до компетентності Дж. Равена, в якій вчений виділяє 37 компонентів (тенденцій), які відносно незалежні між собою: одні відносяться до когнітивної сфери, інші – до емоційної та ін., але вони виконують компенсаторну функцію, є взаємозамінюваними, особливо при реалізації складних форм поведінки [124].

Були наступні компетентності (тенденції):

1. тенденція до усвідомлення системи цінностей та установок;
2. тенденція щодо самоконтролю;
3. емоційне забарвлення процесу діяльності;
4. самостійність в процесі навчання;
5. використання елементів зворотного зв'язку в процесі комунікації;
6. упевненість в собі;
7. самоконтроль;
8. адаптивність до нових або невизначених ситуацій та обставин;
9. схильність до планування майбутнього;
10. увага до проблем, пов'язаних з цілепокладанням;
11. самостійність мислення, креативність
12. критичність мислення;
13. готовність братися за розв'язання складних питань;
14. готовність опрацьовувати спірні питання;

15. дослідження оточуючого світу задля виявлення його можливостей та ресурсів;
16. здатність до помірного ризику та суб'єктивного оцінювання ситуації;
17. відсутність фаталізму;
18. відкритість до інноваційного досвіду;
19. знання щодо можливостей використання усіляких інновацій;
20. орієнтація на позитивне суспільне ставлення до інновацій;
21. установка на майбутні перспективи;
22. наполегливість;
23. використання власних особистісних ресурсів;
24. довіра до світу;
25. ставлення до соціально встановлених правил та способів поведінки як до конвенційних норм;
26. здатність приймати рішення;
27. особиста відповідальність за себе та за інших людей;
28. готовність до спільної роботи в групі;
29. здатність активізувати інших людей щодо спільної праці;
30. здатність слухати інших людей та враховувати їхні думки та бажання;
31. готовність до об'єктивного оцінювання особового потенціалу інших людей;
34. готовність підтримувати оточуючих щодо прийняття самостійного рішення;
35. здатність вирішувати конфлікти та згладжувати гострі кути;
36. здатність бути підлеглим та ефективно працювати у цьому статусі;
38. толерантність щодо різних способів життя людей;
39. підтримка плюралістичної тенденції;
40. готовність займатися організаційним і громадським плануванням [124].

Представлений Дж. Равеном диференційований перелік компетентностей є широким, але, використовувати його в роботі з дітьми з особливими

потребами та взагалі в галузі освітньої діяльності, складно, оскільки він недостатньо структурований, деякі компетентності (тенденції) фактично є ідентичними за змістом. Все це дозволяє розглядати компетентність у версії Дж. Равена як не завжди несистематизовані соціально-особистісні характеристики.

Підсумовуючи вищезазначене, можна констатувати, що компетенцію вчені розглядають як стандартизовану норму, наперед задану вимогу до особистості щодо знань та досвіду у певній сфері, наявність якої може гарантувати можливість правильного вирішення завдання, а компетентність як володіння компетенцією виступає критерієм оцінювання досягнення (або недосягнення) даної стандартизованої норми. Компетентність як інтегративна характеристика особистості має за основу знання, обізнаність, індивідуальний соціальний досвід, потенціали, які обумовлюють прагнення, здатність та готовність до вирішення проблем, які виникають в процесі реальної життєдіяльності.

Компетентною у якій-небудь галузі життя людина можна стати лише за умов опанування певних компетенцій та їхньої реалізації у власному досвіді конкретної діяльності.

Компетентність, як одна з інноваційних та практично значущих категорій педагогічної науки, розглядається вченими - педагогами у різних аспектах, як:

- 1) особистісна характеристика особистості, наділеної різнобічними знаннями в обраній галузі (А. Бермус, Ed. С. Short та ін.) [187];
- 2) здатність та готовність до вирішення різних завдань професійного характеру (Дж. Равен, W. Sherborne) [124, 186];
- 3) кваліфікаційна характеристика особистості (І. П'янківська);
- 4) система умінь і навичок особистості, які сприяють успішній діяльності (О. Антонова, О. Плахотнік та ін.) [2, 113];
- 5) володіння сукупністю компетенцій (Є. Санченко та ін.) [132].

Сучасна українська науково-педагогічна школа, яка дотримується компетентнісного підходу, розглядає компетентність як провідну умову

розвитку дитини, поступове набуття нею зрілих форм мислення, мотивів, цінностей, спрямованості, соціального самоствердження в діяльності, реалізацію її потенціалу, здатності до саморегуляції тощо (Н. Бібік, О. Боряк, Ю. Галецька, М. Головань, Н. Гончарук, О. Косенчук, А. Курєнкова, В. Луговий, С. Максименко, Л. Масол, Н. Митропольська, Л. Прохоренко, І. Родигіна, І. Черемис та ін.) [12, 19, 30, 33, 37, 70, 77, 83, 85, 94, 118, 125, 159].

Тобто, виходячи з такого підходу до компетентності, можна казати про її основні функції: мотиваційно-спонукальну, комунікативну, емоційно-вольову, гностично-розвивальну та ін., оскільки компетентність активізує та розвиває:

- пізнавально - інтелектуальну діяльність дитини;
- світогляд, формує інтерес до знань;
- наполегливість, витривалість, стриманість;
- свідому, вмотивовану поведінку та самореалізацію;
- комунікабельність, відкритість до спілкування і особистісне збагачення в процесі взаємодії;
- здатність проектувати власну діяльність, досягати її результативності.

Отже, як відмічають С. Бондар, О. Косенчук, В. Луговий та ін., специфіка компетентнісного підходу полягає в тому, що він не заперечує важливої ролі, знань, але особливий акцент ставить на розвитку здатності дитини використовувати здобуті знання, тобто у пріоритеті стає не поінформованість учня, а вміння поводитися у невизначеній ситуації, пізнавати та пояснювати оточуючі явища, вибудовувати стосунки з іншими людьми у реальному житті, а у разі необхідності розв'язувати питання особистого характеру [17, 70, 83].

Тобто, дидактичне навантаження, яке лягає на компетентнісний підхід, потребує суттєвої реорганізації змісту і процесів навчання та виховання, основним результатом яких має стати не система знань, умінь та навичок, а система основних компетентностей в різних сферах життєдіяльності: інтелектуальній, комунікативній, соціальній та інших.

Отже, полісемантика поняття «компетентність» відобразилась у основних підходах щодо диференціації його як науково-педагогічної категорії. І. Бех,

підкреслюючи широке трактування поняття компетентність, відносить до нього не лише навчальні знання та вміння (здатність успішно навчатися), але й особливі навички (комунікативні, соціальні), моральні якості (громадянська або екологічна відповідальність), соціальні групові явища (групова солідарність) [10].

Численні науковці виділяють такі види компетентностей:

- освітньо-професійну, яка розглядає професійні, соціально-комунікативні та індивідуальні особливості, що забезпечують успішність професійної діяльності (А. Богуш, М. Грудок-Костюшко, Т. Доцевич, С. Лиска) [15, 41, 44, 80];

- здоров'язбережувальну, яка містить систему валеологічних компетенцій, які втілюються в її особистий життєвий простір (Н. Башавець) [8];

- соціокультурну як проектування окремих компетенцій в умовах іншого соціокультурного простору (І. Баранцова) [6];

- психологічну (або життєву) як інтегральну якість особистості, що дає змогу реалізовувати свій потенціал, взаємодіяти з оточуючими, долати почуття внутрішнього дискомфорту та психологічної незахищеності (Л. Барінова);

- побутово-поведінкову, що передбачає оволодіння елементарними навичками (знання санітарно-гігієнічних норм, основних побутових технологій приготування їжі тощо); поводження, адекватне ситуації (Г. Васьківська).

В контексті нашого дослідження особливого значення набуває соціально-комунікативна компетентність особистості, оскільки вона створює умови позитивної соціалізації, формує конструктивну позицію людини, вдосконалює вміння конструювати стосунки з оточенням тощо. Тому наукові розвідки у цьому напрямку є особливо актуальними та складають окремий напрям у педагогічній науці (М. Айзенбарт, М. Гончарова-Горянська, М. Докторович, О. Дурманенко, О. Ковальова, О. Литвишко, Л. Прохоренко та ін.) [1, 40, 45, 48, 60, 81, 53].

Низка сучасних українських вчених диференціюють соціальну та комунікативну компетентність як системні показники розвитку особистості в

соціумі, які стимулюють її до розширення та ускладнення комунікативного репертуару та самореалізації поведінки (А. Богуш, М. Докторович, О. Ковальова, О. Литвишко та ін.). Соціальна компетентність, на їхню думку, сприяє вирішенню соціальних та поведінкових проблем та ситуацій, а комунікативна компетентність комплексно підтримує спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, сприяє формуванню ініціативності в процесі інтеракції [16, 45, 60, 81].

Так, М. Докторович розглядає соціальну компетентність як здібність особистості, яка цілеспрямовано формується в процесі виховання та допомагає пластично орієнтуватися у змінюваних соціальних умовах та продуктивно комунікувати з оточенням [45]. Розглядаючи структуру соціальної компетентності вчена виділяє такі основні підструктури:

- 1) змістовно-ціннісну – містить обсяг знань, соціальних навичок, ціннісну сферу особистості та усвідомлення соціальної сутності діяльності;
- 2) емоційно-мотиваційну – забезпечує емоційне ставлення до оточуючого світу та особистісно значущих мотивів провідної діяльності;
- 3) інтерактивно-комунікативну – впливає на ступінь продуктивності комунікації з оточуючими, на формування різних соціальних ролей;
- 4) поведінково-діяльнісну – відображає особливості активного ставлення до оточення через поведінкові компоненти [45].

Розглядаючи соціальну компетентність як одну з форм існування індивідуальної свідомості, О. Литвишко підкреслює, що вона є підґрунтям важливих процесів створення соціальних стосунків на всіх рівнях існування особистості (інститути сім'ї, дошкільної та шкільної освіти, державної політики тощо) [81]. Даний вид компетентності, на думку вченої, є дуже актуальним, оскільки сприяє реалізації соціальних здібностей, частково перевірених під впливом онтогенетичної рефлексії.

В структурі соціальної компетентності О. Литвишко виділяє два основних компоненти:



1) стандарти, соціальні ролі та прийоми поведінки, усвідомлені особистістю, інтеріоризовані нею внаслідок інтелектуальної роботи (розмірковування, аналізу, усвідомлення, співвідношення);

2) факти соціальної життєдіяльності, засвоєні особистістю на рівні соціальних стереотипів та прийняті як поштовх до реальної дії [81].

Досліджуючи різні аспекти міжособистісного спілкування, Н. Башавець наголошує, що комунікативна компетенція є, у першу чергу, категорією системною, яка містить в собі наступні компоненти: мову, мовлення, соціокультурні особливості їх застосування, специфіку опанування особистості різними видами мовленнєвої діяльності; сформовану компетенцію вирішувати мовними способами комунікативні завдання різної складності та в різних сферах та ситуаціях життєдіяльності [8].

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати контакти з оточуючими, сукупність окремих компетенцій, які забезпечують продуктивну комунікацію (В. Жуковський). Комунікативна компетентність формується та корегується в умовах безпосередньої взаємодії, тому особливого значення набуває індивідуальний досвід спілкування, який людина набуває не лише безпосередньо контактуючи з людьми, але й опосередковано, через ознайомлення з літературою, театром, кіно, які надають людині інформацію про різні інтеракції та особливості міжособистісного контакту [51].

У структурі комунікативної компетентності Є. Пассов виділив дві постійно взаємодіючі між собою групи комунікативних компетенцій:

1) базові, що розкривають структурну сутність спілкування (вітання; прощання; прохання про допомогу; надання підтримки; подяка; відмова; вибачення);

2) процесуальні, які підтримують реалізацію соціальної взаємодії як процесу (здатність аналізувати почуття і стани партнера зі спілкування; уміння слухати оточуючих; співпрацювати з ними; керувати або підкорятися тощо [108].

Американські вчені M. Canale, M. Swain, досліджуючи комунікативну компетентність, запропонували її структуру, яка складається з граматичної (синтаксис), соціолінгвістичної (соціальна доцільність) та дискурсивно-стратегічної (прагматична функція комунікації) складових [168].

Таким чином, на думку вчених як соціальна так і комунікативна компетентності мають свій власний тезаурус й спрямовані на вирішення спільних задач щодо успішності адаптації особистості до соціуму та ефективності функціонування у ньому; спільно вони впливають не лише на формування життєво значущих знань, умінь та навичок щодо орієнтації в оточуючому середовищі, але й формують самостійність під час реалізації планів та задач.

Комунікативна компетентність дитини, на думку О. Ковальнової, може бути підпорядкована соціальній, оскільки взаємовідносини між людьми не можливі без комунікації та контактів [60]. З іншого боку, вчена вважає, що комунікативна компетентність може існувати і автономно завдяки тому, що комунікація як складна форма інтеракції може здійснюватися і без мети створення взаємин, врахування очікувань партнера зі спілкування. Вчена розглядає комунікативну та соціальну компетентності як цілісну систему, соціально-комунікативну компетентність, але розділяє їхні функції: комунікативна компетентність торкається лише лише комунікативного процесу, а соціальна компетентність характеризує міжособові відносини. В структуру соціально-комунікативної компетентності О. Ковальова не включає лідерську компетентність, тому що лідерство не є обов'язковою вимогою соціальної та комунікативно-компетентної особистості [60].

Можна стверджувати, що соціальна взаємодія та комунікація безпосередньо створюють підґрунтя для формування соціальних зв'язків людини та її соціальної самореалізації.

В контексті нашого дослідження особливого значення набуває підхід А. Богуш, яка підкреслює, що для повноцінного формування та здійснення комунікативної активності необхідно чітко встановити функції спілкування та

комунікації, оскільки в процесі соціалізації дуже часто дитина має вміти діяти з позиції як суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути учасником інформаційного процесу або партнером зі спілкування [16]. Процеси міжособистісної взаємодії та процеси сприйняття і передавання інформації, на думку вченої, є ланками єдиної соціально-комунікативної діяльності та не можуть бути розірвані на два види компетентностей – комунікативний та соціальний [16].

Крім того, ці споріднені компетентності, за В. Киричуком, розподіляють між собою основні функції: комунікативна компетентність розкриває особливості комунікативного процесу, а міжособистісні відносини належать до сфери впливу соціальної компетентності як виду діяльності, зумовленої системою інтерактивних норм і оцінок, правил спілкування, прийнятних у даному суспільстві [57].

Услід за провідними українськими вченими Н. Бібік, А. Богущ, Л. Ващенко, В. Киричук, О. Овчарук, Л. Прохоренко та ін. ми розглядаємо соціально-комунікативну компетентність як базову комплексну характеристику, яка розкриває рівень уміння взаємодіяти з оточуючими; забезпечує опанування соціальних реалій засобами комунікативних механізмів та дає змогу ефективно впливати не тільки на власну поведінку, але й на поведінку інших людей в заданому контексті спілкування.

Теоретичний аналіз досліджень дає змогу інтерпретувати поняття соціально-комунікативної компетентності як своєрідний потенціал особистості, завдяки якому в межах суспільно нормативної поведінки вона реалізує власні потреби, ефективно комунікує з іншими людьми, створює з ними партнерські відносини з урахуванням їхніх очікувань та потреб та завдяки ефективній комунікації (В. Киричук [57]).

Щодо структури соціально-комунікативної компетентності, в педагогічній науці існують різні підходи. Так, на думку Н. Бібік, Л. Ващенко та інших вчених, основні компоненти соціально-комунікативної компетентності не тільки різноманітні, але й інколи різнопорядковані елементи [62].

В її структуру вчені включають:

- 1) знання особливостей і проблем партнерів зі спілкування;
- 2) володіння комунікативними технологіями;
- 3) вміння аналізувати позамовленнєві сигнали співрозмовника;
- 4) навички ораторського мистецтва;
- 5) здатність уникати конфліктів та врегульовувати їх;
- 6) добрий словниковий запас;
- 7) емпатію;
- 8) дотримання норм етики та етикету;
- 9) навички активного слухання;
- 10) культуру усного мовлення, його емоційне забарвлення та ін. [62].

Але, не дивлячись на повний перелік окремих компетенцій, така структура соціально-комунікативної компетентності, на наш погляд, має занадто універсальний характер, оскільки не розкриває вікову специфіку та завдання.

Виходячи з цього, більш вдалою з позиції онтогенетичного розвитку та основних завдань виховання є структура соціально-комунікативної компетентності, запропонована Г. Васьківською, яка наполягає на інтегрованому розумінні даної компетентності та виділяє в її структурі такі компоненти:

- мотиваційний (позитивна пізнавальна установка та ставлення дитини до діяльності, суспільно- особистісний та самоактуалізаційний сенс спілкування);
- когнітивний (готовність до оволодіння знаннями, способами діяльності, формування адекватної самооцінки);
- операційно-діяльнісний (готовність оперувати сформованими компетенціями; практична спрямованість знань та навичок, їх використання в різних життєвих ситуаціях, здатність до переносу сформованих компетенцій);
- емоційно-ціннісний (радість пізнання, активність, відповідальність);
- досвід соціалізації (адаптивність, комунікативність, самостійність);
- рефлексійний (самоаналіз здобутих результатів).

Необхідно відзначити, що соціально-комунікативна діяльність є не лише одним із перших онтогенетично обумовлених видів діяльності, але й важливою умовою розвитку особистості дитини, завдяки якому відбувається її соціалізація.

Наукові доробки сучасних українських вчених присвячені, зокрема, особливостям соціально-комунікативної компетентності в дошкільному віці (Н. Бабич, В. Кобильченко, О. Косенчук, І. Мартиненко та ін.) [3, 58, 70, 91]. Аналізуючи особливості реформування перших освітніх ланок, відображені в Концепції «Нова українська школа» та Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку, О. Косенчук підкреслює, що на всіх рівнях воно будується на ідеях дитиноцентризму, з опорою на фізичні, психологічні, інтелектуальні особливості дитини кожної вікової групи [70].

Водночас, реформування дошкільної та початкової освіти передбачає компетентнісний підхід, що тісно пов'язано з заданням розвитку соціального досвіду дитини та формуванням соціально-комунікативної компетентності дитини.

Важливим методологічним принципом формування соціально-комунікативної компетентності дитини дошкільного та молодшого шкільного віку стає підхід до неї як до інтегральної діяльності, яка суголосна всім іншим видам діяльності (Л. Виготський). Досліджуючи соціально-комунікативну компетентність дошкільників саме у такій парадигмі, німецькі вчені-педагоги Б. Крафт та К. Менг започаткували термін «інтерація» як синергію різних видів діяльності дитини в процесі її взаємодії з оточуючими. Інтераційний підхід дозволив науковцям виділити комунікацію як пріоритетний вид діяльності, оскільки в дошкільний період вона завжди входить у будь-яку діяльність дитини (інтелектуальну, ігрову, образотворчу, мовленнєву тощо).

Розвиваючи ідеї Л. Виготського у компетентнісному векторі дошкільного періоду, І. Мартиненко виділяє наступні підструктури:

- зону актуального комунікативного розвитку або комунікативний арсенал як максимально індивідуалізований комплекс соціально-комунікативних

якостей дитини, який сприяє посиленню та реалізації комунікативних елементів у різних видів діяльності (ігрової, трудової, навчальної). Зона актуального комунікативного розвитку чітко структурована та має чотири взаємопов'язаних рівні: базовий, змістовний, інструментальний, рефлексивний;

- зону потенційного комунікативного розвитку або комунікативний потенціал як індивідуальну систему комунікативних задатків дитини, що актуалізується в умовах перетворювальної комунікативної активності дитини, яка, сприяє поступовому долаттю труднощів комунікації та розкриттю комунікативних можливостей дитини [91].

Особлива роль в цьому процесі належить дорослому, який, як помічник дитини у цьому процесі, має лише створювати сприятливі психолого-педагогічні умови для актуалізації зони потенційного комунікативного розвитку, але не брати на себе всю ініціативу [91].

Така структура кореспондує зі структурними особистісними компонентами комунікативної сфери дитини, які містять ядро особистості та периферію (В. Кобильченко) [58]. Комунікативне ядро особистості містить комунікативні здібності (інтернальні можливості), які розкриваються та активізуються в процесі розвитку, а комунікативна периферія (комунікативні навички) підтримує стійкі комунікативні зв'язки дитини, сприяє здійсненню соціально-особистісних внесків у різних видах діяльності, перцепції та відображенню соціальних відносин тощо.

Фактично, працюючи у парадигмі компетентнісного підходу до вивчення соціально-комунікативної активності дітей дошкільного віку, Н. Бабич уникає категорій «компетентність» та «компетенції» та оперує поняттям «комунікативні навички», які, як автоматизовані дії, визначають успішність міжособистісної перцепції дитини, розуміння нею об'єктивного світу та відповідного впливу на нього у процесі комунікативної діяльності, тобто, фактично є соціально-комунікативною компетентністю [3].

На думку практиків, застосування елементів соціоігрової педагогіки в організації навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти, значно

підвищує ефективність формування соціально-комунікативної компетентності у дошкільників. Адже, в умовах взаємодії дітей у мікросоціумі (дошкільні групи), а також взаємодії різних дошкільних груп під час рухливих ігор чи навчальних занять, дитина отримує необхідні знання щодо комунікативної поведінки у соціумі [105].

Тотожної думки О. Безсонова, вчена виділяє три типи взаємодії дошкільників у групах:

- групова (індивідуальне висунування ідей щодо виконання завдання та групове обговорення дієвості цих способів);
- конвеєр (визначення послідовності дій для виконання завдання та індивідуальна відповідальність дитини);
- кооперація (уміння домовлятися в групі для пришвидшення виконання завдання) [9].

Проблема розвитку соціально-комунікативної компетентності в учнів молодших класів досліджена менше, аніж у дітей дошкільного віку. Так, В. Киричук наголошує, що в молодшому шкільному віці соціально-комунікативні компетенції, сформовані на попередньому етапі онтогенезу, поглиблюються та вдосконалюються [57]. Спільними ознаками сформованості соціально-комунікативної компетентності молодшого школяра вчений вважає: ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав та прав інших людей; дотримання правил поведінки, повага до інших людей; усвідомлення своєї соціальної ролі у сім'ї, групі однолітків); ціннісне та шанобливе ставлення до національних традицій тощо [57].

На думку Л. Прохоренко, проблему компетентнісного розвитку дитини молодшого шкільного віку можна розглядати через розв'язання особливих завдань, спрямованих на: процеси соціальної внутрішньошкільної інтеграції дитини в освітнє середовище, формування адекватного сприйняття вимог оточення, впевненості у власних силах; психолого-педагогічну підтримку дитини; навчання прийомам саморегуляції та продуктивним способам подолання міжособистісних конфліктів та особистих проблем тощо [119].

В підлітковому віці соціально-комунікативна компетентність переходить на принципово новий рівень, оскільки вона реалізується в контексті ведучої діяльності підлітка – спілкування з однолітками (Ф. Зеєр, С. Калдибаєв, Ч. Омурзакова, В. Тернопільська, А. Хуторський та ін.) [55, 153].

У підлітковому віці, на думку В. Тернопільської, соціально-комунікативна компетентність має особистісно-сенсову значущість для дитини та дозволяє реалізувати вікові потреби у самопізнанні, пізнанні, оцінці оточуючих, самовираженні в процесі соціальної взаємодії, спілкуванні з однолітками. Але особливого значення в цьому процесі, вважає вчена, набуває культура мовлення, яка сприяє розширенню сфери спілкування підлітка [153].

У структурі соціально-комунікативної компетентності підлітка виділяються наступні компоненти:

1. Соціально-комунікативна адаптивність як уміння пристосовуватися до нових або змінюваних обставин.
2. Прагнення згоди, тобто намагання підлітка домовитися, знайти компромісне рішення.
3. Толерантність як уміння шанобливо ставитися до інших людей. Їхніх думок або індивідуальних особливостей.
4. Оптимізм та віра у свої можливості, позитивний образ світу.
5. Фрустраційна толерантність підлітка як розвинена стійкість щодо впливу життєвих труднощів без погіршення адаптивних здібностей, здатність адекватно оцінювати реальну ситуацію та передбачати її завершення [153].

Запропонована Е. Зеєр структура соціально-комунікативної компетентності може складатися з наступних елементів:

- комунікативні когніції (низка компетенцій, яка забезпечують знання щодо значущості просоціального спілкування, можливих наслідків конфліктної поведінки тощо);
- комунікативно-організаторські здібності (уміння швидко встановлювати контакти, ініціативність у спілкуванні, уміння адекватно взаємодіяти з однолітками у спільній соціально-значущій діяльності,);



- емпатійні компетенції (здатність розуміти та відчувати іншого, підтримувати його словом та вчинком);
- розвинені навички самоконтролю (здатність до саморегуляції власної поведінки та поведінки партнера зі спілкування, впливати на модель поведінки співрозмовника, підтримувати сприятливий психологічний клімат тощо);
- культура мовленнєвого та невербального спілкування (уміння аргументувати у спірній ситуації, дотримуватися мовної дисципліни, використання невербальних засобів тощо).

Підсумовуючи вищезазначені дослідження можна стверджувати, що соціально-комунікативна компетентність – здатність особистості до ефективної взаємодії з іншими в різних соціальних контекстах, що дає змогу налагоджувати міжособистісні стосунки, адаптуватися до змін, вирішувати комунікативні завдання в різних життєвих ситуаціях тощо. Соціально-комунікативна компетентність вміщує такі аспекти, як уміння передавати і сприймати інформацію, розуміти невербальні сигнали, активно слухати, аргументувати свою точку зору, вирішувати конфлікти та адаптувати комунікативні стратегії в залежності від ситуації і співрозмовника.

Соціально-комунікативна компетентність є важливим системним педагогічним феноменом, провідною ознакою якого є здатність особистості до самоорганізації та здатність формуватися лише через неї.

Щодо структури соціально-комунікативної компетентності в педагогічній науці існують різні підходи. Серед її основних компонентів виділяють достатньо широке коло соціальних та особистісних категорій, зокрема: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-ціннісний, етичний, соціально-рефлексивний, мовленнєвий з елементами позамовленнєвого розуміння іншого. Тобто, можна припустити, що такий розширений перелік різноспрямованих компетенцій, які складають структуру соціально-комунікативної компетентності.

В педагогічній науці широко представлені дослідження соціально-комунікативної компетентності дитини в дошкільному, підлітковому віці.

Молодший шкільний вік часто ідентифікується зі здобутками попереднього, дошкільного віку. Тому вікові особливості соціально-комунікативної компетентності в цьому віці досліджені недостатньо.

Особливої дослідницької уваги потребує уточнення та емпіричне підтвердження моделі соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Наукові прогалини в цьому напрямку пов'язані з необхідністю виділення соціально-перцептивного, комунікативного, інтерактивного та моторно-рухового компонентів соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

## **1.2. Теоретичні аспекти формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів**

Входження України у європейський освітній простір, реформування національної школи та Концепція Нової української школи (НУШ) висувують нові вимоги до процесу соціалізації дитини та формування життєво необхідних компетенцій та переорієнтовують традиційні результати навчання на інноваційні, прийняті в Європі.

В Основах Стандарту сучасної освіти фіксується, що сьогодні дитині вже замало лише надати знання, які формують її соціальні компетентності – необхідно навчити використовувати їх у конкретних ситуаціях [103]. Тобто, в сучасній педагогіці центр впливу на дитину переходить від теоретичних та незатребуваних знань до розвитку компетентності. Провідну роль у формуванні соціально-комунікативної компетентності молодших школярів у навчально-виховному просторі відіграють концептуальні засади НУШ, які сприяють формуванню сучасної особистості, яка застосовує власні компетенції в процесі навчання та спілкування (С. Бондаренко, В. Жуковський, Ю. Косенко, О. Марущак, М. Пентилук, К. Пономарьова, М. Прищак, О. Хромченко, С. Чос та ін.) [18, 51, 69, 93, 109, 115, 122, 158, 160].

В Національній рамці кваліфікацій (НРК) компетентність визначається як інтегрована характеристика особистісних якостей, знань, умінь і навичок, що забезпечують здатність особистості ефективно діяти у певній сфері життєдіяльності. Мова йде не лише про відповідні професійні знання, а й про здатність до їх застосування на практиці, включаючи прийняття рішень, відповідальність, самостійність, здатність до навчання та комунікації. Згідно цих позицій, українські вчені Н. Бібік, М. Вашуленко розглядають комунікативність на компетентнісному рівні як соціально значущу компетентність, яка набувається молодшими школярами в процесі взаємодії з однолітками під час виконання спільних завдань, опанування патернами адекватної поведінки, міжособистісного спілкування, здійснення суспільно корисної діяльності тощо [13].

Сучасні педагоги-науковці підкреслюють, що соціально-комунікативна компетентність дитини поєднує в собі два поняття – соціальну та комунікативну компетентності (Н. Лук'янчук, Н. Климова, О. Ковальова та ін.) [57]. Соціальна компетентність розкриває здатність школяра співвідносити свої інтереси з інтересами інших, спільно продуктивно взаємодіяти в процесі вирішення спільної задачі, а комунікативна компетентність характеризує здатність адекватно виражати свої думки, розуміти співрозмовника, підтримувати діалог, використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації, а також вирішувати конфлікти та адаптуватися до змінних умов спілкування.

Молодший шкільний вік є сензитивним для формування соціально-комунікативної компетентності дітей, оскільки цей період традиційно пов'язаний з появою нового соціального простору дитини: активно формуються початкові компетенції соціальної та мовленнєвої культури та правил спілкування в процесі навчання, співпраці з однокласниками, з'являються нові обов'язки, пов'язані з навчанням, активізуються у формі новоутворення рефлексивні навички, коли починається підпорядкування мотивів та «треба» домінує над «хочу». Саме в цей період онтогенетичного розвитку у дитини

спостерігається динаміка інтелектуального та особистісного зростання, що суттєво впливає на розширення змісту комунікації, виділення індивідуальних цілей спілкування та вдосконалення його засобів, починається розподіл ділового та особистісного спілкування (Т. Гончар) [36]. Як стверджує О. Савченко, навчальна діяльність молодшого школяра, як ведуча в цей період, створює умови для формування його соціально-комунікативної компетентності, оскільки стимулює її рефлексію, навички самооцінювання тощо [129].

Різні вчені тотожні в думці, що у виховній та освітній роботі з молодшими школярами необхідно об'єднувати соціальну та комунікативну компетентності, тому що завдяки такому поєднанню у дітей формуються контакти та розвиваються навички взаємодії з різними людьми, дитина знаходить своє місце у суспільстві, навчається, поважати можливості інших людей [60].

Вивчаючи соціально-комунікативну компетентність молодшого школяра О. Ковальова виділяє такі складові компетенції:

- 1) розуміння емоційного стану іншої людини (веселий, сумний, впертий та ін.) та уміння розповісти про нього;
- 2) уміння отримувати необхідну інформацію в процесі спілкування;
- 3) шанобливе ставлення до оточуючих людей;
- 4) навички діалогічного мовлення;
- 5) спокійне відстоювання власної думки;
- 6) співвідношення власних інтересів з інтересами інших людей;
- 7) участь у колективних справах;
- 8) уміння приймати допомогу та надавати її іншим;
- 9) культурне поведіння в конфліктних ситуаціях [60].

Якість початкової освіти, на думку О. Корніяки, значною мірою визначається рівнем розвитку соціально-комунікативної компетентності молодших школярів, яка є ключовою компетентністю, оскільки сприяє важливим змінам у формуванні міжособистісних стосунків школярів з однолітками та дорослими, забезпечує наступність між початковою та

середньою школою, молодшим школярам адаптуватися до нової соціальної ситуації.

Розглядаючи соціально-комунікативну компетентність як форму соціально-комунікативної активності молодшого школяра, С. Бондаренко [18] наголошує, що ця компетентність є інтегративною якістю дитини, охоплює різні форми її життєдіяльності дитини у всіх сферах та реалізується у тенденції до саморозвитку, коли молодший школяр самостійно, ініціативно та відповідально комунікує з оточуючим світом з урахуванням своїх потреб, а О. Дурманенко відзначає, що дитина може навчитися спілкуванню лише спілкуючись [48]. Навіть спостерігаючи за комунікативною взаємодією оточуючих дитина не лише «тренує» набуті пізнавальні компетенції, але й засвоює способи регуляції власної комунікативної поведінки, виявляє систему правил, на які орієнтуються люди в процесі організації взаємодії [48]. Такий підхід є суголосним поглядам Ю. Косенко, вчена об'єднує поняття «комунікація» та «спілкування», оскільки їхньою спільною є ідея єдності та вживає їх як синонімічні [69].

У працях С. Паламар компетентність дитини інтерпретується як показник розвитку її особистості [106]. На думку вченої саме в період навчання у початковій школі формуються основи соціально-комунікативної компетентності: здатності сприймати і передавати інформацію, взаємодіяти, навчатися пізнавати інших людей.

Проаналізувавши соціально-комунікативну компетентність як педагогічний феномен дослідниця підсумовує, що в молодшому шкільному віці вона має свою специфіку, є інтегрованим утворенням, яке поєднує теоретичну та практичну готовність молодшого школяра до комунікативної діяльності, в якій дитина може творчо самореалізуватися, досягти взаєморозуміння з однокласниками та вчителем, адекватно оцінивши ситуацію спілкування [106].

Таким чином, соціально-комунікативну компетентність молодшого школяра можна розглядати як мотивований процес взаємодії між дітьми та дорослими, спрямований на реалізацію конкретних життєвих задач на основі

зворотного зв'язку. Ефективність соціально-комунікативної компетентності формується за наявності компетенцій: орієнтації в умовах спілкування; усвідомлення комунікативних завдань; вміння правильно планувати зміст спілкування та знаходити адекватні засоби його передачі; наявність зворотнього зв'язку; уміння корегувати поведінку під час комунікації тощо.

Теоретичний аналіз науково-педагогічних першоджерел дав змогу виділити основні підходи до вивчення соціально-комунікативної компетентності молодшого школяра: структурний, мовленнєвий, літературознавчий та дидактично-ігровий.

Схарактеризуємо коротко кожний з цих підходів.

В контексті *структурного підходу* щодо дослідження соціально-комунікативної компетентності дитини молодшого шкільного віку, акцент надається виділенню її структурних компонентів (М. Вашуленко, А. Гончаренко, В. Жуковський, С. Чос) [13, 38, 51, 160].

Так, С. Чос виділяє такі компоненти соціально-комунікативної компетентності молодшого школяра:

1. Емоційний (емоційна чуйність, емпатія, сензитивність, уважність до дій);
2. Когнітивний (пізнання іншої людини, предикативні здібності, уміння вирішувати проблеми, що виникають між однокласниками);
3. Поведінковий (здатність дитини до співпраці, ініціативність, організаторські здібності тощо) [160].

Оригінальним, на наш погляд, є підхід до структури соціально-комунікативної компетентності молодших школярів В. Жуковського, який створив її на підставі структури особистості К. Платонова, в якому компоненти соціально-комунікативної компетентності співпадають з підструктурами особистості [51].

Так, в структурі соціально-комунікативної компетентності молодших школярів В. Жуковський виділяє наступні чотири підструктури:

1) підструктуру спрямованості і взаємин особистості, яка містить в собі формування перцептивних компетенцій – сприймання іншої людини – молодших за себе, однолітків та дорослих; саморефлексію та усвідомлення в межах вікової норми своїх внутрішніх станів, емоцій, уподобань тощо);

2) підструктуру досвіду, яка включає такі компетенції: мовну (знання про систему мовлення, правильність вживання граматичних норм та навичок правопису), мовленнєву (уміння уважно слухати і розуміти текст висловлювання, запам'ятовувати його зміст, послідовність подій, основний зміст, будувати діалог з урахуванням конкретної ситуації, толерантно ставитися до думок інших, дотримуватися норм комунікативного етикету) та лінгвокультурологічну (знання про матеріальну та духовну культуру українського народу; уміння використовувати у спілкуванні українські приказки, прислів'я, фразеологічні звороти для увиразнення мовлення, дотримання норм національного мовленнєвого етикету);

3) підструктуру індивідуальних особливостей психічних процесів, яка містить в собі врахування вікових та індивідуальних особливостей уваги, сприйняття, пам'яті, мислення молодшого школяра, особливості його соціалізації та недостатньо розвинений досвід спілкування);

4) підструктуру біопсихічних властивостей, яка спирається на особливості нервової системи молодшого школяра. Зокрема, емпіричні дослідження зв'язку рухливості нервової системи з успішністю спілкування, проведені В. Жуковським, довели, що у початковій школі найбільш успішними в спілкуванні є діти з рухливою нервовою системою та найменш успішні школярі – з низькою рухливістю [51]. Крім того, вчений зафіксував загальну тенденцію для розвитку учнів початкової школи: з віком у них збільшуються поведінкові прояви врівноваженості нервової системи, а найбільш успішними у спілкуванні є саме найбільш врівноважені діти).

Розглянувши сутність соціально-комунікативної компетентності молодшого школяра, М. Вашуленко в її структурі називає такі базові компоненти, зокрема:

- потреба молодшого школяра в спілкуванні з дорослими та однолітками; володіння вербальними та невербальними засобами спілкування відповідно до вікових норм;

- позитивне ставлення до процесу комунікації з оточуючими людьми;
- орієнтація на партнера зі спілкування;
- вміння слухати співрозмовника та прислуховуватися до його думки [13].

У такому ж напрямку, але повніше, в структурі соціально-комунікативної компетентності дітей А. Гончаренко виділяє такі складові комунікативної компетентності:

- орієнтація у різноманітних ситуаціях спілкування;
- уміння продуктивно комунікувати з оточенням;
- готовність до діалогу;
- навички самоконтролю та самооцінювання;
- компетенції конструктивного спілкування з однолітками та дорослими [38].

Окрім дослідження структурних компонентів соціально-комунікативної компетентності молодших школярів, можна виділити *мовленнєвий та літературознавчий підходи до її розвитку* (М. Вашуленко, К. Вегерич, Т. Дука, О. Марущак, Л. Мелешко, М. Пентиліук, К. Пономарьова, М. Прищак, О. Рябошапка) [13, 22, 47, 93, 95, 109, 115, 122].

Так, М. Вашуленко, особливого значення надає лінгвістичному компоненту комунікативної компетенції, який містить фонологічний, лексичний, морфологічний, синтаксичний та текстологічний рівні [13]. Втім, суто лінгвістичний підхід не розкриває вплив цих компонентів на формування соціально-комунікативних компетенцій молодшого школяра.

Основний дослідницький акцент К. Пономарьової зосереджений на мовленнєвому розвитку молодшого школяра та наголошує, що його соціально-комунікативна компетентність реалізується, у першу чергу, в можливості вільного використання мовних засобів як дієвого інструменту успішної спільної діяльності в процесі порозуміння [115]. В корекційно-розвивальній роботі в



напрямі формування соціально-комунікативної компетентності молодшого школяра вчена рекомендує використовувати методики навчання діалогічному та монологічному мовленню, системного навчання дитини різним видам мовленнєвої діяльності та розвитку зв'язного усного та писемного мовлення в початковій школі [115].

У такому ж контексті розглядають соціально-комунікативну компетентність молодшого школяра М. Прищак (визначає її як сукупність компетенцій, потрібних для сприймання чужих і побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям та ситуаціям спілкування) та О. Скрипченко (основним завданням цього періоду вважає розвиток продуктивної комунікації усного та письмового мовлення) [122, 138].

В своїх працях, присвячених вивченню комунікативної компетентності, К. Вегерич відзначає, що головною складовою комунікативної компетентності молодших школярів є діалогічне мовлення, основними прийомами розвитку якого є спілкування в процесі виконання спільної роботи, планування роботи, врахувати колективну думки тощо [22]. Авторка акцентує увагу на важливості подолання комунікативних бар'єрів, які можуть виникати через нерозуміння патернів поведінки в різних ситуаціях, і виявлятися на рівні порушень функціонування психічних функцій [22]. Нам імпонує науковий підхід К. Вегерич до комунікативного розвитку молодшого школяра засобами роботи з книгою, інсценування прочитаного та ін. Вчена вводить поняття «комунікативне читання», яке пояснює як вміння зрозуміти зміст незнайомого тексту, знайти цікаві моменти в ньому, що стимулює дитину щодо застосування засобів виразності, як вербальних так і невербальних, що в свою чергу формує у дитини інтерес до власного мовлення [22]. Авторка пропонує додаткові засоби комунікативного розвитку молодшого школяра, до яких відносить інсценування як різновид рольової гри, невідготовлений переказ книги, фільму, історії, продовження сюжету, фантазування тощо, як моделі природного використання мови в комунікативних цілях [22].

Розглядаючи засоби формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів, низка вчених (О. Марущак, Л. Мелешко та ін.) наголошують на важливості використання дитячої літератури, уроків літературного читання в умовах україномовної освіти для її формування, з використанням комп'ютерних навчальних ігор, що, на думку науковців, сприяє розвитку міжособистісного спілкування в молодшому шкільному віці [93, 95].

В дослідженні Н. Соняк, надається перевага роботі з текстом, як підґрунтя розвитку комунікативної компетентності молодших школярів. Авторка вважає, що розвиток соціально-комунікативного досвіду дитини відбувається засобами мотивування до спілкування в процесі навчання чи позаурочній діяльності, в таких видах діяльності як слухання, говоріння, читання, письма. Сформовані мотиваційні установки дають змогу створювати адекватні ситуації патерни комунікативної поведінки, виробляти стиль мовлення тощо [141].

Подібний концептуальний підхід до формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів розвиває й О. Марущак: на думку вченого, модель комунікативного розвитку дитини, яка вже більше 20 років успішно втілюється у США, Канаді, країнах ЄС та ін., має активно спиратися на засоби дитячої періодики, яка виконує завдання: формування в учнів мотивації вивчення мови як засобу комунікації; забезпечення гармонійного розвитку аудіювання, говоріння, читання та письма; формування комунікативних компетенцій; опанування найважливішими функціональними складовими мовної системи [93].

Прихильники дидактично-ігрового підходу щодо вивчення соціально-комунікативної компетентності молодших школярів розглядають дидактичну гру як метод, прийом, форму та, навіть, засіб навчання (В. Душина, В. Крутій, Н. Кудикіна, Н. Соняк) [49, 74, 75, 141].

На думку В. Крутій, дидактична гра активізує пізнавальну діяльність молодших школярів, унаслідок чого вони навчаються використовувати набуті компетенції в практичній діяльності [74]. Засобами дидактичної гри

відбувається педагогічне моделювання значимих для дітей цього віку видів діяльності (навчально-пізнавальної, науково-дослідницької тощо), спрямованих на засвоєння соціально-комунікативного досвіду, в межах якого поступово формується активна, соціально компетентна особистість [74].

Особливого педагогічного значення для формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів засобом дидактичної гри мають, на думку Л. Сергієнко, окремі структурні складники: ігрові дії, різноманітність яких є запорукою ефективності ігрових завдань; правила, зміст і спрямованість гри, які містять морально-комунікативні вимоги до взаємовідношень в класі, дотримання норм поведінки. Саме в дидактичній грі та через гру відбувається формування соціально-комунікативної компетентності молодшого школяра: набутий в грі соціальний досвід екстраполюється на всі інші аспекти життєдіяльності (В. Душина). В дидактичній грі молодший школяр моделює спостережувані навколо себе способи спілкування, стає безпосереднім учасником змодельованих подій, активно ознайомлюється зі світом [49].

Головним підтвердженням ефективності дидактичної гри як засобу формування соціально-комунікативної компетентності дитини молодшого шкільного віку, на думку В. Душиної, є набутий процесі ігрової діяльності соціальний досвід та компетенції, зокрема:

- 1) просте та доступне контактування;
- 2) висловлювання своєї думки;
- 3) здатність погоджуватися або не погоджуватися з іншими;
- 4) прийняття пропозицій інших без наполягання на своєму;
- 5) здатність вирішувати непорозуміння;
- 6) презентація власної життєвої позиції;
- 7) уміння вибачатися та пробачати інших;
- 8) активна участь у спільній грі;
- 9) уміння дружно гратися в колективі;
- 10) оптимістичний настрій.

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що молодший шкільний вік є сензитивним для формування соціально-комунікативної компетентності дітей, оскільки цей період традиційно пов'язаний з появою нового соціального простору дитини: активно формуються початкові компетенції соціальної та мовленнєвої культури та правил спілкування в процесі навчання, співпраці з однокласниками, з'являються нові обов'язки, пов'язані з навчанням, активізуються у формі новоутворення рефлексивні навички, коли починається підпорядкування мотивів та «треба» домінує над «хочу».

Науковці висловлюють тотожні погляди на особливість та значення соціально-комунікативної компетентності молодшого школяра й вважають, що вона повністю визначає якість початкової освіти та охоплює різні форми життєдіяльності дитини у всіх сферах та реалізується у тенденції до саморозвитку та розглядають соціально-комунікативну компетентність молодшого школяра як показник розвитку його особистості тощо.

Соціально-комунікативну компетентність молодшого школяра можна визначити одночасно як інтегративну якість, яка охоплює різні способи життєдіяльності дитини у всіх сферах та виявляється у здатності до саморозвитку та як мотивований процес взаємодії з оточуючими, спрямований на реалізацію конкретних життєвих задач на основі зворотного зв'язку.

Таким чином, аналіз науково-педагогічних першоджерел дав змогу виділити основні підходи до вивчення соціально-комунікативної компетентності молодшого школяра: структурний, мовленнєво-літературознавчий, дидактично-ігровий. Найбільш спірним та неоднозначним є структурний підхід до соціально-комунікативної компетентності молодшого школяра, оскільки в науці не існує єдиного погляду: одні вчені, дотримуючись традиції, провідними структурним елементами вважають емоційний, когнітивний та поведінковий, інші ідентифікують їх з основними підструктурами особистості, ще інші – розщеплюють на структурні одиниці на кшталт дрібних умінь та навичок тощо.

### **1.3. Дослідження соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку**

Компетентнісний підхід, що уособлює сьогодні інноваційність та європейські традиції в освітньому процесі, відповідає прийнятій у більшості розвинених західних країн концепції освітнього стандарту та щільно пов'язаний із переходом на систему ключових компетентностей, в якій змістова і процесуальна складові компетентнісного підходу спрямовані на досягнення нового цілісного освітнього результату, що віддзеркалює підсумок одночасного засвоєння змісту освіти й розвитку особистості.

Навчання в умовах компетентнісного підходу є навчанням протягом всього життя, що дає змогу учням із порушеннями інтелектуального розвитку набути навичок та вмінь, необхідних їм у життєдіяльності, при виборі професії та соціалізації в цілому.

Загальновідомо, що учні із порушеннями інтелектуального розвитку, на відміну від дітей з нормотиповим розвитком, досягають нижчих результатів у академічних знаннях. Вони демонструють значно нижчі показники по завершенню школи, стикаються зі складнощами при переході на наступний рівень освіти (професійно-технічне училище), погано адаптовані в соціумі (К. Тороп).

Численні українські вчені, які досліджували соціально-комунікативну компетентність молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, відзначають низку низку психічних особливостей, до яких відносять: несформованість вищих форм пізнавальної діяльності, конкретність мислення, недорозвиток емоційно-вольової та мотиваційної сфер, низький рівень мовленнєвої сфери, бідний словниковий запас, наявність великої кількості сенсових прогалин тощо [3, 15, 27, 31, 41, 125]. Поряд з цим, вчені наголошують, що такі діти не виступають ініціаторами спілкування, особливо у незнайомих ситуаціях, а у випадках, якщо між дитиною та однолітком або дорослим виникає контакт, він є короточасним та неповноцінним.

Досліджувана проблема склала предмет наукових розвідок Н. Бабич, О. Боряк, О. Вержиховської, О. Гаврилова, Н. Гончарук, О. Долженко, І. Єрмаков, В. Кордонець, О. Мамічева, І. Мартиненко, Л. Прохоренко, В. Синьова, Л. Сохань, І. Татьянчикова, О. Хохліної та інших сучасних українських вчених [3, 19, 24, 27, 37, 46, 142, 91, 119, 135, 145, 157]. Вчені стверджують, що компетентнісний підхід передбачає не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні розумові дії або логічні операції, а конкретні, життєві, які необхідні дитині будь-якого віку.

Досліджуючи особливості розвитку комунікативності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Л. Сохань, І. Єрмаков відзначають:

- лише взаємодія чинників зовнішнього середовища актуалізує та проявляє комунікативні уміння та навички;
- в повсякденних, типових соціально-побутових ситуаціях відбувається реалізація комунікативних умінь, але у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зовнішні зміни, які відбуваються в їхньому мікросередовищі, викликають труднощі в орієнтуванні;
- основні труднощі у підтримці спілкування яскраво виражені в ситуації діалогічної взаємодії;
- комунікативна діяльність суттєво гальмується стереотипним мовленням, малим активним словниковим запасом;
- позамовленнєва активність дітей та невербальна частина спілкування не завжди адекватні висловлюванням та конкретній ситуації [142].

Розглядаючи питання соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, вчені акцентують увагу на формуванні позитивних взаємовідносин дитини з дорослими та однолітками, шанобливому ставленні до них, доброзичливості, тобто тим важливим соціально-моральним якостям, які забезпечують повноцінне входження у соціальний простір дитини з особливими освітніми потребами.

Оскільки формування ставлення до соціуму, пізнання інших людей є необхідною умовою розвитку соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, то особливого дослідницького інтересу набувають дані про особливості деяких компонентів їхньої особистості, їх ставлення до оточуючих, до світу, до себе. Вчені підкреслюють, що результатом правильно організованої корекційної роботи в напрямі розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами стає зміна відносин дитини до оточуючих, світу, себе (Г. Блеч, О. Вержиховська [14, 24], О. Долженко [46] та ін.).

Так, узагальнюючи особливості змістовно-функціональних характеристик соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, О. Долженко підкреслив, що ця компетентність має відбуватися лише з урахуванням реальних чинників, які будуть конструктивно впливати на особистість дитини з особливими освітніми потребами та її соціально-комунікативну компетентність [46]. Вчений наголошує, що молодший шкільний вік є сензитивним для цього, оскільки вже в початкових класах починається процес активного засвоєння та продуктивного відтворення зразків поведінки в ході діяльності дитини, до якої вона залучена в процесі навчання та в позаурочний час [46].

Головним тлом формування соціально-комунікативної компетентності та пов'язаних з нею особливостей особистості постає система соціальних контактів із довкіллям, що опосередковано впливає на соціальні відносини в мікро- та макросередовищі дитини, поступове формування її соціальної позиції в світі однолітків та дорослих (О. Вержиховська) [24].

Аналіз робіт сучасних українських вчених (М. Матвєєва, В. Синьов, І. Татьянчикова, О. Хохліна та ін.) дає змогу стверджувати, що основними особистісними категоріями, які регулюють соціально-комунікативну активність дитини з особливими освітніми потребами, є самоставлення, самооцінка та деякі особливості поведінки. Науковці доводять, що запорукою продуктивної адаптації та соціалізації молодшого школяра з порушеннями інтелектуального

розвитку до соціуму та ефективного подолання труднощів, які виникають в процесі комунікації, є постійна підтримка позитивного ставлення до себе та формування адекватної самооцінки [136]. Оскільки у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку самооцінка може бути неадекватно завищеною, важлива, визначна роль в формуванні стійкої адекватної самооцінки дітей даної групи належить педагогу, який постійно перебуває з дітьми та батьками у щільному контакті [145]. Спрямовуючий вплив педагога на формування оцінного ставлення дитини до себе в молодшому шкільному віці є важливим, оскільки воно повністю спирається на слова та оцінку вчителя, яка визначає ставлення до дитини її однокласників.

Розглядаючи специфіку соціалізації дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку І. Татьянчикова диференціює її прояви на трьох основних стадіях: адаптації, індивідуалізації та інтеграції [145].

Так, на стадії адаптації психолого-педагогічними маркерами успішного соціального розвитку дитини є такі:

- дидактична та поведінкова успішність;
- психосоматичне здоров'я, активність та позитивний настрій;
- соціально-психологічна адаптованість школяра за критеріями задоволеності взаємовідносинами з однокласниками та вчителем, стан внутрішнього комфорту) [145]

На стадії індивідуалізації психолого-педагогічними маркерами успішного соціального розвитку дитини І. Татьянчикова вважає:

- ступінь адекватності самооцінки;
- достатній рівень усвідомлення індивідуальних психофізичних особливостей та можливостей, на які вони можуть спиратися в процесі створення соціальних контактів з однокласниками [145].

На стадії інтеграції психолого-педагогічними маркерами успішного соціального розвитку дитини вчена виділяє:

- використання та розвиток власних психофізичних можливостей в класі та в позаурочному просторі (гуртки, спілкування з друзями тощо).



Тобто, природна особливість процесу соціалізації має додаткові соціально-психологічні та індивідуально-особистісні показники, які покращують зміст соціально-комунікативної компетентності та можуть бути використані в корекційно-виховній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.

Низка українських вчених (Н. Бабич, Н. Бібік, О. Гаврилов, Ю. Галецька, Н. Кравець) підкреслюють темпорально-просторові характеристики комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, яка розвивається у часі та просторі, а серед чинників, які обумовлюють її продуктивність, називають: соціальні умови, статево-вікові та індивідуально-особистісні особливості дітей, їхню предметно-практичну діяльність, особливості організації навчально-виховної роботи та спеціально створений комунікативний простір. Науковці переконливо довели, що педагогічна цінність спілкування дітей з порушеннями інтелектуального розвитку залежить від змістовного боку, моральної насиченості та широти кола спілкування, різноманітності та гнучкості соціально-комунікативних компетенцій [3, 11, 27, 29, 73].

Особливого значення набуває структура комунікативної активності дітей, в якій традиційно виділяють зовнішні та внутрішні чинники впливу (Г. Блеч, В. Бондаренко, М. Вашуленко, О. Ковальова та ін.). До зовнішніх чинників впливу відносять: спілкування з дорослим, формування комунікативних навичок та мотиваційної включеності у контактах; до внутрішніх чинників впливу: розвиток довільного регулювання сенсомоторної активності, вербально-логічних компонентів пізнавальної діяльності, формування комунікативних компетенцій дитини [14, 18, 21, 60].

Розглядаючи особливості комунікативної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, О. Хохліна, О. Хромченко та інші вчені вважають цей вид компетентності одним із системоутворювальних в процесі соціальної адаптації та інтеграції у соціум дітей з особливими освітніми потребами [157, 158].

Комунікативна компетентність як складне утворення складається з низки взаємозалежних компонентів. В. Жуковський виділяє такі компоненти:

1) емоційний – емоційна чутливість, емпатія, сензитивність до іншого, здатність до розділення радості з іншими, уважливості до переживань однокласників;

2) когнітивний – спрямований на розвиток пізнання іншої людини, містить в собі здатність зрозуміти та прийняти думку іншої людини, передбачати її поведінку, ефективно вирішувати різні проблеми міжособистісного характеру тощо;

3) поведінковий – розкриває здатність дитини до співпраці, ініціативність та адекватність спілкування, організаторські здібності, товариську. Значення поведінкового компоненту комунікативної компетентності дитини молодшого шкільного віку полягає в тому, що він як підсистема цілісної системи комунікативної компетентності має свою власну структуру, які утворюють комунікативні вміння, способи діяльності та досвід, який, у свою чергу, інтегрує в собі на рівні поведінки та діяльності всі прояви комунікативної компетентності [51].

Крім загального вивчення соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в сучасній корекційній педагогіці постає пошук технологій та методів її формування.

Однією із таких технологій, на думку Н. Гончарук та І. Пихальського, може стати впровадження у практику педагогічної корекції моделі локального освітнього середовища розвитку, в основі якої закладено системне формування здатності дитини з особливими освітніми потребами до ефективної міжособистісної взаємодії [37]. Ця модель локального освітнього середовища розвитку складається з трьох організаційно-педагогічних блоків: інформаційно-пізнавального, особистісно-рефлексивного та міжособистісного, зміст кожного з яких повністю визначається завданнями розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та враховує розвинення важливих соціально-комунікативних компетенцій дитини, зокрема:

а) самооцінювання власних особистісних якостей та інших суб'єктів взаємодії;

б) елементарне цілепокладання в комунікаційному процесі;

в) індивідуальні особливості входження в спільноту;

г) рефлексія та вміння оцінювати міжособистісні події;

д) адаптивної поведінки дитини, що реалізується в індивідуальних показниках відносної комунікативної самостійності в різних соціальних ситуаціях [37].

Така модель локального освітнього середовища, на думку Н. Гончарук та І. Пихальського має реалізовуватися на спеціальних заняттях у позаурочний час [37].

Концептуалізація такого підходу спирається на наукові доробки Л. Прохоренко, яка переконливо довела, що: здійснюючи комунікативну діяльність, дитина формується в ній, активно змінюється [118]. Водночас, підкреслює вчена, здійснення соціально-комунікативної діяльності багато в чому залежить від свідомого ставлення дитини до неї, тобто, зовнішні умови організації корекційно-виховної роботи опосередковано обумовлюють якість соціально-комунікативної компетентності через внутрішні умови, які є психічними за своїмпроцесуально-мотиваційним складом [118].

В працях О. Радюк, О. Каменюкін щодо формування у дітей з особливими освітніми потребами соціально-комунікативних навичок запропоновано модель АВС А. Елліса, яка обґрунтовує сутність раціонально-емоційно-поведінкової терапії: А (activating experience) – активний досвід, В (beliefs) – особистісні раціональні або ірраціональні переконання, С (consequences) – емоційні або поведінкові наслідки. На думку вчених цією моделлю можна пояснити соціальну дезадаптацію дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, детермінанти якої обумовлені ірраціональними поглядами, що передбачають нелогічний підхід до розв'язання проблем, прийняття рішень та сприйняття світу, та нерозвиненими логічними міркуваннями.

Моделі, як засоби методологічного рівня потребують застосування конкретних методів, як конкретних інструментів формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. наприклад, Г. Савіцька вважає, що найбільш доступними для розуміння дітей із порушенням інтелектуального розвитку є конкретні життєві ситуації [131]. Це корисно, оскільки якщо вони опиняться в аналогічній ситуації, то зможуть опанувати власні емоційні переживання та прийти на допомогу. Поставлені завдання досягаються застосуванням таких інструментів, як: морально-етична бесіда, програвання спеціально змодельованих проблемно-ігрових ситуацій тощо. Але, всі заняття, практичні вправи та матеріалів та інші прийоми мають бути узгоджені з принципом розвитку, тобто, чітко відповідати віковому та індивідуальному розвитку дитини [131]. Проводячи таку роботу, необхідно поступово уточнювати, розширювати та доповнювати компетенції щодо норми морально-етичної поведінки та формувати у дитини потребу їхнього застосування в особистому досвіді.

В сучасній зарубіжній корекційній педагогіці в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку також активно використовуються специфічні моделі роботи та методи їхньої реалізації. Так, наприклад, широко застосовується метод моделювання комунікативної поведінки R. Savagnola, сутність якого полягає у створенні умов для оволодіння окремими соціально-комунікативними компетенціями шляхом окремих кроків, які поступово наближають дитину до мети [169]. Такими кроками автор визначив: а) підказку у спосіб жестової чи словесної допомоги; б) пом'якшення допомоги як підбір процедур поступового зменшення кількості підказок, необхідних для досягнення поставленого завдання. На думку R. Savagnola метод моделювання комунікативної поведінки пов'язаний із застосуванням елементів когнітивної та когнітивно-поведінкової моделі, що дозволяє педагогу впливати на емоційні та поведінкові розлади дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [169].

У контексті соціально-комунікативної допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку С. В. Panhosa, F. Lacerda та А. Р. De Freitas доводять ефективність стратегії співпраці, засновану на ідеях шведської системи реабілітації [179]. Основні засади цієї системи полягають у максимальній співпраці школи, соціальних організацій та родини, тобто в цьому ланцюжку дитина та її сім'я є активними учасниками реабілітаційного процесу, що вимагає активного залучення батьків до розробки плану комунікативного розвитку дитини.

Крім того, спрямовуючись на компетентнісний підхід до соціально-комунікативної активності дітей з особливими освітніми потребами, Т. Омельченко рекомендує враховувати доробки світової реабілітаційної практики та застосовувати метод підтримувальної продуктивної комунікації (facilitated communication), який полягає у вибірковій активації саме тієї форми спілкування, за допомогою якої дитина можна налагодити контакт з оточуючими [105].

Ще одним інноваційним способом стимуляції соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку є технологія М. Ch. Knill [177]. Ця технологія чітко спрямована на реабілітацію дітей, які незалежно від віку та причини психічних розладів відчують складнощі в контактуванні з власним мікросоціальним оточенням: у них погано сформовані соціально-комунікативні навички, але вони чутливі до сигналів, які поступають від оточення та потребують допомоги. Сутність технології М. Ch. Knill полягає у формуванні в дитини обізнаності про тіло та його рухові можливості, через що у дитини розвиваються соціальні контакти та фізичні рухи. Системно використовуючи всі частини свого тіла в основних сферах повсякденного життя: гра, спілкування з іншими та ін., дитина починає відчувати себе вільно та розкуто, що сприяє її соціалізації [177].

Додаткової уваги до пошуку шляхів розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами, на наш погляд, потребує метод розвивального руху W. Sherborne, сутність якого полягає у

цілеспрямованому розширенні самосвідомості і поглибленні комунікації з оточуючими завдяки активному використанню взаємних фізичних, емоційних та соціальних контактів [186].

В основу укладення системи корекційних рухових психо-емоційних вправ покладене припущення, що:

а) культура рухової активності як фундаментальна компетенція для розвитку всіх дітей, є особливо значущою для дітей з особливими освітніми потребами, які часто відчують труднощі у спілкуванні з іншими людьми;

б) інтенсивність та безперервність досвіду рухового комунікативної активності важливіші для дітей з особливими освітніми потребами, аніж для тих, хто розвивається нормативно;

в) головною умовою успіху в формуванні комунікативної активності дитини з особливими освітніми потребами є дружня атмосфера, веселощі, успіх у кожній вправі та спільна радість у подоланні труднощів [186].

Моторно-рухова активність є одним із ефективних методів поліпшення соціально-комунікативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вона сприяє розвитку комунікативних навичок і соціальної адаптації.

Вплив моторно-рухової активності на соціально-комунікативний розвиток дитини включає широкий спектр фізичних вправ і ігор, які спрямовані на розвиток великої і дрібної моторики, координації рухів, та загальної фізичної активності дитини. Дослідження показують, що регулярні фізичні навантаження позитивно впливають на когнітивний розвиток, зокрема на здатність до навчання і комунікації (W. Sherborne [186]).

Особлива роль моторно-рухової активності у формуванні соціально-комунікативної компетентності полягає у активізації психологічних, соціальних та фізіологічних аспектів [186].

Психологічні аспекти моторно-рухової активності: фізична активність допомагає дітям з особливими освітніми потребами розвивати почуття впевненості в собі та зменшувати рівень тривожності, що є критично важливим

для ефективної соціальної взаємодії. Вони стають більш відкритими до спілкування і краще інтегруються у колективи.

Соціальні аспекти моторно-рухової активності: ігри і вправи, що включають взаємодію з однолітками, сприяють розвитку навичок командної роботи, співпраці і взаємодопомоги. Це допомагає дітям зрозуміти соціальні норми і правила, а також розвиває навички вирішення конфліктів і ефективної комунікації.

Фізіологічні аспекти моторно-рухової активності: моторно-рухова активність стимулює розвиток центральної нервової системи, що, в свою чергу, впливає на мовні функції і здатність до сприйняття та обробки інформації. Поліпшення координації рухів і моторних навичок також сприяє кращому контролю над власним тілом і рухами, що є важливим для невербальної комунікації [186].

Для ефективного розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами через моторно-рухову активність, важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Рекомендується включати такі види діяльності:

- ігрові вправи: ігри з м'ячем, рухливі ігри на свіжому повітрі, які вимагають взаємодії з іншими дітьми;
- танці і ритмічні вправи: ритмічні рухи під музику, що допомагають розвивати відчуття ритму і координацію;
- терапевтичні вправи: використання елементів арт-терапії, танцювально-рухової терапії для стимуляції емоційного та соціального розвитку;
- індивідуальні фізичні вправи: програми фізичної реабілітації, спрямовані на поліпшення загальної фізичної форми і розвитку моторики.

Отже, моторно-рухова активність є важливим інструментом для розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами. Вона сприяє не лише фізичному розвитку, але й соціальній адаптації, емоційному благополуччю та поліпшенню комунікативних навичок. Інтеграція моторно-рухових активностей у навчально-виховний процес

допоможе створити сприятливі умови для всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами (А. Курєнкова, А. Мицик, Т. Омельченко, П. Пиптюк).

Поставлені завдання щодо вивчення моторно-рухової активності суголосні концептуальним ідеям С. Максименка, що діти пізнають світ, впливаючи на нього (на дорослих та інших дітей) та взаємодіючи з оточуючими [85]. Психологічний, особистісний та фізичний розвиток дитини відбувається в спеціально організованій соціальній ситуації розвитку (умови існування, зміст і форми навчання, виховання тощо) під час реалізації її власної активності.

В даний час вже накопичено об'єктивні дані про віковий розвиток фізичних якостей дітей з особливими освітніми потребами (А. Долженко, С. Притиковська, Г. Соколова, С. Трикоз, О. Форостян та ін) [46, 120, 140, 150, 155], але бракує досліджень, присвячених розвитку моторно-рухової активності як важливого компоненту їхньої соціально-комунікативної компетентності. Цей напрямок є важливим, оскільки будь-яка моторно-рухова активність супроводжується розвитком спрямованості, самостійності, виконавчою дисципліною та інтерактивною взаємодією даної дитини з вчителем та однолітками.

У спеціальному навчанні фізичним вправам проблему розвитку рухових якостей розглядали Н. Лещій, Б. Шеремет, В. Шерета, К. Яримбаш та інші. Вчені відзначали, що розвиток рухових якостей сприяє не лише збереженню здоров'я, формування мотивації до підтримки активності, але й накопиченню соціальних навичок [79, 156, 161, 163].

Підсумовуючи можна стверджувати, що проблема формування соціально-комунікативної компетентності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в галузі спеціальної освіти залишається однією з найзатребуваніших та актуальних, оскільки сформованість цієї компетентності є важливою умовою успішної взаємодії з оточуючим соціумом, сприяє вмінню виявляти конструктивні підходи до вирішення різних проблемних питань та уникати агресивних або деструктивних взаємодій.



Проблема соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається з різних позицій, одні вчені основний акцент надають соціально-моральним якостям, які забезпечують повноцінне входження у соціальний простір такої дитини (позитивні взаємовідносини з дорослими та однолітками, шанобливе ставлення до них, доброзичливість).

Дослідники стверджують, що основними регуляторами соціально-комунікативної активності дитини з порушеннями інтелекту вважають самоставлення, самооцінку себе та своїх індивідуальних психофізичних особливостей і можливостей, емоційну чутливість, емпатію, уважливість до переживань однокласників, поведінкові навички (здатність до співпраці, ініціативність та адекватність спілкування, організаторські здібності, товариськість).

Інші – вбачають формування соціально-комунікативної компетентності при створенні локального освітнього середовища, яке включає не лише завдання пізнавального розвитку дітей з порушеннями інтелекту, але і враховує розвиток соціально-комунікативних компетенцій, наприклад: самооцінювання власних особистісних якостей та інших суб'єктів взаємодії; цілепокладання в комунікаційному процесі; рефлексія та уміння оцінювати міжособистісні події; адаптивну поведінку тощо. Поряд з цим, важливе значення надається саме поведінковому компоненту комунікативної компетентності дитини молодшого шкільного віку, оскільки він закріплює комунікативні вміння, способи діяльності та досвід, який, у свою чергу, інтегрує в собі всі прояви комунікативної компетентності.

Цікавою видається започаткована низкою зарубіжних і українських вчених технологія щодо формування соціально-комунікативної компетентності дитини при контактуванні з власним мікросоціальним оточенням засобами рухових вправ, що сприяє розвитку як соціальних контактів так фізичних рухів.

Вчені виділяють психологічні, соціальні і фізичні аспекти моторно-рухової активності, що забезпечує ефективну соціалізацію та комунікацію

дитини. До психологічних аспектів моторно-рухової активності відносять розвиток почуття впевненості, зниження тривожності, відкритість до спілкування, безбар'єрне інтегрування в колектив. До соціальних – розвиток навичок командної роботи, співпраці і взаємодопомоги, засвоєння соціальних норм і правил, навичок вирішення конфліктів і ефективної комунікації (застосування ігор і вправ, що включають взаємодію з однолітками). До фізіологічних аспектів моторно-рухової активності – розвиток центральної нервової системи, що, в свою чергу, впливає на мовні функції і здатність до сприйняття та обробки інформації, координації рухів і моторних навичок (сприяє кращому контролю над власним тілом і рухами, що є важливим для невербальної комунікації).

Таким чином, узагальнюючи розробки вчених щодо структури соціально-комунікативної компетентності, варто виокремити такі складові як соціально-перцептивні, комунікативні, інтерактивні та моторно-рухові, розвиток яких дасть змогу дітям з порушеннями інтелектуального розвитку ефективно взаємодіяти з іншими людьми в соціальних ситуаціях (вміти спілкуватися, вирішувати конфлікти, адаптуватися до різних оточуючих середовищ, читати невербальні сигнали та розуміти соціальні норми).

### **Висновки до першого розділу**

Низка сучасних українських вчених ключовими аспектами успішної взаємодії з оточуючими людьми в різних сферах життя вважають сформованість соціальної та комунікативної компетентності.

Соціальна компетентність виявляється у здатності взаємодіяти з іншими людьми в соціальних ситуаціях і передбачає розуміння соціальних норм і правил, адаптацію до різних соціальних оточень, уміння розрізняти та адекватно реагувати на емоції і потреби інших, формувати відносини з іншими.

Комунікативна компетентність – передбачає ефективну взаємодію з іншими людьми за допомогою мовних і немовних засобів спілкування і включає в себе вміння чітко та зрозуміло висловлювати свої думки, активно слухати інших, використовувати відповідну невербальну комунікацію (таку як жести, міміка, тон голосу), виявлення емпатії та вміння вирішувати конфлікти шляхом конструктивного спілкування. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому особливого значення набуває індивідуальний досвід спілкування, який людина набуває не лише безпосередньо контактуючи з людьми, але й опосередковано, через ознайомлення з літературою, театром, кіно, які надають людині інформацію про різні інтеракції та особливості міжособистісного контакту.

Соціальна та комунікативна компетентність взаємопов'язані та взаємопідтримуються, наприклад: здатність виявляти емпатію та розуміти почуття інших людей (соціальна компетентність) сприяє ефективній комунікації (комунікативна компетентність); вміння висловлювати свої думки чітко та зрозуміло (комунікативна компетентність) сприяє ефективній міжособистісній взаємодії (соціальна компетентність). Тобто, соціальна компетентність, сприяє вирішенню соціальних та поведінкових проблем та ситуацій, а комунікативна компетентність комплексно підтримує спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, сприяє формуванню ініціативності в процесі інтеракції.

На думку вчених як соціальна так і комунікативна компетентності мають свій власний тезаурус й спрямовані на вирішення спільних задач щодо успішності адаптації особистості до соціуму та ефективності функціонування у ньому. Соціальна взаємодія та комунікація створюють підґрунтя для формування соціальних зв'язків людини та її соціальної самореалізації.

Відтак, доцільно розглядати комунікативну та соціальну компетентності як цілісну систему – соціально-комунікативну компетентність, яка в собі об'єднує соціальні та комунікативні функції.

Соціально-комунікативна компетентність – базова інтегральна характеристика, яка відображає рівень уміння особистості взаємодіяти з оточуючими, забезпечує оволодіння соціальною реальністю за допомогою комунікативних механізмів і дає змогу ефективно регулювати власну поведінку та поведінку інших у комунікативному просторі.

В аспекті педагогічних теорій і підходів, структура соціально-комунікативної компетентності розглядається через призму соціальних та особистісних категорій, зокрема: мотиваційних, когнітивних, операційно-діяльнісних, емоційно-ціннісних, етичних, соціально-рефлексивних, мовленнєвих тощо.

В дослідженнях дітей молодшого шкільного віку проблемі соціально-комунікативної компетентності надається важливе значення, оскільки її сформованість впливає на успішну соціалізацію, усвідомлення соціальних ролей, набуття соціального статусу та позиції в суспільстві. В період початкового навчання формується новий соціальний простір дитини, що сприяє розвитку соціальної компетенції та мовленнєвої культури, правил спілкування, співпраці з однокласниками, з'являються нові обов'язки, пов'язані з навчанням, активізуються у формі новоутворення рефлексивні навички.

Теоретично обґрунтовано, що порушення соціально-комунікативної компетентності школярів з порушеннями інтелекту виявляється у несформованості самооцінки себе та своїх індивідуальних психофізичних особливостей і можливостей, емоційній чутливості, низькій емпатії, невмінні

співпереживати однокласникам та рідним, несформованості таких поведінкових навичок як здатність до співпраці, ініціативність та адекватність спілкування, товариськість тощо.

В дослідженнях соціальної та комунікативної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку визначено, що їх несформованість впливає як на соціальну ситуацію розвитку, так і на соціальні відносини в мікро- та макросередовищі дитини, спілкуванні з дорослими та однокласниками, що в свою чергу негативно відбивається на навчальній діяльності, формуванні соціальної позиції в світі однолітків та дорослих.

Узагальнюючи численні підходи до структурних компонентів соціально-психологічної компетентності, можна констатувати, що вони обмежені поодинокими дослідженнями, в яких ця структура виокремлює зовнішню та внутрішню підструктури або розподіляється на емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти.

З метою діагностики та формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелекту, а саме: вмінь висловлювати свої думки, слухати інших, встановлювати контакт з різними людьми, виявляти конструктивні підходи до вирішення різних точок зору та уникати агресивних або деструктивних взаємодій, співчувати та розуміти почуття інших людей; змінювати свою комунікативну стратегію в залежності від контексту і оточуючих людей, розуміння прийнятних форм поведінки в конкретному соціальному середовищі, ми вважаємо, що структура соціально-комунікативної компетентності має містити чотири компоненти: соціально-перцептивний, комунікативний, інтерактивний та моторно-руховий.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

#### 2.1. Завдання та методика констатуючого дослідження

Соціально-комунікативна компетентність молодшого школяра включає в себе низку навичок і знань, які сприяють успішній взаємодії з однолітками, вчителями, батьками та іншими людьми в його оточенні, зокрема: комунікативні навички (уміння висловлювати свої думки та почуття; вміти слухати інших, розуміти їхні повідомлення та відповідати на них адекватно; здатність задавати доречні питання та давати змістовні відповіді, що сприяє розвитку ефективної комунікації); соціальні навички (вміння працювати в команді; дотримання соціальних норм і правил; емпатія та розуміння почуттів інших); вирішення конфліктів (уміння знаходити взаємовигідні рішення в конфліктних ситуаціях); адаптація до соціального середовища (здатність пристосовуватися до нових правил і вимог навчального процесу; навички взаємодії та співпраці з вчителями, батьками та іншими дорослими); розвиток самоконтролю та відповідальності (вміння контролювати свої емоції та поведінку в різних ситуаціях; розуміння наслідків своїх дій та прийняття відповідальності за них).

Розвиток соціально-комунікативної компетентності у молодших школярів є важливим завданням, оскільки ці навички є фундаментальними для успішної соціалізації та навчання дитини.

Аналіз науково-методичної літератури та пактичного досвіду дали змогу теоретично обґрунтувати та розробити методику, яка вміщує конкретні прийоми діагностики компонентів соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, яку ми визначаємо як складне інтегральне утворення, що відображає соціальну активність, емоційну спрямованість на однолітків; знання норм соціальної

поведінки; розуміння специфіки комунікативної ситуації; вміння спілкуватися; вислуховувати співрозмовника; відстоювати власну думку; виконувати колективні завдання; брати на себе відповідальність; співвідносити свої бажання з інтересами інших; адекватно реагувати у конфліктних ситуаціях.

Виходячи з вищезазначеного ми розробили структурно-функціональну модель соціально-комунікативної компетентності молодшого школяра з порушеннями інтелекту, яка складається з чотирьох компонентів: соціально-перцептивного, комунікативного, інтерактивного та моторно-рухового. Модель представлена як підхід, що акцентує увагу на суб'єктивному досвіді та сприйнятті дитиною соціальних і комунікативних процесів. Створення такої моделі дає змогу дослідити, як дитина розуміє і інтерпретує соціальні ситуації, як вона відчуває і переживає взаємодію з іншими людьми тощо.

Метою даного етапу дослідження було визначення рівня розвитку навичок спілкування і взаємодії, виявлення особливостей соціальної поведінки та виявлення можливих проблем у комунікативній сфері.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. Розробити методичний комплекс оцінки соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.
2. З'ясувати особливості компонентів соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.
3. Визначити рівні соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Критеріями сформованості компонентів соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку визначено:

- 1) соціально-перцептивний компонент: достатній рівень соціальної активності, вміння розуміти емоційний стан людей; емоційна спрямованість на однолітків; знання норм соціальної поведінки;

2) комунікативний компонент: розуміння специфіки комунікативної ситуації; вміння вести діалог з дорослими та ровесниками; вміння отримувати необхідну інформацію у спілкуванні; вислухати співрозмовника; вміння відстояти свою думку; знання про соціальні ролі та комунікативну культуру;

3) інтерактивний компонент: вміння взаємодіяти в групі; виконувати колективні завдання; брати на себе відповідальність; співвідносити свої бажання з інтересами інших; спокійно реагувати у конфліктних ситуаціях;

4) моторно-руховий компонент: засоби фізичної культури для формуванні соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

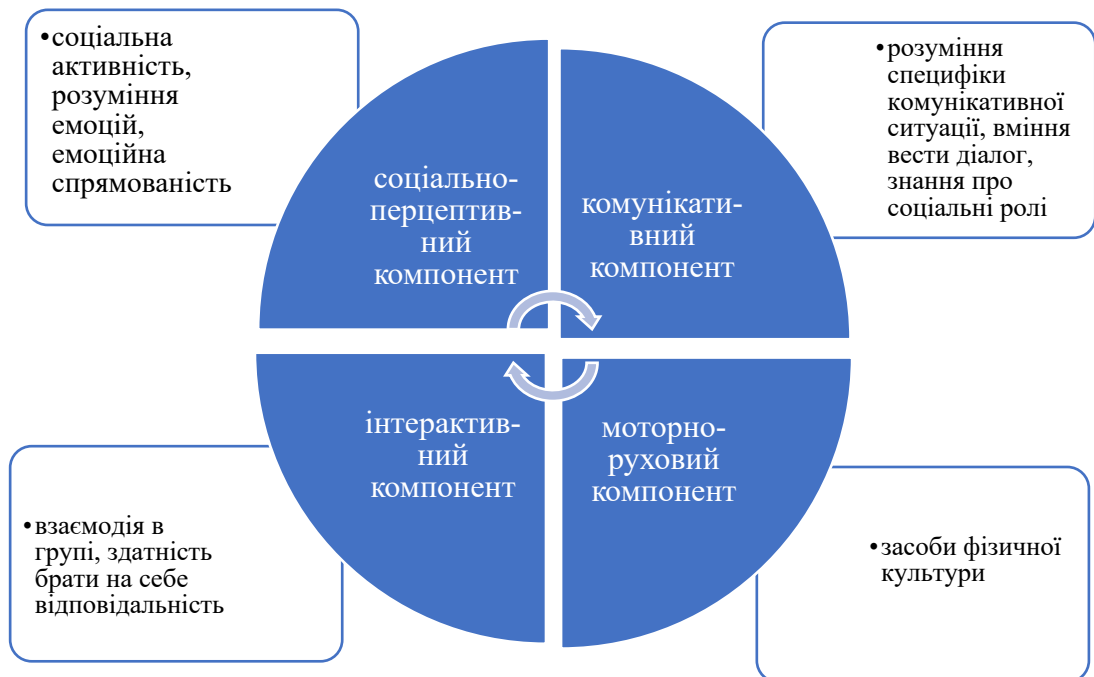


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку

Схарактеризуємо детальніше компоненти соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Соціально-перцептивний компонент відповідає за суб'єктивну картину світу, загальну соціальну активність дитини засобами соціальної перцепції. Сам перцептивний процес передбачає прийом, засвоєння, аналіз та інтерпретацію інформації про оточуючий світ. Варто відзначити, що соціальна перцепція у складі соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного



віку з порушеннями інтелектуального розвитку є процесом, який розвивається при умові продуктивної міжособистісної взаємодії на підставі спеціально організованого спілкування дитини, та реалізується у формі сприйняття та розуміння дитиною емоційних станів однолітка, дотримання норм соціальної поведінки. Образ іншої дитини, сформований під впливом соціально-перцептивного компоненту, має важливе емоційно-інформаційне навантаження та регулює взаємовідносини в класі та в позакласних групах, дає змогу створювати лінію поведінки щодо людини, яка сприймається.

Соціально-перцептивний компонент соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку сприяє створенню у них уявлення про себе, інших людей, особливості поведінки у соціальних групах тощо.

У складі соціально-перцептивного компоненту особливого значення набуває активність особистості як здатність до свідомої соціальної діяльності, цілеспрямоване перетворення свого мікросоціального оточення та себе в ньому (А. Богуш, В. Голіцин, С. Єфременкова, О. Кононко, В. Лозова, В. Луговий, Л. Прохоренко та ін.) [16, 32, 50, 63, 82, 83, 119]. Соціальна активність дитини проявляється в її ініціативності, психологічному настрої на комунікацію, використанні сприйнятих та засвоєних норм соціальної поведінки, а її основу складає процес пізнання, розуміння поведінки іншої людини [119].

Завдяки розвиненому соціально-перцептивному компоненту у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку формуються: розуміння емоційних станів людей та спрямованість на них; прагнення до пізнання норм соціальної поведінки тощо. Л. Прохоренко акцентує увагу на процесах рефлексії та саморегуляції в процесі соціальної перцепції дітей з особливими освітніми потребами, а В. Лозова виокремлює такі показники як соціальна ініціативність, інтерес, самостійність [119, 82].

Критеріями соціально-перцептивної активності дитини можуть бути такі: проявлення інтересу до людини, емоційне ставлення до спільної діяльності

тощо. С. Ладивір вивчаючи особливості сприйняття дитиною інших людей або ситуацій, виділила три типи активності в цьому процесі:

- 1) активне емоційно-пізнавальне спрямування на оточуючий світ;
- 2) активне емоційно-пізнавальне спрямування на конкретних людей, яке проявляється в умовах, які містять проблемні ситуації;
- 3) емоційно-пізнавальна пасивність, виражене стимулювання дорослими спрямованості дитини на однолітків та на засвоєння основ соціальної поведінки [89].

Для становлення соціально-перцептивного компоненту молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку важливими є компетенції сприйняття зовнішнього вигляду, фізичних характеристик себе та іншої дитини, адекватності її соціальної поведінки тобто, усвідомлення себе через іншу людину, встановлення взаєморозуміння з урахуванням сприйнятих особливостей партнера. Все це стає можливим завдяки таким механізмам соціальної перцепції, як ідентифікація (ототожнення себе з іншою через спробу поставити себе на її місце), емпатія (співпереживання), рефлексія (уявний аналіз поведінки, стилю, емоційних реакцій іншої людини).

Отже, соціально-перцептивний компонент соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку сприяє усвідомленню себе через іншу дитину, сприяє взаєморозумінню в класі з урахуванням сприйнятих особливостей однолітків, орієнтує на пошук позитивних якостей в інших людях та розвиває уміння виявляти причини, які пояснюють їхні вчинки та почуття.

Комунікативний компонент соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку відображає тривалий, складний та якісно неоднорідний процес, сутність якого складає поступова зміна форм комунікації дитини з дорослими та однолітками, розвиток комунікативних компетенцій (А. Богуш, Л. Вавіна, М. Вашуленко, Н. Гонтаровська, Н. Кравець, О. Мамічева, Н. Могильова, О. Соботович та ін.) [16, 21, 34, 73, 86, 96, 139].

Важливою передумовою становлення комунікативного компоненту є виражена потреба дитини у спілкуванні, її прагнення контактувати з оточуючими. В процесі становлення цієї потреби розвивається сам процес спілкування, поступово формуються комунікативні компетенції особистості, які пов'язані зі знанням комунікативного етикету, норм та правил, яких дитина має дотримуватися в процесі спілкування з оточуючими (Н. Могильова) [96].

Критеріями комунікативної компетенції є:

- уміння вступати у спілкування, організовувати його, вести діалог з дорослими та однолітками;
- уміння підтримувати спілкування та попереджувати конфліктні ситуації;
- розуміння специфіки комунікативної ситуації, знання про соціальні ролі та комунікативну культуру;
- уміння отримувати необхідну інформацію у спілкуванні; вислуховувати співрозмовника;
- уміння відстоювати власну думку;

Комунікативний компонент соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється під керівництвом педагога та батьків, які створюють сприятливі умови для розвитку спілкування дитини в урочний та позаурочний час. Емпіричні дослідження сучасних українських науковців (О. Мамічева, Н. Могильова, О. Соботович та ін.) переконливо довели, що перехід дітей до суб'єктно спрямованої, власне комунікативної соціальної взаємодії стає можливим саме завдяки позитивним формуючим впливам дорослих [86, 96, 139].

Головною умовою ефективного комунікативного розвитку є розвиток мовлення, оскільки процеси комунікації це, перш за все, передача інформації мовними засобами (А. Богуш, Н. Могильова та ін.) [16, 96]. Серед мовленнєвих засобів комунікативного розвитку важливе значення мають: попередній досвід дитини у спілкуванні дітей з оточуючими (Н. Гонтаровська) [34], розвинена діалогова компетентність як здатність дитини підтримувати діалогічне

спілкування залежно від ситуації, обґрунтовувати власну позицію або апелювати до думок співрозмовника (А. Богуш) [16], розвиток фонематичного слуху та артикуляторних рухів, без яких була б неможлива побудова членоподільного мовлення дитини за зразком мовлення оточуючих людей (М. Вашуленко, А. Гончаренко) [21, 38].

Отже, комунікативний компонент соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку містить не лише розуміння специфіки комунікативної ситуації, але й вміння вести діалог з дорослими та ровесниками, який, поряд з монологом, є основною та первинною формою зовнішнього мовлення дитини. Особливе значення діалогу в структурі комунікативного компоненту соціально-комунікативної компетентності полягає у його соціальній спрямованості, яка безпосередньо підтримує процес живого спілкування (Т. Дука, В. Жуковський, Н. Кравець, О. Мамічева, І. Мартиненко, Т. Піроженко, О. Рябошапка, О. Хромченко та ін.) [47, 51, 73, 86, 91, 158].

Тобто, діалог є важливим елементом комунікативного компоненту соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Діалогічна форма комунікації вимагає від дитини розвинених компетенцій: слухати та правильно розуміти думку співбесідника; правильно формулювати та відстоювати свою думку, вміння отримувати необхідну інформацію у спілкуванні; вислуховувати співрозмовника [158].

Серед важливих діалогічних компетенцій можна виділити також комунікативну культуру, тобто, дотримання мовленнєвого етикету, норми спілкування в парі, невеличкій групі для планування сумісних дій, досягнення результатів та їхнього обговорення,

Інтерактивний компонент соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку забезпечує взаємодію (інтерація), що відображає важливу систему зв'язків та контактів між дітьми, групами, в які вони входять та сукупність педагогічних впливів, які

здійснюються в процесі реалізації цих соціальних відносин (уміння молодшого школяра взаємодіяти в групі, виконувати колективні завдання, брати на себе відповідальність, узгоджувати власні бажання з інтересами інших; спокійно реагувати у конфліктних ситуаціях, знати невербальні сигнали у спілкуванні тощо).

Українські вчені А. Коваленко, О. Ковальова, М. Корнєв, підкреслюючи особливе значення інтеракцій, виділяють окремий вид як інтерактивну компетентність, до структури якої входять: робота над створенням стосунків, здатність до опрацювання конфлікту та поведінковий компонент, який розкриває наявність у дитини таких важливих рис, як здатність до співпраці, ініціативність, відповідність спілкування конкретній ситуації, організаторські здібності тощо [60, 67].

На наш погляд, в структурі інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку особливої дослідницької уваги заслуговує рефлексія як підґрунтя уміння школяра співвідносити свої бажання з інтересами інших, можливість усвідомити власну відмінність від інших учасників інтеракції та можливість уявити себе на місці іншого учасника взаємодії.

Моторно-руховий компонент соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку у вітчизняній педагогічній науці досліджений недостатньо, але перспективи його використання саме у такому аспекті є дуже продуктивними. Низка вітчизняних педагогів-науковців (О. Коломійченко, Г. Кучеренко, Ю. Приходько, С. Притиковська, О. Форостян та ін.) досліджували можливості застосування моторно-рухової активності як спеціальної педагогічної технології щодо формування у дітей з особливими освітніми потребами мотивації досягнень, оптимістичного сподівання на майбутнє, покращення у них якості соціального життя, комунікативної компетентності тощо [61, 121, 120, 155]. За даними вчених, оптимальний розвиток моторних компетенцій суттєво розширює можливості не лише для фізичного вдосконалення учнів, але й призводить до

того, що вони легше долають труднощі в навчанні, які вимагають високого рівня психофізіологічних функцій в сенсомоторній та соціальній сферах.

Варто нагадати, оскільки рухи дітей з порушеннями інтелектуального розвитку погано скоординовані, уповільнені, незграбні, з поганим переключенням з одного руху на інший, страждають соціально-комунікативні навички, спостерігається невміння виконувати дії за словесною інструкцією та ін.

Моторно-руховий компонент, з одного боку, є повноцінним структурним елементом соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, а з іншого, – може бути використаний як самостійний метод формувально-педагогічного впливу на соціально-комунікативну компетентність.

З'ясування механізмів функціонування компонентів соціально-комунікативної компетентності та аналіз науково-педагогічних першоджерел, дало змогу розробити комплексну методику дослідження особливостей соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1.

Комплексна методика вивчення особливостей соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку

Компоненти соціально-комунікативної компетентності	Основні параметри	Педагогічні методики
Соціально-перцептивний	Достатній рівень соціальної перцепції та її темпоральної складової, вміння розуміти емоційний стан людей, відокремлювати себе від	Авторська методика «Домашній господарник». Методика «Мої фотокартки» Н. Білопольської.

	інших; емоційна спрямованість на однолітків; знання норм соціальної поведінки	Методика «Емоційні обличчя» Н. Семаго.
Комунікативний	Розуміння специфіки комунікативної ситуації; вміння вести діалог з дорослими та однолітками; вміння отримувати необхідну інформацію у спілкуванні; вислухати співрозмовника; вміння відстояти свою думку; знання про соціальні ролі та комунікативну культуру	Методика діагностики експресивного мовлення А. Палій в модифікації Н. Бабіч. Методика «Картинки»
Інтерактивний	Уміння взаємодіяти в групі; виконувати колективні завдання; брати на себе відповідальність; співвідносити свої бажання з інтересами інших; спокійно реагувати у конфліктних ситуаціях.	Методика діагностики рефлексії у молодших школярів Л. Прохоренко. Авторська методика «Я та інші діти». Авторська методика «Заверши оповідання»
Моторно-руховий	Становлення комунікативної активності, упевненості в	Ігри та вправи під час прогулянок групи продовженого дня, у зоні

	собі, зняття емоційної напруги та формування емоційного комфорту, розвиток концентрації та розподілу уваги, усвідомлення послідовності дій та швидкості реакцій на важливі події в процесі комунікації, стимулювання мовленнєвої активності, уміння використовувати пояснення вчителя.	«корисних справ» Рухова діяльність на заняттях з фізичної культури. Змагання «Веселі старту».
--	--	---

Отже, констатуюче дослідження соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку базується на використанні цілісного методичного комплексу, який складається з низки взаємодоповнюючих методик, що спрямовані на з'ясування особливостей компонентів соціально-комунікативної компетентності.

Методики дослідження *соціально-перцептивного компоненту* соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

*Авторська методика «Маленький господарник».*

Теоретичною підставою розробки цієї методики стало уявлення про особливості мислення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, яке порівняно з їхніми однолітками, які розвиваються нормативно, є конкретнішим, а можливість створення уявних образів у будь-яких ситуаціях обмежена (Н. Бабич [3], Н. Бібік [12], М. Вашуленко [21], Ю. Галецька та ін.) [3, 12, 21, 29].



Основна мета методики полягає у формуванні перцептивних здібностей молодшого школяра, здатності описувати зовнішній образ іншої дитини при безпосередньому сприйнятті, уміння вербалізувати своє емоційне враження від зовнішності іншої дитини.

Якщо відповіді дитини не можливо оцінити конкретним балом, допустимо виставити проміжні оцінки.

*Авторська методика «Мої фотокартки».*

Основна мета методики полягає у виявленні здатності дитини до соціальної перцепції та розвиненість її темпоральної складової, уявлення про часову перспективу, здатність відокремлювати себе від інших.

Матеріал: альбом з фотокартками.

Процедура проведення: питання до дитини.

Дитині пропонували порівняти дві фотокартки (свою та однолітка). Потім задавали питання, наприклад: «На якій з них ти? Чим ви відрізняєтеся, а чим схожі (статура, волосся, колір очей)?», «Як ти вважаєш, ти на цій фотокартці такий же як зараз, чи менший?», «Скільки тобі років на цій фото?», «Чому ти так вважаєш?» тощо.

Після цього дитині пропонували розповісти про себе, яким вона була в дошкільному дитинстві.

Наступним кроком були запитання щодо бачення себе у дорослому віці. Дитина мала відповісти на питання типу: «Як ти вважаєш, ким краще бути: дорослим чи маленьким? Чому?», «Подумай, ти колись будеш стареньким? Що з тобою буде, коли станеш стареньким?».

*Адаптована методика Н. Бабич «Емоційні обличчя» [3].*

Дана методика допомагає діагностувати здатність молодших школярів до диференціації емоційних станів людини.

Основна мета методики полягає у виявленні можливості дитини адекватно, точно та якісно сприймати та оцінювати емоційний стан людини. Крім того, дана методика опосередковано оцінює особливості міжособистісних

взаємовідносин, в тому числі виявлення проблемних емоційних боків взаємодії з однолітками або дорослими.

Матеріал: дві серії зображень емоційної експресії [3].

Перша серія (3 зображення) складається з емоджі: злість (гнів), смуток, радість. Емоційна виразність на емоджі позначена значущими мімічними елементами обличчя: просторовим розташуванням куточків рота та положенням брів.

Друга серія (14 зображень) складається з зображень конкретних дітей (по 7 зображень хлопчиків і дівчаток). Фотографії дітей підібрані таким чином, щоб були виражені емоційні стани: радість, страх, розсіяність, неувважність, привітність, подив, образа.

Процедура проведення методики.

На першому етапі дитині пропонують ретельно роздивитися та назвати (або пояснити за допомогою засобів невербальної комунікації) емоційний стан першої серії зображень (емоджі).

На другому етапі дитині пропонують конкретні фотографії. Якщо дитині важко, можна запропонувати їй зображення знайомих людей, етапи можуть бути змінені за послідовністю, в ситуації проблем з цими завданнями, робота зі стимульним матеріалом може бути завершена на першому етапі.

На цьому етапі дитина складає розповіді по одному із зображень.

Інструкція: «Будь ласка, роздивися ці обличчя і скажи, який у них настрій?» (якщо дитині складно, можна пояснити простіше або надати підказку). На наступних етапах дитина має не тільки пояснити, який настрій, а й чому він такий [4].

Критерії оцінювання виконання дитиною завдань в балах.

Високий рівень, 3 бали – відповіді розгорнуті та докладні, вміє адекватно позначати емоційні стани та оцінювати експресію обличчя; висока здатність невербального пояснення емоційних переживань (здатність мімічно імітувати даний настрій обличчя).

Середній рівень, 2 бали – відповіді на питання за допомогою дорослого; труднощі в розпізнаванні та означенні абстрактних зображень; оцінювання настрою та означення емоцій за допомогою дорослого.

Низький рівень, 1 бал – завдання не виконує навіть за допомогою навідних питань, назвати емоційний стан та відтворити його мімічно не може.

Методики дослідження *комунікативного компоненту* соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Діагностика експресивного мовлення А. Палій в модифікації Н. Бабиц [3].

Основна мета методики полягає у констатуванні якості та рівня сформованості вербальної та невербальної комунікації, особливостей розуміння зверненого до дитини мовлення, уміння складати фрази та елементарно інтерпретувати сюжетні картинки. Крім того, методика оцінює вміння звертатися з проханням або запитанням та, у разі комунікативних труднощів, шукати способи їх розв'язання.

Для проведення констатуючого дослідження може бути використаний – вербальний та наочний картковий матеріал. Головна умова полягає в тому, що він має бути знайомим для дитини. Методика складається з шести субтестів.

Субтест 1 «Спонтанне мовлення». Реалізується у формі бесіди на близькі для дитини теми. Інструкція: «Я хочу дізнатися, як у тебе йдуть справи у школи. В тебе є у класі друзі? З ким ти дружиш? У які ігри граєш на перерві?»

Помилкою вважаються одно- та двоскладні відповіді з використанням слів, які закладені у самому питанні педагога, або відсутність відповіді.

Субтест 2 «Діалогічне мовлення». Містить 10 коротких запитань, укладених за певною логікою: перші 5 запитань вимагають однослівної відповіді, наступні 5 – розгорнутої. Теми можуть бути різні, максимально близькі за змістом дитині: «Хто тебе приводить до школи? На якій вулиці ти живеш? Чим ти займався вчора ввечері? Ти допомагаєш вдома? Як?» тощо.

Правильні відповіді оцінюються у 2 бали, а неправильні в 0 балів. Вища загальна оцінка складає 20 балів.

Субтест 3 «Автоматизоване мовлення» дає завдання дитині перерахувати добре знайомі поняття, наприклад, вимовляння цифрового ряду або назв предметів, днів тижня, місяців. Інструкція: «Прорахуй від 1 до 10. Назви поспіль дні тижня: понеділок ... Назви поспіль всі місяці: січень...№ ...

Субтест 4 «Повторене мовлення» містить завдання повторити різні елементи: звуки, склади, слова та окремі фрази.

Матеріал для повторення:

звуків: а, о, у, б, к, п, д, л, т, н, х, р, ч;

пар звуків: б-н, к-с, м-р; б-п, д-т, к-г, х-к, к-х, з-с;

серій звуків: би-ба-бо, бо-би-ба і т. п.;

слів: вікно, підлога, будинок, дерево, болото, машина, зошит, джміль, дзвін;

фраз (кількість речень можна поступово збільшувати): «Сонце світить»; «Учень відповідає»; «Дівчинка допомагає мамі»; «Хлопчик дивиться телевізор».

Інструкція дитині: «Закрий очі, слухай уважно та повторюй за мною...».

Субтест 5 «Активне мовлення» складається з двох частин:

- розповідь за відомою та невідомою дитині сюжетною картинкою;
- усна розповідь на задану тему.

Субтест 5 є багатозначним, за його допомогою констатується рівень розвитку активності, розгорнутість розповіді, лексика, можливі побічні асоціації, відповідність сюжету, відображеному на картинці, а також стан слухової пам'яті, мовлення тощо.

Інструкція: «Розкажи детально, що намальовано на картинці». «Розкажи, про що хочеш, ну, наприклад, про канікули».

Субтест 6 «Номінативне мовлення». Полягає в розумінні і назві різних предметів за картинками і частин тіла. Інструкція: «Назви мені цей предмет (показують на картинці), а тепер цей і т. д.; (потім по два) назви цей і цей; (потім по три). Покажи на собі, де у тебе ніс, око і т. д. А тепер «ніс–око», «око–рот». А у мене покажи. Назви, що це таке (вказує на ніс, око і т.д.)».

Критерії оцінювання завдань під час комунікативної діяльності.

Високий рівень, 3 бали – в процесі комунікації проявляє активність, демонструє реакції, адекватні ситуації, самостійно та із задоволенням виконує всі завдання, чітко та послідовно висловлює свої думки з використанням елементів вербального та невербального мовлення.

Достатній рівень, 2 бали – вміє слухати співрозмовника та підтримує бесіду, але іноді потребує підтримки, додаткового роз'яснення, навідних питань.

Середній рівень, 1 бал – в комунікацію вступає не одразу, комунікативна активність недостатня, демонструє неуважність, не всі завдання виконує з першого разу, потребує навідних питань та додаткової підказки, не може послідовно та розгорнуто висловлювати свої думки.

Низький рівень, 0 балів – завдання не виконує, відмовляється від будь-якої комунікації, в процесі взаємодії пасивна.

Авторська методика «*Картинки*»

Основна мета методики полягає у діагностиці комунікативного компоненту соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, виявленні особливостей їхніх міжособистісних відносин, ступеня розвиненості орієнтації дитини в соціумі.

Процедура проведення методики.

Дитині пред'являють певну проблемну ситуацію в проєктивній формі: зображення будь-якого знайомого і зрозумілого сюжету в картинках, оповіданнях або незакінчених оповіданнях (на вибір дослідника). Дитині пропонується надати свій варіант вирішення проблемної соціальної ситуації.

Методика. Дітям пропонують знайти вихід із зрозумілої та знайомої їм проблемної ситуації. Це можуть бути чотири картинки зі сценками з повсякденного життя дітей в школі, які зображують такі ситуації:

1. Група школярів не приймає свого однокласника в гру на перерві.
2. Дівчинка зламала пенал сусідки по парті.

3. Хлопчик узяв без дозволу зошит однокласниці.

4. Хлопчик руйнує будівлю з конструктору Лего, яку побудували інші діти в класі.

У будь-якій формі картинки або незакінчені оповідання зображують взаємодію дітей з однокласниками, і в кожній ситуації є персонаж, який страждає. Дитині пропонується зрозуміти зображений на картинці конфлікт між дітьми та розповісти, що б вона зробила на місці скривдженого персонажа. Тобто, дитина має вирішити конкретну проблему, пов'язану із міжособистісними стосунками.

Критерії оцінювання.

0 балів – відсутність відповіді;

1 бал – звернення за допомогою до педагога;

2 бали – самостійне і конструктивне рішення проблеми.

Крім того, методика «Картинки» надає інформацію для аналізу якісних відносин дитини з однолітками, яку можна отримати, аналізуючи зміст відповідей дітей при розв'язанні проблемних ситуацій, зокрема:

1. Відхід із ситуації або скарга дорослому (втечу, все розповім татові).

2. Агресивне вирішення (поб'ю, покличу поліціанта, дам по голові портфелем і т.д.).

3. Вербальне вирішення (поясню, що так не можна робити; змушу вибачитися).

4. Продуктивне вирішення (запитаю дозволу взяти зошит; полагоджу зламаний пенал і т. д.).

У випадку, коли з чотирьох відповідей більше половини є агресивно спрямованими, можна говорити про те, що дитина в міжособистісній комунікації схильна до агресивності, якщо переважна більшість відповідей мають продуктивну або вербальну спрямованість, можна говорити про благополучні, безконфліктні відносини.

Методики дослідження *інтерактивного компоненту* соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

*Методика діагностики рефлексії у молодших школярів Л. Прохоренко [118].*

Основна мета методики полягає у виявленні сформованості рефлексії в молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Процедура проведення методики.

Дослідження проводиться індивідуально. На початку роботи учню дають бланк зі словами-анаграмами.

Інструкція: «Зараз тобі запропонують слова, отримані шляхом перестановки букв. Їх ще називають анаграми. Необхідно ці слова відновити. Намагайся працювати якомога швидше, час роботи з кожним словом фіксується. Слово, яке буде утворене, запиши на аркуші із зазначенням номера відповідної анаграми» [118].

Бланк, що надається дитині

1	с е п	4	т в а о	7	с е в а н
2	т і к	5	ї и к в	8	ф е к р і
3	к і с	6	м и з а	9	м о т т а
ППП -			Клас -		

По завершенню роботи педагог запитує учня про те, як він розв'язував анаграми, як виявляв послідовність розташування літер та які саме літери переставляв. Відповідь кожного учня фіксується у протоколі.

Результати обробляються за показниками: сформованість рефлексії, час рішення завдання, ранговий показник складності анаграми.

Сформованість рефлексії оцінюється наступним чином: за кожну правильну анаграму надається 1 бал та по 1 балу за слова, побудовані по виявленій учнем послідовності перестановки літер анаграми. Правильність

розв'язання анаграм надано в таблиці-ключі, де порядок перестановки літер позначений відповідною цифрою.

Таблиця-ключ до розв'язування анаграм [118].

№№ анаграми	Порядок перестановки літер
1 – 3	3 2 1
4 – 6	3 2 1 4
7 – 9	3 2 1 5 4

Коефіцієнт сформованості рефлексії визначається шляхом ділення набраних учнем балів на їх максимальну кількість, у даному випадку він дорівнює 18.

Показник часу є середнеарифметичним, тобто, відображає час, який учень затратив на розв'язання анаграм.

Показник рангу відповідає номеру найскладнішої анаграми.

Якісному аналізу піддається стратегія розв'язання завдань та протікання мисленнєвого процесу: хаотично, формально-алгоритмічно, змістовно-адаптивно, внутрішньо.

Рівень сформованості рефлексії встановлювався за таблицею, у якій літерою «К» позначений коефіцієнт сформованості рефлексії.

Визначення рівня сформованості рефлексії

Коефіцієнт «К»	Рівень
0 – 0,3	Низький
0,31 – 0,7	Середній
0,71 – 1,0	Високий

*Авторська методика «Я та інші діти».*

Основна мета методики полягає у виявленні об'єму знань щодо простих соціальних інтеракцій та наявності вираженої потреби у визнанні з боку дорослого.



Учням надаються картинки з зображенням ситуацій, які відповідають наступним питанням.

1. Чи можна радіти, якщо твій товариш отримав погану оцінку? Чому?
2. Чи можна кривдити тварин? Чому?
3. Якщо твій однокласник забув вдома пенал, чи потрібно поділитись з ним ручкою? Чому?
4. Якщо ти пошкодив парту, а вчитель подумав на іншого учня, чи варто казати, що ти винен? Чому?
5. Чи можна шуміти, якщо вчитель вийшов з класу? Чому?
6. Чи можна битися, якщо однокласник відібрав у тебе підручник або ручку? Чому?

Критерії оцінювання:

- 0 – не може відповісти на питання;
- 1 – відповідає лише на окремі питання, деякі ситуації розуміє недостатньо, відповіді не аргументує;
- 3 – відповіді на всі питання тотожні соціальним нормам, але відповіді не аргументовані або в аргументах є посилання на референтного дорослого;
- 4 – аргументовано відповідає на більшість питань, але поведінка в емоційно значущих ситуаціях не завжди є нормативною;
- 5 – відповіді на всі питання аргументовані.

Якщо реальна поведінка учня за оцінкою вчителя суттєво розходиться з декларованими нею нормами соціальної взаємодії, можна зробити висновок про виражену потребу у визнанні з боку дорослого.

В процесі формування знань щодо простих соціальних інтеракцій в учня поступово формується уявлення себе учасником цієї взаємодії. В такому випадку він може давати індивідуально прийнятні, але соціально ненормативні відповіді. Потреба учня на соціальне визнання з боку дорослого, бажання отримати безумовне схвалення можуть виражатися у виборі виключно нормативних відповідей.

*Авторська методика «Заверши оповідання».*

Основна мета методики полягає у виявленні можливості дитини стати на позицію учасника міжособистісної взаємодії.

Учням розповідаються маленькі оповідання, у разі, якщо дитина має аудіальні труднощі, додатково надаються картинки з зображенням ситуацій, які описуються у оповіданнях. Наприклад:

1. Після уроку фізкультури Олексій та Олег прибирали спортивне приладдя. Олексій дуже швидко впорався зі своєю частиною роботи, за що отримав похвалу вчителя: «Олексій, ти зробив свою роботу, якщо хочеш, можеш йти до дому або допоможи Олегу завершити його роботу». Олексій відповів... А тепер діти, ви маєте продовжити і сказати, що відповів Олексій? Чому?

2. Петро приніс у клас нову іграшку – людину-павука. Всім однокласникам захотілося погратись із цією іграшкою. Раптом до Петра підійшов Вова, вихопив людину-павука та почав грати з ним. Тоді Петро... Що зробив Петро? Чому?

3. Ольга та Ірина гралися в коридорі на великій перерві. Раптом Ольга зачепилася та впала. Тоді Ірина... А тепер поясніть, що зробила Ірина? Чому?

4. Наталія та Марічка гралися на великій перерві. До них підійшла дівчинка з іншого класу та попросила: «Я теж хочу з вами грати». «Ми тебе не візьмемо у гру», – відповіла Наталія. А Марічка додала... А тепер поясніть, що додала Марічка? Чому?

5. Миколка дуже голосно грав у комп'ютерну гру-стрілялку. В іншій кімнаті мати укладала спати маленьку сестричку Оленку, яка не засинала та плакала. Мама підійшла до Миколки й попросила: «Будь ласка, зроби звук тихіше, адже Оленка ніяк не може заснути». Миколка їй відповів... А тепер поясніть, що відповів Миколка? Чому?

6. На уроці образотворчого мистецтва Сашко та Ігор малювали корабель. До них підійшов вчитель та сказав: «Молодець, Сашко. У тебе дуже добрий малюнок корабля». Ігор теж подивився на малюнок Сашка та сказав... Що сказав Ігор? Чому?

7. Сергійко йшов зі школи та раптом побачив маленьке цуценя, яке тремтіло від холоду і жалібно скавчало. Тоді Сергій... Що зробив Сергійко? Чому?

Критерії оцінювання:

0 – завершити розповідь не може;

1 – деякі оповідання не може завершити, деякі завершує односкладно, без аргументації, спираючись на картинки;

3 – завершує оповідання відповідно до інтерактивної норми, але не аргументація відповіді є складною для дитини;

4 – відповіді аргументовані, але в емоційно значущих ситуаціях вони мають соціально несхвалюваний характер;

5 – всі оповідання завершує відповідно до інтерактивної норми, відповіді аргументовані.

Для встановлення достовірності розбіжностей між показниками основних компонентів соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку до та після впровадження формуючої програми використовувався t-критерій Стюдента, порівняльний аналіз і кореляційний аналіз.

Таким чином, розроблений методичний комплекс щодо діагностики основних компонентів соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, передбачав з'ясування:

- соціальної активності,
- емоційної спрямованості на однолітків;
- з'ясування знань норм соціальної поведінки;
- розуміння специфіки комунікативної ситуації;
- вміння вести діалог;
- вислуховувати співрозмовника;
- відстоювати власну думку;
- виконувати колективні завдання;
- брати на себе відповідальність;

- співвідносити свої бажання з інтересами інших;
- спокійно реагувати у конфліктних ситуаціях.

Таким чином, соціально-комунікативна компетентність молодшого школяра включає в себе низку навичок і знань, які сприяють успішній взаємодії з однолітками, вчителями, батьками та іншими людьми в його оточенні, зокрема: комунікативні навички (уміння висловлювати свої думки та почуття; вміти слухати інших, розуміти їхні повідомлення та відповідати на них адекватно; здатність задавати доречні питання та давати змістовні відповіді, що сприяє розвитку ефективної комунікації); соціальні навички (вміння працювати в команді; дотримання соціальних норм і правил; емпатія та розуміння почуттів інших); вирішення конфліктів (уміння знаходити взаємовигідні рішення в конфліктних ситуаціях); адаптація до соціального середовища (здатність пристосовуватися до нових правил і вимог навчального процесу; навички взаємодії та співпраці з вчителями, батьками та іншими дорослими); розвиток самоконтролю та відповідальності (вміння контролювати свої емоції та поведінку в різних ситуаціях; розуміння наслідків своїх дій та прийняття відповідальності за них).

Комплексна методика вивчення особливостей соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку містить соціально-перцептивний компонент (соціальної перцепції та її темпоральної складової, вміння розуміти емоційний стан людей, відокремлювати себе від інших; емоційна спрямованість на однолітків; знання норм соціальної поведінки); комунікативний компонент (розуміння специфіки комунікативної ситуації; вміння вести діалог з дорослими та однолітками; вміння отримувати необхідну інформацію у спілкуванні; вислухати співрозмовника; вміння відстояти свою думку; знання про соціальні ролі та комунікативну культуру); інтерактивний компонент (уміння взаємодіяти в групі; виконувати колективні завдання; брати на себе відповідальність; співвідносити свої бажання з інтересами інших; спокійно реагувати у конфліктних ситуаціях) та моторно-руховий (становлення комунікативної

активності, упевненості в собі, зняття емоційної напруги та формування емоційного комфорту, розвиток концентрації та розподілу уваги, усвідомлення послідовності дій та швидкості реакцій на важливі події в процесі комунікації, стимулювання мовленнєвої активності, уміння використовувати пояснення вчителя).

## **2.2. Особливості соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку**

Оскільки соціально-перцептивний компонент містить в собі достатній рівень соціальної перцепції та її темпоральної складової, вміння розуміти емоційний стан людей, відокремлювати себе від інших; емоційну спрямованість на однолітків; знання норм соціальної поведінки та ін., констатуючу роботу ми розпочали з застосування авторської методики «Домашній помічник», основна мета якої полягає у формуванні перцептивних здібностей молодшого школяра, здатності описувати зовнішній образ іншої дитини при безпосередньому сприйнятті, уміння вербалізувати своє емоційне враження від зовнішності іншої дитини тощо.

В таблиці 2.1. представлені співставлені кількісні дані, що відображають уявлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та дітей з нормотиповим розвитком, про особливості орієнтації у суб'єкті перцепції, самосприйняття, діяльності та особистості іншої дитини та специфіку емоційного ставлення до комунікативної ситуації.

Таблиця 2.2.

Порівняльна характеристика соціальної перцепції в структурі соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та з нормотиповим розвитком

Молодші школярі	Диференційова- ність соціальної	Перцепція діяльності та особистості	Емоційна складова соціальної
-----------------	---------------------------------------	---	------------------------------------

	перцепції	іншої дитини	перцепції та самоствлення
З нормотиповим розвитком (n=35)	4,61±0,13	8,00±0,00	3,36±0,15
З порушеннями інтелектуального розвитку(n=35)	3,31±0,15	3,62±0,18	1,78±0,22
Достовірність відмінностей за t- критерієм Стьюдента	P<0,001	P<0,001	P<0,001

Варто зазначити, що у молодших школярів з нормотиповим розвитком емоційна складова соціальної перцепції та самоствлення сформована менше (3,36±0,15), аніж диференційованість соціальної перцепції (4,61±0,13); складова сприйняття діяльності та особистості іншої дитини розвинена виразніше за інші (8,00±0,00), що можна пояснити зміною соціальної ситуації розвитку молодшого школяра, новими педагогічними умовами, спрямованими на розширення кола спілкування та перехід процесу соціалізації на новий якісний рівень.

В групі молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку показники інші: аналізуючи особливості сприйняття змісту картинки молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку звертають увагу переважно на зовнішній атрибутиці, без фіксації на індивідуальних особливостях (показник диференційованості соціальної перцепції порівняно з однолітками, які розвиваються нормативно, нижчий та складає 3,31±0,15).

На такому ж рівні знаходиться показник перцепції діяльності та особистості іншої дитини (8,00±0,00 у молодших школярів з нормотиповим розвитком та 3,62±0,18 у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку).

Жодна дитина з порушеннями інтелектуального розвитку не продемонструвала розвиненої емоційної складової соціальної перцепції та самоствавлення: дітям було важко відповісти на питання, чи подобається їхньому однолітку, зображеному на картинці, прибирати у кімнаті, які емоції він переживає та за якими ознаками маленький досліджуваний це виявив. Описуючи себе, молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, просто перераховували основні частини тіла та одяг з підказками педагога без особливої активності та емоційності. Емоційне самосприйняття також розвинене слабо: діти не вказували на власні особистісні характеристики. Необхідно відмітити, що ця частина завдання була складною також і для дітей з нормативним розвитком, вони не завжди надавали точні відповіді, але демонстрували емоційне ставлення до іншої дитини та до себе ( $3,36 \pm 0,15$  у дітей з нормотиповим розвитком та  $1,78 \pm 0,22$  у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку). Але у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку це проявилось чіткіше. Всі відмінності між групами є достовірними та зафіксовані на рівні  $P < 0,001$ .

Отже, можна констатувати, що у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку соціально-перцептивний компонент в структурі комунікативної компетентності розвинений гірше, ніж у їхніх однолітків, що розвиваються нормотипово. Особливо ця тенденція проявляється в особливостях перцепції діяльності та особистості іншої дитини та в емоційній складовій соціальної перцепції та самоствавлення. Але, на наш погляд, такий розрив відбувається не за рахунок кращої вербалізації емоційного ставлення до іншої дитини та себе молодших школярів з нормотиповим розвитком, а завдяки затримці в розвиненості аналізу та репродукування діяльності та особистості іншої дитини в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Тобто, не залежно від нормативності або порушень інтелектуального розвитку, здатність до перцепції діяльності та особистості іншої дитини та емоційна складова соціальної перцепції та самоствавлення в молодшому шкільному віці сформовані недостатньо.

Отримані дані візуалізовано на рисунку 2.2.

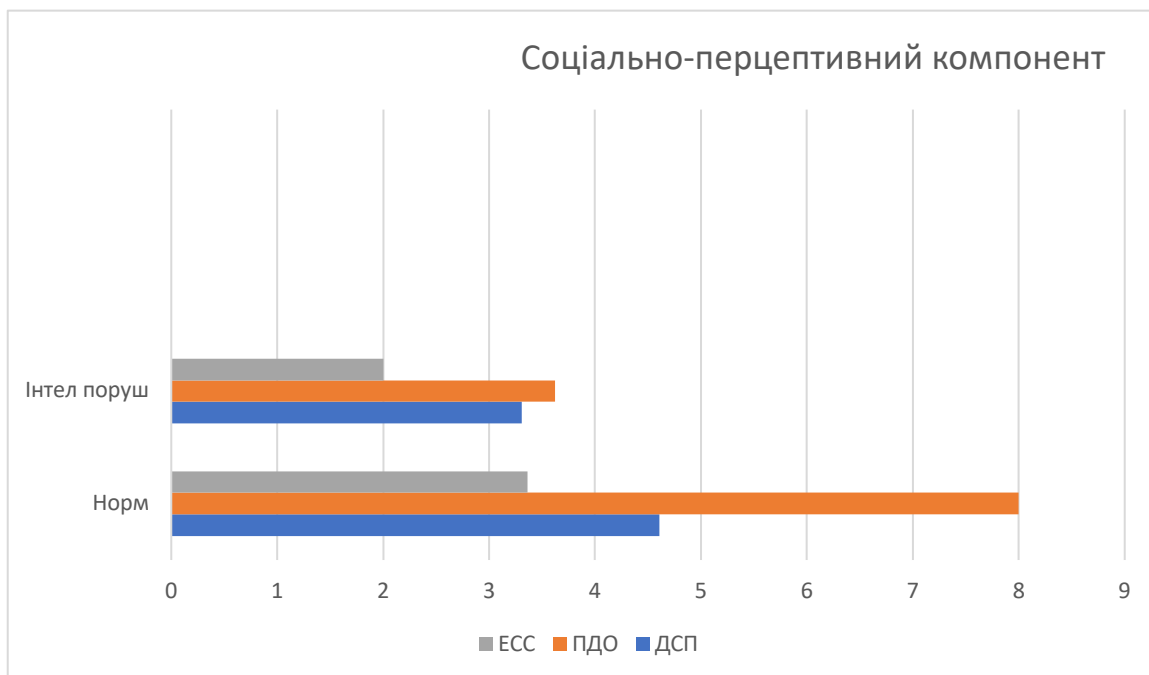


Рис. 2.2. Соціально-перцептивний компонент в структурі соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку та з нормотиповим розвитком

Примітка: ДСП - диференційованість соціальної перцепції; ПДО - перцепція діяльності та особистості іншої дитини; ЕСС – емоційна складова соціальної перцепції та самоставлення.

З метою виявлення здатності дитини до соціальної перцепції та розвиненості її темпоральної складової, уявлення про часову перспективу, здатності відокремлювати себе від інших, була застосована авторська методика «Мої фотокартки».

Педагогічне значення цієї частини констатуючого дослідження полягає в тому, що здатність дитини порівнювати себе з однолітками або з самим собою у різні відрізки життя формує ціннісне ставлення до іншої людини та до себе самого.

За результатами параметричного аналізу відмінностей за критерієм Стьюдента було з'ясовано, що 89,00% молодших школярів, які розвиваються нормативно, могли зробити порівняння самостійно, або з незначними підказками педагога, а їхні однолітки з порушеннями інтелектуального розвитку - лише 15,37 % дітей ( $p < 0,001$ ).



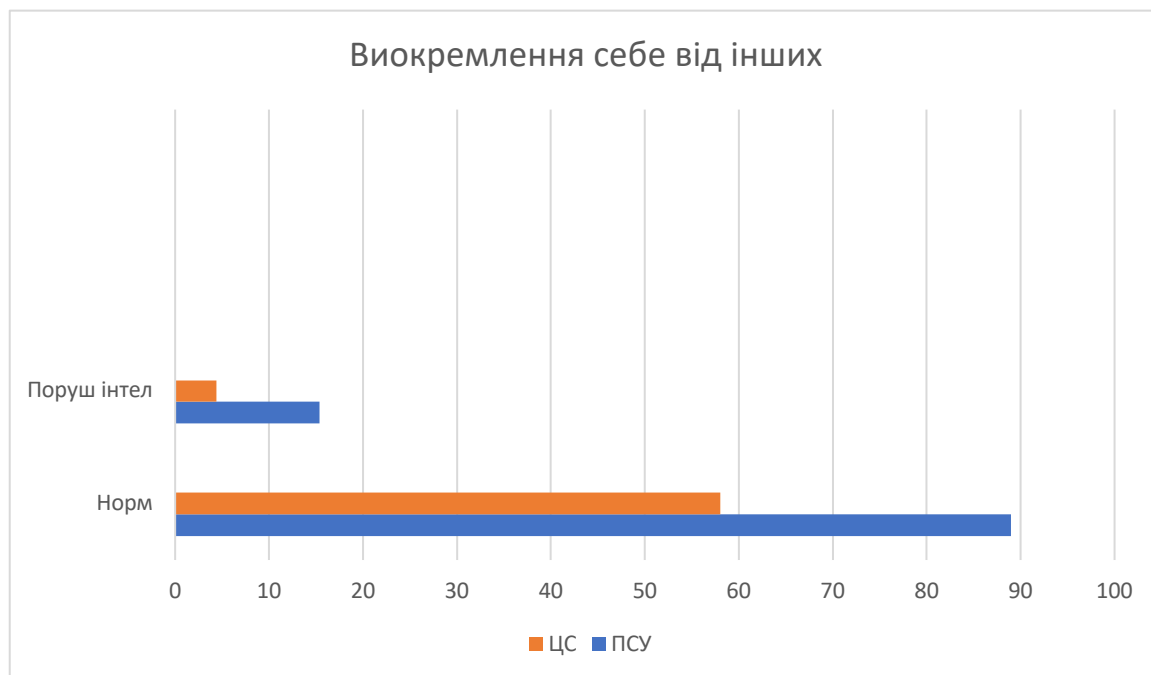


Рис. 2.3. Особливості виокремлення себе від інших у молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку та з нормотиповим розвитком

Примітка: ПСУ – порівняння себе з іншими; ЦС – ціннісне самоставлення.

Не дивлячись на такий розрив даних в групах порівняння, в них зберігається тенденція орієнтуватися переважно на перцептивно доступні зовнішні ознаки. В групі молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку ці труднощі в процесі порівняння були дуже стійкими: 84,63 % могли лише знайти свою фотографію, але описати її, порівняти з фотографією однолітка не змогли. Але, не дивлячись на це, важливо відмітити, що в нашій вибірці не було жодної дитини, яка б не впізнала себе на фотографії та не відокремила б себе від іншої дитини.

Так само, як і в застосованій вище методиці «Домашній помічник», було встановлено, що молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі перцептивної діяльності недостатньо звертають увагу даже не тільки на індивідуальні особливості, але й на деякі нюанси зовнішнього вигляду, відчують труднощі в процесі порівняння себе з однолітком. На наш погляд, недостатність операцій аналізу та порівняння у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, яка виражається у неповноцінному

сприйнятті іншої дитини та себе самого може бути пов'язана не тільки з вадами мовленнєвого або когнітивного розвитку, але й як слабоусвідомлене ставлення до себе.

Тому особливого значення у цьому контексті набуває виявлення особливостей розвиненості темпоральної складової перцептивного компонента в структурі комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, уявлення про часову перспективу. Якщо у молодших школярів з нормотиповим розвитком темпоральна складова вже сформована, вони демонструють часові уявлення та часові зсуви в процесі соціальної перцепції, то їхні однолітки з порушеннями інтелектуального розвитку потребують формуючих педагогічних впливів.

Результати субзавдання в методиці «Мої фотокартки» щодо порівняння себе у сьогоднішні з собою у більш молодшому віці показали та розповідь про себе показали, що 95% молодших школярів з нормативним розвитком упоралися з цим завданням, в групі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку цей показник склав 12,40%.

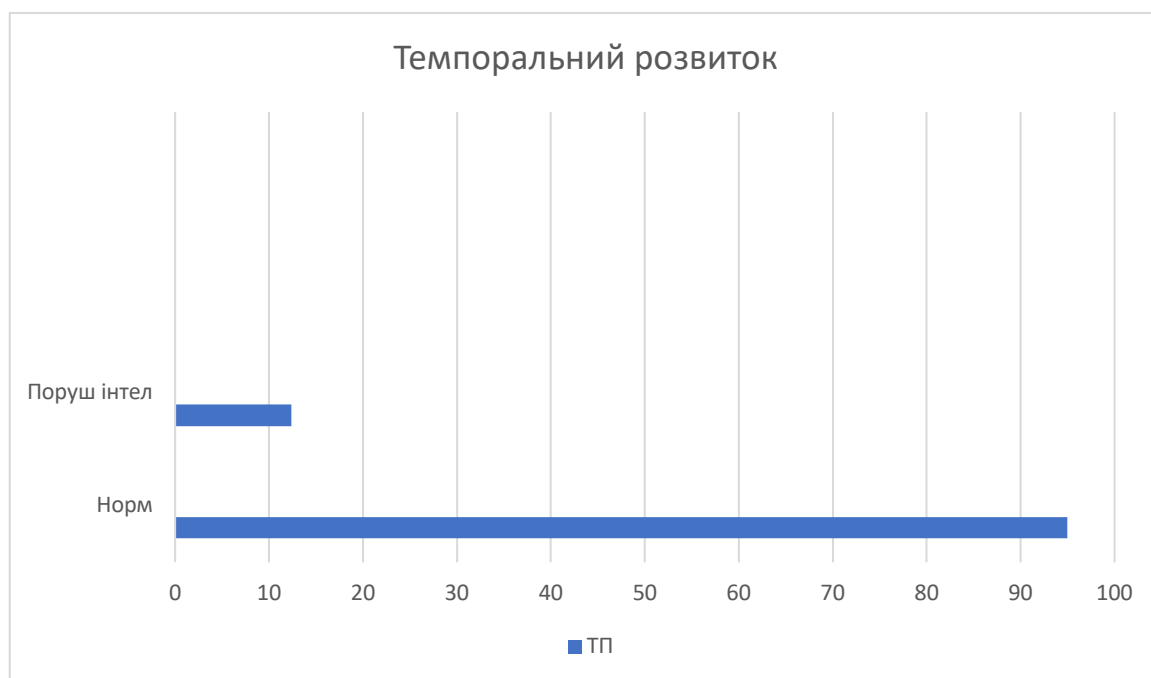


Рис. 2.4. Особливості темпоральної складової соціально-перцептивного компоненту в структурі комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та з нормотиповим розвитком

Примітка: ТП – темпоральний розвиток.

З'ясовано, що понад 50% молодших школярів з порушеннями інтелекту обмежуються короткими відповідями, мають труднощі при формулюванні розгорнутих відповідей, усвідомлюють лише загальні ознаки, не розуміють суть завдання тощо. Під час дослідження психологічного минулого було з'ясовано, що ці учні мають поверхові уявлення про минуле, складнощі в усвідомленні, втім могли правильно обрати певні фотографії, тобто, завдяки спільній роботі у групі однолітків, у них формується процес становлення первинного соціального образу.

Поряд з цим з'ясовано, що уявлення про майбутнє у школярів, які мають порушення інтелекту актуалізовано слабо, під час відповідей на навідні питання, які пропонувалися дітям, у більшості випадків, вони погоджувалися з твердженнями або погоджувалися з питанням.

На нашу думку, педагогічне значення уявлень про майбутнє в процесі формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим, оскільки воно виконує мотивуючу функцію.

Під час опрацювання фотокарток 75% молодших школярів з нормотиповим розвитком обирали зображення дитини, старшої за віком або дорослого й жодна дитина не продемонструвала бажання знову стати маленьким. Діти пов'язували своє майбутнє не лише зі школою, а й майбутніми перспективами віддаленими в часі (вчитися в інституті, працювати водієм, вийти заміж та ін.).

Водночас, діти з порушеннями інтелектуального розвитку обирали картки із зображеннями дітей свого віку, іноді надавали перевагу образу дорослої людини, що ми пояснюємо як компенсацією затримки в процесі навчання. Близько 18% учнів мали бажання стати маленькими.

Статистично визначено відмінності між групами на рівні  $p < 0,01$ , які є достовірними.

Оскільки методика «Мої фотокартки» містила питання щодо виявлення уявлень про невідпинність природного етапу старіння, важливою складовою

констатуючої роботи за цією методикою було виявлення перцептивних уявлень дітей щодо повного вікового циклу. Цікавими виявилися результати у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, які під час встановлення повної вікової послідовності забували про старість.

Наведемо приклад. На відповідь на запитання «Ти думав, що ти колись будеш старим? І що з тобою буде, коли ти станеш старим?» всі з діти з нормативним розвитком пояснили, що вони розуміють, що будуть колись старими, але конкретно уявити себе такими змогли лише 24% учнів (Наприклад, «Буду старенькою як усі, у зморшках»). 7% дітей заперечували, що вони стануть старими ( «Я старим не буду». «Чому? Не буду, і все»). Тобто, більшість дітей молодшого шкільного віку визнавали неминучість старіння.

Переважає більшість молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку відмовлялися визнати, що постаріють (84%). З одного боку, це можна розглядати як психологічного захисту – заперечення, але це потребує додаткової експериментальної перевірки, з іншого – як одну з типових особливостей становлення аутоперцепції часової перспективи при порушеннях інтелектуального розвитку.

Значні труднощі у дітей з ППР викликало завдання зі встановленням вікової послідовності: 52% дітей за допомогою навідних питань виконали завдання, 25% учнів – виконали самостійно. В групі школярів з нормотиповим розвитком це завдання правильно виконали 97% учнів ( $p < 0,001$ ).

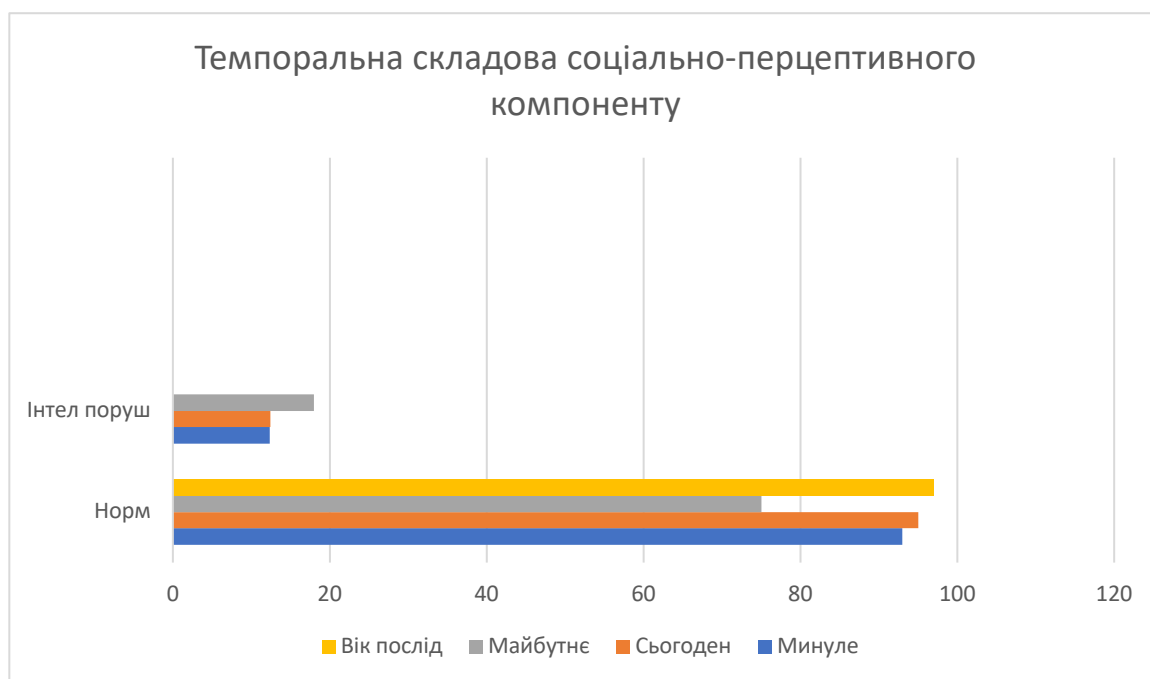


Рис. 2.5. Темпоральна розгортка соціально-перцептивного компоненту в структурі комунікативної компетентності молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку та з нормотиповим розвитком

Таким чином, можна стверджувати, що молодші школярі з нормотиповим розвитком правильно та послідовно ідентифікують себе від немовляти до дорослого, але багато хто відчуває труднощі при ідентифікації себе з образом старої людини, найпривабливішим для дітей цього віку є образ однолітця-школяра, а найнепривабливішим образи старої людини та немовля.

У складі соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку становлення психологічного часу характеризується поєднанням негативного ставлення до дорослішання та заперечення старості, що може сигналізувати про таку тенденцію як переживання внутрішньоособистісного конфлікту, який спотворює перебіг нормального дорослішання в соціальному середовищі та впливає на реалізацію соціальної перцепції. В процесі сприйняття іншої людини та порівнянні себе з нею, діти орієнтуються переважно на перцептивно доступні зовнішні ознаки.

За допомогою методики «Емоційні обличчя» було досліджено здатність молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку до диференціювання емоційних станів іншої людини.

Основною метою цієї частини констатуючого дослідження соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку полягає у виявленні здатності дітей до адекватної та якісної перцепції й оцінки емоційних станів іншої людини, а також виявленні основних проблемних емоційних зон у спілкуванні з однолітками або дорослими.

За отриманими даними методики переважна більшість дітей з НР має середній рівень (70% учнів), високий рівень виявлено у 27% дітей, низький – лише у 3% школярів.

Кількісний аналіз дає змогу стверджувати, що серед учнів з ППР більшість не можуть адекватно розпізнавати емоційні стани інших людей. Так, було виявлено, що 67 % цих дітей має низький рівень, 39 % учнів продемонстрували середній рівень, високий рівень набрали лише 4% дітей з ППР.

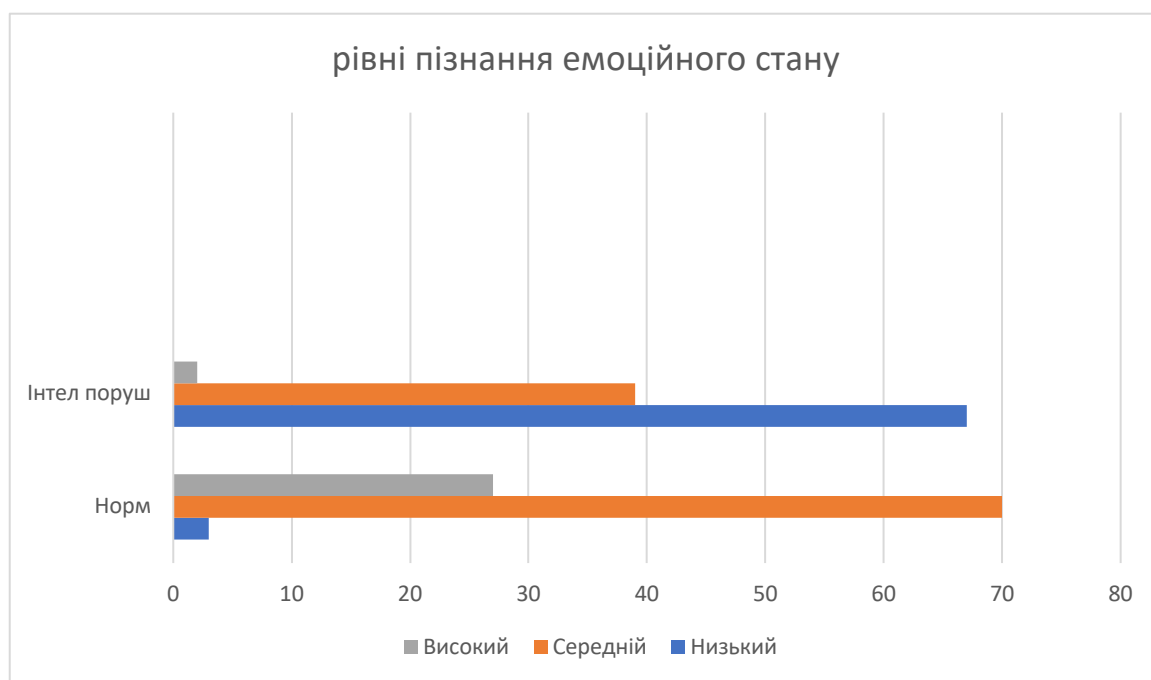


Рис. 2.6. Особливості уявлень молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку та з нормотиповим розвитком про емоційний стан людей

Під час проведення констатуючого експерименту ми виявили, що в роботі з методикою «Емоційні обличчя» оцінювання емоційного стану у більшості дітей обох груп порівняння викликало труднощі: навіть коли дітям трансливали яскраві реалістичні зображення з різними емоційними станами не

всі могли їх правильно ідентифікувати. Особливий інтерес викликає фіксація дітей на окремих деталях зображень, що свідчить про вплив життєвого досвіду на процес сприйняття. Наприклад, зображення, де показані зуби, навіть, при посмішці, діти часто називали злим.

Дослідження здатності до адекватного оцінювання емоційних станів людини, проведене в групах порівняння показало, що високий та середній рівні уявлень представлені переважно у дітей з нормативним розвитком, а низький констатовано у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Розбіжності між групами порівняння є статистично значущими (t-критерій Стьюдента дорівнює 3,9016,  $p > 0,0005$ ).

Таким чином, констатовано, що у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку соціально-перцептивний компонент в структурі комунікативної компетентності розвинений гірше, ніж у однолітків, що розвиваються нормотипово. Особливо ця тенденція проявляється в перцепції діяльності та особистості іншої дитини та в емоційній складовій соціальної перцепції та самоствавлення. Такий розрив між групами порівняння відбувається не за рахунок кращої вербалізації емоційного ставлення до іншої дитини та себе молодших школярів з нормотиповим розвитком, а завдяки затримці в розвиненості аналізу та репродукування діяльності та особистості іншої дитини в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Темпоральна складова соціально-перцептивного компоненту у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку розвивається дисгармонійно: формування психологічного минулого загальмовано, але завдяки включеності в групу однолітків процес становлення первинного соціального образу у них триває.

У складі соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку темпоральна складова характеризується поєднанням феноменів негативного ставлення до дорослішання та заперечення старості, що може сигналізувати про тенденцію до переживання внутрішньоособистісного конфлікту, який

спотворює перебіг нормального дорослішання в соціальному середовищі та впливає на реалізацію соціальної перцепції. В процесі сприйняття іншої людини та порівнянні себе з нею, діти орієнтуються переважно на перцептивно доступні зовнішні ознаки. Педагогічне значення уявлень про майбутнє в процесі формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим, оскільки воно виконує мотивуючу функцію, але воно недостатньо актуалізоване. Розпізнавання емоційного стану інших людей потребує формуючих впливів.

### **2.3. Особливості комунікативного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку**

Комунікативний компонент соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку містить в собі такі складові: розуміння специфіки комунікативної ситуації, вміння вести діалог з дорослими та однолітками, отримувати необхідну інформацію в процесі спілкування, вислуховувати співрозмовника, відстоювати власну думку та знання про соціальні ролі та комунікативну культуру, тому нами були застосовані методики, валідні поставленим задачам педагогічного констатуючого дослідження.

Для з'ясування комунікативного компоненту соціально-комунікативної компетентності було визначено такі критерії: розуміння специфіки комунікативної ситуації; вміння вести діалог з дорослими та однолітками; вміння отримувати необхідну інформацію у спілкуванні; вислухати співрозмовника; вміння відстояти свою думку; знання про соціальні ролі та комунікативну культуру.

Оскільки експресивне мовлення є важливою частиною соціалізації дитини молодшого шкільного віку та розкриває всі основні етапи комунікативного розвитку, починаючи від мотиву та задумки висловлювання та завершуючи розгорнутим мовленнєвим висловлюванням, ми використали



методику діагностики експресивного мовлення А. Палій в модифікації Н. Бабич.

Для констатування рівня розвитку комунікативного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку ми обрали цю методику, оскільки вона допомагає виявити ступінь розуміння зверненого до дитини мовлення, її здатність складати фрази, інтерпретувати сюжетні картинки, виявляти рівні розвиненості вербальної та невербальної взаємодії з оточуючими.

Порівняльне констатуюче дослідження особливостей експресивного мовлення показало наступне. В групі молодших школярів з нормотиповим розвитком виявлено, що високий рівень мають 14%, переважна більшість має достатній рівень (59%), середній рівень продемонстрували 27%. В групі дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку виявлена наступна тенденція в рівні розвитку експресивного мовлення: найбільша кількість дітей має низький рівень (61%). Середній рівень показали 39%. Такі дані можуть свідчити про низький рівень комунікативного розвитку, недостатньо розвинену соціальну позицію дитини та існування комунікативних бар'єрів у спілкуванні.

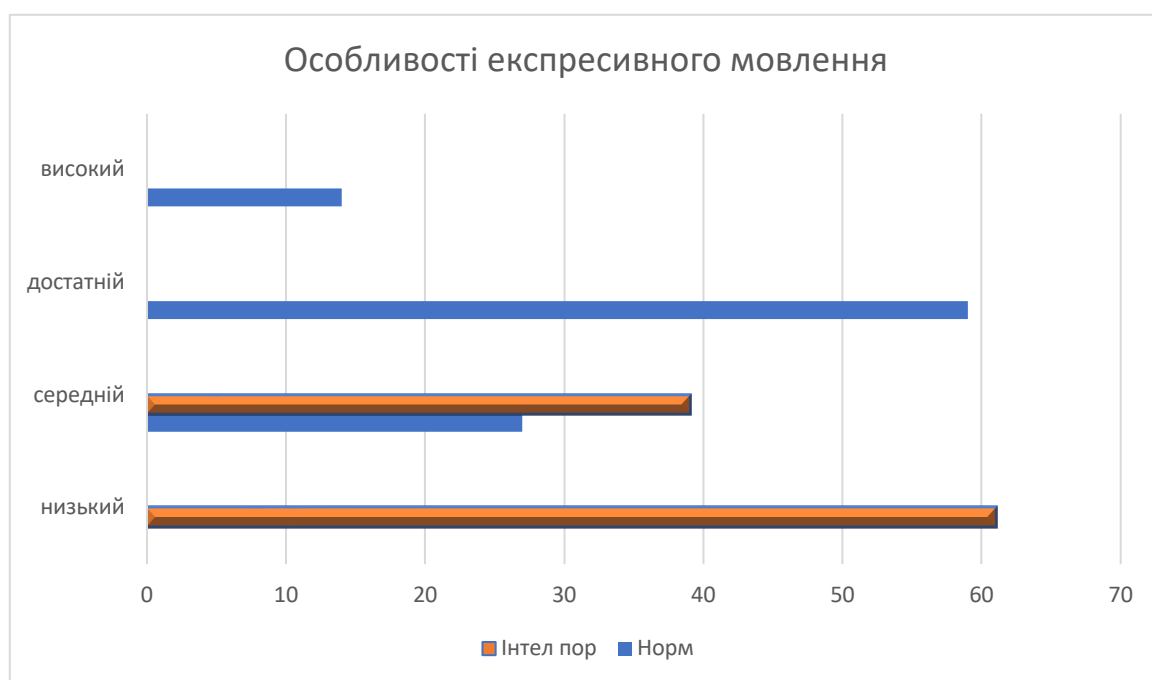


Рис. 2.7. Особливості розвитку експресивного мовлення молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку та з нормотиповим розвитком

Примітка: 1 – низький рівень; 2-достатній рівень; 3 – середній рівень; 4 – високий рівень.

Порівняльна характеристика рівня сформованості експресивного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та дітей з нормотиповим розвитком, візуалізована на рисунку 3.7., свідчить, що високий та достатній рівні мають переважно молодші школярі з нормативним розвитком, а діти з порушенням інтелектуального розвитку продемонстрували низький та середній рівні.

Розбіжності між групами порівняння є статистично значущими (t-критерій Стюдента дорівнює 6,1304,  $p > 0,005$ ).

Оскільки комунікативний компонент соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку містить в собі не тільки ступінь розуміння дитиною звернень до неї, здатність складати фрази та розвиненість вербальної та невербальної взаємодії, але й особливості комунікативного розвитку та орієнтації в соціальній ситуації, нами була застосована авторська методика «Картинки».

Ця частина констатуючого дослідження показала, що у молодших школярів з нормотиповим розвитком особливості комунікативного розвитку та орієнтації в соціальній ситуації представлені наступним чином: переважна більшість дітей має високий рівень (65%), середній рівень показали 31% нашої вибірки, а низький рівень має лише 43% (рис. 3.8).

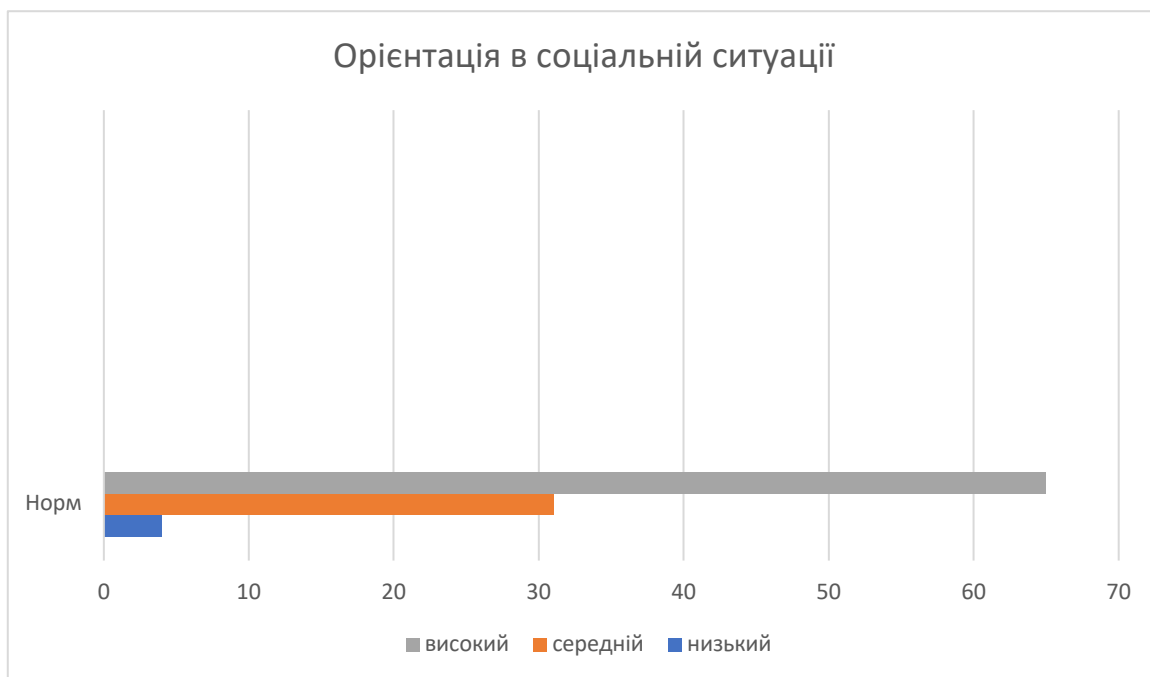


Рис. 2.8. Особливості комунікативного розвитку та орієнтації в новій соціальній ситуації молодших школярів з нормотиповим розвитком

Отримані дані свідчать про достатній рівень сформованості у молодших школярів з нормотиповим розвитком міжособистісних відносин в класі та вміння орієнтуватися у соціальній ситуації.

Проведена частина констатуючого дослідження щодо особливостей комунікативного розвитку та орієнтації в соціальній ситуації комунікативного розвитку у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку дозволила нам стверджувати, що переважна більшість дітей з порушенням інтелектуального розвитку має низький (72%) та середній (28%) рівні розвитку комунікативних можливостей. Жодний учень з порушенням інтелектуального розвитку не досяг високого рівня (рис. 3.9).

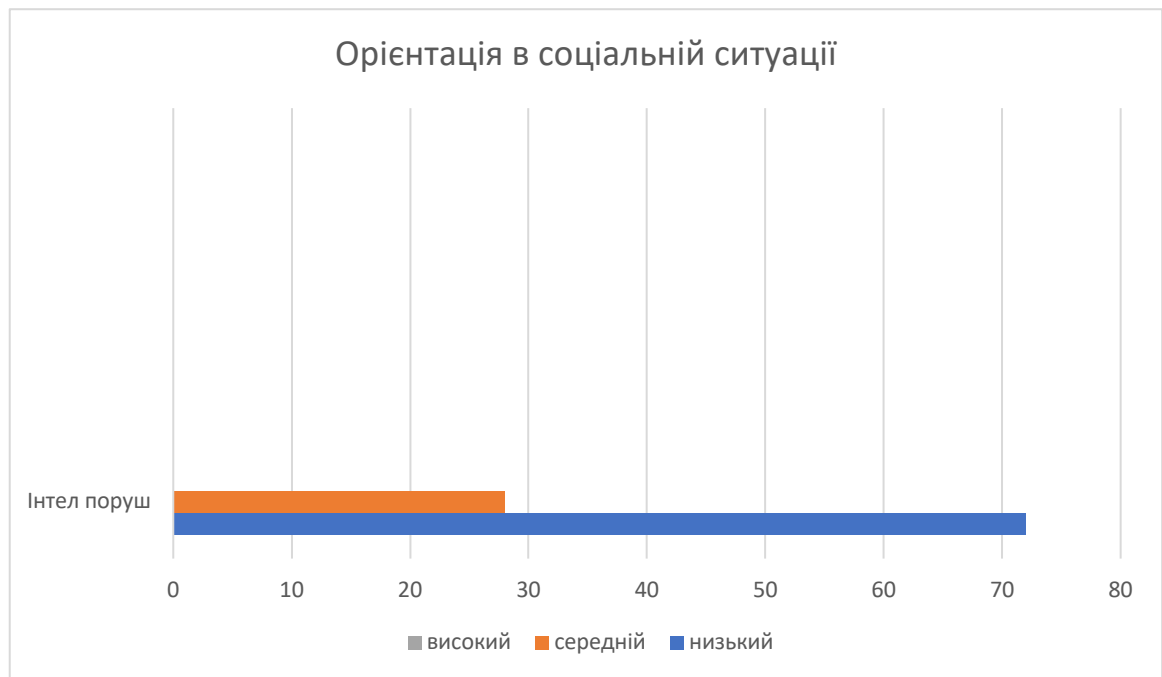


Рис. 2.9. Особливості комунікативного розвитку та орієнтації в новій соціальній ситуації молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку

Отримані дані свідчать про недостатній рівень комунікативного розвитку молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку, що діти такої категорії не достатньо готові до комунікативної взаємодії, слабо орієнтуються у специфіці конкретної соціальної ситуації.

Порівняльна характеристика рівня комунікативного розвитку молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку та з нормотиповим розвитком показала, що середній та високий рівні переважно представлені в групі молодших школярів з нормативним розвитком, а низький рівень притаманний молодшим школярам з порушенням інтелектуального розвитку: вивчення рівня комунікативного розвитку в цій групі дозволяє констатувати, що переважна більшість дітей має низький (72%) та середній рівні (28%). Жодна дитина з порушенням інтелектуального розвитку в нашій емпіричній вибірці не досягла високого рівня комунікативного розвитку (рис. 2.9).

Отримані результати дають можливість стверджувати, що діти цієї групи не готові до комунікативної взаємодії, мають низький рівень орієнтації в конкретних соціальних ситуаціях.

Розбіжності між групами порівняння є статистично значущими (t-критерій Стюдента дорівнює 9,1423,  $p > 0,005$ ).

Таким чином, для констатування рівня розвитку комунікативного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, який містить розуміння специфіки комунікативної ситуації, вміння вести діалог з дорослими та однолітками, отримувати необхідну інформацію в процесі спілкування, вислуховувати співрозмовника, відстоювати власну думку та знання про соціальні ролі та комунікативну культуру, був застосований діагностичний комплекс, валідний поставленим задачам педагогічного констатуючого дослідження. Отримані дані свідчать, що у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку порівняно з однолітками з нормотиповим розвитком, низький рівень експресивного мовлення, яке є важливим елементом комунікативного розвитку, починаючи з мотиву та задумки висловлювання та завершуючи розгорнутим мовленнєвим висловлюванням, недостатньо розвинену соціальну позицію дитини та існування комунікативних бар'єрів у спілкуванні.

#### **2.4. Особливості інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку**

Педагогічний зміст інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку містить в собі вміння взаємодіяти в групі, виконувати колективні завдання, брати на себе відповідальність, співвідносити свої бажання з інтересами інших, спокійно реагувати у конфліктних ситуаціях тощо, тобто, спирається на соціальні та індивідуально-психологічні особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, методичний комплекс був укладений нами не тільки з орієнтацією на конкретні завдання констатуючого дослідження, але й на подальші формуючі заходи.

Оскільки провідним психічним новоутворенням молодших школярів є рефлексія як показник здатності дитини до прогнозування власних дій в процесі взаємодії, до прийняття рішення реагувати певним чином у

конфліктних ситуаціях, усвідомлення власних можливостей та вимог інтерактивної ситуації, визначення варіантів поведінки в нових умовах тощо, нами була використана методика діагностики рефлексії у молодших школярів (Л. Прохоренко) [118].

Розглядаючи рефлексію як важливий елемент інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, ми спиралися на концептуальні положення наукового підходу Л. Прохоренко [118] та визначили рефлексію як здатність дитини з порушенням інтелектуального розвитку до внутрішнього усвідомлення кожного з етапів інтерактивної діяльності, власних дій, почуттів в процесі інтеракції з подальшою інтеграцією набутих індивідуально-соціальних компетенцій в комунікативній сфері.

Дослідження проходило індивідуально, з допомогою педагога-дослідника, який, після виконання завдань згідно мануалу, описаному у підрозділі 2.1, проводив з учнями бесіду щодо обраних способів виконання завдань. В процесі обробки результатів нами враховувалися час виконання завдання, загальний коефіцієнт сформованості рефлексії та ранговий показник складності завдань.

Таблиця 2.3.

Рівні розвитку рефлексії молодших школярів з нормотиповим розвитком та порушенням інтелектуального розвитку

Рівні розвитку рефлексії	Молодші школярі з нормотиповим розвитком	Молодші школярі з порушенням інтелектуального розвитку
Низький	2,6	73,9
Середній	68,4	26,1
Високий	29	-

З таблиці 2.3. ми бачимо, що за результатами виконання завдання 2,6% молодших школярів з нормативним розвитком показали низький рівень розвитку рефлексії: виконувалися не всі завдання, їхні дії відбувалися без дотримання алгоритму навіть під час перевірочних робіт з ключем методики.

Середнього рівню розвитку рефлексії досягли 68,4% учнів: вони виконали самостійно майже всі завдання, труднощі викликало встановлення причинно-наслідкових закономірностей. Але, за допомогою педагога-дослідника, з завданням упоралися. Тобто, у молодших школярів з нормотиповим розвитком можна констатувати наявність труднощів у самостійному аналізі завдання, встановленні причинно-наслідкових залежностей, потребу в підказці або допомозі дорослого.

В нашій основній емпіричній вибірці молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку 73,9% досягли низького рівня розвитку рефлексії, 26,1% – середнього рівня та високого рівня не досягла жодна дитина. Тобто, ми можемо констатувати, що рівень рефлексивного розвитку як важливого елементу інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності знаходиться на низькому рівні, що свідчить про низьку здатність аналізувати результати своєї діяльності, знаходити інші способи рішення проблем та виявляти зв'язки між вчинком та його наслідками.

Але, на наш погляд, порівняно з усіма іншими складовими елементами соціально-комунікативної компетентності рефлексія піддається формуючим впливам, оскільки у віковій нормі як новоутворення молодшого шкільного віку вона вперше з'являється наприкінці цього періоду. Тобто, з'явившись наприкінці молодшого шкільного віку, рефлексія свого розвитку починає набувати в молодшому підлітковому віці, що надає можливість здійснити формуючі впливи.

Тому особливу дослідницьку увагу ми приділяли часу виконання завдань як важливому диференціувальному критерію індивідуального розвитку рефлексії. Саме за темпоральним показником виявилися відмінності в групах порівняння. В групі молодших школярів з нормотиповим розвитком завдання

час, витрачений на виконання завдання був меншим, ніж в групі однолітків з порушенням інтелектуального розвитку: діти, які досягли високого рівня розвитку рефлексії, в середньому виконували завдання за 15 хвилин, середнього рівня – за 20 хвилин, низького рівня – 30 хвилин.

Школярі з порушенням інтелектуального розвитку, які досягли середнього рівня розв'язували завдання приблизно за 40 хвилин, а учні з низьким рівнем розвитку рефлексії не тільки витратили більше часу, але не впоралися з завданням.

За допомогою авторської методики «Я та інші діти», досліджуючи особливості інтерактивного компоненту у складі соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку ми виявляли особливості розуміння моральних норм у спілкуванні, домагання дітей на соціальне визнання референтними дорослими, здатність ставати на позицію іншого учасника соціальної інтеракції тощо (табл.2.3.).

Таблиця 2.4.

Домагання на соціальне визнання молодших школярів з нормотиповим розвитком та порушенням інтелектуального розвитку (%)

Критерій інтерактивного компоненту	З нормотиповим розвитком	З порушеннями інтелектуального розвитку	Міжгрупова вірогідність
Соціально схвалювальні відповіді	54,36	67,86	$p < 0,001$
Соціально ненормативні відповіді	45,64	32,14	$p < 0,001$

Результати, представлені в таблиці 2.4., дозволяють нам зробити такі висновки.



Молодші школярі з нормотиповим розвитком, та з порушенням інтелектуального розвитку переважно надають соціально схвалювальні відповіді (не можна радіти, якщо товариш отримав пагану оцінку, не можна кривдити тварин, не можна шуміти, якщо вчитель вийшов із класу тощо). І це є загальною характеристикою наших груп порівняння. Але, якщо проаналізувати приховану мотивацію цих соціально орієнтованих відповідей, ми можемо виявити якісно різні причини.

На наш погляд, високий процент соціально схвалювальних відповідей в групі молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку можна пов'язати з навіюваністю, оскільки діти засвоюють численні висловлювання вчителя та батьків щодо нормативної соціалізованої поведінки, але ці інтерактивні норми не завжди є особисто значущими.

Значна кількість молодших школярів з нормотиповим розвитком (45,64%) надавали соціально ненормативні відповіді в ситуаціях, які мали для них виражене емоційне значення. Наприклад, «Чи можна битися, якщо однокласник відібрав у тебе підручник або ручку?».

Молодші школярі з порушенням інтелектуального розвитку не завжди відповідали на всі питання, що може бути пов'язане з дифіцитарністю уваги або з недостатнім розумінням ситуації, зображеної на картинці.

Отже, молодші школярі з нормотиповим розвитком вільно орієнтуються у моральних нормах, що може бути щільно пов'язане як з інтелектуально-когнітивним розвитком, так і з мікросоціальним оточенням.

У молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку в процесі бесіди ми зафіксували егоцентричну тенденцію дотримання етичної норми, але не на шкоду собі (32,14% таких відповідей) та неповне розуміння сенсу деяких питань. Крім того, проявилися відмінності між групами порівняння в здатності аргументувати свої відповіді.

Ще однією методикою вивчення особливостей інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку була авторська методика «Заверши

оповідання», яка передбачала виявлення сформованості у дитини молодшого шкільного віку здатності ставати на місце іншого учасника інтеракції.

Необхідно відмітити, що для дітей з порушенням інтелектуального розвитку завдання цієї методики були складними, 20% з ними не впоралися. Цікаво, що в процесі виконання завдань цієї методики, діти в групах порівняння знову продемонструвати егоцентричні тенденції, тобто, у конфліктних ситуаціях проявлялася тенденція щодо підтримки власних інтересів на шкоду інтересам інших однолітків, суголосна результатам, отриманим у попередній методиці.

В ситуації утискання власних інтересів 53,3% молодших школярів з нормативним розвитком надавали соціально несхвалювальні відповіді, а їхні однолітки з порушенням інтелектуального розвитку – у 48,02% випадків ( $p < 0,01$ ). Такі відповіді дітей ми отримали, наприклад, на питання «Петро приніс у клас нову іграшку – людину-павука. Всім однокласникам захотілося погратись із цією іграшкою. Раптом до Петра підійшов Вова, вихопив людину-павука та почав грати з ним. Тоді Петро... Що зробив Петро? Чому?»; «На уроці образотворчого мистецтва Сашко та Ігор малювали корабель. До них підійшов вчитель та сказав: «Молодець, Сашко. У тебе дуже добрий малюнок корабля». Ігор теж подивився на малюнок Сашка та сказав... Що сказав Ігор? Чому?» тощо.

Тобто, егоцентричні тенденції в інтеракційних ситуаціях в обох групах порівняння можуть бути віковою тенденцією розвитку самосвідомості молодшого школяра, більш ціннісного ставлення до предметів та об'єктів власної приналежності. Але, суголосно даним науково-методичної літератури (Н. Бібік, В. Бондаренко, К. Вегерич, Ю. Галецька, В. Киричук та ін.), при нормативному розвитку в молодшому шкільному віці різні форми емпатійної поведінки в процесі взаємодії з однолітками (співпраця, співпереживання) мають бути виражені яскравіше [12, 18, 22, 29, 57].

Особливої дослідницької уваги потребують саме ці елементи інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів потребують педагогічних впливів.

За можливостями мотивації своїх вчинків молодші школярі з нормотиповим розвитком, як і в попередній методиці, перевершили однолітків з порушенням інтелектуального розвитку (59,87% та 5,4% відповідно  $p < 0,001$ ). Отже, можливість прийняти позицію іншої людини є важливим елементом інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів. При цьому, як можна констатувати з отриманих результатів, кількість молодших школярів, які хоча б декларують необхідність соціально схвалювальні поведінки, навіть в групі дітей з нормативним розвитком відносно невелика.

Крім того, можна припустити, що молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку більше орієнтовані на соціальне визнання, аніж їхні однолітки з нормативним розвитком.

Таким чином, дослідження особливостей інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку виявило, що рівень рефлексивного розвитку як його важливого елементу знаходиться на низькому рівні, що свідчить про низьку здатність аналізувати результати своєї діяльності, знаходити інші способи рішення проблем та виявляти зв'язки між вчинком та його наслідками. Але, саме рефлексія піддається формуючим впливам, оскільки у віковій нормі як новоутворення молодшого шкільного віку вона вперше з'являється наприкінці цього періоду.

В групі молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку переважно надаються соціально схвалювальні відповіді (не можна радіти, якщо товариш отримав пагану оцінку, не можна кривдити тварин, не можна шуміти, якщо вчитель вийшов із класу тощо), але прихована мотивація таких соціально орієнтованих відповідей може бути пов'язана з навіюваністю, оскільки діти засвоюють численні висловлювання вчителя та батьків щодо нормативної

соціалізованої поведінки, але ці інтерактивні норми не завжди є особисто значущими.

Крім того, молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку відставали від однолітків з нормотиповим розвитком за темпоральним показником під час виконання всіх завдань.

## **2.5. Особливості моторно-рухового компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку**

Важливим чинником психічного і фізичного здоров'я, що забезпечує рухову готовність дитини, є сам рівень здоров'я, вміння регулювати власні сили і можливості при найменших проблемних ситуаціях, пов'язаних як з моральними, духовними та і фізичними потрясіннями, можливість відновлення та розуміння своєї причетності до соціума.

За твердженнями численних вчених, важливими детермінантами педагогічного впливу на відновлення здоров'я є систематичне заняття фізичними вправами, що стосується і дітей з ППР. Важливо, що під час занять фізичними вправами, відбувається спонтанний процес спілкування, який можна засобами педагогічного впливу спрямувати у необхідне русло. Водночас, під час спілкування, значно простіше оцінити рівень моторного розвитку, готовність дітей до виконання фізичних вправ та ін.

Нами було визначено основні критерії розвитку моторно-рухового компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в системі педагогічного процесу:

- мотиваційний — як прояв зацікавленості учня до занять фізичною культурою;
- когнітивний — як інформованість учнів щодо особливостей виконання окремих фізичних вправ та ознайомленість з правилами рухливих ігор;
- емоційно-вольовий — як прояв вольових якостей та позитивного налаштування на участь в заходах з фізичної культури;

- соціально-комунікативний – як наявність сформованих комунікативних компетенцій, активності, ініціативності, самостійності (уміння співпрацювати з іншими дітьми, розпізнавання емоцій за зовнішніми сигналами, формування адекватних форм поведінки, розвиток здатності регулювати свою поведінку в процесі моторно-рухової діяльності).

Технологія підбору засобів і методів рухової активності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку передбачала:

- з'ясування стану моторно-психічного розвитку кожного учня;
- вміння сприймати і переробляти інформацію, яка надходить із зовнішнього світу та власного тіла;
- управління педагогічними технологіями та їх удосконалення;
- педагогічний контроль;
- впровадження психолого-педагогічних програм;
- комплексний підхід до підбору засобів і методів рухової активності, застосування в процесі формування змісту роботи медичних, психолого-педагогічних і соціальних положень.

Головне завдання полягало у сформуванні в молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку потреби в заняттях фізичними вправами, розширенні рухових можливостей за рахунок збільшення рухового режиму.

Оскільки було доведено, що найефективнішим є диференційований руховий режим, то для молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку було запропоновано додати дві години спеціальних занять за інтересами учнів, які розподілялися за типом, наприклад, «уроків розкутих, вільних дій», при яких учень мав право обирати рухову вправу. Що дає змогу підвищити інтерес до такого роду занять, ліквідувати дисбаланс між руховою готовністю і реальними можливостями учня.

Таким чином в систему додаткових занять для молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку ми включили:

- вправи на розвиток опорних зорових дій (перевір дальність польоту м'яча із зоровим і без зорового контролю);

- сюжетно-образні вправи (імітаційні), наприклад: «ти, Олено, «птаха», повтори її рух; «ти, Петре, «військовослужбовець», йди, так як цього вимагають від військового і т.д.;

- вправи зі зміною або додаванням рухової конструкції. Наприклад: «Стрибни в глибину з попередніми плесканнями в долоні і потім з розведенням рук в сторони». Для більш збережених і з хорошим запасом рухових моторних комбінацій – два додаткових положення (плескання-руки в боки);

- вправи на тренажерах, спеціальних пристосуваннях.

Побудова навчального процесу з використанням запропонованих технологій дає змогу збільшити щільність рухової активності, більш раціонально використовувати педагогічний контроль і допомогу молодшим школярам з порушеннями інтелектуального розвитку, задовольнити рухові потреби учня в русі.

З огляду на те, що загальна рухова активність у школі знижується ми вирішили запропонувати заняття, в яких має бути таке:

- рівень навантаження на дитину співвідносилося з індивідуальним рівнем розвитку та рухової підготовленості, що й визначало зміст заняття;

- урок будувався таким чином: вступна частина – 3-4 хвилини, підготовча (в залежності від набору підвідних і підготовчих вправ) – 7-10 хвилин, основна – 20-25 хвилин, заключна – 3-5 хвилин;

- в ході уроку коректували загальну і моторну щільність уроку;

- гігієнічна оцінка уроку, реалізація управління і контролем рухової діяльності;

- обов'язкове виконання корекційних вправ;

- чергування різних видів рухової діяльності, з метою убезпечити дітей від стомлення.

Ступінь вираженості визначали з позиції критеріїв, нахталт, низький, середній і високий. У 1-2 класах домашнє завдання не надавалося, а в 3-4

чергували домашнє завдання і його відсутність, тому, що до кінця молодшої школи учні починають розуміти облік нормативів і хочуть показати вищий результат.

З метою підняття мотивації, після уроків озвучували оцінки, деяким учням завищували бали, щоб стимулювати до кращого виконання вправ.

Оскільки шкільне навчання молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку має бути головним педагогічним маркером не тільки покращення здоров'я дитини, але й залучення її до активної соціальної комунікації, ці завдання мають виконуватися на уроках та позаурочних заходах, в тому числі, з фізичної культури. На жаль, коли дитина приходить до школи, її моторно-рухова активність знижується, що негативно впливає не тільки на соматичний стан, але й відображається у проблемах комунікативного характеру.

При застосуванні моторно-рухового компоненту у формуванні соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку ми активно використовували системний підхід до управління руховою діяльністю дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами, що дозволяє нам розглядати фізичне виховання як комплексну систему, яка сприяє реалізації не тільки лікувально-оздоровчої задачі, але й освітньо-виховної, корекційно-компенсаторної та соціально-комунікативної задач.

Використовувалися різні форми організації занять: організована, під керівництвом учителя, тренера, батька, старшого родича, брата або товариша та неорганізована (самостійна). В неорганізованих формах найчастіше проявляється моторно-рухова активність, яка реалізується під час дозвілля, в ігровому та релаксаційному форматах. Організована моторно-рухова активність здійснювалася в найрізноманітніших формах: на уроках фізичної культури, спортивно-оздоровчої секції, заняттях в студіях додаткової освіти (наприклад, танцювальної) і т.п.

Оскільки в центрі педагогічної уваги завжди залишається школяр з його реальними індивідуальними психофізіологічними та фізичними особливими можливостями та потребами, необхідно пам'ятати, що без системи спеціально організованого педагогічного впливу учень тривалий час перебував би в інертному соціально-комунікативному стані, без стимулювання потенціалу та корекції порушеного розвитку.

Організовані форми, такі як урок фізичної культури, заняття в спортивній секції, а також деякі види гурткових занять, були найвпливовіші на стан здоров'я, моторно-руховий та комунікативний потенціал молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Під час створення організаційно-педагогічних умов реалізації моторно-рухового компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку враховували наступне: 1) часті заняття фізичною культурою можуть негативно впливати на загальну успішність учня, сприяти перевтомі; 2) до участі в регуляції та розширенню моторно-рухової активності необхідно активно залучати класних керівників, вчителів та медичних працівників.

На наш погляд, з урахуванням загальної програми контролю і регуляції моторно-рухової активності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку кожен з означених фахівців повинний мати своєрідні «функціональні обов'язки».

На що повинен звертати увагу вчитель:

- мати дані (паспорт класу), в якому відображені рівень здоров'я, фізичного та соціально-комунікативного розвитку учня. Рекомендуємо також укласти анкети для батьків; результати тестування, проведеного шкільним психологом;
- здійснювати контроль за відвідуванням уроків фізичної культури та інших форм шкільної рухової активності;
- брати участь у спортивних заходах класу, школи;
- консультувати батьків, залучаючи їх до спортивного життя класу;



- створити в класі спільно з психологом куточок психофізіологічного розвантаження;

- періодично відвідувати уроки вчителя фізичної культури класу.

На що повинен звертати увагу шкільний медичний працівник:

- анамнез і індивідуальні особливості школяра, що впливають на його фізичні та психічні можливості;

- характер, частота, тривалість і тяжкість загострень хронічних захворювань; наявність засобів копіювання нападів;

- наявність ознак перевтоми у школярів в процесі навчальних занять;

- наявність відхилень у фізичному і функціональному розвитку учня;

- динаміка гострих респіраторних захворювань та загострень хронічних захворювань протягом навчальної чверті, навчального року;

- рівень і характер травматизму, в тому числі пов'язаного із заняттями фізичними вправами.

Вивчаючи моторно-руховий компонент соціально-комунікативної компетентності звертали увагу на виконання різних за формою рухів, адже рівень розвитку фізичних якостей визначає якісну сторону моторно-рухової діяльності дітей.

Відтак, поєднання занять фізичною культурою із загальною фізичною підготовкою сприяє формуванню в учнів не лише навичок всебічного фізичного розвитку, а й уміння використовувати соціально-комунікативні компетенції в процесі моторно-рухової активності. Наприклад, швидкість рухів та точність у спортивних іграх, будуть не лише розвивати моторно-рухові компетенції учня, але, водночас, буде формуватися упевненість в собі, пластичність психіки, уміння домовлятися з іншими учасниками рухливих ігор тощо.

Таким чином, розвиток моторно-рухового компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, по суті, не є єдиним змістом загальної фізичної підготовки, він завжди містить в собі елементи саморегуляції та компоненти соціально-комунікативної компетентності.

Головна риса, що характеризує високий рівень моторно-рухової підготовленості – це вміння дитини свідомо володіти рухами свого тіла, досягаючи найбільших результатів у найкоротші терміни при найменшій витраті сил, вміння комунікувати з іншими учасниками рухової активності, навички спільної командної роботи.

### **Висновки до другого розділу**

Соціально-комунікативна компетентність молодших школярів включає в себе низку навичок і знань, які сприяють успішній взаємодії з однолітками, вчителями, батьками та іншими людьми в його оточенні, зокрема: комунікативні навички; соціальні навички; вирішення конфліктів; адаптація до соціального середовища; розвиток самоконтролю та відповідальності тощо.

Розроблено структурно-функціональну модель соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелекту, яка складається з чотирьох компонентів: соціально-перцептивного, комунікативного, інтерактивного та моторно-рухового.

В цій моделі соціально-перцептивний компонент вміщує різноманітні аспекти, пов'язані з тим, як дитина сприймає і розуміє соціальну інформацію. Цей компонент є ключовим у розвитку соціально-комунікативної компетентності, оскільки він визначає, як дитина інтерпретує поведінку інших людей, їхні емоції та наміри (адже від розуміння і інтерпретації соціальних сигналів залежить, наскільки ефективно дитина зможе взаємодіяти з однолітками та дорослими, вирішувати конфлікти і будувати позитивні міжособистісні стосунки).

Комунікативний компонент – охоплює всі аспекти вербального та невербального спілкування, які дають змогу дітям ефективно взаємодіяти з оточуючими. Цей компонент вміщує навички передачі та отримання інформації, вміння слухати і розуміти інших, а також здатність до продуктивного діалогу та вирішення конфліктів. Розвиток комунікативного компонента соціально-комунікативної компетентності молодших школярів є критично важливим для їхньої успішної соціалізації та навчання. Вміння ефективно спілкуватися допомагає дітям будувати позитивні стосунки з однолітками і дорослими, успішно співпрацювати в групах і уникати або вирішувати конфлікти.

Інтерактивний компонент соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелекту вміщує в себе навички та вміння,

необхідні для ефективної взаємодії з іншими людьми (як дитина вступає у взаємодію, реагує на інших та підтримує комунікацію в різних соціальних контекстах.) Вміння ефективно взаємодіяти з іншими дає змогу дітям будувати позитивні стосунки, успішно співпрацювати в групах і долати соціальні виклики.

Моторно-руховий компонент – охоплює навички і вміння, пов'язані з фізичними аспектами комунікації та соціальної взаємодії. Цей компонент вміщує використання тілесних рухів, жестів, міміки та інших форм невербального спілкування, які допомагають дітям ефективно взаємодіяти з оточуючими.

З'ясовано, що у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку соціально-перцептивний компонент в структурі комунікативної компетентності розвинений значно гірше, ніж у однолітків з нормотиповим розвитком. Особливо ця тенденція проявляється в особливостях перцепції діяльності та особистості іншої дитини та в емоційній складовій соціальної перцепції та самоствавлення. Розрив між групами порівняння відбувається не за рахунок кращої вербалізації емоційного ставлення до іншої дитини та себе молодших школярів з нормотиповим розвитком, а завдяки затримці в розвиненості аналізу та репродукування діяльності та особистості іншої дитини в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Темпоральна складова соціально-перцептивного компоненту у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку розвивається дисгармонійно: формування психологічного минулого загальмовано, але завдяки включеності в групу однолітків процес становлення первинного соціального образу у них триває.

Темпоральна складова характеризується поєднанням феноменів негативного ставлення до дорослішання та заперечення старості, що може сигналізувати про тенденцію до переживання внутрішньоособистісного конфлікту, який спотворює перебіг нормального дорослішання в соціальному середовищі та впливає на реалізацію соціальної перцепції. В процесі

сприйняття іншої людини та порівнянні себе з нею, діти орієнтуються переважно на перцептивно доступні зовнішні ознаки.

В процесі дослідження комунікативного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку констатовано, що ці діти порівняно з однолітками з нормотиповим розвитком, мають низький рівень експресивного мовлення (починаючи з мотиву та задумки висловлювання та завершуючи розгорнутим мовленнєвим висловлюванням), у них недостатньо розвинена соціальна позиція та спостерігається існування комунікативних бар'єрів у спілкуванні.

Дослідження особливостей інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку виявило, що рівень рефлексивного розвитку як його важливого елементу знаходиться на недостатньому рівні, що свідчить про низьку здатність аналізувати результати своєї діяльності, знаходити інші способи рішення проблем та виявляти зв'язки між вчинком та його наслідками. З'ясовано, що молодші школярі з порушенням інтелектуального розвитку перевагу надають соціально схвалювальним відповідям (не можна радіти, якщо товариш отримав пагану оцінку, не можна кривдити тварин, не можна шуміти, якщо вчитель вийшов із класу тощо), але прихована мотивація таких соціально орієнтованих відповідей може бути пов'язана з навіюваністю, оскільки діти засвоюють численні висловлювання вчителя та батьків щодо нормативної соціалізованої поведінки, але ці інтерактивні норми не завжди є особисто значущими.

Особливості моторно-рухового компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку виявляються у навичках і вміннях, пов'язаних з фізичними аспектами комунікації та соціальної взаємодії. Цей компонент вміщує використання тілесних рухів, жестів, міміки та інших форм невербального спілкування, які допомагають дітям ефективно взаємодіяти з оточуючими.

Водночас, було отримано дані щодо позитивної динаміки соціально-комунікативної компетенції під час залучення дітей до рухових вправ, що впливало не лише на загальну фізичну підготовку, а й сприяло набуттю вищого рівня соціально-комунікативної компетентності та навичок самоконтролю.

### РОЗДІЛ 3

## ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

### 3.1. Теоретико-методологічні основи та методика формування соціально-комунікативної компетентності у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку засобами фізичної культури

Розроблення змісту, методів і прийомів цілеспрямованої організації процесу соціально-комунікативної компетентності у дітей з порушеннями інтелекту ґрунтується на науково-теоретичній основі доцільного поєднання навчання і розвитку як опорних у корекційній роботі. Базовою теоретичною основою корекційного навчання є врахування таких закономірностей: взаємної залежності процесів навчання та розвитку, коли розвиток визначається не випадковими зовнішніми обставинами, а передбачає наступність і розкривається у змісті «рівня актуального розвитку» та «зоні найближчого розвитку»; формування соціально-комунікативної компетентності від зовнішніх форм до внутрішніх: від колективної, соціальної діяльності, до внутрішнього способу мислення; «соціальна ситуація розвитку» як найважливіша характеристика віку, яка розкриває взаємини дитини із соціальним оточенням.

Оскільки, процес формування соціально-комунікативної компетентності у дітей з порушеннями інтелекту в контексті нашого дослідження розглядається, як цілеспрямований процес формування у дітей соціальних та комунікативних вмінь, що реалізуються в ситуаціях соціальної діяльності та взаємодії, тому побудова корекційно-розвивальної роботи має містити в підґрунті загально-дидактичних принципів навчання та виховання, а саме: науковості, особистісно-орієнтованого, індивідуального підходу, доступності, наступності та систематичності, свідомості та активності, наочності, закріплення результатів навчання, що набувають певної своєрідності у зв'язку зі

специфікою контингенту дітей і завданнями корекційно-розвивального навчання.

Ці принципи склали теоретичне підґрунтя для створення структурно-функціональної моделі соціально-комунікативної компетентності, методики, завдань та напрямів щодо організації процесу формування соціально-комунікативних навичок у дітей з ППР.

Особливість корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає врахування спеціальних принципів, які знаходять своє обґрунтування в низці наукових досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених-дефектологів і є базовими для успішного навчання та виховання дітей з порушеннями інтелекту.

При проведенні даного дослідження були застосовані спеціальні принципи, запропоновані Л.Прохоренко (2017), що дають змогу використовувати апробовані підходи, зокрема: принцип системності корекційних, профілактичних і розвиткових задач, принцип єдності діагностики і корекції, діяльнісний принцип корекції, Принцип урахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей [118].

1. *Принцип цілеспрямованості педагогічного процесу.* Відповідно до загальної мети виховання та розвитку дитини, під час навчання відбувається кореляція існуючого рівня розвитку учня з очікуваним стандартом, що стає основою для формування програми корекційно-розвивальної діяльності, визначення етапів її реалізації, шляхів, способів і засобів досягнення передбачуваного результату.

2. *Принцип корекційної та розвиваючої спрямованості педагогічної діяльності,* що орієнтує на розвиток особистості школярів, розширення їх «зони найближчого розвитку» з урахуванням особливих освітніх потреб.

3. *Принцип необхідності спеціального педагогічного супроводу.* Використання даного принципу обумовлено індивідуальними особливостями дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Цей принцип висуває певні вимоги до корекційного педагога, як професійного так і особистісного



характеру. Врахування особливостей діяльності та емоційно-вольової сфери учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, визнання факту неповторності кожної особистості, дасть змогу ефективно організувати процес формування соціально-комунікативної компетентності.

4. *Принцип соціально-адаптуючої та корекційно-компенсуючої спрямованості освітнього процесу.* Підґрунтям для даних принципів виступає концепція про структуру дефекту Л. Виготського. Структура дефекту порушення інтелекту складна й не може бути визначена шляхом перерахування симптомів. Кожен, властивий при порушенні інтелекту, симптом є певним результатом відхилення у розвитку дитини. Варто розрізняти первинні і вторинні порушення в розвитку, де одні – безпосередньо пов'язані з матеріальною основою порушень інтелекту, а інші – є певного роду нашаруваннями над цими первинними порушеннями. Ці вторинні нашарування є продуктом того особливого становища, яке займає дитина з особливими потребами в соціальному середовищі внаслідок порушеного розвитку. Коріння первинних порушень пов'язані безпосередньо з органічними порушеннями центральної нервової системи або сенсорних аналізаторів. Психолого-педагогічні засоби компенсації та корекції, які застосовуються в освітній діяльності, в значній мірі можуть скоригувати порушення уваги, пам'яті, цілеспрямованої діяльності та ін., що виникли в результаті органічного ураження, та компенсувати вторинні.

5. *Принцип системності корекційних, профілактичних і розвиткових задач* відбиває взаємозв'язок розвитку різних сторін особистості дитини та гетерохронність її розвитку. Тобто, соціалізація дитини знаходиться на різних рівнях розвитку у відношенні різних її аспектів – на рівні нормального психічного розвитку, на рівні порушення інтелекту і на рівні актуальних труднощів розвитку, що об'єктивно проявляються у недорозвитку різних психічних функцій. *По-перше*, корекційно-розвивальні задачі дослідження не обмежуються лише актуальними проблемами і труднощами розвитку дитини, а виходять з найближчого прогнозу розвитку. *По-друге*, розвиток соціально-

комунікативної компетентності сприяє розвитку мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції, рефлексії учнів з ППР у соціальній діяльності та взаємодії, а також дає змогу значною мірою стимулювати розвиток когнітивних процесів. *По-третє*, програма корекційно-розвивального впливу на дитину спрямована не лише на корекцію недоліків компонентів соціально-комунікативної компетентності, але й на попередження недоліків, на створення сприятливих умов для найповнішої реалізації адаптивних можливостей дитини в соціумі. Поєднання таких видів корекційно-розвивальних задач забезпечує успіх і ефективність формування саморегуляції в учнів з ППР.

6. *Принцип єдності діагностики і корекції* відображає цілісність процесу надання корекційно-розвивальної допомоги. *По-перше*, здійсненню корекційно-розвивальної роботи передуює етап комплексного діагностичного обстеження, що дає змогу виявити характер та інтенсивність труднощів у розвитку соціально-комунікативної компетентності, школярів і ППР, зробити висновок про можливі причини і на підставі цього висновку сформулювати цілі й задачі корекційно-розвивальної програми. Водночас, діагностичні дані супроводжуються системою корекційних заходів. *По-друге*, реалізація корекційно-розвивальної програми передбачає контроль за динамікою змін, які відбуваються у процесі розвитку соціально-комунікативної компетентності учня в процесі соціалізації. Контроль за динамікою дає змогу внести необхідні корективи у поставлені задачі корекційно-розвивальної програми, визначити методи і засоби психолого-педагогічного впливу на дитину. Водночас, контроль динаміки і ефективності корекції соціально-комунікативної компетентності, у свою чергу, потребує постійної діагностики упродовж корекційно-розвивальної роботи.

7. *Діяльнісний принцип корекції* (теоретичною основою є положення про роль діяльності у психічному розвитку дитини, що передбачає проведення корекційно-розвивальної роботи через організацію спеціально організованого експериментального навчання, у ході якого створюється необхідна основа для

позитивних зрушень у розвитку всіх компонентів соціально-комунікативної компетентності.

8. *Принцип урахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей* узгоджує вимоги відповідності психічного й особистісного розвитку дитини віковій нормі і визнання факту унікальності та неповторності конкретної особистості. Нормотиповість розвитку розкривається як послідовність зміни вікових періодів, стадій онтогенезу. Урахування індивідуальних особливостей дитини з ППР дає змогу розробити програму корекції та розвитку соціально-комунікативної компетентності для кожної вікової групи.

Теоретичним підґрунтям розроблення методики формування соціально-комунікативної компетентності учнів з порушеннями інтелекту визначено такі підходи: онтогенетичний (індивідуального психічного розвитку), кінезіологічний (поєднання руху з думкою), етіопатогенетичний (урахування причин і механізмів порушення), міждисциплінарний (інтеграція медико-психолого-педагогічного впливу), систематичності, комплексності, діяльнісний (врахування провідної діяльності відповідно віку), компетентнісний (спрямованість корекційно-розвивального процесу на формування та розвиток соціально-комунікативної компетентності дитини), диференційований і, врахуванні особистісних особливостей дитини.

У нашому дослідженні соціально-комунікативна компетентність розглядається в поєднанні соціальної і комунікативної компетентності, де соціальна компетентність – здатність продуктивно взаємодіяти з однолітками і дорослими, співвідносити свої прагнення з соціальними нормами і інтересами інших, що дає змогу керуватися в своїй життєдіяльності ресурсами інших людей і соціальних інститутів, комунікативна компетентність – вміння отримувати в процесі спілкування необхідну інформацію, висловлювати і цивілізовано відстоювати свою точку зору під час діалогу, розуміння цінностей інших людей, що дає змогу використовувати ресурс комунікації для вирішення соціальних завдань.

Об'єднання соціальної та комунікативної компетентностей у роботі з учнями з ППР, необхідно, тому що завдяки цим компетентностям у дітей налагоджуються контакти та встановлюється взаємодія з різними суб'єктами спілкування, розвивається власне «Я», формуються вміння використовувати і поважати можливості інших.

До критеріїв сформованості соціально-комунікативної компетентності відносимо: розуміння емоційних станів однолітків і дорослих (веселий, сумний, розсерджений, впертий і т.д.); адекватне сприймання необхідної інформації під час спілкування; активну взаємодію у колективних справах; приймати і надавати допомогу; спокійно реагувати у конфліктних ситуаціях, а також вміння: слухати іншого і з розумінням ставитися до іншої думки та інтересів; вести простий діалог з дорослими і однолітками; спокійно відстоювати свою думку; співвіднесення своїх бажань і прагнень з інтересами інших тощо.

Тобто, комунікативна та соціальна компетенція, як дві споріднені компетенції, утворюють разом соціально-комунікативну компетенцію та розподіляють однакові характеристики між собою таким чином: комунікативна компетенція буде в даному контексті описувати лише комунікативний процес, а всі міжособистісні стосунки і взаємодії ми відносимо до соціальної компетенції.

Формування соціально-комунікативної компетенції засобами фізичної культури подано у вигляді моделі (рис. 3.1).

Оскільки досліджувався вплив рухової діяльності на формування соціально-комунікативної компетенції школярів з ППР, то особливу увагу надано майданчикам для фізичних вправ в закладі освіти, оснащення їх різноманітними матеріалами для організації рухових завдань. З метою забезпечення всіх умов для формування соціально-комунікативної компетентності було запропоновано розділити фізкульт-майданчик на різні зони, зокрема для виконання індивідуальних і групових вправ.

Визначено організаційно-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції школярів з порушеннями інтелекту, до яких віднесено:

- забезпечення методичного супроводу школярів з ППР в процесі рухової діяльності;
- створення розвивального потенціалу фізкульт-майданчиків закладу спеціальної освіти;
- задієність учнів з ППР до активної соціально-комунікативної та рухової діяльності з однолітками і дорослими в процесі виконання виконання вправ з фізичної культури.

Виокремлено такі критерії: *емоційно-перцептивний* (диференціація соціальної перцепції, перцепція діяльності та особистості іншої дитини, емоційна складова соціальної перцепції та самоствавлення), *комунікативний* (імпресивне мовлення – слухання, розуміння, експресивне – висловлювання) та *соціально-когнітивний* (рефлексія, соціально схвалювальні відповіді, соціально ненормативні відповіді).

*Емоційно-перцептивний критерій* характеризує різні емоційні прояви дитини та її ставлення до інших, відповідну емоційну підтримку та демонструє існування ціннісних орієнтації, які відповідають потребам соціуму та власним.

*Комунікативний критерій* характеризує будь-яке спілкування, яке відбувається з використанням мови, вміння демонструвати власні почуття як одноліткам так і дорослим мовними засобами, вербальну та невербальну комунікацію.

*Соціально-когнітивний критерій* передбачає наявність уявлень та знань відносно сформованих норм ефективної взаємодії в соціумі, а також відображає сутність та значення соціальних ролей на основі власного соціального досвіду.

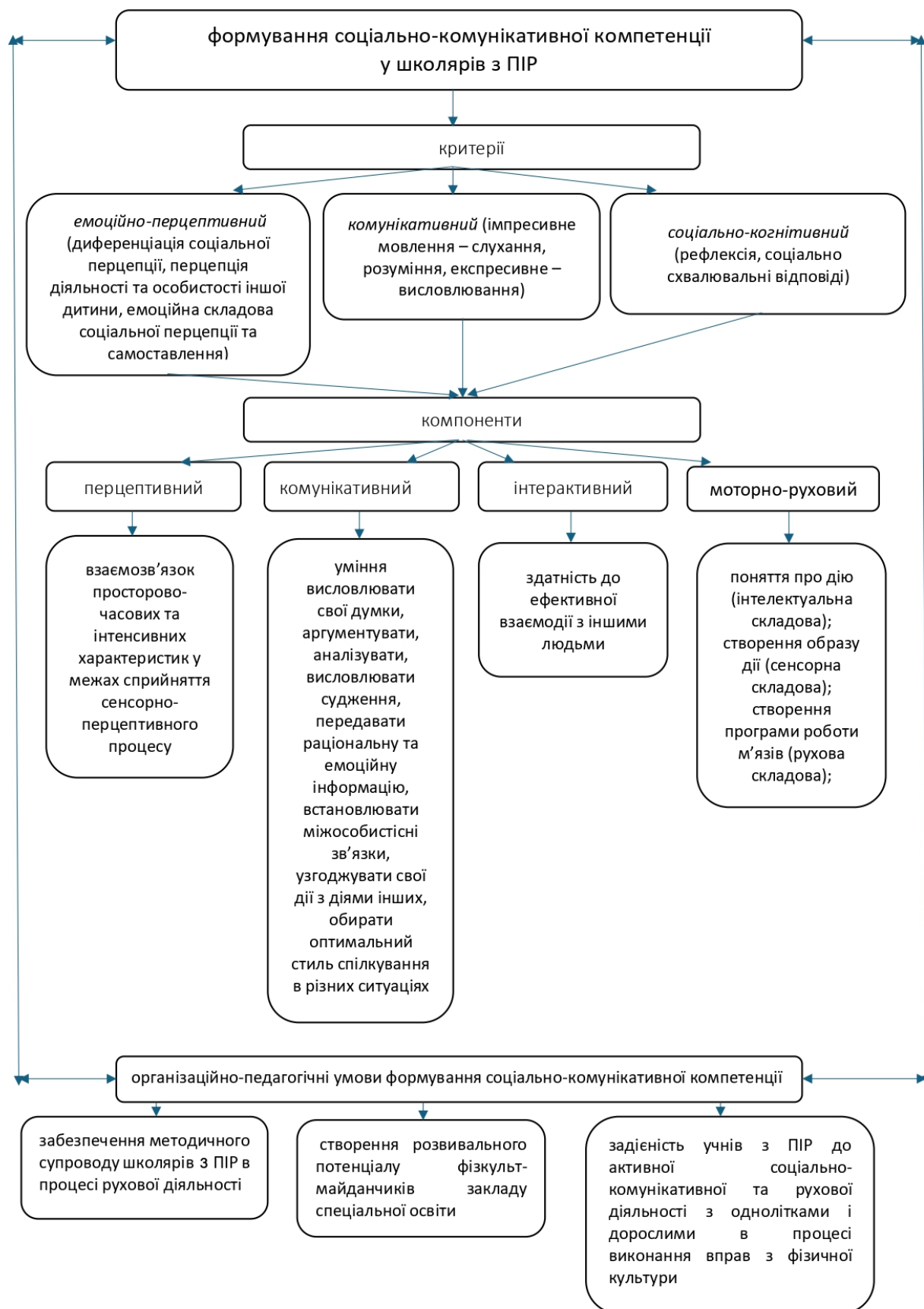


Рис. 3.1. Модель формування соціально-комунікативної компетентності учнів з ПІР засобами фізичної культури

Перцептивний компонент є найважливішою частиною комунікації, оскільки дає змогу адекватно розпізнавати емоційні стани засобами невербального спілкування, що вміщують переважно міміку і пантомимику.

У моделі перцептивний компонент передбачає розуміння емоцій інших людей щодо невербальних засобів спілкування, а саме міміки (сприймання емоційних станів: радість, смуток, агресивної, сердитої та роздратованої людини, емоцій страху, здивування, викликаної зацікавленістю чимось або кимось тощо). Комунікативний компонент розглядається як: особистісний (процес самопізнання особистості, отримання інформації про себе, власний внутрішній світ, індивідуально-психологічні особливості, що визначаються типом нервової системи, властивостями темпераменту, емоційною збудливістю, рівнем тривожності, психологічними характеристиками, як екстраверсія та інтроверсія); емоційний (емоційна чуйність, емпатія, чутливість до іншого, здатність до співпереживання та співчуття, увага до дій партнерів, внутрішнє переживання, тривожність тощо); когнітивний (розуміння іншої людини, здатність передбачати поведінку співрозмовника, конструктивно вирішувати проблеми, що виникають між людьми); мотиваційний (бажання учасника спілкування вступати у контакт); поведінковий (здатність людини до співпраці, ініціативність, адекватність у спілкуванні, організаторські здібності тощо).

Інтерактивний компонент в соціально-комунікативному плані ми розглядаємо як аспект спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення спільної мети. Згідно з цим, інтерактивну компетенцію ми розділяємо на наступні субкомпетенції: створення стосунків, опрацювання конфлікту та співпраця.

Моторно-руховий компонент передбачає дію та її образ (інтелектуальні та сенсорні навички). Структура моторно-рухових здібностей дитини містить низку сенсорних, моторних і когнітивно-мислинєвих механізмів: ефективний самоконтроль і саморегуляція моторної діяльності; тонка диференціальна (розрізнявальна) чутливість і корекція рухів за основними параметрами

управління (час, простір, зусилля, темп, ритм); чітке запам'ятовування і відтворення рухів за основними параметрами управління; висока реактивність і оперативність самооцінки своїх розумових дій; рівень вольового зусилля і максимальних моторних проявів; 6) психомоторна надійність і працездатність; точність диференціації просторових характеристик.

Модель формування соціально-комунікативної компетентності увійшла до розроблення корекційно-розвивального комплексу формування соціально-комунікативної компетентності учнів з порушеннями інтелекту.

Визначення субкомпетенцій має на меті не довести істинність того чи іншого розподілу, а наблизитись до практичної частини нашого дослідження – вимірювання та формування перцептивного, комунікативного, інтерактивного, моторно-рухового компонентів соціально-комунікативної компетентності.

Характеристики, що описуються в моделі корекційно-розвивального комплексу формування соціально-комунікативної компетентності учнів з порушеннями інтелекту, є сталими лише в межах цієї моделі.



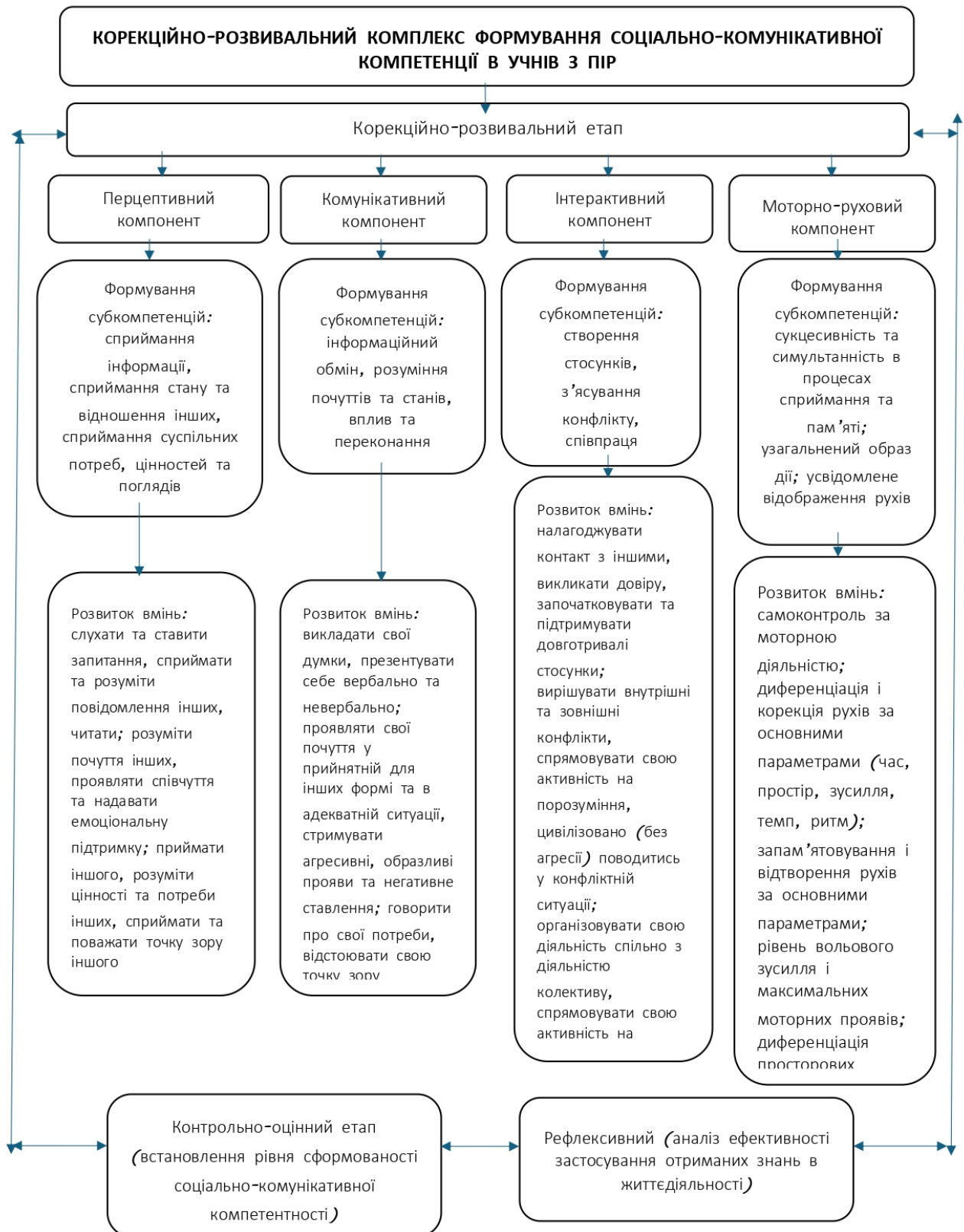


Рис 3.2. Корекційно-розвивальний комплекс формування соціально-комунікативної компетентності учнів з порушеннями інтелекту.

Нашою загальною метою є створення чіткої та простої методики формування соціально-комунікативної компетентності у школярів з ПІР.

Провідною ідеєю виступають теоретичні положення про самостійність дитини у вирішенні актуальних для етапу її розвитку проблем та розвиток адаптивності і суб'єктності, тобто здатності самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах з собою і навколишнім світом як у сприятливих, так і у кризових ситуаціях.

Розроблені методи формування соціально-комунікативної компетентності у школярів з ППР ґрунтувалися на основній ідеї концепції компетентнісно-орієнтованої освіти – оволодіння ключовими компетентностями, що дає змогу дітям адаптуватися до умов життя.

З огляду на те, що в констатуючому дослідженні було виявлено позитивний комбінаторний вплив фізичних вправ, рухових ігор на розвиток комунікації дітей з порушеннями інтелекту та краще сприйняття ними соціальних норм, це дало змогу розробити інноваційні корекційні методи формування соціально-комунікативної компетентності, з урахуванням індивідуальних особливостей школярів з ППР, засобами фізичної культури.

Необхідно зазначити, що в дослідженнях Н. Лещій [79], О. Мартинчук [92], А. Мицик [99], Т. Омельченко [105], П. Пиптюк [110] та інших українських вчених переконливо доведено, що фізичні вправи підвищують фізичну, нервово-психічну стійкість організму та відчуття емоційного комфорту, розвивають навички саморегляції та упевненості в собі, уміння розуміти та використовувати рекомендації вчителя, співпрацювати в процесі виконання групових вправ та, здатність планувати самоконтроль тощо, тобто, згідно з основними припущеннями нашого дослідження, є дуже корисними для становлення соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку [79, 92, 99, 105, 110].

На наш погляд, навчально-виховний процес дещо перевантажений навчальними дисциплінами, що спрямовані на розвиток розумового потенціалу дітей та засвоєння навчальних компетенцій, у той же час спостерігається відхилення в шкільній практиці від мети фізичного виховання і зведення його

до суто нормативного підходу, не лише суперечить ідеї формування гармонійно розвиненої особистості

На наш погляд, оптимальне фізичне навантаження у поєднанні з корекційно-розвивальними методами дасть змогу сформувати соціально-комунікативну компетентність дітей з ППР на значно вищому рівні, що в свою чергу сприятиме:

- засвоєнню соціальних норм і правил на основі набутого соціального досвіду;
- розвитку пізнавальних можливостей дитини, вдосконаленню уваги, пам'яті;
- збагаченню словникового запасу;
- психологічному розвантаженню;
- формуванню мотивації прийняття ціннісних орієнтацій, що сприятиме реалізації дитиною власних потреб;
- формуванню емоційно-ціннісного ставлення до себе, що проявляється у загальній самооцінці;
- конструктивним змінам у поведінці та діяльності, навчальному процесі та соціальному житті, проведенні дозвілля;
- формуванню активної комунікації засобами неформального спілкування;
- формуванню власного стилю поведінки з орієнтацією на здоровий спосіб життя тощо.

Організація, зміст і методики формування соціально-комунікативної компетентності школярів з порушеннями інтелекту засобами позаурочної фізкультурно-оздоровчої роботи.

Позакласна робота будувалася на добровільних засадах, тому не має містити обов'язкових видів змагань. Позакласні заняття створювалися таким чином, щоб розвивати навички самостійної роботи учнів. Заняття підбиралися цікаві і забезпечували переключення з одних видів діяльності на інші, сприяли

зміцненню здоров'я і фізичному розвитку школярів, підвищували їхню рухову активність.

Одним із щоденно виконуваних комплексів нескладних вправ була гігієнічна гімнастика, яка зазвичай поєднувалася з процедурами загартовування з метою підвищення життєдіяльності і загальної працездатності школярів.

Щоденні заняття гігієнічною гімнастикою, може бути забезпечений у будь-яку пору року, за будь-яких умов. Було вибудовано таку схему:

1. Пропаганда гігієнічної гімнастики і розучування вправ з дітьми на уроках в школі та вдома.
2. Перевірка якості виконання вправ (учням пропонувалися окремі комплекси вправ та уточнювався час їх виконання).
3. Організація заняття для дітей на свіжому повітрі – на майданчиках, за можливості.
4. Забезпечення санітарно-гігієнічних умов виконання гімнастики.

Ранкова гігієнічна гімнастика (зарядка) допомагає швидко перейти від стану сну до активності, виводячи організм із пасивного стану і готуючи його до майбутньої діяльності. Під час виконання вправ дихання стає глибшим і ритмічнішим, що збільшує постачання кисню до мозку, м'язів та внутрішніх органів, сприяючи покращенню процесів відновлення в тканинах.

Програма ранкової гімнастики вмищувала вправи для всебічного розвитку організму. Їх рекомендувалося виконувати у певній послідовності: починали з легких вправ, як-от ходьба та біг, поступово залучаючи організм до роботи. Потім виконували вправи на зміцнення постави, далі переходили до вправ, що впливають на великі групи м'язів (ноги, плечовий пояс, живіт, спина), включаючи різні повороти та нахили. Після цього йшли більш складні вправи, наприклад, рухи тулуба разом із ногами та руками, що інтенсивніше стимулюють роботу внутрішніх органів.

Обов'язковим є невеликий відпочинок: виконуються вправи на розслаблення.

Добре засвоєні вправи стають поступово легкими, інтерес до них знижується. Через що ми кожні 1-2 тижні комплекс змінювали.

Більш емоційно проходять вправи при музичному супроводі. На заняттях ми використовували диски, аудіокасети із записами комплексів вправ гімнастики.

Руханки проводилися в класі, під час уроків, коли з'являлися ознаки втоми дітей (неуважність, неспокійна поведінка).

Комплекси руханок складаюлися з 3-5 вправ, повторюваних по 5-10 разів, і виконувалися під керівництвом вчителя. Основними видами вправ для руханок були: розгинання тулуба, підтягування, дихальні вправ сидячи і стоячи, ходьба, нахили і повороти тулуба, рухи кистями рук.

Легка гімнастика перед сном у поєднанні з прогулянками та водними процедурами створювала сприятливі умови для відпочинку. Така гімнастика складалася переважно з дихальних вправ по 5-6 разів кожна. Темп – повільний, рухи плавні.

Після всіх вправ пропагувалося загартовування (це поступове пристосування організму до несприятливих впливів зовнішнього середовища) як повітряні ванни, сонячні ванни, обтирання, обливання, купання.

Фізичні вправи, раціональний руховий режим в комплексі з загартовуванням є найбільш ефективними засобами формування соціально-комунікативних компетенцій.

Використовувана в спеціальній школі програма передбачає два уроки фізичної культури, ми ж пропонуємо ввести також два додаткових оздоровчих заняття в тиждень це – заняття із загальної фізичної підготовки, яка є довільною, добровільною системою підвищення свого фізичного потенціалу. Учні в певні дні (за розкладом) після уроків займаються на тренажерах, спеціальних пристосуваннях.

Оздоровче заняття складається з базового і варіативного компонентів.

До базового компоненту відносимо: вимоги до знань, рухові навички і уміння; завдання розвитку фізичних якостей; нормативи фізичної

підготовленості, згідно з вимогами комплексної програми фізичного виховання учнів спеціальної загальноосвітньої школи.

Варіативний компонент містить в собі засоби для розвитку фізичних якостей. У нашому випадку варіативна частина кожного з двох обов'язкових уроків фізичної культури та двох додаткових оздоровчих занять складалася з вправ аеробної спрямованості: легкоатлетичних вправ, рухливих і спортивних ігор за спрощеними правилами.

Було підібрано ігри та ігрові вправи, спрямовані на виховання витривалості, прийняття норм виконання, комунікацію. Для витривалості ми посилювали навантаження на організм шляхом розширення ігрового простору, збільшення кількості кидкових вправ, скорочення пауз відпочинку між завданнями. З метою прийняття норм, діти мали пояснити виконання завдання поетапно, вміти виконати самостійно та в парі.

Урок складався з 4-х частин: підготовчої, вступної, основної та заключної. Це дало змогу забезпечити значний приріст показників фізичної та функціональної підготовленості школярів 7-11 років, що займалися за експериментальною програмою.

На перерві проводилися одна-дві гри, причому одна з них була за сюжетом відома дітям. Такі ігри проводилися з учнями 1-4 класів.

З урахуванням навчального навантаження, віку і статі досліджуваних ми в кожен конкретний руховий режим включали: руханки на уроках, фізкультпаузи, заняття в спортивних секціях (шкільних), спортивна година.

Збільшення рухової активності відчутно при підвищеному і диференційованому режимі. Це обумовлено за рахунок спортивної години, рухової діяльності в «Зоні корисних справ», «Веселих стартів», уроків фізичної культури, рухливих ігор.

Таким чином, формування соціально-комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку засобами рухової діяльності дає змогу розглядати фізичне виховання як комплексну

систему, яка сприяє реалізації не лише лікувально-оздоровчої, але й освітньо-виховної, корекційно-компенсаторної та соціально-комунікативної задач.

Специфіка використання моторно-рухової активності дітей залежить від її форми: організованої (під керівництвом учителя, батька, старшого родича, брата або товариша) та неорганізованої (самостійною). В неорганізованих формах найчастіше проявляється моторно-рухова активність, яка реалізується під час дозвілля, в ігровому та релаксаційному форматах. Організована моторно-рухова активність може здійснюватися в найрізноманітніших формах: урок фізичної культури, спортивно-оздоровчі секції, заняття в студіях додаткової освіти (наприклад, танцювальна) тощо.

В процесі поєднання занять фізичною культурою із загальною фізичною підготовкою в учнів формуються не лише навички всебічної фізичної підготовки, але й уміння використовувати соціально-комунікативні компетенції в процесі рухової активності, що має велике практичне значення: розвиваючи фізичні якості, засвоюючи певні рухові навички, педагог вдосконалює в учнів і комунікативні функції. Цей процес єдиний, взаємопов'язаний, і, як правило, високий розвиток моторно-рухової активності сприяє успішному освоєнню комунікативних навичок.

Головна риса, що характеризує високий рівень моторно-рухової підготовленості дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку - це вміння свідомо володіти рухами свого тіла, досягаючи найбільших результатів у найкоротші терміни при найменшій витраті сил, уміння комунікувати з іншими учасниками рухової активності, зрозуміти інструкції педагога та реагувати на них відповідно ситуації, засвоювати та реалізовувати навички спільної командної роботи.

Оскільки завдяки використанню методу порівняння нами було виявлено, що між групою молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та їхніми однолітками з нормативним розвитком існують достовірні, статистично значущі відмінності, в подальшій роботі ми зробили основний дослідницький акцент саме на молодших школярів з порушеннями

інтелектуального розвитку. Але на цьому етапі нас цікавили особливості мікрівікових зсувів у формуванні соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку засобами фізичної культури. Тому об'єктом дослідження виступили учні 1-4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Дослідження проводилось у відповідності за таким алгоритмом:

1) вивчення даних медичних карт учнів (діагноз захворювання, загальний стан серцево-судинної системи, опорно-рухового апарату, кардіо-респіраторної системи, стан ЦНС, вегетативної системи, відхилення в розвитку мовленнєвого апарату); визначення індивідуального рівня фізичного розвитку та рухової підготовленості учнів (моторні тести);

2) активізація соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі моторно-рухової активності з подальшим педагогічним зрізом отриманих результатів;

3) результати успішності дітей даної категорії по фізичній культурі та фіксація особливостей комунікативної активності відповідно до визначеної структури соціально-комунікативної компетентності.

Тестування функціонального стану організму, показників рухової підготовленості – один з методів наукового дослідження. За допомогою тестів ми визначали рухові здібності учнів 1-4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для всіх обстежуваних учнів було проведено наступні тести: біг 30 м, човниковий біг 3х10м, 6-хвилинний біг, стрибок у довжину з місця, вис на високій перекладині (хлопці), піднімання тулуба з положення лежачи на спині (дівчата), нахил вперед з положення сидячи (хлопчики, дівчатка).

Важливе значення мала діагностика і дослідження індивідуальних показників рухової підготовленості учнів 1-4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку - правильно оцінювати індивідуальний рівень здоров'я і рухової підготовленості дитини, щоб фізичні навантаження і завдання відповідали підготовленості учнів.



Доведено, що будь-яка рухова діяльність характеризується спрямованістю, розумовим та самостійним супроводом, міцністю і точністю виконання, співпрацею вчителя та дитини, яка займається (Н. Лещій, О. Мартинчук, А. Мицик, Т. Омельченко, П. Пиптюк та ін.) [79, 92, 99, 105, 110].

У експерименті взяли участь 102 учня віком від 7 до 11 років з порушеннями інтелектуального розвитку, віднесені за станом здоров'я до основної і підготовчої медичної групи: 50 дітей експериментальної групи та 52 дітей контрольної групи, які не проходили корекційного навчання.

Соціально-комунікативна компетентність досягає найвищих результатів у процесі педнання моторно-рухової та комунікативної діяльності, які досить різноманітні за зовнішнім (моторним) та внутрішнім (психічним) проявом (В. Бондаренко, Н. Гончарук) [18, 37].

Критеріями моторної активності ми визначили: вольові зусилля, рухова пам'ять, швидкість реакцій, координація рухів, рухові якості, витривалість, працездатність та особливості психіки дітей.

З огляду на вищезазначене, експериментальне дослідження передбачало чотири етапи рухового режиму (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1.

Етапи рухового режиму

№п/п	Етапи рухового режиму	Зміст рухових вправ на етапі
1	<i>Різнорівневий</i>	1) ранкова гімнастика; 2) руханки на уроках та під час перерв; 3) виконання окремих вправ на уроках; 4) рухові ігри на великих перервах; 5) власне уроки фізичної культури; 6) позашкільні прогулянки; 7) спортивні секції;
2	<i>Комбінований</i>	1) п'ятихвилинні руханки перед початком уроків;

		2) руханки; 3) рухові вправи на уроках; 4) рухові ігри на великих перервах; 5) позашкільні прогулянки-екскурсії; 6) спортивні секції; 7) рухливі ігри у вільний час; 8) спортивна година;
3	<i>Підвищений</i>	1) ранкова гімнастика; 2) руханки на уроках; 3) вправи під час уроків фізкультури (рухові, на витривалість); 4) рухові ігри (ігрові ситуації) на великих перервах; 5) позашкільні пасивні прогулянки; 6) рухові заняття в спортивних секціях (гімнастика, танці); 7) рухова діяльність у «зоні корисних справ»; 8) рухливі ігри; 9) змагання «Веселі старты»;
4	<i>Диференційований</i>	1) ранкова гімнастика; 2) рухова п'ятихвилинка перед початком занять; 3) короткі руханки під час занять; 4) фізкультпаузи під час занять; 5) рухливі ігри на перервах та уроках фізкультури; 6) позашкільні пасивні прогулянки; 7) заняття на витривалість у спортивних секціях (гімнастика, легка атлетика,

		спортивні танці, загальна фізична підготовка); 8) спортивна година (1 раз на тиждень); 9) рухова активність у «зоні корисних справ» (за програмою); 10) змагання «Веселі старти».
--	--	--

Програма рухової активності диференційованого режиму представлена в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Перелік основних напрямів рухової активності в умовах  
диференційованого режиму

№ п/п	Учасники	Кіль- кість	Напрямок	Група	Виконання / час	Наванта- ження	Результат
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	1 клас	13	Руханки на уроці	весь клас	1 хв	низьке	Зняття емоційної напруги
	2 клас	12		весь клас	1 хв	низьке	Емоційне розванта- ження
	3 клас	15		весь клас	до 2 хв	низьке	Емоційне розванта- ження
	4 клас	12		весь клас	до 2 хв	низьке	Збільше- ння уваги
2.	1 клас	13	Урок фізичної культури				
	2 клас	12					

	3 клас	15					
	4 клас	12					
3.	1 клас	13	Ігри та вправи під час прогуля- нок групи	5-8 учнів	до 5 хв	низьке	
	2 клас	12		8-10 учнів	до 5 хв	середнє	
	3 клас	15		8-10 учнів	8-12 хв	середнє	
	4 клас	12		3-5 учнів	до 10 хв	високе	
4.	1 клас	13	Рухова діяльність	5-7 учнів	до 40 хв	помірне	
	2 клас	12	У зоні «корис- них справ»	5-10 учнів	до 60 хв	помірне	
	3 клас	15		до 15 учнів	до 60 хв	помірне	
	4 клас	12		до 15 учнів	до 80 хв	середнє	
5.	1 клас	13	Спортив- на година	5-10 учнів	20-30 хв	помірне	Підгото- вка команд до змагань
	2 клас	12		5-10 учнів	20-30 хв	середнє	
	3 клас	15		до 15 учнів	30-40 хв	середнє	

	4 клас	12		до 15 учнів	30-40 хв	середнє	
6.	1 клас	5 хлоп. 3 дівч.	Змагання «Веселі старты»	Коман- да	40-60 хв	помірне	Визначе- ння перемо- жців
	2 клас	Всі хлопці		Коман- да	40-60 хв	середнє	
	3 клас	5 хлоп. 3 дівч.		Коман- да	50-70 хв	середнє	
	4 клас	5 хлоп. 3 дівч.		Коман- да	60-90 хв	Вище за середнє	

Ефективність виконання вправ оцінювалося індивідуально щодо кожного учасника, та групові участі учнів.

Зазначені комплекси фізичних вправ використовувалися на уроках фізичної культури в 1-4 класах з урахуванням таких рухових якостей як витривалість, координація рухів.

Індекс фізичного здоров'я (складова суми середніх оцінок показників) став основним критерієм для оцінки соматичного здоров'я всіх учнів 1-4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку на момент проведення обстеження. Систематичне порівняння показників дало змогу виявити як позитивні, так і негативні тенденції в стані здоров'я дітей, підвищити опірність організму шкідливому впливу середовища, проводити корекційні, профілактичні та оздоровчі заходи на рівні загальноосвітнього закладу.

Під час вивчення даних медичних карт учнів 1-4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку було виявлено значну кількість відхилень у соматичному стані і здоров'ї зокрема: порушення опорно-рухового апарату 84,5%; захворювання верхніх дихальних шляхів 36,30%; порушення діяльності серцево-судинної системи 8%; порушення мовленнєвого розвитку 12%; затримка психічної функції 24%

Для вибору комплексу корекційних заходів спрямованих на забезпечення максимального скорочення в «відставанні» було використано індивідуальний метод навчання, завдання було спрямовані на найзначущіше «відставання» від норми.

Всі учні розподілилися за рівнем фізичної підготовленості на групи, що представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Розподіл учнів 1-4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку за рівнем фізичної підготовки

## Хлопчики

Учні	Рівні розвитку			
	задовільний	середній	добрий	відмінний
1 клас	7	3	0	0
2 клас	8	3	1	0
3 клас	12	0	0	0
4 клас	7	2	1	0
Всього	34	8	2	0

## Дівчатка

Учні	Рівні розвитку			
	задовільний	середній	добрий	відмінний
1 клас	3	0	0	0
2 клас	0	0	1	0
3 клас	3	0	0	0
4 клас	2	0	0	0
Всього	8	0	0	0

Варто зазначити, що рухова активність може бути організованою (під керівництвом вчителя, тренера, батька, старшого родича, брата або товариша) і неорганізованою (самостійною). В неорганізованих формах найчастіше проявляється рухова активність, що має місце під час дозвілля, а також ігрова та релаксаційна. Організована рухова активність може здійснюватися в найрізноманітніших формах. У школі – це урок фізичної культури, спортивна або оздоровча секція, заняття в студіях додаткової освіти (наприклад, танцювальної) і тощо.

З огляду на те, що завдання формуючої методики окрім пізнавальних завдань містили низку фізичних вправ, було зроблено діагностичний зріз щодо рівня сформованості фізичних навичок у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (рис. 3.3.).

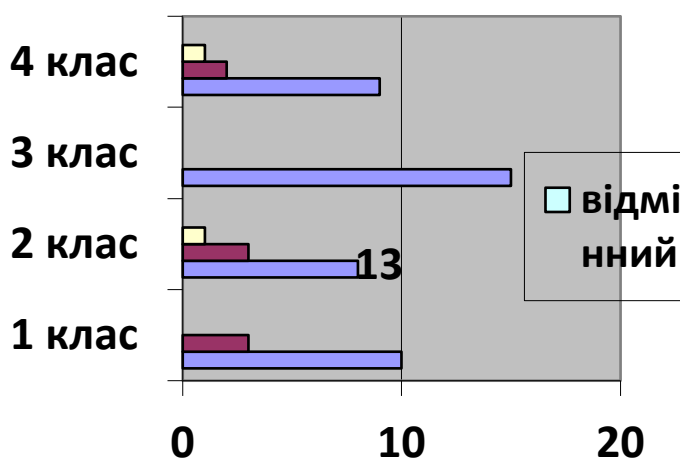


Рис. 3.3. Рівень сформованості фізичних навичок у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку

До груп було віднесено 60% дівчаток і 46% хлопчиків 1-4 класів. Було з'ясовано, що під керівництвом педагогів (фахівців додаткової освіти) в спортивних секціях, займаються лише 18% хлопчиків і 27% дівчат. З усіх школярів 1-4 класів 28% стверджували, що займаються самостійно спортивною і художньою гімнастикою, плаванням.

З метою визначення визначення рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності школярів з ППР розроблено програму експериментальних завдань, спрямованих на розвиток усіх компонентів за відповідними критеріями. Ці завдання містили такі вміння: розуміти емоційний

стан однокласника чи дорослого (наприклад, веселий, сумний, сердитий), описувати його; отримувати та передавати інформацію; уважно слухати співрозмовника; вести простий діалог; аргументувати власну думку; брати участь у колективних фізичних вправах (домовлятися, поступатися); приймати і надавати допомогу під час виконання фізичних вправ; знаходити рішення в конфліктних ситуаціях тощо.

Оцінювання результатів кожного завдання здійснювалося за бальною шкалою. Високий рівень оцінюється у 3 бали, якщо дитина самостійно виконувала завдання та досягла результату; середній рівень – у 2 бали (дитина зрозуміла інструкцію, але потребувала допомоги дорослого для виконання завдання); низький – відповідав 1 балу, що означало, що дитина не могла виконати завдання навіть з підтримкою дорослого.

Після проведеного діагностування за виконанням кожної вправи відбувалася фіксація результатів у балах. Перед виконанням рухових вправ експериментатор позитивно налаштовував дітей. Якщо хтось із дітей не зрозумів, у чому полягає суть завдання, пояснення повторювалося. Між кожним із запропонованих вправ робилася перерва, щоб дитина не переносила зміст однієї вправи на іншу.

У перервах між вправами пропонувалися діагностичні завдання на виявлення здатності дітей до розуміння емоційного стану інших дітей або дорослих, вміння розповідати про ці стани, зрозуміти настрій партнера по його вербальній та невербальній поведінці, отримувати необхідну інформацію в спілкуванні, вести простий діалог з дорослими та іншими дітьми. Дітям пропонували розглянути сюжетні картинки з руховими вправами, на яких зображені діти та дорослі в різних ситуаціях, та відповісти на питання, типу: «Що зображено на малюнку? Хто учасники ситуації? Що вони роблять? Як вони себе при цьому почувають? Як ти оцінюєш їхній настрій? Чому саме так? Як можуть далі розвиватися події?» тощо. Оцінка результатів: 3 бали – дитина самостійно визначає емоційні стани однолітків та дорослих, може спрогнозувати подальший розвиток подій, може правильно передати різні



почуття і стани за допомогою мови, міміки, рухів тіла, із бажанням, усвідомлено виконує завдання, правильно формулює кілька розгорнутих питань; 2 бали – дитина справляється із завданням лише за допомогою або навідних питань, визначає емоційні стани за лише при навідних запитаннях дорослого, може формулювати кілька коротких запитань, при спілкуванні не має логіки та послідовності; 1 бал – не може виконати завдання, не може правильно передати різні емоційні стани іншого, навіть за допомогою дорослого, не може сформулювати запитання навіть за умови допомоги, після кількох невдалих спроб, відмовляється від виконання.

Вищезазначені показники склали характеристику рівнів сформованості соціально-комунікативної компетентності.

*Високий рівень.* Учень виступає в якості організаторів взаємодії, може запропонувати тему спілкування, виявляє вміння вислухати співрозмовника, поступитися, переконати, вміє отримувати інформацію в процесі взаємодії; легко вступає в контакт з дорослими і однолітками, здатен виконувати правила рухового завдання, пояснити іншим; здатен звернутися по допомогу, прийняти і надати іншим; активно взаємодіє з членами команди; здатен спокійно відстоювати свій результат, обґрунтовати, доводити правоту; у конфліктних ситуаціях намагається знайти правильне вирішення або звертається до дорослого.

*Середній рівень.* Учень легко контактує з однолітками, прагне до спілкування, втім міжособистісне спілкування з однолітками характеризується вибірковістю та статевою диференціацією. Спілкування з дорослим опосередковується спільною діяльністю під час виконання фізичних вправ, відзначаються труднощі при поясненні правил виконання для інших. Активність в спілкуванні недостатня, але позитивно спрямована (приймає пропозицію ініціатора, погоджується, може заперечити, якщо неспівпадають інтереси і виступити із зустрічною пропозицією). Знає правила організованої взаємодії під час виконання рухових завдань чи змагань, інколи їх порушує (не завжди враховує інтереси інших учнів чи команд). Не завжди здатен надати

необхідну допомогу чи скористатися допомогою дорослого, самотійно не звертається. У конфліктних ситуаціях ініціативи не виявляє.

*Низький рівень.* Діти не вступають в спілкування, не виявляють тенденції до контактів, діють індивідуально. Не виявляють активності, пасивні, не висловлюючи власної думки. Не зважають на інтереси та бажання однолітків. Не здатні висловити власну точку зору, в результаті провокують конфлікт. Не знають правил організованої рухової взаємодії, не вміють їх пояснити; проявляють байдужість до допомоги дорослого та однолітків, не можуть надати взаємодопомогу під час змагань.

### **3.2. Аналіз результатів формуючого експерименту**

За отриманими результатами щодо підвищення ефективності фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку було сформовано низку методичних та організаційних умов, а саме:

- програма фізичного виховання в спеціальній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має містити не менше 180 академічних годин за навчальний рік, у тому числі 108 обов'язкових уроків шкільної програми та 72 додаткових оздоровчих заняття;

- як варіативна частина обов'язкових уроків, передбачена комплексною програмою фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи, так і додаткові оздоровчі заняття можуть повністю складатися з вправ оздоровчого характеру з направленням на розвиток витривалості;

- у вигляді основних елементів структури варіативної частини обов'язкових уроків та додаткових занять бажано дотримуватися: легка атлетика – 36 год (в першій чверті 16 год, у другій – 4, у третій – 4, в четвертій – 12 год);

- як додаткові елементи структури варіативної частини обов'язкових уроків та додаткових занять слід використовувати комплекси загальної фізичної підготовки, а також спортивні і рухливі ігри.

Діяльність педагогів до педагогічного процесу, за цього підходу, була спрямована як на навчання, виховання учнів, так і на забезпечення умов для збереження їх здоров'я.

Було виявлено, що у дітей, які займалися за спеціальною програмою, з дотриманням вищезазначених умов, під впливом аеробних навантажень життєва ємкість легенів збільшилася на 6,8%, нормалізувалися частота серцевих скорочень і артеріальний тиск. Розроблений і перевірений в ході педагогічного експерименту диференційований руховий режим учнів експериментальних класів з оздоровчою спрямованістю сприяв значному підвищенню фізичної підготовленості та функціонального стану, активізації обмінних процесів і, як наслідок, зниженню захворюваності.

Виконання перерахованих вище рекомендацій сприяло поліпшенню показників фізичного розвитку, підвищенню функціональних можливостей і фізичної підготовленості школярів з порушеннями інтелектуального розвитку 7-11 років, значно скоротилися пропуски навчальних занять.

Поряд з цим, було виявлено певну закономірність у поведінці учнів 1-4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку – підвищена рухова активність у першій половині дня значно знижувала рівень фізичної працездатності учнів, що призводило до травматизму, чого не було у другій половині навчального дня. В результаті виконання моторних тестів склалася система контролю рівня фізичного розвитку і відповідно рівня рухової підготовленості.

Отримані дані свідчать про поліпшення за всіма показниками, які від початку і до кінця педагогічного експерименту істотні і мають достовірний характер.

Дотримуючись порядку виконання тестів, учні експериментальних класів одержували можливість вибрати найбільш раціональний спосіб виконання, регулювати результат і домагатися найвищого показника.

Вивчивши зовнішні умови, перевіrivши внутрішні взаємозв'язки, зафіксувавши результати моторних тестів, визначивши рухові режими і їх

значимість, було представлено систему управління і контролю у вигляді моделі. Вихідними системоутворюючими компонентами ми вважали блоки. Їх за нашими підходами виділилося чотири: функціональний, педагогічний корекційно-розвиваючий, і контрольнo-прогностичний.

У кожен блок закладалися основні концептуальні положення, вирішення, яких здійснювалося комплексно.

Функціональний блок вважався основним, так як вирішити проблему управління і контролю руховою активністю учнів 1-4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку можна, якщо вчитель фізичної культури визначить: види рухової діяльності, наповнить їх змістом; забезпечить кадровим потенціалом, розробить систему контролю та оцінки якості пред'явлених режимів і запропонує основні механізми виконання.

Функціональний блок був заснований на процесі реалізації цільової і змістової сторони управління руховою діяльністю.

Педагогічний блок представлений як основоположний, так як вміщує у підґрунтя: системний підхід до регулювання рухових та навчально-пізнавальних навантажень; облік індивідуальних і типологічних особливостей; якісне оволодіння руховими вміннями та навиками; участь педагогів, батьків та інших осіб у створенні педагогічних, соціально-суспільних і психолого-медичних умов розвитку рухових можливостей, прилучення школяра до систематичних занять фізичною культурою і спортом. При вирішенні змістовної сторони педагогічного блоку не можна ігнорувати загальнодидактичні, корекційні принципи, методи, а так само теоретичні положення в галузі фізичного виховання дитини, яка нормально розвивається і школяра з проблемами в розвитку.

Корекційно-розвиваючий блок виділений як значимий за двома основними чинниками:

- умови розвитку рухових можливостей учнів 1-4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку потребують урахування як приватних так і специфічних умов – система роботи з конкретним учнем по розширенню

рухового потенціалу, так і корекцію виявлених порушень психофізичного розвитку;

- диференційований та особистісно-орієнтовний підхід до школяра з порушеннями інтелектуального розвитку може успішно бути застосований в процесі оволодіння як загальними так і прикладними руховими вміннями та навичками.

Щодо специфічних, умов корекційного навчання, виховання і розвитку можна було віднесено:

- взаємозв'язок в роботі педагога, вихователя, вчителя фізичної культури;
- контроль і керівництво за руховою діяльністю з боку дорослих;
- участь у педагогічному консилиумі, обмін досвідом роботи з учнями;
- обговорення з батьками результатів успішності, приділення уваги їхній участі в системі фізичного виховання своїх дітей.

Контрольно-прогностичний блок містить: конкретні рухові режими, наповнення їх моторними тестами; допомагає більш детально розкрити зміст конкретного, встановити вихідні, проміжні і завершальні підходи, найголовніше – виділити рівні рухового розвитку з урахуванням фізичної та рухової готовності. Завдання вчителя з досить великого арсеналу освітнього фізкультурного простору виділити головні, в нашому дослідженні це: гімнастика, дитячий футбол, оздоровчий і функціональний біг.

У таблиці 3.4. наведемо аналіз результатів після експериментального втручання.

Таблиця 3.4.

Розподіл учнів 1-4 класів з порушеннями інтелектуального розвитку за рівнем фізичної підготовки після експериментального втручання

Хлопчики

Учні	Рівні розвитку			
	задовільний	середній	добрий	відмінний
1 клас	0	8	2	1

2 клас	0	7	3	0
3 клас	0	7	2	1
4 клас	0	8	4	1
Всього	0	30	11	3

Дівчатка

Учні	Рівні розвитку			
	задовільний	середній	добрий	відмінний
1 клас	0	0	2	1
2 клас	0	4	3	1
3 клас	0	6	2	1
4 клас	0	4	1	0
Всього	0	14	8	3

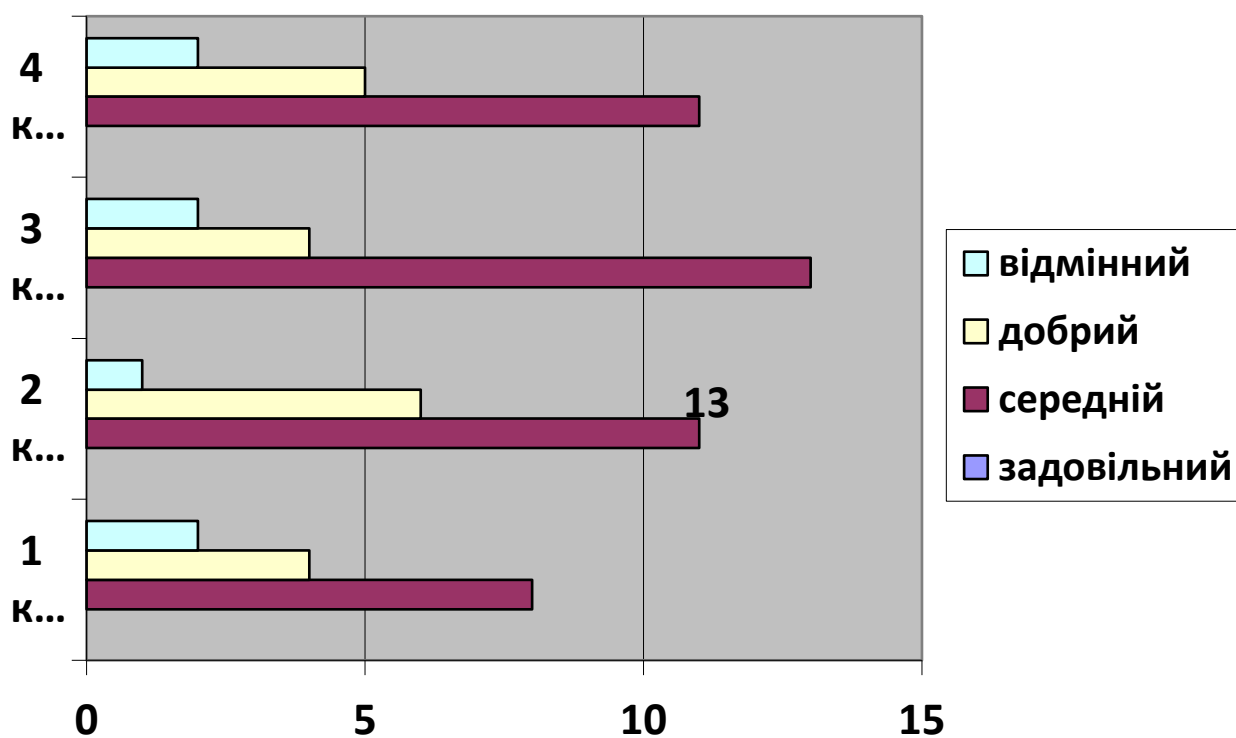


Рис. 3.4. Рівні розвитку фізичних навичок у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку після експериментального втручання

Отже, експериментальна перевірка включення даної моделі в систему фізичного виховання молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку повністю задовольнила педагогічні вимоги управління та контролю за руховою діяльністю.

Оскільки основим завданням нашого дослідження була перевірка ефективності методики формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, після впровадження авторських заходів з фізичної культури за означеною моделлю нами був зроблений зріз з використанням педагогічних методик.

Попереднє припущення нашого дослідження полягало в тому, що розвиток моторно-рухової активності сприяє формуванню всіх компонентів соціально-комунікативної компетентності.

Спираючись на модель розвитку соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелекту засобами фізичної культури, основна технологія її формування містила наступні етапи:

- констатуючий зріз рівню розвитку соціально-перцептивного, комунікативного, перцептивного та моторно-рухового компонентів соціально-комунікативної компетентності з елементами формування мотивації на спілкування, взаємодію та набуття комунікативних компетенцій;
- впровадження авторської методики формування моторно-рухового компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку засобами фізичної культури з урахуванням рівнів їхньої фізичної підготовки;
- формування та вдосконалення соціально-перцептивного, комунікативного, перцептивного у самостійній і творчій діяльності в процесі гри.

У такий спосіб у систему додаткових уроків (занять) ми включили: вправи в розвитку опорних зорових дій (перевір дальність польоту м'яча з зоровим і без зорового контролю); сюжетно-образні вправи (імітаційні),

наприклад: «ти, Олена, «птаха», повтори її рухи; «ти Вова, «військовий», йди струнко, тому що цього вимагають від військового за статутом тощо.

Для учнів 1-2 класів це ігри та вправи, спрямовані на розвиток мовлення, розумових процесів, орієнтування у просторі, а в 3-4 класах диференціація часових, силових та корекційних здібностей, рухових якостей, таких як спритність, витривалість, гнучкість.

Під час реалізації фізичних вправ особливе місце займала індивідуальна корекційно-розвиваюча робота з учнем, моделювалися рухові ситуації, виконання вправ у різний спосіб (індивідуально, колективно; по групах - сильна, слабка, змішана; з контролем без контролю зору; при різних побудовах та пересуваннях). Це сприяло підвищенню емоційної сторони процесу навчання та своєчасну реалізацію конкретної частини програми.

Реалізація задач формуючого експерименту здійснювалася на вибірці молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, які брали участь в констатуючому експерименті.

Для уникнення впізнавання учнями змісту педагогічних методик, застосованих на контрольному етапі, в методиках нами був замінений діагностичний мовленнєвий та немовленнєвий стимульний матеріал.

Формуючи субкомпетенції *соціально-перцептивного компоненту* соціально-комунікативної компетентості молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, які брали участь в експерименті, після застосування методів фізичної культури, нами була виявлена позитивна динаміка в деяких елементах (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5.

Сформованість субкомпетенцій соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентості молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку

Субкомпетенції соціально-перцептивного компонента соціально-комунікативної	Етапи педагогічного експерименту (%)	
	Констатуючий	Формуючий



компетенності		
Диференційованість соціальної перцепції	3,31±0,15	3,42±0,17
Перцепція діяльності та особистості іншої дитини	3,62±0,18	4,48±0,16
Емоційна складова соціальної перцепції та самоставлення	1,78±0,22	2,09±0,18
Темпоральна складова	12,40±0,13	15,67±0,16
Середнє значення	8,81	10,14

Примітка: достовірність відмінностей на рівні  $P < 0,01$

Узагальнюючи отримані результати, необхідно відзначити, що в цілому формування субкомпетенцій соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетенції молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку відбувалося нерівномірно: позитивніші зміни відбулися у перцепції діяльності та особистості іншої дитини (від 3,62±0,18 (на констатуючому) до 4,48±0,16 – на формуючому), емоційної складової соціальної перцепції та самоставлення (відповідно 1,78±0,22 до 2,09±0,18) та темпоральних здібностей учнів (від 12,40±0,13 до 15,67±0,16).

Якісна характеристика одержаних даних дає змогу стверджувати, що після впровадження методики на формування субкомпетенцій соціально-перцептивного компонента соціально-комунікативної компетенції молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, засобами фізичної культури, у дітей значно підвищилося сприймання не лише фізичних властивостей іншого суб'єкта, а і розуміння його внутрішніх характеристик: намірів, думок, здібностей, емоцій, установок, на вищому рівні формовано уявлення про ті відносини, які пов'язують суб'єкта з об'єктом сприймання. Спостерігається усвідомлення цілей, мотивів, установок іншої людини. В процесі взаємодії учні враховували не лише свої власні потреби, мотиви, цінності, а й відповідні запити іншого, що свідчить про розвиток таких механізмів взаєморозуміння, як ідентифікація та рефлексія.

Тобто, застосування основних прийомів залучення учнів до групових рухових ігор, виконання спеціально організованих фізичних вправ, сприяло підвищенню рівня їхньої здатності порівнювати себе з однолітками або з самим собою, дало змогу сформувати емоційно-ціннісне ставлення до іншої людини та до себе самого, виконання змагальних вправ сприяло розвитку розуміння часових термінів, рефлексії та компетенцій взаємодопомоги.

Формуючи субкомпетенції комунікативного компонента соціально-комунікативної компетентості молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, після застосування методів фізичної культури, нами була виявлена позитивна динаміка в деяких субкомпетенціях (таблиця 3.6).

Таблиця 3.6.

Сформованість субкомпетенцій комунікативного компонента соціально-комунікативної компетентості молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку

Субкомпетенції комунікативного компонента соціально-комунікативної компетентості	Етапи педагогічного експерименту (%)	
	Констатуючий	Формуючий
Особливості розвитку експресивного мовлення	0	1,47±0,18
Самостійність висловлювання	8,15±0,12	8,17±0,13
Середнє значення	0,67	1,54

Примітка: достовірність відмінностей на рівні  $P < 0,01$

З таблиці 3.6. ми бачимо, що на етапі констатувального експерименту найбільші труднощі зафіксовані саме в показниках комунікативного компонента: експресивне мовлення в учнів було нерозвинене, а самостійність мовлення складала 8,15±0,12.

Порівнюючи ці результати з даними формуючого експерименту, важливо відмітити, що позитивні зсуви виявилися в розвитку експресивного мовлення (0% на констатуючому експерименті та 1,47±0,18 на формуючому) в меншій

мірі сформовані навички самостійності у висловлюваннях ( $8,15 \pm 0,12$  та  $8,17 \pm 0,13$  відповідно).

Якісні характеристики одержаних даних сформованості комунікативного компоненту дають змогу стверджувати про розвиток таких субкомпетенцій як вміння застосувати мовні і немовні засобів з метою комунікації, спілкування у конкретних соціально-навчальних ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність у спілкуванні тощо. В учнів ЕГ підвищилися вміння адекватно, доречно й практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях – висловлювати свою думку, бажання, наміри, прохання тощо, застосовувати для цього мовні, немовні (міміка, жести, рухи), інтонаційні засоби виразності мовлення, що свідчить про сприятливий вплив засобів моторно-рухової активності на експресивний бік мовлення. Втім самостійність у висловлюваннях було сформовано не в повній мірі, що свідчить про необхідність продовження комплексу запропонованих фізичних вправ та збільшення корекційно-розвивальних занять.

Формуючи субкомпетенції *інтерактивного компоненту* соціально-комунікативної компетентості молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку було виявлено позитивну динаміку в таких субкомпетенціях (таблиця 3.7).

Таблиця 3.7.

Сформованість субкомпетенцій інтерактивного компонента соціально-комунікативної компетентості молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку

Субкомпетенції інтерактивного компонента соціально-комунікативної компетентості	Етапи педагогічного експерименту (%)	
	Констатуючий	Формуючий
Рефлексія	0	$1,47 \pm 0,18$
Соціально схвалювальні відповіді	$67,86 \pm 0,13$	$65,14 \pm 0,16$
Соціально ненормативні відповіді	$32,14 \pm 0,11$	$34,21 \pm 0,17$

Середнє значення	68,12	67
------------------	-------	----

Примітка: достовірність відмінностей на рівні  $P < 0,01$

У контатуючому експерименті, було зафіксовано, що рівень рефлексивного розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту, як важливого елементу інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності, знаходиться на низькому рівні, але, згідно таблиці 3.6 завдяки активному зануренню дитини у спеціально організовану активність з фізичної культури, саме елементи рефлексивної поведінки сформовані на вищому рівні, навіть ніж інші субкомпетенції.

Засобами рухової активності в учнів було сформовано рефлексивні навички на таких рівнях: емоційно-чуттєвому (перевага позитивних емоцій над негативними: радість, успіх тощо); мотиваційному (фізична діяльність виявилася особистісно значущою, стимулювалася внутрішніми мотивами); у сфері інтересів (поява нових інтересів); ціннісному (збагатилася палітра цінностей щодо навчання і спілкування); діяльнісному (під час фізичних вправ засвоювався досвід сумісної взаємодії, спілкування, вмінь адекватно реагувати на успіхи і невдачі тощо); знаннєвій (дитина набула нових вмінь).

Поряд з цим спостерігалось перевага активного стану над потрібно-пасивним, з прагненням до діяльності, усвідомлення виконуваної діяльності, зміна уявлень про себе, самооцінка своєї діяльності, що свідчить про ефективність запровадженої методики формування соціально-комунікативної компетентності засобами фізичної культури.

Таким чином, участь у рухливих іграх, спортивних розвагах та інших формах фізичної групової активності сприяли формуванню вмінь у учнів аналізувати результати своєї діяльності, знаходити інші способи рішення проблем та виявляти зв'язки між вчинком на його наслідками. І у цьому контексті, саме рефлексію було сформовано на значно вищому рівні з 0 до 1,47%.

Високий відсоток соціально схвалювальних відповідей в ЕГ дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку

пов'язуємо з навіюваністю, оскільки діти засвоюють численні висловлювання вчителя та батьків щодо нормативної соціалізованої поведінки, але ці інтерактивні норми не завжди є особисто значущими. Тому зменшення відсотків соціально схвалювальних відповідей з 67,86% до 65,14% та відповідне збільшення соціально ненормативних, які підтверджують хоча і незначні, але важливі рефлексивні зсуви, ми оцінюємо як позитивні.

Для здійснення порівняльного аналізу сформованості соціально-комунікативної компетентності школярів з ПІР експериментальної та контрольної груп розглянемо рівні її сформованості.

Жодний учень експериментальної групи не продемонстрував низький рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності. На відміну від дітей зазначеної групи, у контрольній групі виявилось 15% учнів, які знаходяться на першому рівні. Це вказує, що для учнів контрольної групи характерним є невміння співвідносити свої прагнення з інтересами інших учнів, невміння продуктивно взаємодіяти з членами групи під час змагань, не розуміння емоційного стану однолітка чи дорослого, нездатність до ефективної взаємодії з іншими людьми тощо.

На середньому рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності виявлено 25% учнів експериментальної групи та 65% учнів контрольної групи. Для дітей цього рівня характерним є недостатність навчально-пізнавальної діяльності, низький рівень сформованості самоконтролю, діяльність дітей характеризується частковістю, необґрунтованістю. Діти сприймають програш як проблему, самостійно не виявляють бажання допомогти, емпатію, що свідчить про недостатній рівень взаємодії та співпереживання між учасниками освітнього процесу.

Високий рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності виявлено у 75% учнів експериментальної групи (для порівняння у 20% учнів контрольної групи). Такі дані дають змогу свідчити, що завдяки освоєнню прийомів проведення рефлексії під час рухливих ігор, діти отримують зворотній зв'язок і спрямовуються на подолання труднощів, які виникають.

Пояснюють правила виконання вправ, надають допомогу іншим, навчають реагувати на порушення правил учасниками, проявляють емпатію, а також реагують на програш/виграш своєї команди та команди суперника під час рухливих вправ зі змагальним ефектом з установкою на майбутній успіх.

Таким чином, діти експериментальної групи продемонстрували середній та високий рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності, що означає високий та достатній рівень.

З метою виявлення вагомих факторів, які впливають на формування соціально-комунікативної компетентності було застосовано факторний аналіз, що дало змогу створити визначити основні фактори, які сприяють розвитку соціально-комунікативної компетентності.

Основну мету процедури факторизації склало емпіричне виокремлення та подальше уточнення системи факторів, які складаються з різних елементів соціально-перцептивного, комунікативного та інтерактивного компонентів соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та характеризують внутрішню структуру як цілісного особистісного конструкту.

Після процедури ротації нами було здійснено факторний аналіз соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (таблиця 3.8).

Таблиця 3.8.

Факторний аналіз соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку

№	Фактора вага	Показники факторної моделі соціально-комунікативної компетентності
І фактор (Емоційне самопізнання в часовому вимірі самоставлення)		
1	0,706	Перцепція діяльності та особистості іншої дитини
2	0,831	Емоційна складова соціальної перцепції та самоставлення
3	0,913	Темпоральні здібності
II фактор (Експресивне мовлення)		

1	0,791	Особливості розвитку експересивного мовлення
		III фактор (Рефлексивно-адаптивні здібності)
1	0,935	Рефлексія
2	0,787	Соціально-схвалювальні відповіді
3	0,773	Соціально-ненормативні відповіді

В таблиці 3.8. наведені результати факторного аналізу, увійшли показники з факторним навантаженням від 0,7 до 0,4, розташовані виключно на позитивному полюсі. Розрахунок власного значення кожного фактора дав змогу встановити частину дисперсії, пояснювану цим фактором: для першого фактора вона дорівнює 36,69%, для другого - 41,63%, для третього – 35,44%.

Перший виділений нами фактор об'єднав шкали: «Перцепція діяльності та особистості іншої дитини» (0,706); «Емоційна складова соціальної перцепції та самоставлення» (0,831) та «Темпоральні здібності» (0,913).

В структурі I фактору найбільш значущими виявилися два показники соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності: «Емоційна складова соціальної перцепції та самоставлення» (0,831) та «Темпоральні здібності» (0,913). Важливо підкреслити, що вираженість саме цих елементів соціально-перцептивного компоненту соціально-комунікативної компетентності в структурі першого фактору визначає особливості формуючих впливів спеціально організованої форми фізичної активності в межах наскрізної дії моторно-рухового компоненту.

Все це дає змогу узагальнено назвати перший фактор «Емоційне самопізнання в часовому вимірі самоставлення».

Змістовно-особистісна наповненість першого фактору провідними елементами соціально-перцептивного компоненту доводить можливості їхнього формування засобами моторно-рухової активності, в межах якої формується особистісні субкомпетенції молодшого школяра з порушеннями інтелектуального розвитку та емоційне ставлення до себе й оточуючих в процесі занять фізичною культурою.

Другий виділений фактор представлений шкалою «Особливості розвитку експресивного мовлення» (0,791), що переконливо доводить: моторно-руховий компонент, реалізований у формі фізичної культури продуктивно стимулює розвиток експресивного мовлення.

В структурі II фактору цей показник комунікативного компоненту соціально-комунікативної компетентності виявився єдиним. Все це дало змогу інтерпретувати другий фактор як *«Експресивне мовлення»*.

Третій виділений фактор об'єднав шкали: «Рефлексія» (0,935), «Соціально схвалювальні відповіді» (0,787) та «Соціально ненормативні відповіді» (0,773). Вираженість саме цих елементів інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності в структурі першого фактору підкреслює особливості формуючих впливів зануреності учня в спеціально організовану моторно-рухову активність на становлення рефлексивних форм поведінки. Відтак, третій фактор інтерпретовано як *«Рефлексивно-адаптивні здібності»*.

Отже, на основі факторного аналізу визначено фактори формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, до яких віднесено: емоційне самопізнання в часовому вимірі самоставлення, експресивне мовлення та рефлексивно-адаптивні здібності.

Таким чином, перевірка ефективності методики формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку засобами фізичної культури довели її ефективність та можливість продуктивного використання в навчально-виховному процесі. Результати експериментальної методики засвідчили наявність якісних змін у школярів з ППР під час рухових вправ не лише у фізичному здоров'ї, а й позитивні зрушення у всіх компонентах соціально-комунікативної компетентності після впровадження корекційно-розвивального комплексу. Формування соціально-комунікативної компетентності засобами фізичної



культури призвели до помітного поліпшення сформованості перцептивного, комунікативного, інтерактивного та моторно-рухового компонентів.

Водночас, недостатня сформованість соціально-комунікативної компетентності у частини учнів експериментальної групи свідчить, що ці діти потребують подальшого корекційного впливу на цей процес.

### Висновки до третього розділу

Підсумовуючи отримані дані формуючого експерименту, можемо зробити такі висновки.

Розроблено модель формування соціально-комунікативної компетенції у школярів з ППР засобами фізичної культури. В якій перцептивний компонент передбачає розуміння емоцій інших людей щодо невербальних засобів спілкування, а саме міміки (сприймання емоційних станів: радість, смуток, агресивної, сердитої та роздратованої людини, емоцій страху, здивування, викликаного зацікавленістю чимось або кимось тощо; комунікативний – розглядається у взаємодії таких конструктів: особистісного, емоційного, когнітивного, мотиваційного, поведінкового; інтерактивний компонент – аспект спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення спільної мети; моторно-руховий компонент – поняття про дію та її образ (інтелектуальні та сенсорні навички).

Визначено організаційно-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції школярів з порушеннями інтелекту, до яких віднесено: забезпечення методичного супроводу школярів з ППР в процесі рухової діяльності; створення розвивального потенціалу фізкульт-майданчиків закладу спеціальної освіти; задіяність учнів з ППР до активної соціально-комунікативної та рухової діяльності з однолітками і дорослими в процесі виконання вправ з фізичної культури.

Виокремлено критерії формування соціально-комунікативної компетентності: *емоційно-перцептивний* (диференціація соціальної перцепції, перцепція діяльності та особистості іншої дитини, емоційна складова соціальної перцепції та самоствавлення), *комунікативний* (імпресивне мовлення – слухання, розуміння, експресивне – висловлювання) та *соціально-когнітивний* (рефлексія, соціально схвалювальні відповіді, соціально ненормативні відповіді).

Розроблено методику формування соціально-комунікативної компетентності учнів з порушеннями інтелекту, яка вміщує корекційно-

розвивальний комплекс. Згідно якої оптимальне фізичне навантаження у поєднанні з корекційно-розвивальними методами дасть змогу сформувати соціально-комунікативну компетентність дітей з ППР на значно вищому рівні, що в свою чергу сприятиме: засвоєнню соціальних норм і правил на основі набутого соціального досвіду; розвитку пізнавальних можливостей дитини, вдосконаленню уваги, пам'яті; збагаченню словникового запасу; формуванню емоційно-ціннісного ставлення до себе, активної комунікації засобами неформального спілкування, власного стилю поведінки тощо.

Розроблено зміст методики формування соціально-комунікативної компетентності школярів з порушеннями інтелекту засобами позаурочної фізкультурно-оздоровчої роботи. Запропоновано ввести до програми з фізичного виховання додаткові два оздоровчі заняття, які містять базовий і варіативний компоненти. До базового компоненту віднесено: вимоги до знань, рухові навички і уміння; завдання розвитку фізичних якостей; нормативи фізичної підготовленості, згідно з вимогами комплексної програми фізичного виховання учнів спеціального закладу освіти; варіативний – містить засоби для розвитку фізичних якостей (вправи аеробної спрямованості: легкоатлетичних вправ, рухливих і спортивних ігор за спрощеними правилами). Визначено комплекси фізичних вправ, які використовувалися на уроках фізичної культури в 1-4 класах з урахуванням таких рухових якостей як витривалість, координація рухів.

Виявлено, що у дітей, які займалися за спеціальною програмою, з дотриманням вищезазначених умов, під впливом аеробних навантажень життєва ємкість легенів збільшилася на 6,8%, нормалізувалися частота серцевих скорочень і артеріальний тиск. Розроблений і перевірений в ході педагогічного експерименту диференційований руховий режим учнів експериментальних класів з оздоровчою спрямованістю сприяв значному підвищенню фізичної підготовленості та функціонального стану, активізації обмінних процесів і, як наслідок, зниженню захворюваності.

Розроблено комплекс експериментальних завдань, спрямованих на формування всіх компонентів соціально-комунікативної компетентності за означеними критеріями, що містили такі вміння: розуміти емоційний стан однокласника чи дорослого та розповісти про нього; отримувати та передавати отриману інформацію; слухати іншого; вести простий діалог; доводити власну думку; брати участь в колективних фізичних вправах; надати допомогу під час виконання фізичної вправи; знаходити вихід з конфліктної ситуації.

Якісний аналіз одержаних даних дає змогу стверджувати, що після впровадження методики формування соціально-перцептивного компонента соціально-комунікативної компетентності у дітей значно підвищилося сприймання не лише фізичних властивостей іншого суб'єкта, а і розуміння його внутрішніх характеристик: намірів, думок, здібностей, емоцій, установок, на вищому рівні сформовано уявлення про ті відносини, які пов'язують суб'єкта з об'єктом сприймання. В процесі взаємодії учні враховували не лише свої власні потреби, мотиви, цінності, а й відповідні запити іншого, що свідчить про розвиток ідентифікації та рефлексії.

Одержані дані сформованості комунікативного компоненту дають змогу стверджувати про розвиток таких субкомпетенцій як вміння застосувати мовні і немовні засобів з метою комунікації, спілкування у конкретних соціально-навчальних ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність у спілкуванні тощо.

Сформовано рефлексивні навички на таких рівнях: емоційно-чуттєвому, мотиваційному, у сфері інтересів, ціннісному, діяльнісному, знаннєвому, які віднесено до інтерактивного компоненту. Поряд з цим спостерігалось перевага активного стану над потрібно-пасивним, з прагненням до діяльності, усвідомлення виконуваної діяльності, зміна уявлень про себе, самооцінка своєї діяльності.

Розроблено рівні соціально-комунікативної компетентності: високий, середній і низький. Згідно характеристик цих рівнів, було виявлено, що жодний учень експериментальної групи не продемонстрував низький рівень

сформованості соціально-комунікативної компетентності. На відміну від дітей зазначеної групи, у контрольній групі виявилося 15% учнів, які знаходяться на цьому рівні. На середньому рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності виявлено 25% учнів експериментальної групи та 65% учнів контрольної групи. Високий рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності виявлено у 75% учнів експериментальної групи (для порівняння у 20% учнів контрольної групи).

На основі факторного аналізу визначено фактори формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, до яких віднесено: емоційне самопізнання в часовому вимірі самоставлення, експресивне мовлення та рефлексивно-адаптивні здібності.

Отже, результати експериментальної методики засвідчили наявність якісних змін у школярів з ППР під час рухових вправ не лише у фізичному здоров'ї, а й позитивні зрушення у всіх компонентах соціально-комунікативної компетентності після впровадження корекційно-розвивального комплексу.

Водночас, недостатня сформованість соціально-комунікативної компетентності у частини учнів експериментальної групи свідчить, що ці діти потребують подальшого корекційного впливу на цей процес.

## ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та експериментальне дослідження з проблеми формування соціально-комунікативної-компетентності у молодших школярів з ППР дає змогу зробити такі висновки.

1. Здійснено теоретичний аналіз наукової літератури з проблем соціально-комунікативної компетентності.

Соціальна компетентність розглядається як здатність взаємодіяти з іншими людьми в соціальних ситуаціях і передбачає розуміння соціальних норм і правил, адаптацію до різних соціальних оточень, уміння розрізняти та адекватно реагувати на емоції і потреби інших, формувати відносини з іншими. Комунікативна – як ефективна взаємодія з іншими людьми за допомогою мовних і немовних засобів спілкування, виявляти емпатію та вміння вирішувати конфлікти шляхом конструктивного спілкування. Соціальна та комунікативна компетентність взаємопов'язані та взаємопідтримуються.

Соціально-комунікативна компетентність інтерпретується як базова інтегральна характеристика, що відображає рівень уміння особистості взаємодіяти з оточуючими, забезпечує оволодіння соціальною реальністю за допомогою комунікативних механізмів і дає змогу ефективно регулювати власну поведінку та поведінку інших у комунікативному просторі.

Теоретично обґрунтовано, що несформованість соціально-комунікативної компетентності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку впливає як на соціальну ситуацію розвитку, так і на соціальні відносини в мікро- та макросередовищі дитини, спілкуванні з дорослими та однокласниками, що в свою чергу негативно відбивається на навчальній діяльності, формуванні соціальної позиції в соціумі.

2. Розроблено структурно-функціональну модель соціально-комунікативної компетентності молодший школярів з порушеннями інтелекту, яка складається з чотирьох компонентів: соціально-перцептивного, комунікативного, інтерактивного та моторно-рухового.

В цій моделі соціально-перцептивний компонент вміщує різноманітні аспекти, пов'язані з тим, як дитина сприймає і розуміє соціальну інформацію; комунікативний компонент – охоплює всі аспекти вербального та невербального спілкування, які дають змогу дітям ефективно взаємодіяти з оточуючими; інтерактивний – вміщує в себе навички та вміння, необхідні для ефективної взаємодії з іншими людьми; моторно-руховий – охоплює навички і вміння, пов'язані з фізичними аспектами комунікації та соціальної взаємодії.

З'ясовано особливості інтерактивного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку до яких віднесено низьку здатність аналізувати результати своєї діяльності, знаходити інші способи рішення проблем та виявляти зв'язки між вчинком на його наслідками, перевага соціально схвалювальним відповідям.

До особливостей комунікативного компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку віднесено низький рівень експресивного мовлення, недостатньо розвинену соціальну позицію, існування комунікативних бар'єрів у спілкуванні.

З'ясовано особливості перцептивного компоненту дітей з ППР, що проявляється в особливостях перцепції діяльності та особистості іншого, в емоційній складовій соціальної перцепції та самоствердженні. триває.

Особливості моторно-рухового компоненту соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку виявляються у навичках і вміннях, пов'язаних з фізичними аспектами комунікації та соціальної взаємодії.

Водночас, було отримано дані щодо позитивної динаміки соціально-комунікативної компетенції під час залучення дітей до рухових вправ, що впливає не лише на загальну фізичну підготовку, а й сприяє набуттю вищого рівня соціально-комунікативної компетентності та навичок самоконтролю.

3. Розроблено методику формування соціально-комунікативної компетентності учнів з порушеннями інтелекту, яка вміщує корекційно-

розвивальний комплекс. Здійснено припущення, що оптимальне фізичне навантаження у поєднанні з корекційно-розвивальними методами дасть змогу сформувати соціально-комунікативну компетентність дітей з ППР на значно вищому рівні, що в свою чергу сприятиме: засвоєнню соціальних норм і правил на основі набутого соціального досвіду; розвитку пізнавальних можливостей дитини, вдосконаленню уваги, пам'яті; збагаченню словникового запасу; формуванню емоційно-ціннісного ставлення до себе, активної комунікації засобами неформального спілкування, власного стилю поведінки тощо.

Визначено організаційно-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції школярів з порушеннями інтелекту, до яких віднесено: забезпечення методичного супроводу школярів з ППР в процесі рухової діяльності; створення розвивального потенціалу фізкульт-майданчиків закладу спеціальної освіти; задіяність учнів з ППР до активної соціально-комунікативної та рухової діяльності з однолітками і дорослими в процесі виконання виконання вправ з фізичної культури.

Виокремлено критерії формування соціально-комунікативної компетентності: *емоційно-перцептивний* (диференціація соціальної перцепції, перцепція діяльності та особистості іншої дитини, емоційна складова соціальної перцепції та самоствавлення), *комунікативний* (імпресивне мовлення – слухання, розуміння, експресивне – висловлювання) та *соціально-когнітивний* (рефлексія, соціально схвалювальні відповіді, соціально ненормативні відповіді).

Розроблено та апробовано комплекс експериментальних завдань, спрямованих на формування всіх компонентів соціально-комунікативної компетентності за визначеними критеріями, що містили такі вміння: розуміти емоційний стан однокласника чи дорослого та розповісти про нього; отримувати та передавати отриману інформацію; слухати іншого; вести простий діалог; доводити власну думку; брати участь в колективних фізичних вправах; надати допомогу під час виконання фізичної вправи; знаходити вихід з конфліктної ситуації.



4. В результаті впровадження методики формуючого експерименту в учнів з ППР було сформовано на значно вищому рівні всі компоненти соціально-комунікативної компетентності: соціально-перцептивний, комунікативний, інтерактивний, моторно-руховий. В контексті соціально-перцептивного компонента у дітей значно підвищилося сприймання не лише фізичних властивостей іншого суб'єкта, а і розуміння його внутрішніх характеристик: намірів, думок, здібностей, емоцій, установок, на вищому рівні сформовано уявлення про ті відносини, які пов'язують суб'єкта з об'єктом сприймання. В процесі взаємодії учні враховували не лише свої власні потреби, мотиви, цінності, а й відповідні запити іншого, що свідчить про розвиток ідентифікації та рефлексії.

Сформовано субкомпетенції комунікативного компоненту такі як вміння застосувати мовні і немовні засоби комунікації, спілкуватися у конкретних соціально-навчальних ситуаціях, орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність тощо.

Сформовано субкомпетенції інтерактивного компоненту, зокрема значного розвитку набули рефлексивні навички на емоційно-чуттєвому, мотиваційному, у сфері інтересів, ціннісному, діяльнісному, знанняєвому рівнях. Поряд з цим спостерігається перевага активного стану над потрібно-пасивним, з прагненням до діяльності, усвідомлення виконуваної діяльності, зміна уявлень про себе, самооцінка своєї діяльності.

Розроблено рівні соціально-комунікативної компетентності: високий, середній і низький. На першому рівні виявлено 15% учнів КГ, учнів ЕГ на цьому рівні виявлено не було. Середній рівень зайняли 25% учнів експериментальної групи та 65% учнів контрольної групи. Високий – виявлено у 75% учнів експериментальної групи (для порівняння у 20% учнів контрольної групи).

Виявлено фактори, які впливають на формування соціально-комунікативної компетентності: 1 фактор - емоційне самопізнання в часовому

вимірі самоставлення; 2-й – експресивне мовлення; 3-й – рефлексивно-адаптивні здібності.

Перший фактор об'єднав шкали: «Перцепція діяльності та особистості іншої дитини» (0,706); «Емоційна складова соціальної перцепції та самоставлення» (0,831) та «Темпоральні здібності» (0,913). Змістовно-особистісна наповненість першого фактору провідними елементами соціально-перцептивного компоненту доводить можливості їхнього формування засобами моторно-рухової активності, в межах якої формується особистісні субкомпетенції молодшого школяра та емоційне ставлення до себе й оточуючих в процесі занять фізичною культурою.

Другий – «Особливості розвитку експресивного мовлення» (0,791); третій – «Рефлексія» (0,935), «Соціально схвалювальні відповіді» (0,787) та «Соціально ненормативні відповіді» (0,773), що переконливо доводить, що моторно-рухові комплекси, реалізовані засобами фізичної культури, продуктивно стимулюють розвиток експресивного мовлення.

Третій фактор – «Рефлексія» (0,935), «Соціально схвалювальні відповіді» (0,787) та «Соціально ненормативні відповіді» (0,773), що вказує на позитивний вплив на становлення рефлексивних форм поведінки учня засобами спеціально організованої моторно-рухової активності.

Отже, результати експериментальної методики засвідчили наявність якісних змін у школярів з ППР під час рухових вправ не лише у фізичному здоров'ї, а й позитивні зрушення у всіх компонентах соціально-комунікативної компетентності після впровадження корекційно-розвивального комплексу.

Водночас, недостатня сформованість соціально-комунікативної компетентності у частини учнів експериментальної групи свідчить про необхідність продовження корекційних впливів.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Подальша перспектива дослідження полягатиме у обґрунтуванні та розробленні технологій формування самопізнання, саморозвитку та самореалізації, як субкомпонентів соціально-комунікативної компетентності,

підлітків з порушеннями інтелекту в процесі профорієнтаційної підготовки в умовах НУШ.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2016. 22 с.
2. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81 – 109.
3. Бабич Н. М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2016. 20 с.
4. Байденко В. І. Болонський процес: пошук спільності Європейських систем вищої освіти (проект Tuning). Київ : Наукова думка, 2013. 154 с.
5. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 342 с.
6. Баранцова І. О. Проектування соціокультурної компетентності як засіб підвищення рівня якості іншомовної освіти. *Наука і освіта*. Одеса, 2005. № 1. С. 4 – 6.
7. Барінова Л. Я. Психологічна компетентність як проблема психології особистості. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2014. № 4. С. 97–103.
8. Башавець Н. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури. *Наука і освіта*. Одеса, 2013. № 1-2. С. 120–122
9. Безсонова О. Соціоігрова взаємодія; загравання чи природний розвиток? *Дошкільне виховання*. 2018. № 9. С. 10–13.
10. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. Київ : Генезис. 2009. С. 21–24.
11. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 408 – 409.

12. Бібік Н. М. Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти. *Педагогічна та психологічна науки в Україні*. Зб. наук. праць в 5 т. Т. 3. Загальна середня освіта. К. : Педагогічна думка, 2012. 432 с.
13. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2014. 346 с.
14. Блеч Г О Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма, методичні рекомендації та дидактичний матеріал з формування уявлень про навколишнє середовище). Київ : 2012. 96 с.
15. Богущ А. М. Пізнавальна діяльність, її сутність та види. *Професійна творчість: проблеми і пошуки*. Випуск 16 (І частина). Зб. наук. пр/ Редкол. Т. І. Сущенко, В. В. Крижко, В. І. Воловик, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Є. М. Павлютенков, С. О. Сисоєва. Київ-Запоріжжя, 1999. С. 8-13.
16. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища школа, 2017. 542 с.
17. Бондар С. П. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів досягнень. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
18. Бондаренко В. Соціально-комунікативна активність молодших школярів у контексті освітньої парадигми Нової української школи. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2020. № 2(4). С. 2 – 14.
19. Боряк О. В. Ключові аспекти діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями *Актуальні питання корекційної освіти. (педагогічні науки)*. 2020. № 15. С.14 – 25.
20. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 512 с.

21. Вашуленко М. Мовна освіта як засіб соціалізації молодших школярів. *Проблеми формування мовної освіти середніх загальноосвітніх закладів* : зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф., м. Рівне, 2006 р. / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України [та ін.]. Рівне, 2006. С. 10.
22. Вегерич К. А. Теоретичні основи формування навичок комунікації у молодших школярів. *Науковий журнал «ЛОГОΣ. Мистецтво наукової думки»*. 2019. №4. С.103 – 107.
23. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2019. 1440 с.
24. Вержиковська О. М. Корекція порушень структури особистості підлітків з порушеннями інтелекту *Актуальні питання корекційної освіти. (педагогічні науки)*. 2021. № 17. С. 45 – 54.
25. Вержиковська О. М. Особливості екологічного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. № 15. С.35-44.
26. Вторнікова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. Витоки педагогічної майстерності. Сер. : Педагогічні науки. Полтава, 2011. № 8(2). С. 88–94.
27. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
28. Гаврилов О., Лісовська Т., Синьов В. Неперервна освіта підлітків і молоді з виразними порушеннями інтелектуального розвитку: досвід Республіки Білорусь та України. *Актуальні питання корекційної освіти. (педагогічні науки)*. 2020. № 16. Том 2. С. 66 – 81.
29. Галецька Ю. Програма формування соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. № 15. С. 44 – 55.

30. Галецька Ю. Дослідження стану сформованості зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2021. № 17. С. 75-83.
31. Гіренко Н. Соціально-побутове орієнтування в допоміжній школі. Слов'янськ, 2011. 135 с.
32. Голіцин В., Щербакова К. Розвивати пізнавальну активність дитини. *Дошкільне виховання*. 1990. № 11. С. 8 – 10.
33. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23 – 30.
34. Гонтаровська Н. Б. Створення освітнього середовища позаурочного навчально-виховного процесу та позашкільної освіти на засадах діяльнісно-комунікативного імпрегнування. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: зб. наук. праць / Ін-тут обдарованої дитини НАПН України*. К. : ТОВ „Інформаційні системи”, 2011. № 6. С. 275 – 284.
35. Гонтаровська Н. Б. Інтегрований підхід у створенні освітнього середовища розвитку дитини. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / Ін-т пробл. виховання АПН України*. К., 2009. № 13. С. 130 – 139.
36. Гончар Т. І. Комунікативна культура в контексті психологічних теорій особистості. *Вісник книжкової палати*. 2013. № 5. С. 42 – 44.
37. Гончарук Н. М., Пихальський І. М. Характеристика інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2021. № 17. С. 106 – 116.
38. Гончаренко А. Комунікативна компетентність-головна мета. *Дошкільне виховання*. 2018. № 7. С. 12 – 15.
39. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 89 с.
40. Гончарова-Горянська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах. *Теоретико-*

методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / Інститут проблем виховання АПН України; редкол. : [О. В. Сухомлинська та ін.]. К. : Знання, 2006. С. 219 – 226.

41. Грудок-Костюшко М. О. Компетентнісний підхід в освіті: формування діалогової компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл. *Вісник ПУДПУ*. 2014. № 7-8. С. 74 – 80.

42. Гусєва Т. О. Трудове навчання молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в реабілітаційній установі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2021. № 17. С. 118 – 132.

43. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2014. № 3. С. 22 – 24.

44. Доцевич Т. І. Абнотивність у характеристиці метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи. *Вісник Одеського Національного університету імені І. І. Мечникова*. Одеса, 2013. Т. 18, Вип. 4(30). С. 69 – 79.

45. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій : матеріали ІХ міжнар. наук.-практ. конф. «Наука та освіта 2006». Т. 2. Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2006. С. 81 – 89.

46. Долженко О. І. Зародження основ соціально-трудової адаптації дітей з затримкою інтелектуального розвитку у вітчизняній дефектології. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2018. № 4-5. С. 104 – 109.

47. Дука Т. М., Рябошапка О. В. Шляхи формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках мовно-освітньої літературної галузі. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2021. Вип. 4, ч. 2. С. 214 – 221.

48. Дурманенко О. Розвиток соціальної компетентності дошкільників у процесі спілкування з дорослими. *Молодь і ринок*. 2016. № 7. С. 54 – 60.

49. Душина В. А. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку у просторі дитячої субкультури. Харків, 2012. 69 с. URL: <http://lib.znaimo.com.ua/docs/166/index49114.html?page=4>.



50. Єфременкова С. В. Розвиток пізнавальної активності й самостійності школярів у процесі навчання граматики рідної мови. *Професійна творчість: проблеми і пошуки*. Київ-Запоріжжя, 2009. № 16(1). С. 76 – 80.
51. Жуковський В. М. Роль вчителя в процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі структурного підходу до особистості. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017. № 12. С. 48 – 54.
52. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
53. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. Компетентнісний підхід як основа теоретико-методологічної моделі розбудови освіти дітей з особливими потребами. *Практична психологія в інклюзивному середовищі* : матеріали І Всеукр. наукової інтернет-конф., м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 р. Переяслав-Хмельницький : Видавець Я. М. Домбровська, 2019. С. 22 – 27.
54. Зязюн І. А., Крамущенко А. В. Педагогічна майстерність. Київ : Вища школа, 2017. 349 с.
55. Калдибаєв С. К., Омурзакова Ч. Ш. Рівні соціально-комунікативної компетентності учнів. *Міжнародний журнал експериментальної освіти*. 2016. № 5. С. 20 – 23.
56. Кінельова О. В. Гендерні особливості часової компетентності студентів. *Вісник Одеського Національного університету імені І. І. Мечникова*. Одеса, 2012. Т. 17. Вип.4. С. 56 – 64.
57. Киричук В. О., Лук'янчук Н. В., Климова Н. А. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи : посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 132 с.
58. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма» Техсервіс», 2015. 205 с.
59. Коваленко В. Є. Змістовна спрямованість інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх залучення до гурткової роботи.

*Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2021. № 17. С.142 – 152

60. Ковальова О. А. Модель соціально комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 11. С. 27 – 33.

61. Коломійченко О. Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2021. № 1(16). С. 177 – 192.

62. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред.: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.: за заг. ред.: О. В. Овчарук. Київ : КІС, 2004. 112 с.

63. Кононко О. Плекаймо у дітей життєдайне самостановлення. *Дошкільне виховання*. 2012. № 2. С. 3 – 6.

64. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Львів, 2016. 34 с.

65. Концепція Нової української школи / Упорядники : Гриневич Л., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Шиян Р. та ін. заг. ред.: Грищенко М. Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/.../nova-ukrayinska-shkola>

66. Копелюк С. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках літературного читання. *Гірська школа Українських Карпат*. 2019. №12-13. С. 163–165

67. Корнєв М. М., Коваленко А. Б. Соціальна психологія : підручник. Київ : Либідь, 2015. 304 с.

68. Корніяк О. М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 3. С. 180–194.

69. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Суми : СумДУ, 2011. 282 с.

70. Косенчук О. Г. Формування компетентностей дитини: наступність дошкільної та початкової освіти: Наукова доповідь загальним зборам НАПН

України 19 листопада 2021 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, № 3(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-7>

71. Косенчук О. Г., Новик І. М., Венгловська О. А., Куземко Л. В. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2021. 27 с.

72. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Наукова думка, 2019. 608 с.

73. Кравець Н. П., Вавіна Л. С. Проблеми вербальної комунікації дітей з порушенням інтелекту у процесі їх соціальної активності. *Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин* : матеріали наук.-практ. конф., м. Київ, 2–3 листопада 1994 р. Київ, 2004. С. 44 – 46.

74. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2001. 311 с

75. Кудикіна Н. В. Теоретичні засади використання інтелектуальних ігор у підручниках для молодших школярів. Проблеми сучасного підручника. Київ : Педагогічна думка, 2003. С. 239 – 243.

76. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 365 с.

77. Курєнкова А. В. Дослідження рівнів сформованості компонентів соціальної компетентності у дітей із порушенням інтелекту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2018. № 4(78). С. 406 – 417.

78. Курєнкова А. В. Методичні особливості проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. № 14. С.148 – 153.

79. Лещій Н. П. Факторний аналіз фізичного здоров'я дітей зі складними порушеннями розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2020. № 17. С. 126 – 142.

80. Лиска С. І. Компетентнісний підхід в дослідженні професійної успішної особистості. *Вісник Національної академії оборони України*. Київ : НАОУ, 2013. № 1(9). С. 28 – 34.
81. Литвишко О. М. Формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку у працях вітчизняних вчених. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. Педагогіка. 2016. № 38. С. 58 – 65
82. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів : спецкурс із дидактики : навч. посіб. Харків : Освіта, 2017. 90 с.
83. Луговий В. І. Компетентності та компетенції : поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис*. Темат. вип. «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології». Київ : Гнозис, 2009. № 3. С. 8 – 14.
84. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13 – 25.
85. Максименко С. Д. Теоретико-методологічні засади психологічного проектування, розвитку, самоздійснення особистості дитини: майбутнє нації необхідно вирощувати : наукова доповідь загальним зборам НАПН України, м. Київ, 19 листопада 2021 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, № 3(2). С. 1 – 7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-5>
86. Мамічева О. В. Розвиток та місце мовномисленнєвих операцій в структурі мовної діяльності. *Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2012. № 10. С. 80 – 85.
87. Мамічева О. В., Попова О. М. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана

Огієнка. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2012. № 21(1). С. 102 – 108.

88. Мамічева О. В., Чернякова О. В. Діагностика психічного розвитку дитини від народження до вступу в заклади освіти : навч.-метод. посіб. зі спеціальної психології. Слов'янськ : ДДПУ, 2014. 174 с.

89. Мамічева О. В., Кордонець В. В., Боброва Г. Ю. Особливості комунікативної функції мовлення молодших школярів, які розвиваються відповідно норми та із затримкою психічного розвитку. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Issue: 1(13) co-publ.: Publishing office: Accent graphics communications. Hamilton, ON, 2016. P. 45-54.

90. Маруда О. Г. Принципи організації допомоги дорослим із інтелектуальними порушеннями в Данії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. №16(2). С. 162 – 175.

91. Мартиненко І. В. Особливості подолання комунікативних труднощів у дітей з мовленнєвими порушеннями. *Корекційна педагогіка. Вісник «Української асоціації корекційних педагогів»*. Науково-практичний журнал. 2015. № 2. С. 18 – 23.

92. Мартинчук О. В. Розвиток освітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. № 23. С. 150 – 155.

93. Марущак О. М. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами дитячої періодики : метод. рек. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 134 с.

94. Масол Л., Митропольська Н., Рагозіна В. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі мистецької освіти. Київ : Педагогічна думка, 2019. 232 с.

95. Мелешко Л. В. Формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі навчання української мови з використанням комп'ютерних ігор. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 4. С. 87 – 94.

96. Могильова Н. М. Організаційне забезпечення дослідження комунікативного розвитку першокласників із загальним недорозвиненням мовлення. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2013. №45(1). С.175 – 183.
97. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІА, 2016. 308 с.
98. Миськова Н. Формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. *Дошкільна освіта*. №24(1). 2020. С. 244 – 247.
99. Мицик А. І. Виховання особистості засобами фізичної культури і спорту. *Креативні підходи до розвитку творчого потенціалу особистості в умовах ВНЗ* : матеріали всеукр. наук.-практ. семінару, м. Миколаїв, 26-27 травня 2011 р. Миколаїв : МДАУ, 2011. С. 54 – 59.
100. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. / Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, Н. І. Баташева, А. Л. Душка, Н. І. Недозим, О. М. Омельченко, О. В. Орлов // за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко. Київ : Наша друкарня, 2020. 352 с.
101. Немкова С. А., Маслова О. І., Каркашадзе Г. О., М. М. Когнітивні порушення у дітей з церебральним паралічем (структура, діагностика, лікування). *Педіатрична фармакологія*. 2012. № 3: С. 77 – 84.
102. Николаева И. А. Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности (на примере подросткового возраста) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2004. 20 с.
103. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
104. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Київ.: Педагогіка, 2018. 252 с.

105. Омельченко Т. Г. Корекція донозологічних станів організму дітей молодшого шкільного віку в процесі фізкультурно-оздоровчих занять : дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту. 24.00.02. Київ, 2013. 218 с.
106. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*, 2018, № 1-2. С. 20-21.
107. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2018. 432 с.
108. Пассов Є. І. Комунікативний метод виховання. Київ : Либідь, 2019. 223 с.
109. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник. Київ : Ленвіт, 2019. 400с.
110. Пиптюк П. Ф. Корекція рухової сфери в учнів з вадами слуху засобами оздоровчого туризму : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2013. 179 с.
111. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 29 с.
112. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку : наук.-метод. посіб. Київ-Житомир, 2002. Ч.1. 52 с.; Ч. 2. 88 с.
113. Плахотнік О., Безносюк О. Компетентнісний підхід у ВНЗ: проблеми та перспективи. *Наукові записки*. Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2013. № 121. Ч. II. С. 204 – 208.
114. Поніманська Т. І. Формування соціальної компетентності дитини. *Нова педагогічна думка*. 1998. № 2. С.14 – 19.
115. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : метод. посіб. Київ : «Конві прінт», 2020. 88 с.
116. Прохоренко Л. І., Орлов О. В. Програма з корекційно-розвивальної роботи для дітей з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (5-10 класи) «Корекція розвитку». 2022. (наказ МОН № 383 від 26.04.2022 р.).
117. Прохоренко Л., Орлов О., & Прохоренко Д. Освіта осіб з особливими потребами в країнах Європи та Україні: порівняльний контент-аналіз. *Особлива*

- дитина: навчання і виховання.* 2024. № 113(1), 7 – 41.  
<https://doi.org/10.33189/ectu.v113i1.163>
118. Прохоренко Л. Психологія когнітивних порушень у дітей : монографія. Бориспіль : ФОП «Вигнан О. С.», 2023. 130 с.
119. Прохоренко Л. І. Саморегуляція навчальної діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ, 2017. 469 с.
120. Притиковська С. Дослідження проявів аутичного спектру у дітей з сенсомоторною алалією. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2016. № 7(1). С. 327 – 339.
121. Приходько Ю. О. Кучеренко Є. В. Психолого-педагогічна допомога учням першокласникам в їхній адаптації до навчання в школі. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Вип 9. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. Київ, 2010. С. 147 – 152.
122. Прищак М. До питання комунікативного підходу в освіті першокласників. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2013. № 1. С. 133 – 136.
123. П'янковська І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх вчителів у країнах Європи. [online] Режим доступу:<  
<http://eprints.oa.edu.ua/627/1/vyznachennja.pdf>>
124. Равен Дж. Компетентність в сучасному суспільстві. Виявлення, розвиток та реалізація. Київ : Либідь., 2019. 278 с.
125. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : «Основа», 2005. № 8(32). 96 с.
126. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи : посібник / за ред. Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2020. 132 с.
127. Рубінштейн С. Л. Буття та свідомість. Людина та світ. Київ : Наукова думка, 2003. 512 с.



128. Рябець Є., Гаврилов О. Тенденції розвитку самооцінки дітей з інтелектуальною недостатністю на різних етапах шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. №5. С. 17 – 186.
129. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах : посібник. Київ : Магістр, 1997. 255 с.
130. Савіцька Г. І. Особливості формування морально-етичних норм поведінки в розумово відсталих учнів в процесі соціально-побутового орієнтування. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. університету імені Івана Огієнко*. Кам'янець-Подільський : Аксіома. 2010. № 14. С. 212 – 217.
131. Савіцька Г. І. Врахування особливостей формування моральноетичних норм поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі інклюзивного закла. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. №16(2). С. 240 – 249.
132. Санченко Є. М. Поняття ключових компетенцій у змісті освіти зарубіжних країн: постановка проблеми. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. [online] Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10semkpp.pdf>
133. Сарапулова Є. Г., Панченко Т.™Д. Самопізнання та етика спілкування як засоби формування комунікативних вмінь у представників молодого покоління. *Педагогіка толерантності*. 2018. № 45. С. 57 – 65.
134. Сергієнко Л. В. Дидактична гра як форма навчання в системі професійної освіти. *Освіта на Луганщині*. 2013. №1. С. 152 – 154.
135. Синьов В. М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху інтеграції у світовий науковий простір. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття* : матеріали міжнар. наук. конф. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 199 с.
136. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини. Київ : Знання, 2008. 359 с.

137. Синьов В. М., Хохліна О. П. Категорія діяльності: сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. №16'12). С. 230 – 244.
138. Скрипченко О. В. Психічний розвиток учнів. Київ : Педагогіка, 2021. 102 с.
139. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини на різних вікових етапах. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2 – 6.
140. Соколова Г. Б. Теоретичні та методичні засади психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ, 474 с.
141. Соняк Н. Л. Робота з текстовою інформацією як складова формування ключових компетентностей молодшого школяра. *Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. аспір. і студ. (Луцьк, 16-17 квітня 2008). Луцьк, 2008. Т. 1. С. 266 – 267.
142. Сохань Л. В., Єрмаков І. Г. Життєва компетентність у технології життєздійснення. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. збірник. Київ : Контекст, 2000.
143. Словник іншомовних слів /иза ред. акад. АН УРСР О. С. Мельничука. 2-е вид., випр. і доп. Київ : Гол. ред. укр. радян. енциклопедії, 1985. 966 с. С. 345
144. Словник синонімів української мови: у 2 т. / авт.-уклад. Бурячок А. А., Гнатюк Г. М., Головащук С. І., Горюшина Г. М., Лозова Н. Є., Мельник Н. Ю., Нечитайло О. І., Родніна Л. О., Тараненко О. О., Фридрак В. Б. Київ, 2006. Т. 2. 960 с.
145. Татьянчикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку : монографія. Слов'янськ: Б. І. Маторіна, 2014. 431 с.
146. Тороп К. С. Дослідження когнітивної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2021. № 1 (37). Ч.1. С.122-130 DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-19>

147. Тороп К. С. Дослідження мотиваційної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2021. № 39(3). С. 246 – 251. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-39>
148. Тороп К. С. Дослідження соціальної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 77. Т. 2. С. 64 – 68. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.12>
149. Тороп К. С. Компетентнісний підхід в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Scientific research of the XXI century*. Volume 1 : collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, Los Angeles : GS publishing service, 2021. 430 p. Available at: DOI : [10.51587/9781-7364-13302-2021-001](https://doi.org/10.51587/9781-7364-13302-2021-001) стор. 214-218
150. Трикоз С. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах». Київ, 2012. 112 с.
151. Тарасун В. Логодидактика : навч. посіб. для вищих навч. закладів. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. 348 с.
152. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография. Київ : Просвіта, 1996. 404 с.
153. Тернопільська В. І. Соціальна відповідальність як складова соціально-комунікативної культури старшокласників. *Педагогічна Житомирщина*. Житомир, 2006. № 5. С. 25 – 26.
154. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід : навч.-метод. посіб. / Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, В. В. Засенко, Н. А. Ярмола // за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко. Харків : «Ранок», 2020. 160 с.

155. Форостян О. І. Теоретичні та методичні засади фізичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями зору. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. № 29. С. 125 – 130.
156. Форостян О. І., Шеремет Б. Г., Лещій Н. П., Малій В. М. Програма з корекційно-розвиткової роботи Лікувальна фізична культура для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями слуху (для дітей зі зниженим слухом). Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018. 34 с. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalnaserednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-zosoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi>
157. Хохліна О. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
158. Хромченко О. О. Формування комунікативної компетентності / О. О. Хромченко. Режим доступу: <https://urok-ua.com/formuvannya-komunikativnoji-kompetentnosti-molodshyh-shkolyariv/>
159. Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції. *Вища освіта України*. 2019. № 2. С. 84 – 88.
160. Чос С. Нестандартні форми розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів нової української школи. *Житомирщина педагогічна*. 2021. № 4(24). С. 23 – 33.
161. Шерета В. В., Язловецький В. С. Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота в школі : навч. посіб. Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2006. 336 с.
162. Шеремет М. К. Нейрофізіологічні особливості розвитку мовлення дітей раннього віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та психологія*. 2008. № 11. С. 8 – 12.

163. Яримбаш К. С. Педагогічні основи корекції рухової сфери слабозорих підлітків засобами плавання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2005. 22 с.
164. Alverman D. E. Popular Culture in the Classroom. Newark, Delaware : International Reading Association, 1999. 258 p. P. 23.
165. Beitchman J., Brownli E. B., Inglis A., Wild J. et al. Seven-year follow-up of speech. language-impaired and control children: Speech / language stability and outcome. *J. of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1994. Vol. 33. No 9. P. 1322 – 1330.
166. Beitchman J., Hood J., Inglis A. Psychiatric risk in children with speech and language disorder. *J. of Abnormal Child Psychology*, 1990. Vol. 18. P. 282 – 296.
167. Beitchman j., Nair R., Clegg M., Patel P. Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten in the Ottawa-Carlton Region. *J. of Speech and Hearing Disorders*, 1986. Vol. 51. P. 98 – 110.
168. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. P. 1 – 47.
169. Cavagnola R. 1 centro socioeducativo: organizzazione e programmazione educativa. *Edizioni Erickson*. 1994. P. 36 – 48.
170. Crowl T. K., Kaminsky D., Podell S. M Educational Psychology. *Windows on Teaching. Brown & Bench mark publishers*, 1997. 416 p. P. 33.
171. Daker L. & Cantwell D. A. Prospective psychiatric follow-up of children with speech / language disorders. *J. of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1987. Vol . 26. P. 546 – 553.
172. Elkind D. School and Family in the Postmodern World. *Journ. Phi Delta Kappah Sept.* 1995. P. 8 – 14.
173. Felsenfeld S., DeFries J. C., Plomin R., Fulker D. Developmental speech and language disorder. *Nature and Nurture During Middle Childhood*. Oxford, 1994. P. 102 – 119.

174. Ferguson C., Persell J. S., Klatt D. H. Discovering sound units and constructing sound systems: it's child's play. *Invariance and Variabilities of speech processes*. Hillsdale, 1986. P. 21 – 48.
175. Kaiser A., Yoder P., Keetz A. Evaluating milieu teaching. *Causes and effect in communication and language intervention*. Balnimore, 1992. P. 9 – 47.
176. Key Competencies for Lifelong. A European Reference Frameworkk. – Brussels. European Commission, 2005. Режим доступу <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc>
177. Knill M. Ch. Programy aktywności: Świadomość ciała, kontakt i komunikacja. Warszawa. 1997. P. 7 – 8.
178. Leonard L. B. Children with Specific Language Impairment. London, 1998. P. 335.
179. Panhoca C. B., Laccrda F. & De Freitas A. P. Language development in the group: a speech pathology perspective. *XXIVth World Congress of the international Association of Logopedics and Pyoniatrics*. Amsterdam, 1998. 465 p.
180. Prokhorenko L. I. Giftedness as asynchronous development of children with special educational needs. *Insight: the psychological dimensions of society*, 2022. No. 8, P. 111 – 123. DOI: 10.32999/2663-970X/2022-8-8
181. Prokhorenko L., Popovych I., Sokolova H., Yarmola N., & Forostian O. Research on reflective-evaluative competence in pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 2021 No. 10(46), P. 138 – 151.
182. Prokhorenko L., Sokolova H., Forostian O., Kravets Y., & Horbatiuk O. Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 2022. No. 11(55), P. 172 – 181.  
<https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.18>
183. Rapin I. Preschool Children with Inadequate Communication. Developmental language disorder, autism, low IQ. London, 1996. 168 p.
184. Yorhuis-Drouner S. H. Language disorders in children; how to differentiate between specific and nonspecific language disorders. *XXIVth World Congress of the international Association of Logopedics and Pyoniatrics*. Amsterdam, 1998. 465 p.

185. Samverka för barns bästa – en vägledning om barns behov av insatser från flera aktörer. Västerås: Edita Västra Aros. 2013. 104 p.
186. Sherborne W. Ruch rozwijający dla dzieci. Warszaw. 1997. 245 p.
187. Short Ed. C. Competence: inquiries into its meaning and acquisition in eoreducational settings. Lanham : University Press of America. 1984.Ch. V. VI.
188. Stebljuk S., Bondarenko Y., Torop K., Yarmola N, Kuzava I., Shulzhenko D. Formation of communication skills in junior schoolchildren with intellectual disabilities in the conditions of inclusive education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience.*, Vol. 12(4), 2021 P. 329-345  
<https://doi.org/10.18662/brain/12.4/253>
189. Tarkowski Z. Semantic Development of the Utterance of the Stutterers at the Preschool Age. *J. of fluency Disorders*. 1994. No. 3. Vol. 19.
190. Hymes D. H. On Communicative Competence. *Hymes // Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 2000. P. 269 – 293.
191. Hutmacher W. Key Competencies in Europe. *Report DECS/SE/Sec-(96)-43 of tht Symposium «A Secondary Education for Europe Project»*. Berne, 27–30 March, 1996. Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1997. 72 p.
192. Vaskivska H. Didactic aspects of upper secondary and university education fundamentalization / Halyna Vaskivska // *Science and Education*, 2017, Issue 5. P. 46 – 50. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-5-9>.
193. Zasenکو V., Prokhorenko L. Educational Development Priorities for People with Special Needs in Ukraine / V. Zasenکو, L. Prokhorenko // *Education : Modern Discourses*. 2018. No. 1. P. 161 – 167/
194. Yarmola N. A., Torop K. S. Current state of the system of education of children with special needs in Ukraine. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends* : Collective monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2020. P. 476. 452 – 463.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Авторська методика «Маленький господарник».

Матеріал: фотографії або картки із зображенням дитини.

Процедура проведення: дитині дають розглянути фото або картки після чого ставлять питання, наприклад:

- Кого ти бачиш на картці?
- Що робить дівчинка / хлопчик?
- Чому вона/він тримає відро з водою і швабру? У чому одягнена дітина?

Як ти гадаєш їй/йому подобається прибирати? Чому ти так думаєш? Які емоції у дитини, позитивні чи негативні?

- Вона / він любить, щоб було чисто в кімнаті? Для чого це потрібно?
- Розкажи, як ти допомагаєш вдома;
- Ти сама/сам прибираєш чи допомагаєш дорослим?
- Опиши себе, якщо хочеш, можеш подивитися у дзеркало;

Після опитування підбивалися підсумки за такими критеріями:

1. Розуміння суб'єкта перцепції:

0 – не розуміє;

1 – розуміє.

2. Перцепція діяльності іншої дитини:

0 – не розуміє;

1 – розуміє.

3. Особливості сприйняття іншої дитини:

0 – не відповідає на питання;

1 – перераховує основні частини тіла дитини, елементи одягу, користується допомогою дорослого;

2 – перераховує основні частини тіла дитини, елементи одягу самостійно, але ініціативності не виявляє;

3 – помічає та описувати поодинокі другорядні деталі тіла й одягу, самостійно ініціативи не виявляє;



4 – помічає й описує багато другорядних деталей тіла людини й одягу, але за допомогою дорослого;

5 – відносно самостійно помічає та описує повністю ситуацію на картці з поясненням елементів одягу чи частин тіла людини.

4. Емоційне ставлення до ситуації, зображеної на картці:

0 – при розгляданні картки демонструє незадоволеність;

1 – не виявляє ніяких емоцій;

3 – виявляє позитивні емоції, подобається те, що зображено на картці;

5 – при розгляданні картки та описі дитини, одягу, ситуації орієнтується на схвалення від іншої дитини чи дорослого.

5. Особливості самосприйняття:

0 – не відповідає на питання про себе;

1 – надає неповні або неправильні відповіді;

3 – надає односкладні або не точні відповіді;

5 – відповідає розгорнуто, демонструє позитивне ставлення до себе.

## **Додаток Б**

### **Авторська методика «Мої фотокартки».**

Основна мета методики – з'ясувати здатність дитини до соціальної перцепції та рівень розвитку темпоральної складової, уявлень про часову перспективу, відокремлювати себе від інших тощо.

Матеріал: альбом з фотокартками.

Дитині пропонують розглянути власні фото, фото членів родини, фото інших дітей та дорослих, фото людей різних професій. Після цього, пред'являлися конкретні фото і задавалися питання щодо нього. Питання вміщували в собі розуміння тієї чи іншої соціальної ситуації, вікової перспективи, ставлення до себе та інших.

Критерії оцінювання:

1. Самоусвідомлення:

0 – не може визначити себе на фото;

- 1 – себе впізнає, але порівняти із зображенням однолітка на фото не може;
  - 3 – за допомогою педагога знаходить різницю між своїм зображенням та зображенням однолітка;
  - 5 – порівнює самостійно.
2. Вікове порівняння:
- 0 – не розуміє зміст питання;
  - 1 – частково розуміє основний зміст питання, відповідає, вказуючи на несуттєві ознаки;
  - 3 – розуміє питання, відповідає правильно, але відповідь не розширена, коротка, точний вік визначити не може;
  - 5 – власний вік на фотографії визначає приблизно.
3. Психологічне минуле:
- 0 – відповісти не може;
  - 1 – відповідає односкладно;
  - 3 – відповідь малорозгорнута, просто перелічує, те що бачить;
  - 5 – відповідь повна, розгорнута.
4. Психологічне майбутнє:
- 0 – не може відповісти, яким буде, коли виросте;
  - 1 – відповідь односкладна, на кшталт «виросту», «стану дорослим»;
  - 3 – частково відповідає на питання, має елементарні уявлення про майбутнє;
  - 4 – висловлюється самостійно, має часткові уявлення про майбутнє;
  - 5 – розгорнута відповідь щодо часової перспективи.
5. Суб'єктивне ставлення до дорослішання:
- 0 – не може відповісти, чи краще бути маленьким чи дорослим;
  - 1 – відповідає односкладно, або «так» або «ні», без аргументації;
  - 2 – у відповідях, за допомогою навідних питань, демонструє бажання залишитися маленьким;
  - 3 – після навідних питань аргументує, що хоче бути дорослим;
  - 4 – надає самостійні розгорнуті відповіді щодо бажання бути маленьким;

5 – надає самотійні розгорнуті відповіді щодо бажання бути дорослим.

6. Розуміння послідовності вікових періодів:

0 – не розуміє;

1 – заперечує старіння;

2 – погоджується, що буде старим, але надає односкладні відповіді;

3 – за допомогою навідних питань описує стару людину, втім заперечує, що буде теж старим;

5 – надає самотійні розгорнуті відповіді, які відображають розуміння послідовності вікових періодів.

7. Емоційне самоставлення:

0 – критичні висловлювання про себе;

1 – беземоційні відповіді, не визначається емоційне ставлення до себе;

3 – у відповідях є позитивні твердження щодо одягу чи обличчя;

5 – у відповідях проявляється загальне емоційне ставлення до себе як до особистості («я розумний», «я красивий», «маю гарні іграшки» тощо).

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ ЛІЦЕЙ № 3  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Панівецька 11, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, 32300,  
тел. 5-16-80, e-mail: [kp\\_nvkh@ukr.net](mailto:kp_nvkh@ukr.net), код ЄДРПОУ 37050130

Вих. № 31 від 23.04.2024

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Горбатюк Олени Леонідівни на тему «Формування соціально-  
комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями  
інтелектуального розвитку» за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

Довідка засвідчує, що на базі Кам'янець-Подільського ліцею №3 Горбатюк О. Л. було проведено комплексне експериментальне дослідження з діагностики та формування компонентів соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

На основі отриманих результатів авторка визначила рівні сформованості соціально-перцептивного, комунікативного, інтерактивного та моторно-рухового компонентів соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Дослідження показало, що у дітей зазначеної категорії порівняно з нормативним однолітками низький рівень експресивного мовлення, яке є важливим елементом комунікативного розвитку, починаючи з мотиву та задумки висловлювання та завершуючи розгорнутим мовленнєвим висловлюванням, недостатньо розвинена соціальна позиція та існують комунікативні бар'єри у спілкуванні.

Горбатюк О. Л. обґрунтовано, розроблено та впроваджено програму формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Дисертанткою перевірено ефективність запропонованої програми формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Констатовано, що окремі елементи компонентів соціально-комунікативної компетентності досягають прогресивних результатів у процесі поєднання моторно-рухової та комунікативної діяльності, які досить різноманітні за зовнішніми (моторними) та внутрішніми (психічними) проявами.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 016 – Спеціальна освіта.

**Директор**



**Оксана ТОКАР**

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ  
«СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «ШАНС»  
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»  
(КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»)**

вул. Батумська, 2-А, м. Дніпро, 49074, тел.095-537-75-26, 096-676-19-55  
e-mail: [shans.spec@gmail.com](mailto:shans.spec@gmail.com), <http://shans.dp.ua/>, код ЄДРПОУ 20220229

Вих. №138 від 30.07.2024 р.

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Горбатюк Олени Леонідівни на тему «Формування соціально-  
комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями  
інтелектуального розвитку»  
за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

Горбатюк Олена Леонідівна, в рамках дисертаційного дослідження на тему «Формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку», розробила інноваційну методику, яка була впроваджена в роботу Комунального закладу освіти «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради.

Дослідження охопило кілька етапів, починаючи з теоретичного обґрунтування проблеми і закінчуючи практичними рекомендаціями щодо корекційно-розвивальної роботи з дітьми зазначеної категорії. Одним із ключових аспектів дослідження стало використання сучасних технологій, що сприяли розвитку комунікативних навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Впровадження матеріалів дисертаційного дослідження дозволило значно підвищити рівень соціальної адаптації учнів та їхньої інтеграції в шкільне середовище.

На основі матеріалів дисертації було видано статті у наукових фахових виданнях. Окрім того, результати дослідження стали основою для подальших наукових розробок у галузі спеціальної освіти. Впроваджена методика отримала позитивні відгуки від педагогів та батьків учнів.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 016 – Спеціальна освіта.

В.о.директора



Крістіна ТОРОП



ДНІПРОВСЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ  
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

**Спеціальна школа №26 Дніпровського району м. Києва**

проспект Воскресенський, 1, м. Київ, 02125, тел. +380633198554

E-mail: 26i.school@kmda.gov.ua

Код ЄДРПОУ 22875118

*13 серпня 2024 року* № *131*

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Горбатюк Олени Леонідівни на тему «Формування соціально-комунікативної  
компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального  
розвитку»  
за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

Олена Леонідівна Горбатюк упродовж 2021-2024 років на базі Київської спеціальної школи № 26 Дніпровського району м. Києва проводила констатувальне та формувальне експериментальне дослідження щодо формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Різнобічний і системний огляд проблеми дослідження дозволив авторці одержати нові експериментальні дані щодо особливостей, динаміки та механізмів розвитку всіх компонентів соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Горбатюк О. Л. доведено, що недостатня сформованість соціальної та комунікативної компетентностей дітей зазначеної категорії безпосередньо впливає як на соціальну ситуацію розвитку, так і на соціальні відносини в мікро- та макросередовищі дитини, спілкуванні з дорослими та однокласниками, що в свою чергу негативно відбивається на освітній діяльності, формуванні соціальної позиції в світі однолітків та дорослих.

Одержані результати дослідження досить вагомі для оновлення та вдосконалення змісту, форм, методів та прийомів корекційної роботи з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки процеси соціалізації та комунікації задовольняють нагальні соціальні проблеми дитини та впливають на її адаптаційні можливості в майбутньому.

Зазначаємо доречність та важливість досліджуваної теми, результати якої було успішно впроваджено в практику роботи фахівців Київської спеціальної школи № 26 Дніпровського району м. Києва.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 016 – Спеціальна освіта.

Директор

Ольга ПАВЛЮЧЕНКО

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ  
**«ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ МЕТОДИЧНИЙ  
РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР» ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

вул. Паторжинського, 13А, м. Дніпро, 49044, тел. (066) 3163692, (068) 3416420  
e-mail: kzo.domrc@gmail.com, http://www.dompmc.klasna.com, Код ЄДРПОУ 20267596

13.08.2024 № 01-04/139

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Горбатюк Олени Леонідівни на тему «Формування соціально-  
комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями  
інтелектуального розвитку»  
за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

Дисертаційне дослідження Горбатюк Олени Леонідівни на тему «Формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку» стало вагомим внеском у галузь спеціальної освіти. У ході дослідження авторкою було розроблено корекційну методику, що містила спеціальні вправи та ігри, спрямовані на розвиток мовлення та навичок соціальної взаємодії у дітей з порушеннями інтелекту. Впровадження розробленої методики у освітній процес спеціальних шкіл дозволило підвищити рівень соціально-комунікативної компетентності молодших школярів, що сприяло їхній успішній інтеграції в соціальне середовище.

У дослідно-експериментальній роботі брали участь понад 100 учнів із різних регіонів України, що дозволило отримати достовірні результати та зробити обґрунтовані висновки. Горбатюк Олена Леонідівна також підготувала серію вебінарів і майстер-класів для педагогів, які працюють з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, на яких вона представила розроблену нею корекційну методику. У результаті впровадження цієї методики спостерігалось значне покращення навчальних досягнень учнів та їхньої соціальної адаптації. Дослідження Олени Леонідівни було позитивно оцінене фахівцями комунального закладу освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради та впроваджено в роботу закладу.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 016 – Спеціальна освіта.

В.о. директора КЗО «ДОМРЦ» ДОР



Тетяна ДРЮК



**Комунальний заклад освіти**  
**“Нікопольський навчально-реабілітаційний центр “Ніка”**  
**Дніпропетровської обласної ради”**

вул. Рижикова, 34, м. Нікополь, 53204, тел. 0(566) 69-68-01  
 e-mail: nrc\_nika@ukr.net, http://nika\_int.klasna.com, код ЄДРПОУ 21903203

Від 12.07..2024 р. № 179  
 На \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**  
**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Горбатюк Олени Леонідівни на тему «Формування соціально-**  
**комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями**  
**інтелектуального розвитку»**  
**за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

Довідка засвідчує, що на базі Комунального закладу освіти «Нікопольський навчально-реабілітаційний центр «Ніка» Дніпропетровської обласної ради проходила апробація дисертаційного дослідження аспірантки Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка на тему «Формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку».

У дисертаційному дослідженні Горбатюк Олени Леонідівни було розроблено новаторський підхід щодо корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Авторка детально проаналізувала існуючі методичні матеріали, що дозволило створити власну корекційну методику, яка базується на інтеграції різних педагогічних технологій. У межах дослідження було проведено констатувальний та формувальний експеримент, які підтвердили ефективність запропонованої методики. Впровадження результатів дослідження сприяло підвищенню рівня інтеграції дітей з особливими потребами у освітній процес навчально-реабілітаційного центру та суспільство загалом.



Результати дослідження були представлені на науково-практичних конференціях, де отримали високу оцінку фахівців у галузі спеціальної освіти.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 016 – Спеціальна освіта.

Директор



Лариса СУХАРЄВА



ОДЕСЬКА МІСЬКА РАДА

ОДЕСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА № 75

Садова, 4, Одеса, 65037, тел. (048) 763-00-56, (048)763-02-23, (048)763-01-65

e-mail: school75od@ukr.net, web: <https://school75od.prvo.od.ua/>, код ЄДРПОУ 25428331

26.08.2024 № 01-15\ 242

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Горбатюк Олени Леонідівни на тему «Формування соціально-  
комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями  
інтелектуального розвитку»  
за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

Горбатюк Олена Леонідівна, авторка дисертаційного дослідження «Формування соціально-комунікативної компетентності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку», розробила корекційну методику, яка базується на інтеграції традиційних та інноваційних підходів до освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Основна увага в дослідженні була приділена формуванню навичок соціальної взаємодії та комунікації у дітей з інтелектуальними порушеннями, що є важливим аспектом їхньої соціальної адаптації.

Апробація корекційної методики дослідження дозволяє зробити висновки щодо актуальності, науковості, практичної значущості дисертаційних положень, перспективності використання їх у системі корекційної роботи з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку.

У результаті впровадження цієї методики спостерігалось значне покращення навчальних досягнень учнів та їхньої соціальної адаптації. Дослідження Олени Леонідівни було позитивно оцінене фахівцями Одеської спеціальної школи №75 та впроваджено у роботу закладу освіти.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 016 – Спеціальна освіта.

Директор



Лариса ГРИГОР'ЄВА