

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У
ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ**

Кваліфікаційна робота (проект)

На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувач другого
(магістерського) рівня вищої освіти
другого року навчання 11-291 М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Спеціальна освіта
Іванча Яна Володимирівна
Керівник: к.психол.н., доцентка
Ляшко В.В.
Рецензент: Устимова О.В., директорка
Херсонського закладу дошкільної
освіти № 76 Херсонської міської ради

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Проблема формування соціальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах дошкільного закладу як актуальна проблема спеціальної психології і педагогіки	6
1.1. Психолого-педагогічна характеристика розвитку соціальної компетентності дошкільника.....	6
1.2. Особливості соціально-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелекту у ЗДО.....	10
1.3. Умови формування соціальної та життєвої компетенції у вихованців з інтелектуальними порушеннями.....	14
РОЗДІЛ 2. Експериментальне вивчення особливостей прояву соціальної компетентності у дошкільників з інтелектуальними порушеннями в умовах ДНЗ	19
2.1. Методики експериментального вивчення соціальної компетентності у дітей.....	19
2.2. Аналіз експериментальних даних.....	27
РОЗДІЛ 3. Теоретико-організаційні засади розробки корекційної програми з формування міжособистісної взаємодії дошкільників	34
3.1. Технології адаптації, соціалізації і формування соціальних компетенцій дітей з порушеннями інтелекту в умовах ЗДО.....	36
ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	57
ДОДАТКИ	64
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності.....	64

ВСТУП

У зв'язку з розвитком у сучасному українському суспільстві та педагогіці концепції гуманізації відносин, надання сім'ям, які мають дітей з особливостями розвитку, свободи вибору форм навчання своєї дитини, педагоги стикаються з проблемою виховання особистості дошкільника з інтелектуальними порушеннями в нових освітніх умовах - умовах інтеграції.

У спеціальній вітчизняній і зарубіжній педагогіці освітня інтеграція дитини з обмеженими можливостями вважається передумовою її подальшої ефективної соціальної інтеграції. Соціальна інтеграція має на увазі гармонізацію і гуманізацію відносин в суспільстві в цілому (Баряева Л.Б., Закрепіна А.В., Кобріна Л.М., Капланська Е.І., Малофеев Н.Н., Попова Н.Т., Резнікова Є.В., Циганок А.А., Шипіцина Л.М., Шматко Н.Д. та ін.). Однак механічна інтеграція дитини з порушеннями інтелекту в колектив однолітків не призводить до автоматичної гармонізації та гуманізації відносин в дитячому середовищі [9, 17, 30, 40, 49 та ін.].

У роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників відзначається невміння дітей з цією формою психічного дизонтогенезу відповідати на запити інтегративного середовища однолітків і недостатня готовність оточуючих їх дітей і дорослих прийняти їх особливості (Баряева Л.Б., Зарін А.П., Закрепіна А.В., Капланська Е.І., Маллер А.Р., Попова Н.Т., Резнікова Є.В., Цікото Г.В., Шипіцина Л.М., та ін.). Проте, питання про вплив різних чинників на розвиток і формування взаємовідносин з однолітками у дошкільнят з інтелектуальними порушеннями в умовах дошкільного освітнього середовища залишається недостатньо розкритим [6, 20, 22, 38 та ін.].

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: дослідження кваліфікаційної роботи виконані відповідно до напряму науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету «Зміст і технології навчання в системі

спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» № 0119U101727 від 22.11.2019 р.

Метою дослідження було дослідження рівня сформованості соціальних компетенцій у дошкільників з порушеннями інтелекту та визначення технологій формування їх взаємовідносин в соціумі.

Відповідно до мети були виділені наступні *завдання*:

1. Провести аналіз загальної та спеціальної літератури, присвячений проблемі вивчення і оптимізації взаємин дітей з інтелектуальними порушеннями, формуванню у них соціальних компетентностей.

2. Дослідити рівні сформованості соціальних компетентностей (взаємин з однолітками) у дошкільників з інтелектуальними порушеннями;

3. Визначити методичні засади формування соціальної та життєвої компетенції у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Об'єктом дослідження: процес розвитку соціальних компетенцій у дітей з порушеннями інтелекту, в умовах дошкільного освітнього закладу.

Предметом дослідження: формування соціальних компетентностей (взаємин з однолітками) у дошкільнят з інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел з проблеми; діагностичні методи: вивчення медико-психолого-педагогічної документації дітей; методика Коломінського Я.Л.; спостереження за взаємодією дітей в різних експериментальних умовах і за ставленням педагогів до дітей; індивідуальна бесіда з вихователями. Констатуючий експеримент, якісний і кількісний аналіз отриманих результатів.

Наукова новизна одержаних результатів: отримано цілісне уявлення про соціальну ситуацію розвитку особистості дошкільнят з інтелектуальними порушеннями в умовах дошкільного освітнього середовища; про соціальні компетентності дітей даної категорії, визначено вплив всієї соціальної ситуації розвитку особистості дошкільнят з інтелектуальними порушеннями на успішність їх інтеграції

у середовище однолітків; отримані експериментальні дані підтверджують наявність низького статусу дошкільнят з порушеннями інтелекту в структурі груп ДНЗ, що свідчить про переважно несприятливу соціальну інтеграцію дітей; виявлено провідні методичні детермінанти умов формування соціальної компетентності дітей.

Практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження можуть доповнювати зміст професійної підготовки студентів дефектологічних спеціальностей і можуть знайти застосування на курсах підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів, які працюють з дітьми дошкільного віку з інтелектуального походження. Умови формування взаємовідносин з однолітками у дошкільнят з порушеннями інтелекту в умовах інтегративного середовища, також можуть бути використані в роботі з інклюзивними класами в початковій школі. Представлені результати дослідження можуть бути використані під час розробки програм, посібників з навчально-виховної роботи для спеціальних закладів.

Апробація результатів дослідження відбувалася на засіданні педагогічної ради Херсонського ясла-садка № 34 комбінованого типу для дітей з вадами мовлення Херсонської міської ради у 2021 р.

Публікації: результати дослідження кваліфікаційного проекту висвітлено у статті «Формування соціальних компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах дошкільного закладу» що направлена до друку у збірник наукових праць Херсонського державного університету «Магістерські студії» 2021 р.

Структура роботи: кваліфікаційна робота викладена на 63 сторінках друкованого тексту, з них 56 – основного. Складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (57 назв).

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ

1.1. Психолого-педагогічна характеристика розвитку соціальної компетентності дошкільника

Дошкільне дитинство і дошкільна освіта знаходяться на самому початку життєвого і освітнього шляху людини. Основною цінністю сучасної освіти є людина з усією сукупністю її особливостей як цілісна система, що розвивається.

При збереженні самобутності і самоцінності цього періоду, освітня траєкторія особистості в її ціннісно-цільових засадах повинна бути спрямована на формування життєвих компетентностей.

У світовій освітній практиці поняття компетентності виступає в якості центрального вузлового поняття, бо компетентність [14]: по-перше, об'єднує в собі інтелектуальну складову освіти; по-друге, в понятті соціальної компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, який формується «від результату»; по-третє, соціальна компетентність має інтегративну природою, бо вбирає в себе ряд однорідних або споріднених умінь і знань, що відносяться до широких спектрів культури і діяльності.

У загальній і спеціальній педагогіці і психології під терміном «соціальна компетентність» дитини розуміється сукупність її потреб, знань, умінь і навичок, що відносяться до системи взаємовідносин з оточуючими.

Цю сукупність складають [22]:

- Здатність до опановання основними ціннісними орієнтирами групи.

- Реагування на вимоги і очікування, що йдуть з боку середовища.
- Розкриття і актуалізація власної індивідуальності у співтоваристві.

Соціальна компетентність дитини має функцію - забезпечення процесу розвитку і становлення особистості дитини в середовищі однолітків про це у своїх роботах зазначали Дмитрієва Є.Є., Даргевічене Л.І., Омарова П.О., Петровський А.В. та інші.

Вивчення соціальної компетентності дошкільника передбачає розгляд її структури і змісту. У літературі, присвяченій вивченню соціальної компетентності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з нормальним і порушеним розвитком, з цього питання єдиної думки немає.

Антонова Т.В., Закрепіна А.В. включають в мотиваційно-емоційний компонент ціннісно-емоційну спрямованість на однолітка, в когнітивний компонент - пізнання іншої людини, в поведінковий компонент - вибір адекватних ситуації способів спілкування, моральної поведінки.

Кроткова А.В. виділяє афективний компонент, що містить ділові, оціночні, особисті відносини; гностичний компонент (когнітивний, оцінний, інформаційний), що містить процеси взаємосприйняття і виконання групою суспільної функції, актометричний (поведінковий) компонент, що має на увазі володіння засобами комунікації та кооперації на базі одного з провідних виду діяльності [36, 49].

Дмитрієва Є.Є. відносить до емоційного компоненту орієнтацію на однолітка в діяльності, прагнення йому допомогти, до когнітивного компоненту - здатність дитини аналізувати і ефективно вирішувати проблеми, що виникають в процесі взаємодії з оточуючими, до поведінкового компоненту - його вміння вирішувати соціальні завдання [26].

Відсутність єдиного уявлення про структуру соціальної компетентності дошкільника і основний зміст її компонентів викликає необхідність уточнюючого дослідження в даній області.

Оскільки соціальна компетентність дитини відноситься до сфери її відносин з оточуючими, нам здається правомірним в якості відправної точки дослідження структури соціальної компетентності дошкільника використовувати існуючі в психології уявлення про структуру системи взаємин [26].

Вченими виділяється два основних види відносин: об'єктивні і суб'єктивні взаємини. Об'єктивні взаємини становлять ділову, практичну взаємодію дитини з оточуючими. Цей вид відносин можна співвіднести з поведінковим компонентом соціальної компетентності дошкільника. Об'єктивні взаємини між дітьми дошкільного віку в науковій літературі представлені трьома видами спільної дитячої діяльності: комунікативною, ігровою і продуктивною діяльністю.

Суб'єктивні, або особисті, взаємини є відображенням і особистісним переживанням дитиною об'єктивних відносин. У психології виділяють дві сфери свідомості людини, які беруть участь у відбитті нею навколишньої дійсності: свідомість-знання (сфера значень) і свідомість-спрямованість (сфера змістів). Свідомість-знання виступає у вигляді системи знань людини про дійсність, свідомість-спрямованість - у вигляді особистісних змістів, які породжуються в процесі об'єктивних відносин [21].

На основі цього до суб'єктивних взаємин можна віднести когнітивний компонент (що виражає дію свідомості-знання) і мотиваційно-емоційний компонент (що відображає дію свідомості-спрямованості).

Мотиваційно-емоційний компонент представляють емоційний і особистісно-змістовий (потребнісний) компоненти. У сферу суб'єктивних відносин входить також оціночний компонент, що утворюється когнітивним і емоційним компонентами [21].

З огляду на основну функцію соціальної компетентності дошкільника визначено, що зміст її компонентів має бути адекватно

процесу розвитку і становлення особистості дошкільника в співтоваристві однолітків.

Згідно з концепцією персоналізації Петровського А.В. і Петровського В.А. поетапне набуття значущості дитини як особистості в суспільстві, досягнення нею етапу інтеграції, представлено по «вертикалі»: від молодшого дошкільного віку до старшого.

Однак, аналіз деяких психолого-педагогічних досліджень, приводить до висновку, що інтеграція дитини в дитячому середовищі вивчається і «по горизонталі», щодо кожного вікового періоду дошкільного дитинства: молодшого, середнього та старшого дошкільного віку [9].

Виходячи з цього, соціальна компетентність дошкільника передбачає знання, вміння, навички дитини, достатні для виконання обов'язків, властивих даному життєвому періоду.

Однак наведені визначення дослідження, на думку Коломійченка Л.В., свідчать про те, що структуру соціальної компетентності становить, насамперед, сукупність соціальних знань, умінь і навичок, що застосовуються в головних сферах діяльності людини. Однак, на думку цілого ряду вчених, перераховані компоненти структури компетентності можуть бути доповнені іншими, не менш важливими складовими [27].

На підставі цього можна вважати, що соціальна компетентність дошкільника - це компетенції, що він надбав, необхідні для входження в суспільство (пізнавальні, комунікативні, загальнокультурні, фізичні, ціннісно-сміслові, особистісні) цінні для його подальшого життя вміння і навички колективної поведінки і колективної діяльності, вміння приймати спільні цілі, здійснювати пізнавальну діяльність. Завдяки цьому формується соціальний досвід і соціальна зрілість, розкриваються приховані потенційні можливості [27].

1.2. Особливості соціально-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелекту у ЗДО

Наукові дослідження зазначають, що дошкільнята з порушеннями інтелекту, як правило, не виявляють прагнення до взаємодії з однолітками, не володіють навичками спільної діяльності. Їх емоційні прояви в більшості випадків неадекватні: можливі агресія, надмірна нав'язливість або байдужість.

Оцінка дорослого не регулює їх поведінку. Нестандартність взаємодії цих дітей з однолітками призводить до неприйняття їх з боку дітей, відторгнення їх в дитячому співтоваристві. Нерідко ситуація ускладнюється відсутністю належної уваги вихователя до оптимізації дитячих відносин. Таким чином, страждають всі компоненти соціальної ситуації розвитку особистості цієї дитини: його взаємини з однолітками і ставлення до нього дорослих [6].

В основі розуміння психологічних механізмів інтеграції дитини в дитяче співтовариство лежить соціально-психологічна концепція персоналізації Петровського А.В..

Відповідно до цієї концепції дошкільнє дитинство є початковим періодом становлення особистості дитини в дитячому соціумі. В ході послідовної зміни трьох етапів [30]:

- *адаптації* (засвоєння дитиною основних цінностей спільноти, правил поведінки в ньому),
- *ідивідуалізації* (розкриття власної індивідуальності),
- *інтеграції* (отримання визнання власної індивідуальності і особистісних цінностей в середовищі однолітків) дитина до кінця дошкільного віку приймається дитячим співтовариством як соціально значуща особистість.

У загальній та спеціальній дошкільній педагогіці вченими розглядається істотний потенціал дитячої групи для позитивного

соціального розвитку особистості дошкільника, в тому числі його гуманістичних якостей (Абраменкова В.В., Виготський Л.С., Буре Р.С., Запорожец А.В., Закрепіна А.В., Ельконін Д. Б. Катаева А.А., Котирло В.К., Морозова Н.Г., Мухина В.С., Рояк А.А., Репиной Т.А., Саралійская Л.М., Стребелева Е.А., та ін.). Вчені доводять широкі виховні та корекційно-розвиваючі можливості ігрової, продуктивної, творчої діяльності дітей, що здійснюється у співробітництві з однолітками (Баряева Л.Б., Виготський Л.С., Гаврілушкіна О.П., Ереміна А.А., Екжанова Е.А., Зарін К.А., Медведева Е.А., Сілівон В.А., Соколова Н.Д., Щербакова Е.І., Ельконін Д.Б. та ін).

В області корекційної педагогіки вчені Аслаєва Р.Г., Агавелян О.К., Бгажнокова І.М., Варянен В.А., Гаурілюс А.І., Даргевічене Л.І., Багато авторів Зарін К.А., Саралійская Л.М., Катаева А.А., Сорокоумова С.Н., Стребелева Е.А. і ін. описують у своїх роботах взаємини дошкільнят з порушеннями інтелекту, виділяють специфіку цих відносин, визначають основні підходи і принципи, поетапну організацію роботи по їх формуванню в різних видах спільної дитячої діяльності.

Соціальна група людей з діагнозом «порушення інтелекту» може розглядатися як соціальний тип, який має свою систему соціальних значень, уявлень і цінностей.

Термін «розумова відсталість» по відношенню до індивідуальних особливостей людини має два значення, які повинні розглядатися в співвідношенні з біологічним віком і відповідним соціокультурним фоном [38]:

1) інтелектуальні порушення, які діагностуються в процесі пролонгованих спостережень і фіксується в ранньому віці;

2) інтелектуальні порушення поряд з традиційним комплексом відставань в різних областях розвитку дитини, обов'язково означають значне ослаблення вміння пристосовуватися до соціальних вимог суспільства.

Найбільш загальними ознаками розумової відсталості є [31]:

- інтелектуальна недостатність, яка виражається в деформації і слабкості пізнавальних розумових процесів (відчуття, сприйняття, пам'яті, абстрактного мислення, уяви, уваги, мови), в відхиленнях в емоційно-вольової і моторної сферах, в становленні особистості в цілому;
- діти відчують значні труднощі в процесі соціалізації (в спілкуванні, в навчанні і т.ін.).

Слід мати на увазі, що порушення інтелекту зазвичай проявляються в дитинстві, ранньому та дошкільному дитинстві, в молодшому шкільному віці. Порушується комунікативна діяльність дитини, різко знижується обсяг розуміння і використання активної мови, недоступним стає оволодіння вищими розумовими операціями - аналізом і синтезом. Відповідно до міжнародної класифікації стан «розумова відсталість» виражається у дітей в такий спосіб [18]:

- легка розумова відсталість,
- помірна розумова відсталість,
- глибока розумова відсталість,
- інша розумова відсталість,
- не уточнені розумова відсталість.

Психічний розвиток дітей з порушеннями інтелекту протікає під впливом тих же факторів навколишнього середовища, що і розвиток дітей з нормою, і підпорядковане загальним законам розвитку. Однак діти з інтелектуальними порушеннями не здатні до самостійної соціальної адаптації та усвідомленого включення в трудове життя. На допомогу приходить мережа лікувальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами системи охорони здоров'я, освіти, соціального забезпечення [43].

Школи для дітей з особливими освітніми потребами ставлять своїм головним завданням соціальну адаптацію учнів через корекцію недоліків психічного розвитку і всебічне включення в трудову діяльність.

Під впливом навчання і виховання у дітей з порушеннями інтелекту поступово формуються навички та вміння, вдосконалюється інтелектуальна діяльність і більш відчутною стає їх соціальна адаптація. Корекційно-виховний процес і процес соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелекту взаємопов'язані. Корекційна і виховна робота закладу уможлиблює соціалізацію особистості такої дитини: включення її в соціальне середовище, успішний розвиток і функціонування в умовах мінливого соціального оточення.

Закріплення вимог до формування життєвої компетентності для дітей з порушеннями інтелекту позначила необхідність пошуку ефективних шляхів соціальної адаптації дітей з ООП в умовах освітньої організації.

Успіх підготовки дітей до самостійного життя залежить від ряду умов [20, 29, 52 та ін.]:

1. Повноцінна соціальна адаптація дітей з порушеннями інтелекту здійсненна лише шляхом цілеспрямованої педагогічної роботи в цьому напрямку.

2. Формування того чи іншого блоку соціально-побутових знань і умінь у дитини має являти собою не епізодичні заходи, а цілеспрямовану систему роботи.

3. Педагогічні зусилля не повинні бути спрямовані на отримання однакових результатів у всіх дітей.

4. Педагог повинен чітко планувати свою роботу, як на занятті так і іншу.

5. Цілеспрямований контроль за динамікою засвоєння дітьми соціальних знань, умінь і навичок.

6. Для успішного засвоєння матеріалу дітьми важливо зробити його максимально наочним: використовувати різні засоби наочності; застосовувати сучасні технології; формувати широке коло уявлень дітей в процесі екскурсій; здійснювати з ними спостереження за реальними

об'єктами, життєвими ситуаціями, оцінювати дії людей в цих ситуаціях, а також моделювати ці ситуації на заняттях.

7. Необхідною умовою успішності навчання дітей є їх активна діяльність в процесі сприйняття і засвоєння матеріалу.

8. Однією з умов успішності навчання дітей є забезпечення розуміння ними навчального матеріалу, його осмислення.

9. Основою ефективності соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелекту є їх загальний розвиток

10. Ефективність діяльності людини визначається не тільки сформованими для її реалізації навичками і вміннями, а й силою мотивації, що спонукає до цієї діяльності.

11. У навчанні дітей велике місце повинні займати ігрові методи і прийоми, вони дозволяють педагогу здійснювати навчання дітей в більш доступній формі.

12. Досягти бажаних результатів в процесі соціального орієнтування учнів з порушеннями інтелекту в комплексі з навчальною роботою допомагає організація роботи позазаняттями.

В результаті, можна зазначити, що ефективним засобом формування соціальних компетентностей з порушеннями інтелекту є додаткова освіта на основі соціокультурного підходу.

Взаємодоповнюючим напрямком соціалізації дошкільника виступає форма їх діяльності позазаняттями, формує в єдності зі змістом курсу СПО, занять з трудового навчання, соціальну суб'єктність дошкільника з порушенням інтелекту.

1.3. Умови формування соціальної та життєвої компетенції у вихованців з інтелектуальними порушеннями

В останні роки, в Україні на тлі соціально-економічних перетворень триває розвиток процесів гуманізації та модернізації сучасної освіти, в

основі яких знаходяться питання соціалізації, адаптації та інтеграції дитини з порушеннями інтелекту, її соціального захисту, допомоги сім'ї у вихованні. На даному етапі розвитку суспільства весь процес навчання і виховання дитини з інтелектуальними порушеннями недостатністю спрямований на розвиток механізмів, що забезпечують її адаптацію до різних умов життя [1].

Особистість дитини з порушеннями інтелекту формується тільки за умови спеціально організованого виховання і навчання. Практика показує, що багато випускників спеціальних шкіл виявляються безпорадними в самостійному житті. Вони часто змінюють місце роботи, не завжди обґрунтовано не задоволені заробітком; відчують значні труднощі у встановленні контакту з членами колективу, не беруть участі в громадському житті підприємства. У них виникають проблеми в розподілі бюджету, раціональному веденні домашнього господарства. У випускників, які живуть з батьками, спостерігаються утриманські настрої [33, 45 та ін.].

Весь процес навчання і виховання дитини з інтелектуальними порушеннями в спеціальних і інших установах, направлений на розвиток компенсаторних механізмів, що забезпечують адаптацію дитини до життя.

Под соціальними компетенціями розуміють навички адекватного соціальної поведінки в сім'ї та суспільстві, накопичення доступних навичок комунікації, соціально-побутової адаптації, підготовка до активного життя в соціумі [45].

Вся навчально-виховна діяльність дошкільного закладу повинна бути спрямованою на формування життєвої компетенції дошкільників, тобто готовності дітей до інтеграції в суспільство, здатності взаємодіяти в ньому.

Компонентами соціальних компетенцій можна вважати [7, 25]:

- розвиток адекватних уявлень про власні можливості і обмеження,

- здатності вступати в комунікацію з дорослими і однолітками з питань створення спеціальних умов для перебування в закладі;
- оволодіння соціально-побутовими навичками;
- оволодіння практичними комунікативними навичками;
- диференціація і осмислення її часово-просторової організації;
- прийняття свого соціального оточення;
- освоєння відповідних віку системи цінностей і соціальних ролей.

Основними методами формування соціальної та життєвої компетенції у спеціальній психолого-педагогічній літературі визнано:

Гру.

Гра - важливий засіб самовираження дитини, випробування її власних сил, соціальна форма дитячого життя [48].

Сюжетно рольова гра - це шлях дитини до пізнання своїх можливостей, самі себе і своїх кордонів [48].

У сюжетно-рольових іграх дошкільнята навчаються засвоюють правила поведінки в суспільстві, знайомляться з професіями, вчать поводитися в громадських місцях, користуватися послугами різних підприємств і установ.

Практичні справи [12].

Велике значення має оволодіння дітьми не теоретичними відомостями, а практичними вміннями і навичками, тому що відомості не підкріплені діями, не сприятимуть підготовці до самостійного життя. При проведенні практичних робіт вирішуються завдання виховання:

- особистісних якостей: працьовитість, акуратність, терпіння, посидючість;
- організація праці: дбайливе ставлення до пропонованих матеріалів;
- розвиток уваги, спостережливості, пам'яті, кмітливості.

Практичні види діяльності є основним методом відпрацювання теоретичних знань, і частіше за інших їх використовують вихователі. Вони дають можливість перевести знання в уміння.

Багато дошкільників не можуть не тільки послідовно розповісти, як будуть виконувати яку-небудь роботу, але практично виконати її. Тут дуже важливо знайти більш оптимальний шлях оволодіння цими навичками. Тому, перш ніж виконувати практичну роботу, недостатньо одного пояснення вихователя, потрібно скласти карту або схему дії [12].

Використання таких технологічних карт або схем допомагає виробити у дитини алгоритм виконання тієї або іншої дії і надалі закріпити його. Практичне відпрацювання соціально побутових навичок як ніколи знадобиться дитині з інтелектуальними порушеннями в самостійному житті.

Експерсії [10, 19].

У дошкільних закладах освіти експерсії будуються таким чином, щоб діти виконували різноманітні завдання, які вимагають практичної реалізації і взаємодії з незнайомими їм людьми.

Результатом проведення експерсій є те, що діти [19]:

- правильно вибирають ту чи іншу організацію, в яку потрібно звернутися по якому-небудь питанню;
- навчаються і опановують комунікативні навички,
- отримують знання про професії дорослих, значення праці в житті;
- добре орієнтуються в тих послугах, які їм надають;
- накопичують уявлення і знання про норми культури поведінки;
- правильно формулюють питання до працівників транспорту, торгівлі, зв'язку;

Бесіда [42]:

Бесіда на заняттях є одним з основних методів навчання і застосовується в поєднанні з сюжетно рольовими іграми, різними практичними роботами: записами в зошит певних правил, замальовками, вправами та іншими видами робіт. Тривалість розмов регулюється в залежності від теми, завдань заняття. Бесіда обов'язково супроводжується наочністю.

Ненавчальна робота [51].

Формування соціальної та життєвої компетенції дошкільників повинна мати своє логічне продовження в системі ненавчальної роботи. Тільки сумлінна діяльність вихователя дозволить сформувати соціально побутову компетентність дітей з інтелектуальними порушеннями.

З цією метою проводяться масові заходи, свята, тематичні заняття, ігрові програми з культури поведінки, правил дорожнього руху, бесіди по прищеплюванню навичок особистої гігієни. Тому можна сказати, що багато в чому життя вихованців дошкільного закладу підпорядкована формуванню соціальних і життєвих компетенцій. Дитина відчуває на собі вплив цілої системи спеціально організованих заходів.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Методики експериментального вивчення соціальної компетентності у дітей

Період дошкільного дитинства є одним з найважливіших у розвитку дитини і становлення її як члена суспільства. У цей період відбувається формування базису особистісної культури, визначаються основи культурного ставлення до світу, суспільства, природи, власного життя.

Діти з особливими освітніми потребами - це діти, стан здоров'я яких перешкоджає освоєнню освітніх програм поза спеціальних умов навчання і виховання [39]. Слід зазначити, що наявність того чи іншого дефекту (нестачі) не визначає неправильного, з точки зору суспільства, розвитку.

Реформування дошкільної освіти викликано необхідність включення істотних змін в організаційну і змістовну частину освітнього процесу для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Взаємини дошкільників з порушеннями інтелекту описують у своїх роботах багато авторів, вони виділяють специфіку цих відносин, визначають основні підходи і принципи, поетапну організацію роботи по їх формуванню в різних видах спільної дитячої діяльності Аслаєва Р.Г., Агавелян О.К., Бгажнокова І.М., Варянен В.А., Гаурілюс А.І., Даргевічене Л.І., Зарін К.А., Саралійская Л.М., Катаєва А.А., Сорокоумова С.Н., Стребелева Е.А. і ін.

Перед тим як починати реалізацію комплексного супроводу дитини (або групи дітей) з ООП, слід реалізувати діагностичний етап, який включає в себе кілька технологій, які взаємодоповнюють одна одну.

Перші висновки можна зробити після бесіди з батьками (представниками) дитини, попросивши описати і разом проаналізувати поведінку дитини в різні часові відрізки.

З огляду на можливу «в'язкість» розповіді батька, спроби «почати здалеку», фахівець не відразу може отримати потрібну йому інформацію. Однак сучасні дослідження показали, що діти здатні виявляти соціальну активність вже в дитячому віці.

Так, експеримент, що показує важливість включення дітей дитячого та раннього віку в соціальну ситуацію, провів Едвард Тронік. Він показав, як важливо для дитини бути включеною в те, що відбувається, мати емоційний відгук на її власні сигнали, які спонукають до взаємодії.

В процесі досліджень значимий дорослий (мама або тато) сідали навпроти дитини і починали активно і емоційно спілкуватися з нею, а потім відверталися і знову зверталися до дитини вже без емоцій. Дитина відразу помічала зміни і намагалася отримати увагу дорослого усіма їй доступними способами, висловлювала невдоволення і з часом, не справляючись з ситуацією, втрачала контроль, припиняла свої спроби комунікації.

Це дослідження показує наявність соціальних орієнтувань у нормотіпових дітей вже з раннього дитинства. Разом з тим фахівці, що працюють з раннім віком, відзначають у дітей з ООП притупленість подібних проявів, відчуженість і інертність процесу взаємодії з дорослим, слабкий емоційний відгук.

Дані досліджень Айвазяна Е.Б. і Разенкова Ю.А. свідчать про те, що труднощі соціального розвитку характерні для всіх дітей з ООП незалежно від характеру і вираженості первинного порушення, а також від соціальної ситуації розвитку [43].

Використовуючи метод аналізу можна виділити кілька комплексів, що відображають різний зміст, обсяг і якість труднощів у розвитку спілкування.

1. Комплекс феноменів «А- Відсутність відповіді» характеризується відсутністю реакції на іншу людину.

2. Комплекс феноменів «В - Слабкий відгук - відсутність запиту» характеризується наявністю відповідної поведінки на появу і вплив дорослого, а ініціативні дії практично відсутні.

3. Комплекс феноменів «С – Комунікація, що не розгортається» характеризується наявністю у дитини як відповідних, так і ініціативних комунікативних дій, які, однак, не вдається організувати в тривалий діалог з дорослим.

4. Комплекс феноменів «D - Сприятливий варіант розвитку спілкування». Опис поведінки не є стійким і може бути розгорнутою тільки при певних і жорстко фіксованих умовах, наприклад, лише з одним дорослим, з яким у дитини встановилася особливий зв'язок, або з дорослим, який демонструє особливу комунікативну поведінку, вкрай привабливу для дитини (наприклад, дефектолог).

Додатковими умовами, необхідними для розгортання такої поведінки, можуть бути певна звична обстановка, гарне фізичне самопочуття, тривалий період адаптації і орієнтування в ситуації і т.ін.

В середньому і старшому дошкільному віці соціально-комунікативний розвиток все більше відображає умови розвиваючого освітнього середовища. Так, в дослідженні Журавльової С.О. [18] експериментальні дані підтвердили припущення про те, що успішність соціально комунікативного розвитку старших дошкільників диференціюється в залежності від типу освітнього середовища освітніх організацій.

Зазвичай, для діагностики соціально компетенцій використовуються наступні види завдань : «Відображення почуттів», «Дзеркало настроїв», «Інтерв'ю», «Безлюдний острів», «Не поділили іграшку». Крім того, моделюються конфліктні ситуації (типу «Олівець», «Коробка без дна») [16, 18, 42, 57 та ін.].

У нашому дослідженні міжособистісних взаємин у групі дошкільників за основу було взято методику описану Коломінським Я.Л. [57].

Констатуючий експеримент проводився в три етапи:

I. Орієнтувальний етап. Метою орієнтувального етапу стало отримання первинної інформації про склад інтеграційних груп. Дослідницька робота включала вивчення психолого-педагогічної та медичної документації дітей, проведення бесід з дефектологами та іншими спеціалістами, батьками.

II. Етап вивчення структури взаємин в інтеграційних групах. Метою даного етапу дослідження було визначення загальної закономірності формування показників та рівнів сформованості компонентів початкових соціальних компетенцій у дошкільнят з порушеннями інтелекту різних за складом дітей інтеграційних груп за методикою Коломінського Я.Л. (спрямоване спостереження, бесіда).

III. Аналіз та інтерпретація отриманих даних, що детермінують статус дошкільнят з порушеннями інтелекту у інтегративному середовищі однолітків.

За основу сформованості компонентів початкових соціальних компетенцій дошкільників було взято наступні (представлені у таблиці 2.1).

У дітей з порушеннями інтелекту відзначається своя специфіка діагностики та оцінки результатів сформованості соціальних компетенцій.

Наприклад, аналіз даних за всіма критеріями компонентів початкових соціальних компетенцій показує, що у дітей з порушеннями інтелекту необхідно формувати знання про рівні права і можливості (когнітивний компонент), емоційне ставлення до прийняття / неприйняття (мотиваційно-ціннісний компонент), а також характер взаємодії з

середовищем і вміння діяти в колективі однолітків (поведінковий компонент).

Таблиця 2.1

Критерії, показники та рівні сформованості компонентів початкових соціальних компетентностей

рівні	когнітивний компонент	мотиваційно-ціннісний компонент	поведінковий компонент
високий	Досить повні і комплексні уявлення про соціальну діяльність і інших людей. Адекватні уявлення про себе, свої можливості і особливості, їх адекватне співвідношення	Яскраво виражені орієнтації комунікативної, альтруїстичної спрямованості. Позитивне емоційне ставлення до себе й інших людей. Виражене бажання зайняти своє місце серед однолітків	Самостійне прояв підпорядкування мотивів своєї діяльності і саморегуляції поведінки (в тому числі емоційної). Отсутствие негативних проявів емоційних проявів (задовільний психоемоційний стан)
середній	Досить повні уявлення про себе та інших дітей. Уявлення про соціокультурні особливості слабо структуровані. Уявлення про соціальну дійсність не системні	Ситуативний прояв комунікативної спрямованості. Залежність прояву домагань на визнання від ситуацій взаємодії, характеру діяльності	Зовнішня регламентація і контроль підпорядкування мотивів і саморегуляції поведінки. Здатність регулювати вираженість негативних емоційних проявів, незважаючи на те, що вони є
низький	Схематичні, неповні (помилкові) уявлення про соціальну діяльність і суспільних відносинах, своїх особливостях	Слабо виражена комунікативна спрямованість особистості або її відсутність. Прояв егоїстичної спрямованості ціннісних орієнтацій. Відсутність інтересу до інших людей	Неадекватна емоційна і поведінкова реакція на свої вчинки, події і дії людей по відношенню до них. Обтяженість негативними емоційними проявами

У дослідженні Кроткова А.В. також відзначається, що найбільш характерними рисами соціального досвіду дитини з ООП є [20]:

- ослаблення соціальної спрямованості особистості, несформованість «Я-свідомості» і суб'єкт-об'єктних відносин;
- бідність і фрагментарність соціальних уявлень;
- відсутність комунікативних умінь.

Все це надзвичайно ускладнює процес соціалізації, «вростання в людську культуру» на основі входження в дві взаємопов'язані системи «дитина-суспільний предмет» і «дитина-суспільний дорослий». В результаті незрілим виявляється як мотиваційно-потребнісний, так і операційно-технічний план міжособистісних процесів, що знаходить наочне відображення в недорозвиненні основних, найбільш сензитивних для дошкільного віку видів діяльності - спілкування, гри, малювання.

Первинне обстеження рівнів сформованості компонентів компетентності дітей з порушеннями інтелекту, аналіз результатів спостереження проводиться за схемою (табл.2.2).

В ході спостереження фіксується не інтерпретація будь-яких дій, вчинків або висловлювань, а конкретні дії, вчинки і висловлювання, про них роблять висновок в результаті якісного аналізу.

Таблиця 2.2

Протокол спостереження сформованості соціальних компетентностей у дошкільнят

№	Зміст параметру	високий	середній	низький
1	Прояв самостійності у виконанні гігієнічних процедур (виконання гігієнічних процедур самостійно або за вказівкою дорослого).	2 бали	1 бал	0 балів
2	Прояв самостійності в самообслуговуванні (дитина одягається / роздягається самостійно або при значній допомозі дорослого, самостійно або за вказівкою дорослого стежить за своїм зовнішнім виглядом).	2 бали	1 бал	0 балів
3	Відносини з іншими членами своєї групи (доброзичливі, напружені, невиражені); як дитина ставиться до однолітків (байдуже, рівно,	2 бали	1 бал	0 балів

	негативно), чи віддає комусь перевагу і чому. Носять ці переваги постійний характер.			
4	Чи надає іншому допомогу і з якої причини (за власним бажанням, на прохання однолітка, за	2 бали	1 бал	0 балів

Продовження таблиці 2.2

	пропозицією дорослого), як він це робить (охоче, допомога дієва, неохоче, формально, починає допомагати з ентузіазмом, але це швидко набридає).			
5	Помічає емоційний стан іншого, в яких ситуаціях, як на це реагує.	2 бали	1 бал	0 балів
6	Чи виявляє турботу щодо однолітків та оточуючих дорослих, як її проявляє (постійно, час від часу, епізодично), що спонукає його піклуватися про інших, в яких діях виражається ця турбота.	2 бали	1 бал	0 балів
7	Як реагує на успіх і невдачі інших (байдужий, реагує адекватно, реагує неадекватно - заздрить успіху іншого, радіє його невдачі).	2 бали	1 бал	0 балів
8	Прояв в конфліктних ситуаціях (агресивне, пасивно-залежний, адекватне).	2 бали	1 бал	0 балів
9	Виконання дитиною правил поведінки і правил мовного спілкування з дорослими і однолітками.	2 бали	1 бал	0 балів
10	Моральна самооцінка своїх дій, вчинків (позитивна, негативна, невизначена).	2 бали	1 бал	0 балів
11	Включення в діяльність групи (грає один, спостерігає зі сторони, грає вибірково, грає з усіма).	2 бали	1 бал	0 балів
12	Якому виду діяльності дитина віддає перевагу, ступінь пізнавальної і мовної активності.	2 бали	1 бал	0 балів
13	Наявність конфліктів у спільній грі, способи поведінки в конфліктній ситуації	2 бали	1 бал	0 балів
14	Функції організаторів взаємодії; пропонують тему, розподіляють роботу, ролі	2 бали	1 бал	0 балів
15	Вміння поступатися	2 бали	1 бал	0 балів

Методичні вказівки до проведення спостереження: спостереження може бути включеним (якщо проводить вихователь групи) і невключеним (якщо спостереження проводить незнайомий дітям фахівець). Фіксація результатів проводиться в процесі спостереження

Визначення рівнів сформованості соціальної компетентності відбувалося за кількістю балів, що набрала дитина. Вони представлені у таблиці 2.3.

Методика проведення спостереження: результати первинного спостереження заносилися до протоколу первинного спостереження рівнів сформованості **компонентів початкових соціальних компетентностей у дошкільнят**, де проставляється відповідний бал, потім виводиться середній бал, за яким визначається рівень розвитку у дитини поведінкового компонента соціальної компетентності.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості соціальної компетентностей дошкільників

Рівень	Бали	Характеристика взаємин	Активність	Конфліктність
Високий рівень	(24-30 балів)	Діти беруть на себе функції організаторів взаємодії; пропонують тему, розподіляють роботу, ролі і т.ін. Легко вступають в контакт з дорослими і однолітками, здатні зацікавити перспективами участі в грі, праці; проявляють чуйність, надають дієву взаємодопомогу і здатні звернутися і прийняти допомогу дорослого і інших дітей.	Активно взаємодіють з членами групи, вирішальними загальною задачу; здатні спокійно відстоювати свою точку зору, при цьому виявляють шанобливе ставлення до оточуючих людей, їх інтересам.	У конфліктних ситуаціях намагаються знайти справедливе вирішення або звертаються до дорослого.
Середній рівень	(10-15 балів)	Діти легко контактують з однолітками, прагнуть до спілкування, але головним чином з дітьми своєї статі, тобто, міжособистісне спілкування з однолітками характеризується вибірковістю і статевою диференціацією. Спілкування з дорослим опосередковується спільною діяльністю, відзначаються труднощі при вступі в контакт з незнайомими дорослими.	Активність в спілкуванні недостатня, але позитивно спрямована можуть і заперечити, з огляду на свої інтереси, виступити із зустрічною пропозицією). Знають норми організованої взаємодії, але можуть їх порушувати, помічають труднощі однолітків,	У конфліктних ситуаціях ініціативи по їх вирішенню не виявляють: йдуть на поступки, які не відстоюючи своєї точки зору, свої устремління підпорядковують інтересам інших людей.

			допомогу приймають, але самостійно не звертаються.	
Низький рівень	(6-9 балів)	Діти не вступають в спілкування, не	Не знають норми організованої	У конфліктних ситуаціях

Продовження таблиці 2.2

		виявляють тенденції до контактів, діють індивідуально. Не проявляють активності, пасивно слідує за ініціативними дітьми, не висловлюючи своєї думки. Не зважають на інтереси, бажаннями однолітків, наполягають на своєму. Не здатні висловити свою точку зору, в результаті провокують конфлікт.	взаємодії або співвідносять необхідність їх виконання по відношенню до себе; проявляють байдужість до однолітків або нездатність надати дієву взаємодопомогу; від допомоги дорослого і однолітків відмовляються.	ініціативи по їх вирішенню не виявляють: йдуть на поступки, не відстоюючи своєї точки зору, свої устремління підпорядковують інтересам інших людей.
--	--	---	--	---

У дослідженні брало участь 12 дошкільнят з порушеннями інтелекту різного віку. Дослідження проводилося на базі Херсонського ясла-садка № 34 комбінованого типу для дітей з вадами мовлення Херсонської міської ради у 2020-2021 р.

2.2. Аналіз експериментальних даних

В результаті проведення констатуючого етапу дослідження було отримано та оброблено дані щодо рівня сформованості соціальної компетентності дошкільників з порушеннями інтелекту за методикою описаною Коломінским Я.Л.

За зазначеною методикою визначено, що переважна кількість дошкільників з порушеннями інтелекту характеризуються низьким рівнем особистісної взаємодії, а відповідно, низьким рівнем сформованості соціальних компетентностей.

Аналіз отриманих даних показав, що переважна кількість дошкільників з порушеннями інтелекту характеризувалися схематичними, неповними, частково помилковими уявленнями про себе та інших дітей, про соціальну діяльність і суспільні відносини, себе як особистість.

Виявляли слабо виражену комунікативну спрямованість або її відсутність, егоїстичну спрямованість ціннісних орієнтацій. Відсутність інтересу до інших людей.

Інколи у дошкільнят спостерігалися неадекватні емоційні і поведінкові реакції на свої вчинки, події і дії людей по відношенню до них. Обтяженість негативними емоційними проявами, діти не здатні регулювати вираженість негативних емоційних проявів.

Результати щодо критеріїв, показників та рівнів сформованості компонентів початкових соціальних компетенцій наведено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Показники та рівні сформованості компонентів початкових соціальних компетентностей у дошкільнят з порушеннями інтелекту

№	Учні	когнітивний компонент	мотиваційно-ціннісний компонент	поведінковий компонент
1	В.К.	низький	низький	низький
2	Н.П.	середній	низький	середній
3	Р.К.	низький	середній	низький
4	Л.О.	низький	низький	низький
5	Ж.О.	середній	низький	низький
6	П.В.	низький	низький	середній
7	Н.Н.	низький	середній	середній
8	Ш.О.	низький	низький	середній
9	В.С.	середній	низький	середній
10	Г.О.	середній	середній	низький
11	М.К.	низький	низький	низький

12	Д.Я.	середній	низький	середній
Разом		Низький -58% Середній -42% Високий -0%	Низький -75% Середній -25% Високий -0%	Низький -50% Середній -50% Високий -0%

Отже, загальний підрахунок відсоткового значення рівня сформованості компонентів початкових соціальних компетенцій у дошкільнят з порушеннями інтелекту показав, що 58% дошкільнят мають низький рівень сформованості соціальних компетенцій, у 42% дітей виявлено низький рівень, високого рівня не виявлено.

Аналіз узагальнених даних за кожним з показників дає змогу стверджувати, що найгірше сформованим виявляється мотиваційно-ціннісний компонент соціальних компетенцій, низький рівень -75%, середній рівень -25%, високого рівня не виявлено.

Когнітивний компонент соціальних компетенцій у дітей з порушеннями інтелекту сформований наступним чином: низький рівень - 58% дітей, середній рівень - 42% учнів, високого рівня сформованості не виявлено.

Поведінковий компонент соціальних компетенцій дошкільнят виявився сформованим наступним чином: низький рівень -50%, середній - 50% дошкільнят, високого рівня не виявлено.

Для більш наочного сприйняття отриманих результатів їх представлено на малюнку 2.1.

За допомогою методу спостереження за дошкільниками з порушеннями інтелекту (програма і рівнева розбаловка представлені у таблицях 2.2, 2.3) було визначено рівні сформованості соціальних компетенцій у дітей.

Отримані дані представлено у таблиці 2.5.

На основі аналізу табличних даних та рівнів сформованості компонентів початкових соціальних компетенцій у дошкільнят з

порушеннями інтелекту було визначено, що рівень розвитку соціальних компетенцій дошкільників, а саме:

- прояв самостійності у виконанні гігієнічних процедур;
- прояв самостійності в самообслуговуванні;
- відносини з іншими членами своєї групи;

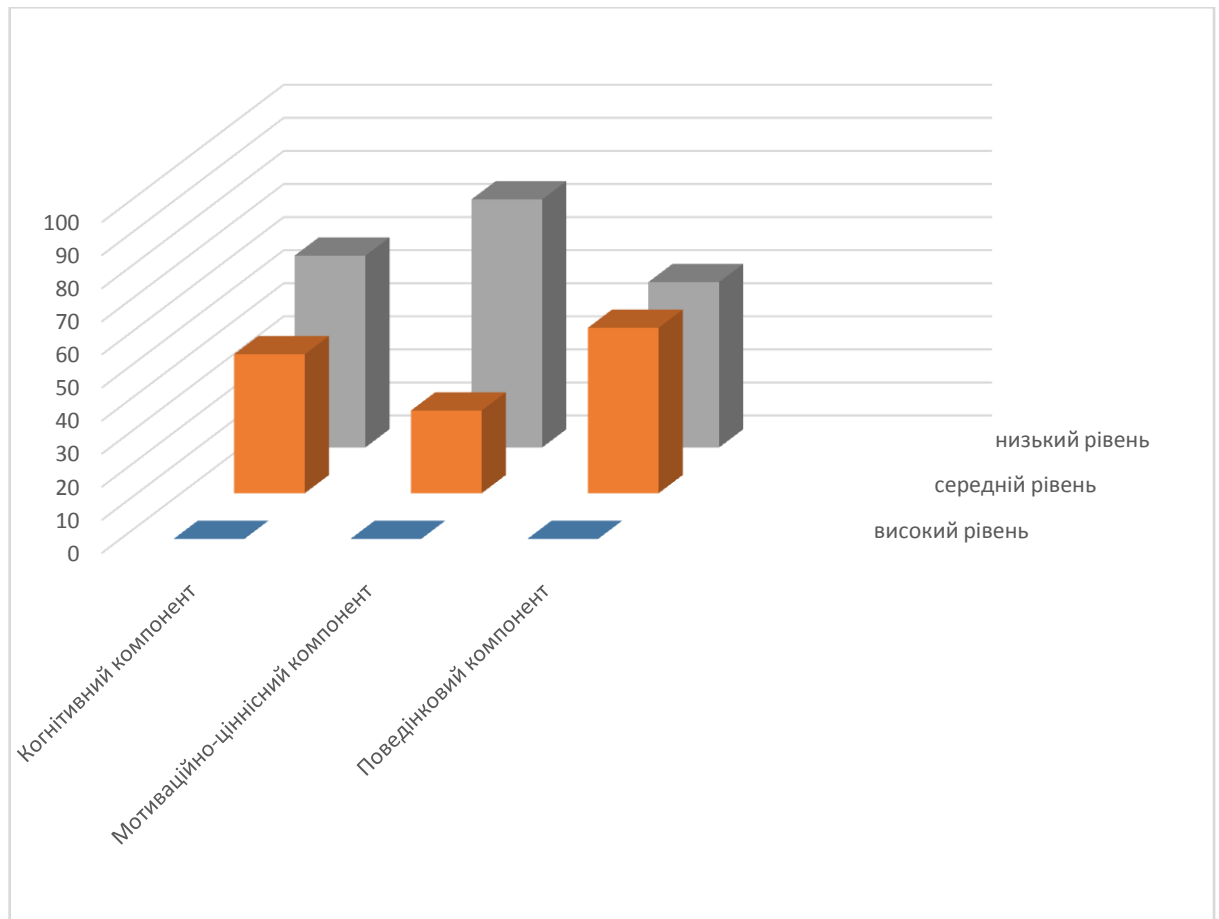


Рис.2.1. Показники та рівні сформованості компонентів початкових соціальних компетентностей у дошкільнят з порушеннями інтелекту

- допомога дітям;
- помічає емоційний стан іншого;
- виявляє турботу;
- реагує на успіх і невдачі інших;
- поведінка в конфліктних;
- дотримання правил поведінки і правил мовного спілкування з дорослими і однолітками;

- моральна самооцінка своїх дій;
- наявність конфліктів у спільній грі;
- функції організаторів взаємодії;
- вміння поступатися.

Таблиця 2.5

Дані про рівень сформованості соціальних компетентностей у дошкільнят з порушеннями інтелекту

№	Учні	Кількість балів	Рівень
1	В.К.	6	низький
2	Н.П.	13	середній
3	Р.К.	8	низький
4	Л.О.	8	низький
5	Ж.О.	7	низький
6	П.В.	8	низький
7	Н.Н.	14	середній
8	Ш.О.	7	низький
9	В.С.	10	середній
10	Г.О.	12	середній
11	М.К.	6	низький
12	Д.Я.	12	середній

Переважно знаходиться на низькому рівні. Виявлено, що у 7 дошкільнят з порушеннями інтелекту з 12 досліджуваних рівень сформованості соціальних компетенцій на низькому рівні, а це становить 58% досліджуваних (табл 2.6., рис. 2.2).

Таблиця 2.6

Дані про рівень сформованості соціальних компетентностей у дошкільнят з порушеннями інтелекту

Рівні	Відсоток учнів
Високий	0
Середній	42%
Низький	58%

Діти з таким рівнем сформованості соціальних компетенцій не починають самостійно спілкуватися, не діють самостійно, не контактують. Не активні, пасивно слідує за ініціативними дітьми, не мають своєї думки. Не здатні висловити свою точку зору, в результаті провокують конфлікт.

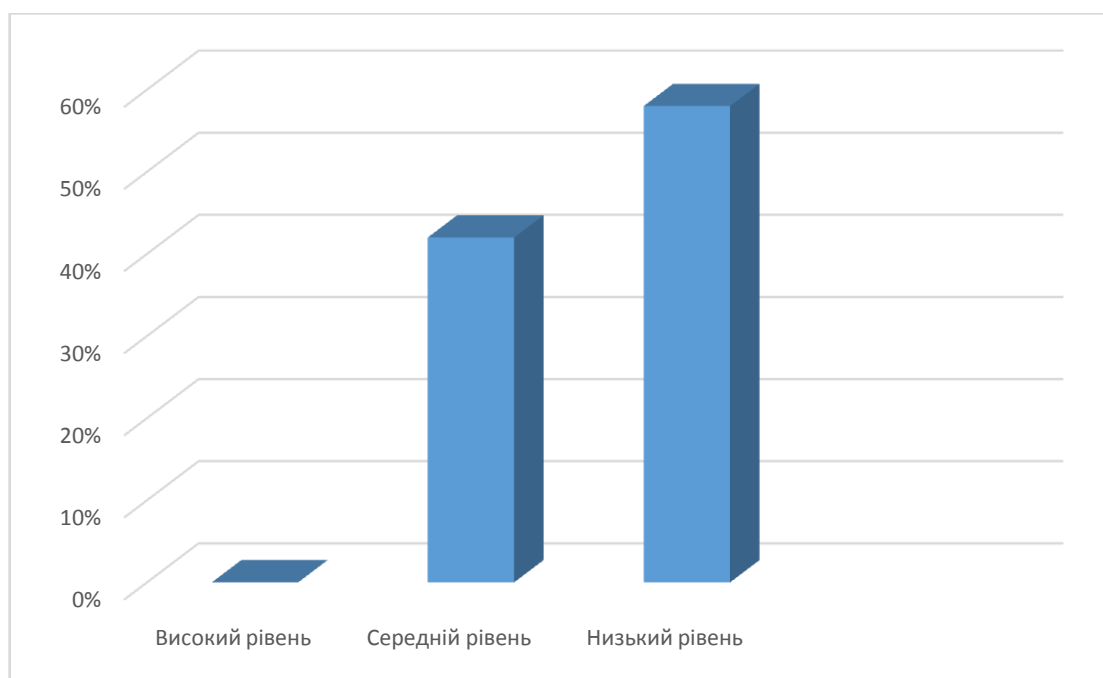


Рис. 2.2. Дані про рівень сформованості соціальних компетентностей у дошкільнят з порушеннями інтелекту

Не знають норми організованої взаємодії або співвідносять необхідність їх виконання по відношенню до себе; проявляють байдужість до однолітків або нездатність надати дієву взаємодопомогу; від допомоги дорослого і однолітків зазвичай відмовляються.

У конфліктних ситуаціях ініціативи по їх вирішенню не виявляють: йдуть на поступки, не відстоюючи своєї точки зору, свої устремління підпорядковують інтересам інших людей.

Відповідно, середній рівень сформованості соціальних компетенцій виявлено у 42% дошкільнят.

Діти контактують з однолітками, прагнуть до спілкування, але головним чином з дітьми своєї статі, тобто, міжособистісне спілкування з однолітками характеризується вибірковістю і статевої диференціацією.

Високого рівня сформованості соціальних компетенцій у дошкільнят з порушеннями інтелекту не виявлено.

Отже, дошкільний вік має вирішальне значення для формування соціальної компетентності людини, хоча як властивість особистості вона розвивається протягом усього життя. Сучасна система освіти орієнтована на її формування та створення необхідних умов для її розвитку і вдосконалення. Особливе значення надається розвитку соціальної компетентності дошкільників з порушеннями інтелекту [15].

Це закономірно, оскільки з урахуванням особливостей психічного розвитку значної частини таких дітей головним завданням освіти стає їх інтеграція в суспільство і максимальне включення в систему соціальних відносин.

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИКО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ З ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

Розгляд закономірностей соціалізації, механізмів формування та прояви дефектів соціалізації дозволяє зрозуміти особливості формування соціальних компетентностей дітей з порушеннями інтелекту.

Порушення інтелекту означає істотне обмеження життєдіяльності, сприяє соціальній дезадаптації, яка обумовлена порушеннями у розвитку, труднощами в самообслуговуванні, спілкуванні, навчанні, оволодінні в майбутньому професійними навичками [4, 24].

Об'єктивне порушення психофізичних функцій, перш за все, блокує виконання в повному обсязі природно-культурних завдань, щодо загальноприйнятих норм психофізичного розвитку, наявних в суспільстві. Це призводить до утрудненого засвоєння певного рівня суспільної культури, тобто до спотворення реалізації соціально-культурних завдань.

Порушення в розвитку двох перших рівнів завдань соціалізації призводить до тій чи іншій мірі до деформації особистості і формування «Я-концепції». Таким чином, не виконуються в повному обсязі і соціально-психологічні завдання [34].

Зміненими у дітей з порушеннями інтелекту виявляються і фактори соціалізації, особливо мікрочинники - сім'я, де росте ця дитина, деформується, відчуваючи на собі ефекти соціальної депривації, спотворення сімейних цінностей і функцій [34].

Одночасно макро- і мезофактори як би посилюють свій вплив на дитину з порушеннями інтелекту, часто пред'являючи непосильні для неї вимоги в силу об'єктивно зниженої здатності до соціальної адаптації.

Відокремлення, як складової частини, успішної соціалізації найчастіше не спостерігається, так як весь потенціал розвитку дитини витрачається на адаптаційні процеси.

Поняття соціальна компетентність вивчено в роботах Брушлинського А.В., Каменської Е.В., Бейлін Н.С., Беляєвої Т.В., Зимової І.А., Зіглер Д., Голфріда А., Дурзілли Р.

Особливості розвитку в період дошкільного дитинства вивчені в роботах Матюхиной М.В., Леонтьєва А.Н., Рубінштейна С.Л., Щукіної Г.І., Шамовой Т.І., Печора К.Л., та ін.

Проаналізовано особливості розвитку соціальної компетенції у дошкільнят в роботах Виготського Л.С., Рубінштейна С.Л., Чиркова Т.І., Кузьміна Н.В., Маркова А.К., Куніцина В.Н., Хаймса Д., Хомського Н., Уайта Р., Дж. Равена та ін.

Дошкільний вік має вирішальне значення для формування соціальної компетентності людини, хоча як властивість особистості вона розвивається протягом усього життя. Сучасні дошкільні заклади орієнтовані на її формування та створення необхідних умов для її розвитку і вдосконалення.

Особливе значення надається розвитку соціальної компетентності дошкільнят з обмеженими можливостями [46]. Це закономірно, оскільки з урахуванням особливостей психічного розвитку значної частини таких дітей головним завданням освіти стає їх інтеграція в суспільство і максимальне включення в систему соціальних відносин.

До числа таких дітей відносяться діти з інтелектуальними порушеннями, можливості розвитку діяльності та поведінки яких значно знижують успішність соціальної взаємодії з оточуючими [2, 11, 17, 32, 41, 53 та ін.].

3.1. Технології адаптації, соціалізації і формування соціальних компетенцій дітей з порушеннями інтелекту в умовах ЗДО

Залежно від можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями і можливостей педагогічного колективу використовують такі технології [54]:

- технології адаптації та формування соціальних компетенцій;
- технології формування міжособистісних відносин в дошкільній групі;
- ігрові технології;
- технології розвитку емоційного інтелекту та соціально-комунікативного розвитку;
- технологія соціального проектування і навчання стратегіям вирішення нових соціальних завдань;
- технології розвитку соціального інтелекту і соціально-комунікативних компетенцій;
- технології педагогічної підтримки.

Технологія адаптації та формування соціальних компетенцій (Кривцова В.В. та ін.) Дозволяє формувати у дошкільнят комплекс життєвих навичок, спираючись на потенціали емоційного інтелекту і готовність до включення в різні види спільної освітньої діяльності. Однак, вона прийшла з практики роботи з дітьми нормотипового розвитку і не враховує специфіки роботи з дітьми, що мають порушення інтелекту [22].

Для дітей з порушеннями інтелекту таку програму-технологію розробила Мойсеєва Л.Г. [36]. Нею розроблено спеціальну програму формування соціально-побутових і комунікативних навичок дітей з інвалідністю дошкільного віку. Визначено завдання (гармонізація поведінки, розвиток навичок навчання, підвищення рівня активності), принципи реалізації (алгоритмічність, індивідуалізація, взаємопов'язаність

вправ та ін.) І зміст (формування комунікативних та навичок самообслуговування, догляду за навколишнім середовищем, соціально-побутова орієнтування).

Відповідно до останнього з дітьми організуються спеціальні заняття з соціально-побутової адаптації (форми реалізації програми-технології). Вони потрібні створення спеціальних умов (кімнати соціально-побутової адаптації) і визначення правил взаємодії. Комплекс занять включає підготовчі вправи, вправи по догляду за собою, навколишнім середовищем, розвиток комунікативних навичок, соціально-побутового орієнтування, проведення екскурсій.

У процесі виконання програми таких занять підвищується самостійність вихованців, збільшується обсяг практичних навичок і умінь для задоволення життєво важливих потреб, поліпшується інтелектуальний стан, у дітей формуються навички поведінки в суспільстві, удосконалюється поведінку в цілому, розвивається самоконтроль і саморегуляція.

Інша технологія для дошкільників даної групи - педагогічна технологія формування і корекції соціально-побутових навичок у дітей молодшого дошкільного віку з помірною та важкою розумовою відсталістю - розроблена Шульженко Н.В. Дана технологія включає [54]:

- оцінку рівня сформованості соціально-побутових навичок у дітей заявленої категорії (блок «Навичок прийому їжі», блок «Навичок користування одягом і взуттям», блок «Навичок задоволення природних потреб»);
- принципи, методи і зміст корекційно-розвиваючої роботи, спрямованої на формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю;
- методичні рекомендації щодо формування соціально-побутових навичок у дітей даної категорії на адресу практичних працівників та

батьків дітей молодшого дошкільного віку з помірною та важкою розумовою відсталістю.

З метою розвитку самостійності Рубцов В. В. говорить про те, що в процес такої діяльності в якості спеціальних прийомів навчання повинні включатися [8]:

- розподіл спільних дій і операцій (в тому числі обмін способами дії), визначення послідовності їх виконання;
- планування загальних і індивідуальних способів роботи;
- комунікація, що забезпечує реалізацію процесів розподілу, обміну та взаємодоповнення і формування взаєморозуміння;
- рефлексія, пов'язана зі зміною або формуванням ставлення до власного дії в контексті змісту і форм спільної роботи.

Форми роботи з дітьми в залежності від пріоритету будуть ділитися на:

- спільно-роздільні;
- спільно-послідовні;
- спільно-розподілені.

При цьому оцінюються не тільки розумові, когнітивні дії дітей, а й їх емоційні і соціальні дії.

Серед технологій формування міжособистісних відносин у дітей з порушеннями інтелекту особливо слід виділити програмно-методичні розробки, пов'язані з описом ролі ігрової, продуктивної і проектної діяльності у формуванні уявлень про взаємини людей, їх емоційні стани і якості особистості, освоєнні необхідних комунікативних навичок. Такі розробки включають елементи технологій - наприклад, по відношенню до моделі навчання дітей Скворцова М.В. виділяє [3] такі.

По-перше, діагностичний компонент, що дозволяє визначити особливості міжособистісних відносин дітей і фактори, що обумовлюють їх встановлення.

По-друге, корекційно-розвивальний компонент, який представляє сукупність психолого-педагогічних впливів, на основі яких планується і здійснюється цілеспрямоване вдосконалення міжособистісних відносин учнів.

Наприклад, технологія формування міжособистісних відносин в дошкільній групі, розроблена Кротковою А.В., теж може бути розглянута з точки зору діагностичного і корекційно-розвиваючого компонента [4].

Кроткова А.В., проектуючи дану технологію, прийшла до висновку про те, що дошкільнята старшого дошкільного віку з церебральним паралічем знаходяться на різному рівні сформованості міжособистісних процесів. При цьому у них відзначаються загальні та індивідуальні труднощі, співвідношення яких лягло в основу розробки змісту корекційної роботи.

До таких факторів належать зниження соціальної активності та спрямованості на однолітка, недорозвинення соціального сприйняття, незрілість кооперативних дій, характер індивідуальних труднощів при встановленні взаємодії з однолітками (труднощі мотиваційно-потребностного або операційно-технічного плану), загальна збідненість емоційної сфери дітей, наявність важких мовних порушень .

Виходячи з цього, були сформульовані завдання і етапи реалізації технології [49, 54].

I етап. Розвиток соціальної спрямованості, збагачення емоційно-вольової сфери.

II етап. Знайомство із зразками міжособистісного взаємодії.

III етап. Моделювання різних типів соціальних відносин в іграх драматизаціях і сюжетно-рольових іграх.

IV етап. Формування міжособистісних процесів в реальних ситуаціях (у відносинах з приводу сюжетно-рольових ігор).

Вся корекційно-педагогічна робота по формуванню міжособистісних процесів проводилася в тісному взаємозв'язку з –

освітньо - виховним процесом у групі. По суті, вона є його частиною, так як спирається на утримання різних розділів роботи (ознайомлення з навколишнім, розвиток мови, розвиток ігрової діяльності, музичне виховання) і в кінцевому підсумку була спрямована на залучення дошкільників до всього різноманіття предметів і явищ навколишнього світу, доступному їх одноліткам з нормою розвитку.

Подібні технології можуть бути реалізовані і на більш вузьких видах діяльності дітей. Наприклад, Гайдова Ю.В. [6] відпрацьовує таку технологію на матеріалі спільної читацької діяльності дітей з порушенням слуху, використовуючи різні методи вивчення тексту: репродуктивні (наприклад, читання по ланцюжку, бесіда за змістом і ін.), Евристичні (наприклад, вибіркоче читання, порівняльна бесіда, вибіркочі і творчі перекази, драматизація, задавання питань однокласникам по тексту і ін.) і творчі методи (наприклад, спільне продовження розповіді, домислювання долі персонажа, колективне придумування іншого назви розповіді та ін.).

Ігрові технології в формуванні соціальних міжособистісних взаємин описані Кулешовим Е. В. [47] та ін.

Компонентами такої технології є цільовий, змістовий і організаційний.

В цільовій компонент входить наступне.

1. Збагачення змісту дитячих ігор через введення нових сюжетів.
2. Навчання рольової поведінки в грі.
3. Розвиток пізнавальних функцій, рухових умінь.
4. Розвиток творчих здібностей та уяви в процесі ігрового спілкування.

У змістовному компоненті - використання спеціальної програми соціально-культурної абілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я засобами ігрових технологій.

В організаційному компоненті - інтеграція ігрових прийомів роботи з прийомами формування позитивного ставлення до свого «Я», до

однолітків, до дорослих, підвищення впевненості і розвитку самостійності методами формування навичок соціальної поведінки, корекції у дітей небажаних рис характеру і поведінки.

Тут дуже важливо розуміння педагогом методичних прийомів, спрямованих на регулювання спілкування дітей в процесі спільної діяльності. Наприклад, до них відносяться [38] наступні прийоми:

- пояснення необхідності працювати дружно, орієнтуючись на загальний результат при демонстрації способів спільно-розділених і спільно-послідовних, спільно-розподілених дій;
- навчання дітей взаємодопомоги порадою, показом, спільним з однолітком виконанням справи, вказівкою на те, що виконувати роботу за іншого не означає допомогти йому, а навпаки, зробити йому гірше: не дати можливості навчитися робити щось самому;
- нагадування послідовності етапів спільної роботи і випереджальне схвалення її результатів як результатів колективної праці;
- роз'яснення дітям моральних правил поведінки, в яких були б дані зразки вчинків з точки зору їх впливу на формування позитивних взаємовідносин в дитячому колективі.

Ці прийоми об'єднуються в технологіях формування соціального інтелекту вихованців.

Наступна технологія - технологія розвитку емоційного інтелекту та соціально-комунікативного розвитку, розроблена Семенака С.І. [38]. Відповідно до неї, в основі організації ігрових занять по розвитку соціального інтелекту дітей з порушеннями інтелекту і з нормальним розвитком лежить проблемно-діалогова технологія і подієвий підхід.

Ідеї проблемно-діалогової технології знайшли відображення в структурі ігрових занять. Дана технологія не є новою. У її витоків (1960-ті рр.) стояли такі відомі вчені, як Лернер І.Я., Матюшкін А. М., Махмутов М. І., Скаткін М. М. та ін.

Вона передбачає організацію дорослими умов для пошукової діяльності: інформація подається не в готовому вигляді, а в процесі пошуку рішення проблеми спільно з дорослими, однолітками і самостійно. В результаті такого підходу до організації пізнавальної діяльності відбувається, з одного боку, засвоєння матеріалу без примусу і механічного запам'ятовування, а з іншого - розвиток соціального інтелекту, що дозволяє дитині передбачати події, замислюватися про способи поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях.

Процес пізнання дитиною соціальних відносин в цьому випадку включає наступні етапи:

1. Створення проблемної ситуації, що спонукає дітей до активності, мотивація до спільної діяльності, цілепокладання.

Способи спонукання дітей можуть бути різними: створення ситуації подиву, постановка проблемного завдання, питання, що мотивують дітей на пошук відповіді. На цьому етапі відбувається актуалізація вже наявного досвіду і знань для вирішення проблеми.

2. Пошук сенсу відбуваються ситуацій, змін. Осмислення труднощів у вирішенні проблеми, висунення гіпотез (припущень), відкриття нового знання і вправи в рішенні життєвих ситуацій.

Відкриття нового знання про світ соціальних відносин здійснюється через діалог, дискусію: «Подумаємо разом», «Чим схожі і чим відрізняються?», «Навіщо потрібен друг?», «У мене є таке припущення про те, чому це сталося (трапилося) », «Я думаю так, а як ти?», «Мене турбує одна думка з приводу ...», «Я з тобою згодна», «Я думаю інакше» і т. ін. У роботі з дітьми можуть бути використані репродуктивні, евристичні, проблемно-пошукові та творчі питання.

Розглянемо технологію використання різноманітних питань в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Репродуктивні питання доцільно ставити тоді, коли потрібне точне відтворення інформації. Дана група питань спирається на сприйняття і пам'ять дітей.

- Хто це? Що це? Де це сталося? Коли?
- Що зображено на картині?
- Які події описуються?
- Що з цим можна робити?
- Як треба робити?
- Згадайте ...
- Наведіть приклади ...

Продуктивні питання проблемно-діалогової технології займають основну частину у взаємодії з дітьми, вони спираються на уяву і мислення. З різноманітних типів і питань, описаних в педагогічній літературі, стосовно до дошкільного віку пропонуємо використовувати наступні.

1. Питання на аналіз: «Що було головним тут?», «У чому причина?», «Чому все сталося?», «Які наслідки?», «До чого це привело?»

2. Питання на узагальнення: «Який висновок можна зробити?», «Це добре чи погано для ...?»

3. Проектні питання, питання на прогнозування: «Як ви думаєте, що буде, якщо ...?», «Як можна все виправити (змінити)?»

4. Питання на обґрунтування позиції, ідеї: «Яка головна ідея (думка) розповіді (картини та ін.)?», «Чому ви вважаєте, що ...? Поясніть свою відповідь».

Евристичні питання припускають готову відповідь на кожен з важких цільових питань і формує нову стратегію - мета діяльності. Евристичний питання стимулює дітей мислити самостійно [22].

- Що трапилося?
- Які у вас є припущення? - Які у вас є відповіді?
- Які у вас є припущення?

- У чому причина такої поведінки?
- Чим можна пояснити, що ...?
- Що необхідно зробити для того, щоб ...?
- Хто думає інакше?
- Як би ви вчинили?
- Як ви розумієте, що таке ...?
- Як це правило можна застосувати в своєму житті?
- Як можна допомогти ...?
- Що ми будемо робити далі?
- Чим відрізняються...? Чим схожі ...?
- До якого висновку ми з вами прийшли?
- Знайдіть помилки в ... (малюнку, в описі вчинку і т.ін.).

Проблемно-пошукові питання:

- Що зміниться, якщо ...?
- А що буде, якщо ...?
- Як можна вирішити цю задачу іншим способом?
- Чому краще цим способом?
- Поясніть, чому ...
- Яким я хочу і можу бути? Навіщо?
- Оцініть ...
- Добре це чи погано (для мене і для інших)?
- Порівняйте ...
- Чому так сталося?

Творчі питання і завдання

- Подумайте, як зробити так, щоб ...?
- Що б ти побажав собі? І іншим членам сім'ї?
- Складіть історію про те, як Маша і Саша готувалися до зустрічі

гостей і т.п.

- Придумайте ...

3. Рефлексія і фіксація ступеня відповідності поставленої мети результатами діяльності («Хотіли дізнатися і дізналися ...») - це спроба осмислити власне «Я» після завершення дій, діяльності: «Що я думав? Що відчував? Що придбав? Що мене здивувало? Що я зрозумів і як будував поведінка?» і т. п.

Рефлексія проявляється в розумінні і оцінці іншого, характеру ставлення до інших людей, усвідомлення цінності кожної людини і власного «Я», культурних традицій, соціальних, соціальних норм і правил поведінки.

Щось рефлексувати - значить «пережити» це, «пропустити через свій внутрішній світ», «оцінити». Однак способи рефлексії дітьми дошкільного віку обмежуються їх віковими особливостями, тому мова йде про елементарну рефлексію, що дає дитині можливість здійснювати аналіз інформації, знань, вчинків, міркувати про їх межах і значенні.

У розвитку рефлексії дитини дошкільного віку слід враховувати характеристику основних стадій розвитку окремих психічних функцій вищого порядку, даних Виготським Л.С.

На першій стадії дорослий за допомогою певного засобу керує поведінкою дитини, спрямовуючи реалізацію її будь-якої діяльності, дії.

На другій стадії дитина стає суб'єктом діяльності і, використовуючи засвоєне правило, знання як знаряддя, керує поведінкою іншого.

На третій стадії дитина починає застосовувати до себе (як об'єкту) ті способи управління поведінкою, які інші застосовували до неї, а вона - до інших, «поєднуючи в одній особі ті обидві частини операції, які раніше були розділені між ним і навколишніми дорослими» [38].

Таким чином, оволодіння власними діями і поведінкою відбувається завдяки вмінню застосувати до себе ті засоби, які були використані для управління поведінкою іншого [38].

Найпростіший спосіб проведення рефлексії - за допомогою питань.

- "Що ти робив?"

- «Чого ти хотів, коли робив те-то і те-то?»
- «Що ти відчував при цьому?»
- «Що відбувалося?»
- «Як ти брав участь в тому, що відбувалося?»
- «Що тобі сподобалося (не сподобалося)?»
- «Які зазнавав труднощів?» і т.д.

У простіших випадках рефлексія емоційного стану дітей, настрою може бути проведена за допомогою комплекту карток, на яких зображені смайлики - усміхненого, спокійного, сумну людину. На початку ігрового заняття дітям пропонується показати ту картку, яка відповідає її настрою. В кінці заняття проводиться повторна рефлексія і пропонується показати ту картку, яка відповідає настрою в даний момент.

На завершальному етапі ігрового заняття також може бути використана методика незакінченої пропозиції («Я зрозумів, що ... Я думаю, що ...» і ін.). Таким чином, проблемно-діалогічна технологія моделює умови для організації активної взаємодії і рефлексії її успішності серед дітей з порушеннями інтелекту, їх однолітків і педагогів.

Наступна технологія - технологія соціального проектування і навчання стратегіям вирішення нових соціальних завдань, розроблена Гулько Ю.А. [15].

Вона спирається на розроблену академіком, доктором психологічних наук Моляко В.А. тренінгову систему КАРУ (Комбінування, Аналогізування, Реконструювання, Універсальна стратегія) [37]. За допомогою системи діти навчаються стратегіям творчого пошуку в нових соціальних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Серед таких стратегій - аналогія, комбінування, реконструювання соціального досвіду.

Згідно стратегіально-діяльнісної концепції творчості Моляко В.А. вироблення такої стратегії відбувається в три етапи: розуміння нинішніх

умов, задум рішення задачі і реалізація задуманого. І тому педагогу важливо акцентувати увагу дітей спочатку на умовах, що склалися проблеми (що дано), далі на те, якими шляхами можна вирішити цю проблему (вироблення гіпотез), потім - на виборі оптимального шляху вирішення, і, нарешті, на її реалізації на практиці.

Наприклад, діти не поділили іграшку, ніхто поступатися не збирається. Педагог акцентує увагу дітей на умовах, що склалися: Саша і Сергій обидва хочуть грати з вантажівкою і не мають наміру поступатися. Далі дітям пропонується висувати різноманітні гіпотези вирішення такої проблеми («забрати іграшку, щоб нікому не дісталася»; «встановити черговість гри»; «дати одному іграшку, а другого цукерку, поки він буде чекати»; «запропонувати одному з них більш цікаву гру»). Після того як обрана найоптимальніша ідея, її реалізують на практиці. Діти можуть її розіграти, описати словесно, намалювати.

Якщо робота проводиться безпосередньо з учасниками ситуації, то педагогу важливо враховувати, що емоції настільки захлеснули дітей, що не залишають місця розумовим процесам. Педагог може змінити місце соціального конфлікту. Зміна обстановки трохи відволікає дітей від предмета спору.

Наприклад, хлопці не поділили вантажівку. Педагог може взяти іграшку і разом з дітьми перейти в інше приміщення, наприклад, в спальню або роздягальню. Наступний крок, який необхідно зробити, - це знизити емоційне напруження, змінити емоції сторін спору. Для цього слід переорієнтувати емоції дітей на дорослого. Сильні негативні емоційні переживання неможливо швидко, за кілька секунд нейтралізувати, але можна викликати у дітей настрій на конструктивне вирішення проблеми.

Придумуючи нестандартні варіанти, треба враховувати, що діти швидше відреагують на фантастичне рішення («зараз підкину вантажівку і відправлю вас разом з нею в космос»), а на більш реалістичне

(«доведеться мені зараз переробити вантажівку в підставку для хліба на коліщатках, може, на кухні корисним буде, якщо у вас вона не змогла принести користі») [49].

Подив, нерозуміння, страх залишитися без іграшки - все це може стати перехідним мостом до більш інтелектуальних емоцій. Недавніх сперечальників об'єднують спільні переживання, і тому вони будуть демонструвати готовність шукати конструктивний вихід із ситуації. Критичні ситуації не варто надто зволікати, щоб вони не стали джерелом додаткових переживань. Як правило, діти самі хочуть швидше вийти з таких ситуацій, вступити в діалог з педагогом.

Ось тут саме час навчати їх алгоритму розв'язання задачі (позначити умови задачі, запропонувати шляхи її вирішення, реалізувати найприйнятніший варіант). При цьому дошкільник, вставши перед вирішенням складного соціального завдання, виробляє інтелектуальні операції по аналогізуванню, комбінуванню, реконструюванню. Він повторює дії, раніше йому відомі, але порушує їх послідовність за допомогою використання таких прийомів, як «перевертні» і «перекомбінації».

Разом з дорослим відстежує зміни, які відбуваються при цьому в ситуації, і робить висновки щодо взаємозв'язку соціальних дій всередині неї, можливості або неможливості їх інверсії (зворотній послідовності, перетворення за допомогою «перевертнів») або перегрупування («перекомбінації»). Цей досвід необхідно набути для того, щоб розуміти таку закономірність життєдіяльності в групі: завдання, які дітям доводиться вирішувати щодня в групах ровесників, виникають спонтанно, ніколи не повторюються і вимагають щораз нових рішень. Готових способів і алгоритмів тут просто немає.

Повторення вчинків інших дітей, дорослих або казкових персонажів можна назвати аналогізуванням. Іноді ми повністю копіюємо чийсь поведінку, іноді ми копіюємо її частково.

Навчаючи дітей комбінуванню, педагог розповідає, чому важливо вчитися поєднувати в одному рішенні різні моделі поведінки. Найчастіше складні завдання вимагають зробити декілька дій – втішити того хто плаче, дати відсіч кривдникам, навчити малюка постояти за себе, тобто вимагають комбінаторного рішення. Будь-який практикуючий педагог з легкістю назве завдання, які часто постають перед дітьми під час гри або занять. Наприклад [49]:

- Тобі дуже хочеться пограти з хлопцями, а хлопці так захоплені грою, що не помічають тебе.
- Ти приніс в дитячий садок нову іграшку, тобі дуже хочеться показати її своєму доброму другові, пограти разом. Але він захоплений іншою справою.
- Твій друг приніс в групу нову книгу. Ви сіли розглядати її, але ти випадково порвав сторінку, а твій друг засмутився і заплакав.
- Тебе образили хлопчики. Ти плачеш, стоїш збоку і не наважуєшся йти туди, де всі грають.
- Ти будував в пісочниці красивий будинок, але прибіг хлопчик і розтоптав його.

Розбираючи з дітьми завдання, педагог звертає їхню увагу на те, як по-різному виглядає ситуація для героя завдання і для інших дітей. В задачу можна вводити нові умови. Наприклад, один не хоче грати з твоєю новою іграшкою, тому що погано себе почуває, боїться її зламати і т.ін. Кожне таке доповнення ускладнює завдання, вносить в нього нову інформацію, вимагає перегляду підібраної аналогії або варіанти комбінацій.

Педагогу слід задавати дітям орієнтири, за якими можна вибудовувати свої дії. Головним орієнтиром служить установка на позитивне рішення задачі, тобто таке рішення, при якому інтереси всіх враховані. Важливим орієнтиром для вироблення успішної стратегії

вирішення буде підказка щодо того, як інші діти розуміють цю ж ситуацію.

Дитині з ООП складно розуміти і приймати наміри інших дітей, якщо вони відрізняються від власних бажань, почуттів. Описуючи точку зору інших дітей, педагог тим самим відкриває дитині факти, які треба враховувати при вирішенні завдання, Також важливо навчати дитину тому, щоб вона могла описати власні почуття. Вони теж служать орієнтиром при вирішенні задачі [56].

Наведемо приклад. На майданчику дитячого садка насупившись стоїть шестирічна Наташа. До неї підходить її найкраща подружка Катя, показує свою нову красиву сумку, пропонує пограти. Наташа мовчки відходить, сідає на лавочку. Катя дивується і засмучується.

- Наташа на мене образилася, вона не хоче зі мною грати, - скаржиться дівчинка вихователю.

Педагог запитує Катю: - Катюша, я тебе правильно зрозуміла, ти хочеш грати з Наташею? Тобі незрозуміло і прикро, що вона не відповідає тобі і відвертається? Давай спробуємо це сказати Наташі.

Педагог підходить до Наташі разом з Катею:

- Наталочка, з тобою дуже хоче пограти твоя подруга Катя. Але у тебе поганий настрій. Або може тебе Катя чимось образила?

Наташа не відповідає.

Педагог: - Наташа, напевно, у тебе зіпсовано настрій, але Катюша переживає. Поділися з нею своїми почуттями.

Наталка: - Я не образилася, я сумую за мамою, я хочу посумувати.

Педагог пропонує Каті поспівчувати подружці, а потім все-таки залишити її одну, але недовго, бо все-таки набагато цікавіше плести браслети з гумок і разом грати.

Крім того, на вироблення дітьми стратегій вирішення завдань істотно впливають їх суб'єктивні переваги. Так, існує група дітей, які

вирішують завдання переважно вербальними засобами. Вони пояснюють, переказують ситуацію і таким чином домовляються.

Інша група дітей домовляються в ході практичних дій: вони обмінюються іграшками, солодощами. З огляду на це, педагог орієнтує дітей на комбінування вербальних і предметно-практичних дій.

Серед дітей є ті, хто зрієнтований на посилення проблеми, що виникла, а є ті, хто прагне згладити її. З огляду на це, їх можна розділити на наступні групи:

- ті, які йдуть на відкритий конфлікт;
- ті, хто конфліктує побічно (скаржиться вихователю, іншим дітям, вдається до різних форм шантажу, плаче і ін.);
- ті, хто вважає за краще мирно виходити зі складних ситуацій;
- ті, хто ухиляються від складних конфліктних ситуацій, навіть на шкоду своїм інтересам і бажанням.

Педагог повинен пояснити, що іноді потрібні швидкі рішучі дії, наприклад, коли ображають молодшого або твого друга, коли тобі самому пропонують вступити погано. У цих випадках не треба боятися конфліктувати, не треба боятися потрапити в невиважену ситуацію, бути осміяним, залишитися на самоті, втратити чиєсь розташування.

Педагог обговорює з дітьми моделі поведінки, вчить дітей різними способами відмовлятися від сумнівних пропозицій. При цьому змінюється готовність дітей з ООП прийняти на себе активну провідну роль в складних соціальних ситуаціях.

Перерахуємо рівні оволодіння навичкою продукувати творчі стратегії [35].

1. Репродуктивний - на тлі низької пізнавальної активності дитина переносить в нову ситуацію відому їй модель поведінки (або кілька відомих їй моделей). Але таким способом вона не може дозволити нову соціальну задачу.

2. Локально перетворює - дитина конструктивно перетворює ситуацію на якомусь конкретному етапі, але повністю завдання не вирішує.

3. Повністю перетворює - дії дитини призводять до того, що проблемна ситуація перетворюється в конструктивно розвиваючу. При цьому діти створюють нові творчі ситуації конструктивної спільної діяльності.

Наступна технологія спирається на можливості розвитку соціального інтелекту і соціальних компетенцій заради досягнення цілей соціалізації дітей з ООП.

Пропонована Гришаєвою Н.П. система соціалізації включає кілька технологій, які можуть бути використані як все разом, так і окремо [13].

Щомісяця з дітьми опрацьовується нова тема - це технологія «Ситуація місяця». Тематичне планування «Ситуацій» поєднується з календарно-тематичним плануванням, що дозволяє здійснити інтеграцію освітніх областей без додаткових змін в режимі дня.

Іншою важливою технологією є технологія «Проблемна педагогічна ситуація» («ППС») [49]. Її метою є самовизначення дітей в емоційно напруженій ситуації, в якій необхідно прийняти власне рішення без участі дорослого, дати оцінку своїм діям, витягти уроки з власної поведінки.

Час проведення: від 15 хвилин в молодших групах до 30 хвилин в старших. Приклади ситуацій: «Вихователь захворів», «Після прогулянки немає обіду», «Допоможіть бабусі знайти онука», «Сторонній на території ДНЗ» та ін. Після проведення «ППС» обов'язково треба провести «Коло роздумів», де діти відповідають на питання: «що зараз сталося?», «що ти робив, що відчував?», «що ти будеш робити в наступний раз?»

Використовуючи дану технологію в роботі з дітьми, дорослі зможуть зрозуміти, чи вміє дитина поводитися в нетиповій ситуації; як у дитини розвинені почуття емпатії, співпереживання, співчуття.

Педагог, «відсторонюючись» від ситуації, надає можливість дитині самостійно вирішувати проблему. Ефективність даної технології підтверджується зміною моделі поведінки дітей від байдужості до співчуття і співпереживання, від бездіяльності до активних дій з надання допомоги.

У роботі з дошкільнятами з ООП використовується технологія «Коло міркувань» - за аналогією із запропонованою технологією Гришасва Н. П. «Рефлексивне коло». «Коло міркувань» по можливості проводиться щодня перед сніданком або після полудня.

У «Колі» вирішуються питання: «Чим сьогодні ми будемо займатися?», «Що цікавого відбулося?» - обговорюються питання дисципліни в групі. Діти виступають на одному рівні з вихователем, що дуже важливо: саме рішенням дітей в групі затверджуються правила.

Робота по ефективній соціалізації в ДНЗ триває на основі технології «Клубної години». Діти протягом однієї години переміщуються по всій будівлі ДНЗ, дотримуючись певних правил поведінки, і по дзвінку повертаються в групу.

Діти в умовах ДНЗ можуть самостійно вирішувати, чим їм зайнятися, який кабінет відвідати і скільки витратити часу на відвідування. Для формування відповідних соціальних компетенцій використовуються ігрові, комунікативно-мовні та комунікативно-пізнавальні, соціально-комунікативні практикуми та тренінги.

Ця технологія дозволяє успішно вирішити такі завдання:

- виховувати у дітей самостійність і відповідальність;
- вчити дітей орієнтуватися в просторі і часі;
- виховувати дружні стосунки, шанобливе ставлення до оточуючих, з вдячністю ставитися до допомоги та знаків уваги;
- формувати вміння виявляти ініціативу;
- формувати вміння планувати свої дії і оцінювати їх результати.

Використовуючи дані технології соціалізації в роботі з дошкільнятами, педагоги переконуються в тому, що діти з ООП отримують не формальні знання про правила поведінки в суспільстві, а набувають практичні навички та вміння. Вихованці стають більш самостійними та ініціативними.

Технологія педагогічної підтримки дітей з ООП розроблена Замятіним Ю.В. [19] і ґрунтується на наступності завдань (гармонізація внутрішнього світу дитини і її міжособистісних взаємин), функцій (духовно -особистісно -розвиваючої, корекційно -діагностичної, корекційно -виховної, компенсаторної, креативно -розвивальної, адаптаційної), загальнопедагогічних і специфічних принципів, механізмів реалізації та детермінована елементами системи відносин, в які вступає дитина: з самою собою, іншими людьми і навколишнім світом.

Процесуальний компонент педагогічної підтримки передбачає використання як загальнопедагогічних методів (переконання, стимулювання, навчання та ін.), так і спеціальних корекційних (арт-терапія, казкотерапія, психогімнастика та ін.), а також методів виховання духовності (художньої творчості), спрямованих на розвиток і гармонізацію особистості дитини з порушеннями інтелекту.

ВИСНОВКИ

1. У світовій освітній практиці поняття компетентності виступає в якості центрального вузлового поняття, бо компетентність об'єднує в собі інтелектуальну складову освіти; в понятті соціальної компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, який формується «від результату»; соціальна компетентність має інтегративну природою, бо вбирає в себе ряд однорідних або споріднених умінь і знань, що відносяться до широких спектрів культури і діяльності.

Соціальна компетентність дошкільника - це компетенції, що він надбав, необхідні для входження в суспільство (пізнавальні, комунікативні, загальнокультурні, фізичні, ціннісно-сміслові, особистісні) цінні для його подальшого життя вміння і навички колективної поведінки і колективної діяльності, вміння приймати спільні цілі, здійснювати пізнавальну діяльність. Завдяки цьому формується соціальний досвід і соціальна зрілість, розкриваються приховані потенційні можливості

2. У дослідженні соціальних компетенцій у групі дошкільників за основу було взято методику описану Коломінським Я.Л. Аналіз узагальнених даних за показниками соціальних компетенцій дошкільників дає змогу стверджувати, що найгірше сформованим виявляється мотиваційно-ціннісний компонент, низький рівень -75% дітей, середній рівень -25%, високого рівня невиявлено; когнітивний компонент соціальних компетенцій у дітей з порушеннями інтелекту сформований наступним чином: низький рівень -58% дітей, середній рівень - 42%, високого рівня сформованості не виявлено; поведінковий компонент соціальних компетенцій дошкільнят виявився сформованим наступним чином: низький рівень -50%, середній -50% дошкільнят, високого рівня не виявлено.

За загальним показником сформованості соціальних компетентностей дошкільників виявлено, що у 7 дошкільнят з 12 досліджуваних рівень сформованості соціальних компетентностей виявлено на низькому рівні, а це становить 58% дітей. Середній рівень сформованості соціальних компетентностей виявлено у 42% дошкільнят. Високого рівня не виявлено.

3. Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури, практичних надбань ЗДО дав змогу визначити, що залежно від особливостей дошкільників з інтелектуальними порушеннями і можливостей педагогічного колективу використовують такі технології формування соціальних компетенцій: технології адаптації та формування соціальних компетентностей; технології формування міжособистісних відносин в дошкільній групі; ігрові технології; технології розвитку емоційного інтелекту та соціально-комунікативного розвитку; технологія соціального проектування і навчання стратегіям вирішення нових соціальних завдань; технології розвитку соціального інтелекту і соціально-комунікативних компетенцій; технології педагогічної підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Т.М. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления. Детский сад от А до Я. - 2004. - № 5. - С. 54-69.
2. Айвазян Е.Б., Кудрина Т.П., Одинокова Г.Ю., Орлова Е.В., Разенкова Ю.А. Исследование общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья: методический инструментарий. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/a-study-of-adult-child->
3. Артемова Л.В. Ознайомлення із навколишньою дійсністю – засіб збагачення ігор дітей. Дошкільне виховання. – 1989. – №3. – С. 11-12.
4. Антонова Т.В. Как помочь дошкольнику войти в современный мир. – М. : Знание, 1995 . – 128 с
5. Артемова Л.В. Соціалізація дитини в родині. Дошкільне виховання. – 2004. – № 3. – С. 3-5.
6. Борбич Н.В. Проблема соціальної компетентності в науковій літературі. Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки /Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; [редкол.: І.О.Смолюк та ін.]. -Луцьк, 2011. - № 17: Педагогічні науки. - С. 115-120.
7. Борбич Н.К. Соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен. Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень (10-11 трав. 2011 р.) /М-во освіти і науки України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Наук. т-во студентів і аспірантів. - Луцьк, 2011. - Т. 1. - С. 187-188.
8. Варецька О.В. Змістові лінії у визначенні сутності поняття "соціальна компетентність особистості" Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2014. - Вип. 38. - С. 110-118.

9. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева. М., 1995. - 144с.
10. Гогоберидзе А.Г. К проблемам познания и понимания ребенка дошкольного возраста. Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 167с.
11. Годовикова Д.Б. Осознание детьми 5 - 7 лет качеств сверстников и их общение Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. - Красноярск, 1998. -193с.
12. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - СПб.: Речь, 2004. – 203 с.
13. Гніровська О. Орієнтир сьогодення - компетентна особистість Реформування дошкільної освіти та становлення життєвої компетентності дошкільника : матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (28-29 трав. 2008 р.). - Луцьк, 2008. - С. 14-19.
14. Гриник А. Особливості становлення соціальної компетенції дітей дошкільного віку Педагогіка : зб. наук. пр. : матеріали 5 Міжнарод. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів "Актуальні проблеми соціальної педагогіки, початкової та дошкільної освіти", 14 трав. 2015 р. / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки; за ред. П. Гусака, Н.Корпач. - Луцьк, 2015. - С.128-131.
15. Гулько Ю.А. Технология социального проектирования в работе с дошкольниками. URL: <https://clck.ru/G3W5H>.
16. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Сост.: Велиева. – СПб.: Речь, 2005. – с. 128-129.
17. Дьякова В.Д. Психологічна абетка соціального здоров'я дошкільнят: корекційно-розвивальна програма формування соціальної

компетентності дошкільників 4–6 р. ж. Дошк. навч. закл. - 2011. - № 5. - С. 7- 21.

18. Журавлева С. Исследование социально- коммуникативного развития старших дошкольников в различных образовательных средах. Дошкольное воспитание. 2016. № 11. С. 118—122.

19. Замятина Ю.В. Педагогическая поддержка личностного развития детей с ограниченными возможностями: дошкольный и младший школьный возраст : ав-тореф. дис. канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2002. – 19с.

20. Кроткова А.В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию межличностных процессов в группе детей старшего дошкольного возраста с церебральным параличом : дис. канд. пед. наук. М., 1999. -21 с.

21. Калинина Н.В. Социальная компетентность школьников как индикатор результативности деятельности образовательного учреждения. Психология инновационного управления социальными группами и организациями. - М. - Кострома., 2001. – 148с.

22. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения. Психологическая наука и образование. 2001. № 4. - С. 16-21.

23. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников: методические рекомендации. – Екатеринбург: УрГПШУ, 2000. – 39 с.

24. Квас О., Айзенбарт М. Організаційно-педагогічні умови формування соціальнокомунікативної компетенції старших дошкільників засобами ігрової діяльності. Молодь і ринок. - 2015. - № 7. - С. 6-12.

25. Коблянская, Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности. - СПб. : СПбГУ, 1995. - 210 с.

26. Краснокутская С.Н. Анализ состояния проблемы социальной компетентности в отечественной и зарубежной литературе. Сборник

научных трудов. Серия “Гуманитарные науки”. – Ставрополь: СевероКавказский государственный технический университет. – 2005. – 304с.

27. Куницина В.Н. Измерение социальной компетентности. Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы. - 1997. - С. 18-23

28. Кондратенко Н.І. Сучасні підходи до оцінювання життєвої компетентності та особистісних досягнень дошкільників Наукові записки РДГУ. – 2005. – Вип.31. – С. 56-58.

29. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.метод. посібник до Базової програми розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». – К. : Світич, 2009. – 208 с.

30. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): [навч. посіб. для вищ. навч.закладів]. – К., Освіта, 1998. – 255 с.

31. Лисовская Т.В. Жизненные компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: содержание и критерии сформированности. Специальное образование. – 2014. – №X [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

32. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г.Рузской. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «Модэк», 1997. – 308с.

33. Мастюкова Е.М., Московина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: Владос, 2003. – 408 с.

34. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Патрина К.Т. Психология младшего школьника: учебно-методическое пособие. – М.: Просвещение, – 207 с.

35. Микляева Н.В., Семенака С.И. Уроки добра. Комплексная программа социально-коммуникативного развития ребенка. М.: Аркти, 2018. -213с.

36. Марасанов, Г.И. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. - Издательство: Когито-Центр, - 2003. - 345 с.
37. Моляко В.А. Концепция творческой одаренности. Первые международныенаучные Ломоносовские чтения. М.,1991. – 312с.
38. Методика формирования социальной компетентности детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / авторы-составители Л. Х. Раимбакиева, Е. В. Долинина. Сургут : Издательство бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2016.- 294с.
39. Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Развитие образования детей с ОВЗ младшего школьного возраста: целевые ориентиры и стратегические направления Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – №36. – С. 67–89.
40. Психологический эксперимент «Каменное лицо». URL: <https://www.bl7.ru/blog/89337>.
41. Поніманська Т.І. Формування соціальної компетентності дитини Нова педагогічна думка. – 1998.– № 2. – С. 91-95
42. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5—7 лет / под ред. О. В. Дыбиной. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 273с.
43. Разенкова Ю.А., Айвазян Е.Б. Варианты развития общения у детей первых лет жизни с различными ограничениями здоровья. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/options-for-the-development-of-communication-in-children-first-years-of-life-with-a-disability>.
44. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека - СПб.: Речь, 2006. - 365 с.
45. Семенова Н. Становлення соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Реформування дошкільної освіти та

становлення життєвої компетентності дошкільника: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (28-29 трав. 2008 р.). - Луцьк, 2008. - С. 82-87.

46. Сохань Л.В., Єрмакова І.Г., Несел Г.М. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник. – К.: Богдана, 2003. – 222 с.

47. Селевко Г. Компетентности и их классификация. Народное образование. 2004. №4. С. 138 - 143.

48. Содномова Н. Б. Формирование социальных компетенций дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2014. – 22с.

49. Технология эффективной социализации Н.П. Гришаевой. URL: <https://konkurs.rybakovfond.ru/best/tekhnologiya-effektivnoy-sotsializatsii-n-p-grishaevoy>.

50. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: «Просвещение», «Владос», 1995. – 219с.

51. Фесюкова Л.Б. Соціально-особистісний розвиток старших дошкільників. – Х.: Веста, 2008. – 128 с.

52. Фомічова Л.І. Ознайомлення з оточуючим: Навч.посібник. – К.: Благовіст, 2002. – 217с.

53. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностью ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 60 - 67.

54. Шульженко Н.В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012. – 21с.

55. Шишов С.Е., Агапов С.И. Компетентностный подход к образованию как необходимость / Мир образования - образование в мире. 2001. № 4. – С.34-45.

56. Шишова О.М. Психолого-педагогічні засоби розвитку соціальної компетентності дошкільників. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. пр. /Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ф-т соціології, Ф-т психології. – Київ, 2012. - Вип. 15. - С. 168-174.

57. Штепа О.С. Особливості загальної компетентності та її діагностика. Практ. психологія та соц. робота. - 2011. - № 10. - С. 39-49.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Іванча Яна Володимирівна учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

• вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;

- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

____19.10.2021_____

Яна Іванча

(дата)

(підпис)

(ім'я, прізвище)